

Andreas Jantowski, Kerstin Baumgart, Konstantin Broese,
Rainer Möller, Paul Platzbecker, Botho Priebe (Hrsg.)

Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung

Aspekte staatlicher und kirchlicher
Fortbildungssysteme, Akademien und Institute
in Bezug auf Fortbildungswirksamkeit und -qualität

Tagungsband

Forum 19



Andreas Jantowski, Kerstin Baumgart, Konstantin Broese,
Rainer Möller, Paul Platzbecker, Botho Priebe (Hrsg.)

Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung

Aspekte staatlicher und kirchlicher
Fortbildungssysteme, Akademien und Institute
in Bezug auf Fortbildungswirksamkeit und -qualität

Inhalt

Andreas Jantowski Vorwort	5
Paul Platzbecker Einleitung: Qualitätssicherung im Bereich der Lehrkräftefortbildung – ein Dialog	9
Helmut Holter Lebenslanges Lernen im Lehrberuf: Relevanz, Aufgaben und Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung in Thüringen sowie im KMK-Kontext	13
Botho Priebe, Imgart Plattner Zur Steuerung/Governance von Fortbildungssystemen und Einrichtungen: Wirksamkeits- und Qualitätsstandards	18
Andreas Jantowski Strategische Bildungsplanung im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung	32
Andreas Jantowski, Kerstin Baumgart Zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems in Thüringen	39
Sebastian Pusch Kompetenzerweiterung durch Online- und Präsenzfortbildungen: Empirische Befunde aus Evaluationsbefragungen des ThILLM	50
Udo Klinger Zur Kooperation des Pädagogischen Landesinstituts in der Lehrerfortbildung Rheinland-Pfalz	56
Ingo Hofmann Mehrperspektivität – ein Strukturmerkmal der Lehrkräftefortbildung in Rheinland-Pfalz	60
Anja Angela Diesel Koexistenz, Kooperation und kollektive Steuerung – Der Mehrwert der rheinland-pfälzischen Struktur in der Lehrkräftefortbildung	64
Kerstin Baumgart, Paul Platzbecker, Botho Priebe Dialogtagung III: Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung	68
Verzeichnis der Herausgeberinnen und Herausgeber sowie der Autorinnen und Autoren	71

Vorwort

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser dieses Tagungsbandes,

was ein Buchbeitrag anrichten kann, konnte ich meine Einführung überschreiben, war es doch die Anfrage nach einem Beitrag unter dem Titel: „Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung“, die dazu führte, dass wir 2022 als ThILLM Gastgeber dieser dritten Triologtagung sein durften, wofür ich mich bedanke, da ich damit auch eine Wertschätzung unserer geleisteten Arbeit in Thüringen verbinde.

Wenn wir über Steuerungsaufgaben und Standards sprechen, dann denken wir zwangsläufig auch in Organisationsstrukturen. Da ich die des ThILLM bei Ihnen allen, die heute an der Tagung teilnehmen, nicht als bekannt voraussetzen kann, möchte ich zunächst einen Überblick geben.

Später werden Frau Dr. Baumgart und ich in eigenen Beiträgen zeigen, wie über diese Struktur, evidenzbasiert an Schul- und Unterrichtsentwicklung gearbeitet wird und bildungspolitische Schwerpunktsetzungen in die Praxisarbeit der Lehrkräftefortbildung auf der Grundlage von Konzepten übersetzt werden.

Thüringen hat 963 Schulen mit rund 250.000 Lernenden, die von einem Personalbestand von rund 21600 Lehrenden und pädagogischen Fachkräften auf der Grundlage der Thüringer Lehrpläne und des Thüringer Bildungsplanes bis 18 in Ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden.

Unser Institut wendet sich mit seinem gesamten Veranstaltungs-, Unterstützungs- und Materialangebot als die führende Institution in der dritten Phase der Lehrerbildung und als das Kompetenzzentrum

für Schulen und Kindertageseinrichtungen in Thüringen in erster Linie an diese rund 21600 Personen des pädagogischen Personals, um Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen.

In der phasenverbindenden Lehrerbildung ist das ThILLM Kooperationspartner im Rahmen des Lehrerbildungsgesetzes und koordiniert die entsprechenden Angebote gemeinsam mit weiteren Partnern.

Organisatorisch gilt das Prinzip, dass Fortbildung nur dann erfolgreich ist, wenn sie in den beruflichen Alltag der Teilnehmenden passt, nicht als Belastung empfunden wird und sich an den Bedarfen und deren Voraussetzungen orientiert (Landert 1999). Von diesem Grundsatz werden auch die Standards in der Lehrkräftefortbildung durch unser Institut evaluiert und erfasst und dies bei jeder einzelnen Veranstaltung. Daher wurden und werden die Bildungspraktiker in die Entwicklung aller Lehr- und Kurspläne, des Bildungsplans bis 18 und aller Konzeptionen, aktuell gerade im Fokus der Bereich der Medienbildung, Digitalisierung und Digitalität einbezogen, auch dafür steht unser Institut in der Verantwortung.

Um dem Prinzip der adressatengenaue Steuerung auch in der Fortbildung Rechnung zu tragen, gliedert sich das Veranstaltungsangebot in drei Säulen auf:

1. Zentrale Veranstaltungen. Dieses Format umfasst alle Maßnahmen der Lehrkräftefortbildung, die landesweit durch das ThILLM angeboten werden.
2. Zentral-regionalisierte Veranstaltungen, die zumeist durch Fachberater*innen oder Schulentwicklungsberater*innen in bestimmten Regionen angeboten und durchgeführt werden sowie
3. Schulinternen Veranstaltungen, bei denen einzelne Schulen für ihr Kollegium eigene Fortbildungen anbieten können.

Gern unterstützt das ThILLM hier die fachlich-inhaltliche sowie die methodische Ausgestaltung dieser Fortbildungen und übernimmt wie bei den anderen Säulen der Fortbildung auch die notwendigen Kosten.

Durch die Aufgliederung werden zentrale Entwicklungsvorhaben und Vorgaben des Landes mit regionalen Besonderheiten und innerschulischen Professionalisierungsvorhaben verbunden, wobei zusätzlich jede Schule über ein Online-Bedarfserfassungsmodul im Thüringer Schulportal ihren spezifischen Unterstützungsbedarf anmelden und damit Einfluss auf die Feinjustierung des Bildungsangebotes nehmen kann. Damit beschreitet das ThILLM konsequent den Weg der Einheit von Angebots- und Bedarfsorientierung als ein Merkmal erfolgreicher und wirksamer Fortbildung.

In allen drei Säulen werden im Durchschnitt 400 Veranstaltungen je Monat durchgeführt: Diese Zahl allein verdeutlicht bereits die Anstrengungen, die unternommen werden, um die Qualifikation des pädagogischen Personals Thüringens zu erhalten und auszubauen sowie den Grad der Professionalisierung zu erhalten und zu erhöhen. Ein eigenes Evaluationsreferat im ThILLM schaut dabei auf die Qualität der einzelnen Veranstaltungen und gibt den zuständigen Arbeitsbereichen, Referaten und Referenten/Dozenten entsprechende Rückmeldungen. Hier wird auch daran geforscht, zentrale Qualitätsmerkmale erfolgreicher Fortbildung zu identifizieren und statistisch nachzuweisen, um wiederum hieraus Qualitätskriterien entwickeln zu können.

In seiner Verfasstheit ist das ThILLM über das Thüringer Lehrerbildungsgesetz legitimiert. Neben der Verantwortung für die Lehrerfortbildung, die Lehrpläne, die zentralen Prüfungen etc. sind uns alle Beraternen zugewiesen, die zentral, regional und schulintern die Thüringer Schulen unter-

stützen und über die wir die Fachaufsicht haben.

Das ThILLM wird von einem Beirat beraten, einmalig in der Organisation eines Bildungsinstituts. Das ist insofern sehr bedeutsam, als zahlreiche Akteure in der Lehrerfortbildung tätig sind. Auf diese Weise werden die Partner frühzeitig eingebunden und das ThILLM erfährt umgekehrt von deren Bedarfen und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Allein die Vertreter der beiden Universitäten mit Lehrerbildung und Studienseminare dabei zu haben, ist im Sinne der Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung unverzichtbar.

Eine besondere Herausforderung bei der Steuerung von Entwicklungsthemen sind die übergreifenden Aufgaben, z.B. fächerübergreifende Inhalte, die nun gerade häufig nicht passgenau zum Arbeitsalltag in den Schulen liegen. Es sind Schulentwicklungsaufgaben für die wir im Unterstützungssystem Berater*innen für Schulentwicklung qualifiziert haben, deren Schwerpunkt auch insbesondere in der Unterrichtsentwicklung der Fächer liegt.

Die Kompetenzorientierung ist dabei die Grundlage, um z.B. auf aktuelle Entwicklungen wie den Ukrainekrieg reagieren zu können, ohne Lehrpläne ändern zu müssen oder auf pädagogische Dauerherausforderungen wie z.B. den Kampf gegen Antisemitismus eingehen zu können.

Ich möchte an dieser Stelle als Beauftragter der Thüringer Landesregierung zur Förderung jüdischen Lebens und den Kampf gegen Antisemitismus im schulischen Bereich nicht nur einschreiben, dass der Religions- und Ethikunterricht hierbei einen unschätzbaren Beitrag leisten, sondern gleichzeitig die besondere Bedeutung von Werteerziehung und interreligiösen Dialogs betonen.

Vor dem Hintergrund dieses Dialoges von staatlichen, evangelischen und katholischen Bildungseinrichtungen ist mir

das wichtig, weil davon auch Impulse für andere Fächer, insbesondere des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes schulischer Bildung ausgehen.

Da die Kompetenzorientierung auch die Prüfungsformate bestimmt, können diese Themen in der Unterrichts- und Projektarbeit einen breiteren Raum einnehmen.

Gerade vor dem Hintergrund des 12jährigen Abiturs ist das steuerungstechnisch besonders interessant und erfüllt zugleich die KMK Vorgaben inhaltlich, was man bei den Anforderungen an die Studentafel m.E. nicht konsequent würdigt, wenn zusätzlich zum inhaltlichen Rahmen Mindeststundenzahlen vorgegeben werden.

Damit sei nur eine Baustelle angerissen, die mit dem Wunsch nach stärkerer Kooperation einhergeht.

Da ich mich mit einem inhaltlichen Part noch einmal an anderer Stelle in diesem Band an Sie wende, mögen es der einführenden Worte an der Stelle genug sein, nicht jedoch, ohne der Publikation eine vielfältige Leserschaft und viele konstruktive Rückmeldungen zu wünschen.

Dr. Andreas Jantowski
Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Einleitung:

Qualitätssicherung im Bereich der Lehrkräftefortbildung – ein Dialog

„Lehrerfortbildung ist wie ein Stein, den man in einen tiefen Brunnen wirft und es nicht einmal plumpsen hört.“ So formulierte der niedersächsische Kultusminister Werner Remmers Mitte der 70er Jahre des 20. Jhdts. seine Skepsis gegenüber der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung.

Nahezu 40 Jahre später kommt der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie in seiner bahnbrechenden Metaanalyse zu einer ganz anderen Einschätzung, wenn er die Lehrerfortbildung „zu den stärksten Einflussgrößen im Hinblick auf unterrichtliche Verhaltensänderungen bei Lehrkräften“ zählt. Im Oszillieren zwischen diesen beiden extremen Positionen ist die Tätigkeit des Instituts für Lehrerfortbildung mit Sitz in Essen bereits mehr als fünf Jahrzehnte angesiedelt. 1970 gegründet, bietet das IFL in der Trägerschaft der fünf katholischen (Erz)-Diözesen in NRW ein breites Spektrum fachlicher wie überfachlicher Fort- und Weiterbildung an. Die knapp 700 Veranstaltungen pro Jahr richten sich dabei nicht nur an Katholische Schulen in freier Trägerschaft, sondern mehrheitlich an die mehr als 5400 Schulen im Land. Von Anfang an, verstärkt aber seit Beginn des neuen Jahrtausends wurden intensive Reflexionen über die Frage nach der Wirksamkeit und Qualität der Lehrerfortbildung angestellt. Die Annahme, dass der Ausweis guter Absichten und Ziele ohne Prüfung ihres Erreichens genüge, reichte schon lange nicht mehr aus. Dies auch mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Wie aber lassen sich überhaupt die Wirkung und die Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung ermes- sen, wie

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

Hierbei wurde das IFL ab 2015 mehr als zwei Jahre lang von Botho Priebe, Direktor a.D. des IFB Rheinland-Pfalz, kollegial-freundschaftlich wie professionell-kompetent begleitet. Intensiv rangen Kollegium, Leitung und Berater um die Klärung der Fragen, was mit Bezug auf laufende Forschungen und Fachdiskurse zur Fortbildungswirksamkeit als Qualität der Fortbildung angesehen werden kann, welche Standards es unter Wahrung des katholischen Propriums dafür gibt – und wie diese Qualität dann auch gemessen werden kann. Gemündet sind diese Überlegungen in den „Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IFL Essen“, der als Grundlage für verschiedene Evaluationsinstrumente zunächst den Gremien und Kooperationspartnern vorgestellt wurde. Hat-

te also die Entwicklung in unserem Institut inzwischen einen Arbeitsstand erreicht, der kommuniziert und diskutiert werden konnte, entstand recht bald der Wunsch, sich im Rahmen einer Fachtagung mit weiteren kirchlichen – nunmehr auch evangelischen – wie staatlichen Partnerinstituten auszutauschen. Denn die Überzeugung wuchs, dass freie, kirchliche wie staatliche Fortbildungsinstitute gleichermaßen aufgefordert sind, sich den Fragen der Qualitätssicherung in freier Korrespondenz, womöglich fruchtbarer Konkurrenz und jedenfalls in Kommunikation – unter Wahrung des jeweiligen Propriums – miteinander zu stellen. So zeigte die erste ‚Trialogtagung‘ im September 2018, dass es jenseits aller Differenzen einen gemeinsamen Qualitätsanspruch der Fortbildungswirksamkeit ‚vor Ort‘ – gewissermaßen auf der Mikroebene in Schulen und Veranstaltungen gibt. Die Ergebnisse der Tagung, die Bundesweite Resonanz fand und von der damaligen Schulministerin, Frau Yvonne Gebauer, als Gast unterstützt wurde, fanden ihren Niederschlag in einer Online-Publikation, die ebenso wie der genannte ‚Orientierungsrahmen‘ auf der Homepage des Instituts frei verfügbar ist (www.ifl-fortbildung.de). Einigkeit bestand schließlich darüber, dass diese fruchtbaren und konstruktiven Dialog-Veranstaltungen katholischer und evangelischer Lehrkräftefortbildung mit staatlichen Fortbildungseinrichtungen als ‚Trialog-Veranstaltungen‘ fortgesetzt und zugleich ausgeweitet werden sollen unter den gemeinsamen Fragen und Interessen der Verbesserung der Fortbildungswirksamkeit.

So fand die gewünschte Folgeveranstaltung Pandemie-bedingt verspätet und zugleich erstmalig ‚online‘ im November 2021 statt. Gastgeber war die Evangelische Akademie Hofgeismar in Hessen. Der thematische Fokus der Tagung, deren Schirmherrschaft Dr. Gudrun Neebe, Oberlandeskirchenrätin der Evangelischen Kirche Kurhessen Waldeck

übernahm, ging über die bisherige Mikroebene insofern hinaus, als die Folgen der Pandemie selbst wie vor allem die des Digitalisierungsschubes als neue wesentliche Aufgabe und anhaltende Herausforderung der Lehrkräftefortbildung in den Blick genommen wurde. Dass damit vor allem auch Aufgaben der Steuerung angesprochen wurden, ist evident.

Inzwischen haben sich die Debatten über Wirksamkeit und Qualität der Fortbildung in den letzten Jahren weiterentwickelt und sind nun gewissermaßen auf der obersten Makro- bzw. oder Governance-Ebene angekommen. Ausgehend von den bisherigen Daten und wissenschaftlich reflektierten Ergebnissen zur Fortbildungswirksamkeit auf der angedeuteten Mikroebene der Systeme wird nun gegenwärtig verstärkt über deren Steuerung diskutiert – dies unter der Fragestellung: Wie müssen Fortbildungssysteme, Akademien und Institute professionell gesteuert bzw. geleitet werden, um Fortbildungswirksamkeit und Qualität ‚vor Ort‘ auf der Mikro-Ebene zu gewährleisten? Neben der Professionalität der Steuerung geht es damit auch um den nachhaltigen Einsatz von Ressourcen in evangelischen, katholischen und staatlichen Fortbildungssystemen und Einrichtungen. Damit sind der Skopus und die Fragehöhe der nunmehr dritten Trialogtagung erreicht, für die das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka (ThILLM) unter Leitung von Dr. Andreas Jantowski der Gastgeber ist. Diese ‚Trialogveranstaltung III‘ richtet sich thematisch bedingt vor allem an die Leitungsverantwortlichen für die Lehrkräftefortbildung in Bildungsministerien und Bezirksregierungen, in den Bildungsabteilungen der katholischen und evangelischen Landeskirchen bzw. Diözesen und in den staatlichen sowie kirchlichen Fortbildungsinstituten. Auch diese Tagung wird politisch hochrangig unterstützt – dieses Mal von Helmut Holter,

Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Thüringen.

Die im Folgenden dokumentierten Ergebnisse des Austausches über Standards und Beispiele gelungener Steuerung von Fortbildungssystemen im staatlichen und kirchlichen Bereich richten sich an alle, die

in diesen Feldern gemeinsam und zugleich geteilt Verantwortung übernehmen.

Herzliche Einladung zur kritischen Lektüre!

PD Dr. Paul Platzbecker
Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung
(IfL)

Lebenslanges Lernen im Lehrberuf: Relevanz, Aufgaben und Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung in Thüringen sowie im KMK-Kontext

Liebe Leserin, lieber Leser,

der Schriftsteller Mark Twain gilt als Vertreter des amerikanischen Realismus und bezogen auf mein Thema möchte ich ihn, der Realismus auch humoristisch verpacken konnte, mit folgendem Zitat an den Anfang stellen: „Als ich vierzehn war, war mein Vater so unwissend. Ich konnte den alten Mann kaum in meiner Nähe ertragen. Aber mit einundzwanzig war ich verblüfft, wie viel er in sieben Jahren dazugelernt hatte.“

Das eben ist auch Bestandteil lebenslangen Lernens. Und eben dieses Lernen brauchen wir heute dringender denn je. Gesellschaften befinden sich in dynamischen Wandlungsprozessen, die Anschauungen dessen, was wir als wichtige Lerngegenstände schätzen, differenzieren sich nicht nur über das Lebensalter aus, der gesellschaftliche Kontext bewertet und entwertet ebenfalls ständig mit.

Der Bildungs- und Wissenschaftsjournalist Hermann Horstkotte zeigt beispielsweise für die Ingenieurausbildung auf dem Gebiet Ostdeutschlands nach der Wende folgende Bestandsaufnahme: „Die vier TUs (Dresden, Chemnitz, Magdeburg, Freiberg) behielten ihren Universitätsstatus und verbreiterten ihr Angebot bis in geisteswissenschaftliche Fächer hinein. Auch die Berliner Humboldt-Universität und die Universitäten in Jena und Rostock bieten nach wie vor Ingenieurwissenschaften an.

Unter den sonstigen Hochschulen gab es ein „up- and downgrading“, wie sich Reiner Gatzsch, Professor an der Fachhochschule Erfurt, ausdrückt. Die Technischen Hochschulen in Ilmenau und Cottbus sowie die Hochschule für Architektur und Bauwesen in Weimar wurden titular zu Universitäten erhoben. Andere THs und Ingenieurhochschulen sind heute FHs. Deren Errichtung hielt der Wissenschaftsrat 1991 aus „bildungs- und beschäftigungspolitischen“ Gründen für vordringlicher als einen weiteren Ausbau universitärer Kapazitäten. Betroffene argwöhnen, dass bei den Umwandlungen gelegentlich auch ganz sachfremde Motive mitspielten. So habe wegen der alten Städterivalität zwischen Leipzig (mit seiner Universität) und Dresden (mit seiner TU) aus der TH Leipzig keine weitere Uni, sondern nur eine FH werden können. Immerhin empfahl der Wissenschaftsrat dem Land Sachsen, den hochrenommierten Leipziger Hochschullehrern für das Bauingenieurwesen „die Möglichkeit einer Versetzung an die TU Dresden einzuräumen.“ Offenbar wurde aber niemand versetzt.“ (Quelle: <https://www.ingenieur.de/karriere/bildung/studium/die-alten-wunden-vernarbt>)

Ich habe nicht von ungefähr die Ingenieurausbildung gewählt, weil sie bei meinem ursprünglichen beruflichen Werdegang naheliegt. Als Bildungsminister muss ich mich heute angesichts des akuten Lehrkräftemangels fragen, welche personellen Ressourcen kann Thüringen neben dem

klassischen Lehramtsstudium vertretbar für die schulische Bildung nutzbar machen. In diesem Zusammenhang besteht die Anforderung darin, dass Menschen mit anderen Berufsbiografien, sich nicht nur vorstellen können als Lehrerin/Lehrer zu arbeiten, sondern auch die gesellschaftlichen Anforderungen an diesen Beruf zu erfüllen, durch ihre Bereitschaft aber auch durch ihre Fähigkeit, sich auf die alltäglichen Herausforderungen einzustellen, die mit dem Unterrichten der uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Hierbei bedarfs es eines lebenslangen Weiter- und ggf. auch Umlernens. Lineare Bildungsverläufe werden dabei immer seltener.

Bezogen auf die Schule ist eine der größten Herausforderungen dabei zweifelsfrei der Umgang mit Heterogenität, also mit der Vielfalt im Klassenzimmer, die es als Chance zu begreifen gilt und als Bereicherung.

Im Sinne des lebenslangen Lernens gilt es, dafür sowohl strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, als auch inhaltlich praktisch pädagogisch-methodische Fähigkeiten aufzubauen, zu erhalten und auszubauen.

Dr. Jantowski weißt in seinem Beitrag ja bereits darauf hin, dass, wenn wir über Steuerungsaufgaben und Wirksamkeit sprechen, wir auch in Organisationsstrukturen denken müssen. Notwendig, denn zu den bereits angetippten Herausforderungen gesellt sich auch eine demografische. Hierzu sei mir ein kurzes statistisches Blitzlicht aus dem Schuljahr 2020/21 gestattet: knapp 60 Prozent aller Lehrkräfte waren älter als 50 Jahre, während sich weniger als sechs Prozent aller Lehrpersonen im Alter von unter 30 Jahren im Thüringer Schuldienst befanden. So haben wir uns in Thüringen entschieden, Absolventen von Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen, die im In- oder Ausland einen Studiengang ab-

geschlossen haben, der ursprünglich nicht ein Lehramt zum Ziel hatte oder Absolventen, die im Ausland keine vollständig abgeschlossene Berufsqualifikation als Lehrer erworben hatten, die Möglichkeit zu geben, beim Vorliegen entsprechender Voraussetzungen als sogenannte Seiteneinsteiger - entweder

- in die pädagogisch-praktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst oder
- in den staatlichen Schuldienst eingestellt zu werden.

Weiterhin bestehen für Fachschulabsolventen, Meister oder Absolventen mit einer gleichwertigen Ausbildung Einstellungsmöglichkeiten in den staatlichen Schuldienst als Fachlehrkräfte für den fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden Schulen.

Ich will Sie mit den gesetzlichen Grundlagen nicht langweilen, den Verwaltungsvorschriften mit den entsprechenden Regelungen liegen verantwortungsbewusste Vorüberlegungen zugrunde, da unsere Schülerinnen und Schüler kein Experimentierfeld für Menschen sein können, die sich mal persönlich verändern und ausprobieren wollen. Wir müssen sicherstellen, dass dieser Personenkreis bereits solche Kenntnisse, Fertigkeiten und Vorerfahrungen mitbringt, dass ein Scheitern im Lehrberuf wenig zu befürchten ist.

Als Voraussetzung für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst muss ein Hochschulabschluss einer Universität oder gleichgestellten Hochschule vorliegen, der als *gleichwertig* zu einer Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt anerkannt oder einer Ersten Staatsprüfung *gleichgestellt* wurde. Die Anerkennung der Hochschulabschlüsse wird vor der Zulassung zum Vorbereitungsdienst geprüft. Bewerberinnen und Bewerber mit gleichgestellten Hochschul-

abschließen werden *nachrangig* gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern mit einer Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt oder einem als gleichwertig anerkannten Abschluss zum Vorbereitungsdienst zugelassen.

Bewerberinnen und Bewerber mit einem gleichgestellten Hochschulabschluss, der einzelne Bereiche aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken nicht umfasst, haben während des Vorbereitungsdienstes *pädagogische Grundkenntnisse* zu erwerben und im Rahmen eines Kolloquiums nachzuweisen.

Der Vorbereitungsdienst schließt mit der Zweiten Staatsprüfung für das entsprechende Lehramt ab.

