

Beiträge zur Schulentwicklung

Bernd Groot-Wilken, Rolf Koerber (Hrsg.)

Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer

Ideen, Entwicklungen, Konzepte

Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer

Ideen, Entwicklungen, Konzepte

Bernd Groot-Wilken, Rolf Koerber (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LIS NRW)

Bernd Groot-Wilken, Rolf Koerber (Hrsg.)

Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer

Ideen, Entwicklungen, Konzepte



Beiträge zur Schulentwicklung

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser,
Peter Dobbelsstein, Ulrich Janzen, Dr.in
Veronika Manitius, Tanja Webs

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Bestellnummer: 6004746
ISSN: 2509-3460
ISBN (Print): 978-3-7639-6085-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6086-6

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
<i>Frank Lipowsky & Daniela Rzejak</i> Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update	15
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel & Sonja Port</i> Was bedeutet die Digitalisierung für die Lehrerfortbildung? – Ausgangslage und Perspektiven	57
<i>Bernd Groot-Wilken & Tanja Webs</i> Referenzsysteme als Steuerungsinstrumente schulpolitischer Maßnahmen am Beispiel der Planung und Umsetzung von staatlicher Lehrerfortbildung	83
<i>Silke Lange & Dietmar Frommberger</i> Lehrkräfteentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Befunde zu Studierendenzahlen, Einstellungsbedarfen und Seiteneinstiegen	123
<i>Susanne Prediger & Kim-Alexandra Rösike</i> Fortbildungsdidaktische Qualitätsentwicklung durch gegenstandsbezogene Design-Research-Prozesse – Einblicke am Beispielgegenstand der Potential- förderung	147
<i>Annika Hillebrand & Nina Bremm</i> Schulinterne Fortbildungen als Instrument designorientierter Schulentwick- lung. Ein Praxisbeispiel	171
<i>Rolf Koerber</i> Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden erfahrungsbasiert vermitteln	191
<i>Kinga Golus, Martin Heinrich, Anika Lübeck & Johanna Otto</i> Der Beitrag der Universitäten zur Lehrerfortbildung	221
<i>Christiane Hartig</i> Professionalität durch individuelle Beratung – Coaching schulischer Führungskräfte in Sachsen	255

<i>Rolf Koerber</i> Fall Coaching eines stellvertretenden Schulleiters	271
<i>Markus Lücken & Klaudia Schulte</i> Bausteine der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Hamburg	275
<i>Dieter Jaeschke & Alexander Brämer</i> <i>Mitarbeit: Bernd Buchholz, Markus Klecker, Harald Scherello</i> Vielfalt gestalten – Das Fortbildungsprogramm „Interkulturelle Schulentwicklung – Demokratie gestalten“ in Nordrhein-Westfalen	295
Autorinnen und Autoren	333

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern ihrer Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern, wie z. B. die inklusive Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztage oder die interkulturelle Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle wissenschaftliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung; zum anderen richtet es sich unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Das sehr komplexe Thema der Professionalisierung von Lehrkräften kann in all seinen Facetten nicht in einem Band dargestellt und diskutiert werden. Deshalb bietet dieser Band Einblicke in Fragestellungen, die aus Sicht der Herausgeber zentrale Bedeutungen für die anstehenden Diskussionen über Lehrerbildung bekommen werden bzw. jetzt schon besitzen. Diese Schlaglichter sollen Leserinnen und Lesern Anlässe zur Diskussion und Reflexion bieten und in ihren jeweiligen Rollen Impulse für zukünftige Gestaltungen geben.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die sich mit den Fragen auseinandersetzt, was aus der Forschung über angemessene und erfolgreiche Aus- und Fortbildung von Lehrkräften bekannt ist und wie erfolgsversprechende Aktivitäten bzw. Projekte für Lehrkräfte bei der eigenen weiteren Professionalisierung und der Qualitätsentwicklung von Schule gestaltet werden können. Dazu werden ebenso Forschungsergebnisse vorgestellt wie konkrete Projekte zur fachlichen und überfachlichen Qualifizierung und Aktivitäten in der ersten Phase der Lehrerausbildung.

Dieser Band richtet sich an Akteure aus Schule, Bildungsadministration, Bildungsforschung und an weitere interessierte Leserinnen und Leser. Er leistet somit

einen Beitrag zur Bereicherung des fachlichen Diskurses und ergänzt das Angebot der Veröffentlichungen zur der QUA-LiS NRW in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ um das Thema Fortbildung und Professionalisierung.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachliche Debatte um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie Professionalisierung von Lehrkräften bereichern und damit auch Forschungs- und Wissenstransfer in diesen Handlungsfeldern befördern.

Eugen L. Egyptien

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist ein weites Feld, das immer wieder aus unterschiedlicher Perspektive in den Blick genommen wurde und wird. Dabei sind gerade in den vergangenen Jahren einige vielversprechende Ansätze erprobt worden, die insbesondere auf die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit aller drei Phasen der Lehrpersonenbildung abzielen.

Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit einzelner Phasen der Lehrerbildung wird insbesondere nach der ersten PISA-Studie 2000 aus wissenschaftlicher und administrativer Perspektive, aber auch aus der Praxis heraus diskutiert. Damit einher geht die Diskussion um eine bessere Verknüpfung bzw. Gestaltung von Übergängen in der Lehrerbildung, da die Anforderungen und Voraussetzungen der jeweiligen Phasen oft unterschiedlich sind. Insbesondere der Übergang von der universitären Ausbildung in die praktische (zweite) Phase stellt die zukünftigen Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Aber auch die Lehrerfort- und -weiterbildung wird mit Themen, die sich aus gesellschaftlichen Veränderungen (zum Beispiel Klimawandel, Zuwanderung, Digitalisierung, politische Radikalisierung) sowie aus aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen ergeben, vor neue Herausforderungen gestellt.

Der Fokus der Forschung zum Erfolg von Lehrerbildung richtet sich in vielen Studien auf erwachsendidaktische, lerntheoretische und motivationale Aspekte sowie, in neueren Forschungen, immer stärker auf die Frage nach gelingenden Transferleistungen (siehe auch Frank Lipowsky & Daniela Rzejak in diesem Band). Allerdings lässt sich auch festhalten, dass es im Sinne einer Educational Governance Forschung wenig Forschung speziell zu gelingender Steuerung sowie zur Nachhaltigkeit und Wirksamkeit von Steuerungsmodellen in der Lehrerfortbildung gibt (siehe z. B. Groot-Wilken & Webs in diesem Band).

Spricht man in diesem Kontext von der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerbildung, stellen sich als erstes folgende Fragen: Was ist eigentlich Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit in der Lehrerbildung? Wer oder was ist der Gegenstand der Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit? Wo wird die Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit von erfolgreichen Prozessen und Systemen erzeugt? Wie kooperieren die unterschiedlichen Ebenen und Phasen in der Lehrerbildung zur Generierung von Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit? Daran knüpft sich die Frage, ob Lehrerbildung nur dann wirksam bzw. nachhaltig ist, wenn sich die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern perspektivisch verbessern. Diese knappe Auflistung von Fragen an die Wirksamkeit von Lehrerbildung macht deutlich, dass die Wirksamkeit von Lehrerbildungsprozessen und einer guten Steuerung auf unterschiedlichen Systemebenen und in Bezug auf unterschiedliche Akteure untersucht werden kann.

Dennoch zeigen sich erfolgsversprechende Ansätze, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerbildung zu steigern: Es lassen sich solche erkennen, die zumin-

dest in wissenschaftlichen Settings mehr Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erzeugen als andere (z. B. Prediger & Rösike, Hillebrand & Bremm, Koerber in diesem Band).

Einige der oben erwähnten Aspekte und Fragen werden in diesem Sammelband durch Beiträge von Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft, Administration und Lehrerfortbildung aufgegriffen und diskutiert. Einerseits möchten wir in diesem Band einige aus unserer Sicht zentrale Entwicklungen der letzten Jahre nachvollziehen, insbesondere für den Bereich der Fort- und Weiterbildung; andererseits wollen wir innovative Konzepte und Ideen vorstellen, die zukünftig dazu beitragen können, die Professionalisierung insgesamt und die wichtige Auseinandersetzung damit weiterzuentwickeln. In zwölf Beiträgen wird ein weiter Bogen über alle drei Phasen der Lehrerbildung hinweg geschlagen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kommen dabei ebenso zu Wort wie Praktikerinnen und Praktiker verschiedener Ebenen des Schulsystems und verschiedener Bundesländer.

Frank Lipowsky & Daniela Rzejak

Lehrerfortbildungen: außer Spesen nichts gewesen? Dass dies nicht so sein muss, dokumentiert die Zusammenfassung des internationalen Forschungsstands zur Fortbildungswirksamkeit von Frank Lipowsky und Daniela Rzejak. Der Beitrag verdeutlicht, woran sich die Wirksamkeit von Fortbildungen festmachen lässt und durch welche Merkmale sich erfolgreiche Fortbildungsprogramme auszeichnen. Für die Konzeption und Beurteilung von Fortbildungen geben die zusammengetragenen Befunde orientierende Impulse. Gleichzeitig machen sie jedoch auch darauf aufmerksam, dass die übliche Fortbildungspraxis in Deutschland den Ansprüchen an qualitätsvolle Professionalisierungsmaßnahmen noch nicht genügt.

Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel & Sonja Port

Digitalisierung (in) der Lehrkräftefortbildung ist ein Thema mit zahlreichen Facetten, die Birgit Eickelmann, Sonja Port und Kerstin Drossel kenntnisreich und grundlegend in ihrem Beitrag „Was bedeutet die Digitalisierung für die Lehrerfortbildung? – Ausgangslage und Perspektiven“ ausleuchten. Deutlich wird neben der – im internationalen Vergleich geringen – Fortbildungsneigung deutscher Lehrkräfte der doppelte Bezug des Themas: Es geht sowohl um Digitalisierung als Thema in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen als auch um die Verwendung digitaler Aus- und Fortbildungssettings. Dass Birgit Eickelmann, Sonja Port und Kerstin Drossel dabei einen bundesländerübergreifenden Ansatz wählen und auch die internationale Perspektive und aktuelle Modelle heranziehen, macht den besonderen Wert dieses State-of-the-Art-Beitrags zu einem hoch relevanten Thema der Lehrpersonenfortbildung aus.

Bernd Groot-Wilken & Tanja Webs

Im Kontext der neuen, am schulischen Output orientierten Steuerung des deutschen Bildungssystems entstanden in den Bundesländern vermehrt Referenzrahmen für Schulqualität. Mit diesen Referenzsystemen wird das Ziel verfolgt, Bezugsgrößen

und Zielperspektiven für unterschiedliche Akteure im Bildungsbereich bereitzustellen. Bislang besteht jedoch ein Forschungsdesiderat, was die tatsächliche Nutzung und die Wirkungen von Qualitätsrahmen für Entscheidungs- und Handlungsprozesse betrifft. Aus Sicht der Educational Governance sowie der Transfer- und Implementationsforschung ist allerdings davon auszugehen, dass Akteure basierend auf subjektivem Erfahrungswissen und situativen Gegebenheiten externe Vorgaben rekontextualisieren und anpassen. Bernd Groot-Wilken und Tanja Webs erörtern in ihrem Beitrag das mögliche Spannungsverhältnis zwischen Steuerungsintention und Steuerungsrealität und diskutieren Chancen und Grenzen von Referenzsystemen als Steuerungsinstrumente im Bildungsbereich, hier speziell in der staatlichen Lehrerfortbildung, für Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung und der Professionalisierung im Lehrerfortbildungssystem.

Silke Lange & Dietmar Frommberger

Einen Blick auf die Situation der Aus- und Fortbildung für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen werfen Silke Lange und Dietmar Frommberger, die in ihrem Beitrag sowohl den wenig bekannten „Lehramtstyp 5“ als auch die Situation des Seiteneinstiegs als Spezialform der Fortbildung thematisieren. Insgesamt geht der Beitrag auf wesentliche Aspekte der Nachwuchsgewinnung ein und stellt auch dar, wie komplex das System der Lehrpersonenbildung insgesamt ist und wie schwierig es ist, Trends abzulesen. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang bleibt, wie einerseits der Generationswechsel in den Lehrerzimmern gestaltet werden kann und wie es andererseits gelingt, Menschen mit unterschiedlicher beruflicher Ausbildung und biographischer Prägung als „Seiteneinsteiger“ in das Lehramt und den Schulalltag zu integrieren. Diese Entwicklungsaufgaben stellen ganz ohne Zweifel die Lehrpersonenfortbildung vor neue und eigene Herausforderungen, die die berufsbildenden Schulen in besonderer Weise betreffen, weil die Einbindung von Praktikern hier einerseits bereits längst üblich ist, diese Schulart aber auch die ältesten Lehrkräfte hat und damit vom Wandel besonders zeitnah und heftig betroffen ist.

Susanne Prediger & Kim-Alexandra Rösike

Dass Design-Based Research eine auch für die Erforschung und Entwicklung von Lehrpersonenfortbildung geeignete Methode ist, belegen Susanne Prediger und Kim-Alexandra Rösike in ihrem Beitrag „Fortbildungsdidaktische Qualitätsentwicklung durch gegenstandsbezogene Design-Research-Prozesse“: Anhand eines exemplarischen Einblicks in das vierjährige Forschungsprogramm DoMath zeigen sie sehr konkret, wie bei der schrittweisen Entwicklung von Kompetenzen der Lehrkräfte zum Umgang mit mathematischen Potentialen ihrer Schülerinnen und Schüler vorgegangen wird und wie die Methode gleichzeitig sowohl zur Weiterentwicklung der fachbezogenen Lehrpersonenfortbildung als auch zur fachdidaktischen Theoriebildung beiträgt.

Annika Hillebrand & Nina Bremm

Studien können zeigen, dass gerade Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen besonders davon profitieren, Daten systematisch in ihre Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen. Jedoch zeigt sich, dass nur wenige Schulen in Deutschland dies auch praktisch tun. Dies eröffnet neben Fragen nach „Data-Literacy“ auch Fragen danach, inwieweit vonseiten der Administration und im Rahmen von wissenschaftlichen Studien bereitgestelltes Diagnosewissen in handlungsrelevantes Prozesswissen überführt werden kann, das praktische Orientierung für Schulentwicklungsprozesse bietet. Im skizzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekt begegnen Annika Hillebrand und Nina Bremm diesen Fragestellungen mithilfe eines Design-Based Ansatzes. Anhand der Design-Logik wird beschrieben, wie im Projektkontext erhobene Daten zur Bestimmung der schulischen Ausgangslage (Diagnosewissen) im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis rekontextualisiert und in handlungsrelevantes Wissen überführt werden. Zudem wird verdeutlicht, wie solches Wissen für die systematische Fortbildungspraxis der Schule genutzt werden kann.

Rolf Koerber

Handlungsorientierung ist eine wichtige pädagogische Forderung, die insbesondere in praxisorientierten Fächern wie Arbeitslehre, Technik und in lebenspraktischen Kombinationsfächern (bspw. Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales in Sachsen oder Wirtschaft-Arbeit-Technik in Brandenburg) sowie im gesamten Bereich berufsbildender Schulen eine große Rolle spielt. Auf theoretischer Grundlage stellt Rolf Koerber neun sehr konkrete handlungsorientierte Übungen vor, die in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen zum Einsatz kommen. Mittels dieser Übungen kann Handlungsorientierung über modellhafte Erfahrungen vermittelt und reflektiert werden, da die Situation der Lernenden nachvollzogen wird. Gleichzeitig können die Übungen auch zur Gestaltung schulischer Lehr-Lernarrangements genutzt werden.

Kinga Golus, Martin Heinrich, Anika Lübeck & Johanna Otto

Ausgehend von den bildungspolitischen Impulsen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und der Novellierung der KMK-Gesamtmonitoringstrategie sind die Universitäten und ihre möglichen Beiträge zu einer Neukonzeptionalisierung der Governance-Struktur der Lehrerfortbildung in den Blick geraten. In ihrem Beitrag zeigen Kinga Golus, Martin Heinrich, Anika Lübeck und Johanna Otto anhand von Praxisbeispielen der Universität Bielefeld auf, wie lohnend eine landesweite systematische Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildungsaktivitäten auch der Universitäten sein könnte. Zudem liefern sie mit ihren professionalisierungstheoretisch begründeten Kategorien der forschenden Grundhaltung und der Fallarbeit ein professionstheoretisch generalisierbares Konzeptualisierungsangebot, um den spezifischen Mehrwert universitärer Perspektiven in der Lehrerfortbildung sichtbar zu machen.

Christiane Hartig

Coaching als Unterstützungsmethode für Führungskräfte ist seit Jahren en vogue. Umso mehr überrascht es, dass es derzeit nur wenige Studien zur Praxis und Wirksamkeit von Coaching für Führungskräfte gibt (zu anderen Coachingmaßnahmen vgl. den Beitrag von Lipowsky und Rzejak in diesem Band). Dies gilt in besonderer Weise für den Bereich Schule. Umso wertvoller ist der Beitrag von Christiane Hartig, der nicht nur das Vorgehen bei der Etablierung eines Coachingsystems für Schulleitungsmitglieder in Sachsen beschreibt, sondern darüber hinaus auch Ergebnisse einer ersten Studie zu den Coachingerfahrungen von Schulleitungen darstellt. Coaching – und das wird in Hartigs Beitrag deutlich – stellt bei konsequenter Klientenorientierung eine wichtige und notwendige Ergänzung zur beratenden Funktion der (modernen) Schulaufsicht dar. Ein „Auftragscoaching“ muss ausgeschlossen werden. Umso interessanter ist es zu sehen, welchen Weg Sachsen geht, um das Instrument einzuführen und zu nutzen.

Rolf Koerber

In Ergänzung zum Beitrag von Christiane Hartig stellt Rolf Koerber einen konkreten Coachingfall aus seiner Beratungspraxis vor. Dabei bezieht er sich auf bekannte Coachingmodelle und arbeitet am Fallbeispiel vier wesentliche Erfolgspunkte eines Coachings heraus: Kontrakt, Kontakt, Kollaboration und Konkretion.

