



Leseprobe aus Daschner, Karpen und Köller, Einmal
ausgebildet – lebenslang qualifiziert?, ISBN 978-3-7799-7720-9
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7720-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7720-9)

Inhalt

Einführung

Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller 9

1 Ist das Fortbildungssystem für die Zukunft gut gerüstet?

1.1 *Peter Daschner*: Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland 14

1.2 *Angela Müncher, Dirk Zorn*: Schule als Ort, an dem Lernen gelingt – Fokus auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung 30

1.3 *Claudia Manuela Schewe*: Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate 42

Statements

1.4 *Botho Priebe*: Was der Governance von Fortbildungssystemen vielfach (noch) fehlt: Professionsstandards, Verantwortlichkeit und Rechenschaft 58

1.5 *Anja Bensinger-Stolze*: Lehrkräftefortbildung aus Sicht der GEW – Hemmnisse und Gelingensbedingungen 62

1.6 *Susanne Lin-Klitzing*: Gute Rahmenbedingungen, wirksame Formate, systematisches Monitoring – Forderungen des Deutschen Philologenverbandes 66

1.7 *Marianne Demmer*: Den Blick auf unser Bildungspersonal richten! Plädoyer für die Teilnahme Deutschlands an der OECD-Studie TALIS 70

2 Lehrkräftefortbildung und Qualitätsentwicklung der Schulen

2.1 Teacher Learning

2.1.1 *Ulf Schweckendiek*: Von der Lehrkräftefortbildung zum *Teacher Learning* in einer digitalen Welt 76

2.1.2 *Judith Holle*: Professionalisierung für eine neue Lernkultur 82

Statements

- 2.1.3 *Martin Plümpe*: LFB als Instrument der Schulentwicklung – ein Praxisbeispiel 90
- 2.1.4 *Alexander Brand*: *Teacher Learning* braucht ein Ökosystem – ein Blick nach Singapur 93
- 2.1.5 *Donate Kluxen-Pyta*: Bedarfsgerecht und nah an der Praxis 96
- 2.1.6 *Karin Oechslein*: Impulse für die Schulentwicklung vor Ort 99

2.2 Die Rolle der Schulleitung

- 2.2.1 *Eunji Lee, Esther Dominique Klein*: *Leadership für Teacher Learning* – Personalentwicklung an Schulen und die Rolle von Führung 101
- 2.2.2 *Cornelia v. Ilse*: Schulleitungen professionalisieren – Gelingensbedingungen lernwirksamer Fortbildung für Führungskräfte 111
- 2.2.3 *Michael Schratz*: Lernseits führen – Facetten erfolgreichen Führungshandelns als Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungen 116

Statement

- 2.2.4 *Wilfried Kretschmer*: Prinzipien und Methoden wirksamer Fortbildung 127

3 Qualität, Wirksamkeit und Monitoring

- 3.1 *Frank Lipowsky, Daniela Rzejak*: Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? Ein Überblick über den Forschungsstand 132
- 3.2 *Irmgard Plattner*: Der Bundesqualitätsrahmen (BQR) – ein neues Steuerungsmodell der Lehrkräftefortbildung in Österreich 153
- 3.3 *Tanja Webs*: Anforderungen an Monitoring und Berichterstattung als Grundlage von Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung 164

4 Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

- 4.1 *Thomas Riecke-Baulecke*: Strategische Schwerpunkte, Digitalisierung, Assessments – drei Thesen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung 182
- 4.2 *Andreas Giese, Katrin Heinig*: Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung in Hamburg – 2025 ist dafür ein besonderes Datum 195
- 4.3 *Felix Suessenbach*: *Future Skills* an Schulen – Lehrende und Lernende benötigen mehr zukunftsweisende Kompetenzen 206
- 4.4 *Uwe Hameyer*: Lerncoaching in der Schule – Fort- und Weiterbildung zum professionellen Beraten 215

Statements

- 4.5 *Heinz Kaiser*: Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrkräftebildung 231
- 4.6 *Mike Friedrichsen*: Zur Zukunft der digitalen Weiterbildung im Schulbereich 235

5 Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Dequalifizierung oder gleichwertiger alternativer Zugang?

