

## 2.7 Kooperationen und Netzwerke in der Lehrkräftefortbildung – länder- und phasenübergreifend

Dieter Schoof-Wetzig

### Einleitung

Die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht ist wesentlich abhängig von der Qualität des schulischen Personals und damit von einer Fortbildung, die wissenschaftsbasiert ist, sich an inhaltlichen, didaktischen, methodischen und organisatorischen Standards orientiert und einer systematischen Evaluation und einem entsprechenden Monitoring unterworfen ist.

Wie die Entwicklung des Bildungssystems zeigt, kann dies durch eine enge Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten, aber auch durch die Kooperation der fortbildenden Institutionen und des Personals über die Ländergrenzen hinweg geleistet werden. Die Bestandsaufnahme (Daschner/Hanisch 2019) hat gezeigt, dass in beiden Bereichen die Zusammenarbeit nur rudimentär entwickelt ist, obwohl es hervorragende Projekte und Netzwerke schon seit Jahren gibt, die für viele Themen- und Organisationsbereiche beispielgebend sein können. Im Folgenden werden in einem ersten Schritt (1) die *länderübergreifende Kooperation* an drei Beispielen dargestellt und Empfehlungen für den Aufbau neuer Netzwerke gegeben. In einem zweiten Schritt (2) werden an vier Beispielen reale Formen der *Kooperation von Fortbildungsinstitutionen mit der Wissenschaft bzw. den Hochschulen* und Gelingensbedingungen für eine weitere Entwicklung der Kooperationen aufgezeigt.

### 1 Länderübergreifende Kooperationen zur Lehrkräftefortbildung

Länderübergreifend gibt es in verschiedenen Themenbereichen Netzwerke von Fachreferenten, Fortbildungsverantwortlichen oder Institutsleitungen, die in regelmäßigen Arbeitstreffen gemeinsame Fragestellungen entwickeln, sich zu gemeinsam festgelegten Themen austauschen oder Angebote und Standards miteinander teilen. Folgende Netzwerke sind zurzeit aktiv:

- Netzwerk Führungskräftequalifizierung
- Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BEP)
- Interkultureller Arbeitskreis der Lehreraus- und -fortbildnerinnen (INKA)<sup>1</sup>
- Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung (ORGE)<sup>2</sup>
- Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich
- Ländernetzwerk zur schulinternen Evaluation
- Jahrestreffen der Leitungen der Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung, Schulleitungsqualifizierung, Curriculumentwicklung und Evaluation
- KMK-Netzwerk Lehrkräftefortbildung, u. a. mit Zielsetzungen der Bestimmung von Mindestanforderungen an die Qualität der Fortbildenden und den Rahmenbedingungen der Fortbildung
- Länderübergreifende Arbeitsgruppen der KMK im Bereich der Lehrkräftefortbildung zur Entwicklung gemeinsamer Fortbildungsangebote im Bereich Digitaler Bildung und Fachbildung<sup>3</sup>

Die Netzwerke sind sehr unterschiedlich institutionalisiert und arbeiten in verschiedenen Formaten und Organisationsformen. Informationen über die Netzwerke sind z. T. schwer zugänglich und werden oft über die Gruppenmitglieder hinaus nicht geteilt.

Bedeutsam für die Qualitätsentwicklung von Lehrkräftefortbildung sind länderübergreifende Kooperationen durch

- Austausch von Fortbildungskonzepten (Curricula, Fortbildungsmodule, Organisation, Standards)
- (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzmodellen
- Entwicklung von Fortbildungsformaten, die den gegenwärtigen Stand der Forschung aufnehmen
- Austausch und Entwicklung von Evaluationskonzepten, Austausch und Auswertung von Ergebnissen
- Förderung des Transfers von wissenschaftlicher Forschung in die Praxis von Fortbildung, Schule und Unterricht
- Erprobung neuer Tagungs- und Fortbildungsformate (z. B. hybride Formate)
- Förderung von Fortbildungsforschung
- Länderübergreifende Qualifizierung des Fortbildungspersonals

---

1 Siehe <https://lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/inka>.

2 Siehe <https://lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/netzwerk-orientierungsrahmen>.

3 Siehe <https://www.kmk.org/aktuelles/lehrerfortbildung-laenderuebergreifende-kooperation.html>.

- Gemeinsame Internetplattformen für Austausch und Kommunikation; regelmäßige Newsletter

### Zur Themenauswahl

Es werden drei Beispiele von gelungener Kooperation vorgestellt und die Gelingensbedingungen analysiert:

- *Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BEP)*  
Dieses Netzwerk hat sich 2006 nach einer Tagung der Landesinstitute in Hamburg und Bremen zum Berufseingang von Lehrkräften gegründet. Ihre von staatlichen Institutionen unabhängige Existenz ist bis heute ein Erfolgsmodell. Es bezieht auch die Länder Österreich und die Schweiz ein.
- *Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich*  
Vertreten sind in dem Arbeitskreis „Jahrestagung der Abteilungen/Bereiche für berufliche Bildung der Landesinstitute“ die Landesinstitute, das Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) und der KMK-Ausschusses für Berufliche Bildung (ABBi). Die jährlichen Fachtagungen, die schon vor 2000 stattfanden, befassen sich mit aktuellen Fragestellungen, die u. a. mit den Experten aus dem BIBB und der ABBi diskutiert werden. In den „östlichen“ Ländern stellt jedes Land den anderen Fortbildungsveranstaltungen in Bildungsgängen mit geringen Lehrkräftezahlen zur Verfügung. Eine bundesweite digitale Plattform dient dem Austausch von Unterrichtsmaterialien.
- *Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort) bildung*  
Das 2016 gegründete Netzwerk befasst sich länderübergreifend mit Qualifizierungskonzepten. Eine Darstellung der Ergebnisse fünfjähriger Zusammenarbeit wurde in einer Handreichung dokumentiert. Dieses Netzwerk hat die jährlichen Tagungen genutzt, um ein Qualifikationskonzept für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Bildung für nachhaltige Bildung zu entwickeln. Die Kooperation wurde von Engagement Global, einer Institution des BMZ organisatorisch und finanziell gefördert.

## 1.1 Good Practice länderübergreifender Kooperationen

### **Good Practice 1: Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase (BEP)**

Die Berufseingangsphase von Lehrkräften, die je nach Bundesland die ersten zwei oder drei Berufsjahre nach dem Vorbereitungsdienst oder der zweiten Lehrerbildungsphase umfasst, gilt als „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften (Terhart 2000, S. 128). Die Kultusministerkonferenz hat in der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt“ (zuletzt: 2018), unter dem Stichwort Personalentwicklung festgelegt, dass der „Berufseingangsphase ein besonderer Stellenwert“ zukommt. Leider ist es zu keiner konkreten Ländervereinbarung zur BEP gekommen, in keinem Land wurde eine verbindliche Eingangsphase eingeführt. 2022 wurde in einer Umfrage der KMK der Stand der BEP in den Ländern erhoben (KMK 2022, S. 122 ff.). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) bezieht sich auf diese Umfrage, wenn sie anmerkt, dass die realisierten Angebote „allerdings breit bezüglich ihrer Inhalte, Formate und Verbindlichkeit streuen“ und „meist nicht obligatorisch“ sind, was durchaus als kritische Bemerkung verstanden werden sollte (SWK 2023, S. 73).

Forschungen zur Berufseingangsphase haben gezeigt, dass die Komplexität der beruflichen Anforderungen sprunghaft ansteigt und mit dem Druck der alltäglichen Praxis, auf die unzureichend vorbereitet wurde, teilweise auch ein Verlust bestimmter Qualifikationen und ein unzureichender Aufbau von Professionalität stattfindet (Keller-Schneider/Hericks 2013). In Studien wurden bei Berufsanfänger:innen vier besondere Anforderungsbereiche identifiziert: „identitätsstiftende Rollenfindung“, „adressatenbezogene Vermittlung“, „anerkennende Klassenführung“ und „mitgestaltende Kooperation in der Schule“ (Keller-Schneider/Hericks 2017). Diese Bereiche können als berufsbiographische Entwicklungsaufgaben begriffen werden, die in den ersten Berufsjahren gezielt gefördert werden sollten.

2006 wurde auf einer Fachtagung im Landesinstitut Hamburg „Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ von den Themenverantwortlichen aus zehn Landesinstituten das Netzwerk „Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase (BEP)“ gegründet, um die notwendigen Aufgaben gemeinsam anzugehen. Relativ unabhängig von staatlichen Vorgaben hat diese Gruppe bis heute die Entwicklung eines differenzierten Modells einer betreuten Berufseingangsphase entwickelt, Erfahrungen und Evaluationsergebnisse ausgetauscht und Materialien und Medien gegenseitig zur Verfügung gestellt. Das Bundesnetzwerk trifft sich mit 15 bis 20 Personen einmal im Jahr in einem der beteiligten Bundesländer unter einem Motto/Leitthema,

z. B. zur Einstiegsphase von Quer- und Seiteneinsteigenden („Wagnis Lehrerrzimmer“) oder zur Bildung für nachhaltige Bildung. Darüber hinaus werden in kleineren Online-Arbeitstreffen aktuelle Schwerpunktthemen oder akute Probleme besprochen. In einer gemeinsamen Synopse wird die Ausgestaltung der Berufseingangsphase für jedes beteiligte Bundesland zusammengefasst und laufend aktualisiert.

Werden die Beschreibungen der Berufseingangsphase aus den verschiedenen Bundesländern verglichen, so können die folgenden Grundelemente von begleiteten Berufseingangsphasen identifiziert werden:

1. *Auftaktveranstaltungen*: Veranstaltung mit Workshops zu den Angeboten in der Berufseingangsphase und Themenschwerpunkten.
2. *Fachtagungen*: Den Berufseinsteiger:innen unterschiedlicher Einstiegsjahrgänge werden Themen angeboten, die ihrer Professionalitätsentwicklung dienen.
3. *Starter-Set und/oder Handreichungen zu Beginn der BEP*: Für alle Berufseinsteiger:innen wird eine Grundinformation zusammengestellt.
4. *Handreichungen für Schulleitungen*: Einbindung in das Kollegium und die Gestaltung der kollegialen Kooperation.
5. *Kollegiale Austausch-, Beratungs- und Unterstützungsgruppen*: Als besonders produktiv haben sich kollegiale Austauschgruppen erwiesen, in denen – orientiert an den eigenen Praxiserfahrungen – problematische berufliche Fragen in Fallbesprechungen reflektiert werden.
6. *Coaching-Angebote/Supervision/Beratung*: Coaching wird in der Regel einzelnen Berufseinsteiger:innen angeboten, wenn die Fragen- und Problemstellungen zu brisant, zu persönlich sind und in anderen Gruppen (z. B. in Austauschgruppen oder in der Schule) nicht thematisiert werden konnten.
7. *Fortbildungsangebote*: Die Themen reichen von Klassenmanagement, Schulrecht, Lehrgesundheit über Kommunikation, Konfliktmanagement und Beratung bis hin zu individueller Förderung und Inklusion.
8. *Regionale Netzwerke*: In Flächenländern (z. B. BB, ST, TH) sind für eine schulübergreifende Kooperation Gruppen oder Netzwerke notwendig, die für kollegiale Begegnungen und Reflexionen die notwendigen personalen Beziehungen möglich machen.
9. *Moderator:innen, Berater:innen, Mentor:innen*: Das Personal für die Gruppenmoderation und Fortbildungsangebote wird zentral ausgewählt und z. T. intensiv qualifiziert.
10. *Internet-Plattformen, E-Mail-Service*: Das Basismaterial wird heute sinnvollerweise durch das Internet und entsprechende Informations- und Kooperations-Plattformen zur Verfügung gestellt.

