

1.3 Vielfalt mit System – Qualifizierung von Fortbildungspersonal

Dieter Schoof-Wetzig und Dietlinde H. Vanier

1 Begründung

Für Fort- und Weiterbildung gilt der Konsens, „[...] dass die wichtigste Einflussgröße für die wirksame und qualitativ hochwertige Gestaltung von Lehr-Lernprozessen das lehrende Personal und dessen Professionalität darstellt (Martin et al. 2016, S. 11; vgl. auch Lipowsky et al. 2021). Der Erwerb und die Erweiterung professioneller Kompetenzen des fortbildenden Personals obliegt bundesweit den Landesinstituten und Fortbildungsakademien. Sie – und die in ihnen oder durch sie organisierten Fortbildnerinnen und Fortbildner – verfolgen unterschiedliche Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsstrategien, gestalten bildungspolitische Entwicklungslinien, ermitteln Fortbildungsbedarfe von Schulen und Lehrkräften, halten entsprechende Fortbildungsportfolios vor und übersetzen ministerielle Programme in Fortbildungsaktivitäten. Um all dies tun zu können, greifen sie auf eigene Erfahrungen und Evaluationen sowie auf wissenschaftliche Befunde zurück – oder geben selbst Studien in Auftrag. Anders als im Bereich der Unterrichtsforschung, liegen für die Fortbildungsforschung nur ausschnitthaft belastbare Daten vor (vgl. Pasternack et al. 2015). Dies erschwert sowohl wissenschaftsorientierte Fortbildungskonzeptionen als auch eine konsensfähige Standardentwicklung. So bleibt das, was unter „Standards guter Fortbildung“ verstanden wird, oft genug allein den je subjektiven Theorien überlassen.

Auszugehen ist – wie auch bei anderen Lehrenden – davon, dass sich durch zunehmende berufliche Erfahrung die professionellen Kompetenzen von Fortbildenden nicht von selbst weiterentwickeln und so zu wirksamen und nachhaltigen Fortbildungen führen. So wird in den einzelnen Landesinstituten der Weiterqualifizierung von Fortbildenden hohe Bedeutung zugemessen. Die Standards für die Auswahl und Qualifizierung von Fortbildenden landesweit (oder gar bundesweit) werden kaum transparent dargestellt.

In ihrer auf Baden-Württemberg bezogenen Studie kommen Cramer et al. zu der Einschätzung, dass bislang keine systematische Qualitätssicherung für die Lehrkräftefortbildung existiere (2019, S. 12), wohl aber eine vielfältige Praxis, die sowohl systematische schriftliche Evaluationen als auch informelle

Rückmeldungen umfasse. Es fehlte keineswegs an Konzepten und Praktiken, aber an gemeinschaftlich und überinstitutionell verantworteten Standards und Systematiken, die zudem noch nachvollziehbar kommuniziert werden müssen. Überraschend ist das nicht, da man die Fortbildungsstrukturen über alle Bundesländer hinweg als komplex und schwer zu überschauen bezeichnen muss.

Im Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung werden Anforderungen an die Fortbildnerinnen und Fortbildner wie folgt beschrieben:

„Für das haupt- und nebenamtliche pädagogische Personal gibt es aufgabenspezifische Tätigkeitsdarstellungen mit Kompetenzprofilbeschreibungen, die für einen angemessenen Teil des Personals auch erwachsenenbildnerische Kompetenzen enthalten. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verfügen über die erforderlichen Kompetenzen, um Fortbildungsmaßnahmen zu konzipieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Sie können Lerngruppen leiten und als Trainerin bzw. Trainer arbeiten. Sie verfügen und entwickeln ein professionelles Können in dem komplexen Fähigkeitsbereich Beraten, Begleiten, Fortbilden. [...] Diese Personen sind ausreichend in die konzeptionelle Arbeit einbezogen und auf ihre Aufgaben vorbereitet. Leitung und Personal der Einrichtung arbeiten am Erhalt und der ständigen Modernisierung/Weiterentwicklung ihrer Professionalität. Es besteht ein Wissenstransfer zwischen erfahrenen und neueingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern [...].“
(Daschner/Hanisch 2018, S. 217)

Zielsetzung des vorliegenden Beitrages ist es, verschiedene Ansätze der Qualifizierung des pädagogischen Personals entlang von Auswahlkriterien darzustellen und Konsequenzen für eine bundesländerübergreifende Qualitätsentwicklung dieser Maßnahmen aufzuzeigen.

2 Die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen ausgewählter Bundesländer

In einer bundesweiten Befragung von Landesinstituten der Bundesländer wurde festgestellt, dass es kein Land ohne eine Qualifizierung der eigenen Fortbildenden, Berater:innen, Moderator:innen, Multiplikator:innen usw. gibt. Die Aufgaben und Kompetenzen der jeweiligen Personengruppen sind allerdings ebenso vielfältig wie die entsprechenden Namen oder Begrifflichkeiten. Jedes Bundesland hat zumindest Qualifizierungsprogramme für die aktuellen bildungspolitischen Schwerpunktprogramme und -themen, in deren Zusammenhang auch oft Basiskompetenzen für die Fortbildenden vermittelt werden.

Für die Stärkung der Professionalisierung des Fortbildungspersonals der Bundesländer wird aber seit Jahren, im Kern seit Mitte der 1980er Jahre, gefordert, dass im Sinne eines eigenständigen beruflichen Profils der Fortbildenden

(vgl. die Publikationen des DVLfB seit 1978 unter www.lehrerfortbildung.de) eine grundlegende an gemeinsamen Standards ausgerichtete Qualifizierung durchgeführt werden soll. Dies ist letztlich auch heute noch eine zentrale Handlungsempfehlung des DVLfB, auf der Grundlage der Studie zur Lage der „Lehrkräftefortbildung in Deutschland“ (Daschner/Hanisch 2019; Daschner/Karpen/Köller 2023), wie in der Erwachsenenbildung, eine „spezifische Qualifizierung nach standardbasierten Kriterien“ in einer gemeinsamen Vereinbarung der Bundesländer festzulegen.

Im Folgenden werden die Qualifikationsmodelle von vier Bundesländern in Kurzporträts vorgestellt. Es wurden aus Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Thüringen Maßnahmen für Basisqualifizierungen ausgewählt, die immer einen Bezug zur Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung haben. Die Kurzporträts sind auf der Grundlage von Recherchen, Gesprächen und Interviews mit den Verantwortlichen, Transskripten und Zusammenfassungen in einem strukturierten Verfahren entstanden. Jedes Modell hat seine eigenen Schwerpunkte, die aus den gesammelten Informationen erst durch einen Vergleich identifiziert werden konnten.

Es gibt strukturelle Merkmale nach denen sich Fortbildung, Beratung und Schulentwicklung in den Bundesländern unterscheiden. Schon die Begrifflichkeiten sind nicht einheitlich. Werden in bestimmten Ländern Fortbildung und Beratung von den Aufgaben und vom Personal sehr strikt unterschieden, ist in anderen Ländern das Beratungssystem auch wesentlicher Träger von Fortbildung, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Eine genaue Analyse der Qualifikationssysteme für die Akteure des Fortbildungssystems müsste sich auf das Personal des gesamten Unterstützungssystems für Beratung und Fortbildung beziehen. Das kann hier im Weißbuch nicht geleistet werden, sondern die Darstellung muss sich auf Beispiele von „Good practice“ beschränken.