Markus Lücken & Klaudia Schulte

Die Formulierung der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006) mit Perspektivenwechsel hin zu einer outputorientierten Steuerung resultierte unter anderem in der Aufforderung an alle Bundesländer und Schulen, datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu implementieren. Im vorliegenden Beitrag beschreiben Markus Lücken und Klaudia Schulte anhand eines erweiterten Modells zu den Einflussfaktoren der Nutzung von Daten nach Schildkamp und Kuiper (2010) die spezifische Situation in Hamburg. Die Autoren beschreiben, wie die vorhandene Datenvielfalt systematisiert werden kann (Schulte, Fickermann & Lücken, 2016) und in welcher Form die schulischen Akteure durch Beratungs- und Fortbildungsangebote bei der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt werden. Begleitend dazu werden Ergebnisse einer Online-Studie aus dem Jahr 2015 vorgestellt, in der schulische Akteure zur Art der Nutzung der vorhandenen Daten und deren Optimierungsmöglichkeiten befragt wurden. In der Diskussion wird abschließend erörtert, wie voraussetzungsvoll eine sinnvolle Nutzung der in Hamburg vorhandenen Datenvielfalt zur Schulentwicklung ist.

Dieter Jaeschke & Alexander Brämer

Dieter Jaeschke und Alexander Brämer stellen in ihrem Beitrag das Fortbildungsprogramm „Interkulturelle Schulentwicklung – Demokratie gestalten“ vor, das nordrhein-westfälische Schulen seit dem Frühjahr 2018 buchen können. In diesem komplexen und auf mindestens zwei Jahre angelegten Format wird prozessbegleitende

interkulturelle Schulentwicklungsberatung mit den fachlichen Schwerpunkten „Durchgängige Sprachbildung/Sprachsensibler Fachunterricht“, „Deutsch als Zielsprache“ und „Demokratie gestalten“ verzahnt. Neben den bildungspolitischen und fachlichen Rahmenbedingungen stellen die Autoren die verbindlichen Programmbestandteile wie das Basis- und Abschlussmodul und auch das Qualifizierungskonzept für Trainerinnen und Trainer sowie Moderatorinnen und Moderatoren vor.

Der vorliegende Sammelband möchte Diskussionen anregen, Orientierungen anbieten, Nachprüfungen und Nachahmungen ermöglichen und so eine Wirkung auf die Akteure der Lehrerbildung in ihren unterschiedlichen Rollen entfalten, die dazu beitragen, dass die Lehrerbildung kohärenter, qualitativer und wirksamer wird, damit letzten Endes die Schülerinnen und Schüler, um die es im Wesentlichen geht, davon für ihre weitere Entwicklung und Lebensbiografie profitieren können.

Soest/Dresden im Juli 2019

Bernd Groot-Wilken, Rolf Koerber

Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update

FRANK LIPOWSKY & DANIELA RZEJAK

1 Einleitung und Relevanz

„Fortbildung bestenfalls „ausreichend“, „Lehrerfortbildungen: zu beliebig, zu wenig nachhaltig, zu selten im Team?“, „Nichts Genaues weiß man nicht. Warum Fortbildungen für Lehrer mehr Systematik brauchen“ und „Zerreißprobe: Lehrerfortbildungen auf dem Prüfstand“ – das sind nur einige aktuelle Überschriften deutscher Zeitungen und Bildungsmagazine, die der gängigen Fortbildungspraxis ein eher schlechtes Zeugnis ausstellen.¹

Diese öffentlich vorgetragene Kritik an Fortbildungen für Lehrkräfte lässt sich zweifach lesen: Einerseits als Kritik an einer vermeintlich ineffizienten Phase der Lehrerbildung, in die jährlich Millionen von Euro investiert werden, ohne dass belastbare Befunde über die Wirksamkeit dieser Maßnahmen vorliegen. Andererseits kommt in den Schlagzeilen und Überschriften zum Ausdruck, dass die dritte Phase der Lehrerbildung stärker in den Fokus des öffentlichen Interesses rückt und ihr somit jene Aufmerksamkeit zuteilwird, die ihr aufgrund der langen Dauer dieser Phase und der entsprechenden Bedeutung zusteht.

Die öffentliche Resonanz auf das Thema *Wirksamkeit von Fortbildungen* wird auch dadurch gespeist, dass Fragen des Transfers von Befunden der Bildungsforschung in die schulische Praxis immer häufiger und drängender gestellt werden. Fortbildungen gelten hierbei als ein grundsätzlich Erfolg versprechender Weg, wissenschaftlich gesichertes Wissen z. B. über lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterricht in die Klassenzimmer zu bringen.

Zusätzliche Relevanz erfährt die Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen vor dem Hintergrund deutlich steigender Zahlen von Seiten- und Quereinsteigern, die weiterqualifiziert werden müssen. Überdies sind gezielte und systematische Fortbildungsangebote deshalb erforderlich, weil Lehrpersonen im Rahmen der ersten und zweiten Phase nicht jenes Wissen und jene Kompetenzen erwerben können, die sie im Laufe der nächsten 30–35 Berufsjahre z. B. vor dem Hintergrund wachsender Vielfalt in den Klassenzimmern benötigen. In diesem Zusammenhang allein auf die zunehmende Berufserfahrung von Lehrpersonen zu setzen, ist wenig

¹ Siehe: News4Teachers vom 04.01.2019 (<https://www.news4teachers.de/2019/01/lehrerfortbildungen-zu-beliebig-zu-wenig-nachhaltig-zu-selten-im-team-expertenbericht-spricht-von-one-shot-veranstaltungen>), Die Stuttgarter Zeitung vom 18.01.2019 (<https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.studie-zur-weiterqualifizierung-von-lehrern-fortbildung-besten-falls-ausreichend.212c6152-0c7d-4049-9c56-aa50ea5ff30b.html>), Die ZEIT vom 21.11.2018 (<https://www.zeit.de/2018/48/lehrerfortbildung-qualifizierung-unterricht-studium-schulen-angebot>) und das Magazin didacta, Heft 1/2019 (<https://didacta-magazin.de>).

zielführend. Denn die Forschung zeigt: Wenn überhaupt signifikante Effekte der Berufserfahrung auf das Professionswissen, die Qualität unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften und das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden, treten diese vor allem in den ersten Berufsjahren auf (Brunner et al., 2006; Kini & Podolsky, 2016; Papay & Kraft, 2015; Rice, 2013).

Aus den genannten Gründen übernehmen Fortbildungen für den Professionalisierungsprozess eine wichtige Funktion. Wie der im Folgenden dargestellte Forschungsstand verdeutlicht, gehen wirksame Fortbildungen jedoch mit erheblichen Anforderungen an ihre Konzeption und Gestaltung einher.²

2 Zum Angebots-Nutzungs-Modell der Fortbildungsforschung

Mit Hilfe von Fortbildungen die Weiterentwicklung von professionellen Handlungskompetenzen und die Veränderung unterrichtlichen Handelns zu beeinflussen, ist ein komplexes Unterfangen, da auf den Transferprozess und Fortbildungserfolg eine Fülle von Bedingungen und Faktoren einwirkt. Im Folgenden werden diese Faktoren in einem *Angebots-Nutzungs-Modell* systematisiert und gebündelt.

Im Mittelpunkt des abgebildeten Angebots-Nutzungs-Modells (Abb. 1) stehen die Quantität und die Qualität der angebotenen Lerngelegenheiten innerhalb einer Fortbildung, die u. a. durch strukturelle, didaktische und fachliche Komponenten der Fortbildung selbst bestimmt werden. Die Qualität der Angebote wird wesentlich durch die Fortbildnerinnen und Fortbildner, ihr Wissen, ihre Überzeugungen, ihre Motivationsfähigkeit und ihre Fähigkeit, den teilnehmenden Lehrkräften die Relevanz der Inhalte überzeugend zugänglich zu machen, determiniert.

Ob eine Fortbildung Wirkung entfaltet, hängt aber auch wesentlich davon ab, wie die Angebote durch die teilnehmenden Lehrkräfte genutzt und verarbeitet werden (Abb. 1) und damit davon, über welche motivationalen, sozialen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Voraussetzungen die Lehrpersonen verfügen (Domitrovich, Gest, Gill, Jones & DeRousie, 2009a; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2009; Santagata, Kersting, Givvin & Stigler, 2011; Smith & Gillespie, 2007). Weitgehend unklar ist, ob und in welcher Form individuelle Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Merkmalen von Fortbildungen interagieren.

2 Der Beitrag basiert auf einem kürzeren Aufsatz mit dem Titel „Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? Impulse der Fortbildungsforschung“ (Lipowsky, 2019) und auf einem längeren Beitrag mit dem Titel „Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte“ (Lipowsky & Rzejak, 2019).

