

2.1 Good Governance im System der Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner

Einführung

Die entscheidende Frage nach der Funktion von Steuerung im Mehrebenen-system der Lehrkräftefortbildung lautet: „Wie muss das staatliche Fortbildungssystem (Makro-Ebene) im schulischen Unterstützungssystem strukturiert sein und gesteuert werden, um Fortbildungswirksamkeit auf der Mikro-Ebene, in Schule und Veranstaltungen, ‚vor Ort‘, evidenzbasiert zu gewährleisten“ (Plattner/Priebe 2023, S. 296).

Genereller ausgedrückt: Aus der Governance-Perspektive wird gefragt, wie öffentliche Güter (z. B. Bildungsleistungen) in einem komplexen Mehrebenen-system (vom Kultusministerium über die Schulämter und die Schulaufsicht bis zur Einzelschule) hergestellt werden, wie zwischen den Ebenen interagiert wird, wie die dazu erforderliche „Handlungskoordination“ gelingt (vgl. Alt-richter/Heinrich 2007, S. 56 ff.), auch wie die Eigenlogiken der Subsysteme auf den verschiedenen Ebenen (z. B. die zuständige Gewerkschaft, die kommunalen Schulträger) so berücksichtigt bzw. abgewehrt werden, dass am Ende das öffentliche Gut profitiert und nicht Schaden nimmt. Für eine erfolgreiche Handlungskoordination reichen externe Vorgaben oder lediglich datenbasierte Steuerungselemente nicht aus, zu ihr gehören Partizipation, Motivation, Anreizsysteme, Moderation, Rechenschaftslegung, Begleitung mit unterstützenden Angeboten und Anstiftung zur Kooperation.

Zu einer guten Steuerung gehört aber auch, dass die Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – oder hier spezifischer: des Fortbildungssystems – neben einem produktiven Interagieren auch das Ihre zum Gelingen beitragen, also vor allem das tun und veranlassen, was nur sie mit Aussicht auf Erfolg tun können. Zugespitzt formuliert: „Bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen von Fortbildungssystemen müssen deren Struktur als Mehrebenensysteme berücksichtigen und sich von der bisher fast ausschließlichen Fixierung auf die Mikro-Ebene lösen“ (Plattner/Priebe 2023, S. 34).

Eine Teilantwort auf die für das Gelingen von Fortbildungsqualität wichtigen Frage gibt beispielsweise der österreichische „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen

Hochschulen“ (BQR 2021), der das Gesamtsystem der Lehrkräftefortbildung in den Blick nimmt (vgl. das Kapitel „BQR und QMS: Makro- und Mikrosteuerung von Lehrer:innenfortbildung in Österreich“ von Irmgard Plattner in diesem Band, S. 239 ff.). Im Unterschied zu diesem BQR sind die „Ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften...“ der KMK (2020) – immerhin die erste und bisher einzige KMK-Vereinbarung zur dritten Phase der Lehrkräftebildung – fast ausschließlich auf den Mikro-Bereich der Fortbildung in den Schulen gerichtet. Außen vor bleibt dabei, was eigentlich die zentrale Aufgabe der Makroebene – also der Kultusministerien und der KMK – wäre, nämlich Steuerungsentscheidungen und Regulierungsvorgaben zu treffen bzw. untereinander abzustimmen. Dabei machen sich fehlende oder nicht abgestimmte Steuerungsentscheidungen immer deutlicher bemerkbar, die für eine quantitativ hinreichende und qualitativ anspruchsvolle Qualifizierung der ca. 800.000 Lehrkräfte in ihrer Berufsbiografie notwendig wären. Dazu würde im Bereich der Lehrkräftefortbildung u. a. gehören,

- sich auf gemeinsame Standards für wichtige Bereiche zu verständigen, etwa für die Qualifizierung von Schulleitungen und des Fortbildungspersonals oder die Ermittlung von Fortbildungsbedarfen
- ein länderübergreifendes Monitoring mit abgestimmten Indikatoren einzuführen
- die Definition von Pflichten und die Regelung realistischer Formen ihrer Durchsetzung, konkret die Operationalisierung der gesetzlichen Fortbildungsverpflichtung
- die Entwicklung und hinreichende Ausstattung von Arbeitszeitmodellen, die Fortbildung als Teil der regulären Arbeitszeit anerkennen und ermöglichen
- Kooperationsstrukturen zwischen den Bundesländern im Bereich der dritten Phase aufzubauen, um arbeitsteilig vorzugehen und länderübergreifend von den Besten zu lernen (Plattner/Priebe 2023, S. 300).

Dennoch finden sich auf der Makro- und Mesoebene in vielen Bundesländern auch Beispiele für Good Governance, die in diesem Weißbuch in Abschnitt II „Beispiele guter Praxis: Steuerung“ ausführlich vorgestellt werden, z. B. bei den Themen Monitoring, Standards und Qualitätsrahmen, Erfassung des Fortbildungsbedarfs. Interessiert haben uns bei der Auswahl vor allem die Themenbereiche, die sich bei unserer Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland (vgl. Daschner/Hanisch 2019) als besonders defizitär herausgestellt haben.

In diesem Themenbereich werden fünf weitere Beispiele guter Praxis und ein Desiderat vorgestellt, die jeweils wichtige Steuerungsbereiche auf der Makro- und Meso-Ebene für eine wirksame Lehrkräftefortbildung repräsentieren:

(1) Steuerung eines Landesinstituts als gemeinsame Aufgabe am Beispiel Rheinland-Pfalz

Meist sind Landesinstitute nachgeordnete Behörden, deren Gestaltungsspielräume abhängig sind von Entscheidungen der ministeriellen Ebene. Sie können deshalb auch sehr eng geführt und alle wichtigen Entscheidungen im Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis getroffen werden. Eine solche Art von bürokratischer Steuerung, die allerdings im Schwinden begriffen ist, verspielt die Vorteile, über die ein „intermediäres System“ (Altrichter 2019, S. 56 ff.) wie ein Landesinstitut zwischen der Makro- (Ministerium, Landesschulamt), der Meso- (Schulämter, regionale Fortbildungseinrichtungen) und der Mikroebene (Schulen, Schulleitungen, Lehrkräfte) eigentlich verfügt. Das vorgestellte Beispiel zeigt, wie es gelingen kann, durch „distributed leadership“ möglichst hohe Wirkung im Sinne des Qualifizierungsauftrags eines Landesinstituts zu entfalten.

(2) Datenbasierte Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung in Hamburg und die Kooperation der Akteure

Wenn der österreichische „Kurier“ über das „Schul-Vorbild Hamburg“ schreibt (5.4.2024) und Bildungsexperten aus Wien auf Hospitationstour in die Hansestadt kommen, geht der Blick zunächst auf beeindruckende Input-Daten: personelle und materielle Ausstattung der Schulen nach einem regelmäßig aktualisierten Sozialindex, wodurch nach dem Prinzip ‚Ungleiches ungleich behandeln‘ deutlich mehr Ressourcen für integrierte Systeme und für Schulen in schwieriger Lage bereitgestellt werden; ein kostenloses Ganztagsangebot in den Grundschulen, das von über 85 % der Grundschüler:innen wahrgenommen wird; kostenlose schulische Nachhilfeangebote; verpflichtende Sprachstandserhebungen bei allen Viereinhalbjährigen; eine Vorschulbesuchspflicht für Kinder, deren Sprachentwicklung verzögert ist. Platz vier in Deutsch und Englisch und Platz drei im Lesen beim aktuellen IQB-Bildungstrend (bei 52 % Migrationshintergrund und einem Drittel der Schüler:innen, bei denen zuhause nicht Deutsch gesprochen wird) und ein leichter Rückgang der sog. Risikogruppe sind Ergebnisse einer Förderpolitik, die kontinuierlich Lernstandsdaten aller Schülerinnen und Schüler erhebt, auswertet und daraus Konsequenzen zieht. Die Leitungen des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfbQ), des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und der Schulaufsicht berichten über das System von Steuerungs-, Kooperations- und Unterstützungsmaßnahmen, die zu diesen Ergebnissen beigetragen haben.¹

¹ Es sei angemerkt, dass sich für eine „Bildungspolitik aus einem Guss“ Hamburg als Bundesland und gleichzeitig Einheitsgemeinde leichter tut als Flächenländer, auch als die Stadtstaaten Berlin (mit starken Bezirken) und Bremen als Städteverbund mit Bremerhaven.

(3) Umsteuerungsprozess zu wirksamen Fortbildungsformaten im Regierungsbezirk Köln

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Formate, die bei der Qualifizierung von Lehrkräften eingesetzt werden. Bekannt ist dabei die immer noch existierende Dominanz kurzer, unverbundener Veranstaltungen. Was dagegen für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb nötig wäre, ist beschrieben und empirisch belegt (Lipowsky/Rzejak 2021). Aber wie kommt Erkenntnis zum Handeln? Und zwar nicht klein dosiert bei der einzelnen Fortbildnerin, sondern im großen Maßstab auf das ganze System bezogen? Kann es funktionieren, eine wenn auch wohl begründete Erkenntnis von oben per Gebot umzusetzen? Wie muss hier das Handeln unterschiedlicher Akteure beeinflusst und koordiniert werden? Der für die Fortbildung in einem großen Regierungsbezirk zuständige Hauptdezernent berichtet und zieht ein Resümee.

(4) Quantifizierte Fortbildungsverpflichtung am Beispiel Hamburg und Bayern

(4.1) *Hamburg: Chance für Schulentwicklung*

(4.2) *Bayern: Anreize und Verpflichtung*

Seit ca. 20 Jahren praktizieren die drei Bundesländer Bayern, Bremen und Hamburg – seit kurzem auch Berlin – eine spezifische Form der Fortbildungsverpflichtung von Lehrkräften, die den gesetzlichen Auftrag ernst nimmt, indem sie die Verpflichtung quantifiziert. Dies wird auch von der SWK in ihrem Gutachten zur Lehrkräftebildung empfohlen (SWK 2023, S. 104 ff.; S. 111). Was auf der einen Seite wie ein dirigistischer Durchgriff der obersten Hierarchieebene auf die einzelnen Lehrkräfte aussieht – quasi eine Steuerung nach dem Leiterwagen-Deichsel-Prinzip – kann sich bei bestimmten Formen der Handlungskoordination äußerst positiv auf die Schulentwicklung auswirken. Was in den anderen Bundesländern jeder einzelnen Schulleitung aufgebürdet wird, nämlich die Lehrkräfte für individuelle und kollektive Qualifizierungen zu gewinnen, wird hier vom „Dienstherrn“ verbindlich als bestimmtes Quantum vorgegeben. Die inhaltliche Ausfüllung und Aufteilung verbleibt dem Kollegium und der Schulleitung selbst. Die Berichte aus Hamburg und Bayern zeigen, wie das funktioniert und wie durch Inhalte und Formen der Angebote Motivation geschaffen werden kann.

(5) Steuerung fachlicher Qualifizierung im Großformat am Beispiel von SINUS und QuaMath – forschungsbasiert und länderübergreifend

Eines der rühmlichen Beispiele für eine gelungene Bund-Länder-Kooperation mit nachhaltigen Auswirkungen bis auf die Unterrichtsebene und die Schülerleistungen war das SINUS-Programm von 1998 bis 2013. Konstitutiv für dieses Programm mit 2.600 beteiligten Schulen waren die Arbeit in schulischen Netzwerken, die mehrstufige Steuerung und die systematische Unterstützung und Evaluation durch die Wissenschaft. Das noch deutlich größer und komplexer und auf zehn Jahre angelegte Programm QuaMath (2023 bis 2033) führt das Netzwerk-Prinzip von SINUS weiter und soll 10.000 Schulen erreichen. Die Forschungsbeteiligung bei QuaMath spielt eine noch größere Rolle und soll sich auf die Angebote auf Unterrichts-, Fortbildungs- und Qualifizierungsebene auswirken (vgl. SWK 2023, S. 103).

(6) TALIS – Steuerungswissen, das sich Deutschland leisten sollte

Zur Qualität eines Systems und zum Bestandteil von Good Governance gehört, wie es sich und seine Ergebnisse darstellt, wie es über sich denkt, d. h. ob es eine reflexive Haltung einnimmt, und wie es sich mit anderen vergleicht, um sich vorzuziehen und von anderen lernen zu können. Eine dazu nötige „Berichtslegung zur Lehrkräftefortbildung als Teil der Output-Steuerung ist in Deutschland wenig entwickelt“ (ebd.). Es ist schon eine deutliche Versäumnismeldung, wenn diese von der KMK eingesetzte ständige Wissenschaftliche Kommission resümiert: „Internationale Vergleiche sind kaum möglich, weil Deutschland an der Teilstudie zu den Lehrkräften der OECD-Studie TALIS 2018 nicht teilgenommen hat und auch 2024 nicht teilnehmen wird, obwohl die hier erhobenen Daten wichtiges Steuerungswissen bereitstellen würden“ (ebd.). Damit ist ein erhebliches Steuerungsdefizit auf der Makroebene zu konstatieren. Im Bericht von Marianne Demmer wird deutlich, worauf Deutschland durch diese Nicht-Entscheidung der KMK verzichtet und was sich nur teilweise über Umwege (z. B. den „Schulbarometer“ der Robert Bosch Stiftung) beschaffen lässt.

Bei aller Unterschiedlichkeit repräsentieren diese Beispiele Themenfelder, deren Steuerung und Ausgestaltung nicht durch die Akteure in den Schulen und auch nicht durch die regionalen Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung oder die Landesinstitute erfolgen können.

Hierzu braucht es die Makroebene, damit letztlich die Qualifizierung auf der Meso- und Mikroebene im breiten Maßstab gelingen kann.

1 Steuerung eines Landesinstituts als gemeinsame Aufgabe am Beispiel Rheinland-Pfalz

Birgit Pikowsky und Stefanie Hubig

1.600 Schulen, 43.000 Lehrkräfte, knapp 540.000 Schülerinnen und Schüler – für sie alle ist das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz da. Angesiedelt als obere Landesbehörde im Verantwortungsbereich des Bildungsministeriums, übernimmt es die klassischen Aufgaben eines Landesinstituts: Lehrkräfte und Schulleitungen fortbilden, Schulen zu Fragen des Unterrichts und der Schulentwicklung und der Schulpsychologie beraten, Materialien und Medien bereitstellen, und Schulen bei der digitalen Transformation unterstützen. Das Leitbild des Pädagogischen Landesinstituts (PL) beschreibt, wie es sich für die Schulen in Rheinland-Pfalz positionieren möchte: als zentraler Dienstleister und Prozessbegleiter für Schulen. Neben den Lehrkräften und Schulen werden auch die Bildungsadministration und Bildungspolitik sowohl in der Konzeptionalisierung als auch in der konkreten Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen unterstützt.

Wie sieht die konkrete Zusammenarbeit zwischen Bildungsministerium und Pädagogischem Landesinstitut aus? Wie gelingt es, in einem hierarchischen System ko-konstruktiv und innovativ zusammenzuarbeiten und zu steuern?

Zielvereinbarungen

Schriftliche Zielvereinbarungen geben die Struktur vor. Sie gelten in der Regel für zwei Jahre und werden sehr intensiv vorbereitet: Welche bildungspolitischen Schwerpunktthemen stehen im Fokus? Welche Angebote wurden in den vergangenen Jahren vorgehalten? Welche Ressourcen wurden dafür eingesetzt? Welche Rückmeldungen geben die Schulen und welche Bedarfe melden sie? Wie sehen die konkreten Kennzahlen aus? Auf dieser empirischen Grundlage erstellt das Pädagogische Landesinstitut einen ersten Entwurf der Zielvereinbarungen. Er wird mit den bildungspolitischen Schwerpunkten und Aufträgen sowohl auf Fachebene als auch auf Leitungsebene des Bildungsministeriums in mehreren Gesprächsrunden abgeglichen, konkretisiert und weiterentwickelt. Die Ziele werden operationalisiert durch Maßnahmen und Indikatoren der Zielerreichung sowie hinterlegt mit den notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen. Das Monitoring und die Rechenschaftslegung erfolgen durch den öffentlichen Jahresbericht des Pädagogisches Landesinstituts, die Berichterstattung im Ausschuss für Bildung des Landtages, dem Wissenschaftlichen Beirat und dem Expertenbeirat.

Dabei werden auch die Bedarfserhebungen bei allen Schulen und die Evaluationsergebnisse zu den Angeboten und Produkten des Pädagogischen

Landesinstituts eingearbeitet. Diese Zielvereinbarungen, gemeinsam unterschrieben von der Direktorin des PL und der Staatssekretärin, geben Handlungssicherheit und Orientierung und werden in diskursiven Kontexten immer wieder weiterentwickelt. Wenn sie sich verändern, dann mit Begründung im gemeinsamen Dialog.