Schon das Auswahlverfahren für das Personal ist beim Ländervergleich sehr unterschiedlich gestaltet. In einigen Ländern gibt es eigenständige Maßnahmen vor der Rekrutierung neuer Fortbildner:innen oder Berater:innen, die der gegenseitigen Abklärung von Aufgaben, gewünschten Kompetenzen, Interessen und Zukunftsorientierungen dienen. Es gibt aber auch das Modell, dass Teilnehmer:innen sich für die Qualifizierung bewerben und die Auswahl erst im Qualifizierungsprozess stattfindet. In anderen Ländern gibt es ein Assessment- und Auswahlverfahren, dem sich dann eine Basisqualifizierung anschließt.

Die Inhalte der Qualifizierung sind sehr vielfältig und beruhen z. T. auf Entwicklungen, die in Zeiträumen von über zehn Jahren zu der heutigen Konzeption geführt haben. Alle ausgewählten Beispiele haben ein modularisiertes Konzept, das schon mehrfach erprobt wurde, sich aber auch durch Feedback und Evaluation oder gesellschaftliche bzw. technologische Veränderungen in einem mehr oder weniger starken Wandel befindet.

Die Qualifizierungsakteure (Trainer:innen, Teamer:innen, usw.) rekrutieren sich sehr unterschiedlich. Sie bestehen aus dem stetigen Personal an den Landesinstituten, aus einem Team aus den Beratungs- und Fortbildungskräften mit einem weiten Spektrum an Kompetenzen oder aus Experten aus Wissenschaft und Unternehmensentwicklung.

Die Qualifizierungsmaßnahmen beinhalten verschiedene Formate unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlicher Dauer, die in der Regel den Maßstäben für wirksame Fortbildung genügen sollen. Theoretischer Input, Simulation und aktive Workshop-Arbeit werden mit Praxisanteilen verknüpft, die in unterschiedlichem Maße an Person oder System orientiert sind. Für eine Basisqualifizierung wird i. d. R. mehr als 100 Stunden Qualifizierung und Eigenarbeit angesetzt.

Eine Evaluation wird in allen Beispielen durchgeführt, aber in unterschiedlichem Ausmaß: angefangen von der normalen Kursevaluation mit dem traditionellen Feedback (meist online) bis hin zu empirischen Untersuchungen der Maßnahme einschließlich der Auswirkungen auf die nachfolgenden Praxisphasen.

Der Bezug zu den Wissenschaften ist sehr unterschiedlich. Für die theoretischen Anteile der Module werden entsprechende Quellen und Personen benannt, die bei der Entwicklung berücksichtigt wurden. Ergänzend zur Basisqualifikation werden Wissenschaftler:innen für die Bezugswissenschaften eingeladen, um auf eigenständigen Tagungen und Workshops neuere Erkenntnisse der Forschung zu vermitteln.

Bei der Auswahl der Beispiele haben folgende Merkmale eine entscheidende Rolle gespielt:

- *Rheinland-Pfalz: Qualifizierung der Beratungskräfte des pädagogischen Beratungssystems (PäB)*
Bemerkenswert ist die durchgängige Vernetzung aller Beratungs- und Fortbildungskräfte im rheinland-pfälzischen Unterstützungssystem. Die abteilungs- und referatsübergreifende Zusammenfassung des beratenden Personals sowohl auf der Ebene der Fach- und Sachgebietsreferent:innen in einem Koordinierungsteam Beratung als auch auf der Ebene der Beratungskräfte dürfte bundesweit einmalig sein. Die gemeinsame Basisqualifizierung, aber auch die regelmäßigen gemeinsamen landesweiten Tagungen mit interessanten Themen lassen eine Corporate Identity entstehen, die fach- und sachübergreifende Kooperationen bei komplexeren Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten möglich machen. Das Curriculum ist systematisch über Jahre hinweg weiterentwickelt worden. Die Teamer haben ihre Module sehr übersichtlich strukturiert und dokumentiert.

- *Hamburg: Qualifizierung didaktischer Trainerinnen und Trainer, Qualifizierung für Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter*
 Bemerkenswert ist die spezifische Ausrichtung der Qualifikationsmaßnahme auf „Schulen in schwieriger Lage“ („Failing schools“), denen sehr viel Unterstützung angeboten wird. Es zeichnet sich ein durchgehend systemisch-konstruktivistischer Ansatz ab, der in der Qualifizierung und in der Beratungs-, Fortbildungs- und Schulentwicklungspraxis konsequent aufgegriffen wird. Es gibt differenzierte Beratungs- und Vermittlungsstandards, die u. a. für die Überprüfung der Qualität der Arbeit, für die Qualifizierung, für die Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiter:innen genutzt werden. Für eine Qualifizierungsmaßnahme können sich alle hamburgischen Lehrkräfte bewerben. Erst während der Basisqualifizierung werden die möglichen neuen Berater:innen ausgewählt. Die Ausbildung hat für alle Bewerber eine hohe Attraktivität, auch wenn sie später nicht für die „Agentur für Schulberatung“ arbeiten werden. Die erworbenen Kompetenzen sind z. B. für die Arbeit in Führungspositionen oder für die Tätigkeit in der Seminararbeit der zweiten Ausbildungsphase sehr hilfreich.
- *Thüringen: Qualifizierung für Berater:innen des Thüringer Unterstützungssystems (USYS): Lernen von Fortbildner:innen im Videozirkel zur wirksamen Lehrkräftefortbildung (LKF)*
 Es gibt eine differenzierte Qualifizierung mit obligatorischen und fakultativen Modulen und Angeboten im Thüringer USYS. In einem Forschungsprojekt des ThILLM mit der Universität Jena wurde ein neues Programm erfolgreich erprobt und erforscht: „Digital gestützte Videoreflexion von Fortbildner:innen – Ein Qualifizierungsprogramm zu Prozessmerkmalen effektiver Fortbildung (DiViQua)“. Dieses zunächst an einer kleinen Gruppe von Fortbildenden erprobte Verfahren soll in Zukunft stärker in das bestehende Qualifizierungskonzept Eingang finden.
- *Niedersachsen: Fortbildung für Fortbildende und Fortbildungsverantwortliche in einem Kooperationsprojekt des Landesinstituts mit den Universitäten Braunschweig und Vechta*
 Die niedersächsische Qualifizierungsmaßnahme zeichnet sich durch forschungsbasiertheit und eine enge Kooperation mit Wissenschaft aus. Dadurch wurde die Entwicklung eines Diagnosetools (Online Self Assessment), von digitalen Selbstlernangeboten sowie eines Kompetenzprofils für Fortbildende möglich. Im Mittelpunkt der Qualifizierung stehen dann sechs Vertiefungsmodule zu Kernpraktiken. In einem Train-the-Trainer-Verfahren werden in jedem Qualifizierungsdurchgang interessierte Trainer:innen für die folgenden Durchgänge rekrutiert und durch ein Training „on-the-job“ ausgebildet, um eine Verstetigung sicherzustellen.

3 Beispiele guter Praxis der Qualifizierung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern

Kurzporträt 1: Rheinland-Pfalz – Qualifizierung der Beratungskräfte des Pädagogischen Beratungssystems

Das Pädagogische Beratungssystem (PäB) ist in Rheinland-Pfalz am Pädagogischen Landesinstitut angesiedelt. Über 300 Beratungskräfte, die hauptamtlich als Lehrkräfte arbeiten, beraten in 23 fachlichen Gruppen in allen Landesteilen schulische Gruppen und Schulnetzwerke. Die Tätigkeit schließt neben der nachfrageorientierten Beratung und Begleitung von Schulen auch die Durchführung von Fortbildungen und die Entwicklung von Konzepten und Unterrichtsmaterialien ein.

Die Auswahl der Beratungskräfte findet im Rahmen von Info- und Entscheidungstagungen mit Assessment-Elementen statt, in denen die Anforderungen, die Erwartungen und die Kompetenzen abgeklärt werden.

