

Zentrale Ergebnisse der Studie zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg im Überblick

7

Karen Johannmeyer und Colin Cramer

1. Einleitung

National wie international hat der Lehrerberuf in den vergangenen Jahren hohe Aufmerksamkeit erfahren. Lehrpersonen wird in Schulleistungsvergleichsstudien, Meta-Analysen über Befunde der Unterrichtsforschung oder in Bildungsberichten eine große Bedeutung für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2009). In Deutschland ist derzeit insbesondere die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder ein Zeichen der Aufmerksamkeit für die Bemühungen um die Förderung einer qualitätsvollen Lehrerbildung. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde auch das Projekt gefördert, aus dem der vorliegende Beitrag erwachsen ist. Weiterhin wurde die Forschung durch Mittel der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg und der Max-Traeger-Stiftung möglich (im Überblick: Cramer, Johannmeyer & Drahm, 2019 a). Die detaillierten Befunde und eine ausführlichere Diskussion der Ergebnisse können dem Projektbericht Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg (Cramer, Johannmeyer & Drahm, 2019 b) entnommen werden.

Der Lehrerberuf zeichnet sich (in Baden-Württemberg) nach der Erstqualifikation an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (erste Phase) und an Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (zweite Phase) (ehemals: Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung) durch eine in der Regel jahrzehntelange Phase kontinuierlicher Berufsausübung aus (Drahm & Huber, 2017) und stellt für die meisten Lehrpersonen weitestgehend einen „Beruf ohne Karriere“ (Rothland, 2013,

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-52623>



S. 27) dar. Professionalität in diesem (berufs-)biografischen Verlauf geht damit einher, sich immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen (Keller-Schneider & Hericks, 2014; Fabel-Lamla, 2018), die sich unter anderem aus dem gesellschaftlichen Wandel heraus ergeben und sich in (bildungs-)politischen Entscheidungen niederschlagen. Hier gerät die im Vergleich zur Erstqualifikation an Hochschulen und Seminaren sehr lange Phase der Berufstätigkeit mit all ihren Anforderungen, die es in Schule und Unterricht tagtäglich zu bewältigen gilt, in den Blick. Um diese Herausforderungen berufsbiografisch fortwährend bewältigen und um professionell handeln zu können, erscheint ein fortwährender Aufbau von Wissen und Kompetenz sowie eine sukzessive Beibehaltung und Steigerung von Reflexivität erforderlich (Cramer et al., 2019 b, S. 17). Diese Jahrzehnte im aktiven Dienst gilt es professionell zu begleiten und die Rahmenbedingungen für eine Fortbildungsteilnahme so zu gestalten, dass Lehrerinnen und Lehrer von qualitätsvollen Angeboten Gebrauch machen können. In der empirischen Forschung wird national wie international vor allem die Wirksamkeit von Fortbildungen thematisiert (z. B. Lipowsky, 2010; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Darüber hinaus rücken aber auch das Fortbildungssystem als solches (z. B. Daschner & Hanisch, 2019; Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019) sowie Merkmale von an Fortbildungen (nicht) teilnehmenden Lehrpersonen in den Fokus (Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013; Richter, Richter & Marx, 2018).

2. Anlage der Studie

Im Zentrum der Studie stehen empirische Analysen zu drei zentralen Aspekten der Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg, die einen multiperspektivischen Zugang zu diesem Forschungsgegenstand gewähren: (1) Wie ist das Fortbildungsangebot aus Sicht der verantwortlichen (planenden) Akteure aufgestellt? (2) Welches Fortbildungsangebot wird tatsächlich von den verschiedenen Institutionen vorgehalten? (3) Wie schätzen Lehrpersonen die von ihnen besuchten Fortbildungen ein? Auf Grundlage dieser zentralen Erkenntnisdimensionen (Verantwortliche der Angebotsseite, Angebotsstruktur, Abnehmerseite der Angebote) umfasst die Studie drei Teilprojekte: Im ersten Teilprojekt wurden Potenziale und Schwierigkeiten aus Sicht der unterschiedlichen Akteure bzw. Institutionen, die für die Fortbildungen jeweils verantwortlich sind oder dort agieren, identifiziert. Dafür wurden zehn halbstandardisierte Einzelinterviews mit Verantwortlichen der verschiedenen Institutionen im Fortbildungssystem geführt. Dazu gehören Verantwortliche an