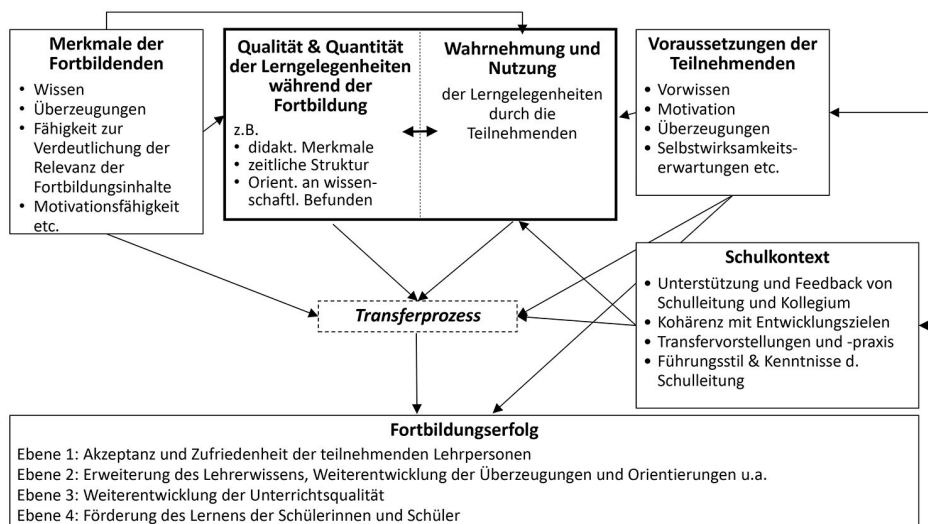


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen (siehe auch Lipowsky, 2019)

Auch Faktoren des Schulkontextes beeinflussen den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen in und durch Fortbildungen (Little, 2006; Robinson & Timperley, 2007; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; van Veen, Zwart & Meirink, 2012). Insbesondere die direkte und indirekte Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulleitung und Kollegium, die bestehenden Kooperationsstrukturen an der Schule, die Kohärenz von Fortbildungsinhalten und laufenden oder geplanten Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung, aussichtsreiche Transfervorstellungen und -strategien, ein unterrichtsbezogener Führungsstil³ sowie Kenntnisse der Schulleitung über wirksamen Unterricht und erfolgreiche Professionalisierungsmaßnahmen dürften einen Einfluss auf das Lernen von Lehrpersonen und darüber auch auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern haben (Robinson & Timperley, 2007).

Zur Messung von Fortbildungserfolg wird häufig das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1979) herangezogen. Auf der *ersten Ebene* wird der Erfolg an den unmittelbaren Reaktionen der teilnehmenden Lehrpersonen, ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz festgemacht. Auf der *zweiten Ebene* geht es um die Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen und motivationalen Voraussetzungen und Wertorientierung.

3 Ein unterrichtsbezogener Führungsstil der Schulleitung verfolgt das Ziel, über verschiedene Maßnahmen die Qualität des Unterrichts zu befördern und darüber das Lernen von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Schulleitungen, die einen solchen unterrichtsbezogenen Führungsstil pflegen, richten ihren Fokus auf ein störungsfreies Lernklima und einen lernförderlichen Unterricht, unterstützen und fördern den Professionalisierungsprozess ihres Kollegiums in diesem Bereich aktiv, sehen Maßnahmen zur Überprüfung der Wirksamkeit des Unterrichts vor und richten ihr Augenmerk auf hohe Leistungserwartungen der Lehrkräfte an die Lernenden. Abgegrenzt wird hiervon ein transformationaler Führungsstil, der nicht direkt auf das Kerngeschäft Unterricht und die Sicherstellung von Unterrichtsqualität ausgerichtet ist, sondern den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess eher indirekt über ein stärkeres Engagement, eine intensivere Kooperation und ein höheres Commitment des Kollegiums an die schulischen Ziele und Werte fördern möchte (Bonsen, 2016; Hattie, 2009). Forschungsbefunde weisen darauf, dass ein unterrichtsbezogener Führungsstil einen stärkeren Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hat als ein transformationaler Führungsstil (Robinson, et al., 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam & Brown, 2014).

gen der Lehrkräfte. Die *dritte Ebene* bezieht sich auf die Veränderung unterrichtlichen Handelns und auf die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Auf einer *vierten Ebene* bemisst sich die Wirksamkeit einer Lehrerfortbildung am Verhalten, am Lernen und/oder an der Motivation der Schülerinnen und Schüler der fortgebildeten Lehrkräfte.

Zusammenhänge zwischen Veränderungen auf allen vier Ebenen wurden bislang nur selten untersucht. Die wenigen hierzu vorliegenden Studien aus dem Bereich der Trainings- und der Lehrerforschung zeigen, dass Angaben zur Zufriedenheit und Akzeptanz gar nicht oder in einem nur geringem Maße mit Veränderungen und Weiterentwicklungen auf den anderen Ebenen zusammenhängen (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Andersen & Wahlgren, 2015; Gessler, 2009; Giallo & Hayes, 2007; Goldschmidt & Phelps, 2010). Das bedeutet: Die in vielen Fortbildungsevaluationen gemessene Zufriedenheit von Lehrpersonen sagt nach allem, was man bislang weiß, nur wenig darüber aus, inwieweit Lehrpersonen im Rahmen dieser Fortbildungen neues Wissen aufbauen oder ihr unterrichtliches Handeln verändern. Gänzlich unwichtig dürfte die Zufriedenheit der Lehrkräfte dennoch nicht sein, denn ein Mindestmaß an Akzeptanz und Zufriedenheit dürfte eine notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft sein, sich überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen. Verschiedene Studien zeigen, dass die Intensität der Auseinandersetzung und Nutzung der Fortbildungsangebote den Fortbildungserfolg beeinflusst (vgl. z. B. Bömer, Kunter & Hertel, 2011; Dreher, Holzäpfel, Leuders & Stahnke, 2018; McCutchen et al., 2002; Taylor, Pearson, Peterson & Rodriguez, 2005; Wackermann, 2008).

Der existierende Forschungsstand wird im Folgenden systematisiert, indem die den Studien zugrunde liegenden Fortbildungskonzeptionen auf gemeinsame Merkmale hin untersucht werden. Zur ersten Orientierung werden zuvor jedoch Ergebnisse aus Metaanalysen und größeren Reviews präsentiert.

3 Ergebnisse aus Metaanalysen und Reviews

Die hier dargestellten Metanalysen und Reviews untersuchten Effekte von Lehrerfortbildungen auf die Schülerinnen und Schüler (Ebene 4).

Wade (1984) ermittelte in einer der ersten Metaanalysen eine durchschnittliche Effektstärke von $\Delta = 0.37$ für die Wirkungen von Fortbildungen auf das Verhalten und Lernen von Schülerinnen und Schülern. Tinoca (2004) bezog in seine Metaanalyse Fortbildungen ein, die sich an Lehrpersonen für Naturwissenschaften richteten, und berechnete einen durchschnittlichen Effekt von $r = .22$ ($d = 0.45$) auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss und Shapley (2007) identifizierten zunächst über 1.300 Studien, berücksichtigten aber für ihre vertieften Analysen nur jene neun Studien, die den strengen Aufnahmekriterien für die Metaanalyse entsprachen. Die ausgewerteten neun Studien zeigten einen mittleren Effekt von $d = 0.54$ auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) analysierten insgesamt 72 Studien und ermittelten einen durch-

schnittlichen Effekt dieser Studien von $d=0.66$ auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, wobei die Effektstärken in Abhängigkeit von den untersuchten Kompetenzen teilweise deutlich variierten (vgl. auch Lipowsky & Rzejak, 2019).

Hattie (2009) wertete für seine Analysen die erwähnten Studien von Timperley et al., Tinoca, Wade und zwei weitere Metaanalysen aus und errechnete für diese fünf Studien einen mittleren Effekt von $d=0.62$. Allerdings können die Berechnungen von Hattie nicht im Einzelnen nachvollzogen werden und sind möglicherweise fehlerbehaftet (Lipowsky, 2014).

Blank und De las Alas (2009) analysierten Studien, die zwischen 1986 und 2007 in den USA publiziert wurden. An den untersuchten Fortbildungen hatten Lehrkräfte für Mathematik oder Naturwissenschaften teilgenommen. Die auf Mathematik bezogenen 12 Studien ergaben einen durchschnittlichen Effekt von $d=0.21$ auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler; die vier Studien aus dem Bereich der Naturwissenschaften zeigten zusammenfassend keinen signifikanten Effekt.

Leidig et al. (2016) werteten insgesamt 15 Studien aus, die Fortbildungen zum Thema Inklusion im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ untersuchten. Weil die Stichproben der einbezogenen Lehrkräfte in den Studien teilweise sehr klein waren und die Studien sehr unterschiedliche Forschungsdesigns aufwiesen, verzichteten die Autoren auf eine statistische Zusammenfassung und Verrechnung der Befunde. Insgesamt gelangen die Autoren zu einem positiven Fazit: In acht von neun Studien konnten positive Effekte auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden.

Ein aktuelles Review zu Lehrerfortbildungen, die auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler abzielten, legen Kalinowski, Gronostaj und Vock (2019) vor. Für den Zeitraum zwischen 2000 und 2016 ermittelten sie 38 Studien, welche insgesamt 29⁴ unterschiedliche Fortbildungsangebote untersuchten, die in den USA durchgeführt wurden. Die ausgewerteten Studien variierten, ähnlich wie bei Leidig et al. (2016), stark in der Größe der einbezogenen Stichproben, den Forschungsdesigns, den eingesetzten Instrumenten und der Art der erhobenen Daten. Insgesamt gelangen Kalinowski et al. (2019) zu einem positiven Fazit: In allen 38 Studien ergaben sich Hinweise auf positive Wirkungen der Fortbildungen, wenngleich in der Regel nur einzelne Wirksamkeitsebenen evaluiert wurden.

Trotz dieser insgesamt optimistisch klingenden Befunde ist zu beachten, dass die Ergebnisse der Metaanalysen kein repräsentatives Bild der Lehrerfortbildung in den jeweiligen Ländern oder gar in Deutschland zeichnen. Sie lassen sich jedoch als Hinweis begreifen, was im Optimalfall möglich ist, wenn qualitativ hochwertige Fortbildungen angeboten und durchgeführt werden. In den folgenden Abschnitten wird nun genauer dargestellt, durch welche Merkmale sich die in den Metaanalysen ausgewerteten Fortbildungen für Lehrkräfte auszeichneten.