Die Gesamtkoordination des Pädagogischen Beratungssystems erfolgt in dem Referat „Pädagogische Beratung und Hospitation“. Dort laufen die Fäden abteilungs- und referatsübergreifend zusammen – jede Beratungsgruppe wird von Fachreferent:innen geleitet. Alle 23 Gruppenleitungen bilden mit der Gesamtkoordination das Koordinierungsteam Beratung (KT Beratung), das insbesondere die Qualitätskriterien festlegt, die Weiterentwicklung der PäB verantwortet, gute Beispiele untereinander teilt, sich gemeinsam fortbildet und das kollegiale Miteinander fördert. Das Koordinierungsteam tagt einmal im Quartal und ist untereinander sehr gut vernetzt.

Alle Beratungskräfte werden für ihre Arbeit sowohl in Beratungskompetenz als auch in der Sach- und Fachkompetenz qualifiziert. Die Basisqualifizierung für die Beratungskompetenz als eigenständiger professioneller Bereich findet in sieben ganztägigen Modulen statt, zwei davon sind zweitägig (zu Beginn und am Ende der Maßnahme). Die Grundqualifizierung dauert i. d. R. neun Tage im Zeitraum von ca. 15 Monaten. In den Modulen werden die Grundlagen für ein gemeinsames Beratungsverständnis gelegt:

- Die Rolle finden – Beratungshaltung entwickeln (zweitägig)
- Aufträge klären – Beratungsgespräche führen
- Zielgerichtet moderieren
- Wirkungsvoll präsentieren und visualisieren
- Nachhaltige Fortbildungen planen
- Gruppen- und Teamprozesse verstehen und gestalten
- Veränderungsprozesse verstehen – Innovationen initiieren / In schwierigen Beratungssituationen handlungsfähig bleiben / „Speak Limbic“ – adressatengerecht kommunizieren (zweitägig)

Anschließend stehen zwei fakultative Module zur Wahl:

- Konflikten konstruktiv begegnen
- Mit eigenen Ressourcen verantwortungsvoll umgehen (Stress- und Zeitmanagement)

Es besteht eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Qualifizierung beinhaltet theoretische Inputs, Praxisübungen, Selbsterprobungen in vielen Rollenspielen in Kombination mit Feedback und ist an der Persönlichkeit der Beratungskräfte orientiert. Die Module sind seit Jahren erprobt, werden jeweils durch Rückmeldungen der Teilnehmenden weiterentwickelt und an aktuelle Bedingungen und Erfordernisse angepasst (z. B. Digitalität). Digitale Formate sind seit 2021 in die Auswahl- und Qualifizierungsmaßnahmen integriert, so dass jetzt sowohl Präsenz- als auch Online-Veranstaltungen stattfinden.

Die Teilnehmenden dokumentieren ihren Prozess in einem Portfolio, das auch Grundlage für das Zertifikat ist. Die Evaluation erfolgt in Einzelgesprächen zum Qualifizierungsabschluss, in denen es ein Feedback zu den Modulen gibt, und in einer schriftlichen Befragung aller Teilnehmenden, die das Zertifikat bekommen haben (Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen).

Die Qualifizierung findet in fachlich gemischten Gruppen statt, sodass ein gemeinsames Verständnis der Aufgaben und Tätigkeiten entwickelt werden kann und die Beratungskräfte später bei übergreifenden Anfragen in gemischten Teams zusammenarbeiten können. Die Durchführung der Basisqualifizierung in Bezug auf die Beratungskompetenzen erfolgt durch das PÄB-TrainerTeam, das bei der PÄB-Gesamtkoordination angesiedelt ist. Parallel sind die jeweiligen Fachreferent:innen (Beratungsgruppen-Leitungen) für den jeweils fachlichen Teil der Qualifizierung verantwortlich.

Nach der Zertifizierung werden regelmäßig gemeinsame PÄB-Tagungen für alle Beratungskräfte angeboten. Die Themen sind übergreifend gewählt. Darüber hinaus gibt es beratungsgruppenübergreifende Angebote zu aktuellen und innovativen Themen, sowohl als kurze Online-Impulse oder als Präsenzveranstaltungen. Dies können auch Themen aus einzelnen Beratungsgruppen heraus für andere Beratungskräfte sein – als „Peer-to-peer“-Ansatz. So können die verschiedenen Expertisen untereinander nutzbar gemacht werden.

Zusammenfassend ist für das rheinland-pfälzische Beratungssystem kennzeichnend, dass es ein gemeinsames Beratungs- und Professionsverständnis gibt, das sich von der Auswahl über die Qualifizierung und die Tätigkeiten erstreckt. Es erweist es sich als sehr günstig, dass die Beratungskräfte – selbst als Lehrkräfte tätig – einen sehr hohen Praxisbezug haben. Konzepte und Materialien werden nicht nur entwickelt, sondern auch erprobt und immer wieder adaptiert. Dies wird flankiert durch die Fachreferent:innen, die den jeweiligen aktuellen Forschungsstand im Blick haben. Insofern sind sowohl die Materialien und die

Fortbildungen als auch die nachfrageorientierten Beratungen, die sich zum Teil aus den Fortbildungen generieren, „aus einem Guss“. Durch die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte können multiperspektivische Teams zusammenarbeiten, um Schulen maßgeschneiderte Angebote machen zu können.

Zunehmend kommt diese Teambildung auch in Projekten oder bei neuen Aufgaben zum Tragen, beispielsweise wurde 2023 in Rheinland-Pfalz ein Beratungsangebot zum pädagogischen Schulbau eingeführt. Hier entstand ein Team aus erfahrenen Beratungskräften für Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Inklusion, BNE, Ganztage und Partizipation. Dieses Team arbeitet gemeinsam mit anderen Expert:innen (aus Architektur, von Schulbehörden, Schulträgern u. a.) daran, Bildung zukunftsfähiger zu gestalten. Ein ergänzendes Angebot hält das Netzwerk der Hospitationsschulen unter dem Motto „Miteinander und voneinander lernen“ bereit

Weitere Informationen:

- Das Pädagogische Beratungssystem in Rheinland-Pfalz:
<https://s.rlp.de/beratung>
- Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL):
<https://bildung.rlp.de/pl>
- Qualifizierungsbausteine des PÄB-Trainerteams zur Professionalisierung von Beratungskräften: Download unter www.lehrerfortbildung.de/weissbuch
- Das Netzwerk Hospitationsschulen Rheinland-Pfalz:
<https://s.rlp.de/hospitation>

Kontakt

Kerstin Goldstein

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Referat Pädagogische Beratung und Hospitation
Kerstin.Goldstein@pl.rlp.de

Kurzporträt 2: Hamburg – Qualifizierung didaktischer Trainerinnen und Trainer, Qualifizierung für Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter

Seit 2007 hat sich Hamburg mit „Schulen in schwieriger Lage“ auseinandergesetzt und für ausgewählte Schulen Unterstützungsmaßnahmen entwickelt. Seit 2021 gibt es 40 Schulen und ab 2023 60 Schulen, die durch Fortbildung, Beratung und Training in ihrer Entwicklung durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) unterstützt werden.

Ab 2011 wurde das Ursprungsprogramm um folgende Maßnahmen erweitert (vgl. Hermann 2017):

- eine Fortbildung im Hinblick auf strategisches Leitungshandeln als langfristige Orientierung der Gestaltung von Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- ein didaktisches Training für die Unterstützung einer verstehensorientierten Planung, Gestaltung und Steuerung des Lehrhandelns und
- eine kontinuierliche Schulentwicklungsbegleitung als externe Perspektive und Unterstützung von schulinternen Entscheidungsprozessen.

