

2.3 Standards und Qualitätsrahmen für das Fortbildungssystem

Ulrich Steffens

1 Thematische Hinführung

Referenzsysteme für die Qualität im Bildungswesen stellen ein relativ neues Instrument im „Orchester der Schulsystemsteuerung“ dar und sind in Deutschland erst in den letzten beiden Dekaden entwickelt worden. Eine relative Verbreitung haben inzwischen Orientierungs- bzw. Referenzrahmen für Schulqualität gefunden, die es – seit einer ersten Veröffentlichung im Zuge der externen Schulevaluation im Jahr 2004 (vgl. z. B. den „Hessischer Referenzrahmen Schulqualität“; Institut für Qualitätsentwicklung 2005) – inzwischen in allen Bundesländern gibt. Auch erste Referenzsysteme für die Lehrkräftefortbildung sind zu einem ähnlichen Zeitpunkt entstanden, und zwar das „Musterqualitätshandbuch“, das in einer Arbeitsgruppe unter Leitung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) entstanden ist und 2006 erstmals veröffentlicht wurde (vgl. Koerber et al. 2016).

Beiden Herangehensweisen ist ihre Orientierung gebende Funktion gemeinsam: Referenzsysteme bieten vor dem Hintergrund empirischer Befunde und der vorherrschenden Lehrmeinung („state of the art“) eine systematische Grundlage zur Erfassung und Beurteilung von Qualität im Bildungswesen, und zwar in allen relevanten Planungs-, Handlungs- und Entscheidungsprozessen hinsichtlich Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (Kontext und Input) sowie zu gestaltender Prozesse und den zu erzielenden Erträgen (Output und Outcome). Sie setzen klare Bezugspunkte für Qualität, bieten Orientierung und sorgen für Transparenz. Dadurch können sie die pädagogische Verständigung und den Konsens fördern sowie das Sichtbarmachen pädagogischer Prozesse unterstützen und ein Wirkungsdenken in der Profession anbahnen. Sie stellen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sozusagen „eine Landkarte mit topografischen Angaben und mit einer Darstellung der möglichen Verkehrswege dar“ (vgl. ausführlicher Steffens 2017; 2021).

Ihre Entstehung ist maßgeblich auf zwei Entwicklungsstränge zurückzuführen, und zwar auf den 1985 begründeten „Schulqualitäts-Ansatz“, der die Diskussion um gute Schule und um Unterrichtsqualität im deutschsprachigen Raum initiiert hat (Steffens/Bargel 2016), und auf den Ansatz des „Total Quality

Managements (TQM)“, wie ihn William Edwards Deming bereits in den 1940er Jahren in den USA entwickelt hat und der zunächst nur in Japan zur Anwendung kam. Ende der 1980er Jahre fand das dann zu dem Zeitpunkt schon in den USA verbreitete TQM durch das „European Foundation for Quality Management (EFQM)“ seine europäische Entsprechung. Während der Schulqualitäts-Ansatz den ‚Nährboden‘ für die Referenzsysteme zur Schulqualität darstellt (vgl. Steffens/Ditton 2022), bildet das EFQM den Bezugspunkt für das Musterqualitätshandbuch (vgl. Koerber et al. 2016, S. 11).

„Musterqualitätshandbuch. Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung“ (2006)¹

Dieses Handbuch „zeigt exemplarisch die mögliche Konkretisierung oder Operationalisierung von Kriterien, Indikatoren und Standards, um eine gezielte Qualitätsarbeit zu ermöglichen“ (Koerber et al. 2016, S. 2). Mit seinen Konkretisierungen verweist es auf Qualitätsanforderungen für wichtige Bereiche der Lehrkräftefortbildung, und zwar zum einen für die Arbeit der Leitung und zum anderen für die Planung, Durchführung, Organisation und Auswertung der Arbeit in der Fortbildung (ebd., S. 16). „Das Musterqualitätshandbuch ist ein Hilfsmittel, um blinde Flecken in der eigenen Wahrnehmung zu entdecken. Es dient damit als Instrument der Selbstreflexion. Darüber hinaus erlaubt der Vergleich der eigenen Praxis mit den formulierten Qualitätsanforderungen Aussagen über den Stand der Qualitätsentwicklung einer Institution.“ (ebd., S. 4) Das Musterqualitätshandbuch liefert Richtziele und ermöglicht damit „eine Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und der Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen“ (ebd., S. 5). Auf seiner Grundlage lassen sich Prioritäten in den Entwicklungsprozessen setzen und das Qualitätsprofil einer Fortbildungseinrichtung ausrichten. Darüber hinaus lässt sich mit dem Musterqualitätshandbuch eine „Vergleichbarkeit“ von Angeboten und Leistungen von Fortbildungseinrichtungen anstreben (vgl. ebd., S. 5).

1 Das „Musterqualitätshandbuch“ wurde bis 2015 als PAS 1064 vom Beuth-Verlag vertrieben. Seit Oktober 2021 liegt die „DIN 33459: Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern“ vor, die u. a. auf Anregung des DVLFB hin unter Mitarbeit von Prof. Dr. Rolf Koerber (TU Dresden) auf der Grundlage des Musterqualitätshandbuchs (PAS 1064) erarbeitet wurde. Damit liegt nun erstmals eine Qualitätsnorm vor, die auf den Bereich der Lehrer:innenfortbildung angewandt werden kann.

Niedersächsischer „Orientierungsrahmen“ (2013)

Obwohl das Musterqualitätshandbuch in Kreisen der Lehrkräftefortbildung entstanden war, fand es an den deutschen Landesinstituten² zunächst keine weitere *konstitutive* Beachtung. Es bedurfte erst einer strategischen Neuausrichtung der Lehrkräftefortbildung, wie sie in Niedersachsen 2012 erfolgte, bis es zu neuen Impulsen für ein Referenzsystem zur Lehrkräftefortbildung bzw. zu seiner Weiterentwicklung kam. Im Zuge dieser Neuausrichtung wurde eine Arbeitsgruppe des Niedersächsischen Kultusministeriums damit beauftragt, „[...] eine auf Merkmale und Kriterien gestützte mehrdimensionale Beschreibung, Bewertung und Beurteilung der Qualität der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen, aber auch der dafür erforderlichen Organisationsleistungen zu ermöglichen“ (Heinrichs et al. 2014, S. 7), die in dem niedersächsischen „Orientierungsrahmen“ ihren Niederschlag fanden. Damit sollte der Institutionalisierungsprozess der neuen regionalen „Kompetenzzentren“ unterstützt werden. Insbesondere ging es um eine institutionenübergreifende Verständigung der „Qualitätsansprüche“ und eine „gemeinsame Bewertung ihrer Umsetzung“ (vgl. ebd., S. 8).

Sicherlich ist es der anderen Ausrichtung geschuldet, dass im niedersächsischen Orientierungsrahmen eine gänzlich andere Ordnungsstruktur als im Musterqualitätshandbuch gewählt wurde, die größere Gemeinsamkeiten mit den Referenzsystemen für Schulqualität aufweist.

(Für eine ausführlichere Darstellung des niedersächsischen Referenzrahmens siehe im Vorliegenden das Kap. 2.1).

„Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung“ des Instituts für Lehrerfortbildung (IfL) (2018)

Eine solche größere Nähe zu den Schulqualitäts-Ansätzen findet sich auch in dem Orientierungsrahmen des IfL, mit dessen Arbeit – ebenfalls in einem partizipativen Modus – 2015 begonnen wurde und der aufgrund des Institutsauftrages in christlich-katholischer Ausrichtung entstanden ist (vgl. Priebe/Platzbecker 2018). Auch hier ging es – analog zu den bereits skizzierten Ansätzen – um eine „Sicherung und Weiterentwicklung“ der Lehrkräftefortbildung: „Das zugrundeliegende Qualitätsverständnis ist dabei auf deren Wirksamkeit und ggf. Nachhaltigkeit gerichtet sowie auf Verantwortungsübernahme für deren professionelle Planung, Durchführung und Auswertung.“ (ebd., S. 21) Die darin zum Ausdruck

2 Aus Vereinfachungsgründen wird einheitlich von „Landesinstituten“ für Lehrkräftefortbildung gesprochen, auch wenn sie je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen haben, wie Zentrum, Akademie oder Abteilung einer Behörde; überwiegend tragen sie aber die Bezeichnung (Landes-)Institut in ihrem Namen.

kommenden Leitvorstellungen sind zugleich grundlegend für die Evaluation der Fort- und Weiterbildung des IfL (vgl. ebd., S. 22). „Mit den Qualitätsstandards des vorliegenden Orientierungsrahmens sucht das IfL Anschluss an die Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungssystem sowie im internationalen Kontext unter der Maßgabe des Katholischen Bildungsverständnisses und der ‚Eigenprägung‘ seiner Einrichtungen und seiner Arbeit.“ (ebd., S. 23)

(Für eine ausführlichere Darstellung des Orientierungsrahmens des IfL siehe im Vorliegenden das Kap. 2.2).

„Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung“ des DVLFb (2018)

An die Vorarbeiten der DVLFb-Arbeitsgruppe zum Musterqualitätshandbuch von 2006 sowie an die Entwicklungsarbeiten am niedersächsischen Landesinstitut anknüpfend, hatte sich im Jahr 2015 eine länderübergreifende Arbeitsgruppe des DVLFb – ausgehend von einer Fachtagung beim Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM, Ludwigsfelde) – auf den Weg gemacht, einen Qualitätsrahmen zu entwickeln, in dem „die wichtigsten Wirkfaktoren für die Fortbildungsqualität, wie sie sich aus der wissenschaftlichen Analyse und der Erfahrung von Expertinnen und Experten ergeben, in einer Matrix erfasst und mit Qualitätsmerkmalen untersetzt“ wurden (Daschner/Hanisch 2019, S. 9). Die Entwicklung erfolgte auch hier in einem partizipativen Prozess vieler Beteiligter aus den Landesinstituten für Lehrkräftefortbildung im Rahmen mehrerer Fachtagungen und mündete 2018 in einen „Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung“, wie er bei der DVLFb-Tagung am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) in Halle einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt wurde (vgl. Klapproth-Hildebrandt et al. 2019).

Der „Musterorientierungsrahmen“ entspricht in seinem Grundanliegen dem anderer Referenzsysteme. Im Vergleich zu den anderen bereits erwähnten Referenzsystemen gilt es zwei Besonderheiten hervorzuheben: Mit den „[...] auf Strukturen, Funktionen und Tätigkeiten fokussierten Ansatz ist es möglich, von den Besonderheiten der Lehrkräftefortbildung in den einzelnen Bundesländern zu abstrahieren und das Gesamtsystem mit seinen unterschiedlichen Organisationseinheiten und Verantwortungsebenen in den Blick zu rücken“ (ebd., S. 168). Vor allem aber erfolgt hier erstmals eine Ausdifferenzierung der Aufgabenrollen in der Lehrkräftefortbildung, in dem diese als Mehrebenensystem in den Blick genommen wird. So heben Groot-Wilken/Webs (2019, S. 109) zu Recht hervor, dass „somit im Endeffekt vier Referenzsysteme entstehen – für jede Akteursgruppe ein Rahmen“: 1. Normsetzende Akteure auf Landesebene, 2. Qualitätssichernde Akteure auf Landesebene, 3. Rekontextualisierende Akteure auf regionaler Ebene und 4. Kontinuierliche Schulentwicklung

und Professionalisierung ermöglichende Akteure auf Schulebene (vgl. Klapproth-Hildebrandt et al. 2019, S. 168). Die Folge sind vier Referenzsysteme, „die jeweils beschreiben, was aus Sicht des DVLfB gute Qualität auf den Handlungsebenen bedeutet“ (Groot-Wilken/Webs 2019, S. 109).

(Für eine ausführlichere Darstellung des Musterorientierungsrahmens siehe im Vorliegenden das Kap. 2.3).

Österreichischer „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BQR)“ (2021)

Auch der österreichische „Bundesqualitätsrahmen“ (BQR) ist in einer partizipativen Herangehensweise entstanden und stellt eine von allen Pädagogischen Hochschulen in Österreich getragene Vereinbarung dar – sozusagen ein „gesamtösterreichisches Commitment“. „Die Entstehung des BQR ist folglich ein Resultat einer bewussten Positionierung der Fort- und Weiterbildung sowie der Schulentwicklungsberatung als gleichwertige Kernprozesse neben der Ausbildung und Forschung an Pädagogischen Hochschulen.“ (Plattner 2023, S. 148) In Österreich kommt den Pädagogischen Hochschulen eine „Schlüsselrolle“ zu, den Schulen und Lehrpersonen Fort- und Weiterbildung sowie professionelle Entwicklungsbegleitung anzubieten. „Fort- und Weiterbildung ist somit darauf ausgerichtet, einen Beitrag zur Erreichung der Wirkungsziele des österreichischen Schulsystems zu leisten.“ (Huemer/Plattner 2023, S. 175) Insofern ist der BQR in Verbindung mit dem schulischen Qualitätsmanagementsystem zu sehen, das die weitere Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen tangiert. „Er ist ein Analyseinstrument für Pädagogische Hochschulen, eigene Stärken bei der Entwicklung eines qualitativ hochwertigen, an den Bedarfen der Pädagog:innen und Schulleitungen ausgerichtetes Angebot an Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen und Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzutreiben.“ (Plattner 2023, S. 148) Neben diesen funktionalen Aspekten liegt sein besonderer Anspruch in seiner zentralen bundesstaatlichen Steuerungsfunktion (vgl. Huemer/Plattner 2023, S. 168).

(Für eine ausführlichere Darstellung des österreichischen „Bundesqualitätsrahmens“ siehe im Vorliegenden das Kap. 2.4).

Mit dem „Bundesqualitätsrahmen“ schließt sich der Kreis der Referenzsysteme zur Lehrkräftefortbildung, die es aufgrund ihres *musterbildenden* Charakters verdienen, im Folgenden näher vorgestellt zu werden.

2 Good-Practice-Beispiele

2.1 Der Orientierungsrahmen der niedersächsischen Kompetenzzentren

Hermann Veith

Das in Niedersachsen seit 2012 bestehende System der regionalen Lehrkräftefortbildung wird von den acht landesweit in der Lehrkräftebildung aktiven Universitäten sowie dem Regionalen Pädagogischen Zentrum der Ostfriesischen Landschaft in Aurich und drei weiteren Bildungshäusern – dem Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa, dem Ludwig-Windthorst-Haus Lingen und der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Papenburg – getragen (Heinrichs/Veith 2014). An allen diesen Standorten gibt es „Kompetenzzentren“, die vom Land finanziert, vom Kultusministerium beauftragt und vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) administrativ unterstützt und organisatorisch begleitet werden. Den Kompetenzzentren obliegt die „Durchführungsverantwortung“ für Fortbildungen, die von Landeseite mit bildungspolitischer Priorität als Schwerpunkte (BiPoS) jährlich budgetiert werden. In ihren festgelegten Zuständigkeitsgebieten kooperieren sie mit dem jeweiligen Regionalen Landesamt für Schule und Bildung (RLSB) und den dortigen Fachberaterinnen und Fachberatern für Unterrichtsfächer, Unterrichtsqualität und Schulentwicklung. Die BiPoS-Fortbildungen richten sich an Lehrkräfte der öffentlichen Schulen, an deren pädagogisches Personal sowie an die Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare. Sie werden kostenfrei angeboten. Darüber hinaus sind die Kompetenzzentren aber auch befugt, Fortbildung in Eigenverantwortung anzubieten. Diese können die BiPoS-Angebote ergänzen und erweitern oder aber in enger Abstimmung mit den Schulen vor Ort, auf deren Bedarfe, die sich im Rahmen ihrer Schulprogrammarbeit ergeben, zugeschnitten sein. Der Besuch solcher Fortbildungen ist für die Teilnehmenden allerdings mit Kosten verbunden, die die Kompetenzzentren zur Deckung der für die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation erforderlichen Aufwendungen erheben. Den Kompetenzzentren ist es ebenfalls möglich, eigene Arbeitsschwerpunkte zu setzen und ihre Expertise einander wechselseitig zur Verfügung zu stellen.

Der Orientierungsrahmen

Organisatorisch wird die Arbeit der Kompetenzzentren mithilfe eines Arbeitskreises (AK) koordiniert, dem alle beteiligten Institutionen mit ihren zuständigen Leitungspersonen angehören. Dieser Arbeitskreis war es auch, der bereits im ersten Jahr seines Bestehens eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag einsetzte, einen

„Orientierungsrahmen“ zu erarbeiten. Damit verbunden waren mehrere Ziele. Zum einen sollte der Orientierungsrahmen den einzelnen Kompetenzzentren ein Instrument in die Hand geben, mit dessen Hilfe es ihnen möglich war, den eignen Institutionalisierungsprozess kriteriengeleitet zu reflektieren und gleichzeitig die Qualität der von ihnen angebotenen Fortbildungen zu überprüfen. Zum anderen sollte der Orientierungsrahmen als Grundlage für die jährlich erforderliche Rechenschaftslegung dienen. Die systemisch relevanten Daten aus den Berichten sollten dabei sowohl im Arbeitskreis zur Qualitätsdiskussion genutzt werden als auch bei der Fortbildungsplanung des Landes Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll, zwei auf die Kompetenzzentren und zwei auf die Fortbildungen bezogene Qualitätsdimensionen festzulegen und die jeweils dazugehörigen Qualitätsbereiche auszdifferenzieren. Die darin definierten Standards wurden im April 2013 mehrheitlich beschlossen und publiziert. Demnach verpflichten sich die Kompetenzzentren selbst dazu, regelmäßig zu überprüfen:

1. ob und in welchem Ausmaß die *organisatorischen und strukturellen Gegebenheiten* an den einzelnen Standorten dazu beitragen, den Fortbildungsauftrag effizient zu realisieren;
2. ob die *internen Arbeitsprozesse* so angelegt sind und gestaltet werden, dass Fortbildungen aller Art auf kurzen Wegen verlässlich geplant, angeboten und umgesetzt werden können;
3. ob die *angebotenen Produkte*, die Fortbildungen, wissenschaftlichen Anforderungen genügen, d.h. inhaltlich dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen und konzeptionell und methodisch so auf die Bedarfe der Adressatengruppen zugeschnitten sind, dass die Teilnehmenden sich selbst als Lernende erleben und begreifen können;
4. ob und wie die durchgeführten Fortbildungen in ihren *Ergebnissen und Wirkungen* tatsächlich zu Verbesserungen der schulischen und unterrichtlichen Qualität beitragen.

