

2.5 Fortbildungsformate unter Wirksamkeitsaspekten: Vom Nutzen einer Typologie

Dietlinde H. Vanier

1 Einführung

Die Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildung ist ein bildungspolitisches Postulat und zugleich ein komplexes Phänomen. Trotz zunehmender Forschungsaktivitäten wissen wir über manche Wirksamkeitsaspekte wenig. Meta-Analysen aus dem anglo-amerikanischen Bereich zeigen zwar, dass Lehrkräftefortbildungen unter suboptimalen Bedingungen einen geringen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben (Lipowsky & Rzejak 2021; Sims et al. 2023). Erklärungen für diese ernüchternde Einschätzung ergeben sich beispielsweise aus den in Studien berichteten Veranstaltungstypen. So ist für Baden-Württemberg belegt, dass über 70 % der Fortbildungen halb- oder eintägig und nicht seriell sind (Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019, S. 43, Winter 2021, S. 62)¹. Zu den Befunden gehört auch, dass in über 80 % der Fortbildungen das dort erworbene Wissen nur informell innerhalb des Kollegiums weitergegeben wird.

Angesichts des derzeitigen Erkenntnisstandes, wonach vor allem eine Verschränkung von Input, Erprobung, Reflexion und Transfermöglichkeit, möglichst mit gegenseitiger kollegialer Unterstützung (vgl. Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Wahl 2020; Lipowsky/Rzejak 2021), nachhaltige Fortbildungseffekte erwarten lässt, ist der geringe Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen wenig überraschend. Die dominierenden Kurzangebote können zielerreichend zum Herstellen eines aktuellen Wissensstandes sein, i. d. R. nicht aber zum Verändern von Handlungsroutrinen und Haltungen führen und somit bis auf die Schülerebene reichen und Veränderungspotenzial entfalten (Lipowsky 2009; Wahl 2020). Ob Fortbildungen in diesem Sinne wirksam werden können, hängt nach Lipowsky maßgeblich von drei Faktoren ab:

¹ Datengrundlage war der komplette Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/2017; N = 10.588.

- von ihren strukturellen, prozessbezogenen und didaktischen Merkmalen,
- von kontextbezogenen Dimensionen (Fortbildungsumfeld)
- und von Merkmalen der Teilnehmer:innen (Lipowsky 2009, S. 346).

Fortbildungsformate und -typen betreffen vor allem den ersten der drei Faktoren. Unter Wirksamkeitsaspekten problematisch ist der Befund, dass Kurzformate von Lehrkräften häufig bevorzugt werden (Richter et al. 2013).

Die Formen und Formate, in denen Lehrkräftefortbildung veranstaltet wird, sind stark an institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen gebunden. Von einer konsensfähigen Begriffskultur oder Standards bei der Erfassung, Erforschung oder Evaluation von Fortbildungsangeboten kann keine Rede sein. In der diesem Weißbuch vorangegangenen „Bestandsaufnahme“ (Daschner/Hanisch 2019) schlägt Schoof-Wetzig daher für seinen Überblick über Fortbildungsformate Dimensionen wie zeitlicher Umfang und Sequenzierung, methodisch-didaktische Struktur, schulinterne und externe Veranstaltungsorte, inhaltliche Ausrichtung, soziale und mediale Dimension usw. vor (Schoof-Wetzig 2019, S. 66 ff.). Damit lassen sich – trotz unterschiedlicher Erhebungsverfahren – Wirksamkeitsaspekte von Formaten rahmen. Zu den weitgehend unbeleuchteten Aspekten gehört dagegen, wie beispielsweise Kurzformate oder auch sequenzielle, modularisierte Formate genau gestaltet werden und welche Wechselwirkungen sich daraus möglicherweise für ihre Wirksamkeit ergeben. Ein Konsens über „einen einheitlichen Satz von Qualitätsmerkmalen für eine effektive Fortbildung“ ist bisher nicht vorhanden (Mulaimovic et al. 2024, S. 3). Mulaimovic et al. legen daher ihrer Potsdamer Vergleichsstudie zur Wirksamkeit von Online- und Präsenzangeboten häufig genannte Aspekte wie ...

1. Klarheit und Struktur der Fortbildung,
2. kognitive Aktivierung,
3. kollegiale Kooperation und
4. Relevanz für die berufliche Praxis

... zu Grunde. Um es an dieser Stelle vorwegzunehmen: Die Studie bestätigt, dass Online- und Präsenz-Lernende gleichwertige Ergebnisse erreichen, wenn qualitativ gleichwertige Lernerfahrungen ermöglicht werden (Mulaimovic et al. 2024, S. 4f.).

Um qualitativ gleichwertige und hochwertige Lernerfahrungen für die Teilnehmer:innen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu ermöglichen ist eine professionelle Angebotskonzeption sowie ein zielführender Formateinsatz erforderlich. Solche Aspekte können durch eine Formattypologie abgebildet und unterstützt werden.

In der Zusammenschau ergibt sich aus den verschiedenen Forschungsansätzen ein komplexes Anforderungsprofil für Fortbildungsformate bzw.

Fortbildungstypen, das zugleich alltagstauglich bleiben muss. Die in diesem Beitrag beschriebenen Typologien entsprechen diesen Anforderungen auf unterschiedliche Art und Weise. Sie verfolgen zudem verschiedene Zielvorstellungen.

Beispiel 1 aus dem Regierungsbezirk Köln bettet mehrteilige und längerfristige Bildungsformate in einen spiralförmigen Qualitätsentwicklungsprozess ein. Gearbeitet wird ausschließlich in und an diesem Langformat, in dem es in Anlehnung an Wahl (2020) um das Verändern von Haltungen und Handlungen auf Schulebene mittels Fortbildung geht.

