

## 2.4 Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung

*Kerstin Baumgart und Ulrich Steffens*

### 1 Überblick

Die große Bedeutung der Erfassung der Fortbildungsbedarfe der Schulen bzw. Zielgruppen wird in der 2019 vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) erstellten Recherche für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland hervorgehoben. „Eine relevante, praxisorientierte und wirksame Fortbildung von Lehrpersonen benötigt eine bedarfsgerechte Erfassung.“ (Steffens 2019, S. 99) Es wird betont, dass „die Frage, ob und wie die Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften, Fachgruppen oder ganzen Kollegien erhoben werden, für die Passung des Angebots und damit für seine Wirkung von großer Bedeutung – insbesondere bei begrenzten Ressourcen und hohen Innovationserfordernissen“ (Daschner 2019, S. 14) ist. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und beschreibt die entsprechenden Vorgehensweisen an den deutschen Landesinstituten für Lehrerfortbildung (vgl. Teil 1).<sup>1</sup> Sie belegen ein breites Spektrum an geregelten sachorientierten Verfahren beim Zustandekommen von Fortbildungsangeboten, wobei der geringe Stellenwert einer systematischen empirischen Herangehensweise auffallendes Kennzeichen der aktuellen Fortbildungssituation darstellt. In Anbetracht der „empirischen Wende“ in der Bildungspolitik und Bildungsplanung ist dieser Sachverhalt überraschend und lenkt gerade deshalb den Blick auf entsprechende vorfindbare Ansätze einer Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung. Dabei zeigt sich, dass in mehreren Bundesländern entsprechende Ansätze im Entstehen sind. Ein bereits elaboriertes „Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)“ wird in Thüringen praktiziert, das aufgrund seines Modellcharakters in Teil 2 ausführlich beschrieben wird.

---

1 Aus Vereinfachungsgründen wird einheitlich von „Landesinstituten“ 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.

## 2 Professioneller Anspruch und vorgefundene Wirklichkeit bei der Erfassung des Fortbildungsbedarfs

### Standards der Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung

Es gehört zum Selbstverständnis einer professionellen Lehrkräftefortbildung, diese auf den erforderlichen Bedarf und die Bedürfnisse auszurichten. Solche Auffassungen finden demzufolge auch in den entsprechenden Professionsstandards ihren Niederschlag, etwa im „Musterqualitätshandbuch“ für die Lehrerfortbildung (Koerber et al. 2016). Dort heißt es zum Standard „Adressaten“: „Die Institution nimmt die konkreten Fortbildungswünsche der Adressaten und ihre Erwartungen an die Lehrerfortbildung wahr und berücksichtigt sie bei der Konzeption der Fortbildungsangebote.“ (Kriterium 2.2, ebd., S. 32). Für die Bedarfsermittlung spielen aber auch weitere Gesichtspunkte eine Rolle, wie es in der Qualitätsdimension „Inhalte“ des „Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung“ des DVLfB zum Ausdruck kommt, und zwar unter der Rubrik „Einrichtungen und Akteure der Fortbildung auf Landesebene“: „Die Inhalte der konzeptionellen Arbeit im Bereich Lehrkräftefortbildung sowie für die Fortbildung von landesweiten Zielgruppen werden aus den landesweiten bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen, aus den speziellen Bedarfen und Bedürfnissen dieser Gruppen und aus den wissenschaftsorientierten Kompetenzmodellen für deren Tätigkeit gewonnen.“ (Klapproth-Hildebrandt et al. 2019, S. 186). Ähnlich lautet auch der Standard „Fortbildungsbedarf“ im „Musterqualitätshandbuch“ (Koerber et al. 2016, S. 30). Orientiert man sich an diesen Professionsstandards, so wird zugleich deutlich, dass sich der Fortbildungsbedarf aus unterschiedlichen Quellen zu speisen hat, wobei es bei der Fortbildungsplanung auf das gelungene Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Praxis ankommt, das es auszubalancieren gilt.

Darüber hinaus werden in den Referenzsystemen für Lehrerfortbildung auch Ansprüche an die Qualität der Bedarfsermittlung bzw. an deren Vorgehensweise gerichtet, und zwar im Musterqualitätshandbuch im Hinblick auf eine *datenbasierte* Ausrichtung. Dabei wird eine „Analyse des Fortbildungsbedarfs“ vorausgesetzt, die „auf selbsterhobenen oder anderweitig verfügbaren Daten“ beruht und aus „empirischen Ermittlungen“ abgeleitet wird (vgl. Kriterium 1.1 zum Standard Fortbildungsbedarf und Indikator 1.1.1 zu Kriterium 1.1, Koerber et al. 2016, S. 30). Auch im „Musterorientierungsrahmen“ wird davon ausgegangen, dass Landesinstitute „wissenschaftliche Bedarfserhebungen“ durchführen (vgl. 1.1.1 Inhalte; Klapproth-Hildebrandt et al. 2019, S. 186). Im „Musterqualitätshandbuch“ wird ferner festgelegt, dass „die Analyse des Fortbildungsbedarfs regelmäßig (1-mal jährlich, alle 2 Jahre) überprüft und aktualisiert (wird)“ (Standard 1.1.2) und dass es „ein System (gibt), das zuverlässige Daten über

Adressatenbedürfnisse liefert (z. B. Evaluation, Monitoring, prospektive Studien)“ (Standard 2.2.1) (Koerber et al. 2016, S. 30 bzw. 31).

Bei den dargelegten Professionsstandards fällt auf, dass zwischen Bedarf und Bedürfnissen nicht klar unterschieden wird; die Übergänge sind offenbar fließend, obwohl es klare Unterschiede gibt: Wenn gezielt von Bedarf die Rede ist, dann bringt die Bezeichnung in Abgrenzung zu Bedürfnissen zum Ausdruck, dass etwas zur Aufrechterhaltung eines *Systems* oder zur Sicherung einer Funktion erforderlich ist. Bei Bedürfnissen hingegen handelt es sich um *subjektive* Wünsche und entsprechend spezifische Lernbedürfnisse, die mit einem *institutionellen* Bedarf nicht übereinstimmen müssen. Dementsprechend wird beispielsweise in *Schleswig-Holstein* auch zwischen systemischer und individueller Fortbildung unterschieden. Bildungsbedarfe lassen sich deshalb beschreiben „[...] als gesellschaftliche, sozial einzufordernde Bildungsbedarfe, die sich an alle oder bestimmte Gruppen in ihrem Tätigkeits- und Lebensumfeld richten. Bedürfnisse werden hingegen eher subjektiv ausgelegt und wechseln entsprechend der Lebenslage. Sie können sich aber zu Bildungsbedarfen auswachsen und umgekehrt können sich Bedarfe zu subjektiven Bedürfnissen transformieren.“ (Gieseke 2022, S. 24) Insofern kann bei einer Vielzahl individueller Nachfragen nach Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen von einem Bedarf ausgegangen werden, dem die Institutionen der Lehrkräftefortbildung zur Sicherung des Systems nachzukommen haben. Genau darum geht es bei Bedarfserhebungen in der Lehrkräftefortbildung.

Auch wenn in den Professionsstandards zwischen Bedarf(en) und Bedürfnis(sen) nicht systematisch unterschieden wird, so verweisen sie auf eine anspruchsvolle Konzeption von Fortbildungsplanung, bei der nicht nur bildungspolitische Setzungen, wissenschaftlich abgeleitete Fortbildungskonzepte und eine vorherrschende Fortbildungspraxis zum Tragen kommen, vielmehr müssen auch die Interessen und Bedürfnisse der Adressaten Berücksichtigung finden – und das in regelhafter und beständiger systematisch-empirischer Weise.