An staatlichen Schulen eingestellte Lehrkräfte, die keine Befähigung für ein Lehramt erworben haben, können berufsbegleitend eine Nachqualifizierung absolvieren. Dazu haben wir extra eine Thüringer Lehrkräftenachqualifizierungsverordnung geschaffen, in der auch die Voraussetzungen festgelegt sind, unter denen diese stattfindet.

Das alles sind bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten, bildungspraktisch umgesetzt.

Nun kann es nicht darum gehen, allein die Lücke in der Versorgung Thüringer Schulen irgendwie schnell zu schließen, um Unterrichtsausfall zu vermeiden.

Die Heterogenität der Gruppe, deren Berufsbiografien höchst unterschiedlich sind, ist zugleich eine Chance, eine Antwort auf die wachsende Heterogenität der Lernenden zu geben, erworbene Kompetenzen, Professionen, Erfahrungen in die schulischen Lehr- und Lernprozesse gewinnbringend einzubinden. Allein die fachlichen Qualifikationen, Berufs- und Lebenserfahrungen, die Seiten- und Quereinsteigende in den Lehrerberuf mitbringen, sind ein Mehr-

wert. Der häufig als lebensfern gescholtene Unterricht kann so mehr Lebenswirklichkeit gewinnen. Lehr- und Lerninhalte werden neu interpretiert und von anderen Perspektiven aus betrachtet.

Auch in anderen Sparten ist es nach KMK Beschluss möglich, ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife oder fachgebundene Hochschulreife) zu studieren, wenn man über eine erfolgreich abgeschlossene, durch Bundes- oder Landesrecht geregelte mindestens 2-jährige Berufsausbildung sowie eine i.d.R. mindestens 3-jährige Berufspraxis verfügt und ein Eignungsfeststellungsverfahren absolviert, wobei der gewünschte Studiengang fachlich zur Ausbildung und Berufspraxis passen muss.

Es ist viel Bewegung in die Ausbildung gekommen, durch den wachsenden Fachkräftebedarf in nahezu allen Branchen.

Klar, dass sich das Berufsbild des Pädagogen unter diesen Einflüssen ändert, worauf wir achten müssen ist, dass es nicht entwertet wird oder in Beliebigkeit versandet.

Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen daher so gestaltet werden, dass die pädagogisch fruchtbaren Aspekte dieser heterogenen Berufsbiografien zum Tragen kommen. Auf diese Weise entsteht auch mit der Zeit ein neues Verständnis für die Durchlässigkeit des Lehrerberufs, bei dem eingangs in anderem Zusammenhang erwähnte sachfremde Motive der Ablehnung immer geringer werden müssen. Es ist ein Prozess und wir müssen alles daransetzen, um ihn zum Erfolg zu führen, der Schülerinnen und Schüler wegen.

Die Qualifizierungsmaßnahmen selbst entwickeln sich dabei mit. Thüringen bietet den Seiteneinsteigenden in den Lehrerberuf neben anderen Maßnahmen einen

Intensivkurs an, der zeitnah an der Einstellung liegt und möglichst umfassend die ersten Schritte in der neuen Berufspraxis unterstützen will.

Pandemiebedingt wurden diese Kurse in ein online Format überführt, das vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, kurz ThILLM, konzipiert und umgesetzt wird. Konnten an den Präsenzkursen bisher nur je 25 Seiten-einsteigende maximal teilnehmen, so laufen die Onlinekurse mit 50 Teilnehmenden, also eine Verdopplung der Kapazität. Möglich wird das auch dadurch, dass die acht eingesetzten Referent*innen eine große Bandbreite digitaler Möglichkeiten einsetzen. Bis zu fünf Intensivkurse werden im Jahr online angeboten, um die steigende Nachfrage bedienen zu können. Die neuen Lehrkräfte erhalten dabei in online Tutorials die Grundprinzipien vermittelt und praxisnah eingeübt, die für eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung und die erfolgreiche Arbeit mit Lernenden verschiedener Klassenstufen unerlässlich sind. Dazu gehört, die Wirksamkeit des eigenen Handelns im Unterricht mit Instrumenten und Methoden der Evaluation beständig überprüfen und reflektieren zu können. Durch kollegiale Fallberatung werden spezielle Bedarfe der Teilnehmenden bezüglich konkreter Unterstützung in aktuell schwierigen pädagogischen Situationen im eigenen Unterricht bearbeitet. Videoaufzeichnungen ermöglichen das Training gezielter Beobachtung des Unterrichts und des Verhaltens der Lernenden, um daraus Schwerpunkte für die Steuerung des Unterrichtsgeschehens abzuleiten. Die im Intensivkurs eingesetzten elektronischen Medien, vor allem in der didaktisch-methodischen Gestaltung der Kursangebote, wollen gleichzeitig Anregung sein, um künftiges Lernen im Wechsel von Präsenz- und Onlinephasen an den Schulen zu initiieren. Die Dozentinnen und Dozenten kommen zu einem überwiegenden

Teil aus dem ThILLM selbst, unser verlässlicher Partner in Sachen Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals in Thüringen.

Auch diese Fortbildung stellt ein Steuerungselement zur Qualitätssicherung dar.

Jetzt habe ich Ihnen am Beispiel von Seiteneinsteigern in den Schuldienst Thüringen mögliche Mechanismen von Steuerung in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung vorgestellt. Lassen Sie mich aber abschließend noch folgendes betonen. Die Qualität in dieser Hinsicht zu sichern und weiterzuentwickeln ist eine wesentliche Grundlage für zukünftig guten Unterricht und erfolgreiche Schule und Schüler. Dabei kommt es darauf an, auf die lebenslange Bereitschaft und Fähigkeit des Neu- und Umlernens zu setzen und Neugier zu befördern, auch und gerade auf den Lehrberuf. Wir alle stehen dabei vor vielfältigen Aufgaben und dabei habe ich die Thematik der Digitalität noch gar nicht aufgemacht. Wir wollen und werden uns diesen Aufgaben stellen und müssen hierbei auch immer kritisch unser eigenes Handeln hinterfragen. Ist das, was wir tun, nicht nur sinnhaft, sondern auch wirksam? Erreichen wir damit die Zielzustände, die wir anvisieren oder bedarf es ganz anderer Wege? Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir uns der Evaluation unserer Maßnahmen stellen, um gegebenenfalls Stellschrauben für die weiteren Maßnahmen zu finden, die unser Handeln noch wirksamer machen und hier bedarf es einer ganzen Reihe geeigneter Qualitätsindikatoren, denen lebenslanges institutionalisiertes Lehren und Lernen gerade in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung genügen muss. Im besten Fall sind diese Qualitätskriterien bundesweit abgestimmt, wofür ich mich im Rahmen der Kultusministerkonferenz auch einsetzen werde. Erst durch die Festlegung solcher Kriterien, wird es möglich zu sagen, wann eine bestimmte Maßnahme erfolgreich und wirksam ist.

Diese Zielsetzung verfolgt auch der hier vorliegende Band mit den zahlreichen und sehr interessanten Einzelbeiträgen, die direkt der Dialogtagung entstammen. Ich wünsche der Publikation die Aufmerksamkeit, die sie verdient, und uns allen neue, spannende Erkenntnisse auf dem Weg zu

mehr Qualität, deren Sicherung und Entwicklung in der Lehrerbildung.

Helmut Holter
Minister
Thüringer Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

Zur Steuerung/Governance von Fortbildungssystemen und Einrichtungen: Wirksamkeits- und Qualitätsstandards

1. Die Leitfrage

Der vorliegende Beitrag ist auf die Leitfrage gerichtet, wie Fortbildungssysteme (Makro-Ebene) gesteuert und strukturiert sein sollten/müssen, um (datenbasierte) Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ (Mikro-Ebene) zu gewährleisten. Für die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung (LFB) auf der Mikro-Ebene (Fortbildungsveranstaltungen und Schule) liegen relativ umfassende Daten und Befunde vor. Demgegenüber fehlen sowohl Konzepte als auch empirische Daten und Befunde zur Wirksamkeit bildungspolitischer Steuerung von Fortbildungssystemen und Instituten (Makro-Ebene) weitgehend (Priebe u. a. 2023, S. 296 ff).

2. Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ (Mikro-Ebene) – Befunde, Folgen und Empfehlungen

Auf der Grundlage vorliegender empirischer Daten zu Merkmalen der Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ geben Lipowsky (2019, 2023) u. v. a. Autor*innen folgende Empfehlungen:

- An Befunden zur Unterrichtsforschung und Unterrichtsqualität ansetzen
- Professionelle Kernpraktiken der Lehrkräfte zum Thema machen
- Fachlich und inhaltlich in die Tiefe gehen
- Lehrkräfte die eigene Wirksamkeit erleben lassen

- Unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften initiieren und forcieren
- Lern- und Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte durch Feedback und Modellierung effektiver Praxis fördern
- Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verschränken; Fortbildung in Intervallen und mittelfristig statt „One-Shot-Fortbildung“; Fortbildungsformate sinnvoll einsetzen
- Bessere, langfristig angelegte und qualitativ hochwertige Ausbildung von Fortbildner*innen
- Aufwertung der Tätigkeit von haupt- und nebenamtlichen Fortbildner*innen sowie Steigerung der Attraktivität von Fortbildungsarbeit und Aufgaben
- Engere Zusammenarbeit zwischen Kultus- und Wissenschaftsministerien in den Ländern und stärkerer Einbezug von Hochschulen und Wissenschaft
- Erheblich mehr finanzielle Ressourcen für ein breiteres Angebot hochwertiger effektiver und langfristig angelegter Fortbildungen.

3. Zur gegenwärtigen Steuerung von Fortbildungssystemen in Deutschland (Makro-Ebene)

Nach jahrzehntelanger Vernachlässigung und Randstellung der LFB hat sie in den letzten Jahren an Bedeutsamkeit und Relevanz gewonnen. Maßgebliche Ursachen

bzw. Gründe dafür sind die Folgenbewältigung von Flucht, Migration und Integration, die Ausweitung der Benachteiligtenmilieus, neue Aufgaben der Inklusion, im Zusammenhang von Lehrkräftemangel die notwendige Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowie die Rückmeldungen zu Schüler*innenleistungen im internationalen Vergleich (PISA, TIMSS, IGLU). Im föderalistischen deutschen Bildungssystem ist die LFB Ländersache; jedes Bundesland bemüht sich jeweils in eigener Zuständigkeit um Wirksamkeit. Im Kontext der „empirischen Wende“ aber wurden die Defizite der Unterrichtsqualität sowie der Lehrer*innenbildung in den Ländern deutlich. Unter dem „Dach“ der Kultusministerkonferenz (KMK) wurden bspw. länderübergreifende bildungswissenschaftliche und fachliche Bildungsstandards (2008) sowie Standards der Lehrer(aus)bildung (2014) erarbeitet und eingeführt, Standards für Vergleichsarbeiten „VERA 3“ und „VERA 8“ folgten sowie Standards digitalen Lernens, Bildungsmonitoring etc. Und zur Verbesserung der Fortbildungswirksamkeit bzw. -qualität wurde ebenfalls unter dem „Dach“ der KMK 2020 eine Arbeitsgruppe eingerichtet mit dem Auftrag „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ (KMK 2020) zu erarbeiten.

In diesen von der KMK beschlossenen Eckpunkten werden vor allem die forschungsseitig vielfach bestätigten Wirksamkeitsmerkmale bzw. Standards der Fortbildung „vor Ort“, auf der Mikro-Ebene in Veranstaltungen und Schulen bekräftigt. Der gesamte Makro-Bereich von Strukturen, Organisation, Kompetenzen und Qualifizierung des Fortbildungs- und des Leitungspersonals sowie der professionellen Steuerung von Fortbildungssystemen und Einrichtungen wird nicht thematisiert. Die zentrale Frage nach der Systemwirksamkeit der Lehrkräf-

tefortbildung steht weiterhin zur Klärung an: Mit welchen Qualitäts- und Wirksamkeitsstandards müssen Fortbildungssysteme, Akademien und Institute professionell gesteuert und geleitet werden, um Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ in Schule und Veranstaltungen zu gewährleisten?

4. Zu den „Ländergemeinsamen Eckpunkten zur Fortbildung von Lehrkräften ...“

Diese Eckpunkte bekräftigen LFB als „dritte und längste Phase der Lehrer*innenbildung“ und als „Lernen/Professionalisierung im Beruf“, verkennen aber insgesamt

- die Defizite der LFB im Vergleich mit den Ausbildungsphasen und hinsichtlich Struktur-, Finanz-, Zeit- und Personalressourcen,
- unterschiedliche Teilnahmevoraussetzungen: Verpflichtung der Lehrkräftefortbildung (2. Ausbildungsphase) vs. Freiwilligkeit,
- die Ausrichtung der KMK-Standards zur Lehrer*innenbildung auf die Ausbildung,
- das erforderliche Monitoring zur Wirksamkeit und Qualität des Fortbildungssystems hinsichtlich seiner Steuerung/Governance.

Die „Ländergemeinsamen Eckpunkte ...“ fokussieren die für die Fortbildung vorliegenden Daten, Befunde und Empfehlungen zur Fortbildungswirksamkeit auf der Mikro-Ebene (Schule und Veranstaltungen). Sie weisen zwar auf strukturelle Systemfragen im Vergleich zur Ausbildung hin, erklären diese aber zur Ländersache (Föderalismus) und vermeiden, in Analogie zur Lehrer*innenausbildung, die Standardfrage bei Systembedingungen der Fortbildungsqualität auf der Makro-Ebene aufzurufen:

- Strukturen, Organisation, Finanz- und Personalausstattung, Personalprofessio-

- nalität, Zeitressourcen für Fortbildung, Qualitätsstandards für die Systemsteuerung und Evaluation der Fortbildung
- Kernaufgaben bei Systemsteuerung, Standards und Evaluation der Aufgabenerfüllung

Die Eckpunkte weisen diese Aufgaben und Standards jeweils als Ländersache aus. Als Qualitäts- und Wirksamkeitsstandards der Fortbildungssysteme und ihrer Wirksamkeit, als länderübergreifende Voraussetzungen von Fortbildungswirksamkeit der Mikro-Ebene, kommen sie nicht in den Blick. Die Frage nach übergreifender Governancequalität wird ausgeblendet.

In Berichten und Analysen der Fortbildungssysteme in den Bundesländern wird deutlich, dass vielfältige Bemühungen stattfinden um Anschluss an empirische Daten zur Fortbildungswirksamkeit zu gewinnen (Pasternak u. a. 2017, Priebe u. a. 2019, 2023, Daschner u. a. 2019). Gleichwohl kommt es in den Ländern überwiegend zum Einsatz von Fortbildungskonzepten und Formaten, die keine empirische Evidenz ihrer Wirksamkeit sondern sich ganz im Gegenteil als weitgehend unwirksam erwiesen haben. Der weite Einsatz von „one-shot-Fortbildungen“ (ein Nachmittag nach vormittäglichem Unterricht) verdankt sich wohl vor allem den Unzulänglichkeiten und Widersprüchen der Fortbildungssysteme in den Ländern, der Ressourcenknappheit und den Steuerungsdefiziten von Instituten und Systemen.

Koordinierungs- und Organisationsaufgaben im Rahmen der Systemsteuerung haben in den Ländern unterschiedliche Voraussetzungen und sind deswegen auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, Arbeitsständen und Ergebnissen verbunden. Die jeweils gegebenen Handlungsrahmen bzw. die Systemstrukturen sind aufwendig und meist nur schwer veränder-

bar. Die „probaten“ Ein- oder Halbtagsveranstaltungen erscheinen als flexibler einsetzbar, auch wenn ihre Wirksamkeit höchst zweifelhaft ist. Unter dem Anspruch der Vermittlung bzw. des Erwerbs neuer Kompetenzen und Werthaltungen leisten sie wenig bis nichts, können aber bei Information und Orientierung für die Lehrkräfte sinnvoll sein.

5. Zur Qualität von bildungspolitischen Steuerung/Governance der Fortbildungssysteme – Empfehlungen

Die Steuerungs- und Entscheidungsformate in den Fortbildungssystemen, Instituten und Akademien der Länder sind unterschiedlich verfasst und offensichtlich unterschiedlich wirksam (vgl. Pasternak u. a. 2019, Daschner u. a. 2019, Priebe u. a. 2019, 2023). Teilweise liegen in den Ländern erste Evaluationsberichte zur Steuerungswirksamkeit vor, die aber in den „Ländergemeinsamen Eckpunkten...“ bisher keine Resonanz gefunden haben. Durchgängig sind die bildungspolitisch verantwortlichen Kultusministerien in den Ländern den staatlichen Fortbildungseinrichtungen dienst- und fachaufsichtlich vorgesetzt; vergleichbare Zuständigkeitsregelungen gibt es in den kirchlichen Systemen (ev. Landeskirchen und kath. Diözesen). Hier stehen in der Folge die staatlichen Fortbildungssysteme im Blick.

Auffällig ist, dass sich das Steuerungskonzept der „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ in den Ländern durchzusetzen scheint. Kultusministerien schließen mit ihren zentralen Landesinstituten Ziel- und Leistungsvereinbarungen für den Zeitraum von ein oder zwei (Haushalts-)Jahren ab, in denen es um Ziele und Aufgaben, um angestrebte Ergebnisse und Zieltermine sowie um die Ressourcenbereitstellung für die vereinbarten Vorhaben geht. Häufig

ist dieses Steuerungsformat auch mit Indikatoren für die Aufgabenerfüllung verbunden, um deren Evaluation zu ermöglichen. Allerdings ist es eine „Einbahnstraße“ mit Indikatoren, die sich auf die Tätigkeit der Landesinstitute ggf. deren regionale Einrichtungen beziehen, aber keine vergleichbaren Wirksamkeitsstandards der Aufgabenerfüllung für die vorgesetzten Kultusministerien ausweisen.

Die „Ländergemeinsamen Eckpunkte...“ verstärken den Eindruck der Fokussierung auf die den Kultusministerien nachgeordneten Einrichtungen: Merkmale, Formate und Konzepte zur Fortbildungswirksamkeit werden den Fortbildungseinrichtungen zwar nachdrücklich zur Beachtung und Umsetzung empfohlen, aber die Verantwortung für die Sicherung der Wirksamkeitsvoraussetzungen (Makro-Ebene) werden den Ländern zugewiesen. Dass diese Voraussetzungen bei der Ausgestaltung Ländersache ist, steht nicht in Frage; dass diese Voraussetzungen, wenn es um Fortbildungsqualität und -wirksamkeit geht, aber Standardqualität haben und nicht beliebig sind, bleibt ausgeblendet! „Mit dieser Zuweisung von Zuständigkeiten ignoriert die KMK ihre Möglichkeiten (Aufgaben!?) der Handlungskoordination und Steuerung bei der Entwicklung länderübergreifender, genereller Systemstandards der Lehrkräftefortbildung und trägt dazu bei, dass sich die Kultusministerien der Länder nicht selbst in das Qualitätsmanagement ihrer Fortbildungssysteme einbeziehen mit definierten Kernaufgaben, Standards und Evaluation der Aufgabenerfüllung.“ (Priebe u. a. 2023, S. 304)

Als ein Beispiel für zentrale Governanceaufgaben zur Sicherung der Wirksamkeitsqualität von Fortbildungssystemen soll auf das Beispiel Nordrhein-Westfalen bezug genommen werden: 2018 führte die „Qualitäts- und Unterstützungsgagen-

ter – Landesinstitut für Schule NRW“ im Auftrag des Kultusministeriums eine „fokussierte Evaluation“ des staatlichen Fortbildungssystems durch gemeinsam mit einer interdisziplinär besetzten Expert*innenengruppe. Zusammengefasst wird das Fortbildungssystem NRW als „suboptimal mit unübersichtlichen Strukturen und unklaren Zuständigkeiten“ eingeschätzt. Die „Fortbildungseffekte seien unbefriedigend und die Gutachtenden sehen erheblichen Reformbedarf“, der in den folgenden Aspekten konzentriert aufgerufen wird:

- „Stärkung einer Instanz auf Landesebene mit Steuerungsfunktion
- Sicherstellung der Koordination der dezentralen Anbieterstruktur
- Erfassung der Lehrerfortbildungsaktivitäten mittels einer aussagefähigen Statistik, um ein effizientes Bildungsmonitoring zu ermöglichen
- Erfassung der Bedarfe von Schulen und Lehrkräften mit Einführung eines Online-Bedarfserfassungsmodells (Beispiel Thüringen)
- Einbeziehung der Schülerebene bei der schulseitigen Bedarfsplanung
- Umfassende aufgabenbezogene Qualifizierung der Fortbildenden
- Verstärkte Einbeziehung von schulexternen Akteuren in die Lehrerfortbildung wie Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen und Schulbuchverlage
- Berücksichtigung der Ergebnisse der Fortbildungsforschung
- Fortbildungsangebote sind grundsätzlich mehrtätig mit Praxiserprobungsphasen und unter Einschluss eines kollegialen Erfahrungsaustausches anzulegen.“ (Priebe 2023, Ebd., Gnahs 2023, S. 48)

Im Rahmen einer Landtagsanhörung zu den vorliegenden Daten und Vorschlägen kündigte der damalige zuständige Staatssekretär des Kultusministeriums einen „intensiven Diskussion- und Beteiligungsprozess“

an sowie effektive und verantwortliche Governance-Maßnahmen zur Steuerung, Organisation und Angebotsqualität und weiterhin zur Professionalisierung des Fortbildungspersonals sowie die schulische Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. (Ebd. S. 48) Diese Reform steht noch aus (2023).

In vielen gesellschaftlichen Handlungsfeldern haben sich datenbasierte Steuerungsinstrumente durchgesetzt:

„Referenz- oder Orientierungsrahmen“, in denen die zentralen Organisationsbereiche, ihre Dimensionen und Aufgaben sowie ihre zugeordneten Qualitätsmerkmale als Indikatoren der Aufgabenerfüllung in Verbindung miteinander ausgewiesen sind. Ohne hier alle bereits vorliegenden Beispiele aus dem Bildungsbereich aufzuzählen, sollen aber beispielhaft die in allen Bundesländern (in Variationen) eingeführten „Referenz- bzw. Orientierungsrahmen Schulqualität“ genannt werden sowie erste und bereits in der Fortbildungspraxis genutzte „Referenz- bzw. Orientierungsrahmen Lehrkräftefortbildung“. Die Referenzrahmen Schulqualität werden seit Jahren zur evidenzbasierten Weiterentwicklung von Schulen eingesetzt sowie zu deren externer Evaluation und als Grundlage von Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen, in deren Folge die LFB von substanzieller Bedeutung für die Qualitätsverbesserung von Schulen und Unterricht ist.

Für die geplante Weiterentwicklung der LFB empfiehlt sich dieses Format in besonderer Weise! Bei der bildungspolitischen Steuerung von Fortbildungssystemen wären dann nicht nur die Landesinstitute sondern alle Einrichtungen der staatlichen LFB einbezogen. Und im Zusammenhang dieses gesamtsystemischen Modells sollten die Kultusministerien ebenfalls mit ihren Governance-Aufgaben, Aufgabenstandards

und Evaluation dieser Standards einbezogen sein. Die Ministerien wären damit selbst in die verantwortliche Beteiligung am Qualitätsmanagement des Fortbildungssystems, in die „Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring“ einbezogen und müssten ihre Governancequalität erweisen.

Dieses Format könnte „unter dem Dach“ der KMK gemeinsam mit ausgewiesenen Expert*innen und Ländervertreter*innen eine Entwicklungsaufgabe der KMK-Arbeitsgruppe „Ländergemeinsame Eckpunkte...“ sein, die diese Eckpunkte für das Gesamtsystem der LFB konzeptionell und auf allen Ebenen bei einem „Ländergemeinsamen „Referenzrahmen Fortbildungsqualität“ zusammenführen sollte. „Ein „Ländergemeinsamer Referenzrahmen Fortbildungsqualität“ wäre in seinen jeweils landesspezifischen Konkretisierungen der Fortbildungssysteme das zentrale Steuerungsinstrument zur Sicherung von Fortbildungswirksamkeit und Governance-Qualität und beträfe alle Kooperationsebenen und -kontexte.“ (Priebe 2023, S. 307)

Im Anschluss an die deutschlandweit vorliegenden Konzepte von Referenzrahmen auch zur LFB wird hier die Orientierung am österreichischen Modell eines „Bundesqualitätsrahmens für Fort- und Weiterbildung & Schulberatung“ vorgeschlagen aber in Ausrichtung auf die föderale Verfasstheit des deutschen Bildungssystems und der Lehrer*innenbildung mit den Möglichkeiten jeweils länderspezifischer Variationen bei Bewahrung der übergreifenden Substanz. Die vorliegenden „Ländergemeinsamen Eckpunkte...“ sollten in einen „Referenzrahmen Fortbildungsqualität“ einbezogen werden.

6. Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen – ein Makrosteuerungsinstrument aus Österreich

Die Ausführungen zum Bundesqualitätsrahmen sind in fünf Bereiche untergliedert, die sich mit der Entstehung, dem Aufbau, der Umsetzungsstrategie, der Steuerungsstruktur und der Frage beschäftigen, inwieweit ein österreichisches Modell auch eine Option für Deutschland darstellen könnte.