Dieser letzte Aspekt war dem Arbeitskreis gerade mit Blick auf Desiderate der Schulentwicklungs- und Fortbildungsforschung wichtig. Denn bekanntermaßen genügt es nicht, nur die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu ermitteln, wenn man an nachhaltigeren Effekten interessiert ist. Vielmehr benötigt man belastbare Daten darüber, ob die Fortbildungen zu neuem Wissen geführt haben, die Schulen und Lehrkräfte inspiriert wurden ihre Angebotsstrukturen, ihre Entwicklungskapazität oder ihre professionellen Handlungsrepertoires zu verändern oder zu erweitern und – ganz entscheidend –, ob die Fortbildungsinhalte sich auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken (Lipowsky/Rzejak 2019).

Erfahrungen

Die Arbeit am Orientierungsrahmen hat vor allem in der Gründungszeit der Kompetenzzentren die interne Verständigung auf ein gemeinsames Leitbild beschleunigt und erleichtert. Besonders günstig war dabei, dass mit dem Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ), dem Auricher RPZ und den drei Erwachsenenbildungshäusern langjährig erfahrene Einrichtungen ihre fachlichen Expertisen und organisatorischen Erfahrungen in den Systembildungsprozess, an dem auch die Behördenvertretungen aktiv mitwirkten, einbringen konnten. Das partizipative Vorgehen hatte zur Folge, dass der gemeinsam entwickelte Orientierungsrahmen nach seiner Verabschiedung im Arbeitskreis sofort zur Qualitätssicherung eingesetzt werden konnte. Am augenscheinlichsten wurde dieses tatsächlich bei den Rechenschaftsberichten, die in ihrer Gliederung die vier Dimensionen Struktur-, Prozess-, Produkt- und Effektqualität abbildeten.

Auf der Grundlage dieser Berichte, die dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) vorzulegen waren und deren Inhalte auch im Arbeitskreis thematisiert wurden, war es möglich, bei systemisch als relevant erkannten Problemen zielgerichtet Arbeitsgruppen einzusetzen. So gelang es, die Umsetzung der zentral geplanten Inklusionsfortbildungsmodule durch zusätzliche Angebote der Kompetenzzentren in den Regionen zu unterstützen. Zur Qualitätssicherung wurde im Weiteren ein gemeinsamer Fragebogen zur Fortbildungsevaluation entwickelt, um mehr über die Passung der angebotenen Fortbildungsformate zu erfahren. Auf der Basis dieser Diskussionen sollte schließlich auch der Qualitätsrahmen nach seiner Erprobungsphase überarbeitet werden. Dazu ist es jedoch nach der Entfristung der Verwaltungsvereinbarungen im Jahr 2017 nicht mehr gekommen.

Nach inzwischen mehr als zehnjähriger Arbeit kann man dennoch konstatieren, dass die vier Qualitätsdimensionen bei der Rechenschaftslegung noch immer eine wichtige Rolle spielen. Allerdings ist auch zu beobachten, dass die Berichterstattung sehr viel stärker formalisiert wurde. Im Zentrum steht der Nachweis der sachgerechten Verwendung der für Fortbildungen zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel. Fragen nach der Qualität der organisatorischen Infrastrukturen an den Kompetenzzentren werden dadurch nicht mehr auf systemischer Ebene thematisiert, sondern vorzugsweise als interne Angelegenheiten der einzelnen Einrichtungen behandelt. Auf der Ebene der Arbeitsprozesse wiederum ist zu beobachten, dass Verfahrenspraktiken entweder bilateral zwischen dem NLQ und den Fortbildungsbeauftragten oder im Rahmen regelmäßiger Arbeitstreffen geklärt werden. Das erhöht zwar mit Blick auf die operative Umsetzung landesweiter Maßnahmen die Geschwindigkeit, aber führt auch dazu, dass sich die Kompetenzzentren gerade bei der Finanzmittelverwaltung, die in den Universitäten nach anderen Regeln erfolgt, allein gelassen fühlen. Zu Fragen der Produkt- und Effektqualität wiederum finden jährliche Zukunftstage statt. Auf

diesen werden unter anderem aktuelle Erkenntnisse der Schul-, Unterrichts- und Fortbildungsforschung vorgestellt und diskutiert, auch um alle Mitarbeitenden in den Kompetenzzentren auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand zu halten. Aber das anfängliche Ziel, die empirischen Daten, die die Kompetenzzentren bei der Evaluation ihrer eigenen Fortbildungen erheben, stärker bei der zentralen Rahmenplanung des Budgets für die bildungspolitischen Schwerpunkte zu berücksichtigen, ist bis dato noch nicht erreicht.

Orientierungsrahmen: <https://www.nibis.de/uploads/2komp/orientierungsrahmen.pdf>

Kontakt

Prof. Dr. Hermann Veith
Universität Göttingen
hveith@gwdg.de

2.2 Qualitätssicherung im Institut für Lehrerfortbildung (IfL Essen) – ein Einblick

Paul Platzbecker

„Lehrerfortbildung ist wie ein Stein, den man in einen tiefen Brunnen wirft und es nicht einmal plumpsen hört.“ So formulierte der niedersächsische Kultusminister *Werner Remmers* Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts seine Skepsis gegenüber der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung. Nahezu 40 Jahre später kommt der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie in seiner bahnbrechenden Metaanalyse zu einer ganz anderen Einschätzung, wenn er die Lehrerfortbildung „zu den stärksten Einflussgrößen im Hinblick auf unterrichtliche Verhaltensänderungen bei Lehrkräften“ zählt. Im Oszillieren zwischen diesen beiden extremen Positionen ist die Tätigkeit des Instituts für Lehrerfortbildung mit Sitz in Essen bereits mehr als fünf Jahrzehnte angesiedelt. 1970 gegründet, bietet das IfL in der Trägerschaft der fünf katholischen (Erz-) Diözesen in NRW ein breites Spektrum fachlicher wie überfachlicher Fort- und Weiterbildung an. Die knapp 700 Veranstaltungen pro Jahr richten sich dabei nicht nur an Katholische Schulen in freier Trägerschaft, sondern mehrheitlich an die mehr als 5300 Schulen im Land. Von Anfang an, verstärkt aber seit Beginn des neuen Jahrtausends, wurden intensive Reflexionen über die Frage nach der Wirksamkeit und Qualität der Lehrerfortbildung angestellt. Die Annahme, dass der Ausweis guter Absichten und Ziele ohne Prüfung ihres Erreichens genüge, reichte schon lange nicht mehr aus. Dies auch mit Blick auf die zur Verfügung

stehenden Ressourcen. Wie aber lassen sich überhaupt die Wirkung und die Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung ermesen, wie ihre Qualität bestimmen und verbessern?

Der Klärung dieser Fragen ging die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis des Instituts als ‚kirchlichem Institut‘ im Kontext seiner Aufgaben und im Verhältnis zu den Angeboten der staatlichen Lehrerfortbildung zunächst voraus. So wurde das Leitbild des IfL neu gefasst, in dem vom eigenen katholischen Proprium her ein konstruktiv-kritischer Anschluss an die bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten und Diskurse gesucht wurde. Damit war zugleich ein gemeinsames Ziel bestimmt, ohne das es weder Orientierung noch Schubkraft für den weiteren Prozess der Qualitätsentwicklung gegeben hätte.

Hierbei wurde das IfL ab 2015 mehr als zwei Jahre lang von Botho Priebe, Direktor a.D. des IFB Rheinland-Pfalz, kollegial-freundschaftlich wie professionell-kompetent begleitet. Intensiv rangen Kollegium, Leitung und Berater um die Klärung der Fragen, was mit Bezug auf laufende Forschungen und Fachdiskurse zur Fortbildungswirksamkeit als Qualität der Fortbildung angesehen werden kann, welche Standards es unter Wahrung des katholischen Propriums dafür gibt – und wie diese Qualität dann auch gemessen werden kann. Gemündet sind diese Überlegungen in den *„Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen“*³, der den staatlichen *Referenzrahmen Schulqualität NRW* ebenso rezipiert wie die *Qualitätskriterien Katholischer Schulen*, die Ergebnis der von der Deutschen Bischofskonferenz initiierten Qualitätsdebatte⁴ sind.

Zu den Zielsetzungen des Orientierungsrahmens

Erstes Ziel des Orientierungsrahmens ist, wie angedeutet, die Vergewisserung und Kommunikation eines profilierten Selbstverständnisses als ‚freier Träger‘ der Lehrkräftefortbildung. Ein darin greifbares ‚katholisches Bildungsverständnis‘ basiert auf dem christlichen Menschenbild und wird als ‚Proprium‘ integral, wertbezogen und wahrheitsverpflichtet – vor allem in einer ‚metareflexiven Sinnperspektive‘ – in die (Fort-)Bildungsarbeit eingetragen. Zum Zweiten geht es dem Grundlagenpapier auf dieser Basis darum, die Qualität der Lehrkräftefort- und -weiterbildung so zu artikulieren und zu standardisieren, dass Instrumente

3 Der Orientierungsrahmen steht auf der Homepage des Instituts zur Verfügung: <https://www.ifl-fortbildung.de/index.php?id=24030>. Ulrich Heinemann attestiert dem OR des IfL, dass „seine Zielvorgaben state of the art der gegenwärtigen Fachdiskussion“ sind (Heinemann (2018), S. 29).

4 Die Grundlagenpapiere unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/https://schulen.katholisch.de/Portals/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_90.pdf.

zur Evaluierung weiterentwickelt und konkrete Maßnahmen zur permanenten Qualitätsentwicklung ergriffen werden können.