- 5.1 *Mark Rackles*: Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg 242

Statements

- 5.2 *Ekkehard Winter*: Mehr als nur eine Notlösung – Quer- und Seiteneinsteiger bringen Vieles mit, was den Schulen bislang fehlt 254
- 5.3 *Josef Keuffer*: Lehrkräftemangel – Quer- und Seiteneinstieg als Lösung? 257
- 5.4 *Maik Walms*: Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem 260
- 5.5 *Sonja Köpke, Lisa Klein*: Wie gewinnt, qualifiziert und begleitet man *Fellows* an Schulen in schwieriger Lage? – Das Praxisbeispiel Teach First Deutschland 263

**6 Agenda für die Weiterentwicklung der dritten Phase
der Lehrkräftebildung**

Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller

267

Autorinnen und Autoren

270

Einführung

Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller

Das deutsche Schulwesen mit seinen elf Millionen Schülerinnen und Schülern und 800.000 Lehrkräften in 40.000 Schulen ist die größte Organisation in unserem Land. Welche gesellschaftliche Bedeutung deren Funktionieren hat, wird der Öffentlichkeit vor allem in Krisenzeiten bewusst: wenn Testergebnisse im internationalen Vergleich bedenklich erscheinen (PISA), wenn Fragen der Schulstruktur öffentliche Auseinandersetzungen auslösen (G8/G9, Inklusion, Gemeinschaftsschulen), wenn Schulen über einen längeren Zeitraum geschlossen bleiben (Corona) oder – wie derzeit – ein deutlicher und längerfristiger Lehrkräftemangel erkennbar wird.

Weil Schulen systemrelevant sind, ist es auch das Können der Lehrerinnen und Lehrer: wie es ihnen gelingt, das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern, wie sie darauf vorbereitet sind, neue und schwierige Situationen zu meistern, wie sie mit digitalen Medien einzeln und im Kollektiv umgehen, auch wie sie es schaffen, das Fünftel der Schülerschaft besser voran zu bringen, das nach dem neuen IQB-Bildungstrend nicht einmal die Minimalstandards erreicht, und wie sie aktuell die 200.000 aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schüler in unser Schulsystem integrieren.

Immer mehr gewinnt ein Thema an Bedeutung, das bisher in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik im Schatten stand: das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer, genauer ihre organisierte und berufslange Qualifizierung. Sie ist bedeutsam für die Berufsbiografie, die Professions- und Schulentwicklung, natürlich auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Empirisch belegt ist, dass der Unterrichtserfolg – gemessen in Schüler:innenleistungen – bei gut qualifizierten Lehrkräften drei bis viermal so hoch ist wie bei weniger qualifizierten und dass sich bei Fortbildungen in bestimmten Formen und Formaten relativ hohe Effekte nachweisen lassen. Die Professionalisierung ist dabei als kontinuierlicher berufsbiografischer Prozess zu verstehen (Terhart).

Die Sankelmarker Gespräche zur Lehrerbildung*

Ausgangspunkt und inhaltliches Zentrum des vorliegenden Bandes ist das „Siebte Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung“, das am 16./17. Juni 2022 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften stattgefunden hat.

Bei dieser Tagung lag der Fokus erstmals auf der Lehrkräftefort- und weiterbil-

dung. Wegen der Aktualität des Themas und der starken Resonanz, die das Programm der Tagung gefunden hat, geben die Veranstalter, Olaf Köller (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, IPN) und Klaus Karpen (Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, DGBV) zusammen mit Peter Daschner (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrkräftefortbildung, DVLFb) diesen Band zur Lehrkräftefort- und weiterbildung heraus. Hier erscheinen nicht nur Referate und Statements, die im Rahmen der Tagung gehalten werden sind – eine Mehrzahl stammt von weiteren Expert:innen aus Wissenschaft, Verwaltung und Schulpraxis und aktualisiert den Diskurs zum Thema Fort- und Weiterbildung.

Zur Gliederung

Die Beiträge und Statements sind fünf Kapiteln zugeordnet:

1. Ist das Fortbildungssystem für die Zukunft gut gerüstet?
2. Lehrkräftefortbildung und Qualitätsentwicklung der Schulen
3. Qualität, Wirksamkeit und Monitoring
4. Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung
5. Quer und Seiteneinstieg in den Lehrberuf.

In Kapitel 1 werden Auftrag und Praxis der Lehrkräftefortbildung in einer Bestandsaufnahme gegenübergestellt und daraus Entwicklungsbedarfe abgeleitet. Dazu gehört auch die rechtliche Verankerung der Fortbildungsverpflichtung, die für die verschiedenen Ebenen in den 16 Bundesländern dargestellt wird. Hier kommen neben einer großen Stiftung auch Verbände und Gewerkschaften zu Wort, die allesamt einen höheren Stellenwert für das berufsange Lernen und die Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung einfordern.