6.1. Entstehung

Das neue Steuerungsmodell der Lehrer:innenfortbildung wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Februar 2021 veröffentlicht. Er ist von einem Kernteam unter der Mitarbeit der Vizerektor:innen Norbert Kraker, Irmgard Plattner und Regina Weitlaner konzipiert und mit allen Vizerektoraten der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen abgestimmt worden. Er stellt also ein partizipativ entwickeltes und allgemein akkordiertes Basisdokument zur Qualitätssicherung der Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen dar, welche die fast ausschließlichen Anbieter der Fort- und Weiterbildungsprogramme für Lehrer:innen, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal an österreichischen Schulen sind.

Die Auslöser für diese qualitative Neuausrichtung waren mehrfach. Der akzentrierte gesellschaftliche und technische Wandel am Beginn des 21. Jahrhunderts, der vielfache Anforderungen an das Bildungssystem stellt, führte noch klarer die Notwendigkeit vor Augen, dass die Lehrer:innenbildung als Professionalisierungskontinuum von Ausbildung, über Berufsein-

stiegsphase zum Berufsleben gesehen und der Stellenwert der am längsten bemessenen „dritten Phase“ für einen modernen zeitgemäßen Unterricht und eine moderne zeitgemäße Schule gehoben werden muss.

Ein weiterer Ausgangspunkt war ein kritisch reflektiertes Unwohlsein mit der vorherrschende Ausrichtung und Bewertung der Lehrer:innenfort- und weiterbildung über den quantitativen Faktor. Die Zahl der Angebote, die Zahl der Teilnahmen, die Zahl der Absagen waren die Indikatoren für Richtlinien und Erfolgsmessung seitens des Bundesministeriums. Die Frage der Qualität, die Frage der Wirksamkeit, die Frage der Nachhaltigkeit, die Frage der Relevanz für den realen Unterrichtsalltag konnten damit nicht beantwortet werden. Ergebnisse in der Professionsforschung von Lipowsky u.a. hatten einen Nachdenkprozess über das bestehende System befördert und die Unabdingbarkeit einer Setzung von Qualitätsstandards in der Lehrer:innenfort- und weiterbildung entlang der evidenzbasierten wissenschaftlichen Erkenntnisse klargestellt.

Ein dritter Faktor war die neue Stärkung der Schulleitungen im Rahmen des Schulautonomiepaketes, das die Möglichkeit einer systematischen Personalentwicklung am Standort selbst schaffte und die Verantwortung einer personen- bzw. standortbezogenen Fortbildung in die Hände der Schulleitungen legte. Die Schulleitung ist seitdem verpflichtet mit jeder Lehrperson regelmäßig einzeln oder in Kleingruppen Gespräche zur Planung der individuellen Fort- und Weiterbildung für die kommenden drei Schuljahre zu führen. (BMBWF, 2017)

Als letztes, aber dennoch sehr wesentliches Fundament ist die Neupositionierung der Pädagogischen Hochschulen im PH-Entwicklungsplan 2021–2026 zu nennen. In diesem zentralen Strategiedokument wird die Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung als gleichwertige Kernprozesse zu Ausbildung und

Forschung formuliert und die qualitative Weiterentwicklung eingefordert. (BMBWF 2029, S. 26-30)

Die Entstehung des BQR ist folglich als Reaktion auf die großen pädagogischen Herausforderungen an das Bildungssystem durch die rapiden gesellschaftlichen Änderungen und technischen Innovationen zu sehen und die daraus resultierende Einsicht, dass nur eine kontinuierliche hochqualitative Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen den wechselnden und wachsenden Ansprüchen gerecht werden kann.

6.2. Der **Bundesqualitätsrahmen** – Akronym **BQR**

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung ist in der vorliegenden Form insofern besonders, da er einerseits über die Beschreibung operativer Abläufe hinausgeht und strategische Steuerungsprozesse und deren Ergebnisse umfasst, andererseits auch alle Qualitätsfelder durch Indikatoren festmacht. Er zielt folglich nicht auf die Definition von Qualitätsstandards für basale

operative Prozesse, etwa der Vorbereitung eines Raums für eine Lehrveranstaltung oder die technische Ausstattung wie das häufig bei anderen Qualitätsrahmen der Fort- und Weiterbildung der Fall ist, sondern setzt Qualitätsstandards für die strategische Entwicklung der Inhalte und der Qualität des Angebots. Er ist ein Analyseinstrument für Pädagogische Hochschulen, eigene Stärken bei der Entwicklung eines qualitativ hochwertigen, an den Bedarfen der Pädagog:innen und Schulleitungen ausgerichteten Angebot an Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen und Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzutreiben. Er bietet eine Handlungsanleitung und eine Orientierungsgrundlage für Verantwortliche in der Fort- und Weiterbildung und er fundiert ein gemeinsames Verständnis über wesentliche Bereiche zur Entwicklung des Leistungsangebots unter allen Pädagogischen Hochschulen, verknüpft mit dem Commitment und der Verpflichtung auf einheitlich hohe Qualitätsstandards.

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

Qualitätsbereiche des BQR, BMBWF 2021b, S. 13.

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen gliedert sich in vier Qualitätsdimensionen: In der Qualitätsdimension Prozessqualität werden mit der Bedarfsklärung, der Gewinnung und Beratung von Schulen und Teilnehmenden und den Genehmigungsprozessen jene zentralen Abläufe an den Pädagogischen Hochschulen beschrieben, die eine gut vernetzte Zusammenarbeit mit dem BMBWF, den Bildungsdirektionen und den Schulen erfordern. In der Qualitätsdimension Produktqualität sind erforderliche Kriterien für die Inhalte der Fort- und Weiterbildung bzw. der Schulentwicklungsberatung festgelegt sowie die Evaluation und Beforschung des Angebots und der Angebotsentwicklung. Im Rahmen der Qualitätsdimension Personalqualität werden Standards hinsichtlich des Personals der Pädagogischen Hochschulen, der Personalentwicklung und der Akkreditierung externer Kooperationspartner gesetzt, ausgehend davon, dass die Qualität der Unterstützungsangebote sehr mit der Qualität des handelnden Personals zusammenhängt. Die Ergebnisqualität entspricht der Beschreibung der erwarteten Resultate, welche die Pädagogischen Hochschulen mit ihren Angeboten in der Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung erzielen. Die Ergebnisse lassen sich nach drei Wirkungsebenen erfassen: Output, Outcome und Impact. Die Output-Ebene beschreibt, wie sehr der von Bund, Bildungsdirektion und Pädagogischer Hochschule identifizierte Bedarf tatsächlich durch die Angebote der Pädagogischen Hochschule gedeckt wird. Die Outcome-Ebene gilt dem Transfer in die Praxis und legt den Fokus auf die durch die Fortbildungsmaßnahmen der Pädagogischen Hochschule ausgelöste unmittelbare Wirkung des Gelernten in die Praxis. Die Impact-Ebene beschreibt schließlich die Weiterentwicklung des angestrebten Ziels des Bildungssystems, also

die Auswirkung auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Hier bildet sich die Brücke dieses Bundesqualitätsrahmens zum Qualitätsrahmen für Schulen. (BMBWF, 2021b)

Der BQR zeigt folglich dem Management alle Schritte auf, die es braucht, um Schwerpunkte in der Fortbildung bedarfsgerecht festzulegen, sie zielgruppengerecht zu bewerben, die Evaluationsmaßnahmen aufzusetzen und letztendlich das erbrachte Angebot, dessen Praxiswirksamkeit und Wirkung im Klassenzimmer zu messen. (Huemer, Plattner (2023), S. 176-178.)

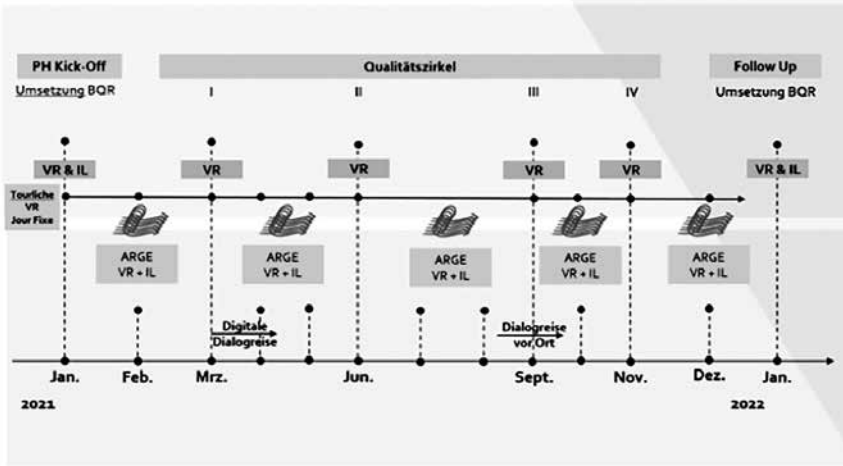
6.3. *Umsetzungsstrategie*

Bereits im Vorfeld der Erarbeitung des Bundesqualitätsrahmens war es erklärtes Ziel, kein Schubladenpapier zu erzeugen, sondern ebenso Begleitinstrumente für die Umsetzung der Qualitätsstandards zu entwickeln und infolge zu installieren. Insgesamt sind es vier:

- die regelmäßigen Qualitätszirkel zwischen dem Bundesministerium und den verantwortlichen Vizerektoraten der Pädagogischen Hochschulen, die einen intensiven Austausch garantieren,
- die Dialogreise des Bundesministeriums als Direktkontakt zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen und dem Bundesministerium, die jährlich vor Ort stattfindet und „den Sickerprozess“ in die Häuser selbst stärken soll,
- die Einrichtung von drei Arbeitsgruppen, die sich mit Themen und Fragestellungen beschäftigen, die in den Qualitätszirkeln als besonders dringlich erachtet werden und deren Aufgabe es ist, diesbezügliche Lösungsvorschläge zu erarbeiten,
- die zweitägige jährliche Sommerklausur des Kernteams zur Reflexion und Adaptierung des Implementierungsprozesses. (Huemer, Plattner (2023), S. 178-179.)

Umsetzungsstrategie

Der Qualitätszirkel | Timeline 2021



Roadmap 2021 (Protokoll Kick-Off Umsetzung BQR BMBWF Wien, 20./21. Januar 2021, S.9)

Das Umsetzungssystem ist seit 2021 eingerichtet und seitdem in Funktion. Der besondere Nutzen liegt im Zusammenfließen der Fortbildungsexpertise über die Hochschulgrenzen hinweg. Dadurch bewirkt der Bundesqualitätsrahmen eine dichte qualitative Vernetzungsarbeit unter den Fortbildungsverantwortlichen der Pädagogischen Hochschulen sowie des Bundesministeriums. Gemeinsam werden Stärken und Defizite entlang der Kategorien im Bundesqualitätsrahmen benannt, analysiert und lösungsorientiert bearbeitet. Die Tätigkeit der Arbeitsgruppen wird in den Qualitätszirkel reflektiert und erst dann freigeschaltet. In den dreijährigen Ziel- und Leistungsplänen zwischen Pädagogischen Hochschulen und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind diese ausgewählten Ziele des Bundesqualitätsrahmens zusätzlich verpflichtend verankert. Die ersten Ergebnisse sind folgende: Ein Bedarfswürfel wurde entwickelt, der den Prozess der Bedarfserhebung klar struk-

tiert, das derzeitige Leistungsportfolio eines „Fortbildners“ wurde erstellt, um daraus zukünftige Maßnahmen für ein neu zu definierendes Profil abzuleiten, eine Plattform für pilotierte Evaluationsfragenbögen in der Fort- und Weiterbildung wurde freigeschaltet und speziell für die Schulentwicklungsberatung wurden eigene quantitative und qualitative Instrumente der Evaluation entwickelt. (BMBWF (2023a).

Im Juni 2023 wurden nach Abschluss der ersten Periode drei neue Themen fixiert: Ein Zukunftsbild des Hochschulpersonals in der Fort – und Weiterbildung zu formulieren und für die Professionalisierung der „Fortbildner:innen“ einen Hochschullehrgang basierend auf Micro Credentials anzubieten. Gemeinsam PH übergreifende innovative und digitale Formate zu entwickeln und die Analyse der Zielgruppen in Bezug auf das Fortbildungsverhalten mit einer quantitativen und qualitativen Studie zu ermitteln. (BMBWF (2023b), S. 3-4)

In dieser Hinsicht ist in einer Erstein-schätzung ein positives Zwischenstands-Resümee im Implementierungsprozess zu ziehen. Die eingesetzten Instrumente haben sich bewährt, als Problemstelle ist die starke zusätzliche Arbeitsbelastung zu diagnostizieren, welche die Umsetzung des Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen mit sich brachte. (BMBWF 2022, S. 5) Eine evidenzbasierte wissenschaftliche Evaluationstudie über den Umsetzungsprozess ist in Vorbereitung.

6.4. Steuerungsstruktur

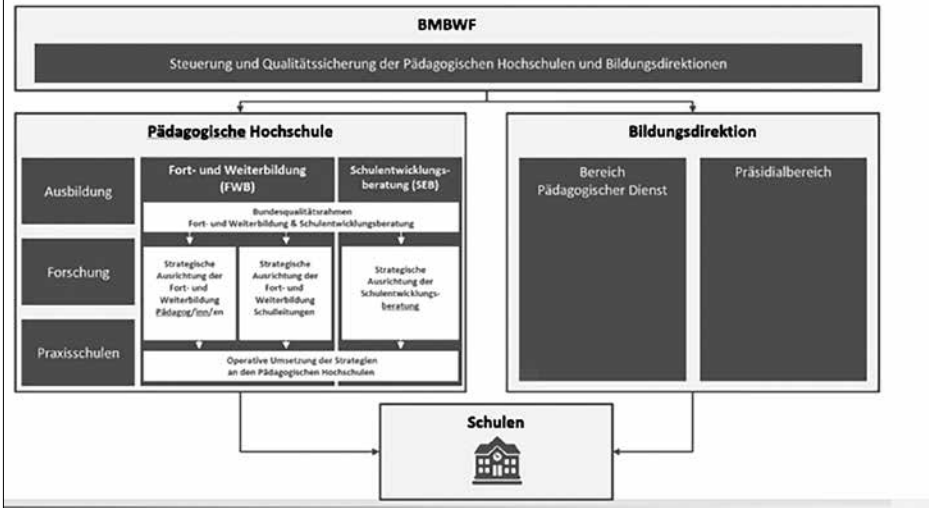
Österreich hat in den letzten Jahren in der Bildungsorganisation neue übersichtliche Strukturen geschaffen, welche eine stringente Steuerung auf Makroebene möglich machen. Die Zentrale bildet das jeweilige für die Bildungsagenden zuständige Bundesministerium mit Sitz in Wien. Dessen Zuständigkeit umfasst das gesamte Bildungswesen von der Elementarpädagogik über die Volksschule bis zur Matura als auch den tertiären Bildungssektor und die Erwachsenenbildung. Es zeichnet verantwortlich für die Umsetzung der im Regierungsprogramm vereinbarten Ziele im Bildungsbereich. Dem Bundesministerium sind für die Operationalisierung des Bildungsauftrages zwei Dienststellenarten, die in allen neun Bundesländer vertreten sind, zugeordnet: Es sind dies die Bildungsdirektionen und die Pädagogischen Hochschulen.

Die Bildungsdirektionen sind 2018 eingerichtet worden und ein hybrider Zusammenschluss aus den ehemaligen Landesschulräten und den Landesbildungsabteilungen. Damit wurde eine neue Verwaltungsbehörde für den gesamten Schulbereich geschaffen, in der die Verwaltungsaufgaben des Bundes (zuständig für Bundesschulen) und der Länder (zuständig für Pflichtschulen) zusammengeführt

wurden. Wesentlich dabei ist auch die österreichweite Vereinheitlichung von Aufgaben, die bisher verfassungsrechtlich in den Ämtern der Landesregierungen angesiedelt und regional sehr unterschiedlich organisiert waren. Pro Bundesland gibt es eine Bildungsdirektion, also insgesamt neun in Österreich. Sie sind für die Schulaufsicht und das Bildungscontrolling inklusive Qualitätsmanagement, Bildungsmonitoring und Ressourcencontrolling zuständig.

Der zweite große institutionalisierte Player sind die 2007 gegründeten Pädagogischen Hochschulen. Dabei wurden die Institutionen der Lehrer:innenbildung - insgesamt waren das 51 Institutionen - zu vierzehn Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst. Es gibt neun öffentliche und fünf in privater Trägerschaft, überwiegend von Kirchen und gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften. Die öffentlichen sind nachgeordnete Dienststellen zum Bundesministerium und nicht wie Universitäten mit einem eigenen Autonomiestatus versehen. Pädagogische Hochschulen sind Alleinanbieterinnen von Lehramtsstudien für die Primarstufe und in der Berufsbildung und Teilanbieterinnen im Verbund mit Universitäten in den Lehramtsstudien der Sekundarstufe sowie fast Alleinanbieterinnen des gesamten Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrpersonen. Somit wurde in Österreich mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen ein eigener Hochschultypus geschaffen, der ein pädagogisches Professionalisierungskontinuum von der Ausbildung über ein gesamtes Berufsleben spannt. Zu den Kernaufgaben zählen neben der Bildungsforschung und Grundausbildung für pädagogische Berufe auch der Verantwortungsbereich der akademischen Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen sowie die kompetente Beratung und Begleitung von Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung.

Steuerungsstruktur



Grafik zur institutionellen Steuerung und Qualitätssicherung in Österreich, BMBWF (Hrsg.): BQR, 2021, S. 13

Diese Steuerungsstruktur bildet geeignete Voraussetzungen zur Umsetzung des Bundesqualitätsrahmens für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung. Gekoppelt ist die bundesweite Steuerung mit einem bundesweiten Erfassungssystem der Lehrer:innen fort- und -weiterbildung. Alle Daten werden nach einem vorgegebenen Kriterienkatalog in das zentral gelenkte Anmelde- und Verwaltungssystem PH-Online durch die Pädagogischen Hochschulen eingegeben. Das betrifft die Art der Veranstaltungen, die Teilnahmen nach Schultyp und vieles mehr. Daraus ergibt sich indirekt ein hervorragendes Controlling-Instrument auf Steuerungsebene. Das zuständige Bundesministerium für Bildung kann sich folglich jederzeit ein Bild über das Fortbildungsverhalten aller Lehrpersonen machen. (Huermer, Plattner (2023), S. 168-174.)

6.5. Der BQR – eine Option für Deutschland?

Zusammenfassend in Form einer (nicht taxativen) Aufzählung folgen einige abschließende Überlegungen zur gestellten Frage:

- Die Setzung von Qualitätsstandards auf bundesstaatlicher Ebene macht Sinn, weil die Definition von Qualität in der Lehrer:innen fort- und weiterbildung grenzüberschreitend ist. Qualitätsparameter enden nicht an Regions-, Länder- oder Staatsgrenzen.
- Einen Qualitätsrahmen als Strategiewerkzeug zu sehen, bedingt, dass die strategische Entwicklung der Inhalte und der Qualität des Angebots im Fokus der Gestaltung steht. Die Kategorien Prozessqualität, Produktqualität, Personal-

qualität, Ergebnisqualität sind wichtige Parameter dafür. Die Untergliederung in Qualitätsbereiche mit Qualitätskriterien, Ausprägung und Indikatoren erhöht die Konkretisierung in der Umsetzung.

- Die Verknüpfung von Fort- und Weiterbildung mit Schulentwicklungsberatung im Bundesqualitätsrahmen betont das enge Verhältnis zwischen Schulentwicklung und Fortbildung am Standort und die Einbindung von schulischen Bedarfen.
- Die konzeptive Zusammenarbeit zwischen Governance-Ebene und operativer Ebene in der Erstellung eines Qualitätsrahmens stärkt die Verbindlichkeit in der Umsetzung und die Erkenntnis, dass das Strategieinstrument ebenso als Analyseinstrument eingesetzt werden kann, um Verbesserungspotenziale an Fortbildungseinrichtungen sichtbar zu machen.
- Ein Qualitätsrahmen als normative Textsorte, die Standards vorgibt, wird ohne begleitende Umsetzungsmaßnahmen allein nur bedingt Wirksamkeit entfalten können. Die gleichzeitige Entwicklung eines Qualitätsrahmens und einer Umsetzungsstrategie hat sich in Österreich bewährt.
- Die Umsetzung eines Qualitätsrahmens benötigt begünstigende strukturelle Rahmenbedingungen. In Österreich ist mit Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen als nachgeordnete Dienststellen zum Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine organisatorische Bildungsstruktur geschaffen worden, die eine zentrale Steuerung leicht macht, um bildungspolitische Vorhaben österreichweit ins Feld zu bringen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Mesosteuerung auf Länderebene und autonomer Steuerung auf Schulebene. Ein ausgeglichenes komplementäres Verhältnis von Makro-, Meso- und Mikrosteuerung ist speziell bei der Lehrer:innenfort- und weiterbildung anzustreben.
- Ein Qualitätsrahmen in Deutschland trifft

auf eine andere Governancestruktur als in Österreich, die strukturellen Bedingungen sind different. Die Zusammensetzung einer Entwicklungsgruppe müsste anders gedacht werden, ein Umsetzungs-konzept ebenso. Der österreichische Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung kann aber einen Denkanstoß, einen Denkraum eröffnen, wie ein Strategieinstrument für qualitätvolle Standards in der Lehrer:innenfort- und weiterbildung auf der Makrosteuerungsebene ausschauen könnte.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017): Autonomiepaket, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (15.7.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021 – 2026, Wien: Eigenverlag <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>, (15.7.2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen, Wien: Eigenverlag. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lwfb.html> (15.7.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021) Qualitätsrahmen für Schulen, 3. Auflage, https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdfMS - <https://www.qms.at/> (15.7.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022) Protokoll der Klausur zur Umsetzung Bundesqualitätsrahmen, Salzburg, 20.-21. Juli 2022 (unveröffentlicht).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023) Bundesqualitätszirkel für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung, Berichte der Arbeitsgruppen, Wien 10.3.2023 (unveröffentlicht).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023) Protokoll des Qualitätszirkels, Wien, 15.-16.6.2023 (unveröffentlicht).
- Daschner, P., Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Gnahs, D., (2023): Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen. Befunde und Vorschläge. In: Priebe, B., Plattner, I., Heinemann, U. (Hrsg.) Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

- Huemer, Barbara, Plattner Irmgard (2023): in: Priebe, Botho, Plattner, Irmgard, Heinemann, Ulrich (Hrsg.) Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge, Weinheim-München: Beltz Juventa, S. 168-185.
- Kultusministerkonferenz (2020): „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“
- Lipowsky, F. (2023): Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In: Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U., Kubina, C. (Hrsg.) (2023): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett Kallmeyer
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2019): Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. Hannover: Klett Kallmeyer
- Pasternak, B., Baumgart, K., Burkhardt, A., Paschke, S., Thielemann, N. (Hrsg.) (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U., Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett Kallmeyer
- Priebe, B., Plattner, I., Heinemann, U. (Hrsg.) (2023): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Strategische Bildungsplanung im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung

Einleitung

Der folgende Beitrag gibt in vielfacher Hinsicht eine Orientierung dabei, Steuerungsprozesse im Bildungsbereich strategisch zu planen. Er zeigt dabei die Voraussetzungen sowie Rahmen- und Gelingensbedingungen auf, aber auch Grenzen sowie Unwägbarkeiten und Gefahren in der Umsetzung strategischer Planungsprozesse im Bildungsbereich. Der Beitrag stellt ein theoriegeleitet entwickeltes und in der Praxis als hochwirksam erlebtes Modell für Planungsprozesse vor. Dabei werden die Reichweite und Potenziale des gewählten Mehrebenenmodells strategischer Bildungsplanung nach Kaufmann (1988) beschrieben und diskutiert.

