

Lehrer*innen –
Fortbildungen

Bibliografie:

Jennifer Paetsch und Daniela Sauer:

Editorial.

journal für lehrerInnenbildung, 20 (4), 7-13.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-ed>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2020

EDITORIAL

Jennifer Paetsch
Daniela Sauer

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften gilt als eine wesentliche Voraussetzung für hohe Unterrichtsqualität und stellt somit eine Determinante des Lernerfolgs von Schüler*innen dar (Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2009; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Während in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung grundlegende Kompetenzen erworben werden sollten, dient die dritte Phase der Lehrer*innenbildung der Aktualisierung und Vertiefung des Wissens und der Kompetenzen (z. B. Daschner, 2004). Die hier angebotenen formalen beruflichen Lerngelegenheiten für bereits aktive Lehrkräfte werden als Lehrer*innenfortbildungen bezeichnet.

Insbesondere die Schulentwicklungsdebatte (Rahm & Schröck, 2013) und der damit einhergehende Leitgedanke, Schulen als lernende Organisationen zu verstehen (Rolff, 2013) sowie die Befunde der empirischen Bildungsforschung zu den professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen (Stürmer & Gröschner, 2019) schärfen den Blick für die Bedeutung von Lehrer*innenfortbildungen sowie deren Qualität und Wirksamkeit. So bedarf eine zielgerichtete Entwicklung von Schule u. a. einer systematischen Personalentwicklung des Kollegiums der Einzelschule.

Der Expertiseerwerb im Lehrberuf wird dabei als ein langjähriger kontinuierlicher Prozess angesehen (Mayr & Neuweg, 2009), jedoch liegt kein einfacher Zusammenhang zwischen Berufsdauer und Lernwirksamkeit des Unterrichts vor (Stern, 2009). Die Weiterentwicklung und der Erhalt der Professionalität von Lehrkräften kann deshalb „nicht ausschließlich durch berufspraktische Sozialisation und praktisches Wissen, quasi on the job, [erfolgen]“ (Stürmer & Gröschner, 2019, S. 329). Fortbildungen kommt deshalb die wichtige Aufgabe zu, Lerngelegenheiten anzubieten, die es Lehrkräften ermöglichen ihre Professionalisierung im Kontext praktischer Anforderungen des schulischen Alltags weiterzuentwickeln. Die derzeitige Corona-Pandemie und die damit einhergehenden massiven Veränderungen schulischen Lehrens und Lernens (vgl. König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020; Lembcke, 2020) sowie aktuelle schulische Herausforderungen wie z. B. eine zunehmende kulturelle Heterogenität der Schüler*innen, Inklusion, Digitalisierung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung untermauern die Relevanz einer berufsbiographisch angelegten Lehrer*innenbildung.

Tatsächlich erfuh die dritte Phase der Lehrer*innenbildung in den letzten Jahren zunehmend Beachtung. Es lässt sich eine steigende Tendenz zur Implementierung neuer Konzepte und zur empirischen Überprü-

fung ihrer Wirksamkeit beobachten (vgl. Lipowsky, 2010, 2014). Dabei erweist sich der Transfer von Fortbildungsinhalten in die Unterrichtspraxis als ein komplexer Prozess, der nicht nur von Merkmalen der Fortbildung, sondern auch von Merkmalen der teilnehmenden Lehrkräfte und der schulischen Kontextbedingungen beeinflusst wird (vgl. Lipowsky, 2010, 2014). Insgesamt zeigen vorliegende empirische Befunde, dass Fortbildungen sich positiv auf die Unterrichtsqualität und die Lernentwicklung von Schüler*innen auswirken können (vgl. Lipowsky, 2010, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015). Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die meisten Fortbildungsprogramme sich aus mehreren Elementen zusammensetzen, was die Identifikation wirksamer Bestandteile schwierig macht. Zudem wird davon ausgegangen, dass es sich bei den (freiwillig) Teilnehmenden häufig um besonderes motivierte und engagierte Lehrkräfte handelt (vgl. Lipowsky, 2010, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015), was die Generalisierbarkeit der Befunde erschwert.

In Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt es viele verschiedene Anbieter für Lehrkräftefortbildungen wie z. B. staatliche Anbieter, Berufsverbände, private Anbieter, Hochschulen (vgl. Eurydice, 2003). Insgesamt ist das Lehrkräftefortbildungsangebot gekennzeichnet durch seine Vielfältigkeit und geringe Koordiniertheit. Außerdem ist die Teilnahme an Angeboten der beruflichen Fortbildung in der Regel nicht verpflichtend für Lehrkräfte, sie können selbst bestimmen, welche Angebote sie in welchem Umfang wahrnehmen (Avenarius & Füssel, 2010). In der Forschung wird deshalb auch untersucht, welche Fortbildungsangebote Lehrkräften unterbreitet werden und durch welche Fortbildungsmerkmale sich das Teilnahmeverhalten von Lehrkräften vorhersagen lässt (z. B. Richter, Marx, Huang & Richter, 2020).

In diesem Heft wurden verschiedene Beiträge zusammengetragen, die über interessante aktuelle Erfahrungen mit Lehrer*innenfortbildung berichten. Die verschiedenen Beiträge dieses Heftes möchten Beispiele dafür geben, wie Fortbildungen in der Lehrer*innenbildung so gestaltet werden können, dass sie eine wissenschaftsbasierte Professionalisierung von Lehrkräften unterstützen.

Einen systematischen Überblick über das Thema gibt der Kernartikel von *Daniela Rzejak*, *Frank Lipowsky* und *Victoria Bleck*. Die Autor*innen stellen in ihrem Beitrag zunächst ein Modell zur Systematisierung der Wirkungen von Lehrkräftefortbildungen dar und differenzieren hierbei verschiedene Ebenen. Sie verweisen darauf, dass die Zufriedenheit von Lehrpersonen mit einer Fortbildung, die vergleichsweise häufig

erfasst wird, kaum mit der Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen, einer Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie dem Lernen von Schüler*innen zusammenhängt. Der anschließende Abschnitt gibt einen forschungsbasierten Überblick über konzeptionelle Merkmale, durch die sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen auszeichnen. Die dargestellten Merkmale wirksamer Fortbildungen fanden auch Eingang in das Pilotprojekt POLKA, von dem die Autor*innen im nachfolgenden Abschnitt berichten. In dem Projekt entwickeln Lehrkräfte den eigenen Unterricht kooperativ, kriteriengestützt und unter Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen weiter.

Einblicke in die Gestaltung eines regionalen Fortbildungsangebotes geben *Ilka Benner* und *Bianka Kaufmann* in ihrem Beitrag. Sie berichten Ergebnisse einer Angebots- und Bedarfsanalyse des Fortbildungsangebots in der Region Mittelhessen und prüfen, ob die von den befragten Lehrkräften geäußerten Fortbildungsbedarfe durch die bestehenden Angebote abgedeckt werden. Anhand ihrer Ergebnisse kommen die Autorinnen zu dem Fazit, dass von einer Passung zwischen Bedarf und Angebot ausgegangen werden kann.

Ina Biederbeck und *Tina Kreische* präsentieren in ihrem Forschungsbeitrag „Wissenschaftlichkeit als fortbildungsdidaktisches Prinzip“ ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. Im Fokus ihrer Arbeit stehen die beiden Fragen, auf welchen Bezugsebenen von Lehrer*innenfortbildungen Wissenschaftlichkeit aus der Perspektive der Fortbildner*innen eine Rolle spielt und worin sich Wissenschaftlichkeit innerhalb dieser Ebenen manifestiert. Die Verfasserinnen liefern interessante Einblicke in vier rekonstruierte Orientierungsmuster. Insbesondere die herausgearbeitete scheinbare Irrelevanz von Informationen hinsichtlich des Entstehungskontextes wissenschaftlichen Wissens oder auch hinsichtlich der historischen Exkurse eröffnen weitere Forschungsperspektiven.

Das Autor*innenteam *Andrea Keck Frei et al.* widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, wie Selbstregulationsfähigkeiten von Lehrkräften gefördert werden können. Vorgestellt wird ein an der PH Zürich entwickeltes Selbstmanagement-Training, das Lehrpersonen bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen unterstützen soll. Im Rahmen einer Evaluation wurde die Wirksamkeit des Trainings anhand subjektiver Einschätzungen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass das Training von den Lehrkräften als nützlich eingeschätzt wird. Ein Online-Coaching

zur Unterstützung des Transfers der Trainingsinhalte hat sich zudem als günstig für die Umsetzung der Handlungsziele erwiesen.

Der Fokus des Beitrags des Autor*innenteams *Jenny Kuschel et al.* liegt auf Schulinternen Lehrer*innenfortbildungen (SCHILF) als ein wichtiges Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. In ihrem Beitrag gehen die Autor*innen der Frage nach, ob Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen bei der Fortbildungsanzahl und bei den -themen bestehen. Für die Untersuchung nutzten die Autor*innen Angaben der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg von 285 allgemeinbildenden Schulen aus dem Zeitraum der Schuljahre 2016/17 und 2017/18.

Evaluationsergebnisse einer Qualifizierungsmaßnahme für den Vorbereitungsdienst in NRW zum Thema Sprachbildung werden von *Jennifer Paetsch et al.* in ihrem Beitrag vorgestellt. In der Professionalisierungsmaßnahme wurden Lehramtsanwärter*innen, schulische Ausbildungslehrkräfte und Fach- und Kernseminarleiter*innen zu einer professionellen Lerngemeinschaft zusammengeführt, in der sprachlich bildende Fachunterrichtskonzepte erarbeitet wurden. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Kooperationserfahrungen als gewinnbringend von allen Seiten bewertet wurden. Diskutiert werden Gelingensbedingungen und Hürden für kooperative Fortbildungsformate im Vorbereitungsdienst.

Gernot Aich und *Christina Kuboth* beschreiben im Sinne eines reflektierten Praxisberichtes ihre Erfahrungen im Rahmen der Umsetzung eines multiplikatoren gestützten Gesprächstrainings als landesweite Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg. Nach einer kurzen Darstellung der sechs Module des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern wird insbesondere auf die Auswahl der Multiplikator*innen, deren Schulung sowie die Identifikation der Multiplikator*innen mit dem Trainingskonzept näher eingegangen.

Im Stichwortbeitrag liefern *Manuela Keller-Schneider et al.* Einblicke in die Weiterbildungsstrukturen der Schweiz. Unter einer berufsbiographischen und aufgabendifferenzierenden Perspektive werden die Berufsphasen von Lehrpersonen der Schweiz im Anschluss an die Grundausbildung, d. h. Berufseinstieg und Berufseinführung, Weiterbildung (individuell und institutionell) sowie die Berufsabschlussphase dargestellt.

Unter dem Titel „Kulturelle Bildung an einem (Themen-)tag“ präsentieren *Adrianna Hlukhovych*, *Konstantin Lindner* und *Sabine Vogt* ein an

der Otto-Friedrich-Universität Bamberg praxiserprobtes Format. Zielgruppe des Thementages sind Lehramtsstudierende und Lehrkräfte; es handelt sich also um eine Kombination aus universitärer Lehrveranstaltung und Lehrer*innenfortbildung. Die hohen Teilnehmer*innenzahlen sowohl auf Seiten der Lehramtsstudierenden wie auch auf Seiten der in der Schule aktiven Lehrpersonen an den KulturPLUS-Thementagen verweisen auf eine interessante didaktische Konzeption für eine phasenübergreifende Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Avenarius, H. & Füssel, H. P. (2008). *Schulrecht im Überblick*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290-301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eurydice (2003). *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report III Working Conditions and Pay: General Lower Secondary Education*. Brüssel: Europäische Kommission. Verfügbar unter http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/043EN/013_reference_043EN.pdf [03.12.2008].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 1-15.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lembcke, R. (2020). Anders lernen – Neues Wagen. Weckruf oder Rückkehr zum Dornröschenschlaf? *bildungsSPEZIAL*, 2, 32-35.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511-541). Münster: Waxmann.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27-51.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-119). Graz: Leykam.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2013). Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In L. Haag, S. Rahm, H.-J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. Aufl.) (S. 97-116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-29.
- Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (3. Aufl.) (S. 296-364). Weinheim u. a.: Beltz.
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 355-364). Weinheim u. a.: Beltz.
- Stürmer, K. & Gröschner, A. (2019). Lehrerinnen und Lehrer. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328-340). Münster u. a.: Waxmann.

Jennifer Paetsch, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Evaluation im Kontext von Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiterin des Bereichs Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs des Zentrums für Lehrerbildung Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzen und Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Evaluation von Lehrformaten

jennifer.paetsch@uni-bamberg.de



Daniela Sauer, PD Dr., Gastprofessur am Institut für Lehrer*innen, Universität Wien, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrbeauftragte TUCed-Universität Chemnitz. Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Coaching, Kommunikation- und Beziehungsgestaltung im Kontext der Generationsübergabe und Personalentwicklung

daniela.sauer@uni-bamberg.de