Einen guten Überblick bietet immer noch die Dokumentation der Fachtagung, die das Netzwerk zusammen mit der Evangelischen Akademie Loccum 2010 unter dem Motto: Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften“ (Grimm 2012) durchgeführt hat. Das Landesinstitut in Hamburg hat auf einer Internetseite die jeweiligen Landesinstitute, die dazugehörigen BEP-Programme und neuere Veröffentlichungen zusammengestellt<sup>4</sup>

Gelingensbedingungen für die Netzwerkarbeit zur Berufseingangsphase sind besonders in der eigenständigen inhaltlichen Kooperation der beteiligten Kolleginnen und Kollegen zu sehen, die aus dem Erfahrungsaustausch jeweils Feedback für ihre Praxis beziehen. Aus den Maßnahmen und Konzepten einzelner Länder hat sich letztlich eine Sammlung von Maßnahmen als „good/best practice“ ergeben. Die jährlichen Treffen sind auch Anlass zur gemeinsamen Weiterbildung, besonders durch die Wahrnehmung und Diskussion aktueller wissenschaftlicher Forschungen. Auf der Internetseite des Landesinstituts Hamburg sind die neuesten Veröffentlichungen dokumentiert, die auch auf den Jahrestagungen vorgestellt wurden.

Leider konnte durch die Netzwerkarbeit eine obligatorische Durchsetzung der BEP in keinem Land erreicht werden. Dies muss auf der politischen Ebene durch die Ministerien und die KMK angegangen werden (vgl. Sachstand der Lehrerbildung, KMK 2022).

## Kontakt

*Anja Göbel*

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

<https://www.schulportal-thueringen.de/thillm>

[anja.goebel@thillm.de](mailto:anja.goebel@thillm.de)

## Good Practice 2: Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich

In dem Arbeitskreis „Jahrestagung der Abteilungen/Bereiche für berufliche Bildung der Landesinstitute“ sind die Verantwortlichen für Fortbildung und Curriculumentwicklung im Berufsbildenden Bereich vertreten. Die jährlichen zweitägigen Tagungen, die schon vor 2000 stattfanden, befassen sich mit aktuellen Fragestellungen aus den Bereichen Curriculumentwicklung und Lehrkräftefortbildung. Die Tagungen werden durch die Länder in wechselnder Verantwortung ausgerichtet. An den Treffen nehmen auch Experten aus dem

---

4 Siehe: [li.hamburg.de/fortbildung/zielgruppen/bep/bep-628878](https://li.hamburg.de/fortbildung/zielgruppen/bep/bep-628878).

Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) und Vertreter des KMK-Ausschusses für Berufliche Bildung (ABBi) teil.

Hauptpunkte der Treffen sind jeweils ein Kernthema mit pädagogischem Fokus (wie z. B. Digitalisierung, rückläufige Schülerzahlen, nachhaltige Entwicklung), das vorher gemeinsam festgelegt wurde. Außerdem gibt es Länderberichte und Fortbildungsfragestellungen. Aus dem gastgebenden Land werden jeweils ausgewählte Modell- oder Schulversuche oder Projekte mit außerschulischen Partnern vorgestellt.

Die in den Präsenztagungen entwickelten fachlichen und personalen Beziehungen der Ländervertreterinnen und -vertreter werden in der alltäglichen Arbeit in den Landesinstituten durch gegenseitige Beratung und Materialienaustausch genutzt. Zu den Gelingensbedingungen dieser Gruppe gehört die Balance von Struktur und Offenheit der Kommunikation. Es gibt immer neue Impulse für das eigene Land oder die eigene Arbeit. Die Zusammenarbeit wird von Teilnehmenden als sehr gewinnbringend eingeschätzt.

In den östlichen Ländern und Berlin besteht die Besonderheit, gemeinsame Fortbildungsangebote zu organisieren. Die Bundesländer Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg mit Berlin (Vertrag vom 01.01.2013) stellen je fünf Veranstaltungen pro Jahr für alle genannten Bundesländer zur Verfügung. Absprachen finden mehrmals im Jahr dazu statt. Den teilnehmenden Ländern wird i. d. R. ein Umfang von ca. drei bis fünf Plätzen zugestanden. Die Kosten für Unterbringung und Verpflegung sowie Reisekosten trägt dabei jedes Land selber. Die Veranstaltungskosten trägt nur das durchführende Land. Da jedes Land dieselbe Anzahl an Veranstaltungen und Plätzen anbietet, heben sich die Kosten i. d. R. gegeneinander auf. Die Veranstaltungen beziehen sich allerdings nur auf Bildungsgänge mit geringer Zahl an Lehrkräften („Nischenberufe“). So können durch Bündelung der Lehrkräfte verschiedener Länder Veranstaltungen angeboten werden, die im Einzelfall finanziell nicht tragbar wären. Außerdem stärkt diese Arbeitsweise immens die Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen und fördert den Austausch untereinander. 2023 wurden diese Möglichkeiten für alle Bundesländer geöffnet (KMK 2023).

2021 hatte die KMK beschlossen (KMK 2023), dass die Zusammenarbeit der Länder im Berufsbildenden Bereich durch mehrere Maßnahmen gestärkt wird. Dies geschieht durch

- Umsetzung der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschulen
- Bereitstellung von geprüften Unterrichtsmaterialien über das „Portal für berufliche Bildung“
- Entwicklung innovativer Fortbildungskonzepte

Die auf Landesebene jeweils für die Lehrkräftefortbildung und Erstellung von didaktischem Material zuständigen Stellen verfügen über Bestände an Materialien, die mittelbar und unmittelbar für den Unterricht an beruflichen Schulen Verwendung finden können. Diese Materialien einem größeren Nutzerkreis zugänglich zu machen, ist ein Ziel des „Portals für berufliche Bildung“. Die Materialiensammlung dient damit gleichzeitig dem Austausch über Medien und Materialien für die Lehrkräftefortbildung. Für die thematischen Bereiche gibt es Verantwortliche, die die Materialieneinstellung organisieren. Das Portal wurde in 2023 freigeschaltet. Für die Zukunft ist geplant, dass es auch einen geschlossenen Bereich gibt, in dem Lehrkräfte eigene Materialien für verschiedene Themenbereiche hoch- und von Partnern downloaden können<sup>5</sup>. Die Entwicklung dieser Plattform ist nicht Aufgabe des o. g. Arbeitskreises, sondern obliegt einer von der KMK organisierten Ad-hoc-Gruppe.

„Ein weiteres Feld für die Vertiefung der länderübergreifenden Zusammenarbeit liegt in der Entwicklung ländergemeinsamer Bildungsformate, um die Innovationspotenziale, die sich insbesondere aus der Digitalisierung ergeben, zeitnah in die berufliche Aus- und Fortbildung zu integrieren. Die berufliche Bildung ist dabei in doppelter Hinsicht betroffen:

- Auf fachlicher Ebene bestehen Qualifizierungsbedarfe durch die sich in Folge der Digitalisierung ändernden Arbeits-, Geschäfts- und Dienstleistungsprozesse.
- Mit der Digitalisierung werden auf didaktisch-methodischer Ebene neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen geschaffen.

Mit den vereinbarten Maßnahmen zur Intensivierung der Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Lernfeldkonzeption sind Kooperationsstrukturen gelegt, die im Bereich der Fortbildung weiterentwickelt werden können. Durch die Entwicklung von Konzepten und Materialien, die auf der Basis berufsbezogener Fortbildung, auch unter Einbeziehung externer Expertise und mit anschließender didaktischer Aufbereitung erstellt werden, kann ein zusätzlicher Anreiz und Mehrwert in der länderübergreifenden Zusammenarbeit geschaffen werden.“ (KMK 2023, S. 3)

Die Sammlung und Entwicklung innovativer digitaler Bildungsformate findet u. a. auf den Tagungen des Arbeitskreises statt. In einer länderübergreifenden Ad-hoc-Arbeitsgruppe wurden die Ergebnisse zusammengefasst. Sie werden in einer Empfehlung der KMK veröffentlicht werden.

---

<sup>5</sup> Vgl. <https://hubbs.schule>.



## Kontakt

*Tino Peters*

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA),  
Halle (Saale)  
tino.peters@sachsen-anhalt.de

*Stefan Siggés*

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL), Speyer  
stefan.siggés@pl.rlp.de

### **Good Practice 3: Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung (ORGE)**

Auf Initiative des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) wurde 2016 in Weimar von 25 Teilnehmer:innen aus 10 Bundesländern das Netzwerk für Expert:innen in der Fort- und Ausbildung zur Umsetzung des BMZ/KMK – Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung gegründet. Das Netzwerk wird durch eine Kooperation des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit der Engagement Global gGmbH und dem Portal Globalen Lernens getragen und unterstützt.

Das Netzwerk von ca. 40 aktiven Mitgliedern (2023) rekrutiert sich vor allem aus den Fortbildungsverantwortlichen für BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) in den Landesinstituten. Auch Vertreterinnen und Vertreter aus den NRO, die in vielen Bundesländern einen bedeutsamen Anteil an der BNE-Lehrkräfte(fort)bildung getragen haben, sind an dem Netzwerk beteiligt. Auch BNE-Koordinator:innen einzelner Bundesländer, deren Stellen den Ländern aus Mitteln des BMZ für eine begrenzte Zeit zur Verfügung gestellt werden, sind Mitglieder des Netzwerks.

Seit 2016 werden jährlich Arbeitstagen durchgeführt, um Konzeptionen und Erfahrungen auszutauschen, neue Formate der Qualifizierung zu entwickeln und gemeinsame Qualifizierung von Fortbildenden im BNE-Bereich zu organisieren. Der erweiterte Orientierungsrahmen, der 2015 von der KMK verabschiedet worden ist, soll als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gezielter als bisher Eingang in die Schulpraxis finden. Das Netzwerk wird durch eine gewählte Sprechergruppe koordiniert. Auf den zurückliegenden Jahrestagen des Netzwerks wurden folgende grundlegenden Aspekte thematisiert:

- *Speyer 2017*: Kompetenzen und Qualifizierung von Lehrkräften für die Praxis des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung

- *Göttingen 2018*: Bundesländerübergreifende BNE-Qualifizierungsmaßnahmen für Fortbildnerinnen/Fortbildner und Ausbilderinnen/Ausbilder
- *Hamburg 2019*: BNE und Digitalisierung
- *Speyer 2020*: Reflexions- und Erfahrungsräume in der Bildung für nachhaltige Entwicklung
- *Fulda 2021*: Der Whole School / Institution Approach als Ansatz für eine transformative Bildung
- *Online 2022*: Global Citizenship Education (GCED) als Teil der BNE im Fokus der Lehrkräfte(fort)bildung
- *Halle/Saale 2023*: Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen in der Lehrkräftefortbildung – globale Ziele, lösungsorientierter didaktischer Ansatz, Weiterentwicklung von Fortbildungsmodulen

An den Jahrestagungen waren jeweils 20 bis 50 Vertreterinnen und Vertreter aus relevanten Institutionen der Bundesländer und der Zivilgesellschaft sowie externe Experten aus Wissenschaft und Umsetzungspraxis beteiligt. Aus den Ergebnissen der Tagungen wurde eine *Handreichung für die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung* entwickelt. Ausgewählte Qualifizierungsmaßnahmen, die von Institutionen der Bundesländer und von Nichtregierungsorganisationen für BNE-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren durchgeführt wurden, sind in der Handreichung exemplarisch vorgestellt. (vgl. das Kapitel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von Dieter Schoof-Wetzig in diesem Band) Zu den in der Handreichung vorgestellten Modulen wurden Vorschläge für Kursprogramme entwickelt, die Planungsvorschläge für Qualifizierungsveranstaltungen mit didaktischen, methodischen und medialen Hinweisen enthalten. Jährlich werden zwei Newsletter in der Kooperation von dem Portal Globales Lernen und dem DVLFb erstellt, die aktuelle Informationen enthalten, die die Netzwerkteilnehmenden der Redaktion zur Verfügung stellen.