1. Einführung: Management, Planung und Bildung

Um zu einem grundlegenden Verständnis dessen zu gelangen, was unter *Management* im Rahmen von Bildungsplanung zu verstehen ist, kann zunächst auf die ursprüngliche Wortbedeutung verwiesen werden. Management setzt sich aus den lateinischen Wörtern für Hand (*manus*) und handeln/führen (*agere*) zusammen. Dem folgend ist im wörtlichen Sinn mit Management die Führung von Personen durch andere Personen oder aber die Führung und Lenkung – und damit die Leitung – von Prozessen und Prozessabläufen gemeint. In der Wirtschaftswissenschaft wird unter Management daher die Bildung von Zielen,

die Gestaltung von Prozessen und die Steuerung der Zielerreichung verstanden (Hüsli, 2015). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur taucht dieser Begriff vergleichsweise selten auf. Beispielhaft sei auf das umfassende und sehr breit angelegte Handbuch Bildungsforschung verwiesen, welches selbst in seiner dritten aktualisierten Auflage einen eigenen Managementbegriff vermissen lässt (Tippelt & Schmidt, 2010). Strategische Leitungs- und Lenkungsansätze im Bildungsbereich scheinen damit zumindest im deutschsprachigen Raum eher ein Schattendasein zu führen. Demgegenüber bildet der Begriff des Managements im englischsprachigen Raum schon seit längerem eine wesentliche Grundlage vieler Ansätze zur Bildungsplanung und -gestaltung (Drucker, 1973). Management wird dort verstanden als die Analyse und Steuerung der Bedingungen des Gelingens, der Voraussetzungen und der notwendigen Schritte, die zur erfolgreichen Planung von Bildungsprozessen und deren Vernetzung notwendig sind. Management wird diesem Ansatz folgend verstanden als die systematische Anleitung und Führung von Prozessen in allen Planungsschritten. *Planung* stellt die zweite Komponente im Rahmen strategischer Bildungsplanung dar. Hierunter wird nachfolgend die adaptierte Vorwegnahme und Vorbereitung von Prozessen im Bildungsbereich verstanden. Dabei erfolgt in der Planung auf der Grundlage der Analyse gewonnener Informationen und Daten deren Verarbeitung

zu logisch stimmigen sowie inhaltlich und zeitlich strukturierten Handlungsabfolgen. Diesen Handlungen wiederum werden Kompetenzen, Bedarfe, Ressourcen und Notwendigkeiten innerhalb der Planung zugeordnet. *Strategische Planung* ersetzt damit auf einer mittel- bis langfristigen Ebene den vom Zufall und kurzzeitig-reaktiven Handeln abhängigen Erfolg durch systematische Konzeptionen. Diese basieren auf genauen Analysen der Bedingungen und Evaluation der Ausgangszustände, flexiblen Kontrollen und Nachjustierungen. Diesen wiederum werden genaue Ziele und die sich hieraus ergebenden logischen Handlungsabfolgen zugeordnet.

Bildung wird in dem hier vorliegendem Zusammenhang sehr weit gefasst und beinhaltet in Anlehnung an Klafki (1996) die Konstruktion eines dynamischen Zustandes, der im transaktionalen Prozess des Handelns eines Individuums innerhalb einer kognizierten Umwelt entsteht. Die Bereiche umfassen damit sowohl formale als auch nonformale und informelle Bildungsprozesse, wenngleich die Ebene der formalen Bildung im Fokus strategischer Planung steht und sich auf die gesamte berufliche Bildungsbiografie von Lehrpersonen bezieht.

Wie aber lassen sich Management und Planung auf den Bereich der Bildung beziehen? Bildungsprozesse bedürfen, wenn sie institutionalisiert (etwa im Rahmen einer schulischen oder hochschulischen Ausbildung oder im Rahmen einer berufsbegleitenden Fortbildung) ablaufen sollen, der Planung. Ausgehend von legitimierten, anzustrebenden Bildungszielen werden auf der Basis eines Ist-Soll-Vergleichs beispielsweise Curricula und Handlungspläne entworfen, umgesetzt und evaluiert. Das Management dient dabei der Lenkung und Leitung der Bildungsprozesse und -schritte. Bildungsmanagement ist somit eine wesentliche Grundlage der strategischen Planung von Bildungsmaßnahmen auf der

Basis einer Bedarfs-, Problem- und Zielanalyse, um bestimmen und beschreiben zu können, was effektiv und effizient zur Zielerreichung getan werden muss (Kaufman 1988). Institutionalisierte Bildung ist damit als Prozess zu planen und auf allen Ebenen durch ein geeignetes Management zu lenken.

2. Strategische Bildungsplanung

Bildung und die mit ihr verbundenen Prozesse sind eingebunden in gesellschaftliche Zusammenhänge. Zudem ist allen Bildungsprozessen in der Regel ihre Zweckgebundenheit und Zielgerichtetheit zu eigen, wobei die mit ihnen verbundene Absicht und Intentionalität auf verschiedenen Ebenen zu bestimmen und abzustimmen sind. Damit sind neben den Individuen auch Organisationen und Institutionen sowie die Gesamtgesellschaft Akteure im Bildungsbereich, die bei strategischen Planungen einzubeziehen sind. Geordnet ergeben diese Akteure drei Ebenen: Mega-, Makro- und Mikroebene.

Die Gesellschaft bzw. ihre verschiedenen Repräsentanten konstituieren die *Megaebene*, das umfassendste beteiligte Subsystem. Hier werden allgemein verbindliche Erwartungen und Ziele definiert, welche die Gesellschaft mit Bildungsprozessen verbindet. Diese werden an die entsprechenden Akteure auf den anderen Ebenen weitergeleitet und sollen dort – wiederum auf verschiedenen Ebenen – umgesetzt werden. Beispiele hierfür sind typischerweise Lehrpläne, Rechtsvorschriften und Bildungsgesetze. Dadurch wird auf der Megaebene gesteuert und reguliert.

Die organisatorische Umsetzung ist vornehmliche Aufgabe der *Makroebene*, welche sich durch die entsprechenden Bildungsinstitutionen (hier das Thillm) konstituiert. Hier lassen sich beispielsweise auch Hochschulen und Schulen sowie ihre untergliederten Einheiten verorten. Auf

der Makroebene werden – in unterschiedlich starker Orientierung an den Vorgaben der Megaebene – konkrete Bildungsangebote, organisatorische Arrangements, Lernumgebungen etc. entwickelt. Selbstredend fließen in diese Überlegungen Bedürfnisse, Ziele und Visionen der Makroebene mit ein, die im Sinne der Luhmannschen Systemtheorie die Impulse der Megaebene entsprechend modifizieren oder gänzlich verändern können (Luhmann, 1984) bzw. diese systemerhaltend oder systemkonform umwandeln.

Auf der *Mikroebene* agieren die Lehr- und Lernpersonen, für die die Ausführungen zur Makroebene ebenfalls zutreffen. Die Lehrenden gestalten die Vorgaben der Megaebene – organisiert und geplant durch die Makroebene – in der inhaltlichen Umsetzung aus und verfolgen in dieser Hinsicht konkret die vorgegebenen Fortbildungsziele. Die Lernenden wiederum verfolgen eigene Bildungsinteressen und kommunizieren ihre Erwartungen an Bildungsprozesse gegenüber der Gesellschaft. Ein Beispiel für Planungsinstrumente, die die Sicht der Lernenden und ihre Ansprüche als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Bildungsprozesse in den Fokus nehmen, ist der Thüringer *Bildungsplan bis 18 Jahre: Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen* (TMBJS, 2015).

Alle an zu planenden Bildungsprozessen und -kooperationen beteiligten Ebenen müssen in die strategischen Planungsüberlegungen einbezogen werden. Dies stellt eine der wichtigsten konstitutiven Voraussetzungen der Bildungsplanung dar. Als geeignete Metapher kann für das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen ein Mobile dienen, bei dem Effekte auf einer bestimmten Ebene immer auch Effekte auf allen anderen Ebenen hervorrufen bzw. das System als Ganzes verändern können (Senge, 1999). Eine weitere wichtige Voraussetzung besteht darin, die unterschiedlichen Vorstellungen und Ziele

der einzelnen Ebenen miteinander abzugleichen und eine möglichst hohe Kongruenz zwischen ihnen zu schaffen. Kaufman & Herman (1991) erachten diese Kongruenz für eine unverzichtbare Gelingensbedingung strategischer Planung. Hierfür sind Transparenz, Sinnhaftigkeit und Erklären des Offenlegens der Ziele, Erwartungen und Haltungen ausschlaggebend. Idealerweise sollten daher die Vorgaben auf der Megaebene einem ganzheitlich-kohärenten Planungsansatz folgen, um die planenden Organisationen auf der Makroebene erfolgreich zu lenken und gelingende Rahmenbedingungen zu schaffen. Nur so sind stärkste Effekte auf der Mikroebene zu erreichen. Dieser Konzeption folgend verlaufen Entscheidungen innerhalb strategischer Planungen in der Regel nach einem top-down-Modell. Diese Richtung ist jedoch nicht immer zwingend vorgegeben, da auch die Mikroebene Planungen durch die Mega- und Makroebene anstoßen, moderieren oder verändern kann. Allerdings sind reine bottom-up-Modelle innerhalb strategischer Bildungsplanung bislang in der einschlägigen Literatur unberücksichtigt geblieben, sodass hierzu keine systematischen Überlegungen und Erfahrungen vorliegen.

Als eine weitere wichtige Voraussetzung gelingender strategischer Bildungsplanung ist deren Datenbasierung zu nennen. Hierzu sind vorhandene Daten zu nutzen bzw. entsprechende Daten zu sammeln und zu erheben. Diese Datenerhebung sollte nach Kaufman & Herman (1991) prototypisch folgende Bereiche umfassen:

- die Wertvorstellungen, Haltungen und Visionen
- die Identifikation und Festlegung von Zielen und deren Kommunikation
- die Ableitung geeigneter Missionen in Form von konkreten Aufgaben und Handlungsaufträgen
- die Beschreibung der konkreten Rahmen- und Handlungsbedingungen

- die Feststellung von Bedürfnissen, Bedarfen, Ressourcen und Mitteln

Mit Hilfe geeigneter Instrumente ist festzustellen, aufgrund welcher Prinzipien und handlungsleitender Interessen die einzubeziehenden Individuen, Gruppen, Organisationen und Institutionen denken und agieren. Die Identifikation dieser Visionen, Werte und Ziele bildet das Fundament der weiteren Planungsarbeit und ist Grundlage aller Entscheidungen, um möglichst viele Beteiligte zu motivierten Mitarbeitenden des entsprechenden Systems und seiner Subsysteme zu machen und den Erfolg der Planung zu sichern (Senge, 1999). Die exakte Zielanalyse und daraufhin deren exakte Formulierung sind wesentliche Voraussetzungen gelingender Planungen (Dick, Carey & Carey, 2001).

Der Zielanalyse muss zwingend eine Bedarfsanalyse folgen. Dieser Analyse unterliegt die Frage, wie sich der Ist-Stand zum in der Ziel-Analyse definierten Soll-Stand verhält und welche Fehlstellen sich aus dem Vergleich heraus ergeben. Konkret würde dies für strategische Planungen im Bildungsbereich bedeuten, dass gefragt wird, welche Kompetenzen die Lernenden besitzen im Vergleich dazu, welche Kompetenzen erforderlich oder wünschenswert sind; darauf aufbauend, welche Kompetenzen mit dem Bildungsprozess also erworben werden sollen und was der Bildungsprozess leisten muss, damit der entsprechende Kompetenzerwerb gelingt und die Ziele erreicht werden können. Kaufman & Herman (1991) warnen ausdrücklich vor dem möglichen Scheitern des gesamten Planungs- und Bildungsprozesses durch eine nicht durchgeführte oder nachlässig umgesetzte Bedarfsanalyse (BEMO-Bedarferfassungsmodul in Thüringen). Oftmals wird bei nicht ausreichender Bedarfsanalyse bereits über Lösungen reflektiert, für die gar keine Probleme existieren. Vielmehr müssen das Wissen um die Problemlagen auf allen Ebenen

und der sich hieraus ergebende Bedarf systematisch hinterfragt und auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüft werden. Dabei sind der Zweck oder die Absicht der Initiierung von Bildungsprozessen nicht zu verwechseln mit den Mitteln. So kann es nicht Zweck oder Absicht eines durch das Studium veranlassten Auslandsaufenthaltes sein, sich einfach in einem anderen Land aufzuhalten und dort Zeit zu verbringen. Der Auslandsaufenthalt ist vielmehr das Mittel dazu, bestimmte oben definierte Ziele, wie etwa das des interkulturellen Kompetenzerwerbs, zu erreichen und selbstbestimmtes, effizientes und vernetztes Lernen im internationalen Rahmen zu ermöglichen. Insgesamt können die Bedeutung der Bedarfsanalyse und ihre wesentlichen Bestandteile folgendermaßen definiert werden: „Needs assessments simply identify, document, prioritize and specify the gaps in results between ‘What Is’ and ‘What should be’.“ (Kaufman & Herman, 1991, 139).

Damit lassen sich folgende Voraussetzungen für strategische Planungsprozesse zusammenfassen:

1. Die Planung muss in ihrer Reichweite festgelegt und alle beteiligten Ebenen müssen dementsprechend umfangreich und sinnstiftend einbezogen werden.
2. Grundlegende Visionen, Werte, Normen und Ziele müssen erhoben und miteinander zwischen den Ebenen abgeglichen werden. Anzustreben ist eine möglichst umfassende Kongruenz auf allen Ebenen und beteiligten Akteuren. Hier sind umfangreiche Kommunikationsprozesse zu planen.
3. Bedarfe sind zu erheben und Probleme müssen identifiziert werden. Hieraus sind konkrete Arbeiten und Aufträge (Missionen) abzuleiten, zu priorisieren und mit entsprechenden Verantwortlichkeiten zu versehen.
4. Die handlungsleitenden Aufgaben sind zu formulieren und die notwendigen Schritte zur Zielerreichung festzulegen.

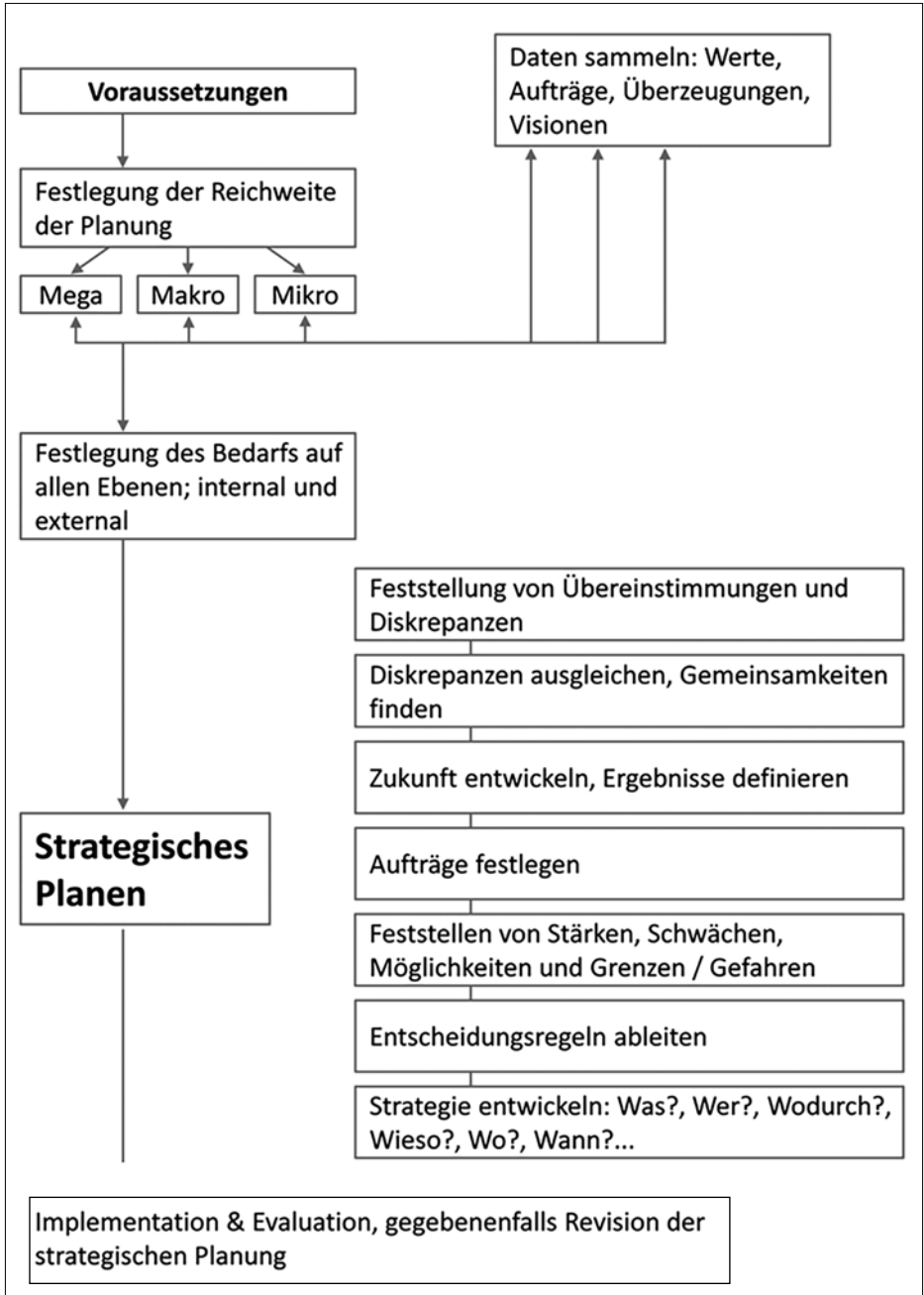
3. Die Planungsphase

Unter Beachtung der oben ausgeführten Voraussetzungen realisiert sich strategische Bildungsplanung als eine mögliche Vorwegnahme von erwarteten Zuständen und Zielvorstellungen auf der Basis einer konsistenten Kette von Handlungen und Handlungsabfolgen auf allen beteiligten Ebenen. Sie stellt sich als dreiphasiger Prozess aus Bedarfsanalyse, der eigentlichen Planung und dem Evaluationsprozess dar. Der eigentliche Planungsprozess umfasst in Anlehnung an Kaufman & Herman (1991) sieben Planungsschritte, in die stets alle Ebenen einbezogen werden sollten:

1. Finden von Mitakteuren und Partnern sowie Kontaktherstellung; Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Visionen, Wertvorstellungen und Zielen identifizieren und festhalten
2. Angleichung der Visionen, Wertvorstellungen und Ziele; Finden eines grundlegenden Konsenses als Grundlage allen weiteren Handelns und eines konstruktiven Miteinanders; Basis müssen die realen Gegebenheiten sein
3. Bestimmung des angestrebten Endzustandes, der gewünschten Zukunft oder des Ergebnisses und Festlegung von Indikatoren, mit deren Hilfe bestimmt werden kann, ob und in welchem Maße der gewünschte Endzustand erreicht wurde
4. Ableitung von Aufträge und Arbeitsaufgaben (Missionen) sowie deren Beschreibung
5. Identifikation von Potenzialen und Grenzen, Möglichkeiten und Problemstellen, Stärken und Schwächen sowie Schwierigkeiten und Gefahren
6. Ableitung und Erstellung von Entscheidungsregeln als grundlegende Algorithmen des weiteren Vorgehens und Einordnung der weiteren Schritte hinsichtlich ihrer Priorität und ihrer Bedeutung

7. Entwurf strategischer Aktionspläne unter Darlegung der einzelnen Maßnahmen und der realen Bedingungen; aufzuwerfende Fragen sind in diesem Zusammenhang: Was muss getan werden und durch welche Mittel bzw. auf welchen Wegen? Wer muss welche Entscheidung treffen und wen einbeziehen? Wer muss getroffene Vereinbarungen durchführen und verantworten? Wann sollen die Maßnahmen erfolgen, wann sollen sie abgeschlossen sein und wann ist das angestrebte Ergebnis zu erreichen? Warum erfolgt die Planung so und wodurch lassen sich die einzelnen Schritte in ihrer Abfolge begründen? Welche Alternativen gibt es? Wo werden die Maßnahmen durchgeführt und auf welchen Ebenen entstehen welche Effekte und Wirkungen bzw. Wechselwirkungen und Abhängigkeiten?

Damit ergibt sich schematisch folgendes Modell:



Modell strategischer Bildungsplanung nach Kaufman & Herman (1991)

Das vorstehende Mehrebenenmodell eignet sich insbesondere für die Abbildung und Strukturierung von strategischen Planungsprozessen, weil es den Planungsvorgang nicht unzulässig auf bestimmte Akteure reduziert oder Komplexität simplifiziert. Mit Hilfe des Modells wird es vielmehr möglich, Effekte auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Reichweiten zueinander in Beziehung zu setzen und zu erfassen. Des Weiteren können im Modell sowohl strategische als auch kurzfristige Maßnahmen und Aufgaben abgebildet und beschrieben werden. Alle Prozesse und Schritte können systematisch dargestellt und managementorientiert geplant werden. Prozess- und summative Evaluation werden durch das Modell immer mitgedacht und sind integraler Bestandteil der Planung und handlungsleitend. Schließlich können durch das vorliegende Modell sowohl Inhalte als auch Organisations- und Steuerungselemente sowie Handlungen und deren Abfolgen dargestellt werden.

4. Strategische Bildungsplanung im Kontext der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (THILLM) hat auf der Grundlage des beschriebenen Modells die gesamte Fort- und Weiterbildung geplant und steuert diese. Auf der Basis gemeinsamer Visionen und Werte erfolgt eine konsequente Reichweitenbestimmung und damit die Definition als zentrale Veranstaltung, zentral-regionalisierte Veranstaltung oder schulinterne Veranstaltung. Ebenso wird das gesamte Unterstützungssystem derart gesteuert. Die Angebotsorientierung des Thillm wird konsequent durch eine Bedarfsorientierung über das Bedarfserfassungsmodul ergänzt. Alle Veranstaltungen werden hinsichtlich ihrer Qualität und Zielgruppenadäquatheit durch ein eigenes Referat des ThILLM für

empirische Forschung und Evaluation evaluiert und die Ergebnisse mit den Referenten/Dozenten besprochen.

Die Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung erwerben und im Verlauf des Berufslebens entwickeln, werden derzeit den Ansprüchen an interkulturelles Lernen, an Lernen in der Vielfalt, ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff und vor allem vor dem Hintergrund der sich gerade vollziehenden digitalen Revolution auf im Bildungsbereich nicht immer gerecht bzw. sind hierfür nicht ausreichend. Gerade deshalb gilt es, die Steuerung und Planung und die qualitative Hochwertigkeit entsprechender Angebote des lebenslangen Lernens im Lehrberuf so zu gestalten, dass wir hinsichtlich der Professionalität von Lehrpersonen ein Maximum erreichen. Die konkrete Realisierung der hier beschriebenen modellhaften Skizze wird im nachfolgenden Beitrag gezeigt.

Literatur

- Dick, Walter, Carey, Lou, Carey, James O. (2001). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Harper Collins.
- Drucker, Peter (1973). *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Harper & Row.
- Hüslü, Jean-Paul (2015). *Wirtschaftslexikon in der aktualisierten Fassung von 2015*. (Online-Veröffentlichung: <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/management/management.htm>; Zugriff 13.04.2017)
- Kaufman, Rodger (1988). *Planning Educational Systems*. Lancaster: Technomic.
- Kaufman, Rodger & Herman, Johannes J. (1991). *Strategic Planning in Education. Rethinking, Restructuring, Revitalizing*. Lancaster: Technomic.
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Senge, Peter M. (1999). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, TMBJS (Hrsg.) (2015). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre: Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen*. Erfurt: Eigenverlag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

Zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems in Thüringen

Steuerung von Fortbildungssystemen am Beispiel des ThILLM

Die Steuerungspraxis wird am konkreten von „Lehrerbildung und Digitalität“ gezeigt. Hier zunächst ein Aspekt, der bei der Konzeptentwicklung wirksamer Fortbildung eine Rolle spielte.

Im Gefolge des „alles digitaler werdenden“ wabern weitere neue Begriffe durch den sprachlichen Kosmos der Bildungsdiskussion, so z.B. Überlegungen zum „hybriden Raum“ unter schulischen Bedingungen. Wie alles, was noch neu ist, gibt es keine normierten Gedankengebäude hinter den Begriffen, man wird vielmehr eingeladen, selbst mit auszubuchstabieren, wie eine digitale Lernwelt ausgestaltet sein sollte, die aus der Sicht jedes Lernenden, auf jeder Ebene des Erkenntnisgegenstandes, Erfolg ermöglicht.

Beim Nachdenken über hybride Lernszenarien wird deutlich, welche Rolle die Aushandlung zwischen Digitalem und Analogem spielt. Es gibt viel Diskussionspotenzial, wegen der Zielkonflikte in diesem Handlungsfeld von Schule wie eben im gesellschaftlichen Spektrum überhaupt.

Wir haben Zielkonflikte nicht nur bei der Gestaltung digitaler Lernumgebungen. Zielkonflikte sind gesellschaftlich immanent und das heißt, wir müssen uns entscheiden: Im Bereich des Umweltschutzes z.B. geht es in erster Linie darum, den CO₂-Ausstoß zu senken. Aber dann müssten wir eigentlich Kernkraftwerke bevorzugen. Doch wir wollen keinen Atommüll und keine atomare Verseuchung also schalten wir

sie ab. Ist die Reduzierung von Feinstaub unser vorrangiges Ziel? Dann müssten wir erst mal den öffentlichen Nahverkehr verbieten, da die höchsten Werte in U-Bahnhöfen gemessen werden. Uns liegt der Vogelschutz am Herzen? Dann nieder mit den Windparks, denn die schreddern Rotmilan und Fledermaus. Wir finden den Kobaltabbau im Kongo und umweltschädliche Produktionsstätten in China inakzeptabel? Dann scheidet Elektroautos und Solarparks ebenfalls aus.