4 Die Diskrepanz zwischen der Anzahl an Studien und der untersuchten Fortbildungsprogramme lässt sich darauf zurückführen, dass ein Fortbildungsprogramm z. T. in mehreren Studien untersucht wurde.

4 Merkmale wirksamer Fortbildungen

4.1 Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen

Viele wirksame Fortbildungen umfassen nicht nur Input- und Erarbeitungsphasen, sondern integrieren außerdem Phasen, in denen die Lehrpersonen Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht erproben und anwenden können (z. B. Browder et al., 2012; Cohen & Hill, 2000; Dreher et al., 2018; Harris, Graham & Adkins, 2015; Kalinowski et al., 2019; Kennedy, 1999; Leidig et al., 2016; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013; Polly et al., 2015; Saxe, Gearhart & Nasir, 2001; Taylor, Roth, Wilson, Stuhlsatz & Tipton, 2017). Häufig sehen diese Fortbildungen Feedback durch Fortbildnerinnen und Fortbildner und/oder Kolleginnen und Kollegen sowie Phasen vor, in denen über die Anwendung der Fortbildungsinhalte und daraus resultierende Erfahrungen der Lehrpersonen reflektiert wird. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen Zeit benötigt und nicht an einem Nachmittag zu realisieren ist. Auch die sogenannten „Lesson-Studies“ und „Learning-Studies“ – kooperative und situierte Ansätze der Lehrerprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung – setzen auf längerfristig angelegte Prozesse mit wiederholten Erprobungsphasen im Unterricht (siehe 4.9).

Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) werteten 35 Fortbildungsstudien aus, die einen positiven Effekt des Besuchs einer Fortbildung auf das Lehrerhandeln bzw. die Unterrichtsqualität (Ebene 3) und auf Veränderungen im Lernen der Schülerinnen und Schüler (Ebene 4) nachweisen konnten. Die Analyse der 35 Studien ergab eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung in den realisierten Komponenten der Fortbildungen. So wurden in 34 der 35 untersuchten Fortbildungen Elemente aktiven und situiertes Lernen realisiert, worunter die Autorinnen z. B. die Anwendung der Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht und die Reflexion hierüber verstehen. Von den 35 Fortbildungen beinhalteten 31 zudem eine Kombination aus Inputveranstaltungen und Workshops, Erprobungsphasen und anschließendem Feedback und/oder begleitendem Coaching.

4.2 Längere Fortbildung – größere Wirksamkeit?

Es liegt auf der Hand, dass sich Fortbildungen, die neben Inputphasen auch Phasen der Erprobung sowie Gelegenheiten zur Reflexion umfassen, über einen längeren Zeitraum erstrecken. Ist die längere Dauer einer Fortbildung somit ein Kernmerkmal wirksamer Fortbildungen?

Die Forschung kommt, was den Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung und ihrer Wirksamkeit anbelangt, zu uneinheitlichen Ergebnissen (Kennedy, 1999; Supovitz & Turner, 2000; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007): Vielfach umfassen Fortbildungen mit positiven Effekten mehr als 80 Stunden Präsenzzeit (z. B. Andersson & Palm, 2017; Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989; Wood & Sellers, 1996), allerdings gibt es auch deutlich kürzere Fortbildungen mit positiven Effekten (z. B. Harris et al., 2015; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Auch die vorliegenden Reviews und Metaanalysen haben den Zusammenhang zwischen der Dauer und der Wirksamkeit von Fortbildungen untersucht. Kennedy (1999) gelangt nach der Analyse von Fortbildungsstudien in Mathematik und Naturwissenschaften zu dem Fazit, dass kein Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung in Stunden und deren Effekte auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern existiert. Yoon et al. (2007) ermittelten in ihrer Metaanalyse eine Art Schwellenwert von 14 Stunden: In den beiden Studien mit einer Fortbildungsdauer von weniger als 14 Stunden ergaben sich keine Effekte der untersuchten Fortbildung auf die Schülerinnen und Schüler, in den längeren Fortbildungen der neun ausgewerteten Studien dagegen schon.

Aber nicht nur die absolute Dauer der Präsenzphasen in gemessenen Stunden ist bedeutsam, sondern auch der Zeitraum, den eine Fortbildung umspannt. Nach Timperley et al. (2007) erstrecken sich wirksame Fortbildungen mindestens über ein halbes Jahr. Der Wert von sechs Monaten sei nach Ansicht von Timperley et al. (2007) aber eher als ein Schwellenwert und damit als eine notwendige und nicht als hinreichende Bedingung zu betrachten, denn die Teilnahme an zeitintensiveren Maßnahmen böte keine Garantie für größere Fortbildungseffekte. Längere Fortbildungen beinhalten jedoch günstigere Voraussetzungen, um Lehrpersonen in anspruchsvolle und lernwirksame Aktivitäten zu involvieren (Garet et al., 2011), stellen zugleich jedoch erhebliche Anforderungen an motivationale und volitionale Voraussetzungen der Lehrpersonen, denn mit einem umfassenderen zeitlichen Umfang dürften diese Voraussetzungen eine größere Rolle für den Fortbildungserfolg spielen als dies bei einer Fortbildung der Fall ist, die lediglich zwei Tage dauert (vgl. auch Kennedy, 2016). Darling-Hammond et al. (2017) ermitteln im Rahmen ihres Reviews keinen Schwellenwert, verweisen aber darauf, dass von den untersuchten 35 erfolgreichen Fortbildungskonzeptionen keine einzige aus einer Eintagesveranstaltung bestand. Kalinowski et al. (2019) kommen in ihrem systematischen Review von Fortbildungen zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zu dem Ergebnis, dass sich ca. zwei Drittel der analysierten 38 Fortbildungen mindestens über ein Schuljahr erstreckten.

Aus den dargestellten Studienergebnissen einheitliche Empfehlungen für die Dauer jeglicher Fortbildungen ableiten zu wollen, erscheint wenig sinnvoll und ziel führend, weil der erforderliche Bedarf an Zeit wesentlich von den Zielen, Inhalten und von der Komplexität des intendierten Lehrpersonenverhaltens und den Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abhängen dürfte (Lipowsky & Rzejak, 2019). Geht es um den Erwerb eng umgrenzter Wissensbausteine oder um eine Information von Lehrpersonen, sind kürzere Fortbildungszeiten ausreichend, während demgegenüber die Veränderung von Einstellungen und die Weiterentwicklung unterrichtlichen Handelns längere Fortbildungszeiten erfordern. Wie viel Fortbildungszeit Lehrkräfte benötigen, um ihr Handeln nachhaltig weiterzuentwickeln und das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen, dürfte zusätzlich davon abhängen, wie konkret die Impulse sind, die die Lehrkräfte erhalten, inwieweit die jeweilige Fortbildungskonzeption auf empirischer Evidenz beruht und,

damit zusammenhängend, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass die Lehrkräfte bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht deren positive Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können. So sind die beiden relativ kurzen Fortbildungen von Souvignier und Mokhlesgerami (2006) und Harris et al. (2015) mit der Anwendung von Schülertrainings verbunden gewesen, deren Wirksamkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bereits nachgewiesen wurde. Darüber hinaus wurden den Lehrpersonen in den beiden Fortbildungen ausgearbeitete Materialien zur Verfügung gestellt, die die Anwendung der Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht erleichterten und unterstützten.

4.3 Inhaltlicher Fokus und Orientierung an den fachlichen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler

Die meisten Fortbildungen, die sich positiv auf unterrichtliches Handeln von Lehrpersonen und auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirken, weisen einen vergleichsweise engen inhaltlichen Fokus („*Content Focus*“) auf. Sie konzentrieren sich bspw. auf das fachspezifische Curriculum eines Schuljahres, auf ein bestimmtes Unterrichtsthema, eine ausgewählte Unterrichtseinheit oder auf spezifische fachdidaktische Maßnahmen und Lehrstrategien von Lehrpersonen. Auch in den vorliegenden Reviews und Metaanalysen wird der „*Content Focus*“ als ein Kernmerkmal erfolgreicher Fortbildungen herausgestellt (z. B. Darling-Hammond et al., 2017; Desimone & Pak, 2017; Kalinowski et al., 2019; Kraft, Blazar & Hogan, 2018; Scher & O'Reilly, 2009; Timperley et al., 2007; van Veen et al., 2012; Yoon et al., 2007).

Um was geht es in den entsprechenden Fortbildungen? Exemplarisch werden hier einige ausgewählte Inhalte genannt: Themen sind etwa der Arithmetikunterricht im 1. Schuljahr (Carpenter et al., 1989), die Bruchrechnung (Saxe et al., 2001), das selbstgesteuerte Schreiben narrativer Texte (Harris et al., 2015), der Erwerb von Lesestrategien (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006), die Sprach- und Leseförderung von Risikokindern im Vorschulalter (Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009), die Förderung von Literacy (Biancarosa, Bryk & Dexter, 2011), die Schulung der Leseflüssigkeit (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011), die Themen Stromkreis (Heller, Daehler, Wong, Shinohara & Miratrix, 2012) oder Elektronik (Doppelt et al., 2009).

Findet keine Fokussierung auf eine bestimmte Unterrichtseinheit oder ein bestimmtes Schulfach statt, werden in den Fortbildungen häufig Lehrstrategien oder Merkmale von Unterrichtsqualität behandelt, deren Effektivität für verschiedene Fächer belegt ist, wie dies z. B. auf eine effektive Klassenführung (Piowar et al., 2013), die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion (Hamre et al., 2012; Kiemer, Gröschner, Pehmer & Seidel, 2015) und auf die metakognitive Förderung von Schülerinnen und Schülern zutrifft (z. B. Greenleaf et al., 2011).