Link zu den allen genannten Dokumenten: [lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/netzwerk-orientierungsrahmen](https://lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/netzwerk-orientierungsrahmen)

## **Kontakt**

*Dieter Schoof-Wetzig*

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung  
schoof@lehrerfortbildung.de

## 1.2 Möglicher Transfer auf andere Themenbereiche und bildungspolitische Empfehlungen

Den drei Beispielen liegen sehr unterschiedliche organisatorische und personelle Bedingungen zugrunde.

Im *Netzwerk Berufseingangsphase BEP* geht es um ein offenes Netzwerk von Fortbildungsverantwortlichen der Landesinstitute, die jeweils von den Institutsleitungen dadurch unterstützt werden, dass ihre Treffen als dienstliche Veranstaltungen anerkannt werden. Es beruht aber nicht auf einer länderübergreifenden Vereinbarung. Die Koordination wurde von einer Gruppe oder einzelnen Mitgliedern übernommen. Die Vielfalt der Ansätze und Maßnahmen hat zu einem hohen Qualitätsstandard in der Berufseingangsphase geführt. Eine verpflichtende Einführung konnte aber nicht erreicht werden.

In der *Berufsbildung* besteht durch das Berufsbildungsgesetz und die staatlichen Ausbildungsverordnungen eine Notwendigkeit der länderübergreifenden Koordination, z. B. in dem entsprechenden Gremium der KMK. Die Zusammenarbeit im berufsbildenden Bereich besteht aus verschiedenen Kooperationszusammenhängen, die von den Landesinstituten initiiert und staatlich gestützt werden. Diese beruhen in der Lehrkräftefortbildung nur teilweise auf expliziten Verträgen. Die hier dargestellten Kooperationen sind deshalb beispielhaft, weil sie Curriculumentwicklung und Fortbildung aufeinander beziehen und die curricularen und strukturellen Themen neuer oder veränderter Berufe immer auch fortbildungsdidaktische und -methodische Entwicklungen implizieren. Wie die Entwicklung eines gemeinsamen Materialien- und Medienportals angenommen und zu einer substantiellen Ko-Konstruktion führen wird, wird in den nächsten Jahren zu erfahren sein.

Das *Netzwerk ORGE* entstand aus der Initiative einer offenen Tagung von Fortbildungsverantwortlichen der Landesinstitute mit Vertreter:innen von Nichtregierungsorganisationen, die alle mit Aufgaben in der Lehrkräftefortbildung in der BNE befasst waren. Die Netzwerkbildung wurde durch drei länderübergreifende Organisationen unterstützt, u. a. wurden die Koordination und die Durchführung von Jahrestagungen finanziell gefördert. Ob die gleiche Intensität des Austauschs ohne Förderung bestehen bleibt, wird an den nächsten Tagungen abzulesen sein. Die Produkte der Zusammenarbeit zeigen, wie die Expertisen mehrerer Länder gebündelt werden können, und wie ein kreativer Austausch von Konzepten und good/best practice stattfinden kann.

Die Strukturen lassen sich deshalb nicht einfach auf andere Themenbereiche übertragen. Jedes Netzwerk hat seine eigene Genese und Arbeitsstruktur. Wesentliche Aspekte der Gelingensbedingungen ähnlicher Netzwerke lassen sich aber formulieren:

- Unterstützung der Zusammenarbeit der Teilnehmenden auf Tagungen oder Workshops durch die Landesinstitute in wechselnder Verantwortung
- Regelmäßige Treffen in Präsenz und online; Präsenztreffen sind für die Entwicklung personaler Beziehungen notwendig
- Dokumentation der Ergebnisse von Kooperationsveranstaltungen
- Kommunikation der Teilnehmenden in spezifischen Partnerschaften auch im Arbeitsalltag
- Gegenseitige Beratung bei besonderen Fragestellungen der Fortbildung
- Organisation des Netzwerks durch eine Sprechergruppe
- Gemeinsame Internetrepräsentanz für einen Medien- und Materialienpool
- Akzeptanz der Netzwerkarbeit bei den Leitungen der Institute und Organisationen

An den drei ausgewählten Beispielen kann aufgezeigt werden, dass die Bildung länderübergreifender Netzwerke im Bereich der Lehrkräftefortbildung Expertisen bündelt, Ressourcen effizienter nutzt, innovative Ansätze und Good oder Best Practices teilt, die Vergleichbarkeit und Transparenz erhöht. Für eine weitergehende bildungspolitische Wirkung der Netzwerkarbeit ist eine regelmäßige Einbindung der Fortbildungsverantwortlichen in den Ministerien notwendig.

Erfahrungen und Diskussionen auf einer Fachtagung zu dem Themenbereich „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice – Transfer – Vernetzung“ mit vielen Fortbildungsexperten aus fast allen Bundesländern zeigen, dass für viele Themen wie z. B. der Qualifizierung von Fortbildenden, der Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern, der Bedarfserfassung an Landesinstituten oder der Auseinandersetzung mit wirksamen Fortbildungsformaten ein hoher Bedarf an länderübergreifender Zusammenarbeit besteht (Loccum 2023).

## Empfehlungen

- Länderübergreifend sollten bildungspolitisch bedeutsame Themenstellungen im Bereich der Lehrkräftefortbildung identifiziert werden, in denen eine Kooperation der für das jeweilige Thema Verantwortlichen einen organisatorischen, konzeptuellen und inhaltlichen Mehrwert verspricht.
- Diese Zusammenarbeit sollte durch die KMK-Kommission zur Lehrerbildung und durch das Netzwerk der Leitungen der Landesinstitute gefördert werden.
- Für die Einrichtung länderübergreifender Netzwerke zur Lehrkräftefortbildung sollte eine Handreichung entwickelt werden, die Qualitätskriterien und organisatorische Hilfen enthält.

- Zur Weiterentwicklung der Praxis dieser Netzwerke sollten Verfahren und Methoden von Community of Practice für länderübergreifende Arbeitsgruppen und Netzwerke erprobt und evaluiert werden.
- Länderübergreifende arbeitsteilige Kooperationsvorhaben, wie z. B. die Fortbildung von Lehrkräften für Nischenberufe, die Entwicklung von Materialien für die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern, u. a. sollten gefördert werden.
- Installation einer digitalen Plattform, die von unterschiedlichen länderübergreifenden Arbeitsgruppen, Netzwerken und Kommissionen genutzt werden kann.

## 2 Kooperation von Fortbildungsinstitutionen mit der Wissenschaft bzw. den Hochschulen

Die drei Phasen der Lehrerbildung haben ihre eigenen Institutionen, Inhalte, Standards und ihr eigenes Personal. Betrachten wir die jeweiligen Bildungsprozesse, kann man von unterschiedlichen Kulturen der Bildung sprechen, mit geringeren oder stärkeren Schnittstellen. Die Differenzen (und Brüche) haben die (angehenden) Lehrkräfte in ihren beruflichen Bildungsgängen zu bewältigen und persönlich zu verarbeiten.

Die Klagen über die Praxisferne des Studiums, aber auch die Examensorientierung des Vorbereitungsdienstes und die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis haben eine lange Tradition im Verhältnis der Institutionen (siehe Arnold 2010). Der „Praxisschock“, der mit dem eigenverantwortlichen Unterricht im Vorbereitungsdienst einsetzt und in der Berufseingangsphase noch nicht abgebaut ist, wurde gerade wieder durch eine Studie in Niedersachsen bestätigt (GEW 2023).

Die Qualitätsentwicklung in den drei Lehrbildungsphasen haben Pasternak et al. (2017) eingehend untersucht. Die hier über alle drei Phasen hinweg konstatierten Problemlagen beziehen sich auch auf die Kooperation der Institutionen, zu denen am Ende der Studie festgestellt wird, dass diese in begrenzten Fällen „in produktive Problembearbeitungen überführt werden“ (S. 369).

So wurde z. B. 2015 in einem Beschluss von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zu „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ empfohlen, dass ein professioneller Umgang mit Inklusion nur durch eine „Lehrerbildung in kollegialer Kooperation“ (S. 3) aller drei Phasen ermöglicht werden kann (HRK 2015). Ein Bericht über die Umsetzung des Beschlusses kommt 2020 zu dem Schluss: „Nicht zuletzt erschließt sich aus den vielfältigen Qualifizierungsmaßnahmen im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung der Bedarf an entsprechender Verzahnung zwischen berufspraktischer und der sich aufbauenden wissenschaftlichen Expertise. In diesem

Zeitraum wollen sich die Hochschulen (Hochschulbefragung) darüber hinaus insbesondere der Gestaltung von Angeboten in der Weiterbildung widmen, wofür eine enge Abstimmung mit den Landesinstitutionen der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase erforderlich ist. (HRK 2020, S. 2).

Ob diese Verzahnung über den Bereich von Diversität/Inklusion Schule macht und in weiteren Themenbereichen aufgegriffen wird, hängt auch von institutionellen Bedingungen ab, auf die nach der Präsentation der Beispiele noch eingegangen werden soll.

Im Folgenden sollen aus der Perspektive der Lehrkräftefortbildung institutionelle Kooperationen mit der ersten Phase, den Hochschulen betrachtet werden. Im Monitor Lehrerbildung wird in einer Umfrage an Hochschulen gezeigt, dass von 66 Hochschulen, die auf die Umfrage geantwortet haben, 48 angeben, in einer Kooperation mit Akteuren der dritten Phase zu stehen ([monitor-lehrerbildung.de](https://monitor-lehrerbildung.de), Kohärenz und Verzahnung der Phasen 2022). Diese Kooperationen sind allerdings von sehr unterschiedlicher Art und reichen von Mitgliedschaften der Landesinstitute in Gremien der Zentren für Lehrerbildung bis hin zu Kooperationen in Fortbildungszentren, Arbeitsstellen zur Schulentwicklung oder Gesprächskreisen Schule-Universität.

In einer aktuellen Recherche haben Ina Biederbeck und Annika Vieregge (Biederbeck/Vieregge 2024) festgestellt, dass in 64 von 71 Hochschulen Angebote zur Lehrkräftefortbildung vorgehalten werden. Die strukturellen Zugehörigkeiten der Anbieter in den Hochschulen sind nicht nur den Zentren für Lehrerbildung / Professional Schools of Education vorbehalten, sondern beziehen sich auch auf Forschungsvorhaben, Weiterbildungsstudiengänge, Schülerlabore, Netzwerke (z. B. Kooperationsschulen) oder besondere Institutionen wie die Kompetenzzentren für regionale Lehrkräftefortbildung in Niedersachsen. Auch die Formate der Angebote reichen von kurzen einmaligen Veranstaltungen über mehrteilige Präsenzformate, digitale Formate (synchron/asynchron), Workshops, Fachtage, Selbstlernkurse bis zu schulinternen Veranstaltungen oder Vorträgen. Die Frage, wie die jeweiligen institutionellen Beziehungen zwischen Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen, Schulen oder Lehrkräften strukturiert sind, konnte in der Recherche nicht erhoben werden und muss einer spezifischen Untersuchung vorbehalten bleiben.