Beispiel 2 aus Niedersachsen beschreibt eine sechsstufige Bildungstypologie, die in einem Forschungsvorhaben in Kooperation mit dem NLQ entstanden ist und eine zielführende Angebotskonzeption sowie Angebotssteuerung landesweit unterstützt. Die Aspekte Wirksamkeit, Transparenz und Zielklarheit liegen dieser Typologie zugrunde.

Beispiel 3 aus dem TransKiGs-Verbundprojekt beschreibt eine Typologie mit sieben Formaten, die innerhalb dieses länderübergreifenden Vorhabens die interne wie externe Kommunikation und Kooperation unterstützen sollen. Wirksamkeit stellt sich in der Potsdamer Typologie über das Erreichen von Projektzielen her.

Die drei hier beschriebenen Fokussierungen bzw. Typologien verweisen in ihrer Verschiedenheit auf die Bandbreite einer zu führenden Formatdiskussion sowie auf die Notwendigkeit formatbezogener Forschung.

2 Formen und Typologien von Fortbildung

Lehrkräftefortbildung findet traditionell in verschiedenen Formen statt. Schoof-Wetzig (2019, S. 70 ff.) unterscheidet grundlegend zwischen schulinterner und schulexterner Fortbildung. Bei aller Unterschiedlichkeit der Regelungen in den jeweiligen Bundesländern wird mit „schulintern“ in der Regel eine das Kollegium oder zumindest Teile davon ansprechende, meist eintägige Bildungsart bezeichnet. Das Spektrum der schulinternen Formate ist aber viel größer, da in Schulen auch Workshops, Vorträge, Trainings usw. durchgeführt werden. Bei der Konzeption und Durchführung von größeren bzw. komplexeren Veranstaltungen werden die Schulen von Landesinstituten bzw. Schulaufsichts- oder Beratungsinstitutionen unterstützt. Darüber, was inhaltlich und konzeptionell in den schulinternen Fortbildungen geschieht, gibt es wenig belastbare bzw. veröffentlichte Daten, von den in vielen Bundesländern erhobenen Themenclustern einmal abgesehen.

Ähnlich verhält es sich mit der schulexternen Lehrkräftefortbildung, allerdings liegen für diesen Bereich inzwischen einschlägige Studien vor. Mit Blick auf die diffuse Begriffskultur im Fortbildungsbereich schlägt das Autorenteam der „Bestandsaufnahme Lehrkräftefortbildung“ (Daschner/Hanisch 2019) Dimensionen wie zeitlicher Umfang und Sequenzierung, methodisch-didaktische Struktur, soziale und mediale Formen vor. Damit lassen sich – trotz unterschiedlicher Erhebungsverfahren – einige Strategien nachvollziehen und Typologien entwickeln. Auf dem Fort- und Weiterbildungsmarkt finden sich zunehmend „innovative Formate“ wie Barcamp, Design Thinking o. ä.

Der pandemiebedingte Digitalisierungsschub im deutschen Bildungssystem hat die Formatdiskussion um weitere Begrifflichkeiten bereichert: synchrone und asynchrone, digitale, hybride oder präsentische Formate und nach wie vor das Blended Learning zur Kennzeichnung diverser Mischformen. Innerhalb der digitalen Lernwelten ist wegen ihrer dynamischen Entwicklung die formatbezogene Begriffsvielfalt noch auffälliger. Erklärvideos, Webinare und Videokonferenzen werden häufiger als digitale Formate benannt, dazu gehören aber auch Online-Lehrgänge oder Online-Selbstlernkurse.

Auch auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung fehlen klare Begrifflichkeiten: „In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich ein geringer Grad an Standardisierung der Formate unterhalb des weiterbildenden Masters...“. „Die Diskussion zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung als Gestaltungsmerkmal in formaler Hinsicht war lange Zeit nachrangig gegenüber einer die Angebote prägenden Zielgruppen- und Bedarfsorientierung.“ (Christmann 2019, S. 12). Auch in der betrieblichen Weiterbildung sucht man vergebens nach konsensfähigen formatbezogenen Standards. Qualitative wie quantitative Studien sind demnach erforderlich, um zu diskussionsfähigen Typologien, Systematisierungen und Standards in der Fortbildung zu gelangen.

Als Ziel von Typologien wird gemeinhin die ordnende und gruppierende Beschreibung einer Realität anhand von (mehreren) Merkmalen bzw. von deren Ausprägung verstanden. Es geht also um einen Systematisierungsversuch. Typen stellen in Anlehnung an Max Weber Instrumente dar, um die Komplexität – in unserem Fall von Fortbildungsangeboten – zu vereinfachen. Dies ermöglicht zweckrationales Handeln im Fortbildungsalltag, aber auch Vergleiche in einer quantitativen oder qualitativen Perspektive, Steuerungsprozesse und Theoriebildung. Schmidt-Hertha und Tippelt betrachten Typologien in forschungsmethodischer Sicht als Produkte eines Gruppierungsprozesses und Typenbildung als „Strategie der Informationsreduktion bei gleichzeitigem Wissensgewinn“ (2011, S. 29).

Die für diesen Beitrag ausgewählten Beispiele realisieren Typenbildung auf sehr unterschiedliche Art. Es wurden nur publizierte, präzisierende und mit wissenschaftlicher Beteiligung entstandene Ansätze als Good-Practice-Beispiele einbezogen. Nicht gesondert aufgenommen wurden digitale Formate, da die

didaktischen Grundstrukturen in digitalen, hybriden und präsentischen Fortbildungsangeboten sehr ähnlich sind.