### **Wie wird Fortbildungsbedarf erfasst? Eine Recherche an den deutschen Landesinstituten**

Gerade aufgrund eines weitreichenden Anspruchs beim Zustandekommen von Fortbildungsangeboten stellt sich umso mehr die Frage, wie es um die Realisierung einer solchen Herangehensweise in der Lehrerfortbildung bestellt ist. Deshalb wurden mit den Zuständigen für Fortbildung in den jeweiligen Institutionen in den Monaten April bis Juni 2023 telefonische Fachgespräche geführt.<sup>2</sup>

2 Die Gespräche dauerten in der Regel ca. 45 Minuten (mit einer Spannweite von 30 bis 80 Minuten). Es wurden Expertinnen und Experten aller staatlichen Einrichtungen für Lehrerfortbildung in den Bundesländern befragt: Zentrum für Schulqualität und Lehrer-

Dabei erfolgte eine Eingrenzung auf Institutionen in Deutschland, die von staatlicher Seite unterhalten werden, also auf die Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung in den 16 Bundesländern. Leitende allgemeine Fragestellung dabei war die nach einer Institutionalisierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Dabei sollte ermittelt werden, welche systematischen Vorgehensweisen es gibt und wie Fortbildungsangebote zustande kommen. Auch wenn die Auswertung der Fachgespräche aufgrund ihres explorativen Charakters keine abschließenden Ergebnisse bereitstellen kann, so werden im Folgenden die Hauptlinien der gesammelten Informationen vorgestellt. Auf eine länderweise Darstellung wurde aufgrund überwiegend großer Ähnlichkeiten im Vorgehen der Fortbildungseinrichtungen verzichtet. Vielmehr wurde jeweils dort, wo Besonderheiten vorzufinden sind, darauf hingewiesen.

Die in den Fachgesprächen gewonnenen Erfahrungen beim Zustandekommen von Angeboten in der Lehrerfortbildung liefern ein vielschichtiges Bild. Dabei kann an allen Landesinstituten eine geregelte sachorientierte Vorgehensweise bei der Festlegung von Fortbildungsangeboten festgestellt werden, wobei die vorrangig genutzten Informationsquellen durch das in den Fortbildungseinrichtungen gesammelte und ‚gepflegte‘ Wissen gespeist wird, das einen inhärenten Bestandteil der Professionskompetenz des Fortbildungspersonals ausmacht. Je nach vorherrschender Kompetenzpflege ist es in dem Spektrum von Plausibilitätsannahmen, urwüchsigem Wissen, hoher professioneller Sensibilität und empirisch-praktischen Bezugnahmen angesiedelt. Bei der Bereitstellung der Fortbildungsangebote spielen Arbeitstraditionen eine große Rolle. Die Angebote beruhen im Regelfall auf einer Tradierung und Fortschreibung des Vorhandenen. Sie sind über Jahre gewachsen und bilden damit die vorgefundenen

---

bildung (ZSL), Stuttgart; Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), Dillingen; Fortbildung Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde; Landesinstitut für Schule (LIS), Bremen; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg; Hessische Lehrkräfteakademie (LA), Frankfurt/M.; Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin; Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), Hildesheim; Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ), Kompetenzzentrum für regionale Lehrkräftefortbildung, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg (stellvertretend für die zwölf Kompetenzzentren des Landes); Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS), Soest; Bezirksregierung Arnsberg / NRW, Dezernat 46 (stellvertretend für die übrigen Dezernate 46 der Regierungsbezirke); Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL), Speyer; Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), inzwischen: Abt. Fort- und Weiterbildung im Bildungscampus Saarland, Saarbrücken; Landesamt für Schule und Bildung (LASUB), Radebeul; Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Halle; Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), Kronshagen; Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Bad Berka.

Erfahrungen ab. Ihnen liegt sozusagen ein Erfahrungswissen zugrunde, welches die Fortbildungsinstitutionen verkörpern.

Als eine Art Grundstein bei der Auswahl und Zusammenstellung der Angebote erweisen sich dabei nachgefragte gut laufende Veranstaltungen. So wird aus *Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein* berichtet, dass die Teilnehmerzahlen regelmäßig in Augenschein genommen und ausgewertet werden, in *Berlin* anhand der Teilnehmernachfragen und in *Bremen* anhand der Anmeldezahlen und der tatsächlichen „Belegfrequenzen“. Auf diese Weise lassen sich nachgefragte Veranstaltungen leicht ermitteln. Auch Veranstaltungen, die mangels Nachfrage nicht zustande kommen, werden dabei für die weitere Planung berücksichtigt, wie dies beispielsweise aus *Baden-Württemberg* berichtet wird.

Darüber hinaus spielen in den Fortbildungseinrichtungen ein ‚seismografisches‘ Empfinden für Entwicklungen und für ‚angesagte‘ Themen sowie eine vielseitige Interessiertheit eine wichtige Rolle. Selbstredend sind dafür umfassende Kontakte – sowohl in informellen Runden als auch in diversen praxisausgerichteten Veranstaltungen – von großem Vorteil, etwa um den eigenen Erfahrungshintergrund zu erweitern und geeignetes Fortbildungspersonal zu finden. Als regelmäßige Informationsquellen für Bedarfsermittlungen erweisen sich deshalb auch Dienstversammlungen auf verschiedenen Handlungsebenen, z. B. mit der Schulaufsicht oder den Fortbildungsverantwortlichen verschiedener Gliederungen. In Einzelfällen sind auch regelmäßige Veranstaltungen mit schulischen Fortbildungsbeauftragten üblich. Gute Möglichkeiten bieten Teilnahmen von Fortbildungszuständigen an Schulleitungsdienstversammlungen oder überregionalen Fachkonferenzen sowie der Austausch mit Beratungs- und Fortbildungspersonal. Teilweise gibt es bei solchen Dienstveranstaltungen einen eigenen Tagesordnungspunkt zur Diskussion von Fortbildungsbedarf. In *Berlin* in „Regionalkonferenzen“, in *Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt* sowie im *Saarland* in Schulleiterdienstversammlungen sowie in *Hamburg* und im *Saarland* zudem noch in „Landesfachkonferenzen“. Eine weitere Möglichkeit, auf das Fortbildungsprogramm Einfluss zu nehmen, bieten Personalvertretungsgremien. So wird aus *Bremen* berichtet, dass dies im Rahmen der Mitbestimmung zum Fortbildungsprogramm des Landesinstituts der Fall ist.

Eine weitere Variante der Bedarfserfassung wird aus *Bremen, NRW und Sachsen-Anhalt* berichtet. Hier erfolgen regelhafte Abfragen des Fortbildungsbedarfs bei den Schulaufsichtsbehörden durch das Bremer Landesinstitut für Schule (LIS), durch die Fortbildungsdezernate (Dezernate 46) der Bezirksregierungen in *NRW* sowie durch das LISA in *Sachsen-Anhalt*.