Die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Kooperation zwischen den Institutionen der Lehrerbildung, den Landesinstituten, Studienseminaren und Hochschulen ergeben sich aus den verschiedenen Funktionen und Aufgaben dieser Institutionen:

- der dreiphasigen Lehrerbildung und der Notwendigkeit der übergreifenden Abstimmung
- dem Wissenstransfer von den Hochschulen in Ausbildung und Unterricht (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft)
- der Forschung zur Lehrkräftefortbildung mit verteilten Rollen: Theorie, Empirie, Praxis
- der Qualifizierung, der Kooperation und dem Austausch des lehrenden Personals
- einer institutionenübergreifenden Abstimmung über Standards und Strukturen einer wirksamen, nachhaltigen Lehrkräftebildung

Aus der Perspektive der Lehrkräftefortbildung werden drei institutionelle Kooperationen mit den Hochschulen dargestellt. In einem vierten Beispiel wird ein Kooperationsprojekt aus der Perspektive der Wissenschaften präsentiert.

## 2.1 Begründung der Beispielauswahl

Die beiden ersten Beispiele stammen aus den Eigeninitiativen von zwei Universitäten und dort aus den Zentren für Lehrerbildung.

Das Beispiel des gemeinsam getragenen Arbeitsbereichs *Fort- und Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)* signalisiert nicht nur ein großes Engagement der Universität durch die personellen und finanziellen Ressourcen. Die Arbeitsstelle organisiert jährlich bis zu 160 Veranstaltungen mit bis zu 5000 Teilnehmenden aus allen drei Phasen der Lehrkräftebildung. Es gibt eine Kooperation mit dem staatlichen Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), das begrenzte personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellt. Es gibt eine ständige Zusammenarbeit mit neun Schulen, die sowohl den Schulen als auch der Universität zu Gute kommt.

*BiConnected an der Universität Bielefeld* ist ein weiteres Beispiel guter Praxis. Es werden Workshops und andere Formate für Teilnehmende aus allen drei Phasen angeboten. Lehrende der Fakultäten haben jeweils die Leitung. Das Programm ist durch die fortlaufende Evaluation sowohl der Teilnehmenden als auch der Referierenden und Dozenten responsiv, es wird ständig weiterentwickelt. Es werden jeweils Bedarfe erhoben, die für die neue Programmplanung genutzt wird.

An jeder der acht Universitäten mit einem lehrkräftebildenden Schwerpunkt ist *in Niedersachsen ein Kompetenzzentrum für regionale Lehrkräftefortbildung* eingerichtet worden. Hier werden zum einen staatliche Projekte durchgeführt, zum anderen kann die Institution mit Unterstützung des Personals der Universität eigenständig Fortbildungsveranstaltungen anbieten. In dem Beitrag wird

exemplarisch die Arbeit des Kompetenzzentrums an der Universität Göttingen dargestellt. Der Transfer von Wissen und Kompetenzen aus dem Wissenschaftsbetrieb ist eine wesentliche Zielsetzung, hat aber auch seine Grenzen, die wesentlich in den institutionellen Strukturen zu finden sind.

In dem vierten Beispiel wird die Tagungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“ aus der Perspektive der sie tragenden Wissenschaftler präsentiert. Die Tagungsreihe war eine Initiative im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, um Fortbildungspraxis und Wissenschaft ins Gespräch zu bringen. Ausgangspunkt war z. B. eine Analyse der größten Herausforderungen universitärer Lehrkräftefortbildung. Eine Tagung widmete sich der Kooperation und Ko-Konstruktion verschiedener Akteursgruppen. Auf jeder der vier Tagungen wurde das Verhältnis von Lehrkräftefortbildung und Wissenschaft praktisch, empirisch und theoretisch reflektiert. Die Reihe soll mit neuen Formaten fortgesetzt werden.

## 2.2 Good Practice der Kooperation von Lehrkräftefortbildung und Hochschulen

### **Good Practice 4: Gemeinsam getragener Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)**

*Ina Biederbeck*

Seit 2017 betreiben das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) der Europa-Universität Flensburg und das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) einen gemeinsam getragenen „Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung“. Im Sinne einer phasenübergreifend konzipierten hochschulischen Lehrer:innenbildungswerkstatt richtet sich der Arbeitsbereich mit seinen Angeboten nicht nur an Lehramtsstudierende, sondern immer auch an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie bereits berufstätige Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer. Räumlich ist der Arbeitsbereich mit einem eigenen kleinen Gebäude auf dem Campusgelände der Europa-Universität Flensburg verortet. Bis auf einige wenige Ferienwochen ist er mit 40 Stunden pro Woche nahezu ganzjährig geöffnet. Personell wird die Arbeit hauptsächlich von der Universität getragen (eine wissenschaftliche Mitarbeiter:innenstelle à 80 %, eine Sekretariatsstelle à 25 % sowie studentische Mitarbeiter:innen). Das IQSH unterstützt personell über die Teilabordnung zweier Lehrkräfte, die während der Schul- und Unterrichtszeit einen Tag in der Woche (in der Regel) vor Ort sind.

Nachfolgend sollen einzelne Angebote kurz skizziert werden:



## Fortbildungsveranstaltungen/extracurriculare Lernangebote

Der Arbeitsbereich bietet Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte (auch im Vorbereitungsdienst) aller Schulformen und Fächer. Die Fortbildungsveranstaltungen müssen dem Anspruch genügen, wissenschaftsbasiert und zugleich praxisorientiert konzipiert zu sein. Die Fortbildungen können in ganz unterschiedlichen Formaten realisiert werden: neben klassischen One-Shot-Workshops werden auch mehrteilige Veranstaltungen angeboten, ebenso wie Thementage, Vortragsreihen, Tagungen, Diskussionsforen, Netzwerksitzungen, Landesfachtage oder auch Filmvorführungen. Seit der Corona-Pandemie finden diese Veranstaltungsformate nicht mehr nur in Präsenz, sondern zunehmend auch rein digital oder als Blended-Learning-Format statt. Die Ermöglichung digitaler Fortbildungsangebote wird im Flächenland Schleswig-Holstein besonders gerne von Lehrkräften in abgelegeneren ländlichen Regionen in Anspruch genommen, die sich damit weite Anfahrtswege sparen. Auch Lehramtsstudierende dürfen an den Veranstaltungen teilnehmen (als freiwillig zu besuchendes, extracurriculares Lernangebot).

Das gemeinsame Lernen von unterschiedlich berufserfahrenen Lehrkräften und angehenden Lehrkräften stellt dabei das charakteristische Momentum dieser Fortbildungsveranstaltungen dar und kann neben den etablierten Formen von Schulpraktika als eine weitere Möglichkeit zur strukturellen Verzahnung von Theorie und Praxis verstanden werden. Entsprechend bemühen sich die Verantwortlichen, Dozierende der Europa-Universität Flensburg, aber auch Wissenschaftler:innen anderer Hochschulstandorte für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zu gewinnen. Auch erfahrene Praktiker:innen aus dem Schul- und Unterrichtskontext oder auch aus der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung werden als Fortbildner:innen engagiert. Besonders gerne gesehen sind Fortbildner:innen-Tandems, bestehend aus Wissenschaftler:innen und Lehrkräften aus der Schule, da sich daraus ein besonders großer Mehrwert in Hinblick auf den Wissenstransfer zwischen Theorie und Forschung und Schul- und Unterrichtswirklichkeit entwickeln kann. Die Finanzierung der Veranstaltungen wird von Universität und IQSH gemeinschaftlich getragen. Beworben werden die Veranstaltungen über die landesweit verfügbare Veranstaltungsdatenbank des IQSH sowie über die Website des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Durchschnittlich finden knapp 100 Veranstaltungen im Jahr statt – im Jahr 2019 waren es sogar über 160, die von mehr als 5.000 Personen der oben beschriebenen Zielgruppen besucht wurden. Thematisch sind die Veranstaltungen auf keine spezifischen Themenfelder festgelegt, sondern können sich bedarfsorientiert auf alle Themen beziehen, die von Interesse sind.

## Mediathek mit Unterrichtsmaterialien

Während der Öffnungszeiten können Lehramtsstudierende und Lehrkräfte der Region in einer in den oben bereits erwähnten Räumlichkeiten verorteten Mediathek kostenfrei didaktische Materialien zur Gestaltung ihres Unterrichts ausleihen. Der Bestand der Mediathek umfasst Anfang 2024 mehr als 13.000 Unterrichtsmedien für alle Fächer und Schulformen, darunter Schulbücher, didaktische Handreichungen, Workbooks, Experimentiermaterialien und digitale Lernangebote. Um den Bestand möglichst aktuell zu halten, erfolgt eine Kooperation mit den Schulbuchverlagen, welche die Mediathek mit ihren Publikationen ausstatten. Unterrichtsmaterialien werden aber auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z. B. im Sachunterricht oder in Wirtschaft/Politik) innerhalb der Universität entwickelt und dann an Schulen erprobt. Danach stehen die Materialien in der Mediathek zur Ausleihe bereit. Auch unterrichtsrelevante Materialien, die im Rahmen von Drittmittelprojekten entwickelt werden, können (angehenden) Lehrpersonen über die Mediathek zur Verfügung gestellt werden. Der reflektierte Einsatz von bzw. der Umgang mit Unterrichtsmaterialien ist zudem Gegenstand einiger Fortbildungsveranstaltungen. Pro Jahr besuchen mehr als 6.000 Personen die Mediathek.

## Treffpunkt/regionale Anlaufstelle

Die gemeinsam konzipierten und ausgestatteten Räumlichkeiten werden von Lehramtsstudierenden, aber auch von (angehenden) Lehrkräften, Ausbildungsgruppen sowie Lehrerbildner:innen genutzt, um sich zusammenfinden und miteinander zu arbeiten. Auch Schulen der Region sind herzlich willkommen, um dort bspw. Schulentwicklungstage und/oder Teambesprechungen abzuhalten. Die Raumnutzung ist dabei kostenfrei. Auch Einzelarbeitsplätze stehen zur Verfügung. Dieses Angebot trägt maßgeblich dazu bei, dass die Universität nicht nur ein Ort ist, dem sich Lehramtsstudierende zugehörig fühlen, sondern auch Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und bereits berufstätige Lehrkräfte die Hochschule als Anlaufstelle zur Professionalisierung ansehen. Dadurch, dass die benannten Angebote immer alle der oben benannten Zielgruppen anspricht, wird das Zusammentreffen von Akteuren unterschiedlicher Phasen der Lehrer:innenbildung befördert und Dialog auch informeller Art möglich gemacht.

## Kooperationsschulen

Das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreibt weiterhin ein Netzwerk von Kooperationsschulen, welches im Jahr 2024 aus 5 Grundschulen und 4 Gemeinschaftsschulen besteht. Der Zusammenschluss zielt auf die verstärkte Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen ab, um einerseits

Studierenden ein praktisches Arbeitsfeld für die Umsetzung von Projektideen zur Verfügung zu stellen. Andererseits erhalten die Schulen Unterstützung in ihren Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, bspw. über die Zusammenführung bzw. den Dialog mit Wissenschaftler:innen, die Durchführung von Erhebungen, den Austausch mit anderen Standorten sowie ein maßgeschneidertes Fortbildungsprogramm.

## Kontakt

*Dr. Ina Biederbeck*

Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL), Europa-Universität Flensburg

ina.biederbeck@uni-flensburg.de

## **Good Practice 5: BiConnected – ein phasenverbindendes Workshop-Programm für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende der Bielefeld School of Education (Universität Bielefeld)**

*Ann-Cathrin Obermeier, Saskia Schicht und Renate Schüssler*

Angesichts der Kritik an der bestehenden Lehrkräftefortbildung und neuer Dynamiken in der Diskussion wird intensiv über den Stellenwert universitär organisierter Lehrkräftefortbildung nachgedacht.<sup>6</sup> Dabei wird auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung des Feldes hingewiesen, die sich auch in einer gestärkten Rolle der Universitäten ausdrücken soll. Zunehmend findet ein phasenverbindendes Vorgehen Beachtung (SWK 2023). Gefordert werden z. B. durch den DVLfB „systematische Kooperationen von erster, zweiter und dritter Phase, z. B. bei der Qualifizierung des Aus- und Fortbildungspersonals“ (vgl. Daschner et al. 2023, S. 254). Gleichzeitig ist der Rahmen für universitäre Lehrkräftefortbildung schwierig und hängt nicht zuletzt mit Fragen der Anerkennung sowie den organisatorisch-finanziellen Rahmenbedingungen und institutionellen Verantwortlichkeiten zusammen (vgl. Daschner & Hanisch 2019).

BiConnected – phasenverbindend und innovativ

Auf die herausfordernden Rahmenbedingungen hat die Bielefeld School of Education (BiSED) an der Universität Bielefeld reagiert, indem sie bereits im Jahr

---

6 U.a. in der Veranstaltungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer\*innenfortbildung?“.

2016 das Workshop-Programm<sup>7</sup> „BiConnected – phasenverbindendes Lernen“ entwickelt hat. Das Programm führt die drei Phasen der Lehrkräftebildung zusammen, indem es sich an Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Referendar:innen und im Sinne multiprofessioneller Teams auch an weitere Akteure in Schule und Universität richtet und Akteure aller Phasen aktiv in die Programmausgestaltung mit einbezieht.

Bei BiConnected (Schicht et al. 2021) handelt es sich um ein halbjährlich erscheinendes Programm, das pro Jahr 50 bis 60 Workshops, Workshop-Reihen und weitere Angebote, gebündelt nach vier thematischen Schwerpunkten, anbietet<sup>8</sup>:

- *Schule der Vielfalt* (z. B. Neurodiversität und Autismus in der Schule; Legasthenie; Lehr- und Lernmaterialien rassismuskritisch begegnen)
- *Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (z. B. Dimensionen der Klassenführung; KI – Grundlagen und Impulse; Konstruktive Elterngespräche; Spielerisch die Robotik erkunden)
- *Fachliche Zugänge und fachdidaktische Perspektiven* (z. B. Quantenphysikalische Atommodelle; Lyrik im Unterricht; Forschungsreise: Plastik, Müll und Meer!)
- *Lehrer:innengesundheit* (z. B. Supervision für Lehrkräfte; Gesunder Umgang mit Belastungen im Schulalltag; Focus! – Impulse zum konzentriert(er)en Arbeiten im Unterricht)

Inhaltlich finden sich in diesem Spektrum sowohl Angebote, die an der Oberflächenstruktur von Unterricht als auch an der Tiefenstruktur (vgl. Lipowsky & Rzejak 2021) ansetzen. Es wurden im Zeitraum zwischen 2018 und 2023 insgesamt 324 Workshops und weitere Formate angeboten, für die sich 4194 Teilnehmende angemeldet haben. Nicht eingerechnet sind Teilnehmende von Fachtagen der Fakultäten, die ebenso systematisch in die BiConnected-Werbung eingebunden sind. An einem Workshop können zwischen vier und 30 Personen teilnehmen, wobei zwei Drittel der Plätze für Lehrkräfte vorgesehen sind. Teilweise übersteigt die Nachfrage einzelner Workshops mit bis zu 80 Anmeldungen das Kontingent freier Plätze deutlich. Die Angebote sind für die Teilnehmenden entgeltfrei.

Konzipiert und durchgeführt werden die Angebote hauptsächlich von Lehrenden aus allen lehrer:innenbildenden Fakultäten. Diese profitieren von der aufgebauten Angebotsstruktur, fragen die angebotenen Dienstleistungen wie

7 Siehe: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/workshopprogramm/fachliche-zugaenge/>.

8 Siehe: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/workshopprogramm/ueberblick/>.

Teilnehmendenmanagement, Programmorganisation und Evaluation nach und tragen pro-aktiv zu einem vielfältigen und wechselnden Programm bei. Hinzu kommen Referierende aus anderen Institutionen, aus Schule und der zweiten Phase.<sup>9</sup> Die Programmzusammenstellung wird über einen Call for Participation gesteuert.

### Responsives Programm

Die dynamische Angebotsgestaltung erlaubt es, sowohl institutionellen und gesellschaftlichen Anliegen als auch jenen der Referierenden Rechnung zu tragen und auf aktuelle Herausforderungen, wie z. B. den schulischen Umgang mit dem Nahost-Krieg oder den Klimawandel, zu reagieren. Die fortlaufende Evaluation des Programms liefert Anhaltspunkte für eine kontinuierliche datenbasierte Weiterentwicklung, u. a. durch die Erhebung zeitlicher Präferenzen oder neuer Themenbedarfe.

Mit Beginn der Corona-Pandemie gelang es, in kurzer Zeit die umfangreichen Arbeitsprozesse auf Online-Workshops umzustellen und gleichzeitig dem verstärkten inhaltlichen Bedürfnis nach Fortbildungen zum Online-Unterricht nachzukommen. Mittlerweile besteht das Programm aus einem Mix aus Online- und Präsenz-Angeboten. Auch der Modus der Workshops wird kontinuierlich evaluiert, um u. a. eine bedarfsgerechte Gestaltung des Programms zu erwirken.

### Qualitätssicherung durch die formative Evaluation des Programms

BiConnected wird durch zwei formative Evaluationsformate fortlaufend begleitet: zum einen durch die Befragung der Teilnehmenden (seit 2017) und zum anderen durch die Befragung der Referierenden (von 2019–2022). Jeder Workshop wird einzeln evaluiert. Die Teilnehmenden werden z. B. zu Fortbildungszielen, inhaltlicher Ausrichtung, didaktischer und organisatorischer Umsetzung sowie persönlichem Erkenntnisgewinn befragt. Die Evaluationsberichte werden den Referierenden zur Verfügung gestellt und dienen sowohl ihnen als auch den Programmverantwortlichen als Feedback und Basis für Weiterentwicklung.

Die aggregierten Evaluationsergebnisse zeugen von einer besonderen Wertschätzung und positiven Resonanz der Angebote. Zentrale Befunde (z. B. aus der Auswertung des Sommerprogramms 2021) zeigen eine insgesamt hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden: 91,4 % würden den besuchten Workshop weiterempfehlen.

---

9 U.a. Naturkundemuseum, Stadtbibliothek, Versuchsschulen Oberstufenkolleg und Laborschule, Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenausbildung, Wissenswerkstadt, Medienlabor, Bildung trifft Entwicklung NRW, Welthaus, Institut für zeitgemäße Prüfungskultur.

## Fazit und Ausblick

Das Workshop-Programm BiConnected bietet Lehrkräften eine komfortable Möglichkeit, sich zu aktuellen Themen fortzubilden. Gleichzeitig können Lehrende durch ihre Mitwirkung Kontakte in das Feld Schule intensivieren, aktuelle Forschungsvorhaben mit schulischen Akteuren rückkoppeln und Fortbildungsverpflichtungen aus Projektanträgen nachkommen. So entsteht eine Win-Win-Situation für Akteure in Schule und Universität.

Als eines von vier F&E-Zentren wurden mit BiConnected auch die Strukturen für die Verstetigung der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung in Form des „Zentrums phasenübergreifende Lehrer\_innenbildung“ geschaffen. Es sind professionalisierte Abläufe und tragfähige Kooperationsbeziehungen entstanden, um auf die aktuellen Dynamiken des Feldes flexibel reagieren zu können. Das Angebot wird sowohl durch Angehörige von Fakultäten und Partnerinstitutionen als auch durch Lehrkräfte und Lehramtsstudierende gut angenommen. Aufgrund der stetig steigenden Nachfrage wird seit einiger Zeit mit einem Wartelistenverfahren gearbeitet. Obwohl die Anerkennung als Lehrkräftefortbildung<sup>10</sup> bislang ein Desiderat<sup>11</sup> geblieben ist, erlauben die phasenverbindenden Lernsettings eine produktive wechselseitige Vernetzung von Theorie, Forschung und Schulpraxis. In den Evaluationsdaten werden die gemischte Zusammensetzung der Teilnehmenden aus allen drei Phasen sowie der gemeinsame Austausch untereinander positiv bewertet.

## Kontakt

*Dr. Renate Schüssler*

Bielefeld School of Education der Universität Bielefeld  
Zentrum Phasenübergreifende Lehrer\*innenbildung  
renate.schuessler@uni-bielefeld.de

10 „In NRW gibt es keine formale Anerkennung und Empfehlung des Ministeriums für Schule und Bildung von Fortbildungen anderer Anbieter.“ (<https://www.schulministerium.nrw/fortbildung>).

11 In NRW gibt es zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels keine formale Anerkennung von Fortbildungen anderer Anbieter durch das Ministerium für Schule und Bildung. Mit einem im April 2024 veröffentlichten Sechs-Punkte-Plan zur „Reform der Lehrkräftefortbildung“ zeichnen sich grundlegende Änderungen in der Anerkennungspraxis und im Einbezug der Universitäten ab: [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/reform\\_lehrkraeftefortbildung\\_6pp\\_240417.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/reform_lehrkraeftefortbildung_6pp_240417.pdf).

## Good Practice 6: Die Wissenschaftstransferarbeit in den niedersächsischen Kompetenzzentren

*Hermann Veith*

Mit der Einrichtung von Kompetenzzentren für die regionale Lehrkräftefortbildung<sup>12</sup> – acht an den Universitäten mit Lehramtsstudiengängen, drei an den Erwachsenenbildungshäusern in Bad Bederkesa, Lingen und Pappenburg und eines im Regionalen Pädagogischen Zentrum der Ostfriesischen Landschaft in Aurich – entschied sich das Land Niedersachsen im Jahr 2012 für die Einführung eines neuen Transfermodells in der dritten Phase. Ziel der Reform sollte es sein, zukünftig verstärkt die an den lehrkräftebildenden Hochschulen vorhandenen wissenschaftlichen Expertisen auch für die Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Fortbildungen zu nutzen. Durch die systemische Einbeziehung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, so das Kalkül, sollte gewährleistet werden, dass die landesweit angebotenen Inhalte und Umsetzungsformate auch methodisch auf dem neuesten Stand der fach- und bildungswissenschaftlichen Forschung waren (Rahe/Schulze 2013). Mit diesem Anspruch aufgegleist, verstanden sich die Kompetenzzentren von Anfang an nicht einfach nur als Agenturen, deren Auftrag es ist, die Fortbildungsversorgung in den Regionen unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien sicherzustellen. Ihre eigentliche Kompetenz sahen sie vielmehr darin, den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen, empirischen Forschungsbefunden und anwendungswirksamen Entwicklungs- und Trainingskonzepten ohne Rekontextualisierungsverluste in die schulische, unterrichtliche und pädagogische Praxis zu ermöglichen.