Letztlich dreht sich alles um die Frage: Was sollen Lehrkräfte, Leitungspersonen und Schulen während und nach der Fort- und Weiterbildung des IfL differenzierter und wirksamer wissen und können als vor Beginn dieser Arbeit? Die breit gefächerten Angebote des Instituts sind also von den Schulen und den in ihr für die Schüler*innen agierenden Lehrpersonen her gedacht und gestaltet. Noch genauer: So die Entwicklung und Vertiefung der professionellen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte letztlich stets auf ihr unterrichtliches Handeln zielen, ist damit zugleich die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen (Hattie) avisiert – auch wenn hier ein direkter und linearer Wirkungszusammenhang nicht angenommen werden darf. Die Fortbildungsangebote des IfL suchen dabei den systemischen Zusammenhang individuell-beruflicher Persönlichkeitsbildung im kooperativen Handlungskontext von Schule und Unterricht zu beachten und die Lehrkräfte bei der Klärung, Entwicklung und Erfüllung ihrer Aufgaben und Rollen sowie der damit verbundenen Wertorientierungen und -haltungen zu unterstützen. Die Anregung zum verantwortlichen Umgang mit eigenen Kräften und Belastungen steht dabei nicht nur in Krisenzeiten mit auf der Agenda.

Die Qualitätsstandards des Orientierungsrahmens zielen auf die Wirksamkeit von Planung, Durchführung und Evaluation der Arbeit des IfL in operativer Hinsicht. Die drei Qualitätsebenen (Rahmenbedingungen – Prozesse – Ergebnisse/Transfer) werden im systemischen Zusammenhang interdependent ausgeführt und in fünf Qualitätsbereiche hinein übersetzt:

1. Rahmenbedingungen und Organisation
2. Ziele und Inhalte
3. Durchführungsqualität
4. Aufgaben, Kompetenzen und Weiter-/Qualifizierung der Dozent/innen
5. Führung, Leitung, Management⁵

Die verschiedenen Bereiche werden dann mit weiteren Qualitätsaspekten ausdifferenziert und mit evaluierbaren Indikatoren hinsichtlich Passung/Angemessenheit sowie Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungen dargestellt. Erstellt und abgestimmt wurden insgesamt vierzehn, den verschiedenen Arbeitsbereichen des IfL zuzuordnende, EvaSys-Fragebögen zur summativen Evaluation verschiedener Fort- und Weiterbildungsformate des IfL.

5 Vgl. Orientierungsrahmen S. 16–21.

Zur Evaluation der Fortbildungspraxis im IfL – erste Erfahrungen und Einsichten

Die systematische summative Evaluation der Fort- und Weiterbildungen wird weiterhin von den bewährten Methoden und Instrumenten einer formativen Evaluation bzw. einer unterstützenden Feedbackkultur flankiert. Wenn auch aus den empirisch gewonnenen Daten nur selten direkte Rückschlüsse für das pädagogische Handeln zu ziehen sind, steht damit zumindest ein Orientierungswissen zur Verfügung, das kontextbezogen genutzt werden kann. Als interpretationsbedürftiges Feedback dient es auf verschiedenen Ebenen der (Nach-)Steuerung seitens des/der einzelnen Dozenten/Dozentin wie des Instituts hinsichtlich der Ausrichtung des Angebots auf neue relevante Bedarfe. Erste Auswertungen bestätigen die höhere Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit längerfristig und intervallförmig-modular angelegter Fortbildungen – mit Input und Transferphasen – gegenüber temporär punktuell/eintägigen Veranstaltungen („one-shot-Fortbildungen“). Ferner differenziert sich das Angebotsportfolio deutlicher zwischen Schulexternen Maßnahmen, in denen sich die Lehrkräfte bewusst mit denen anderer Schulen austauschen und ggf. Kooperationen aufbauen möchten, und Schulinternen Fortbildungen, die sich dem Orientierungsrahmen gemäß passgenau an den Bedarfen und den Entwicklungszielen der Einzelschule ausrichten. Inzwischen werden auch die online-gestützten Fortbildungen (Webinare) schulintern und schulextern realisiert und als eigene Angebotsgattung evaluiert.

Die inzwischen mehrjährige Evaluationspraxis am IfL zeigt, dass in NRW die von der Fachdiskussion gewünschte Balance zwischen den individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrkräften, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen sowie den bildungspolitisch legitimierten Transformationsinteressen (Altrichter 2019) noch nicht erreicht wird. So erzielt die Eingangsfrage aller Fragebögen, ob die „Fortbildungsteilnahme [...] im Rahmen der Fortbildungsplanung sowie der Entwicklungsplanung [der] Schule“ erfolgt, generell die geringste Zustimmung. Offenbar empfinden sich noch viele Lehrkräfte als ‚isolierte Einzelgänger‘ gegenüber dem schulischen Arbeits- und Entwicklungszusammenhang – vor allem in ScheLFs. In SchILF Angeboten sind die Ergebnisse ermutigender.

Fazit: Zur Übertragbarkeit der Erfahrungen des IfL

Wenn verschiedene Träger der Lehrkräftefortbildung für dieselbe Schullandschaft eines Bundeslandes Angebote aufbereiten, ist ein Austausch zwischen jenen Anbietern – bei Wahrung des jeweiligen Selbstverständnisses – möglich und angeraten, wie die verschiedenen ‚Dialogtagungen‘ des IfL dies schon bewiesen haben. So die Differenzen im jeweiligen ‚Proprium‘ kein Hindernis

darstellen, wirken sie eher befruchtend. Ein noch breiterer Diskurs – auch über die Ergebnisse der Evaluationen – setzt ein grundlegendes, u. U. noch zu vereinbarendes, gemeinsames Verständnis der Qualitäts- und Wirksamkeitsstandards voraus. Die von der KMK formulierten ‚Ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften sind als ein Bestandteil der Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung‘ (2020) eine erste Voraussetzung dafür, einen Austausch auch über Länder- und Institutionsgrenzen hinweg zu evozieren. Entscheidend ist das Bewusstsein, die Antwort auf die Wirksamkeitsfrage der Vagheit (‚Brunnen‘ s. o.) zu entziehen.

Kontakt

Prof. Dr. Paul Platzbecker

Institut für Lehrerfortbildung (IfL Essen)

p.platzbecker@ifl-fortbildung.de

2.3 Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung (DVLfB)

In Rahmen eines Projekts des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zur Qualität von Lehrkräftefortbildung hat eine länderübergreifende Arbeitsgruppe einen Qualitätsrahmen entwickelt und die wichtigsten Wirkfaktoren für Fortbildungsqualität, wie sie sich aus wissenschaftlichen Analysen und den Erfahrungen von Expertinnen und Experten ergeben, in einer Matrix erfasst und mit Qualitätsmerkmalen untersetzt. Mit dem Musterorientierungsrahmen wird erstmals der Versuch unternommen, die Lehrkräftefortbildung in ihrem systemischen Aufbau und mit ihren Kernfunktionen als kooperative Unternehmung verschiedener Einrichtungen und Akteure darzustellen und die mit den jeweiligen Rollen verbundenen Aufgaben zu beschreiben.

Die Akteure

Im Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung lassen sich vier Gruppen von Akteuren und Kernaufgaben identifizieren: Die Gesamtverantwortung für die Lehrkräftefortbildung liegt in allen Bundesländern bei den politisch mandatierten *Ministerien, Senatsverwaltungen oder Landesbehörden*. Hier werden die Entscheidungen getroffen, die für den strukturellen Aufbau des Fortbildungssystems und die Organisation der Lehrkräftefortbildung in dem jeweiligen Bundesland maßgeblich sind. Hier werden die zur Verfügung stehenden Haushaltsressourcen festgelegt und auf die verschiedenen Bereiche aufgeteilt; zudem die weitergehenden Aufgaben und Zuständigkeiten geregelt und in Abstimmung

mit den anderen, in das Fortbildungssystem eingebundenen Akteuren der unterschiedlichen Verantwortungsebenen koordiniert. Schließlich erfolgen hier die strategische Steuerung des Fortbildungssystems sowie die Planung bildungspolitischer Schwerpunktthemen.

Die für die Konzeptionierung der Lehrkräftefortbildung zuständigen *Einrichtungen des Landes* – Landesinstitute, Landesakademien, Landesämter, Kompetenzzentren oder Akademien – werden von den Ministerien beauftragt, und sie tragen die Verantwortung für die datenbasierte Feststellung von landesweiten Fortbildungsbedarfen in Schule und Unterricht. Zu ihren Aufgaben gehören außerdem die Generierung von inhalts- und adressatenspezifischen Konzeptionen zur Fortbildung von Lehrkräften und schulischem Personal, die Entwicklung und Durchführung von Programmen für Führungskräfte, von Maßnahmen zur Qualifizierung des für Fortbildung zuständigen Personals und in besonderen Kompetenzbereichen z. T. auch in der direkten Lehrkräftefortbildung. Diese Einrichtungen sind weiterhin zuständig für die Evaluation der Wirksamkeit der angebotenen Programme und Formate sowie für die Überprüfung der Effizienz des Mitteleinsatzes.