Strukturierte Kommunikation

Daher ist das Pädagogische Landesinstitut auch in Steuerungs- und Koordinierungsgruppen des Bildungsministeriums eingebunden, ebenso wie die Schulaufsicht, sodass Zusammenarbeit nicht zufällig erfolgt und eine Grundlage für strukturierte Kommunikation gelegt wird. Gerade in Zeiten von schnellen und auch disruptiven Veränderungen ist diese Prozessebene so wichtig. Da war die Corona-Pandemie die ultimative Herausforderung. Alle Planungen waren hinfällig und Entscheidungen mussten schnell und unter großer Unsicherheit getroffen werden. Dies konnte nur gelingen, weil alle Expertisen gebündelt und schnell abgerufen werden konnten. Dies erfordert auch Entscheidungen nachvollziehbar zu kommunizieren. Denn gerade dann, wenn sie sich aufgrund neuer Erkenntnisse oder vorher nicht absehbarer Bedarfe ändern, gelingt es nur so, möglichst viele Menschen und Gruppen in der Bildungsverwaltung, im Landesinstitut und vor allem in den Schulen mitnehmen zu können und somit Partizipation zu ermöglichen bzw. aufrechtzuerhalten. So können auch Überforderungsschleifen und Parallelstrukturen vermieden werden.

Im Kern ist es eine Frage der Haltung – und übrigens auch der Klugheit, weil man doch auf motivierte und verantwortlich agierende Mitarbeitende angewiesen ist – ob die auf den unterschiedlichen Ebenen Zuständigen sich auf einen gemeinsamen Beratungsprozess einlassen können und die jeweilige Expertise ernst nehmen. Dazu benötigt es die Kenntnis der verschiedenen Handlungslogiken und -erfordernisse. Ebenso braucht es ein Führungsverständnis, das geprägt ist von geteilter Verantwortung, Respekt und der Erkenntnis, dass die Entscheider schnelle und umfassende Informationen aus verschiedenen Bereichen benötigen und nicht alle Kompetenzen an einer Stelle verankert sein können. Letztlich hängt es davon ab, ob auch die Spitze des Ministeriums an dieser „Shared Leadership“ interessiert ist und sie praktiziert. Dieses positive Vorbild wird dann auch sukzessive auf den Arbeits- und Fachebenen ankommen.

Wissenschafts- und Zielgruppenorientierung

Doch auf welcher Grundlage und mit welchem Anspruch entstehen wirksame Angebote für die Schulen? Die Angebote des Pädagogischen Landesinstituts sollen wissenschaftsorientiert und evidenzbasiert sein. Dieser Anspruch wird unterstützt durch einen wissenschaftlichen Beirat, der durch das Bildungsministerium

berufen wird und bei der Programmgestaltung berät. Darüber hinaus findet eine enge Zusammenarbeit mit den Hochschulen des Landes und weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen statt. So wird beispielsweise das Videokonferenzsystem für Schulen an der Universität Mainz gehostet, der Schulcampus Rheinland-Pfalz wird auch in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung genutzt und gemeinsame Veranstaltungen zu übergreifenden Themen wie Sprachbildung und Inklusion entwickelt. Die Angebote der Hochschulen werden so auch in der Lehrerfortbildung wirksam und die angehenden Lehrkräfte arbeiten wo immer möglich mit den gleichen Konzepten, Werkzeugen, Medien und Materialien wie fertig ausgebildete Lehrkräfte. Hervorgehobene Projekte des PL werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Wissenschaftstransfer ist ein wichtiger Anker der konkreten Arbeit neben den bildungspolitischen Schwerpunktthemen und gesellschaftlichen Erfordernissen. Daneben braucht es aber auch eine starke Praxisorientierung am Berufsfeld Schule.

Daher wurde neben dem Wissenschaftlichen Beirat auch ein weiteres Beratungsgremium – der Expertenbeirat – eingerichtet, in dem Vertreter aller Schularten sitzen. So wird die direkte Kommunikation mit den Zielgruppen nochmals unterfüttert. Als Zielgruppen sind vor allem Schulleitungen und Lehrkräfte, die weiteren Beschäftigten an Schulen wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Fachberater und auch Eltern, Schülerinnen und Schüler und ihre Vertretungen zu nennen.

Bedarfserhebung und Evaluation

Zentrale Basis für die Angebotsplanung des Pädagogischen Landesinstituts ist eine systematische Bedarfserhebung in allen Schulen. In regelmäßigen Abständen werden die Schulen online befragt um den Unterstützungsbedarf zu den Kernaufgaben und Schwerpunktthemen erfragen zu können. Die Teilnahmequote lag bei der letzten Befragung bei 62 % der Schulen.

Diese Bedarfsmeldungen bilden neben der Evaluation der Angebote die maßgebliche Grundlage für die weitere Arbeit. Neben der internen Evaluation durch die Stabsstelle Steuerung werden herausgehobene Projekte auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert, so beispielsweise derzeit der Aufbau des Digitalen Kompetenzzentrums Rheinland-Pfalz. Diese Daten bedürfen der gemeinsamen Interpretation und klarer Schlussfolgerungen auf allen Ebenen. Aus Daten müssen auch hier ganz klar Taten folgen.

Zeitliche Perspektiven

Die Angebote des Pädagogischen Landesinstituts richten sich an längerfristigen Linien aus, die sich in den Kernaufgaben und Schwerpunktthemen zeigen. Doch

gerade in den letzten Jahren, spätestens seit der Pandemie, zeigt sich, wie wichtig es ist, auch schnell und kurzfristig auf Anforderungen reagieren zu können. Es macht wenig Sinn, an den vereinbarten langfristigen Zielen festzuhalten, wenn in kürzester Zeit die Welt eine andere ist. Diese Anforderungen resultieren oft aus gesellschaftlichen, häufig auch globalen Ereignissen wie der Corona-Pandemie, dem Krieg in der Ukraine oder in Gaza oder der Veröffentlichung von ChatGPT. Wenn sich daraus Anforderungen an Schulen ergeben, sind auch Bildungspolitik und Landesinstitut gefordert, damit Schulen nicht alleine gelassen werden. Die Taktung dieser Veränderungen wird immer schneller. Dennoch braucht es immer wieder auch den Abgleich mit den längerfristigen Linien und auch den Qualitätskriterien guter Fortbildung, um übergeordnete Ziele nicht aus dem Auge zu verlieren. Bei knappen Ressourcen – da hilft nichts – muss auch priorisiert werden.

Verantwortungsgemeinschaft

Bildungsministerium, Schulaufsicht, Landesinstitut und Schulen arbeiten miteinander und verstehen sich als Verantwortungsgemeinschaft, um letztendlich den Auftrag gute Bildung für alle Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten.

Doch es zeigt sich auch, dass dieser Blick nochmals geweitet werden muss: Geteilte Verantwortung gilt auch für Bund, Länder und Kommunen. Darüber hinaus sind noch viele weitere relevante Stakeholder z. B. aus der Zivilgesellschaft, die Medien, aber auch Eltern und Elternvertretungen, Wirtschaft, Hochschulen etc. zu nennen, die sowohl in Entscheidungen aber auch in die konkrete Umsetzung und Feinabstimmung von Veränderungen eingebunden werden.

Ein konkretes Beispiel: In Rheinland-Pfalz hat die Landesregierung am Pädagogischen Landesinstitut ein Digitales Kompetenzzentrum eingerichtet, in dem Angebote für Schulen und Schulträger zentral vorgehalten werden, um die digitale Transformation zu unterstützen. Diese Zielgruppe Schulträger bringt noch einmal ganz neue Anforderungen an ein Landesinstitut. Für die Lehrerbildungskette gilt der gleiche Anspruch auf Anschlussfähigkeit und Zusammenarbeit, um Wissenschaftsorientierung und Evidenzbasierung mit den Anforderungen der Profession und des Arbeitsplatzes Schule zu verknüpfen.

Eigenverantwortung und Verbindlichkeit

An vielen Punkten der Schulentwicklung entsteht ein Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung und Verbindlichkeit: Welche Prozesse und Strukturen braucht es, damit ein System lernfähig ist und sich entwickeln kann? Es braucht eine Form von Verbindlichkeit in jedweder Hinsicht, und zwar auf allen Ebenen, und es braucht viel Eigenverantwortung. Und wenn dieses Denkmuster durchgängig gilt, also von der einzelnen Lehrkraft bis zur Schulleitung über das

Landesinstitut, die Schulaufsicht bis zur Bildungspolitik, dann kann eine geplante Veränderung auch wirklich gelingen. Konkret bedeutet dies: Das Bildungsministerium gibt einen klaren Rahmen vor. Innerhalb dieses Rahmens haben alle Beteiligten hohe Freiheitsgrade, die sie eigenverantwortlich nutzen, aber auch Rechenschaft geben und sich einlassen auf die diskursive und gemeinsame Überprüfung der Zielerreichung.

Führungsverständnis

Wenn Zusammenarbeit nicht abhängig sein soll von Zufällen oder persönlichen Beziehungen, muss sie gestaltet werden und in systematische Arbeits- und Kommunikationsprozesse münden. Diese Kultur des Zusammenarbeitens ist entscheidend für den gemeinsamen Erfolg, vor allem wenn die Expertise auf verschiedene Ebenen verteilt ist. Dazu braucht es eine Vertrauensbasis und ein wechselseitiges Verständnis, was die andere Seite braucht und welche Möglichkeiten sie hat.

Im Pädagogischen Landesinstitut wurde zur internen Unterstützung dieser Steuerungsphilosophie die Stabsstelle Steuerung aufgebaut. Sie unterstützt die Direktorin in Steuerungsfragen durch Kompetenzen aus den Bereichen Controlling, Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit und IT-Sicherheit und handelt im Rahmen dieses Auftrags weitgehend selbstständig. Durch die Operationalisierung als Stabsstelle, direkt angesiedelt bei der Direktorin, bedarf es der Verantwortungsübernahme und es werden große Freiheitsgrade ermöglicht.

Das Spannungsfeld zwischen fachlicher Unabhängigkeit in der inhaltlichen Arbeit und der Rolle als nachgeordnete Behörde ist gut im Blick zu behalten und zu reflektieren. Die Beratung von Bildungsadministration und Bildungspolitik ist keine unidirektionale Beratung nach dem Motto: Hier sitzen die Ratgeber und dort die Ratnehmer. Es ist vielmehr ein gemeinsames Beraten auf der Basis der jeweiligen Expertise. Die Entscheidungen werden dann im jeweiligen Verantwortungsbereich getroffen. So setzt das Bildungsministerium die Schwerpunktthemen wie die Initiative „Schule der Zukunft“, die „MINT-Initiative“ oder Demokratiebildung. Mit welchen konkreten Angeboten das PL die Schulen unterstützt und wie diese ausgestaltet werden, liegt dann im Verantwortungsbereich des PL. Dabei muss ein Landesinstitut nicht abwarten, bis die Bildungspolitik einen Auftrag erteilt. Schulen brauchen schnelle Unterstützung und die Verantwortlichen auf allen Ebenen können und müssen aktiv werden, um diese zu gewährleisten. Die Mitarbeitenden des PL wissen wir deshalb auch, dass Initiativen von uns gehört und ausdrücklich begrüßt werden. Auch das ist Teil einer motivierenden Zusammenarbeit. Umgekehrt ist es gerade für das Bildungsministerium zentral, dass das PL unaufgefordert und eigeninitiativ Angebote entwickelt, denn es hat das Ohr ganz nah bei den Schulen und weiß so sehr gut, was die Schulen brauchen.

Dieses Führungsverständnis zeigt sich auch darin, dass dieser Beitrag von der Ministerin für Bildung und der Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts gemeinsam verfasst wurde.

Kontakt

Dr. Birgit Pikowsky

Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

Birgit.pikowsky@pl.rlp.de

Dr. Stefanie Hubig

Ministerin für Bildung Rheinland-Pfalz

Stefanie.hubig@bm.rlp.de

2 Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung in Hamburg – Kooperation der Akteure

Martina Diedrich, Rainer Köker und Heinz Grasmück

Mit dem jüngsten IQB-Bildungstrend (Stanat et al. 2023) ist deutschlandweit die Frage „Wie gut sind unsere Schulen?“ wieder neu in den Fokus gerückt. Hatte man in den ersten 10 Jahren nach PISA 2000 den Eindruck, Deutschlands Schülerinnen und Schüler holten leistungsmäßig auf, ließ sich spätestens nach dem 13. Oktober 2022 – dem Tag der Veröffentlichung des Bildungstrends im Primarbereich (Stanat et al. 2022) – nicht mehr leugnen, dass sich an den grundlegenden Problemen wenig geändert hat: 1. Die Schülerleistungen werden – mutmaßlich auch in Folge der Corona-Pandemie – schlechter. 2. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist ungebrochen hoch. 3. Ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler von (je nach betrachtetem Bereich) einem Viertel bis einem Fünftel erreicht nicht die grundlegenden Mindeststandards, die für ein selbstständiges Weiterlernen in der Schule notwendig sind. Hamburg hat sich von diesem Bundestrend insoweit abgehoben, als dass es sein Leistungsniveau gehalten hat und im Vergleich zu den übrigen Ländern seine Rangplätze verbessern konnte. Darüber hinaus hat es eine überraschend starke Spitzengruppe. Auf der Suche nach Erklärungen für dieses vergleichsweise positive Ergebnis ist vielfach darauf verwiesen worden, dass Hamburg ein stark ausgeprägtes, hoch differenziertes System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung hat, das möglicherweise seinen Erfolg mitbegründet. Wir wollen in unserem Beitrag beschreiben, wie Hamburg die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht steuert und wie dabei die beteiligten Akteure – insbesondere das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ,) das Landesinstitut für

Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und die Schulaufsicht – zusammenwirken.

Ein gemeinsames Steuerungsverständnis

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Mehrebenensystem wie der Schule gelingen nur, wenn die verschiedenen Akteure in ihren Impulsen und Aktivitäten zur Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler in den Schulen gut abgestimmt agieren. Hamburg hat darum in den letzten zwei Jahrzehnten Wert darauf gelegt, die Abstimmung der schulischen Akteure mit den Unterstützungssystemen sowie die Abstimmung der Unterstützungssysteme untereinander aufzubauen und zu verbessern. Grundlage des gemeinsamen Steuerungsverständnisses, das sich in Hamburg entwickelt hat, ist die Verfügbarkeit und die gezielte Nutzung von Daten, die über das IfBQ den Beteiligten zur Verfügung gestellt werden. Lag die Nutzung der Daten zu Beginn allein in der Hoheit und Verantwortung der Schulen, so ist es inzwischen selbstverständlich, dass die vom IfBQ (und anderen Akteuren) zur Verfügung gestellten Daten gemeinsam ausgewertet und für die Ableitung der Arbeit in und mit den Schulen genutzt werden. Beispiele dafür sind die Auswertungsgespräche anlässlich der Schulinspektion oder aber auch die zweimal im Jahr stattfindenden Qualitätsentwicklungsgespräche der Schulaufsicht mit den Schulleitungen, bei denen auf der Grundlage erhobener bzw. zur Verfügung stehender Daten die Ziele der Schulentwicklung beraten und vereinbart werden.

Ein konsequenter Datenblick

Hamburg hat eine ausgeprägte Datentradition. Bereits seit Mitte der 1990er Jahre setzte sich die Vorstellung durch, dass es für eine planvolle und zielgerichtete Steuerung aussagekräftiger Daten bedarf, die Aufschluss über die Entwicklung des Bildungssystems auf seinen unterschiedlichen Ebenen geben. Eng verknüpft damit war die Leitidee, das Bildungssystem gerechter zu machen, was sich vor allem an der frühzeitigen Einführung eines Sozialindex zeigte: Die schulische Ressourcenzuweisung wird seit Beginn der 2000er Jahre konsequent danach ausgerichtet, ob und in welchem Ausmaß Schulen strukturell benachteiligt sind. Die Unterschiede sind erheblich: Grundschulen in sozial schwieriger Lage bekommen bis zu 50 % mehr Lehrerinnen und Lehrer als gleich große Grundschulen in besseren Lagen. Die integrierten Gesamtschulen, in Hamburg Stadtteilschulen, bekommen bei gleicher Größe bis zu 35 % mehr Personal als Gymnasien. Damit folgt Hamburg weitgehend konsequent dem Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“. Schon früh hat sich der datengestützte Blick auf Ebene der Prozesse und Ergebnisse der Einzelschule durchgesetzt. Damit wurde dem Prinzip gefolgt, auf der einen Seite die Freiheitsgrade der Einzelschule im

Sinne der Selbstverantwortung zu erhöhen, auf der anderen Seite die notwendige Rechenschaftslegung und Qualitätsüberprüfung stark zu stellen. So hat Hamburg 2006 – wie viele andere Bundesländer auch – die Schulinspektion eingeführt. Im Abstand von fünf bis sechs Jahren werden alle Hamburger Schulen von einem Inspektionsteam besucht und daraufhin bewertet, ob sie die Vorstellungen guter Schule, die im Orientierungsrahmen Schulqualität beschrieben sind, erfüllen. Im Gegensatz zum bundesweiten Trend hat Hamburg an diesem Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung festgehalten. Aus den Ergebnissen der Schulinspektion leiten die Schulen dann die Schwerpunkte der Schulentwicklung der nächsten Jahre ab und vereinbaren diese mit der Schulaufsicht in sogenannten Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Schulen, bei denen im Rahmen der Schulinspektion ein besonderer Handlungsbedarf festgestellt wird, werden darüber hinaus durch das Landesinstitut in ihrem Schulentwicklungsprozess auf der Grundlage gemeinsamer Beratung und Vereinbarung gesondert unterstützt.