Ein Unterstützungssystem für eine Schule besteht aus einem Team von drei bis fünf Personen: Eine Schulentwicklungsbegleiter:in verantwortet Fortbildung, Beratung und Begleitung im Bereich des Leitungshandelns und der Teamarbeit/Kooperation. Zwei bis vier didaktische Trainer:innen sind durch Fortbildung, Training und Beratung im Bereich der Unterrichtsentwicklung tätig. Für das didaktische Training und die Schulentwicklungsbegleitung ist geschultes Personal unabdingbar. Hierfür werden regelmäßig Lehrkräfte rekrutiert und qualifiziert.

Die grundsätzliche Schulentwicklungskonzeption kann hier nicht dargestellt werden. Ausgangspunkt ist eine systemische Perspektive auf Schule als Organisation (in Anlehnung an Konzepte der Unternehmensberatung; vgl. Wimmer/Nagel 2000), die sich sowohl im didaktischen Training als auch in der Schulentwicklungsbegleitung auf den gemeinsamen Bezugspunkt gelingenden Lernens aller Kinder und Jugendlichen bezieht.

In den alle drei Jahre stattfindenden Qualifizierungsmaßnahmen für didaktische Trainer:innen und Schulentwicklungsberater:innen absolvieren die Beteiligten (bis zu 45 Personen) jeweils eine Veranstaltungsreihe mit acht anderthalbtägigen Modulen und mit selbstorganisierten Lerneinheiten im Verlauf von etwa zehn Monaten. Drei Videovorträge (Systemtheorie und ihre Nutzbarkeit; aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung; Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung) ergänzen die Modulreihe.

Die Modulreihe für das didaktische Training umfasst:

- verschiedene didaktische Modelle zur Konzeption, Planung und Analyse eines verstehensorientierten Unterrichtens,
- Verständnis, Analyse und Umgang mit der Heterogenität schulischer Kollegien (kulturelle Muster der Kommunikation),
- Trainings-, Interventions- und Beratungskompetenzen in Hinblick auf eine verstehensorientierte Didaktik.

Die *Modulreihe für die Schulentwicklungsbegleitung* umfasst:

- ein umfassendes Verständnis einer systemischen Perspektive auf Schule als Organisation sowie auf schulische Kultur als informelle Kommunikations- und Handlungsmuster,
- die Idee eines strategischen Leitungshandelns sowohl als Verständigungs- und Steuerungsanforderung wie auch als Grundlage von Entscheidungen und Prozessgestaltung,
- eine intensive Auseinandersetzung mit einer begleitenden Rolle, die zugleich systemisch-rekonstruktiv blickt und die Perspektive gelingenden Lernens aller Kinder und Jugendlichen zur normativen Grundlage hat.

Für diejenigen, die für die Trainings- und Begleitungstätigkeit ausgewählt werden, schließt sich ein halbes Jahr Einarbeitungszeit an. Es gibt Präsenz-, Online- und gemischte Module. Die Selbstlerneinheiten laufen über eine Moodle-Präsenz als Lernmanagementsystem.

Für die Qualifizierung gibt es Standards für die Beratungs- und Vermittlungsarbeit (LI Hamburg 2012). Diese wurden erweitert durch Standards, die sich auf analytische, normative und auf die Klarheit einer kontinuierlichen Sach- und Rollenreflexion beziehen. Kompetenzen beinhalten neben einer professionellen (systemischen) Beratungshaltung analytische Methoden der Rekonstruktion und Interventionsstrategien im Umgang mit schulkulturellen Routinen.

Trainer und Trainerinnen für diese Modulreihen sind neben Personen aus der Referatsleitung mit ausgewiesener Expertise auch langjährige und erfahrene didaktische Trainer:innen und Schulentwicklungsbegleiter:innen.

Die standardisierten Fortbildungen werden evaluiert. So wurde festgestellt, dass didaktische Modelle, Beispiele und Vorgehensweisens aus der Qualifizierung auch im eigenen Unterricht genutzt werden. Außer Berichte mit durchweg positiven Erfahrungen zu den Entwicklungsprozessen der beteiligten Schulen gibt es bisher keine Gesamtevaluation der Maßnahmen.

Hinsichtlich der Anwendung digitaler Formate liegen Erfahrungen mit einem Qualifizierungsdurchgang vor, der aus Gründen der Corona-Pandemie vollständig im Online-Format durchgeführt werden musste. So wurden z. B. Simulationen und Rollenspiele durchgeführt, deren Beobachtung und Auswertung digital vermittelt nicht trivial sind. Digitale Tools müssen im Unterricht, in der Beratung und in der schulinternen Organisation angewendet werden. Die Visualisierung und Dokumentation der Qualifizierung waren online deutlich einfacher. Es stellten sich Fragen, mit welchen digitalen Tools Lernen und Verstehensprozesse vertieft und verbessert und wie inhaltliche und fachliche Erkenntnisse sichtbar gemacht werden können.

Nicht alle Beteiligten an den Qualifizierungsmaßnahmen können für Training oder Begleitung eingestellt werden. Es hat sich aber gezeigt, dass nach der Ausbildung viele erfolgreich Teilnehmenden in Funktionsstellen kommen oder als didaktische Trainer resp. Schulentwicklungsbegleitungen in die Seminararbeit wechseln.

Kontakt

Dr. Joachim Herrmann

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg)
Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung / Schulentwicklung im System (LIF 21)

joachim.herrmann@li.hamburg.de

<https://li.hamburg.de/>

Kurzporträt 3: Thüringen – Qualifizierung für Berater:innen des Thüringer Unterstützungssystems (USYS): Lernen von Fortbildner:innen im Videozirkel zur wirksamen Lehrkräftefortbildung

Kerstin Baumgart und Alexander Gröschner

In Thüringen laufen die grundsätzlichen Qualifizierungen der Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung zentral über das im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zuständige USYS-Referat, auch in Kooperation mit Universitäten, z. B. mit der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena und der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg.

Lernen von Fortbildner:innen im Videozirkel

Stellvertretend soll hier als Good-Practice-Beispiel das Kooperationsprojekt „Qualifizierungsprogramm für Berater:innen zur wirksamen Lehrkräftefortbildung“ zwischen dem ThILLM und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung der FSU Jena vorgestellt werden. Dieses Qualifizierungsprogramm stellt einen Prototyp einer Fortbildungsreihe für bereits praktizierende Fortbildner:innen dar, der im Folgenden beschrieben wird.

Ziel des Programms ist es, die Kompetenzen der teilnehmenden Fortbildner:innen, hier der USYS-Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung, hinsichtlich der Planung, Durchführung und Reflexion von (zunächst online-gestützten) Fortbildungen weiterzuentwickeln, um diese wirksamer

gestalten zu können. Hierfür orientiert sich das Programm an ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Lehrkräftefortbildungen, die in einem Kooperationsprojekt der Universitäten Jena, Kassel und Potsdam als Beobachtungs- und Befragungsinstrumente entwickelt wurden (vgl. Rzejak et al. 2023). Der Ablauf des Programms orientierte sich an evidenzbasierten Ansätzen von Videozirkeln, in denen sich die Teilnehmer:innen anhand von Videosequenzen aus Fortbildungen kritisch-analytisch mit der eigenen Fortbildungspraxis auseinandersetzen und in kollegialen Arbeitsprozessen Handlungsempfehlungen ableiten (vgl. Alles/Seidel/Gröschner 2019; Gröschner et al. 2015). Das Qualifizierungsprogramm ist als solches auf einer Metaebene von Fortbildung angesiedelt, da die USYS-Fortbildner:innen als eine Art „Multiplikator:innen“ im Rahmen der Lehrkräftefortbildung auftreten.

Am Qualifizierungsprogramm nahmen sieben USYS-Berater:innen teil und arbeiteten gemeinsam mit drei Wissenschaftler:innen der Universität sowie der Verantwortlichen des USYS-Referats am ThILLM an der Qualitätsentwicklung ihrer Fortbildungen. Dafür wurden die Teilnehmer:innen zunächst in die zehn Prozessmerkmale effektiver Fortbildungen eingeführt (Input 1) und erhielten ein Training zum effektiven (Video)Feedback im Kontext von Lehrkräftefortbildung (Input 2) (vgl. Kleinknecht/Nückles 2023). Im weiteren Verlauf wurden Online-Fortbildungsveranstaltungen der Teilnehmer:innen aufgezeichnet und einzelne Sequenzen in Reflexionsworkshops gemeinsam mit den anderen Teilnehmer:innen sowie den Vertreter:innen der FSU Jena und des ThILLM anhand der Prozessmerkmale für Fortbildungsqualität analysiert und reflektiert.

Bei der abschließenden Veranstaltung würdigten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit des Einblicks in verschiedene Fortbildungen, die Erweiterung des eigenen Blickwinkels, den Austausch zwischen den Teilnehmer:innen, die Entwicklung einer professionellen Wahrnehmung bzw. eines geschärften Blicks für die Qualität von Fortbildungen sowie das Kennenlernen konkreter Beispiele (Indikatoren) für die Qualität von Fortbildungen. Abschließend vereinbarten die teilnehmenden Fortbildner:innen aufgrund ihrer positiven Erfahrungen im Programm einen Folgetermin sechs Monate nach Ablauf der Qualifizierung, um mit etwas Abstand die Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme für die eigene Fortbildungspraxis gemeinsam Revue passieren zu lassen sowie mögliche Weiterentwicklungen des Programms zu reflektieren. Im Rahmen dieses Follow-Up-Treffens wurde die Qualität des Ansatzes heraus gestellt und der nachhaltige Einfluss auf die Vorbereitung und Durchführung von Fortbildungen betont.



Abb. 1: Ablauf des USYS-Qualifizierungsprogramms (Schuljahr 2022–2023)

Im Sinne des angestrebten „Wissenschaft-Praxis-Transfers“ handelt es sich bei diesem Qualifizierungsprogramm um ein Praxis-Forschungs-Projekt der FSU Jena in Kooperation mit dem ThILLM, das zunächst für den Projektzeitraum von einem Jahr durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurde. Die wissenschaftliche Begleitung adressierte im Kern das Wissen der Fortbildner:innen zum Thema „Prozessmerkmale effektiver Lehrkräftefortbildung“ sowie das Erleben des videobasierten Reflexionszirkels, in dem Fortbildner:innen ihre eigenen sowie im kollegialen Austausch die fremden Online-Fortbildungen im Hinblick auf die Prozessqualität von Fortbildungen reflektierten. Für die Analyse im Reflexionszirkel werden entsprechende Erkenntnisse und Beobachtungsschwerpunkte zur Prozessqualität von Lehrkräftefortbildungen aus dem IMPRESS-Projekt genutzt (vgl. Rzejak et al. 2023). In diesem Projekt ging es u. a. um folgende Fragestellungen:

- (1) Inwieweit erweitern die Fortbildner:innen durch das Programm ihre Kenntnisse zur Prozessqualität von Fortbildungen?
- (2) Inwieweit kann durch die eingesetzten Beobachtungsschwerpunkte der inhaltliche Fokus des Qualifizierungsprogramms auf die Prozessqualitätsmerkmale unterstützt werden?

Die Datenerhebung zum Wissenserwerb von Fortbildungsqualität (Frage 1) erfolgte durch eine schriftliche Befragung zu Beginn und am Ende des Qualifizierungsprogramms. Für eine Auswertung der Prozessqualität (Frage 2) wurden alle Reflexionsworkshops per Video aufgenommen und von zwei Personen unabhängig voneinander anhand eines kriterialen Beobachtungsbogens kodiert. Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung zeigen, dass sich das Wissen zur Prozessqualität von Fortbildungen in den ausgewählten Bereichen signifikant erhöhte. Die größten Veränderungen traten in den Merkmalsbereichen Relevanz (z. B. Wissen hinsichtlich der Bezüge zur beruflichen Praxis herstellen) und Wissenschaftsbezug (z. B. Wissen zur Anknüpfung an Forschungsergebnisse im Themenfeld) auf. Im Bereich der Prozessqualität konnte eine deutliche

Steigerung der Qualität der Interaktionen der Fortbildner:innen untereinander über die Workshops hinweg festgestellt werden. Auch im Wissenschaftsbezug im Rahmen der Reflexionsrunden zeigte sich eine entsprechende Qualitätsentwicklung.

Zusammenfassend wird deutlich, dass dieses recht neue Format im Rahmen der Fortbildner:innenqualifizierung zu einer Steigerung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer:innen führte. Als Limitation ist zu berücksichtigen, dass für die aufwändige Qualifizierung in diesem Pilotversuch nur eine kleine Teilnehmer:innenanzahl berücksichtigt werden konnte. Es wird angestrebt, die Kooperation zwischen der FSU Jena und dem ThILLM strukturell im USYS stärker zu verankern. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse empfiehlt es sich, das Format einer videogestützten Praxisreflexion zur Prozessqualität von Lehrerfortbildungen auszubauen und noch weiter in die Breite zu tragen. So könnten im Rahmen eines „*Train-the-trainer*“-Ansatzes bereits in der Prozessqualität geschulte Coaches als Unterstützer:innen in weiteren Videozirkeln – ggf. Bundesland übergreifend – aktiv werden (vgl. hierzu Zastrow et al. 2021). Ein Großteil der Teilnehmer:innen signalisierte Interesse an dieser Tätigkeit.

Zur Qualifizierung der Berater:innen im Thüringer Unterstützungssystem (USYS)

Lehrkräfte, die im USYS als Berater:innen mitarbeiten wollen, können online ihr Interesse anmelden. 2016 wurden dazu vom ThILLM Kompetenz- und Tätigkeitsprofile erarbeitet und kommuniziert. Die Entscheidung zur Aufnahme trifft das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) unter Einbindung des Hauptpersonalrats.

Mit der Aufnahme der Fortbildungs- und Beratungstätigkeit über eine verbindliche USYS-Vereinbarung für zunächst fünf Jahre sind die Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung selbst in Qualifizierungen zur Qualitätsentwicklung ihrer Fortbildungs- und Beratungskompetenzen eingebunden. Im Rahmen der grundlegenden Berater:innen-Qualifizierung trägt das USYS-Referat die Verantwortung für die Erarbeitung, stetige Anpassung und die inhaltliche und organisatorische Umsetzung der Fortbildungsangebote für die Berater:innen in enger Abstimmung mit den die USYS-Berater:innen betreuenden ThILLM-Referent:innen und den zuständigen Referaten des TMBJS.

Die Teilnahme an den Fortbildungsangeboten ist Bestandteil der Berater:innen-tätigkeit und wird im Arbeitsplan des/der Berater:in aufgenommen und im Tätigkeitsnachweis (TANA) dokumentiert. Es gibt Pflichtmodule sowie Wahlangebote. Die Fortbildungsthemen lehnen sich an die aktuellen Erfordernisse der Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis an. Das USYS-Qualifizierungskonzept enthält modulare, dynamische, bedarfsorientierte und

aktuelle Fortbildungsangebote. In die Themenauswahl fließen die gemeldeten Bedarfe der Berater:innen ein. Diese werden in regelmäßigen Abständen von den Berater:innen erfragt, erfasst und ausgewertet. Wichtige übergreifende Themen waren u. a. Merkmale wirksamer Fortbildung (nach Frank Lipowsky), Didaktik der Erwachsenenbildung (nach Diethelm Wahl) sowie Fortbildung und Beratung in einer Kultur der Digitalität. Ein konstitutives Element der Qualifizierung ist die gemeinsame, jährliche USYS-Auftaktveranstaltung für alle Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung. Sie steht jeweils unter einem aktuellen Thema aus der Bildungswissenschaft, Bildungspolitik bzw. Bildungspraxis und bietet fachlich-theoretischen Input und praxisnahen Austausch.

<https://www.schulportal-thueringen.de/tio/ibv>

Kontakt

Dr. Kerstin Baumgart

Referatsleitung

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Referat 4 4 „USYS“

kerstin.baumgart@thillm.de

Prof. Dr. Alexander Gröschner

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung

alexander.groeschner@uni-jena.de

www.teach.uni-jena.de

Kurzporträt 4: Niedersachsen – Fortbildung für Fortbildende (FFf)

Volkmar S. Knoke und Dietlinde H. Vanier

Das nachfolgend beschriebene Qualifizierungsmodell entstand in einem Kooperationsprojekt zwischen dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und zwei Forschungsteams von der TU Braunschweig und der Universität Vechta. Es trägt dem Befund Rechnung, dass vor allem mit wissenschaftlicher Unterstützung entwickelte Fortbildungsreihen sich als wirksam erwiesen haben (Darling-Hammond et al. 2017; Lipowsky 2010). Ausgehend vom Zukunftstag 2018 der zwölf niedersächsischen Kompetenzzentren wurde ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben umgesetzt, das in ein auf Kernpraktiken von Fortbildner:innen wie Angebotsplanung, dialogische Gesprächsführung usw. (vgl. den Ansatz der „Core practices“ bei Fraefel/Scheidig (2018)) fokussiertes Qualifizierungsangebot mündete.

Aspekte lernwirksamen Unterrichts und effektiver Lehrkräftefortbildung, die in der Gemeinschaft der Wissenschaftler:innen und Expert:innen der Fortbildungspraxis konsensfähig sind, sowie pädagogisch-psychologische Kompetenzen bilden den Rahmen der Maßnahme. Entwickelt wurde ein Online-Diagnosetool zur Ermittlung von Kompetenzen der Fortbildenden, das zu Beginn der Qualifizierung von allen Teilnehmer:innen absolviert wird und eine automatisierte anonyme Feedback-Funktion enthält. Die Diagnose wird durch digitale Selbstlernangebote ergänzt, in denen Merkmale für eine lernwirksame Fortbildung aus einer lerntheoretischen Perspektive behandelt werden.

Die Fortbildungsgruppen bestehen aus 25 bis 40 Teilnehmende, die in einem Dreivierteljahr sechs synchrone Vertiefungsmodule (Präsenz, hybrid und online) durchlaufen und von einem Trainer:innenteam moderiert werden. Aspekte des Assessments der jeweiligen Fortbildungsgruppe und Ergebnisse der begleitenden Evaluation werden vom Trainer:innenteam in die Gestaltung der Module einbezogen.

Zwischen den Modulen liegen von Kleingruppen (4 bis 6 Tn.) selbst organisierte, digitale Projektphasen, in denen jeweils ein bis drei Fortbildungskonzeptionen bis zur Umsetzungsreife kokonstruktiv entwickelt werden. Diese Konzeptionen müssen – bei aller thematischen und medialen Verschiedenheit – Merkmalen wirksamer Fortbildung entsprechen. Fortbildungswirksamkeit ist am ehesten dann gegeben, wenn Input-, Erprobungs-, (Transfer-) und Reflexionsphasen verschränkt werden und die Möglichkeit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit gegeben ist (Lipowsky/Rzejak 2021; Timperley et al. 2007).

Kurzgefasst kann man sagen, dass der Theorieinput und der kollegiale Austausch darüber, der in den sechs Modulen stattfindet, in den Fortbildungskonzeptionen der Kleingruppen weiterbearbeitet wird. Im sechsten Modul werden die Ergebnisse präsentiert und im Plenum reflektiert – ehe die Fortbildungsreihen dann im Alltag umgesetzt und evaluiert werden.

Bei der Angebotsentwicklung werden Tiefenstrukturen des Lerngeschehens fokussiert, wie z. B. kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassen- und Gruppenmanagement. Weitere Themenschwerpunkte sind den Beschreibungen der Module (s. u.) zu entnehmen. Die aus dem Fortbildungsalltag stammenden Angebotskonzeptionen werden im Team entwickelt und durch gegenseitiges Feedback begleitet.

Der strukturierte kollegiale Austausch wirkt im Sinne von „Communities of practice“ kompetenzvertiefend. Halbstandardisierte Fortbildung meint in diesem Kontext, dass jede Fortbildungsgruppe Interessen einbringen kann, die vom Trainer:innenteam aufgenommen werden. Gleichwohl sind die Trainer:innen zur Einhaltung des Gesamtkonzepts und der theoretischen Verortung verpflichtet.

Die teilnehmenden Fortbildungsverantwortlichen bzw. Fortbildner:innen (auch Berater:innen für Unterrichtsqualität u. ä.) können in der Qualifizierung damit eigene Fortbildungsveranstaltungen und -reihen im Kreislauf von Planung,

Durchführung und Analyse wissenschaftsorientiert und datengestützt konzipieren, umsetzen und in ihrem Erfolg überprüfen.

Darüber hinaus wird in den Modulen den unterschiedlichen Anforderungen an Fortbildende und Fortbildungsverantwortliche Rechnung getragen (Y-Modell). So benötigen erstere – über das pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen hinaus – beispielsweise schulfachliches Wissen. Teilnehmende, die für Fortbildungen z. B. im Bereich Inklusion oder Digitalisierung zuständig sind und selbst Fortbildungen für Multiplikator:innen konzipieren und durchführen, sind Fortbildende und Fortbildungsverantwortliche zugleich. Sie brauchen – gemäß unserer Forschungsergebnisse aus den Gruppenbefragungen – ein breites Überblicks- und Systemwissen sowie die Fähigkeit, bildungspolitisch und institutionell bedeutsame Programmlinien in spezifische Fortbildungen mit geeigneten Formaten zu überführen.

Nachfolgend die Modulinhalte in Stichworten:

- *Modul 1: Professionelle Lernteams, Kognitive Aktivierung und Gelingensbedingungen von Fortbildungen*
u. a. Teamlernen in der Fort- und Weiterbildung, Erfahrungswissen zur „Kognitiven Aktivierung“, Merkmale wirksamer Fortbildung, Ziel-Mittel-Relation und „Rückwärtsplanung“
- *Modul 2: Vorwissensbezug und merkmalsorientierter Konzeptionsansatz*
u. a. Fortbildungsformate, Vorwissensbezug, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Austausch über Good-Practice, Angebots-Nutzungs-Modell
- *Modul 3: Kognitive Aktivierung, Transferprobleme und Einführung in das Kompetenzprofil*
u. a. Vorwissensaktivierung, Fragen und Fragetaxonomien (Bloom, Measle & Mood etc.), Gesprächsführung, Oberflächen- und Tiefenstrukturen im Lehr-Lern-Geschehen, Kompetenzprofil
- *Modul 4: Fortbildung Effektiv und die Nutzung des Kompetenzprofils*
u. a. Professionelles Umgehen mit schwierigen Situationen, aktives Zuhören und coachingorientierte Gesprächsführung, entwicklungsorientiertes Feedback, subjektive Theorien
- *Modul 5: Kognitive Aktivierung und Übungen*
u. a. Beratung und Coaching, Selbstwirksamkeit und Selbstverbalisation, individuelle Übungen und professionelle Bedeutung, Reflexion von idealtypischen Fortbildungssituationen
- *Modul 6: Abschluss und Vorstellung der Gruppenergebnisse*
u. a. Best-Practice-Beispiele aus der Fortbildung, professionelles (Peer-) Feedback, Fortbildung zwischen Evidenz- und Erfahrungsorientierung, Flexibilisierung und Standardisierung, Digitalisierung und Personalisierung