Für den Transfer von Programmen, Konzeptionen, Methoden und Inhalten sind vor allem in den Flächenländern *regionale Einrichtungen und Akteure* zuständig, die sich mit ihren schulexternen und -internen Angeboten und Maßnahmen an Schulen in ihren Einzugsgebieten richten. Ihre Aufgabe ist es, Lehrkräfte und das pädagogische Personal von Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen zu unterstützen. Sie beraten zudem Schulen bei der Planung von bedarfsgerechten, auf deren Entwicklung abgestimmten Maßnahmen. Sie initiieren und begleiten schulische Netzwerke in der Region und sind im Austausch mit Einrichtungen mit vergleichbaren Aufgaben.

Die *Schulen* tragen im Rahmen ihrer Schulprogrammarbeit auf der Basis eines schulinternen Fortbildungskonzepts selbst die Verantwortung für ihre schuleigene Fortbildungsplanung. Die Schulleitungen und von ihnen beauftragte Lehrkräfte motivieren das Kollegium zur Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen, aber auch zur Weiterentwicklung ihrer individuellen Professionalität. Sie sind auch verantwortlich für das Controlling der Fortbildungsverpflichtung. Die Schulen pflegen den Kontakt mit den Einrichtungen der regionalen Fortbildung, arbeiten in Entwicklungsnetzwerken mit und sind bereit, ihre eigene Expertise der Lehrkräftefortbildung zur Verfügung zu stellen. Schulen sind heute mehr denn je auf die Professionalität und Veränderungsbereitschaft ihres gesamten Personals angewiesen. Dafür benötigen sie zu ihren Bedarfslagen passende, auf ihre Strukturen und das Personal zugeschnittene Fortbildungsangebote. Voraussetzung dafür ist auf der einen Seite eine angemessene Beratung und auf der anderen Seite zugleich eine nachhaltige Begleitung mit dem Ziel der Stabilisierung von schulischen Veränderungen und der Verstetigung von Professionalisierungs- und Entwicklungsprozessen. Darum gehören neben den

Lehrkräften auch alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu den Zielgruppen von Fortbildung, ebenso Personengruppen der Elternvertretung, der Vertretungen der Schülerinnen und Schüler sowie Stakeholder der Schulentwicklung.

Die Qualitätsdimensionen

Im Zentrum der Qualitätsdimensionen stehen die im Fortbildungssystem für das kontinuierliche fachliche, didaktische, methodische, pädagogische und schulorganisatorische Weiterlernen von Lehrkräften generierten Produkte sowie die zu deren Herstellung benötigten Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen, die sich je nach Akteursgruppe voneinander unterscheiden. Zudem ist es erforderlich, dass die Akteure in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen ihre Tätigkeiten horizontal und vertikal aufeinander einstellen und abstimmen. Nur im koordinierten Zusammenhandeln lässt sich eine zielführende Kooperation gewährleisten. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Arbeit, die im Fortbildungssystem geleistet wird, mehrperspektivisch in den Dimensionen Produkt-, Prozess-, Struktur- und Kooperationsqualität beobachten und beschreiben:

- *Produkte – Produktqualität:* Für die Bewertung der Qualität der Leistungen des Fortbildungssystems sind die hergestellten Produkte maßgeblich. Dabei handelt es sich im Kern um Fortbildungskonzepte, Fortbildungsangebote, Fortbildungsformate und Fortbildungsmaterialien, wobei die einzelnen im System tätigen und kooperierenden Einrichtungen und Akteure zu deren Herstellung und Realisierung unterschiedliche Beiträge leisten. Insbesondere muss nach der Qualität der gemeinsamen Ziele, der Wirksamkeit der Fortbildungsformate, einer lernförderlichen Arbeits- und Lernumgebung, der Kompetenz des Fortbildungspersonal, der Gestaltung aktivierender Lehr-Lern-Prozesse und einer kontinuierlichen Produktevaluation gefragt werden.
- *Arbeitsabläufe – Prozessqualität:* Die Herstellung qualitativ hochwertiger Fortbildungsprodukte erfordert klar geregelte, verbindlich beschriebene, funktionale und effiziente Arbeitsabläufe in den einzelnen am Fortbildungssystem beteiligten Einrichtungen. Die Prozessqualität ist dabei abhängig von der Klarheit der Zuständigkeiten und Aufgaben, der Vorgehensweise bei der Angebotsplanung sowie der Effizienz eines kundenorientierten Veranstaltungsmanagements.
- *Organisation – Strukturqualität:* Zur Gewährleistung funktionaler Arbeitsabläufe in den einzelnen Einrichtungen sind organisationsbezogene Rahmenbedingungen erforderlich. Die Strukturqualität der am Fortbildungssystem beteiligten Einrichtungen ist hierbei abhängig von der Akzeptanz des

Leitbildes, den zur Verfügung stehenden *Ressourcen*, den Formen der *Arbeits- teilung*, der Führungskompetenz der *Leitung*, dem Aufgabenverständnis der Beteiligten und dem internen *Qualitätsmanagement*.

- *Kooperation – Kooperationsqualität*: Im Gesamtsystem der Lehrkräftefortbildung wird die Qualität der Produkte, Prozesse und Strukturen maßgeblich auch durch die verständigungsorientierte Form des kooperativen Handelns aller am Fortbildungssystem beteiligten Einrichtungen und Akteure bestimmt. Die Kooperationsqualität ist dabei abhängig vom *Kooperationsmanagement* innerhalb und zwischen den Einrichtungen und dem *Wissensmanagement* und der transparenten Nutzung von Daten, einer offenen Fortbildungsberichtserstattung sowie einer sorgfältigen Transferplanung.

Intention und Arbeitsweise

Dieser Musterorientierungsrahmen soll allen im System der Lehrkräftefortbildung beteiligten Einrichtungen und Akteuren die Möglichkeit bieten, die Qualität ihrer Arbeit mehrdimensional und bereichsspezifisch anhand von Merkmalen zu diskutieren und zu überprüfen. Er soll dabei helfen, die Rollen und Aufgaben der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den verschiedenen Teilsystemen der Lehrkräftefortbildung zu klären, ohne dabei die Gestaltung der Kooperation und Kommunikation im Gesamtsystem aus dem Blick zu verlieren. Vor allem aber soll er den Initiatoren und Organisatoren von Fortbildungen, dem Fortbildungspersonal sowie den Teilnehmenden an Fortbildungs- und Beratungsprozessen einen Bezugsrahmen zur Verständigung über Qualität im Fortbildungssystem und in der Fortbildungsarbeit zur Verfügung stellen.

Um eine kollegiale Verständigung über das, was Qualität in der Fortbildung ausmacht, ohne hierarchische Vorgaben zu entwickeln, wird in diesem Orientierungsrahmen auf die Formulierung von Standards verzichtet. Vielmehr geht es darum, anzuregen, herauszufordern und Kommunikationen zwischen den Akteuren der unterschiedlichen Institutionen zu initiieren.

Nutzerinnen und Nutzer des MOR sollten von den Bereichen ausgehen, die sie sofort ansprechen, mit denen sie in ihrem reflektierten Alltag direkt zu tun haben wie z. B. der Erfassung des Bedarfes von Zielgruppen, der Diskussion über nachhaltige Formate und deren Finanzierungserfordernisse, der Diskussion darüber, wie viel Anrechnungsstunden für Lehrkräfte mit Fortbildungsaufgaben mindestens erforderlich sind, über welche Kompetenzen Trainerinnen und Trainer nachweislich verfügen müssen usw. Das werden Phänomene und Erscheinungsformen ihres beruflichen Handlungsfeldes sein, über die eine Auseinandersetzung stattfindet oder bei denen sie gerade innovativ geworden sind. Es ist sinnvoll, die im Musterorientierungsrahmen beschriebenen Merkmale für den konkreten Arbeitszusammenhang zu rekontextualisieren und stimmig für einen konkreten Arbeitszusammenhang zu formulieren.

Das Muster soll als offene Vorlage dienen, für den Anwender sinnvolle und plausible Formulierungen zu finden. In einem nächsten Schritt können dann weitere Bereiche und Merkmale identifiziert werden, die in einem logischen Sinnzusammenhang zu der ausgewählten Arbeitssituation stehen. Die kollektive Diskussion darüber, wie diese ausgewählten Bereiche und Merkmale zusammenhängen, beschrieben werden müssen und zu bewerten sind, kann dann zum Entstehen eines Qualitätsentwicklungsprozesses führen, in dem die konkreten systembezogenen Akteure in Beziehung und Referenz zu einander treten. So können „Baustellen“ identifiziert werden und entsprechende Entwicklungsprojekte starten.

Kontakt

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.
dvlfb@lehrerfortbildung.de

2.4 BQR und QMS: Makro- und Mikrosteuerung von Lehrer:innenfortbildung in Österreich

Irmgard Plattner

Zwei Akronyme legen klar, dass in Österreich Qualitätsfragen in der Professionalisierung und Personalentwicklung von Lehrpersonen in den letzten Jahren hohe Bedeutung bekommen haben. BQR steht für den *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung* an den Pädagogischen Hochschulen, der 2021 veröffentlicht worden ist, QMS steht für *Qualitätsmanagementsystem für Schulen*, das mit Schuljahr 2021/22 an österreichischen Schulen implementiert worden ist. Das eine steht für eine Steuerung von Professionalisierungsmaßnahmen auf der Makroebene durch Bund und Land, das andere betrifft das Steuerungspotenzial auf Mikroebene, konkret auf Ebene der Schulleitungen.