Wie sie diesen Transfer realisieren, dokumentieren die Kompetenzzentren in ihren jährlichen Rechenschaftsberichten, die sie dem Niedersächsischen Landesinstitut für Qualitätsentwicklung (NLQ) zur Prüfung vorlegen. Da die Prüfergebnisse nicht publiziert werden, basiert die folgende Aufschlüsselung lediglich auf Daten und Erfahrungen des Netzwerks Lehrkräftefortbildung (NLF) der Universität Göttingen.

- (1) Für die Gewährleistung der inhaltlichen Güte und Aktualität der Fortbildungsangebote sind in erster Linie die Wissenschaftlichen Leitungen der Kompetenzzentren verantwortlich. Diese müssen in enger Kooperation mit den geschäftsführenden Leitungen ihrer Fortbildungsbüros – der, dem oder den Fortbildungsbeauftragten – die Inhaltsqualität aller angebotenen Maßnahmen sicherstellen. In der Regel erfolgt dies bei der Angebotsplanung auf

---

12 Siehe <https://bildungsportal-niedersachsen.de/fortbildung-weiterbildung/kompetenzzentren>.

der Grundlage der vorgelegten Konzepte. Zur internen Qualitätssicherung gibt es zudem beratende Gremien. Am Standort Göttingen wurde ein universitärer Beirat eingerichtet, in dem professorale Mitglieder aus der Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtung für Lehrer:innenbildung und weiterer, an der Lehrkräftebildung beteiligter Fakultäten und Institute, einschließlich der universitären Schülerlabore, vertreten sind. An den anderen Kompetenzzentren erfolgen der hochschulinterne Austausch und die kollegiale Beratung im organisatorischen Rahmen der Zentren für Lehrkräftebildung oder im institutionellen Kontext der dortigen Schools of Education.

- (2) Die personelle Einbindung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Fortbildungsbetrieb erfolgt an allen Standorten in sehr unterschiedlichen Formen. Von den 184 Veranstaltungen, die das Netzwerk Lehrkräftefortbildung im Kalenderjahr 2022 durchgeführt hat, bestand bei 45 Fortbildungen – das sind ca. 25 % – die Beteiligung darin, dass im Planungsprozess von Fachtagungen, Netzwerktreffen oder speziellen Qualifizierungsmaßnahmen universitäre Beratung eingeholt wurde. Zumeist geht es dabei um konzeptionelle und personelle Fragen.
- (3) Im Kontext dieser Beratungen werden sehr häufig, vor allem bei Einzelveranstaltungen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen Statusgruppen nachgefragt, die dann entweder mit eigenen Vorträgen, Präsentationen, Diskussionsimpulsen, Workshops oder aber auch in Moderationsrollen mitwirken. Die Kompetenzzentren vermitteln hier aber nicht nur Personen aus dem eigenen Haus, sondern laden häufig dazu auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen niedersächsischen Universitäten bzw. aus Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen anderer Bundesländer ein.
- (4) An der Entwicklung komplexerer, auch längerfristig angelegter, modularisierter Fortbildungsreihen und -formate, die im besten Fall auch mit Materialien ausgestattet sind oder mit Trainingsphasen und Reflexionsschleifen zur Sicherung von Learnings konzipiert werden, sind bisher nur ganz wenige Professorinnen und Professoren beteiligt. Vollständig inhaltsverantwortlich für 34 Veranstaltungen waren im Jahr 2022 in Göttingen sechs Kolleginnen und Kollegen. Die meisten haben dabei auch persönlich an den Fortbildungen mitgewirkt oder ihre Wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen mit der Durchführung beauftragt. Ein weiteres professoral entwickeltes Konzept, das auf der Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme steht, wurde in Kooperation mit der Freien Universität Berlin und einer Privaten Krankenkasse angeboten. Da Fortbildungstätigkeiten, anders als Lehrtätigkeiten, in der Regel nicht zu den professoralen Dienstaufgaben gezählt werden, gibt es im universitären Lehrbetrieb selbst kaum Anreize zur Angebots- oder gar Konzeptentwicklung. Wer sich in der Lehrkräftefortbildung engagiert, macht dies darum häufig aus intrinsischen Motiven. Dabei gibt es auch Professorinnen und Professoren, die fachpolitisch weitsichtig bei der Beantragung von



Forschungsprojekten zusätzliche Drittmittel für Fortbildungen einpreisen. Diese bilden bisher die Ausnahme, obwohl der Ansatz hochproduktiv und wechselseitig gewinnbringend für Wissenschaft und Praxis ist. Da solche drittmittelbasierten Fortbildungsmaßnahmen in der Regel mit den Projektlaufzeiten enden, werden dort, wo sie bewilligt wurden, finanzielle Nachnutzungssicherungskonzepte benötigt, die es ermöglichen, positiv evaluierte Fortbildungen sowohl längerfristig als auch für eine größere Anzahl von Teilnehmenden anzubieten. Die Kompetenzzentren könnten dann ihrerseits sehr viel verlässlicher inhaltliche Schwerpunkte bilden und ihre getesteten Angebote auch untereinander weiterreichen.

- (5) Von der vielleicht naheliegendsten Möglichkeit des Wissenschaftstransfers durch Lehre machen die Kompetenzzentren nur in Ausnahmefällen Gebrauch. Zwar besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte am universitären Lehrbetrieb teilnehmen und einzelne Veranstaltungen kapazitätsneutral dafür geöffnet werden, aber in der Regel handelt es sich dabei um vorlesungsähnliche Formate, deren Besuch eher mit persönlichen Bildungsinteressen begründet wird. Speziell für Lehrkräfte konzipierte Fortbildungen werden indessen von den universitären Lehr-Lern-Laboratorien angeboten. Diese verfolgen das Ziel, an konkreten Beispielen aktuelle Ergebnisse aus der fachdidaktischen Forschung für die Lehrkräfte so aufzubereiten, dass es ihnen gelingt, kognitiv aktivierende Lernformen in ihrem Unterricht einzusetzen.
- (6) Inzwischen bieten viele Kompetenzzentren Schulen auch die Möglichkeit an, schulinterne Fortbildungen gemeinsam zu planen und diese dann extern unter Nutzung der Ressourcen, die der Hochschulcampus bietet, in der Universität durchzuführen. Solche Ortswechsel wecken bei Lehrkräften nicht nur Erinnerungen an das eigene Studium, vielmehr bieten sie auch den Vorteil, dass die schulischen Funktionsrollen, die im Kollegium zuhause sehr viel stärker hervortreten, in der akademischen Umgebung in den Hintergrund rücken, so dass meist sehr schnell ein paritätisches Kooperationsklima entsteht.
- (7) Zu den wissenschaftlichen Transferaufgaben der Kompetenzzentren gehört es schließlich auch, ihre Fortbildungen zu evaluieren und die Ergebnisse für die eigene Arbeit konstruktiv zu nutzen. Dabei geht es nicht lediglich darum, am Ende von Veranstaltungen abzufragen, ob die Teilnehmenden mit den angebotenen Inhalten zufrieden waren, sondern in Erfahrung zu bringen, was Schulen und Lehrkräfte damit anfangen. D. h. die Kompetenzzentren haben ein genuines Interesse daran, die Fortbildungsforschung auch systemisch zu stärken und zu prüfen, ob die im Land durchgeführten Fortbildungen tatsächlich zur Sicherung und Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehr- und Fachkräften beitragen oder zu schul- und lernkulturellen Qualitätsverbesserungen führen. Bisher jedoch werden solche Wirkungen eher auf kleiner Flamme im Rahmen von studentischen

Qualifikationsarbeiten beforstet, was zur Folge hat, dass die Ergebnisse unveröffentlicht bleiben und ausschließlich intern zum Feedback mit den Fortbildungsanbietenden herangezogen werden.

Schließlich spielt im Selbstverständnis der Kompetenzzentren beim Wissenstransfer gerade die Kommunikation mit der Praxis eine entscheidende Rolle. Um diesen Austausch zu verstetigen, haben sie online Anfrageportale, lokale Arbeitskreise oder regionale Beiratsstrukturen eingerichtet, die es ihnen ermöglichen, im direkten Kontakt mit Schulen und in regelmäßigen Gesprächen mit den Schulleitungen und Fortbildungsverantwortlichen Bedarfe vor Ort zu ermitteln, Feedback zu ihren Angeboten einzuholen und beides zumindest bei der eigenen Fortbildungsplanung zu berücksichtigen.

## **Kontakt**

*Prof. Dr. Hermann Veith*

Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

hermann.veith@sowi.uni-goettingen.de

## **Good Practice 7: Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung? – Die Geschichte einer Tagungsreihe**

*Frank Lipowsky, Anne Frey, Lars Holzäpfel, Silvia Pichler und Karsten Rincke*

### **Der Auftakt in Kassel: Herausforderungen universitärer Lehrkräftefortbildung**

Ursprünglich war nicht an die Etablierung einer Tagungsreihe gedacht, als sich im November 2017 ca. 120 Wissenschaftler:innen, Fortbildner:innen, Beschäftigte aus Landesinstituten und Lehrkräfte zur ersten Tagung der Reihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“ in Kassel trafen. Ziel dieser Tagung – deren Idee auf einer der ersten Veranstaltungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) in Berlin entstand – war es, Wissenschaft und Fortbildungspraxis und damit Akteur:innen aus Hochschulen und Landesinstituten stärker miteinander ins Gespräch zu bringen.

Der Tagung ging eine umfassende Befragung von Verantwortlichen an Hochschulen voraus, in der diese über die größten Herausforderungen und Probleme universitärer Lehrkräftefortbildung berichteten (Benning et al. 2018).

Als größte Herausforderungen auf struktureller Ebene wurden fehlende Anrechnungsmöglichkeiten für Hochschulangehörige, eine geringe Anerkennung der Fortbildungstätigkeit von Wissenschaftler:innen und eine strukturell kaum

oder gar nicht abgesicherte Kooperation zwischen Hochschulen und Landesinstituten genannt.

Auf curricularer Ebene wurde u. a. bemängelt, dass es an inhaltlicher Abstimmung sowie an Kohärenz der Fortbildungsbemühungen von Hochschulen und Landesinstituten fehle und dass sich Wissenschaftsorientierung und unmittelbare Praxisverwertbarkeit nicht immer verbinden lassen.

Dies verweist auf die dritte große Herausforderung, die seitens der Verantwortlichen aus den Hochschulen benannt wurde: Wie kann es der Wissenschaft gelingen, ihre Fortbildungsangebote für Lehrkräfte so auszurichten und zu gestalten, dass diese Angebote auch nachgefragt und besucht werden? Oder anders formuliert: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“ (Benning et al. 2018).

Um sich dem genannten Ziel, Verantwortliche aus Hochschulen und aus Landesinstituten zusammen ins Gespräch zu bringen, anzunähern, wurden im Vorfeld der Kasseler Tagung Tandems aus Wissenschaftler:innen und Vertreter:innen von Landesinstituten aus jeweils dem gleichen Bundesland gebildet, die ihren eigenen Blick auf bestehende Formen und Herausforderungen der Zusammenarbeit von Hochschule und staatlichen Fortbildungsanbietern in dem jeweiligen Bundesland darlegten. Die Teilnehmenden der Tagung hatten dann während der Tagung die Gelegenheit, verschiedene Bundesländer zu „besuchen“ und so unterschiedliche Kooperationskonzepte näher kennenzulernen.

Darüber hinaus wurden Workshops zu aktuellen Fragen der Lehrkräftefortbildung, wie z. B. Unterrichtsentwicklung durch professionelle Lerngemeinschaften und Qualifizierung von Multiplikator:innen angeboten. Im Workshop zu den professionellen Lerngemeinschaften wurde u. a. darauf eingegangen, wie das im Deutschen Zentrum für Lehrer\*innenbildung Mathematik (DZLM) favorisierte Konzept der Begleitung von professionellen Lerngemeinschaften dazu beitragen kann, wissenschaftliche Ansätze und praktische Erfordernisse gleichermaßen zu berücksichtigen.

Der Workshop „Qualifizierung von Multiplikator:innen“ widmete sich insbesondere dem Spektrum an Kompetenzen, die Multiplikator:innen und Fortbildner:innen benötigen, um Fortbildungsvorhaben zu disseminieren und zu implementieren. So wurde deutlich, dass Multiplikator:innen und Fortbildner:innen nicht nur über fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen verfügen müssen, sondern dass sie auch in der Lage sein müssen, Fortbildungsinhalte effektiv zu vermitteln, wofür u. a. auch Kenntnisse im Bereich Fortbildungsdidaktik und Erwachsenen didaktik erforderlich sind. Im Workshop wurde auch über Erfahrungen aus verschiedenen Qualifizierungsprogrammen berichtet. Hierbei wurde erkennbar, dass es an belastbaren Daten zu den in den einzelnen Bundesländern realisierten Qualifizierungsprogrammen mangelt. Hierzu gehört, dass es weder einen Überblick über die Curricula von Qualifizierungsprogrammen gibt noch Daten zu der Anzahl entsprechender Angebote und ihrer Nutzung zur Verfügung stehen. Auch über Kriterien der

Rekrutierung von Fortbildner:innen und Multiplikator:innen liegen keine Daten aus den jeweiligen Bundesländern vor.

Die Keynotes der ersten Tagung widmeten sich Merkmalen wirksamer Fortbildungen, stellten eine erfolgreiche Fortbildungsmaßnahme für Grundschullehrpersonen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht genauer vor und verwiesen mit Blick auf die Schweizer Situation darauf, dass Erstausbildung an Hochschulen und die Fort- und Weiterbildung als Bestandteile eines permanenten biographisch gerahmten Professionalisierungsprozesses zu verstehen sind.

### Ko-Konstruktion und Kooperation – die Tagung in Freiburg

Nachdem die erste Tagung in Kassel im Jahr 2017 auf große Resonanz gestoßen war, wurde im Organisationsteam schnell klar, dass dieses Format weitergeführt werden sollte. Die Pädagogische Hochschule Freiburg wurde als nächster Veranstaltungsort ausgewählt und eine Folgetagung im Jahr 2019 angesetzt. Als spezielles Tagungsthema wurde für diese zweite Tagung das Thema „Ko-Konstruktion und Kooperation“ gewählt. Mit einer Anmeldezahl von 200 Personen aus zahlreichen Bundesländern und aus dem Ausland wurde deutlich, welche Bedeutung dieser Thematik beigemessen wird. Vertreten waren Personen aus Hochschulen, Studienseminaren, Schulen und aus der Bildungsverwaltung.

Eröffnet wurde die QLB-Tagung mit einem Vortrag zur Bedeutung der Kooperation für das Lernen von Lehrkräften. Das Thema Kooperationen von Schlüsselakteur:innen wurde am zweiten Tag am Beispiel des MINT-Unterrichts vertieft. In parallelen Foren mit über 20 Impulsvorträgen präsentierten Teilnehmer:innen an beiden Tagen entwickelte Fort- und Weiterbildungskonzepte und legten hierbei einen besonderen Schwerpunkt auf die Ko-Konstruktion und Kooperation verschiedener Akteursgruppen. Deutlich wurden hierbei auch förderliche Rahmenbedingungen und Hemmnisse von Ko-Konstruktion.

In Diskussionsforen wurden am Abend des ersten Tages Thesen entwickelt, die am zweiten Tag zum Abschluss gemeinsam im Format der Fishbowl-Methode diskutiert und gebündelt wurden. Der Titel der Tagung war somit Programm: Die Ko-Konstruktion spiegelte sich auch in der didaktischen Gestaltung der Tagung und in dem intensiven Austausch von Wissenschaftler:innen, Fortbildner:innen und Lehrkräften wider. Ergänzend fand eine Posterausstellung statt, welche das Programm um Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte zur Lehrkräftefortbildung bereicherte.

Die Tagung stieß auf große Resonanz, was sich auch in vielen positiven Rückmeldungen ausdrückte. Auf die Frage, was an der Tagung gefallen hat, äußerten sich einige Teilnehmende in der Tagungs-App wie folgt:

- „Dass so viele an und in Lehrerfortbildung engagierte Lehrerbildner\*innen und Wissenschaftler\*innen zusammen kommunizieren konnten, eine gute Basis für ko-konstruktive Projekte.“
- „Abwechslungsreich gestaltet, mediale Begleitung, Vielfalt der repräsentierten Felder und Projekte.“
- „Kompetente Gesprächspartner, fruchtbare Gespräche, sehr nette Unterstützung bei Fragen aller Art, sehr gute Verpflegung, Gelassenheit insgesamt auf der Tagung. Gutes Publikum.“
- „Die Teilnehmerzusammensetzung war bereichernd durch ihre Heterogenität, die Möglichkeit zum Austausch.“

### Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum – die Tagung in Regensburg

Als zum Abschluss der QLB-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Folgetagung 2021 in Regensburg angekündigt wurde, dachte niemand an ein Online-Format. Während der Planungsphase kristallisierte sich der neue Schwerpunkt der Regensburger Tagung heraus: „Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum“. Die Corona-Krise der Jahre 2020/21 sollte dann Form und den gewählten inhaltlichen Schwerpunkt der Tagung in einer Weise zur Passung bringen, die vermutlich für alle überraschend war. „Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum“ wandelte sich zu einem Appell an die Gemeinschaft der Wissenschaftler:innen, Fortbildenden und Lehrkräfte, am Austausch festzuhalten und das Netzwerk in der Zeit der Krise weiterzupflegen und weiterzuentwickeln.

Die Tagung selbst wurde zum Prüfstein dafür, ob das Arbeiten im virtuellen Raum mit Akteur\*innen unterschiedlicher Provenienz erfolgreich und attraktiv sein kann. Für die inhaltliche Konzeption der Tagung wurde zunächst ein thematisch rahmender Text veröffentlicht verbunden mit der Aufforderung, Beiträge zur inhaltlichen Ausgestaltung dieses Rahmens einzureichen. Im nächsten Schritt wurden die Einreichungen thematisch gruppiert – hieraus ergaben sich dann die Titel der einzelnen Vortragsstränge und Symposien wie z. B. „Unterricht gemeinsam planen“, „langfristige Bündnisse“, „Fortbildung digital und analog“, „Qualität und Wirksamkeit“ oder „Virtuelle kollegiale Beratung“. Dabei wurden auch Themen der vorangegangenen Tagungen, wie etwa die besondere Rolle von Multiplikator\*innen und ihre Schulung oder das Potenzial professioneller Lerngemeinschaften, wieder aufgegriffen.

Die Vorträge, Symposien und Poster beleuchteten damit Beispiele von Arbeitsbündnissen zur Entwicklung und/oder Realisierung von Lehrkräftefortbildungen, die Akteur\*innen aus unterschiedlichen Verantwortungsbereichen einschlossen und dazu auch webbasierte Techniken und Formate nutzten. Solche Formate bieten sich an, um örtliche Bindungen und zeitliche Zwänge zumindest

teilweise zu überwinden. Gleichzeitig bergen sie aber auch die Gefahr, dass fortbildendes Engagement zum Anhängsel eines ohnehin übervollen Alltags wird, da der Arbeit an der eigenen Professionalität eben kein ganzer Tag mehr gewidmet wird, der die persönliche Begegnung an neuen Orten einschließt.

Die Plenarvorträge befassten sich mit der Konzeption und den Ergebnissen einer einjährigen Fortbildungsstudie und mit der Entwicklung und Erforschung von Lehrkräftefortbildungen allgemein. Die Form der Einbettung der beiden Vorträge stieß unter den Teilnehmenden auf sehr positive Resonanz: Nach den Vorträgen ordneten sich die Teilnehmenden zunächst kleinen Diskussionsgruppen zu, innerhalb derer dann Fragen und Anmerkungen zum Vortrag entwickelt und auf einer elektronischen Pinnwand festgehalten wurden. Diese Fragen konnten auch von den Plenarvortragenden eingesehen werden. Nach etwa einer halben Stunde Diskussion versammelten sich alle wieder im digitalen Plenum und die Vortragenden gingen auf ausgewählte Fragen ein, die auf der Pinnwand standen. Auf diese Weise erhielt die sich an die Plenarvorträge anschließende Diskussion viel Aufmerksamkeit und einen roten Faden – das digitale Format entfaltete hier einen besonderen Reiz. Die Beiträge der von ca. 400 Teilnehmenden besuchten Tagung wurden in einem Tagungsband veröffentlicht (Maurer et al. 2021).

Auch wenn die dritte Phase der Lehrkräftebildung seit Beginn der Tagungsreihe in Kassel auf deutlich höheres Interesse stößt und sich auch auf curriculärer sowie auf struktureller Ebene einiges getan hat – man denke beispielsweise an das große Fortbildungsprogramm QuaMath<sup>13</sup> oder an das Vorhaben lernen:digital<sup>14</sup> –, bestehen die anfangs genannten Herausforderungen nicht nur grundsätzlich weiter, sondern haben sich teilweise noch verschärft. Insbesondere die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger:innen erfordert neue Anstrengungen und Modelle im Bereich der Lehrkräftefortbildung. Damit zeichnete sich bereits am Ende der Regensburger Tagung das Thema der Folgetagung im Jahr 2023 ab.

## Wege der Professionalisierung – die Tagung im österreichischen Feldkirch

Nachdem die Tagungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“ auch im internationalen (deutschsprachigen) Raum auf immer mehr Interesse stieß, entschloss man sich, die vierte Tagung in Österreich zu veranstalten. Veranstaltungsort im Juni 2023 war die Pädagogische Hochschule Vorarlberg in Feldkirch.

Mit dem Thema „Wege der Professionalisierung“ wurde ein hochaktuelles Thema aufgegriffen, das in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz

13 Vgl. <https://quamath.dzlm.de/>.

14 Vgl. <https://lernen.digital/>.

gleichermaßen eine Rolle spielt. Den Ausgangspunkt bildete der akute Mangel an Lehrkräften, der neue Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung evoziert. Der klassische Weg ins Lehramt umfasst ein Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule, das in theoretischen und praktischen Anteilen auf den Beruf – die Profession – Lehrer:in vorbereitet. Dieser Weg ist aber längst nicht mehr der einzige. So unterrichtet bereits ein hoher Prozentsatz der Lehramtsstudierenden in der Schule und der Anteil von Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die ohne Lehramtsstudium an einer Schule unterrichten und parallel qualifiziert werden, steigt stetig. Zudem gibt es Studiengänge für Personen, die in einem anderen Beruf tätig sind und berufsbegleitend (z. B. mit erhöhten Fernstudienanteilen) ein Lehramtsstudium absolvieren, um anschließend als Lehrer:in zu arbeiten. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen danach, was diese unterschiedlichen Wege der Professionalisierung für die Entwicklung von Kompetenzen bedeuten, wie diese zunehmend individuellen Pfade der Professionalisierung verlaufen und wie sich diese Wege beschreiben und systematisieren lassen.