Gegenstand dieser gemeinsamen „Fallberatung“ sind die im Inspektionsverfahren identifizierten Entwicklungsbedarfe der Schulen. Es werden konkrete Entwicklungsziele für die Schule vereinbart und notwendige Unterstützungsbedarfe, die vom Landesinstitut bereitgestellt werden, identifiziert. Häufig liegen diese in den Qualitätsbereichen „Entwicklung von Unterricht und Bildungsangeboten“ und/oder im Bereich des „Steuerungshandelns“. Dementsprechend erhält die Schule dann passgenau Unterstützung durch gezielte und i. d. R. schulinterne Fortbildungsangebote sowie Begleitung der Leitungsgruppen, deren Aufgabe es ist, einen gerichteten Unterrichtsentwicklungsprozess zu initiieren und zu steuern. Nach 18 Monaten findet i. d. R. eine Nachinspektion statt und die Schule erhält erneut eine Rückmeldung.

Besonders intensiv schaut man in Hamburg auf die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler. Neben den in allen Ländern durchgeführten Vergleichsarbeiten, VERA 3 und VERA 8, werden auch in den Jahrgängen 2, 5, 7 und 9 die Kompetenzstände der Hamburger Schülerinnen und Schüler flächendeckend untersucht (KERMIT=„Kompetenzen ermitteln“). Besonderer Vorteil dieser umfassenden Erhebungen ist es, dass zwischen den Jahrgängen 5 und 7 bzw. 7 und 9 die Lernentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers beschrieben werden kann. Alle Schulen erhalten individuelle Rückmeldungen auf den Ebenen der Schule, der Klasse und der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers. Dank des Sozialindex ist es möglich, die Ergebnisse im fairen Vergleich zurückzumelden, so dass sich Schulen mit jeweils den 8 Schulen vergleichen können, die bezüglich der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft ihr selbst am ähnlichsten sind. Diese Daten werden aggregiert auch den jeweils zuständigen Schulaufsichten zur Verfügung gestellt, die die Ergebnisse in ihren regelhaften Gesprächen mit den Schulleitungen einbeziehen und mit diesen darüber beraten, welche Schritte der Unterrichtsentwicklung die Schule aus diesen Rückmeldungen ableitet.

Zielen die Schulinspektion und die KERMIT-Erhebungen vor allem auf die Ebene der Schule und des Unterrichts ab, verfügt Hamburg über zahlreiche Instrumente, die auf der Systemebene ansetzen. So gehörte Hamburg zu den ersten Bundesländern, die eine systematische Bildungsberichterstattung eingeführt haben (Behörde für Schule und Berufsbildung 2009). Dies gelang auch deshalb, weil Hamburg sehr früh konsequent den Kerndatensatz in der Schulstatistik einführte. Mit der Verfügbarkeit von Daten bis hinunter auf die Schülerindividualenebene erfüllt der Stadtstaat nicht nur die Anforderungen der KMK, sondern hat hervorragende Ausgangsbedingungen, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Durchgang durchs Bildungssystem zu begleiten.

Daneben erstellt das IfBQ diverse jährliche Monitoringberichte, die auf der Systemebene Aufschluss über die Entwicklung der Schülerschaft und über den Erfolg spezifischer Maßnahmen geben.

Frühe Förderung

Mit dem Ziel, die Lernbenachteiligung deprivilegierter Kinder auszugleichen, hat Hamburg frühzeitig auf eine frühe und konsequente Sprachförderung gesetzt. Dazu werden seitdem alle Kitakinder etwa anderthalb Jahre vor der Einschulung auf einen möglichen Sprachförderbedarf hin untersucht. Dieses Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen setzt auf eine Kooperation von Kita und Schule, wobei alle Kinder in der jeweils zuständigen Schule vorstellig werden müssen. Mit einem diagnostischen Verfahren werden die allgemeine Entwicklung des Kindes, aber vor allem der Sprachstand festgestellt. Wird ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt, folgt daraus die vorzeitige Schulpflicht des Kindes²: Es besucht ein Jahr vor dem regulären Schulbesuch eine Vorschulklasse an einer Grundschule, die neben Spielangeboten und der Vermittlung von Vorläuferfähigkeiten vor allem auf die Sprachförderung zielt. Etwa ein Fünftel der Kinder eines Jahrgangs fallen unter diese Regelung. Die Sprachförderung wird die gesamte Grundschulzeit und auch in der SEK I aufrechterhalten, je nachdem, wie lange der Sprachförderbedarf einer Schülerin und eines Schülers bestehen bleibt. Das jährliche Monitoring des Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen wie auch der Sprachförderung gibt Aufschluss über die Entwicklung der Sprachförderbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie über den Erfolg der Fördermaßnahmen insgesamt.

Darüber hinaus gilt das, was oben für die *individuelle* Ressourcenzuweisung beschrieben wurde, auch für die Berücksichtigung ausgewählter Standorte, denen aufgrund ihrer segregierten Lage eine gezielte Unterstützung und Förderung in

2 Im letzten Jahr vor der Einschulung besteht in Hamburg ein gleichberechtigtes Nebeneinander zwischen dem Angebot der Kita und dem Angebot der Schule, das letzte Jahr vor der Einschulung in einer Vorschulklasse zu verbringen.

Hamburg zu Gute kommt: Das Programm „23plus – Starke Schulen“ richtet sich an Schulen mit der sozioökonomisch schwächsten Schülerschaft. Seit 2013 Jahren erhalten diese inzwischen 40 Schulen eine besondere Unterstützung auf verschiedenen Ebenen. Einerseits stehen zusätzliche Personalressourcen für pädagogische Konzeptentwicklung sowie unterrichts- und lernbezogene Kooperation und eine Entbürokratisierung im Umgang mit unterschiedlichen Fördermitteln zur Verfügung. Andererseits erhalten Schulen die Möglichkeit eines kostenfreien Frühstücks für Schülerinnen und Schüler an Grundschulen sowie Mentoringprogramme für Eltern sowie Kinder und Jugendliche.

Darüber hinaus wird allen am Programm beteiligten Schulen eine intensive Begleitung ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung angeboten. Diese ist in der Fortbildungsabteilung des Landesinstituts angesiedelt und richtet sich

- (a) an die schulischen Leitungsgruppen in Hinblick auf deren Führungs- und Steuerungspraxis,
- (b) an die Fachleitungen und deren Koordinations- und Gestaltungsaufgaben in der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung,
- (c) an das Kollegium hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses von Lernen und Unterrichten, sowie
- (d) an Gruppen, Teams und einzelne Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Unterrichts- und Kooperationspraxis.

Bezugspunkt all dieser Begleit- und Unterstützungsleistungen ist die wiederkehrende Frage nach Bedingungen gelingenden Lernens. Konkrete Fortbildungen, Trainings, Qualifizierungs- und Beratungsprozesse fokussieren didaktische Themen, Dimensionen der Unterrichtsqualität und die Weiterentwicklung eines Verständnisses von individualisierten resp. inklusiven Lehr-Lern-Situationen.

Ziel der Begleitung und Unterstützung ist die Stärkung der Entscheidungs- und Steuerungsfähigkeit der selbstständigen Einzelschule sowie die Konzentration aller pädagogischen, didaktischen, strukturellen und organisatorischen Entscheidungen auf die Ermöglichung besseren Lernens für alle Kinder und Jugendlichen.

Durchgängige Steuerung

Damit all diese vielfältigen Maßnahmen stimmig ineinandergreifen, baut Hamburg darauf, dass die verschiedenen institutionellen Akteure im Bildungssystem auf der Grundlage eines gemeinsamen Steuerungsverständnisses koordiniert und miteinander abgestimmt agieren. Um ein genaueres Bild davon zu bekommen, wie dieses gelingen kann, welche inhaltliche Verständigung, Kommunikation und Kooperation der unterstützenden Akteure dafür notwendig ist, wurde in

Hamburg ein Pilotvorhaben aufgesetzt, an dem sechs Schulen (ein Gymnasium, zwei Stadtteilschulen, drei Grundschulen), das LI, das IfBQ sowie die für die Schulen zuständige Schulaufsicht beteiligt sind.

Allen Schulen steht aus dem LI ein Team aus Schulentwicklungsbegleiter:innen und didaktischen Trainer:innen als Unterstützung zur Seite. Wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit ist die Anerkennung der Einzelschulen in ihrem Status als selbstverantwortliche Schule. Dies bedeutet, dass die Schulen die Prozesse in ihrem System verantworten und *Subjekt* im Prozess des Zusammenwirkens aller Akteure sind. Auch über den Gegenstand der Veränderungsprozesse entscheiden die Schulen. Anlass dafür kann u. a. die Auswertung bzw. Interpretation von Daten sein, die vom IfBQ zur Verfügung gestellt werden und mit Unterstützung des LI für die schulischen Prozesse nutzbar gemacht werden.

Um das Zusammenwirken der unterstützenden Akteure im Hinblick auf seine Funktionalität immer wieder zu reflektieren und wirksame Kooperationsstrukturen zu identifizieren, sind regelmäßige Reflexionssitzungen und eine Prozessevaluation notwendig – nicht zuletzt in Hinblick auf die Machbarkeit angesichts des je eigenen Alltagsgeschäfts der Beteiligten.

Gelingensbedingungen

Damit eine solche Strategie erfolgreich ist, bedarf es verschiedener Gelingensbedingungen:

- Es braucht Zeit und einen langen Atem. So hat Hamburg schon frühzeitig einen datengestützten Weg eingeschlagen und auch unter wechselnden Regierungskonstellationen beibehalten.
- Es braucht die Bereitschaft, auch schlechte Ergebnisse zu akzeptieren und Rückschläge hinzunehmen. Daten allein machen noch nichts besser, vielmehr zeigen sie häufig zunächst auf, was alles noch nicht gut ist. Hier muss das System frustrationstolerant sein.
- Es braucht Ideen und Vorstellungen, wodurch sich die Dinge verbessern können. Erst wenn einer diagnostizierten Schwäche mit einer stimmigen Strategie zu ihrer Überwindung begegnet werden kann, besteht Aussicht auf eine positive Veränderung.
- Es braucht stimmige Unterstützungsmaßnahmen für alle Beteiligten. Schulen wie auch alle anderen institutionellen Akteure müssen lernen, mit Daten umzugehen. Zudem brauchen sie Begleitung in der Veränderung von Schule und Unterricht.
- Es braucht eine gemeinsam getragene Überzeugung, dass der eingeschlagene Weg der richtige ist. Nur wenn eine geteilte Vorstellung davon besteht, was das Richtige ist, lassen sich Widerstände überwinden und Verbesserungen nachhaltig verankern.

Kontakt

Dr. Martina Diedrich

Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg
martina.diedrich@ifbq.hamburg.de

Rainer Köker

Leitung der Abteilung Gestaltung, Unterrichtsentwicklung, Grundsatz und Internationales (B3), Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg
rainer.koeker@bsb.hamburg.de

Heinz Grasmück

Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg
heinz.grasmueck@li.hamburg.de

3 Umsteuerung der Formate. Steuerungsansätze für wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln

Peter Gatzweiler

Die Wissenschaft hat in den letzten Jahren zuverlässig Erkenntnisse geliefert, was Merkmale guter und das heißt gerade auch wirksamer Fortbildung sind. Bei aller Unschärfe des Wirksamkeitsbegriffs benennen universitäre Experten regelmäßig den Aspekt, dass die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln (auch) bei Lehrkräften der zentrale Ansatzpunkt für bessere Fortbildung sein muss. Handeln – und je komplexer die Handlungssituation ist, umso mehr gilt diese Feststellung – kann zuletzt nur handelnd gelernt werden. Wenn die Praxis also konstitutiver Bestandteil guter Fortbildung ist, erfordert das bestimmte „Formate“, in denen Raum für praktisches Handeln geschaffen wird. Gleichzeitig ist diese Formatierung kein Selbstläufer, sondern will als Standard gesetzt und durchgesetzt werden. Insbesondere die Frage, welche Governance-Prozesse sich daraus ergeben und wie das Fortbildungspersonal professionell gerade in der Phase der Konzeptentwicklung, aber auch nach realisierten Veranstaltungen fortbildungsfachlich begleitet wird, ist die zentrale Frage und Herausforderung der letzten Jahre im Geschäftsbereich der Bezirksregierung Köln gewesen.

Im Regierungsbezirk Köln gibt es ca. 1.300 öffentliche Schulen, an denen über 50.000 Lehrkräfte unterrichten. Zur Fort- und Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen werden auf zwei Ebenen Angebote gemacht: Zum einen auf Ebene des Bezirks und dort wesentlich zur Fortbildung für Lehrerinnen und

Lehrer an Berufskollegs sowie zur Weiterbildung in Maßnahmen zur Qualifikationserweiterung in den Unterrichtsfächern sowie der Leitungsfortbildung. Auf einer weiteren, dezentralen Ebene sind elf sogenannte Kompetenzteams für Lehrkräftefortbildung etabliert, die Maßnahmen ausschließlich im Bereich der Fortbildung realisieren. Die Entscheidung, welche Maßnahme auf Bezirks- und welche auf lokaler Ebene realisiert wird, folgt dabei ökonomischen Überlegungen: Wo eine dezentrale Durchführung sinnvoll und möglich ist, werden die Kompetenzteams tätig, in allen anderen Fällen ist die Bezirksregierung zuständig. In der Summe sind im Bereich für die Fort- und Weiterbildung ca. 650 Lehrerinnen und Lehrer als Moderatorinnen und Moderatoren tätig; diese Aufgabe nehmen sie als Nebentätigkeit im Hauptamt wahr, sie wird durch eine Anrechnung auf die Unterrichtsverpflichtung honoriert. Die durchschnittliche Entlastung der Moderatorinnen und Moderatoren liegt dabei aktuell bei 4,6 Unterrichtswochenstunden.

Steuerungsaufgabe: wirksame Formate

Angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen im Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung ergeben sich komplexe Anforderungen an die Steuerung, die im Folgenden aus der Perspektive einer Bezirksregierung dargestellt werden. Insbesondere gilt es, die normativen Vorgaben des Ministeriums durch entsprechendes strategisches und operatives Handeln so umzusetzen, dass diesen bildungspolitischen Setzungen durch ein kluges Management Geltung verschafft wird.

Zentrales Ziel jeder Fort- und Weiterbildung – soweit die normative Vorgabe des Landes durch das Landesbeamtengesetz NRW § 42 – ist die Aktualisierung des in der Erstausbildung erworbenen Wissens bzw. der Erwerb weiterer Qualifikationen. Kompetenzerwerb endet demnach nicht beim Erwerb theoretischen Wissens, sondern schließt mit ein, dass die eigene berufliche Praxis reflektiert, überprüft und ggf. auch verändert wird. Damit verbieten sich einzelne, isolierte Fortbildungsveranstaltungen als wirksames Format fast von alleine: Kompetenzen werden durch die Abfolge von theoretischem Input, Entwickeln eigener, neuer Handlungsoptionen, dem Erproben in der Praxis und dem anschließenden Reflektieren über den Erfolg des neuen Handlungsrepertoires erworben.

Im Regierungsbezirk Köln ist vor über zehn Jahren vor dem Hintergrund dieses Wissens um die gute Fortbildung eine strategische Entscheidung getroffen worden: *Die von Seiten des Landes vor allem in Form von Anrechnungsstunden für Moderatorinnen und Moderatoren bereitgestellten Ressourcen werden nur noch in wirksame Fortbildung investiert.* Fortbildung hat seit diesem Zeitpunkt vorrangig das Ziel, die beruflichen Kompetenzen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Veranstaltungen der staatlichen Lehrkräftefortbildung zu erweitern. Diese

Umsteuerung hat im Regierungsbezirk Köln weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf die Gesamtsteuerung des Systems gehabt.

Moderatorinnen und Moderatoren

Moderatorinnen und Moderatoren sind die zentralen Akteure des Fortbildungssystems. Mit ihrer Fortbildungspraxis prägen sie zu einem ganz entscheidenden Teil, wie staatliche Lehrkräftefortbildung vom Endabnehmer wahrgenommen wird. Dabei ist zunächst ein breites Spektrum an Rollenverständnissen denkbar; es verwundert daher kaum, wenn in der Vergangenheit der Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren in ihrem Selbstverständnis, aber auch von Seiten der Steuerungsebene kein einheitliches Verständnis zugrunde lag. Diese Auffassungen reichten von der Auffassung „Ich-AG“ über „Innovationsagent“ bis zu „verlängerter Arm der schulfachlichen Aufsicht“.