3 Formen wirksamkeitsorientierter Fortbildung

In Anlehnung an Studien zum lernwirksamen Unterricht gibt es eine breite, empirisch unterlegte Diskussion über strukturelle und didaktisch-methodische Merkmale wirksamer Fortbildung, die Format- und Typenfragen weitgehend unberücksichtigt lässt. Das ist jedoch nur eines der erwähnten Probleme. So führen etwa Kurzzeitfortbildungen i. d. R. nicht zu substanziellen Veränderungen des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften (Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017), werden aber von diesen präferiert (Göb 2018, S. 39). Fortbildungsprogramme, die mindestens 100 Stunden beinhalten und sich über mindestens ein halbes Jahr erstrecken, können dagegen laut Metaanalyse von Tinoca (2004) einen (mittleren) Effekt auf den Lernerfolg von Schüler:innen haben. Nach Kennedy (2016) erhöht die Fortbildungsdauer vor allem dann die Wirksamkeit, wenn konkrete Handlungsstrategien fokussiert werden und eine Auseinandersetzung mit Tiefenstrukturen erfolgt. Bei engem fachlichem Fokus – wie z. B. bei Fortbildungen zur Förderung der Lesekompetenz – können allerdings auch Fortbildungen unter 30 Stunden auf Schülerebene wirksam werden (Basma/Savage 2017).

Wissensaktualisierung und -erweiterung oder das kompetente Einsetzen digitaler Tools im Unterricht lassen sich dagegen über digitale Selbstlernangebote, Kurzfortbildungen, Erklärvideos o. ä. realisieren (Meyer/Kleinknecht/Richter 2023; Leidig 2019). Ihre zunehmend digitale Ausführung schafft Zeit und Raum für serielle Fortbildungsveranstaltungen. Diese bestehen inzwischen häufiger aus Präsenz- und Online-Phasen und beinhalten eine Verschränkung von Input, Erprobung, Reflexion und Transfer. Sie finden in realen und virtuellen Räumen statt und beinhalten das Potenzial zur Adaption und Innovation von Handlungen und Haltungen.

Neben häufig auch von anderen Forscher:innen thematisierten Aspekten wirksamer Fortbildung wie das Ausrichten an den Bedarfen der Teilnehmer:innen, die Kohärenz mit curricularen und rechtlichen Vorgaben, das Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen, erwähnt Desimone (2009) ausdrücklich die *Beliefs* der Teilnehmenden. Dies ist ein insgesamt unterschätzter Aspekt. *Beliefs* (Überzeugungen, Einstellungen, subjektive Theorien und verwandte Konstrukte) fungieren als Filter zwischen Wissen und Handeln (Wahl 2020). Längerfristige und mehrteilige, verschränkte Fortbildungen beinhalten zumindest das Potenzial, um tatsächlich von präziseren und erweiterten Wissensständen zu veränderten Lehr-Lern-Handlungen zu gelangen.

Ein anderes Problem wird in Studien zu situierten, hochkomplexen Fortbildungsformaten sichtbar. Sie erweisen sich als motivational günstiger, weil sie u. a. dem weit verbreiteten Wunsch nach unmittelbarem Praxiserleben entsprechen. Für den Kompetenzerwerb von Lehrkräften erscheinen jedoch konstruiert-situative Formate, wie wir sie in Trainings oder beim Microteaching vorfinden, günstiger. Sie unterstützen eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit und das Einüben von bestimmten Aspekten, sind komplexitätsreduziert und transfererleichternd (Heinisch et al. 2018, S. 177). Zudem erhöhen Coaching und inhaltsbezogener kollegialer Austausch die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten (Desimone/Pak 2017; Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017). Aktives Lernen, Lernstrategien, Reflexion und Transfer können dadurch gefördert werden.

In der deutschen Fortbildungslandschaft gibt es viele Beispiele für didaktisch-methodisch, konzeptionell und strukturell überzeugende Fortbildungsangebote. Allerdings fokussieren diese meist wenige Aspekte. Komplexe Konzeptionen und Programme kommen i. d. R. mit Beteiligung von Wissenschaftler:innen zustande und werden dann auch entsprechend evaluiert. Hier sind Umsteuerungsprozesse seitens der Landesinstitute, Bezirksregierungen und weiterer Verantwortlicher erforderlich. Die beabsichtigte Reform der Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen (verkündet am 17.4.2024) ist ein aktuelles Beispiel dafür, dass entsprechende Strategien als zielführend eingeschätzt werden.

Durch die erweiterten digitalen Fortbildungsmöglichkeiten haben sich zudem die Fortbildungsportfolios der Landesinstitute etc. ausdifferenziert, ohne dass forschungsbasierte Konzeptionslinien ihre Bedeutung verloren hätten. Diese helfen dabei, in Zeiten abnehmender finanzieller und personeller Ressourcen und gleichzeitig zunehmender Aufgabenspektren strategisch sinnvoll umzu-steuern.