Aufschlussreich zu erfahren war, dass in einer Reihe von Bundesländern die Schulen ihren Fortbildungsbedarf melden können, sei es mittels eines dafür bereitgestellten Formulars, sei es per Gespräch mit der bzw. dem Fachbereichszuständigen oder sei es im Rahmen bestehender Arbeitszusammenhänge (wie beispielsweise die Mitwirkung an einem Projekt zu bildungspolitischen

Schwerpunkthemen). So wird aus *Mecklenburg-Vorpommern* und *Schleswig-Holstein* berichtet, dass Schulen von sich aus Fortbildungsinteressen beim Institut für Qualitätsentwicklung äußern können. Analoges lässt sich auch für *Bremen* berichten. Hier erfolgt dann eine strukturierte Anliegensklärung bei der Agentur Schulentwicklung des Landesinstituts, um den Fortbildungsbedarf zu spezifizieren. Die Anliegen werden dann intern an die zuständigen Fachebenen weitergeleitet oder es werden externe Anbieter vermittelt. Die Anfragen werden dokumentiert, ausgewertet und fließen in die weitere Planung ein. Aus *Rheinland-Pfalz* war zu erfahren, dass im Anschluss an regelmäßige Abfragen des schulischen Bedarfs (s. folgenden Abschnitt) „Online-Dialoge“ bzw. „Gesprächskreise“ stattfinden. Im *Saarland* wird der Fortbildungsbedarf auch im Rahmen Kollegialer Schulleitungsberatungen erfragt. Regelmäßige „Arbeitskreise“, wie in *Niedersachsen*, und monatliche „Freitagsforen“, wie in *Schleswig-Holstein*, bieten ebenfalls geeignete Möglichkeiten. Entsprechende Fortbildungswünsche werden in die Angebotsentwicklung aufgenommen und je nach vorhandenen Ressourcen bei der Festlegung des Angebotes berücksichtigt, sei es in Form landesweiter und regionaler Angebote oder sei es in Form von Angeboten für die schulinterne Fortbildung.

In diesem Zusammenhang ist der inzwischen ansteigende Anteil an schul-eigenen Fortbildungsveranstaltungen auffallend (vorwiegend schulintern, teilweise auch schulübergreifend). In vielen Bundesländern können Schulen im Rahmen ihrer Fortbildungsplanung auf so genannte Abrufangebote für Pädagogische Tage oder andere Veranstaltungen zurückgreifen. Eine niederschwellige Form der Bedarfserfassung bietet *Schleswig-Holstein*. Dort können Schulen für ihre „Schulentwicklungstage“ Fortbildungsinteressen anmelden, auf deren Basis im Landesinstitut in Absprache mit den Schulen von den jeweils thematisch Zuständigen ein Angebot erarbeitet wird. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass immer mehr Bundesländer den Schulen eigene Fortbildungsetats gewähren, wie beispielsweise in *Schleswig-Holstein*. Dadurch werden Schulen zunehmend unabhängiger von Fortbildungs- und Beratungsangeboten, da sie diese nun selbst organisieren können.

Bei der Recherche war von allen Gesprächspartnern zu erfahren, dass auf regionaler Ebene schulischer Fortbildungsbedarf und individuelle Fortbildungswünsche ein alltägliches Thema für das Fortbildungs- und Beratungspersonal „vor Ort“ sind. Aufgrund seines Unterstützungsauftrages und der Nähe zur Praxis weiß es über die Anliegen und Probleme sowie Interessen und Wünsche des schulischen Personals recht gut Bescheid, zumal es im Regelfall auch noch stundenweise unterrichtet, häufig mit dem überwiegenden Teil der Arbeitszeit. Insofern würde es lohnen, dieses Wissen des Fortbildungs- und Beratungspersonals in regelmäßigen Abständen zu erfassen und für die landesweite Fortbildungsplanung systematisch zu nutzen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das *bayerische* Modellprojekt „SCHILF-Koordination Digitale

Bildung“, das die Basis für empirische Daten liefern soll, indem die Bedarfe systematisch an der Lehrerbasis erfasst werden.

Auch wenn inzwischen in den Bundesländern Evaluationen von Fortbildungsveranstaltungen gängige Praxis sind, so fällt auf, dass diese Informationen nicht systematisch übergreifend ausgewertet und für die Veranstaltungsplanung konsequent genutzt werden. Ein solches Vorgehen ist nur aus *Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein* bekannt; in *NRW* ist eine solche Auswertung geplant. In *Bayern, Bremen, Niedersachsen und im Saarland* werden Fortbildungswünsche auch bei den Veranstaltungsevaluationen erfasst. Aus *Sachsen-Anhalt* war in diesem Zusammenhang zu erfahren, dass Fortbildungswünsche auch im Landesportal für Fortbildungsangebote geäußert werden können.

Im Zuge einer Institutionalisierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung und einer veränderten Schulsystemsteuerung kommen auch noch weitere Informationsquellen für die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs an Schulen in Frage. Das betreffen Ergebnisse aus Schulinspektionen (Qualitätsanalysen, externen Schulevaluationen) sowie schulseits erzeugte Daten aus Schulprogrammen, schulischen Entwicklungsvorhaben und schulinternen Evaluationen. Gleiches lässt sich auch für schulische Fortbildungspläne berichten, die in immer mehr Bundesländern vorgeschrieben werden, wie dies in *Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein* der Fall ist. Eine Auswertung solcher Daten dürfte hilfreiche Anhaltspunkte für den Unterstützungsbedarf von Schulen liefern. Nach den vorliegenden Recherchen wird dieses Potenzial bei der Erfassung von Fortbildungsbedarf noch nicht systematisch genutzt. Eine entsprechende systematische Nutzung solcher Daten wird nur aus *Hamburg* berichtet. Dort werden beispielsweise die Ergebnisse der Schulinspektion aufgearbeitet und für die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs genutzt, wie dies beispielsweise für spezifische Angebote zur „kognitiven Aktivierung“ der Fall ist. Dies trifft insbesondere für Schulen zu, die in der Schulinspektion durchfallen und hohen Unterstützungsbedarf haben. Zur Analyse des Bedarfs und der Verabredung konkreter Unterstützung haben sich dabei „Fallkonferenzen“ bewährt, die sich aus Personen der betreffenden Schulleitung sowie der Schulaufsicht, Schulinspektion und des Fortbildungsinstituts zusammensetzen. Auch die schulischen Fortbildungspläne werden in *Hamburg* als Grundlage für schulische Anfragen zur schulinternen Fortbildung genutzt. In *Bremen* werden die Berichte über die Verwendung der schulischen Fortbildungsbudgets durch das Landesinstitut inhaltlich ausgewertet, woraus sich Hinweise auf „weiße Flecke“ im Fortbildungsangebot des LIS ergeben.

Ein Bedarf ganz anderer Art besteht aufgrund bildungspolitischer Vorgaben, die in den letzten Jahren zugenommen haben und bei der Angebotsplanung mittlerweile einen hohen Stellenwert einnehmen, der je nach Bundesland einen großen Anteil des Fortbildungsangebotes ausmachen kann. Die Gespräche mit den Fortbildungszuständigen ergab, dass alle Fortbildungseinrichtungen den

aktuellen Bedarf berücksichtigen, wie er durch Bildungspolitik und leitende Administration (Kultusministerien, Senatsbehörden) artikuliert bzw. vorgegeben wird. Im Regelfall handelt es sich dabei um förmliche Vorgaben, die sich auf Angebotsschwerpunkte beziehen, die aber auch einzelne Vorhaben betreffen können. So gibt es beispielsweise in *Bayern* ein mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie dem Koordinierungsausschuss abgestimmtes zweijähriges Schwerpunktprogramm für die inhaltliche Planung der Lehrerfortbildung. Dieses Schwerpunktprogramm dient der Orientierung bei der Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen auf zentraler, regionaler, lokaler und schulinterner Ebene. Vor dem Hintergrund solcher (Rahmen-)Vorgaben finden in den meisten Fällen noch regelmäßige Abstimmungen im laufenden Prozess statt, die auch die Möglichkeit zur ‚Nachjustierung‘ bieten. Nur in wenigen Fällen – nämlich in *Hamburg*, *Rheinland-Pfalz* und *Schleswig-Holstein* – werden die Schwerpunkte im Rahmen von Kontrakten und Leistungs- bzw. Zielvereinbarungen zwischen der administrativen Ebene (Ministerium, Senatsbehörde) und der jeweiligen Fortbildungseinrichtung festgelegt. Dem bildungspolitisch gesetzten Bedarf haben die Fortbildungseinrichtungen vorrangig zu entsprechen. Deshalb entsteht vereinzelt kaum noch Spielraum für eigene Schwerpunkte der Landesinstitute. Inwiefern dadurch noch ein Interessenausgleich zwischen den unterschiedlichen Anliegen von Stakeholdern gesichert werden kann, bleibt offen.<sup>3</sup>