Mit der o. a. Entscheidung, Fortbildungen kompetenzorientiert und auf Wirksamkeit angelegt zu konzipieren und zu realisieren, mussten Rolle und Aufgabe von Moderatorinnen und Moderatoren deutlicher fixiert werden – und in vielen Fällen auch liebgewonnene Gewohnheiten abgelegt werden. Dieser Umsteuerungsprozess wurde begleitet durch folgende Beobachtungen:

- Das Verbot von Einzelveranstaltungen war ein tiefer Einschnitt. Viele Moderatorinnen und Moderatoren waren gezwungen, ihr Verständnis von guter Fortbildung zu revidieren, manche mussten das liebgewonnene und auch komfortable Prinzip Hoffnung („Wenn der Input gut ist, wird er von allein seinen Weg in den beruflichen Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden“) aufgeben und sich dem Prozess, wie es durch Fortbildung vom Wissen zum Handeln kommt, widmen.
- Skepsis bis hin zu Angst vor der Umsteuerung zu wirksamen Formaten – die am häufigsten artikuliert Befürchtung lautete: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nicht zu Folgeveranstaltungen kommen“. Tatsächlich war zu Beginn dieses Umsteuerungsprozesses die Drop-Out-Quote nach ersten Veranstaltungen hoch. Das hat sich aber bald als kein unvermeidbarer oder zwangläufiger Automatismus herausgestellt, sondern ist der Erfahrung gewichen, dass diesem Phänomen gezielt begegnet werden kann:
 - Als Prozess angelegte Fortbildungen sind keine lose oder beliebige Aneinanderreihung von einzelnen Veranstaltungen, sondern müssen von der letzten Veranstaltung und der Zielfrage her gedacht werden: Welche Kompetenzen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Laufe des Prozesses erwerben?
 - Moderatorinnen und Moderatoren mussten/konnten auch lernen, dass sie mit mehrteiligen Formaten keine unzumutbaren Anforderungen an Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen. Diskussionen über die

Sinnhaftigkeit dieser Formate haben sich schnell als zwecklos erwiesen, erfolgreicher waren kurze Hinweise wie „Das ist der Tarif“ oder „Nicht verhandelbar“.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie in dieser Art formatierte Fortbildungen finanziert werden; denn entweder müssen die Ressourcen erhöht werden oder es werden weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugelassen. Die Antwort auf diese Frage ist mehrschichtig: Zum einen wird der Umfang von Fortbildungen nicht zwangsläufig durch ein nachhaltiges Format vergrößert, sondern die zur Verfügung stehende Zeit wird anders phasiert. Das in früheren Jahren durchaus geläufige Format „zwei (oder sogar noch mehr) unmittelbar aufeinanderfolgende Fortbildungstage“ wurde regelmäßig aufgelöst durch „1 Ganztage + 1 Halbtage + 1 Halbtage [+...]“. Diese kostenneutrale Variante kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass wirksame Formate zuletzt teurer sind. Allerdings verschiebt sich auch die Relation „Zeitaufwand für Konzeptentwicklung“ und „Zeitaufwand für Realisierung von Fortbildungen“ deutlich. Eine Delle oder gar einen signifikanten Einbruch bei den Teilnehmerzahlen hat es in den letzten Jahren bedingt durch diese Umsteuerung nicht gegeben.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich von selber, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine veränderte Rolle haben: Sie sind diejenigen, die an einer Fort- oder Weiterbildung teilnehmen, die darauf abzielt, dass das berufliche Handlungsrepertoire erweitert wird. Dabei kann es nicht bei bloßen Absichtserklärungen („Kann man ja mal machen“) bleiben, sondern das Erproben von neuen Handlungsmöglichkeiten ist zwingend im Fortbildungsprozess vorgegeben.

Am Beispiel der sog. Zertifikatskurse (im Umfang von 32 Stunden), die nach einem Jahr zu einer Unterrichtsbefähigung in einem nicht grundständig studierten Fach führen, kann dies verdeutlicht werden. Im Bezirk Köln sind dazu folgende Mindeststandards festgelegt worden:

- Keine Teilnahme ohne Vorwissen aus einer grundständigen Ausbildung (Lehramt)
- Unterrichtseinsatz im Fach des Zertifikatskurses parallel zum Kurs – keine Trockenschwimmübungen
- Fortlaufende Überprüfung des Kompetenzerwerbs: „Denn sie tun, was sie wissen“. Zum einen bilden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den einzelnen Veranstaltungen fortlaufend und von Beginn an Vorsätze, wie sie theoretisch Gelerntes bis zum nächsten Kurstermin in der eigenen Praxis

erproben, kommen mit diesen Erfahrungen in den Kurs zurück und reflektieren diese. Zum anderen sind begleitende (Kurz-)Evaluationen zum Stand der erworbenen Kompetenzen fester Bestandteil der Kurse.

Die Arbeit mit diesem Steuerungsmodell hat die Zahl der problematischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer („Sitzscheine“) an Langzeitkursen erheblich reduziert; sie wissen nun mit dem ersten Termin, dass ihr Kompetenzerwerb fortlaufend Gegenstand des Kurses ist und auch fortlaufend von den Moderatorinnen und Moderatoren durch geeignete Verfahren überprüft wird.

Schulfachliche Aufsicht

Schulaufsicht bezieht sich zum einen auf die inneren Angelegenheiten konkreter Schulen, zum anderen aber auch auf die inhaltliche Ausgestaltung von Schule insgesamt. Schulaufsicht nimmt damit also in zweifacher Hinsicht die Fachaufsicht über die Schulen wahr. Im Kontext der Qualitätsentwicklung und -sicherung schulischer Prozesse und vor allem des Unterrichts kommt der Schulaufsicht bei dem zweiten Aspekt eine, ja *die* zentrale Rolle zu. Insbesondere in den Schulformen, in denen es traditionell einen starken Fokus auf die Qualität des Unterrichts in den Fächern gibt, gilt: Oft ist das Selbstverständnis schulfachlicher Kolleginnen und Kollegen geprägt von großem Engagement in „ihren“ Fächern. Analoges lässt sich auch für andere Themenfelder (z. B. Inklusion oder Digitalität) konstatieren. Das Fortbildungssystem nutzt diese Zuständigkeit der Kolleginnen und Kollegen der Schulaufsicht in ihrer Funktion als *fachliche* Experten ausnahmslos, und zwar derart, dass es eine interne Vereinbarung innerhalb der Bezirksregierung gibt, dass schulfachliches Wissen bei der Konzept- und Materialentwicklung systematisch genutzt wird.

Die Einschätzung des Fortbildungsbedarfs kann dabei nicht von allen und jedem geleistet werden, sondern ist nach unseren Erfahrungen *ausschließlich* Aufgabe der schulfachlichen Aufsicht (im Reg.-Bez. Köln ca. 90 Kolleginnen und Kollegen). Die Begründung für diese rigorose Haltung ist dabei sehr einfach: Es ist der verfassungsgemäße Auftrag der fachlichen Schulaufsicht zu handeln, wenn Schule bestimmte Aufgaben nicht aus eigener Kraft erledigen kann. Die schulfachliche Aufsicht generiert entweder aus ihrem Systemwissen oder vermittelt durch Anstöße von außen Aufträge für die Lehrkräftefortbildung.

Fortbildungsfachliche Aufsicht

In den Fortbildungsdezernaten der Bezirksregierungen des Landes NRW ist mit den sogenannten Fachleiterinnen und Fachleitern für Lehrkräftefortbildung hauptamtliches Personal etabliert, dessen primäre Aufgabe die Standardisierung in der Fortbildung ist. Dabei ist die Personalführung der o. a. ca. 650

Moderatorinnen und Moderatoren die zentrale Aufgabe der neun im Dezernat 46 der Bezirksregierung Köln tätigen Fachleiterinnen und Fachleiter für Lehrkräftefortbildung.

Wenn Moderatorinnen und Moderatoren gefunden sind, werden sie in jedem Fall einer Planungs- und Evaluationstagung (PET) ihres Faches bzw. ihrer Schulform zugewiesen. Sie bildet das Herzstück der internen Arbeit der Moderatorinnen und Moderatoren. In der PET werden zum einen Konzepte und Materialien für Fortbildungen entwickelt, zum anderen der Qualifizierungsbedarf der Moderatorinnen und Moderatoren erhoben und ggf. auch bedient. In der PET arbeiten fortbildungsfachliche Aufsicht, schulfachliche Aufsicht sowie die Moderatorinnen und Moderatoren entlang ihrer Rollen an den Konzepten guter Fortbildung; bei Bedarf wird fakultativ externe Expertise (z. B. zur Qualifizierung von Moderatorinnen und Moderatoren) hinzugezogen.

Kurzes Fazit nach 10 Jahren zu diesem Umsteuerungsprozess

Weiter oben findet sich die Einschätzung, der hier beschriebene Umsteuerungsprozess brauche vor allem eines, nämlich langen Atem. Fünf Jahre nach dem Start der Umsteuerung sind im Jahre 2016 alle Moderatorinnen und Moderatoren befragt worden, wie sie diesen Prozess erlebt und gestaltet haben. Die Ergebnisse können hier nicht im Detail berichtet werden, gleichwohl lässt sich folgendes Zwischenfazit ziehen:

Zu Beginn des Prozesses waren viele Moderatorinnen und Moderatoren durchaus skeptisch, gerade dann, wenn sie es nicht gewohnt waren, Fortbildung als einen längeren Prozess zu verstehen und zu gestalten. Sie standen ihrer erweiterten Rolle, in Fortbildungen auch Prozessbegleiter zu sein, kritisch gegenüber und haben den erweiterten Gestaltungsspielraum eher als Bedrohung denn als Chance gesehen. Mit diesem Widerstand war zu rechnen und ihm sind wir mit einer fast schon penetranten Beharrlichkeit begegnet. Diese Haltung auf Seiten des hauptamtlichen Fortbildungspersonals war notwendige Voraussetzung für das Gelingen. Zugleich war der Veränderungsprozess auf Seiten der Moderatorinnen und Moderatoren geprägt von klassischen, üblicherweise zu erwartenden Phasen. Zu Beginn brauchte es den „early adopter“, also den innovativen und veränderungsbereiten Fortbildner, der dann Sogfunktion in Richtung der Mehrheit („early/late majority“) entwickelt hat. Wie ebenfalls zu erwarten war, verlief der Veränderungsprozess auch nicht linear als eine sich ständig qualitativ steigernde Aufwärtsbewegung, sondern auch Rückschläge und Enttäuschungen waren zu konstatieren. Als wesentliche Ursachen für Enttäuschungen und als unsere Reaktion darauf lassen sich dabei festhalten:

- Angst, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht zum „Folgetermin“ erscheinen. Eine nachvollziehbare Befürchtung, der wir dadurch begegnet sind, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor Beginn jeder Fortbildung klar gemacht wurde, dass sie eine feste Verpflichtung über die erste Veranstaltung hinaus eingehen. Oder, um es mit Wahl (2020) zu sagen: „Der Tarif gilt.“
- Kunstfehler: Das meint vor allem, dass als Prozess angelegte Fortbildungen nicht eine bloße Aneinanderreihung von einzelnen „Modulen“ sind, die Stück für Stück abgearbeitet werden müssen. Selbst wenn eine solche „Fortbildungsreihe“ nach einem Prozess aussieht, muss sie es keineswegs sein, sondern im schlimmsten Fall ist sie mehr von demselben einer Einzelveranstaltung. Dabei war die Lösung zuletzt einfach: Moderatorinnen und Moderatoren müssen ihre Fortbildungsangebote vom Ende, vom Ziel der Fortbildung her denken. Anschließend ist zu überlegen, wie der Weg dorthin gestaltet sein muss, wenn die Fortbildung wirksam werden soll.

Inzwischen ist die wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln so selbstverständlich, dass neue Moderatorinnen und Moderatoren dieses Format als selbstverständlich vom ersten Tag ihrer Fortbildungstätigkeit an leben. Unsere Geduld und Beharrlichkeit haben sich gelohnt. Anders gewendet: „Der Weg vom Wissen zum Handeln ist weit. Doch in den letzten Jahren ist er theoretisch wie empirisch immer besser erkundet worden, so dass man heute begründete Vorstellungen davon hat, wie man ihn erfolgreich zurücklegen kann.“ (Wahl 2020, S. 219).

Kontakt

Peter Gatzweiler

Bezirksregierung Köln, Leitung Dezernat 46

peter.gatzweiler@brk.nrw.de

4 Mut zur Steuerung – die quantifizierte Fortbildungsverpflichtung

4.1 Hamburg: Chance für Schulentwicklung

Peter Daschner

Eine hohe Professionalität und damit auch das individuelle und kollegiale Weiterlernen sind in einem Berufsstand besonders wichtig, der für das organisierte Lernen von Kindern und Jugendlichen zuständig ist und auf den kontinuierlich große Veränderungen und Herausforderungen zukommen. Wie

die Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetze aller Bundesländer ausweisen (vgl. Schewe 2023, S. 46, Tab. 1), wird deshalb der Lehrkräftefortbildung ein hoher Stellenwert zuerkannt und diese als das zentrale Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung angesehen. So heißt es in der Gemeinsamen Erklärung der KMK und der Lehrgewerkschaften 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“ (KMK 2000, S. 4; vgl. auch KMK 2020 Ziff. 2). Deshalb ist die berufsbegleitende Fortbildung auch für alle Lehrkräfte gesetzlich verpflichtend. Entscheidend ist, ob diese Steuerung auf der obersten gesetzlichen Ebene auf der Umsetzungsebene Wirksamkeit entfaltet.

Gesetzliche Verpflichtung – schwache Steuerung

In der Praxis nämlich existiert dieser hohe Stellenwert vielfach nicht. Es gibt wohl kaum einen gesetzlich geregelten Bereich, in dem auf der einen Seite eine so klare Verpflichtung besteht und auf der anderen Seite die Unklarheit darüber so groß ist, wann und wodurch diese Verpflichtung erfüllt ist. In einem Dokument der KMK „Lehrkräftefortbildung in den Ländern“ sind die jeweiligen rechtlichen Grundlagen in den 16 Bundesländern für die Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte in einer Tabelle zitiert und belegt (KMK 2017). Dort heißt es u. a.: „Die Lehrkräfte sind verpflichtet, sich zur Erhaltung der Unterrichtsbefähigung in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden“ (Niedersächsisches Schulgesetz § 51, Abs. 2). „Er [der Lehrer] ist verpflichtet, sich regelmäßig, insbesondere in der unterrichtsfreien Zeit, in angemessenem Umfang fortzubilden“ (Sächsisches Schulgesetz § 40, Abs. 2). Oder im Saarland: „Der Lehrer hat die Pflicht zur *ständigen* Fortbildung“ (Allgemeine Dienstordnung für Lehrer § 2, Abs. 5 in Konkretisierung von § 29, Abs. 2 und 3 Schulgesetz). Bei der Frage nach der Verantwortlichkeit für die Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung benennen die meisten Bundesländer in dem o. a. KMK-Dokument die Schulleitung. Baden-Württemberg bemerkt, dass dies „im Wege kooperativer und motivierender Personalführung sicherzustellen“ sei. Schleswig-Holstein stellt dagegen sachlich fest: „Da die Fortbildungsverpflichtung nicht quantifiziert ist, findet eine formale Überprüfung nicht statt.“

Quantifizierung wirkt

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 (für Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Hamburg 45 Std./Jahr), in Bayern ca. 15 Std./Jahr und in Berlin 10 Std./Jahr – und kann deshalb dort auch kontrolliert werden. Fortbildung ist damit nicht mehr nur Privatsache.

Dies macht sich auch am Teilnahmeverhalten bemerkbar: In Hamburg z. B. 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 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, S. 288). Unter Nutzung von Daten aus IQB-Ländervergleichen und dem IQB-Bildungstrend kommen Kuschel/Richter/Lazarides (2020, S. 222) in der bisher einzigen einschlägigen Studie zu dem Ergebnis: „Lehrkräfte, die in Hamburg, Bremen oder Bayern arbeiten, nehmen mit einer fast dreimal größeren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als Lehrkräfte in Ländern ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht.“

Empfehlung der SWK

In ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ nimmt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) erstmals auch Stellung zur Lehrkräftefortbildung. In einer Situationsanalyse charakterisiert die SWK die Fortbildungsverpflichtung – im Vergleich zu anderen Ländern oder anderen Professionen wie den Ärzten³ – als „eher wenig reguliert“ und „wenig verbindlich“ (SWK 2023, S. 91). Nachgewiesene positive Effekte von Fortbildung auf Schülerleistungen sieht die SWK als „starkes Argument für eine Durchsetzung von Fortbildungspflicht und -recht. Gleichzeitig impliziert eine in diesem Sinne strenge Fortbildungspflicht auch eine Verantwortung der Länder als Dienstherren, ein qualitativ hochwertiges Fortbildungsangebot bereitzustellen und angemessen zu finanzieren“ (ebd., S. 101; vgl. auch Lipowsky/Rzejak 2021, S. 72). Konsequenterweise heißt es dann in der SWK-Empfehlung 10, Ziff. 7: „eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung (zertifizierte Angebote) im Umfang von 30 Stunden/Jahr einführen, mit Nachweispflicht für alle Lehrkräfte“ (SWK 2023, S. 111).

Eine solche Vorschrift braucht ein weiteres Regelwerk und materielle und konzeptionelle Rahmenbedingungen, damit die Chancen auf hohe Teilnahmen und aktive Beteiligungen der Lehrkräfte an individuellen und kollektiven Qualifizierungsmaßnahmen steigen. Dies soll am Beispiel Hamburg dargestellt werden.

3 Bei den Ärzten müssen innerhalb von fünf Jahren 250 Credit Points bei zertifizierten Veranstaltungen nachgewiesen werden. Das entspricht laut Musterfortbildungsordnung der Bundesärztekammer (2013) 50 Fortbildungsstunden im Jahr.