Übertragen auf hybride Lernsettings heißt das ebenfalls, Zielkonflikte aufdecken und Zielprioritäten setzen. Wenn Apps z.B. Lerndaten erheben, etwa über die Art der Bearbeitung von Lektionen, die Geschwindigkeit beim Ausfüllen von Tests oder den Zeitpunkt einer bestimmten Lektüre, kann das vielversprechende Lernprogramm schnell zur datensammelnden „Black Box“ werden. Da Datenschutz ein hohes Gut ist, müssen Lernprogramme, deren Algorithmen dem Lernenden sowie dem Lehrenden verborgen bleiben, eben rausfallen, so nützlich diese auch erscheinen mögen. Lassen Sie mich diese Sachverhalte auf den Bereich der Lehrerfortbildung übertragen. Eine Fortbildungsstrategie, die solche Aspekte mitdenken will, muss vielschichtig aufgestellt sein. Wir waren gezwungen, pandemiebedingt quasi über Nacht, Konzept und Umsetzungsstrategie zu bauen und dabei ohne die gewohnten Präsenzformate auszukommen.

Die Entscheidung fiel schnell, auf ein Pilotprojekt mit 20 Schulen zu setzen, das ein Schulcloud System des Hasso Plattner Instituts (HPI) testete, um dieses im gesamten

Land anzubieten. Zwar war die Not groß, jedoch wussten wir auch, dass die Lösung auch noch tragfähig sein musste, wenn die Notsituation vorbei war.

Handlungsleitend für die Strategieerarbeitung wurden die KMK-Strategien „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) und „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (2021) – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie.

Basierend auf den von der KMK formulierten Kompetenzen für Lehrende und Lernende sowie dem DigComEdu Kompetenzrahmen sind für Thüringen sechs praxisnahe Fortbildungsmodulare für die Lehrkräftefortbildung entstanden.

Sie bilden zudem die Grundlage für Fortbildungsplanung im Rahmen des Digital-Pakts.

Parallel wurde die Thüringer Schulcloud, basierend auf der HPI Cloud innerhalb des Thüringer Schulportals als zentrale Fortbildungsplattform ausgebaut, sodass alle Lehrkräfte an staatlichen Schulen Thüringens an online Fortbildungen darüber teilnehmen können. Die Thüringer Schulcloud (TSC) schließt auch das Kommunikationstool Big Blue Button ein.

Verbunden damit ist der Ausbau der technischen und personellen Ressourcen, vor allem für Support. Vor allem aus datenschutzrechtlichen Erwägungen aber auch wegen der technischen und verwaltungsorganisatorischen Voraussetzungen, z.B. des Anmeldeverfahrens, der Teilnahmebescheinigungen, hat diese Maßnahme oberste Priorität. Die Entscheidung für HPI fiel nicht zuletzt gerade aus datenschutzrechtlichen Erwägungen.

Da alle Landesdatenschützer bei der Entwicklung der Plattform von Anfang an eingebunden waren, konnten wir davon ausgehen, dass keine Bedenken gegen die Nutzung sprechen würden.

Um die sehr heterogenen Lernbedarfe zu kanalisieren, basieren seither alle Fortbil-

dungsangebote auf der Grundlage eines schulischen Medienkonzepts.

Schulen, das schulische Unterstützungssystem und die Mitarbeitenden des ThILLM leiten daraus ihre konkreten Bedarfe ab, wobei sie durch die ausgebauten Fortbildungsmodulare dabei unterstützt werden, diese Bedarfe auch konkret benennen zu können. Die eingangs erwähnten Säulen der Fortbildung wurden daraufhin folgendermaßen vorbereitet:

1. Konsequente Nutzung der Selbstlernobjekte auf den Seiten des ThILLM
2. Angebot einer Online-Mediensprechstunde durch das ThILLM
3. Fortbildung der Berater*innen in allen Modulen der Medienstrategie des ThILLM auf der Basis des DigComEdu, beginnend September 2020 mit 5 online-Angeboten- und der Auftaktveranstaltung des Unterstützungssystems am 08.10.2020: Fortbildung aller Berater*innen zu den Modulen „Technik bedienen“ und „Digitale Medien im Unterricht“ im Online-Format.
4. Aufnahme möglichst aller Schulen in die Thüringer Schulcloud (TSC), da diese zu einer zentralen Plattform für die Fortbildung der Lehrer*innen im digitalen Format ausgebaut wird.
5. Innerschulische Fortbildungen nach Anforderung durch die Schulleitung zu den Modulen „Technik bedienen“ sowie „Digitale Medien im Unterricht“ für alle Schulen, Ziel: Bis Februar 2021 sollen 25% aller Lehrer*innen erreicht sein. Hierzu kann jeweils 1 Vertreter*in der Schulträger mit einbezogen werden. Anschreiben an die Schulleitungen in der Vorbereitungswoche, Information HPR
6. Beginnend ab 11/2020 Qualifizierung jeweils 1 Lehrperson pro Schule in allen Modulen des DigComEdu in der vom ThILLM ausgearbeiteten Fassung.

Hierfür verpflichtende und verlässliche Teilnahme einer von der Schulleitung bestimmten Lehrperson an der Qualifizierungsreihe des ThILLM im Blended Learning Format.

7. Ausgestaltung der Thüringer Schulcloud mit digitalen Lehr-Lern-Angeboten für möglichst alle Fächer, alle Schularten und alle Klassenstufen entsprechend der Thüringer Lehrpläne.
8. Gestaltung einer Podcast-Reihe zum Thema Distanzlernen und digitale Medien,

Das pädagogische Personal Thüringens hat die Herausforderung angenommen, den pädagogischen Werkzeugkasten digital bestückt und sich ertüchtigt, um z.B. mit der Thüringer Schulcloud technisch sowie didaktisch-methodisch umzugehen.

Allein im letzten Jahr hatten wir täglich, besonders in den Vormittagsstunden ca. 10.000 - 15.000 Nutzer (Anzeige des Besucherzählers „Besucher online“ im TSP).

Bei ca. 200.000 Logins pro Tag (Mo-Fr) lässt sich bei durchschnittlich unterstellten 4-5 Login pro Nutzer ableiten, dass ca. 40.000-50.000 unterschiedliche Nutzer das System jeden Tag benutzen. Zu Beginn des Jahres 2021, nicht mal ein Jahr nach dem Flächenstart der TSC, hatten die Thüringer Schulen 83.412 Kurse, 15.464 Teams und 227.072 Aufgaben in der Thüringer Schulcloud angelegt.

Zu diesem Erfolg haben auch die Fortbildungen beigetragen, die das ThILLM organisiert und durchgeführt hat. Die Zahl der online durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen auf zentral-regionalisierter Ebene durch unsere Beratenden im Unterstützungssystem hat sich von 17 im Schuljahr 19/20 auf bisher 608 in diesem Schuljahr erhöht, mehr als die Hälfte aller Veranstaltungen der Beratenden (im Schnitt ca. 900 pro Jahr) laufen inzwischen online.

Und weil das alles nur im Kontext des Thüringer Unterstützungssystems und dessen

Schlagkraft möglich war, wird dazu nun Frau Dr. Baumgart konkret ausführen.

Die zentrale Steuerung des Thüringer Unterstützungssystems „USYS“

Entsprechend der Tagungsthematik wird in diesem Beitrag das Thüringer Unterstützungssystem „USYS“ detailliert vorgestellt und insbesondere das Neue in der Steuerung des „USYS“ seit seiner zentralen Ansiedlung 2016 am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) beleuchtet. Dabei steht der Kernbereich des Unterstützungssystems „USYS“, die Fach- und Schulentwicklungsberatung, im Fokus.

Die weiteren Ausführungen der Autorin sind angelehnt an ihren Beitrag „Herausforderung und Perspektiven – Steuerung und Qualitätssicherung im Unterstützungssystem als Bestandteil der Thüringer Unterstützungsangebote für Schulen“ in „Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung“ (vgl. Baumgart 2023, S. 71 ff.).

Grundsätzlich kann die Zuständigkeit für die Steuerung der Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklungsberatung je Land oder Region unterschiedlich sein. In der Regel nehmen jedoch Bildungsbehörden, Ministerien oder Bildungsinstitute eine wichtige Rolle in der Organisation und Umsetzung von Fortbildung und Beratung der Lehrkräfte und Schulen ein.

Schulsysteme zählen zu komplexen sozialen Systemen und stellen Mehrebenenphänomene dar, wobei in jeder Ebene eigene Handlungslogiken vorherrschen. Die drei wesentlichen Ebenen im Schulsystem sind:

- die Mikroebene, in der sich maßgeblich das unterrichtliche Interagieren zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen vollzieht,
- die Mesoebene, die das System „(Einzel) Schule“ fokussiert und

- die Makroebene, die sich auf die schulpolitische Steuerungs- und Verwaltungsebene im gesamten Schulsystem des Landes bezieht.

Das schulische Unterstützungssystem gehört zur intermediären Ebene, die Stütz-

systeme wie Fortbildung oder auch die Schulaufsicht umfasst (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10).

Das Thüringer Unterstützungssystem „USYS“ ordnet sich wie folgt in das Mehrebenensystem schulischer Bildung ein (Siehe Abb.1):

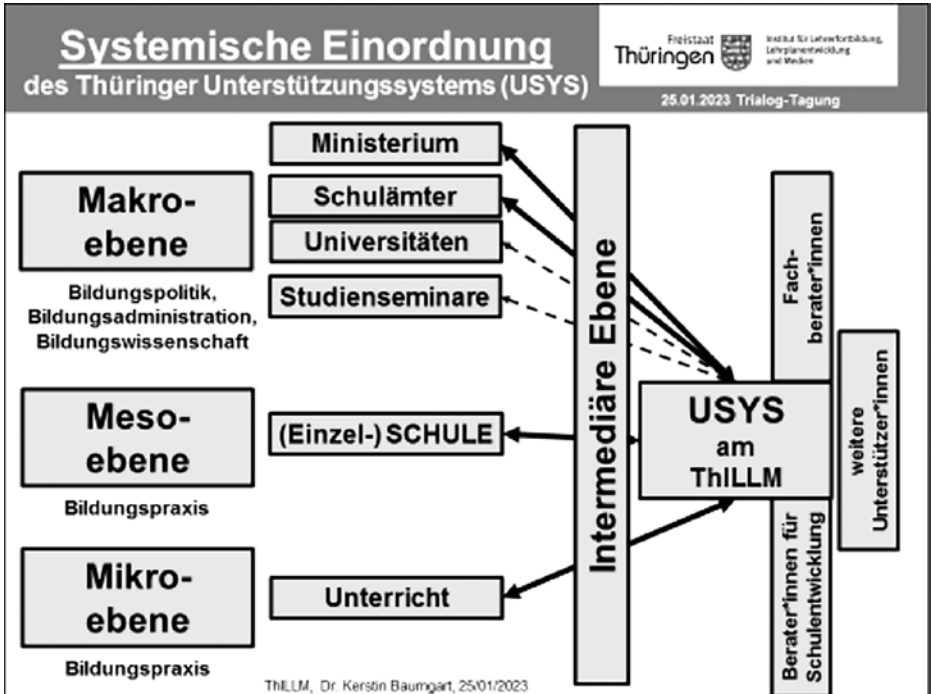


Abb. 1 (vgl. Baumgart, 2021, S. 100)

Das Unterstützungssystem „USYS“ ist ein verbindendes System zwischen den Elementen der Makro-, Meso- und Mikroebene.

Zur Umsetzung des ebenenübergreifenden bzw. -verbindenden Ansatzes und um die Unterstützung der Lehrkräfte und Schulen

zu effektivieren, wurde das Thüringer Unterstützungssystem „USYS“ 2016 zentral am ThILLM angesiedelt.

Zunächst soll das Unterstützungssystem „USYS“ in das Gesamtsystem der Unterstützungsmöglichkeiten des ThILLM eingeordnet werden (Siehe Abb. 2).



Abb. 2

Das Unterstützungssystem „USYS“ stellt die mittlere der drei Fortbildungs-Säulen des ThILLM dar und bietet über die dort angesiedelten Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung zentral organisierte Fortbildungen und Beratungen an, die in den Regionen oder an den Schulen stattfinden.

Die erste Säule sind zentrale, thüringenweite Fortbildungsveranstaltungen, die von ThILLM-Mitarbeiter*innen organisiert und durchgeführt werden.

Die dritte Säule der Fortbildungsangebote des ThILLM sind die schulinternen Veranstaltungen, die die Schulen über ihr Fortbildungsbudget organisieren und finanzieren. Das Unterstützungssystem „USYS“ ist ein wesentlicher Bestandteil in der Gesamtheit der Unterstützungsangebote für Thüringer Schulen.

Es umfasst im Kernbereich die Fachberatung und die Schulentwicklungsberatung (Siehe Abb. 3), worauf in den weiteren Ausführungen dieses Beitrags der Fokus gelegt wird.

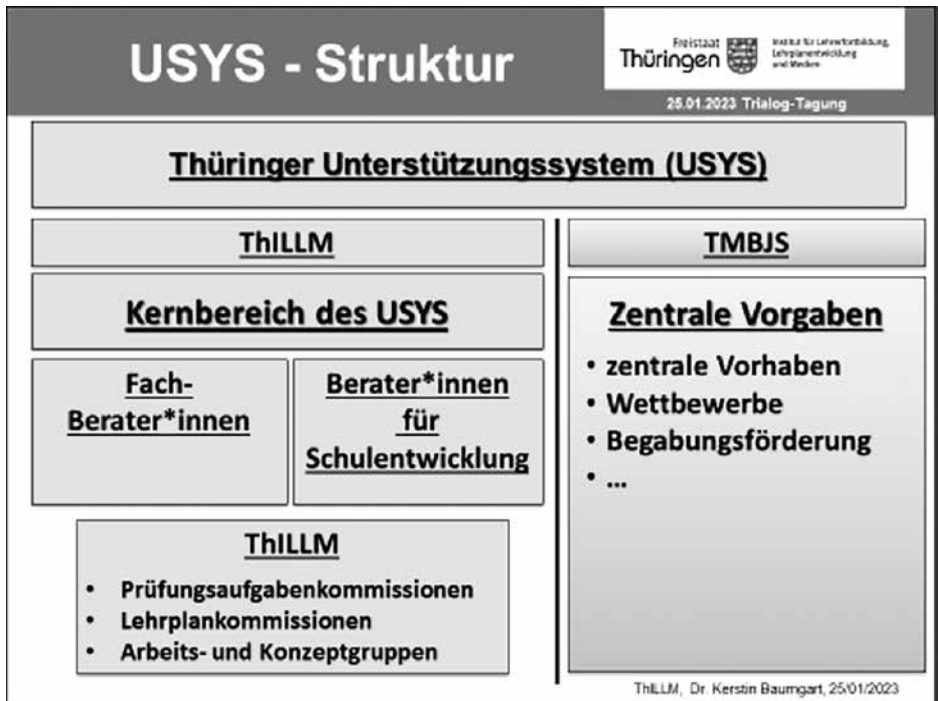


Abb. 3

Das Unterstützungssystem „USYS“ umfasst zudem auch Prüfungsaufgabenkommissionen, Lehrplankommissionen, thematische Arbeitsgruppen und zentrale Vorgaben des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS).

In Thüringen wurde das dem TMBJS direkt nachgeordnete ThILLM als zentrale Instanz mit der fachlich-inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Unterstützungssystems „USYS“ beauftragt, weil es in der intermediären Ebene angesiedelt ist und die erforderlichen systemischen Voraussetzungen, Erfahrungspotenziale und Organisationsstrukturen aufweist. Auf der Grundlage einer „Fachlichen Empfehlung für das Unterstützungssystem“ von 2016 (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2016a) startete eine sys-

tematische Umgestaltung des Unterstützungssystems „USYS“ von der vorherigen Ansiedlung an den fünf Staatlichen Schulämtern an das ThILLM. Damit wurde die Grundlage für eine zentrale Steuerung des Unterstützungssystems „USYS“ in Thüringen gelegt.

Die grundlegende Entscheidungsebene stellt das TMBJS dar. Alle grundsätzlichen Aspekte werden dort, in der Regel unter Einbindung des ThILLM, festgelegt. Dazu zählen z. B. die „Fachliche Empfehlung“, die Festlegung von USYS-Themenschwerpunkten aus bildungspolitischer Sicht oder die Ressourcenfreigabe durch das TMBJS. Zudem laufen die in der Struktur-Übersicht (Abb.3) rechts angesiedelten „Zentralen Vorhaben“ unter Regie des TMBJS. Das ThILLM ist maßgeblich für den Kernbereich des Unterstützungssystems „USYS“, die

Fach- und Schulentwicklungsberatung mit den Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung zuständig sowie für die Prüfungsaufgaben- und Lehrplankommissionen und die thematischen Arbeitsgruppen.

Am ThILLM laufen die Fäden des Unterstützungssystems „USYS“ wiederum in einem dafür zuständigen USYS-Referat zusammen. Dieses Referat ist insbesondere für die Konzeptarbeit, das Interessenbekundungsverfahren der Berater*innen, den Abschluss der USYS-Vereinbarungen, den Aufbau und die Pflege der Unterstützterdatenbank, die Bearbeitung des Online-Bedarferfassungsmoduls, die Qualifizierung der Berater*innen, die Gesamterfassung der geleisteten Arbeit über online geführte Tätigkeitsnachweise und das Qualitätsmanagement des gesamten Unterstützungssystems „USYS“ zuständig. Die fachlich-inhaltliche Anleitung und Betreuung sowie die Regelung konkreter organisatorisch-inhaltlicher Belange der Berater*innen erfolgt über (Fach)-Referent*innen der einzelnen Fächer bzw. thematischer Schwerpunktbereiche anderer Referate des ThILLM. Hier gibt es eine klare Zuordnung der Berater*innen zu den entsprechenden ThILLM-Referent*innen als Ansprechpartner*innen.

Diese zentrale Steuerung des Unterstützungssystems „USYS“ ermöglicht ein abgestimmtes Qualitätsmanagement. Dabei sind die Akteure der Makroebene, insbesondere das TMBJS und auch die Staatlichen Schulämter maßgeblich eingebunden.

Im Weiteren wird auf wesentliche Bereiche der Steuerung und Qualitätssicherung näher eingegangen.

Interessenbekundungsverfahren:

Hierbei handelt es sich um ein standardisiertes Interessenbekundungsverfahren, dem sich eine Lehrkraft im Thüringer Landesdienst stellt, wenn sie sich entscheidet, Berater*in im Unterstützungssystem

„USYS“ werden zu wollen. Dieses onlinebasierte Auswahl- und Entscheidungsverfahren erfolgt unter Leitung des USYS-Referats am ThILLM mit Einbindung aller beteiligten Ebenen. Auswahlgrundlage sind die Anforderungen der in der USYS-Konzeption beschriebenen „Persönlichen Kompetenzprofile und Tätigkeitsprofile“ der Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2016b, S. 18 ff). Daran orientieren sich die Stellungnahmen der Schulleitung, des Staatlichen Schulamtes, des/der dann betreuende Referent*in und der Leitung des ThILLM. Die ThILLM-Referent*innen nehmen in der Regel Kontakt zu den Interessenbekunder*innen auf und führen mit ihnen persönliche Gespräche. Die Bewerber*innenprofile sowie die zugehörigen Stellungnahmen aller Interessenbekunder*innen werden dem TMBJS zur Entscheidung vorgelegt.

USYS-Vereinbarungen und Unterstützterdatenbank:

Für alle vom TMBJS bestätigten Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung werden die USYS-Vereinbarungen vom USYS-Referat am ThILLM ausgestellt. Zeitgleich erfolgt die Aufnahme in die Unterstützterdatenbank, in der alle Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung, und auch alle anderen Unterstützter*innentypen des Unterstützungssystems „USYS“, tagaktuell mit allen Angaben zu ihrer Tätigkeit im Unterstützungssystem „USYS“ abrufbar sind. Dazu zählen unter anderem die Art der zugewiesenen Unterstützertätigkeit, die Anzahl der gewährten Lehrerwochenstunden als Anrechnungsstunden und der Gültigkeitszeitraum. Hier hat sich die Ansiedlung des Unterstützungssystems „USYS“ am ThILLM als deutlichen Vorteil erwiesen, da über diese zentrale Datenbank sofortige Informationen zu Ressourcen im Unterstützungssystem „USYS“ nach vielfältigen

Kriterien möglich sind. Damit sind ein klar strukturierter Überblick sowie ein Archiv pro Unterstützer*in vorhanden. Jegliche, den Einsatz oder die Ressourcen betreffenden Veränderungen werden umgehend von den Mitarbeiter*innen des USYS-Referats eingepflegt. Die Unterstützerdatenbank ermöglicht eine datenbasierte Steuerung, insbesondere zur Ressourcen- und Einsatzplanung, auf den Ebenen des ThLLM, der Staatlichen Schulämter bzw. des TMBJS.

Tätigkeitsnachweis:

Die Dokumentation der geleisteten Unterstützungsarbeit der Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung erfolgt über einen persönlichen Online-Tätigkeitsnachweis (TANA), zu dem nur der/die Berater*in selbst und die betreuenden ThLLM-Ansprechpartner*innen Zugang haben. Die Struktur des Tätigkeitsnachweises entspricht den in den Berater*innenprofilen enthaltenen Tätigkeitsbereichen der Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung.

Alle Verfahren und Strukturen zur Arbeitszeitdokumentation im Unterstützungssystem „USYS“ wurden landesweit einheitlich vom ThLLM mit Zustimmung des TMBJS vereinbart. Durch das System der Tätigkeitsnachweise ist eine weitere Datenbasis zur Steuerung des Unterstützungssystems „USYS“ unter vielfältigen inhaltlichen oder Ressourcen bezogenen Aspekten möglich.

Qualitätssicherung der USYS-Veranstaltungen:

Als weitere große Datenquelle dient das Veranstaltungssystem (TIS) in Verbindung mit dem Online-Fortbildungskatalog auf dem Thüringer Schulportal. Alle dort veröffentlichten Veranstaltungen der Fachberater*innen und Berater*innen für Schulentwicklung des Unterstützungssystems „USYS“ unterliegen einer einheitlichen Qualitätssicherung, indem die zuständigen ThLLM-Referent*innen jede geplante

USYS-Veranstaltung der von ihnen betreuten Berater*innen inhaltlich-qualitativ prüfen, bevor die Veranstaltung (technisch) zur Veröffentlichung freigegeben wird. Mit diesem Verfahren wird Thüringen der KMK-Forderung im Eckpunktepapier zur Lehrkräftefortbildung gerecht, dass ein hohes Maß an Transparenz der Angebote erforderlich ist, wenn die Fortbildungsangebote die Schulen bei der Qualitätssicherung und -entwicklung unterstützen sollen (vgl. KMK, 2020, S. 4). Priebe verweist zudem auf eine erforderliche digitale Präsentation aller landesweiten Fortbildungsschwerpunkte und -maßnahmen in einer Fortbildungsdatenbank (vgl. Priebe, 2019a, S. 283).

Erfassung der Unterstützungsbedarfe der Schulen:

Hier zählt Thüringen zu den wenigen Bundesländern, die eine systematische Bedarfserfassung praktizieren (Steffens 2019, S. 106). Über das 2016 entwickelte Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo) können relevante Eintragungen zur Beschreibung längerfristig geplanter Unterstützungsbedarfe von den Schulen vorgenommen werden, z. B. Angaben zum Inhalt/Thema, zur Art und zum Format des Unterstützungsbedarfs, zur Zielgruppe, zu zeitlichen Vorstellungen und zum Veranstaltungsort. Schulleiter*innen erfassen die Unterstützungsbedarfe in ihren Kollegien. Grundlegend ist hierfür eine schulinterne Fortbildungsplanung auf der Basis der Erfordernisse des Schulentwicklungsprozesses an der jeweiligen Schule.

Die abgesandte Bedarfsmeldung geht im zuständigen USYS-Referat ein, wird dort analysiert und an die zugehörigen Referent*innen des ThLLM weitergeleitet. Deren Aufgabe besteht darin, geeignete Berater*innen auszuwählen und an das USYS-Referat zurück zu melden, so dass von dort die Kontaktweitergabe an den Auftraggeber, d. h. an die Schule bzw. an das Staatliche Schulamt, erfolgt. Die direkte

Kontaktaufnahme mit dem/der Berater*in erfolgt dann durch die Schule bzw. das Staatliche Schulamt selbst, um die Details der USYS-Unterstützung abzusprechen. Der/die Berater*in übernimmt die anstehende Unterstützungsleistung in seinen/ihren Arbeitsplan und setzt das Vorhaben an der Schule bzw. im Staatlichen Schulamt um. Nach Abschluss der Fortbildung oder Beratung besteht die Möglichkeit zur Reflexion der Unterstützungsleistung. Außerdem kann im Sinne des Qualitätsmanagements der Unterstützungsleistungen durch das Bedarfserfassungsmodul eine statistische Auswertung erfolgen, z. B. zu Anzahl und Art der Unterstützungsbedarfe. Darauf aufbauend können Veränderungen und (Weiter-)Entwicklungen des Unterstützungssystems „USYS“ datenbasiert vorgenommen werden (vgl. Baumgart, 2021, S. 103).