In vielen wirksamen Fortbildungen impliziert „*Content Focus*“, dass die Lehrkräfte dazu angeregt werden, sich intensiv mit den fachbezogenen Vorstellungen und Konzepten, den möglichen Lern- und Bearbeitungswegen und Lernschwierigkeiten ihrer Lernenden auseinanderzusetzen und diese zu antizipieren (z. B. Car-

penter et al., 1989; Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller, 2016; Roth et al., 2011). Exemplarisch dafür wird hier die Studie von Polly et al. (2015) näher vorgestellt. Sie nutzte einen pädagogischen Doppeldecker, um Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Gemeinsamkeiten zwischen ihren eigenen Lernerfahrungen und den Lernprozessen ihrer Schülerinnen und Schülern bestehen und um dadurch die Sensibilität und das Verständnis der Lehrkräfte für die Lernprozesse und -schwierigkeiten der eigenen Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die der Studie zugrunde liegende Fortbildungskonzeption zielte auf die Erweiterung fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Mathematiklehrpersonen ab. Die Fortbildung umfasste für die teilnehmenden Lehrpersonen ein breites Spektrum an fachbezogenen Aktivitäten: Zum einen wurden die teilnehmenden Lehrpersonen selbst mit kognitiv aktivierenden und herausfordernden Aufgabenstellungen konfrontiert und erfuhren so die Bedeutung entsprechender Aufgaben und Aktivitäten für ihre Lernenden. Zum anderen lernten sie das zu implementierende Curriculum und die zugrunde liegenden Standards anhand von exemplarisch ausgewählten Aufgaben und Anforderungen kennen, analysierten Schülerdokumente und erprobten Teile des Curriculums in ihren Klassenzimmern, wobei sie hierbei von den Fortbildnerinnen und Fortbildnern unterstützt wurden. Die Fortbildung wurde unter Federführung mehrerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit fachlicher und fachdidaktischer Expertise konzipiert und durchgeführt und sah neben diversen Workshops auch eine längere begleitete Erprobungsphase im eigenen Unterricht vor. Als Ergebnis der Begleitforschung zeigte sich, dass die Fortbildung das fachbezogene Wissen der Lehrkräfte förderte, welches wiederum den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler vorhersagen konnte.

Die Forschungsbefunde belegen, dass fach- und inhaltspezifisch ausgerichtete Fortbildungen eine hohe Wirksamkeit erzielen können. Folgende Erklärungen hierfür liegen auf der Hand: Zum einen ist es sehr plausibel, dass inhaltliche Aspekte der Fortbildungen bedeutsamer für das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schüler sind als fachunspezifische Themen. Zum zweiten dürften fachlich ausgerichtete Fortbildungen auch deshalb effektiver sein, weil bei einer Fokussierung auf einen fachlichen Inhalt die Aufmerksamkeit von Fortbildnerinnen und Fortbildnern und teilnehmenden Lehrpersonen fast zwangsläufig auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in fachlichen Konzepten, Lernprozessen und -strategien der Schülerinnen und Schülern gelenkt wird. Fortbildnerinnen bzw. Fortbildner und Lehrpersonen dürfte es somit deutlich leichter fallen, in die Tiefe zu gehen, fachliche Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu erkennen und hieraus Fördermaßnahmen abzuleiten. Damit werden letztlich Lerngelegenheiten umschrieben, die zur Förderung handlungsnaher fachdidaktischer Kompetenzen beitragen können – eine wichtige Voraussetzung für einen kognitiv aktivierenden und verstehensförderlichen Unterricht (siehe z. B. Kleickmann et al., 2016; Polly et al., 2015). Lehrpersonen lernen so zu verstehen, wie ihre Schülerinnen und Schüler lernen und wie sie ihr Lernen unterstützen und fördern können.

Die Bedeutung fach- und inhaltsbezogener Fortbildungen wirft die Frage auf, ob schulinterne Fortbildungen mit dem gesamten Kollegium, wie sie häufig eingefordert und propagiert werden, tatsächlich eine erfolgreiche Strategie für eine wirksame Unterrichtsentwicklung sind. Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes kann es sinnvoll sein, die Arbeit in *fachheterogenen* und *fachhomogenen* Teams im Rahmen von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu kombinieren. Wenn es um eher generische Merkmale von Unterrichtsqualität geht, etwa die Etablierung einer effektiven Klassenführung, erscheint die Arbeit in fachheterogenen Lehrerteams möglich und zielführend. Geht es aber um Merkmale von Unterrichtsqualität, die eine fachspezifische Konkretisierung erfordern, wie etwa die kognitive Aktivierung oder die inhaltliche Klarheit, spricht vieles dafür, dass die Weiterentwicklung des Unterrichts vorrangig in den Fachgruppen stattfindet.

4.4 Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung – Verknüpfung einer Theory of Change mit einer Theory of Instruction

Die Unterrichtsforschung der letzten zwanzig Jahre hat nachweisen können, dass vor allem Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht mit einem erefolgreicheren und nachhaltigeren Lernen und einer höheren Motivation von Schülerinnen und Schülern einhergehen. Zu diesen Merkmalen gehören bspw. die inhaltliche Klarheit und die kognitive Strukturierung des Unterrichts, die kognitive Aktivierung und die metakognitive Förderung der Lernenden, konstruktives Feedback an die Schülerinnen und Schüler, formatives Assessment, eine effektive Klassenführung, Formen intelligenten Übens sowie eine konstruktive Lernunterstützung (Hattie, 2009; Lipowsky, 2015) und damit auch Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion (Hamre et al., 2012).

Wenn Fortbildungen diese Merkmale lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterrichts in das Zentrum ihrer Arbeit rücken, sollten demzufolge positive Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu erwarten sein. Tatsächlich zeigen die vorliegenden Studien positive Wirkungen von Fortbildungen, die die o. g. Merkmale der Tiefenstruktur adressieren. So stehen Maßnahmen der *kognitiven Aktivierung* im Mittelpunkt der untersuchten Fortbildungen von Caulfield-Sloan und Ruzicka (2005), Gore et al. (2017), Louis und Marks (1998) sowie Matsumura, Garnier und Spytbrook (2013). In anderen Fortbildungen mit positiven Effekten auf die Schülerinnen und Schüler werden Techniken *effektiver Klassenführung* (Piwowar et al., 2013), Maßnahmen *formativen Assessments* (Andersson & Palm, 2017; Kalinowski et al., 2019) oder *Scaffoldings* (zsf. Kalinowski et al., 2019), Aspekte *kognitiver Strukturierung* (Kleickmann et al., 2016, Roth et al., 2011; Taylor et al., 2017), Methoden *metakognitiver Förderung* der Lernenden (z. B. Greenleaf et al., 2011; Guthrie et al., 1998; Harris et al., 2015; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) oder Komponenten einer *unterstützenden Lehrer-Schüler-Interaktion* (z. B. Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun 2011; Galton, Hargreaves & Pell, 2009; Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta 2014; Kierner et al., 2015) zum Gegenstand der Fortbildung gemacht. In einigen Fortbildungsstudien werden auch mehrere der genannten Merkmale lernwirksamen Un-

terrichts behandelt, mit ebenfalls positiven Effekten auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Antoniou & Kyriakides 2011, 2013).

Aufseiten der Fortbildungsplanerinnen und -planer bedarf es demnach einer durch Evidenz gestützten Vorstellung, wie durch die in der Fortbildung behandelten Inhalte, durch die angestoßenen Lern- und Fortbildungsaktivitäten und durch die intendierten Veränderungen im Unterricht der Lehrpersonen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in die erwünschte Richtung beeinflusst werden können (Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love & Hewson, 2010). Somit ist eine Verbindung zwischen „Teacher Learning“ (Theory of Change) und „Student Learning“ (Theory of Instruction) notwendig (Taylor et al., 2017; van Veen et al., 2012).

4.5 Einbezug wissenschaftlicher Expertise

Fortbildnerinnen und Fortbildner ohne entsprechende Zusatzqualifikation dürften nur selten so umfassende und vertiefte Kenntnisse der Unterrichtsforschung haben, wie sie für die Konzeption der unter 4.4 genannten Fortbildungen erforderlich sind. Daher überrascht es nicht, dass an vielen wirksamen Fortbildungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beteiligt sind (Kalinowski et al., 2019; Kennedy, 1999; Leidig et al., 2016; Timperley et al., 2007).

Dennoch sind der Einbezug und die Mitarbeit von externen Expertinnen und Experten kein Garant dafür, dass eine entsprechende Fortbildung immer mit positiven Effekten verbunden sein muss. Ausschlaggebend dürfte sein, an welchen Stellen des Unterrichts die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ansetzen, ob der gewählte Fortbildungsschwerpunkt auf wissenschaftlichen Evidenzen beruht und wie teilnehmenden Lehrpersonen die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlicht und die Verknüpfung der Inhalte mit dem täglichen Unterricht ermöglicht werden kann (siehe auch Timperley et al., 2007).