Beispiel Hamburg

Im Schuljahr 2022/23 gab es in Hamburg 342 allgemeinbildende und 30 berufliche staatliche Schulen mit insgesamt ca. 260.000 Schülerinnen und Schülern (52 % mit Migrationshintergrund), die von 21.400 Lehrerinnen und Lehrern auf 17.600 Vollzeitstellenstellen unterrichtet werden (Behörde für Schule und Berufsbildung 2023). Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und die Unterstützung bei der Schulentwicklung unterhält Hamburg das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) mit einem Jahresetat von derzeit 77 Mio. Euro. In der aktuellen Zielvereinbarung des Landesinstituts mit der Behörde für Schule und Berufsbildung sind als zu erreichende Kennzahlen festgeschrieben: 98.000 Teilnahmen von Lehrkräften an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (IST im Schuljahr 2022/23: 103.829), 1.800 schulinterne Fortbildungen⁴ (IST 2022/23: 1.473), 2.800 Beratungsgespräche im Rahmen von Schulentwicklungsberatungen⁵ (Landesinstitut 2023; Haushaltsplan FHH 2023/24, S. 54).

Regelwerk zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Gesetzliche Grundlagen nach dem Hamburger Schulgesetz (HmbSG):

- „Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Unterrichts- und Erziehungsfähigkeit in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden und dies nachzuweisen. Die Fortbildung wird durch entsprechende Angebote der zuständigen Behörde, die die Qualität von Unterricht und Erziehung sichern, unterstützt.“ (§ 88 Abs. 4 HmbSG)
- [Die Schulleitung] „sorgt für die Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung des Schulprogramms sowie der Fortbildungsplanung der Schule im Rahmen der Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung.“ (§ 89 Abs. 3)
- [Die Schulleitung] „ist verpflichtet, [...] die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte zu überprüfen.“ (§ 89 Abs. 3 Ziff. 3)
- Das zum 01.08.2003 eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell ordnet die „Fortbildung im Rahmen der schulischen Fortbildungsplanung“ den allgemeinen Aufgaben für alle Lehrkräfte zu und weist dafür in der jährlichen Gesamtarbeitszeit pro Lehrkraft 30 Zeitstunden bei allgemeinbildenden Schulen und 45 Zeitstunden bei beruflichen Schulen aus.

4 Dies umfasst die von Referent:innen des LI durchgeführten schulinternen Fortbildungen. Die von anderen oder von der Schule selbst durchgeführten Fortbildungen werden nicht zentral erfasst.

5 Eine weitere Kennzahl für das LI: 1.215 ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (IST 2022/23: 1.255).

Seit dem Schuljahr 2006/07 ist für alle Hamburger Lehrkräfte das Führen eines Fortbildungsportfolios verbindlich, in dem die besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen dokumentiert sind (Amt für Bildung, August 2006):

- Das Fortbildungsportfolio ist eine Grundlage für die Fortbildungsplanung der Schule und die damit verbundene Personalentwicklung.
- Das Portfolio ist für jede Lehrkraft ein Nachweis über zusätzlich erworbene Kompetenzen und kann bei der beruflichen Weiterentwicklung und z. B. bei einer Bewerbung von Bedeutung sein.
- Mit der Führung des Portfolios wird die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung nachgewiesen.
- Jede Lehrkraft legt das Fortbildungsportfolio mit den Teilnahmebescheinigungen spätestens zum Ende des Schuljahres der Schulleitung vor.
- Die Schulleitung prüft die ordnungsgemäße Führung des Fortbildungsportfolios und bestätigt die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung.
- Die Schulleitung berichtet im Rahmen der Schulinspektion, aber auch auf Anfrage der Schulaufsicht über die Fortbildungsdaten der jeweiligen Schule.

Folgende Grundsätze gelten (aus den Rundschreiben des Landesschulrats vom 09.05. und 20.06.2003):

1. Die Lehrerkonferenz legt den Inhalt und die Durchführung der schulinternen Fortbildung fest (vgl. § 57 Abs. 2 Ziff. 4 HmbSG) und einigt sich über die Aufteilung des Gesamtdeputats auf individuelle und systemische Fortbildung.
2. Die individuelle Teilnahme an Fortbildung wird von den Kolleginnen und Kolleginnen vor Antritt der Fortbildung bei der Schulleitung zur Anerkennung vorgelegt.
3. Fortbildung muss „im dienstlichen Interesse der Schule“ stattfinden. Die Entscheidung liegt bei der Schulleitung, im Zweifel in Absprache mit der Schulaufsicht.

Schulinterne Lehrkräftefortbildung

Nach dem Regelwerk erfolgt ein Blick auf eine spezifische Form der Lehrkräftequalifizierung, die *schulinterne Fortbildung* (SchILF), weil dort die systemische Steuerungswirkung einer quantifizierten Fortbildungspflicht besonders deutlich wird.

Für diesen Bereich der schulinternen Fortbildung (vgl. SWK, S. 104) gibt es allerdings große Informationsdefizite. Dabei wird gerade diesem Qualifizierungsformat in den Verlautbarungen der Kultusministerien eine zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb im Kollegium und die Schulentwicklung insgesamt zugesprochen (vgl. z. B. Sachsen-Anhalt 2012). 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. 70 ff.). 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, in 2015 waren es insgesamt 169⁶.

In Hamburg wurden im Schuljahr 2022/23 1.473 schulinterne Fortbildungen mit Unterstützung des Landesinstituts durchgeführt, im Schuljahr 2023/24 sind laut Ziel- und Leistungsvereinbarung 1.800 vorgesehen⁷. Im folgenden Praxisbeispiel aus einer Hamburger Schule wird deutlich, welchen Einfluss und welche Spielräume Kollegium und Schulleitung bei der Realisierung der Fortbildungsverpflichtung haben und wie sie diese im Sinne ihrer Schulentwicklung nutzen können.

Ein Schulleiter stellt vor: Wie wir mit der Fortbildungsverpflichtung umgehen⁸

In Hamburg sind grundsätzlich alle Kolleginnen und Kollegen zu 30 Stunden (in den beruflichen Schulen zu 45 Stunden) Fortbildung pro Schuljahr verpflichtet, die im Hamburger Arbeitszeitmodell verankert und abgebildet sind. Diese Stunden werden in einem Fortbildungsportfolio dokumentiert, was der Schulleitung jeweils am Schuljahresende vorgelegt werden muss. Ein Teil der Fortbildungsstunden wird in Hamburg von den Kolleg:innen außerhalb der eigenen Schule absolviert, zumeist am „hauseigenen“ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) [...]

Unsere Schule, das Margaretha-Rothe-Gymnasium in Hamburg-Barmbek mit 830 Schüler:innen und rund 90 Kolleg:innen, hat einen guten Weg gefunden, wie mit der gesetzlichen Fortbildungspflicht in der Praxis umgegangen werden kann. Denn wie aus so mancher Verpflichtung ergab sich für die Kolleg:innen gelegentlich die Frage nach der Akzeptanz der Angebote. Mal erschien die Qualität unterschiedlich, mal kein Angebot passend zu den eigenen Bedürfnissen, mal lag das gewünschte Angebot ungünstig terminiert am Ende eines anstrengenden Schultages.

Aus Schulleitungssicht war der Vorteil der *individuellen* Fortbildungen der Kolleg:innen gleichzeitig eine verpasste Chance zur *gemeinsamen* Unterrichts- und Schulentwicklung pro domo. Wo und wie findet koordinierte, effektive und nicht zuletzt gemeinschaftsstiftende Unterrichts- und Schulentwicklung statt, wenn doch die Fortbildungen aus schulischer Perspektive dezentral erfolgen und von Schulseite aus schwer zu übersehen,

6 Landtag Brandenburg, Drucksache 6/1834 https://gruene-fraktion-brandenburg.de/uploads/documents/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_0646_KI_A_Schulinterne_Fortbildungen.pdf (Abfrage: 17.05.2024).

7 Haushaltsplan Hamburg 2023/24, Einzelplan 3.1, S. 54.

8 Plümpe 2023, S. 88 ff. (in gekürzter Form).

geschweige denn zu steuern sind? Aufgrund dieser Überlegungen gehen Kollegium und Schulleitung seit mehreren Jahren einen besonderen Weg, der im Folgenden dargestellt wird.

Die Lehrerkonferenzen der Hamburger Schulen entscheiden selbst über Inhalte und Durchführung der *schulinternen* Fortbildung (vgl. § 57 des Hamburgischen Schulgesetzes). Unser Kollegium hat sich dazu verpflichtet, 20 der 30 vorgeschriebenen Fortbildungsstunden *gemeinsam* an der Schule als *Schulinterne Lehrer:innen-Fortbildung* (SchILF) zu absolvieren.

Dabei wird immer in den folgenden Schritten vorgegangen:

- A. Vor einer Lehrer:innenkonferenz legt unsere Fortbildungsbeauftragte [...] gemeinsam mit der Schulleitung Schulentwicklungs- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben fest, zu denen eine gemeinsame SchILF geboten erscheint.
- B. Auf einer Lehrer:innenkonferenz wird das endgültige Thema der nächstjährigen SchILF-Fortbildungsreihe diskutiert, präzisiert und abgestimmt.
- C. Nach der Festlegung des Themas werden die Kolleg:innen von der Fortbildungsbeauftragten aufgefordert, sich für die Mitgliedschaft in der AG Unterrichtsentwicklung für das kommende Schuljahr zu bewerben. Unsere Schule hat aufgrund ihrer Schülerzahl keine eigene didaktische Leitung, daher wird diese Funktion von der Fortbildungsbeauftragten gemeinsam mit der AG Unterrichtsentwicklung übernommen.
- D. Schulleitung und Fortbildungsbeauftragte bestimmen die Mitglieder der AG Unterrichtsentwicklung für das nächste Schuljahr.
- E. AG Unterrichtsentwicklung und Fortbildungsbeauftragte planen organisatorisch und inhaltlich in Absprache mit der Schulleitung die Fortbildungsreihe für das nächste Schuljahr. Themen der letzten Jahre waren z. B. Rechtschreibförderung in allen Fächern inkl. der Erstellung einer gemeinsamen „Schulgrammatik“ oder im letzten Jahr – natürlich – Digitalisierung/Digitalität. Außerdem werden ggf. externe Referent:innen gebucht oder Unterstützung durch das LI angefordert oder die Zusammenarbeit mit anderen Schulen (z. B. für Hospitationen) koordiniert. Gemeinsam mit den Fachleitungen wird die Rolle der Fachschaften für den Prozess der Fortbildung definiert und ggf. Aufgaben dorthin delegiert.
- F. Den Abschluss einer Fortbildungsreihe bildet jeweils ein Evaluationsbericht durch unseren Evaluationsbeauftragten. Ggf. wird die Fortbildungsreihe im nächsten Jahr fortgesetzt.

Für die Schule und auch die einzelnen Kolleg:innen ergeben sich aus diesem Umgang mit der in Hamburg geltenden quantifizierten Fortbildungsverpflichtung mehrere Vorteile. Zunächst wird überhaupt ein großer Raum geschaffen für den didaktischen Diskurs vor Ort, der sonst im Alltagsgeschäft zu oft untergeht. Durch die gemeinsame Festlegung relevanter Themen herrscht bei der Durchführung der Fortbildungen hohe Akzeptanz. Die jährlich wechselnde Besetzung der AG Unterrichtsentwicklung nach Fähigkeit und Interesse bezieht viele Kolleg:innen in die didaktische Planung der Schule mit ein. Durch die Einbindung der Fachschaften ist einerseits der Praxisbezug gewährleistet und andererseits ein hohes Maß an Verbindlichkeit geschaffen. Neue Kolleg:innen berichten, dass

sie sich auch Dank der gemeinsamen Fortbildungen gut und schnell in das Kollegium integrieren konnten. Nicht zuletzt sind die Fortbildungen vor Ort für die Kolleg:innen auch besser erreichbar und durch die langfristige Terminierung gut planbar [...]. Dadurch, dass sowohl Inhalt wie auch der Prozess der Fortbildung jährlich evaluiert werden, haben wir so einen guten Weg gefunden, aus der behördlichen Pflicht zur Fortbildung eine schulische Kür zu machen und diese für alle gewinnbringend zu gestalten.

Fazit

Aus der Governance-Perspektive ist eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung

- *gerechtfertigt*, weil sie in den Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetzen aller Bundesländer begründet und verankert ist und das *Recht* auf Fortbildung einschließt, d. h. der staatliche Arbeitgeber verpflichtet ist, dafür die notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen.
- *wirksam*, weil „in Ländern mit konkreten Regelungen zum Umfang der Fortbildungspflicht und einer Nachweispflicht Lehrkräfte signifikant mehr Fortbildungen besuchen als in anderen Ländern. Substanzielle positive Effekte des Fortbildungsbesuchs auf die Schülerleistung (Hattie 2009) sind ein starkes Argument für eine Durchsetzung von Fortbildungspflicht und -recht“ (SWK 2023, S. 101).
- *ein sinnvoller Steuerungsimpuls*, weil sie *alle* Lehrkräfte für die gemeinsame Arbeit an der Schul- und Unterrichtsentwicklung ihrer Schule mit einem konkreten Umfang an Arbeitszeit verpflichtet (und damit die Schulleitungen entlastet) und die Ausgestaltung der Fortbildungen dem Kollegium und der Schulleitung überlässt.
- allerdings auch *voraussetzungsvoll*, weil sie guter Rahmenbedingungen, ausreichender Ressourcen, eines differenzierten Regelwerks und einer abgestimmten Handlungskoordination der Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Fortbildungssystems (Landesinstitut, Schulinspektion, Schulaufsicht) bedarf.

4.2 Bayern: Anreize und Verpflichtung

Alfred Kotter

Sicherlich kann man trefflich darüber streiten, ob eine Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte zielführend ist. Es ist ja nicht ganz von der Hand zu weisen, dass möglicherweise einige Lehrkräfte dieser nur formal nachkommen, ohne aber die Bereitschaft zu entwickeln, sich auch tatsächlich auf Neues, auf eine

Verhaltensänderung einzulassen. Andererseits steht außer Frage, dass eine Professionalisierung von Lehrpersonen, ein „lebenslanges“ Lernen, eine Reflexion über Lehren und Lernen schon im Hinblick auf die vielfältigen gesellschaftlichen Wandlungen und deren Auswirkungen auch auf das Bildungssystem nicht nur wünschenswert, sondern unumgänglich sind.

In diesem Spannungsfeld zwischen notwendiger Professionalisierung und Weiterentwicklung von Lehrpersonen einerseits und der Gelingensbedingung „Bereitschaft“ für nachhaltige Verhaltensveränderungen und damit für Wirkungen im konkreten Bildungsprozess andererseits steht Lehrkräftefortbildung. In Bayern wird versucht, dieses Spannungsfeld dahingehend aufzulösen, dass nicht nur auf eine Fortbildungsverpflichtung gesetzt wird, sondern auch darauf, Lehrkräfte durch passgenaue, bedarfsgerechte und attraktive Angebote für Fortbildung zu motivieren.

Seit 2002 besteht für staatliche Lehrkräfte in Bayern eine Fortbildungspflicht als „Allgemeine Dienstpflicht der Lehrkraft“. Diese ist in Art. 20 Abs. 2 Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in Verbindung mit § 9 Abs. 2 der Lehrerdienstordnung (LDO) und der kultusministeriellen Bekanntmachung (KMBek) zur Lehrerfortbildung in Bayern (KWMBI I Nr. 16/2002, S. 260–263) geregelt. Die Verpflichtung zur Fortbildung gilt als erfüllt, wenn Fortbildung im Zeitumfang von *zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren* nachgewiesen ist. Dabei wird einem Fortbildungstag ein Richtwert von jeweils etwa fünf Zeitstunden zugrunde gelegt. Daraus ergibt sich eine *Fortbildungsverpflichtung von durchschnittlich 15 Zeitstunden* (entspr. 20 U-Stunden) pro Jahr. Diese quantifizierte Fortbildungsverpflichtung wird seit 2002 problemlos umgesetzt.

Bei der Wahl der Fortbildungsangebote haben die Lehrkräfte weitgehend freie Hand. In o. g. KMBek von 2002 wird lediglich darauf hingewiesen, dass Angebote aller Ebenen staatlicher Lehrkräftefortbildung (zentral, regional, lokal und schulintern) für die Fortbildungsverpflichtung eingebracht werden können. Ein Drittel des Gesamtumfangs soll als schulinterne Fortbildung erbracht werden.

Über die Einhaltung der individuellen Fortbildungsverpflichtung wacht die Schulleitung. So ist das Fortbildungsverhalten einer Lehrkraft auch beurteilungsrelevant. Die Schulleitung kann über Mitarbeitergespräche auch inhaltlich steuernd Einfluss nehmen (vgl. KMBek von 2002). Außerdem ist jede Schule gehalten, auf der Grundlage des Fortbildungsbedarfs der Lehrkräfte an der Schule den schuleigenen Fortbildungsbedarf zu bestimmen und für die schulinterne Lehrkräftefortbildung einen Fortbildungsplan zu erstellen. Zudem werden die Bedarfe von den Einzelschulen im zweijährigen Turnus an die lokale (für Grund- und Mittelschulen) bzw. regionale Fortbildungsebene weitergeleitet. Diese Bedarfsmeldung fließt dann in das zweijährige Schwerpunktprogramm für die inhaltliche Planung der Lehrkräftefortbildung ein, das im Zusammenspiel von

Kultusministerium mit Vertretern der Fortbildungsebenen festgelegt wird und dann für alle Ebenen verbindlich ist.