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung

Der BQR ist im Studienjahr 2020/21 von einer Arbeitsgruppe, bestehend aus drei Vizerektor:innen der Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen (Norbert Kraker, Irmgard Plattner, Regine Weitlaner) und Vertretern des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Barbara Huemer u. a.) entwickelt worden und hatte drei Ziele: die Schaffung von österreichweit gültigen, qualitativen Richtlinien zur Lehrer:innenfort- und -weiterbildung, ein Commitment aller Pädagogischen Hochschulen zu diesem neuen Qualitätsraster sowie die Gestaltung eines Umsetzungsprozesses. Das Papier selbst wurde deshalb in regelmäßigen Resonanzschleifen mit allen zuständigen Vizerektoraten der Pädagogischen Hochschulen besprochen und „feingeschliffen“, um eine allgemeine Akzeptanz auch für den Implementierungsprozess zu erreichen. Die inhaltliche Ausprägung des BQR setzt bewusst auf strategische Steuerungsprozesse und deren Ergebnisse, die mit einem Indikatorensystem festgemacht werden (BMBWF 2021b). Er gliedert sich in vier Qualitätsdimensionen (s. Abb. 1). In der Qualitätsdimension Prozessqualität werden mit der Bedarfsklärung, der Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden und den Genehmigungsprozessen jene zentralen Abläufe an den Pädagogischen Hochschulen beschrieben, die eine gut vernetzte Zusammenarbeit mit dem BMBWF, den Bildungsdirektionen und den Schulen erfordern. In der Qualitätsdimension Produktqualität sind erforderliche Kriterien für die Inhalte der Fort- und Weiterbildung bzw. der Schulentwicklungsberatung festgelegt sowie für die Evaluation des Angebots & Forschung und der Angebotsentwicklung. Im Rahmen der Qualitätsdimension Personalqualität werden Standards hinsichtlich des Personals der Pädagogischen Hochschulen, der Personalentwicklung und der Akkreditierung externer Kooperationspartner gesetzt. Er zeigt dem Management so zum Beispiel alle Schritte auf, die es braucht, um Schwerpunkte in der Fortbildung bedarfsgerecht festzulegen, sie zielgruppengerecht zu bewerben, die Evaluation der Wirkung aufzusetzen und letztendlich das erbrachte Angebot, dessen Praxiswirksamkeit und Wirkung im Klassenzimmer zu messen.

Prozessqualität			Produktqualität			Personalqualität			Ergebnisqualität
Bedarfsklärung	Gewinnung & Beratung von Schülern und Teilnehmenden	Genehmigungsprozesse FWB	Inhalte	Evaluation des Angebots & Forschung	Angebotsentwicklung	Qualifikation des Hochschulpersonals in der FWB & SEB	Personalentwicklung des Hochschulpersonals in der FWB & SEB	Akkreditierung Externer	Erwartete Ergebnisse
Bundesweite Bedarfsklärung	Fortbildungskultur	Genehmigungsprozesse FWB Pädagog/inn/en	Inhaltlicher Rahmen FWB Pädagog/inn/en	Evaluation der Lehrveranstaltungen	Gewichtung des Angebots nach Bedarfen	Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Pädagoginnen & Pädagogen	Personalentwicklung des Hochschulpersonals in der FWB	Akkreditierung von externen Kooperationspartnern für die FWB	Output: tatsächliche Abdeckung d. definierten Bedarfs
Regionale und Bundesland-spezifische Bedarfsklärung	Zielgruppenmarketing	Genehmigungsprozesse FWB Schulleitungen	Inhaltlicher Rahmen FWB Schulleitungen	Evaluation von Entwicklungsschwerpunkten im Bundesland	PH-übergreifende Angebotsentwicklung	Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Schulleitungen	Systematische Personalentwicklung	Zertifizierung externer Lehrbeauftragter	Outcome: Praktistransfer
Bedarfsklärung durch die PH	Zusammenarbeit in der Bildungsregion	Genehmigungsprozesse SEB	Inhaltlicher Rahmen SEB	Wirksamkeitsforschung	Ein- bzw. mehrteilige digitale & analoge Formate	Qualifikation Schulentwicklungsberater/innen	Personalentwicklung Schulentwicklungsberater/innen	Zertifizierung externer Schulentwicklungsberater/innen	Impact: Schul- & Unterrichtsqualität

Abb. 1: Qualitätsbereiche des BQR (BMBWF 2021b, S. 13)

Die Umsetzung des BQR läuft seit Beginn 2021 auf drei Implementierungsschienen: Arbeitsgruppen, Qualitätszirkel und Dialogreise.

- Es gibt insgesamt drei *Arbeitsgruppen*, bestehend aus Vizerektor:innen und Institutsleitungen. Diese organisieren sich selbstgesteuert, unter der Leitung einer Vizerektorin bzw. eines Vizerektors und erarbeiten Vorschläge entlang der jeweils im Jänner-Meeting gesetzten Ziele. Die Ergebnisse aus den ersten Themensetzungen „Bedarf, Evaluation, Personalqualität“ sind ein „Bedarfswürfel“, in dem alle Prozesse der Bedarfserhebung strukturiert abgebildet sind, ein Pool von pilotierten quantitativen und qualitativen Evaluationsinstrumenten zur Schulentwicklungsberatung und ein detailliertes Aufgabenprofil eines „teacher educator“ in Österreich. In der zweiten Runde sind die Themen Erarbeitung von Professionalisierungsangeboten für „teacher educators“, Entwicklung digitaler und PH-übergreifender Formate in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die diagnostizierten Qualitätsdesiderate im BQR werden so kontinuierlich gefüllt.
- *Qualitätszirkel* sind Workshops mit den Vizerektorinnen und -rektoren, um auf Bundesebene den Arbeitsstand aus den einzelnen Arbeitsgruppen quartalsweise zu reflektieren, diesen kritisch zu hinterfragen und Feedback an die Arbeitsgruppen zurückzugeben und ein Commitment zu den Ergebnissen herzustellen.
- Die *Dialogreise* wird jährlich vom BMBWF organisiert und mit allen Pädagogischen Hochschulen einzeln durchgeführt. Ziel ist es, den Umsetzungsstand der einzelnen Hochschule zu reflektieren, den „Sickerprozess“ zu stärken und die weiteren Entwicklungsschritte zu besprechen.

Diese Dreigliederung bestehend aus Arbeit an den Qualitätsbereichen, Feedback und Reflexion sowie die Informationsweitergabe an die einzelnen Pädagogischen Hochschulen gewährleistet kontinuierliche Arbeit am Bundesqualitätsrahmen und ist ein Garant für dessen österreichweite Umsetzung.

Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen

Die gesetzliche Grundlage für QMS bildet das Bildungsreformgesetz des Jahres 2017. Mit diesem Gesetz wurden pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume für Schulen geschaffen und der Handlungs- und Gestaltungsspielraum an den Schulstandorten entscheidend erweitert. QMS dient der Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben und „der Steuerung des Schulalltags und der Entwicklungsvorhaben einer Schule (BMBWF 2021c, d). Es versteht sich als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem, welches das Lernen und die Lernenden in den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit stellt und trägt dazu bei, dass Schulen Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert

voranbringen und qualitätvollen Unterricht sicherstellen“. Es fokussiert auf zwei grundlegende Funktionen: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Diese verknüpft mit den drei Perspektiven Schule als Organisation, Lehrer:innen-Teams und der einzelnen Lehrperson ergibt eine sechsteilige Matrix der Aufgaben- und Anwendungsfelder (s. Abb. 2). Die Implementierung von QMS wird durch den Qualitätsrahmen für Schulen, der kriterial Schulqualität bestimmt, inhaltlich bestimmt und durch die neu definierten Rollen von Schulleitungen, Qualitäts-Schulkoordinator:innen, Lehrende und Lehrenden-Teams und Qualitäts-Regionalkoordinator:innen gelenkt sowie durch eine aufwendige Webseite und der Lern- und Arbeitsplattform IQES unterstützt.

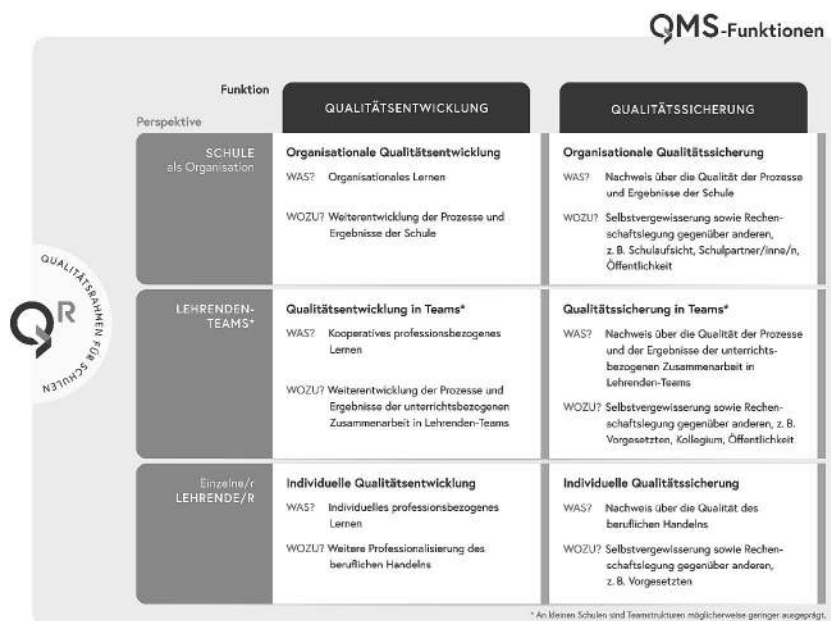


Abb. 2: QMS als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem (BMBWF 2021e)