Regierungspräsidien, am Schulamt, an den Außenstellen des Zentrums für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (ehemals: Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen), an den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (ehemals: Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung), an einer Pädagogischen Hochschule sowie Schulleitungen und die Vertretung einer Gewerkschaft bzw. eines Lehrerverbandes. Diese Einzelinterviews wurden inhaltsanalytisch nach angesprochenen Themen ausgewertet (Krippendorff, 2019), sodass eine systematisierende Bündelung der Einschätzung der Entscheidungstragenden möglich wurde.

Im zweiten Teilprojekt wurden auf Grundlage des vollständigen Fortbildungsangebots, das im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums liegt, eine Analyse der Angebotsstruktur im Zeitraum eines kompletten Jahres im Umfang von 10 588 Fortbildungen durchgeführt. Das Angebot wurde inhaltsanalytisch aufbereitet (Krippendorff, 2019) und nach Veranstaltungszeitpunkt, Dauer, regionaler Verteilung, Themen bzw. Inhalten, Schulartbezug, Fachbezug sowie Zielgruppe statistisch ausgewertet. Im dritten Teilprojekt wurden Fortbildungsteilnehmende in einer standardisierten schriftlichen Befragung unter anderem zu ihrer Teilnahmemotivation sowie zum wahrgenommenen Nutzen der Fortbildung für den Beruf befragt. Dazu wurden Rückmeldungen von insgesamt 865 Teilnehmenden aus 66 Fortbildungen mittels deskriptiver Statistik ausgewertet, die über einen Zeitraum von zwei Monaten aus allen stattfindenden Fortbildungen ausgewählt wurden.

Eine umfassende Darstellung des Forschungsdesigns, der Datenerhebung und der Auswertungsmethoden findet sich im Projektbericht Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg (Cramer et al., 2019 b).

3. Ergebnisse und Diskussion

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Studie im Überblick skizziert und thematisch gegliedert dargestellt. Dazu werden die Ergebnisse aus den drei Teilprojekten so aufeinander bezogen, dass sich ein mehrperspektivischer Blick auf die bisherige Situation der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg ergibt. Diese Aspekte werden zu größeren Linien zusammengeführt und insbesondere mit Blick auf die aktuell angestoßenen, grundlegenden Reformprozesse des Lehrerfortbildungssystems in Baden-Württemberg diskutiert. Im Folgenden werden diese größeren Linien anhand von drei Unterkapiteln in die Themenkomplexe Fortbildungssystem, seine Strukturen und Eigenlogik (3.1), Angebot an und Nutzung der Fortbildungen (3.2)

sowie Qualität und Relevanz der Angebote (3.3) differenziert. In jedem Abschnitt folgt auf die Ergebnisdarstellung im letzten Absatz jeweils eine Diskussion der Befunde, die auch Folgerungen für den gegenwärtigen Reformprozess implizieren. Die Darstellung orientiert sich insbesondere am abschließenden Kapitel des Projektberichts (Cramer, Drahmman & Johannmeyer, 2019).

3.1 Das Fortbildungssystem, seine Strukturen und Eigenlogik

Als Ausgangslage werden nachfolgend die Fortbildungsstruktur sowie die Kommunikationswege und -strukturen der beteiligten Akteure auf Grundlage der Daten zusammenfassend beschrieben. Die spezifischen Eigenlogiken der Institutionen und Akteure werden nachgezeichnet. Sodann wird der Bezug des Fortbildungssystems zu anderen Phasen der Lehrerbildung skizziert. Weiterhin werden Fragen der Finanzierung des Fortbildungssystems aufgeworfen.