Im 2. Kapitel liegt der Fokus auf dem Zusammenhang von Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung. Teacher Learning, neue Lernkultur und die Rolle der Schulleitung sind hier die Stichworte, gefolgt von kurzen Seitenblicken nach Hamburg, Bayern und Singapur.

In Kapitel 3 findet sich ein ausführlicher Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit unterrichtsbezogener Fortbildung. Der Bericht über ein neues Steuerungsmodell der Lehrkräftefortbildung durch einen Bundesqualitätsrahmen markiert einen deutlichen Entwicklungsvorsprung in Österreich. Die Frage, welche Anforderungen an ein Fortbildungsmonitoring und eine qualitätsvolle Berichterstattung zu stellen sind, wenn die Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung gelingen soll, wird detailliert erörtert. Auf dieser Basis könnte sofort mit dem Monitoring begonnen werden.

Im 4. Kapitel werden bedeutsame Aspekte der Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung zur Diskussion gestellt. Insbesondere finden sich dort Vorschläge und Berichte zu Vorhaben und Schwerpunktsetzungen aus zwei großen Landesinstituten. Dazu kommen Beiträge zur Bedeutung von *Future Skills* für Lernende und Lehrende, zur digitalen Transformation und zum Lerncoaching als einem wichtigen, aber bisher vernachlässigtem Element des professionellen Beratens von Schülerinnen und Schülern.

Das 5. Kapitel enthält Beiträge und Statements zum drängenden Problem des Lehrkräftemangels und zu den Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs. Die Beiträge machen deutlich, dass die Entscheidung, ob der Quer- und Seiteneinstieg eine dauerhafte Lösung sein kann oder ob es sich nur um eine vorübergehende Notlösung handeln soll, jetzt getroffen und mit Standards unterlegt werden muss. Das Praxisbeispiel *Teach First Deutschland* verweist dabei auf Erfahrungen mit einem exzellenten Setting von Akquise, Qualifizierung und Begleitung für pädagogisches Personal in Schulen in schwieriger Lage.

Die drei Herausgeber hoffen, die dringend notwendige Debatte um die Weiterentwicklung der Lehrkräftefort- und Weiterbildung mit dieser Publikation zu befördern. Das Besondere an diesem Band mag dazu beitragen: Die Beiträge und Statements – unser herzlicher Dank geht an alle Autorinnen und Autoren – stammen aus den Bereichen Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis sowie von Lehrer:innenverbänden und Stiftungen – also von den Akteuren, die zum Gelingen notwendig sind. Die Handlungsempfehlungen am Schluss könnten dazu ein Wegweiser sein.

* * *

* Die deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) ist ein Forum zur Diskussion von Trends und Perspektiven in Bildungspolitik und Wissenschaft. Sie wendet sich an die Personen und Institutionen, die bei der Entwicklung und Gestaltung von Bildung und Wissenschaft Entscheidungen vorbereiten, treffen und umsetzen. Die DGBV hat zu diesem Zweck Arbeitsgruppen gebildet, von denen eine sich speziell mit der Lehrkräftebildung beschäftigt. Das dazu gebildete Forum sind die Sankelmarker Gespräche, so benannt nach dem Ort der ersten Gespräche in der Akademie Sankelmark nahe Flensburg. Ziel ist es, grundlegende Fragen der Lehrkräftebildung und des Lehrberufs unter Expert:innen offen und auch kontrovers zu diskutieren und für Entscheidungsträger:innen zu öffnen. So sind die alle zwei Jahre stattfindenden Foren auch zusammengesetzt: Expert:innen aus den Universitäten, Lehrer:innenbildungsseminaren, Ministerien, Schulämtern, der KMK sowie Berufsverbänden, Gewerkschaften und Stiftungen tauschen sich an zwei Tagen und in vier Fragenblöcken aus. Bisher sind folgende Themen behandelt worden:

2009: Haben wir die richtigen Lehrkräfte? Wie bekommen wir sie?

2011: Lehrberuf in Deutschland – Analyse seiner gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen, Veränderungserfordernisse und -möglichkeiten

2013: Lehrberuf am Wendepunkt – Rückblick und Vorausschau

2015: Heterogenität, Inklusion, Partizipation in Schule und Unterricht – Herausforderungen für die Lehrkräftebildung

2017: Digitalisierung der Welt – Herausforderung für Schule und Unterricht

2019: Schulen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche – Haben wir die richtigen Lehrkräfte?

Kooperationspartner für die einzelnen Tagungen waren die Universitäten Flensburg, Kiel und Siegen sowie die *School of Education* München und das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.

1 Ist das Fortbildungssystem für die Zukunft gut gerüstet?

1.1 Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Peter Daschner

Sind die Lehrkräfte, ist das Fortbildungssystem „für die Zukunft gut gerüstet“? Schon die konkreten Erfordernisse der Gegenwart, vor der die Lehrerinnen und Lehrer täglich stehen, sind beträchtlich. Um nur einige Stichworte zu nennen: Konzepte und Ressourcen für das Gelingen der Inklusion, Bildung in der digitalen Welt und für eine nachhaltige Entwicklung, Integration und Förderung von einer viertel Million geflüchteter Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine und einiges mehr – und das bei einem gravierenden und wachsenden Lehrkräftemangel. Insbesondere die Corona bedingten Herausforderungen an unser Schulsystem haben die Qualitäten vieler Schulen und ihrer Kollegien deutlich gemacht, aber auch die vorhandenen Schwächen aufgezeigt: unzureichende digitale Infrastruktur und sehr unterschiedlich ausgeprägte digitale Kompetenzen in der Lehrerschaft.

Auch einer breiten Öffentlichkeit ist dadurch bewusst geworden, wie wichtig und systemrelevant nicht nur Schulen und Lehrkräfte sind, sondern auch deren professionelle Kompetenzen: Wie sind sie darauf vorbereitet, mit neuen und schwierigen Situationen umzugehen, wie kooperieren sie miteinander, um mit digitalen Medien einzeln und im Kollektiv souverän umgehen zu können? Und wie schaffen sie es, das Fünftel der Schülerschaft besser zu fördern, das nach dem 2022 veröffentlichten IQB-Bildungstrend nicht einmal die Minimalstandards erreicht?

Damit gewinnt ein Thema an Bedeutung, das bisher in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik im Schatten stand: das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer, genauer die organisierte und berufslange Qualifizierung der 800.000 Lehrkräfte in Deutschland. Während die Lehrkräfteausbildung zur *Berufsfähigkeit* qualifiziert, wächst die *Berufsfertigkeit* erst in einem berufslangen Prozess der Professionalisierung (vgl. Terhart 2000). Diese ist bedeutsam für die Berufsbiografie, die Professions- und Schulentwicklung, letztlich auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Was das Lernen der Lehrer betrifft, stehen in Deutschland traditionell dabei fast ausschließlich die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung im öffentlichen Interesse und sind entsprechend hoch organisiert und materiell ausgestattet. Im Vergleich dazu sind die organisierte Qualifizierung *im* Beruf und die dazu

nötigen Unterstützungssysteme deutlich weniger und dazu sehr unterschiedlich entwickelt. Dabei wirkt sich das, was und wie Lehrer lernen, wie sie *professionals* werden, auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus. Deshalb ist für Oelkers die Lehrkräftefortbildung „der Schlüssel für die Verbesserung des Unterrichts und der Schulentwicklung insgesamt“ (Die ZEIT 05.08.2010). Empirisch belegt ist, dass der Unterrichtserfolg – gemessen an Schülerleistungen – bei gut qualifizierten Lehrkräften drei bis viermal so hoch ist wie bei schlechter qualifizierten und dass sich bei Fortbildungen in bestimmten Formen und Formaten relativ hohe Effekte nachweisen lassen (vgl. Richter 2016, S. 253; Steffens & Höfer 2016, S. 68). Deshalb empfiehlt auch John Hattie dringend, stärker in die Primärprozesse zu investieren, d. h. in die Qualität des Unterrichts, des Lehrerhandelns und der Voraussetzungen dafür (Hattie 2013, S. 131ff).

Fragestellungen der Studie und Vorgehen

Wie steht es nun um die dritte Phase der Lehrkräftebildung, die das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf organisiert? Im Rahmen eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projektes des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB) wurden erstmals in Deutschland zentrale Felder der Lehrkräftefortbildung einer intensiven Bestandsaufnahme unterzogen sowie ein Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung entwickelt (Daschner/Hanisch 2019).

Auf zwei Fachtagungen wurden die zentralen Fragestellungen und Themenbereiche identifiziert, die für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung aus Sicht des DVLfB und der teilnehmenden Akteure besonders bedeutsam sind:

1. Auftrag und Stellenwert der Lehrkräftefortbildung
2. Angebote und Formate
3. Ermittlung des Fortbildungsbedarfs
4. Ausgaben der Bundesländer für Lehrkräftefortbildung
5. Qualitätssicherung und Wirkungsforschung

Zur Bearbeitung der Schwerpunkte wurden die öffentlich zugänglichen Daten, Dokumente und Studien genutzt: Gesetze, Erlasse, Verwaltungsvorschriften, Bildungs- und Geschäftsberichte, parlamentarische Anfragen, die Haushalte der Bundesländer, wissenschaftliche Studien. Ergänzend wurden bei bestimmten Fragestellungen Auskünfte von Expertinnen und Experten auf verschiedenen Systemebenen eingeholt.

Einige Informationen und Daten im Kontext der vorgestellten Befunde, wie im Text und bei den Literaturangaben ersichtlich, hat der Verfasser aktualisiert.

Die wichtigsten Befunde

Zu Transparenz und Wertigkeit

Im föderalen Bildungssystem, das eigentlich auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Kooperation – nach dem Motto ‚voneinander lernen‘ – angelegt sein müsste, ist häufig das Gegenteil zu beobachten: Während Schulen auf Vergleichbarkeit ausgerichtet werden (PISA-Rankings, IQB-Ländervergleiche, zentrale Abituraufgaben), agiert die Bildungspolitik großenteils nach dem Black-Box-Prinzip, stellt wichtige Fragen nicht oder lässt Ergebnisse in der Schublade.

Dies gilt besonders für die dritte Phase der Lehrkräftebildung, die Lehrkräftefortbildung (LFB). Was deren Wertigkeit betrifft, so fällt auf, dass bei Stellungnahmen und Beschlüssen unterschiedlicher bildungspolitischer Ebenen, bei Kongressen und in Kommissionen, fast immer nur auf die erste, manchmal auch auf die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung, also das Lehramtsstudium und das Referendariat, rekurriert wird, wenn von Lehrkräftebildung die Rede ist. In den meisten Bundesländern gibt es keine regelmäßige und öffentliche Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und die anderen Träger der Lehrkräftefortbildung. Deshalb liegen auch kaum belastbare Daten zu den Angeboten, deren Nutzung und ihrer Wirkungen vor. Da es keine zwischen den Bundesländern abgestimmten Kriterien für wichtige Kennzahlen gibt, z. B. für Formate, Teilnahmen, Rahmenbedingungen, Kosten, Wirkungen – aktuell hat man sich in der KMK nicht einmal auf eine einheitliche Definition von Quer- und Seiteneinsteigern geeinigt –, sind auch Vergleiche nur schwer möglich. Fazit: Das Feld der dritten Phase ist in hohem Maße unübersichtlich. In größerem Rahmen wird das Thema Datenverfügbarkeit auch in der jüngsten nationalen Berichterstattung „Bildung in Deutschland 2022“ angesprochen: „Teilweise fehlt es bereits an ganz grundlegenden Bestandsinformationen ... Während sich Deutschland z. B. im Bereich der Frühen Bildung bereits zum zweiten Mal an der Talis-Starting-Strong-Studie beteiligen wird, ... ist eine Teilnahme an der vergleichbaren OECD-Studie zum Lehrpersonal an Schulen nicht geplant. Ohne derartige Informationen... sind auch in Zukunft nur begrenzt Hinweise für die Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals, für verbesserte Rahmenbedingungen oder für die Verankerung einer entsprechenden Personalentwicklung in den Bildungsinstitutionen zu erwarten“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Auftrag und Stellenwert der Lehrkräftefortbildung

Wie die Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetze sowie die einschlägigen Verordnungen aller Bundesländer ausweisen, wird der LFB ein hoher Stellenwert zuerkannt und diese als das zentrale Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulent-

wicklung angesehen. So heißt es in der Gemeinsamen Erklärung der KMK und der Lehrerwerkschaften vom 05.10.2000 über die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern: „Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit.“ Deshalb ist die Fortbildung auch für alle Lehrkräfte gesetzlich verpflichtend, wie es die Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetze der 16 Bundesländer ausweisen.

In der Praxis allerdings existiert dieser hohe Stellenwert vielfach nicht. Nur in vier Ländern (Bayern, Bremen, Hamburg, seit dem Schuljahr 2022/23 auch Berlin) ist die Fortbildungsverpflichtung quantifiziert – in Bremen und Hamburg 30 Std./Jahr, in Bayern ca. 15 Std./Jahr und in Berlin 10 Std./Jahr – und kann deshalb auch kontrolliert werden. Fortbildung ist damit nicht mehr nur Privatsache. Dies macht sich offenkundig auch am Teilnahmeverhalten bemerkbar: In Hamburg nahmen nahezu alle befragten Lehrkräfte mit der Fakultas für Mathematik und Naturwissenschaften im Schuljahr 2017/18 an mindestens einer Fortbildungsveranstaltung teil (95 %), mit 75 % waren es z. B. in NRW deutlich weniger. „Auch die durchschnittliche Anzahl der besuchten Veranstaltungen variiert zwischen den Ländern. Hamburg und Bayern liegen mit durchschnittlich 3,6 und 3,1 besuchten Veranstaltungen über dem deutschen Mittelwert (2,5), Nordrhein-Westfalen mit 1,9 hingegen darunter“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Mögliche Gründe für die widersprüchliche Haltung der meisten Länder liegen wohl darin, dass bei einer ernst genommenen Pflicht zur Fortbildung auch ein entsprechend großes Fortbildungsangebot vorgehalten werden müsste. Bei den Ärzten müssen z. B. innerhalb von fünf Jahren 250 Credit Points bei zertifizierten Veranstaltungen nachgewiesen werden. Das entspricht laut Musterfortbildungsordnung der Bundesärztekammer (2013) 50 Fortbildungsstunden im Jahr. Die Lehrkräfte stehen übrigens in ihrer grundsätzlichen Bereitschaft zur Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen nicht schlecht da, wenn man den Deutschen Bildungsbericht von 2012 zugrunde legt. Danach belegen Lehrkräfte hinter Ärzten und Apothekern (92 %) mit 83 % den zweiten Rang noch vor den Ingenieuren (77 %) (Heinemann 2019, S. 43). Auch die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2015 durchgeführte Befragung von Deutsch- und Englischlehrkräften ergab z. B., dass zwar drei Viertel aller Lehrkräfte in den letzten beiden Jahren an Fortbildungen teilgenommen hatten, die Quoten zwischen den Bundesländern aber zwischen 56 % und 87 % variieren. Ebenfalls in allen Bundesländern werden nach Auskunft der Ministerien von den Schulen Fortbildungspläne für die Kollegien erstellt. Rückfragen ergaben allerdings, z. B. bei der externen Evaluation des Landesinstituts in Schleswig-Holstein, dass diese Aussagen in der Praxis nicht zutreffen.

Angebote und Formate

In den meisten Ländern gibt es keine regelmäßige Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und der anderen Träger der Lehrkräftefortbildung. Deshalb liegen auch kaum quantitative Daten zu den Angeboten und deren Nutzung vor. Wichtige Daten stehen demnach der bildungspolitischen Öffentlichkeit nicht zur Verfügung, sodass die Leistung der Fortbildungsinstitutionen nicht datengestützt diskutiert, gewürdigt oder kritisiert werden kann.

Eine Ausnahme bildet Thüringen: In der Publikation „Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen“ wird nicht nur jährlich eine Statistik der Veranstaltungen nach Schulformen, Themenbereichen und Regionen dargestellt, sondern auch eine Übersicht über die schulinternen Veranstaltungen und quantitative Tendenzen in der Fortbildung der letzten sechs Jahren gezeigt. Bayern hat bis 2017 in der jährlichen Bildungsstatistik „Schule und Bildung in Bayern“ immerhin eine Statistik aller durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen sowie eine Tabelle, in der die jeweiligen Kurs- und Teilnehmerzahlen nach Institutionen und Dauer der Veranstaltungen aufgeführt sind, veröffentlicht. Im Nachfolgeformat „Bayerns Schulen in Zahlen“ sind diese Daten nicht mehr enthalten. In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein werden in kürzeren oder längeren Jahresberichten summative Daten veröffentlicht, die einen Überblick für eine Bildungsöffentlichkeit geben sollen, aber keine differenzierte Auswertung zulassen. Über alle Bundesländer gesehen liegen kaum quantitative Daten zu den Angeboten und deren Nutzung vor. Ähnliches gilt für Fortbildungsschwerpunkte und erst recht für die bereitgestellten Ressourcen.

Um Daten zur quantitativen Erfassung der Fortbildungsangebote in den Ländern wenigstens annäherungsweise zu erfassen, lässt sich die Studie „Entwicklung und Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen“ der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Waltner u. a. 2017) nutzen. Für die Entwicklung des Indikators für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) haben 15 Bundesländer der Forschungsgruppe Auszüge aus ihren Datenbanken zur Verfügung gestellt, woraus sich insgesamt über alle Themenfelder hinweg eine Zahl von ca. 112.000 Veranstaltungen innerhalb von drei Schulhalbjahren ergibt. Die dieser Studie zugrunde gelegten *Daten zu den absoluten Häufigkeiten der Fortbildungsangebote* im Zeitraum Schuljahr 2015/16 und 1. Schulhalbjahr 2016/17 geben immerhin einen ersten Überblick über die reine Anzahl der Veranstaltungen – allerdings ohne eine Gewichtung der Länge, Formate und Adressaten – und damit einen interessanten Einblick in die Leistungen der Landesinstitute der Bundesländer. Aus der Annahme, dass an jeder Veranstaltung durchschnittlich 16 Lehrkräfte teilnehmen, wurde ein Index berechnet, der für die durchschnittliche Anzahl von Veranstaltungen steht, die jeder Lehrkraft innerhalb von eineinhalb Jahren theoretisch für Fortbildung zur Verfügung stehen.

Dies reicht vom Spitzenreiter Saarland mit 4,2 Veranstaltungen über Brandenburg und Hamburg (2,9) bis Sachsen (0,9) und NRW (0,8) bei einem Durchschnitt von 1,7.

Nicht eingerechnet sind dabei die vielen Veranstaltungen, die nicht in den Datenbanken auftauchen, u. a. auch die schulinternen Veranstaltungen. Ebenfalls deutlich werden die z. T. erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern, ein Befund, der sich später auch bei den eingesetzten Ressourcen zeigt. Allerdings fehlen in dieser Tabelle wesentliche Merkmale der Angebote wie Zeitdauer, Format, Sequenzialität, Methodik und Zielsetzungen, sodass ein länderübergreifender qualitativer Index zurzeit nicht erstellt werden kann. Zu einem echten Ländervergleich reichen diese Daten also nicht.

Analyse der Schwerpunktthemen

Den Kern unserer Recherche zu den Angeboten und Formaten der LFB (vgl. Schoof-Wetzig 2019) bildet die *Analyse von Schwerpunktthemen*, die in allen Bundesländern eine Rolle spielen und hohe Aktualität besitzen bzw. einen besonderen Stellenwert in der Entwicklung von Schulen und ihrem Personal haben:

- Inklusion
- Heterogenität/Migration
- der MINT-Bereich
- Digitale Bildung
- Berufseingangsphase
- Führungsqualifizierung

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

Bei der Studie zur Fortbildung im Bereich der *Inklusion* (Amrhein & Badstieber 2013) zeigen die strukturellen Ergebnisse, dass die Formate der Fortbildungsveranstaltungen zeitlich sehr kurz (42 % unter sechs Stunden, 40 % eintägig, 16 % mehrtägig) und singular (90 %) sind. Die Adressaten sind eher einzelne Lehrkräfte als Teams oder ganze Kollegien. Auch sind die Ausschreibungen in der Regel nicht an das ganze pädagogische Personal und selten an Teams gerichtet.

In drei Studien werden Fortbildungsangebote untersucht, die eine Reaktion auf die zunehmende *Heterogenität* der Schülerschaft durch *Migration* sind und entsprechende notwendige Kompetenzen vermitteln sollen. In allen drei Studien

wird ein unzureichendes Angebot bezogen auf die vorhandene Bedarfslage festgestellt. Die Angebote sind quantitativ und qualitativ nicht der Entwicklung der Schülerschaft angemessen. Insgesamt wird nur ein Bruchteil der Lehrkräfte erreicht. Auch hier sind die Formate der Fortbildungsangebote in der Regel zeitlich reduziert. Mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen und -reihen werden nur in wenigen Bundesländern angeboten. In der Regel werden Einzelveranstaltungen für einzelne Lehrkräfte durchgeführt, die in keinem Zusammenhang mit anderen Fortbildungsangeboten stehen. Die umfangreiche Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (2016) des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Morris-Lange u. a. 2016) kommt nach der Analyse von mehr als 1.000 Veranstaltungen zu dem Schluss, dass „Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Bundesländern immer noch unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt für Studium, Referendariat und die Lehrerfortbildung“.

Ähnliche Defizitanzeigen liegen bei Fortbildungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich vor (forsa 2017): einerseits eine hohe Fortbildungsbeteiligung der repräsentativ befragten MINT-Lehrkräfte (67 % im letzten halben Jahr), andererseits eine relativ hohe Unzufriedenheit mit den Angeboten (41 %) und geringe Transfermöglichkeiten in den eigenen Unterricht (24 %). Die Auswertung von fünf Studien zur Qualifizierung für die digitale Bildung – vor Corona – weist eine große Varianz zwischen den Bundesländern bezüglich der Teilnahme aus sowie eine kritische Experteneinschätzung im Blick auf die Qualität des Fortbildungsangebots. Die digitale Medienkompetenz der deutschen Lehrkräfte nimmt zwar zu, erreicht aber nur weniger als 50 % im internationalen Vergleich.

Die Auswirkungen der Pandemie, insbesondere Schulschließungen und der Distanzunterricht, haben zu einem Digitalisierungsschub an deutschen Schulen und auch hinsichtlich des Umfangs und der Qualität der Fortbildungsangebote geführt. Aber selbst am Ende der Corona-Zeit ergibt eine Befragung von Lehrkräften in elf europäischen Ländern (IPSOS-Studie 2022) für Deutschland eher bescheidene Ergebnisse: Nur 55 % der deutschen Lehrkräfte halten ihre Schule für ausreichend gerüstet, um digitale Kompetenzen adäquat zu vermitteln. 24 % haben nach eigenen Angaben nach wie vor keine oder nur wenig Erfahrung mit dem Einsatz digitaler Technologie im Klassenzimmer. Gleichzeitig wird die größte Diskrepanz zwischen Wichtigkeit des Bildungsauftrags und Einschätzung der Schulrealität bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen gesehen.

Auch wenn sich aus den genannten Studien wegen der unterschiedlichen Fragestellungen und Erhebungsverfahren nicht immer differenzierte Rückschlüsse auf das Fortbildungssystem ziehen lassen, so ist doch ein Befund besonders auffällig: die durchgehende Beobachtung zeitlich eng begrenzter Veranstaltungen, meist einzeln, selten sequenziell. Die Effektivitätskriterien, die u. a. Lipowsky/Rzejak (vgl. deren Beitrag in diesem Band) aus vielen Untersuchungen heraus-

destilliert haben, wie Zeitdauer und didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion, treffen demnach für die Angebote der Lehrkräftefortbildung in Deutschland nur sehr begrenzt zu.

Berufseingangsphase, Führungsqualifizierung, SchiLF

Wegen der Bedeutung der *Berufseingangsphase* für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie der *Qualifizierung der Schulleitungen* für die Personal- und Schulentwicklung selbständiger werdender Schulen wurden auch diese Bereiche genauer betrachtet. Erfreulicherweise lässt sich dabei feststellen, dass der Entwicklungsstand auf diesen Feldern – bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern und der fehlenden Obligatorik bei der Berufseingangsphase – relativ fortgeschritten und die Kooperation zwischen den Ländern gut entwickelt ist. Für die Berufseingangsphase besteht allerdings noch in fast der Hälfte der Länder Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Teilnahmequoten. Bei der Schulleitungsfortbildung gibt es bisher keine Standards auf KMK-Ebene, dafür nach wie vor eine große Heterogenität, was Dauer und Verpflichtungsgrad der Qualifizierung angeht: In vier Ländern gibt es keine verpflichtende Fortbildung, in Schleswig-Holstein reichen dafür fünf Tage aus, in Baden-Württemberg 15, Bayern verlangt insgesamt 32 Tage, in Thüringen sind 37 Tage verpflichtend (Tulowitzki u. a. 2019).

Eines der größten Informationsdefizite besteht im Bereich der *schulinternen Fortbildung*, der in den Verlautbarungen der Kultusministerien eine zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb im Kollegium und die Schulentwicklung zugesprochen wird. In den letzten zehn Jahren sind dazu nur wenige Daten und Studien veröffentlicht worden. Schulinterne Fortbildung „ist der am wenigsten dokumentierte und untersuchte Bereich der Lehrkräftefortbildung“ (Schewe u. a. 2022). Zu Zahl, Umfang und Inhalten – von Wirkungen ganz zu schweigen – liegen nur wenige Daten vor (Schoof-Wetzig 2019, S. 70ff.). In einer der seltenen neueren Studien zu SchiLF (Kuschel u. a. 2020) wird am Beispiel Brandenburgs nach schulformspezifischen Unterschieden bei der Zahl solcher Veranstaltungen und den gewählten Fortbildungsthemen gefragt. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass die Mehrheit der Schulen in Brandenburg im Zeitraum der beiden Schuljahre 2016/17 und 2017/18 *keine* schulinternen Fortbildungen angeboten und durchgeführt hat.

Ermittlung des Fortbildungsbedarfs

In allen Bundesländern werden den Fortbildungsinstitutionen von der Bildungspolitik aktuelle Programmschwerpunkte vorgegeben. Auf Grund der begrenzten Ressourcen gibt es dann häufig kaum noch Spielraum für weitere Akzentsetzung-