Dieses einschneidende und tiefgehende schulische Reformpaket hat gravierende Auswirkungen auf die Fortbildung von Lehrpersonen. Fortbildungsangebote sind nun auf die spezifische Bedarfslage einer Region und das pädagogische Konzept des einzelnen Schulstandorts abzustimmen, um bedarfsgerechte, autonom am Schulstandort benötigte Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen zu ermöglichen. Der gesetzliche Anspruch stärkt die Verantwortung der Schulleitung nicht nur für die Personalauswahl, sondern auch für die Personalentwicklung. Die Schulleitungen sind verpflichtet, regelmäßig in einem Dreijahresabstand Fort- und Weiterbildungsgespräche mit Lehrpersonen zu führen und die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der

einzelnen Lehrerinnen und Lehrer werden in einem berufsbegleitenden Portfolio erfasst, das für die Schulleitung einsehbar ist. Der standortspezifische Bedarf wird einerseits durch SCHiLFs (schulinterne Fortbildungen) und SCHüLFs (schulübergreifende Fortbildungen) für die Entwicklung der jeweiligen Schule gedeckt – der diesbezügliche Ansprechpartner sind die Pädagogischen Hochschulen –, andererseits werden über die Schiene des Fort- und Weiterbildungsplanungsgesprächs individuelle Fortbildungsbedürfnisse von Lehrer:innen erfasst und mit schulischen akkordiert, angebotsseitig steht das umfangreiche Fort- und Weiterbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschulen diesbezüglich zur Verfügung. Personalentwicklung ist in dieser Hinsicht sowohl Aufgabe der Schulleitung als auch jeder Lehrkraft selbst. Es gibt bei Landeslehrer:innen und neu im Dienst stehenden Lehrer:innen eine gesetzliche Dienstverpflichtung von 15 Stunden pro Jahr, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Hochschulen ist gratis. Die Teilnahme muss über die Schulleitung genehmigt werden, die Fahrt zum Veranstaltungsort wird als Dienstreise eingestuft.

Die Neuorientierung gemäß des Bildungsreformgesetzes 2017, bedarfsgerechte, autonom am Schulstandort ausgerichtete Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen anzubieten, ist sehr gut umgesetzt worden, die erwarteten Werte wurden deutlich übertroffen. 2020 lag der Anteil der schulzentrierten, nachfrageorientierten Lehrer:innenfortbildung am Gesamtumfang der Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen bereits bei 30 % (BMBWF 2021a, S. 75).

Conclusio

In Österreich sind die Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleitungen und der Blick auf das Professionalisierungskontinuum über die drei Phasen hinweg ins Zentrum der Steuerungspolitik des zuständigen Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gerückt. BQR und QMS bilden die diesbezüglichen Rahmenvorgaben bzw. Rahmeninstrumente, um gesetzte Ziele zu erreichen. Das Programm ist in der Umsetzung auf Schiene, evidenzbasierte Evaluationsdaten aus Großstudien zur Wirksamkeit liegen noch nicht vor.

Kontakt

Dr. Irmgard Plattner
Bildungsdirektion Tirol
irmgard.plattner@bildung-tirol.gv.at

3 Fazit

Obwohl die vorliegenden Referenzsysteme in verschiedenen Reformepochen und in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen entstanden sind, haben sie alle ein vorherrschendes gemeinsames Kennzeichen: Sie sind nicht – wie es ansonsten bei Bildungsreformen üblich ist – auf dem Verordnungswege von Verwaltungsfachleuten in rechtlich kodifizierter Weise angeordnet worden, sondern aus der Mitte der Fortbildungsprofession heraus entstanden. Insofern ist ein weiteres gemeinsames Kennzeichen, dass die ausgearbeiteten Qualitätsbereiche, -dimensionen, -kriterien und -indikatoren in einem partizipativen Modus entwickelt wurden und gemeinschaftlich getragen werden. Sie entsprechen damit dem Selbstverständnis der Profession und dem „state of the art“.

Ferner ist allen vorgestellten Referenzsystemen ihr Anliegen einer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in unterschiedlichen Bereichen der Lehrkräftefortbildung gemeinsam. Sie bieten eine Orientierungsfunktion gleichermaßen wie Anregungspotenziale.

Der erst in jüngster Zeit entstandene österreichische Bundesqualitätsrahmen (BQR) geht über dieses Anliegen hinaus und beansprucht eine zentrale steuernde Funktion zur Sicherung von Fortbildungsqualität in allen Aufgabenbereichen, Rollensegmenten und Handlungsfeldern: „Der BQR zeigt folglich dem Management alle Schritte auf, die es braucht, um Schwerpunkte in der Fortbildung bedarfsgerecht festzulegen, sie zielgruppengerecht zu bewerben, die Evaluationsmaßnahmen aufzusetzen und letztendlich das erbrachte Angebot, dessen Praxiswirksamkeit und Wirkung im Klassenzimmer zu messen“ (Plattner 2023, S. 150).

Neben diesem Funktionswandel über einen Zeitraum von fast 20 Jahren sind zwei weitere Entwicklungen offensichtlich: So hat sich zum einen die Ordnungsstruktur der Referenzsysteme über die Zeit erheblich gewandelt. Bestand das Musterqualitätshandbuch aus den fünf „Sektoren“ Leitung, Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung (mit insgesamt 32 „Bereichen“), so umfasst der Bundesqualitätsrahmen die vier „Dimensionen“ Prozess-, Produkt-, Personal- und Ergebnisqualität mit insgesamt zehn übergeordneten „Qualitätsbereichen“. Dabei ist eine Angleichung in der Ordnungsstruktur der Referenzsysteme für Lehrkräftefortbildung *untereinander* als auch eine Angleichung an die Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Referenzsystemen für Schulqualität festzustellen. Zum anderen ist über die Zeit eine Vereinheitlichung bzw. größere ‚Reichweite‘ der Referenzsysteme zur Lehrkräftefortbildung festzustellen: Während sich die Orientierungsrahmen für Niedersachsen und für das IfL auf ihre jeweiligen Einrichtungen beschränken, beanspruchen der Musterorientierungsrahmen des DVLFb und der österreichische BQR eine *systemweite* Relevanz bzw. Gültigkeit, die der BQR für Österreich auch tatsächlich hat.

Das dritte Referenzsystem *in dieser Hinsicht* ist der Entwurf von Botho Priebe, der parallel im Kontext des DVLFb-Projekts zum Musterorientierungsrahmen einen eigenen Referenzrahmen entwickelt hat, der „[...] auf die Qualität der bildungspolitischen Steuerung/Governance des staatlichen Fortbildungssystems im Rahmen des schulischen Unterstützungssystems der Bildungsverwaltung fokussiert“ (Priebe 2019, S. 268). Dieser „Orientierungsrahmen zur Steuerung von Qualität und Wirksamkeit des staatlichen Fortbildungssystems“ ist in sieben Qualitätsbereiche gegliedert, die – inhaltsanalytisch betrachtet – an die vorgenannten Referenzsysteme anschließen. Es wird zwischen Strukturqualität, Ziel- und Inhaltsqualität, Planungsqualität, Durchführungsqualität, Ergebnisqualität (mit Evaluation und Berichterstattung) und Professionsqualität unterschieden, wobei die Professionalität nochmals in einen Bereich für das Personal und in einen für Leitungspersonen untergliedert wird. Diese Gliederung markiert einen Zwischenschritt zwischen dem Musterorientierungsrahmen und dem Bundesqualitätsrahmen, wobei der BQR in seiner analytischen und systematischen Strukturierung und Anschlussfähigkeit zu den Referenzsystemen zur Schulqualität zu überzeugen vermag. Auch bei einem Abgleich mit den Anforderungen an ein normatives Verständnis von „good governance“, wie es Groot-Wilken/Webs (2019, S. 111 ff.) skizzieren, empfiehlt sich der BQR als ein vorzeigbares Muster, an dem sich die weiteren Entwicklungen von Referenzsystemen zur Lehrkräftefortbildung orientieren können.

Nicht nur aus diesem Grund ist dem BQR eine wichtige impulsgebende Funktion beizumessen, sondern auch in einer bildungsplanerischen Perspektive: Er bietet eine Art „Blaupause“ für entsprechende Initiativen in Deutschland. Dementsprechend sieht der Vorschlag von Irmgard Plattner und Botho Priebe – dem Vorbild Österreichs folgend – einen „ländergemeinsamen Orientierungsrahmen Fortbildungsqualität“ vor, der für alle staatlichen Fortbildungseinrichtungen generalisierend „Qualitätsstandards“ für die „Kernaufgaben“ der Fortbildungssysteme zusammenführt (vgl. Plattner/Priebe 2023, S. 305 ff.). Auch wenn die Steuerung über „Orientierungsgrößen“ nach Dederling (2012) als ein etabliertes Steuerungsinstrument anzusehen ist, so dürfte ein Referenzsystem für sich allein genommen noch nicht zwingend handlungsleitende Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. dazu auch Heinrich 2011). Um die erwünschte Perspektive erreichen zu können, gälte es deshalb – unter Einbeziehung der systemsteuernden Entscheidungsebene (Kultusministerien bzw. Senatsbehörden) – ein „Umsetzungssystem“ zu etablieren.

Ob dabei das österreichische Vorgehen als „role model“ (Plattner/Priebe 2023, S. 308) in Frage kommt, dürfte von den politischen Opportunitäten abhängen. Seine Vorzüge sind jedoch offensichtlich: „Attraktiv scheinen die klare Governance-Struktur, die Tertiärisierung der Lehrer:innenfortbildung, die gute Abstimmung und Vernetzung unter den einzelnen Institutionen, das publizierte Bekenntnis zur Qualitätsinitiative, die wohl durchdachte

Implementierungsstrategie.“ (ebd.) Im Interesse einer erfolgreichen Implementierung eines standardsetzenden Referenzsystems dürfte einer solchen Umsetzungsstrategie eine erhebliche Bedeutung zuzusprechen sein. Dementsprechend argumentieren auch Groot-Wilken/Webs (2019, S. 110): „Vermutlich reicht die Standardsetzung, wenn man die Qualitätsaussagen in den Orientierungsrahmen denn als solche bezeichnen möchte, ohne eine konkrete Steuerungs- bzw. Umsetzungsstrategie nicht aus, um Steuerungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse systemisch und systematisch sicherzustellen.“

Nimmt man die aktuellen Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK), der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) und des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW zum Maßstab, dann dürften die Voraussetzungen für eine solche Entwicklung derzeit recht günstig einzuschätzen sein.

Die Kommission Lehrkräftebildung der KMK hat „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ vorgelegt, die von der KMK am 12. März 2020 beschlossen wurden (vgl. KMK 2020). Darin werden acht „Qualitätskriterien“ genannt, die Fortbildungen zu genügen hätten. Diese Kriterien beziehen sich zwar nur auf die ‚innere‘ Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen und damit auf die Prozessqualität, gehen aber überein mit den zentralen Kriterien guter Fortbildung, wie sie in den aktuellen Referenzsystemen vorgehalten werden. Zudem wird in dem Eckpunktepapier u. a. eine überfällige wissenschaftliche Begleitforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen und eine länderübergreifende Kooperation im Bereich der Fortbildung ‚positioniert‘.

Auch die Ständige Wissenschaftlichen Kommission hat sich in einem aktuellen Gutachten mit der „Fort- und Weiterbildung für eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ befasst. Ausgehend von einer Situationsanalyse zur Fortbildung hinsichtlich der „Qualitätsdimensionen“ rechtliche Rahmenbedingungen, Angebotsplanung, Qualitätssicherung, Finanzierungsmodelle sowie Nachfrage nach und Teilnahme an Fortbildungen (SWK 2023, S. 90 ff.) werden Maßnahmen zur Steuerung und Gestaltung effektiver Lehrkräftefortbildung angesprochen (ebd., S. 101 ff.), wobei auf den österreichischen Bundesqualitätsrahmen als Beispiel verwiesen wird, „[...] wie diese Steuerungsaspekte ausdifferenziert und mit konkreten Indikatoren hinterlegt werden, anhand derer sich die Umsetzung überprüfen und berichten lässt“ (ebd., S. 101). Dabei wird auch auf den bereits erwähnten Diskussionsvorschlag von Plattner/Priebe (2022) Bezug genommen, „[...] wie dieser Qualitätsrahmen als Vorlage für einen Ländergemeinsamen Orientierungsrahmen der KMK für Fortbildungsqualität [...] dienen könnte“ (ebd.). In den abschließenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen werden sodann sieben Vorschläge einer Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung unterbreitet – und zwar „auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens“ (ebd., S. 111).

Jüngstes Beispiel für eine aktuelle bildungspolitische Positionierung ist der „Sechs-Punkte-Plan“ zur Reform der Lehrkräftefortbildung in NRW (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2024). Neben mehreren Vorschlägen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftefortbildung sollen ein „landesweiter Qualitätsmaßstab“ und „landesweit gültige und wissenschaftsbasierte Kernkonzepte“ eingeführt werden. Wie dabei zu erfahren war, ist demnächst mit einem bereits in Fachkreisen entwickelten Referenzrahmen zur Fortbildungsqualität zu rechnen. Aufgrund seines Entstehungshintergrundes ist davon auszugehen, dass er in seiner funktionalen Ausrichtung und inhaltlichen Ordnungsstruktur dem im Vorliegenden skizzierten aktuellen Erkenntnisstand entsprechen wird.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2019): Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Kallmeyer/Klett, S. 56–82.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a): Nationaler Bildungsbericht 2021 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen, Wien: Eigenverlag, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html> (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021c): Der Qualitätsrahmen für Schulen, 3. Auflage, https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021d): Qualitätsmanagementsystem für Schulen, <https://www.qms.at/> (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021e): QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen. <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf> (Abfrage: 01.06.2024)
- Daschner, Peter (2020): Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: Pädagogik 7–8, Weinheim, Basel: Beltz, S. 46–50.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019) Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (2019): Vorwort. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 8–9.
- Dederig, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

- DIN 33459 (2021): Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern. <https://www.beuth.de/de/norm/din-33459/340934746>, <https://www.akademie fuer den mittelstand.com/kmu-beraterausbildung-basis/> (Abfrage: 01.06.2024)
- Fussangel, Kathrin, Rürup, Matthias, Gräsel, Cornelia (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter Herbert, Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS., S. 361–384.
- Groot-Wilken, Bernd/Webs, Tanja (2019): Referenzsysteme als Steuerungsinstrumente schulpolitischer Maßnahmen am Beispiel der Planung und Umsetzung von staatlicher Lehrerfortbildung. In: Groot-Wilken, Bernd/Koerber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, S. 83–122.
- Heinemann, Ulrich (2018): Weiterhin unbekanntes Terrain. Zur Lage der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Deutschland. In: Platzbecker, Paul & Priebe, Botho (Hrsg.): Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 26.–27. September 2018.
- Heinrich, Martin (2011): Empirische Erforschung schulischer Governance – handlungsleitendes Wissen für die Administration und Bildungspolitik? In: Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut (Hrsg.): Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), S. 31–49.
- Heinrichs, Ulrike/Knorn, Peter/Reitemeyer, Michael/Veith, Hermann (2014): Orientierungsrahmen – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ).
- Heinrichs, Ulrike und Veith, Hermann (2014): Das niedersächsische Modell der Lehrerfortbildung. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Neuwied, S. 168–171.
- Hildebrandt, Elke (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung, Weinheim, München: Juventa.
- Huemer, Barbara/Plattner, Irmgard (2023): Zur Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Österreich. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 168–184.
- Institut für Qualitätsentwicklung (2005): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität – Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ).
- Klapproth-Hildebrandt, Ingeborg/Missal, Steffi/Prüfer, Sabine/Groot-Wilken, Bernd/Hanisch, Rolf/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian/Schweckendiek, Ulf/Veith, Hermann (2019): Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 167–231.
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 25.01.2024)

- Koerber, Rolf/Mogler, Jochen/Becker, Franz Josef/Knaut, Gisela/Lanker, Hans Rudolf/Maybaum-Fuhrmann, Jutta/Scheffer, Ursula (2016): *Musterqualitätshandbuch – Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung*. Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Kreis, Isolde, Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.) (2017): *Fortbildung kompakt: wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*, Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Lipowsky, Frank (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*, in: Terhart E., Bennewitz H., Rothland M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 511–541.
- Lipowsky, Frank (2010): *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung*, in: Müller F. H., Eichenberger A., Lüders M., Mayr J. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 51–72.
- Lipowsky, Frank und Rzejak, Daniela (2019): *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update*. In: Groot-Wilken, Bernd und Koerber, Rolf (Hrsg.): *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld, S. 15–56.
- Mayr, Johannes, Neuweg, Georg Hans (2009): *Lehrer*innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung*, in: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band II: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, Graz: Leykam, S. 99–119.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024): *Konzept der „Reform der Lehrkräftefortbildung“ (Sechs-Punkte-Plan)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung.
- Müller, Florian, Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred, Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Müller, Florian, Kemthofer, David, Andreitz, Irina, Nachbaur Gertrud u. a. (2019): *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung*, in: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, Graz: Leykam, S. 99–142.
- Plattner, Irmgard (2023): *Der Bundesqualitätsrahmen BQR – ein neues Steuerungsmodell der Lehrer:innenfort- und Weiterbildung in Österreich*. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–170.
- 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. Befunde – Beispiele – Vorschläge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 296–309.
- Priebe, Botho (2019): *Effektive Steuerung/Governance des Fortbildungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung als Bedingung seiner Wirksamkeit: Ein „Orientierungsrahmen zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems“*. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.): *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze*. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 268–276.

- Priebe, Botho/Platzbecker, Paul – in Zusammenarbeit mit Leitung und Kollegium des IFL (2018): Orientierungsrahmen – Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (KLFB) sowie der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (KLWB) des Instituts für Lehrerfortbildung in Essen-Werden. Essen: IFL.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK.
- Steffens, Ulrich (2017): Referenzsysteme zur Schulqualität – ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung. In: Dobbstein, Peter/Groot-Wilken, Bernd/Koltermann, Saskia (Hrsg.): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Münster: Waxmann, S. 13–34.
- Steffens, Ulrich (2021): Referenzsysteme für Schulqualität – ihr Beitrag zur Schulgestaltung. In: Webs, Tanja/Manitius, Veronika (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 123–140.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (2016): Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster: Waxmann, S. 309–347.
- Steffens, Ulrich/Ditton, Hartmut (2022): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung in der Bilanz. In: Steffens, Ulrich/Ditton, Hartmut (Hrsg.): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv, S. 361–422.
- Steger Vogt, Elisabeth (2013): Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.
- In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 223-251.