Eine gänzlich andere Möglichkeit, den Fortbildungsbedarf zu erfassen, stellen wissenschaftsorientierte Erhebungen und Evaluationen dar, wie sie in verschiedenen Bundesländern in den letzten Jahren sporadisch durchgeführt wurden – beispielsweise in *Baden-Württemberg*, *Hessen*, *Schleswig-Holstein* und (bezogen auf Schulleitungsbefragungen) in *Rheinland-Pfalz* – oder derzeit geplant sind, wie in *Rheinland-Pfalz*. Auf den digitalen Bereich von Fortbildungen begrenzt, fanden zuletzt Bedarfserfassungen in *Bayern* und *Hessen* statt. Drei Bundesländer führen regelmäßige Befragungen zum Bedarf im Bereich schulischer Führungskräfte durch, und zwar *Baden-Württemberg*, *Bayern* und *Hessen*. In diesem Zusammenhang erwähnenswert sind auch kleinere Recherchen zu spezifischen Frage- bzw. Themenstellungen, wie 2023 sogenannte „Statuserhebungen“ im Kontext der Lehrergesundheit an allen Schulen in *Schleswig-Holstein*.

---

3 Einen erfolgreichen Vorläufer für die Akzeptanzfindung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen stellte in früheren Jahren das „Kuratorium“ des ehemaligen Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF, „Reinhardswaldschule“, Fulda bei Kassel) dar. In diesem Kuratorium waren neben der administrativen Führung (Kultusministerium) alle gesellschaftlichen Bezugsgruppen und insbesondere die Verbände der pädagogischen Profession vertreten. Das Besondere dieses Gremiums bestand darin, dass es über das Jahresprogramm des HILF zu bestimmen hatte. Vgl. ausführlicher Imschweiler 2019.



## Fehlende systematisch-empirische Erfassung des Fortbildungsbedarfs

Aus den vorliegenden Beschreibungen geht hervor, dass es vielfältige Möglichkeiten einer Bedarfserfassung gibt, die in unterschiedlicher Weise bei der Angebotsplanung Berücksichtigung finden. Auffallend ist allerdings, dass die in den Professionsstandards geforderten „empirische Ermittlung des Fortbildungsbedarfs“ bzw. „regelmäßige Analyse des Fortbildungsbedarfs“ (Musterqualitäts-handbuch) und „wissenschaftlichen Bedarfserhebungen“ (Musterorientierungsrahmen) in den Fortbildungssystemen so gut wie keine Rolle spielen und von einer Regelmäßigkeit noch weit entfernt sind. Nur im Ausnahmefall werden Fortbildungswünsche in der Praxis regelmäßig systematisch abgefragt und zur Fortbildungsplanung genutzt. Insofern kann von einer *datengestützten landesweiten systematischen* Vorgehensweise bei der Bedarfsermittlung und Fortbildungsplanung bislang so gut wie keine Rede sein. Diese Feststellung ist insofern überraschend, weil in Anbetracht der konstatierten „empirischen Wende“ in der Bildungspolitik und Bildungsplanung mit einer Verbreitung empirischer Verfahren in der Lehrerfortbildung zu rechnen gewesen wäre. Damit ist ein Sachstand umrissen, der weitgehende Entsprechungen zu einer Recherche aus dem Jahr 2018 aufweist (vgl. Steffens 2019). Immerhin zeigen sich inzwischen in einigen Belangen aufschlussreiche Entwicklungen, die insbesondere eine stärkere Berücksichtigung schulischer Fortbildungswünsche in unterschiedlichen Varianten erkennen lassen, wie im Folgenden dargestellt wird.

Einen zukunftsweisenden Ansatz verfolgt das Pädagogische Landesinstitut *Rheinland-Pfalz*. Mit seinen jährlichen Bedarfserhebungen bei den Schulen des Landes hinsichtlich Fortbildungsthemen und -formaten, pädagogischer und schulpsychologischer Beratungen, Medien und Materialien (z. B. Handreichungen zur Unterrichtsgestaltung) sowie IT-Diensten scheint es den skizzierten Standards einer empirisch ausgerichteten Bedarfserfassung zu entsprechen. Die Auswertung dieser Erhebungen, an denen sich in den letzten Jahren 74 % bzw. 62 % der Schulen beteiligt hatten, liefern dem Landesinstitut grundlegende Daten zur weiteren Planung des Fortbildungsprogramms.

Im *Saarland* haben die Schulen die Möglichkeit, ihren Fortbildungsbedarf, wie er im Rahmen von Kollegiumsabsprachen ermittelt wird, in einem „Kontaktformular“ beim Landesinstitut anzumelden. Daraufhin werden die betreffenden Schulen kontaktiert, um eine Verständigung über die Fortbildungsanliegen herbeizuführen und die entsprechenden Veranstaltungen – im Schuljahr 2022–2023 insgesamt 160 (bei 300 Schulen) – zu planen.

Den weitreichenden Ansprüchen des „Musterorientierungsrahmens“ bzw. „Musterqualitätshandbuchs“ vermag auch *Thüringen* zu entsprechen. Dort besteht für Schulen die Möglichkeit, ihren Bedarf im Rahmen einer landesweiten Erfassung über ein Portal des Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zu melden – mit der Folge, dass

diesem Bedarf durch eine zentrale landesweite Steuerung durch adäquate Unterstützungsangebote im Regelfall entsprochen wird (siehe dazu ausführlicher das folgende Kap. 3 dieses Beitrages).

Entsprechende zentrale systematische und institutionalisierte Bedarfs- erfassungen sind in *Hamburg und Nordrhein-Westfalen (NRW)* in Planung bzw. in der Pilotierung.

In *Hamburg* wird derzeit am Landesinstitut ein „Bedarfserhebungsverfahren“ entwickelt, das schulischen Bedarf (einschließlich schulinterner Fortbildungs- planung) erfassen soll. Dabei wird empfohlen, „die schulische Bedarfsanalyse in jeder Einzelschule systematisch zu verankern“ (Landesinstitut 2022, S. 9). Ferner wird bei der Bedarfsermittlung und Maßnahmenplanung den Schulen nahegelegt, „den Austausch [...] zwischen Schulleitung, IfBQ, Schulaufsicht und LI durch die Einführung eines dafür geeigneten Formats zu verstetigen“ (ebd.). Und abschließend heißt es: „Wir empfehlen dringend, ein digitales Tool zur Bedarfsmeldung aller Akteure (an das LI) zu entwickeln.“ (ebd.)