Interessant ist, dass auch sehr strukturierte Fortbildungsmaßnahmen, die mit eher geringen Freiheitsgraden für die Lehrpersonen verbunden sind, aber auf abgesicherten wissenschaftlichen Evidenzen basieren, positive Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler haben können. Souvignier und Mokhlesgerami (2006) untersuchten die Implementation der *Textdetektive*, eines Lesetrainings für Schülerinnen und Schüler (siehe auch 4.2). Die Lehrpersonen wurden lediglich im Rahmen von zwei Nachmittagsveranstaltungen über das Programm informiert, erhielten das ausgearbeitete Curriculum mit Materialien für ihren eigenen Unterricht und wurden gebeten, das Lesetraining so wie vorgesehen in ihrem Unterricht umzusetzen. Die Ergebnisse wiesen die Wirksamkeit des Trainings für das Lernen der Schülerinnen und Schüler nach. Begleitende Beobachtungen und Tagebucheinträge der Lehrkräfte bestätigten, dass die Lehrpersonen die Kernmerkmale des Trainings in ihrem Unterricht anwendeten. Den Autoren zufolge hat zum Erfolg der Implementation auch beigetragen, dass die Lehrpersonen die Umsetzbarkeit des Programms unmittelbar erlebt haben und hierbei wahrnehmen konnten, dass das Programm „funktioniert“ und die Lesefähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler erkennbar befördert. Mit einer neueren Studie zeigen Souvignier und Behrmann (2017), dass

sich der materialbasierte Professionalisierungsansatz der *Textdetektive* gewinnbringend durch weitere Input- und Reflexionsphasen bzw. durch Phasen der angeleiteten Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ergänzen lässt.

Wissenschaftliche Expertise kann in einer Fortbildung somit auch einfließen, indem den Lehrkräften konkrete Materialien für den Unterricht zur Verfügung gestellt werden, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelt wurden.

4.6 Gelegenheiten zum Erleben eigener Wirksamkeit

“Teachers seldom become committed to a new program or innovation until they have seen that the new practices work well in their classrooms with their students“ (Guskey, 2002, S. 384). Das Zitat von Guskey verweist darauf, wie wichtig es ist, Lehrpersonen erleben zu lassen, dass die in einer Fortbildung vorgestellten Unterrichtskonzepte tatsächlich „funktionieren“ und erfolgreich umgesetzt werden können (siehe auch 4.5). Zu einer ganz ähnlichen Schlussfolgerung gelangen Timperley et al. (2007, S. 81) in ihrem systematischen Review des Forschungsstands zur Wirksamkeit von Fortbildungen: „It is reasonable to expect that new teaching practices will be reinforced when teachers observe that they are having a positive impact on student outcomes.“

Daher sollten Fortbildungen explizit Gelegenheiten bereitstellen, in denen Lehrpersonen die Wirksamkeit ihres (veränderten) Handelns erleben können. Wie dies erfolgen kann, illustrieren Lipowsky, Rzejak und Dorst (2011) am Beispiel einer nordhessischen Fortbildung. Die Teilnehmerinnen erfahren in der sechsmonatigen Fortbildung, wie ihre eigene Fragetechnik und die Reaktionen der Lernenden miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind und erleben so die Wirksamkeit ihres eigenen unterrichtlichen Handelns. Dieses Erleben der eigenen Wirksamkeit dürfte aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) die intrinsische Motivation zur weiteren Teilnahme an der Fortbildung und das Engagement für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht befördern sowie die wahrgenommene Relevanz der Fortbildung erhöhen.

Neue Lehrstrategien zu erproben und diese als wirksam wahrzunehmen, kann auch dazu beitragen, dass sich Überzeugungen zum Lehren und Lernen weiterentwickeln, denen eine hohe zeitliche Stabilität zugeschrieben wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der oben erwähnten Fortbildung äußerten sich teilweise sehr erstaunt darüber, welche Konsequenzen kleine Veränderungen des Verhaltens von Lehrpersonen haben können. Solche „Aha-Effekte“ können helfen, das eigene „kognitive Mobiliar“ an Überzeugungen und Sichtweisen umzustrukturieren und zu erweitern. Während in informellen Kontexten eine Veränderung von Überzeugungen vermutlich der Veränderung im Handeln eher vorausgeht, dürften sich in formalen Lernkontexten wie Fortbildungen Überzeugungen eher als Folge „funktionierenden“ und erfolgreichen unterrichtlichen Handelns verändern (Leko & Roberts, 2014; Richardson & Placier, 2001). „The most significant changes in teacher attitudes

come after they begin using a new practice successfully and see changes in student learning“ (Guskey, 1985, S. 57).

Für Fortbildnerinnen und Fortbildner ergibt sich aus den obigen Ausführungen die anspruchsvolle Aufgabe, den teilnehmenden Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Wirkungen deren verändertes Handeln auf die Schülerinnen und Schüler hat bzw. wie das eigene didaktische Handeln als Lehrkraft mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verbunden ist.

Diese Bewusstmachung der Verschränkung von Lehrerhandeln und Schülerlernen findet sich bspw. auch im „Lesson-Study“- und im „Learning-Study“-Ansatz (siehe 4.9) wieder. Außerdem ist sie ein Bestandteil des amerikanischen Fortbildungskonzepts „My Teaching-Partner“ (Allen et al., 2011, siehe auch 4.8), das positive Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zeigte, und des australischen Fortbildungsprogramms „Quality Teaching Rounds“ (QTR) (Gore et al., 2017), für das positive Effekte auf die Unterrichtsqualität nachgewiesen werden konnten (siehe 4.9).

4.7 Think big, but start small

Das Gefühl der eigenen Wirksamkeit dürfte sich vor allem dann einstellen, wenn die an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen bemerken, dass sie es selbst in der Hand haben, bereits mit einfachen Maßnahmen das eigene Handeln und den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Deshalb wird mitunter empfohlen, in Fortbildungen mit der Weiterentwicklung eng umgrenzter und konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen von Lehrpersonen zu beginnen. „Changing procedural classroom behavior is easier than improving content knowledge or inquiry-oriented instruction techniques. One finding is that discrete teacher behaviors are easier to change than either teacher content knowledge or complex instructional approaches“ (Desimone & Garet, 2015, S. 254). Guskey (1994, S. 11) bringt dies auf die griffige Formel: „Think big, but start small.“

„Start small“ kann eine Strategie sein, den teilnehmenden Lehrpersonen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und zu verhindern, dass diese infolge der Konfrontation mit anfänglich zu komplexen, aufwändigen und/oder fremdartigen Konzepten und den damit verbundenen Anforderungen mit Passivität, Verunsicherung oder Widerstand reagieren. Eine gewisse empirische Evidenz erfährt die anfängliche Fokussierung auf leicht umsetzbare und veränderbare Lehrstrategien durch die Forschung zum sogenannten „Microteaching“. Microteaching beinhaltet das Üben spezifischer Fertigkeiten und Verhaltensweisen, z. B. bestimmter Frage- und Gesprächstechniken. Die entsprechenden Trainings erfolgen in der Regel unter vereinfachten Bedingungen, indem die trainierten Verhaltensweisen und Lehrstrategien nicht mit der eigenen Klasse, sondern mit anderen Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern oder mit einer kleinen Gruppe von Lernenden gezielt erprobt und angewandt werden. Oft wird das Verhalten mehrmals geübt und auf Video aufgenommen, um Selbst- und Fremdbeurteilung zu ermöglichen und Feedback zu erhalten. Die Wirkung des Microteachings ist vergleichsweise gut erforscht (Klinzing, 2002). Hattie (2009) ermittelt dafür eine Effektstärke von $d = 0.88$ – allerdings beziehen sich die

Effekte nicht auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auf das Verhalten der Lehrpersonen.

An spezifischen und sehr konkreten Verhaltensweisen der Lehrkräfte anzusetzen erfordert, dass die Fortbildnerinnen und Fortbildner eine konkrete Vorstellung davon haben, wie sich über die veränderten unterrichtlichen Verhaltensweisen der Lehrkräfte das Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen lassen. Hier werden Verbindungen zu dem oben angesprochenen Punkt deutlich, wonach Fortbildnerinnen und Fortbildner konkrete und wissenschaftlich abgesicherte Vorstellungen über lernwirksamen Unterricht und dessen Bedeutung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler (siehe 4.4) benötigen.

Die Fokussierung auf leicht umsetzbare Strategien und Maßnahmen bedeutet aber nicht, das große Ganze aus den Augen zu verlieren. Damit Lehrkräfte ihr Handlungsspektrum dauerhaft erweitern, dürfte es wichtig sein, dass sie in einer Fortbildung auch ihr Wissen erweitern können (siehe 4.3) und theoretisch-konzeptionelle Gerüste zur Verfügung gestellt bekommen, die es ihnen ermöglichen, das eigene Handeln zu reflektieren und die Wirkungen unterrichtlichen Handelns zu verstehen und zu erklären.

4.8 Feedback und Coaching für Lehrpersonen

Feedback ist für das Lernen grundsätzlich von hoher Bedeutung (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) und erfährt damit auch für das Lernen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen eine erhebliche Relevanz. Hierbei können unterschiedliche Feedbackquellen voneinander abgegrenzt werden. Lehrkräfte in Fortbildungen können Feedback durch Fortbildnerinnen und Fortbildner, Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schüler erhalten. Auch die Analyse von Videografien aus dem eigenen Unterricht und die Rückmeldung von Leistungsdaten der eigenen Schülerinnen und Schüler können eine Feedbackfunktion übernehmen. Nicht immer ist die Zuordnung der einzelnen Studien zu diesen Formen von Feedback eindeutig, da in manchen Fortbildungen mehrere Feedbackformen zur Anwendung gelangen.