4 Fortbildungstypen und ihre Realisierung im Alltag

Gute Praxis (1): Kooperative Fortbildungskonzeption im Regierungsbezirk Köln

Als Beispiel sei hier die kooperative Fortbildungskonzeption im Regierungsbezirk Köln erwähnt (eine detaillierte Darstellung unter Steuerungsgesichtspunkten findet sich im Kapitel „Umsteuerung der Formate. Steuerungsansätze für wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln“ von Peter Gatzweiler in diesem Band, S. 168 ff.), die empirische Befunde u. a. von Darling-Hammond/Hyler/Gardner, Lipowsky und Wahl als Basis für eine Neukonzeption von Lehrkräftefortbildung genutzt hat und unter dem Begriff Fortbildung nur noch längerfristige, mehrteilige, verschränkte Formate mit integrierten

Erprobungs- und Reflexionsphasen akzeptiert. Nutzer:innen sind die etwa 1.300 Schulen und 45.000 Lehrkräfte des Bezirks. Deren Fort- und Weiterbildung erfolgt auf zwei Ebenen: Im Regierungsbezirk selbst werden Lehrer:innen an Berufskollegs sowie Leitungspersonal fortgebildet. Hinzu kommen Maßnahmen zur Qualifikationserweiterung. Für diese Ebene ist die Bezirksregierung zuständig. Auf der zweiten, dezentralen Ebene sind elf Kompetenzteams für die Lehrkräftefortbildung verantwortlich. Insgesamt sind für die Fort- und Weiterbildung ca. 650 Lehrerinnen und Lehrer als Moderatorinnen und Moderatoren tätig, die dafür mit durchschnittlich 4,6 Unterrichtswochenstunden entlastet werden. Als zentrale Akteur:innen bestimmen sie maßgeblich die Wahrnehmung von Fortbildung seitens der Lehrkräfte und weiterer Nutzer:innen, verfügen dabei aber keineswegs über ein einheitliches Selbst- und Rollenverständnis.

Um Fortbildungen kompetenzorientiert und auf Wirksamkeit angelegt zu konzipieren und zu realisieren, wurden Rollen geklärt und Gewohnheiten verändert. Viele Moderator:innen waren gezwungen, ihr Verständnis von guter Fortbildung zu revidieren und sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie es durch Fortbildung vom Wissen zum Handeln kommt (Wahl 2020). Verständlicherweise ging die Veränderung einer (aus subjektiver Sicht als erfolgreich erlebten) Praxis zunächst mit Verunsicherung einher. Diese wurde allerdings als kooperative Herausforderung zur Kompetenzerweiterung durch (datengestützte) Reflexion der bisherigen Fortbildungspraxis genutzt. Seitens der Bezirksregierung wurden nicht sequenzierte Kurzfortbildungen aus dem Programm gestrichen.

Die bekannte Präferenz von Lehrkräften für Kurzfortbildungen (Göb 2018) schien dem Konzept entgegenzustehen, die längeren Formate wurden zunächst wenig angenommen, was sich aber ebenfalls als veränderbar erwies. Der Konzeptionsansatz der Moderator:innen für die nun anstehenden Fortbildungsprozesse lässt sich als „Rückwärtsplanung“, beschreiben, die der Zielfrage „Welche Kompetenzen sollen die Teilnehmenden am Ende der Fortbildung erworben haben und wie können wir sie dabei wirksam unterstützen?“ verpflichtet ist. Im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells verstanden sich die Moderator:innen zunehmend als Lernbegleitung, die für das Konzept und dessen professionelle didaktische Umsetzung zuständig ist, während das aktive Lernen und der professionelle Umgang mit dem Fortbildungsangebot bei den Teilnehmer:innen liegt. Die Einbettung der Fortbildung in einen spiralförmigen Gesamtprozess der Unterrichts- und Schulentwicklung zeigt Abbildung 1.



Abb. 1: Fortbildung im Qualitätszirkel der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bezirksregierung Köln 2020, S. 12)

Strukturell verankerte Kooperation der Moderator:innen, gemeinsame Konzeption und Reflexion von Angeboten, deren Evaluation und ggf. Revision aufgrund der Evaluationsdaten sind Gelingensaspekte des Kölner Modells. Hier wurde, ausgehend von Forschungen zur Wirksamkeit von Fortbildung, ein Qualitätsentwicklungsprozess dauerhaft etabliert, der das Potenzial zur zielführenden Adaption von Lehr-Lern-Überzeugungen und dem damit verbundenen Unterrichtshandeln hat.

Kontakt

Peter Gatzweiler

Bezirksregierung Köln, Dezernat 46

peter.gatzweiler@brk.nrw.de

Gute Praxis (2): Fortbildungstypen in der niedersächsischen Lehrkräftefortbildung

Die niedersächsische Fortbildungstypologie entstand als Arbeitsfassung 2016 im Kontext eines Forschungsvorhabens am Kompetenzzentrum für Lehrkräftefortbildung der TU Braunschweig (KLBS) mit dem niedersächsischen Landesinstitut (NLQ). Ausgangspunkt war eine Dokumentenanalyse von Fortbildungsangeboten des KLBS im Zeitraum 2012–2016, ergänzt durch Angaben aus Rechenschaftsberichten sowie durch Angaben aus einschlägigen Studien. Ein erster Orientierungsvorschlag (Vanier 2018) wurde pandemiebedingt überarbeitet. Zielvorstellung bei der Entwicklung der nachfolgend vorgestellten Typologie lagen in einer für Fortbildungsteilnehmer:innen überschaubaren Strukturierung der Angebotsvielfalt. Die im Forschungsvorhaben vorgenommene Angebotsanalyse hatte eine Mischung aus nachvollziehbar beschriebenen und diffus bleibenden oder in ihren Wirkungsannahmen überzogenen Veranstaltungen ergeben. Dies erschwert verständlicherweise die Fortbildungsplanung von Kolleg:innen bzw. an Schulen und zählt zu den von Forscher:innen beschriebenen Passungsproblemen (vgl. Richter et al. 2013).

Für Fortbildner:innen liegt der praktische Nutzen der sechs beschriebenen Fortbildungstypen bzw. Fortbildungsformate (vgl. Tab. 1) darin, unter Alltagsbedingungen Fortbildungsangebote zielführend und arbeitsökonomisch, aber mit Blick auf Wirksamkeitskriterien reflektiert, erstellen zu können. Das niedersächsische LernCenter (NLC) als Nachfolge der Datenbank VeDaB (siehe das Kapitel „Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung“ von Monika Renz in diesem Band, S. 289 ff.) unterstützt die Typologie. So ist es beispielsweise nicht länger möglich, als Lernziel für Formattyp 1 das Erwerben von Handlungskompetenzen einzugeben, da dies in Kurzveranstaltungen gemäß Forschungsstand nicht möglich ist.

Die Fortbildungstypologie unterstützt eine zielreichende Planung auch auf der Steuerungsebene: Akteur:innen in Bildungsverwaltungen, Landesinstituten und Kompetenzzentren (Vanier & Knoke 2024). So können beispielsweise bildungspolitische Schwerpunkte mit kurzen digitalen Informationsveranstaltungen vorbereitet werden, nachfolgend mit fokussierten unterrichtsbezogenen Formattypen 3 unterstützt und nachfolgend mit Formattypen 5 oder 6 an den Schulen umgesetzt werden. Begleitende Evaluation gehört in allen Fällen mit dazu, um den Umsetzungsgrad der Angebote zu überprüfen und ggf. umsteuern zu können. All das sind Schritte zur Systematisierung und Standardorientierung.

Wie die meisten Veränderungen löst auch diese zunächst Verunsicherung aus, da bisherige Handlungsroutinen reflektiert und adaptiert werden müssen. Nach den bisherigen Erfahrungen und wenn man die zugrundeliegenden Orientierungsansatz erkennt, sind die Typen gut einsetzbar.

Tab. 1: Fortbildungstypen und -formate in Niedersachsen²

Konzeptionsansatz	Umsetzungsform
Typ 1: fachlich-informativ – Ohne Aktivierungsphasen 45–60 Minuten – Mit Aktivierungsphasen 60–90 Minuten	Typ 1: Fachwissen und -methoden vermittelnd (z. B. Vorträge, Präsentationen, Erklärvideo) – Aktivierungsansatz: Kooperative Lernformen in Breakout Rooms, Chats, Taskcard, Whiteboard... – Aktivierungsansätze: kooperative Lernformen
Typ 2: informativ reflexiv – Aktivierungsphasen benötigt – 90–180 Minuten	Typ 2: Pädagogisch, psychologisch – Informativ-dialogisch (z. B. Präsentationen mit Diskussion, Fallbeispiele, Videovignetten) – Aktivierungsansatz: Kooperative Lernformen wie in Typ 1, Placemat, Think Pair Share usw.
Typ 3: kompetenzerweiternd – Aktivierungs-, Kooperations- und Erprobungsphasen benötigt – Digitale Begleitungs- und mehrere Ganz- oder Halbtagsveranstaltungen – Meist 15–25 Stunden	Typ 3: Wirkung von Unterricht und Lehrer-verhalten im Unterricht – Workshop mit verschränkten Input- und Erprobungsphasen, Fokus auf Unterrichts-konzeption und -wirkung sowie auf pädagogisch-psychologisches Lehrkräfte-handeln – Transferansatz: Kollegiale Reflexion und Kooperative Lernformen wie in Typ 1 und 2, Fallstudie, Microteaching und Trainings-element
Typ 4: Expertise erweiternd – Komplexe und kontextualisierte Workshops oder Trainings benötigt. Verschränkung von Theorie- und Praxiswissen mit eigenen Alltags- und Transferbeispielen – Digitale Begleit- und Selbstlernertools – Meist mehr als 30 Stunden	Typ 4: Anwendung neuer Unterrichtsmethoden – Modularisierter Workshop mit verschränkten Input- und Erprobungsphasen, Fokus z. B. auf verändertes fachliches und pädagogisch-psychologisches Unterrichtshandeln sowie auf neue Lehr-Lern-Methoden – Transferansatz: Kollegiale Reflexion usw. wie in Typ 1–3, Microteaching, Rollenspiel, Simulation, fokussierte Trainingseinheiten, Begleitcoaching
Typ 5: Erweiterung von professionellen Sicht- und Verhaltensweisen – Langfristiges Vorhaben, wissenschafts-fundierte Programme mit Expert*innenbegleitung, Erprobungs- und Transferphase sowie begleitender Evaluation und Adaption	Typ 5: Erweiterung von professionellen Sicht- und Verhaltensweisen – Modularisierte Workshops und theorie-basierte Trainings, entwicklungs- und/oder problemorientierte Konzeption, erlebnis-aktivierende Methoden, Fokus auf die soziale Interaktion mit Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und multiprofessionelle Teams – Transferansatz: Communities of Practice bzw. Professionelle Lerngemeinschaft, Praxisforschung gemeinsam mit Expert*innen
Typ 6: Unterrichts- und Schulkulturen – Langfristiges Vorhaben, Entwicklungsorientierte, mit wissenschaftlicher Unterstützung fokussierte und konzipierte Programme, begleitende Evaluation und Praxisforschung	Typ 6: Unterrichts- und Schulkulturen – Datenbasierte schulspezifische Fortbildungskonzeption unter Nutzung digitaler und präsentischer Elemente der Typen 1–5, Fokus auf Tiefenstrukturen, Überzeugungen und kollegial reflektierte Erfahrung – Transferansatz: Communities of Practice, Steuergruppe, Interne und externe Evaluation sowie wissenschaftliche Begleitung, Teilnahme an landesweiten Schulprogrammen und -wettbewerben

2 Siehe https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/v2_Internet_NLQ_Platat_Fortbildungstypen_2023-06-05.pdf.

Fortbildende, die sich bspw. in Qualifizierungen mit den Fortbildungsformaten und Fortbildungstypen auseinandergesetzt haben, haben beim kollegialen Austausch und beim Konzipieren von eigenen Fortbildungen die Typologie als Unterstützung erfahren. Nach der verbindlichen Beachtung von Kriterien wirksamer Fortbildung bei Angebotskonzeptionen und der Kategorisierung nach Vanier (2018) zur besseren Unterscheidung nach Online- und/oder Präsenzangeboten wurde die Neuprogrammierung des NLC – wie bereits erwähnt – dazu genutzt, die Veranstaltungseingabe spezifischer zu gestalten. Neben der längst fälligen Erfassung von modularen Angeboten, bei denen einzelne Termine in Reihen differenziert beschrieben werden können, wird nun entsprechend unterschieden:

- a) Veranstaltungsart (Arbeitstreffen, Beratung, Fortbildung, Vortrag/Keynote, Netzwerktreffen, Selbstlernangebot, Tagung, Weiterbildung/Qualifizierung)
- b) Veranstaltungsformat: Online oder Präsenz
- c) Kategorie nach Vanier: Typ 1 – Typ 6

Das Ausweisen des geplanten Kompetenzerwerbs war bislang schon gegeben und wird perspektivisch durch hinterlegte Kompetenzraster abgelöst. Unterschieden wird zudem nach Adressaten (Freitext), Schulform (Mehrfachauswahl möglich) und sogenannten Fachgebieten (Fachunabhängige Unterrichtsentwicklung, Fachbezogene Unterrichtsentwicklung, Leitungsqualifizierung oder Qualitätsentwicklung). Folglich lassen sich zukünftig alle denkbaren Veranstaltungsformen abbilden und auch statistisch auslesen, um eine datenbasierte Steuerung zu ermöglichen.

Anders als im Modell der Bezirksregierung Köln enthält die niedersächsische Typologie auch Kurzformate, die inzwischen überwiegend digital umgesetzt werden. Zu sämtlichen Formaten bzw. Typen werden Aktivierungsansätze vorgeschlagen. Auch das geschieht mit Blick auf Studien zur Wirksamkeit von Fortbildung. So weisen Huber/Radisch (201, S. 339) darauf hin, dass „klassische Formen der Wissensvermittlung“ mit aktiven Lernformen kombiniert werden sollten, um „multiple Lernanlässe“ zu schaffen. Generalisierend lässt sich sagen, dass aktive Auseinandersetzung zielerreichende Fortbildung unterstützt. Studien zeigen ebenfalls, dass für die Vermittlung von deklarativem Wissen kürzere Formate ausreichend sind (Leidig 2019, S. 45) dass digital umgesetzte Fortbildung tendenziell ebenso wirksam sein kann wie in Präsenz erfolgende (Meyer/Kleinnecht/Richter 2023; Mulaimovic et al. 2024).

Was hier für Fortbildungstyp 1 „fachlich-informativ“, bei dem es um das Vermitteln von fachlichem, methodischen oder toolbezogenem Wissen geht, mit dem Aktivierungsansatz „kooperative Lernformen“ z. B. in Breakout Rooms mittels TaskCard, Placemat o. ä. dargestellt wird, bezeichnet zugleich den Konzeptionsansatz für alle sechs Typen. Leitideen waren dabei

- ein gemeinsames Begriffsverständnis zu entwickeln,
- einen alltagstauglichen Systemisierungsansatz anzubieten,
- eine wirksamkeitsorientierte Fortbildungskonzeption zu unterstützen,
- eine präzisere Steuerung des Fortbildungsportfolios zu ermöglichen.

Den Fortbildenden werden beim Konzipieren ihrer Angebote Entscheidungen zum Formateinsatz, zu kognitiven Aktivierungsmöglichkeiten und integrierten kooperativen Lernphasen, zur methodischen Verschränkung von Input und Erprobungsmöglichkeiten komplexe Konzeptionsansätze und Evaluationsvorstellungen abverlangt. Die vorgestellte Typologie gilt derzeit als Good-Practice-Beispiel, da sie im Format- und Typisierungsdiskurs Orientierung ermöglicht. Sie stellt einen komplexitätsreduzierten und pragmatischen, nicht auf Trennschärfe abzielenden Ansatz zur Angebotskonzeption dar. Das Modell setzt bei adäquater Nutzung das im Kompetenzprofil für Fortbildungspersonal zusammengefasste pädagogisch-psychologische und schulfachliche bzw. erwachsenbildnerische Wissen in hinreichendem Maße voraus. Anders gesagt: Es setzt professionell agierende Fortbildende voraus.

„Die erarbeitete Typologie führt durchaus zu kontroversen, aber notwendigen Diskussionen, welche deutlich machen, dass es sich bei der Angebotskonzeption um eine komplexe Tätigkeit handelt. Das Erreichen einer Zielklarheit bezüglich des beabsichtigten Fortbildungserfolges im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky/Rzejak 2021) kann so effektiv unterstützt werden“ (Knoke 2023).

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

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

Gute Praxis (3): Kooperative Formen der Fortbildung – Typenbildung im Kontext des TransKiGs-Verbundprojekts

Die sieben für das TransKiGs-Verbundprojekt entwickelten und erprobten sowie nach Typen zusammengefassten Fortbildungsformate beinhalten jeweils verschiedene Arbeitsformen und -verfahren, unterscheiden sich bezüglich ihrer Funktionen und bilden eine Typologie. Sie wurde als Anregung für andere überinstitutionelle Projekte dokumentiert und zur Verfügung gestellt. Im TransKiGs-Verbundprojekt selbst ging es um die gemeinsame Gestaltung eines kindgerechten Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule

in fünf Bundesländern (BLK-Modellversuch). Die nachfolgend vorgestellte Fortbildungstypologie wurde also für die Orchestrierung und zielerreichende Durchführung von verschiedenen Veranstaltungen in einem sehr umfangreichen Projekt entwickelt und beschrieben. Projektziele waren u. a. gemeinsam Bildungskonzepte zu entwickeln und zu erproben sowie Materialien und Strategien für die Multiplikator:innen bereitzustellen. Die auf Kooperationsformen fokussierten Formate der von Kossack (2009) publizierten Typologie soll Veränderungen in der Kooperationspraxis der Beteiligten ebenso unterstützen wie den Aufbau eines gemeinsamen Bildungsverständnisses.

Kossacks sieben Fortbildungstypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktion und stellen ein Ensemble von Sozialformen, methodischen Vorgehensweisen, spezifischen Inhalten und Zielstellungen dar (Kossack 2009, S. 14). Seine sieben Typen sind Fachtagung, Fachforum, Workshop, Schulung, Projektarbeit, Bildungswerkstatt und Regionalkonferenz.

Kossack denkt die Funktionen seiner Fortbildungstypen entlang der übergeordneten Zielvorstellung, nämlich der Stärkung von Kooperationskulturen im TransKiGs-Verbundprojekt. Fortbildungsveranstaltungen wie Fachtagungen, Fachforen und Regionalkonferenzen haben dabei die Funktion, Breitenwirkung zu erzielen sowie Wissensdistribution zu erreichen und bestimmte Inhalte zu diskutieren. Sie unterscheiden sich von einander sowie von den weiteren Fortbildungstypen durch ihre Größenordnung (Teilnehmer:innenzahl), die angesprochenen Adressaten, ihre Ziele, ihre Arbeitsformen sowie ihre Dauer und zählen zu den Großveranstaltungen.

Bildungswerkstatt, Workshop, Projektarbeit und Schulung werden dagegen den Kleinformaten zugerechnet und dienen der vertiefenden Bearbeitung von Handlungsweisen und Inhalten. Jedes Format wird von Kossack funktional verortet: „Mit der Schulung wird didaktisch weder in die ‚Fläche‘ gezielt, noch kann damit sinnvoll auf den Aufbau komplexer Handlungskompetenzen abgehoben werden. Die unterrichtlich organisierte Schulung stellt eine didaktische Organisationsform dar, die geeignet ist, ein bestimmtes begrenztes Wissen in einem bestimmten begrenzten Zeitraum zu verteilen.“ (Kossack 2009, S. 15 f.) Die Fachtagung ist dagegen ein Format, „das in die Fläche zielt“ (ebd., S. 17) und eine größere Personenzahl anspricht.

Vorgestellt wird hier als Beispiel die Bildungswerkstatt, nach Kossack „ein komplexes und umfassendes Fortbildungsformat, das die Interventionsebenen Qualifizierung und Prozessbegleitung systematisch integriert“ (Kossack 2008, S. 20).

Bildungswerkstatt

Adressaten	Projektteams
Ziele	Kennenlernen und Vertiefung der Zusammenarbeit Reflexion von (Alltags-)Konzepten zu Bildung, Erziehung und Lernen Entwicklung von anschlussfähigen Bildungs-, Erziehungs- und Lernverständnissen Entwicklung und Erprobung neuer Formen und Inhalte der Zusammenarbeit beim Übergang
Arbeitsformen	Vortrag Gruppenarbeit Einzelarbeit Diskussion Lernmarkt
Dauer	1 bis 2 Tage, 5 Termine in einem Zyklus
Dokumentierte Beispiele	Schubert, E., Scheib, S. (2008) (Hrsg: LISUM) Bildungswerkstätten. Dokumentation der GOrBIKs-Bildungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde

Kossack versteht seine Typologie als Anregung, „die Fortbildungsstrategie und die Fortbildungsformate je nach Rahmenbedingungen, Ressourcen und Zielen auszuwählen und aufeinander zu beziehen“ (ebd., S. 32). Seine in der Typologie beschriebenen Formate zielen sowohl in die Fläche (z. B. Fachtagung, Fachforum) als auch in die Tiefe (z. B. Bildungswerkstatt, Workshop) und sind in einem Gesamtzusammenhang zu verorten. Leitgedanke ist eine kooperative Professionalisierung von Erzieher:innen und Lehrer:innen.

Kontakt

Dr. Peter Kossack

Akad. Mitarbeiter am Lehrstuhl Schulentwicklung der Universität Potsdam
peter.kossack@uni-potsdam.de

5 Perspektiven

- Professionen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie über eine Fachsprache verfügen. Dies ist im Bereich Lehrkräftefortbildung noch nicht durchgängig der Fall. Bezogen auf Formen, Formate und Typologien von Fortbildung sind interessante Ansätze, aber kein Begriffskonsens vorhanden. Ein solcher sollte länderübergreifend hergestellt werden. Dies dient der Weiterentwicklung von Praxis und Wissenschaft gleichermaßen.
- Insgesamt hat der an Wirksamkeit orientierte Fortbildungsdiskurs zur Fokussierung auf längerfristige, mehrteilige, verschränkte Formen und Typen sowie zu einem auch die Details didaktischer Konzeptionen erfassenden Blick geführt. Die vorhandenen Forschungsansätze, die sich auf

Gestaltungsstrategien (Sims et al. 2023) oder auf Qualitätsmerkmale (Mulajmovic et al. 2024) von Fortbildungsveranstaltungen konzentrieren, sollten in der Kooperation von Fortbildungsinstituten und Forschungseinrichtungen gemeinsam weiterentwickelt werden.

- Das gesamte Spektrum von Fortbildungsformaten ist bisher zu wenig im Detail erforscht. So gibt es zu Funktion, zu Effektivität aber auch zu den didaktisch-methodischen Strukturen z. B. von Kurzformaten wenig Erkenntnisse. Die Aktualisierung von Informationen und Wissensständen gehört z. B. ebenso ins Fortbildungsportfolio wie die Einführung in bislang ungenutzte Tools und Techniken. Solche Kurzfortbildungen werden inzwischen weitgehend digital umgesetzt. Aktivierungsmöglichkeiten und Wirksamkeitsüberlegungen als professionelle Gestaltungsansprüche sollten auf alle vorhandenen Formate bezogen werden.
- Online-Formate haben die Fortbildungsportfolios in den letzten Jahren stark verändert. Diese müssen in die vorhandenen Fortbildungssysteme und -typologien in ihrer Spezifität integriert und nicht als Sonderformen behandelt werden.
- Niedersachsen hat eine Vorlage für eine Typologie entworfen, die landesweit genutzt wird und Fortbildungsangebote für Nutzer:innen transparenter machen soll. Diese Typologie könnte exemplarisch als Ausgangspunkt für einen länderübergreifenden Diskurs zur Standardbildung im Bereich der Begrifflichkeit und der didaktisch-methodischen Strukturierung genommen werden.

In einem länderübergreifenden Netzwerk der in der Fortbildung engagierten Fortbildungsverantwortlichen könnte ein Diskurs über Formate, Formen und Typologien die Begriffsvielfalt reduzieren, Forschungsfragen generieren, die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft intensivieren und zur systematischen Qualitätsentwicklung von Fortbildung beitragen. Dies würde perspektivisch eine datengestützte Steuerung des Fortbildungssystems ermöglichen.

Literatur

- Basma, B./Savage, R. (2018): Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 30, H. 2, S. 457–481.
- Bezirksregierung Köln (2020): Staatliche Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal 2020/2021. https://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Ressourcenmanager/KT/RB-K/DN/fb_katalog_west_rek_dn_eus_print.pdf (Abfrage: 23.05.2024)
- Christmann, B. (2019): Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, H. 1, S. 12–21.

- Cramer, C./Johannmeyer, K./Drahmann, M. (2019): Aktueller Stand der Lehrerfortbildung. In: *Bildung & Wissenschaft* 73 (1–2), S. 14–20.
- Darling-Hammond, L./Hyler, M. E./Gardner, M. (2017): *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute. learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (Abfrage: 30.04.2024)
- Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Desimone, L. M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* 38, H. 3, S. 181–199.
- Desimone, L./Pak, K. (2017): Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. In: *Theory Into Practice* 56, H. 1, S. 1–10.
- Göb, N. (2018): *Wirkungen von Lehrerfortbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heinisch, J./Sonnleitner, M./Unverferth, M./Weiß, V./Rank, A. (2018): Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In: Greiten, S./Geber, G./Gruhn, A./Köninger, M. (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 177–185.
- Huber, S./Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J. N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 337–354.
- Kennedy, M. M. (2016): How Does Professional Development Improve Teaching? Review of *Educational Research* 86 (4), S. 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800> (19.3.2024)
- Knocke, V. (2023): Erklärvideo zur Fortbildung für Fortbildende. Hildesheim. NLQ.
- Kossack, P. (2009): *Kooperative Formen der Fortbildung – Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. DOI: 10.25656/01:2793 (Abfrage: 30.04.2024)
- Leidig, T. (2019): *Wie kann es gelingen? Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Köln (Diss.).
- Lipowsky, F. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, H. 3, S. 346–368.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2021): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Meyer, A./Kleinknecht, M./Richter, D. (2023): What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional. In: *Computers & Education* 200. doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805 (Abfrage: 30.04.2024)
- Mulaymovic, N., Richter, E., Lazarides, R., Richter, D. (2024): Comparing quality and engagement in face-to-face and online teacher professional development. In: *British Journal of Educational Technology*, S. 1–17.
- Richter, D./Engelbert, M./Weirich, S./Pant, H. A. (2013): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, H. 3, S. 193–207.
- Richter, E./Marx, A./Richter, D. (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, H. 5, S. 1021–1043.

- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2011): Typologien. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, H. 1, S. 23–35.
- Schoof-Wetzig, D. (2019): Angebote, Adressaten, Formate. In: Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 26–82.
- Sims, S./Fletcher-Wood, H./Anders, J. (2023): Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. <https://journals.sagepub.com/home/revr>, 1, doi.org/10.3102/00346543231217480 (Abfrage: 30.04.2024)
- Tinoca, L. (2004): From professional development for science teachers to student learning in science. Austin/Texas: University.
- Vanier, D. H. (2018): Fortbildungstypen: Ein Orientierungsversuch. In: Pädagogische Führung 29, H. H. 6, S. 232–234.
- Vanier, D. H./Knoke, V. S. (2024): Wie eine Formattypologie Planung und Steuerung unterstützt. In: SchVw Nds, H. 1, S. 16–20.
- Wahl, D. (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, E. (2021): Warum die staatliche Lehrkräftefortbildung in schlechtem Zustand ist – und wie man die Rahmenbedingungen verbessern könnte. In: Jungkamp, B., Pfafferoth, M. (Hrsg.): Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Friedrich Ebert Stiftung Bonn: Netzwerk Bildung.

In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 272-288.