Das Angebot an Fortbildungen wird von einer Vielzahl an Institutionen unter dem Dach des Kultusministeriums ausgebracht und ergänzend von Hochschulen und weiteren Trägern (z. B. Kirchen) vorgehalten. Eine gewisse Unübersichtlichkeit des Fortbildungssystems wird deutlich: Es gibt multiple Akteure und Akteurinnen, Themen, Finanzierungsmodelle, Qualitätsvorstellungen, Wege der Akquise für Personal und dergleichen. Zwischen den Institutionen und den einzelnen Akteuren oder Akteurinnen gibt es teilweise nur wenige etablierte Kommunikationswege, und aus den Gesprächen mit den Verantwortlichen lässt sich mit Blick auf die Abstimmung von Prozessen ein merklicher Handlungsbedarf erkennen.

Themenübergreifend wird in den Interviews deutlich: Die Positionen der verschiedenen interviewten Akteure oder Akteurinnen der Lehrerfortbildung (Vertreterinnen und Vertreter der Regierungspräsidien, unterschiedlicher Lehrerbildungseinrichtungen usw.) weisen je spezifische Eigenlogiken der Institutionen, für die sie sprechen, auf. Jede Institution beansprucht für sich, eine besondere Expertise im Bereich der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu haben. Was die eine Institution als Stärke auslegt (z. B. wichtig sei die Verantwortung zentral geplanter Fortbildungen), wird von einer anderen Institution als Schwäche ausgelegt (z. B. sei die Fähigkeit bedeutsam, Bedarfe an der Basis zu decken). Zugleich zeigt sich eine große Abhängigkeit der Institutionen im System, insbesondere aufgrund formaler Hierarchie und/oder aus Gründen der finanziellen Abhängigkeit.

Schließlich wird deutlich, dass die Lehrerfortbildung als dritte Phase der Lehrerbildung insgesamt ein weitgehend in sich geschlossenes System darstellt. Ihr Verhältnis

zur zweiten Phase an Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte und insbesondere zur ersten Phase an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist ungeklärt, z. B. mit Blick auf den curricularen Anschluss an das zuvor Thematisierte. Es gibt somit keine festen Strukturen, auf deren Grundlage Lehrerbildung auch phasenübergreifend als eine kontinuierliche berufsbiografische Aufgabe des Herstellens und Erhaltens von Professionalität im Lehrerberuf gestaltet werden könnte.

Die Frage der Finanzierung des Lehrerfortbildungssystems und der Mittelzuweisung an die verschiedenen Institutionen wird in den Interviews vielfältig und kontrovers diskutiert. Die Finanzierung der einzelnen Fortbildungsinstitutionen variiert erheblich: Beispielsweise sei die Teilnahme an Fortbildungsangeboten an den damaligen Landesakademien notwendigerweise teurer als an Fortbildungen anderer Anbieter, da die Landesakademien die Infrastruktur (Übernachtung und Verpflegung) für mehrtägige Fortbildungen zur Verfügung stellten. Einige Verantwortliche artikulieren in den Interviews eine Verbindung zwischen Finanzierung und Qualität mit Blick auf den hohen Kostenaufwand beim Einbezug externer Expertise. Geeignetes Personal aus den Reihen der Lehrerinnen und Lehrer würde zudem nur im Bereich der Gymnasien und beruflichen Schulen für die besonderen Aufgaben in der Lehrerfortbildung finanziell angemessen bezahlt – an den anderen Schularten fehlten die Anreize für ein längerfristiges Engagement. In einigen Fällen werden Mechanismen der Mittelvergabe auch als eine Begrenzung inhaltlicher Autonomie angesehen. Im vorsichtigen Vergleich mit anderen Lehrerfortbildungssystemen zeichnet sich in der Tendenz ab, dass Baden-Württemberg, gemessen an den Ausgaben für eine in Vollzeit beschäftigte Lehrperson, unter dem bundesweiten Durchschnitt liegt (Daschner & Hanisch, 2019, S. 113). Insgesamt zeichnen die divergierenden Mittelzuweisungen und Annahmen über die Finanzierung des Fortbildungssystems ein diffuses und wenig transparentes Bild der Mittelverwendung.

Diskussion und Implikationen: Zusammenfassend betrachtet drängt sich als Ergebnis der Interviews der Eindruck aus individueller Sicht zwar jeweils plausibler, aber aus einer Gesamtperspektive heraus auch tendenziell beliebiger Setzungen und Strukturen auf. Bezüglich der Finanzierung erscheint klärungsbedürftig, welche Schwerpunkte aufgrund der Mittelvergabe gesetzt werden sollen. Es ist strukturell zu klären, inwieweit auch die zersiedelte Fortbildungslandschaft insgesamt Kommunikationswege erschwert und wie eine Strukturreform Synergien schaffen bzw. erzeugen kann. Dabei sind Potenziale der bisherigen Fortbildungsstruktur zu wahren, die sowohl zentrale Anliegen der Lehrerfortbildung auszubringen vermögen als auch Sensitivität für die Bedarfe der Schulen vor Ort zeigen.

3.2 Angebot an und Nutzung der Fortbildungen

Der Bedarf an Fortbildungen wird nach Aussage der Interviewten an den Institutionen der Lehrerfortbildung unterschiedlich und je spezifisch erhoben. Die Bedarfsplanung reicht von standardisierten Verfahren mit zentralen schriftlichen Befragungen bis hin zu informellen Gesprächen mit Fortbildungsbeauftragten oder Schulleitungen vor Ort. Auch bleibt offen, wie sich die von der Bildungsadministration identifizierten und gesetzten zentralen Bedarfe zum individuellen Bedarf einzelner Lehrpersonen oder Schulen verhalten, oder wie sich bestimmte bildungspolitische Reformthemen (z. B. neuer Bildungsplan) zu sich kontinuierlich stellenden Fortbildungsthemen verhalten (z. B. im Bereich (Fach-)Didaktik für den (Fach-)Unterricht). Beide Aspekte sollten in die Bedarfsplanung mit einbezogen werden. Diese Aufgabe erscheint komplex, weil sich der Bedarf aus Sicht unterschiedlicher Akteure/Akteurinnen je nach Schulart, institutioneller Zugehörigkeit, Aufgaben im Unterricht, auf Ebene einer Funktionsstelle oder aus bildungsadministrativer Sicht als heterogen erweisen dürfte.

Bei der Analyse der in der Datenbank verzeichneten Fortbildungen zeigt sich eine erhebliche regionale Ungleichverteilung des vorgehaltenen Fortbildungsangebots und damit eine deutliche Dysbalance mit Blick auf die für Lehrerinnen und Lehrer verfügbaren Angebote. Zusätzlich zu regionalen Ungleichverteilungen werden Fragen der Passung mit Blick auf den Bedarf bestimmter Schularten und Fächer aufgeworfen. Auch die weiten Anreisewege (für regionale Angebote nimmt rund ein Drittel der befragten Teilnehmenden eine einfache Strecke von mehr als 50 km Anreise auf sich, zu zentralen Fortbildungen reist die Hälfte der Teilnehmenden mehr als 100 km an) könnten ein Indiz dafür sein, dass die regional vorgehaltenen Angebote den Bedarf nicht in der Breite decken.

Einen konkreten Schulartbezug für genau eine Schulart weist etwas mehr als ein Drittel der Fortbildungen auf. Damit stellt sich die Frage, wie in den Fortbildungen gezielt auf schulartspezifische Herausforderungen eingegangen werden kann. Bezüglich des Fachbezuges und der Themen der Fortbildungen lässt sich konstatieren, dass nur gut die Hälfte der Angebote einen konkreten Fachbezug aufweist. Da mit Blick auf den Inhaltsbereich Didaktik/Methodik im wissenschaftlichen Diskurs wie in der Lehrerbildung eine Fachorientierung zentral ist, erstaunt die vergleichsweise geringe Ausrichtung der Lehrerfortbildungen an genuin fachlichen Fragestellungen. Es zeigt sich eine große Dominanz des Themenfeldes Didaktik/Methodik sowie vieler Angebote zum Curriculum, während Themen wie Beratung, Inklusion, Diagnostik oder Klassenführung vergleichsweise selten angeboten werden. Mit Blick auf die Zielgruppen

der Fortbildungen zeigt sich, dass sich rund drei Viertel der Angebote an Lehrpersonen ohne besondere Aufgaben richten. Die restlichen Angebote sind für eine Vielzahl von weiteren Zielgruppen wie Schulleitungen oder Multiplikatoren ausgeschrieben. Etwa 2,5 % der Angebote werden für fachfremd unterrichtende Personen angeboten. Eine Analyse der zeitlichen Merkmale der Fortbildungen ergibt, dass 1,0 % der Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit (Ferien) stattfinden.

Diskussion und Implikationen: In der Zusammenschau der Ergebnisse aus den Interviews und aus der Datenbankanalyse werden einige Fragen zur Abstimmung von Angebot und Bedarf aufgeworfen, die sich mit Blick auf die Strukturreform diskutieren lassen. Es stellt sich etwa die Frage, ob die neuen Fortbildungsstrukturen auch dazu genutzt werden könnten, die in der Angebotsanalyse herausgestellte regionale Dysbalance des Angebotes und die damit einhergehenden Probleme zu reduzieren. Bezüglich der Inhalte der Fortbildungen gilt zu prüfen, welche Angebote sinnvoller oder gar notwendigerweise schulartübergreifend angeboten werden sollten und welche Angebote stärker als bislang die spezifischen Herausforderungen im Bereich einzelner Schularten aufnehmen sollten. Das thematische Fortbildungsangebot unterliegt überdies bestimmten (bildungspolitischen) Trends, was sich etwa mit Blick auf die umfangreichen Angebote zum Thema Curriculum bzw. Bildungsplan im analysierten Zeitraum infolge der Neueinführung der Bildungspläne im Jahr 2016 niederschlagen dürfte. Zugleich finden sich Angebote zu öffentlich und bildungsadministrativ stark wahrgenommenen Themen wie Beratung, Inklusion, Diagnostik oder Klassenführung in den Angeboten wider Erwarten nicht dominant wieder. Aspekte des Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens (vgl. dazu Standards für die Lehrerbildung; Kultusministerkonferenz, 2014) spiegeln sich zumindest explizit nicht annähernd so stark im Angebot wider wie das Themenfeld des Unterrichts. Da weithin Einigkeit darüber besteht, dass das Unterrichten die Kernaufgabe von Lehrpersonen ist (z. B. Tenorth, 2006), erscheint die entsprechend hohe Anzahl an Fortbildungen zu dieser Kerntätigkeit plausibel. Auch wenn auf Grundlage der Daten keine Aussagen zur Passung von Angebot und Bedarf gemacht werden können, könnte beispielsweise gefragt werden, warum spezifisch für fachfremd unterrichtende Lehrpersonen nur 2,5 % der Angebote ausgebracht werden sollten. Schulart- und auch fachspezifisch stellen sich Herausforderungen wie Inklusion, Digitalisierung und dergleichen für Schulleitende oder Mitglieder von Steuergruppen anders dar als für Lehrerinnen und Lehrer mit Blick auf deren konkrete Umsetzung im Unterricht. Darüber hinaus dürften Lehrpersonen mit besonderem Aufgabenprofil, wie etwa Beratungslehrpersonen oder Netzwerkadministratoren und -administratorinnen sehr spezifische Fortbildungsbedarfe aufweisen. Mit der Angebotsstruktur hängt auch die

Frage der Nutzung der Fortbildungen zusammen, die nicht nur durch spezifische Fachbezüge oder festgelegte Zielgruppen, sondern indirekt auch durch strukturelle Merkmale wie den Veranstaltungszeitpunkt beeinflusst wird. Dass nur sehr wenige Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit (Ferien) stattfinden, kann kontrovers diskutiert werden: Es ließe sich für eine Beibehaltung der gängigen Praxis plädieren, nach der Fortbildungen in der Unterrichtszeit besucht und der eigentlich zu haltende Unterricht zu dieser Zeit vertreten wird, sodass Fortbildungen durch die gegenwärtige Arbeitszeitregelung erfasst und damit Teil der gebundenen Arbeitszeit sind. Dem Forschungsstand zufolge gilt die Nicht-Vereinbarkeit des Besuches von Fortbildungen mit den Arbeitszeiten allerdings als einer der stärksten Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsangeboten (Richter et al., 2018). Insbesondere für längere Fortbildungen könnte deshalb die unterrichtsfreie Zeit stärker in den Blick geraten. Da diese Teilnahme aber durch das ‚Pflichtstundenmodell‘ nicht eindeutig als Arbeitszeit klassifiziert ist, stellt sich auch die Frage nach alternativen Arbeitszeitmodellen, bei denen der Besuch von Fortbildungen als Teil der Arbeitszeit gelten kann (etwa bei einem Jahresarbeitszeitmodell: Boecker & Drahm, 2016). Die Frage, ob längere und damit nachhaltigere Fortbildungen zunehmend realisiert werden können, erscheint somit nicht unabhängig von Fragen der Arbeitszeitregelung behandelt werden zu können.

3.3 Qualität und Relevanz der Angebote

Die Frage, welche Qualität die Fortbildungsangebote aufweisen, hängt von der Zielsetzung ab, die sich mit einzelnen Angeboten jeweils verbindet. Dabei können die Absichten, die Verantwortliche im Fortbildungssystem und die Teilnehmenden an Fortbildungen mit einer Fortbildung verbinden, durchaus variieren. Folglich ist die Frage, an welchen Indikatoren Qualität im Fortbildungssystem bemessen wird, nicht einfach und lässt sich ohne Berücksichtigung der jeweiligen Akteursperspektiven kaum beantworten. Nachfolgend werden einige perspektivenspezifische Dimensionen von Qualität zusammenfassend diskutiert.

Die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmenden bestätigte in der Befragung, die besuchte Fortbildung habe Spaß gemacht, sie sei kurzweilig gewesen oder könne als interessant beschrieben werden. Die Fortbildungserfahrungen sind also überwiegend von Interesse und Zufriedenheit geprägt. Dies bestätigt sich auch darin, dass der Großteil der Befragten artikuliert, es sei auf aktuelle Wünsche eingegangen worden, und gut die Hälfte gibt an, auch die Themen mitbestimmen zu können.

In der Fortbildungsdatenbank wird ersichtlich, dass es sich bei knapp drei Viertel aller Angebote in Baden-Württemberg im Untersuchungszeitraum um halb- und ganztägige Veranstaltungen handelt, wobei Schulämter verstärkt halbtägige Veranstaltungen und Regierungspräsidien vornehmlich ganztägige Angebote anbieten. Länger andauernde Fortbildungen bzw. Fortbildungsreihen sind die Ausnahme. Zentrale Angebote der Landesakademie umfassten in der Regel 2,5 Tage. Den Interviews zufolge sind sich Verantwortliche im Fortbildungssystem sowohl der Relevanz von (mehr) Fortbildungen von jeweils längerer Dauer als auch des positiven Zusammenhangs von Dauer und Nachhaltigkeit durchaus bewusst.

Die Gewinnung der Fortbildenden erfolgt zwar teilweise über Ausschreibungen und Assessments, alle Interviewten berichten aber auch von der Bedeutung informeller Kontakte und Gespräche. Es bleibt weitgehend offen, aufgrund welcher Kriterien eine Person als Fortbildnerin oder Fortbildner als geeignet betrachtet wird und welche Qualifikationen wünschenswert sind. Beispielsweise wird kontrovers diskutiert, wie viel Wissenschaftsorientierung der Fortbildenden für gute Fortbildungen (überhaupt) zuträglich sei.

Die Praxis der Qualitätssicherung im Lehrerfortbildungssystem erweist sich in den Interviews mit den Verantwortlichen als vielfältig. Sie reicht vom Einsatz systematischer schriftlicher Evaluationen bis hin zu einer eher informellen Rückmeldekultur. Es gibt kaum abgestimmte Prozesse der Qualitätssicherung zwischen Institutionen und Akteuren, die beispielsweise Vergleiche zwischen Institutionen erlauben oder in denen eine gemeinsame Anstrengung der Qualitätssicherung bzw. von Evaluationsprozessen deutlich werden würde. Eine systematische Qualitätsentwicklung ist daher zum Zeitpunkt der Erhebung und Auswertung (noch) nicht gegeben.

Diskussion und Implikationen: Zusammenfassend ergibt sich zur Qualität und Relevanz der Angebote aus den Ergebnissen der drei Teilprojekte ein umfassender Einblick. Die Teilnehmenden an Fortbildungsangeboten wurden nach ihren Einschätzungen gefragt und gaben insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit den Angeboten an. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwiefern bei einer hohen Zufriedenheit auch auf eine hohe Qualität der Angebote geschlossen werden kann. Zumindest die Nachhaltigkeit der Angebote muss auf Basis der Ergebnisse der Angebotsanalyse kritisch hinterfragt werden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass der Großteil der Fortbildungen einen halben oder nur einen Tag dauert, längere Angebote sind selten. Dem Forschungsstand zufolge gelten jedoch kurzzeitige Fortbildungen (One-Shot-Angebote) als wenig nachhaltig (Lipowsky, 2014). Wenngleich bestimmte Fortbildungen eher informierenden Charakter haben (z. B. Informationsveranstaltungen oder Fachvorträge), gilt es im Einzelfall zu prüfen, ob sich kurzzeitige Fortbildungen

tatsächlich inhaltlich begründen lassen oder ob äußere Restriktionen (mangelnde personelle, institutionelle und/oder finanzielle Ressourcen) deren kurze Dauer bedingen. Im Untersuchungszeitraum wurden längerfristige Angebote insbesondere an den drei zentralen Akademiestandorten für meist 2,5 Tage angeboten, was sich für viele Fortbildungsteilnehmende mit einem entsprechenden Reiseaufwand verbindet. In der Fläche dürfte es kaum möglich sein, vergleichbare Blockangebote mit der Bereitstellung von Verpflegung und Übernachtung auszubringen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Relevanz regional ausgebrachter längerfristiger Fortbildungen nötig, die mit kurzen Anreisewegen und täglicher Rückkehr nach Hause von einer größeren Anzahl an Fortbildungsteilnehmenden erreicht werden können. Hier ist auch die Möglichkeit in Erwägung zu ziehen, mehr schulnahe Angebote für größere Teile eines Kollegiums (professionelle Lerngemeinschaften) einzurichten. Die Qualität der Angebote wird nicht zuletzt auch durch die Personen, die die Fortbildungen leiten, bestimmt. Die Verantwortlichen gehen in den Interviews nicht per se davon aus, dass eine formal hohe Qualifikation der Fortbildenden auch Maßstab für eine angemessene, notwendige oder gar hinreichende Qualifikation ist. Anders als im Bereich der Lehrerbildung in der ersten Phase an Hochschulen gibt es bislang keine standardisierten Qualifikationswege, die als Voraussetzung oder Maßstab für in der Fortbildung Tätige gelten könnten. Bislang scheinen eher erfahrungsbasierte und intuitive Aspekte und weniger formale und systematische (umfangreiche) Qualifikationen für die Aufgabe und Verantwortung einer Multiplikatorenschulung auszureichen. Ebenso informell scheint den Interviews zufolge häufig die Qualitätssicherung gestaltet zu sein. Wie bei der Qualifikation der Fortbildenden stellt sich auch hier die Frage, inwiefern eine stärkere Standardisierung gewinnbringend sein kann. Bedeutsam erscheint jedoch auch nach Aussage der Verantwortlichen in den Interviews, dass Aufwand und Ertrag der Maßnahmen in einem angemessenen Verhältnis stehen und Evaluationen auch für Qualitätsentwicklungsprozesse genutzt werden.

4. Limitationen und Perspektiven der Studie

Durch die Befragung von Verantwortlichen im Fortbildungssystem, durch die Analyse des Fortbildungsangebots sowie durch die Befragung von Lehrpersonen weist die Studie einen multiperspektivischen Zugang auf. Die Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg können so differenziert betrachtet und diskutiert werden. So wird nicht nur ein umfassendes und datenbasiertes Bild der Leh-

rerfortbildung in Baden-Württemberg gewonnen; die Erkenntnisse können auch für die sich gegenwärtig vollziehenden Reformprozesse eine Bezugsgröße bei Entscheidungen sein.

Die Studie weist auch Limitationen auf: So konnte im ersten Teilprojekt bei der Befragung von Verantwortlichen im Lehrerfortbildungssystem die ministeriale Ebene nicht erfasst werden. Durch die Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern konnte jedoch auf allen anderen Ebenen ein differenziertes Bild vom Lehrerfortbildungssystem gewonnen werden. Allerdings handelte es sich letztlich jeweils um Einzelmeinungen, die nicht zwingend für alle anderen Akteure und Akteurinnen der entsprechenden Institutionen gelten müssen. Der Analyse der Fortbildungsangebote liegt ein Datensatz zugrunde, in dem die Ausschreibungen der jeweiligen Fortbildungen erfasst werden. Mit der Dokumentenanalyse sind lediglich Aussagen über die geplanten Fortbildungsinhalte möglich, die mehr oder weniger detailliert im Ausschreibungstext beschrieben werden. Es lassen sich keine Aussagen über die tatsächlich umgesetzten Inhalte der Fortbildungen treffen. Bei der Stichprobenziehung für die Befragung der Teilnehmenden wurde Repräsentativität angestrebt, es muss aber einschränkend davon ausgegangen werden, dass diese angesichts der Rahmenbedingungen der Erhebung nicht (vollständig) erfüllt werden kann. Ein recht hoher Ausfall von Fortbildungsangeboten verringerte den Rücklauf an Fragebögen, zumal sich die Befragung nur auf den Zeitraum von zwei Monaten erstreckte. Schließlich kann bei der Befragung der Fortbildungsteilnehmenden ein sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden bzw. eine Befragung von Personen, die gerade an einer Fortbildung teilnehmen, bringt zudem eine Positivselektion mit sich.

Die Frage danach, welche inhaltlichen Schwerpunkte im Fortbildungssystem (dritte Phase), auch in Relation zur ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen und zur zweiten Phase der Lehrerbildung an Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte, gesetzt werden sollten, erscheint trotz des multiperspektivischen Zugangs weitgehend ungeklärt. Wird Lehrerbildung auch als eine kontinuierliche berufsbiografische Aufgabe des Herstellens und Erhaltens von Professionalität im Lehrerberuf angesehen (Cramer, 2020), so ist die Frage der phasenübergreifenden Strukturen bei einer Neuorganisation des Lehrerfortbildungssystems mit zu bedenken. Wenig plausibel erscheint eine Nivellierung der jeweiligen institutionellen Stärken und Schwächen, vielmehr gilt, die Leistungen der jeweils anderen Phasen der Lehrerbildung anzuerkennen und z. B. curricular auf sie zu rekurrieren. Im Zusammendenken und in Abstimmung der drei Phasen könnte auch die Nachhaltigkeit der Lehrerfortbildungen gestärkt werden. Mit Fortbildungen könnte sich dann die besondere Chance verbinden, relevante berufsspezifische Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, das er-

forderliche Wissen und Können zu deren Bewältigung zu erwerben und das eigene berufliche Handeln fortwährend zu reflektieren und diese Modi der Entwicklung von individueller Professionalität in ihrem wechselseitigen Verhältnis wahrzunehmen (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019).

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Boecker, S. K., & Drahmman, M. (2016). Lehrerarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 49-60). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kuchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C., Drahmman, M., & Johannmeyer, K. (2019). Zusammenfassung und Diskussion: Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 69-80). Tübingen: Universität Tübingen.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019 a). Aktueller Stand der Lehrerfortbildung. *Bildung & Wissenschaft*, 73(1-2), 14-20.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (Hrsg.) (2019 b). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, P., & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Drahmman, M., & Huber, S. G. (2017). Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der Lehrerbildung. *Schulverwaltung Spezial*, 19(5), 196-199.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Lipowsky (2010). Lernen Im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G., & Soukup-Altrichter, K. (2018). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 2 (S. 99-142). Graz: Leykam.

- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193-207.
- Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021-1043
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer / Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 21-39). Wiesbaden: Springer.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.