Der Fokus „Entwicklung von Angebotskonzeptionen“ als Kernpraktik von Fortbildungspersonal und als begleitendes Entwicklungsprojekt ergab sich, wie gesagt, aus der umfangreichen Literaturrecherche im Kontext des Forschungsprojekts Scholl & Vanier (2018) und dem dort entstandenen „Kompetenzprofil für Fortbildende“ (vgl. Scholl/Vanier 2021; Vanier/Knoke 2023). Dieses Kompetenzprofil wurde aus der Analyse von Gruppenbefragungen von 50 in Fortbildung Tätigen und für Fortbildung Verantwortlichen ermittelt. Zudem wurden Erwartungen und Selbsteinschätzungen von eigenem professionellen Wissen genutzt. Entstanden ist so eine empirisch unterlegte Arbeitsfassung eines Kompetenzprofils für Fortbildende. Wir verstehen dies Profil als Schritt auf dem Weg zu professionellen Standards und haben es nach der Pandemie um digitale Kompetenzen für den Fortbildungsbereich erweitert.

Die Kompetenzprofile (nach Fortbildner:innen und Fortbildungsmanager:innen differenziert) bieten Orientierungspunkte für die Rekrutierung und Qualifizierung von Fortbildungspersonal, für die Identifizierung von Qualifizierungsinhalten usw. (NLQ Niedersachsen 2022b).

Zu der Qualifizierung von Fortbildungspersonal, die inzwischen vom NLQ verstetigt wurde, gehörte von Anfang an die Qualifizierung von Trainer:innenteams. Die Trainer:innen durchlaufen die Qualifizierung zunächst als Teilnehmende, übernehmen im zweiten Jahr als Co-Trainer:innen Teilaufgaben in der Qualifizierung und bilden im dritten Jahr selbstständig agierende Teams. Begleitendes Online-Coaching findet fortlaufend statt und auf Wunsch spezifische Trainer:innenfortbildungen zu ausgewählten Themen. Im dritten Jahr arbeiten die ‚neuen‘ Trainer:innen in Eigenregie, immer im Team und bei Bedarf mit Unterstützung eines Senior-Trainers. Das Training für Trainer:innen wird im Dreijahresrhythmus evaluiert, erstmals 2024.

Die „Fortbildung der Fortbildenden“ selbst wird formativ und summativ evaluiert, sodass Anpassungen an die jeweilige Fortbildungsgruppe fortlaufend vorgenommen werden können.

Es liegen zwei umfangreiche Abschlussevaluationen vor, die zeigen, dass Kompetenzerweiterung und Praxistransfer in hohem Maße gelingen und dass ein halbstandardisiertes Qualifizierungsangebot mit dazwischenliegenden Teamlern- und Teamreflexionsphasen sowie gemeinsame Konzeptionsvorhaben nachhaltig sein können. Neben kritischen Anmerkungen u. a. zum zeitlichen Umfang und der ausgeprägten Wissenschaftsorientierung – wurde ein Kompetenzzuwachs in Bezug auf das fortbildungsbezogene Fachwissen und die Planungs- und Konzeptionskompetenzen festgestellt. Die Teilnehmenden fühlen sich dazu ermutigt, die eigene Fortbildungspraxis zu analysieren und zu reflektieren und veränderte Handlungspraktiken zu erproben. Hier einige Aussagen zum Nutzen der Qualifizierung für die je eigene Tätigkeit:

„Wirklich interessant und hilfreich waren für mich der übergeordnete und gut sortierte Blick auf Fortbildungswissen in kompakter und komprimierter Form. Die Bearbeitung der Inhalte in einem multiprofessionellen Team war sehr anregend und der Austausch zu einem konkreten Fortbildungsprojekt gewinnbringend. So kann ich die Inhalte gut in die eigene Fortbildungsplanung integrieren, was bereits konkret geschehen ist. Die entstandene neue Fortbildung ist dabei sowohl von den Teilnehmenden als auch von mir als Impulsgeber positiv bewertet worden und wird entsprechend weiterentwickelt. Zusätzlich kann ich das Wissen bei der Konzeption von Fortbildungsinhalten für Fortbildende aus meinem Bereich nutzen und hier hoffentlich multiplizierend wirken. Insgesamt also zwar zeitaufwändig aber lohnend für meine Praxis.“ Matthias Christel, Lehrer für Mathematik und Sport (Gym) und Medienpädagogischer Berater (NLQ)

„Neben dem überbehördlichen und vernetzenden Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Institutionen war die erneute Fokussierung auf das Endziel, nämlich das Erreichen der Schülerinnen und Schüler sehr gewinnbringend. Das Reflektieren über Fortbildungs- und Formattypen und was man mit ihnen bei den Teilnehmenden erreichen kann, das Wissen um die Aktivierung von Vorwissen, das Nachdenken über Kompetenzprofile von Referierenden ... all diese thematischen Einheiten haben dazu beigetragen, die eigenen Fortbildungsinhalte einer genauen Prüfung zu unterziehen und auszuschärfen.“ Alexandra-Nicole Proksza, FB 53 des NLQ, zuständig für die Koordinierung des Netzwerks Medienberatung sowie für die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, z. B. UDM (=Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien)

Die Rückmeldungen zeigen, dass in einer habstandardisierten Konzeption fortlaufend eine Adaption an die aktuell Teilnehmenden notwendig ist. Dies ist im Sinne einer Konzepttreue zwar arbeitsaufwändig, bietet aber eine wesentlich höhere Erfolgsaussicht auf eine nachhaltige Umsetzung.

Im Sommer 2024 hat die dritte Kohorte die Qualifizierungsmaßnahme begonnen und mittels Diagonsetool und Selbstlernkurs ihr Vorwissen aktiviert.

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
Fachbereich 31, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der regionalen
Lehrerfortbildung
sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

Prof. Dr. Dietlinde Vanier

Technische Universität Braunschweig
d.vanier@tu-braunschweig.de

4 Entwicklungsperspektiven für eine systematische Professionalisierung von Fortbildungspersonal

Die stellvertretend ausgewählten Beispiele für eine „Good practice“ bei der systematischen Qualifizierung von Fortbildungspersonal machen unterschiedliche Herangehensweisen deutlich, die teils den länderspezifischen Fortbildungslandschaften geschuldet sind. Ein Umdenken und Umsteuern innerhalb der gewachsenen Strukturen ist ebenso erkennbar wie Kooperationen mit Wissenschaftler:innen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Wissenschaftliche Expertise wird zunehmend zur Konturierung und auch zur Evaluierung von Qualifizierungsmaßnahmen genutzt. Eine länderübergreifende Verständigung über gemeinsame Standards dafür – wie in der Bestandsaufnahme (Daschner/Hanisch 2019) vorgeschlagen – wäre nicht nur hilfreich für die je eigene Orientierung, sondern würde auch der häufig vorgebrachten Kritik einer Intransparenz des Fortbildungssystems und der in ihm Tätigen etwas entgegensetzen.

Um die hier präsentierten Beispiele einzuordnen, kann auf Kompetenzprofile wie auf das im niedersächsischen Forschungsprojekt entwickelte (Vanier et al. 2021) und auf Kernpraktiken von Fortbildenden und Beratenden sowie von Lehrkräften zurückgegriffen werden (vgl. Fraefel/Scheidig 2018; Kleinknecht/Nückles 2023). Bisher sind Kernpraktiken von Fortbildungspersonal allerdings kaum untersucht worden. Der Vergleich der Beispiele zeigt daher wenig überraschend, dass die Modelle von Hamburg, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Niedersachsen auf verschiedene Aspekte von Fortbildungspraxis und theoretischen Perspektiven zurückgreifen. Eine zukünftige länderübergreifende Aufgabe wäre es, Kernpraktiken zu identifizieren, zu vergleichen und für Standards zur Qualifizierung zu nutzen.

Eine standardorientierte und systematische Qualifizierung ist für haupt- und nebenamtliches Fortbildungspersonal gleichermaßen erforderlich. Kritisch zu hinterfragen ist dabei die Praxis von (einigen wenigen) Abordnungsstunden. Professionelle Fortbildner:innen und Berater:innen sollten mindestens 30 %, besser 50 % ihrer Arbeitszeit mit Fortbildungstätigkeiten verbringen und durch strukturell verankerte „Communities of practice“ – wie es z. B. im Regierungsbezirk Köln der Fall ist – eine theoriegeleitete Fortbildungspraxis weiterentwickeln. Die inzwischen vorhandenen digitalen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten bieten dafür eine ausgezeichnete, noch wenig genutzte Möglichkeit.

Um sowohl Fortbildungsforschung als auch systematische Rekrutierungs- und Qualifizierungsansätze über die Bundesländergrenzen hinweg wirksam werden zu lassen, wäre eine länderübergreifende Netzwerkbildung notwendig. Da professionell agierendes Fortbildungspersonal eine entscheidende Gelingensbedingung für eine Qualitätssicherung im Bildungssystem darstellt, ist zudem eine empirieorientierte übergreifende Steuerung, z. B. durch Anwendung von

Standards und systematischen Bedarfserhebungen, vonnöten, sowohl auf Ebene der Landesinstitute als auch auf Bundesebene.

Literatur

- Abschlussbericht des Projekts „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“, Herrmann, Hamburg 2010. <https://li.hamburg.de/resource/blob/631252/62fc379d4d9a68f64339448764a2ce26/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei-data.pdf> (Abfrage: 24.04.2024)
- Alles, Martina/Seidel, Tina/Gröschner, Alexander (2019): Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45 (2), 250–263. DOI: 10.1080/19415257.2018.1430049 (Abfrage: 25.04.2024)
- Baumgart, Kerstin (2021): Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungssystem (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): *Schule wirksam unterstützen*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 100 ff.
- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf (Abfrage: 25.07.2020)
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): *Effective Teacher Professional Development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- Daschner, Peter & Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): *Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (2023): *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fraefel, Urban/Scheidig, Falk (2018): *Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2018) 3, S. 344–364. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18855 (Abfrage: 24.04.2024)
- Gröschner, Alexander/Seidel, Tina/Kiemer, Katharina/Pehmer, Ann-Kathrin (2015): Through the lens of teacher professional development components: the „Dialogic Video Cycle“ as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41 (4), 729–756. DOI: 10.1080/19415257.2014.939692 (Abfrage: 25.04.2024)
- Herrmann, Joachim (2017): Discussion failed. Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In: Veronika Manitus, Peter Döbelstein (Hrsg.): *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann
- Jantowski, Andreas/Baumgart, Kerstin (2023): *Zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems in Thüringen*. In: Jantowski, A., Baumgart, K., Broese, K., Möller, R., Platzbecker, P., Priebe, B. (Hrsg.): *Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 39–49.

- Kleinknecht, Marc/Nückles, Matthias (2023): Kernpraktiken in der Lehrkräftebildung – wie ein neues Konzept mehr Praxis- und Kompetenzorientierung ermöglichen könnte. In: Zeitschrift SEMINAR, 32, S. 119–131.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg 2012): Beratungs- und Vermittlungsstandards. <https://li.hamburg.de/resource/blob/666124/ad2f574d6c206d9d45f5215eba336355/pdf-beratungsstandards-data.pdf> (Abfrage: 19.08.2024)
- Lipowsky, Frank (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27. Jg., H. 3, S. 346–360.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster: Waxmann, S. 398–417.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2023): Wodurch zeichnet sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildung aus? Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Daschner, Peter, Karpen, Klaus & Köller, Olaf (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Martin, Andreas/Lencer, Stefanie/Schrader, Josef (2016): Das Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Martin, A. et al. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–25.
- Müller, Florian H./Kemethofer, David/Andreitz, Irina, Nachbaur/Gertrud & Soukup-Altrichter, Katharina (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Breit et al. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Murray, Jean (2015): The European Agenda for Teacher Education. In: Journal für Lehrerinnenbildung. Nr. 2, S. 33–39.
- NLQ Niedersachsen (2022a): Kompetenzprofil für in Fortbildung Tätige: https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/Internet_Anhang_15_Kompetenzraster_für_in_Fortbildung_Tätige_2022_1.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- NLQ Niedersachsen (2022b): Kompetenzprofil für Fortbildungsverantwortliche: https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/Internet_Anhang_14_Kompetenzraster_FVP_2022.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- NLQ Niedersachsen (2023): Konzept der Qualifizierung von Fortbildungspersonal: https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/Internet_NLQ_Platat_Qualifizierung_2023-06-02.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- Pasternack, Peer/Baumgarth, Benjamin/Burkhardt, Anke/Paschke, Sabine/Thielmann, Nurdin (2017): Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rzejak, Daniela/Gröschner, Alexander/Lipowsky, Frank/Richter, Dirk/Calcagni, Elisa (2023) Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS. 2023, I, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265023 – <https://doi.org/10.25656/01:26502> (Abfrage: 25.04.2024)
- Scholl, Daniel/Vanier, Dietlinde H. (2021): Wie aus einem Forschungsprojekt Fortbildungsangebote werden. In: Schulverwaltung NI. 11, S. 303–306.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016b): Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung als Kern-Bestandteil des Thüringer Unterstützungssystems. www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf (Abfrage: 24.04.2024)

- Timperley, Helen et al. (2007): Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: Ministry of Education
- Vanier, Dietlinde H./Knoke, Volkmar-Sebastian (2023): Fortbildung für Fortbildende entlang eines Kompetenzprofils. In: Schulverwaltung NI 07-08, S. 196–200.
- Vanier, Dietlinde H./Knoke, Volkmar-Sebastian (2024): Wie eine Formattypologie Planung und Steuerung unterstützt. In: Schulverwaltung NI. 01, S. 16–20.
- Vanier, Dietlinde/Scholl, Daniel/Menthe, Jürgen (2021): Das Niedersächsische Modell der Lehrkräftefortbildung. In: Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.) (2021): *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und digitalen Raum*. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. Regensburg. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234041-DOI: 10.25656/01:23404 (Abfrage: 24.03.2024)
- Vanier, Dietlinde/Menzel, Alexa/Scholl, Daniel/Schüle, Christoph (2021): Ein Kooperationsprojekt zur Modellierung, Messung und Förderung des Professionellen Kompetenzprofils von Fortbildenden. In Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.) (2021): *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und digitalen Raum*. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. Regensburg. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234041-DOI: 10.25656/01:23404 (Abfrage: 24.03.2024)
- Wimmer, Rudolf/Nagel, Reinhard (2000): Der strategische Managementprozess – zur Praxis der Überlebenseicherung in Unternehmen. In: *OrganisationsEntwicklung 1_00*, S. 4–19
- Zastrow, Maya/Gröschner, Alexander/Kleinespel, Karin (2021): Learn to train? Ein Beitrag zum Mentoring am Beispiel des Projekts Ausbildung der Ausbilder. In: Dammerer, Johannes/Windl, Elisabeth/Wiesner, Christian (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 77–88). Innsbruck: Studien Verlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 78 -100.