Qualifizierung der USYS-Berater*innen:

Es ist unbestritten, dass die Qualität der Fortbildungsangebote von den Kompetenzen der Fortbildner*innen abhängt. Die deshalb prinzipiell geforderten Konzepte zur Ausbildung und regelmäßigen Qualifizierung der Fortbildner*innen (vgl. Böttcher/ Diedrich/ Jungkamp/ Lange/ Pfafferott 2021, S. 75) finden sich in Thüringen in einem systematischen USYS-Qualifizierungsprogramm wieder, das stets entsprechend der bildungspolitischen, bildungswissenschaftlichen und bildungspraktischen Schwerpunktsetzungen und der Bedarfsanforderungen der Berater*innen aktualisiert wird. Bewusst wird hier auf Qualifizierungsreihen mit mehreren Modulen gesetzt, um den Grundsatz zu mehrphasigen Lehrkräftefortbildungen auch in der Berater*innenqualifizierung vorzuleben. Außerdem wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die bewusste Einbindung von externen Expert*innen zur Erhöhung der Qualität der Fortbildungen beitragen können (Haenisch/Steffens 2021, S. 347).

Evaluation des Unterstützungssystems „USYS“:

Hier greifen erneut die Vorteile der zentralen Ansiedlung am ThILLM, da somit alle Evaluationsverfahren und -instrumente zur Analyse des Unterstützungssystems „USYS“ landesweit einheitlich entwickelt wurden (vgl. Baumgart, 2021, S. 115 ff.). Das ThILLM führt eine Prozessevaluation (formative Evaluation) durch, die hier punktuell vorgestellt wird.

Der Evaluation des Unterstützungssystems „USYS“ liegt ein Evaluationskonzept bzw. Evaluationsdesign zugrunde. Die darin enthaltenen Evaluationsbereiche des Unterstützungssystems „USYS“ wurden aus den zentralen Anliegen, dargelegt in der Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung, abgeleitet. Sie untergliedern sich entsprechend den unterschiedlichen Perspektiven in die drei Untergruppen „Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien“, „Berater*innen“ und „Schulen“. Im Bereich der „Berater*innen“ spielen u. a. die jährlich durchzuführenden, strukturierten Bilanzierungsgespräche der Referent*innen des ThILLM mit den ihnen zugeordneten Fachberater*innen bzw. Berater*innen für Schulentwicklung eine wichtige Rolle. Zudem liefert ein jährlich von den Berater*innen zu bearbeitender Online-Fragebogen zu ihrer Berater*innen-tätigkeit eine aussagekräftige Datenbasis zur Qualitätsanalyse des Unterstützungssystems „USYS“. Die anonymisierte Auswertung erfolgt mit den Referent*innen des ThILLM mit dem Ziel, Schlussfolgerungen für die weitere Ausgestaltung des Unterstützungssystems „USYS“ zu ziehen. Eine weitere Datenquelle bilden die Evaluationsbögen zu den Veranstaltungen im Unterstützungssystem „USYS“ auf der Ebene der Berater*innenfortbildung. Die Kriterien/Items dieser Fragebögen wurden aktuell überarbeitet und orientieren sich

grundlegend an den Merkmalen wirksamer Lehrkräftefortbildung aus der Forschung. Hier fand eine Einbindung und Abstimmung mit Wissenschaftsvertreter*innen statt, insbesondere mit Prof. Dirk Richter von der Universität Potsdam.

Dazu kommen die oben beschriebenen Datenquellen der verschiedenen Online-Module des Unterstützungssystems „USYS“ (Interessenbekundungsmodul, Unterstützenderdatenbank, Online-Bedarfserfassungsmodul, Tätigkeitsnachweise (TANA), Veranstaltungssystem, ...), die verschiedene Evaluationsbereiche bedienen, wie es auch im Punkt 5.4 des von Priebe dargestellten Orientierungsrahmens zur Qualität und Wirksamkeit des staatlichen Fortbildungssystems als notwendig erachtet wird: „Die erhobenen Ergebnisdaten und Informationen sind grundlegendes strategisches und operatives Steuerungswissen für das Qualitätsmanagement des Fortbildungssystems sowie für dessen Weiterentwicklung“ (Priebe, 2019b, S. 275).

Vorteile der zentralen Steuerung – eine Zusammenfassung:

Die Vorteile der zentralen Ansiedlung des Unterstützungssystems „USYS“ am ThILLM liegen u. a.:

- in einheitlich abgestimmten Qualitätsstandards der Planung und Umsetzung der Berater*innentätigkeit sowie einer systematischen Auswertung der Arbeit aller Berater*innen,
- in einem zentral geführtem Interessenbekundungsverfahren und im Pflegen einer zentralen digitalen Unterstützenderdatenbank, wodurch eine exakte Transparenz und Aussagefähigkeit bezüglich der personellen Ressourcen gegeben ist,
- in einer größeren Planungssicherheit, da die USYS-Vereinbarungen von einem zentralen Referat über fünf Jahre geschlossen und verwaltet werden,
- in einer starken Bedarfsorientierung durch ein zentrales Online-Bedarfser-

fassungsmodul (BEMo), wodurch eine bedarfsgerechte Unterstützung der schulischen Herausforderungen (z.B. Digitalität, Inklusion, ...) ermöglicht wird,

- in einem zentral organisierten Einsatz der Berater*innen, der nicht mehr auf Schulamtsregionen begrenzt ist, sondern thüringenweit und somit flexibler erfolgt,
- in einem gezielten Einsatz spezifischer Kompetenzen der Berater*innen,
- in einer zentral abgestimmten und systematischen Anleitung und Fortbildung der Berater*innen,
- in einer einheitlich strukturierten Arbeitsplanung und -dokumentation über ein Online-Tätigkeitsnachweis-Modul,
- in einem zentralen Qualitätsmanagement der USYS-Veranstaltungen,
- in der Verwaltungsvereinfachung und Entbürokratisierung, da Abläufe und Verfahren einheitlich abgestimmt und transparent sind.

Abschließend gilt es nochmals zu betonen, dass die Steuerung und Qualitätssicherung des Unterstützungssystems deshalb so wichtig sind, da die Lehrkräftefortbildung im Vergleich zu vielen anderen Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die Lehrkräfte und ihre weitere Professionalisierung hat. In der Forschungssynopse von Hattie erreicht die Lehrkräftefortbildung unter den steuerungsrelevanten Faktoren eine hohe Effektstärke als Einflussgröße auf Lernerfolg. Letztendlich geht es darum, dass das, was in Fortbildung gelernt wird, das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte und schließlich das Lernen und die Leistungen der Schüler*innen verändert und verbessert (vgl. Haenisch/Steffens 2021, S. 344).

Literatur

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 10.
- Baumgart, K. (2021): Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungssystem (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung. In: Jantowski, A. (Hrsg.): Schule wirksam unterstützen. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 100 ff.
- Baumgart, K. (2023): Herausforderung und Perspektiven – Steuerung und Qualitätssicherung im Unterstützungssystem als Bestandteil der Thüringer Unterstützungsangebote für Schulen. In: Priebe, B./Plattner, I./Heinemann, U.(Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 71 ff.
- Böttcher, W./Diedrich, M./Jungkamp, B./Lange, V./Pfafferott, M. 2021: Was folgt daraus? Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung, Empfehlungen des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Jungkamp B./Pfafferott, M. (Hrsg.): Was Lehrkräfte lernen müssen - Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikel-seite/was-lehrkraefte-lernen-muessen> (abgerufen am 29.04.2023).
- Haenisch, H./Steffens, U. 2021: Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung – Wie Fortbildung gestaltet sein muss, damit sie nachhaltig die Schul- und Unterrichtsentwicklung verbessert. In: Steffens, U./Ditton, H. (Hrsg.): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung - Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv, S. 344 ff.
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. S. 3 f. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (abgerufen am 29.04.2023).
- Priebe, B. (2019a): Empfehlungen und Vorschläge. In: Priebe, B./Böttcher, W./Heinemann, U./Kubina, Ch. (Hrsg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Klett, Kallmeyer, S. 277 ff.
- Priebe, B. (2019b): Orientierungsrahmen zur Qualität und Wirksamkeit des staatlichen Fortbildungssystems. In: Priebe, B./Böttcher, W./Heinemann, U./Kubina, Ch. (Hrsg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Klett, Kallmeyer, S. 275.
- Steffens, Ul. (2019): Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In: Daschner, P./ Hanisch, R. (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 106.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016a): Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem. <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/11d1aa-d582-4bc2-a228-538971ef8d64/FE%20Unterstützungssystem%202016%20final%20Original.pdf> (abgerufen am 29.04.2023).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016b): Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung als Kern-Bestandteil des Thüringer Unterstützungssystems. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf (abgerufen am 29.04.2023).

Kompetenzerweiterung durch Online- und Präsenzfortbildungen: Empirische Befunde aus Evaluationsbefragungen des ThILLM

Online-Fortbildungen gewinnen in der dritten Phase der Lehrerbildung immer mehr an Bedeutung. Eine Umfrage der Robert-Bosch-Stiftung aus dem Jahr 2021 berichtet beispielsweise, dass 82% aller deutschen Lehrkräfte zwischen 2019 und 2021 mindestens eine Online-Fortbildung absolvierten; 65% gaben sogar mehrmalige Teilnahmen an. Die Teilnahmequote an Präsenz- bzw. Face-to-Face-Fortbildungen war mit 58% hingegen deutlich niedriger. Das Angebot an Online-Fortbildungen hat sich insbesondere während der Covid-19-Pandemie rapide erweitert: Kontaktbeschränkungen veranlassten nicht nur Schulen, sondern auch Fortbildungsinstitute, den Großteil ihrer Bildungsangebote auf online-Formate umzustellen. Auch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) bietet einen Großteil seiner Fortbildungen im Online-Format an. So zeigt eine Recherche im Fortbildungskatalog, dass im Jahr 2022 insgesamt 57% der ThILLM-Einzelveranstaltungen und -kurse im virtuellen Raum stattfanden. Online-Formate sind inzwischen eine tragende Säule der Fortbildungspraxis und werden es aller Voraussicht nach auch in Zukunft bleiben (Flores/Swennen 2020).

Trotz der zunehmenden Bedeutung von Online-Fortbildungen sind empirische Untersuchungen ihrer Wirksamkeit rar. Die wenigen existierenden Befunde weisen jedoch bislang darauf hin, dass Online-Fortbildungen

hinsichtlich der Vermittlung von Wissen sowie der Förderung von Kompetenzen und professionellem Handeln eine vergleichbare Wirksamkeit entfalten wie Präsenzfortbildungen (vgl. Means u.a. 2013).

Das bedeutet allerdings nicht, dass jede Online-Fortbildung gleich wirksam ist. Vielmehr scheint es auf spezifische Gestaltungsmerkmale der Fortbildung anzukommen. Garrison und Kollegen (2001) zufolge sollten Online-Fortbildungen dann lernwirksam werden, wenn sie 1) die Fortbildungsteilnehmer*innen kognitiv aktivieren (z.B. durch das Anknüpfen an Vorerfahrungen oder das Anregen von Selbstreflexionen über die eigenen Überzeugungen und Praktiken), 2) Möglichkeiten für Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Fortbildungsteilnehmer*innen schaffen und 3) klar und sinnvoll strukturiert sind (z.B. durch Kommunizieren klarer Fortbildungsziele oder der verständlichen Vermittlung von Inhalten). Eine kürzlich veröffentlichte Studie von Meyer, Kleinknecht und Richter (2023) stützt diese Annahmen: Die 387 befragten Lehrkräfte waren zufriedener mit ihrer Teilnahme an Online-Fortbildungen, je höher sie die kognitive Aktivierung, die Kooperationsmöglichkeiten und die Klarheit/Strukturierung der Fortbildung einschätzten. Darüber hinaus ist auch dem Praxisbezug von Fortbildungen ein hoher Stellenwert beizumessen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2021). Durch eine hohe Nähe der

Fortbildungsinhalte zur Unterrichtspraxis der Lehrkräfte (z.B. durch Aufgreifen konkreter Unterrichtsbeispiele oder das Erproben neuer Unterrichtsmethoden) kann der persönliche Nutzen hervorgehoben und die Fortbildungsmotivation gesteigert werden.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen hängt also entscheidend von ihrer inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Gestaltung ab. Ob jedoch für den Erfolg von Online- und Präsenzfortbildung dieselben Gestaltungsmerkmale relevant sind, wurde bisher nicht ausreichend erforscht. In ihrem 2021 veröffentlichten Leitfaden zur Gestaltung von Lehrerfortbildungen stellen Lipowsky und Rzejak fest: „Die Forschungslage hierzu ist zwar eher dünn, doch die existierenden Befunde deuten bislang darauf hin, dass für Online-Fortbildungen ähnliche Fortbildungsmerkmale wichtig sind wie für Face-to-Face-Fortbildungen“ (S. 23). Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, diese vorläufige Einschätzung auf Grundlage umfangreicher Befragungsdaten, die im Jahr 2022 im Rahmen von Fortbildungsevaluationen am ThILLM gesammelt wurden, empirisch zu überprüfen. Die Untersuchung fokussierte demnach auf folgende Fragestellungen:

- 1) Wie wirksam sind Online-Fortbildungen im Vergleich zu Präsenzfortbildungen?
- 2) Wie hängt die Wirksamkeit von Fortbildungen mit Gestaltungsmerkmalen zusammen und unterscheiden sich diese Zusammenhänge zwischen Online- und Präsenzveranstaltungen?

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde die Kompetenzerweiterung der Fortbildungsteilnehmer*innen als ein zentraler Indikator von Fortbildungswirksamkeit in den Blick genommen.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Datengrundlage

Zur Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM wird seit Anfang 2022 ein eigens entwickelter, voll standardisierter Online-Fragebogen eingesetzt. Die Fortbildungsteilnehmer*innen können den Fragebogen über einen veranstaltungsspezifischen Link aufrufen, um umfassende schriftliche Rückmeldungen zur besuchten Fortbildung zu geben.

In die nachfolgenden Auswertungen wurden sämtliche Evaluationsbefragungen einbezogen, die im Jahr 2022 durchgeführt wurden. Insgesamt gaben in diesem Zeitraum 1139 Fortbildungsteilnehmer*innen Rückmeldungen zu 146 Fortbildungen; pro Einzelfortbildung gingen dabei zwischen einer und 62 Rückmeldungen ein ($M = 7,80$, $SD = 6,78$). Von den 146 evaluierten Fortbildungen nutzten 93 ein Online-Format (63,70%), während 63 Fortbildungen in Präsenz durchgeführt wurden (36,63%).

Die 1139 rückmeldenden Fortbildungsteilnehmer*innen waren zum Zeitpunkt der Befragung seit durchschnittlich 11,63 Jahren im Dienst ($SD = 11,16$). Das niedrigste angegebene Dienstaltr betrug 0 Jahre, das höchste lag bei 43 Jahren. Die meisten Befragten gaben an, als Erzieher*in ($n = 415$, 36,63%) oder Lehrkraft ($n = 401$, 35,39%) tätig zu sein. Die Verteilung der Befragten auf die unterschiedlichen Schularten bzw. Einrichtungen ist Tabelle 1 zu entnehmen.

2.2 Selbsteingeschätzte Kompetenzerweiterung

Die Kompetenzerweiterung durch die Fortbildung wurde mittels Selbsteinschätzung erfasst. Die Befragten konnten angeben, inwieweit sie der Aussage „Ich konnte meine Kompetenzen durch die Veranstaltung erweitern“ zustimmen (von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu). Etwa neun von zehn Befragten stimmten überwiegend oder voll zu ($M = 4,40$, $SD = 0,90$).

Die meisten Befragten konnten demnach ihre Kompetenzen durch die Fortbildungen substanziell erweitern.

Das Veranstaltungsformat zeigte keinen signifikanten Effekt auf die selbsteingeschätzte Kompetenzerweiterung, $t(712) = 1,12$, $p = ,261$. Das weist darauf hin, dass Teilnehmer*innen an Online-Fortbildungen ($M = 4,38$, $SD = 0,89$) ihre Kompetenzen in gleichem Ausmaß erweitern konnten wie Teilnehmer*innen an Präsenzfortbildungen ($M = 4,44$, $SD = 0,92$).

Tabelle 1: Verteilung der Schularten bzw. Einrichtungen

Schulart/Einrichtung	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Grundschule	292	25,68 %
Gemeinschaftsschule	38	3,34 %
Regelschule	97	8,53 %
Gesamtschule	8	0,70 %
Gymnasium	91	8,00 %
Berufsbildende Schule	61	5,36 %
Förderschule	54	4,75 %
Kindertageseinrichtung	393	34,56 %
Schulamt	53	4,66 %
Studienseminar	2	0,18 %
Sonstige Einrichtung	48	4,22 %
Gesamt	1137	100 %

2.3 Vorhersage der Kompetenzerweiterung

Um zu untersuchen, wie sich die Gestaltung von Online- und Präsenzfortbildungen auf die Kompetenzerweiterung der Teilnehmer*innen auswirkt, wurden in einem nächsten Schritt (moderierte) Regressionsanalysen durchgeführt. Der Evaluationsfragebogen enthält Aussagen zu

10 Gestaltungsmerkmalen der Fortbildung, denen die Befragten auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll zu) zustimmen konnten. Diese 10 Merkmale lassen sich faktoranalytisch (Minimum-Residual-Faktorenanalyse mit varimax-Rotation) drei zugrundeliegenden Gestaltungsdimensionen zuordnen, die im Folgenden als Klarheit/Strukturierung, Kooperation und Praxisbezug be-

zeichnet werden (siehe Tabelle 2). Die jeweiligen Items der Dimensionen wurden für die weiteren Analysen gemittelt. Für jede der drei Gestaltungsdimensionen wurde anschließend eine separate Regressionsanalyse durchgeführt, um deren Effekte auf die Kompetenzerweiterung zu schätzen. Alle drei Gestaltungsdimensionen zeigten

signifikant positive Effekte auf die Kompetenzerweiterung ($b_{\text{Klarheit/Strukturierung}} = 0,83$, $p < ,001$; $b_{\text{Kooperation}} = 0,36$, $p < ,001$; $b_{\text{Praxisbezug}} = 0,73$, $p < ,001$). Befragte, die die Klarheit/Strukturierung, die Kooperationsmöglichkeiten sowie den Praxisbezug höher einschätzten, stellten demnach eine stärkere Kompetenzerweiterung fest.

Tabelle 2: Ergebnisse der Faktorenanalyse

	Item	Faktorladung
Klarheit/ Strukturierung	Die Ziele der Veranstaltung wurden klar benannt.	0,70
	Meine Erwartungen an die Veranstaltung wurden berücksichtigt.	0,77
	Mein Vorwissen wurde in der Veranstaltung berücksichtigt.	0,66
	In der Veranstaltung wurden Inhalte konkret für meine Tätigkeit/ Funktion aufbereitet.	0,65
	Die Veranstaltungsinhalte wurden verständlich erklärt.	0,67
Kooperation	Ich hatte die Möglichkeit, mich mit anderen Teilnehmenden über den Veranstaltungsinhalt auszutauschen.	0,84
	Ich hatte die Möglichkeit, mit anderen Teilnehmenden Praxisbeispiele zu diskutieren.	0,86
Praxisbezug	Die Inhalte der Veranstaltung sind in meiner konkreten Praxis anwendbar.	0,63
	Die Auseinandersetzung mit den Inhalten erfolgte anhand realer Beispiele aus der Praxis.	0,61
	Mir wurde gezeigt, wie die Fortbildungsinhalte in der Praxis umgesetzt werden können.	0,64

Aufbauend auf diese Ergebnisse wurden die Regressionsmodelle durch Hinzunahme des Fortbildungsformats als moderierende Prädiktorvariable erweitert. Diese Moderationsanalysen ermöglichten die inferenzstatistische Prüfung, ob und wie stark die Effekte der Gestaltungsdimensionen zwischen Online- und Präsenzfortbildungen variieren. Wie Abbildung 1 zeigt,

waren sowohl in Online- als auch in Präsenzfortbildungen eine höhere Klarheit/Strukturierung, mehr Kooperationsmöglichkeiten und ein stärkerer Praxisbezug mit stärkerer Kompetenzerweiterung assoziiert. In Online-Veranstaltungen fielen die Effekte der Gestaltungsdimensionen, insbesondere der Kooperationsmöglichkeiten, jedoch signifikant schwächer aus

als in Präsenzveranstaltungen. In Online-Fortbildungen trugen die Gestaltungsdimensionen zwar weiterhin zur Kompetenzerweiterung bei, aber in vergleichsweise geringerem Ausmaß. Zusätzlich zu den Gestaltungsaspekten konnten die Befragten einschätzen, ob sie den Theorie- sowie Praxisanteil der Fortbildungen als zu gering, genau richtig oder zu hoch empfanden. Erwartungsgemäß berichteten jene Befragten, die den Theorieanteil als genau richtig empfanden, die stärkste Kompetenzerweiterung (siehe Abbildung 2). Umgekehrt waren ein zu gering-

ger oder ein zu hoher Theorieanteil mit geringerer Kompetenzerweiterung assoziiert. Ein vergleichbares Ergebnismuster zeigte sich für den empfundenen Praxisanteil, mit einer wichtigen Ausnahme: Im Vergleich zu Präsenzfortbildungen war der negative Effekt eines als zu hoch empfundenen Praxisanteils in Online-Fortbildungen signifikant schwächer und nicht signifikant von Null verschieden. Ein zu hoher Praxisanteil scheint demnach in Online-Fortbildungen - anders als in Präsenzfortbildungen - nicht mit einer Beeinträchtigung der Kompetenzerweiterung einherzugehen.

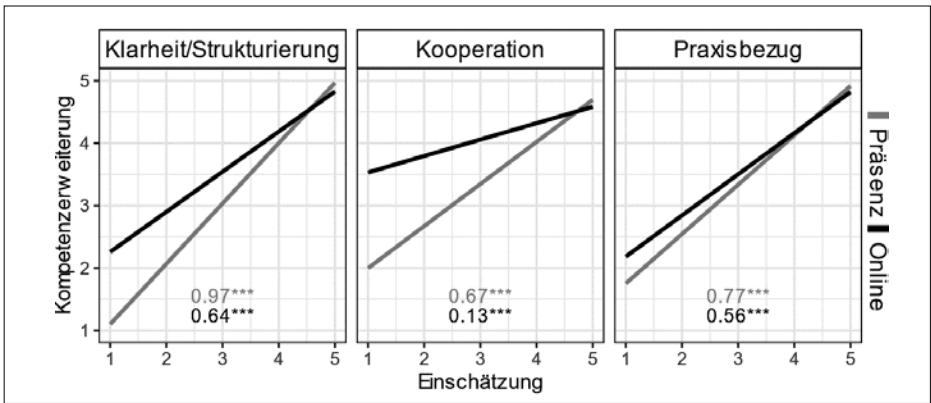


Abb. 1: Vorhersage der Kompetenzerweiterung durch Gestaltungsaspekte von Online- und Präsenzfortbildungen

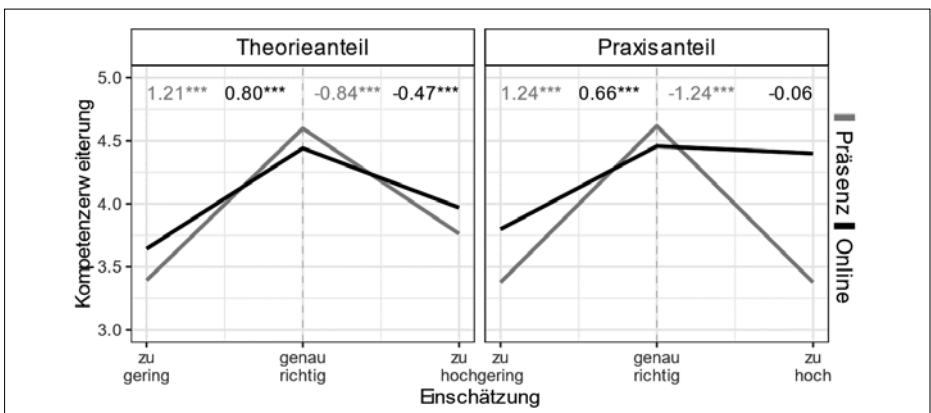


Abb. 2: Vorhersage der Kompetenzerweiterung durch den eingeschätzten Theorie- und Praxisanteil in Online- und Präsenzfortbildungen

3. Implikationen

Die Ergebnisse zeigen, dass die evaluierten ThILLM-Fortbildungen substanziell zur Kompetenzerweiterung ihrer Teilnehmer*innen beitragen konnten. Die erlebte Wirksamkeit dieser Fortbildungen kann somit als hoch bewertet werden.

Die Kompetenzerweiterung in Online- und Präsenzfortbildungen war dabei vergleichbar stark. In Übereinstimmung mit bestehender Literatur untermauert dieser Befund, dass sich Online- und Präsenzfortbildungen nicht wesentlich in ihrer Wirksamkeit unterscheiden.