Dieses Gesamtsystem funktioniert seit mehr als 20 Jahren reibungslos und wird von allen Beteiligten – Schulleitungen, Verbänden, Lehrkräften – akzeptiert und mitgetragen. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass einzelne Lehrkräfte ihrer Fortbildungsverpflichtung nur formal nachkommen. Hier setzt das Bestreben an, Fortbildungsangebote so niederschwellig, bedarfsorientiert, agil, professionell und passgenau wie möglich zu gestalten (vgl. auch das Kapitel „Professionalisierung im System – Schulinterne Lehrkräftefortbildung“ von Peter Daschner und Ulrike Heinrichs in diesem Band, S. 24 ff.). Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen der zentralen Fortbildungsebene (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, ALP) aufgezeigt werden.

Niederschwellig: Berufsalltag und Familiensituation sind für viele Lehrkräfte herausfordernd. Oftmals ist es nur schwer möglich, eine ein- oder mehrtägige Fortbildungsveranstaltung in Präsenz zu besuchen, die – zumal in einem Flächenland – auch noch mit An- und Abreisezeiten verbunden ist. Deshalb sind orts- und ggf. auch zeitunabhängige Online-Formate eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zu regionalen und überregionalen Präsenzveranstaltungen. Die ALP bietet über die Stabsstelle Medien.Pädagogik.Didaktik wöchentlich ein Programm mit rund 40 eSessions an, die jeweils von Montag bis Donnerstag am Nachmittag durchgeführt werden. Die Anmeldung bedarf keiner Genehmigung und kann bis um 24.00 Uhr des Vortags erfolgen. Zeit- und ortsunabhängig können zudem Selbstlernkurse bearbeitet werden. Hier wurden in den letzten Jahren ebenfalls niederschwellige Formate entwickelt, wie z. B. die ALP-Fre!stunde, in der ein abgegrenzter Themenbereich in 45 Minuten, einer Freistunde eben, bearbeitbar ist. Zur Niederschwelligkeit gehört auch, dass alle staatlichen (und nichtstaatlichen) Fortbildungsangebote über eine von der ALP bereitgestellte und stetig erweiterte Fortbildungsplattform (FIBS: Fortbildung in bayerischen Schulen) auffindbar und buchbar sind.

Bedarfsorientiert und agil: Wie oben dargestellt erfolgt eine systematische Bedarfserhebung im Kontext der Erstellung des zweijährigen Schwerpunktprogramms. Aktuell werden in einem Pilotversuch („SCHILF-Koordination“) auch Möglichkeiten geprüft, schulische Fortbildungsbedarfe kontinuierlich zu erheben und über die verschiedenen Fortbildungsebenen hinweg zu kommunizieren.

Ein konkretes Beispiel hierzu: Speziell für die schulinterne Bedarfserhebung im Bereich der digitalen Bildung hat die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen das Modellprojekt „SCHILF-Koordination Digitale Bildung“ entwickelt und erprobt es an 56 Schulen aller Schularten (Projektlaufzeit:

9/2021 bis 7/2025)⁹. Ziel ist es, Lehrkräfte aktiv in den Prozess der Lehrkräftefortbildung einzubinden und dadurch ihr Engagement für ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung zu stärken. Dies erfolgt mit Hilfe von Umfrage-Tools, mit denen anonymisiert der Bedarf an Fortbildungen im Bereich digitaler Bildung im Kollegium abgefragt werden kann. Auf dieser Basis sichten und priorisieren Schulleitung, Medienkonzept-Team und SCHILF-Koordinatorin/-Koordinator Digitale Bildung gemeinsam die gesammelten Fortbildungswünsche unter Einbezug der schulinternen Entwicklungsziele. Nach Veröffentlichung der „Wunschliste“ werden die „Schätze“ im Kollegium gehoben: Mit einem weiteren Umfragewerkzeug wird vorhandene Expertise im Kollegium eruiert, die dann in ein Fortbildungsangebot münden kann. Fortbildungswünsche, die aus dem Kollegium nicht befriedigt werden können, werden mit Hilfe des regionalen Referentennetzwerks bedient. Auf diese Weise erreichen schulinterne Fortbildungen im digitalen Bereich eine neue Dimension der Professionalisierung und können passgenau auf die Bedürfnisse der Kollegien geplant werden.

Hilfreich für die Bedarfserfassung sind auch etablierte Expertengruppen wie die Beraterinnen bzw. Berater Digitale Bildung, die – auf der regionalen Ebene angesiedelt – ein Bindeglied zwischen Einzelschule und zentraler Fortbildungsebene darstellen. Geplant ist zudem, über FIBS ein Erhebungstool bereitzustellen sowie Daten der externen Evaluation zur Eruiierung von Fortbildungsbedarfen zu nutzen.

Jenseits von Bottom-up-Erhebungen ist es wichtig, agil auf aktuelle Situationen zu reagieren, die Schulen vor neue Herausforderungen stellen. Beispiele sind etwa der Überfall Russlands auf die Ukraine oder der Hamas-Terrorangriff am 7. Oktober 2023: Innerhalb weniger Tage wurden hier jeweils Online-Fortbildungsangebote (eSessions und auch Selbstlernkurse) mit Hilfestellungen für die Schulen angeboten. Als weiteres Beispiel kann genannt werden, dass bereits am 4. Januar 2023 die erste eSession zu ChatGPT durchgeführt werden konnte. Mit diesen agilen Angeboten bietet die ALP Unterstützung bei aktuellen Herausforderungen an den Schulen und trifft – so die Annahme – auf große Bereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte, sich auf das Angebot einzulassen.

Professionell: Die ALP ist bestrebt, die Angebote stets zu verbessern. Im Fokus stehen hier sowohl inhaltliche Exzellenz – gewährleistet oft durch Gastdozentinnen und Gastdozenten, die führend auf ihrem Gebiet sind – als auch didaktische und erwachsenenpädagogische Überlegungen. Die Fortbildenden an der ALP werden in einem modularen internen Fortbildungsprogramm erwachsenenpädagogisch geschult. Zudem wird je nach Tätigkeitsbereich Spezialwissen beispielsweise im Bereich synchrone oder asynchrone Online-Formate

9 Projektleitung: Katharina Hell (k.hell@alp.dillingen.de); vgl. <https://alp.dillingen.de/akademie/informationsportale/>.

gezielt aufgebaut. Online-Formate, insbesondere Selbstlernkurse, entstehen in multiprofessionellen Teams, in denen inhaltlich Verantwortliche mit Spezialistinnen und Spezialisten für Online-Didaktik, mit Kameraleuten, mit Mediendesignerinnen und Mediendesignern und Serious-Game-Expertinnen bzw. -Experten zusammenarbeiten. Die so garantierte Qualität der Fortbildungsangebote erhöht die Attraktivität von Fortbildungen und motiviert Lehrkräfte, diese auch zu nutzen.

Passgenau: Fortbildungsangebote im Bereich digitale Bildung orientieren sich in Bayern an einem Kompetenzrahmen, dem DigCompEdu Bavaria, dem für bayerische Verhältnisse leicht modifizierten europäischen Kompetenzrahmen. Bei jeder Fortbildungsveranstaltung wird mittels Tagging angegeben, welche Teilkompetenzen auf welcher Niveaustufe in der Fortbildung vermittelt werden sollen. Zudem können Lehrkräfte mit Hilfe eines durch die ALP zur Verfügung gestellten Online-Selbsteinschätzungs-Tools individuell ihren Kompetenzstand ermitteln. Dadurch ist es möglich, dass Lehrkräfte passgenau die Fortbildungen besuchen, die ihnen ohne Über- oder Unterforderung gezielten Kompetenzaufbau ermöglichen.

Fazit

Die Maßnahmen zur Ausweitung und Professionalisierung des Fortbildungsangebots insbesondere im Bereich der Online-Formate haben deutliche Effekte gezeigt. Konnten im letzten Vor-Pandemie-Jahr 2019 insgesamt gut 50.000 Teilnahmen an Angeboten der ALP verzeichnet werden, sind es mittlerweile deutlich mehr als 200.000. Während der Präsenzanteil kapazitätsbedingt unverändert bei rund 25.000 Teilnahmen liegt, hat sich der Online-Anteil etwa verachtfacht. Rein rechnerisch nimmt jede Lehrkraft in Bayern jährlich nahezu an zwei Fortbildungen der zentralen Ebene teil. Hinzu kommen die Angebote der regionalen und (im Bereich der Grund- und Mittelschulen) der lokalen Ebene sowie die schulinternen Fortbildungsangebote.

Das Zusammenspiel aus Fortbildungsverpflichtung und dem Bestreben, Fortbildungen möglichst niederschwellig, bedarfsorientiert, agil, professionell und passgenau zu gestalten, ist erfolgreich und führt zu einer hohen Fortbildungsbereitschaft unserer Lehrkräfte.

Kontakt

Dr. h. c. Peter Daschner

Landesschulrat a.D., Vorstand DVLFß

peter.daschner@hamburg.de

Dr. Alfred Kotter

Direktor der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
(Bayern)

direktor@alp.dillingen.de

5 Steuerung fachlicher Qualifizierung in forschungsbasierten und länderübergreifenden Formaten

5.1 „SINUS – Steigerung der Effizienz des mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterrichts“

Götz Bieber

Hintergrund

Dieses Programm wurde vor dem Hintergrund der Ergebnisse der TIMSS-Studie 1997 entwickelt (vgl. BLK 1998) und in vier eigenständigen Projekten von 1998 bis 2013 durchgeführt. Das erste Programm fokussierte auf den Unterricht in der Sekundarstufe I. Hintergrund waren die Ergebnisse der Population II bei TIMSS (Jahrgänge 7 und 8). Nach dem sich anschließenden Transferprojekt wurden dann zwei Vorhaben für die Grundschule auf der Grundlage einer zweiten Expertise aufgelegt (vgl. BLK 2004).

Ziele

Es wurden sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Primarstufe Problem-bereiche zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts wissenschaftlich begründet identifiziert, an denen die beteiligten Schulen auf der Grundlage ihrer konkreten Situation und mit Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gearbeitet haben, koordiniert durch den Programmträger (IPN und Mathematikdidaktik der Universität Bay-reuth – für die Sekundarstufe I). Die Entwicklungsarbeiten sind in einer Reihe von Veröffentlichungen bzw. Handreichungen dokumentiert¹⁰).

¹⁰ Vgl. u. a. die Webseiten www.sinus-transfer.de und www.sinus-an-grundschulen.de.

Problembereiche (Module)¹¹

Sekundarstufe I	Grundschule
Modul 1: Weiterentwicklung der Aufgabekultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht	Modul G 1: Gute Aufgaben
Modul 2: Naturwissenschaftliches Arbeiten	Modul G 2: Entdecken, Erforschen, Erklären
Modul 3: Aus Fehlern lernen	Modul G 3: Schülervorstellungen aufgreifen – grundlegende Ideen entwickeln
Modul 4: Sicherung von Basiswissen – verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus	Modul G 4: Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern
Modul 5: Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen: Kumulatives Lernen	Modul G 5: Talente entdecken und unterstützen
Modul 6: Fächergrenzen erfahrbar machen: Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten	Modul G 6: Fachübergreifend und fächerverbindend unterrichten
Modul 7: Förderung von Mädchen und Jungen	Modul G 7: Interessen (von Mädchen und Jungen) aufgreifen und weiterentwickeln
Modul 8: Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern	Modul G 8: Eigenständig Lernen – gemeinsam Lernen
Modul 9: Verantwortung für das eigene Lernen stärken	Modul G 9: Lernen begleiten – Lernerfolg beurteilen
Modul 10: Prüfen: Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs	Modul G 10: Übergänge gestalten
Modul 11: Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards	

Arbeitsweisen und Steuerung

Grundlegend für die Arbeit der Schulen waren die in den einzelnen Bundesländern geschaffenen Netzwerke (hier: Schulsets) von sechs bzw. zehn Schulen. Sie wurden von Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren betreut. Innerhalb der Schulsets wurden die Arbeitsschwerpunkte (vgl. o. g. Module) in Abstimmung mit der Landeskoordination festgelegt. Diese Arbeitsform wurde durch landesweite und länderübergreifende Arbeits- und Fortbildungstagungen ergänzt, in denen die Schulen durch wissenschaftlichen Input sowie durch den Austausch zwischen den Schulsets systematisch gefördert wurden. Damit wurde sichergestellt, dass sowohl innerschulisch als auch überschulisch kooperiert wurde.

Für die Steuerung der vier Modellprogramme, die sowohl auf Entwicklung als auch auf Transfer ausgelegt waren, wurde ein Lenkungsausschuss eingerichtet (länderübergreifende Ebene), in dem das BMBF, die BLK, der Programmträger sowie die beteiligten Länder vertreten waren. Hier wurden die grundsätzlichen

¹¹ Vgl. die o. g. Expertisen.

Planungen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen sowie den Handlungsbedarfen der Länder konkretisiert und gestaltet.

Die zweite Ebene der Steuerung betraf die der einzelnen Bundesländer. Hier arbeiteten je nach Bundeslandgröße zwischen einem und vier Schulsets im ersten Projekt bzw. in den Transferphasen zehn und mehr Schulsets. Sie wurden unter Verantwortung der Projektleitungen in den Bundesländern gesteuert, d. h. die landesspezifischen Arbeitsschwerpunkte wurden hier abgestimmt und Begleitmaßnahmen für Schulsets und Schulen koordiniert und ausgestaltet. Dazu gehörten Arbeits- und Fortbildungstagungen auf Landesebene ebenso wie Beratung und Unterstützung vor Ort für die Lehrkräftegruppen an den Schulen, aber auch für die Schulleitungen dieser Schulen.

Die dritte Ebene der Steuerung betraf die Schulsets. Hier wurde eine Schule als federführende Schule ausgewählt, die die Arbeit innerhalb der Schulsets koordinierte. Innerhalb der Schulen war die Zusammenarbeit der Fachgruppen in den Schulen mit der Schulleitung systematisch angeregt worden. Dazu wurden auch überregionale Tagungen für Schulleitungen angeboten.

Insgesamt wurden die SINUS-Programme also auf mehreren Ebenen gesteuert, indem sowohl Top-down- als auch Bottom-up-Strategien verwendet wurden.

Evaluation

Alle Maßnahmen zur Evaluation wurden durch den Programmträger koordiniert und in Form von entsprechenden Berichten veröffentlicht. Damit sollte es möglich sein zu prüfen, inwieweit bis auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler Veränderungen bewirkt wurden. Darüber hinaus wurde es möglich, Schlussfolgerungen für andere Maßnahmen begründet abzuleiten.

Exemplarisch sollen an dieser Stelle Ergebnisse der Untersuchung des ersten Programms genannt werden (Prenzel et al. 2005, S. 540–561). Ziel des Programms war es, wie oben beschrieben, die Professionalisierung der Lehrkräfte zu unterstützen, die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verbessern und die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Zur Überprüfung der Ausgangslage und der Wirkungen des Programms diente ein Vergleich mit einer repräsentativen Schulstichprobe. Dazu wurden an den SINUS-Schulen Erhebungen mit nationalen PISA-Instrumenten durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Programm SINUS auf allen untersuchten Ebenen Wirkungen entfaltet hat. Dies betrifft die erfolgreiche Umsetzung der Projektinhalte auf Seiten der Lehrkräfte, die positive Wahrnehmung des Unterrichts auf Seiten der Schülerschaft sowie die Interessen, Haltungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an SINUS-Schulen. (Prenzel et al. 2005, S. 557 f.)

Darüber hinaus liegen eine Reihe von Veröffentlichungen zu den verschiedenen Evaluationsergebnissen vor (vgl. die schon genannten Webseiten).

Fazit

Die vier SINUS-Programme haben wesentliche Kriterien eines erfolgreichen Transfers von Forschungswissen, wie ihn die Landesinstitute in ihrem Positionspapier (vgl. Positionspapier 2018) beschrieben haben, erfüllt. Diese Programme haben ebenfalls die Kriterien für nachhaltige Fortbildung, wie sie u. a. Lipowsky beschrieben hat, erfüllt. Die o. g. Ergebnisse belegen das.

Insofern ist es folgerichtig, u. a. ausgehend von diesen Erfahrungen in der aktuellen Situation das Programm QuaMath¹² aufzulegen. Es verfolgt ähnliche Ziele und geht hinsichtlich des Transfers von Forschungswissen bei der Zahl der Schulen, die erreicht werden sollen, deutlich über die SINUS-Programme hinaus (hier waren es gemäß Prenzel/Friedrich/Stadler 2008 insgesamt ca. 2600 Schulen), um noch mehr Nachhaltigkeit an den Schulen zu bewirken. Mit einem geplanten Zeitraum von 10 Jahren spricht vieles dafür, dass dieses Programm seine Ziele erreichen kann.

5.2 „QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungsqualität in Mathematik entwickeln

Svea Hallemann und Annett Kreuziger

Hintergrund

Die Unterrichtsqualität entscheidet darüber, welche Lerngelegenheiten Kinder und Jugendliche erhalten. Im Fach Mathematik sollen alle Lernenden zum aktiven Denken angeregt werden und durch Gespräche ein mathematisches Verständnis entwickeln. Daher ist es wichtig, den Unterricht zielgerichtet weiterzuentwickeln – an diesem Punkt setzt das Zehnjahres-Programm QuaMath, welches von der KMK gefördert wird, an. QuaMath richtet sich an den Elementarbereich, die Primarstufe sowie Sekundarstufe I und II.