Die internationale Tagung in Vorarlberg bot die Möglichkeit, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen und Forschungen sowie theoretische Überlegungen zu verschiedenen Wegen der Professionalisierung von Lehrpersonen zu diskutieren.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Plenarvortrag, der auf fach- und inhaltsbezogene Aspekte von Fortbildungsqualität am Beispiel des Fachs Mathematik und auf die Notwendigkeit der fachspezifischen Konkretisierung sogenannter Kernpraktiken aufmerksam machte. Am zweiten Tag wurde das Thema der Professionalisierungswege in einem weiteren Plenarvortrag zum Lernen von Lehrer:innen und Fortbildner:innen weiterverfolgt.

Insgesamt wurde das Tagungsthema und damit in Verbindung stehende Wege und Modelle der Professionalisierung in mehr als 30 Einzelbeiträgen, sieben Symposien, vier diskursiven Formaten und auf über zehn Postern aufgegriffen und diskutiert (Pichler et al. im Druck). Die Tagung war mit ca. 120 Teilnehmenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gut besucht. Als besonders bereichernd erwies sich die internationale Perspektive, denn hierdurch gab es ausreichend Raum für den Austausch über unterschiedliche Maßnahmen und Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Teilnehmenden waren sich darin einig, dass sich eine qualitätsvolle Lehrkräftefortbildung nur unter Einbezug der Wissenschaft vernünftig denken lässt. Das internationale Interesse an der Feldkircher Tagung bestärkte die Verantwortlichen darin, die Tagungsreihe fortzusetzen. Hierfür sollen gemeinsam mit den für die Fortbildungen zuständigen Institutionen attraktive Formate entwickelt werden, die wissenschaftliche Konzepte wie auch konkrete Fortbildungsangebote der Praxis präsentieren und einer vertieften Reflexion zugänglich machen.

## Kontakt

*Prof. Dr. Lipowsky, Frank*

Universität Kassel

[lipowsky@uni-kassel.de](mailto:lipowsky@uni-kassel.de)

[www.frank-lipowsky.de](http://www.frank-lipowsky.de)

[www.uni-kassel.de/go/lipowsky](http://www.uni-kassel.de/go/lipowsky)

## 3 Fazit und Empfehlungen

Die drei universitären Beispiele zeigen die Unterschiedlichkeit der Organisationsformen und der Fortbildungsangebote in der Zusammenarbeit von erster und dritter Phase der Lehrkräftefortbildung.

Der Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung an der Universität in Flensburg ist durch eine staatliche Kooperation entstanden und wird von Universität und Landesinstitut getragen. Die Veranstaltungsdatenbank des Landesinstituts kann zur Verbreitung des Angebots und zur Anmeldung genutzt werden. Ebenso kann für die Rekrutierung von Fortbildenden auf Experten aus dem Bereich der Hochschule, aber auch auf Experten der Schulpraxis zugegriffen werden.

Die Angebote von BiConnected in Bielefeld müssen ohne staatliche Unterstützung an jeweils 500 Schulen geschickt werden. Dies ist eine eigenständige Leistung der Universität, die Angebote werden staatlich bisher nicht als Fortbildung anerkannt. Die Fortbildenden stammen wesentlich aus der Wissenschaft, kommen aber auch aus anderen Institutionen.

Die Kompetenzzentren an den Universitäten in Niedersachsen haben eine eigene Struktur und nutzen das Niedersächsische Lernzentrum (NLC) für Verbreitung der Angebote, Anmeldung und das weitere Veranstaltungsmanagement. Die Qualitätskontrolle liegt immer bei einer Person, die der Universität als Lehrender angehört.

Eine Analyse der drei Modelle führt zu folgenden Empfehlungen:

- Es hat sich sehr bewährt, dass die Teilnehmenden allen drei Phasen angehören und gemeinsam einen Lern- und Arbeitsprozess durchmachen.
- Die Veranstaltungen und das Programm werden sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Fortbildenden (Referent:innen, Dozent:innen, Moderator:innen, usw.) evaluiert. Die Daten werden für eine permanente Weiterentwicklung des Programms und der einzelnen Veranstaltungen genutzt. Die Programme sollten responsiv aufgestellt sein.



- Jede universitäre Einrichtung mit einem LFB-Schwerpunkt hat ein Netzwerk von kooptierten Schulen, mit denen ein besonders intensiver Austausch gepflegt wird. Dazu gehören maßgeschneiderte Fortbildungsangebote oder Beratungen und Coaching für die Schulen, die direktes Praxisfeld für Studierende und Hochschulangehörige in Lehre und Forschung sein können.
- In die landesweiten Fortbildungsmaßnahmen, die staatlich verantwortet und finanziert werden, können Wissenschaftler:innen der Hochschulen vor Ort als Beratende und Lehrende eingebunden werden.
- Fortbildende müssen nicht nur fachlich, sondern auch fortbildungsdidaktisch und -methodisch qualifiziert werden. In Kooperationsveranstaltungen können Fortbildende aus der Schulpraxis und aus der Hochschule gemeinsame Qualifizierungen absolvieren, in das Aspekte der Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik eingebracht werden.

Der Stellenwert der Lehrkräftefortbildung muss an den Hochschulen strukturell verankert werden. Die Fortbildungstätigkeit sollte zu den Dienstaufgaben des lehrenden Personals gehören und nicht nur aus intrinsischen Motiven übernommen werden. Die Anrechnungsmöglichkeiten für Hochschulangehörige müssen zwischen Kultus- und Wissenschaftsbereich geklärt werden. Auch sollte die Finanzierung der LFB (Lehre und Forschung) zum Bestandteil des universitären Lehr- und Forschungsauftrags werden.

Die *Tagungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“* hat viele Akteure von dritter und erster Phase zusammengebracht und zentrale Fragestellungen der Kooperation aufgeworfen. Dieses Vorhaben sollte unbedingt fortgesetzt werden. Das Tagungsformat mit der Präsentation von wissenschaftlichen Studien und Projekten unter der Beteiligung von Österreich und der Schweiz sollte strukturell z. B. über die KMK und die HRK abgesichert werden. Dabei wird die Beteiligung der Landesinstitute stärker verankert werden müssen.

Für die Weiterentwicklung der Kooperation können die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) von 2023 in dem Gutachten *„Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“* handlungsleitend sein:

- Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize erhöhen.
- Phasenübergreifende, verlässliche Abstimmungsstrukturen und Verfahren des Qualitätsmanagements etablieren sowie Übergang zwischen erster und zweiter Phase weiterentwickeln.
- Wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung in der ersten und zweiten Phase sowie der Berufseinstiegsphase mit hohem Bezug zu den unterrichtlichen Anforderungen im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus gestalten.

- Angebote der Lehrkräftefortbildung zu einem forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Fortbildungssystem weiterentwickeln (auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens).

## Literatur

- Arnold, Eva (2010): Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Erziehungswissenschaft* 21, S. 69–77
- Benning, Anne/Lipowsky, Frank/Holzäpfel, Lars/Rincke, Karsten (2018): Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. Oder: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“ – Befunde einer Befragung. In: *PÄDAGOGIK* 70, H. 10, S. 38–41
- Biederbeck, Ina/Vieregge, Annika (2024): Lehrkräftefortbildung neuer integraler Bestandteil universitärer Lehrkräftebildung? Powerpointpräsentation im Rahmen eines „Kalenderblatt-Meetings“ des DVLFb am 12.3.2024 (Mitschnitt des Meetings: <https://www.youtube.com/watch?v=wgaYaDvz18M>) (Abfrage: 28.04.2024)
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLFb). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.) (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- GEW Niedersachsen (2023): Baustelle Ausbildung. <https://www.gew-nds.de/aktuelles/detailseite/baustelle-ausbildung> (Abfrage: 28.04.2024)
- Grimm, Andrea (Hrsg.) (2012): Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften. Rehbürg-Loccum.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.
- HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. <https://www.hrk.de/positionen/abschluss/detail/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> (Abfrage: 28.04.2024)
- HRK (2020): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_12\\_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf) (Abfrage: 28.04.2024)
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: Hellmer, Julia/Wittek, Doris: *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen, Berlin, Toronto.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2017) 2, S. 301–317
- KMK (2023): Eckwerte zur Zusammenarbeit der auf Landesebene jeweils für die Lehrkräftefortbildung oder Erstellung von didaktischem Material zuständigen Stellen in der beruflichen Bildung betreffend die Umsetzung der Rahmenlehrpläne und des Lernfeldkonzeptes im Dualen System sowie zur Realisierung eines „Portals für berufliche Bildung“. (Beschluss der KMK vom 11.11.2021 i. d. F. vom 14.12.2023) [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_11\\_11-Duales-System-Portal-Beruf-Bild.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_11_11-Duales-System-Portal-Beruf-Bild.pdf) (Abfrage: 28.04.2024)

- KMK (2022): Sachstand der Lehrerbildung, 3. Berufseingangsphase, S. 122 ff. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB\\_veroeff-2022.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf) (Abfrage: 28.04.2024)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Loccum (2023): Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice, Transfer, Vernetzung. Fachtagung des DVLFb vom 17. Juni 2023 in der Evangelischen Akademie Loccum. Dokumentation unter [lehrerfortbildung.de/service/download/category/23-fachtagungen?download=197:fachtagung-professionalisierung-der-lehrkraeftefortbildung-staerken-dokumentation](http://lehrerfortbildung.de/service/download/category/23-fachtagungen?download=197:fachtagung-professionalisierung-der-lehrkraeftefortbildung-staerken-dokumentation) (Abfrage: 24.04.2024)
- Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.) (2021): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. Regensburg: Universität. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234041 – DOI: 10.25656/01:23404 (Abfrage: 24.04.2024)
- Monitor Lehrerbildung (2020): Kohärenz und Verzahnung der Phasen. <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/themen/kohaerenz-und-verzahnung-der-phasen/> (Abfrage: 24.04.2024)
- Pasternack, Peer/Baumgarth, Benjamin/Burkhardt, Anke/Paschke, Sabine/Hielemann, Nurdin (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. [https://www.wbv.de/download/shop/download/0/\\_/0/0/listview/file/-direct%406001599w/area/shop.html?cHash=3aeac7aa780e07c0dd99797c7cbac83b](https://www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%406001599w/area/shop.html?cHash=3aeac7aa780e07c0dd99797c7cbac83b) (Abfrage: 24.04.2024)
- Pichler, Silvia/Frey, Anne/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank/Rincke, Karsten (Hrsg.) (2024): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer\*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. [https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28496/pdf/Pichler\\_et\\_al\\_2024\\_Wie\\_viel\\_Wissenschaft\\_braucht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28496/pdf/Pichler_et_al_2024_Wie_viel_Wissenschaft_braucht.pdf) (Aufruf: 24.04.2024)
- Rahe, Burkhard und Schulze, Hermann (2013): Regionale Lehrerfortbildung in Niedersachsen. Zusammengefasst von Birgitta Kasper-Heuermann (online abrufbar), S. 50–53. [www.ostfriesischelandschaft.de/fileadmin/user\\_upload/BILDUNG/Bilder/Fortbildung/20Jahre\\_LFB.pdf](http://www.ostfriesischelandschaft.de/fileadmin/user_upload/BILDUNG/Bilder/Fortbildung/20Jahre_LFB.pdf) (Abfrage: 24.04.2024)
- Schicht, Saskia/Schüssler, Renate & Obermeier, Ann-Cathrin (2021): Gemeinsam aus unterschiedlichen Perspektiven – Phasenverbindende Fortbildungen im Workshopprogramm BiConnected. In: Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum (S. 108–111). Regensburg: Universität Regensburg.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Terhart, Ewald (2000): Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- VBO: Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Bielefeld School of Education (BiSEd) der Universität Bielefeld vom 1. April 2011 mit Änderungen vom 1. Februar 2013 und vom 1. Juli 2015.