In vergleichsweise vielen untersuchten Fortbildungen der letzten Jahre kamen Coaching-Elemente zur Anwendung. Der Begriff Coaching impliziert in der Regel eine 1:1-Situation, d. h. eine Lehrkraft erhält von einer Expertin oder einem Experten Feedback zu ihrem Unterricht und wird angeregt, hierüber zu reflektieren (Loucks-Horsley et al., 2010).

Wie die folgende Tabelle mit ausgewählten Studienergebnissen verdeutlicht, haben viele Coachingstudien positive Effekte, teilweise bis auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Zu beachten ist jedoch, dass die positiven Effekte in diesen Studien nicht zwingend mit den Coaching-Elementen erklärt werden können, da die Fortbildungskonzeptionen meist sehr komplex waren und neben dem Coaching weitere Bausteine enthielten, die die Wirksamkeit einer Lehrerfortbildung potenziell beeinflusst haben können. Das bedeutet: Der Nachweis der Wirksamkeit bezieht sich

jeweils auf die gesamte Fortbildungskonzeption, zu der die Coaching-Komponente als ein Teil dazugehörte.

Tabelle 1: Wirksamkeit von Fortbildungen mit Coaching-Elementen

Autoren/-innen	Effekte der jeweiligen Fortbildung (mit Coaching-Komponente)
Tinoca (2004)	schwache Effekte von Coaching und Mentoring auf Schülerleistungen (Metaanalyse)
Kreis, Lügstenmann & Staub (2008)	positive Effekte auf die kollegiale Unterrichtsplanung und auf die Unterrichtsreflexion
Beck et al. (2008)	partiell positive Effekte auf die Planung des Unterrichts und auf Schülerleistungen
Garet et al. (2008)	keine zusätzlichen signifikanten Effekte eines Coachingmoduls auf Lehrerwissen und Unterrichtsverhalten gegenüber einer Fortbildung ohne Coaching
Neuman & Cunningham (2009)	positive Effekte auf Lehrerhandeln, nicht aber auf Lehrerwissen
Domitrovich et al. (2009b)	positive Effekte auf Unterrichtsqualität
Landry et al. (2009)	positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen
Biancarosa et al. (2010)	positive Effekte auf Schülerleistungen
Sailors & Price (2010)	positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen
Allen et al. (2011)	positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen
Garet et al. (2010, 2011)	partiell Effekte auf das Lehrerhandeln, nicht aber auf Lehrerwissen und Schülerleistungen
Matsumura et al. (2013)	positive Effekte auf Unterrichtsqualität und Schülerleistungen
Garet et al. (2016)	positive Effekte auf Lehrerwissen und Lehrerhandeln, nicht aber auf Schülerleistungen

Im Folgenden werden einige der in der Tabelle aufgeführten Studien genauer dargestellt.⁵ Tinoca (2004) ermittelte in seiner Metaanalyse, in die er Studien einbezog, die Fortbildungen für Lehrkräfte mit einem naturwissenschaftlichen Fach untersuchten, einen schwachen, aber signifikanten Effekt von Coachingmaßnahmen für Lehrkräfte auf das Lernen der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler.

Die Einzelstudie von Beck et al. (2008) untersuchte ebenfalls eine Fortbildung, die sich an Lehrkräfte für Naturwissenschaften richtete. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden u. a. unterrichtsbegleitend nach dem Ansatz des fachspezifischen Coachings von West und Staub (2003) gecoacht. In dieser Fortbildung ergaben sich positive Effekte auf die Planungskompetenzen der Sekundarstufenlehrkräfte und auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler jeweils gegenüber einer Kontroll-

⁵ Eine Darstellung der hier nicht näher beschriebenen Studien findet sich bei Lipowsky und Rzejak (2019), Lipowsky (2014) und bei Rzejak und Lipowsky (2019b).

gruppe, während für die Lehrkräfte in der Primarstufe und ihre Schülerinnen und Schüler keine Effekte nachweisbar waren.

Die längsschnittlich angelegte Studie von Biancarosa et al. (2010) analysierte die Effekte eines Schulentwicklungsprogramms zur Lese- und Schreibförderung von Grundschulkindern. Wesentlicher Bestandteil dieses Programms war die Begleitung der teilnehmenden Lehrkräfte durch ausgebildete Coaches, zu deren Aufgabe nicht nur das Geben von Feedback, sondern auch das Modeling, also die Demonstration des erwünschten Verhaltens, gehörte. Die Evaluation des Programms erfolgte, indem die Lernzuwächse verschiedener Kohorten von Schülerinnen und Schülern der am Programm teilnehmenden Lehrkräfte mit einer jahrgangsbezogenen Baseline verglichen wurden, die sich aus den üblichen Lernzuwächsen von Schülerinnen und Schülern der gleichen Schulen ein Jahr vor dem Start des Programms ergab. Demnach fielen die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler im Lesen in den Klassen der am Programm teilnehmenden Lehrkräfte höher aus als die der jeweiligen Vergleichsgruppen.

Auch im sogenannten „My Teaching Partner-Secondary“-Programm (MTP-S), das von Allen et al. (2011) und Gregory et al. (2014) auf seine Effekte untersucht wurde, spielen Coaching und Feedback eine zentrale Rolle. Die Professionalisierungsmaßnahme zielte primär auf die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht ab. In den Blick genommen wurden die Autonomie- und Kompetenzunterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie ein verständnisorientierter und kognitiv herausfordernder Unterricht.⁶ Den Kern des Programms bildet der MTP-Cycle: Die Lehrkräfte reichten dem Coach zweimal im Monat ein Video einer eigenen Unterrichtsstunde ein. Der Coach wählte aus dem jeweiligen Video kürzere Ausschnitte aus, in denen eine Lehrer-Schüler-Interaktion zu beobachten war und die unter Bezugnahme auf das Beobachtungssystem „Classroom Assessment Scoring System-Secondary“ (CLASS-S) als besonders relevant erachtet wurden. Die Lehrkräfte hatten dann die Aufgabe, Fragen des Coachs zu beantworten, die sich auf die ausgewählten Lehrer-Schüler-Interaktionen bezogen. Im Anschluss diente ein ca. 30-minütiges Telefonat mit dem Coach dazu, gemeinsam eine Strategie zu entwickeln, wie die Lehrer-Schüler-Interaktion verbessert werden kann. Die Begleitforschung zeigte, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach der Intervention engagierter am Unterricht beteiligten als eine Kontrollgruppe von Lernenden, deren Lehrkräfte an einer alternativen Fortbildung teilgenommen hatten. Diese Änderung im Verhalten der Schülerinnen und Schüler war durch das veränderte unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte erklärbar (Gregory et al., 2014). Über die weiterentwickelte Lehrer-Schüler-Interaktion in der Interventionsgruppe ließen sich zudem die besseren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe gegenüber der Kontroll-

6 Fokussiert wurde damit auf wesentliche Komponenten des Modells lernwirksamer und motivationsförderlicher Lehrer-Schüler-Interaktion, wie es von der Gruppe um Hamre und Pianta (2010) entwickelt wurde. Die drei im Zentrum dieses Modells stehenden Komponenten „Emotional Support“, „Classroom Organization“ und „Instructional Support“ zeigen eine hohe Überschneidung mit den drei Basisdimensionen der deutschsprachigen Forschung (effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung) und haben sich für die Förderung der Lernmotivation, der Anstrengung und der schulischen Leistungen als prädiktiv erwiesen.

Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ist ein zentraler Aspekt schulischer Qualität. Seit der empirischen Wende, die durch die ersten Schulleistungsstudien erst vorsichtig und dann durch PISA massiv eingeleitet wurde, bekam die Qualitätsdebatte neuen Schwung. Die Debatte über Professionalisierung zeigt auch, dass es in der Bildungslandschaft einen erhöhten Bedarf an wirksamer und nachhaltiger Aus- und Fortbildung gibt.

Der vorliegende Sammelband stellt sich der Frage, was nachhaltige Professionalisierung bedeutet, indem in den Beiträgen aus verschiedenen Perspektiven – Praxis, Administration und Wissenschaft – sowohl auf systemische und inhaltliche Aspekte von Lehrerbildung und Fortbildungsforschung als auch auf Umsetzungsstrategien und innovative und erprobte Konzepte eingegangen wird. Er bietet somit anhand ausgewählter Beispiele einen Einblick in den aktuellen Diskurs zur Lehrerbildung in Deutschland. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Lehrerbildung unter besonderer Betonung der Fragestellung, wie nachhaltige Professionalisierung von Lehrkräften gelingen kann.

Die Publikation richtet sich an Akteurinnen und Akteure aus Schule, Bildungsadministration und -forschung.

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) bietet mit den „Beiträgen zur Schulentwicklung“ ein Angebot zur Unterstützung für die Schul- und Unterrichtspraxis. Zum einen werden wissenschaftsnahe Bände veröffentlicht, die für interessierte Leserinnen und Leser aus dem Bildungsbereich den aktuellen Fachdiskurs zu verschiedenen schulrelevanten Themen aufgreifen. Die mit dem Label „PRAXIS“ versehenen Bände enthalten zum anderen konkrete Handreichungen und Materialien für Schule und Unterricht.

ISSN 2509-3460
ISBN 978-3-7639-6085-9



ISBN 978-3-7639-6085-9