Das Programm QuaMath zeichnet sich durch seine Forschungsbasierung aus. Die Fortbildungsmodul-Entwicklung findet durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Kooperation mit Praxisexpertinnen und -experten statt, ebenso wird die Umsetzung der Module intensiv beforscht. Dies geschieht durch das Deutsche Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM), welches von

12 <https://quamath.dzlm.de/>.

der Abteilung „Fachbezogener Erkenntnistransfer“ des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) koordiniert wird und aus einem Netzwerk von 12 Hochschulen besteht. Das DZLM kann auf mehr als 10 Jahre Erfahrungen in der Entwicklungs- und Professionalisierungsforschung zurückgreifen und entwickelt, implementiert und erforscht – gemeinsam mit den Verantwortlichen in der Praxis – wirksame Fortbildungs- und Unterstützungsangebote im Fach Mathematik für Lehrkräfte, frühpädagogische Fachkräfte und Fortbildende.

Programm und Inhalte des Projekts

In der Debatte um Unterrichtsqualität lassen sich viele Merkmale guten Unterrichts diskutieren und aufzeigen. In Anbetracht der Vielzahl von Qualitätsmerkmalen hat es sich als hilfreich herausgestellt, mit *wenigen* Qualitätsmerkmalen zu arbeiten, die dann jedoch *kohärent* für alle didaktischen Entscheidungen zu typischen unterrichtlichen Anforderungen herangezogen werden. In QuaMath stehen fünf Prinzipien im Fokus, die für einen fachdidaktischen Kernbestand von Qualitätsmerkmalen die Grundlage für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität bilden: Kognitive Aktivierung, Verstehensorientierung, Durchgängigkeit, Lernenden-Orientierung & Adaptivität, sowie Kommunikationsförderung (vgl. Prediger et al. 2022; Holzäpfel et al. 2024). Ein besonderes Augenmerk wird auf das Zusammenspiel der fünf Prinzipien in der Programmumsetzung gelegt, diese werden in allen 27 Modulen (vgl. Abb. 1) kohärent zugrunde gelegt.

Elementarbereich	Primarstufe	Sekundarstufe I		Sekundarstufe II	
Modul Frühe mathematische Bildung Gasteiger & Bruns	Basismodul Unterrichtsqualität Jhg. 1–4 Selter & Götzke		Basismodul Unterrichtsqualität Jhg. 5–13 Holzäpfel & Prediger, Barzel & Greefrath (& Schacht)		
	Größen & Messen – Daten & Zufall 1–4 Rösken-Winter	Zahlen & Operationen 1 Bruns (& Gasteiger)	Daten & Zufall 5–10 Rolka (& Rösken- Winter, Biehler)	Funktionen & Model- lieren 7–10 Friesen (& Dreher, Rolka)	Differentialrechnung Schacht (& Barzel, Thurm, Greefrath)
	Geometrie 1–4 Gasteiger (& Bruns)	Zahlen & Operationen 2 Nührenböcher	Algebra & Modellieren 6–9 Dreher (& Friesen)	Brüche-Prozente- Proportionales 6–7 Prediger & Friedrich	Lineare Algebra & Analytische Geometrie Wessel (& Kempen)
	Differenzierung 1–4 Scherer	Zahlen & Operationen 3–4 Scherer (& Nührenböcher)	Diagnose & Förderung zu Basiskompetenzen 5 Prediger (& Friedrich)	Geometrie 5–10 Kortenkamp	Stochastik Kempen (& Biehler, Wessel)
	Diagnose & Förderung 1–4 Häsel-Weide	Digitale Medien 1–4 Walter (& Selter)	Digitale Medien 5–10 Kortenkamp (& Leuders)	Sprachbildung 5–10 Prediger (& Wessel)	Integralrechnung Hußmann
	Sprachbildung 1–4 Götze	Prozessbezogene Kompetenzen 1–4 Höveler	Problemlösen 5–10 Rott (& Holzäpfel)	Differenzierung 5–10 Friedrich (& Prediger)	
				Module verfügbar ab A August 2025 B Februar 2026 C August 2026 D Februar 2026	

Basismodule
 Inhaltsmodule
 Vertiefungsmodule

Abb. 1: Übersicht zu allen Modulen und Modulverantwortlichen in QuaMath

Die Umsetzung des QuaMath-Programms ist in zwei Phasen gegliedert: Von 2023 bis 2028 werden die benötigten Strukturen aufgebaut und erste Multiplizierende für die Durchführung von Fortbildungen und die Begleitung der Schulen qualifiziert. Ab dem Schuljahr 2024/2025 werden Lehrkräfte fortgebildet und die Schulentwicklung vorangetrieben. In der zweiten Phase von 2028 bis 2033 werden bestehende Strukturen optimiert und die Fortbildungs- und Qualifizierungsmodule nach den gewonnenen Forschungserkenntnissen weiterentwickelt. Insgesamt ist das Programm für 10 Jahre geplant. Im Gesamtzeitraum von QuaMath sollen 10.000 Schulen erreicht werden.

Struktur und Implementationsstrategien von QuaMath

Wie das Strukturbild in Abbildung 2 andeutet, adressiert QuaMath sowohl die Unterrichtsebene als auch die Ebenen der Fortbildung für Lehrkräfte und Qualifizierung für Multiplizierende. Für alle beteiligten Akteursgruppen der verschiedenen Ebenen (Lehrkräfte, Multiplizierende und Steuernde) bietet QuaMath

- intensive Professionalisierungsangebote (im DZLM als *personale Implementationsstrategie* bezeichnet, vgl. Rösken-Winter et al. 2021),
- materiale Unterstützung durch Unterrichts-, Fortbildungs- und Qualifizierungsmaterialien (*materiale Strategie*) und
- Netzwerkstrukturen zur systemischen Vernetzung und Einbindung (*systemische Strategie*).

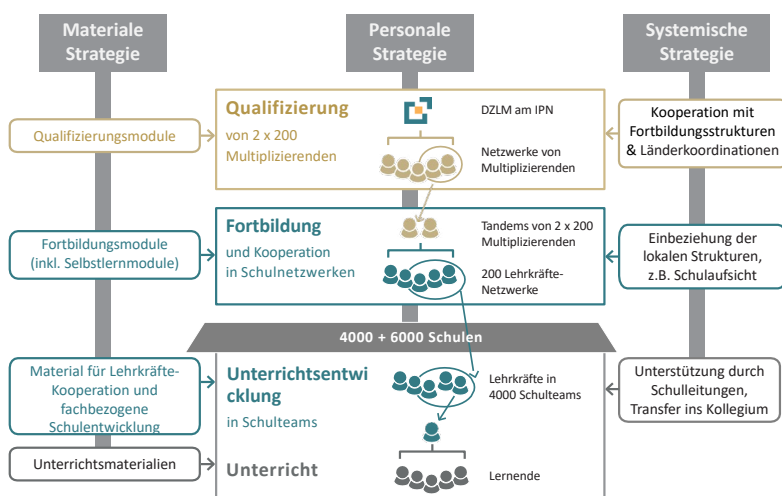


Abb. 2: Struktur von QuaMath mit drei Implementationsstrategien auf drei Ebenen

Qualifizierung und materiale Unterstützung der Multiplizierenden

Zu Beginn werden ca. 400 Multiplizierende aus 15 Ländern umfassend qualifiziert. Sie starten mit der Basisqualifizierung, die insgesamt ein Jahr beansprucht. Thematisiert werden nicht nur die unterrichtsdidaktischen Inhalte des ersten Fortbildungsjahrs (wie die oben aufgeführten Qualitätsmerkmale), sondern auch die fortbildungsdidaktischen Hintergründe, die Multiplizierende zur Umsetzung der Fortbildungsmaterialien brauchen (Rösken-Winter et al. 2021). Zum Beispiel wird thematisiert, mit welcher Perspektive von Förderung Lehrkräfte starten, und wie diese weiterentwickelt werden kann, oder warum Fortbildungsaktivitäten nicht nur Diagnosepraktiken thematisieren sollten, sondern auch das Adaptieren von Aufgaben und Moderieren von Klassengesprächen. Im zweiten Jahr beginnen die Multiplizierenden die Begleitung der ersten Schulnetzwerke und qualifizieren sich parallel für weitere Inhalts- und Vertiefungsmodule. Nach zwei Jahren wird erneut eine Qualifizierung für weitere Multiplizierende angeboten. Die verwendeten Materialien für diese Qualifizierung werden ständig weiterentwickelt.

Fortbildung der Lehrkräfte in Schulnetzwerken

Nach der Qualifizierung der Multiplizierenden im Schuljahr 2023/2024 beginnen die teilnehmenden Schulen ab 2024/2025 in den Schulnetzwerken unter der Leitung der Multiplizierenden mit den Basismodulen. Jährlich finden sechs Netzwerktreffen möglichst in Präsenz statt, dazwischen erfolgen Praxiserprobungen (s. Abb. 3). Fernlerneinheiten ermöglichen den Schulteams die gemeinsame Arbeit. Unterstützt wird die Erarbeitung der Module durch zusätzlich bereitgestellte Unterrichtsmaterialien und einer beratenden Begleitung der Multiplizierenden. Nach dem gleichen Prinzip können anschließend auch Vertiefungs- und Inhaltsmodule erarbeitet werden (s. Abb. 1).

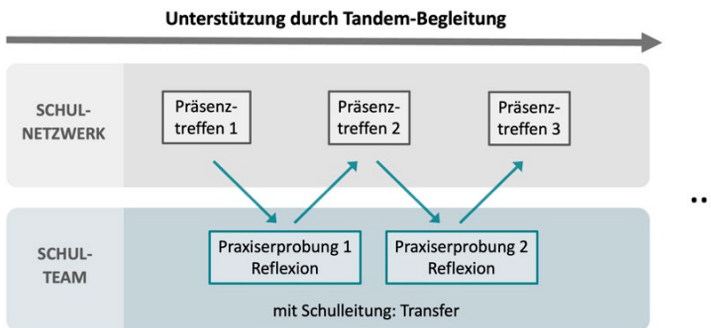


Abb. 3: Struktur der Fortbildung und Begleitung im Schulnetzwerk

Im Anschluss an die ersten zwei Jahre der intensiven Arbeit mit einem Multiplizierenden-Tandem können die Schulteams die noch nicht bearbeiteten Vertiefungs- und Inhaltsmodule in Form von Selbstlernmodulen erarbeiten. Ab dem dritten Jahr können sich die Multiplizierenden bzw. die Lehrkräfte durch Selbstlernmodule eigeninitiativ und interessengeleitet weiter fortbilden.

Diese umfassen weiterhin mindestens ein Schulhalbjahr und werden unter anderem durch Formate wie Videos, Screencasts, interaktive Reflexionsangebote, Animationen und Selbstchecks sowie durch den Austausch in den Schulteams unterstützt.

Steuerung und Organisation

Die KMK verabschiedete am 09.12.2021 einstimmig das QuaMath-Programm zur Stärkung der mathematischen Bildung. Es waren diverse Gespräche mit den Vertreter:innen des DZLM-Netzwerk und KMK-Vertreter:innen wie auch Informations- und Austauschveranstaltungen mit Verantwortlichen für Mathematik und für Fortbildung der Länder vorausgegangen. Der gegenseitige, intensive Austausch ermöglichte eine Feststellung des Bedarfs hinsichtlich der Lehrkräftefortbildung in Mathematik. Daran anknüpfend entstanden im August/September 2022 die sogenannten Ländergespräche zu QuaMath. Teilnehmende waren die Verantwortlichen der Länder einschließlich der QuaMath-Landesverantwortlichen und -Koordinierenden und DZLM-Vertreter/-innen sowie die QuaMath-Leitung und QuaMath-Gesamtkoordination. In diesen Gesprächen wurden u. a. auch die Möglichkeiten für Länderadaptionen besprochen.

QuaMath hat in der Organisation der Fortbildung in Schulnetzwerken einen Anknüpfungspunkt zu SINUS. Die Entwicklungsforschung nimmt im Programm QuaMath (im Unterschied zu SINUS) einen großen, bedeutungstragenden Umfang ein, deren Ergebnisse konsequent in die Programmumsetzung einfließen. Die Erfahrungen zur Lehrkräftefortbildung generieren sich aus Programmen wie „Mathe sicher können“, PIKAS und vielen anderen Angeboten des DZLM. Die Erkenntnisse aus den Projektumsetzungen, gestützt durch wissenschaftliche Studien, legen nahe, dass eine länderübergreifende Implementation komplexer Innovationen, wie QuaMath sie darstellt, auf der Steuerungsebene gut geplant und intensiv begleitet werden muss.

Für die Steuerung in den Bundesländern sind daher QuaMath-Landesverantwortliche und QuaMath-Landeskoordinierende für die Primar- und Sekundarstufe benannt, die eng mit der Gesamtkoordination zusammenarbeiten. Für einen engen Austausch ist zudem von dieser eine Qualifizierungs- und Austauschreihe initiiert. In regelmäßigen Treffen werden Informationen ausgetauscht, besprochen und einvernehmlich Konsensfindungen hergestellt. Der enge Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis befördert die notwendigen ländergemeinsamen Entscheidungen bezüglich der Forschungsaktivitäten und stellt

damit die aktive Beteiligung der 15 Länder sicher. Die Landeskoordinierenden wiederum arbeiten in ihren Ländern mit den QuaMath-Multiplizierenden in den Netzwerken entsprechend ihrer Länderstrukturen.

QuaMath ist offiziell am 01.01.2023 gestartet. Die 1. QuaMath-Bundestagung fand vom 14.09.–16.09.2023 mit 485 Teilnehmenden aus Praxis und Wissenschaft statt. Es war gleichsam der Auftakt der Basisqualifizierung der Multiplizierenden. Das Programm wird über eine KMK-Zuwendung der 15 beteiligten Länder finanziert. Für die erste Förderphase von 2023–2028 stellen die Bundesländer Mittel in Höhe von 17.445.503 € zur Verfügung.

Forschung

Das gesamte Programm wird durch Entwicklungsforschung auf Fortbildungs- und Qualifizierungsebene sowie Wirkungsforschung auf Lernenden- und Lehrkräfte-Ebene in allen Modulen begleitet (Rösken-Winter et al. 2021). Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte je nach Basis-, Vertiefungs- oder Inhaltsmodulen und auch nach Zielgruppen gesetzt. Auf der Ebene der Multiplizierenden ist bspw. forschungsrelevant, welche fortbildungsinhaltliche und fortbildungsfachdidaktische Expertise die Multiplizierenden mitbringen. Auf der Ebene der Lehrkräfte interessiert bspw., über welche (ausgewählten Aspekte von) Expertise zu den fünf Unterrichtsqualitätsmerkmalen, Vertiefungs- und Inhaltsbereichen die Lehrkräfte verfügen. Ebenso ist interessant, welche Unterrichtsentwicklungs- und Fortbildungsbedarfe sie zeigen. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler stellt sich bspw. die Frage, inwiefern die Entwicklung der mathematischen Kompetenzen (nach Mindest- und Regelstandards) der Lernenden in ausgewählten Inhaltsbereichen gesteigert werden kann.

Diese Erhebungen werden durch eine ständige Weiterentwicklung des Qualifizierungskonzepts und der -materialien sowie der Fortbildungskonzepte und -materialien begleitet. Erforscht wird insgesamt die Entwicklung eines vertieften Erklärungs- und Handlungswissens auf den fünf Ebenen der Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts, der Lehrkräfte, der Fortbildungsgestaltung und der Multiplizierenden.

Kontakt

Dr. Götz Bieber

ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

goetz-bieber.bildung@email.de

Dr. Svea Hallemann

stellvertretende Gesamtkoordinatorin Programm QuaMath, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
hallemann@leibniz-ipn.de

Annett Kreuziger

Gesamtkoordinatorin KMK-Programm QuaMath, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
kreuziger@leibniz-ipn.de

6 TALIS – Steuerungswissen, das sich Deutschland leisten sollte

Marianne Demmer

Im Bericht „Bildung in Deutschland 2022“ wird das Kapitel „Bildungspersonal: Struktur, Entwicklung, Qualität und Professionalisierung“ folgendermaßen beendet:

„Während sich Deutschland z. B. im Bereich der Frühen Bildung 2024 bereits zum 2. 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 zu Unterrichtspraktiken, Lehr-Lern-Umgebungen oder Formen der Zusammenarbeit 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.“ (Fettdruck MD) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 326).

Diese, am Ende des Abschnitts „Herausforderungen“ und damit an prominenter Stelle platzierte Aussage, darf wohl als verschlüsselte Aufforderung an die Kultusministerkonferenz (KMK) gelesen werden, die bisherige ablehnende Haltung gegenüber TALIS (Teaching And Learning International Survey) zu revidieren. Denn wer für seine Einschätzungen und politischen Entscheidungen mehr als nur „begrenzt Hinweise“ wichtig findet und an internationalen Vergleichsdaten zu den beruflichen Umständen des Lehrpersonals interessiert ist, findet sie in den Befragungsergebnissen von TALIS. Bei TALIS handelt es sich um die größte internationale Befragung von Lehrer:innen und Schulleiter:innen, bei der diese zu ihren Arbeitsbedingungen, Lernumgebungen, Überzeugungen und Praktiken befragt werden. TALIS gilt als globales Barometer für den Lehrerberuf (vgl. OECD 2023a; OECD 2023b).

