

## **Next Practice – Vertiefung und Vernetzung bei der Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung**

**Fachtagung des DVLfB vom 16.-18. Oktober 2025 im QUA-LiS in Soest**

Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) hat in Kooperation mit dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft – Allianz für Lehrkräfte vom 16. bis 18. Oktober 2025 eine Fachtagung durchgeführt, die zugleich die DVLfB-Jahrestagung 2025 darstellte. Sie hatte zum Ziel hatte, zu einem vertieften, bundesweiten Austausch zu aktuell besonders relevanten Themen der Schulentwicklung und Lehrkräftefortbildung zu kommen – auch in der Hoffnung, dass sich weitere Kooperationscluster bilden, insbesondere auch mit Beteiligung der Hochschulen. Die 76 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus der Lehrkräfte(fort)bildung, i.d.R. aus den Landesinstituten, von Universitäten und Hochschulen, aus Nichtregierungsorganisationen, Bildungsträgern sowie aus Schulen.



## Ablauf

### *Begrüßung*

Annette Koschewski (QUA-LiS), Bettina Jorzik (Stifterverband – Allianz für Lehrkräfte),  
Bernd Müller (Ministerium für Bildung und Schule NRW) und Dr. Ina Biederbeck  
(Vorsitzende des DVLfB)

### *Einführung*

#### **Vom Weißbuch Lehrkräftefortbildung zu Next Practice**

Dr. h.c. Peter Daschner, Landesschulrat a.D. Hamburg, DVLfB Vorstand, Vorbereitungsteam  
(siehe S. 4)

### *Keynote*

#### **Lehrkräftefortbildung in der Transformation – Herausforderungen und Perspektiven für „next practice“**

Prof. Dr. Eric Richter, Katholische Universität Eichstätt - Ingolstadt  
(siehe S. 7)

### *Parallele Workshops*

#### **WS1: Kollegiale Qualifizierung in der Schule – schulinterne Fortbildung, professionelle Lerngemeinschaft, Teacher Learning**

Ulrich Steffens, Wiesbaden / Alexander Brand, Deutsches Schulportal, DVLfB Vorstand,  
Hamburg  
(siehe S. 8)

#### **WS2: Kernkompetenzen und Kernpraktiken als Grundlage für die Qualifizierung von Lehrkräftefortbildenden – ein durchgängiger Qualifizierungsansatz**

Dieter Schoof-Wetzig, DVLfB Vorstand / Prof. Dr. Dietlinde Vanier, Technische Universität  
Braunschweig  
(siehe S. 13)

#### **WS 3: Brücken bauen zwischen Theorie und Praxis – Gelingensbedingungen phasenübergreifender Kooperation in der Lehrkräfte(fort)bildung**

Dr. Ina Biederbeck, Universität Flensburg, DVLfB-Vorsitzende / Dr. Ann-Cathrin Obermeier,  
Universität Bielefeld  
(siehe S. 16)

#### **WS 4: Diagnose und Förderung von Basiskompetenzen – Fortbildungskonzepte für die Unterrichtsentwicklung**

Christiane Hüttmann und Alexia Kienast, IQSH Kiel  
(siehe S. 20)

**WS 5: Neue Lehrkräfte gewinnen und professionell qualifizieren – Standards für den berufsbegleitenden Seiteneinstieg**

Dr. h.c. Peter Daschner, DVLFb Vorstand / Dr. Peggy Germer, TU Dresden / Christina Siebert-Husmann, Allianz für Lehrkräfte

(siehe S. 22)

**WS 6: Lernwirksame Fortbildung mit Hilfe von KI gestalten – Beiträge zu einer Kultur der Digitalität**

Jörg Steinemann, NLQ Hildesheim

(siehe S. 27)

**WS 7: Fortbildungsqualität mit und über Daten zielgerichtet weiterentwickeln – Information und Ideenaustausch zur länderübergreifenden Entwicklung eines Selbstlernkurses zur Nutzung von Evaluationsergebnissen**

Thomas Biber, ZSL Baden-Württemberg / Dr. Alexandra Dehmel, IBBW Baden-Württemberg / Susanne Grindel, QUA-LiS

(siehe S. 30)

**WS 8: Entwicklung und Anwendungsmöglichkeiten einer neuen DIN-Norm in der Lehrkräftefortbildung – auf dem Wege zu länderübergreifenden Mindeststandards**

Prof. Dr. Rolf Koerber, TU Dresden, DVLFb Vorstand / Dr. Volker Kress, TU Dresden / Jochen Mogler, DVLFb Vorstand

(siehe S. 32)

*Beitrag*

**Von den PISA-Siegern lernen – aktuelle Eindrücke vom Stand der Entwicklung in Japan, Singapur und Finnland**

Alexander Brand, Deutsches Schulportal

(siehe S. 35)

*Abschluss*

**Empfehlungen und Abschlussreflexion**

(siehe S. 38)

Hinweis: Zugang zur Tagungs-TaskCard

Zu den nachfolgenden Workshopberichten finden sich Dokumente, Ergebnisse, Zusammenfassungen und Verweise auf einer Tagungs-TaskCard, die bei allen Workshops substantieller Teil der Dokumentation sind. Die Tagungs-TaskCard ist unter diesem Link abrufbar: [https://kurzlinks.de/DVLFb\\_2025\\_Soest](https://kurzlinks.de/DVLFb_2025_Soest)

## *Einführung*

### Vom Weißbuch Lehrkräftefortbildung zu ‚Next Practice‘

**Dr. h.c. Peter Daschner, Landesschulrat a.D. Hamburg, DVLfB Vorstand,  
Vorbereitungsteam**

**Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,**

zur Einstimmung vier Horror-Überschriften auf der Plattform News4Teachers an einem Tag (5.10.2025):

- Experten empfehlen radikalen Kurswechsel in der Bildung (Bertelsmann).
- Das deutsche Bildungssystem muss sich grundsätzlich verändern (Bildungspolitisches Forum, Berlin).
- Das ungerechteste Schulsystem, das ich kenne (Hattie).
- GEW fordert radikale Reform des Schulsystems.

Das schaffen wir wohl bis Samstagmittag nicht alles. Gegen solche Hiebe mit dem Langschwert führen wir mit den Themen dieser Fachtagung geradezu die feine Klinge – wir möchten gerne bei zentralen Fragen der Professionalisierung von Lehrkräften weiter vorankommen. Für uns als **DVLfB** stehen diese Themen (vgl. die acht Workshops) in einer gewissen Tradition:

- 1) **2019 Bestandsaufnahme** („Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven“, Beltz, hrsg. von P. Daschner/R. Hanisch)

Die zentrale Frage war: Wie steht es um die dritte Phase der Lehrkräftebildung?

Hier die wichtigsten Befunde: Im Vergleich zur Ausbildung (Studium und Referendariat) ist die organisierte Qualifizierung im Beruf (dritte Phase) **deutlich weniger und sehr unterschiedlich entwickelt** – obwohl uns die Professionsforschung (vgl. Ewald Terhart) sagt, dass der Weg von der *Berufsfähigkeit* zur *Berufsfertigkeit* ein langer und eigentlich nie abgeschlossener ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Der **fachliche Diskurs zur Lehrkräftefortbildung** ist gering entwickelt und erfährt kaum öffentliche Wahrnehmung.
- Die **Rahmenbedingungen sind ungünstig**: Für Lehrkräfte herrscht überwiegend das Prinzip der Freiwilligkeit, einheitliche Standards fehlen, viele Qualifizierungsformate sind wenig nachhaltig, Professionalität und Status des Fortbildungspersonals sind nicht befriedigend, ministerielle Anbindung und Steuerung der Fortbildungsinstitutionen sind uneinheitlich und teilweise inkohärent (vgl. z.B. das Expertengutachten NRW 2019).

- Die empirische **Wirkungsforschung** steckt – was die Breite der Angebote und des Fortbildungsgeschehens angeht – in den Anfängen.
- Die **Ressourcen**, die in die staatliche Lehrkräftefortbildung fließen, sind vergleichsweise gering. Allein die staatlichen Ausgaben pro Jahr für die 29.500 Referendar:innen sind laut Statistischem Bundesamt doppelt so hoch wie die für die Fortbildung aller 800.000 Lehrkräfte. Betriebliche Ausgaben für die Weiterqualifizierung vergleichbaren Personals betragen in den großen Unternehmen im Durchschnitt das Dreifache.

Auf den Punkt gebracht: **Die 3. Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland ist unterentwickelt, intransparent und unterfinanziert.**

## 2) 2023 Fachtagung in Loccum: „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken“

Vorstellung und Diskussion guter Beispiele zu defizitären Themen entspr. der o.a. Bestandsaufnahme, z.B.

- Qualifizierung der Fortbildner:innen
- schulinterne Fortbildung
- Umgang mit Heterogenität
- Schulleiterqualifizierung
- qualifizierender Seiteneinstieg
- Bedarfserfassung
- wirksame Formate.

## 3) Dez. 2024 Weißbuch Lehrkräftefortbildung (hrsg. von P. Daschner/D. Schoof-Wetzig, Beltz, 2025)

Hier präsentieren wir, was geht und wie es geht in einem breiten Fächer aus dem Mehrebenensystem Lehrkräftefortbildung, mit 77 Good-Practice-Beispielen in 20 Themenfeldern (73 Autor:innen, circa 200 Beteiligte). Den Mehrwert dieser Sammlung sehen wir allerdings nicht beim Nachmachen oder gar Übernehmen guter Beispiele, sondern bei den Reflexionen und Impulsen für die eigene Praxis, die sie auslösen.

Ein Impuls könnte zum Beispiel die Vernetzung der Akteur:innen in einem bestimmten Aufgabenfeld sein. Bereits in der Folge von Loccum hat sich ein Netzwerk Qualifizierung der Fortbildner:innen gebildet (mit ca. 30 Vertreter:innen von Landesinstituten aus fast allen Bundesländern). Auch bei der phasenübergreifenden Kooperation beginnt etwas zu wachsen. Das ist besonders nötig, weil die „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ nicht verlängert wurde.

## 4) Jetzt: Oktober 2025 Fachtagung „Next Practice“, QUA-LiS/ Soest

Unser Ziel bei dieser Tagung ist es, zu einem vertieften bundesweiten Austausch zu aktuell besonders relevanten Themen der Schulentwicklung und Lehrkräftefortbildung zu kommen, auch in der Hoffnung, dass sich weitere Kooperationscluster bilden, insbesondere auch mit

Beteiligung der Hochschulen, die hier so erfreulich stark vertreten sind. Mir liegt dabei auch der Fokus auf die Einzelschule als Ort und Gelegenheit der Professionalisierung am Herzen, meines Erachtens ein schlafender Riese der Schulentwicklung, für den sich derzeit zu viele zu wenig interessieren, übrigens auch die Wissenschaft nicht besonders.

Weitere Impulse in die Landesinstitute und die Zentren für Lehrkräftebildung an den Hochschulen könnten ausgehen von anderen Themen dieser Tagung:

- der Förderung der Basiskompetenzen, um endlich an dieses Fünftel / zum Teil Viertel der schulisch abgehängten Schülerschaft heranzukommen (vgl. den heute veröffentlichten IQB-Bildungstrend zu Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Sek I),
- der großen Aufgabe der berufsbegleitenden Qualifizierung von immer mehr Quer- und vor allem Seiteneinsteiger:innen, für die es bisher keine Leitplanken und Standards gibt,
- dem großen und immer komplexer sich entwickelnden Thema KI,
- und schließlich dem Thema Fortbildungsqualität, hier vertreten mit den Fragen zur Evaluation und zu Mindeststandards in Form einer neuen DIN-Norm.

Auch wenn sich auf der institutionellen Governance-Ebene (Länder, BMK) und auch im intermediären Bereich (Landesinstitute, Hochschulen) seit unserer Bestandsaufnahme einiges getan hat (KMK-Empfehlungen zur Lehrkräftefortbildung, SWK-Gutachten, QUA-Math, Digitalisierung, Startchancenprogramm, NRW-Reform), fehlt immer noch eine gemeinsame Agenda zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung in Deutschland.

Deshalb arbeiten wir hier an diesen Tagen in Soest selber an dem, was getan werden muss – auf verschiedenen Ebenen, an wichtigen Dingen: sichten, klären, entwickeln und vernetzen, dann erproben und ins Werk setzen – also „Next Practice“ machen. Dazu jetzt gleich anschließend die Keynote.

Wir als DVLfB danken der QUA-LiS für die Gastgeberschaft und die Unterstützung bei der Organisation dieser Tagung (Susanne Grindel u.a.), dem Stifterverband für die Kooperation und Förderung (Bettina Jorzik, Christina Siebert-Husmann). Vielen Dank, uns eine schöne Tagung, auf der – wenn es keine grundsätzlichen Einsprüche gibt – **das Tagungs-Du** gilt, das wäre jedenfalls mein Vorschlag, und jetzt Herr Prof. Richter, lieber Eric, freuen wir uns auf Deine Keynote.

Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.

## Keynote

# Lehrkräftefortbildung in der Transformation – Herausforderungen und Perspektiven für „next practice“

**Prof. Dr. Eric Richter, Katholische Universität Eichstätt - Ingolstadt**

Die Lehrkräftefortbildung in Deutschland steht vor tiefgreifenden strukturellen Herausforderungen. Wie Daschner und Hanisch (2019) sowie Altrichter (2022) zeigen, ist die Angebotslandschaft unübersichtlich, stark heterogen und von landesspezifischen Regelungen geprägt. Diese Fragmentierung führt in der Phase des beruflichen Lernens zu einem Flickenteppich, der für Lehrkräfte und Schulen erhebliche Unterschiede mit sich bringt, etwa in den Fortbildungs- und Nachweispflichten, in den Handlungsspielräumen von Schulleitungen sowie in der Qualitätssicherung. Zudem sind zentrale Begriffe und Qualitätskriterien bislang unzureichend definiert. Der Begriff der Fortbildungsqualität bleibt selbst in grundlegenden Dokumenten wie dem Eckpunktepapier der KMK (2020) unterbestimmt und wird dort lediglich in acht Stichpunkten umrissen. Diese begriffliche Unschärfe erschwert die Generierung empirisch belastbaren Steuerungswissens und behindert eine systematische Evaluation der Wirksamkeit des Fortbildungssystems.

Vor diesem Hintergrund erscheint ein strukturiertes, bundesländerübergreifendes Fortbildungsmonitoring notwendig, das Transparenz schafft, Angebote nach einheitlichen Kriterien erfasst und auf dieser Grundlage evidenzbasiertes Steuerungswissen bereitstellt. Damit verbunden ist das Ziel, die Komplexität des Systems zu reduzieren, etwa durch eine stärkere Bündelung und Fokussierung auf bildungspolitische Schwerpunktprogramme, die in Kooperation mit Hochschulen entwickelt, wissenschaftlich begleitet und empirisch auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Eine konsequente Qualitätssicherung bildet hierfür die zweite zentrale Voraussetzung. Sie setzt zum einen auf die Professionalisierung des Fortbildungspersonals durch verbindliche Ausbildungsstandards und klar definierte Kompetenzprofile. Zum anderen gilt es, Schulen stärker als Lernorte zu etablieren. Die flächendeckende Einführung und Qualifizierung schulischer Fortbildungsbeauftragter, die über eigene Ressourcen verfügen und sowohl strategisch-konzeptionelle als auch individuelle Unterstützungsaufgaben übernehmen, wäre ein entscheidender Schritt. Damit ließe sich insbesondere der Transfer von Fortbildungsinhalten in die schulische Praxis nachhaltig stärken.

## Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Mühleib, M. & Tölle, J. (2022). *Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Ramboll.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz Juventa .
- KMK (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*. KMK.

**Weitere Informationen zum Vortrag finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.**



## *Parallele Workshops*

### **WS 1: Kollegiale Qualifizierung in der Schule – schulinterne Fortbildung, professionelle Lerngemeinschaft, Teacher Learning**

**Ulrich Steffens, Wiesbaden / Alexander Brand, Deutsches Schulportal, DVLfB Vorstand, Hamburg**

#### **Workshop-Ankündigung**

„Auf den Lehrer kommt es an!“ Das war – und ist nach wie vor – eine zentrale Folgerung von John Hattie aus seinen atemberaubend umfangreichen Forschungsbilanzen „Visible Learning“ (2009 und aktuell 2023). Von daher ist es folgerichtig, die Kompetenzen von Lehrpersonen und ihre weitere Professionalisierung in den Mittelpunkt der Bildungsplanung und Schulentwicklung zu rücken.

Bei der Frage nach geeigneten Vorgehensweisen hat sich ein Lernen am Arbeitsplatz als wirksame Fortbildung erwiesen. Lehrerinnen und Lehrer lernen insbesondere dann gut, wenn ihre Probleme der alltäglichen Schulpraxis aufgenommen werden und wenn sie die Gelegenheit erhalten, Veränderungen an der eigenen Schule vorzunehmen. Dabei sind nicht so sehr individuelle Aktivitäten einzelner Lehrpersonen entscheidend, vielmehr das kollegiale Zusammenwirken in einem gemeinsamen Arbeitskontext. In dieser Perspektive wird Schule auch als Lern- und Entwicklungsort für Lehrerinnen und Lehrer begriffen. Entsprechende Ansätze wurden bereits Anfang der 1990er Jahre propagiert (vgl. Hartmut Wenzel et al. 1990; Wolfgang Schönig 1990), bedürfen aber einer stärkeren Positionierung. Denn trotz z.T. hervorragender Praxis in einzelnen Schulen ist die Situation insgesamt auf diesem Feld sehr intransparent, es liegen kaum Daten vor und es gibt dazu wenig aktuelle Forschung (vgl. auch Peter Daschner & Ulrike Heinrichs (2025): Professionalisierung im System – schulinterne Lehrkräftefortbildung).

Die zentrale Fragestellung dieses Workshops lautete: Was kann getan werden und auf welcher Ebene, damit die schulinterne Fortbildung die Professionalisierung des pädagogischen Personals und die Schulentwicklung wirksam voranbringt?

Das Anliegen dabei ist, erfolgversprechende Ansätze kennenzulernen – sei es aus der Literatur oder sei es aus der laufenden Praxis der Fortbildungsinstitute der Länder. Nach einem Überblick über aktuelle Befunde zur schulinternen Fortbildung wurden erfolgreich praktizierte Ansätze zur kollegialen Qualifizierung in Schulen in den Blick genommen. Der Workshop hatte zum Ziel, die bisherigen Erträge zu erörtern und auf der Grundlage der vorliegenden Erfahrungen Folgerungen für Grundprinzipien kollegialer Qualifizierungen in Schulen und für eine Intensivierung geeigneter Ansätze an den Landesinstituten zu diskutieren.



## Bericht

Ausgangspunkt für den Workshop war die thematische **Einführung** von *Ulrich Steffens*, der darin die zentralen Erkenntnisse zu wirksamer Lehrkräftefortbildung in komprimierter Form zur Sprache brachte (siehe dazu die Power-Point-Präsentation auf der TaskCard). Dabei wurde die Professionalität von Lehrpersonen als „Dreh- und Angelpunkt von Schulqualität“ herausgestrichen und aufgezeigt, welche zentrale Bedeutung der innerschulischen kollegialen Qualifizierung bzw. einem Lernen am Arbeitsplatz („workplace learning“) zufällt. Trotz dieser Bedeutung ist das Wissen über Ansätze und Praxis sowie Vorkommen und Verbreitung in Deutschland noch recht spärlich. Deshalb war es zunächst im Workshop das Anliegen, aktuelle Ansätze kennenzulernen und daran anschließend die Situation an den Schulen und in den Fortbildungseinrichtungen zu erörtern.

Exemplarisch für **aktuelle Ansätze** wurden zwei Konzepte in Kürze vorgestellt. Zum einen die Fortbildungsreihe „Den eigenen Unterricht weiterdenken – Neue Lernformate erproben und reflektieren (UWE)“, dargestellt von *Isabell Calderon Villarino* (Hessische Lehrkräfteakademie, Gießen), zum anderen das Projekt „Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln – POLKA“, dargestellt von *Daniela Rzejak* (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel). Zu diesen beiden Konzepten wird auf die Kurzbeschreibungen und die Power-Point-Präsentationen auf der TaskCard verwiesen.

Anschließend widmete sich eine längere Arbeitsphase (in Kleingruppen) der erwähnten **Sachstandsanalyse**, wobei im Interesse anderer Fragestellungen auf eine begriffliche Klärung eines Lernens am Arbeitsplatz zunächst verzichtet wurde. Die Ergebnisse zur Situation an den Schulen und Fortbildungseinrichtungen wurden sodann im Plenum zusammengetragen, diskutiert und bilanziert. Insbesondere wurde hervorgehoben, dass insgesamt ein breites Angebot an Fortbildungen bereitgestellt wird, eine Unterstützung von Schulinterner Fortbildung und Professionellen Lerngemeinschaften sich allerdings erst im Aufbau befindet. Dabei steht man diesen Ansätzen offen gegenüber, ist sich aber bei den Herangehensweisen noch unsicher. Der Trend geht Richtung Schulinterner Fortbildung im Kontext von Schulentwicklungsprozessen, wobei sich dabei eine Fortbildungsverpflichtung als hilfreich erweisen würde. Positiv hervorgehoben wird der Hamburger Ansatz mit einer Verpflichtung zur Fortbildung (30 Stunden) und zur Fortbildungsplanung sowie mit Fortbildungsbeauftragten an den Schulen und 38 Hospitationsschulen. Demgegenüber wird als Negativbeispiel Hessen erwähnt, das Fortbildungen nur in der unterrichtsfreien Zeit zulässt.

Im Zusammenhang der Sachstandserörterungen wurden darüber hinaus **Gelingensbedingungen und Hürden** beschrieben: Fortbildung sollte nicht so sehr von Inhalten und der Wissensvermittlung her geplant werden, vielmehr vom Gedanken des Praxistransfers und des praktischen Nutzens geleitet sein. Ferner sind Strukturen aufzubauen, die Professionelle Lerngemeinschaften einfordern und Fortbildung nicht der Beliebigkeit Einzelner überlassen bleibt. Ziel muss eine „Deprivatisierung“ und verbindliche Kooperation im beruflichen Handeln sein; dabei gilt es die professionellen Haltungen weiterzuentwickeln. Eine entscheidende Rolle wird dabei der Unterstützung durch die Schulleitung zugesprochen.

Als Hindernis für die skizzierten Fortbildungsanliegen wird kritisiert, dass Bildungspolitik und Bildungsadministration der Professionalisierung des Lehrpersonals zu wenig Bedeutung beimessen und dass es zu wenig Kontinuität in der Bildungsplanung und Schulentwicklung gibt. Darüber hinaus wird der fehlende strukturelle Rahmen bemängelt, wie fehlende Zeitgefäße (u. a. Deputatsstunden) für ein Lernen am Arbeitsplatz (z. B. Zeit für Feedback). Zudem erweist es sich als schwierig, Lehrpersonen zu gewinnen, die bereit sind, ihren Unterricht zu zeigen.

Anliegen einer weiteren Workshoprunde war es, vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Sachstandsanalysen **erste Handlungsempfehlungen** zu erarbeiten, und zwar in den vier institutionsbezogenen Arbeitsgruppen Schulen, Fortbildungseinrichtungen, Hochschulen und Bildungsadministration / Bildungspolitik. Auch diese Ergebnisse wurden im Plenum zusammengetragen und kurz erörtert. Dabei wurde die herausgehobene Bedeutung kollegialer Qualifizierung in der Schule herausgestrichen und notwendige Voraussetzungen und Bedingungen für eine entsprechende Weiterentwicklung angesprochen.

In der **Arbeitsgruppe Schulen** kamen insbesondere die bereits bei der Sachstandsanalyse angesprochenen Rahmenbedingungen zur Sprache. Auch die konzeptionelle Ausrichtung einer Fortbildung am Arbeitsplatz wurde thematisiert, wie beispielsweise Teamentwicklung, Fortbildungsplanung, Bezug zum Schulprogramm und zur Schulentwicklung sowie der Fokus auf ein erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler.

In der **Arbeitsgruppe Fortbildungseinrichtungen** wurden die Notwendigkeit einer Gesamtstrategie und die „Übersetzung auf die operative Ebene“ betont sowie weitere Empfehlungen ausgesprochen, wie eine Entkoppelung von Wahlperioden und von bildungspolitischen Vorgaben, die weitere Professionalisierung und „Verstetigung“ des Fortbildungspersonals, die Unterstützung schulischer Fortbildungsbeauftragte, die Initiierung und Betreuung eines Verbunds an Hospitationsschulen sowie eine Vernetzung der Landesinstitute in Belangen schulinterner Lehrkräftefortbildung.

Der **Arbeitsgruppe Hochschulen** ging es um die Notwendigkeit einer institutionsübergreifenden Kooperation und eine stärkere Verbindung zwischen Schulen und Hochschulen, wobei dabei der notwendige *wechselseitige* Transfer betont wurde. Ferner wurden eine stärkere Beachtung der 3. Phase und mehr Begleitforschung gefordert. Dabei kam auch die Frage nach dem geeigneten Ort, also nach der institutionellen Ansiedlung von Fortbildung, auf.

In der **Arbeitsgruppe Politik / Verwaltung** wurde zunächst bemängelt, dass es in der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung zu wenig Expertise bezüglich Fortbildung gibt und dass ein systemischer Blick auf das Bildungswesen erforderlich sei. Die weiteren Erörterungen befassten sich mit vier Themenbereichen:

- (1) **Ressourcen:** Hier wurde bemängelt, dass viel Geld in die 1. Phase und zu wenig in die 3. Phase der Lehrkräftebildung investiert wird und dass die Rahmenbedingungen für Schulen mehr in den Blick zu nehmen seien.

- (2) **Steuerung:** Hier wurde eine größere Bereitschaft der Politik gefordert, mehr Kompetenzen und Aufgaben abzugeben.
- (3) **Kultur:** Landesinstitute müssten als Kompetenzzentren und Orte von Expertise etabliert werden und in dialogischer Zusammenarbeit mit den Ministerien agieren.
- (4) **Netzwerkarbeit:** Im Interesse von Austausch und Arbeitsteilung wurde eine länderübergreifende Kooperation der Landesinstitute gefordert.

Für eine detailliertere Darstellung der Handlungsempfehlungen wird auf die Foto-Dokumentation auf der TaskCard verwiesen.

In einer abschließenden Gesprächsrunde wurden daraufhin erste Empfehlungen ausgesprochen. Insbesondere wurde vorgeschlagen, ein **Netzwerk zur institutsübergreifenden Zusammenarbeit** zur Förderung der kollegialen Qualifizierung in der Schule zu initiieren.

### **Exkurs: POLKA – Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln**

POLKA unterstützt Lehrkräfte und Schulleitungen an weiterführenden Schulen dabei, Unterricht gemeinsam und systematisch weiterzuentwickeln. Ein Herzstück sind dafür professionelle Lerngemeinschaften, die praxisnah und kriterienorientiert arbeiten. Im Mittelpunkt der Zusammenarbeit stehen Merkmale der *Tiefenstruktur von Unterricht*, die das Lernen nachweislich positiv beeinflussen, u. a. kognitive Aktivierung, Umgang mit Schülerbeiträgen, Feedback, inhaltliche Klarheit und kooperatives Lernen. Lehrkräfte vertiefen zunächst ihr Verständnis eines gewählten Merkmals, bevor sie wechselseitig im Unterricht hospitieren und die Stunden gemeinsam reflektieren. So funktioniert eine POLKA-Runde: Teams aus 3–4 Lehrkräften arbeiten über ein Schulhalbjahr an genau einem Merkmal. Die Zusammenarbeit im Team folgt dabei einem Zyklus mit vier Schritten: *Warm-up* (Auseinandersetzung mit dem Merkmal), *Action* (kollegiale Hospitation), *Feedback* (kriteriengestützte Rückmeldung) und *Reflection* (gemeinsamer Austausch über Erkenntnisse und Weiterentwicklungspotentiale).

Für die POLKA-Durchführung stehen umfangreiche Materialien zur Verfügung. Besonders relevant sind die Selbstlernumgebung und das Feedbacktool. Mithilfe von Online-Selbstlernmodulen in Open Moodle setzen sich die Lehrkräfte mit Fragen zur Relevanz und Beobachtbarkeit sowie zur Umsetzung der Unterrichtsmerkmale auseinander. Das Online-Feedbacktool ermöglicht es den unterrichtenden Lehrkräften, die Wahrnehmung der Kolleg:innen und Schüler:innen zu erfassen und mit der Selbstwahrnehmung zu vergleichen.

#### *Takeaways*

- Lehrkräfte erweitern ihr Wissen und schärfen ihre Wahrnehmung für zentrale Unterrichtsmerkmale.
- Lehrkräfte stärken ihre unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und entwickeln eine systematische Form der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung, die auch die Perspektive der Schüler:innen berücksichtigt.

- Lehrkräfte steigern ihre Motivation und Freude an der eigenen professionellen Weiterentwicklung.

*Mehr Informationen & Kontakt:* [polka@uni-kassel.de](mailto:polka@uni-kassel.de)

### **Exkurs: „Den eigenen Unterricht weiterdenken – Neue Lernformate erproben und reflektieren“ (UWE) (Hessen)**

Die Fortbildungsreihe „Den eigenen Unterricht weiterdenken – Neue Lernformate erproben und reflektieren“ (UWE) richtet sich an Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen, die innovative Unterrichtskonzepte kennenlernen und diese sowohl methodisch als auch praktisch auf ihren eigenen Unterricht übertragen möchten.

Die Fortbildung ist als Reihe konzipiert und erstreckt sich in der Regel über ein Schuljahr. Den Kern der Fortbildung bilden drei halbtägige Präsenzmodule, die neben der Vermittlung zeitgemäßer Unterrichtsformate auch die Gelegenheit zu einer Hospitation an einer Schule mit besonders innovativen Ansätzen bieten. Aufbauend auf den vermittelten Impulsen entwickeln die Teilnehmenden ein eigenes Unterrichtsvorhaben, das sie in ihrer Schulpraxis erproben und im Rahmen der Fortbildungsreihe reflektieren. Zwischen den Modulen werden die Teilnehmenden in Kleingruppen sowie individuell beraten und begleitet. Zusätzlich steht ein digitaler Selbstlernbereich zur Verfügung.

Ausgehend von den positiven Rückmeldungen und dem Verständnis, dass nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung eine kooperative sowie reflektierte Praxis erfordert, wurde das Konzept von UWE durch ein Anschlussangebot in Form einer professionellen Lerngemeinschaft ergänzt und erweitert. Anders als bei der klassischen professionellen Lerngemeinschaft, die in der Regel innerschulisch an einem Entwicklungsvorhaben arbeitet, kooperieren hier einzelne Lehrkräfte oder Schulteams mehrerer Schulen an einem gemeinsamen Vorhaben zur Unterrichts- oder Schulentwicklung. Diese Lerngruppen werden in der Anfangsphase ihrer Arbeit durch das Fortbildungsteam von UWE unterstützt und begleitet. Während des fortschreitenden Arbeitsprozesses werden sie bei Bedarf punktuell beraten.

Weitere Informationen zu UWE können unter dem folgendem Link eingesehen werden:  
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/unterrichtsentwicklung-fachliche-und-fachdidaktische-fortbildungen/neue-lernformate-erproben-und-reflektieren>

**Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.**

## WS 2: Kernkompetenzen und Kernpraktiken als Grundlage für die Qualifizierung von Lehrkräftefortbildenden – ein durchgängiger Qualifizierungsansatz

**Dieter Schoof-Wetzig, DVLfB Vorstand / Prof. Dr. Dietlinde Vanier, Technische Universität Braunschweig**

### **Problemlage**

Die Untersuchung der Qualifizierungskonzeptionen von Lehrkräftefortbildenden einiger Bundesländer hat gezeigt, dass die Konzeptionen inhaltlich, formal und formatbezogen sehr heterogen sind. Z. T. gibt es keine ausgewiesenen Konzeptionen. Für eine länderübergreifende Verständigung bieten sich die Konzepte von Kernkompetenzen und von Kernpraktiken an.

Kernpraktiken (engl. Core Practices) im Kontext der Lehrkräftebildung sind spezifische, grundlegende und häufig wiederkehrende Tätigkeiten, die Lehrkräfte im Unterricht ausführen, um Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern effektiv zu gestalten und zu unterstützen. Im Gegensatz zu allgemeinen pädagogischen Theorien oder abstrakten Kompetenzbeschreibungen sind Kernpraktiken konkret beobachtbar, erlernbar und bewertbar. Kernpraktiken bezeichnen insofern individuell erworbene Handlungsweisen, die in einem durch Erfahrung und Empirie konturierten, reflektierten Aneignungsprozess erworben werden und einem professionellen State of the Art entsprechen. Ihre theoretische Fundierung bei gleichzeitiger beruflicher Alltagsbedeutung macht sie konzeptionell für alle Phasen der Lehrkräftebildung sowie für die Qualifizierung von Fortbildungs- und schulischem Führungspersonal bedeutsam. Allerdings sind Kernpraktiken in Deutschland bisher nur in einem geringen Maße praktisch erprobt bzw. empirisch erforscht worden, wobei der Fokus bisher auf dem Lehramtsstudium lag.

### **Forschungsfrage/Zentrale Fragestellungen**

Zielsetzung des Workshops war es, zu untersuchen, ob auch die Tätigkeiten von Lehrkräftefortbildenden in Form von Kernpraktiken in hinreichendem Maße beschrieben, wissenschaftlich begründet und als Basis zur Qualitätsentwicklung von Fortbildungsmaßnahmen dienen können.

Ausgehend von einem Beispiel aus Niedersachsen im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräftefortbildenden (Fortbildung für Fortbildende) wurde dargestellt, wie Kompetenzraster und Kernpraktiken in Qualifizierungsmaßnahmen umgesetzt werden können. Die dabei berücksichtigten Kernpraktiken waren:

- Einschätzen und Erheben von Vorwissen/Expertise der Teilnehmenden
- Entwicklungsschritte/Kompetenzzuwachs durch Evaluation sichtbar machen
- Arbeitsweisen und Ziele transparent machen
- Kognitive Aktivierung von Erwachsenen/Kolleginnen und Kollegen
- Kokonstruktives Arbeiten an Fortbildungskonzeptionen
- Entwicklungsorientiertes kollegiales Feedback (geben und nehmen)

- Wirksamkeitsorientierte Angebotskonzeption
- Zielführende Formatnutzung und Rückwärtsplanung
- Kriteriensichere Einschätzung von Fortbildungskonzeptionen
- Evaluation zur zielführenden Adaption von Fortbildung nutzen
- Management von schwierigen Fortbildungssituationen
- Orientierung an exemplarischen empirischen Studien und Erklärungsmodellen

Diese Praktiken wurden von den Teilnehmenden in Arbeitsgruppen untersucht, inwieweit sie sich für eine Qualifizierung für die Fortbildungspraxis eignen und zu einer schlüssigen Fortbildungskonzeption führen. Dabei sollten auch Kernpraktiken gesammelt werden, die in der vorgelegten Auswahl nicht in einem hinreichenden Maße berücksichtigt wurden.

### **Ergebnisse**

Die im niedersächsischen Modell zu Grund gelegten Kernpraktiken wurden allesamt als wichtig und weiterführend vom Teilnehmer:innenkreis eingeschätzt und mit eigenen Erfahrungen abgeglichen. In der Workshopphase wurde die Komplexität von Kernpraktiken wie „Angebotskonzeption“ fokussiert und die darin enthaltenen Einzelpraktiken sowie deren Lehr- und Lernbarkeit diskutiert. Die Rückbindung an ein forschungsbasiertes Kompetenzprofil wurde dabei im Sinne eines systematischen Ansatzes als bedeutsam erachtet. Ergebnisse der fünf Arbeitsgruppen finden sich zum Nachlesen auf der Taskcard. Dabei wurden Aspekte wie eine Verstärkung der phasenübergreifenden Kooperation und des adäquaten Einbezugs von Schulen ebenso thematisiert wie eine gemeinsame Fortbildungsplanung, um Kernpraktiken zu erweitern und weiterzugeben. Fortbildung versteht sich dabei als professionelle Personalentwicklung für und auch in Schule. Diskutiert wurde die Rolle von Schulleitung, die für die je individuelle Aneignung von Kernpraktiken durch die Kolleg:innen Anreize schaffen muss.

Fortbildungsinstitute, Schulleitungen und Kollegium arbeiten in einer Wirkungskette an der Lern- und Bildungswirksamkeit von Schule und mit Blick auf deren Schüler:innen. Kernpraktiken werden in dieser Sicht zum gemeinsamen, Theorie und Praxis verbindenden Gestaltungsansatz mit hohem Nutzwert. Das wieder ist wichtig für die Akzeptanz gerade von längerfristigen und mehrteiligen Fortbildungen. Kernpraktiken sind i. d. R. in schleifenförmigen, reflektierten Praxiserfahrungen zu erwerben. Diskutiert wurden in diesem Kontext die Frage der Einstellung von Lehrkräften zu Fortbildung und eine eindeutig schulrechtlich verankerte Fortbildungsverpflichtung für alle Lehrkräfte. Fortbildung wird zum persönlichen und professionellen Lernraum. Auch das „Finetuning“ des – interaktiven – Aneignungsprozesses wurde von einer Arbeitsgruppe präzisiert. Eine andere Arbeitsgruppe nahm die zur dauerhaften Weiterentwicklung von Kernpraktiken erforderlichen Professionellen Lerngemeinschaften bzw. Kooperationen in den Blick, eine weitere die Frage, wie ein entwicklungsorientiertes Kollegium entstehen kann, was es braucht und wie Fortbildung dies durch zielführende Formatnutzung und adaptive Fortbildungsangebote unterstützen kann. Auch Themen wie Berufs- und Seiteneinstieg wurden von einer Arbeitsgruppe im Spiegel von Kernpraktiken betrachtet und mit Kooperations- und Modularisierungsstrategien hinterlegt. Einigkeit bestand darin, dass Kernpraktiken für den Fortbildungsbereich zu bearbeiten sind und hohes Potenzial haben.

## **Empfehlungen**

- Ausgehend von den vorliegenden Konzeptionen verschiedener Länder sollten für die Qualifizierung der Lehrkräftefortbildenden zentrale Kernpraktiken identifiziert und modelliert werden.
- Die Modellierung sollte in einer Zusammenarbeit von Fortbildenden mit Wissenschaftler:innen durchgeführt werden.
- Für die ausgewählten Kernpraktiken sollten Trainingskonzepte entwickelt und empirisch begleitet erprobt werden.
- Das Format „Kernpraktiken“ sollte als phasenübergreifendes Konzept der Lehrkräftebildung in einer kokonstruktiven Zusammenarbeit der drei Phasen zu einer gemeinsamen Grundlage für Theorie und Praxis der Lehrkräftebildung führen.

## **Weiterführende Perspektiven**

Dem Netzwerk „Qualifizierung von Lehrkräftefortbildenden“ wird vorgeschlagen, einen Entwurf für eine länderübergreifenden Qualifizierungskonzeption auf der Grundlage von identifizierten Kernpraktiken von Fortbildner:innen zu erstellen und mit ausgewählten Landesinstituten eine wissenschaftlich begleitete Erprobung zu initiieren.

## **Literaturhinweise**

Fraefel, Urban (2022): Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. Journal für LehrerInnenbildung 22 (2022) 3, S. 16-29; <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3434932>

Fraefel, Urban (2019): Zentrale Praktiken des Lehrberufs: Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/690>

Schoof-Wetzig, Dieter und Dietlinde H. Vanier (2024): Vielfalt mit System – Qualifizierung von Fortbildungspersonal. In: Daschner, Peter/ Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2024): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 78 – 100.

**Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.**



# WS 3: Brücken bauen zwischen Theorie und Praxis – Gelingensbedingungen phasenübergreifender Kooperation in der Lehrkräfte(fort)bildung

**Dr. Ina Biederbeck, Universität Flensburg, DVLfB Vorsitzende / Dr. Ann-Cathrin  
Obermeier, Universität Bielefeld**

## **Workshop-Ankündigung**

Lehrkräftebildung ist als kontinuierlicher Professionalisierungsprozess angelegt, der sich über die drei Phasen Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung erstreckt. Ein neues Qualitätsverständnis betont zunehmend die Bedeutung einer kohärenten Verzahnung dieser Phasen, um professionelle Lernprozesse nachhaltig, anschlussfähig und wirksam zu gestalten (vgl. Bertram & Reese-Schnitker 2023; Hellmann et al. 2018; Kaiser 2023; Schoof-Wetzig 2025). Eine solche Kohärenz gilt heute als zentrale Voraussetzung für die Qualität der Lehrkräftebildung. Sie ermöglicht es, theoretische und praktische Lernanteile besser aufeinander abzustimmen, Brüche an den Übergängen zu vermeiden und professionelle Entwicklungen über Phasengrenzen hinweg zu fördern.

Vor diesem Hintergrund widmete sich der Workshop der Frage, unter welchen Bedingungen phasenübergreifende Kooperation zwischen Hochschule, Studienseminaren und Landesinstituten gelingen kann. Zwei Good-Practice-Beispiele aus Bielefeld und Flensburg zeigten zunächst, wie solche Kooperationen funktionieren. Aufbauend auf diesen Beispielen bot der Workshop dann den Raum für kollegialen Austausch und gemeinsame Reflexion: Welche strukturellen, personellen und kulturellen Voraussetzungen unterstützen erfolgreiche Zusammenarbeit? Welche Stolpersteine treten auf – und wie lassen sie sich bearbeiten? Welche Rolle spielen Haltungen, Machtverhältnisse und geteilte Zielvorstellungen? Wie prägen unterschiedliche institutionelle Kontexte die Möglichkeiten und Grenzen phasenübergreifender Zusammenarbeit?

Die im Workshop gemeinsam entwickelten Erkenntnisse wurden in einem Orientierungsraster gebündelt, das zentrale Gelingensbedingungen, typische Herausforderungen sowie strukturelle und kommunikative Voraussetzungen systematisiert. Dieses Raster soll als praxisnahe Reflexions- und Planungshilfe dienen – sowohl für bestehende Kooperationen als auch für den Aufbau neuer phasenübergreifender Strukturen in der Lehrkräftebildung.

## **Literaturverzeichnis**

- Bertram, D., & Reese-Schnitker, A. (2023). Curriculare Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer:innenbildung. SEMINAR, 29(2), 53–64.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>.
- Kaiser, H. (2024). Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrkräftebildung. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven (S. 218-221). Beltz Juventa.
- Schoof-Wetzig, D. (2025). Kooperationen und Netzwerke in der Lehrkräftefortbildung – länder- und phasenübergreifend. In P. Daschner, D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis (S.305-339). Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fachmedien/>

## **Bericht**

### **1. Einführung ins Thema**

Der Workshop eröffnete mit einer theoretischen Einführung zu Bedeutung und Voraussetzungen phasenübergreifender Kooperation in der Lehrkräftebildung. Auf Basis aktueller Befunde aus Forschung, Politik und Praxis wurden zentrale Argumente für eine stärkere Verzahnung der drei Ausbildungsphasen vorgestellt. Thematisiert wurden in diesem Kontext die Notwendigkeit kohärenter Lerngelegenheiten, die Bedeutung abgestimmter Kompetenzentwicklungsprozesse und die strukturellen Herausforderungen, die sich aus getrennten institutionellen Zuständigkeiten ergeben. Die Teilnehmenden erhielten damit einen gemeinsamen begrifflichen und inhaltlichen Referenzrahmen für die anschließende Arbeit im Workshop.

### **2. Praxisimpulse aus Bielefeld und Flensburg**

#### **2.1 BiConnected (Universität Bielefeld)**

Das Programm vernetzt Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und aktive Lehrkräfte in gemeinsamen Workshop- und Austauschformaten. Es fördert den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis und ermöglicht die gemeinsame Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen über alle Phasen hinweg.

#### **2.2 Kooperationsmodell Flensburg (EUF & IQSH)**

Hier besteht eine institutionell verankerte Zusammenarbeit zwischen Universität und Landesinstitut. Gemeinsame Formate, abgestimmte Entwicklungsprozesse und ein geteilter Arbeitsbereich Fortbildung schaffen stabile Strukturen, die über einzelne Projekte hinauswirken und sowohl Studierenden als auch Lehrkräften in allen Karrierephasen zugutekommen.

### **Zwischenfazit**

Beide Beispiele verdeutlichten, dass phasenübergreifende Kooperation insbesondere dann gelingt, wenn Zuständigkeiten geklärt sind, Ressourcen verfügbar sind und Kooperationspartner auf Augenhöhe zusammenarbeiten.

### **3. Übergang zur gemeinsamen Arbeit**

Im Anschluss wurde den Teilnehmenden ein Raster vorgestellt, das zentrale Dimensionen phasenübergreifender Kooperation systematisiert. Es umfasst neun Bereiche – Ziele, Ressourcen, Beziehungskultur, Inhalte, Akteure und Rollen, Kommunikation, Struktur und Steuerung, Wissenschaftsbezüge sowie professionelle Überzeugungen – und dient dazu, Kooperationsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren und weiterzuentwickeln. Das Raster fungierte im Workshop sowohl als analytische Struktur als auch als Reflexionswerkzeug: Es macht sichtbar, dass gelingende Kooperation immer ein Zusammenspiel struktureller, personeller und kultureller Faktoren ist, das sowohl Chancen als auch Grenzen mit sich bringt.

In der Gruppenarbeitsphase arbeiteten die Teilnehmenden jeweils an unterschiedlichen Dimensionen des Rasters. Die Ergebnisse wurden auf drei Plakaten festgehalten und im Plenum zusammengeführt.

## **4. Ergebnisse der Gruppenarbeit**

### **4.1. Ziele und gemeinsamer Nutzen**

Die Teilnehmenden betonten, dass Kooperation klare, gemeinsam entwickelte Ziele benötigt. Chancen bestehen in besserer Abstimmung, der Vermeidung redundanter Angebote und einer bedarfsorientierten Ausrichtung. Grenzen entstehen, wenn unklar bleibt, wer Ziele setzt oder wessen Perspektiven einfließen. Empfohlen wurden transparente Entscheidungswege sowie eine frühzeitige gemeinsame Zielklärung.

### **4.2. Ressourcen (Zeit, Personal, Finanzen)**

Kooperation erweitert Handlungsspielräume und ermöglicht eine effizientere Nutzung von Ressourcen. Sie ist jedoch häufig durch enge Zeitbudgets, personelle Engpässe und fehlende strukturelle Verankerung limitiert. Nachteilig damit verbunden seien häufig kurze Projektlaufzeiten und damit einhergehende personelle Wechsel und der Verlust von festen Ansprechpersonen. Als notwendig wurden entsprechend gesicherte Ressourcen, klare Zuständigkeiten und realistische Planungszeiträume genannt.

### **4.3. Beziehungskultur und Haltung**

Als zentrale Gelingensbedingungen für eine kooperative Beziehungskultur wurden Vertrauen, Wertschätzung und Augenhöhe aufgeführt. Chancen liegen in OEP-Ansätzen (Open Educational Practices) und dem Ausschöpfen und Bündeln unterschiedlicher Potenziale. Grenzen ergeben sich aus hierarchischen Strukturen, administrativen Vorgaben und auch hier aus kurzen Projektlaufzeiten. Empfohlen wurden regelmäßige Begegnungsräume sowie Formate zur gemeinsamen Reflexion und Haltungsklärung.

### **4.4. Inhalte und thematische Abstimmung**

Die phasenübergreifende Abstimmung von Inhalten bietet große Chancen für Effizienz, Handlungssicherheit, Professionalisierung und Qualitätssicherung. Herausforderungen entstehen durch langwierige Abstimmungsprozesse. Gewünscht wurden feste Kooperationsstrukturen für die Themenentwicklung.

### **4.5. Akteure und institutionelle Rollen**

Die Vielfalt beteiligter Akteursgruppen – Studierende, Lehrkräfte verschiedener Erfahrungsstufen, Seminarleitungen, Hochschulvertreter:innen, Fortbildende – wurde als Gewinn hervorgehoben. Sie erweitert Perspektiven und stärkt den gegenseitigen Einblick in institutionelle Logiken. Grenzen ergeben sich jedoch aus der Vielzahl von Rollen und Zuständigkeiten (durch die Erzeugung von Reibungskosten). Empfohlen wurden klare Verantwortlichkeiten sowie eine gemeinsame Haltung zur Bedeutung und ein einheitliches Verständnis phasenübergreifender Lehrkräftebildung.

### **4.6. Kommunikation und Austausch**

Transparente Kommunikation bildet eine zentrale Grundlage für gelingende Kooperation. Chancen bestehen in schnellerem Wissenstransfer, höherer Transparenz und effizienteren Abstimmungsprozessen. Hindernisse entstehen durch unklare Kommunikationswege, unterschiedliche Kommunikationskulturen und fehlende digitale Plattformen. Benannt

wurden verbindliche Kommunikationsstrukturen sowie länder- und phasenübergreifende digitale Austauschmöglichkeiten.

#### **4.7. Struktur und Steuerung**

Strukturelle Verlässlichkeit wurde als entscheidend für nachhaltige Kooperation beschrieben. Diese kann z. B. auf gemeinsamen Gremien, regelmäßigen Netzwerktreffen und der gemeinsam verantworteten Bearbeitung von Aufgaben fußen, so die Empfehlungen der Teilnehmenden. Chancen liegen dabei in kooperativer Steuerung, multiprofessionellen Perspektiven und der Nutzung vorhandener Expertise. Rechtliche Vorgaben, institutionelle Routinen und zu geringe Flexibilität können jedoch eine Einschränkung darstellen.

#### **4.8. Wissenschaftsbezüge und Evaluation**

Ein großes Potenzial in der phasenübergreifenden Kooperation liegt in der wissenschaftlichen Fundierung und datengestützten Weiterentwicklung. Im Workshop wurde herausgearbeitet, dass Wissenstransferprozesse durch die Zusammenarbeit vertieft und verbessert werden können. Chancen liegen in gemeinsamen Forschungsprojekten, der Verbindung von Theorie und Praxis sowie in formativer Evaluation. Grenzen entstehen durch unterschiedliche Erwartungen an Forschung und divergierende Arbeitslogiken. Empfohlen wurden kooperative Forschungs- und Entwicklungsansätze sowie eine systematische Verknüpfung mit Begleitforschung. Ebenfalls gewünscht wurde, dass Evaluationsergebnisse mit adäquater Rahmung in die Praxis zurückgespielt werden.

#### **4.9. Professionelle Überzeugungen (Beliefs)**

Haltungen und Überzeugungen prägen Kooperationsprozesse maßgeblich. Ownership, Offenheit und multiperspektivisches Arbeiten können dabei zahlreiche Möglichkeiten eröffnen. Limitiert werden diese durch Abgrenzungstendenzen, Statusdenken und Unsicherheiten hinsichtlich Rollen und Zuständigkeiten. Um dem Spannungsfeld zu begegnen wurden gemeinsame Leitbilder, Haltungsklärung und die bewusste Bearbeitung professioneller Überzeugungen als wünschenswerte Ansätze diskutiert.

#### **Fazit**

Die Workshopergebnisse zeigen klar: Phasenübergreifende Kooperation ist zentral für eine kohärente und zukunftsfähige Lehrkräftebildung. Sie schafft Mehrwert, benötigt jedoch strukturelle Stabilität, gemeinsame Zielorientierung, ausreichende Ressourcen und eine Beziehungskultur der Wertschätzung. Für die Spannungsfelder, die sich im Zusammenhang mit der phasenübergreifenden Kooperation auftun, haben die Workshopeteilnehmenden erste Ansatzpunkte in Form der aufgezeigten Empfehlungen formuliert. Das im Workshop entwickelte Raster (vgl. TaskCard) bietet praxisorientierte Anregungen hinsichtlich Initiierung, Weiterentwicklung und Reflexion kooperativer Prozesse im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung.

Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.

## WS 4: Diagnose und Förderung von Basiskompetenzen – Fortbildungskonzepte für die Unterrichtsentwicklung

Christiane Hüttmann und Alexia Kienast, IQSH Kiel

### Workshop-Ankündigung

Basiskompetenzen bilden das Fundament für erfolgreiches Lernen und eine stabile Bildungsbiografie. Diese sind grundlegend für wichtige Lern- und Entwicklungsprozesse und somit eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau weiterführender fachlicher Kompetenzen wie Lesekompetenz, Schreibkompetenz und mathematische Kompetenz (SWK, 2022). Viele Kinder und Jugendliche zeigen in diesen Bereichen zunehmend Förderbedarf – und Lehrkräfte wie auch die Bildungsadministration stehen vor der Herausforderung, frühzeitig tragfähige Unterstützungsstrukturen zu schaffen. In Schleswig-Holstein zeigt sich – wie bundesweit – ein hoher Handlungsbedarf zur Stärkung basaler Kompetenzen. Die Fortbildung zur Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen in Schleswig-Holstein ist eng mit den Diagnostik- und Förderprogrammen von „Niemanden zurücklassen“ verknüpft.

### Die zentrale „Forschfrage“ bzw. Zielsetzung

In diesem Workshop setzten wir uns gemeinsam mit zentralen Fragen auseinander: Was verstehen wir unter basalen Kompetenzen und warum sind sie in jedem Unterrichtsfach bedeutsam? Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse gibt es zu ihrer Förderung und welche konkreten Methoden haben sich in der Praxis bewährt? Beispielhaft wurde an dem Landesprogramm „Niemanden zurücklassen“ aufgezeigt, wie gezielte Maßnahmen und spezifische Materialien für die Förderung von Basiskompetenzen, inkl. systematischer Diagnostik und Qualifizierung der Lehrkräfte, bereitgestellt werden.

### Das geplante Vorgehen

Nach kurzen theoretischen Impulsen bot die Veranstaltung Raum für den Austausch von Erfahrungen sowie die Erkundung praxistauglicher Werkzeuge für den Unterrichtsalltag. Darüber hinaus nahmen wir die Perspektive der Bildungsadministration in den Blick: Wie lassen sich Fördermaßnahmen strukturell verankern? Welche Gelingensfaktoren und Verknüpfungen mit bundesweiten Programmen spielen eine Rolle? Wie gelingt eine Verstetigung bestehender Programme?

### Das angestrebte Ergebnis

Der Workshop sollte sich zentral mit Fragen und Antworten beschäftigen, wie aktuelle Fortbildung und Qualifizierung von Lehrkräften gestaltet sein sollten, damit deren Wirksamkeit erhöht wird. Was sollte wie verändert werden, um die zentrale Herausforderung – die Förderung der Basiskompetenzen – in den Schulen nachhaltig zu implementieren?

## **Bericht**

In drei Arbeitsgruppen entstanden folgende Ergebnisse zu möglichen Fortbildungskonzepten betreffend Förderung von Basiskompetenzen und Diagnosekompetenz:

### **Handlungsvorschläge zur Professionalisierung der Lehrkräfte in den Basiskompetenzen**

Fortbildung sollte mit der Heterogenität der Lehrkräfte umgehen können. Dafür müssen sie ausreichend qualifiziert sein. Fortbildende benötigen ein Repertoire an Wissen zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts, zur wirksamen didaktisch-methodischen Umsetzung sowie zum Fachwissen und verstehen es, dieses Wissen an der praktischen Arbeit der Lehrkräfte anzuknüpfen. Fortbildung braucht einen hohen Praxisbezug, um in die Routinen der Lehrkräfte einzubeziehen.

Gelungene Fortbildung fördert die aktive Weiterarbeit der Lehrkräfte, z. B. als professionelle Lerngemeinschaft. Fortbildende sollten Schulen und Lehrkräfte dahingehend beraten, dass sie sich auf wenige wirksame Inhalte/Themen fokussieren, an diesen aber kontinuierlich weiterarbeiten. Hier ist weniger mehr. Grundlage der Fortbildenden bildet die wissenschaftliche Expertise.

Bezug über den Unterricht/Schule hinausgehend

- Schulleitungen als Gelingensfaktoren
- Haltung und neue Strukturen
- ein neues Rollenverständnis
- Kooperationen mit offenem Mindset und Veränderungsbereitschaft

### **Handlungsvorschläge zur Professionalisierung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften**

Gelingensbedingungen

- möglichst einheitliche geeignete Instrumente
- digitalbasierte Diagnostik
- wirksame Fortbildungen zur Diagnosekompetenz
- wirksame Fortbildungen zur datenbasierten Unterrichtsentwicklung

Dazu müssen folgende Herausforderungen überwunden werden:

- bei Lehrkräften (ausgenommen Sonderpädagogen) sind kaum Diagnosekompetenzen vorhanden
- es besteht wenig Bereitschaft, sich zur Diagnostik fortzubilden
- die digitale Ausstattung an Schulen ist immer noch nicht ausreichend

Gute Fortbildung in diesem Bereich sollte eine positive Selbstwirksamkeitserfahrung bei Lehrkräften hervorrufen („die Ergebnisse sind wertvoll für meine weitere Arbeit“)

### **Zusammenfassung**

Eine wirksame Fortbildung zum Umgang mit Daten und Verfahren sollte unmittelbar an die bisherigen Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit Daten anknüpfen, um einen fachlichen Mehrwert zu generieren und den Transfer in die eigene Unterrichtsentwicklung ermöglichen.

Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.

## WS 5: Neue Lehrkräfte gewinnen und professionell qualifizieren – Standards für den berufsbegleitenden Seiteneinstieg

**Dr. h.c. Peter Daschner, DVLFb Vorstand / Dr. Peggy Germer, TU Dresden / Christina Siebert-Husmann, Allianz für Lehrkräfte**

### **Problemlage**

Bereits seit Jahren wirkt sich der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften deutlich spürbar aus, wenn auch länderbezogen unterschiedlich. Um großflächigen Unterrichtsausfall zu vermeiden, stellen die Schulverwaltungen zunehmend Quer- und Seiteneinsteiger:innen ein. Deren Anteil an den Neueinstellungen liegt in einigen Bundesländern zwischen einem Drittel und knapp der Hälfte. In Sachsen-Anhalt waren es 2022 46,9 %, in Brandenburg 38,8 %, bundesweit 9,4 % (KMK 2023 b, S. 37ff.). Knapp 40 % davon haben keinen Hochschulabschluss auf Masterniveau, in Mecklenburg-Vorpommern sind es sogar 63 % (ebd.). Nicht berücksichtigt ist hierbei die ebenfalls wachsende Zahl von befristet eingestellten Vertretungslehrkräften, darunter viele Lehramtsstudierende. Damit droht eine De-Professionalisierung des Lehramtes großen Ausmaßes. Auf der anderen Seite ist der Unterrichtseinsatz der Seiteneinsteiger:innen auf nicht absehbare Zeit ein bedeutsamer Teil der Lehrkräfteversorgung. Eine Chance dabei ist, dass auf diesem Wege Berufswechsler wichtige Impulse aus ihren beruflichen Erfahrungen in den Schuldienst einbringen.

**Die zentrale Fragestellung des Workshops war daher:** *Wie kann auf den Ebenen BMK, Kultusministerien, Hochschulen, Landesinstituten und Schulen die Qualifizierung für den berufsbegleitenden Seiteneinstieg so gestaltet werden, dass wissenschaftliche Standards gewährleistet, eine ausreichende Unterrichtsvorbereitung sichergestellt und eine hilfreiche Begleitung während des Schuleinsatzes ermöglicht wird?*

Der Workshop baute auf folgenden Vorarbeiten auf:

- Die Prüffragen, die beim Workshop „Quer- und Seiteneinstieg: Qualifizierte Zugänge in den Lehrberuf“ bei der vorangegangenen Fachtagung des DVLFb in Loccum (2023) als wichtige Kriterien für einen professionellen Quer- und Seiteneinstieg“ entwickelt worden sind, wurden Experten aus verschiedenen Bundesländern vorgelegt, um detaillierte Informationen zur Umsetzung des Seiteneinstiegs zu erhalten.
- Darauf basierend wurde in der Arbeitsgruppe „Quer- und Seiteneinstieg“ der Allianz für Lehrkräfte des Stifterverbandes ein Empfehlungsentwurf für Mindeststandards für Qualifizierungsprogramme im Seiteneinstieg entwickelt.

Im Rahmen des Workshops standen weiterführend auf obiger Problemlage folgende **Ziele** im Zentrum:

- Kennen nationaler und internationaler Perspektiven zum Lehrkräftemangel und geeigneter Maßnahmen zur professionellen Qualifizierung neuer Berufsgruppen
- Diskussion, Erweiterung und Präzisierung von Empfehlungen zum berufsbegleitenden Seiteneinstieg (Vorlage der AG Seiteneinstieg, Allianz für Lehrkräfte)
- Adressierung und Verbreitung der Empfehlungen, Möglichkeiten der Vernetzung von Akteur:innen



**Zum Einstieg in das Thema wurden zunächst aktuelle Debatten und Befunde aus nationaler und internationaler Perspektive präsentiert.** So fanden sich bundesweite Ansätze zu kurzfristigen Lösungen, den Lehrkräftemangel zu minimieren. Dazu gehören z.B.: Teilzeit aufstocken, Deputat erhöhen, mehr Unterricht von Referendar:innen, befristeten Vertretungsunterricht ausweiten, meist durch Lehramtsstudierende, Klassen vergrößern, aber auch Ideen, den Lehrkräftebedarf zu senken, durch Kürzung des Unterrichtsangebotes oder durch Ausweitung der Selbstlernzeiten.

Als tragfähige Perspektive wurde die **berufsbegleitende Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen** betrachtet, da sie sich sofort bedarfsdeckend auswirkt. Monita finden sich jedoch in fehlenden vereinbarten Standards, unzureichenden Evaluationsergebnissen oder unklaren Begrifflichkeiten. Zudem gibt es kaum eine belastbare Empirie zu Gelingensbedingungen.

International sieht die Situation kaum besser aus. Laut “Global Report on Teachers“ von der UNESCO werden bis 2030 weltweit zusätzliche 44 Millionen Lehrkräfte benötigt. Betroffen sind vor allem Schulen in Afrika der Sub-Sahara Region, wo ca. 15 Millionen zusätzliche Lehrkräfte fehlen. Auch hier sind die Ursachen ähnlich: Zunahme der Schüler:innenzahlen und Alter der Lehrpersonen, Rolle der Lehrkräfteausbildung, demografischer Wandel, regionale Unterschiede, Fächerbedürfnisse, sozioökonomische Faktoren.

Basierend auf Modellen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels ([Gehrmann & Germer 2025](#)) wurden Transferansätze diskutiert:

- Modell staatlicher Verantwortung (z.B. Dänemark, Deutschland, Schweiz)
- Marktwirtschaftsmodell (z.B. Australien, Tschechien, UK, Irland, Polen, Schweden, USA)
- Modell der Überproduktion von Lehrertifikaten (z.B. Japan)

Im Nachfolgenden wurden **exemplarisch unterschiedliche Ansätze der Bundesländer** vorgestellt. Sie reichen von Unterrichtseinsätzen gänzlich ohne Vorbereitung bis hin zu dreimonatigen Vor-Qualifikationen für Seiteneinsteiger:innen vor ihrem ersten selbstständigen Unterricht. Die Rolle der Schulen – welche Unterstützungssysteme sie anbieten und wie stark sie in die Qualifizierung eingebunden sind – variiert stark. Nur in wenigen Bundesländern sind die Universitäten Akteure bei der Nachqualifikation der Seiteneinsteiger:innen. Häufig finden begleitende Qualifizierungselemente an den Studienseminaren oder Landesinstituten statt. Die Angebote variieren ebenfalls stark in Dauer, Ausgestaltung und Verbindlichkeit. Eine wissenschaftliche Evaluation der Maßnahmen im Seiteneinstieg wird insbesondere in Sachsen durchgeführt.

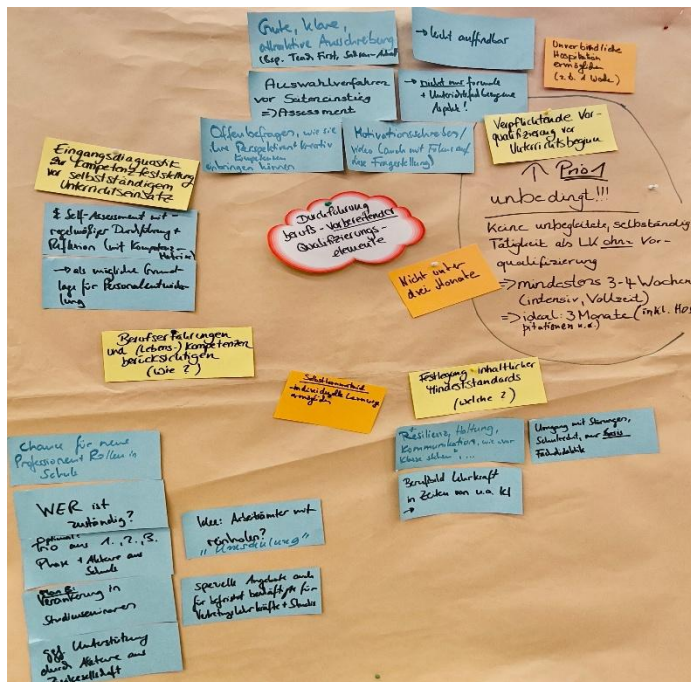
## **Diskussion und Ergebnisse**

Grundlage für die nun folgende Diskussion in drei AGs war die o.a. interne Arbeitsfassung von Empfehlungen für den Seiteneinstieg, die in einer AG der „Allianz für Lehrkräfte“ des Stifterverbandes erarbeitet und im Vorfeld den Workshop-Teilnehmer:innen zugeschiedt wurden (Text in der [Tagungs-TaskCard](#) zu WS 5). Ziel war es, dazu mit den WS-Teilnehmer:innen – von Universitäten und Landesinstituten aus neun Bundesländern sowie zivilgesellschaftlichen Bildungsunternehmen wie Teach First und *BeWirken* – in einen

vertieften Austausch zu gelangen und die vorliegenden Empfehlungen weiter zu entwickeln. Arbeitsteilig wurden drei Themen verhandelt:

- Empfehlungen zur Qualifizierung *vor* dem Unterrichtseinsatz (AG1),
- zu berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen (AG2) und zu
- schulischen Unterstützungssystemen für Seiteneinsteiger:innen (AG3).

Leitfragen dazu waren: Welche Aspekte müssen bei den einzelnen Empfehlungen noch berücksichtigt werden? Was ist nicht stimmig? Welche Empfehlungen fehlen? Wie sollten die Lebens- und Berufserfahrungen der Seiteneinsteiger:innen hierbei besser anerkannt und berücksichtigt werden? Wie sollte hier eine gute und kohärente Zusammenarbeit zwischen



den verschiedenen Institutionen aussehen?

In der AG1 zu berufsvorbereitenden Maßnahmen wurde mit Nachdruck der Grundsatz vertreten, dass kein selbstverantwortlicher Unterrichtseinsatz ohne eine Vorqualifizierung im Sinne einer pädagogischen Einführung stattfinden dürfe. Als Minimum dafür wurde ein Zeitraum von vier Wochen in Vollzeit genannt, die passendste Zeitspanne wären drei Monate, wie es in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern praktiziert wird.

Dieser Vorqualifizierung soll ein Auswahlverfahren (Assessment) vorausgehen, das neben formalen und fachbezogenen Aspekten auch nach dem möglichen Einbezug bisheriger beruflicher Kompetenzen fragt. Was die Inhalte der Qualifizierung angeht, wurden neben basaler Fachdidaktik und den Kernpraktiken des Unterrichts folgende überfachlichen Themenstellungen genannt: Kommunikation, Haltung, Resilienz, Umgang mit Störungen, Schulrecht sowie das „Berufsbild Lehrkraft in Zeiten von KI“.

In der zweiten Arbeitsgruppe zum Themenkomplex „Schulseitige Konzepte und Unterstützungssysteme für die Integration von Seiteneinsteiger:innen“ wurde angeregt über die Ausgestaltung eines Onboarding-Konzeptes diskutiert. Insbesondere ging es darum, den Mehrwert von Seiteneinsteiger:innen sowohl im Kollegium als auch in der Elternschaft, die Seiteneinsteiger:innen gegenüber häufig eher negativ eingestellt sind, zu vermitteln, damit sie nicht als „Notnagel“ sondern als Bereicherung des Kollegiums angesehen werden. Dass sie sich nicht als „Lehrer zweiter Klasse“ fühlen und wahrgenommen werden, ist entscheidend für ihre Integration und letztlich auch ihren Unterrichtserfolg. Eine Wertschätzung ihrer beruflichen Vor-Erfahrungen und die Nutzung ihres Innovationspotenzials kann nicht nur für





Qualifizierung fand ein intensiver Diskurs zu Evaluationsinstrumenten in der Schule statt. So empfahlen die Workshop-Teilnehmenden unter anderem die Schulleitung sowie die Schüler:innen der Seiteneinsteiger:innen zu befragen. Die Idee eines Entwicklungsportfolios der Teilnehmenden im Rahmen berufsbegleitender Qualifizierungsmaßnahmen stand zur Debatte. Außerdem wurde gefordert, den Begriff „Anrechnung“ zu präzisieren bzw. schärfer zu definieren. Auf das Konfliktpotenzial im Aushandlungsprozess mit den Ministerien, was den Umfang der Anrechnung angeht, wurde hingewiesen. Interessant war – ungeachtet seiner Praxistauglichkeit – der Vorschlag, dass zu Beginn der zeitliche Qualifizierungsanteil hoch und der Unterrichtseinsatz geringer sein und sich später dieses Verhältnis umkehren sollte. In den vorliegenden Empfehlungen wurden von einigen Teilnehmenden Passagen zu Umfang und Dauer vermisst bzw. zu Kompetenzen, die erreicht werden sollten, so dass bestimmte Ausbildungsabschnitte bei entsprechender Vorqualifikation oder entsprechendem Unterrichtseinsatz im Vorfeld wegfallen könnten. Kritisch diskutierten Teilnehmende das Thema eines zwingenden fachadäquaten Einsatzes in der Schule während der berufsbegleitenden Weiterbildung und Fragen zur späteren Eingruppierung. Als **Gesamtergebnis** der Diskussion im Workshop lässt sich festhalten: Zum Empfehlungsentwurf aus der Allianz-AG gab es viel Zuspruch, bestimmte Aspekte wurden kritisch hinterfragt, viele aber auch verstärkt und wichtige Ergänzungen und Vertiefungen hinzugefügt.

### **Zum weiteren Vorgehen**

Die vorliegenden Diskussionsergebnisse werden von der Workshopleitung in die eingangs erwähnte AG Seiteneinstieg der Allianz für Lehrkräfte beim Stifterverband eingebracht und der bisherige Empfehlungsentwurf nach Plausibilität präzisiert bzw. ergänzt. Anschließend werden die Empfehlungen für den qualifizierten Seiteneinstieg veröffentlicht und versucht, darüber mit den zuständigen Stellen in der Bildungsministerkonferenz, den Ministerien, Landesinstituten und Hochschulen ins Gespräch zu kommen und damit einen Anstoß für gemeinsame länderübergreifende Standards zum Seiteneinstieg zu geben.

### **Literatur**

- Daschner/Schoof-Wetzig (Hrsg.)(2025): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Beltz Juventa, S. 122-149. Im Open Access: [https://content-select.com/de/portal/media/download\\_oa/9783779985389/?client\\_id=406](https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779985389/?client_id=406)
- Gehrmann, Axel & Germer, Peggy (2025) (Hrsg.): Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses. Non-Traditional Pathways to the Teacher Profession. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Verlag). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45398-5>
- Gehrmann, Axel; Germer, Peggy; de Groote, Carola; Dröge, Vera; Schlegel, Beatrice (2025): *Der Seiteneinstieg in den sächsischen Schuldienst: Wege, Chancen, Herausforderungen*. In: SEMINAR, 3/2025, (46-66). Bielefeld: wbv Publikation: [DOI: 10.3278/SEM2503W005](https://doi.org/10.3278/SEM2503W005)
- KMK (2023b): Einstellung von Lehrkräften 2022. Dokumentation Nr. 236. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_236\\_EvL\\_2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf)
- SEMINAR 3/2025, Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e.V. (bak), Bernhard Seelhorst (Hrsg.): *Lehrer:in – kann doch jede/jeder (?)*. Themenheft zum Quer- und Seiteneinstieg, Bielefeld: wbv Publikation

Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.

# WS 6: Lernwirksame Fortbildung mit Hilfe von KI gestalten – Beiträge zu einer Kultur der Digitalität

Jörg Steinemann, NLQ Hildesheim

## Bericht

### *1. Ausgangslage und Zielsetzung*

Digitale Technologien und KI-gestützte Anwendungen prägen längst das schulische Feld - in Unterricht, Verwaltung und Schulentwicklung. Schulen bewegen sich damit in einer *Kultur der Digitalität*, in der sich Wissensformen, Kommunikationsweisen und Partizipation grundlegend verändern. Gleichzeitig ist die Fortbildungslandschaft zu KI und Digitalität heterogen: Angebote folgen unterschiedlichen Logiken, systematische Kompetenzrahmen und abgestimmte Programmpfade fehlen häufig; ethische, schulentwicklungsbezogene und organisationsbezogene Fragen werden nur punktuell aufgegriffen.

Das NLQ-Kompetenzraster KI „KI verstehen – Zukunft gestalten“ bietet mit seinen drei Perspektiven (*P1 – Wie funktioniert KI?*, *P2 – Wie nutze ich KI?*, *P3 – Wie wirkt KI?*) und drei Kompetenzstufen einen Orientierungsrahmen für den Aufbau KI-bezogener Kompetenzen. Der Workshop hatte das Ziel, dieses Raster mit dem Konzept der Kultur der Digitalität (Stalder) und dem Leitbild einer werteorientierten *AI-Leadership* zu verknüpfen. Im Mittelpunkt standen folgende Fragen:

- Wie lässt sich das Kompetenzraster KI als Planungsinstrument für Fortbildungsportfolios nutzen?
- Welche Kompetenzen benötigen Fortbildende, um KI verantwortungsvoll und reflektiert zu thematisieren?
- Wie kann eine Kultur der Digitalität in der Lehrkräftefortbildung verankert werden, ohne KI mit Digitalität gleichzusetzen?
- Inwiefern können Fortbildungen eine AI-Leadership bei Lehrkräften und Multiplikator:innen fördern?

### *2. Konzept und Verlauf*

Der Workshop war als vertiefender, aktivierender Workshop (Fortbildungstyp T2) konzipiert, der zugleich Perspektiven für längerfristige Qualifizierungsprogramme (T3/T4) eröffnen sollte. Alle Dokumente, Quellen und Ergebnisse sind der TaskCard zu entnehmen.

Nach einer kurzen Erwartungsabfrage erkundeten die Teilnehmenden in einer Individualphase exemplarische Module der ELEC-Lernumgebung zum Kompetenzraster KI (u. a. „Ethik & Verantwortung“, „Auswirkungen von KI auf den eigenen Lernprozess“, „Prompting und Textgenerierung mit KI“). Ziel war es, Aufbau und Logik des Rasters (Perspektiven × Stufen) sowie die Bandbreite der verfügbaren Module kennenzulernen.

Anschließend verorteten die Teilnehmenden zunächst ihr eigenes Kompetenzprofil und dann bestehende Fortbildungsprogramme im Raster (Selbst- und Fremdbild). Diese Diagnose diente als Grundlage für ein Plenumsgespräch zur Frage, welche Kompetenzen im System

bereits gut abgebildet sind und wo Leerstellen bestehen – insbesondere in Bezug auf P3 „Wie wirkt KI?“ und auf schul- und kulturbezogene Aspekte.

In einer forschenden Arbeitsphase organisierten sich die Teilnehmenden nach ihrer Rolle im System (u. a. Fortbildende, Fortbildungscoordination, Fach-/Abteilungsleitungen). Die Gruppen bearbeiteten ein bis vier „Forschendenfragen“ zu den Themen Kompetenzraster als Planungsinstrument, Kultur der Digitalität und AI-Leadership und hielten ihre Ergebnisse in Mindmaps bzw. gemeinsamen Dokumenten fest. Ein speziell konfiguriertes KI-System (GPT) wurde zur Strukturierung, Verdichtung und Clusterung der Befunde genutzt (z. B. Zuordnung zu Modulen des Kompetenzrasters KI, Formulierung von Handlungsempfehlungen).

Die Gruppenergebnisse wurden im Plenum vorgestellt, gespiegelt und zu gemeinsamen Clustern verdichtet. Abschließend wurden Implikationen für die weitere Programmentwicklung (Pilotierung, Evaluation, Aufbau von Communities of Practice) formuliert.

### **3. Zentrale Ergebnisse**

#### **Kultur der Digitalität und „alle Instanzen“**

Eine Gruppe entwickelte ausgehend von Stalder eine Arbeitsdefinition von *Kultur der Digitalität*, die weit über Tools hinausreicht und Interaktionen, Wissensproduktion, Identitätsbildung und Kreativität umfasst. Erforderlich sei eine Haltung, die Veränderungen offen begegnet und zugleich kritisch prüft. Lehrkräftefortbildung wird als gemeinsame Aufgabe aller „Instanzen“ (Landesinstitute, Hochschulen, ZfLs, Schulträger, externe Anbieter) verstanden, die ihre Strategien aufeinander abstimmen müssen. Die Überlegungen wurden primär in Perspektive P3 verortet; vorgeschlagen wurden insbesondere die Module „Ethik & Verantwortung“, „Diskussion über ethische Grenzen und Potenziale“, „Auswirkungen von KI auf den eigenen Lernprozess“, „Bewertung von Schülerleistungen im Zeitalter von KI“ und „Reflexion und Leistungsbewertung durch KI“.

#### **Ergänzendes Raster zur Kultur der Digitalität**

Eine weitere Gruppe entwickelte ein 3×3-Raster zur Kultur der Digitalität mit den Dimensionen Haltung, Didaktik und Organisation/Schulentwicklung und je drei Entwicklungsstufen (Grundlagen – Integration – Transformation). Damit wird das NLQ-Kompetenzraster um Aspekte wie Wissensverständnis, digitale Kollaboration, algorithmische Transparenz, Schulentwicklung, Infrastruktur sowie digitale Identität ergänzt.

#### **AI-Leadership als Zielperspektive**

AI-Leadership wurde als Verbindung von Beurteilungs-, Gestaltungs- und Steuerungskompetenz beschrieben: Lehrkräfte und Multiplikator:innen sollen KI-Systeme beurteilen, didaktisch sinnvoll nutzen und an schulischen KI-Strategien mitwirken können. Wirksame Fortbildungsansätze wurden als reflexionsorientierte, langfristige Professionalisierungsprozesse charakterisiert, die u. a. Wertedilemmata, Fallbeispiele, narrative Verfahren und systemische Perspektiven integrieren. Beispielmodule sind

„Auswirkungen von KI auf den eigenen Lernprozess“, „Ethik & Verantwortung“ und „KI und Ethik: Chancen und Risiken der KI-Nutzung“.

### **Reflexion als Kern einer lernwirksamen Fortbildung mit KI**

Eine weitere Gruppe identifizierte sechs Ansatzpunkte zur Förderung von Reflexion in KI-Fortbildungen: (1) gezielte Reflexionsfragen, (2) Peer-to-Peer-Austausch, (3) Reflexions-Tagebuch/Logbuch, (4) strukturierte Feedbackrunden, (5) moderierte Diskussionsforen und (6) KI-gestützte Reflexionsmethoden.

### **4. Designprinzipien und Ausblick**

Aus den Gruppenbefunden lassen sich vier zentrale Designprinzipien für lernwirksame KI-Fortbildungen ableiten:

1. **Aufgaben- und Prüfungskultur im KI-Zeitalter weiterentwickeln**  
Traditionelle Prüfungsformate genügen den Anforderungen einer KI-geprägten Bildungswelt nicht mehr. Benötigt werden kompetenzorientierte Aufgabenformate und neue Bewertungsmaßstäbe, die den bewussten Einsatz von KI einbeziehen (z. B. Kombination aus Produkt-, Prozess- und Reflexionsleistungen).
2. **KI als Querschnittsthema der Schul- und Unterrichtsentwicklung verankern**  
KI-Kompetenz ist Teil einer umfassenden Kultur der Digitalität. Fortbildungen sollten KI-Themen systematisch mit Medienbildung, Schulentwicklung und Fragen digitaler Ethik verknüpfen und entsprechende Module im Kompetenzraster ergänzen.
3. **Lebensweltorientierung und Praxisnähe sichern**  
Fortbildungen müssen stärker an die Lebens- und Arbeitsrealität von Lehrkräften und Schüler:innen anschließen und partizipative, projektorientierte Lernsettings in den Blick nehmen (z. B. Modul „Auswirkungen von KI auf den eigenen Lernprozess“).
4. **Reflexions- und Transferstrukturen systematisch einbauen**  
Reflexion ist kein Zusatz, sondern Kern lernwirksamer KI-Fortbildung. Die im Workshop entwickelten Reflexionsansätze sollten als Standardbausteine in Fortbildungsreihen (T3/T4) verankert und mit Praxisprojekten, kollegialer Hospitation sowie Communities of Practice verknüpft werden.

Insgesamt zeigt der Workshop, dass das Kompetenzraster KI ein tragfähiger Rahmen für die Strukturierung von Fortbildungsportfolios ist, zugleich aber durch ein breiteres Verständnis von Kultur der Digitalität und durch AI-Leadership-Perspektiven ergänzt werden muss. Für Landesinstitute und Hochschulen ergeben sich daraus konkrete Entwicklungsaufträge: Portfolios systematisch am Raster ausrichten, mehrteilige Professionalisierungsprogramme mit klaren Transferphasen etablieren und die gemeinsame Verantwortung aller Instanzen für eine reflektierte, zukunftsfähige Lehrkräftebildung mit KI stärken.

Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.



## WS 7: Fortbildungsqualität mit und über Daten zielgerichtet weiterentwickeln – Information und Ideenaustausch zur länderübergreifenden Entwicklung eines Selbstlernkurses zur Nutzung von Evaluationsergebnissen

**Thomas Biber, ZSL Baden-Württemberg / Dr. Alexandra Dehmel, IBBW Baden-Württemberg / Susanne Grindel, QUA-LiS**

### **Workshop-Ankündigung**

In dem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ fordert die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz eine systematische Qualitätssicherung in der Lehrkräftefortbildung, beispielsweise durch die Evaluation der Angebote (Köller et al., 2023). Mittlerweile werden in mehreren Bundesländern standardisierte Fragebögen zur Evaluation der Angebote genutzt, wobei überwiegend Merkmale guter Fortbildungen (z. B. kognitive Aktivierung, soziale Interaktion, Relevanz, etc.) erfasst werden (Richter & Richter, 2024; Rzejak et al., 2023). Studien zeigen jedoch, dass Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung nur selten im Umgang mit Befragungsdaten geschult werden (Bocala & Boudett, 2015; Mandinach et al., 2015) und Lehrkräfte im Dienst häufig nur niedrige data literacy Kompetenzen haben (Schildkamp et al., 2014), was vermutlich gleichermaßen für Lehrkräfte gilt, die als Fortbildende tätig sind. Es kann insofern nicht vorausgesetzt werden, dass Fortbildende Daten zuverlässig interpretieren bzw. nutzen und damit einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung ihrer Fortbildungsveranstaltungen leisten können. Um die Kluft zwischen den aktuell eingesetzten Evaluationsinstrumenten zur Sicherung sowie Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftefortbildung und der Nutzung der Daten zu überwinden, haben sich die vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Baden-Württemberg und Niedersachsen das Ziel gesetzt, gemeinsam einen wissenschaftsbasierten digitalen Selbstlernkurs zu entwickeln. Ziel des Kurses ist, die Fortbildenden zu befähigen, Daten aus Evaluationsergebnissen – insbesondere aus den Fragebögen zu ihren Einzelveranstaltungen – für die Weiterentwicklung ihrer Fortbildungsangebote verwenden zu können und somit einen Beitrag zur datengestützten Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung zu leisten.

### **Die zentrale „Forschungsfrage“ bzw. Zielsetzung**

Wie können Fortbildende im Rahmen eines digitalen Selbstlernkurses darin unterstützt werden, Evaluationsdaten besser zu interpretieren und zur Weiterentwicklung von Lehrkräftefortbildungen zu nutzen?

### **Das geplante Vorgehen**

Nach einem Input zu den verschiedenen Ansätzen und Ebenen der Qualitätssicherung im Lehrkräftefortbildungssystem und zur systemischen Nutzung von Evaluationsdaten wurden schwerpunktmäßig Ideen zur Qualifizierung des Fortbildungspersonals zur Nutzung dieser Daten für die Qualitätssicherung und -entwicklung anhand des Selbstlernkurses fokussiert. Dazu wurden Einblicke in den aktuellen Stand des länderübergreifenden Projekts zur Entwicklung eines Selbstlernkurses vorgestellt. Unter anderem wurde auf die aktuell

geplanten Inhalte und Umsetzungsideen eingegangen. Im Workshop wollten wir anschließend gemeinsam mit den Teilnehmenden Chancen und Grenzen dieses Selbstlernkurses ausloten, aktuelle Sachstände und Verfahren in anderen Bundesländern kennenlernen und bestehende Fragen diskutieren sowie Ideen austauschen.

### **Das angestrebte Produkt/Ergebnis und die weitere Perspektive**

Anregungen und Ideen aus dem Workshop können in die Entwicklung des Selbstlernkurses einbezogen werden. Eine Begleitung des Projekts z.B. als „Critical Friends“ ist auch fortführend nach dem Workshop willkommen. Der „Selbstlernkurs“ wäre perspektivisch auch für andere Länder nutzbar, zumindest was die Moduleile ohne Länderspezifika betrifft.

### **Bericht**

Nach dem Input wurden grundsätzliche Fragen zur Evaluation der Lehrkräftefortbildung sowie zum Sinn eines Selbstlernkurses zur Nutzung der Daten diskutiert:

- Die Evaluationsbögen der beteiligten Länder orientieren sich alle am aktuellen Stand der Forschung zur Lehrkräftefortbildung. Sie beziehen sich zum großen Teil auf die Prozessqualität der Veranstaltungen. Es wurde diskutiert, dass es ggfs. erforderlich sein kann, andere Qualitätsmerkmale (z.B. zum Transfer) zu berücksichtigen oder anlassbezogen unterschiedliche Fragebögen für verschiedene Veranstaltungsformate vorzuhalten.
- Einhellig wurde konstatiert, dass vorliegende Evaluationsdaten von den Fortbildenden bislang nur im geringen Maß zur Qualitätsentwicklung genutzt werden.
- Es besteht dementsprechend ein großer Bedarf an einer Qualifizierung von Fortbildenden zur Nutzung von Daten. Ein Selbstlernkurs, der von allen Bundesländern (mit)genutzt werden könnte, wäre wünschenswert.
- Ein Selbstlernkurs zur Nutzung von Daten erfordert ein Begleitkonzept und sollte insbesondere in die Basisqualifizierung von Fortbildenden integriert werden.

In Arbeitsgruppen wurde anschließend der aktuelle Stand zu drei von sechs Modulen des geplanten Selbstlernkurses vorgestellt (Modul „Grundlagen“, Modul „Ziel definieren und Fragestellung festlegen“, Modul „Ergebnisrückmeldung lesen und Qualität prüfen“).

Anregungen und Ideen zur Weiterentwicklung des Inhalts sowie zur Gestaltung der Module wurden gesammelt:

- Die Klärung und Vereinheitlichung von Begriffen sind noch erforderlich.
- Als „roter Faden“ könnte eine Evaluationsrückmeldung dienen.
- Einzelne Module (data literacy) könnten auch in anderen Zusammenhängen genutzt werden.

Für eine Begleitung des Projekts konnten Personen aus dem Workshop als „Critical Friends“ gewonnen werden.

**Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.**

## WS 8: Entwicklung und Anwendungsmöglichkeiten einer neuen DIN-Norm in der Lehrkräftefortbildung – auf dem Wege zu länderübergreifenden Mindeststandards

**Prof. Dr. Rolf Koerber, TU Dresden, DVLfB Vorstand / Dr. Volker Kress, TU Dresden / Jochen Mogler, DVLfB Vorstand**

### **Workshop-Ankündigung**

Mit der Einführung der DIN 33459 Ende 2021 hat das Deutsche Institut für Normung eine Bildungsnorm entwickelt, die einen gemeinsamen Mindeststandard für Lehrkräftefortbildungen anstrebt, der bundesländerübergreifend angewendet werden kann. Als Norm, die auf wissenschaftlichen Grundlagen basiert und die praktisch in der Anwendbarkeit für Einzelpersonen und Organisationen ist, hat die DIN 33459 das Potenzial, eine klare Orientierungshilfe für Fortbildner:innen und gleichsam für Nachfragende von Fortbildung zu werden. Eine der Grundlagen für die DIN 33459 ist das Musterqualitätshandbuch des DVLfB, das 2006 als PAS (Publicly Available Specification) 1064 veröffentlicht wurde und für die Entwicklung von Qualitätsprozessen in der Lehrkräftefortbildung oder als Checkliste für die Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden kann. In diesem Workshop haben wir die Entstehung, Inhalte und Potenziale der Norm besprochen und aktuelle Forschungsergebnisse zur Anwendung der Norm vorgestellt.

### **Bericht**

Im Workshop wurde die Anwendung der DIN 33459 in der Lehrpersonenfortbildung intensiv diskutiert. Beteiligt waren sechs Bundesländer und unterschiedliche Ebenen von Fortbildung und Wissenschaft.

Es wurde herausgearbeitet, dass die Standards der DIN 33459 jeweils auf die konkrete Fortbildungssituation angewendet werden und auf der Ebene der Kriterien und Indikatoren angepasst werden müssen. Die Kriterien und Indikatoren sind nicht normativ, sondern Beispiele, die zur Diskussion der Umsetzung herausfordern.

Die Standards werden als sinnvoll eingeschätzt, neben den 10 normativen Standards wurden auch die vier informativen Standards als hoch relevant für die Fortbildung eingeschätzt.

### **Empfehlung**

Die DIN 33459 legt Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitenden sowie die Gestaltung von Lernarrangements fest.

Entwicklung und Chancen:

- Die Norm wurde im Oktober 2021 veröffentlicht und baut auf der PAS 1064 (s.u.) auf.

- Sie dient als Qualitätsstandard für den Bildungssektor, insbesondere für die (Lehrkräfte-)Fortbildung, und ist auf Einzelpersonen sowie Organisationen anwendbar.
- Chancen liegen in der Qualitätssicherung, der Schaffung eines bundesländerübergreifenden Mindeststandards und einer klaren Orientierungshilfe für Fortbildungsanbieter und Nachfragende. Sie kann zur Beschreibung der eigenen Arbeit oder zur Bewertung externer Anbieter genutzt werden.

Perspektiven: Die Norm hat das Potenzial, als Motor für weitere Entwicklungen im Qualitätsmanagement des Bildungsbereichs zu wirken und die Professionalität von Lernbegleitenden zu steigern.

Zukünftige Ziele sind die länderübergreifende Verbreitung und Anerkennung.

#### Aus DIN 33459

<b>Qualitätsstandards - normativ</b>	
<b>Qualifikation</b>	Die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner muss über die notwendige Qualifikation und Kompetenzen verfügen.
<b>Leitbild</b>	Die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner verfügt über ein Leitbild; es dient als Grundlage für die Wahrnehmung aller Aufgaben.
<b>Konzept</b>	Die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner muss für jede Maßnahme ein Konzept sicherstellen.
<b>Teilnehmerorientierung</b>	Jede Veranstaltung der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners berücksichtigt kontinuierlich den Erfahrungshintergrund und die Lernbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
<b>Didaktische Prinzipien</b>	Jedes Lehrangebot der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners berücksichtigt den neuesten Stand der Technik sowie den berufsspezifischen und gesellschaftlichen Diskurs zu Wissenschaft und Didaktik.
<b>Auftragsbearbeitung</b>	Die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner muss eine fachgerechte und zeitnahe Bearbeitung der Aufträge sicherstellen.
<b>Praxisorientierung</b>	Jede Veranstaltung der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners zielt auf beabsichtigte Veränderungen in der Praxis.
<b>Methoden</b>	In jeder Veranstaltung der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners wird eine Vielfalt von ziel- und inhaltsangemessenen sowie adressatenadäquaten Methoden eingesetzt.
<b>Medien</b>	In jeder Veranstaltung der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners werden Medien eingesetzt, die geeignet sind, differenzierte Lernprozesse zu initiieren und zu fördern.

<b>Transfergestaltung</b> Jede Veranstaltung der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners beinhaltet Elemente der Übertragbarkeit auf die konkrete Praxis der Teilnehmenden
<p style="text-align: center;"><b>Informative Standards</b></p>
<b>Bedarf</b> Die Planung einer Lerndienstleistung durch den Lernbegleitenden beruht auf der Analyse des Bedarfs. Der Bedarf wird aus Anforderungen von Kunden und Partnern, aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und/oder aus gesetzlichen Vorgaben abgeleitet.
<b>Mehrphasigkeit / Sequenzialität</b> Maßnahmen, die auf komplexe Handlungszusammenhänge angelegt sind, werden derart gestaltet, dass in einer Sequenz von Veranstaltungen die Nachhaltigkeit der Lernprozesse unterstützt wird
<b>Externe Kommunikation</b> Der Lernbegleitende sollte aktive und adressatenbezogene Kommunikation nach außen betreiben
<b>Materialien</b> Materialien unterstützen die Lernprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und fördern die Nachhaltigkeit der Qualifizierungsmaßnahme

## Literatur

- Biehl, J. & Koerber, R. (2025) Einführung einer neuen Norm der Lehrkräftefortbildung – Die Entwicklung und Anwendungsmöglichkeiten der DIN 33459. In: Praxis Forschung Lehrer\*innenBildung Bd. 7 Nr. 1 (2025). 80-102.
- Biehl J and Koerber R (2025) “I had imagined it would be worse”—implementing a standard-based quality management system for teacher education. *Front. Educ.* 10:1644378. doi: 10.3389/educ.2025.1644378
- Deutsches Institut für Normung (2021): Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern – Anforderungen an Personen (DIN 33459: 2021-10). <https://www.din.de/de/wdc-beuth:din21:340934746>
- R. Koerber (2015): Qualitätsmanagement in der Lehrer\_innenfortbildung: Entstehung, Einsatz und Perspektive des deutschsprachigen Musterqualitätshandbuchs der Lehrerfortbildung. In: *Ricercazione*. vol. 7 n 2. 2015. pp 145-163. ISSN – 2036-5330
- F.-J. Becker et al (2006): PAS 1064: Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch. Berlin, Wien, Zürich 2006.

Weitere Informationen finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.

## *Beitrag*

### Von den PISA-Siegern lernen – aktuelle Eindrücke vom Stand der Entwicklung in Japan, Singapur und Finnland

#### **Alexander Brand, Deutsches Schulportal**

In diesem Vortrag wurde der Blick bewusst über das eigene Bildungssystem hinaus gerichtet, um anhand internationaler Beispiele zentrale Prinzipien erfolgreicher Unterrichts- und Professionalisierungsentwicklung sichtbar zu machen. Im Fokus standen drei Konzepte aus PISA-Spitzenländern, die auf unterschiedliche Weise zeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer als lernende Profession verstanden und systematisch unterstützt werden: professionelle Lerngemeinschaften in Singapur, Lesson Study in Japan sowie die forschungsbasierte Lehrkräfteausbildung in Finnland.

#### **Professionelle Lerngemeinschaften in Singapur**

Singapur verfolgt einen konsequenten Ansatz, Unterrichtsentwicklung als kollektive Aufgabe zu organisieren. Professionelle Lerngemeinschaften (Professional Learning Communities, PLCs) sind dort fest im Schulalltag verankert. Lehrkräfte arbeiten regelmäßig – oft wöchentlich – in fachlichen, jahrgangsbezogenen oder schulübergreifenden Teams an konkreten Unterrichtsfragen. Diese Arbeit ist zeitlich im Stundenplan abgesichert und wird durch eine im internationalen Vergleich reduzierte Unterrichtsverpflichtung ermöglicht. Charakteristisch ist der hohe fachliche Anspruch der Diskussionen, die enge Verbindung von Praxis, Forschung und Datennutzung sowie die Ausrichtung auf schulische Entwicklungsziele. Ergänzt wird dies durch alternative Karrierepfade („teaching track“), die didaktische Expertise sichtbar machen und honorieren. Fortbildung wird so als kontinuierliches „Teacher Learning“ im Berufsalltag verstanden.

#### **Lesson Study in Japan**

In Japan ist mit der Lesson Study („Jugyō Kenkyū“) eine jahrzehntealte Kulturtechnik der Unterrichtsentwicklung etabliert. Ausgangspunkt ist stets eine gemeinsame Fragestellung, die sich am Lernen der Schülerinnen und Schüler orientiert und häufig an übergeordneten schulischen Entwicklungszielen anknüpft. Unterricht wird in Teams über längere Zeit sehr detailliert geplant, anschließend von einer Lehrkraft gehalten und von Kolleginnen und Kollegen beobachtet. Der Fokus der Beobachtung liegt nicht auf der Lehrperson, sondern auf den Lernprozessen einzelner Schülerinnen und Schüler. In der anschließenden Auswertung werden diese Beobachtungen systematisch reflektiert und zur Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt. Lesson Study steht exemplarisch für eine Haltung, in der Unterricht als gemeinsames Produkt verstanden wird und nachhaltige Verbesserung als langfristiger, iterativer Prozess („Kaizen“) gedacht ist.

#### **Forschungsbasierte Lehrkräfteausbildung in Finnland**

Finnland setzt bereits in der Lehrkräfteausbildung konsequent auf die Verbindung von Praxis und Forschung. Lehramtsstudierende absolvieren von Beginn an integrierte Praxisphasen an universitätsnahen Übungsschulen, in denen Lehrkräfte zugleich als Auszubildende,

Mentor:innen und Forschende tätig sind. Das Studium ist stark forschungsorientiert angelegt und qualifiziert angehende Lehrkräfte dazu, Unterricht systematisch zu analysieren, eigene Fragestellungen zu entwickeln und empirisch zu bearbeiten. Diese wissenschaftliche Grundhaltung prägt auch das berufliche Selbstverständnis: Lehrkräfte gelten nicht nur als Unterrichtende, sondern als Expertinnen und Experten für evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kooperation findet dabei oft informeller statt als in Singapur oder Japan, ist jedoch tief im professionellen Ethos verankert.

### **Zentrale Muster und gemeinsame Prinzipien**

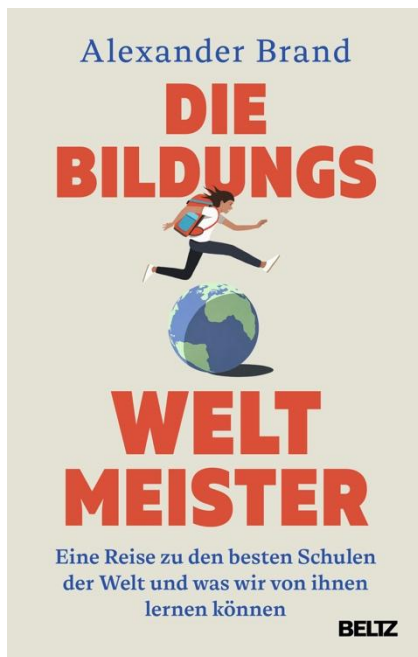
Trotz unterschiedlicher kultureller und struktureller Kontexte lassen sich über alle drei Länder hinweg zentrale Muster erkennen. Über alle drei betrachteten Systeme hinweg zeigt sich ein gemeinsames professionsbezogenes Grundverständnis: Lehrkräfte entwickeln ihren Unterricht mit einem kritisch-forschenden Blick auf das eigene Handeln weiter. Unterricht wird als kontinuierlich zu prüfende Praxis verstanden, deren Wirksamkeit systematisch hinterfragt wird. Professionalisierung erfolgt durch kleine, aufeinander aufbauende Schritte. Charakteristisch ist eine ausgeprägte Feedbackschleife, die sich als Plan-Do-Study-Act-Zyklus beschreiben lässt: Unterricht wird gemeinsam geplant, erprobt, anhand von Beobachtungen und Daten zum Schülerlernen analysiert und anschließend angepasst. Dieses iterative Vorgehen verbindet Fortbildung, Unterrichtsentwicklung und Evaluation zu einem kohärenten Prozess. Zentrales Ziel ist das gemeinsame Lernen der Profession.

Das entstehende Wissen ist überwiegend praxisbasiert: Es entsteht aus konkreten Unterrichtssituationen, wird gemeinsam reflektiert und bleibt eng an den Herausforderungen des Schulalltags verankert. Zugleich wird dieses Wissen dokumentiert, geteilt und weiterentwickelt – Wissen aus der Praxis für die Praxis. Alle drei Systeme verfügen zudem über explizite Mechanismen, um Innovationen über einzelne Klassen oder Schulen hinaus zu verbreiten, etwa durch schulische und schulübergreifende Netzwerke, offene Unterrichtsformate oder institutionalisierte Rollen mit Entwicklungsauftrag.

**Die Vortragsfolien finden sich auf der [TaskCard](#) der Tagung.**



## Buch-Tipp



### **Die Bildungsweltmeister: Eine Reise zu den besten Schulen der Welt und was wir von ihnen lernen können**

Seit Jahren verschlechtern sich die Leistungen deutscher Schüler:innen, wie die PISA-Studie zeigt. Der Journalist und Lehrer Alexander Brand besucht die Schulen der Bildungsweltmeister Finnland, Estland, Japan und Singapur und fragt: Was machen diese Länder anders? Brand zeigt, wie Motivation und Lernerfolg auch bei schweren Stoffen und weniger leistungsstarken Kindern gelingen. Er erzählt, wie wichtig Wertevermittlung ist und warum er in Japan den Direktor beim Müllsammeln trifft. Und er staunt, wie vielfältig Bildung in anderen Kulturen ist.

**Erscheinungstermin: 26. Februar 2026 (Beltz Verlag)**

Mail-Adresse: [kontakt@alexanderbrand.de](mailto:kontakt@alexanderbrand.de)

## *Abschluss*

### Empfehlungen und Abschlussreflexion

Zum Abschluss der Tagung wurden alle Teilnehmenden gebeten, persönliche Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung zu formulieren. Diese Empfehlungen wurden in Kleingruppen diskutiert und verschiedenen Handlungsebenen zugeordnet. Im abschließenden Panel diskutierten Vertreter:innen aus Wissenschaft, Landesinstituten, Zivilgesellschaft und dem DVLfB die formulierten Empfehlungen aus unterschiedlichen Perspektiven.

### Schulebene

- **Schule als zentralen Ort der Professionalisierung stärken**
- **Kollegiales Feedback systematisch verankern**
- **Arbeit an Basiskompetenzen fortlaufend fördern**
- **Schulnetzwerke und Erfahrungsaustausch ausbauen**

Auf Schulebene bestand Einigkeit darüber, dass kollegiales Lernen am Arbeitsplatz ein zentraler Hebel wirksamer Professionalisierung ist. Bettina Jorzik (Stifterverband) betonte jedoch, dass diese Form der Zusammenarbeit nicht von der Initiative einzelner Schulen abhängen dürfe. Dafür brauche es klare Impulse und Erwartungen von intermediärer und Governance-Ebene.

Demgegenüber unterstrich Daniel Dettloff (Bildungscampus Saarland) die Handlungsfähigkeit der Einzelschule. Viele institutsgesteuerte Fortbildungsangebote seien wenig nachhaltig; deutlich wirksamer seien schulische Prioritätensetzungen und kollaborative Settings. Schulen könnten und müssten selbst aktiv werden – ein Abwarten auf strukturelle Reformen wie neue Arbeitszeitmodelle greife zu kurz.

Diese Position wurde von Peter Daschner (DVLfB) eingeordnet: Die selbstverantwortliche Schule verfüge formal längst über entsprechende Spielräume; das „Go von oben“ sei im Prinzip vorhanden. Gleichzeitig verwiesen Helene Pachale (Universität Hannover) und Daniela Rzejak (Universität Kassel) auf strukturelle Widersprüche im System. Ko-konstruktive Unterrichtsplanung – eine Voraussetzung für wirksames Feedback – werde zwar in der universitären Ausbildung vermittelt, finde aber im Referendariat und im Schulalltag kaum Raum. Schule werde bislang nicht konsequent als Lernort für Lehrkräfte verstanden; eine nachhaltige Verankerung professioneller Lerngemeinschaften erfordere daher mehr als schulinterne Einzelentscheidungen.

## **Intermediäre Ebene (Landesinstitute, Kompetenzzentrum, Hochschulen)**

- **Landesinstitute und Hochschulen als Think Tanks für Innovation und Wissenstransfer nutzen**
- **Fortbildung der Fortbildenden mit Kernpraktiken konzipieren und länderübergreifend erproben**
- **Einheitliche Begriffe und Standards für Professionalisierung etablieren**
- **Wissenschaftliche Erkenntnisse und schulpraktische Bedarfe systematisch verzahnen (Wissenschafts-Praxis-Transfer)**
- **Professionelle Lerngemeinschaften initiieren, fördern und ausbauen (Multiprofessionalität als Leitprinzip)**
- **Datengestützte Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung verankern**
- **Bedarfsorientierte Fortbildungsformate entwickeln, gemeinsam gestalten und evaluieren**

Für die intermediäre Ebene rückte das Panel insbesondere den Transferbegriff kritisch in den Fokus. Helene Pachale plädierte dafür, „Wissenstransfer“ nicht als einseitige Weitergabe wissenschaftlicher Rezepte zu verstehen. Stattdessen sollten Landesinstitute, Hochschulen und Schulen von Beginn an gemeinsam an Entwicklungsprojekten arbeiten. Transfer sei ein wechselseitiger Prozess, der Passung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und schulischen Bedarfen erzeuge. In diesem Sinne müssten intermediäre Akteure auch als experimentelle Think Tanks agieren dürfen – inklusive der Möglichkeit zu scheitern.

Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Qualifizierung der Fortbildenden. Helene Pachale wie auch andere Panelteilnehmende betonten, dass Kernpraktiken deutlich stärker auf diese Zielgruppe bezogen und systematisch qualifiziert werden müssten, um Qualität und Wirksamkeit von Fortbildung zu sichern.

Bettina Jorzik ergänzte diesen Gedanken durch ein erweitertes Verständnis professioneller Lerngemeinschaften. Anknüpfend an internationale Beispiele (u. a. Singapur) plädierte sie für multiprofessionelle Lerngemeinschaften, in denen Lehrkräfte, Mitarbeitende von Landesinstituten und Wissenschaftler:innen gemeinsam lernen. Entscheidend sei dabei die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Expertise.

Peter Daschner verwies schließlich auf ein grundlegendes Strukturproblem: Ohne einheitliche Begriffe und Standards fehle die Grundlage für belastbares Monitoring und wissenschaftliche Evaluation. Die derzeitige Heterogenität erschwere sowohl Steuerung als auch Qualitätsentwicklung.

## Governance-Ebene

- **Professionalität und Status des Fortbildungspersonals stärken**
- **Zielvereinbarungen statt Einzelaufträge fördern**
- **Bundesprogramme verstetigen – Kontinuität über Wahlperioden sichern**
- **Länderübergreifende Kooperation und Vernetzung ausbauen**

Auf Governance-Ebene rückten Fragen der Steuerungsinstrumente und Ressourcensicherung in den Mittelpunkt. Bettina Jorzik kritisierte die starke Abhängigkeit von befristeten Drittmittelprojekten, über die sowohl Forschung als auch Transferaktivitäten gesteuert werden. Stattdessen plädierte sie für Zielvereinbarungen – insbesondere mit Hochschulen – als nachhaltigeres Steuerungsinstrument. Diese seien bislang stark auf Studium und Lehre fokussiert; Transfer und Kooperation spielten kaum eine Rolle.

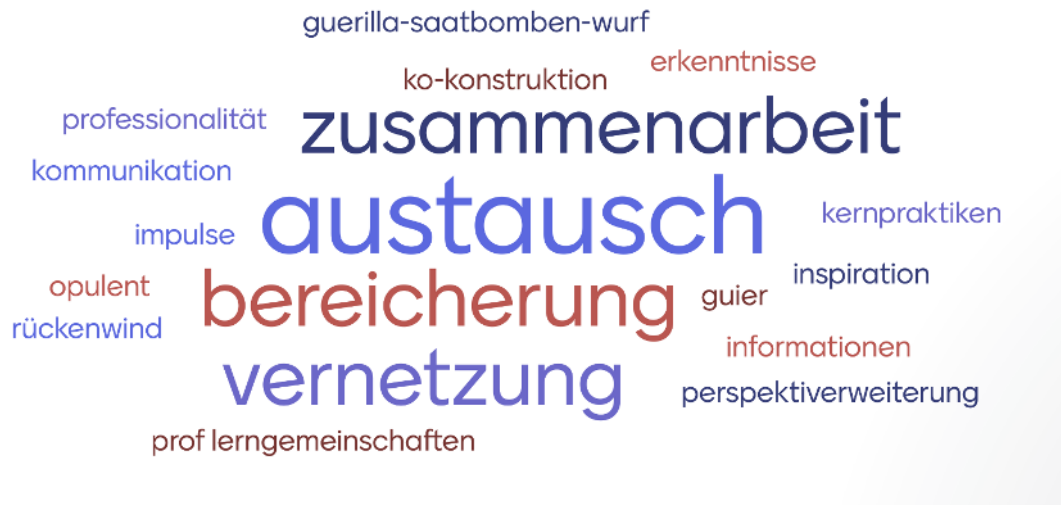
Daniel Dettloff ergänzte, dass Zielvereinbarungen in Teilen bereits genutzt würden, etwa bei Landesinstituten in einzelnen Bundesländern (z. B. Hamburg).

Helene Pachale machte deutlich, dass Transferleistungen an Hochschulen in den Zielvereinbarungen institutionell kaum anerkannt seien. Wenn Kooperation und Vernetzung von individuellem Engagement abhingen, sei mangelnde Nachhaltigkeit systemisch vorprogrammiert. Entsprechend müsse Kooperation explizit als Ziel verankert werden.

Daniela Rzejak verwies zudem auf die geringe Wertigkeit von Lehrkräftefortbildung an Hochschulen insgesamt sowie auf die Notwendigkeit von Kontinuität über Legislaturperioden hinweg – etwa durch feste Ansprechpartner für Schulen und verlässliche Strukturen. Internationale Beispiele wie Singapur zeigten, dass Reformen auch davon lebten, Bestehendes zu sichern und weiterzuentwickeln.

Peter Daschner schließlich fasste kritisch zusammen, dass „mehr Kooperation“ zwar häufig gefordert werde, bislang aber zu wenig substanzielle Ergebnisse hervorgebracht habe. Die Governance-Ebene sei gefordert, die länderübergreifende Kooperation verbindlicher, langfristiger und wirksamer zu gestalten.

## Reflexion: Was ist mein persönliches Takeaway von dieser Tagung?



- Es wird viel identische Arbeit an verschiedensten Stellen gemacht – wir müssen besser im Reden und Teilen werden!
- Es geht immer weiter mit vielen bunten Menschen.
- Wertvolle Begegnungen des Austauschs, der Information, der Kooperationsideen, die fortgesetzt und ausgebaut werden sollten. Ich konnte mich mit inspirierenden, klugen, neugierigen Personen vernetzen.
- Tagungen wie diese helfen enorm, um sich besser zu vernetzen im gesamten Land, zwischen verschiedenen Institutionen und Ebenen.
- Den Lehrkräften Zeit für Fortbildung geben, welche in regionalen Netzwerken in den Schulen stattfindet: Gemeinsamkeit kann Lücken schließen, die systemisch vorherrschen.
- Persönlicher Austausch inspiriert und bringt Themen am besten voran!
- Ich nehme Impulse, Kontakte und den Ansporn, mich noch stärker für Lerngemeinschaften zu engagieren, mit.
- Es hängt an uns in den Landesinstituten, die Lernerfahrungen aus Asien in die Fortbildung zu bringen und die Vereinheitlichung über unsere Länder hinweg voranzutreiben.
- Ich habe mit den Kernpraktiken eine gute Strukturierungsidee bekommen, um verbindliche Inhalte für Fortbildner:innen zu definieren.
- Viel Inspiration, Kontakte mit engagierten und mutigen Menschen und die Energie, dass wir das gemeinsame Lernen und Entwicklung zusammen vorantreiben können.
- Den Lehrkräften Ressourcen für Fortbildungen bereitstellen, welche in regionalen Netzwerken in den Schulen organisiert wird.
- Ich wurde mit vielen Anregungen bereichert.
- Ich lerne immer noch dazu.
- Ich habe viele Inspirationen für meine tägliche Arbeit mitgenommen.
- Persönlicher Austausch inspiriert und bringt ein Thema am besten voran.

- Wenn wir die Lehrkräftefortbildung weiterentwickeln wollen, wird die Kooperation von Personen aus unterschiedlichen Institutionen unerlässlich sein.
- Wir müssen mehr über die unterschiedlichen Ansätze und Arbeiten erfahren.
- Es braucht mehr Mut und mehr Kooperation auf Augenhöhe auf allen Ebenen, um Fortbildung weiterzuentwickeln.
- Es war eine anhaltend kraft- und energiegeladene Arbeitsatmosphäre, die Hoffnung gibt, dass wir mit unserem Anliegen der Stärkung der 3. Phase weiterkommen
- Die Einblicke in das Tun der anderen Bundesländer und in konzeptionelle Ideen für die Lehrerfortbildung waren für mich sehr bereichernd. Gern mehr davon.

## Dank und Ausblick

Das DVLFb-Organisationsteam dankt allen, die inhaltlich und organisatorisch an der Ausgestaltung der DVLFb-Jahrestagung 2025 mitgewirkt haben, insbesondere der QUA-LiS mit dem Veranstaltungsteam, die den Tagungsort ermöglichten, sowie dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft als Tagungspartner.

Wir danken allen Workshopleiter:innen ausdrücklich für die Darstellung ihrer Good-Practice-Beispiele sowie für die Gestaltung der aktiven Workshop-Arbeitsphasen. Durch Ihr Engagement kamen die Tagungsteilnehmer:innen in rege inhaltliche Diskussionen, Austausch und Vernetzung. Ihre Workshops stellten eine der tragenden Säulen im Tagungsverlauf dar. Vielen Dank!

Als Ausblick verweisen wir schon jetzt auf die DVLFb-Jahrestagung 2026, die vom 8. bis 10. Oktober 2026 am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz in Speyer stattfinden wird.

Mit freundlichen Grüßen

Peter Daschner & Dieter Schoof-Wetzig (aus dem Organisationsteam)  
Alexander Brand & Kerstin Baumgart (aus dem Dokumentationsteam)

14. Januar 2026