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, ob spezifische Gestaltungsmerkmale die Fortbildungswirksamkeit vorhersagen können. Es konnten drei Gestaltungsdimensionen – Klarheit/Strukturierung, Kooperationsmöglichkeiten und Praxisbezug – identifiziert werden, die die Kompetenzerweiterung begünstigen. Interessanterweise fielen die Effekte der Gestaltungsmerkmale in Online-Fortbildungen signifikant schwächer aus als in Präsenzfortbildungen. Das deutet darauf hin, dass in Online-Fortbildungen zusätzliche Qualitätsmerkmale wirksamkeitsrelevant sein könnten, die es in zukünftiger Forschung zu identifizieren gilt.

Darüber hinaus legen die Untersuchungsergebnisse nahe, dass wirksame Fortbildungen durch eine Ausgewogenheit von Theorie- und Praxisanteilen gekennzeichnet sind, während zu viel oder zu wenig Theorie bzw. Praxis ungünstig scheinen. Ein zu hoher Praxisanteil minderte jedoch ausschließlich in Präsenzfortbildungen die Erweiterung von Kompetenzen; in Online-Fortbildungen ging zu viel Praxis hingegen nicht mit geringerer Kompetenzerweiterung einher. In Online-Fortbildungen sollte also ein besonderes Augenmerk auf die praktische Vermittlung von Kompetenzen gelegt werden.

Zusammenfassend geben die vorliegenden Befunde vielversprechende Impulse für die Gestaltung wirksamer Fortbildungen. Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen sollten zukünftige Untersuchungen zusätzlich die individuellen Eigenschaften (z.B. Vorwissen, Erwartungen oder Bedürfnisse) und beruflichen Hintergründe (z.B. Schularten, Tätigkeitsfunktionen oder Dienstalter) der Fortbildungsteilnehmer*innen einbeziehen. Fortbildungen entfalten dann ihre volle Wirksamkeit, wenn sie so gestaltet sind, dass sie zu den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen passen (Lipowsky/Rzejak 2021). Die kontinuierlich fortgeführten Evaluationsbefragungen des ThILLM werden dabei helfen, dieses komplexe Zusammenspiel zwischen den Merkmalen der Lernenden und den Gestaltungsmerkmalen der Fortbildungen besser zu verstehen – nicht zuletzt mit dem Ziel, Präsenz- und Online-Fortbildungen möglichst passgenau auf die Teilnehmer*innen zuzuschneiden.

Literatur

- Flores, M. A./Swennen, A. (2020): The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. In: *European Journal of Teacher Education* 43, S. 453–456.
- Garrison, D. R./Anderson, T./Archer, W. (2001): Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. In: *American Journal of Distance Education* 15, S. 7–23.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Means, B./Toyama, Y./Murphy, R./Baki, M. (2013): The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. In: *Teachers College Record* 115, S. 1–47.
- 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 practices. In: *Computers & Education*, 104805.
- Robert Bosch Stiftung (2021): Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen zu ihren Fortbildungsaktivitäten und -bedarfen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Zur Kooperation des Pädagogischen Landesinstituts in der Lehrerfortbildung Rheinland-Pfalz

Grundsätzliches

Die pädagogischen Serviceeinrichtungen des Landes und weitere Partner in der Fort- und Weiterbildung unterstützen die Schulen bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags.

Unter dem Begriff pädagogische Serviceeinrichtungen werden das staatliche Pädagogische Landesinstitut (PL), das Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) und das Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (ILF), das sich in Trägerschaft der katholischen Kirche befindet, zusammengefasst.

Das Pädagogische Landesinstitut (PL) ist die einzige staatliche Einrichtung zur LFB in Rheinland-Pfalz. Das bedeutet, dass das PL eine dem Ministerium direkt nachgeordnete Behörde ist und als solche in enger Kooperation mit dem Ministerium Ziel- und Leistungsvereinbarungen abschließt. Alle anderen Partner sind in der Gestaltung ihrer Fortbildungsangebote freier.

Das rheinland-pfälzische Schulgesetz beschreibt den Auftrag des PL in § 21: „...

(1) Das Pädagogische Landesinstitut unterstützt die Schulen bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags. Sie erfüllen insbesondere folgende Aufgaben:

1. Fort- und Weiterbildung sowie pädagogische und schulpsychologische Beratung,
2. Entwicklung schulartspezifischer Vorgaben für die einzelnen Unterrichtsfächer und Lernbereiche sowie Erarbeitung di-

daktischer Materialien im Rahmen der vom fachlich zuständigen Ministerium festgelegten Bildungsstandards,

3. Förderung des Einsatzes elektronischer Unterrichtsmedien und mediendidaktische, medienerzieherische und informationstechnische Beratung sowie Beratung und Unterstützung der Medienzentren der kreisfreien Städte und Landkreise. ...“ (SchulG 2016, S. 19f).

Aufgaben und Angebote

Das PL, als zentraler und größter Dienstleister für Schulen und Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz bietet ein umfassendes und vernetztes Angebot an Fort- und Weiterbildung, Medien und Materialien, schulpsychologischer und pädagogischer Beratung sowie an schulischen IT-Diensten an. Der Aufgabenbereich des Pädagogischen Landesinstituts bezieht sich auf die Kernaufgaben:

- Fort- und Weiterbildung (Einzelmaßnahmen, Lehrgänge),
- schulpsychologische und pädagogische Beratung,
- Lehrpläne, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien und Medien und
- IT-Dienstleistungen für verschiedene schulische Zielgruppen.

Im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen und der gesetzlichen Grundlagen agiert das PL eigenständig. Dabei wird die inhaltliche und thematische Schwerpunktsetzung immer wieder neu an den Ergebnissen der aktuellen empirischen Forschung,

den Bedarfen und Notwendigkeiten der Schulen und der konzeptionellen, längerfristig angelegten bzw. als Daueraufgabe etablierten Themen ausgerichtet.

Im Unterschied zum Bildungsministerium – wo bei der Priorisierung von Themen und Ressourcen häufig politische, teilweise auch tagespolitische Fragen im Vordergrund stehen, wird vom PL zu Recht erwartet, dass es auch kurzfristig auf die Nachfragen und Bedarfe der Schulen eingeht. Es gehört zum Selbstverständnis des Pädagogischen Landesinstituts, dass für seine Arbeit ein gewisses Maß an Flexibilität erhalten bleibt.

Auf der anderen Seite will und muss das PL sich von tagesaktuellen Entwicklungen unabhängig machen. Es darf nicht nur reagieren, sondern muss proaktiv längerfristige Fortbildungskonzepte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung verfolgen. Dafür ist das PL von seiner personellen Ausstattung, seinen Erfahrungen und seiner gesammelten Expertise her prädestiniert. LFB so verstanden trifft sich mit dem Ziel, auch in den Schulen mittel- und langfristig angelegte Entwicklungen anzustoßen und zu begleiten. Für solche Entwicklungsprozesse sind schnellebige und isolierte Maßnahmen kontraproduktiv. Es bleibt eine wichtige Aufgabe aller beteiligten Partner in dieser Situation einen Ausgleich zu finden, der tagesaktuelle Bedarfe mit systemischer, konzeptioneller Kontinuität verbindet.

Die eigene, sehr grundsätzliche Auseinandersetzung mit allen schulrelevanten Themen führt zwangsläufig zu einem offensiv, konzeptionell gestaltetem Angebot, das die Bedarfe der Schulen – nicht unbedingt gleichbedeutend mit den Wünschen – aufgreift und für die schulische Praxis umsetzbar gestaltet.

Wenn sich also z.B. aus der aktuellen empirischen Befundlage der Bildungswissenschaften, aus gesellschaftlich/politischen Entwicklungen oder konzeptionellen, eher theoretischen Ansätzen heraus eine not-

wendige Weiterentwicklung von Schule und Unterricht abzeichnet, müssen die Grundlagen und Konzepte, der Workflow und das Fortbildungsmanagement sorgfältig weiterentwickelt und in Teilen auch neu aufgebaut werden. Gerade für aktuelle, plötzlich und unvermittelt eintretende, Entwicklungen ist dadurch ein längerer Vorlauf notwendig. Dies kann im Extremfall zu einer Umwidmung von Ressourcen, der Qualifizierung einer neuen Gruppe von Beratungskräften und der Erarbeitung innovativer Fortbildungsmethodik führen.

Personal

Das in Fort- und Weiterbildung aktive Personal des PL rekrutiert sich im Wesentlichen aus Lehrkräften aller Schularten, Pädagogen, Sonderpädagogen, Psychologen und Erziehern. Dazu kommen Menschen mit spezieller Expertise wie z.B. IT-Kräfte. Die personelle Vielfalt im konzeptionell-operativen Geschäft der LFB nimmt so die inhaltliche und thematische Vielfalt von Schule auf. Diese zeigt sich systemisch-strukturell in den Schularten- und -formen, den Fächern, Bildungsgängen und Abschlüssen und damit auch in den personellen Strukturen der Kollegien. Dazu kommen mannigfaltige Querschnittsthemen wie kulturell-ästhetische Projekte, Demokratieverziehung, Umgang mit Migration, Inklusion, Digitalisierung, Öffnung von Schule u.v.a.m. Zusammen mit dem differenzierten Sozialgefüge, den pädagogischen und erzieherischen Schwerpunkten und Krisensituationen zeigt sich ein breites Spektrum an Herausforderungen für die Personalausstattung des PL. Das läuft am Ende darauf hinaus, dass für manche Themen nur wenige Abordnungsstunden zur Verfügung stehen, von Planstellen gar nicht zu sprechen. Die permanente Personalknappheit führt auch dazu, dass jede einzelne Aufgabe – idealerweise – mit der kompetentesten und erfahrensten Person besetzt sein sollte.

Diese zu finden und am PL zu beheimaten ist eine zentrale Aufgabe der Personalentwicklung. Hinzu kommt, dass bei einer derart engen Personaldecke Ausfälle nicht zu kompensieren sind. Bei großen Unternehmen können auch weniger leistungsfähige Mitarbeiter durchaus noch eine dauernde Anstellung bekommen. Für das PL würde das im Extremfall einen kompletten Ausfall eines Arbeitsgebietes bedeuten. Eine hohe fachliche Expertise, die sehr speziellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen deren es in der Fortbildungsarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bedarf, – Lehrerinnen und Lehrer sind keine Schüler! - und ausgeprägte soziale Kompetenzen sind also für das PL von enormer Bedeutung. Deshalb nimmt das Pädagogische Landesinstitut seine Personalentwicklung sehr ernst. Neue Mitarbeiter durchlaufen eine begleitete Einführungsphase. Mit allen finden im Rahmen der Mitarbeitergespräche auch persönliche Planungen für gezielte aufgabenbezogene Fortbildungsmaßnahmen statt.

„Zum Stichtag am 31.12.2020 waren 303 Mitarbeitende verteilt auf 264,25 Vollzeitstellen für das PL tätig. 106 Lehrkräfte mit insgesamt 756 Abordnungsstunden (inklusive digitale Bildung) runden das Angebot ab.“ (Jahresbericht PL 2021, S. 7)

Außerdem stehen für die LFB auch Beratungskräfte aus dem pädagogischen Beratungssystem zur Verfügung. Zusammen mit der schulpsychologischen Beratung können so Fortbildung und Beratung u.a. auch zu systembezogenen Fragestellungen der Schul-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung angeboten werden. Außerdem wirken Beratungskräfte mit ihrer Expertise an der Entwicklung und Gestaltung neuer Konzepte und Unterrichtsmaterialien mit.

Kooperation

Das PL nimmt seine Aufgaben in der Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht sowie

in Kooperation mit den beiden kirchlichen Fortbildungsinstituten EFWI und ILF, Hochschulen und Studienseminaren des Landes sowie weiteren Kooperationspartnern auch länderübergreifend wahr. Dabei steht die Ausweitung bestehender und die Gewinnung neuer Partnerschaften ganz oben auf der Agenda. Mit kompetenten und starken Partnern an seiner Seite profitiert das PL – und damit auch seine Zielgruppen, allen voran die Schulen des Landes – von einem qualitativ und quantitativ verbesserten Angebot.

So ist etwa das bereits gut und fest etablierte Treffen der Institutsleitungen der Bundesländer zu nennen, das jährlich einen informativen und reflektierten Austausch zu aktuellen Themen bietet, u.a. Bildung in der digitalen Welt, Demokratiebildung und Arbeitswelt.

Das PL kooperiert in bewährter Weise auch mit den Volkshochschulen. So bieten zwölf Volkshochschulen vor Ort – möglichst wohnortnah – aber auch digital sowie auf Wunsch als Studientag, Schulungen für Lehrkräfte zur Vermittlung von IT-Grundkompetenzen an.

Im Bereich der Sprachen ist die Kooperation längst international. Partner sind hier das British Council (Germany) und die französische Fortbildungseinrichtung CAVILAM – Savoir enseigner le français.

Für den MINT-Bereich sind u.a. Engagement Global und die Wissensfabrik zu nennen. Hier lösen sich auch die Grenzen der fachlichen Fortbildung und der Berufsorientierung auf. Gerade für letztere stehen eine Vielzahl auch regionaler Initiativen und Partner aus Wirtschaft und Industrie in Kooperation mit dem PL. So etwa die Handelskammern, die Arbeitgeberverbände und Mittelstandsvereinigungen. Es besteht auch eine fruchtbare Kooperation mit dem Umwelt-Campus Birkenfeld.

In den letzten Jahren haben die Kooperationen mit Stiftungen zugenommen. Hier wären etwa die Kooperation mit der Wübben-

Stiftung und die neue Kooperation mit der Heraeus Bildungsstiftung zu nennen.

Länderübergreifend werden auch auf der Arbeitsebene der Landesinstitute der Austausch und die projektbezogene Zusammenarbeit gepflegt. Etwa durch die Masterclass-Reihe im Bereich der Digitalisierung oder durch die Erstellung von digitalen Modulen in der LFB über die gemeinsam entwickelte Plattform Complett.

In der rheinland-pfälzischen Fortbildungslandschaft nimmt das PL eine Sonderstellung ein. Obwohl es eine ganze Reihe von Einrichtungen für die dritte Phase der LB gibt, ist das PL das einzige Institut, das dem Ministerium für Bildung direkt nachgeordnet ist. Die äußeren Rahmenbedingungen sind also zumindest teilweise von der Bildungspolitik vorgeben. Das betrifft neben dem Budget vor allem auch die Personalausstattung. In den pädagogischen Bereichen steht die LFB leider immer noch in Konkurrenz zu den Schulen. Deren Bedarf an Lehrerstunden wird aus demselben Topf bedient wie die Abordnungs- und Anrechnungsstunden für Referenten des PL und für die Lehrerinnen und Lehrer des Beratungssystems. Lehrerstunden, die dem PL zugewiesen werden, fehlen also in den Schulen. Leider ein Modell, das den Mangel verwaltet, statt offensiv Akzente zu setzen. So schlägt sich der allgemeine Lehrermangel, besonders in manchen Fächern, auch in der LFB nieder.

Die Rolle als einziges staatliches Institut wird auch in der Weisungsbefugnis des BM deutlich. Das PL als nachgeordnete Behörde arbeitet dem BM zu, etwa bei kleinen oder großen Anfragen des Landtags. Darüber hinaus versteht es sich auch als der operative Arm der Bildungspolitik. Das bedeutet für die Praxis der LFB, dass das PL – im Gegensatz zu allen anderen Fortbildungseinrichtungen – auch in seiner personellen Ausstattung und in seiner inhaltlichen Ausrichtung stets auf Vorgaben, enge Abstimmung und ggf. Zustimmung des BM

angewiesen ist. Die bereits genannten, regelmäßig mit der vorgesetzten Behörde abgeschlossenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen bilden dafür die Grundlage, innerhalb derer das PL relativ frei und selbstständig agieren kann. Sie werden von PL-Seite aufgrund seiner langfristigen konzeptionellen Planungen, der laufenden Erfahrungen, der Rückmeldungen aus den Schulen und von den Hauptpersonalräten, regelmäßigen Evaluationen der Fortbildungsmaßnahmen und der Reaktionen auf aktuelle Entwicklungen vorbereitet. Bei der Erarbeitung der ZLV ist außerdem der wissenschaftliche Beirat des PL eingebunden. Er berät die PL-Leitung. Bereits in dieser frühen Phase der Erarbeitung eines Fortbildungsangebots erfolgt eine enge Abstimmung mit den Fachabteilungen des BM.

Für die Partnerschaft in der Lehrerfortbildung kann die so beschriebene Konstellation auch zu Konflikten führen. Das PL übernimmt Pflichtaufgaben, etwa bei der Einführung neuer Lehrpläne oder der Qualifizierung von Schulleitungsmitgliedern, während die anderen Institute ihr Fortbildungsprogramm aus dem eigenen Selbstverständnis heraus frei gestalten können. Die dort angebotenen Themen bereichern die Fortbildungslandschaft, führen jedoch nicht zwangsläufig zu einer Entspannung in den Pflichtaufgaben. Deshalb muss es Ziel der gemeinsamen Überlegungen zur Zusammenarbeit sein, das gesamte Fortbildungsangebot möglichst optimal aufeinander abzustimmen.

Literatur

Jahresbericht PL (2021): PL-Jahresbericht 2020. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Speyer 2021.
SchulG RLP (2016): Schulgesetz vom 30. März 2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 16. Februar 2016 (GVBl. S. 37)

Mehrperspektivität – ein Strukturmerkmal der Lehrkräftefortbildung in Rheinland-Pfalz

1. Das ILF Mainz als ein Bestandteil der Fortbildungslandschaft Rheinland-Pfalz

Im Unterschied zu anderen Bundesländern gibt es in Rheinland-Pfalz neben dem staatlichen Pädagogischen Landesinstitut noch zwei weitere Pädagogische Serviceeinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Diese sind dem staatlichen Institut rechtlich im Range gleichgestellt und bieten Fortbildungen für alle Lehrkräfte und alle Schulen des Landes an.

Eine dieser Pädagogischen Serviceeinrichtungen ist das Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (ILF Mainz) als pädagogisches Fort- und Weiterbildungsinstitut der (Erz-) Diözesen in Rheinland-Pfalz. Gegründet wurde es 1970. 1972 wurde die Sozialpädagogische Abteilung für das Arbeitsfeld Kita im ILF Mainz eröffnet.

Das ILF Mainz vereinigt somit unter seinem Dach zwei Abteilungen – eine Schul- und eine sozialpädagogische Abteilung. Dies ermöglicht es, das Bildungssystem als Ganzes in den Blick zu nehmen und Unterstützung vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II und insbesondere beim Übergang von der Kita zur Grundschule anzubieten.

Das ILF bedient damit alle Schularten und Schulfächer sowie alle Kindertageseinrichtungen.

1.1. Der besondere Auftrag des ILF Mainz

Ergänzend zum Auftrag, alle Lehrkräfte und Schulen des Landes zu unterstützen, hält das ILF für das Fach Katholische Religion sowie für die Katholischen Schulen besondere Fort- und Weiterbildungsangebote vor. Hierzu zählen:

- das Projekt „Qualitätsentwicklung an Katholischen Schulen“,
- Fortbildungen für die Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht,
- Nachqualifizierungen im Fach Katholische Religion für Lehrkräfte an Grund-, Förder- und Berufsbildenden Schulen,
- religionspädagogische Qualifizierungen für pädagogische Fachkräfte an Förderschulen,
- Qualifizierung für Leitungsaufgaben an Katholischen Schulen (diese Reihe ist als dem staatlichen Angebot gleichwertig anerkannt),
- Qualifizierungsangebote im Bereich der Schulpastoral.

Mit Blick auf das Fach Katholische Religion unterstützt das ILF durch seine bildungspolitische und gesellschaftliche Verankerung somit die Wahrnehmung des Fachs als gleichrangig im Fächerkanon.

1.2. Die Angebotsstruktur des ILF

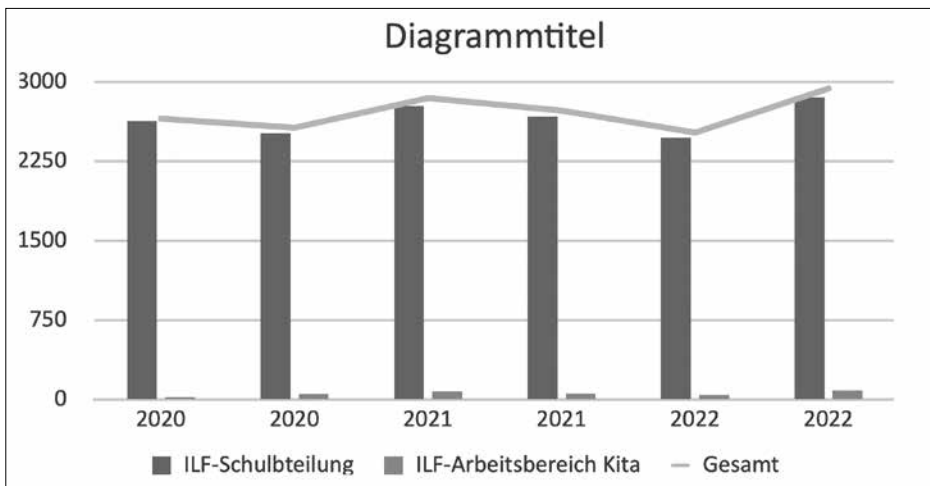
Neben den klassischen Präsenzveranstaltungen in Angebots- und Nachfrageorientierung haben sich im ILF seit der Corona-Pandemie online gestützte Formate in der Fort- und Weiterbildung etabliert. Bereits 10 Tage nach der Schulschließung in 2020 wurden über das ILF erste Online-Fortbildungen für Lehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte angeboten. Ausgehend von den ILF-Studien, die während der Corona-Zeit von Vogt zum Verhältnis von Präsenz- und Online-Formaten aus der Sicht von Teilnehmenden durchgeführt wurden (vgl. Vogt 2021), erreicht das ILF mit Online-Formaten auch Zielgruppen, die bislang weniger an Fortbildungen teilgenommen haben (Be-

treuung von Kindern, Eltern, Beeinträchtigungen, Fahrzeiten ...).

Als weitere Vorteile des Online-Formats benennen Teilnehmende:

- Wegfall von Fahrtzeiten,
- gute Ermöglichung eines ersten inhaltlichen Einblicks,
- Reduzierung von Stundenausfall (wenn Online-Formate nachmittags angeboten werden),
- höhere Effizienz und Flexibilität (Teilnahme in unterrichtsfreier Zeit – Ferien),
- Klimaschutz und geringere Kosten.

Statistisch stellt sich das Verhältnis von Online- und Präsenzformaten am ILF Mainz im Mehrjahresvergleich wie folgt dar (Abb.1):



1.3. Rahmenbedingungen der Arbeit

Ausgestattet ist das ILF Mainz personell mit insgesamt 11 Stellen. Davon entfallen 6 Stellen auf den Bereich der Fachbereichsleitungen und 5 Stellen auf das Veranstaltungsmanagement. Bei den Fachbereichsleitungen der Schulabteilung handelt es

sich in der Mehrzahl um Lehrkräfte, die vom Land für einen vertraglich festgelegten Zeitraum für Ihren Dienst am ILF Mainz beurlaubt sind. Von der Struktur sind die jeweiligen Fachbereiche so aufgebaut, dass sie sowohl Fächergruppen als auch überfachliche Felder (z. B. Digitalisierung, Allgemeine Pädagogik, Demokratiebildung, Erinnerungsarbeit) abbilden. In der

konkreten Umsetzung der Veranstaltungen arbeitet das ILF vielfach mit Dozentinnen und Dozenten zusammen. Anders als dem staatlichen Landesinstitut steht dem ILF Mainz nicht die Möglichkeit zur Verfügung, Lehrkräfte über Abordnungsstunden zu beschäftigen. Bei den Dozentinnen und Dozenten, mit denen das ILF Mainz zusammenarbeitet, handelt es sich im schulischen Bereich zumeist um Lehrkräfte, Schulleitungen bzw. Fachleitungen an Studienseminaren, die auf der einen Seite fachliche Expertise und auf der anderen Seite Feldwissen mitbringen. Für spezielle Fragestellungen, Inhalte und Projekte werden diese Dozentinnen und Dozenten durch Expertinnen und Experten aus den Bereichen Hochschule und der freien Wirtschaft ergänzt.

2. Bedingungen und Voraussetzungen für Mehrperspektivität und Pluralität in der Lehrkräftefortbildung Rheinland-Pfalz

Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz können sich über die drei Pädagogischen Serviceeinrichtungen einem Thema aus ganz unterschiedlichen Perspektiven annähern.

Blickt man auf das Verhältnis der Institute zueinander, so ist dieses zum einen durch eine enge und sehr gute Kooperation und zum anderen durch eine gesunde, transparente und gleichzeitig durch Vertrauen getragene Konkurrenz gekennzeichnet.