Deutschland verzichtet

Deutschlands in der KMK zusammengeschlossene Schulminister:innen verzichten jedoch seit 2002, als die Vorbereitungsarbeiten für den ersten TALIS-Zyklus 2008 begannen, auf eine Teilnahme. Sie verzichteten im Vorfeld der Befragungen darauf, Einfluss auf das Untersuchungsdesign zu nehmen (z. B. bei der Festlegung der Befragungsschwerpunkte oder bzgl. der Passung von Fragestellungen und nationalem Kontext). Damit verzichteten sie auch darauf, auf Grundlage der erhobenen Daten eigene Auswertungen aus nationaler Perspektive vornehmen zu können und die Daten für Wissenschaft und Forschung zugänglich zu machen. Sie verzichteten auf Ländervergleichende Analysen, die ermöglicht hätten, Schulsysteme zu identifizieren, die vor ähnlichen Herausforderungen wie Deutschland stehen. Sie verzichteten darauf, sich mit anderen Strategien und Methoden auseinanderzusetzen und ggf. davon zu lernen – z. B. in der Frage, wie die Attraktivität des Berufsfeldes gesteigert werden kann und die dringend benötigten Lehrkräfte gewonnen und gehalten werden können.

Dieser „deutsche“ Verzicht, über dessen Gründe hier nicht spekuliert werden soll, ist teuer erkaufte. Er geht zu Lasten einer datengestützten Lehrpolitik und sendet zudem zwei bedenkliche Signale aus: dass Deutschlands politische Entscheider:innen in schulischen Lehr- und Lernangelegenheiten erstens lieber im eigenen föderalen Saft schmoren, statt sich mittels TALIS internationalen Support als Grundlage für ihr Handeln zu sichern und dass sie sich zweitens für die Angelegenheiten des Lehrpersonals, das von ihnen so oft als „wichtigste Ressource“ für erfolgreiche Bildungsverläufe der Schüler:innen beschworen wird, nicht sonderlich interessieren.

Deutschland allein zu Haus

Mit dieser Haltung stehen Deutschlands Schulminister:innen mitsamt der Kultusministerkonferenz (KMK) europaweit ziemlich isoliert da. Von den 29 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union nehmen nur Griechenland, Liechtenstein, Luxemburg und Zypern nicht an TALIS teil. Insgesamt haben mittlerweile 56 Staaten und Ökonomien sowie 8 Teilstaaten, sog. Territories, bereits ihre Teilnahme für den vierten TALIS-Zyklus angemeldet, dessen Befragung 2024 stattfindet (vgl. OECD 2023c). Im Vergleich zum ersten Zyklus 2008 mit 25 teilnehmenden Staaten und Teilstaaten ist die Zahl der Interessenten somit ungefähr um das Zweieinhalbfache angewachsen (vgl. OECD 2023d). Dies kann sicher als Hinweis gesehen werden, dass weltweit der Nutzen der Untersuchung sehr hoch eingeschätzt wird.

Teilnahme an TALIS: gemeinsam – einsam – oder immer noch nicht?

Mit Stand Januar 2024 ist noch offen, ob Deutschland nicht vielleicht doch am vierten TALIS-Zyklus teilnimmt. Um an der Weiterentwicklung von TALIS 2024 mitzuarbeiten, hätte die KMK zwar bereits 2021 ihre Teilnahme anmelden müssen. Aber ein später Einstieg unter Verzicht auf Einflussnahme ist immer noch möglich und auf jeden Fall besser als erneut weitere fünf Jahre bis zum nächsten Zyklus verstreichen zu lassen. Die saarländische Ministerin für Bildung und Kultur, KMK-Präsidentin im Jahr 2024, könnte sich ein Denkmal setzen, gelänge es ihr, ihre Kolleg:innen aus den anderen Bundesländern von der Notwendigkeit und dem Nutzen der Teilnahme an TALIS zu überzeugen und zügig noch vor Beginn der Befragungen im März/April 2024 den notwendigen KMK-Beschluss herbeizuführen. Falls dies nicht gelingt, bestünde auch die Möglichkeit, dass sich einzelne Bundesländer zusammenschließen und so etwas wie eine „Koalition der Willigen“ bilden. Bereits beim ersten TALIS-Zyklus hätten sich NRW und Berlin auch als einzelne Bundesländer beteiligt, wurden aber seitens ihrer Kolleg:innen bedrängt, sich der KMK-Beschlusslage unterzuordnen (vgl. Demmer 2010, S. 171). Da die OECD auch einzelne „Territorien“ akzeptiert, spricht nichts gegen die Teilnahme einzelner Bundesländer, sie könnte ein Anfang sein.

Unterstützung durch Bildungs- und Lehrerorganisationen

Die KMK, aber auch einzelne Bundesländer, hätten bei einem Entschluss pro TALIS einflussreiche Verbündete: Die mit fast 280 Tsd. Mitgliedern größte Bildungsgewerkschaft, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), drängt die KMK seit dem ersten TALIS-Zyklus zur Teilnahme (vgl. Demmer 2010, S. 155–190; Demmer 2023, S. 69–72), der Verband Bildung und Erziehung (VBE) schloss sich 2007 der Forderung an und auch der Deutsche Lehrerverband zog 2023 nach (DLV 2023). Der Grund für das Interesse der Lehrerorganisationen ist offensichtlich: TALIS gibt Lehrer:innen und Schulleiter:innen eine Stimme. Es wird nicht über sie gesprochen, sie sprechen selbst und können damit ihren Beitrag zur Weiterentwicklung der Profession leisten und sie betreffende politische Entscheidungen beeinflussen. Die Partizipation der Beschäftigten ist nach übereinstimmender Erkenntnis unabdingbar für erfolgreiche Governance.

Rückhalt bei der SWK

Mindestens ebenso wichtig für die Entscheidungsfindung der KMK, wenn nicht noch wichtiger, dürfte in der aktuellen Situation jedoch ein Hinweis der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) sein.

In ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ vom 08. Dezember 2023 heißt es:

„Eine Stärkung datengestützter internationaler Vergleichsmöglichkeiten zu (angehenden) Lehrkräften in Ausbildung und Beruf, wie sie etwa das Teaching And Learning International Survey (TALIS) bietet, das bisher ohne deutsche Beteiligung ist, wäre wünschenswert.“ (SWK 2023, S. 55)

TALIS könnte nach Ansicht der SWK „wichtiges Steuerungswissen bereitstellen“ (ebd., S. 94), denn die Diskurse zu Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung seien „stark national geprägt“ (ebd., S. 55), weshalb es zum Beispiel an internationalen Vergleichsdaten etwa bei der Frage mangelt, ob es in der einphasigen oder zweiphasigen Lehrerbildung besser gelingt, Praxis zu integrieren.

Das Beispiel Österreich

Andere Länder, zum Beispiel auch das deutschsprachige Österreich, zeigen, wie sich TALIS für die Steuerung eines Schulsystems nutzen lässt. Österreich beteiligt sich seit dem ersten PISA-Zyklus – mit einer Unterbrechung 2013 – an TALIS.

Bereits der flüchtige Blick auf die ansprechend gestaltete und informative Internetseite¹³ vermittelt den Eindruck, dass TALIS wichtig ist, dass man es ernst meint mit TALIS. Neben Informationen zur Organisation des internationalen und nationalen TALIS-Projektmanagements verweisen Links sowohl auf die internationalen Auswertungen als auch auf Auswertungen unter spezifisch österreichischem Blickwinkel. Der Nationale Bildungsbericht Österreich 2018, Bd. 2 (Breit et al. 2019) zum Beispiel beinhaltet ein 43 Seiten starkes Kapitel zur Situation der Fort- und Weiterbildung und bezieht sich dabei ausführlich auf die TALIS-Ergebnisse (Müller et al. 2019).

Eine wichtige Datenquelle bei inhaltlichen Fragen, sog. Entwicklungsfeldern, ist TALIS auch im Nationalen Bildungsbericht für Österreich (BMBWF 2021). In den Entwicklungsfeldern Kompetenzorientierung als Leitkonzept für Qualitätsorientierung im österreichischen Schulsystem (Kulmhofer-Bommer/Diekmann 2021) und Lesekompetenz und Leseunterricht (Bachinger/Bruneforth/Schmich 2012) nehmen die Autor:innen nach einer Situationsbeschreibung neben anderen Quellen auch die referierten Ergebnisse des TALIS-Survey zum Anlass, zahlreiche weiterführende Forschungsfragen zu formulieren. Am Ende eines jeden Entwicklungsfeldes gibt das Bildungsministerium (BMBWF) als politisch verantwortliche Ebene seine Handlungsschwerpunkte in einem „Standpunkt“ bekannt.

Ohne hier auf inhaltliche Fragen eingehen zu können, ergibt sich für mich der Eindruck, dass in Österreich im Zusammenspiel von Wissenschaft/Forschung, Qualitätsmanagement und politischer Leitungsebene ein interessanter

13 [talis-oesterreich.at](https://www.talis-oesterreich.at).

Weg für eine evidenzbasierte Entwicklung und Steuerung des Schulsystems beschritten wird, und dass sich das Bildungspersonal mittels der TALIS-Befragung in diesem Prozess Gehör und Einfluss verschaffen kann.

... und Deutschland?

Sollte Deutschland wider Erwarten doch am vierten TALIS-Zyklus teilnehmen, könnte der Bericht „Bildung in Deutschland 2026“ erstmals auch für den Schulsektor mit TALIS-Daten arbeiten. Um die Kostenfrage als Hinderungsgrund nicht auszusparen: Natürlich kostet die Teilnahme etwas, nämlich Geld, personelle und zeitliche Ressourcen. Aber es würde nicht länger an der falschen Stelle gespart. TALIS hingegen wäre eine kluge Investition: TALIS stellt wichtiges Steuerungswissen bereit, gibt Lehrer:innen und Schulleiter:innen eine Stimme und kann darüber hinaus helfen, verlorenes Vertrauen in die partizipative Steuerungskompetenz der Kultusministerkonferenz wieder herzustellen.

Kontakt

Marianne Demmer

Mitglied im Hochschulrat der Universität Siegen und im Beirat der DDS (Die Deutsche Schule)
marianne@lets.de

Literatur

- Altrichter, Herbert (2019): Steuerung/Governance der Lehrkräftefortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Kallmeyer
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (Abfrage: 24.01.2024)
- Bachinger, Antonia/Bruneforth, Michael/Schmich, Juliane (2021): Lesekompetenz und Leseverständnis in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien, S. 471–529

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): Bildungsbericht Hamburg. Hamburg <https://www.hamburg.de/contentblob/4022930/a56bb03ac157d1ca0a72c599fd5b9919/data/pdf-hamburger-bildungsbericht-komplettversion-2009.pdf> (Abfrage: 15.01.2024)
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2023): Bildungsbericht Hamburg 2023. www.hamburg.de/contentblob/17434422/ec79ef50f8c64c14f53627583eba9824/data/pdf-hamburger-bildungsbericht-2023.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): SINUS-Transfer Grundschule. Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen. Gutachten des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 112
- [BMBWF] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien. doi.org/10.17888/nbb2018-2, S. 99–142. (Abfrage: 17.03.2024)
- Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam. doi.org/10.17888/nbb2018-2 (Abfrage: 23.01.2024)
- [BQR] Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (2021): Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/schule/fpp/lfwb/bqr_fw_bseb.pdf (Abfrage: 06.12.2023)
- Bundesärztekammer (2013): (Muster-)Fortbildungsordnung, i. d. F. vom 29.05.2013. www.bundesaeztekammer.de/fileadmin/user_upload/_old-files/downloads/_Muster-Fortbildungsordnung_29052013.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Demmer, Marianne (2010): TALIS in Deutschland: Die TALIS-Befragung der GEW. In: Demmer, Marianne/Saldern, Matthias von (Hrsg.) (2010): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Die Deutsche Schule. 11. Beiheft. Münster u. a.: Waxmann, S. 155–190. www.waxmann.com/buch2312 (Abfrage: 27.11.2023)
- Demmer, Marianne (2023): Den Blick auf unser Bildungspersonal richten! Plädoyer für die Teilnahme Deutschlands an der OECD-Studie TALIS. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.) (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–72. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 06.10.2023)
- Deutsches Schulportal (2022): Lehrerarbeitszeit – Heißt von Hamburg lernen, wirklich siegen lernen? deutsches-schulportal.de/bildungswesen/heisst-von-hamburg-lernen-wirklich-siegen-lernen (Abfrage: 10.05.2022)
- [DLV] Deutscher Lehrerverband (2023): Offener Brief an die Kultusministerkonferenz: Deutscher Lehrerverband fordert deutsche Beteiligung an TALIS-Studie. 6. September 2023. www.dphv.de/2023/09/06/offener-brief-an-kultusministerkonferenz-deutscher-lehrerverband-fordert-deutsche-beteiligung-an-talis-studie/ (Abfrage: 26.12.2023)

- Haushaltsplan der Freien und Hansestadt Hamburg (2023/24): Einzelplan 3.1, Ziff. 4.2.2.2 www.hamburg.de/contentblob/16402750/1f3be20e0007fb3adae4bfd9d998f096/data/3-1.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- Holzäpfel, Lars/Prediger, Susanne/Götze, Daniela/Rösken-Winter, Bettina/Selter, Christoph (2024): Qualitätsvoll Mathematik unterrichten: Fünf Prinzipien. *Mathematik lehren*, 242. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/259/pdf/heft60.pdf> (Abfrage: 15.01.2024)
<https://www.pedocs.de/volltexte/2008/380/pdf/heft112.pdf> (Abfrage: 15.01.2024)
https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf (Abfrage: 15.01.2024)
- KMK (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der KMK vom 05.10.2000. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- KMK (2017): Lehrkräftefortbildung in den Ländern. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Kulmhofer-Bommer, Andrea/Diekman, Natascha (2021): Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien, S. 425–470
- Kuschel, Jenny/Richter, Dirk/Lazarides, Rebecca (2020): Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10 (2), S. 211–229. DOI: 10.1007/s35834-020-00274-3. (Abfrage: 10.05.2024)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2016): Qualifizierungsplanung – ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Schulen. Agentur für Schulberatung, Hamburg. li.hamburg.de/resource/blob/665096/b6286d54c677288a08e586d71215fdf9/pdf-broschuere-qualifizierungsplanung-data.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2023): Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg, 08.02.2023
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Müller, Florian H./Kemethofer, David/Andreitz, Irina/Nachbaur, Gertrud/Soukup-Altrichter, Katharina (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam
- OECD (2023a): TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. Homepage. <https://www.oecd.org/education/talis/> (Abfrage: 23.12.2023)
- OECD (2023b): Join TALIS 2024. www.oecd.org/education/talis/Join_TALIS2024.pdf (Abfrage: 23.12.2023)
- OECD (2023c): Participants in TALIS. www.oecd.org/education/talis/participantsintalis.htm (Abfrage: 29.11.2023)

- OECD (2023d): TALIS Cycles Participation. Download the participation summary for all cycles (Excel). (Abfrage: 29.11.2023)
- Plattner, Irmgard/Priebe, Botho (2023): Zur Steuerung staatlicher Fortbildungssysteme. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Plattner, Irmgard/Priebe, Botho (2023): Von Österreich lernen? Zur Verbesserung der Governance in deutschen Fortbildungssystemen. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Plümpe, Martin (2023): LFB als Instrument der Schulentwicklung – ein Praxisbeispiel. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 10.05.2024)
- Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen (2018)
- Prediger, Susanne/Selter, Christoph/Kreuziger, Annett/Götze, Daniela/Hallemann, Svea/Holzäpfel, Lars/Pant, Hans A./Rösken-Winter, Bettina (i.V.): QuaMath: Unterrichts- und Fortbildungsqualität in Mathematik entwickeln. Erste Einblicke in das Zehnjahres-Programm von DZLM und KMK. In Vorbereitung für die Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/mathematik/konzepte-methoden/qualitativ-mathematik-unterrichten-funf-prinzipien-17530 (Abfrage: 19.03.2024)
- Prediger, Susanne/Götze, Daniela/Holzäpfel, Lars/Rösken-Winter, Bettina/Selter, Christoph (2022): Five principles for high-quality mathematics teaching: Combining normative, epistemological, empirical, and pragmatic perspectives for specifying the content of professional development. In: *Frontiers in Education* 7 (969212), S. 1–15. doi.org/10.3389/educ.2022.969212 (Abfrage: 15.01.2024)
- Prenzel, Manfred/Carstensen, Claus H./Senkbeil, Martin/Ostermeier, Christian/Seidel, Tina (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, H. 4, S. 540–562
- Prenzel, Manfred/Friedrich, Anja/Stadler, Matthias (2008): Von Sinus lernen: Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Seelze: Klett Kallmeyer
- Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.) (2023): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Rösken-Winter, Bettina/Stahnke, Rebekka/Prediger, Susanne/Gasteiger, Hedwig (2021): Towards a research base for implementation strategies addressing mathematics teachers and facilitators. In: *ZDM – Mathematics Education* 53, H. 5, S. 1007–1019. doi.org/10.1007/s11858-021-01220-x (Abfrage: 15.01.2024)
- Sachsen-Anhalt (2012): Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. Ministerium für Bildung, Runderlass vom 19.11.2012. mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Die_Schule_als_professionelle_Lerngemeinschaft.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- Schewe, Claudia Manuela (2023): Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 10.05.2024)

-
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung (Abfrage: 10.05.2024)
- Wahl, Diethelm (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 152-203.