In *NRW* wurde – ausgehend von einem Pilotversuch der Bezirksregierung Arnsberg (Dezernat 46) im Schuljahr 2020–2021 – ein onlinegestütztes Tool zum schulischen Fortbildungsmanagement entwickelt, das im Schuljahr 2023–2024 an ca. 200 Schulen mehrerer Regierungsbezirke in *NRW* ausführlicher erprobt wird. „Das übergreifende Ziel dieser vertieften Erprobung ist, datenbasiert zu er- mitteln, ob ein plattformbasiertes Fortbildungsmanagement-Tool den am Projekt teilnehmenden Schulen einen messbaren Nutzen bei der Fortbildungsplanung-, -suche, -buchung, -evaluation und -dokumentation liefert.“ (FORMAT 2024, S. 1) Auf diese Weise sollen „Funktionalitäten erprobt werden“, die auch „eine indirekte Bedarfserfassung ‚Bottom-up‘ ermöglichen können (‚Ticketsystem‘)“ (ebd., S. 2). Die Anwendung dieses Tools erlaubt u. a. „eine professionalisierte Anfrageverwaltung (‚Ticketsystem‘)“, „eine datenbankbasierte, individuell an- passbare Dokumentationsmöglichkeit des Fortbildungsgeschehens“, „ein be- nutzerfreundliches, schnell einsetzbares Evaluationssystem für Fortbildungsver- anstaltungen auf der Basis des landesweit abgestimmten Evaluationsfragebogens“ und eine „datenbasierte Fortbildungsberichterstattung“ (ebd.).<sup>4</sup>

Darüber hinaus sind zwei weitere Fälle zu nennen, bei denen der schuli- sche Bedarf regelmäßig abgefragt wird, allerdings nur mit Einschränkungen: So finden im *Saarland* durch das Landesinstitut jährliche Befragungen statt, die aber auf Grundschulen (per Fragebogen) und Berufliche Schulen (durch die Fortbildungsbeauftragten) begrenzt sind. Auch in *Brandenburg* werden die Schulen regelmäßig befragt, allerdings nur in zwei der vier Schulamtsbezirke des Landes (per Formulare).

Einen Sonderfall stellt *Niedersachsen* dar. Hier sind die regionalen Fort- bildungsgliederungen des Landes (die Kompetenzzentren) verpflichtet, im

---

4 Ansprechperson für weitere Auskünfte: Johannes.Reimann@bra.nrw.de.

Rahmen ihrer jährlichen Berichterstattung auch den regionalen Fortbildungsbedarf für ihren Zuständigkeitsbereich anzugeben. Dabei handelt es sich bei diesen Angaben um Einschätzungen durch die Kompetenzzentren. Dabei bleibt offen, welche Datenbasis dabei im Einzelnen für die Angaben herangezogen werden. Immerhin wird der so ermittelte Bedarf vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) landesweit ausgewertet und an das Kultusministerium zusammenfassend berichtet. Die Ergebnisse werden weder veröffentlicht noch den Kompetenzzentren zur Verfügung gestellt.

*Insgesamt* ist zu bilanzieren, dass die staatlichen Einrichtungen für Lehrkräftefortbildung vielseitige Möglichkeiten einer systematischen Bedarfserfassung nutzen und demzufolge im Regelfall über einen fundierten Sachstand von Fortbildungsbedarf und Fortbildungsbedürfnissen verfügen, auf dessen Grundlage die Fortbildungsangebote entwickelt und angeboten werden. Allerdings überrascht, wie wenig die proklamierte empirische Wende in der Bildungspolitik und Bildungsplanung bisher im Fortbildungsbereich einen praktischen Niederschlag gefunden hat und an den Landesinstituten Realität geworden ist. Denn von einem „System, das zuverlässig Daten über Adressatenbedürfnisse liefert“, wie es der Standard 2.2.1 im „Musterqualitätshandbuch“ vorsieht, kann keine Rede sein. Eine landesweite datengestützte systematische Bedarfserfassung, durch die die Fortbildungsangebote generiert werden, gibt es bislang nur mit wenigen Ausnahmen. Aus diesem Grund soll *Thüringen* als Beispiel für eine gelungene Bedarfserfassung und darauf aufbauende Realisierung von Fortbildung näher dargestellt werden.

### 3 Das Thüringer Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)

#### **BEMo als Instrument im Thüringer „Unterstützungssystem (USYS)“**

Thüringen zählt zu den wenigen Bundesländern, die eine systematische Bedarfserfassung praktizieren (Steffens 2019, S. 106) und damit die Prämisse der Bedarfsorientierung (vgl. Böttcher et al. 2021, S. 73) konkret realisieren. Grundlage ist das 2016 entwickelte Online-Instrument BEMo. Über dieses Online-Erfassungsmodul können jede Schule und auch jedes Staatliche Schulamt sowie bei freien Ressourcen auch Schulen in freier Trägerschaft Unterstützungsbedarfe detailliert eintragen. Diese werden durch Fachberaterinnen und Fachberater oder Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung (nachfolgend als USYS-Beraterinnen und -Berater bezeichnet) abgedeckt. Sie sind Lehrkräfte, die unbefristet im Landesdienst tätig sind und für ihre Tätigkeit im USYS Ressourcen in Form von Anrechnungsstunden erhalten. Dies wird in einer verbindlichen USYS-Vereinbarung festgelegt. Das BEMo ist Bestandteil des USYS, welches am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

(ThILLM) angesiedelt ist und eine der verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten für Pädagoginnen und Pädagogen an Thüringer Schulen darstellt (s. Abb. 1).

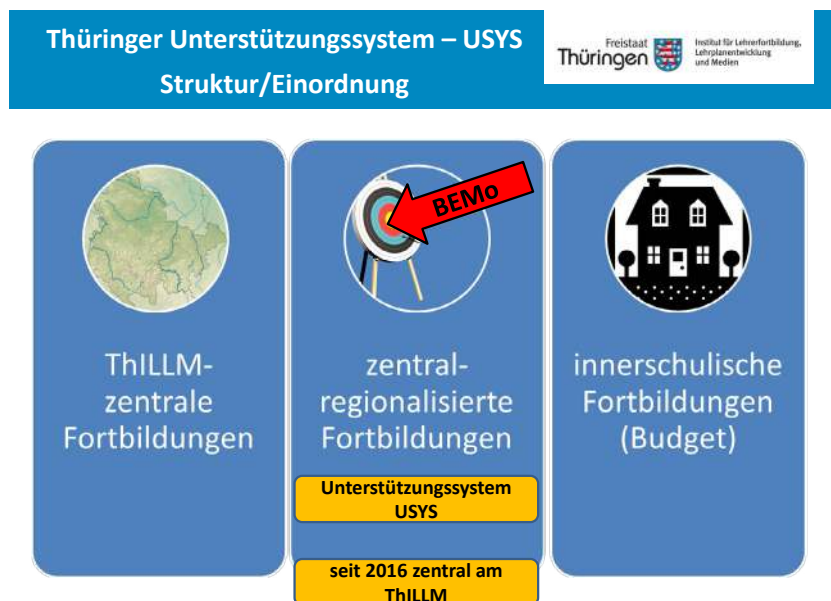


Abb. 1: Struktur/Einordnung des USYS

Die in der Mitte dargestellten Unterstützungsangebote des USYS werden durch die USYS-Beraterinnen und -Berater zentral organisiert und meist regional realisiert. Das ThILLM bietet zudem auch zentrale Fortbildungen an, die durch das ThILLM-Personal organisiert bzw. durchgeführt werden. Schulkollegien können außerdem das ThILLM-Fortbildungsbudget für innerschulische Fortbildungen nutzen. Außerhalb des ThILLM gibt es weitere Anbieter für Fortbildung und Beratung im nichtkommerziellen und kommerziellen Bereich. Den Kernbereich des USYS verkörpern die Fachberatung und die Schulentwicklungsberatung, worauf sich die weiteren Ausführungen beziehen.

### Warum Erfassung von Unterstützungsbedarfen der Schulen?

Mit der 2016 gestarteten zentralen Steuerung des USYS am ThILLM galt es, der Frage nachzugehen, wer die Themen und Schwerpunkte der Fortbildungen und Beratungen festlegt. Im USYS wird von Beginn an die KMK-Forderung umgesetzt: „Die Fortbildungsthemen bestimmen sich sowohl durch die Vorgaben des Dienstherrn, als auch durch den Bedarf der Schulen und der Lehrkräfte.“ (KMK 2020, S. 3) Mit der zentralen Ansiedlung des USYS am ThILLM war

der Grundsatz verbunden, neben traditionellen Angebotsstrukturen verstärkt nachfrageorientierte Unterstützungsleistungen in den Blick zu nehmen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016a, S. 4). Es geht im USYS somit nicht mehr nur darum, dass die Zielgruppen die Unterstützungsangebote der Beraterinnen und Berater rezipieren, sondern dass sie auch eigene schulspezifische Bedarfe konkret beschreiben und über das BEMo am ThILLM anmelden. Dazu wurde in Zusammenarbeit zwischen dem USYS-Referat und dem entsprechenden technischen Personal des ThILLM ein Online-Bedarferfassungsmodul entwickelt, das eine professionelle Erfassung des Bedarfs der Schulen und der Staatlichen Schulämtern ermöglichte.

### **Das Verfahren der Bedarfserfassung**

Die Meldung zu Unterstützungsbedarfen erfolgt in der Regel freiwillig. Die Eingabe ist fortlaufend von September bis Mai möglich. Es ist zu berücksichtigen, dass Bedarfsanmeldungen für die Vorbereitungswoche (letzte Sommerferienwoche) bis spätestens Ende Mai eingetragen werden sollten. Das BEMo dient insbesondere zur Anmeldung längerfristig geplanter, systematischer Beratungs- oder Fortbildungsbedarfe bzw. zur Anforderung einer Prozessbegleitung. Inhaltlich gibt es keine starren Vorgaben. Hier können die schulspezifischen Entwicklungsbedarfe zum Tragen kommen. Zielgruppen der Unterstützungsleistungen können Kollegien, Lehrergruppen oder auch Einzelpersonen der Schulen bzw. auch Bereiche der Staatlichen Schulämter sein. Die Entscheidung, ob die angefragte Unterstützung realisiert werden kann, trifft das für das BEMo zuständige USYS-Referat in intensiver Absprache mit den zuständigen Referentinnen und Referenten des ThILLM.

Bei der Eingabe der Unterstützungsbedarfe durch die Schulleitung oder für Fortbildung beauftragte Lehrkräfte über das Thüringer Schulportal (TSP) im BEMo handelt es sich nicht um rein individuelle Fortbildungswünsche einzelner Personen, außer der Einzelwunsch resultiert aus einem im Kollegium und mit der Schulleitung abgesprochenen Erfordernis im Kontext des Schulentwicklungsprozesses der Schule. Die eingegebene Bedarfsmeldung geht online und zentral im für das Unterstützungssystem zuständigen USYS-Referat am ThILLM ein und wird dort inhaltlich und statistisch erfasst und analysiert. Entscheidend sind dabei die systematisch strukturierten Bedarfseingaben der Schulen bzw. Schulämter, die den Unterstützungsbedarf detailliert beschreiben. Dazu gehören konkrete Angaben zum Schulschwerpunkt (Dropdown-Liste), Schwerpunkt (Dropdown-Liste), Themenbereich (Freihandtext), Zielgruppe (Dropdown-Liste), Fortbildungsart (Dropdown-Liste), Fachrichtung (Dropdown-Liste), Priorität (Dropdown-Liste), gewünschter Zeitraum der Unterstützung (Freihandtext), Anzahl der beteiligten Personen sowie Bemerkungen zur genaueren Beschreibung des Unterstützungsbedarfs (Freihandtext). Abbildung 2 enthält

einen beispielhaften Auszug aus den Bedarfseingaben der Schulen im Hinblick auf gemeldete Themenbereiche und zugehörige Bemerkungen.

Sollten die Angaben nicht aussagefähig genug sein, so nimmt das USYS-Referat direkten Kontakt per Telefon oder E-Mail zur Schulleitung auf, um erforderliche Details nachzufragen. Sobald Klarheit zur Unterstützungsanfrage vorliegt, ordnet das USYS-Referat den angeforderten Unterstützungsbedarf den Fachbereichen bzw. den Schulentwicklungsschwerpunkten der Beraterinnen und Berater zu und leitet die Bedarfsmeldung an die zuständigen, betreuenden ThILLM-Referate weiter. Hier gilt es zu wissen, dass die USYS-Beraterinnen und Berater nach Fächern bzw. Schulentwicklungsschwerpunkten eingeteilt sind und von den entsprechenden ThILLM-Referentinnen und -Referenten betreut werden. Diese sprechen sich nun mit ihren Beraterinnen und Beratern zum eingegangenen Unterstützungsbedarf ab und melden dem USYS-Referat zurück, welche Personen zur jeweiligen Unterstützungsanfrage zum Einsatz kommen werden. Entscheidend für die Auswahl sind insbesondere die Kompetenzen der Beraterinnen und Berater, die vorhandenen USYS-Arbeitszeit-Ressourcen und die regionale Nähe des Einsatzortes. Das USYS-Referat vermittelt die Korrespondenzdaten an die Schule, die dann von sich aus den Kontakt zu der Beraterin bzw. dem Berater aufnimmt.

Tab. 1: Beispiele für Themenbereiche und Bemerkungen

Themenbereich	Bemerkungen
digitale Medien in Schule und Unterricht	Gewünscht ist eine Fortbildung zum Thema „Schule der Zukunft“ mit Visionen zur Nutzung der neuen Möglichkeiten wie Hybridunterricht oder Online-Tests im Unterrichtsalldag und den daraus folgenden Änderungen für den Lehrerberuf und dem Schulhaus an sich.
Unterstützungsmöglichkeiten für die junge Steuergruppe; Unterstützung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses	Wir haben uns als Steuergruppe in der Zeit nach Corona neu aufgestellt und möchten schrittweise Schulentwicklungsprozesse an unserem Gymnasium anstoßen, begleiten und evaluieren. Diese Steuergruppe besteht aus 7 Lehrerinnen und Lehrern und dem Schulleiter und sie trifft sich wöchentlich für 45 Minuten. Wir haben mit einer Umfrage gestartet, die Handlungsfelder für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern erfragt und daraus Folgerungen abgeleitet. Anschließend konnten sich die Lehrerinnen und Lehrer diesen Handlungsfeldern zuordnen (z. B. Methodenkatalog) und erste gemeinsame Arbeit an einem „Pädagogischen Tag“ verwirklichen. Wir wünschen uns nun Unterstützung für den Begleitprozess, damit die einzelnen Arbeitsgruppen von uns entsprechend ‚gesteuert‘ werden können – vor allem in Bezug auf mögliche Methoden (zur Prozessbegleitung, zur Gestaltung von Dienstberatungen und zur Evaluation).

Unabhängig vom Online-Bedarferfassungsmodul können dringende, zeitnahe Unterstützungsbedarfe auch per E-Mail oder per Telefon im USYS-Referat angefragt werden; diese werden nach gleichem Verfahren bearbeitet. (Für eine grafische Darstellung des Verfahrens s. Abb. 2.)

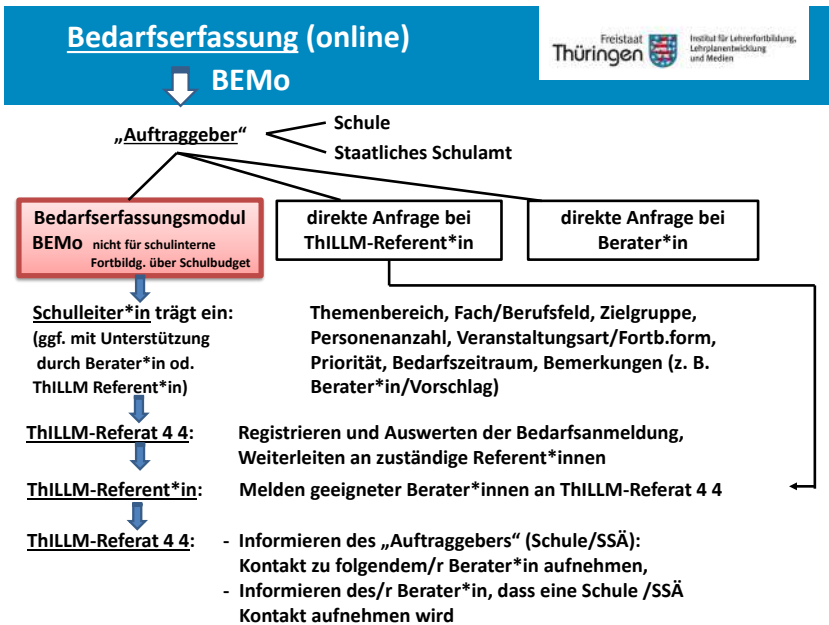


Abb. 2: Schritte der Bedarfserfassung und -bearbeitung

Grundlegend für die Meldung schulischer Unterstützungsbedarfe ist eine schulinterne Fortbildungsplanung auf der Basis der Erfordernisse des Schulentwicklungsprozesses an der jeweiligen Schule. Somit setzt eine zielorientierte Bedarfsanmeldung zu Unterstützungsleistungen eine klare Kenntnis zum Ist-Stand des Schulentwicklungsprozesses mit allen Details im gesamtschulischen und (fach-)unterrichtlichen Bereich voraus. Dabei gilt es, die bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beachten.

Ein Großteil der BEMo-Eingabefelder enthalten Dropdown-Listen (s. dazu Tab. 1). So kann beispielsweise bei der Fortbildungsart zwischen Fortbildung, Beratung und Prozessbegleitung ausgewählt werden, was für den Einsatz der Beraterinnen und Berater bedeutsam ist. Sehr hilfreich für die Bearbeitung des gemeldeten Unterstützungsbedarfs sind detailliertere Erläuterungen, die in einem Freitextfeld eingetragen werden können. Hier formulieren die Schulen ausführlicher, worum es ihnen in der gewünschten Unterstützung geht. Die Umsetzung der im BEMo angefragten Fortbildungen, Beratungen bzw. Prozessbegleitungen ist kostenneutral für die Schulen bzw. Staatlichen Schulämter, da sie im Rahmen des originären Aufgabenspektrums der Beraterinnen und Berater des USYS erfolgt.

## Welche Potenziale bietet die BEMo-Datenlage?

Aufbauend auf statistischen Auswertungen des BEMo können Veränderungen und (Weiter-)Entwicklungen des USYS datenbasiert vorgenommen werden (vgl. Baumgart 2021, S. 103). Da das USYS-Referat inzwischen auf eine umfassende Datenlage im BEMo zurückgreifen kann und diese auch für die Wissenschaft interessant ist, kooperiert das ThILLM seit 2019 mit Prof. Dr. Dirk Richter von der Universität Potsdam, um über eine wissenschaftsbasierte Analyse der BEMo-Eingaben relevante Erkenntnisse zu den Bedarfsmeldungen der Schulen unter qualitativer und quantitativer Perspektive zu erhalten. Die Ergebnisse einer Masterarbeit von Laura Schneider (2020) zum BEMo-Stand von Ende 2019, dargestellt in Abbildung 3, wurden den Ergebnissen einer Folgestudie zum BEMo-Stand von August 2021 von Saskia Schönherr (2022) gegenübergestellt, ebenfalls dargestellt in Abbildung 3.

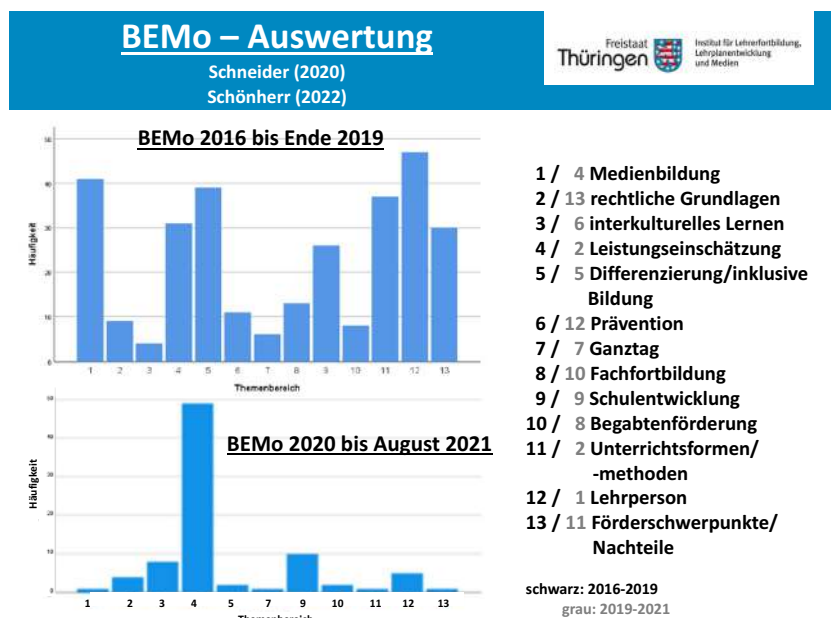


Abb. 3: BEMo-Auswertungen

Insbesondere interessierten die Auswirkungen der Corona-Regelungen auf die Bedarfsmeldungen der Schulen. Ergebnisse der Datenanalyse des BEMo sind prinzipiell zur Steuerung des zentralen Systems der Unterstützung der Schulen und im weiteren Rahmen auch zur Schulsystemqualität nutzenbar. Betrachtet man die auszugsweise dargestellten Themen der Unterstützungsanfragen in Abbildung 3, wird ein breites Spektrum an bedeutungsvollen



Schulentwicklungsbereichen angefordert und weniger fachbezogene Themen. Erwartungsgemäß zeigt sich eine deutliche Themenkonzentration auf „Medienbildung“ zur Zeit der Corona-Pandemie.

In der Mehrzahl erwachsen aus der BEMo-Anfrage nicht nur Einzelveranstaltungen, sondern längerfristige Prozessbegleitungen entsprechend dem von der jeweiligen Schule angeforderten Thema.

### **Nutzung und Nutzen des BEMo**

Das BEMo wird mit ca. 120 Online-Einträgen pro Schuljahr aktiv genutzt. Dies ist als aner kennenswertes Nutzungsverhalten einzuschätzen, da es sich hierbei um Eigeninitiativen der Schulen handelt, die von sich aus Fortbildungen oder Beratungen an ihren Schulen initiieren wollen. Dahinter steht eine klare Haltung und Motivation, die Qualität schulischer Prozesse weiterentwickeln zu wollen.

Die Bedarfserfassung über das BEMo zeichnet sich durch eine klare Struktur und Systematik aus und ist für die Schulpraxis einfach handhabbar. Durch die im Bearbeitungsverfahren eingebundenen Kontakte per E-Mail oder Telefon hebt sich das BEMo von einem anonymen Erfassungs-Tool ab. Es fördert die Kommunikation zwischen allen Beteiligten, insbesondere dem USYS-Referat, den zuständigen ThILLM-Referentinnen und Referenten, den USYS-Beraterinnen und Beratern und auch den Schulen.

Das BEMo hat sich im Thüringer Unterstützungssystem bewährt und ist fest im System installiert. Das bringen auch die zahlreichen Rückmeldungen von Schulen zur Bedarfserfassung zum Ausdruck. Schulleitungen würdigen insbesondere die vorklärenden Gespräche, in denen die schulischen Wünsche präzisiert, die Unterstützungsmaßnahmen konkretisiert und die Rahmenbedingungen abgeklärt werden.

### **Empfehlungen**

Bei einer möglichen Adaptation von BEMo durch andere Bundesländer gilt es zu beachten, dass das BEMo ein Instrument im USYS ist und die Unterstützungssysteme in den Bundesländern recht unterschiedlich strukturiert und ausgestaltet sind. Deshalb bedarf es in der Regel einer Anpassung an die länderspezifischen Gegebenheiten. Das Einrichten einer Bedarfserfassung über ein Online-Modul, ähnlich wie hier vorgestellt, wird immer dann von Vorteil sein, wenn eine gewisse zentrale Steuerung des Unterstützungssystems vorliegt. Zumindest sollte es eine zentrale Stelle bzw. Institution geben, an der alle Bedarfsmeldungen eingehen. Dort sollte ein guter Überblick über das im System vorhandene Fortbildungs- und Beratungspersonal gegeben sein, so dass eine abgestimmte Weiterleitung der Unterstützungsaufträge erfolgen kann. Zudem wäre es Aufgabe der zentralen Stelle, die Eingänge der Bedarfsmeldungen und die

Auftragsvergabe an das Fortbildungs- und Beratungspersonal zu dokumentieren. In großen Bundesländern wäre es auch denkbar, ein solches Bedarfserfassungsmodul in den Regionen entsprechend der Struktur des Unterstützungssystems zunächst separat zu etablieren (von der Erfassung der Bedarfe bis hin zur Umsetzung der Fortbildungen bzw. Beratungen) und die Daten dann zentral für das gesamte Land zusammenzuführen.

## Weitere Informationen

<https://www.schulportal-thueringen.de/tio/ibv/bedarfserfassungsmodul> (Abfrage: 25.01.2024).

Dort ist auch die Schrittfolge zur Eingabe der schulischen Unterstützungsbedarfe verlinkt: <https://kurzelinks.de/bk8b> (Abfrage: 25.01.2024). Ein ebenfalls verlinktes Erklärvideo beschreibt die Möglichkeiten des BEMo: <https://kurzelinks.de/si4w> (Abfrage: 25.01.2024).

## Kontakt

*Dr. Kerstin Baumgart*

Referatsleitung

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Referat 4 4 „USYS“

[kerstin.baumgart@thillm.de](mailto:kerstin.baumgart@thillm.de)

## 4 Fazit

Als Ergebnis der in Teil 1 beschriebenen Recherche kann festgehalten werden: Auch wenn an den deutschen Landesinstituten eine professionelle sachbezogene Bedarfserhebung die Grundlage für eine adressaten- und praxisorientierte Lehrkräftefortbildung übliche Praxis ist, so muss dennoch konstatiert werden, dass eine systematische *empirische* Erfassung des Fortbildungsbedarfs erst im Entstehen ist. Solche elaborierte praxistaugliche Verfahren bieten bislang nur Thüringen und neuerdings auch Rheinland-Pfalz an. In Teil 2 werden deshalb am Beispiel des Thüringer „Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)“ die Vorgehensweisen und organisatorischen Einbettungen einer solchen empirischen Erfassung in Augenschein genommen und die gewonnenen Erfahrungen dargestellt.

Dabei wird die Nützlichkeit und Praktikabilität des Verfahrens offensichtlich, wie sie auch im Rahmen eines Workshops zur Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung der Fachtagung „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung

stärken! Good Practice – Transfer – Vernetzung“ am 16.–17. Juni 2023 in der Evangelischen Akademie Loccum gewürdigt wurde (vgl. dazu DVLFb 2023). Insbesondere wurde vor dem Hintergrund der Thüringer Erfahrungen als Handlungsempfehlung die Notwendigkeit einer systematischen, methodengeleiteten und standardisierten Bedarfserfassung hervorgehoben, die in einer Hand zu liegen hätte („zentrale Erfassung“). Des Weiteren wurde empfohlen, dass bei einer Bedarfserfassung eine Reihe von Gesichtspunkten zu beachten sind, etwa die Unterscheidung von Bedarf und Bedürfnis, ferner die Erkenntnis, dass angemeldeter Bedarf nicht gleichzusetzen ist mit realisierter Teilnahme und dass deshalb die Faktoren zu beachten sind, die für die Schnittmenge von Bedarf und Angebot eine Rolle spielen. Insofern gilt es auch zu bedenken, wie Fortbildungsbedarf an Schulen generiert wird und dass darüber hinaus auch Beratungserfordernisse bei den Bedarfsmeldungen von Schulen in Betracht gezogen werden. Bei alledem gilt es, den Stellenwert bildungspolitischer Schwerpunkte und das Verhältnis von Schulaufsicht und Fortbildung zu beachten. Abschließend bleibt zu wünschen, dass über Rheinland-Pfalz und Thüringen hinaus weitere Landesinstitute dem Weg der datengestützten Bedarfserfassung folgen werden, wie es die derzeitigen Pläne in Hamburg und NRW zum Ausdruck bringen.

## Literatur

- Baumgart, Kerstin (2021): Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungssystem (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Schule wirksam unterstützen. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 98–119.
- Böttcher, Wolfgang/Diedrich, Martina/Jungkamp, Burkhard/Lange, Valerie/Pfafferott, Martin (2021): Was folgt daraus? Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung, Empfehlungen des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Jungkamp Burkhard/Pfafferott, Martin (Hrsg.): Was Lehrkräfte lernen müssen – Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/was-lehrkraefte-lernen-muessen> (Abfrage: 25.01.2024)
- Daschner, Peter (2019): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12–17.
- DVLFb (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung) (2023): Dokumentation der Fachtagung „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good practice – Transfer – Vernetzung“. Tagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLFb) in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum. <https://lehrerfortbildung.de/service/download/category/23-fachtagung-gen?download=197:fachtagung-professionalisierung-der-lehrkraeftefortbildung-staerken-dokumentation> (Zugriff: 28.04.2024)
- FORMAT (2024): Projektbeschreibung FORMAT – Fortbildungsmanagement-Tool für Schulen. Arnberg: Bezirksregierung Arnberg, Dezernat 46.

- Gieseke, Wiltrud (2022): Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: Education Permanente (EP) – Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, Heft 1, S. 20–30.
- Imschweiler, Volker (2019): Lehrerfortbildung zwischen Selbstorganisation und Steuerungsillusion. Die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung von der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes (1951) bis zur Auflösung des Landesinstituts für Pädagogik (2005). Auftrag, Konzepte, Strukturen, Praxis, Perspektiven. Kassel: University Press.
- 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. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 167–230.
- 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](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).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – Projekt Strategie Fortbildung 2025 (2022): Entwicklung von Bedarfserhebungsverfahren. Hamburg: Landesinstitut.
- Schneider, Laura (2020): Bedarfe in schulinternen Lehrerfortbildungen aus Sicht thüringischer SchulleiterInnen (Masterarbeit). Potsdam: Universität Potsdam, Department für Erziehungswissenschaften.
- Schönherr, Saskia (2022): Analyse schulinterner Fortbildungsbedarfe vor und während der Corona-Pandemie in Thüringen (Bachelorarbeit). Potsdam: Universität Potsdam, Department für Erziehungswissenschaften.
- Steffens, Ulrich (2019): Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 91–110.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016a): Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung als Kern-Bestandteil des Thüringer Unterstützungssystems. [www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption\\_final\\_29\\_05\\_2017.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf) (Abfrage: 25.01.2024)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016b): Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem. [www.schulportal-thueringen.de/get-data/de11d1aa-d582-4bc2-a228-538971ef8d64/FE%20Unterst%C3%BCtzungssystem%202016%20final%20Original.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/get-data/de11d1aa-d582-4bc2-a228-538971ef8d64/FE%20Unterst%C3%BCtzungssystem%202016%20final%20Original.pdf) (Abfrage: 25.01.2024)
- In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 252-271.