Wesentliche Gelingensbedingungen für diese Art der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Vertrauens bilden verankerte Strukturen auf der Ebene der Institute sowie turnusmäßig stattfindende Gespräche zwischen den Instituten und dem Bildungsministerium Rheinland-Pfalz. In diesen Gesprächen erfolgen Absprachen und Abstimmungen zwischen den Instituten so-

wie mit dem Land. Bildungspolitische Zielstellungen können so in Fortbildungsangebote und -formate „übersetzt“ werden, die wiederum den Lehrkräften des Landes unterschiedliche Zugänge zu spezifischen Themen eröffnen. Diese strukturellen Rahmenbedingungen erleichtern es gerade den kirchlichen Instituten, bildungspolitische Vorhaben, wie derzeit „Schule der Zukunft“, durch abgestimmte Fortbildungsangebote zu unterstützen.

Ausgehend vom Grundsatz der Subsidiarität können die kirchlichen Institute zusätzlich an staatlichen Strukturen partizipieren bzw. diese nutzen.

So melden sich beispielsweise Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz zentral über eine vom Pädagogischen Landesinstitut verwaltete Plattform an, in der auch die Angebote der kirchlichen Institute zu finden sind. Andere Beispiele betreffen die Teilnahme am Digitalpakt, die Nutzung des Schulcampus RLP sowie die Kooperation in unterschiedlichen Projekten bzw. bei konkreten Veranstaltungen.

In der Zusammenarbeit der Institute haben sich insbesondere die regelmäßig stattfindenden Treffen der Leitungen bewährt. Diese dienen der gegenseitigen Information, dem Austausch sowie der Entwicklung gemeinsamer Positionen.

3. Fazit

Diese Art der Zusammenarbeit zwischen Land und Instituten sowie zwischen den Instituten untereinander hat sich über Jahre entwickelt und bewährt. Sie eröffnet Schulen und Lehrkräften des Landes den Zugang zu unterschiedlich geprägten Fortbildungsangeboten, gewährleistet subsidiäres Handeln und steht so für Multiperspektivität und Pluralität im Kontext der Lehrkräftefortbildung.

Literatur:

1. VOGT, P. (2021): Online-Fortbildungen aus Teilnehmersicht. Formate, Terminierung und Ausgestaltung. In: Schulverwaltung Hessen / Rheinland-Pfalz 11, S. 317-320.
2. VOGT, P. (2021): Online-Fortbildungen aus Teilnehmersicht. Formate, Terminierung und Ausgestaltung. Eigendruck, 200 Exemplare, 25 Seiten, Mainz: ILF. Verfügbar unter: <https://ogy.de/ILF-Studie-2>

Koexistenz, Kooperation und kollektive Steuerung – Der Mehrwert der rheinland-pfälzischen Struktur in der Lehrkräftefortbildung

Das Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen (EFWI) in Rheinland-Pfalz

Ein kurzer Blick in die Geschichte

Nach dem zweiten Weltkrieg waren, bedingt durch die konfessionellen Prägungen und das unterschiedliche konfessionelle Kräfteverhältnis in den Regionen dieses neuen Konstrukts Rheinland-Pfalz, die Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) mehrheitlich konfessionell geprägt (Bekennnisschulen). Das galt auch für die Stätten der Lehrkräfteausbildung, die Pädagogischen Akademien bzw. (später) Pädagogischen Hochschulen. Seit Ende der 60er Jahre veränderte sich mit dem gesellschaftlichen Wandel auch die Bildungslandschaft in Rheinland-Pfalz und die Konfessionsschulen wurden in Gemeinschaftsschulen umgewandelt, 1969 wurde die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz gegründet. Die Lehrkräftefort- und -weiterbildung wurde in dieser Phase als eigenständiger Bereich institutionalisiert. Rheinland-Pfalz entschied sich hier anders als andere Bundesländer nicht für das Monopol, sondern für eine Pluralität und bot der Evangelischen und Katholischen Kirche (zum ILF vgl. den Beitrag von Ingo Hofmann) die institutionelle und damit auch inhaltlich profilierte Mitwirkung (zum Päd-

agogischen Landesinstitut vgl. den Beitrag von Udo Klinger) in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung an. Nachdem 1972 die rechtlichen Grundlagen (die beteiligten Kirchen sind die Evangelische Kirche der Pfalz, die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, die Evangelische Kirche im Rheinland) geschaffen waren, wurde das Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz 1973 in Dienst genommen und ist seither Teil (neben PL und ILF) des pluralen Konzepts der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Rheinland-Pfalz.

Auftrag und Zielgruppen

Das EFWI unterstützt seine Zielgruppen durch Angebote der Fort- und Weiterbildung im Bereich der „Religionspädagogik, der Erziehungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und angrenzende[r] Fachgebiete“ (aus der Ordnung des EFWI) sowie durch Beratung. Es arbeitet auf der Basis eines christlichen Menschenbildes protestantischer Prägung und orientiert sich sowohl an den jeweiligen Herausforderungen schulischer Praxis als auch an der aktuellen Forschung in den Bezugswissenschaften. Die Angebote richten sich an rheinland-pfälzische Lehrkräfte aller Schularten, aber auch an pädagogische Fachkräfte, Schulleitungen, schulische Steuerungsteams und Mitarbeitende von Studienseminaren.

Arbeitsschwerpunkte

Das EFWI hält als evangelisch-kirchliches Institut spezifische Angebote vor, die sich auf das Fach Evangelische Religion bzw. den Bereich „Religion in Schule“ beziehen: Im Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion erwerben Lehrkräfte aller Schularten die Unterrichtserlaubnis für das Fach Evangelische Religion, bezogen auf die Schulart, aus der sie kommen, derzeit maximal bis Sek I. Der Weiterbildungslehrgang trägt maßgeblich dazu bei, dass in den Schulen Lehrkräfte für das Fach Evang. Religion zur Verfügung stehen.

Das EFWI qualifiziert Lehrkräfte im Bereich der Schulseelsorge, die in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung in den Schulen gewonnen hat und vielerorts Schule als Lern- und Lebensort mitprägt.

Darüber hinaus zeichnet das Programm des EFWI fächerübergreifende Angebote aus, die Kompetenzen vermitteln, die Lehrkräfte aller Fächer und Schularten in Schule und Schulentwicklung zusätzlich zu ihrer einzelfachlichen Qualifikation unterstützen. Schwerpunktthemen des EFWI sind hier Systemisches Arbeiten in Schule, Beratungskompetenz, Förderung – Inklusion – personale Kompetenzen, Schulentwicklung, demokratiebezogene Bildung/Antisemitismusprävention und soziales Lernen.

Personelle Ausstattung

Für das EFWI ist das Dozent:innenprinzip kennzeichnend: 3,5 Dozent:innen, gehören neben der Leitungsstelle, die mit einem Theologen/einer Theologin besetzt ist und 3,5 Personen im Bereich Veranstaltungsmanagement und Verwaltung zum Institut. Die Dozent:innen bringen einen oder mehrere eigene Arbeitsschwerpunkte ein. Sie kommen alle als (ehemalige) Lehrkräfte aus der Schule, kennen Schule, Schulprozesse und die entsprechenden Erfordernisse von innen. Z.T. sind die Dozent:innen auch weiterhin in Schule tätig.

Zusätzlich werden dort, wo Expertisen benötigt werden, die die Dozent:innen nicht selbst einbringen können, externe Referent:innen aus Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Arbeitsfeldern hinzugezogen.

Außerdem ist die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern in bestimmten Themenfeldern fest verankert.

Formate

Die Angebote erfolgen in ein- bis dreitägigen Seminaren in Tagungshäusern oder in Studientagen an einzelnen Schulen. Der Weiterbildungslehrgang wird in vier (vorwiegend präsentischen) Kurswochen und monatlichen regionalen Studienzirkeln (präsentisch oder digital) angeboten.

Wie die anderen Anbieter in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung gehören auch zu den Formaten des EFWI digitale Angebote, die dann in der Regel in Blended-Learning Formate eingebunden sind. In diesem Bereich ist die Erfahrung eine doppelte: Einerseits gibt es gute Gründe, bestimmte Angebote digital vorzuhalten, wie der Wegfall von Fahrtzeiten, Reduktion von Unterrichtsausfall durch Angebote in der unterrichtsfreien Zeit, zeitliche Flexibilisierung bei asynchroner Nutzungsmöglichkeit, Kosten- und CO2-Einsparung. Andererseits ist die Nachfrage von Lehrkräften nach (auch) präsentischen Angeboten bleibend dringlich. Das mag an der spezifischen inhaltlichen Ausrichtung bestimmter Angebote liegen, bei denen das Ausprobieren und gemeinschaftliche Einüben bestimmter Kompetenzen wichtig ist, etwa im Bereich der Beratungskompetenzen. Gleichzeitig brauchen Lehrkräfte Zeiten und Räume, in denen ein Austausch über spezifische schulische und unterrichtliche Herausforderungen der einzelnen möglich ist. Hier bietet der präsentische Raum, nicht nur aber auch durch Pausen- und Abendgespräche Möglichkeiten, die sich so im Digitalen weit weniger eröffnen.

Koexistenz – Kooperation – Kooperative Steuerung

Rheinland-Pfalz geht diesen Weg der drei Institute für Lehrkräftefort- und -weiterbildung mittlerweile seit etlichen Jahrzehnten und die Angebote dieser drei werden ergänzt durch Angebote freier Träger. Im Zuge knapper werdender finanzieller Mittel wird diese Angebotspalette auch hier und da schon einmal kritisch hinterfragt. Daher ist sinnvoll, darauf zu schauen, wie dieses Feld strukturiert ist und bespielt wird und den Mehrwert dieses Weges zu unterstreichen.

Am 12.03.2020 beschloss die KMK „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“. Am 4. Juni 2021 fand daraufhin eine bundesweite Fachtagung zur Implementierung der Ländergemeinsamen Eckpunkte unter dem Titel „Up to Date durch Update - Lehrkräftefortbildung als professionelle Begleitung individueller und organisationaler Prozesse“ statt. Im Vorfeld und mit Blick auf diese Tagung, konstituierte sich in Rheinland-Pfalz eine Arbeitsgruppe institutioneller und freier Träger in der Lehrkräftefortbildung, in der über die Tagung hinaus eine Vernetzung dieser Anbieter stattfindet. Was mit Blick auf die drei Institute PL, EFWI und ILF, ihre Koexistenz, Vernetzung, Kooperation und von „Vertrauen getragene[r] Konkurrenz“ (Ingo Hofmann) gilt, zeigt sich auch in dieser Arbeitsgruppe. Es ist wichtig und notwendig voneinander zu wissen, die Strukturen, inhaltlichen Schwerpunkte und Angebote der anderen zu kennen. Das bietet die Möglichkeit, zum einen die eigenen Angebote, mit Blick auf, in Absprache mit anderen Anbietern, auch in einer konstruktiven Konkurrenz miteinander, noch deutlicher zu profilieren, und Kooperationsmöglichkeiten ansichtig zu werden. Im Austausch miteinander kommen Entwicklungen, spe-

zifische Herausforderungen und sich abzeichnende Erfordernisse in der Lehrkräftefortbildung deutlicher und schärfer in den Blick. Auf diesem Weg vollzieht sich kooperative Steuerung, die als solche produktiv und dynamisch ist.

Während die Zusammenarbeit in dieser Arbeitsgemeinschaft noch relativ jung ist, sind auf der Ebene der drei Institute PL, EFWI und ILF bestimmte Strukturen, etwa Koordinierungsgespräche zusammen mit Vertretern des Bildungsministeriums oder der Austausch zwischen den Leitungen der Institute etabliert. Die kirchlichen Institute erhalten in dieser Konstellation Zugangs- und Mitwirkungsmöglichkeit, die sie ohne die Zusammenarbeit mit dem großen „Player“, dem Pädagogische Landesinstitut, nicht hätten, etwa die Nutzung einer gemeinsamen Anmeldeplattform für Fortbildungsveranstaltungen, Zugang zum Schulcampus Rheinland-Pfalz, Teilhabe am Digitalpakt, Einbeziehung in das Projekt „Schule der Zukunft“ und anderes mehr. Die kirchlichen Institute ihrerseits greifen mit ihren Angeboten (auch) wesentliche bildungspolitische Zielsetzungen des Landes auf, bringen sich in entsprechende Prozesse (vgl. z.B. Projekt Schule der Zukunft) mit ihrer Perspektive, ihren Ideen und Inhalten sowie zusätzlichen Mitteln subsidiär ein.

Kooperative Steuerung und Multiperspektivität

Die genannten etablierten Strukturen sind Voraussetzung dafür, dass die drei Institute nicht allein nebeneinander koexistieren, sondern dass sich de facto eine kooperative Steuerung ereignet. Diese wiederum ist Voraussetzung dafür, dass aus dieser Konstellation ein Mehrwert für das Gesamte der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Rheinland-Pfalz erwächst. Dieser Mehrwert ist auch, wenn auch zu kleineren Teilen, ein wirtschaftlicher, da Mittel aus unterschiedlichen „Quellen“ in diesen Arbeitsbereich

fließen. Der gewichtigere Mehrwert ist ein sachlich-inhaltlicher und damit ein auf die Qualität der Lehrkräftefortbildung und damit letztlich ein auf die Ausgestaltung von Schule bezogener. Die kirchlichen Institute setzen einerseits eigene Themen, aber sie bringen neben dem PL auch ihre je eigene Perspektive auf gemeinsam als zentral erachtete Themenbereiche ein. Lehrkräfte haben damit die Möglichkeit für sich und ihre Professionalisierung verschiedene Perspektiven wirksam werden zu lassen. Diese Mehrperspektivität ist eine gute Voraussetzung, blinde Flecken zu minimieren, die jeweiligen Perspektiven als mögliche gegenseitige Korrektive zu nutzen, unterschiedliche Kompetenzen fruchtbar werden zu lassen. Pluralismus und Multiperspektivität im Bereich der pädagogischen Serviceinstitute in Rheinland-Pfalz tragen der Komplexität des Lern- und Lebensorts Schule und der Vielfalt immer neuer, sich verändernder Herausforderungen Rechnung.

Literatur:

Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020) 2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (kmk.org) <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf>

Trialogtagung III: Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung

Rückblick und Ausblick

Konnte in den 1970er Jahren ein Kultusminister in Niedersachsen die Lehrkräftefortbildung noch mit einem Stein vergleichen, den man bei einem Wurf in einen tiefen Brunnen nicht einmal plumpsen hört, so liegen seit den 2000er Jahren vielfältige empirische Befunde darüber vor, dass sie in professionellen Formaten zu den stärksten Einflussgrößen wirksamen Unterrichts zählen kann (Hattie 2013). Mit diesem erinnernden Rückblick wurde in den vorliegenden Tagungsband eingeleitet und soll ausblickend auf die weitere Wirksamkeits- und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftefortbildung auch Bezug genommen werden: Die „empirische Wende“ in Bildungspolitik und Bildungswissenschaften, in Aus- und Fortbildung von Lehrkräften hat die Frage nach der Fortbildungswirksamkeit vom Kopf auf die Füße gestellt, von „guten Absichten“ auf „verlässliche Daten“.

Fast überall findet in staatlichen, katholischen und evangelischen Landes- und Fortbildungsinstituten die konstruktive Auseinandersetzung mit dieser Wirksamkeitsfrage statt mit vielfältigen heterogenen Konzepten und Formaten. Im Anschluss an ihre je eigenen Entwicklungsarbeiten haben in dieser Trialogtagung III Vertretungen dieser Institute über Gemeinsamkeiten und Spezifika ihrer Fortbildungsarbeit diskutiert und vereinbart, diese Fragen systematischer zu erörtern. Dabei sollte es besonders um

die großen Herausforderungen gehen, bei denen Schulen mit ihren Kollegien und Leitungen nachweislich wirksame Beratung und Unterstützung durch Fortbildung und Beratung brauchen: Migration und Flucht, Integration und Inklusion, Krieg und Frieden, Klimawandel und Nachhaltigkeit, Demokratie und Menschenrechte... Schulen sind für diese Probleme ursächlich nicht verantwortlich und können sie auch nicht lösen. Aber ohne Bildung und Erziehung der Heranwachsenden sind diese „epochalen Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft“ (Wolfgang Klafki) nicht zu bewältigen. Was sollte und kann Lehrkräftefortbildung dabei leisten?

Leitungspersonen und Mitglieder katholischer, evangelischer und staatlicher Fortbildungsinstitute hatten sich 2018 zu einer ersten „Trialogveranstaltung I“ verabredet, in deren Fokus Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der eigenen Arbeit standen. Pandemiebedingt fand 2021 der Trialog II mit den Schwerpunkten Digitalisierung und Corona statt, und die aktuelle Tagung III folgte der zentralen Frage, „Wie müssen Fortbildungssysteme, Akademien und Institute gesteuert/geleitet werden, um Wirksamkeit und Qualität zu gewährleisten?“ Übereinstimmend war vereinbart, dass es um solche Wirksamkeitsmerkmale (Standards) gehen soll, die in kirchlicher und staatlicher Fortbildung für deren Qualität bzw. Wirksamkeit stehen. Das jeweilige „Proprium“ der

beteiligten Einrichtungen stand dabei für deren Auftrag und Selbstverständnis, ohne als Differenzkriterium Thema zu werden.

Dieses Dialogformat staatlicher, evangelischer und katholischer Fortbildungsinstitute hat sich nach Einschätzung aller Beteiligten bewährt hinsichtlich kollegialer Offenheit und Diskursbereitschaft sowie den Möglichkeiten wechselseitiger Orientierungen und Anregungen. Deutlich wurden gemeinsame Wirksamkeits- und Qualitätsverständnisse – bei Wahrung des jeweiligen „Propriums“.

Neben den Leitungspersonen aus Landes- und Fortbildungsinstituten haben sich bildungs- und kirchenpolitisch Verantwortliche aus den gastgebenden Ländern und Einrichtungen mit maßgeblichen Beiträgen an den Dialogtagungen beteiligt: Frau Ministerin Yvonne Gebauer, Nordrhein-Westfalen (2018), Frau Oberlandeskirchenrätin Gudrun Neebe, Evangelische Kirche Kurhessen Waldeck (2021), Herr Minister Helmut Holter, Thüringen (2023). Die Kultusministerkonferenz hat 2020 „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als Bestandteil ihrer Professionalisierung...“ beschlossen. Mit den Dialogveranstaltungen unter der Frage nach Fortbildungswirksamkeit und -qualität beteiligen sich staatliche und kirchliche Bildungseinrichtungen an den laufenden Diskursen zu deren Weiterentwicklung und laden zu den kommenden Dialogen ein.

In dieser dritten virtuellen Fachtagung, die vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien in Bad Berka ausgerichtet wurde, standen Steuerungsfragen im Mittelpunkt. Im Kontext einer Expertise zu den Governanceaufgaben in Fortbildungssystemen präsentierte das gastgebende Thüringer Institut seine Steuerungskonzeption, die von Minister Holter in den Zusammenhang des

Unterstützungssystems für die Schulen und Lehrkräfte des Landes gestellt wurde. Ausdrücklich unterstützte der Minister die Intentionen dieser Dialogtagung, zur Vereinbarung gemeinsamer länderübergreifender Wirksamkeitsstandards der Lehrkräftefortbildung auf der Ebene der Kultusministerkonferenz.

Nach einem Austausch über Erfahrungen und Interessen zwischen den Teilnehmenden bei der Steuerung von Fortbildungssystemen und Einrichtungen stellten Vertretungen aus Rheinland-Pfalz ihr schulisches Unterstützungssystem vor: Das staatliche Pädagogische Landesinstitut kooperiert mit dem Institut für Lehrerfortbildung der katholischen Kirche und dem Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen des Landes im Rahmen gemeinsamer Absprachen und in Abstimmung mit dem Bildungsministerium.

Nach Rückmeldungen und Einschätzungen von Teilnehmenden und Verantwortlichen dieser Dialogtagung III ist es offensichtlich gelungen, über Länder- und Trägergrenzen hinaus gemeinsame Arbeitsstände und Entwicklungsinteressen konstruktiv in den Blick zu nehmen und erste Vereinbarungen zu treffen.

Neben den großen „epochalen Schlüsselproblemen der Gegenwart und absehbaren Zukunft“, die bereits in den bisher stattgefundenen Dialogveranstaltungen Schwerpunkte waren und auch weiterhin sein müssen, bleiben Qualität und Professionalität der Lehrkräftefortbildung zentrale Themen auf der Reformagenda. Das betrifft die Mikro-Ebene der Fortbildung in Schule und Veranstaltungen wie ebenso die Steuerung von Instituten und Fortbildungssystemen auf der Makro-Ebene. Die weitergehende Digitalisierung und ganz besonders die Qualifizierung beim Quer- und Seitenein-

stieg in den Lehrberuf gehören im Kontext des Lehrkräftemangels der nächsten Jahre zu den vorrangigen Herausforderungen. Zu den prospektiv gewünschten Themen gehören weiterhin die Professionalisierung der Schulleitungen wie der Berater/innen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie insbesondere die Frage einer professionellen Bedarfserhebung, die individuelle und systemische Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in eine kritische Balance zu bringen vermag. Schließlich bleibt auch das Thema der Übergänge in den drei Phasen einer möglichst kohäsiv und konsistent gedachten Lehrkräftebildung von bleibendem Interesse.

Offensichtlich hat sich das Trialogformat dieser Veranstaltungen im Sinne von kollektiver Begegnung, von Austausch und Diskurs bewährt. Das Rad muss nicht ständig neu erfunden werden, und es müssen auch nicht alle nur möglichen Probleme von allen gemacht und erlebt werden. Gemeinsame Sichtweisen auf gemeinsame Probleme und gemeinsame Aufgaben können jenseits von Besserwisserei und Bevormundung sowie in wechselseitigem Respekt sehr hilfreich sein und Bereitschaften und Fähigkeiten zu gemeinsamer Verantwortung bewusst machen und vertiefen. In diesem Sinne sollen die Trialogveranstaltungen fortgesetzt werden – voraussichtlich in 2024.

Verzeichnis der Herausgeberinnen und Herausgeber sowie der Autorinnen und Autoren

- **Baumgart, Dr., Kerstin**
Referatsleiterin im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka
- **Broese, Dr., Konstantin**
Leiter des Fachbereichs „Schule und Bildung“, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Haus auf der Alb, Bad Urach
- **Diesel, Dr., Anja Angela**
Direktorin des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz, Landau
- **Hofmann, Ingo**
Direktor des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) in Trägerschaft der (Erz-)Diözesen in Rheinland-Pfalz und dem Saarland, Mainz
- **Holter, Helmut**
Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Thüringen, Erfurt
- **Jantowski, Dr., Andreas**
Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka
- **Klinger, Udo**
Stellvertretender Direktor a. D. des Pädagogischen Landesinstituts des Landes Rheinland-Pfalz, Speyer
- **Möller, Dr., Rainer**
ehem. Fortbildungsbeauftragter der Evangelischen Kirche in Deutschland, Comenius Institut, Münster
- **Platzbecker, PD Dr., Paul**
Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung (ILF), Essen in Trägerschaft der Erzbistümer Köln und Paderborn sowie der Bistümer Aachen, Essen und Münster
- **Plattner, Dr., Irmgard**
Vizektorin für Forschungs- und Entwicklungsangelegenheiten der Pädagogischen Hochschule Tirol, Innsbruck
- **Priebe, Botho**
Direktor a. D. des Instituts für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, Speyer
- **Pusch, Dr., Sebastian**
Referent im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka

Mit der „empirischen Wende“ ist in vielen Bereichen (nicht nur) des Bildungssystems die Frage nach Wirksamkeit und Qualität gestellt. Das betrifft vor allem die Schulen des Landes und damit auch die Lehrkräfteaus- und Lehrkräftefortbildung – neben anderen Einflussfaktoren auf Schulleistungen und Lehrer*innenbildung.

Für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften liegen zwischenzeitlich viele qualifizierte und wirksame Konzepte vor, die vor allem die „Mikro-Ebene“ der Fortbildungsarbeit in Veranstaltungen und Schulen betreffen. Zwischen den Ländern ist es in den letzten Jahren zu einem lebhaften Austausch über diese Konzepte gekommen, an dem seit einigen Jahren auch evangelische und katholische Fortbildungsinstitute und Akademien teilnehmen. Diese Begegnungen stehen unter der gemeinsamen Leitfrage, welche Erfahrungen und Daten als Merkmale der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung vorliegen, die generell für die Fortbildungsqualität gelten können – unabhängig vom jeweils staatlichen oder kirchlichen Veranstaltungskontext.

Mittlerweile ist der „Dialog“ zwischen Vertretungen verschiedener staatlicher, katholischer und evangelischer Fortbildungsinstitute auf der „Makro-Ebene“, sprich: der Governance Ebene angekommen. So wurden unter der Federführung durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka, Leitungs- und Steuerungsfragen in Fortbildungsinstituten und Unterstützungssystemen im Hinblick auf die Sicherstellung der Fortbildungswirksamkeit mehrperspektivisch erörtert. Der Tagungsband stellt die Ergebnisse des fruchtbaren „Dialogs“ zur Verfügung.

Herausgeber:

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka