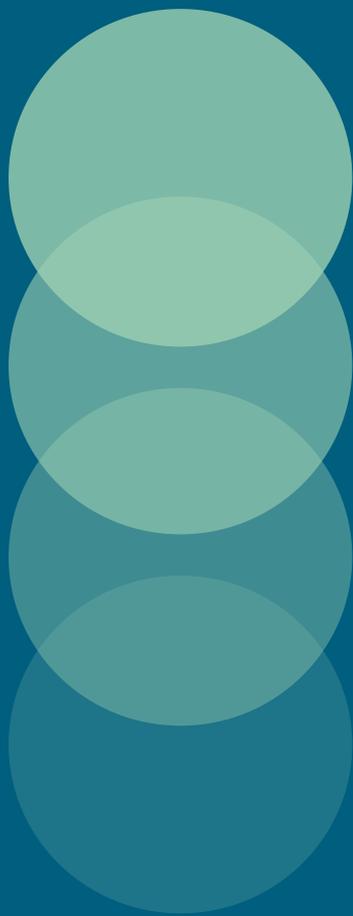


Lehrer*innen –
Fortbildungen



journal für lehrerInnenbildung

j | i | b
no. 4
2020

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittemser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Hanna Schneider, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

20. Jahrgang (2020)
Heft 4

Lehrer*innen – Fortbildungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Hanna Schneider, BA
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 15

01 18

Daniela Rzejak, Frank Lipowsky und Victoria Bleck
Synopsis bedeutsamer Merkmale
von Lehrkräftefortbildungen.
Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte

02 32

Ilka Benner und Bianka Kaufmann
Angebot und Bedarf in der Lehrer*innenfortbildung.
Ergebnisse aus der Region Mittelhessen

03 40

Ina Biederbeck und Tina Kreische
Wissenschaftlichkeit als
fortbildungsdidaktisches Prinzip.
Ausgewählte Ergebnisse
einer qualitativen Interviewstudie

04 48

*Andrea Keck Frei, Simone Berweger,
Zippora Bühler, Christine Wolfgramm
und Christine Bieri Buschor*
Als Lehrperson zielgerichtet
mit Belastungen umgehen.
Ein Selbstmanagement-Training

05 58

*Jenny Kuschel, Eric Richter,
Rebecca Lazarides und Dirk Richter*
Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen.
Eine empirische Programmanalyse

68	06 <i>Jennifer Paetsch, Simone Dubiel, Beate Lütke und Kristina Stelze</i> Kooperationen im Vorbereitungsdienst zu „Sprachbildung“. Evaluation einer Qualifizierungsmaßnahme
78	07 <i>Gernot Aich und Christina Kuboth</i> Umsetzung eines multiplikatorengestützten Gesprächstrainings. Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung
85	STICHWORT
86	08 <i>Manuela Keller-Schneider, Stephan Hasler, Dorothee Lauper und Monika Tschopp</i> Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz
95	METHODENATELIER
96	09 <i>Adrianna Hlukhovich, Konstantin Lindner und Sabine Vogt</i> Kulturelle Bildung an einem (Themen-)Tag. Ein Format für Studierende und Lehrkräfte
103	REZENSION
111	AGENDA
113	CALL FOR ABSTRACTS

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



01

Daniela Rzejak, Frank Lipowsky und Victoria Bleck
Synopsis bedeutsamer Merkmale
von Lehrkräftefortbildungen.
Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte

02

Ilka Benner und Bianka Kaufmann
Angebot und Bedarf in der Lehrer*innenfortbildung.
Ergebnisse aus der Region Mittelhessen

03

Ina Biederbeck und Tina Kreische
Wissenschaftlichkeit als
fortbildungsdidaktisches Prinzip.
Ausgewählte Ergebnisse
einer qualitativen Interviewstudie

04

*Andrea Keck Frei, Simone Berweger,
Zippora Bühner, Christine Wolfgramm
und Christine Bieri Buschor*
Als Lehrperson zielgerichtet
mit Belastungen umgehen.
Ein Selbstmanagement-Training

05

*Jenny Kuschel, Eric Richter,
Rebecca Lazarides und Dirk Richter*
Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen.
Eine empirische Programmanalyse

06

*Jennifer Paetsch, Simone Dubiel,
Beate Lütke und Kristina Stelze*
Kooperationen im Vorbereitungsdienst
zu „Sprachbildung“.
Evaluation einer Qualifizierungsmaßnahme

07

Gernot Aich und Christina Kuboth
Umsetzung eines multiplikatorengestützten
Gesprächstrainings.
Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung

01

*Daniela Rzejak,
Frank Lipowsky
und Victoria Bleck*

Synopse bedeutsamer Merkmale
von Lehrkräftefortbildungen.
Wirkungsebenen und
konzeptionelle Aspekte

Fortbildungen sind ein konstitutiver Bestandteil des Berufslebens von Lehrkräften und sind u. a. aufgrund des Potenzials, die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Verlauf des Berufslebens erhalten und erweitern zu können, bedeutsam (KMK, 2020; Lipowsky, 2010). Zudem sind sie eine Strategie, um aktuelle Erkenntnisse der Unterrichtsforschung in die schulische Praxis zu transportieren und Unterricht wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln.

Der Artikel stellt zunächst verschiedene Ebenen dar, nach denen sich die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen differenzieren lässt. Der anschließende Abschnitt gibt einen forschungsbasierten Überblick über konzeptionelle Merkmale, durch die sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen auszeichnen. Zu den Merkmalen der Fortbildungskonzeption zählen u. a. didaktische und methodische Aspekte (z. B. Ziele, Dauer, Themen, Relevanz). Diese stehen im Zentrum des Beitrags, da hierzu vergleichsweise viele Forschungsbefunde vorliegen, sodass sich Schlussfolgerungen für die Konzeption von Fortbildungen ableiten lassen. Der synoptischen Darstellung folgt die Vorstellung des Projekts POLKA, einem Professionalisierungs- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben, das in Kooperation zwischen der Universität Kassel und der Alexander-von-Humboldt-Schule in Lauterbach pilotiert wird und welches verschiedene Merkmale wirksamer Fortbildungen realisiert. Abschließend werden Implikationen für die Forschung und Praxis aufgezeigt.

Wirkungen von Lehrkräftefortbildungen

Basierend auf den Arbeiten von Kirkpatrick (1979) wird im Folgenden ein Modell beschrieben, das Wirkung von Fortbildungen auf verschiedenen nicht-hierarchischen Ebenen darstellt (z. B. Lipowsky, 2010).

Auf der *1. Ebene* sind die Einschätzungen der Teilnehmer*innen, beispielsweise zur Relevanz und Nützlichkeit der Fortbildung sowie die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Fortbildung, angesiedelt. Es handelt sich hierbei um Evaluationskriterien, die vergleichsweise einfach und entsprechend häufig untersucht werden. Bedeutsam sind Aspekte wie die Zufriedenheit und die wahrgenommene Relevanz der Inhalte insbesondere für die Fortbildungsmotivation, hingegen bestehen keine oder nur geringe Zusammenhänge mit Effekten auf den nachfol-

gend dargestellten Ebenen der Wirksamkeit (z. B. Copur-Gencturk & Thacker, 2020; Gessler, 2009).

Die 2. *Ebene* der Wirksamkeit umfasst Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, wie sie z. B. im Modell von Baumert und Kunter (2006) unterschieden werden. Hierzu zählen das Professionswissen, die Werthaltungen und Überzeugungen, die motivationalen Orientierungen sowie die selbstregulatorischen Fähigkeiten von Lehrkräften. Es liegt nahe, dass die verschiedenen Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften durch unterschiedliche Lerngelegenheiten im Rahmen einer Fortbildung adressiert und gefördert werden können. Die Befundlage ist für die verschiedenen Aspekte der Lehrkräftekompetenz unterschiedlich elaboriert, es liegen aber jeweils einzelne Studien vor, die positive Wirkungen einer Lehrkräftefortbildung ermittelten (zsf. Bleck, Rzejak & Lipowsky, im Druck).

Die Frage, inwiefern die Teilnahme an Fortbildungen die Weiterentwicklung von Unterricht nach sich zieht, ist auf der 3. *Ebene* der Wirksamkeit angesiedelt. Auf dieser Ebene werden Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrkraft und in der Qualität des Unterrichts in den Blick genommen. Welche Beziehungen zwischen der 2. und 3. Wirkungsebene vorliegen, ist bisher kaum erforscht. Es erscheint plausibel, dass sich Werthaltungen und Überzeugungen sowohl auf das unterrichtliche Handeln auswirken als auch umgekehrt, dass Veränderungen in und Erfahrungen mit der unterrichtlichen Praxis zu einem Wandel von Kognitionen führen können (King, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2019).

Vermittelt über die Wirkungen auf professionelle Kompetenzen und den Unterricht (Ebene 2 und Ebene 3) können Fortbildungen für Lehrkräfte auch das Lernen der Schüler*innen positiv beeinflussen. Entsprechende Effekte werden auf der 4. *Ebene* der Wirksamkeit verortet. Metaanalysen, die seit Mitte der 1980er Jahre durchgeführt wurden, ermittelten schwache bis moderate Effekte von Fortbildungen auf das Lernen von Schüler*innen (zsf. Lipowsky & Rzejak, 2019).

Das Wirkungsmodell lässt sich um eine 5. *Ebene* erweitern: Insbesondere Fortbildungen, die sich an die gesamte Schule oder an Teilgruppen eines Schulkollegiums richten, besitzen das Potenzial, die Professionalisierung von Lehrkräften mit der Schulentwicklung zu verbinden. Diese Ebene bemisst die Wirksamkeit beispielsweise an der Umgestaltung schulischer Strukturen und Rituale, an Veränderungen

in der Kooperation von Lehrpersonen oder der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung eines Kollegiums (z. B. Rzejak & Lipowsky, 2019). Wenn intendiert ist, die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen zu erklären, sind verschiedene Einflussfaktoren (z. B. Merkmale der Fortbildungskonzeption, Kompetenzen der Fortbildungsleitung, Voraussetzungen und Nutzungsverhalten der teilnehmenden Lehrkräfte, schulische Rahmenbedingungen) und ihre Wechselwirkungen zu berücksichtigen (Lipowsky, 2010). Im vorliegenden Artikel wird mit dem Fokus auf die Fortbildungskonzeption ein spezifisches Merkmalsbündel in den Blick genommen.

Merkmale wirksamer Lehrkräftefortbildungen

Die nachfolgend dargestellten Merkmale sind kennzeichnend für unterrichtsbezogene Fortbildungen mit positiven Wirkungen auf die Kompetenzen von Lehrkräften, die Unterrichtsqualität und/oder das Lernen von Schüler*innen der fortgebildeten Lehrkräfte (zsf. Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019).

Abfolge von Input, Erprobung, Reflexion und Feedback

Fortbildungen mit positiven Wirkungen bieten Lehrkräften vielfach nicht nur neue Informationen und neues Wissen an, sondern ermöglichen wiederholt die aktive Erarbeitung von neuen Kenntnissen und sehen mehrfach Praxisphasen vor, die einer Anwendung und Erprobung der Fortbildungsinhalte im eigenen beruflichen Kontext dienen. Feedback zu den Erarbeitungen und Erprobungen sowie die Reflexion dieser Prozesse ergänzen zahlreiche Fortbildungen. Für ein unterrichtsbezogenes Feedback und für Fortbildungen mit einem Coachingansatz, in denen Feedback um eine gezielte Unterstützung und Beratung der Lehrkräfte erweitert wird, ermittelten verschiedene Studien positive Effekte u. a. auf das Lernen der Schüler*innen (zsf. Rzejak & Lipowsky, 2019). Da Feedback aber nur ein Merkmal der Fortbildungen darstellt und die Gestaltung des Feedbacks zwischen den Fortbildungen stark variiert (z. B. videobasiertes Feedback, kollegiales Feedback, Rückmeldung und Analyse von Lernprozessdaten der Schüler*innen), können positive Effekte nicht ursächlich darauf zurückgeführt werden.

Orientierung an Befunden der Lehr-Lernforschung

Wenn mit einer Fortbildung das Ziel verfolgt wird, die Qualität von Unterricht und das Lernen von Schüler*innen zu verbessern, ist es stringent, jene Aspekte zum Gegenstand einer Fortbildung zu machen, die Lernprozesse nachweislich positiv beeinflussen. Hier ist eine Orientierung an Tiefenstrukturmerkmalen von Unterricht möglich, zu denen beispielsweise die effektive Klassenführung, die kognitive Aktivierung der Lernenden, die Qualität des Feedbacks an die Schüler*innen und demzufolge auch die Qualität der Interaktionen im Unterricht zählen (Hess & Lipowsky, 2016; Klieme, 2019). Damit korrespondierend erwiesen sich verschiedene Fortbildungen als wirksam, die zumeist ein Merkmal der Tiefenstruktur (z. B. effektive Klassenführung: Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013; Feedback/formatives Assessment: Anderson & Palm, 2017; Kiemer, Gröschner, Pehmer & Seidel, 2015) teilweise aber auch mehrere Merkmale (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Antoniou & Kyriakides, 2013; Wolf & Peele, 2019) zum Gegenstand haben und in denen es gelingt, die unterrichtspraktische Relevanz dieser Merkmale zu verdeutlichen.

Fokussierung auf erlernbare Kernpraktiken

Lehrkräftefortbildungen sollten die Komplexität von Lehr-Lernprozessen berücksichtigen und diese gleichzeitig so reduzieren oder dekonstruieren, dass spezifische unterrichtliche Verhaltensweisen für Lehrpersonen erkennbar und erlernbar sind. Eine Strategie kann die Fokussierung auf Kernpraktiken sein, die eine Nähe zu Merkmalen der Unterrichtsqualität besitzen. Als Kernpraktiken gelten Strategien und Verfahren des unterrichtlichen Handelns (z. B. Führung produktiver Unterrichtsgespräche, Gestaltung kognitiv anregender Aufgaben), die häufig im Unterricht auftreten, die das Lernen von Schüler*innen nachweislich positiv beeinflussen und die es Lehrpersonen ermöglichen, mehr über das Lernen von Schüler*innen und Unterricht zu lernen (Grossman, Schneider Kavanagh & Pupik Dean, 2018).

Analyse von Lernprozessen der Schüler*innen

Mehr über das Lernen von Schüler*innen zu erfahren, setzt voraus, dass Lern- und Verstehensprozesse von Lernenden zum Gegenstand einer systematischen Analyse werden. Viele Fortbildungen, die posi-

tive Wirkungen auf der Ebene des Unterrichts und des Lernens der Schüler*innen erzielen, zeichnen sich durch eine Analyse von Lernprozessen der Schüler*innen aus (zsf. Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Hierfür werden etwa Dokumente der Schüler*innen oder videografierte Unterrichtssequenzen genutzt. Die Lehrkräfte werden in der Fortbildung zur Antizipation und zur intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen Lernprozessen von Schüler*innen angeregt: Sie analysieren beispielsweise Vorstellungen und Wissensstände von Lernenden zu einem Unterrichtsthema, beurteilen das Anforderungsniveau von Aufgaben und schätzen mögliche Schwierigkeiten bei der Aufgabebearbeitung ein. Diese Lernaktivitäten sprechen insbesondere die diagnostischen Kompetenzen und das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften an und können zu einer Erweiterung dieser Kompetenzaspekte beitragen.

Verdeutlichung der Wirkungen des Lehrerhandelns

Erfolgversprechend erscheint es für Fortbildungen, auch das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft in Analyse- und Reflexionsprozesse einzubeziehen, um so die Beziehung zwischen Lehr- und Lernaktivitäten zu verdeutlichen. Wenn Lehrpersonen darin unterstützt werden, gezielt die Wirkungen des eigenen unterrichtlichen Handelns auf das Lernen von Schüler*innen zu analysieren, kann dadurch die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte gefördert werden. Die Selbstwirksamkeitserwartung gehört zu den motivationalen Kompetenzen von Lehrkräften und steht vielfach in einem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität und dem Lernerfolg von Schüler*innen (Klassen & Tze, 2014). Darüber hinaus dürfte es sich positiv auf die Motivation von Lehrkräften auswirken, wenn diese im Rahmen einer Fortbildung erleben, dass teilweise schon kleine Veränderungen im unterrichtlichen Handeln sichtbare Auswirkungen auf das Lernen von Schüler*innen haben (Guskey, 1985; Timperley et al., 2007).

Förderung einer unterrichtsbezogenen Kooperation

Mit Bezug auf die Ansätze des situierten Lernens (Lave & Wenger, 2011) und des sozialen Konstruktivismus (Vygotsky, 1978) lässt sich erklären, dass Lehrkräfte in vielen wirkungsvollen Fortbildungen zu einer ko-konstruktiven unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ange-

regt werden (zsf. Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019).

Ein Konzept intensiver Zusammenarbeit von Lehrkräften, dem ein großes Potenzial für Professionalisierungs-, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse beigemessen wird, ist das der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG). Mit dem PLG-Konzept werden vielfach die folgenden Charakteristika verbunden: Die Lehrkräfte besitzen gemeinsame Werte und Überzeugungen zum Lehren und Lernen, fokussieren in ihrer Zusammenarbeit auf die Förderung des Lernens von Schüler*innen, praktizieren kollegiale Unterrichtshospitationen, realisieren reziproke Feedbackformate zum Unterricht und tauschen sich intensiv über die Qualität und die Wirkung von Unterricht aus.

Professionalisierungsansätze, in denen die Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum hinweg als PLG zusammenarbeiten, sind z. B. Lesson Studies (Fernandez & Yoshida, 2004), Learning Studies (Pang & Lo Ling, 2012) und Quality Teaching Rounds (Gore & Bowe, 2015). Auch in dem Projekt POLKA werden Lehrkräfte zur intensiven unterrichtsbezogenen Kooperation angeregt.

Kollegiale Unterrichtsentwicklung mit POLKA

Im Projekt „Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln“ (POLKA) kooperieren Wissenschaft und Schulpraxis, um Lehrkräfte zu professionalisieren und Unterricht weiterzuentwickeln. Die Unterrichtsanalyse und -entwicklung erfolgt in POLKA kooperativ, kriteriengestützt und unter Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität. Die *Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung* und deren Verbindung mit der Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte lässt Bezüge zu den zuvor genannten Merkmalen wirksamer Fortbildungen erkennen.

Von wissenschaftlicher Seite werden den Lehrkräften Materialien zur Verfügung gestellt, die den Prozess und die inhaltliche Fokussierung von POLKA leiten und unterstützen. Es handelt sich um eine Einführung in den Ablauf von POLKA, eine Handreichung zu einem ausgewählten Merkmal von Unterrichtsqualität sowie einen darauf abgestimmten Beobachtungsbogen.

Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Teams (3-5 Lehrkräfte) ist durch sogenannte Zyklen und Runden strukturiert, durch die *eine*

Verbindung von Phasen der Informationserarbeitung, der Erprobung sowie Phasen des Feedbacks und der Reflexion ermöglicht wird. Ein Zyklus beginnt damit, dass sich das POLKA-Team mit der Handreichung zu einem Merkmal der Unterrichtsqualität und dem dazugehörigen Beobachtungsbogen auseinandersetzt. Der einführende Text ist so aufgebaut, dass das ausgewählte Merkmal von Unterrichtsqualität definiert, anhand von Indikatoren und Beispielen veranschaulicht und dessen Bedeutung für das Lernen erläutert wird. Der Beobachtungsbogen bezieht sich ebenfalls auf das ausgewählte Unterrichtsmerkmal und umfasst verschiedene Indikatoren, anhand derer dieses Merkmal erschlossen werden kann. Damit die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, eigene Indikatoren zu ergänzen, erhalten sie den Beobachtungsbogen in einem editierbaren Format.

Die individuelle sowie diskursive Auseinandersetzung mit den Materialien im ersten Schritt des POLKA-Zyklus erfüllt mehrere Funktionen: a) Bereitstellung wissenschaftlich fundierter Informationen, b) Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses und einer gemeinsamen Fachsprache hinsichtlich des Unterrichtsmerkmals und c) Fokussierung der Zusammenarbeit auf für die Lernprozesse der Schüler*innen relevante Aspekte von Unterricht.

Im nächsten Schritt des POLKA-Zyklus hält eine Lehrkraft eine Unterrichtsstunde, in der die Kolleg*innen aus dem POLKA-Team hospitieren und eine kriteriengestützte Beobachtung mit spezifischen Blick auf das jeweilige Unterrichtsmerkmal vornehmen. Der Beobachtungsbogen dient den Lehrkräften hier als Hilfsmittel, um die eigenen Beobachtungen zu dokumentieren. Nachdem die Lehrkräfte ihre Unterrichtsbeobachtungen zunächst für sich individuell festgehalten haben, sieht der POLKA-Zyklus als letzten Schritt eine zeitnahe Auswertung, Reflexion und Diskussion der Unterrichtsstunde im Team vor. Die Indikatoren aus der Handreichung und dem Beobachtungsbogen dienen in dieser Phase als Werkzeug zur *systematischen und zielgerichteten Analyse des beobachteten unterrichtlichen Geschehens* und sollen die gemeinsame Reflexion des Unterrichts erleichtern und fundieren. Die unterrichtende Lehrkraft erhält auf diese Weise kollegiale Rückmeldungen zu ihrem Unterricht. Da sich die Indikatoren der Handreichung und des Beobachtungsbogens auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft und auf das unterrichtliche Verhalten der Schüler*innen beziehen, besteht zudem die Möglichkeit, diese beiden Perspektiven in der gemeinsamen Unterrichtsbesprechung miteinander in Beziehung

zu setzen. So könnte der unterrichtenden Lehrkraft nicht nur Feedback gegeben, sondern auch die *Wirkung des eigenen Lehrerhandelns verdeutlicht* werden.

Im Rahmen von POLKA erfolgen mehrere solcher Zyklen hintereinander und bilden zusammen eine Runde. Die Anzahl der Zyklen, die eine Runde ergeben, bestimmt sich aus der Zahl der Teammitglieder. Nach einer POLKA-Runde vertiefen die Teams die Auseinandersetzung mit dem bisherigen Unterrichtsmerkmal oder widmen sich einem neuen Merkmal der Unterrichtsqualität.

Im Rahmen der derzeit laufenden Pilotierung an der Alexander-von-Humboldt-Schule wird untersucht, wie das Konzept von den Lehrpersonen aufgenommen wird und welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit dieser Schul-Hochschul-Partnerschaft sammeln. Die Erfahrungen der Pilotierung deuten darauf hin, dass es den Lehrpersonen gelingt, wissenschaftliche Befunde auf die eigene Unterrichtspraxis anzuwenden und den Unterricht kriteriengestützt zu beobachten, zu analysieren und zu diskutieren. Die Lehrkräfte selbst nahmen am Ende der ersten POLKA-Runde positive Wirkungen auf verschiedene Facetten ihrer professionellen Handlungskompetenz wahr, beispielsweise im Hinblick auf ihre professionelle Wahrnehmung, das Verständnis von dem ausgewählten Unterrichtsmerkmal und auf ihre Einstellung zur Relevanz von Forschung (Lipowsky, Rzejak & Bleck, 2020).

Implikationen für Forschung und Praxis

Wie durch die Darstellung deutlich wird, setzen Fortbildungen mit positiven Wirkungen auf den Unterricht und das Lernen von Schüler*innen an Unterrichtsprozessen an und machen diese systematisch und zielgerichtet zum Gegenstand einer tiefergehenden Analyse, evidenzbasierten Reflexion und kooperativen Weiterentwicklung.

Die dargestellten Erkenntnisse basieren allerdings zu einem bedeutsamen Anteil auf internationalen Studien, in denen Fortbildungen unter wissenschaftlicher Beteiligung konzipiert und durchgeführt wurden. In staatlich organisierten Lehrkräftefortbildungen in Deutschland scheinen die aufgezeigten Merkmale wirksamer Fortbildung bislang hingegen kaum Berücksichtigung zu finden (z. B. Daschner & Hanisch, 2019). Für die Wissenschaft stellt sich die Aufgabe, die Fortbildungspraxis in den Bundesländern noch näher zu untersuchen. Darüber hinaus er-

scheinen aber auch systematische Implementationsstudien zielführend, um die ermittelten Merkmale wirksamer Lehrkräftefortbildungen erfolgreich in die Fortbildungspraxis zu transportieren. Im Rahmen von Implementationsstudien werden nicht nur evidenzbasierte Interventionen (z. B. Fortbildungen für Lehrkräfte) durchgeführt, sondern gleichzeitig werden deren Bedingungen, Prozesse und Wirkungen untersucht (Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020). Implementationsstudien und Fortbildungssurveys könnten ein sinnvoller Anlass für die Kooperationen zwischen Akteur*innen der Wissenschaft, der Bildungsadministration und auch der schulischen Praxis sein. Der Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft – wie im Projekt POLKA – wird ein hohes Potenzial zugeschrieben (Timperley et al., 2007), um eine wissenschaftlich fundierte Fortbildungspraxis zu ermöglichen und außerdem eine evidenzbasierte Praxis in der Schule zu fördern.

Eine Herausforderung, die sich für die Fortbildungslandschaft aktuell stellt, ist die Hinwendung zu neuen Formaten formaler Lehrkräftefortbildungen und deren Verbindung mit informellen und non-formalen Lernaktivitäten von Lehrkräften. Fortbildungen sind nicht mehr ausschließlich im Format von Präsenzveranstaltungen zu denken, sondern es sind darüber hinaus reine onlinebasierte Fortbildungsformate ebenso wie Fortbildungen mit einem Blended-Learning-Konzept zu entwickeln und wissenschaftlich zu untersuchen. Zielführend dürfte es auch in dieser Sache sein, wenn Expert*innen unterschiedlicher Provenienz hier zukünftig stärker zusammenarbeiten und gemeinsam Angebote erarbeiten, die administrativ unterstützt, wissenschaftlich fundiert und zudem praxistauglich sind.

Literatur

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034-1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Andersson, C. & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement. A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.001>

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bleck, V., Rzejak, D. & Lipowsky, F. (im Druck). Lehrerprofessionalität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, I. Post & A. Prochnow (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Copur-Gencturk, Y. & Thacker, I. (2020). A comparison of perceived and observed learning from professional development: Relationships among self-reports, direct assessments, and teacher characteristics. *Journal of Teacher Education*, 82(3). <https://doi.org/10.1177/0022487119899101>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Verfügbar unter https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf [14.10.2020].
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson study. A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gessler, M. (2009). The correlation of participant satisfaction, learning success and learning transfer: An empirical investigation of correlation assumptions in Kirkpatrick's four-level model. *International Journal of Management in Education*, 3(3/4), 346. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2009.027355>
- Gore, J. M. & Bowe, J. M. (2015). Interrupting attrition? Re-shaping the transition from preservice to inservice teaching through Quality Teaching Rounds. *International Journal of Educational Research*, 73, 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.05.006>
- Grossman, P. L., Schneider Kavanagh, S. & Pupik Dean, C. G. (2018). The turn towards practice-based teacher education. Introduction to the work of the Core Practice Consortium. In P. L. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (pp. 1-14). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). Unterricht, Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 149-169). Münster: Waxmann: UTB.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.003>
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78-92.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohifs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393-408). Münster: Waxmann; UTB.

- KMK [Kultusministerkonferenz] (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf [07.10.2020].
- Lave, J. & Wenger, E. (2011). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103-151). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Bleck, V. (2020). Das Projekt POLKA – Lehrpersonen zur intensiven Kooperation und zur vertieften Reflexion über Unterricht anregen. *Pädagogik*, 72(12), 18-23.
- Pang, M. F. & Lo Ling, M. (2012). Learning study: Helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional Science*, 40(3), 589-606. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9191-4>
- Piowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12. doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007
- Russer, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 236-254.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2019). Feedback durch Coaching – eine zentrale Komponente wirksamer Lehrkräftefortbildungen. In M.-C. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 161-177). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9-59. doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolf, S. & Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.003>



Daniela Rzejak, wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Erziehungswissenschaft und
am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung und Kooperation von Lehrkräften

rzejak@uni-kassel.de



Frank Lipowsky, Dr., Professor
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Kassel.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Unterrichtsqualität, Lernen durch Vergleichen

lipowsky@uni-kassel.de



Victoria Bleck, Dr., Akademische Rätin
am Fachgebiet Empirische Schul- und
Unterrichtsforschung der Universität Kassel.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerprofessionalisierung und Unterrichtsqualität

victoria.bleck@uni-kassel.de

02

*Ilka Benner und
Bianka Kaufmann*

Angebot und Bedarf
in der Lehrer*innenfortbildung.
Ergebnisse aus
der Region Mittelhessen

Bei der Konzeption eines auf die Bedarfe von Lehrkräften zugeschnittenen Fortbildungsangebotes existieren große Herausforderungen, da Wissenslücken hinsichtlich des Wahlverhaltens von Lehrkräften (Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013), des allgemeinen Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften in allen pädagogischen Bereichen (von Hippel, 2011) sowie zur Bedeutung von Fortbildungsinstitutionen (Lipowsky, 2010) bestehen. Hinderlich für eine Teilnahme sind strukturelle Aspekte, wie z. B. zeitlicher Umfang und Dauer einer Fortbildung, institutionelle Merkmale, wie z. B. die zugeschriebene Qualität der Fortbildungen oder die eigene sehr stark wahrgenommene berufliche Eingebundenheit. Insbesondere die zeitliche Dauer ist ein starker Prädiktor für Fortbildungsteilnahme – Lehrkräfte bevorzugen eintägige Veranstaltungen von mehr als zwei und weniger als acht Stunden (Richter, Marx, Huang & Richter, 2020). Fortbildungsanbieter stehen somit vor der Herausforderung der Akquise geeigneter Teilnehmer*innen und der bedarfsgerechten Gestaltung ihres Angebots (Cramer, Jahannmeyer & Drahmman, 2019).

Ausgehend von dieser Befundlage thematisiert der Beitrag die Umsetzung und Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse, die von der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1929 gefördert) in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt für den Landkreis Gießen und Vogelsbergkreis (GI & VB) konzipiert und durchgeführt wurde. Ziel ist die Identifikation von Optimierungsmöglichkeiten bei der Konstruktion des regionalen Fortbildungsangebots sowie die Schließung von Wissenslücken hinsichtlich des Wahlverhaltens der Lehrkräfte. Parallel wurde eine Angebotsanalyse für das Jahr 2016 in Hessen durchgeführt, um die Ist-Situation zu erfassen und Aussagen zur Kongruenz von Bedarf und Angebot vornehmen zu können.

In Hessen ist die Verpflichtung zur Fortbildung im Lehrerbildungsgesetz verankert, dabei soll die Aktivität der einzelnen Lehrkraft mit dem Fortbildungsplan der Schule korrespondieren. In welchem Umfang diese zu verwirklichen ist, ist nicht festgelegt. Die Überprüfung der Einhaltung ist über das Erstellen eines Qualifizierungsportfolios gewährleistet, welches insbesondere für das Erreichen einer Funktionsstelle relevant wird (HKM, 2011).

Erste Ergebnisse der Bedarfsanalyse

In der Bedarfsanalyse wurden sowohl Informationen zu Fort- und Weiterbildungserfahrungen in den letzten drei Jahren als auch zu Erwartungen im Hinblick auf die organisatorische und zeitliche sowie die inhaltliche und konzeptionelle Gestaltung zukünftiger Fortbildungen erhoben. Die Befragung wurde von November 2018 bis April 2019 sowohl als Online- als auch als Papierbefragung auf zwei Fortbildungsveranstaltungen des Staatlichen Schulamtes GI und VB mit einer Beteiligung von 208 Lehrkräften durchgeführt. Gemessen an der Grundgesamtheit des Schulamtsbezirks entspricht dies einem Rücklauf von 5,9 Prozent. Die Teilnehmenden zeigen sich in den Analysen als besonders fortbildungsaktiv, ferner sind keine Realschullehrkräfte vertreten. Vor diesem Hintergrund und aufgrund des geringen Rücklaufs sind deutliche Einschränkungen hinsichtlich der verallgemeinernden Aussagekraft vorzunehmen und lediglich tendenzielle Aussagen möglich. Die Fortbildungsaffinität wurde deutlich abgebildet: 95 Prozent der Befragten haben in den letzten drei Jahren an Fortbildungen teilgenommen und dabei besuchten 35 Prozent zwischen 6-10, 26 Prozent mehr als 10 und 22 Prozent zwischen 4-5 Fortbildungen. Die Themen der aufgesuchten Fortbildungen sind breit gefächert, wobei Fachdidaktik, neue Lehr-/Lernformen, Fachwissenschaft und aktuelles Wissen über Kinder und Jugendliche (z. B. Pädagogik) im Vordergrund stehen. Das Wahlverhalten der Lehrkräfte ist vorrangig vom thematischen Interesse geleitet, Anbieter werden nach zugeschriebener Expertise ausgesucht, z. B. Universitäten bei Bedarf nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Schulämter bei Bedarf nach Schul- und Unterrichtsentwicklung. Damit stützt die regionale Bedarfserhebung die Forderung von Richter, Richter und Marx (2018), vorhandene Angebotsstrukturen in Bezug auf die von Lehrkräften an sie gestellten Qualitätsanforderungen stärker in den Blick zu nehmen.

Angebotsanalyse Lehrer*innenfortbildung

Die Angebotsanalyse stützt sich auf das Jahr 2016 und umfasst 7547 Angebote aus dem Veranstaltungskatalog der Hessischen Lehrkräfteakademie. Die Angebote wurden im Hinblick auf Zeit-

punkt (Monat, Quartal), Dauer (Einzeltermin, Gesamtveranstaltung, Zeitraum), Veranstaltungsort, Kosten, Anbieter, schulinterne Veranstaltung, Zielgruppe (Schulart, Personengruppe) und Thema kategorisiert. Die inhaltliche Zuordnung der Fortbildungen erfolgte nach den in der Bedarfsanalyse eingesetzten Themen. Die Themen und Zielgruppen konnten häufig mehreren Kategorien zugeordnet werden, weshalb für die Codierung ein Mehrfachantwortformat gewählt wurde.

Es zeigt sich, dass 71 Prozent der Fortbildungsangebote aus einem Einzeltermin bestanden und 90 Prozent der Angebote innerhalb eines Monats stattfanden. Bei 40 Prozent der Fortbildungen betrug der zeitliche Umfang eines Termins zwischen einem halben und einem Tag. 31 Prozent der Angebote waren kürzer als 4 Stunden. Knapp die Hälfte der Fortbildungen (49 Prozent) fand im Regierungsbezirk Darmstadt statt. 22 Prozent wurden im Regierungsbezirk Gießen veranstaltet, 19 Prozent im Regierungsbezirk Kassel, 5 Prozent außerhalb Hessens und 1 Prozent im Ausland. Knapp 25 Prozent der Fortbildungen wurden von einem staatlichen Schulamt angeboten, 10 Prozent von der Hessischen Lehrkräfteakademie, 6 Prozent von einer Universität und 4 Prozent vom Hessischen Kultusministerium. 45 Prozent der Weiterbildungen wurde von anderen Anbietern veranstaltet. 31 Prozent der Weiterbildungen waren kostenpflichtig. Im Durchschnitt kosteten die Fortbildungen 132 Euro ($SD = 321,4$; $x_{max} = 4896$ Euro; $x_{min} = 0,5$ Euro). Der Median liegt bei 55 Euro. Die Mehrheit der Fortbildungen war auf keine spezifische Zielgruppe ausgerichtet. So zielten 86 Prozent auf alle Lehrkräfte und 50 Prozent auf alle Schulformen. Ferner wurden Grundschulen (18 Prozent), die Sekundarstufe I (15 Prozent), berufliche Schulen (11 Prozent) und Förderschulen (11 Prozent) häufiger explizit angesprochen, ebenso wie die Gruppe Schulleitungen und Mitglieder von Konferenzen und Gremien (15 Prozent), Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben (12 Prozent), Schulpsycholog*innen und Erzieher*innen (12 Prozent), Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (10 Prozent) und Aus- und Fortbildner*innen (10 Prozent). Thematisch waren vor allem fachwissenschaftliche (31 Prozent) und fachdidaktische (21 Prozent) Weiterbildungen vertreten.

Vergleich von Bedarfserhebung und Angebotsanalyse

Werden die tatsächlichen Angebote mit den Erwartungen der Lehrkräfte verglichen, ergibt sich ein kongruentes Bild. Innerhalb der Bedarfsanalyse wurden die Befragten gebeten, aus 48 vorgegebenen Themen die drei für ihre Weiterentwicklung wichtigsten auszuwählen und sie in einem Ranking auf die Plätze 1, 2 und 3 zu platzieren. Fünf der mehrfach unter die Top 3 gelisteten Themenwünsche wurden besonders häufig angeboten. Dies trifft insbesondere auf Fortbildungen zu, welche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Themen beinhalten, aber auch auf die Bearbeitung der Themen „Medienbildung“, „Binnendifferenzierung“ sowie „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (siehe Tab. 1).

Tab. 1 Vergleich von Bedarfserhebung und Angebotsanalyse

Platz	Bedarfsanalyse		Angebotsanalyse	
	Anzahl Nennungen unter die Top 3	Thema	Thema	Anzahl Angebote
1	28	Lehrer*innengesundheit	Fachwissenschaft/ fachliche Inhalte in meinen Fächern	2299
2	25	Inklusion	Fachdidaktik in meinen Fächern	1550
3	24	Fachdidaktik in meinen Fächern	Nach- und Zusatzqualifikationen	1057
3	24	Nutzung von Medien im Unterricht	Medienbildung	778
5	21	Fachwissenschaft/ fachliche Inhalte in meinen Fächern	Soft Skills (z. B. Engagement)	670
6	20	Schulleitung und Schulmanagement	Binnendifferenzierung/ individuelle Förderung	631
7	19	Besuche/Besichtigungen anderer Schulen	Kompetenzorientierter Unterricht	548

7	19	Binnendifferenzierung/ individuelle Förderung	Umgang mit Heterogenität	543
7	19	Medienbildung	Unterrichtsformen und -methoden	536
10	18	Schul- und Unterrichtsentwicklung	Schul- und Unterrichtsentwicklung	535

Jedoch bestehen auch Desiderate: Die in der Bedarfsanalyse an erster Stelle genannte „Lehrer*innengesundheit“ findet sich auf dem 13. Platz wieder. Nur 20 Angebote des Jahres haben „Besuche anderer Schulen“ im Konzept, 173 Fortbildungsangebote thematisieren „Schulleitung und -management“.

Im Hinblick auf die zeitlichen Erwartungen zeigt sich in der Bedarfsanalyse, dass ein Termin einer Fortbildung bzw. Fortbildungsreihe für die Lehrkräfte im Mittel maximal 6,9 ($SD = 2$) und minimal 3,3 ($SD = 1,6$) Stunden umfassen sollte. Eine gesamte Weiterbildung sollte für 23 Prozent der Befragten maximal einen Tag dauern, für 19 Prozent sollte sie sich über ein Jahr, für 13 Prozent über ein halbes Jahr, für 12 Prozent über eine Woche und für 11 Prozent über 4-6 Monaten erstrecken. Werden diese Ergebnisse mit der Angebotsanalyse verglichen, wird deutlich, dass ein Großteil der Angebote diesen Erwartungen entspricht. So bestand die Mehrheit der Weiterbildungen (71 Prozent) aus einem Einzeltermin, häufig zwischen 4 und 8 Stunden (40 Prozent) oder weniger als 4 Stunden (31 Prozent). Knapp ein Viertel der Lehrkräfte gibt in der Bedarfserhebung an, dass sie in den Ferien über freie Zeit für Fortbildungen verfügen. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zu den Angeboten, da bspw. in den Sommerferien die wenigsten Fortbildungen veranstaltet wurden.

Zudem erhebt die Bedarfsanalyse, ob die derzeitigen Fort- und Weiterbildungsbedarfe der Lehrkräfte durch die existierenden Angebote abgedeckt werden. Die Mehrheit der Befragten hält diese Aussage für eher zutreffend (44 Prozent) bzw. voll und ganz zutreffend (10 Prozent). Bei der getrennten Analyse nach Schulform zeigt sich allerdings ein differenzierteres Bild. Während Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen ihren Bedarf durch das Angebot abgedeckt sehen (62 Prozent), stimmen 69 Prozent der Lehrkräfte von beruflichen Schulen dieser Aussage nicht zu. Gymnasiallehrkräfte sind geteilter Meinung. Die eine Hälfte findet ihren Bedarf im bestehenden Angebot wieder, die ande-

re Hälfte nicht. Eine erste Analyse getrennt nach Schulformen zeigt für die beruflichen Schulen, dass die als Bedarf geäußerten Themen wie „Lehrer*innengesundheit“ oder „Nutzung von Medien im Unterricht“ bei den speziell an sie adressierten Fortbildungsangeboten nur wenig vertreten sind. So gab es für das Thema „Lehrer*innengesundheit“ im Jahr 2016 lediglich 5 berufsschulspezifische Angebote.

Fazit

Die hier vorgestellten Analysen liefern Hinweise auf Optimierungsbedarfe bezüglich der Konstruktion und Strukturierung des Fortbildungsangebots in der Region Mittelhessen. Im Hinblick auf die Themen und zeitlichen Erwartungen zeigt sich alles in allem eine Passung zwischen Bedarf und Angebot. Dennoch zeigt sich schulformübergreifend, dass Themen wie „Lehrer*innengesundheit“ oder „Nutzen von Medien im Unterricht“ nicht häufig genug angeboten werden, um den Bedarf zu decken. Gleichzeitig lässt sich darstellen, dass die zeitliche Dauer der Angebote größtenteils mit den geäußerten Wünschen kongruent ist. Inwieweit die Angebote mit den Arbeitszeiten der Lehrkräfte korrespondieren, werden weitere Analysen zeigen. Bezüglich der unterschiedlichen Bedarfsdeckung der einzelnen Schulformen könnte eine tiefere Auswertung von Angebot und Bedarf getrennt nach Schulformen Aufschluss geben. Für künftige Angebotskonzeptionen sollte darüber hinaus die Frage nach der subjektiv wahrgenommenen Qualität der Fortbildungen stärker bedacht werden, wie Richter et al. (2018) darstellen. Die mittelhessische Bedarfsanalyse verweist darauf, dass die einem Anbieter zugeschriebene Expertise aufgrund der bisherigen Erfahrungen großen Einfluss auf das Wahlverhalten der Lehrkräfte hat. Die Darstellung von Qualitätskriterien der teilnehmenden Lehrkräfte bleibt jedoch ein Forschungsdesiderat (ebd.).

Abschließend sei nochmal auf die Grenzen der Erhebungen verwiesen. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse sind aufgrund des geringen Rücklaufs, der spezifischen Stichprobenziehung sowie ihrer regionalen Fokussierung in ihrer Aussagekraft beschränkt. Die Angebotsanalyse ist in ihrer Reichweite auf das Jahr 2016 und das Land Hessen begrenzt. Gleichwohl analysieren beide Studien einen Bereich, zu dem bislang keine empirischen Daten in der Region Mittelhessen vorliegen.

Literatur

- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf [13.07.2020].
- Hessisches Kultusministerium HKM (2011). Hessisches Lehrerbildungsgesetz HLbG. Verfügbar unter <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59> [23.08.2020].
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193-207.
- Richter, D., Marx, A., Huang, Y. & Richter, E. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (23), 145-173.
- Richter, D., Richter, E. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (21), 1021-1043.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 248-267.

Ilka Benner, Dr., Arbeitsgruppenleitung
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte:
Übergang Schule-Beruf, Genderforschung,
Berufsorientierung, Inklusion,
Lehrkräfteprofessionalisierung



Ilka.Benner@erziehung.uni-giessen.de

Bianka Kaufmann, wiss. Mitarbeiterin
in der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL),
Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte:
Evaluation, Hochschulforschung,
Erwachsenenbildung



Bianka.Kaufmann@zfl.uni-giessen.de

03

*Ina Biederbeck
und Tina Kreische*

Wissenschaftlichkeit als
fortbildungsdidaktisches Prinzip.
Ausgewählte Ergebnisse einer
qualitativen Interviewstudie

Vor dem Hintergrund der durch den Bologna-Prozess angestoßenen Fokussierung lebenslangen Lernens haben sich Hochschulen in den letzten beiden Jahrzehnten immer mehr zu „Offenen Hochschulen“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 2) entwickelt, die neben Angeboten zur akademischen Erstausbildung auch solche zur wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung vorhalten. Eine im Frühjahr 2020 durchgeführte Internet-Recherche zeigt, dass von den insgesamt 73 lehrer*innenbildenden Hochschulen in Deutschland 54 eigenständige Fortbildungen für schulische Lehrkräfte anbieten. Wenngleich in fast allen Bundesländern die Landesinstitute hauptverantwortlich für die Planung, Organisation, Durchführung und Anerkennung von Fortbildungen sind (Kubina & Schreder, 2019), treten Hochschulen damit zunehmend (als zumindest mitbeteiligter) Akteur der dritten Phase der Lehrer*innenbildung auf. Diese Entwicklung passt zu aktuellen Reformbewegungen, die nicht nur die Verzahnung von Theorie und Praxis in der Phase des Studiums betonen (vgl. Weyland, 2019), sondern darüber hinaus ganz grundlegend horizontale und vertikale Kohärenz (Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2018) sowie eine Evidenzbasierung pädagogischer Praxis (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015) einfordern. Auch der Diskurs zur Verzahnung der Phasen der Lehrer*innenbildung bietet hierzu einen geeigneten Referenzrahmen (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017). Die Gewährleistung von bzw. Orientierung an „Wissenschaftlichkeit“ scheint ein gemeinsamer Nenner dieser Reformbewegungen zu sein. Berücksichtigt man nun die Vielzahl der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteure und die ihnen je eigenen Handlungspraxen und -logiken, ist Klärung geboten, was die Akteure unter Wissenschaftlichkeit verstehen. Hier knüpft der vorliegende Beitrag an und skizziert, inwiefern Fortbildner*innen Wissenschaftlichkeit als inhaltliches und didaktisches Prinzip verstehen.

Wissenschaftlichkeit – ein vielschichtiger Begriff

An einer Hochschule verortete Fort- und Weiterbildungen unterliegen allein aufgrund der dieser Institution zugrundeliegenden Institutionenlogik grundsätzlich dem Anspruch auf Wissenschaftsorientierung. Sie geraten damit in ein Spannungsfeld mit dem in diesem Kontext

ebenfalls eingeforderten Anspruch auf Berufs- bzw. Praxisbezug (Baumhauer, 2018).

Das Attribut „wissenschaftlich“ und die daraus abgeleitete substantivierte Eigenschaftsbezeichnung „Wissenschaftlichkeit“ weisen eine unscharfe Semantik auf, lassen sie sich doch auf ganz unterschiedliche Größen beziehen. Wolter und Schäfer (2020, S. 6) differenzieren hier etwa zwischen den Kategorien a) Adressaten, b) Anbietern (institutionelle Ebene), c) Anbietern (personelle Ebene, Qualifikationsniveau) und d) dem Anspruchsniveau eines Angebots. Ein Lernangebot kann demnach das Attribut „wissenschaftlich“ erhalten, wenn es sich a) an ein wissenschaftliches, d. h. akademisch qualifiziertes Publikum richtet, wenn es b) von einer wissenschaftlichen Einrichtung angeboten wird, wenn es c) von einer wissenschaftlich qualifizierten (und auch arbeitenden) Person durchgeführt wird oder wenn es d) inhaltlich und/oder didaktisch an wissenschaftlichen Standards ausgerichtet ist. Wenngleich Wissenschaftlichkeit als wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der Qualität von Lehrer*innenfortbildung benannt wird (Cramer, Johannmeyer & Drahm, 2019, S. 35), bleibt weitestgehend unklar, welche Facetten von Wissenschaftlichkeit dabei gemeint sind und welche Erwartungen daran angeknüpft sind. Erste Befunde deuten darauf hin, dass Lehrer*innen in Fortbildungen durchaus Interesse an wissenschaftlichen Inhalten haben, jedoch die Wissenschaftlichkeit der Person, die die Fortbildung leitet, weniger relevant für sie ist (Ropohl, Schönau & Parchmann, 2016).

Forschungsfrage und Forschungsdesign

Doch auf welchen Bezugsebenen von Lehrer*innenfortbildung spielt Wissenschaftlichkeit aus der Perspektive von Fortbildner*innen eine Rolle? Und worin genau manifestiert sie sich innerhalb dieser Ebenen? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden 13 Leitfadenterviews mit Fortbildner*innen geführt, die aus unterschiedlichen Personengruppen stammten: Wissenschaftler*innen ($n = 6$), schulische Lehrkräfte ($n = 4$), selbständige Trainer*innen ($n = 3$). Die Transkripte der aufgezeichneten Interviews wurden mittels der Dokumentarischen Methode nach Nohl (2017) in einem mehrstufigen Interpretationsverfahren (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, komparative Analyse) ausgewertet. Auf diese Weise konnten überein-

stimmende Muster kollektiver Praxis, aber auch verschiedene Ausprägungen dieser Muster herausgearbeitet werden.

Auszug aus den Ergebnissen

Insgesamt offenbarte die Studie vier übereinstimmende Orientierungsmuster zu Bezugsebenen von Wissenschaftlichkeit im Kontext von Lehrer*innenfortbildung. Diese lässt sich demnach rekonstruieren als

- spezifische Qualität von Inhalten,
- didaktisches Prinzip,
- spezifisches Anspruchsniveau eines Fortbildungsangebots sowie als
- räumliche Komponente.

Die beiden erstgenannten Orientierungsmuster werden nachfolgend skizziert.

Wissenschaftlichkeit als spezifische Qualität von Inhalten

Für alle Befragten spielt Wissenschaftlichkeit im Kontext von Lehrer*innenfortbildung vor allem auf einer inhaltlichen Ebene eine zentrale Rolle. Sie zeigt sich auf dieser Ebene darin, dass angemessene Inhalte ausgewählt und sachlich korrekt dargestellt werden. Letzteres manifestiert sich in der richtigen Verwendung von Fachbegriffen, einer klaren, nachvollziehbaren Sprache und in einer anschaulichen, möglichst grafischen, gut strukturierten Darstellung, die so kompakt wie möglich, aber so ausführlich wie nötig angelegt ist. Als angemessen verstehen die Befragten solche Inhalte, die zum Thema der Fortbildung passen und eine aktuelle Gültigkeit haben. Alle Befragten betonen jedoch, dass sie sich bei der Auswahl wissenschaftlicher Inhalte vor allem auf solche Erkenntnisse beschränken, die für die konkrete Berufspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte nutzbar sind. Als irrelevant werden hingegen Informationen zum Entstehungskontext wissenschaftlichen Wissens oder auch historische Exkurse benannt. Dies legt die Vermutung nahe, dass etwa die Qualität empirischer Studien oder auch der Entstehungskontext wissenschaftlicher Theorien für die Befragten im Kontext von Lehrer*innenfortbildung keine Rolle spielt. Berücksichtigt man, dass im Diskurs zur Evidenzbasierung in

der Lehrer*innenbildung die Rezeption und kritische Durchdringung empirischer Befunde und Theorien eine wesentliche Komponente des kompetenten Umgangs mit Evidenz darstellt (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015, S. 189), geben diese Ergebnisse einen deutlichen Hinweis auf ein potenzielles Problemfeld.

Wissenschaftlichkeit als didaktisches Prinzip

Auch hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Fortbildungen spielt Wissenschaftlichkeit für die Befragten eine Rolle. Allerdings spiegelt sich dies in verschiedenen typologischen Grundmustern wider, die jedoch an dieser Stelle nicht alle entfaltet werden können. Zur Verdeutlichung werden nachfolgend deshalb lediglich zwei maximal kontrastierende Fälle in aller Kürze dargestellt. Frau P. repräsentiert dabei einen Typus, nach dem sich der didaktisch-wissenschaftliche Charakter einer Fortbildung in einer Fokussierung auf Wissenstransfer zeigt. Für Frau B. hingegen zeigt sich Wissenschaftlichkeit auf didaktischer Ebene in der Umsetzung Forschenden Lernens.

Falldarstellungen

Frau P., Deutsch-Lehrerin an einem Gymnasium in Norddeutschland und selbst-ernannte „Gelegenheits-Fortbildnerin“ (2, 4) assoziiert Wissenschaftlichkeit auf einer didaktischen Ebene damit, dass es ihr gelingt „die Informationen zu finden und an den Mann zu bringen“ (2, 36). Wissenschaftliche Fortbildungen charakterisieren sich für sie dadurch, dass von ihr Inhalte aufbereitet, präsentiert und weitergegeben werden.

Es ist eher wie, wenn man an einem Obstbaum vorbeikommt. Da pflückt man dann ja auch die Kirschen runter und bringt sie den Kindern mit. [...] Ich greife einfach ab. Und so ist das auch in der Fortbildung. Ich pflücke dafür die Früchte der Wissenschaft und bringe sie den Teilnehmern mit. [...] Um mehr geht es eigentlich nicht. (2, 345-350)

Frau B. arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität in Süddeutschland und bietet mehrfach im Jahr Fortbildungen im Fach Pädagogik an. Sie will ihre Teilnehmer*innen dabei unterstützen, selbst einen forschenden, und damit genuin wissenschaftlichen Habitus zu entwickeln. In ihren Veranstaltungen durchlaufen die Teilnehmer*innen aktiv die idealtypischen Phasen eines Forschungsprozesses und sollen so erfahren, dass eine analytisch-systematisch-

methodische Bearbeitung von Problemstellungen eine fruchtbare Basis zur Durchdringung und Reflexion von Problemsituationen bietet. Frau B. versteht Fortbildungen als Möglichkeit, Schul- und Unterrichtspraxis konzentriert und in Ruhe aus anderer Perspektive zu betrachten (8, 23). Wissenschaft in der Lehrer*innenfortbildung ist für sie ein Werkzeug, um Alltagspraktiken zu hinterfragen und um im Austausch mit anderen neue Perspektiven und Handlungsoptionen zu erarbeiten.

Wissenschaft ist wie eine Lupe, die den Lehrern hilft, einen Sachverhalt klarer und auch mal aus anderen Blickwinkeln zu sehen. Ganz losgelöst vom eigentlichen Berufsalltag. Quasi als ob man zurücktritt und sich die Zeit nimmt, noch einmal neu über eine bestimmte Situation nachzudenken. (8, 182)

Schlussbetrachtung

Selbst die nur kleine Auswahl der dargestellten Ergebnisse gibt deutliche Hinweise darauf, dass Wissenschaftlichkeit von den verschiedenen Akteuren der Lehrer*innenfortbildung in unterschiedlicher Art und Weise verstanden und realisiert wird. Zwar scheint Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass sich Wissenschaftlichkeit vor allem in einer spezifischen Qualität der in Fortbildungen transportierten Inhalte manifestiert, doch wie Wissenschaftlichkeit auch darüber hinaus in die didaktische Konzeptionierung und Zielstellung von Fortbildungen hineinspielt, variiert je nach Akteursgruppe. Fortbildner*innen aus dem Schulkontext sowie externe Trainer*innen sehen ihren wissenschaftlichen Auftrag als erfüllt an, wenn sie angemessene und sachlich korrekte Inhalte aus der Wissenschaft als Informationen an die Teilnehmer*innen weitergeben, tun dies aber unter dem Duktus einer zwingend erforderlichen Nützlichkeit für die Praxis. Einige Fortbildner*innen aus dem wissenschaftlichen Kontext sehen Wissenschaftlichkeit in der Lehrer*innenfortbildung jedoch nicht allein in der Weitergabe von Wissen erfüllt, sondern wollen im Sinne eines Lernens durch Forschung Teilnehmer*innen von Fortbildungen über die Entwicklung eines forschenden Habitus dazu befähigen, berufliche Situationen systematisch und analytisch zu untersuchen und reflektieren. Diese Ergebnisse weisen Analogien zum Diskurs um das Forschende Lernen im Praxissemester (Weyland, 2019) auf, welches

sich ebenfalls in einem von verschiedenen Akteuren bespielten Spannungsfeld von Theorie und Praxis vollzieht. In Hinblick auf eine an Evidenzbasierung orientierten Steuerung und Qualitätsentwicklung der Lehrer*innenbildung unterstreichen sie die Notwendigkeit von Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Ebenen, Einrichtungen und Personen.

Literatur

- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188-192.
- Baumhauer, M. (2018). Weiterbildung an Hochschulen im Spannungsfeld von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 17(34), 1-16. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/baumhauer_bwpat34.pdf [30.12.2019].
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmann, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/ydx63u75> [30.06.2020].
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubina, C. & Schreder, G. (2019). Die Landesinstitute: Funktionen und Aufgabenwahrnehmung in konkreten Beispielen. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 238-262). Hannover: Klett.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_Innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ropohl, M. J., Schönau, K. & Parchmann, I. (2016). Welche Wünsche und Erwartungen haben Lehrkräfte an aktuelle Forschung als Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen? Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Fortbildungsprogramms „Transfer Wissenschaft – Schule“. *Chemie Konkret*, 23(1), 25-33.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhäus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung [elektronische Version]* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1

Ina Biederbeck, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
der Europa-Universität Flensburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerfortbildung,
Formen der Theorie-Praxis-Verzahnung

Ina.Biederbeck@uni-flensburg.de



Tina Kreische, Dr., Lehrkraft
für besondere Aufgaben
an der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildungsforschung, Praxisphasen

tina.kreische@uni-siegen.de



04

*Andrea Keck Frei,
Simone Berweger,
Zippora Bühler,
Christine Wolfgramm und
Christine Bieri Buschor*

Als Lehrperson zielgerichtet
mit Belastungen umgehen.
Ein Selbstmanagement-Training

Die hohe Komplexität des Lehrberufs kann bereits in der Berufseinstiegsphase zu hohem Belastungserleben bis hin zum Berufsausstieg führen (Rothland, 2013). Insbesondere belastende, schwierig veränderbare strukturelle Bedingungen erhöhen das Risiko für emotionale Erschöpfung, während Stressoren im Unterricht eher die aktuell erlebte Beanspruchung prägen (Neuber & Lipowsky, 2014). Da strukturelle Faktoren für Einzelne nur bedingt veränderbar sind, setzen Weiterbildungen zur Unterstützung der Lehrpersonengesundheit stattdessen meist auf individueller Ebene an. Im vorliegenden Beitrag wird ein Selbstmanagement-Training präsentiert und dessen Nutzen anhand subjektiver Einschätzungen sowie der Umsetzung individueller Handlungsziele analysiert.

Selbstregulation und Stärkung der Widerstandskraft

Für die Bewältigung von Belastungen im Lehrberuf spielen nebst Persönlichkeitsmerkmalen Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstregulationsfähigkeiten eine wichtige Rolle (Affolter, 2019; Schmitz & Schwarzer, 2002). Selbstregulation ist ein zentraler Aspekt professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) und gilt als veränderbare Fähigkeit, Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet zu steuern (Zimmerman, 2000). Trainings können die Selbstregulation von Lehrpersonen unterstützen (Ingersoll & Strong, 2011); die Wirksamkeit sollte laut Abujatum und Kolleg*innen (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007) durch eine Transfer-Begleitung erhöht werden.

Selbstmanagement-Training und Coaching

Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde im Rahmen eines durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts in Zusammenarbeit mit Berater*innen aus dem Prorektorat Weiterbildung der PH Zürich ein Selbstmanagement-Training (SMT) entwickelt (Bieri Buschor, Abegg, Berweger, Braun, Keck Frei & Périsset, 2018). In einer experimentellen Feldstudie mit Kontrollgruppendesign wurde untersucht, welche Interventionssettings sich besonders zur Ver-

besserung der Selbstregulation eignen. Die Intervention erfolgte im Januar 2018 in einer dreiwöchigen Weiterbildung für Primar- und Kindergartenlehrpersonen am Ende der Berufseinführung.¹ Die 260 Lehrpersonen wurden zufällig der Kontrollgruppe ohne SMT oder einer von vier Trainingsgruppen zugeteilt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 SMT und Coaching in den vier Trainingsgruppen

	Interventionsphase			Transferphase	Stichprobe ^d
	BEF-Weiterbildung	mit SMT ^a	mit Face-to-Face-Coaching ^b	Online-Coaching ^c	N (t2/t3) ^d
SMT-Gruppe 1	x	x			34/22
SMT-Gruppe 2	x	x	x		34/20
SMT-Gruppe 3	x	x		x	34/20
SMT-Gruppe 4	x	x	x	x	37/19
Kontrollgruppe	x				109/73
insgesamt					248/154

Anmerkungen: SMT = Selbstmanagement-Training, BEF-Weiterbildung = Weiterbildung am Ende der Berufseinführung, ^a drei Halbtage, ^b dreimal eine Stunde, ^c drei- bis fünfmal 30-60 Minuten, ^d Längsschnittstichprobe bis t2 respektive t3

Die SMT-Gruppen à 10-15 Personen wurden von psychologischen Berater*innen geleitet. Dieselben Berater*innen führten auch die Face-to-Face Coachings zur Vertiefung sowie die Online-Coachings zur Begleitung des Transfers in den Berufsalltag durch. Das Online-Coaching fand auf der Plattform CAI-World statt, die spezifische Beratungs-Tools anbietet. Die Lehrpersonen wurden vor und am Ende der Weiterbildung (95 Prozent Rücklauf), fünf Monate später (60 Prozent Rücklauf) sowie ein Jahr nach der Erstbefragung (51 Prozent Rücklauf) online befragt.

Das neu entwickelte SMT ist modular angelegt und zielt darauf ab, Lehrpersonen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen (professionelles Handeln) zu stärken. Es unterstützt sie bei der Reflexion belastender Situationen im Berufsalltag sowie bei der Analyse ihrer Stärken und Schwächen und deren Bewältigung. Es vermittelt Methoden zur

1 Die Weiterbildung umfasst Referate, Workshops, Exkursionen und Projektarbeiten sowie das SMT, an dem die Kontrollgruppe nicht teilnahm.

Stärkung der Selbstregulation und hilft bei der Entwicklung und Umsetzung eines Handlungsplans zur Erreichung selbst gewählter Ziele im Umgang mit Belastungen. Das Manual (Bieri Buschor et al., 2018) beinhaltet eine standardisierte Anleitung mit 16 Übungen und wird durch ein Workbook ergänzt (ebd.). Das SMT wurde in Anlehnung an Methoden zur Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Stress nach Kaluza (2011) sowie empirisch überprüfte Selbstregulations-Trainings basierend auf der Potsdamer Belastungsstudie entwickelt (Mattern, 2012; Schaarschmidt & Fischer, 2013; Celebi, Krahe & Spörer, 2014). Nach einer Einstiegssequenz startet *Modul 1* mit einer Übung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und einer Selbsterkundung von Verhaltens- und Erlebensmustern im Berufsalltag (Kurzform AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 2008) zur individuellen Standortbestimmung. Sie schafft eine Basis für den Erfahrungsaustausch im Umgang mit beruflichen Anforderungen im Hinblick auf Engagement, Ressourcen und emotionales Erleben. Die Auseinandersetzung mit dem AVEM erleichtert die Analyse individueller Muster und Verhaltenstendenzen, die für die Auswahl von Handlungszielen bedeutsam sind. Ein weiteres Element ist die Einführung ins systematische Problemlösen anhand einer Methode zur Fallbearbeitung, die mit wenig Aufwand im Schulhausteam eingesetzt werden kann. *Modul 2* beginnt mit Übungen zur Wahrnehmung und Bewertung von Berufssituationen, die der Stärkung positiver Emotionen und von Kontrollüberzeugungen dienen. Als Vorbereitung auf den Handlungsplan folgt eine Einführung in Fragetechniken, die den Problemlöseprozess durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven anregt. Im zweiten Teil werden die Fragetechniken mit einem Mini-Coaching geübt, um sie dann anhand des Problemlösens in fünf Schritten einzusetzen. Im *Modul 3* stehen Zeitmanagement, handlungswirksame Ziele, Zielbindung und -umsetzung im Zentrum. Die Lehrpersonen werden unterstützt, ein persönliches Handlungsziel im Umgang mit einer herausfordernden Berufssituation auszuwählen und anhand von Teilzielen für den Praxistransfer zu konkretisieren.

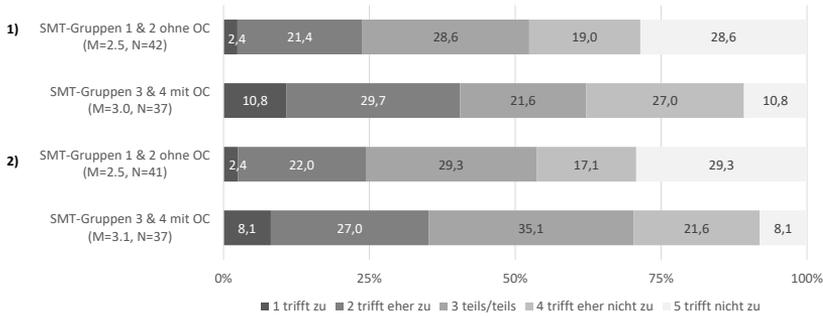
Ergebnisse

Es werden Auswertungen zu folgenden Forschungsfragen präsentiert: 1) Wurden die im SMT erlernten Techniken als nützlich er-

lebt? 1a) Haben sich diese in der Praxis bewährt? 1b) Zeigen sich Unterschiede bezüglich der Nützlichkeitseinschätzung zwischen den SMT-Gruppen 3 und 4 mit Online-Coaching und den SMT-Gruppen 1 und 2 ohne Online-Coaching? 2) Wurden die im SMT erarbeiteten Handlungsziele in der Praxis weiterverfolgt und umgesetzt? 2a) Zeigen sich Unterschiede bezüglich der Verfolgung der Handlungsziele zwischen den SMT-Gruppen 3 und 4 mit Online-Coaching und den SMT-Gruppen 1 und 2 ohne Online-Coaching?

Die Auswertungen zur ersten Forschungsfrage zeigen, dass knapp zwei Drittel der 138 Teilnehmenden (62 Prozent) direkt nach der Weiterbildung angaben, im SMT neues Wissen erworben zu haben. Ihnen sei bewusst geworden, über welche Ressourcen sie im Umgang mit Herausforderungen verfügten, und sie schätzten die Vermittlung einfach anwendbarer Strategien im Umgang mit herausfordernden Berufssituationen. 83 Prozent der Lehrpersonen gaben an, die Berater*innen seien im Rahmen des standardisierten SMT gut auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen. Über 93 Prozent der Lehrpersonen bewerteten die Berater*innen als fachlich kompetent. 53 Prozent gaben an, nützliche Techniken erworben zu haben und die Mehrheit traute sich die Anwendung der Strategien im Berufsalltag zu. Das Training schaffte somit günstige motivationale Voraussetzungen für den Praxistransfer.

Die Auswertungen zur Frage 1b ergab, dass nach fünf Monaten zurück im Berufsalltag 71 Prozent der Lehrpersonen den Nutzen des SMT positiv einschätzten. 29 Prozent beurteilten die vermittelten Inhalte und Methoden als nützlich, 42 Prozent als teilweise nützlich. Zwar hatten die Lehrpersonen den erwarteten Nutzen des SMT direkt nach der Weiterbildung etwas höher eingeschätzt als den effektiven Nutzen im Berufsalltag, jedoch zahlte sich die Transferbegleitung im Hinblick auf den subjektiv erlebten Nutzen des SMT aus (Frage 1b): Personen, die nach dem Training Unterstützung bei der Umsetzung durch ein Online-Coaching erhielten, gaben bezüglich der Anwendung der Trainingsinhalte ($t(1,80) = -1.896$, $p < .062$) und ihrer praktischen Eignung ($t(1,79) = -1.874$, $p < .065$) im Umgang mit Herausforderungen tendenziell höhere Werte an als jene, die ein SMT (teilweise mit Face-to-Face Coaching) ohne Unterstützung bei der Anwendung im Berufsalltag erhalten hatten (vgl. Abb. 1).



- 1) Die im SMT erworbenen Strategien konnte ich im Umgang mit herausfordernden Situationen im Berufsalltag anwenden.
 2) Die im SMT erworbenen Strategien haben sich bisher sehr gut geeignet, um mit Herausforderungen im Berufsalltag umzugehen.

Anmerkungen: Aus Befragung t3, fünf Monate nach dem SMT; OC = Online-Coaching.

Abb. 1 Prozentuale Angaben zum effektiven Nutzen des Trainings bei Gruppen mit und ohne Online-Coaching

Auch die Befunde zur Umsetzung der Handlungsziele (Frage 2) zeigen, dass fünf Monate nach dem Training die meisten Lehrpersonen berichteten, sie hätten ihre Ziele aktiv weiterverfolgt (34 Prozent) oder bereits erreicht (28 Prozent). 21 Prozent hatten ihr Ziel zumindest eine Zeit lang verfolgt. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($\chi^2(3) = 10.766$, $p = .013$) zwischen Lehrpersonen mit Online-Coaching ($N = 37$) und jenen, die nach Abschluss des SMT keine Transferbegleitung bei der Umsetzung ihrer Ziele mittels Online-Coaching erhielten ($N = 43$) (Frage 2a). In der Gruppe mit Online-Coaching hatte nur eine Person ihr gesetztes Ziel verworfen. Zudem gaben in der Online-Coaching-Gruppe etwas mehr Personen (76 Prozent) als in der SMT-/Face-to-Face-Gruppe (51 Prozent) an, ihr Ziel aktiv weiterverfolgt oder erreicht zu haben.

Fazit und Diskussion

Ziel des Beitrags war die Beschreibung eines neu entwickelten Selbstmanagement-Trainings und die Analyse des subjektiven Nutzens und Transfers in den Berufsalltag. In Übereinstimmung mit anderen Studien (Mattern, 2012; Celebi et al., 2014) zeigt unsere Studie, dass sich das Training zur konstruktiven Bewältigung jener Anforderungen eignet, die Lehrpersonen als besonders belastend erleben.

Die Teilnehmenden schätzten die flexible Ausgestaltung des SMT, die Professionalität der Berater*innen sowie das Online-Coaching, da es ortsunabhängig, flexibel und niederschwellig ist. Besonders die Erarbeitung eines konkreten Handlungsplans scheint für die Umsetzung der Trainingsinhalte in die Praxis bedeutsam. Dabei zeichnet sich ab, dass eine Begleitung des Transfers durch Coaching den Nutzen des Trainings erwartungsgemäß (vgl. Abujatum et al., 2007) steigert. Dies verdeutlicht die Bedeutung einer prozessorientierten, handlungstheoretischen Sicht auf Selbstregulation (Berweger & Bieri Buschor, 2021), die im SMT mit dem Bearbeiten von Handlungszielen im Umgang mit individuell anspruchsvollen Herausforderungen im Berufsalltag verfolgt wird und als wichtiges Element den Umgang mit antizipierten Hindernissen bei der Zielverfolgung berücksichtigt.

Die Nutzeneinschätzung und der Stand bei der Umsetzung der Handlungsziele fünf Monate nach der Weiterbildung kann, auch wenn es vertiefender Wirkungsanalysen bedarf, als Indikator für die Effektivität des Trainings gedeutet werden. Das Resultat ist angesichts der Rahmenbedingungen erfreulich, denn die Zuteilung zur Kontrollgruppe oder einer der Trainingsgruppen erfolgte zufällig und führte bei einzelnen Lehrpersonen zu Reaktanz. Auch mit dem Coaching waren die Teilnehmenden der SMT-Gruppen 2, 3 und 4 größtenteils zufrieden, obwohl sie nicht explizit ein entsprechendes Bedürfnis geäußert hatten.

Einschränkend muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass der Rücklauf zum Befragungszeitpunkt fünf Monate nach dem Training knapp 60 Prozent betrug. Insgesamt liefern die Ergebnisse dennoch wichtige Hinweise zur Relevanz einer Förderung der Selbstregulation (vgl. Affolter, 2019; Baumert & Kunter, 2006) für die Gesundheit von Lehrpersonen. Dies sollte nicht einseitig als Aufforderung zur Selbstoptimierung von Lehrpersonen verstanden werden. Selbstregulationsfähigkeiten können die subjektive Belastung durch systemische Faktoren der Schule (z. B. zunehmende Verwaltungsarbeit) nur bedingt beeinflussen. Dass sich die Lehrer*innenbildung durch den Anspruch zur Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen mit dem Ziel, Belastungen proaktiv abzufedern, auszeichnet, ist zentral. Die Institutionen der Lehrer*innenbildung und die Bildungspolitik sind jedoch auch gefordert, zur Verbesserung der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht beizutragen.

Literatur

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüset für den Schulalltag* (S. 117-156). Weinheim: Beltz.
- Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Berweger, S. & Bieri Buschor, C. (2021). Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen und der Wert des Auswendiglernens für den Kompetenzerwerb. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts* (S. 198-231). Weinheim u. a.: Beltz JUVENTA.
- Bieri Buschor, C., Abegg, S., Berweger, S., Braun, B., Keck Frei, A. & Périsset, N. (2018). Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase – ein Selbstmanagement-Training für Lehrpersonen. Manual und Workbook, Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter <https://phzh.sharepoint.com/:b/s/ap1/1233/EU0ovCuw-dRDtQ-OaqA28V0BXIViRJD-sZXvWzeyiFoSsQ> [28.10.2020].
- Celebi, C., Krahé, B & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 115-126.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf, Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 156-173.
- Neuber, V. & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122-137). Immenhausen: Prolog.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. London: Pearson.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192-214.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.



Andrea Keck Frei, lic.phil., Dozentin
im Zentrum für Professionalisierung und
Kompetenzentwicklung, PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Studienwahl, Kompetenzentwicklung,
Selbstregulation

andrea.keck@phzh.ch



Simone Berweger, Dr. phil., Dozentin
für Psychologie im Leitungsteam Fachstelle Eignung,
PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Laufbahnpsychologie, Berufseignung,
Professionalisierung und Selbstregulation

simone.berweger@phzh.ch

Zippora Bühler, M. A., Doktorandin
im Zentrum für Professionalisierung und
Kompetenzentwicklung, PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionelle Entwicklung,
Selbstregulation im Lehrberuf,
Online-Coaching



zippora.buehrer@phzh.ch

Christine Wolfgramm, Dr., Professorin
für pädagogische Psychologie
an der Abteilung Sekundarstufe I, PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionelle Entwicklung,
Belastung und Selbstregulation im Lehrberuf,
kulturelle Identität und Akkulturation



christine.wolfgramm@phzh.ch

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr.,
Abteilungsleiterin Sekundarstufe I, PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzentwicklung,
überfachliche Kompetenzen,
Laufbahn von Lehrpersonen



christine.bieri@phzh.ch

05

*Jenny Kuschel,
Eric Richter,
Rebecca Lazarides
und Dirk Richter*

Themen schulinterner
Lehrkräftefortbildungen.
Eine empirische
Programmanalyse

Bei schulinternen Lehrkräftefortbildungen (SchiLF) handelt es sich um Veranstaltungen, die in der Verantwortung der Einzelschule liegen und im Gegensatz zu externen Fortbildungen auf gemeinsame Lernprozesse des Kollegiums abzielen (Wenzel & Wesemann, 1990). Schulen haben mit SchiLF die Möglichkeit, selbstständig auf Problemlagen zu reagieren und aktiv gemeinschaftliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Auf diese Weise können in der Folge schulische Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Die Einzelschule verfügt bei der Auswahl und Gestaltung von SchiLF über inhaltliche und organisatorische Freiheit, wobei bundesweit alle Schulen verpflichtet sind, einen internen Fortbildungsplan zu erstellen (Richter, 2016). Schulen können SchiLF selbst organisieren und durchführen, oder externe Moderator*innen einladen (Wenzel & Wesemann, 1990). Im Raum Berlin und Brandenburg unterstützt das Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulaufsicht (BUSS) öffentliche Schulen als auch Schulen in freier Trägerschaft hierbei (DVLfB, 2018).

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwieweit schulformspezifische Unterschiede bei der Anzahl und den schulinternen Fortbildungsthemen bestehen. Hierzu erfolgt eine Analyse des Angebots interner Lehrkräftefortbildungen von allgemeinbildenden Schulen in Brandenburg aus den Schuljahren 2016/17 und 2017/18.

Forschungsstand zu SchiLF

Informationen zum Umfang der Nutzung von SchiLF existieren bislang nur für wenige Bundesländer. In Brandenburg wurden im Jahr 2014 bei einer damaligen Gesamtanzahl von 853 Schulen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2015) insgesamt 385 und im Jahr 2015 insgesamt 169 Veranstaltungen durchgeführt (DVLfB, 2018). In Thüringen fanden 2016 insgesamt 688 Veranstaltungen verteilt auf 834 staatliche Schulen statt. In Hessen führten im Jahr 2010 etwa 700 der insgesamt 2000 Schulen Fortbildungsveranstaltungen durch (ebd.). Die Befunde zeigen, dass es in jedem dieser Länder einen gewissen Anteil an Schulen gibt, die keine SchiLF anbieten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Schulen die Möglichkeiten schulinterner Fortbildung nicht in gleicher Weise nutzen. Es ist bislang unklar, ob sich fortbildungsaktive und -inaktive Schulen systematisch voneinander unterscheiden.

Angaben zu den Themen von SchiLF liegen für Brandenburg aus 2015 vor. Es wurden SchiLF zu schulischer Organisationsentwicklung, unterrichts- und schülerbezogenen Themen, außerunterrichtlichen Themen sowie lehrkräftebezogener Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung durchgeführt (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017). Es ist jedoch unklar, zu welchen Anteilen diese Themen angeboten wurden und ob sich die Themen zwischen den Schulformen unterschieden. Der IQB-Bildungstrend 2018, der sowohl externe und interne Fortbildungen der Lehrkräfte erfasst, berichtet, dass fachdidaktische Inhalte am häufigsten gewählt werden (ca. 44 Prozent: Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019). Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends auf schulformspezifische Unterschiede bei den Fortbildungsthemen. Lehrkräfte an Gymnasien besuchten häufiger Fortbildungen zu fachlichen und curricularen Themen, wohingegen Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schulen vermehrt Fortbildungen zu pädagogischen Themen wie Inklusion/Integration, Umgang mit Störungen und Gewaltprävention besuchten (Richter et al., 2019). Diese Ergebnisse können dahingehend gedeutet werden, dass die unterschiedlichen Themen die schulformspezifischen Herausforderungen von Lehrkräften widerspiegeln. Demzufolge stellt sich die Frage, ob in gleicher Weise schulformspezifische Unterschiede bei SchiLF-Themen bestehen. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit den folgenden Fragestellungen nach:

1. Bestehen schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anzahl an SchiLF-Veranstaltungen?
2. Bestehen schulformspezifische Unterschiede in den jeweiligen Anteilen an gewählten schulinternen Fortbildungsthemen?

Methode

Datengrundlage

Für die Untersuchung wurden Angaben der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg genutzt. Diese umfassten 636 Fortbildungen an 285 allgemeinbildenden Schulen (Grundschulen: 178; Gesamtschulen und Oberschulen: 77; Gymnasien: 30) für den Zeitraum der Schuljahre 2016/17 und 2017/18. Die Fortbildungen sind über beide Schuljahre annähernd gleich verteilt (53.9 Prozent der Veranstaltungen

gen in 2017/18). Förderschulen, Ersatzschulen und Oberstufenzentren wurden für die Untersuchung ausgeschlossen ($n = 49$). Der bereinigte Datensatz umfasste $N = 658$ Schulen. Davon boten 373 Schulen (56.7 Prozent) im Untersuchungszeitraum keine SchiLF an. Weitere 31.5 Prozent der Schulen boten ein bis zwei Fortbildungen an, 5 Prozent boten drei SchiLF an und nur 6.9 Prozent der Schulen führten vier oder mehr Veranstaltungen durch. Somit boten die Schulen über zwei Schuljahre im Durchschnitt 0.97 Veranstaltungen ($SD = 1.77$) an.

Beschreibung der Variablen

Schulform. Für diese Analyse wird zwischen Grundschulen, Gesamtschulen, Oberschulen und Gymnasien unterschieden. Gesamtschulen und Oberschulen wurden zu einer Schulgruppe zusammengefasst, da jeweils nur wenige Schulen dieser Form existieren.

Themenschwerpunkte. Für die Auswertung der Themenschwerpunkte wurden die im Datensatz durch den Anbieter zugeordneten Themenschwerpunkte der SchiLF ($n = 44$) analysiert. Diese wurden nach der von Richter et al. (2019) genutzten Kategorisierung der Fortbildungsthemen zu zehn thematischen Kategorien zusammengefasst, um eine Vergleichbarkeit der Daten mit den IQB-Studien zu erzielen. Diese umfassten die Themen Unterrichtsentwicklung, Inklusion/Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Curricula, Schulorganisation und -entwicklung, Kooperation im Kollegium, Nutzung von Medien im Unterricht, Gewaltprävention, Leistungsdiagnostik und -beurteilung, Vermittlung fachlicher Themen im Unterricht (Fachdidaktik) und Binnendifferenzierung/individuelle Förderung. Um eine möglichst objektive Zuordnung der Fortbildungen zu Themenschwerpunkten zu erzielen, wurde die Zuordnung von zwei Ratern unabhängig voneinander durchgeführt. Die Beurteilerübereinstimmung ($\kappa = .74$) kann als gut eingestuft werden (Bortz & Döring, 2006). Abschließend wurden Abweichungen zwischen den Ratern diskutiert und in einem Konsensverfahren vereinheitlicht, sodass eine gemeinsame Interpretation beider Rater vorlag. Am häufigsten werden SchiLF zu den Themen Unterrichtsentwicklung (ca. 24 Prozent aller Fortbildungen), Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Curricula (je ca. 19 Prozent) angeboten. Eher selten werden SchiLF zu Leistungsdiagnostik und -beurteilung, Fachdidaktik (je ca. 2 Prozent) und Binnendifferenzierung (ca. 1 Prozent) angeboten.

Datenanalyse

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage 1, ob schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anzahl an SchiLF-Veranstaltungen bestehen, wurde eine univariate Kovarianzanalyse (ANCOVA) der Mittelwerte für die SchiLF-Anzahl pro Schulform durchgeführt. Da vorab durchgeführte Analysen signifikante Effekte der Schulgröße auf die Anzahl der SchiLF zeigten, wurde dieses Merkmal als Kovariate in die folgenden Analysen aufgenommen. Die Schulgröße wurde anhand der Anzahl an Schüler*innen im Schuljahr 2016/17 abgebildet. Zur Überprüfung schulformspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Anteile an SchiLF zu einem bestimmten Thema (Forschungsfrage 2) wurde eine multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) durchgeführt. Bei diesem Verfahren wird für das α -Fehler-Niveau für Mehrfachvergleiche kontrolliert. Das α -Niveau wurde auf $p = .05$ festgelegt. Die unabhängige Variable stellte die Schulform (1 = Primarstufe; 2 = Gesamt- und Oberschulen; 3 = Gymnasien) dar. Als abhängige Variablen wurden für jeden Themenschwerpunkt eine Variable berechnet, die den prozentualen Anteil der SchiLF zu einem Thema pro Schule angibt. Anschließend wird mit explorativen univariaten Kovarianzanalysen (ANCOVAs) geprüft, bei welchen SchiLF-Themen sich ein Effekt der Schulform zeigt.

Ergebnisse

Zur Untersuchung der ersten Forschungsfrage wurde die Anzahl der SchiLF-Fortbildungen pro Schulart bestimmt. An mehr als der Hälfte der Gesamt- und Oberschulen (54.7 Prozent) wurde im Zeitraum von zwei Schuljahren mindestens eine SchiLF angeboten. Im Durchschnitt fanden an diesen beiden Schularten 1.23 Fortbildungen statt. An Grundschulen liegt der Anteil bei 40.0 Prozent und an Gymnasien bei 39.0 Prozent. Die jeweiligen Durchschnittswerte liegen bei 0.92 (Grundschulen) und 0.75 Fortbildungen (Gymnasien). Der Mittelwertunterschied zwischen den Gesamtschulen mit Oberschulen und den Gymnasien ist unter Kontrolle der Schulgröße statistisch signifikant ($F = 3.87$; $p = .02$; partial $\eta^2 = 01$).

Die Untersuchung der Forschungsfrage 2, inwieweit schulformspezifische Unterschiede bei den Anteilen an SchiLF zu einem der The-

menschwerpunkte bestehen, ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Schulform (Wilks $\lambda = 0.94$; $F(20, 1284) = 1.93$; $p = .01$; partial $\eta^2 = .03$). Das bedeutet, dass schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anteile der SchiLF-Themenswerpunkte bestehen. Im Anschluss durchgeführte einfaktorische Kovarianzanalysen (ANCOVAs) verdeutlichen, dass bei drei der zehn SchiLF-Themen unter Kontrolle der Schulgröße signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen. Beim Thema *Integration/Inklusion* zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($F = 3.97$; $p = .02$; partial $\eta^2 = .01$) zwischen Gymnasium ($M = 0.02$; $SD = .13$) und Gesamt- und Oberschulen ($M = 0.12$; $SD = .30$). Weiterhin ergibt sich ein signifikanter Unterschied beim Thema *Kooperation im Kollegium* ($F = 3.98$; $p = .02$; partial $\eta^2 = .01$) zwischen Primarstufe ($M = 0.01$; $SD = .09$) und Gesamt- und Oberschulen ($M = 0.04$; $SD = .19$). Zum Thema *Schulentwicklung* wird ein signifikanter Haupteffekt berechnet ($F = 3.27$; $p = .04$; partial $\eta^2 = .01$), jedoch ist der Gruppenunterschied zwischen Gesamt- und Oberschulen ($M = 0.10$; $SD = .27$) und Gymnasien ($M = 0.04$; $SD = .17$) knapp nichtsignifikant ($p = .07$). Weitere signifikante Unterschiede liegen nicht vor.

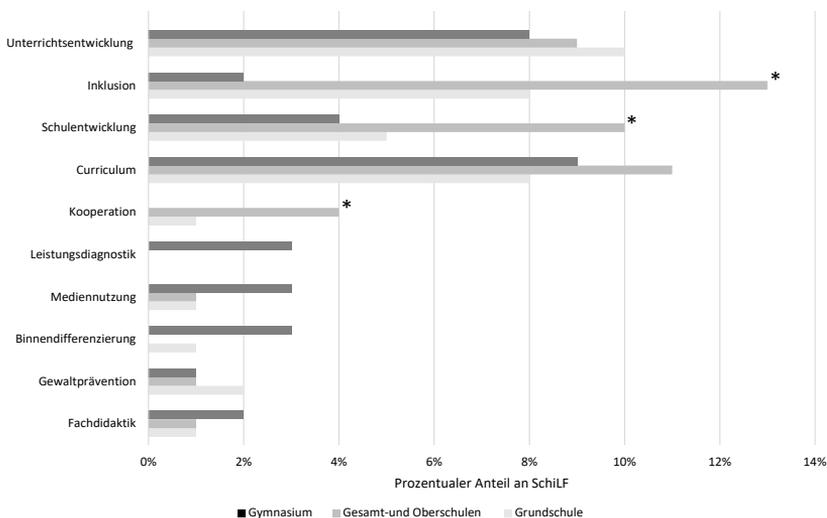


Abb. 1 Relative Häufigkeiten der SchiLF-Themen pro Schulform (Anmerkungen: Bei den mit einem * gekennzeichneten Themen besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen)

Diskussion

Die Untersuchung zeigt, dass Gesamt- und Oberschulen besonders häufig SchiLF anbieten. Dies könnte darauf hinweisen, dass an diesen Schulformen ein höherer Bedarf an schulischer Entwicklungsarbeit besteht. Weiterhin zeigen die Befunde, dass an Gymnasien anteilig weniger SchiLF zu *Integration/Inklusion* angeboten werden als an anderen Schulformen. An Gesamt- und Oberschulen werden, im Vergleich zu den anderen Schulformen, anteilig mehr SchiLF zur *Kooperation im Kollegium* angeboten. Damit wurden schulformspezifische Unterschiede in der SchiLF-Themenwahl belegt, jedoch konnten nur kleine Effekte hierfür aufgezeigt werden. Ein Vergleich mit den Befunden des IQB-Bildungstrends 2018 ist an dieser Stelle nur begrenzt möglich, da dort eine länderübergreifende Erfassung sowohl interner als auch externer Fortbildungen erfolgte. Dennoch ist eine vorsichtige Interpretation der diskrepanten Ergebnisse dahingehend denkbar, dass schulinterne und externe Fortbildungen für unterschiedliche Lernanlässe genutzt werden. Das bedeutet, dass Themen von Fortbildungen auf Schulebene andere Schwerpunkte aufweisen als externe Fortbildungen, die durch einzelne Lehrkräfte besucht werden. Pasternack et al. (2017) begründen die im Vergleich zum IQB-Bildungstrend 2018 wenigen SchiLF mit fachdidaktischen Schwerpunkt damit, dass SchiLF zum einen an das gesamte Kollegium gerichtet sind und damit spezifische fachdidaktische Inhalte ungeeignet sind. Zum anderen orientieren sich Schulen bei der Themenauswahl an aktuellen gesellschaftspolitischen Themen, die das gesamte Kollegium betreffen oder an Zielen des Schulprogramms (Pasternack et al., 2017). Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Mehrheit der Schulen im Untersuchungszeitraum keine SchiLF anbietet. Dies wurde bereits in früheren Untersuchungen in Brandenburg, Hessen und Thüringen deutlich (DVLfB, 2018). Das wirft die Frage auf, inwieweit Schulen ihrer Verpflichtung hinsichtlich SchiLF nachkommen und ob das fehlende Angebot an diesen Schulen mit Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität im Zusammenhang steht. Im Hinblick auf die Praxis stellt sich die Frage, wie Schulen bei der Auswahl, Planung und Durchführung von SchiLF unterstützt werden können, damit diese gemeinsame Lerngelegenheit vom Kollegium optimal genutzt werden kann. Die vorliegende Arbeit untersuchte erstmalig Zusammenhänge zwischen Schulform und Themenschwer-

punkten. Damit trägt die Studie dazu bei, Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe von Schulen aufzuzeigen.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2015). *Statistischer Bericht B I 1 – j / 14. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2014/2015*. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin u. a.: Springer Verlag.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e. V. [DVLfB] (Hrsg.). (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. *forum Lehrerfortbildung*, 47.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: wbv.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245-260). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385-410). Münster und New York: Waxmann.
- Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 4* (S. 24-40). Weinheim u. a.: Beltz.



Jenny Kuschel, wiss. Mitarbeiterin
an der Professur für Erziehungswissenschaftliche
Bildungsforschung an der Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräftefortbildung und Kooperation
zwischen Lehrkräften

jkuschel@uni-potsdam.de



Eric Richter, Dr., wiss. Mitarbeiter
an der Professur für Erziehungswissenschaftliche
Bildungsforschung an der Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
Berufliches Lernen von Lehrkräften und Schulqualität

eric.richter@uni-potsdam.de

Rebecca Lazarides, Prof., Juniorprofessorin
für Schulpädagogik an der Universität Potsdam.

Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Schulentwicklung,
Unterrichtsqualität und die affektiv-motivationale
Entwicklung Lernender im Unterricht

rebecca.lazarides@uni-potsdam.de



Dirk Richter, Professor
für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung
an der Universität Potsdam.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung pädagogischen Personals
in der Institution Schule mit Fokus
auf die universitäre Lehrerbildung
sowie die berufliche Fort- und Weiterbildung

dirk.richter@uni-potsdam.de



06

*Jennifer Paetsch,
Simone Dubiel, Beate Lütke
und Kristina Stelze*

*Kooperationen
im Vorbereitungsdienst
zu „Sprachbildung“.
Evaluation einer
Qualifizierungsmaßnahme*

Die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Teilhabe am schulischen Fachunterricht. Der Erwerb der dafür notwendigen formellen (bildungssprachlichen) Register stellt dabei für alle Schüler*innen in unterschiedlichem Ausmaß eine Herausforderung dar (Rost-Roth, 2017). Mithilfe eines sprachbildenden Fachunterrichts (vgl. u. a. Lütke, Petersen & Tajmel, 2017) sollten deshalb alle Lehrkräfte der sprachlichen Vielfalt und Heterogenität ihrer Schülerschaft angemessen begegnen (z. B. Rost-Roth, 2017). Der Vermittlung entsprechender Kompetenzen wird in der Lehrkräftebildung mittlerweile eine große Bedeutung beigemessen, dementsprechend werden zunehmend mehr Qualifizierungsangebote in allen Phasen der Lehrkräftebildung angeboten (z. B. Baumann, 2017).

Vor diesem Hintergrund stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags Evaluationsergebnisse einer Qualifizierungsmaßnahme für den Vorbereitungsdienst (praktische Phase der Lehrkräfteausbildung) in NRW, in der drei zentrale Akteursgruppen – Lehramtsanwärter*innen (LAA), schulische Ausbildungslehrkräfte (AL) und Fach- und Kernseminarleiter*innen (SL) – in Teams für die Entwicklung sprachlich bildender Fachunterrichtskonzepte zusammenarbeiteten. Die im Projekt umgesetzte Zusammenführung der Akteur*innen zu einer professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Rzejak, Lipowsky & Bleck, in diesem Heft) bildet einen neuartigen Professionalisierungsansatz, der im Rahmen der Evaluation besondere Beachtung fand.

Kooperation in der Lehrkräftebildung

Kooperationen werden als wichtiges Element einer erfolgversprechenden Schul- und Unterrichtsgestaltung verstanden (z. B. Hattie, 2014). Allerdings fehlt es häufig an Ressourcen und Möglichkeiten für komplexere Formen der Zusammenarbeit (Richter & Pant, 2016). Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) unterscheiden drei Formen der Kooperation: Austausch, gemeinsame (arbeitsteilige) Planung der Arbeit und ko-konstruktive Kooperation. Austausch ist die häufigste und niedrigschwelligste Form der Kooperation im schulischen Alltag. Die gemeinsame Planung der Arbeit bedeutet hingegen gemeinsame Zielabsprachen und Aufgabenteilung. Die komplexe Form der ko-konstruktiven Kooperation geht darüber hinaus; gemeinsame Analyse, Re-

flexion und Entwicklung erfordert eine erfolgreiche soziale Interaktion der Beteiligten (vgl. Gräsel et al., 2006).

Projektbeschreibung

Das Projekt *Sprachliche Bildung systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren*¹ hatte zum Ziel, LAA, AL sowie SL im Bereich der fachintegrierten Sprachbildung zu qualifizieren. Die Leitung der operativen Umsetzung war an der Universität Münster und die Leitung der wissenschaftlichen Begleitforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt. Eine Besonderheit des Projektes bestand in der Zusammenführung der Akteur*innen in paritätisch besetzten Teams (Ausbildungsteams),² in denen die Teilnehmenden gemeinsam Ideen zur Umsetzung sprachbildenden Fachunterrichts entwickelten und in ihren jeweiligen Handlungsfeldern erprobten. Eingesetzte Materialien zur Sprachbildung entstammten einem zweijährigen Vorprojekt, in dem der Schwerpunkt in der Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen für verschiedene Fächer lag. Die Teams wurden durch qualifizierte Berater*innen begleitet. Es wurde eine Mischform aus gemeinsamer Planung der Arbeit und ko-konstruktiver Kooperation angestrebt. So sollte das Themenfeld Sprachbildung an den beteiligten Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) verankert werden und eine breite Implementation gelingen. An der Professionalisierungsmaßnahme haben während des Projektzeitraumes (2017 bis 2019) insgesamt ca. 325 Personen der drei Akteursgruppen teilgenommen.

Fragestellung

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Kooperation der Akteur*innen im Rahmen der Ausbildungsteams. Nachgegangen wird der Frage, inwiefern diese innovative Form der Kooperation verschie-

¹ Weitere Informationen zum Projekt: <http://sprachsensibles-unterrichten.de/> (letzter Zugriff am 30.06.20).

² Zwei weitere Kooperationsformate bestanden in den sogenannten Entwicklungsteams, in denen jeweils LAA oder SL zusammenarbeiteten, und den Berater-teams, die die Entwicklungs- und Ausbildungsteams unterstützten.

dener Akteursgruppen in der Lehrkräftebildung eine produktive und akzeptierte Arbeitsform darstellen kann. Konkret soll untersucht werden, wie LAA, AL und SL die Kooperationserfahrung zum Thema fachintegrierte Sprachbildung wahrnehmen und bewerten.

Methode

Die Daten entstammen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes.³ Die in diesem Beitrag berichteten Ergebnisse beruhen zum einen auf quantitativen Befragungen, die in der Mitte des Projektes stattfanden, zum anderen auf qualitativen Interviewdaten. Die quantitative Befragung bezog sich u. a. auf Fragen zum Kommunikationsumfang, zur Kooperation und Interaktion⁴ (z. B. *Ich profitiere von den unterschiedlichen Erfahrungsständen der Akteursgruppen bei der Entwicklung von Ideen.*), zur Bewertung (*Für wie sinnvoll erachten Sie die Zusammenarbeit der Akteursgruppen in einem gemeinsamen Team?*) und zur Rollenwahrnehmung (*Nehmen Sie Veränderungen in Ihrer Rolle innerhalb Ihres Ausbildungsteams wahr?*). Zudem wurde in einer offenen Frage nach Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit der Akteur*innen gefragt. Die Stichprobe der quantitativen Befragung besteht aus insgesamt 177 Personen ($n_{LAA} = 64$, $n_{FL} = 65$, $n_{AL} = 48$) aus allen Schulformen.

Die qualitative Erhebung umfasst neun leitfadengestützte Interviews. Dabei wurden Personen aller Schulformen und Standorte einbezogen. Die Transkripte⁵ wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Kategorien wurden deduktiv gebildet und dann weiterentwickelt. Die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse beruhen auf der Kategorie „Kooperation und Zusammenarbeit“ mit den Subkategorien „Zusammenarbeit in den Ausbildungsteams“ und „Kooperation am Standort“.

3 Vgl. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/sprachdidaktik/forschung/Begleitforschung>

4 Eigenentwicklung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung NRW, teilweise Adaption von Fragen aus dem „Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation“ (TRIL) (Gollwitzer & Schlotz 2003).

5 Konvention GAT2; Sprache wurde für die Lesbarkeit geglättet; Auswertung: MAXQDA.

Ergebnisse der quantitativen Daten

Die Ergebnisse zum Kommunikationsumfang zeigen, dass ein regelmäßiger Austausch zum Thema sprachsensibles Unterrichten stattgefunden hat (*mehrmals im Monat oder öfter*). Die Kooperationserfahrung wird von allen Akteur*innen positiv bewertet (Tab. 1). Auch die Zusammenarbeit der Akteursgruppen in einem gemeinsamen Team wird von allen Gruppen als sinnvoll bewertet (Tab. 1). Eine Veränderung der eigenen Rolle innerhalb der Ausbildungsteams wird hingegen eher nicht wahrgenommen, wobei die Streuung auf interindividuelle Unterschiede hinweist. Varianzanalysen zeigen keine signifikanten Gruppenunterschiede. Die wahrgenommene Veränderung der Rolle zeigt einen marginal signifikanten Haupteffekt ($F(2,165) = 2.35$, $p = .098$), die AL nehmen tendenziell weniger eine Veränderung ihrer Rolle wahr als die SL ($t(103) = 2.32$, $p = .028$).

Tab. 1 Deskriptive Ergebnisse getrennt nach Akteursgruppen

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kooperation ^a	LAA	64	3.22	.69
	SL	61	3.38	.48
	AL	47	3.28	.48
Zusammenarbeit ^b	LAA	64	7.70	1.92
	SL	62	7.98	2.17
	AL	48	8.44	1.68
Veränderungen in der Rolle ^c	LAA	63	4.51	2.36
	SL	58	4.81	2.30
	AL	47	3.87	1.93

Anmerkungen: ^a4-stufige Antwortskala (*trifft voll und ganz zu – trifft überhaupt nicht zu*), Skala aus 6 Items, Cronbachs $\alpha = .88$; ^b10-stufige Antwortskala (*wenig sinnvoll – sehr sinnvoll*); ^c10-stufige Antwortskala (*gar keine – sehr große*)

Als Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit der Akteur*innen wurde am häufigsten „ausreichend Zeit“ genannt. Drei weitere Faktoren werden als besonders wichtig wahrgenommen:

„Kommunikation/Austausch“, „Arbeiten auf Augenhöhe/gleichberechtigt“ und „ausreichend Ressourcen“. Darüber hinaus wurden folgende Aspekte mindestens zehnmal genannt: „Respekt und Wertschätzung“, „(gemeinsame) Ziele“, „gerechte Arbeitsverteilung“, „Interesse am Thema“, „aktive Teilnahme an regelmäßigen Treffen“, „gutes Material/Input/fachliche Kompetenz“.

Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die qualitativen Daten der Interviews zeigen, ebenso wie die quantitativen Daten, dass die Zusammenarbeit der Akteursgruppen als gewinnbringend von allen Seiten bewertet wird. Dabei stehen für die Akteur*innen vor allem die Arbeit auf Augenhöhe und eine flache Hierarchie im Vordergrund. Weiterhin wird als wichtig für dieses Kooperationsformat erachtet, dass kein Bewertungsverhältnis zwischen den teilnehmenden Lehrkräften und LAA besteht.

AL, Sonderpädagogische Förderung: [...] Also, das ist, finde ich, ein GANZ wichtiges Kriterium, dass wir hier wirklich gleichberechtigt am Tisch sitzen, das wäre glaube ich sonst nicht gut. [...]

LAA, Gymnasium: Ich muss sagen, ich bin ganz froh, dass ich eine Fachleiterin in unserem Ausbildungsteam habe, die mich nicht bewerten muss. [...]

Ausreichende zeitliche Ressourcen werden auch in den Interviews als wesentliche Voraussetzung für Kooperation genannt. Hierfür sei es notwendig, bereits früh die Schulleitung in die Planungen einzubeziehen.

FL, Haupt-/Real-/Gesamtschule: Und auch an der Stelle gilt da den Schulleitungen ein großer Dank, die eben die Wichtigkeit dieses Projektes auch gesehen haben und da sagen, wir stellen jetzt die Kollegen frei und andere Kollegen mussten dafür im Unterricht sicherlich vertreten. [...]

Unter anderem sehen die LAA, AL und FL eine große Chance im Bereich des fächerübergreifenden Zusammenarbeitens, um so Einblicke in die Strukturen und Vorgehensweisen anderer Fächer bei der Erarbeitung sprachbildender Fachkonzepte zu erhalten.

AL, Berufskolleg: Aber da glaube ich ja schon, dass es bei diesem Thema Sprachsensibilität, weil es ja auch ALLE Fächer (...), es betrifft alle. Das liegt ja in der Thematik BEGRÜNDET. [...]

Die Interviewdaten bestätigen weiterhin, dass sich die Akteur*innen für ihre Zusammenarbeit eine gemeinsame Arbeitsplanung und Zielbestimmung als Grundlage für die Strukturierung und Gestaltung des Arbeitsprozesses wünschen.

Diskussion

Neben Austausch und Kommunikation wurden in den Teams gemeinsam Konzepte und Materialien entwickelt („ko-konstruktive Kooperation“, vgl. Fussangel & Gräsel, 2012). Diese Kooperationserfahrung wurde von allen Akteur*innen als gewinnbringend in Hinblick auf die Umsetzung fachintegrierter Sprachbildung beurteilt. Dabei scheint eine gelingende Implementierung im Vorbereitungsdienst von verschiedenen Bedingungen abhängig zu sein: Übereinstimmend mit bereits existierenden Forschungsergebnissen (vgl. Pant & Richter, 2016) werden ausreichende zeitliche Ressourcen als die wichtigste Bedingung angesehen, um kooperativ sprachbildende Maßnahmen zu entwickeln und in die Breite zu tragen. Dafür bilden die institutionelle Unterstützung seitens der ZfsL und Schulleitungen sowie eine gemeinsame Zielsetzung, Planung und Regelmäßigkeit der Teamtreffen wesentliche Voraussetzungen. Hierarchieübergreifendes kooperatives Arbeiten auf gleichberechtigter Ebene, wie in den Ausbildungsteams umgesetzt, wird in Verbindung mit fachlicher Kompetenz und Wertschätzung von allen Akteursgruppen sehr positiv beurteilt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein kooperatives Format wie das der Ausbildungsteams Potenzial für die inhaltliche Arbeit im Vorbereitungsdienst verspricht. Eine solchermaßen paritätische und hierarchielose Zusammenarbeit aller drei Akteursgruppen würde ein Novum innerhalb des Vorbereitungsdienstes darstellen.

Förderhinweis:

Das Projekt „Sprachliche Bildung systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren“ und die wissenschaftliche Begleitforschung wurde vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, der Stiftung Mercator und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (LaKI) gefördert.

Literatur

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2) (S. 9-26). Münster: Waxmann Verlag.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Hattie, J. (Ed.). (2014). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (2017). *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: De Gruyter.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 69-97). Berlin: de Gruyter Mouton.



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



Simone Dubiel, M. A., wiss. Mitarbeiterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humbolt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: selbsteingeschätztes Professionswissen und Überzeugungen von Lehrkräften im Bereich Sprachbildung

dubiesim@iqb.hu-berlin.de

Beate Lütke, Dr., Professorin
am Institut deutsche Sprache und Linguistik/
Professional School of Education
an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:
fachintegrierte Sprachbildung, Sprachförderung,
Deutsch als Zweitsprache-Didaktik, Registererwerb,
Professionalisierungsforschung

beate.luetke@hu-berlin.de



Kristina Stelze, wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Erziehungswissenschaften
an der Humboldt-Universität zu Berlin (ab 01/2021).

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierungsforschung,
fachübergreifende Sprachbildung,
Kooperation von Lehrkräften

stelzehr@hu-berlin.de



07

*Gernot Aich und
Christina Kuboth*

Umsetzung eines
multiplikatoren-gestützten
Gesprächstrainings.
Anregungen für
eine erfolgreiche Umsetzung

Fortbildungen für Lehrkräfte sind, wie auch dieses Themenheft zeigt, wieder ins Zentrum des Interesses gerückt. Dies gilt auch für Lehrkräftetrainings als spezielle Form von Fortbildungen (Hertel, Pickl & Schmitz, 2008). Im folgenden Artikel werden die Konzeption des Lehrkräftetrainings Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) sowie Erfahrungen der Autor*innen bei der Umsetzung des Trainings als landesweite Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg über ein Multiplikator*innensystem als Bausteine beschrieben, die zu einer erfolgreichen Umsetzung eines solchen Projektes dienen können.

Konzeption der Fortbildung

(Beratungs-)Gespräche mit Eltern stellen für Lehrkräfte sehr häufig eine besondere Herausforderung und Belastung in ihrem Berufsalltag dar (Sacher, 2008; Schaarschmidt, 2010), für die sie oft nur unzureichend oder teilweise gar nicht ausgebildet wurden (Aich, 2015; Aich & Behr, 2010, 2015; Hertel, 2009). Um die für die Bewältigung des schulischen Alltags erforderliche Handlungskompetenz zu fördern, stellen Lehrer*innentrainings für den Themenbereich Gesprächsführung bzw. generell im sozial-emotionalen Bereich eine besonders geeignete Variante dar. Bestandteil sollte eine didaktisch-methodisch arrangierte Abfolge von Inputphasen sein, gepaart mit Übungen, die zur Erweiterung des eigenen professionellen Handelns anleiten und der anschließenden Reflexion der eigenen Umsetzungsmöglichkeit (Hertel, Bruder & Schmitz, 2009; Reimers, 1992; Wahl, 2013).

Für das an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd entwickelte Training erfolgte der modulare Aufbau zweistufig: Zuerst wurde eine Situationsanalyse durchgeführt mit dem Fokus: 1. strukturelle Rahmenbedingungen der Gesprächsführung mit Eltern, 2. häufig auftretenden Schwierigkeiten und Konflikte in der Gesprächsführung mit Eltern, 3. Erwartungen der Eltern und der Lehrkräfte, 4. häufige Themen im Elterngespräch. In einem zweiten Schritt wurden diverse Beratungsansätze analysiert und Teilkonzepte bzw. Modelle zu einem kohärenten Konzept integriert (siehe Tab. 1), welches aus sechs Modulen besteht und an drei Fortbildungstagen durchgeführt werden kann. Die einzelnen Module und ihre Inhalte bzw. die zu erreichenden Kompetenzen sind in Tabelle 1 skizziert.

Tab. 1 Die Module des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern (Aich, 2015; Aich & Behr, 2015; Aich, Kuboth & Behr, 2017a, 2018)

Modul	Inhalte und Kompetenzen
(M 1) Die Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse: Garant für eine gelungene Gesprächsführung	<ul style="list-style-type: none"> • die eigene Grundeinstellung und die des Gegenübers erkennen und anschließendes Justieren durch Interventionen • Meta-Kommunikation über Grundeinstellungen
(M 2) Die Kernbedingungen nach Rogers: <ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Bedingungsfreie Wertschätzung • Authentizität 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Gefühle, Motive, Gedanken erleben sowie Gefühle und Gedanken beim Gegenüber identifizieren • Wertschätzung, Authentizität und Empathie kommunizieren • emotionale und motivationale Klärung • Probleme diagnostizieren und entfalten sowie gegenseitiges Verständnis von Gefühlen und Motiven entwickeln
(M 3) Das Ich-Zustandsmodell: Landkarte der Gesprächsführung, Kommunikationsprozesse besser verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich-Zustände identifizieren, durch Interventionen justieren • das Erwachsenen-Ich durch W-Fragen ansprechen • systemisch lösungsorientierte Interventionen • Meta-Kommunikation über Ich-Zustände
(M 4) Die Kommunikationsregeln der Transaktionsanalyse: Wann gelingt Kommunikation und wann scheitert sie?	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstrategien, wie z. B. verdeckte Kommunikationsversuche, tangentialen Strategien erkennen • bewusstes Intervenieren bei unproduktiven Gesprächsverläufen, nicht abwertende Offenlegung von verdeckter Kommunikation • gegenseitiges Verständnis über den Gesprächsverlauf herstellen
(M 5) Die Abwertungshierarchie: Umgang mit Beratungsresistenz und Problemblindheit	<ul style="list-style-type: none"> • Abwertung von Problemen taxieren • Abwertungen des Problems konfrontieren • gemeinsame Sichtweise auf das Problem herstellen • gemeinsamen Lösungsweg entwickeln
(M 6) Das Spielekonzept nach Berne: Unproduktive Gesprächsmuster – Spiele erkennen und beenden	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele erkennen • Gefühle und Motive hinter den Spielen hypothesieren • Ausstiegsstrategien aus Spielen durchführen • Metakommunikation über Spiele • Bedürfnisse offen ansprechen • gemeinsamen Spielausstieg suchen

Nach einer dreistufigen Evaluation des Trainings (Aich, 2015) wurde in einem weiteren Entwicklungsschritt das GMG als landesweites Projekt

zur Erweiterung der Beratungskompetenz von Lehrkräften in Kooperation mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken (AIM) gestartet. Hierfür sind ausgewählte Lehrkräfte in einem Zeitraum von fünf Monaten zu Multiplikator*innen (Multis) des GMG geschult worden, die anschließend das Training an den staatlichen Schulämtern des Landes Baden-Württemberg durchführen (Aich, Kuboth & Behr, 2017b). Diese Schulung der Multiplikator*innen (Multis) wurde evaluiert (Kuboth & Aich, unter Begutachtung). In einem nächsten Schritt erfolgt die Evaluation der durchgeführten Trainings. Die folgenden Bausteine stellen ein Konglomerat unserer langjährigen, subjektiven Erfahrungen und der durchgeführten Begleitforschung dar und sie sollen als Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Multiplikator*innenschulungen dienen.

Wichtige Bausteine der Umsetzung

Die Auswahl der Multiplikator*innen

Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Auswahl der Multis gelegt. Hier wurden 20 aus 70 Personen ausgewählt. Die Kriterien waren eine Ausbildung in einem Beratungsverfahren, die Anwendungsdauer von Gesprächsführung bzw. Beratung im schulischen Setting sowie die (Vor-)Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Da die Multis eine essenzielle Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung der Maßnahme darstellen, ist die sorgfältige Auswahl der Bewerber*innen zentral. Es zeigte sich im Projektverlauf, dass die Vorkenntnisse in Beratung und Gesprächsführung, auch aus Sicht der Multis, absolut notwendig waren, da diese grundlegende Kompetenz nicht in einer relativ kurzen Multiplikator*innenschulung erreicht werden kann. Obwohl sich diese Feststellung relativ profan anhört, wird sie aus unserer Sicht bei der Umsetzung von vielen Schulungsprogrammen vernachlässigt.

Schulung der Multiplikator*innen

Für die Ausbildung der Multis wurde ebenfalls ein Training entwickelt, das aus Theorie-Inputphasen, praktischen Übungen zur Theorie, einer anschließenden Reflexion und den eigenen Umsetzungsmöglichkeiten in der Schulung von Lehrkräften bestand, entsprechend des didakti-

schen Doppeldeckers nach Wahl (2013). Hier wurde trotz des festen curricularen bzw. modularen Aufbaus des GMGs großen Wert darauf gelegt, dass die Multis eigene Beispiele und Umsetzungsideen entwickeln konnten, die sie später zur Veranschaulichung ihrer eigenen Schulungen verwenden. So sollte einerseits die Wiedergabetreue gesichert werden (Petermann, 2014) und andererseits sollten die Multis die Möglichkeit für autonomes Handeln innerhalb des gesetzten Rahmens erhalten.

Darüber hinaus konnten die Multis ihre eigenen Bedenken bei der Umsetzung des Programms offen einbringen und es wurde nach alternativen Handlungsmöglichkeiten für sie gesucht. Aus unserer Perspektive ist diese Auseinandersetzung mit dem Trainingskonzept zentral, da so die Bedenken und Widerstände der Multis beseitigt werden können. Des Weiteren trug das Angebot von Supervisionsterminen in Gruppen oder auch individuell durch den Ausbildungsleiter während der Phase der individuellen Vorbereitung der Multis sowie während der Durchführungsphase des Trainings zur erfolgreichen Umsetzung bei. Dies half den Multis, Schwierigkeiten zu bewältigen und bei offenen Fragen Sicherheit zu gewinnen (Kuboth & Aich, eingereicht).

Identifikation der Multiplikator*innen mit dem Trainingskonzept

Gerade im Bereich der Gesprächsführung spielt die eigene Einstellung eine zentrale Rolle. Dies gilt insbesondere für die Multis, die das Programm mit Lehrkräften durchführen. Sind sie nicht überzeugt und stehen hinter dem Konzept, können sie dieses kaum adäquat vermitteln und umsetzen. Eine hohe Identifikation ergibt sich durch die Inhalte und durch ein kohärentes Trainingsprogramm sowie durch eine Schulung, die auch Raum für die persönliche Entwicklung im oben beschriebenen Sinne bietet. Nach unserer Erfahrung steigt die Identifikation mit dem Training nach jedem erfolgreich durchgeführten Trainingsdurchgang. Die erfolgreiche Trainingsumsetzung wird durch die folgende wechselseitige Beeinflussung verstärkt: Die Multis werden selbstsicherer, kompetenter, authentischer und setzen somit das Trainingsprogramm noch besser um, wodurch sie bessere Rückmeldungen bekommen, was die Identifikation mit dem Programm wiederum erhöht und die Motivation der Multis steigert.

Fazit

Die flächendeckende Verbreitung von Fortbildungskonzepten wird oft gefordert und sie ist natürlich auch sinnvoll, um möglichst viele Personen nach demselben Konzept zu schulen. Gleichzeitig stellt die flächendeckende Umsetzung die Fortbildner*innen regelmäßig vor Herausforderungen. Aus unserer Sicht ist die Ausbringung über ein Multiplikator*innensystem eine gute Möglichkeit, in die Fläche zu gehen und gleichzeitig die Qualität des Fortbildungskonzepts aufrechtzuerhalten. Unsere Bausteine stellen hoffentlich eine Hilfe für andere Fortbildner*innen bzw. anderen multiplikatorengestützte Fortbildungsprojekte zur erfolgreichen Umsetzung dar.

Literatur

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (2., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2010). Kommunikation mit Eltern. Training und Evaluation der Gesprächsführung zwischen Lehrpersonen und Eltern. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 279-295). Münster: Waxmann.
- Aich, G. & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017a). Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern – Überblick und Anwendung. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (1. Aufl.) (S. 112-125). Weinheim: Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017b). Training von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach dem Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG). Disseminierung und Evaluation eines integrierten Konzepts für ein landesweites Lehrertraining. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 282-289.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2018). Beratung von Eltern als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse* (2), 79-94.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 117-128). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S., Pickl, C. & Schmitz, B. (2008). Lehrertrainings. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 233-244). Göttingen: Hogrefe.

- Kuboth, C. & Aich, G. (unter Begutachtung). Bedingungen für die erfolgreiche Implementierung von Multiplikator*innenschulungen für die Lehrerinnen*fortbildung im Bereich der Gesprächsführung.
- Kuboth, C. & Aich, G. (eingereicht). Ein Gesprächstraining als landesweite Lehrkräftefortbildung implementieren – Eine Interviewstudie mit den durchführenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122-128.
- Reimers, H. (1992). Training. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 11-16). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 297-311). Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



Gernot Aich, Prof. Dr. phil.,
Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Abteilungsleiter der Abteilung
Pädagogische Psychologie,
Beratung und Intervention.
Arbeitsschwerpunkte:
Gesprächsführung, Beratung, Konfliktmanagement

Gernot.Aich@ph-gmuend.de



Christina Kuboth, M. A.,
Realschullehrerin, wiss. Mitarbeiterin
an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Abteilung Pädagogische Psychologie,
Beratung und Intervention.
Arbeitsschwerpunkte:
Gesprächsführung, Beratung

christina.kuboth@ph-gmuend.de

08

*Manuela Keller-Schneider, Stephan Hasler,
Dorothee Lauper und Monika Tschopp*

Professionalisierung in
unterschiedlichen Berufsphasen.
Weiterbildungsangebote in der Schweiz

08

*Manuela Keller-Schneider,
Stephan Hasler,
Dorothee Lauper und
Monika Tschopp*

Professionalisierung in
unterschiedlichen Berufsphasen.
Weiterbildungsangebote
in der Schweiz

Weiterbildung als Anforderungen an Lehrpersonen

Professionalisierungsanforderungen erstrecken sich aufgrund von sich verändernden gesellschaftlichen und schulischen Erwartungen an die Schule und die Lehrpersonen sowie von sich verändernden individuellen Zielen der Lehrpersonen (Herzog, Sandmeier & Terhart, in Vorb.) über die gesamte Berufsbiografie. Weiterbildung zur Unterstützung der über die Ausbildung hinausgehenden Professionalisierung ist erforderlich, damit Lehrpersonen ihre Professionalität aufgrund der laufend sich verändernden beruflichen Anforderungen erhalten und weiter ausdifferenzieren (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). Der folgende Beitrag zeigt auf, wie sich die Weiterbildung in der Schweiz, die über Jahrzehnte gewachsen ist und sich laufend ausdifferenziert hat, in berufsbiografisch zeitlicher und aufgabendifferenzierend inhaltlicher Perspektive fassen lässt.

Institutionelle Entwicklung von Weiterbildung

In der Schweiz wurde die Weiterbildung für Lehrpersonen bereits im Zuge der Gründung von Seminarien zur Ausbildung von Lehrpersonen zu Beginn des 19. Jh. mitgedacht, denn die Professionalität von Lehrpersonen wurde bereits in dieser Zeit thematisiert (Bloch Pfister, 2007). Im von der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) beauftragten Bericht zur Neukonzeptionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde diese in vier Phasen gegliedert über die gesamte Berufstätigkeit betrachtet (LEMO, Lehrerbildung von morgen: Müller, 1975). Unterschieden wurde zwischen einer *Grundausbildung*, einer *Berufseinführung*, einer *Fortbildung* zur Ergänzung und Vertiefung der Grundausbildung und einer *Weiterbildung* zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen (EDK, 1991). 1998 wurde die Differenzierung zwischen Fort- und Weiterbildung aufgehoben, Angebote in dieser Berufsphase werden seitdem als Weiterbildung bezeichnet.

Im neu gestalteten Berufsauftrag (Kull, 2015) erscheint die Weiterbildung als festgelegter Bestandteil der Jahresarbeitszeit und legt individuelle und schulinterne Weiterbildung als explizit ausgeschilderten Teil des Berufsauftrags fest. Den Pädagogischen Hochschulen wurde

die Aufgabe der Weiterbildung von Lehrpersonen übertragen, ergänzend zu den Aufträgen Ausbildung, Forschung und Dienstleitung.

Weiterbildung in unterschiedlichen Berufsphasen

Weiterbildung setzt an der individuellen und kollektiven Ebene an und lässt sich in zeitlicher und inhaltlicher Dimension ausdifferenzieren (siehe Abb. 1). Als schulinterne Weiterbildungen auf *kollektiver Ebene* werden schulübergreifende Weiterbildungen zur Umsetzung der von den Volksschulämtern initiierten Reformen angeboten sowie auf die Einzelschule und ihr Schulprogramm ausgerichtete spezifische Angebote. Weiterbildung auf *individueller Ebene* wird bedarfs- und bedürfnisspezifisch mit der Schulleitung geplant und vereinbart.

In *zeitlicher Dimension* schließt an die Grundausbildung die Phase der Berufseinführung an, die fließend in das breite Weiterbildungsangebot übergeht, das mehrheitlich in der mittleren Berufsphase genutzt wird; eine Abschlussphase schließt den Bogen der Berufsarbeit.

In *inhaltlicher Dimension* lassen sich Angebote der Weiterbildung in Bereiche des Berufseinstiegs und des Berufsabschlusses, sowie der Vertiefung im Kernbereich, der Profilbildung in spezifischen Bereichen, der Aktualisierung für einen Wiedereinstieg und der Spezialisierung für spezifische Funktionen gliedern. Die Phasen und ihre Angebote lassen sich wie folgt beschreiben.

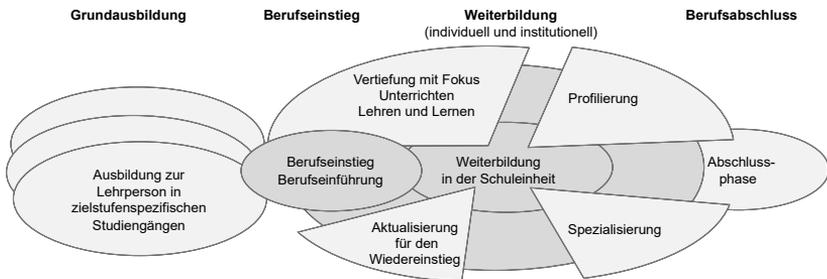


Abb. 1 Phasen in der Professionalisierung von Lehrpersonen (nach Lauper, Tschopp, Hasler & Keller-Schneider, 2017)

Berufseinstieg und Berufseinführung

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität der Dynamik gleichzeitig zu meisternder Aufgaben Herausforderungen an alle Lehrpersonen, die berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben anzunehmen und zu bewältigen, um im Beruf anzukommen. Diese umfassen die Bereiche der identitätsstiftenden Rollenfindung, der adressatenbezogenen Vermittlung, der anerkennenden Klassenführung, sowie der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution (Keller-Schneider, 2020). Trotz der in die Ausbildung integrierten Schulpraxis mit zunehmend anspruchsvoller gestalteten Aufgaben stellen sich in der Berufseinstiegsphase erneut Anforderungen. Diese können strukturbedingt im Rahmen einer Ausbildung (in der Schweiz einphasig mit integrierter Praxis) aufgrund der fehlenden Eigenverantwortung nicht vorweggenommen werden. Institutionelle Angebote der *Berufseinführung* für Lehrpersonen in der *Berufseinstiegsphase* werden den *Berufseinsteigenden* von den Pädagogischen Hochschulen angeboten. Sie fokussieren auf die berufsphasenspezifischen Anforderungen und die daraus hervorgehenden Anliegen der Lehrpersonen.

Angebote der Berufseinführung mit zunehmend erweiterten Zielen (Schneuwly, 1996) wurden seit den 1970er Jahren nach kantonalen Schwerpunktsetzungen entwickelt. Am Anfang stand insbesondere die Einfindung in den Beruf als *Einsozialisation in die lokale Schule* im Vordergrund, ergänzt um schulexterne *Beratungs- und Unterstützungsangebote*. Diese eher defizitär ausgerichteten Weiterbildungsansätze wurden um den Schwerpunkt einer *berufsphasenspezifischen Weiterbildung* ergänzt. Darin zeigt sich, dass die Berufseinstiegsphase als eigene, an die Grundausbildung anschließende berufsbiografische Phase mit spezifischen Anforderungen und darauf bezogenem Weiterbildungsbedarf anerkannt wurde. Seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz (ab 2002) kam die Zielsetzung hinzu, über die Bearbeitung von subjektiv erfahrenen Herausforderungen die Lehrpersonen in ihrer Professionalisierung und damit ihr über den Berufseinstieg hinausgehendes *Professionalisierungsbewusstsein* zu fördern. Aktuell umfassen diese Angebote eine kollegiale Begleitung durch Lehrpersonen derselben Schule, reflexionsorientierte Supervision sowie an die Erfahrung anknüpfende Weiterbildung (Keller-Schneider, 2019).

Weiterbildung mit unterschiedlichen Fokussierungen

Individuelle Weiterbildungen der mittleren Berufsphase umfassen vielfältige Angebote. Die Lehrperson kann im Kontext ihrer Schule ihre Weiterbildung und damit auch die Berufsphase und Berufslaufbahn different gestalten.

- Angebote der *Vertiefung und Erweiterung* von auf Unterricht- und Lehr-/Lernprozesse bezogenen Kompetenzen und Interessen fördern die Lehrperson in ihrer Kernaufgabe und erweitern durch Impulse die Palette von Erprobtem und Bewährtem. Diese Angebote umfassen Themen wie schülerorientierte Unterrichtskonzepte, Beurteilungspraxis, kooperatives Lernen, partizipatives Unterrichten, Beziehungsgestaltung, Zusammenarbeit, Konfliktbewältigung, Kompetenzorientierung im Unterricht, Selbststeuerungsfähigkeiten, soziales Lernen, sowie fachliche und fachdidaktisch spezifizierte Angebote.
- Angebote zur *Profilierung* ermöglichen, die Kernaufgabe als Lehrperson durch eine Vertiefung eines spezifischen Bereichs zu erweitern und damit ein individuell geprägtes Profil berufsrelevanter Kompetenzen zu entwickeln. Über eine Profilbildung ist auch die Übernahme von auf schulebene relevanten Aufgaben möglich. Profilbildende Weiterbildungen umfassen Bereiche wie die Weiterbildung zur Praxislehrperson, zur Begleitung von Berufseinsteigenden, zum IT-Spezialisten bzw. zur IT-Spezialistin, in Theaterpädagogik, Schülerpartizipation oder Begabungs- und Begabtenförderung.
- Angebote zur *Aktualisierung* richten sich an Lehrpersonen, die nach einigen Jahren des Unterbruchs ihrer Lehrtätigkeit einen Wiedereinstieg in den Beruf erwägen oder bereits eingestiegen sind. Thematisiert werden insbesondere aktuelle Lehrmittel und didaktische Konzeptionen, sowie Neuerungen im Schulfeld und damit verbundene Veränderungen der Aufgaben und der Rolle einer Lehrperson.
- Angebote der *Spezialisierung* umfassen Weiterbildungen, die über die Kernaufgabe von Lehrpersonen hinausführen und zur Übernahme von Spezialaufgaben in einer Schule führen, wie Deutsch als Zweitsprache (DaZ), schulische Heilpädagogik oder Schulleitung. Die Weiterbildung zur Schulleitung unterscheidet sich von den an-

deren Spezialisierungen darin, dass die Schulleitungsarbeit in eine dem Kollegium übergeordnete Rolle und damit zu einer anderen Stellung im schulischen Gefüge führt und in der Regel mit einem Schulwechsel verbunden wird.¹

Berufsabschlussphase

Berufsbezogene Weiterbildungen in der Phase des Berufsabschlusses sind erst wenig ausdifferenziert, zu berufsübergreifenden Pensionierungsvorbereitungskursen werden Lehrpersonen zusammen mit kantonal Abgestellten anderer Berufsgruppen rund fünf Jahre vor der regulären Pensionierung eingeladen.

Auf den Lehrberuf bezogene berufsphasenspezifische Weiterbildungen zum Abschluss der beruflichen Tätigkeit als Lehrpersonen fokussieren insbesondere die individuelle Ebene. Thematisiert wird, was die Lehrperson in der letzten Berufsphase noch umsetzen und erreichen oder was sie weitergeben möchte und welche Aufgaben in dieser Phase nicht mehr übernommen, d. h. anderen überlassen und zugetraut werden. Über die Weiterbildung hinausgehend ist als Aufgabe der Schulleitung von Bedeutung, zur Umsetzung dieser Pläne und Wünsche beizutragen, zu Erhaltendes zu sichern und auch spezifische Erwartungen zu formulieren, denen sich berufsabschließende Lehrpersonen stellen sollen.

Abschluss

Parallel zur Ausdifferenzierung von *Weiterbildungsmöglichkeiten* über die gesamte Berufslaufbahn hinweg wurde Weiterbildung als Teil der Berufsarbeit im Berufsauftrag von Lehrpersonen verankert. Damit umfasst in der Schweiz die von der Profession und ihrem Dachverband postulierte *Weiterbildungspflicht* (LCH, 2008) einen anerkannten und verbindlichen Anteil der Berufsarbeit.

1 Da in der Schweiz Anstellungen von Lehrpersonen gegenseitig kündbar sind (keine Verbeamtung), sucht sich eine in die Rolle der Schulleitung wechselnde Lehrperson in der Regel eine Anstellung an einer anderen Schule.

Literatur

- Bloch Pfister, A. (2007). *Priester der Volksbildung*. Zürich: Chronos.
- EDK (1991). *Lehrerfortbildung von morgen (Dossier 16A)*. Bern: EDK.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann utb.
- Herzog, A., Sandmeier, A. & Terhart, E. (in Vorb.). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, W. Helsper & T. S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Kull, M. (2015). *Berufsauftrag*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- Lauper, D., Tschopp, M., Hasler, S. & Keller-Schneider, M. (2017). *Weiterbildung in der mittleren Berufsphase (internes Arbeitspapier)*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- LCH (2008). LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln. Verfügbar unter https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf [19.10.2020].
- Müller, F. (1975). *Lehrerbildung von morgen (LEMO)*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern (Dossier 40A)*. Bern: EDK.

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil.,
Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung,
insbesondere Berufseinstieg,
Team und Schulentwicklung,
selbstreguliertes Lernen

m.keller-schneider@phzh.ch



Stephan Hasler, Berater,
Dozent und Fachbereichsverantwortlicher
Berufseinstieg und Berufslaufbahn, PH Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Personenzentrierte Beratung,
Begleitung von Berufseinsteigenden

stephan.hasler@phbern.ch



Dorothee Lauper, lic. phil.,
Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Berufsbiografische Angebote,
Standortbestimmungen und
Weiterbildungsberatungen für Lehrpersonen

dorothee.lauper@phlu.ch



Monika Tschopp, Leiterin
Ressort Berufsbiographie und Laufbahn,
PH Fachhochschule Nordwestschweiz.
Arbeitsschwerpunkte:
Erwachsenenbildung,
Personal- und Organisationsentwicklung an Schulen,
Kompetenzorientierung und -entwicklung

monika.tschopp@fhnw.ch



METHODEN- ATELIER

09

*Adrianna Hlukhovich,
Konstantin Lindner und Sabine Vogt*
Kulturelle Bildung an einem (Themen-)Tag.
Ein Format für Studierende und Lehrkräfte

09

*Adrianna Hlukhovich,
Konstantin Lindner und
Sabine Vogt*

Kulturelle Bildung
an einem (Themen-)Tag.
Ein Format für Studierende
und Lehrkräfte

Geistes- und kulturwissenschaftliche Zugänge haben für die Deutung der Welt, für die Entfaltung von Kommunikations- und Handlungskompetenzen sowie für die kulturelle Weiterentwicklung hohe Relevanz (Bauer, Beuter, Lindner, Hlukhovych & Vogt, 2018). Als Teilprojekt des 2016 bis 2023 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg geförderten BMBF-Großprojektes „WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse“ bündelt das Projekt „KulturPLUS: Kulturbezogene Bildung“ disziplinenübergreifend Kompetenzen der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und macht sie für die Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenfortbildung fruchtbar. Dazu dienen nicht nur Vorlesungen und Seminare, die vor allem von Studierenden im Rahmen ihrer Studiengänge belegt werden (es wurden dazu eigens KulturPLUS-Module in den Lehramtsstudiengängen implementiert), sondern auch das neu konzipierte Format eines „Thementages“, das sich an Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte richtet und im Folgenden vorgestellt wird.

Das inhaltliche Konzept: Kultur und kulturelle Bildung

Kultur umfasst den von Menschen erzeugten Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen, der sich in Symbolsystemen niederschlägt. Die jeweiligen Symbolsysteme greifen auf spezifische Formen der Weltinterpretation zurück. Sie entstehen, werden reproduziert und verändern sich (Nünning, 2009). Als Sinn- und Unterscheidungssysteme sind sie kein bloßer gesellschaftlicher „Überbau“, sondern sie beteiligen sich an der Organisation und Interpretation der Wirklichkeit (Reckwitz, 2004, S. 7). Welt existiert somit als vom Menschen mit Bedeutungen versehene und interpretierte. Um sie verstehen, deuten und gestalten zu können, um mit dem immerwährenden Wandel von Kulturen und Kulturauffassungen mithalten zu können, bedarf es – vor allem im Bildungskontext und damit auch in der Lehrer*innenbildung – entsprechender nachhaltiger Maßnahmen und Formate, die auf Aktualität einerseits und lebenslanges Lernen andererseits sowie auf (Selbst-) Reflexion ausgerichtet sind. Diese Maßnahmen und Formate sollten – im Sinne des Auftrags kultureller Bildung – ermöglichen: (1) vielfältige

kulturelle Ordnungen und Codierungsformen in der Welt wahrzunehmen, sie zu deuten bzw. sie zu decodieren, (2) sich selbst in der Welt zu verorten bzw. sich in dem „selbstgesponnenen“ kulturellen „Bedeutungsgewebe“ (Geertz, 2012 [1973], S. 9) zurechtzufinden und die eigene Positionierung zu reflektieren sowie (3) kulturelle Codierungen vorzunehmen bzw. das eigene Leben und die Welt zu gestalten.

Das didaktische Konzept: KulturPLUS-Thementage

Um einen Beitrag zur kulturellen Lehrer*innen(fort)bildung im Sinne eines solchen weitgefassten Kulturbegriffs zu leisten, hat das Projekt KulturPLUS Lehrveranstaltungen zu kulturellen bzw. kulturbildenden Themen initiiert, die Fach- und Disziplingrenzen überschreiten und von aktueller gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz sind: Ringvorlesungen und insbesondere Thementage zu Themen wie „Europa“, „Sprachen“, „Kulturelles Gedächtnis“, „Materielle Kulturen“, „Migration“, „Die Macht der Bilder“.

KulturPLUS Thementag
Wintersemester 2019/20

Freitag | 06.12.2019
LU19/00.09 | 9-14 Uhr

Die Macht der Bilder

Fake und Manipulation in der realen und virtuellen Bildwelt: Ein Schnellkurs für (angehende) Lehrkräfte

09:00 - 10:30 Uhr
Block I
Vera Katzenberger
(Kommunikationswissenschaftler, Universität Bamberg)
Bildkompetenz gegen Manipulation? Strategien zum Umgang mit Fake News

10:45 - 12:00 Uhr
Block II
Dr. Evelina Juntunen
(Kunstgeschichte, Universität Bamberg)
Bildkritik und Bildinterpretationsfähigkeit als Grundkompetenz von Lehrkräften

12:30 - 14:00 Uhr
Block III
Dr. Partizia Kramliczek
(zu geht MEDIEN, ABO/COF/Übersetzerin/radio)
Workshop: So geht Medien - Praktische Tipps für den Bilder-Check im Unterricht

Florian Brustkern
(Hilfsmittelentwickler, Universität Bamberg)
tldr - ohne images keine pictures. Wie wir Bilder immer fälscht

Prof. Dr. Sabine Vogt
(Kunstgeschichte, Universität Bamberg)
KulturPLUS Workshop Bilder im Schulbuch lesen und verstehen

Dr. Evelina Juntunen
(Kunstgeschichte, Universität Bamberg)

Fragstellung
Der Thementag soll einige Weisungen an die Hand geben, mit denen man die Unmittelbarkeit der Wirkung der (manipulierten) Bilder - insbesondere im Schulunterricht - durch kritischen Blick abbildern kann.

Nach jedem Block findet eine Diskussion mit anschließender Kaffeepause statt.

Bitte bringen Sie zur Veranstaltung Ihre Laptops mit

FBS Anmeldeformular: E214.ZLB/19/12

QR Code: www.kulturplus.uni-bamberg.de

Logo: **WEGE** (Wissenschaftliche Entwicklung und Gestaltung)

Logo: **Wissenschaftszentrum für Bildung und Forschung**

Abb. 1 KulturPlus-Thementag

Studierende und Lehrkräfte aller Schularten und Fachrichtungen erhalten hierdurch die Möglichkeit, über ihre eigenen Studiengänge und Fachrichtungen hinaus Einblicke in grundlegende kulturelle Themenbereiche und Fragestellungen zu gewinnen und diese in Bezug auf die Verzahnung von Theorie und Unterrichts- sowie außerschulischer Praxis zu reflektieren. Zu diesem Zweck werden Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen eingeladen, die eine professionelle fachliche Basis der Thementage auf der inhaltlichen Ebene gewähr-

leisten (Lipowsky, 2010, S. 40) und zu deren Wirksamkeit beitragen (Lipowsky, 2010, S. 64): Wissenschaftler*innen der Universität Bamberg und anderer Hochschulen, Lehrkräfte, Journalist*innen sowie Vertreter*innen kultureller und Bildungseinrichtungen wie Theater, Museen, Religionsgemeinschaften, Medieninstitutionen, kultur- und bildungsrelevanter Behörden oder Nichtregierungsorganisationen.

Ein Thementag zeichnet sich durch seine multiperspektivische und verschiedene Kontexte vernetzende Konzeption aus: Lehramtsstudierende und aktive Lehrkräfte arbeiten im Austausch mit Expert*innen an Fragen kultureller Bildung. Dies geschieht in drei Blöcken à ca. 120 Minuten, die didaktisch unterschiedlich gestaltet werden: Impulsvorträge wechseln sich ab mit Berichten aus der Praxis, Expert*innengesprächen und Workshops oder Kleingruppenarbeit, und es gibt ausreichend Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zur Diskussion. Unter anderem diese strukturelle Vielfalt von Methoden und Lerngelegenheiten macht den Erfolg der Thementage aus (Richter, 2016).

Die Referent*innen werden gebeten, bei der Vorbereitung ihrer Beiträge folgende Leitfragen zu berücksichtigen:

- Exemplarische Verortung des Beitrags: Wo bzw. wie kommen Schüler*innen in ihrer „Lebenswelt“ mit dem Thema in Berührung?
- Fachspezifische Erschließung: Welche Theorien, Forschungsergebnisse oder Praxiskontexte der jeweiligen Fachdisziplin sind für die Fragestellung des Beitrags bzw. für deren Vermittlung an (angehende) Lehrkräfte relevant?
- Inhaltliche Impulse für kulturelle Lehrer*innenbildung: Warum und hinsichtlich welcher Aspekte ist der Beitrag für künftige Lehrkräfte von Bedeutung? Welche Konzepte sollten (angehenden) Lehrkräften mitgegeben werden, die sich mit der Thematik in ihrem Lehramtsstudiengang oder beruflichen Alltag nicht (oder nicht vertieft) beschäftigen?
- Praktische Impulse für kulturelle Lehrer*innenbildung: Welche konkreten Umsetzungsoptionen zur Erschließung des Themas mit Schüler*innen können mitgegeben werden, damit sich die Teilnahme an Thementagen in verbesserten Lernzugewinnen der Schüler*innen manifestiert (Richter, 2016)? Welche weiterführenden Informationen (Sekundärliteratur, Schulungsmaterialien, Internetressourcen etc.) zur eigenständigen Weiterbildung können empfohlen werden?

Denn „[d]er in den Fortbildungen angestoßene Lernprozess soll dazu beitragen, die bestehende berufliche Praxis zu reflektieren, sowie neue Erkenntnisse und Kompetenzen in die Gestaltung des Unterrichts einzubringen“. Das heißt, die Fortbildung am Thementag soll sich nicht nur auf die Kompetenzen von Lehrkräften auswirken, sondern auch im beruflichen Handeln „und in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und ihren Lernergebnissen sichtbar werden“ (Richter, 2016, 253). Auf diese Weise erfüllen Thementage den Anspruch aller Fortbildungen, ein effektives Instrument zur Verbesserung der Lehrer*innenprofessionalität zu sein (Lipowsky & Rzejak, 2015).

Perspektiven für die kulturelle Lehrer*innenbildung

Das Format des KulturPLUS-Thementags entspricht dem eingangs skizzierten Auftrag kultureller Bildung in vielerlei Hinsicht: Es ist ein kompaktes und zugleich ein arbeits- und reflexionsintensives Format, das dem Tempo der gegenwärtigen Lebensrealität und dem Modus verschiedener kultureller und gesellschaftlicher Transformationsprozesse entspricht. An einem Tag werden die Teilnehmenden mit einem aktuellen kulturellen Thema bzw. Phänomen sowie mit dessen Folgerungen und Herausforderungen für den schulischen Kontext in gebündelter Form vertraut gemacht. Unter anderem sorgen die eintägige Intensität, Kompaktheit wie seine Terminierung an Freitagen für hohe Teilnehmer*innenzahlen seitens der Studierenden, vor allem aber von Lehrkräften, die sich für ganztägige Formate eher Freiräume schaffen können als für regelmäßig wöchentlich stattfindende universitäre Formate wie Seminare oder (Ring-)Vorlesungen, was zur Vereinbarkeit von beruflichen Aufgaben und Fortbildungsteilnahme beiträgt (Richter, 2016).

Dank der interdisziplinären Ausrichtung der Thementage sowie der Beteiligung von Referent*innen aus unterschiedlichen Disziplinen und Praxiskontexten werden die Themen aus diversen spezifischen Deutungs- bzw. Decodierungs-Perspektiven – eben im Sinne von Kultur als Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen – beleuchtet. Dabei treten Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, Wissenschaft und Praxis in Dialog;

theoretische Ansätze werden – im Sinne eines aktiven Lernens (Richter, 2016) und der Partizipation (Lipowsky, 2010) – didaktisch operationalisiert und in praktischen Workshops erprobt. Die Kombination aus Reflexions- und handlungspraktischen Phasen sichert die Wirksamkeit der Fortbildung und den Transfer in die Unterrichtspraxis (Lipowsky, 2010). Das Thementag-Format bietet den Teilnehmenden die Gelegenheit, ihre Verortung im kulturellen Gesamtkomplex zu reflektieren sowie die Gestaltung kultureller Prozesse zu üben. Die Vielfalt der Perspektiven und (Selbst-)Reflexionsmöglichkeiten wird bereichert durch den Austausch unter den Referierenden, vor allem aber unter (Lehramts-)Studierenden und Lehrkräften, was den Wissenstransfer zwischen unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung und den Lernerfolg (Lipowsky, 2010) unterstützt. Im Sinne der Nachhaltigkeit können die Teilnehmer*innen der Thementage auf die (weiterführenden) Materialien zum Thementag in Moodle zurückgreifen. Ergänzende Online-Formate, die Synergien zwischen synchronen und asynchronen Lehrformaten und Austauschmöglichkeiten schaffen, sind für die Zukunft geplant.¹

Literatur

- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovich, A. & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (S. 13-36). Bamberg: UBP.
- Geertz, C. (2012 [1973]). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RICERCAZIONE. Six-monthly Journal on Learning Research and Innovation in Education*, 7(2), 27-51.

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen O1JA1615 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

- Nünning, A. (2009). Vielfalt der Kulturbegriffe. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> [12.09.2020].
- Reckwitz, A. (2004). Brennpunkte einer kulturwissenschaftlichen Interpretation der Kultur. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen* (S. 1-20). Stuttgart: Metzler.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245-260). Stuttgart: UTB.



Adrianna Hlukhovich, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin/Koordinatorin
im Projekt KulturPLUS/WegE,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkt:
Konzepte kultureller Bildung
aus kultur-/medienwissenschaftlicher Sicht

adrianna.hlukhovich@uni-bamberg.de



Konstantin Lindner, Dr., Professor
für Religionsdidaktik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Sprecher des Projekts KulturPLUS/WegE.
Arbeitsschwerpunkte:
Kulturelle (Lehrer*innen-)Bildung,
kooperativer Religionsunterricht, Wertebildung

konstantin.lindner@uni-bamberg.de



Sabine Vogt, Dr., Professorin
für Klassische Philologie/Gräzistik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Sprecherin des Projekts KulturPLUS/WegE.
Arbeitsschwerpunkte:
Kulturelle (Lehrer*innen-)Bildung,
transdisziplinäre Vermittlung der Antike

sabine.vogt@uni-bamberg.de

REZENSION

Rolff, H.-G. & Thünken, U. (2020). Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung. Weinheim: Beltz. 164 Seiten, ISBN 978-3-407-63187-9

Die Diskussion um Quantität und Qualität von Fortbildungen für Lehrkräfte sowie über die Umsetzung der Pflicht zur Fortbildung haben einen neuen Aufschwung erfahren. Insbesondere die pandemiebedingten Schulschließungen und die damit verbundene Umstellung auf digital gestütztes Lernen, also dem Lernen mit digitalen Medien, offenbarten große Bedarfe. Vielerorts war deswegen der Andrang auf Fortbildungsangebote insbesondere zum Lernen mit digitalen Medien groß und ebenso die Ernüchterung, wenn die Angebote fehlten, wovon bspw. der Deutschlandfunk in der Reihe *Lehrerfortbildung in den Sommerferien* berichtete. Die stiefmütterliche Stellung von Fortbildungen innerhalb der Bildungspolitik ist Ende 2017 bei der Bestandsaufnahme der KMK deutlich geworden (siehe <https://tinyurl.com/yjh9rdz>). Die Gewerkschaften GEW und VEB forderten mehr Geld und Transparenz, dem die KMK – zeitgleich mit den Beratungen zu pandemiebedingten Schulschließungen – mit einem Eckpunktepapier für mehr Vergleichbarkeit, Qualität und länderübergreifende Kooperation nachgekommen ist (siehe <https://tinyurl.com/y2menpz8>).

Obwohl Inklusion und die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen ebenfalls große Herausforderungen sind, die an Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gestellt werden, hat die plötzliche Umstellung auf digital gestütztes Lernen eine ungewohnte Fülle an öffentlichen wie privaten Fortbildungsangeboten und Austauschformaten hervorgebracht. Besonders empfehlenswert sind die kostenlosen Webinare des *Universitätsverbands für digitales Lehren und Lernen in der Lehrer/-innenbildung* (siehe <https://digill.de/lernmodule>), sowie die Formate zum Erfahrungsaustausch bei der *Deutschen Schulakademie* (siehe <https://tinyurl.com/y4rdazze>) und dem *Deutschen Lehrkräfteforum* (siehe https://youtu.be/cQGS_zcCa6A).

Immer wieder findet sich in diesen und ähnlichen Formaten die Forderung, dass die zunehmende Digitalisierung nicht nur eine Veränderung des Unterrichts, sondern des Lehrens und Lernens in der Schule insgesamt oder auch der Schule als Institution selbst erfordere. Insbesondere in den sozialen Medien wird dies unter Stichwörtern wie zeitgemäße Bildung oder Schule neu denken diskutiert. Teilweise wird

dabei auf Konzepte der Wirtschaft bzw. des Managements zurückgegriffen und vom sogenannten agilen Lernen oder einer Disruption der Schulkultur gesprochen.

Der Schulentwicklungsforscher Hans-Günther Rolff und der ehemalige Ministerialrat Ulrich Thünken wollen mit ihrem Buch *Digital gestütztes Lernen: Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung* wertvolle Hinweise zur konzeptionellen Schulentwicklung für ein digital gestütztes Lernen geben. Unter der Annahme, dass digital gestütztes Lernen nicht über „zentral administrative Schulreformen“ angemessen vollzogen werden kann, sondern durch „konkrete Maßnahmen der Schulentwicklung“ (S. 10), machen die Autoren deutlich, dass die Gestaltungskraft innerhalb der Teilnehmer*innen liegt, bei Schulleitung, Kollegium, Schüler*innen und Eltern. Sie erteilen der Simplifizierung auf ein „einfach mal machen“ eine klare Absage. Mit einem „Verweis auf guten Unterricht als Lösungsstrategie allein macht es sich mancher Digitaleuphoriker zu einfach“ (S. 157), so die passende Formulierung eines Lehrers im Anhang des Buches.

Selbstverständlich braucht es eine passende Ausstattung mit Geräten, stabiles WLAN und adäquate Unterstützung bei der Betreuung und Pflege der IT. Fortbildungen sind dabei ebenfalls unerlässlich und werden, so vermuten die Autoren, mit vermehrter Digitalisierung auch erheblich zunehmen (vgl. S. 109, 113). Nachhaltig werden alle Bemühungen jedoch erst mit einer umfassenden Organisationsentwicklung; „Wirkung entsteht durch Zusammenwirken“ all dieser Aspekte (S. 14). Um dies zu veranschaulichen werden im Buch zwei Schulen vorgestellt: das Theodor-Heuss-Gymnasium (THG) in Göttingen und das Evangelische Stiftische Gymnasium (ESG) Gütersloh. Beide verdeutlichen in ihrer Schulentwicklung hin zu einem digital gestützten Lernen welche Bedeutung das Zusammenwirken von kollegialem Austausch, Elternarbeit, pädagogischen Konzeptionen, Fortbildungen und technischen Investitionen hat. Es ist eine „Querschnittsaufgabe“ für alle (S. 96).

Die beiden Schulen wurden von den Autoren aufgrund ihrer verschiedenen Ausgangslagen gewählt: Das THG stand noch recht am Anfang, das ESG war schon weit fortgeschritten. Den wunden Punkt jedoch – die Ausstattung mit mobilen Endgeräten, den Glasfaseranschluss und das stabile WLAN – hatten beide Schulen schon hinter sich gelassen, sodass die Ausführungen für interessierte Lehrkräfte und Schulleitungen wohl zunächst wenig adaptierbar erscheinen. Wie es das THG

geschafft hat, Geräte und Infrastruktur mit Haushaltsmitteln auf ein hohes Niveau zu bekommen (vgl. S. 29), wird leider nicht ausgeführt. Und enge Verbindungen zu Stiftungen und solventen Privatpersonen, wie beim ESG (vgl. S. 33), sind nicht für alle Schulen selbstverständlich. Aber die Hardware spielt auch nicht „die entscheidende Rolle“ (S. 105), so die Autoren. Viel wichtiger seien Konzepte, wie mit den Geräten gearbeitet und welche pädagogisch-didaktischen Ziele adressiert werden sollen. Was die Autoren im Einklang mit entsprechenden Forschungsergebnissen betonen ist: Computer allein verändern nicht die Qualität des Unterrichts, es bedarf einer adäquaten didaktischen Einbettung und methodischen Rahmung. Das bedeutet im Umkehrschluss: Warum bedarf es dann (erst) bei digital gestütztem Lernen einer grundlegenden Schulentwicklung?

Die Autoren geben darauf zwar eine Antwort: Eine auf „Lernen fokussierte Unterrichtskultur“, eine „Personalisierung als Persönlichkeitsentwicklung“ oder eine „Kooperation auf fast allen Ebenen“ sind ohne Digitalisierung „vermutlich nicht oder nur sehr aufwendig zu bewältigen“ (S. 116). Leider gehen die Autoren aber gar nicht auf diese Veränderungen ein: was unter Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird bleibt ungeklärt, bei der Personalisierung des Lernens können die Autoren keine eigene Expertise beitragen, sondern verweisen auf die Arbeit von anderen. In Bezug zu den Beispielen im Buch widerspricht sich die Darstellung sogar teilweise: bei einer Umfrage im Kollegium des digital fortgeschrittenen ESG geben nur 60 Prozent an, dass digital gestütztes Lernen den Austausch der Kolleg*innen untereinander fördere (vgl. S. 48); und bei einer Spontanumfrage in einer Klasse bewerten die Schüler*innen, ob die Nutzung der iPads ihr Lernen individualisiere und personalisiere, dies auf einer Skala von 1 (starke Ablehnung) bis 10 (starke Zustimmung) mit 5,3. Das sind selbstredend nur Momentaufnahmen, die nicht verallgemeinert werden können. Zugleich nutzen die Autoren diese, um ihre Argumentation zu verdeutlichen, daher müssen sie auch daran gemessen werden können. Auch das Argument, digital gestütztes Lernen führe „zur Entgrenzung der Räume“ (S. 110), wofür die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Gemeinschaftsschule Wutöschingen herangezogen wird, ist irreführend. Gegenbeispiele wären hier die ebenfalls mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Martinschule in Greifswald, die eine Personalisierung des Lernens auch ohne digitale Hilfe erreicht, oder die dieses Jahr nominierte Grund- und Mittelschule Thalmässing, die

ebenfalls eine Entgrenzung der Klassenräume verfolgt, ohne dies mit einem digital gestützten Lernen zu begründen.

Das sind keine wesentlichen Kritikpunkte – außer vielleicht eine am etwas irreführenden Titel des Buches –, weil digital gestütztes Lernen gar nicht das eigentliche Thema des Buches ist, sondern die im Untertitel genannte Schulentwicklung. So schreiben die Autoren auch zu Beginn, dass Digitalisierung für die Institution Schule eine Veränderung wie andere auch sei, sodass Digitalisierung in gängige Organisationsentwicklungsmodelle integriert werden kann (vgl. S. 13). Zudem beobachteten die Autoren in den ausführlich dargestellten Beispielschulen auch keinen disruptiven Wandel (vgl. S. 63): Die direkte Kommunikation zwischen Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften behalten weiterhin „einen hohen Stellenwert“ (S. 62), genauso wie die Nutzung der Handschrift, das Lernen im Klassenverband und auch die Lehrerzentrierung (vgl. S. 58). Gleichwohl sind sowohl bspw. kollaboratives Arbeiten und das Aufrufen des Arbeitsstandes von der letzten Doppelstunde mit digitalen Medien einfacher aufzunehmen als auch die Organisation des eigenen Unterrichts seitens der Lehrkräfte.

Das Buch stellt anschaulich dar, wie die (mal mehr, mal weniger) digital unterrichtenden Schulen THG und ESG parallele Prozesse der Selbstvergewisserung und der Veränderung im „running system“ (S. 36) vorgenommen haben. Die Autoren zeigen wie die Schulen sich grundlegend in ihrer Art des Zusammenarbeitens, des kollegialen Austausches, in den Rollenzuweisungen von Schüler*innen und Lehrkräften sowie in verschiedenen Ebenen der Organisations- und/oder Personenführung verändert haben, ohne den Beteiligten etwas überzustülpen. Es geschah in einem gemeinsamen und langwierigen, mindestens drei bis fünf Jahre andauernden Prozess (vgl. S. 75).

Dabei stellt sich für die Autoren in den beobachteten Schulen als besonders wirksam der ‚stille Transfer‘ heraus, der Austausch der Kolleg*innen untereinander und ferner Hospitationsbesuche untereinander. Dadurch entstand gerade eben keine „disruptive Situation“ (S. 55), also ein brachialer Wandel der Organisationsstruktur und der Arbeitsweise, sondern eine langsame und kollektive Veränderung. Dieser stille Transfer ist, so Rolff und Thünken, bislang in der Schulentwicklungsforschung ein blinder Fleck. Um ihn zu gewährleisten sind verschiedene Formen von Fortbildungsformaten notwendig, externe und interne sowie insbesondere Mikrofortbildungen von Lehrkräften

untereinander, die Impulse und Lösungsvorschläge für kleine Probleme bieten, sogenannte lern-snacks.

Als Erfolgsbedingungen gelten bei den vorgestellten Schulen in diesem Buch die gegenseitige Hilfe (Kooperationsstrukturen), verschiedene Fortbildungsformate und Freiräume, in denen jede bzw. jeder die Veränderung in ihrem/seinem Tempo und in dem Maße durchführen kann, wie es ihr/ihm am besten gelingt. Daneben braucht es führende Kräfte, die die veränderte Maßnahme – hier: digital gestütztes Lernen – selbst beherrschen, in ihrem Unterricht auch selbst anwenden (Vorbildfunktion) und so Schulentwicklungen anstoßen und auch *umsetzen* (vgl. S. 107).

Die aktive Umgestaltung gelang in den Beispielschulen durch ausgebauten mittlere Führungsebenen, um „Führungs-, Management- und Steuerungsaufgaben“ (S. 106) – und damit mehr Verantwortung – an Lehrkräfte zu übertragen. Dieses Modell könnte sich allerdings mit Blick auf die Zuordnung von Planstellen im öffentlichen Dienst als schwierig erweisen und gelingt – wie so oft im Bildungsbereich – vor allem mit Aufopferungsbereitschaft. An den Beispielschulen zeigen sich als eine mögliche Abfederung dieses Problems die Einbeziehung der Eltern und deren Expertise wie auch der Schüler*innen, die als Mediencoaches bei kleineren Technikproblemen zur Seite stehen. Die Einbeziehung der Eltern war in den Beispielen auch Katalysator für die Akzeptanz des neuen Medienkonzeptes und für die Bereitschaft zur Anschaffung eigener Geräte für die Schüler*innen.

Unter der Annahme, dass das „dominante Thema der Zukunft“ die „Umwandlung des traditionellen Unterrichts in Digital [sic] gestütztes Lernen“ sein wird (S. 73), will das Buch Hilfestellung für die Schulentwicklung geben, weil diese die Bedingung für das „Gelingen einer anspruchsvollen und tiefgehenden Bildungsreform“ sei (S. 74). Es ist ein langjähriger Prozess, mit ständiger Reflexion, anhaltendem Austausch, mit Feedback und Hospitationen, eingebettet in eine „Hilfekultur“ mit „Fehlertoleranz“ (S. 88) – wie sie sich vielerorts auch während der jüngsten Schulschließungen gezeigt hat.

Das Buch unterstreicht, wie die Digitalisierung Anlässe für Schulentwicklung gibt, zu verstärkter Elternarbeit führen kann (insbesondere bei der Finanzierung) und zu einer neuen kooperativ-kollaborativen Zusammenarbeit im Kollegium. Zugleich verdeutlicht es aber auch, dass Digitalisierung dabei in den Beispielschulen nur Anlass für die Veränderung zu neuen Lehr-Lern-Formaten war. Digital gestütztes Ler-

nen bietet sich als Argument an, weil es bildungspolitisch gewollt ist und insofern der Praxis wenig Legitimationsarbeit abfordert (anders als bspw. die Umstellung auf Projektunterricht oder die Ausrichtung an eine reformpädagogische Idee) und noch voller Ungewissheiten steckt, was Gestaltungsfreiräume bietet und eine neue Fehlertoleranz befördert. Allerdings hätte die Darstellung auch an jeder anderen Schule gezeigt werden können, die einen grundlegenden Wandel ihrer Schulkultur vollzieht – auch ohne Digitalisierung. Was als Impulsgeber grundsätzlich gut gelingt, funktioniert jedoch nicht uneingeschränkt für Fragen der Fortbildung in digital gestütztem Lernen oder in der Schulentwicklung: auf methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien geht das Buch nicht dezidiert genug ein; als Anleitung für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen ist es nicht detailliert und anwendungsorientiert genug. Nichtsdestoweniger gibt die in dem Buch illustrierte Darstellung einer reflektierenden Praxis gute Impulse, sich als lernende Organisation gemeinsam auf den Weg zu machen.

Marcel Kabaum, Dr., wiss. Mitarbeiter
in der Forschungsstelle Digitale Schulentwicklung
am Institut für Erziehungswissenschaften
der Humboldt-Universität zu Berlin

marcel.kabaum@hu-berlin.de

AGENDA

(Stand 15.12.2020)

**„Praxisnetzwerke, LehrerInnenbildung“ –
Tagung des strategischen
Entwicklungsprojekts PgB11 (Online-Tagung)**

Informationen: [https://praxisnetzwerke-llb.ch/
tagung-2021/programm/](https://praxisnetzwerke-llb.ch/tagung-2021/programm/)

26.01.2021,
Campus der Pädagogischen
Hochschule Zürich,
Schweiz

**Tagung „Chancenungleichheit:
geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert“
(Online-Tagung)**

Informationen: [https://www.uni-muenster.de/
EW/forschung/kongresse_tagungen/sebf/](https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/kongresse_tagungen/sebf/)

22.-23.02.2021,
Wilhelms Universität Münster,
Deutschland

**„Sprechen und Zuhören: Lernen im Gespräch“
(Online-Jahrestagung)**

Informationen: [https://www.mercator-institut-
sprachfoerderung.de/de/termine/detail/
jahrestagung-des-mercator-instituts-2021-
sprechen-und-zuhoeren-lernen-im-gespraech/](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/termine/detail/jahrestagung-des-mercator-instituts-2021-sprechen-und-zuhoeren-lernen-im-gespraech/)

01.-02.03.2021,
Mercator-Institut Köln,
Deutschland

**IGSP-Kongress: „Lernen in der Praxis:
Kohärent, interdisziplinär, transdisziplinär?“
(Online-Tagung)**

Informationen: [https://www.igsp-kongress-
osnabrueck-2021.de/call-for-papers.html](https://www.igsp-kongress-osnabrueck-2021.de/call-for-papers.html)

22.-24.03.2021,
Universität Osnabrück,
Deutschland

- 25.03.2021,
Otto-Friedrich-Universität
Bamberg, Deutschland
- BASIS-Jahrestagung**
„Inklusive Exklusion oder exklusive Inklusion. Heterogenität in Schule und Unterricht“
Online Anmeldung ab Mitte Januar
Informationen: <https://www.uni-bamberg.de/zlb/k-r/inklusion/basisjahrestagung/>
- 17.-18.06.2021
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg/
Deutschland
- Tagung**
„Jugend und ihre pädagogischen Institutionen“– Zwischen Normierung und Ermöglichung
Informationen: https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/sozkult_erzw/tagung/
- 07.-09.07.2021
Pädagogische Hochschule
Steiermark/Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz,
Österreich
- Grazer Grundschulkongress**
„Qualität von Schule und Unterricht“
Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2021
Informationen: <http://www.ggsk.at/>
- 23.-27.08.2021
University of Gothenburg,
Sweden
- 19th Biennial EARLI Conference**
„Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures“ (Online-Tagung)
Informationen: <https://www.earli.org/EARLI2021>
- 22.-24.09.2021
Universität Osnabrück,
Deutschland
- Jahrestagung der DGfE Sektion Schulpädagogik**
„Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung“
Informationen: <https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/>
- 15.-20.08.2022
Universität Wien,
Österreich
- XVII Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**
Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

04/21 Schulen in besonderen Lagen – was wirkt?

(Hrsg.: Claudia Schuchart, schuchart@uni-wuppertal.de)

Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte ist die Arbeit in Schulen, an denen aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft besondere Problemlagen bestehen. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geht auf diese Thematik häufig nicht ausreichend ein. In dieses Heft sollen daher empirische Arbeiten aufgenommen werden, die thematisieren, welche Ansätze und Methoden sich hinsichtlich der individuellen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Lehrerarbeit sowie der Schulorganisation bzw. der Schulentwicklung an Schulen mit belasteter Schülerschaft als wirkungsvoll erwiesen haben. Abstracts sollen 500 Wörter (excl. der Literatur) umfassen und dem konventionellen Aufbau von theoretischem/empirischen Hintergrund, Fragestellung, Methodologie und (voraussichtlichen) Ergebnissen folgen.

Deadline für den offenen Call: Dezember 2020

Erscheinungstermin: Dezember 2021

Sehr geehrte Leser*innen,

aufgrund der Corona-Pandemie hat sich die Heftplanung leider verzögert.

Die Calls for Abstracts für die Themenhefte 2022 werden demnächst auf der Microsite einsehbar sein.

<https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/call-for-abstracts/>

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Hanna Schneider

Lehrer*innen – Fortbildungen

journal für lehrerInnenbildung

no. 4/2020

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen.
Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte

02

Angebot und Bedarf in der Lehrer*innenfortbildung.
Ergebnisse aus der Region Mittelhessen

03

Wissenschaftlichkeit als fortbildungsdidaktisches Prinzip.
Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie

04

Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen.
Ein Selbstmanagement-Training

05

Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programmanalyse

06

Kooperationen im Vorbereitungsdienst zu „Sprachbildung“.
Evaluation einer Qualifizierungsmaßnahme

07

Umsetzung eines multiplikatoren gestützten Gesprächstrainings.
Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung

STICHWORT

08

Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen.
Weiterbildungsangebote in der Schweiz

METHODENATELIER

09

Kulturelle Bildung an einem (Themen-)Tag. Ein Format für Studierende und Lehrkräfte

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS