



Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Botho Priebe, Wolfgang Böttcher, Ulrich Heinemann, Christian Kubina (Hrsg.)
Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem
Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze

1. Auflage 2019

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2019. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Stefan Hellriegel, Berlin
Realisation: Christian Schulte
Druck: BELTZ, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7727-1364-4

Botho Priebe, Wolfgang Böttcher, Ulrich Heinemann, Christian Kubina (Hrsg.)

Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem

Probleme und Befunde –
Standardbildung und Lösungsansätze

Klett | Kallmeyer

Inhalt

Vorwort der Max-Traeger-Stiftung	8
Vorwort der Herausgeber	9

I Ausgangslagen – Grundsatzfragen

1 Einleitung: Anlässe und Ziele des Gutachtens (Botho Priebe)	14
2 Lehrkräftebildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht (Ulrich Heinemann)	26
2.1 Nach PISA: Neue Dynamik in der Lehrkräftebildung	26
2.2 Zwischen Reform und Beharrung: Die erste Phase in Lehrkräfteausbildung	26
2.3 Von der normativen Kraft des Faktischen: Die zweite Phase Lehrkräfteausbildung	30
2.4 Geringe Chancenauswertung: Zum aktuellen Stand der Lehrkräfteausbildungsreform	31
2.5 Weit gespannte Erwartungen: Zielvorgaben der Lehrkräftefort- und -weiterbildung ...	32
2.6 Ein weites Feld I: Definitionen und Unterscheidungen in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung	33
2.7 Ein weites Feld II: Adressaten und Anbieter der Lehrkräftefort- und -weiterbildung	35
2.8 Unklare Passungsverhältnisse: Angebot und Nachfrage in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung	37
2.9 Transparenz Fehlanzeige: Zur Finanzierung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung	39
2.10 Etliche Wissenslücken: Zur Forschungslage in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung	40
2.11 Von eingeschränkter Bedeutung: Lehrkräfte und ihre Haltung zu Fort- und Weiterbildung	42
2.12 Transformations- versus Bewahrungsinteressen: Wer bestimmt die Weichenstellungen in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung?	45
2.13 Von der Wirksamkeit schulischer Vetomacht: Zwei Beispiele	46
2.14 Was jetzt notwendig wäre: Die Lehrkräftefort- und -weiterbildung braucht eine Strategie mittlerer Reichweite!	49

II Aufgaben und Beiträge zur weiteren Qualitätsentwicklung der Lehrkräftefortbildung im Kontext von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungswissenschaften

3 Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem (Herbert Altrichter)	56
3.1 Lehrerfortbildung und Governance des Schulsystems	56
3.2 Systemmodernisierung und Lehrerfortbildung	61
3.3 Fazit: Konsequenzen für die Fortbildung	72
4 Lehrkräftefortbildung in den deutschen Schulsystemen im Kontext ökonomischer Steuerung und kompetenzorientierter Pädagogik (Wolfgang Böttcher)	83
4.1 Betriebswirtschaftlich animierte Steuerung und der Kompetenz-Jargon	84
4.2 Zentrale Ideen des betrieblichen Vorbildes	86
4.3 Die Ebenen für Fortbildung und Fortbildungsverantwortung im ökonomisch gesteuerten Schulwesen	89
4.4 Ein kleiner Schritt über gut geschützte Grenzen	99
5 Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte (Frank Lipowsky, Daniela Rzejak)	103
5.1 Lernen im Rahmen von Fortbildungen: ein komplexes Unterfangen	103
5.2 Wie wirksam sind Fortbildungen? Eine erste Annäherung über Metaanalysen und Reviews	107
5.3 Merkmale wirksamer Fortbildungskonzeption	109
5.4 Desiderate der Forschung	136
5.5 Implikationen für die Praxis, Probleme in der Praxis	139
6 Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung (Stephan Gerhard Huber)	152
6.1 Internationale Trends in der Führungskräfteentwicklung	152
6.2 Professionalisierung von schulischen Führungskräften: Exemplarische Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern	153
6.3 Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrerbildung	156

6.4	Potenziale eines „Kontinuums“ nutzen	161
6.5	Professionalisierung von pädagogischer Führung fördern und verbessern: Empfehlungen	165
6.6	Anregungen für eine verbesserte Qualitätssicherung: Etablierung von Führungsakademien	170
7	Professionelle Unterrichtsmilieus von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für die Gestaltung und Reflexion von Unterricht im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten (<i>Tanja Sturm</i>)	182
7.1	Unterricht als Praxis von Lehrpersonen: Eine theoretische Annäherung	184
7.2	Habituelle Unterrichtspraxen von Lehrpersonen: Zwei Beispiele im Vergleich	186
7.3	Fazit mit Blick auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen	193
8	Langfristige Lernprozesse in der Lehrerbildung: Die „dritte Phase“ (<i>Ewald Terhart</i>)	197
8.1	Lehrerberuf und Lehrerbildung in berufsbiografischer Perspektive	197
8.2	Die Bedeutung kontinuierlichen Weiterlernens im Lehrerberuf	200
8.3	Zeit und Geld für Weiterbildung	203
8.4	Fazit	205
9	Lehrerfortbildung im Kontext der digitalen Transformation: Herausforderungen, Befunde und Perspektiven für eine zukunftsfähige Gestaltung des Bildungssystems (<i>Birgit Eickelmann</i>)	208
9.1	Herausforderung an die Lehrerfortbildung für erfolgreiche und sinnstiftende Digitalisierungsprozesse im schulischen Bildungsbereich	208
9.2	Konkretisierung der Herausforderungen, relevante Faktoren und Forschungs- befunde zur Lehrerfortbildung im Zuge der Digitalisierung	214
9.3	Perspektiven für die Entwicklung des Fortbildungssystems im Kontext der Digitalisierung	222

III Das schulische Unterstützungssystem für die Lehrkräfte- fortbildung und die Eigenverantwortung der Schulen 229

10	Das Unterstützungssystem und seine Teile: Ein Überblick in normativer Absicht (<i>Ulrich Heinemann</i>)	230
10.1	Schulische Unterstützung mit „System“	230
10.2	Ebenen einer Governance-orientierten Lehrkräftefortbildung	230
11	Die Landesinstitute: Funktionen und Aufgabenwahrnehmung in konkreten Beispielen (<i>Christian Kubina, Gabriele Schreder</i>)	238
11.1	Paradigmenwechsel in der Fortbildung	238
11.2	Neue Wege in der Lehrkräftefortbildung	243
11.3	Etappen zum Schulcurriculum	254
11.4	Fazit	257
12	Schule und Lehrkräftefortbildung: Nachhaltig wirksam nur bei gemeinsamer/geteilter Verantwortung (<i>Botho Priebe</i>)	263

IV Orientierungsrahmen und Empfehlungen 267

13	Effektive Steuerung/Governance des Fortbildungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung als Bedingung seiner Wirksamkeit: Ein „Orientierungsrahmen zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems“ (<i>Botho Priebe</i>)	268
14	Empfehlungen und Vorschläge (<i>Botho Priebe</i>)	277
	Die Autorinnen und Autoren dieses Gutachtens.....	291

Vorwort der Max-Traeger-Stiftung

Die inhaltlichen und pädagogischen Anforderungen an die Schulen und insbesondere an die Lehrkräfte steigen ständig. Die Profession befindet sich in einem Wandlungsprozess. Herausforderungen wie die Entwicklung inklusiver Bildung an Schulen sowie die Einbeziehung digitaler Medien – um zwei herausragende Beispiele zu nennen – machen es notwendig, verlässliche Strukturen des lebenslangen, berufsbegleitenden Lernens für die Personen, die in der Schule arbeiten, bereitzustellen. Diese Einschätzung wird durch den Lehrkräftemangel und den zunehmenden Quereinstieg noch verstärkt. Dennoch ist die Fortbildung von Lehrkräften nahezu ein blinder Fleck in der bildungspolitischen Debatte.

So wird meist, wenn von „Lehrerbildung“ die Rede ist, die erste und gelegentlich auch die zweite Ausbildungsphase betrachtet. Aber auch hier gibt es seit Jahren unübersehbare Defizite. Viele BerufsanfängerInnen beklagen, dass sie sich nur unzureichend auf die Realität in den Schulen vorbereitet fühlen. Der Begleitung und Beratung im Berufseinstieg sowie beim lebenslangen Lernen kommen deshalb eine große Bedeutung zu.

Die Lehrkräftebildung ist von der Bundesebene aus betrachtet ein einziger Flickenteppich von Einzelangeboten, Schulentwicklungsprojekten und Beratungsstrukturen. Die Schwäche der staatlich verantworteten Strukturen birgt die Gefahr, dass sich Stiftungen, Anbieter aus der Wirtschaft sowie verschiedene Organisationen auf dem „Markt“ tummeln und die Inhalte mitbestimmen.

Die europäischen Bildungsgewerkschaften (ETUCE) beschäftigen sich seit einigen Jahren intensiv mit dem Thema Professionsentwicklung und fordern die staatliche Verantwortung dafür ein. So wurde im letzten Jahr ein EU-Projekt abgeschlossen, in dem Arbeitgeber und Gewerkschaften aus mehreren europäischen Ländern gemeinsame Leitbilder für die Professionsentwicklung entwickelt haben. Neben den Mitbestimmungsrechten und dem inklusiven Leitbild wurden vor allem der Zugang und die Verlässlichkeit der Strukturen betont.

Die Max-Traeger-Stiftung hat vor diesem Hintergrund das vorliegende Gutachten zur Qualitätsentwicklung und Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung im schulischen Unterstützungssystem sowie der LehrerInnenbildung gern unterstützt. Manche Akzentuierungen im vorliegenden Band werden im gewerkschaftlichen Kontext anders eingeordnet. So sehen wir Fortbildung im Spannungsfeld von bildungspolitischen Zielen und partizipativen Umsetzungsformen. Die Frage nach der Qualität und Wirksamkeit, die die folgenden Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, spielt indessen eine wichtige Rolle.

Ich hoffe, dass der vorliegende Band die Diskussion anregt, hilft die Argumente zu schärfen und das wichtige Thema der Lehrkräftebildung in den Fokus zu rücken.

Ilka Hoffmann, Max-Traeger-Stiftung

Vorwort der Herausgeber

Es könnte sich im Laufe der Zeit herausstellen, dass Lehrerfortbildung [...] als berufsbegleitende, institutionell unterstützte Fortbildung die wichtigste Phase der Lehrerausbildung werden könnte.
(Klafki in Klafki/Braun 2007, S. 134)

Was Wolfgang Klafki 2007 noch als mögliche Entwicklung beschrieb, gewinnt seit einigen Jahren aktuell und konkret an Bedeutung und Einsicht. Ewald Terhart stellt Klafkis Statement an den Beginn seines Beitrags in diesem Band und vertieft es nachfolgend differenziert und argumentativ. Klafki und Terhart geben diesem Gutachten damit ein Leitmotiv vor, das seinen Analysen und Empfehlungen zugrunde liegt. Sprach Jürgen Oelkers vor einem Jahrzehnt bereits von der „Baustelle Lehrerfortbildung“ (Oelkers 2009), muss heute aus schulischer Sicht sowie in bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Hinsicht eher von einer „Großbaustelle Lehrkräftefortbildung im bildungspolitischen Benachteiligtenmilieu“ die Rede sein.

Im Kontext der „empirischen Wende“ sind nicht nur positive und problematische Wirkungen von Schule, Unterricht und Lehrerausbildung im Hinblick auf Lern- und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern evident geworden, sondern auch die Bruchlinien zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Lehrkräftefortbildung: einerseits beständig zunehmende Anforderungen (Inklusion, Integration, Migration, Digitalisierung, notwendige Stärkung der MINT-Fächer sowie der demokratisch-politischen Bildung, „Seiteneinsteiger“ etc.) und andererseits unzureichende bis zweifelhafte Angebote und Ergebnisse der Lehrkräftefortbildung in Deutschland, wobei einschränkend gesagt werden muss, dass zu wenige gesicherte Daten vorliegen. Was man weiß, lässt allerdings auf bedeutende Mängel bei Strukturen und Finanzausstattung, Wirksamkeit, Qualität und Personal schließen.

Die empirische Forschung zur Fortbildungswirksamkeit hat relevante Daten zu deren Voraussetzungen für Effektivität und Gelingen vorgelegt, die überwiegend noch aus dem angloamerikanischen Raum kommen und die sich weitgehend auf die Mikro-Ebene, die Fortbildung „vor Ort“, beziehen (vgl. den Beitrag von Lipowsky/Rzejak in diesem Gutachten). Andere aktuelle Wortmeldungen befassen sich bestandsaufnehmend und kritisch mit Strukturen, Organisation und Ressourcen der Lehrkräftefortbildung in Deutschland (vgl. Pasternack u. a. 2017; Daschner/Hanisch 2019). Die sog. Evidenzbasierung, die möglichst robuste Forschungsbefunde als Grundlage für praktische und politische Entscheidungen einfordert, und die Outcomeorientierung der „Neuen Steuerung“ rücken auch die Lehrkräftefortbildung im Hinblick auf Qualität und Wirksamkeit in den Fokus sowie auf die Qualität ihrer Rahmenbedingungen, ohne die Fortbildungswirksamkeit nicht zu erreichen sein dürfte.

Das vorliegende Gutachten geht in diesem Zusammenhang mit Vorrang auf die Wirksamkeit des staatlichen Fortbildungssystems im Gesamtrahmen des schulischen Unterstützungssystems sowie der Lehrer*innenbildung ein und diskutiert die Qualität der Steuerung bzw. Governance insbesondere unter der Frage: Wie muss das staatliche Fortbildungssystem im schulischen Unterstützungssystem (Makro-Ebene) strukturiert sein und gesteuert werden, um nachweislich bzw. evidenzbasiert Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ (Mikro-Ebene) zu gewährleisten?

So wichtig einerseits die Frage nach den Gestaltungs- und Prozessmerkmalen wirksamer Lehrkräftefortbildung „vor Ort“ ist, so wichtig ist darum zugleich die Frage nach den strukturell-systemischen Voraussetzungen ihrer Wirksamkeit sowie nach der Qualität von Qualifikationen und Kompetenzen des Fortbildungspersonals, der Finanzmittelausstattung und der Steuerung bzw. Governance des Fortbildungssystems. Wir haben als Herausgeber weitere externe ausgewiesene Gutachter*innen eingeladen, die im Anschluss an unsere Analyse der Ausgangslagen in der Lehrkräftefortbildung und die Ziele dieses Gutachtens differenziert auf zentrale Reformfordernisse im Fortbildungssystem eingehen.

Das betrifft vor allem:

- ▶ die Struktur des staatlichen Fortbildungssystems als Mehrebenensystem und seine Steuerung bzw. Governance,
- ▶ die gegebene Datenlage empirischer Forschung zur Fortbildungswirksamkeit,
- ▶ die Kompetenzentwicklung und -förderung von pädagogischer Führung als einer Aufgabe des Fortbildungssystems,
- ▶ die berufsbezogenen Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften („teacher beliefs“) in der Lehrkräftefortbildung,
- ▶ die Lehrkräftefortbildung als lebenslanges Lernen im Beruf im Kontext der Lehrer*innenbildung,
- ▶ die digitale Transformation in Schule und Lehrkräftefortbildung.

In diesem Gesamtrahmen diskutieren wir das Fortbildungssystem im schulischen Unterstützungssystem hinsichtlich der dort angesiedelten Einrichtungen und Aufgaben. Dabei gehen wir besonders auf Rollen und Funktionen der Landesinstitute sowie die partizipative Mitverantwortung der Schulen für ihre Fortbildungswirksamkeit ein.

Im Anschluss an weit verbreitete Konzepte von Referenz- und Orientierungsrahmen zur Qualitätssicherung sowie an deren Einsatz in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern, vor allem aber an die „Referenzrahmen Schulqualität“ in den Ländern, machen wir den Vorschlag zu einem „Orientierungsrahmen für die Steuerung bzw. Governance des Fortbildungssystems“ als einem Instrument zur strategischen Qualitätssicherung und -entwicklung des gesamten Unterstützungssystems.

Abschließend tragen wir auf der Grundlage der Beiträge und Diskurse dieses Gutachtens Vorschläge und Empfehlungen vor, die alle Ebenen des staatlichen

Fortbildungssystems im schulischen Unterstützungssystem sowie seine Gesamtsteuerung betreffen und darüber hinaus grundlegendere Reformperspektiven aufrufen.

Dieses Gutachten ist diskursiv angelegt und keine Gefälligkeitsexpertise. Es trägt begründete Einsichten und umsetzbare Empfehlungen vor, die sich kritisch mit den Gegebenheiten im staatlichen Fortbildungssystem auseinandersetzen, und wendet sich an alle Verantwortlichen bzw. Mitverantwortlichen. Im Fokus stehen dabei Bildungspolitik, also die Bildungsministerien und die Kultusministerkonferenz, sowie die Fortbildungssysteme in den Bildungsverwaltungen. Auch die Bildungswissenschaften werden hinsichtlich ihrer Verantwortung thematisiert. Vergleichbar bedeutsame Adressaten dieses Gutachtens sind die Gewerkschaften und Verbände von Lehrer*innen und Schulleitungen sowie selbstverständlich auch die Lehrkräfte in den Schulen unserer Länder. Letztverantwortlich für die Wirksamkeit und Qualität ihrer Fortbildung sind aber nicht sie, sondern die Entscheidungsträger in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung.

Wir danken der Max-Traeger-Stiftung für die großzügige Unterstützung dieses Gutachtens und damit für seine Ermöglichung, verbunden mit dem Dank für das entgegengebrachte Vertrauen und für die Toleranz auch gegenüber manchen unserer gewerkschafts- und verbandskritischen Anmerkungen.

Botho Priebe, Wolfgang Böttcher,
Ulrich Heinemann, Christian Kubina,

Literatur

- Klafki, W./Braun, K.-H. (2007): Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München.
- Oelkers, J. (2009): Die Lehrerfortbildung. Eine Baustelle. Laudatio anlässlich der Fachtagung „Kulturen der Lehrerfortbildung“ am 20. 11. 2009 in der Akademie Dillingen. <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/lehrerbildung/lehrerfortbildung> (Zugriff: 25.08.2019).

Alle Autor*innen dieses Gutachtens haben über ihre gendergerechte Schreibweise jeweils eigenverantwortlich entschieden.

1 Einleitung: Anlässe und Ziele des Gutachtens

Botho Priebe

Die „empirische Wende“ in Bildungssystemen, Bildungspolitik und Bildungswissenschaften rückte auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt in den Fokus laufender Reformdiskussionen unter der Frage nach Wirksamkeit und Qualität. Sie geriet dabei zunehmend unter Legitimationsdruck.

Im Kontext dieser empirischen Wende wurde in den internationalen Qualitätsdebatten verstärkt nach der *Qualität von Rahmenbedingungen und Strukturen sowie von Prozessen und Ergebnissen* gefragt. Im Mittelpunkt dieses Gutachtens steht die Frage nach der Qualität der Lehrkräftefortbildung und der Lehrkräfteweiterbildung, nach deren Strukturen und Steuerung/Governance sowie nach deren Prozessen und Ergebnissen, für deren weitere Erörterung zwei Klärungen erforderlich sind:

- ▶ Im Anschluss an die schulverwaltungsrechtlich eingeführte Terminologie werden in diesem Gutachten alle Maßnahmen als *Lehrkräftefortbildung* (LFB) bezeichnet, die auf *Erhalt, Vertiefung, Differenzierung und Weiterentwicklung der gegebenen Kompetenzen des Schulpersonals* gerichtet sind bzw. auf den *Erwerb neuer Kompetenzen*. Adressatinnen und Adressaten der LFB sind in diesem Sinne Lehrkräfte, Kollegien und Teilkollegien wie beispielsweise Fach- und Jahrgangskonferenzen, Steuergruppen und Projektteams sowie Schulleitungen und mittleres Schulmanagement. Unter *Lehrkräfteweiterbildung* (LWB) werden in diesem Gutachten Maßnahmen verstanden, die zum *Erwerb neuer formeller bzw. zertifizierter Qualifikationen* führen sollen – beispielsweise eine neue „Unterrichtserlaubnis“ oder die Qualifizierung zur „Beratungslehrkraft“.
- ▶ Im Kontext der internationalen Qualitätsdiskussionen wird in diesem Gutachten die Wirksamkeit von LFB als deren Qualität verstanden und ebenso die Wirksamkeit des Fortbildungs- und schulischen Unterstützungssystems als dessen Qualität.

Bereits in den 1990er Jahren wurden bildungspolitische Reformmaßnahmen eingeleitet, in denen es um Schulmodernisierung und Vergrößerung schulischer Gestaltungsspielräume ging, um Dezentralisierung und Deregulierung sowie um die Rücknahme schulexterner Zielvorgaben. Damit verbanden sich Erwartungen gesteigerter Qualität und Effizienz schulischer Arbeit. Ergänzt wurden diese Initiativen durch Maßnahmen zur Verbesserung der schulinternen Steuerungsfähigkeit und durch Qualifizierung von Schulleitungen sowie neue interne Steuerungsinstrumente wie beispielsweise Schulprogramme und Selbstevaluation. Aber unter dem Eindruck vorliegender TIMSS- und PISA-Ergebnisse wurde in der Folge die Außensteuerung von Schulen durch bildungspolitische Vorgabe substanzieller Ziele wieder verstärkt – beispielsweise durch Bildungsstandards

und standardbasierte Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten, durch Referenzrahmen Schulqualität in den Ländern (vgl. Altrichter 2010).

Im Anschluss an die Ende der 1990er Jahre und die Folgejahre vorliegenden Daten aus internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Bildungsqualität sowie im Zusammenhang umfassender Reformmaßnahmen der deutschen Kultusministerkonferenz kam die „Großbaustelle“ der Lehrerbildung in den kritischen Blick – bei fast ausschließlicher Konzentration auf die Lehrerausbildung. LFB und LWB erschienen dabei fast marginalisiert. Ähnlich wie bei der Einführung von schulisch-unterrichtlichen Bildungsstandards beschloss die Kultusministerkonferenz die Einführung von bildungswissenschaftlichen und fachlichen Standards für die Lehrerausbildung in deren erster (Universität) und zweiter (Vorbereitungsdienst) Phase. Die LFB und die LWB blieben dabei randständig. Ihre Relevanz wurde KMK-seitig zwar betont, aber empfohlen wurde zugleich, sich doch an den Standards der Lehrerausbildung zu orientieren, die ja eigentlich Standards der Lehrerbildung sein sollen.

Neue Herausforderungen für das Schulsystem sowie für Schule und Unterricht, für Schulen, Lehrkräfte und Schulleitungen führten in den Folgejahren zu verstärktem Interesse an LFB und LWB. Strukturreformen („Zwei-Säulen-Modell“ in der Sekundarstufe I), Inklusion, Digitalisierung, Migration und Geflüchtete, Lehrermangel und „Seiteneinsteiger“ sowie die weitere evidenzbasierte Verbesserung der Unterrichtsqualität wurden zu großen Baustellen von Bildungspolitik und Bildungsreformen. Ohne umfassende, professionelle und nachweislich wirksame Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften waren und sind sie absehbar nicht zu bewältigen.

Allerdings betrifft diese neue Frage nach den Leistungen der LFB und LWB sowie ihrer Effektivität nicht nur die staatlichen Fortbildungsinstitute, sondern vergleichbar die mitbeteiligten und mitverantwortlichen Einrichtungen der schulischen Unterstützungssysteme in der staatlichen Bildungsverwaltung: die schulfachliche und die schulformenbezogene Schulaufsicht sowie die Schulinspektionen und vor allem die Bildungsministerien und die Qualität bzw. Wirksamkeit ihrer bildungspolitischen Steuerung der schulischen Unterstützungssysteme. Wie nachweislich effektiv erfüllen sie ihre Aufgaben der Beratung, Fortbildung und Unterstützung von Schulen und der Steuerung des Fortbildungssystems im Unterstützungssystem der gesamten staatlichen Bildungsverwaltung?

Und in diesem Zusammenhang wurden die Lehrkräfteaus- und -fortbildung sowie die weiteren schulischen Unterstützungssysteme der staatlichen Bildungsverwaltung (schulfachliche und schulformenbezogene Schulaufsicht, Schulinspektionen) mit der Frage konfrontiert, mit welcher Wirksamkeit bzw. Qualität sie die Schulen auf den bildungspolitischen und schulpädagogischen Paradigmenwechsel von vorgegebenen Ansprüchen und deren Evaluation vorbereiten sowie begleiten, beraten und unterstützen.

Mit der empirischen Wende ist die „Evidenzbasierung“ eines der zentralen Regulative bei den Reformen des Schulsystems geworden. Evidenzbasierung

wird dabei nicht als deduktive Ableitung von Maßnahmen aus erhobenen Daten verstanden, sondern als „interpretativer Umgang mit einem aus Daten gewonnenen prozeduralen, deklarativen Wissen“ (Baumert 2015). In diesem Sinne und in Orientierung an vorliegenden internationalen und nationalen Daten und Meta-Analysen zur Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung (z. B. Hattie 2013; Timperley 2007; Lipowsky 2014 2019) geht es in den laufenden Fachdebatten um ein *evidenzbasiertes Verständnis von Fortbildungswirksamkeit als Fortbildungsqualität*, das auch diesem Gutachten zugrunde liegt; und im Anschluss daran um die zentralen Fragen, an welchen Kriterien von Wirksamkeit ein Fortbildungssystem orientiert sein sollte, das Schulen bei der Klärung und Umsetzung ihrer Entwicklungsinteressen und -aufgaben erfolgreich unterstützt, und an welchen Qualitätsmerkmalen die wirksame bildungspolitische Steuerung des Fortbildungssystems orientiert sein sollte. „*Lehrkräftefortbildung von ihrer angestrebten Wirksamkeit in der Schule her denken*“ (Pribe 2011) folgt der Einsicht, dass Schulen nicht extern und top-down entwickelt werden können, sondern ihre Entwicklung im Rahmen bildungspolitisch vorgegebener und schulpädagogisch reflektierter Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich leisten und gestalten müssen und dabei von LFB und Schulaufsicht wirksam unterstützt werden.

Im Fokus dieses Gutachtens steht die staatliche LFB als Teil des staatlichen schulischen Unterstützungssystems der Bildungsverwaltung vor allem im deutschsprachigen Raum. Die konzeptionellen und strukturellen Arbeits-, Entwicklungs- und Forschungsstände sollen hinsichtlich Wirksamkeit, offener Fragen sowie laufender Entwicklungen und Aufgaben im Zusammenhang der folgenden Parameter kritisch-konstruktiv reflektiert werden:

(1) Die staatliche Bildungsverwaltung als Mehrebenensystem umfasst

- ▶ die Bildungsministerien,
 - ▶ die schulstufen- und schulformenbezogene sowie die schulfachliche Aufsicht,
 - ▶ die Schulinspektion – in den Ländern entweder eigenständig oder als Einrichtung der Schulaufsicht,
 - ▶ die LFB in lokalen/schulnahen, regionalen und landesweiten Einrichtungen,
 - ▶ den Vorbereitungsdienst der Lehrkräfte (2. Phase der Lehrerausbildung).
- Diese Einrichtungen der staatlichen Bildungsverwaltung haben jeweils aufgaben- und ebenenspezifisch unterschiedliche Zuständigkeiten im Unterstützungssystem, für die aber weitgehend
- ▶ weder gemeinsame und dabei komplementär aufeinander abgestimmte Kernaufgaben
 - ▶ noch definierte Qualitätsstandards der Aufgabenerfüllung vorliegen und entsprechend auch keine Evaluation der Aufgabenerledigung stattfindet.

(2) Die staatliche LFB ist im Rahmen der Bildungsverwaltung in den meisten (Flächen-)Ländern als Mehrebenensystem strukturiert und umfasst

- ▶ *Schulen* im Hinblick auf Erarbeitung bzw. Beteiligung an Fortbildungsprozessen und -ergebnissen sowie deren Transfer und Passung in Schul- und Unterrichtspraxis,
- ▶ *schulnahe lokale Fortbildungseinrichtungen* für Beratung und Kommunikation mit nachfragenden Schulen bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen sowie „schulscharfer Fortbildungsprogramme“ und deren Durchführung und Auswertung – beispielsweise städtische/kommunale Fortbildungsinstitute,
- ▶ *Schulämter/Schulaufsicht*, die Fortbildungsaufgaben wahrnehmen – beispielsweise die „Kompetenzteams“ der LFB in Nordrhein-Westfalen,
- ▶ „*Regionale Bildungsbüros*“ und „*Regionale Bildungslandschaften*“ in Kooperation mit nichtstaatlichen Fortbildungsanbietern,
- ▶ *Landesinstitute* für Fortbildung, Schule und Unterricht sowie für Beratung, Konzept- und Materialentwicklung und für die Qualifizierung des Fortbildungspersonals, der Schulleitungen und des Personals in den Einrichtungen der Bildungsverwaltung,
- ▶ *Bildungsministerien*, hier: mit den Aufgaben der Leitung und Steuerung des staatlichen Fortbildungssystems im schulischen Unterstützungssystem der Bildungsverwaltung.

(3) Die Kernaufgaben des Fortbildungssystems im schulischen Unterstützungssystem der Bildungsverwaltung insgesamt sind die *Planung, Durchführung und Auswertung wirksamer und möglichst nachhaltiger LFB auf allen Systemebenen* im Rahmen der bildungspolitisch gesetzten und bildungswissenschaftlich begründeten Schwerpunkte. Die Wahrnehmung dieser zentralen Kernaufgaben erfordert

- ▶ Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Kollegien/Schulgremien/Konferenzen und Schulleitungen bei der Planung, Durchführung und Auswertung sowie bei Transfer und Wirksamkeitssicherung schulspezifischer („schulscharfer“) Fortbildungsmaßnahmen im Anschluss an die die schulischen Fortbildungsplanungen;
- ▶ Kooperation und Abstimmung zwischen allen Ebenen und Einrichtungen des Fortbildungssystems im gesamten schulischen Unterstützungssystem der Bildungsverwaltung.

Aufgaben von Fortbildungseinrichtungen auf den jeweiligen Ebenen des Fortbildungssystems sind vielfach formuliert, dabei aber häufig nicht aufeinander abgestimmt. Qualitätsmerkmale und Indikatoren für die Aufgabenerfüllung und deren Evaluation fehlen weitgehend. Vergleichbares gilt für die Abstimmung der Kernaufgaben der LFB zwischen den Ebenen und Einrichtungen im gesamten schulischen Unterstützungssystem. Von zentraler Bedeutung sind – generell und so auch in diesem Zusammenhang – die Steuerungs- und Innovationsaufgaben der Bildungsministerien, deren Wahrnehmung (Governance) aber die Klärung, Kommunikation/Abstimmung und Setzung von Qualitätsmerkmalen der LFB im Unterstützungssystem und deren Evaluation erfordert.

(4) Im Fortbildungssystem werden sowohl *tätigkeitsvorbereitende als auch tätigkeitsbegleitende sowie nachbereitende/vertiefende Qualifizierungen* bzw. *Fortbildungen* geleistet für folgende Adressat*innen:

- ▶ Lehrkräfte aller Schulstufen, Schulformen, Schulfächer und Lernbereiche,
 - ▶ Pädagogische Mitarbeiter*innen – beispielsweise Sozialpädagoge*innen,
 - ▶ Kollegien: Lehrer*innenkonferenzen, Fach-, Jahrgangs- und Stufenkonferenzen, Steuergruppen und Projektteams,
 - ▶ Schulleitungspersonal (Schulleitungen und mittleres Schulmanagement).
- Weitergehend werden im Fortbildungssystem verbindliche und fakultative Qualifizierung sowie Fortbildung geleistet für
- ▶ das Personal in Schulaufsicht und Schulinspektion,
 - ▶ das Fortbildungspersonal.

Wirksame Qualifizierung und Fortbildung dieser Adressat*innen erfordern die Klärung von abgestimmten Kernaufgaben im Unterstützungssystem sowie von Qualitätsmerkmalen und deren Evaluation.

(5) Die *Formate traditioneller LFB vergangener Jahrzehnte* waren traditionell auf *einzelne Lehrkräfte* als deren Teilnehmer*innen ausgerichtet, die zumeist aus verschiedenen Schulen kamen und im Berufsalltag keinen gemeinsamen Arbeitszusammenhang teilten. Die Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse stand im Vordergrund. Die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) hatte als Bezugshorizont der LFB auch wegen der unterschiedlichen Herkunftsschulen der Teilnehmer*innen in der Regel noch keine besondere Bedeutung.

Ebenso randständig war der Transfer aus der Fortbildung in die je eigene oder gar kollegiale Unterrichtspraxis. Die Verbindung von Fortbildung und Unterricht auch als fortbildungsdidaktische Aufgabe wurde eher in der persönlichen Zuständigkeit der Teilnehmer*innen gesehen. Vorherrschend war das alte Rollenklischee und (Miss-)Verständnis von der Lehrkraft als „Einzelkämpfer*in“. Und Evaluation, wenn sie denn überhaupt stattfand, war vor allem auf Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmer*innen mit den Fortbildungsveranstaltungen gerichtet und kaum auf neue Ziele sowie Innovationen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Organisatorisch war dieses *traditionelle Fortbildungsformat* vor allem durch folgende Aspekte charakterisiert:

- ▶ Orientierung und Ausrichtung auf Einzellehrkräfte,
- ▶ Fortbildungsteilnahme und Anmeldung von jeweils einzelnen Lehrkräften aufgrund beruflich-persönlicher Interessen und mit Genehmigung durch die Schulleitung,
- ▶ keine Sicherung von Feedback und Transfer von Fortbildungsergebnissen in die Herkunftsschulen der Teilnehmer*innen,
- ▶ schulexterne Veranstaltungen,
- ▶ zeitlich singuläre Veranstaltungen – „One-Shot-Tagungen“ ganztägig oder sehr häufig nachmittags,

- ▶ Wissens- und Instruktionsdominanz, Referent*innen-Modell,
- ▶ kein systematischer Transfer in Schule und Unterricht,
- ▶ keine systematische Evaluation.

Inhaltlich war dieses *traditionelle Fortbildungsformat* *angebotsorientiert* angelegt. Kultusministerien, Schulaufsicht und Fachwissenschaften definierten weitgehend die Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften und stellten darauf bezogene Angebote in häufig telefonbuchartig umfangreichen Fortbildungskatalogen zusammen, die inzwischen auch in digitalen Formaten vorliegen. Mit der empirischen Wende, mit den Fragen nach Outcome, nach Wirksamkeit und Nachhaltigkeit, kam dieses traditionelle Fortbildungsformat entscheidend unter Druck.

Mit den „*Referenzrahmen Schulqualität*“ liegen in den Ländern begründete und verbindliche Merkmale/Indikatoren von Schul- und Unterrichtsqualität vor, die den Leitvorstellungen von der „Einzelschule als pädagogische Entwicklungseinheit“, als „lernender Organisation“, als „lernender Schule“ folgen. In Orientierung an diesen Referenzrahmen werden Schulleitungen und Kollegien mit den weiteren Schulbeteiligten in gemeinsame Verantwortung für die Qualität ihrer Schulen genommen und von Schulinspektionen daraufhin extern evaluiert. Der Kommunikation zwischen Schulen und Schulinspektionen über die erhobenen Schuldaten folgen vielfältig auch Zielvereinbarungen zwischen diesen Schulen und ihren Schulaufsichten zur Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität.

Diese Weiterentwicklung bzw. Neuausrichtung von Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Schul- und Unterrichtsqualität, erhöht den Druck auf Reformen der LFB im schulischen Unterstützungssystem. Auch weiterhin sind Lehrkräfte für die Qualität ihres Unterrichts verantwortlich; für die Qualität ihrer Fächer, ihres Schulcurriculums und ihrer Schulen insgesamt aber sind sie gemeinsam mit ihren Schulleitungen verantwortlich. Schul- und Unterrichtsqualität sind nicht einfach nur die Addition der Arbeit einzelner Lehrkräfte, sondern Ergebnis planvoller, systematischer Arbeit von Kollegium und Schulleitung. Das muss Folgen für die LFB im schulischen Unterstützungssystem haben.

Die Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit bzw. Qualität des Fortbildungssystems muss sich darin erweisen, dass Schulen bei der Einlösung der abgestimmten Zielvereinbarungen zur weiteren Schul- und Unterrichtsentwicklung die gemeinsamen kollektiven sowie die individuellen Fortbildungs- und Beratungsleistungen erhalten, die ihren je spezifischen Entwicklungsbedarfen und -bedürfnissen entsprechen. Grundlage dafür sind die Ansprüche der „Referenzrahmen Schulqualität“ im Zusammenhang mit bildungspolitischen Schwerpunkt Vorgaben (beispielsweise Inklusion, Integration, Individualisierung, demokratische Bildung etc.) sowie die Fortbildungsplanungen der Schulen.

Diese Entwicklung wird jenseits der herkömmlichen strikten Angebotsorientierung der LFB zu *Auswahlangeboten* führen, die einerseits die *normativen Vorgaben* von Schulgesetzen, Kernlehrplänen, Referenzrahmen etc. sowie die *bildungspolitisch gesetzten Schwerpunkte* umfassen, und andererseits den

Fortbildungs- und Entwicklungsinteressen von Schulen auf der Grundlage ihrer schulspezifischen Fortbildungsplanungen entsprechen.

Diese *Auswahlangebote* müssten so angelegt sein,

[...] dass die nachfragenden Schulen in Kommunikation mit den Fortbildungseinrichtungen ein für sie jeweils maßgeschneidertes, „schulscharfes“ Fortbildungsprogramm planen und vereinbaren können. [...] Das Format nachfrageorientierter Auswahlangebote der LFB ist einer „Menükarte“ vergleichbar, in der relevante und qualitätvolle Fortbildungsschwerpunkte in einer Präsentationsform zu finden sind, aus denen sich die nachfragenden Schulen ihr spezifisches, („schulscharfes“) Fortbildungsportfolio zusammenstellen können. (Pribe 2014, S. 5)

Für andere Fortbildungen außerhalb der „Menükarte“ staatlicher LFB können bzw. sollten Schulen unter Einsatz ihrer Fortbildungsbudgets Angebote des nichtstaatlichen „Fortbildungsmarktes“ nutzen und „einkaufen“.

Eigenverantwortliche, selbstständige Schulen sind im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung weitgehend verpflichtet, „*schulische Fortbildungsplanungen*“ (Verantwortung der Schulleitungen für Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung) zu entwerfen und in Kooperation mit Fortbildungseinrichtungen umzusetzen. *Das Fortbildungssystem im schulischen Unterstützungssystem steht damit vor der Frage, in welchem Format seine Auswahlangebote für nachfragende Schulen präsentiert und kommuniziert bzw. vereinbart werden können („Menükarte“ und „schulscharfe Fortbildungsprogramme“).*

Die traditionelle LFB war bzw. ist weitgehend auf einzelne Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen ausgerichtet. Die Leitvorstellung von der „lernenden Schule“ als „pädagogischer Handlungseinheit“, die ihren verbindlichen bildungspolitischen, bildungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Ausdruck in den „Referenzrahmen Schulqualität“ vorfindet, erfordert ein *anderes Fortbildungsformat: Schulinterne LFB für Kollegien, Schulleitungen und Teams wie beispielsweise Fachkonferenzen und Steuergruppen als „Professionelle Lerngemeinschaften“, die nicht mehr schulextern, sondern schulintern im Handlungsfeld Schule „vor Ort“ stattfindet.* Dieses Format schulinterner LFB ist dabei aber keine Alternative zur schulexternen Fortbildung der je einzelnen Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen. Die wird vor allem in fachlicher Hinsicht absehbar auch weiterhin relevant bleiben, wenn innovative fachliche Entwicklungen nicht in der schulinternen Fortbildung von Fachkonferenzen erarbeitet werden können.

Unter dem zentralen Interesse an Wirksamkeit und Nachhaltigkeit werden im Fortbildungs- und Unterstützungssystem *vier Fortbildungsformate* Bedeutung haben:

- ▶ Vor allem: *Schulinterne LFB (SchiLF)* für Kollegien, Fach-, Jahrgangs- und Stufenkonferenzen, für Steuer- und Projektgruppen etc.
- ▶ *Schulexterne LFB (ScheLF)* für Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen mit besonderen fachlichen Aufgaben und Interessen, die nicht ganze Fachgruppen und Kollegien betreffen.

- ▶ Für das Personal in Schulleitungen, mittlerem Management, Schulaufsicht und Schulinspektion bleibt die *einrichtungsexterne Qualifizierung bzw. Fortbildung* das vorherrschende Veranstaltungsformat in Verbindung mit Teamentwicklung und Coaching.
- ▶ Die *Digitalisierung* wird einerseits neue Fortbildungsformate generieren, die absehbar Mischformen von kollegialer/schulinterner und individueller/häuslicher bzw. schulexterner Fortbildung umfassen und die andererseits aber eher traditionelle Fortbildungsformate digital transformieren werden: beispielsweise Blended Learning, Webinare etc. Der Wirksamkeitsfrage werden allerdings auch diese neuen Formate standhalten müssen.

(6) Zur *Frage nach der Fortbildungswirksamkeit* hat Lipowsky im Anschluss an das „Angebots-Nutzungsmodell“ zur Unterrichtsentwicklung von Helmke (Helmke 2009, S. 71 ff.) den Vorschlag zu einem „erweiterten Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen“ vorgelegt (Lipowsky 2010, S. 62 ff.; Kap. 5, S. 105). In diesem Modell führt er *vier wirksamkeitsrelevante Parameter der LFB* aus:

- ▶ Veränderungen der Lehrerkognitionen (professionelles Lehrerwissen und Überzeugungen),
- ▶ Beeinflussung der affektiv-motivationalen Entwicklung der Lehrpersonen,
- ▶ Veränderung des unterrichtspraktischen Lehrerhandelns,
- ▶ Beeinflussung des Schulerfolgs (Leistungen, Motivation etc.) der Schüler*innen.

Zur Lernwirksamkeit generell, nicht nur für Schüler*innen und Lehrkräfte, nimmt Hattie im Anschluss an Biggs und Collis Bezug auf deren *Lernmodell* und dabei auf die Bedeutung von *drei zentralen „Dimensionen des Lernens“* (Hattie 2013, S. 32 ff.) – die

- ▶ *Oberflächendimension* („surface“): Wissen und Verstehen von Daten und Fakten,
- ▶ *Tiefendimension* („deep“): relationales Wissen und Verstehen von Zusammenhängen,
- ▶ *Weltbilddimension* („conceptual“): konzeptuelles Verstehen und Wissen, Konstruktion neuer Zusammenhänge und Entwürfe.

Entscheidend für Hattie ist, „[...] dass hier nicht die Auffassung besteht, dass Oberflächen-Wissen notwendigerweise schlecht ist und dass tiefes Wissen per se gut ist. Vielmehr kommt es auf die richtige Balance an: Die Oberfläche ist erforderlich, um Tiefe zu erlangen.“ (Ebd. S. 36) In Verbindung mit den von Lipowsky o. a. Wirksamkeitsparametern der LFB ist dieses Lernmodell geeignet, Lernprozesse auch in der LFB in einer Balance dieser Dimensionen zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Im Hinblick auf die Fortbildungswirksamkeit zeigen vorliegende Befunde, dass zeitlich punktuelle Einzelveranstaltungen („One-Shot-Fortbildungen“) zwar

für Information und Orientierung der Teilnehmer*innen geeignet sein können („Oberflächendimension“), aber kaum für die Veränderung reflektierten, professionellen Wissens von Lehrkräften und ihres unterrichtspraktischen Handelns („Tiefendimension“) sowie ihrer berufsbezogenen Überzeugungen („teacher beliefs“). Demgegenüber ist die mittelfristig in Intervallen angelegte Fortbildung nachweislich wirksamer mit ihren Phasen gemeinsamer Klärung und Diagnose von IST-Ständen, gemeinsamen Zielvereinbarungen sowie mit Inputs und Adaption vorliegender oder eigens erarbeiteter Handlungskonzepte sowie deren Erprobung und Reflexion (vgl. Lipowsky 2010, S. 62 ff., 2019, S. 109 ff.; Fussangel/Rürup/Gräsel 2010, S. 340 ff.).

Im Anschluss an vorliegende Forschungsbefunde fassen Lipowsky und Rzejak deren Daten in folgenden Empfehlungen zur Wirksamkeitssicherung von LFB zusammen (Lipowsky/Rzejak 2014, S. 9 ff.); wirksame LFB sollte

- die Verbindung von Wissen, Anwendung und Reflexion sichern,
- das Lernen von Schüler*innen in den Blick nehmen,
- an den Ergebnissen der Unterrichtsforschung ansetzen,
- Lehrkräfte die eigene Wirksamkeit erleben lassen,
- Austausch ermöglichen und fruchtbare Kooperationen initiieren,
- Feedback geben.

Mit der Frage nach der Fortbildungswirksamkeit ist die Frage verbunden, wer von allen Beteiligten für diese Wirksamkeit verantwortlich ist. Das vorliegende Gutachten geht dabei von einer *gemeinsamen Verantwortung von Schulen und LFB* aus sowie der *zentralen Verantwortung der Steuerungsebenen im Fortbildungssystem*:

- Die LFB hat Verantwortung für qualitativ hochwertige Fortbildungskonzepte und -prozesse mit professionellem Fortbildungspersonal.
- Die teilnehmenden Schulen sind mitverantwortlich für Gestaltung und Qualität der Fortbildungsarbeit auf der Grundlage ihrer Fortbildungsplanungen sowie verantwortlich für den Transfer der Fortbildungsergebnisse in den Schul- und Unterrichtsalltag.
- Die Governance-Einrichtungen im Fortbildungssystem sind verantwortlich für die Wirksamkeitssicherung durch Gewährleistung professionellen Personals und der erforderlichen Rahmenbedingungen (Strukturen/Organisation, Haushalt).

Die vorliegenden Befunde zur Wirksamkeit von LFB beziehen sich weitgehend auf die Mikroebene konkreter Fortbildungsveranstaltungen und hier überwiegend auf fachliche Fortbildungen. Im Hinblick auf die Wirksamkeits- und Qualitätssicherung „vor Ort“ im Rahmen des Fortbildungssystems stellt sich aber die zentrale Frage nach wirksamer Governance des Fortbildungssystems und dessen Evaluation. Wie kann/muss das Fortbildungssystem im schulischen Unterstützungssystem nachweislich wirksam gesteuert werden, um Fortbildungswirksamkeit in den Schulen, „vor Ort“ zu gewährleisten? Auf welche Qualitätsmerkmale kommt es dabei an? Evidenzbasierung gilt auch für die Steuerung dieses Systems.

Altrichter fasst seine Untersuchungen der Dialektik zwischen Lehrkräften, Fortbildung und Systemsteuerung in der Einschätzung zusammen:

Eine zu enge Orientierung auf vorgegebene Entwicklungsziele und Lehrerkompetenzen führt aber zu Widerstand der Lehrkräfte – eine Entwicklung, die sich schon andeutet und international unter dem Kürzel „teacher alienation“ diskutiert wird. (Altrichter 2010, S. 32)

Ein zukünftiges Fortbildungssystem erfordert im Sinne Altrichters ein reflektiertes Verhältnis zwischen den individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsinteressen der Einzelschulen und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsinteressen.

Gegenwärtig scheinen wir uns jedoch in einem sich beschleunigenden Spiel von Bewegung und Gegenbewegung zu befinden, in dem verschiedene Ausformungen der Befriedung systemischer Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse erprobt werden, ohne dass die Konturen einer solchen Balance sichtbar werden. (ebda.)

Der Frage nach Widerständen und Blockaden in Fortbildungszusammenhängen (wie überhaupt in Lehrerbildung und Schule) wird dieses Gutachten nachgehen und Gewicht geben.

Insgesamt ist dieses Gutachten auf die Klärung von Wirksamkeit bzw. Qualität des Fortbildungssystems als Teil des schulischen Unterstützungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung gerichtet. Dabei steht besonders die Qualitätsfrage der staatlichen Steuerung des Fortbildungssystems im Fokus als Voraussetzung der Gewährleistung von Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“, in Schulen für Lehrkräfte und Schulleitungen.

Das Format von Referenz- bzw. Orientierungsrahmen hat bei der systematischen Darstellung von Qualitätsmerkmalen im Bildungsbereich seit einigen Jahren große Bedeutung gewonnen; vielfältige Beispiele liegen dafür vor (vgl. Döbelstein u. a. 2017). Besonders bedeutsam sind dabei die „Referenzrahmen Schulqualität“ in den Ländern als normative Vorgaben für Schulen und zugleich als Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In dieser Funktion betreffen die Referenzrahmen zur Schulqualität auch die staatlichen Unterstützungssysteme der Bildungsverwaltung: schulfachliche und schulformenbezogene Aufsicht, Schulinspektionen, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Diese Referenzrahmen sind gewissermaßen eine Art „normatives Dach“ über dem Schulsystem mit je spezifischen Ansprüchen und abgestimmten Aufgaben für alle beteiligten Einrichtungen des Unterstützungssystems.

In diesem Gutachten wird ein im Kontext von konzeptionellen und strukturellen Arbeits-, Entwicklungs- und Forschungsständen begründeter „Orientierungsrahmen Fortbildungsqualität“ vorgeschlagen als ein

mögliches Leitkonzept bei der Steuerung/Governance des Fortbildungssystems (Makroebene) zur Gewährleistung von Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ (Mikroebene).

Dieser „Orientierungsrahmen Fortbildungsqualität“ soll anschlussfähig sein für länderspezifische Voraussetzungen und Entwicklungen bzw. zu kritisch-konstruktiver Reflexion vorliegender Qualitätskonzepte herausfordern (vgl. Pasternak u. a. 2017; Daschner/Hanisch 2019). Im Zusammenhang der laufenden Bildungsreformen ist der Orientierungsrahmen auf innovative Beiträge zur Weiterentwicklung und Modernisierung der Fortbildungssysteme gerichtet unter dem Anspruch evidenzbasierter Wirksamkeit sowie des aufgeklärten Eigensinns von Bildung und Schulpädagogik und nicht im Sinne vorrangig ökonomisch-technologisch motivierter Rationalisierung.

Literatur

- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.) (2010), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. im Gespräch mit Botho Priebe (2014): Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens. In: *Lernende Schule* 68/2014.
- Berkemeyer, N. (2017): Referenzrahmen Schulqualität – einige kritische Anfragen. In: Dobbelsstein, P./Groot-Wilken, B./Koltermann, S. (Hrsg.) (2017), *Referenzsysteme zur Unterstützung der Schulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dobbelsstein, P./Groot-Wilken, B./Koltermann, S. (Hrsg.) (2017): *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3).
- Fussangel, K./Rürup, M./Gräsel, C. (2010): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2013): Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning* (Übers. Beywl, W./Zierer, K.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Kreis, I./Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.) (2017): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.) (2010), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2014): *Lehrerfortbildung wirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand*. In: *Lernende Schule* 68/2014.
- Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M. Mayr, J. (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

- Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.) (2010), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Pasternack, P./Baumgarth, B./Burkhardt, A./Paschke, S./Thielemann, N. (Hrsg.) (2017): *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung*. Bielefeld.
- Priebe, B. (2011): *Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Eine Expertise im Auftrag der GEW*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Priebe, B. (2014): Anforderungen an eine neue Lehrerfortbildung. Wirksamkeit, Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards. In: *Lernende Schule* 68/2014.
- Rolff, H. G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

13 Effektive Steuerung/Governance des Fortbildungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung als Bedingung seiner Wirksamkeit: Ein „Orientierungsrahmen zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems“

Botho Priebe

Im Bildungsbereich wie auch in vielen anderen gesellschaftlichen Sektoren liegen vielfältige Konzepte von Referenz- bzw. Orientierungsrahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung von Wirksamkeit und Qualität vor, die sich als Steuerungsinstrumente offensichtlich bewähren. Für das Schulsystem haben vor allem die Referenzrahmen zur Schulqualität eine herausragende Bedeutung, an die mit dem vorliegenden Gutachten bei der Wirksamkeits- und Qualitätsentwicklung des staatlichen Fortbildungssystems Anschluss gesucht wird. Zwischenzeitlich gibt es für den Bereich der Lehrkräftefortbildung erste Konzepte und Vorschläge zu solchen Referenz- bzw. Orientierungsrahmen (DVLFB 2018), auf die auch der Entwurf eines Orientierungsrahmens in diesem Gutachten Bezug nimmt und sich dabei aber auf die Qualität der bildungspolitischen Steuerung/Governance des staatlichen Fortbildungssystems im Rahmen des schulischen Unterstützungssystems der Bildungsverwaltung fokussiert.

Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens:

1. Zur Strukturqualität des Fortbildungssystems
2. Zur Ziel- und Inhaltsqualität des Fortbildungssystems
3. Zur Planungsqualität im Fortbildungssystem
4. Zur Durchführungsqualität im Fortbildungssystem
5. Zur Ergebnisqualität, Evaluation und Berichterstattung im Fortbildungssystem
6. Zur Qualität und Professionalität des Personals im Fortbildungssystem
7. Zur Qualität und Professionalität der Leitungspersonen im Fortbildungssystem

„Orientierungsrahmen zur Steuerung von Qualität und Wirksamkeit des staatlichen Fortbildungssystems“
Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien

1 Zur Strukturqualität des Fortbildungssystems

1.1 Am staatlichen Fortbildungssystem als Mehrebenensystem sind Einrichtungen der Bildungsverwaltung mit jeweils spezifischen Kernaufgaben beteiligt:

► Die Bildungsministerien

- legen als vorgesetzte Behörden aller Einrichtungen des Fortbildungssystems dessen Struktur und Organisation fest sowie dessen Kernaufgaben, Standards und Evaluation, in die auch die eigenen Governance-Standards und deren Evaluation einbezogen sind;
- setzen bildungspolitisch begründete Schwerpunkte in Rückkopplung mit der Politik und in regelmäßiger Abstimmung mit den nachgeordneten Fortbildungseinrichtungen;
- sichern die landesweite Fortbildungsberichterstattung im Rahmen einer Fortbildungsdatenbank;
 - gewährleisten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im staatlichen Fortbildungssystem
 - durch Steuerung und Beteiligung aller Einrichtungen des Fortbildungssystems sowie
 - durch Kommunikation und Abstimmung mit der Schulaufsicht und der Schulinspektion im schulischen Unterstützungssystem;
- fördern die digitale Weiterentwicklung des Fortbildungssystems;
- sichern die erforderlichen Haushalts- und Personalressourcen.

► Die Landesinstitute

- nehmen ihre Kernaufgaben auf der Grundlage definierter Qualitätsstandards und deren Evaluation wahr;
- leisten die Entwicklung von Konzepten, Programmen, Formaten und Modulen evidenzbasiert im Rahmen bildungspolitisch gesetzter Schwerpunkte und in Kommunikation mit den weiteren Einrichtungen des Fortbildungssystems;
- berücksichtigen dabei digitale Entwicklungen und Erfordernisse;
- gewährleisten Transfer und Transformation bildungswissenschaftlicher Kenntnisse und Daten sowie die Berücksichtigung schulisch-unterrichtlicher Erfordernisse im Fortbildungssystem;
- sichern Kommunikation und Dokumentation im Fortbildungssystem auf einer Fortbildungsdatenbank;
- sichern die professionelle Qualifizierung des Fortbildungspersonals in den Einrichtungen des Fortbildungssystems;

- ▶ qualifizieren Akteure im Schul- sowie im Unterstützungssystem der staatlichen Bildungsverwaltung: besonders beauftragte Lehrkräfte, mittleres Schulmanagement, Schulleitungen, Mitarbeiter von Studienseminaren und Schulaufsicht;
- ▶ nehmen an Abstimmungen und Beratungen über die weitere Qualitätsentwicklung des Fortbildungssystems teil.

▶ **Die regionalen und lokalen Einrichtungen im Fortbildungssystem bzw. der fortbildungsfachlichen und/oder schulfachlichen Aufsicht**

- ▶ kooperieren mit den Landesinstituten bei der Entwicklung von evidenzbasierten Programmen, Konzepten, Formaten und Modulen der Fortbildungsschwerpunkte;
- ▶ gewährleisten Wirksamkeit und Qualität der Fortbildung „vor Ort“;
- ▶ nehmen Aufgaben der operativen Steuerung und fortbildungsfachlichen Aufsicht im regionalen bzw. lokalen Zuständigkeitsbereich wahr;
- ▶ sichern Information und Kommunikation mit nachfragenden Schulen;
- ▶ beraten Schulen bei deren Fortbildungsplanung;
- ▶ planen und realisieren „schulscharfe“ Fortbildungsprogramme gemeinsam mit nachfragenden Schulen als schulinterne oder schulexterne Fortbildung im Rahmen der landesweiten Fortbildungsschwerpunkte;
- ▶ dokumentieren und kommunizieren ihre Prozesse und Ergebnisse auf der Fortbildungsdatenbank;
- ▶ nehmen an Abstimmungen und Beratungen über die weitere Qualitätsentwicklung des Fortbildungssystems teil.

▶ **Die Schulinspektionen im schulischen Unterstützungssystem der Bildungsverwaltung**

- ▶ führen externe Schulevaluationen auf der Grundlage der Referenzrahmen Schulqualität durch;
- ▶ kommunizieren deren Ergebnisdaten mit den betroffenen Schulen;
- ▶ geben die Ergebnisdaten den zuständigen schulfachlichen Aufsichten zur Kenntnis als Bezugsgrundlage für Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulaufsicht;
- ▶ dokumentieren Prozesse und Ergebnisse der Schulevaluationen auf der Fortbildungsdatenbank;
- ▶ nehmen an Abstimmungen und Beratungen über die weitere Qualitätsentwicklung des Fortbildungssystems teil.

1.2 Das staatliche Fortbildungssystem als Mehrebenensystem in der Bildungsverwaltung

- ▶ ist der Kernbereich des schulischen Unterstützungssystems der Bildungsverwaltung;
- ▶ wird durch das Bildungsministerium koordiniert und gesteuert;
- ▶ gewährleistet Wirksamkeits- und Qualitätsstandards der Lehrkräftefortbildung;
- ▶ ist mit Vorrang auf die bildungspolitisch gesetzten Fortbildungsschwerpunkte ausgerichtet;

- ▶ kooperiert mit regionalen und kommunalen Bildungslandschaften, mit Schulnetzwerken sowie nichtstaatlichen Partnern;
- ▶ stellt nichtstaatliche Fortbildungsträger in der Zusammenarbeit unter den Anspruch der Qualitätsstandards der staatlichen Lehrkräftefortbildung;
- ▶ engagiert sich für eine Kultur der Zusammenarbeit und Kommunikation mit nichtstaatlichen Fortbildungsanbietern.

1.3 Adressat*innen des Fortbildungssystems sind

- ▶ vorrangig Lehrkräfte aller Schulstufen, Schulformen, Schulfächer, Lernbereiche und Bildungsgänge,
- ▶ weiteres pädagogisches Schulpersonal,
- ▶ Schulleitungen,
- ▶ mittleres Schulmanagement,
- ▶ besonders beauftragte Lehrkräfte.

▶ **Weitere Zielgruppen des Fortbildungssystems sind**

- ▶ Schulaufsichtspersonal,
- ▶ Mitarbeiter der Schulinspektionen,
- ▶ Mitarbeiter der Bildungsverwaltung,
- ▶ Mitarbeiter des Bildungsministeriums.

1.4 Das staatliche Fortbildungssystem hat ein Leitbild,

- ▶ in dem Kernaufgaben und Selbstverständnis der staatlichen Lehrkräftefortbildung im Kontext der Bildungsverwaltung dargestellt sind im Zusammenhang mit der Selbst- und Leistungsverpflichtung seiner Mitglieder;
- ▶ das im Rahmen der Steuerung/Governance des Bildungsministeriums gemeinsam mit den Einrichtungen des Fortbildungssystems erarbeitet und abgestimmt sowie mit der schulfachlichen Aufsicht und der Schulinspektion kommuniziert ist;
- ▶ das mit allen beteiligten Einrichtungen des Fortbildungssystems reflektiert und ggf. fortgeschrieben wird;
- ▶ das den Schulen des Landes bekannt gemacht und erläutert wird.

2 Zur Ziel- und Inhaltsqualität des Fortbildungssystems

2.1 Die Ziele des staatlichen Fortbildungssystems sind

- ▶ in den Schulgesetzen und in den Referenzrahmen zur Schulqualität ausgeführt;
- ▶ auf die Weiterentwicklung des beruflichen Könnens und Wissens der Teilnehmer*innen sowie auf die Vertiefung ihrer professionellen Motivation bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung gerichtet und
- ▶ auf Klärung und Vertiefung ihrer beruflichen Identität bezogen;
- ▶ weiterhin auf eine nachweisliche Verbesserung der Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler*innen im Rahmen der Fortbildung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung
- ▶ sowie auf die nachhaltige Qualitätssteigerung der Arbeit aller Akteure in Schule und schulischem Unterstützungssystem.

2.2 Die Inhalte der Lehrkräftefortbildung im staatlichen Fortbildungssystem

- ▶ sind im Rahmen von schulgesetzlichen Festlegungen, von Landesparlamenten und Landesregierungen bildungspolitisch gesetzten Schwerpunkten sowie von Inhaltsbereichen in den Referenzrahmen Schulqualität vorgegeben,
- ▶ die im Format jeweils landesweiter Schwerpunktprogramme der Lehrkräftefortbildung für schulische Nachfragen als Auswahlangebote vorgehalten werden;
- ▶ werden neben den landesweiten Fortbildungsschwerpunkten durch Angebote zur fachlichen, didaktischen, methodischen und pädagogischen Fort- und Weiterbildung ergänzt;
- ▶ sind als schuleigene Fortbildungsplanungen im Rahmen landesweiter Schwerpunktprogramme und fachlich-schulpädagogischer Angebote grundlegend für die Beiträge zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht durch Lehrkräftefortbildung.
- ▶ Für inhaltliche Fortbildungsinteressen von Schulen, die über die Schwerpunktprogramme und fachlichen Angebote hinausgehen, stehen „Fortbildungsbudgets“ zur Nutzung der Angebote nichtstaatlicher Einrichtungen zur Verfügung.

3 Zur Planungsqualität im Fortbildungssystem

3.1 Adressat*innenorientierung im Fortbildungssystem: Bezug auf

- ▶ die Adressat*innen des Fortbildungssystems,
- ▶ die schuleigenen Fortbildungsplanungen,
- ▶ Daten und Informationen zu Ausgangslagen und Interessen der Adressat*innen.

3.2 Planungsentscheidungen zu den Fortbildungsformaten im System: Klärung von

- ▶ schulinterner („SchiLF“) oder schulexterner („ScheLF“) Fortbildung,
- ▶ Zeitumfang und Zeitstruktur der Fortbildung – punktuell („one-shot“) oder intervallförmig und mittelfristig,
- ▶ digitalen Formaten bzw. kombinierten Formaten digitaler und analoger Fortbildung.

3.3 Wirksamkeitssicherung im Fortbildungssystem durch

- ▶ Zielklarheit,
- ▶ Evidenzbasierung und Kompetenzorientierung,
- ▶ Bezug auf Erfahrungen und berufsbezogene Überzeugungen der Adressat*innen („teacher beliefs“),
- ▶ Praxisbezug auf berufsalitägliche Handlungs- und Aufgabenfelder,
- ▶ Transferplanung – aus der Fortbildung in Schule und Unterricht,
- ▶ systemische Anlage der Fortbildung im Hinblick auf kollegiale Schul- und Unterrichtsentwicklung („Professionelle Lerngemeinschaften“),
- ▶ interne und externe Evaluation der Fortbildung als Grundlage evidenzbasierter Qualitätsentwicklung.

4 Zur Durchführungsqualität im Fortbildungssystem

4.1 Die schuleigenen Fortbildungsplanungen und Fortbildungsinteressen der Lehrkräfte sind Grundlage für Zielvereinbarungen, Programm- und Prozessgestaltung der Fortbildung.

4.2 Die Durchführung und Prozessgestaltung der Fortbildung folgt den Parametern

4.2.1 Teilnehmer*innenorientierung: Bezug auf die individuellen und kollektiven Interessen, Erfahrungen, Kompetenzen und berufsbezogenen Überzeugungen der Teilnehmer*innen (Einzellehrkräfte und Kollegien).

4.2.2 Kompetenzorientierung: Die Fortbildungsprozesse sind auf Kompetenzen der Teilnehmer*innen als Wissen, Bereitschaften, Fähigkeiten, Haltungen und Motivation gerichtet.

4.2.3 Wissenschaftsorientierung: Bezug auf vorliegende Daten, Konzepte, Forschungs- und Diskussionsstände in den Bezugswissenschaften der Lehrkräftefortbildung.

4.2.4 Orientierung an der Schul- und Unterrichtspraxis: Bezug auf die schulalltägliche Praxis der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

4.2.5 Transferorientierung: Systemische Ausrichtung der Fortbildungsprozesse und -ergebnisse auf deren Transfer in die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

4.2.6 Ergebnisverantwortung: Die Fortbildner*innen verantworten professionelle Fortbildungskonzepte und Kompetenzen; die Teilnehmer*innen bzw. teilnehmenden Schulen verantworten ihre engagierte Mitwirkung in den Fortbildungsprozessen sowie den Ergebnistransfer in Schule und Unterricht.

4.2.7 Strukturierung der Fortbildungsprozesse in den Phasen: Interessenklärung und Zielvereinbarungen, Input, Erarbeitung, Erprobung, Reflexion/Auswertung und Transfer – „Fortbildungsspirale“.

4.2.8 Orientierung an Fortbildungsdidaktik, -methodik und Erwachsenenbildung.

4.2.9 Nutzung digitaler und besonders internetbasierter Medien und Instrumente.

4.2.10 Gestaltung eines kollegialen und ergebnisbezogenen Arbeitsklimas.

4.2.11 Feedbackorientierung: Im Rahmen einer Feedbackkultur gewährleistet Fortbildung ein systematisches wechselseitiges Feedback der Teilnehmer*innen.

5 Zur Ergebnisqualität, Evaluation und Berichterstattung im Fortbildungssystem

5.1 Das Fortbildungssystem unterstützt die Professionalisierung der Lehrkräfte und Schulen auf der Grundlage definierter Fortbildungsziele und Standards und sichert die Ergebnisqualität durch Evidenzbasierung und Evaluation.

5.2 Lehrkräftefortbildung und Teilnehmer*innen bzw. teilnehmende Schulen sind gemeinsam für die Qualität der Fortbildungsergebnisse und deren Passung in Schule und Unterricht verantwortlich.

5.3 Auf der Fortbildungsdatenbank erfolgt die regelmäßige Dokumentation und Kommunikation aller wesentlichen Ergebnisdaten und Informationen aus den Einrichtungen des Fortbildungssystems.

5.4 Die erhobenen Ergebnisdaten und Informationen sind grundlegendes strategisches und operatives Steuerungswissen für das Qualitätsmanagement des Fortbildungssystems sowie für dessen Weiterentwicklung.

6 Zur Qualität und Professionalität des Personals im Fortbildungssystem

6.1 Für das haupt- und nebenamtliche Personal in den Einrichtungen des Fortbildungssystems liegen jeweils ebenen- und einrichtungsspezifisch differenzierte Aufgaben und Anforderungsprofile vor.

6.2 Die Kompetenzen sowohl des haupt- als auch des nebenamtlichen Fortbildungspersonals in den Einrichtungen des Fortbildungssystems sind jeweils spezifisch definiert.

6.3 Qualifizierung und Fortbildung des haupt- und nebenamtlichen Personals in den Einrichtungen des Fortbildungssystems erfolgen entsprechend den Aufgaben und Kompetenzanforderungen ggf. sowohl tätigkeitsvorbereitend als auch tätigkeitsbegleitend.

7 Zur Qualität und Professionalität der Leitungspersonen im Fortbildungssystem

- 7.1 Die Leitungspersonen sind für den Bereich ihrer Einrichtungen im Fortbildungssystem Vorgesetzte des gesamten Personals.
- 7.2 Für die Leitungspersonen in den Einrichtungen des Fortbildungssystems liegen jeweils ebenen- bzw. einrichtungsspezifische Aufgaben- und Anforderungsprofile vor, in denen die Erfordernisse des Qualitätsmanagements hinsichtlich Personalentwicklung, Personaleinsatz, Ressourcenplanung, Koordination und Evaluation gewährleistet sind.
- 7.3 Die Kompetenzen von Leitungspersonen in den Einrichtungen des Fortbildungssystems sind anforderungs- und aufgabenspezifisch definiert.
- 7.4 Die Leitungspersonen gewährleisten die Vertiefung und Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen durch Fortbildungen, Coachings und kollegiales Feedback.

14 Empfehlungen und Vorschläge

Botho Priebe

Das vorliegende Gutachten ist zentral auf die Frage nach der Wirksamkeit bzw. Qualität evidenzbasierter bildungspolitischer Steuerung/Governance des Fortbildungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung gerichtet. Verantwortliche Hauptakteure sind die Bildungsministerien in den Ländern mit ihren nachgeordneten Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung, der Schulaufsicht und den Schulinspektionen sowie mit differenzierten Zuständigkeiten Regionale Bildungslandschaften, Schulnetzwerke und außerschulische Partner. Die Koordination erfolgt als Steuerung in diesem Mehrebenensystem durch die verantwortlichen und damit entscheidungs- sowie weisungsbefugten Bildungsministerien im Rahmen gleichwohl kommunikativer und partizipativ orientierter Entscheidungsfindung („Educational Governance“).

Insgesamt werden in diesem Gutachten aus unterschiedlichen Perspektiven die Gelingens- und Wirksamkeitsbedingungen der Lehrkräftefortbildung diskutiert unter der Frage nach den erforderlichen bildungspolitischen Entscheidungen und Steuerungsmaßnahmen, um Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung „vor Ort“, in den Schulen, zu gewährleisten. Alle Kapitel zu diesem Gutachten sind insgesamt auf die Klärung und Beantwortung dieser Frage gerichtet. Die nachfolgenden Empfehlungen und Vorschläge nehmen Bezug auf diese Texte, ohne alle Einzelaspekte hier erneut auszuführen. Der Gesamtzusammenhang aller Gutachtenkapitel stellt den Begründungskontext für den vorgeschlagenen *Orientierungsrahmen zur evidenzbasierten Steuerung des Fortbildungssystems* dar (Kap. 13) sowie für die *Empfehlungen und Vorschläge* (dieses Kapitels 14). Diese sind im Herausgeberteam mit durchaus unterschiedlichen Gewichtungen diskutiert worden, die der Verfasser aber in eigener Perspektive nachfolgend ausführt.

1 Die Bildungsministerien entscheiden über Strukturen, Einrichtungen, Aufgaben sowie Wirksamkeit und Qualität der Fortbildungssysteme in den schulischen Unterstützungssystemen der Bildungsverwaltungen durch evidenzbasierte Steuerung/Governance und tragen damit eine Gesamtverantwortung für deren Wirksamkeit.

Leistungsstarke und effektive Fortbildungssysteme erfordern das abgestimmte und entsprechend geführte Zusammenwirken aller beteiligten Einrichtungen. *Struktur, Organisation, Kernaufgaben, Standards der Aufgabenerfüllung und deren Evaluation im gesamten Fortbildungssystem bedürfen grundlegender bildungspolitischer Entscheidungen und Steuerung/Governance durch die zuständigen Bildungsministerien.* Das Fortbildungssystem im Kontext des schulischen Unterstützungssystems ist kein loser Verbund unterschiedlicher Einrichtungen, die über ihre Aufgaben und deren Erfüllung nach eigenen Logiken entscheiden und verfahren können.

- 1.1 Als ein *bildungspolitisches Steuerungskonzept* bei der Sicherung von Wirksamkeit und Qualität des Fortbildungssystems wird der dargestellte „Orientierungsrahmen“ (Kap. 13) empfohlen. Dieser Orientierungsrahmen sollte instrumentell formatiert zur Systemsteuerung im Rahmen einer Fortbildungsdatenbank eingesetzt werden, auf der alle wesentlichen Daten, Prozesse und Ergebnisse im Fortbildungssystem kommuniziert und dokumentiert sind.
- 1.2 Mit *evidenzbasierter Steuerung des Fortbildungssystems* auf der Grundlage definierter Standards würden die Bildungsministerien ihr fortbildungspolitisches Handeln in die „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ einbeziehen.
- 1.3 Zur Unterscheidung zwischen Lehrkräftefortbildung und Lehrkräfteweiterbildung: *Fortbildung* ist im Zusammenhang lebenslangen Lernens im Lehrberuf auf Erhalt, Vertiefung und Erweiterung sowie auf Neuerwerb beruflicher Kompetenzen gerichtet. Ziel der *Weiterbildung* ist der Erwerb einer weiteren förmlichen „Unterrichtserlaubnis“ für ein zusätzliches Unterrichtsfach oder weitergehend der Erwerb einer „Lehrbefähigung als Lehramt“ in einem weiteren Unterrichtsfach nach vorausgegangener Qualifizierung.
- 1.4 Angebote und Leistungen der *staatlichen Fortbildungssysteme* sollten nicht an der Gesamtheit aller schulseitig möglichen Wünsche und Interessen orientiert, sondern auf die durch *Parlamente und Regierungen bildungspolitisch entschiedenen innovativen Schwerpunkte* konzentriert sein. Für diese schulgesetzlich und politisch gesetzten Themen in den verbindlichen „Referenzrahmen Schulqualität“ der Länder sowie beispielsweise Inklusion, Integration, Digitalisierung, Demokratiepädagogik oder Klimawandel

sollten in den Fortbildungssystemen mit *Vorrang professionelle, evidenzbasierte Angebote* vorgehalten werden.

Darüber hinausgehende schulische Interessen sollten wegen der Vielzahl dieser Themenwünsche sowie wegen des offensichtlichen *Mangels an einschlägig professionell-kompetentem Fortbildungspersonal* im staatlichen Fortbildungssystem *nicht berücksichtigt* werden. Stattdessen sollten Schulen für ihre weitergehenden Interessen (im Rahmen ihrer schuleigenen Fortbildungsplanungen) „*Fortbildungsbudgets*“ erhalten, mit denen sie ihre weiteren Fortbildungswünsche auf dem „*Fortbildungsmarkt*“ *nicht-staatlicher Fortbildungsanbieter* realisieren.

Das staatliche Fortbildungssystem kann von seinen Haushalts- und Personalressourcen her im Hinblick auf die Wirksamkeits- und Qualitätsstandards nicht allen Fortbildungsinteressen nachkommen und sollte mit professionellen Angeboten auf die Themenschwerpunkte konzentriert sein, die den Lehrkräften und Schulen verbindlich vorgegeben sind und deren Umsetzung eingefordert und evaluiert wird.

- 1.5 Obwohl sich der überwiegende Teil empirischer Daten zur schulischen Fortbildungswirksamkeit auf den angloamerikanischen Bereich vorrangig fachlicher Fortbildung im Kontext integrierter Schulsysteme bezieht, haben sie für den deutschen Sprachraum doch vielfältige orientierende Bedeutung. Mehr als bisher gilt es dabei aber, die *unterschiedlichen Fortbildungsformate* im deutschen Sprachraum hinsichtlich ihrer *Innovationspotenziale und ihrer Wirksamkeit* für Lehrkräfte und Schule *erreichbar zu machen sowie ihren Einsatz zu evaluieren*.

Das betrifft *schulinterne („SchilF“)* und *schulexterne („ScheLF“)* sowie *zeitlich-punktuell („one-shot“)* und *mittelfristig-intervallförmige Fortbildungsformate* ebenso wie *unterrichtsfachliche und schulpädagogisch übergreifende Fortbildungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Von besonderer Bedeutung und Wirksamkeit sind, empirisch belegt, *mittelfristige Fortbildungsformate* in zeitlichen Intervallen, die es ermöglichen, auf jeweils mitgebrachte Erfahrungen und tief verankerte berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften („teacher beliefs“) einzugehen durch Reflexion und Erlernen neuer Kompetenzen. Die laufende *Digitalisierung* von Schule und Unterricht macht *neue Formate kombinierter analoger und digitaler Fortbildung* besonders dringlich und erfordert hinsichtlich konzeptioneller Qualität und Wirksamkeit ein neues innovatives Steuerungshandeln im Fortbildungssystem.

- 1.6 Wirksamkeit und Qualität von Fortbildungssystemen und ihren Einrichtungen setzen vor allem *qualifiziertes und professionell-kompetentes Fortbildungspersonal* voraus. Nach vorliegenden Erfahrungen sollte die bildungspolitisch verantwortliche Steuerung gewährleisten, dass das *Leitungspersonal in den Fortbildungseinrichtungen hauptamtlich* tätig ist; ebenso auch die dort jeweils tätigen *Referent*innen, Dozent*innen und Dezernent*innen*. *Nebenamtliche Fortbildner*innen wie Moderator*innen und Berater*innen* für die Fortbildungsschwerpunkte sollten in den *Landesinstituten*

professionell qualifiziert werden und entsprechend kompetent sein sowie für ihre Fortbildungstätigkeit in ihren jeweiligen Hauptämtern (Schulen, Studienseminare, Universitäten) *häufig freigestellt* werden.

Die *Qualifizierung des Fortbildungspersonals* ist an dessen *Aufgaben* ausgerichtet und sollte *evidenzbasiert nach definierten Standards* erfolgen. In vielen Einrichtungen der Bildungsverwaltung/Schulaufsicht werden Lehrkräfte als „*Fachberater*innen*“ für die partielle Wahrnehmung schulaufsichtlicher Aufgaben eingesetzt, ohne dafür qualifiziert zu sein. Dieses Personal sollte eine *vergleichbare standardorientierte Qualifizierung* erhalten und mit seinen spezifischen Aufgaben *in das Fortbildungssystem als Unterstützungssystem einbezogen* werden.

- 1.7 Die evidenzbasierte und nachweislich wirksame Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht ist ohne qualifizierte, kompetente und verantwortungsbereite Schulleitungen nicht zu erreichen. In den Ländern finden bereits vielfach *tätigkeitsvorbereitende Fortbildungen für Schulleitungspersonen* statt, die neu ins Amt kommen. Teilweise gibt es bereits auch *tätigkeitsbegleitende Fortbildung für Schulleitungen im Amt*. Vorliegende Daten zur Bedeutung von Schulleitungen für die Schul- und Unterrichtsqualität sowie die zunehmenden anspruchsvollen Aufgaben für Schulleitungspersonen machen die *professionelle vorbereitende Qualifizierung und berufsbegleitende Fortbildung des Leitungspersonals aller Schulen dringlich*. In einigen Ländern gibt es „*Führungskollegs*“ oder „*Führungsakademien*“ für diese Aufgabe. Andere Länder sollten an diese Erfahrungen und Konzepte anschließen bzw. ihre Landesinstitute entsprechend beauftragen. Ebenso anspruchsvoll und wichtig sind Aufgaben und Aufgabenwahrnehmung in *Schulaufsicht und Schulinspektion*, für deren Personal vergleichbar professionelle Qualifizierung und Fortbildung vorgehalten werden und verbindlich sein sollten. Die *bildungspolitisch verantwortliche Steuerung* muss im Rahmen der Personalentwicklung in den Einrichtungen der Fortbildungssysteme bzw. der gesamten schulischen Unterstützungssysteme für die *verbindliche Festlegung von Aufgaben und Standards sowie deren Evaluation und für verbindliche Qualifizierung des Leitungspersonals Sorge tragen*.
- 1.8 Die Einrichtungen der Fortbildungssysteme mit ihren je spezifischen Kernaufgaben, den darauf bezogenen Selbstverständnissen und Eigenlogiken haben überwiegend keine gemeinsamen Leitbilder. Die beteiligten Einrichtungen sollten in Zusammenarbeit und bei Letztentscheidung ihrer Bildungsministerien ein gemeinsames Leitbild für ihre Fortbildungssysteme entwickeln, unter dessen „Dach“ sie ihre eigenen Leitbilder klären und formulieren im Hinblick auf Selbstverständnis und Zusammenarbeit mit den Schulen ihres landesweiten, regionalen und lokalen Umfeldes.

2 Die Landes- und Fortbildungsinstitute sind nachgeordnete Einrichtungen der Bildungsministerien und nehmen im Rahmen von deren bildungspolitischer Steuerung zentrale definierte Kernaufgaben bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Fortbildungssystems wahr.

Landesinstitute gewährleisten im Rahmen ihrer Aufgaben die Berücksichtigung aktueller und relevanter Daten, Konzepte, Modelle und Theorien der bildungswissenschaftlichen und jeweils unterrichtsfachlichen Bezugskontexte. Sie sorgen für den Austausch zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft, Fortbildung, Ausbildung und Schule und sichern diese Kommunikation in Projektkonzeptionen, Qualifizierungsmaßnahmen, Publikationen und in Fachtagungen für unterschiedliche Adressatengruppen unter Beteiligung externer Expert*innen. Bei problematischen und widersprüchlichen bildungspolitischen Aufträgen sollten sie (auch als nachgeordnete Einrichtungen) ggf. kritisch insistieren.

Der Transfer von Daten, Konzepten und Handlungsvorschlägen aus Bildungs- und Unterrichtswissenschaften, aus Bildungspolitik und Facheinrichtungen sollte den Charakter von Implementation und Transmission („top down“) vermeiden. Stattdessen geht es um Transformation bzw. Passung und Adaption innovativer Konzepte und Maßnahmen in Zusammenarbeit aller Beteiligten. Transformation als Transfer bedeutet nicht Durchsetzung, sondern Kommunikation, Prüfung, Erprobung und reflektierte Aneignung.

- 2.1 Die *Referenzrahmen Schulqualität* in den Ländern sowie die geltenden *Schulgesetze* und die einschlägigen *Bildungs- und Unterrichtswissenschaften* sind die *zentralen Bezugsfelder der Landesinstitute* für ihre Entwicklungsarbeiten und Grundlagen der evidenz- und standardbasierten Konzeptentwicklung vor allem in den bildungspolitisch gesetzten Schwerpunkten.
- 2.2 Landesinstitute sollten bei den bildungspolitischen Schwerpunkten des Fortbildungssystems Kommunikation und Abstimmung mit den beteiligten Fortbildungseinrichtungen sowie mit den weiteren Einrichtungen des schulischen Unterstützungssystems gewährleisten und damit *Entscheidungen der Bildungsministerien vorbereiten*. Die Landesinstitute sollten nach diesen Abstimmungen und Entscheidungen jeweils landesweite Fortbildungsmaßnahmen zu den bildungspolitischen Schwerpunkten als „*Auswahlangebote*“ in der *Lehrkräftefortbildung* konzipieren, die in den regionalen und schulnahen Einrichtungen der Fortbildungssysteme vorgehalten werden und Grundlagen der Kommunikation dieser Einrichtungen mit den nachfragenden Schulen und Lehrkräften sind. *Diese wählen auf der Grundlage ihrer schuleigenen Fortbildungsplanungen aus den vorliegenden Auswahlangeboten aus und vereinbaren mit den Fortbildungseinrichtungen ihre schulspezifischen bzw. „schulscharfen“ Fortbildungsprogramme.*

- 2.3 Diese Entwicklungsarbeiten sollten in *Abstimmung mit den regionalen Einrichtungen des Fortbildungssystems geleistet werden sowie in Kommunikation mit Schulaufsicht und Schulinspektion im schulischen Unterstützungssystem*. Dabei haben die jeweiligen Fortbildungsadressat*innen zentrale Bedeutung sowie die vorliegenden Wirksamkeitsdaten, -standards und Fortbildungsformate. Neben der eigenen Expertise sollte auch externe Beratung durch entsprechende Facheinrichtungen eingeholt werden.
- 2.4 Die Veränderungen in Schulen und Bildungsverwaltungen durch die laufende *Digitalisierung* stellt auch die Lehrkräftefortbildung vor innovative Herausforderungen, die absehbar nicht nur die Hard- und Software sowie die Kompetenzen von Lehrkräften betreffen, sondern das Lernen selbst, die Lernprozesse von Schüler*innen und Lehrkräften. Diese Innovationen im Kontext der weiteren Qualitätsentwicklung der Fortbildungssysteme mit Konzepten und Fortbildungsmaßnahmen zu gestalten und zu evaluieren, sollte eine zentrale Aufgabe der Landesinstitute in Zusammenarbeit mit allen Einrichtungen des Fortbildungssystems sein im Rahmen der bildungspolitisch verantworteten Gesamtsteuerung des Unterstützungssystems.
- 2.5 Im Auftrag der Bildungsministerien sollten die Landesinstitute *Fortbildungsdatenbanken* führen, die sämtliche fortbildungsrelevanten Informationen und Instrumente umfassen sowie zu Kommunikations- bzw. Arbeitsplattformen für das Fortbildungssystem im schulischen Unterstützungssystem entwickelt werden. Fortbildungsdatenbanken sollten sinnvoll im Rahmen der Bildungsberichterstattung in den Ländern eingerichtet und nicht separiert geführt werden.
- 2.6 *Qualifizierung und Fortbildung von Schulleitungen* sowie Personal in *Schulaufsicht, Schulinspektionen und ggf. Bildungsministerien* sollten neben den zentralen Aufgaben in der Lehrkräftefortbildung ebenfalls von den Landesinstituten im Rahmen evidenz- und standardbasierter Konzeptionen und Maßnahmen geleistet werden.
- 2.7 Vergleichbares gilt für die *Qualifizierung des Fortbildungspersonals* in den regionalen und lokalen Fortbildungseinrichtungen durch die Landesinstitute. Grundlagen hierfür sollten *„Orientierungsrahmen Fortbildungsqualität“* in den Ländern sein, für die erste Entwürfe einer standardbasierten Lehrkräftefortbildung vorliegen.
- 2.8 Die *Landesinstitute* sollten wie *alle anderen Einrichtungen des Fortbildungssystems* sowie weitergehend des *schulischen Unterstützungssystems* auf der Grundlage definierter Kernaufgaben und Standards arbeiten, deren Wahrnehmung und Erfüllung im Rahmen der Gesamtsteuerung durch die Bildungsministerien *evaluiert* wird. *Im Kern geht es dabei um die Wirksamkeit und Qualität des Fortbildungssystems im schulischen Unterstützungssystem.*

- 3 Die regionalen und lokalen Fortbildungsinstitutionen sind in unterschiedlichen Trägerschaften entscheidende Einrichtungen in den Fortbildungssystemen: Als Außenstellen von Landesinstituten, als Fortbildungsdezernate und „Fortbildungsgeneralien“ der Schulaufsicht bzw. der fortbildungsfachlichen Aufsicht in Bezirksregierungen und Schulämtern sowie ggf. auch als kommunale Einrichtungen. Je schulnäher sie sind, umso mehr sind sie das „Gesicht der Lehrkräftefortbildung vor Ort“ für die Schulen mit deren Erwartungen, Interessen und Problemen.**

Für die regionalen und lokalen Einrichtungen der staatlichen Lehrkräftefortbildung gelten dabei die organisationalen und dienstlichen Regelungen der jeweiligen Ebenen im Fortbildungssystem sowie dessen Wirksamkeits- und Qualitätsstandards.

- 3.1 Die *regionalen und schulnahen Einrichtungen* des staatlichen Fortbildungssystems sind einerseits die *Partner* der Landesinstitute bei der Planung, Durchführung und Auswertung jeweils landesweiter bildungspolitisch gesetzter Schwerpunktprojekte der Fortbildung sowie unter Leitung der Bildungsministerien Mitwirkende bei der weiteren Qualitätsentwicklung des Fortbildungssystems. Zugleich tragen sie als ggf. vorgesetzte bzw. koordinierende Einrichtungen *Verantwortung für die Abstimmung und Organisation der Fortbildung „vor Ort“*.
- 3.2 *Programmgrundlagen der schulnahen „Lehrkräftefortbildung vor Ort“* sind einerseits die *landesweiten Schwerpunktmaßnahmen* sowie andererseits die *„schuleigenen Fortbildungsplanungen“* interessierter, nachfragender Schulen. Eine *entscheidende Leistung der schulnahen Fortbildungseinrichtungen* sollte die *Beratung der Schulen* auf der Grundlage von deren schuleigenen Fortbildungsplanungen bei Entwurf und Vereinbarung eines *jeweils schulspezifischen, „schulscharfen“ Fortbildungsprogramms* sein im Rahmen der Schwerpunktangebote. Diese professionelle Fortbildungsberatung gehört zu den Gelingens- und Wirksamkeitserfordernissen vor allem der schulinternen Lehrkräftefortbildung.
- 3.3 Für die Information fortbildungsinteressierter Lehrkräfte und Schulen sowie im Hinblick auf deren professionelle Beratung durch die schulnahen Fortbildungseinrichtungen sollten diese nach Abstimmung im Gesamtsystem eine *digitale Präsentation aller landesweiten Fortbildungsschwerpunkte und -maßnahmen auf einer Fortbildungsdatenbank* vorhalten, die den Adressat*innen sowohl Auswahl und Entscheidungsfindung erleichtert als auch Grundlage der Beratung bei Entwicklung und Vereinbarung schulspezifischer, „schulscharfer“ Fortbildungsprogramme ist.

- 3.4 Ggf. sollten die regionalen, lokalen/schulnahen Fortbildungseinrichtungen neben den Schwerpunktprojekten *ergänzende Fortbildungsangebote* für regionalspezifische Bedarfe und Nachfragen vorhalten, die auf dem freien „Fortbildungsmarkt“ nicht angeboten werden.
- 3.5 Alle Einrichtungen des staatlichen Fortbildungssystems sollten eine *Fortbildungsdatenbank* zur örtlichen und landesweiten Dokumentation und Kommunikation ihrer Tätigkeit nutzen.
- 3.6 Die Wirksamkeits- und Qualitätsstandards des Fortbildungssystems sollten auch dann *Geltung* haben, wenn ihre regionalen und lokalen Einrichtungen in der verantwortlichen *Zuständigkeit der Schulaufsicht* liegen. Hier empfiehlt sich die Differenzierung zwischen schulfachlicher und fortbildungsfachlicher Aufsicht. Die Qualitätsstandards der staatlichen Fortbildung sollten dabei zielführend und ggf. mit entsprechender Qualifizierung für das schulfachliche und fortbildungsfachliche Aufsichtspersonal verbunden sein.
- 3.7 Für *nichtstaatliche Fortbildungsanbieter* in anderer Trägerschaft (Kirchen, Stiftungen, Verbände, Unternehmen etc.) können die Regelungen des Fortbildungssystems der Bildungsverwaltung keine verpflichtende Geltung haben. Als mögliche bzw. wünschenswerte Partner des staatlichen Fortbildungssystems sollten sie dessen *Qualitätsstandards* aber kennen und sich ggf. an ihnen orientieren.
- 3.8 *Aufträge an Fortbildungsanbieter in nichtstaatlicher Trägerschaft* durch die Bildungsministerien sollten an *bildungspolitisch vorgegebene Ziele, Qualitätsstandards und deren Evaluation* gebunden sein.
- 3.9 Vergleichbares sollte für die Zusammenarbeit des staatlichen Fortbildungssystems mit *Bildungsregionen und schulischen Netzwerken* gelten.

4 Fortbildungsfachliche und schulfachliche Aufsicht sowie Schulinspektionen sind relevante Akteure im staatlichen Fortbildungssystem mit je spezifischen Aufgaben im Rahmen gemeinsamer Kernaufgaben.

Die *Qualität von Schule und Unterricht* liegt verantwortlich „vor Ort“ bei den Lehrkräften in ihren Kollegien und *letztverantwortlich bei den Schulleitungen*. Zugleich und *überörtlich* steht die zuständige *schulfachliche Aufsicht* in der Verantwortung. Die Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht im Rahmen von Schulgesetzen und Referenzrahmen Schulqualität kann nicht ohne verantwortliche Kenntnisnahme und ggf. Beratung bzw. Intervention der Schulaufsicht erfolgen. *Grundgesetzlich führt der Staat die Aufsicht über das öffentliche Schulwesen.*

- 4.1 Für die *Schulaufsicht als fortbildungsfachliche Aufsicht* in den Regionen und auf örtlicher Ebene sollten Organisation, Geschäftsverteilung und Zuständigkeiten sowie Kernaufgaben, Qualitätsstandards und Aufgabenerfüllung im Fortbildungssystem verbindlich gelten.
- 4.2 Die *schulfachliche Aufsicht* sollte an der landesweiten und der regionalen Fortbildungsplanung im Rahmen von Information, Abstimmungen und Auswertungen durch die Bildungsministerien beteiligt sein. In diese Beteiligung ist die schulfachliche Aufsicht mit ihren *spezifisch-anteiligen Kernaufgaben und deren Evaluation im Fortbildungssystem* einbezogen.
- 4.3 Information, Kommunikation und Dokumentation fortbildungsfachlicher und schulfachlicher Mitwirkung im Fortbildungssystem sollten wesentlich über eine *Fortbildungsdatenbank* erfolgen.
- 4.4 Die Schulinspektionen evaluieren Schulen extern auf der Grundlage der Referenzrahmen Schulqualität und kommunizieren die Resultate mit den beteiligten Schulen und deren zuständiger Schulaufsicht. Mehrere Länder haben ihre Schulinspektionen aufgelöst und damit Schulen und Schulaufsicht die Möglichkeiten evidenzbasierter Weiterentwicklung auf der Grundlage von Daten, entsprechenden Zielvereinbarungen und datenbasierten Schulprogrammen genommen. Die *Schulinspektionen sollten erhalten und ausgebaut* werden und neben der externen Evaluation auch datenbasierte Schulentwicklungsberatung leisten. In diesem Rahmen tragen sie zur KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring bei.
- 4.5 *Informationen und anonymisierte Ergebnisse der Schulevaluationen* im Überblick sowie Empfehlungen der Schulinspektionen sollten ebenfalls in die *Fortbildungsdatenbank* eingestellt und damit kommunizierbar werden.

5 Wirksamkeit und Qualität der Fortbildungssysteme entscheiden sich „vor Ort“, in den Schulen, und sind ohne engagierte, motivierte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrkräfte nicht erreichbar.

Zur Verantwortungsklärung für die Fortbildungswirksamkeit: Schulleitungen, Kollegien und Lehrkräfte sind *gemeinsam mit ihren schulnahen Bildungseinrichtungen verantwortlich* für die Qualität und den Erfolg ihrer Fortbildung. Das betrifft vor allem die schuleigene Fortbildungsplanung, die Mitgestaltung der Fortbildungsprozesse und die Schulpassung der Ergebnisse. Der Transfer, die Umsetzung der Fortbildungsergebnisse in die eigene Schule ist mit Vorrang eine Aufgabe der Schulbeteiligten. Professionelle Fortbildner*innen einzusetzen sowie inhaltlich-fachliche Inputs, Konzepte, Modelle, Methoden und Materialien einzubringen, ist Aufgabe der Fortbildungseinrichtungen. *Für die Gewährleistung dieses Wirksamkeitszusammenhangs trägt die bildungspolitische Steuerung/Governance durch die zuständigen Ministerien Verantwortung.*

Die Lehrkräftefortbildung ist hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf diese geteilte und zugleich gemeinsame Verantwortung angewiesen und kann die schulische Mitverantwortung nicht durch eigene professionelle Leistungen kompensieren. Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung sind keine „Einbahnstraße“, kein Verhältnis zwischen „Fortbildungsgeber und Fortbildungsnehmer“.

- 5.1 Fortbildung soll nach den *Schulgesetzen der Länder der Erhaltung und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen* dienen. Gegenüber früheren Jahrzehnten, in denen die Lehrkräftefortbildung weitgehend bis ausschließlich individuell und personenbezogen stattfand, wird sie im Kontext von Schulentwicklung und Schulqualität als ein zentrales Konzept zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht verstanden sowie als ein zentrales Instrument der verantwortlichen Schulleitung für die Personalentwicklung in den Kollegien. Über die individuellen Fortbildungsinteressen einzelner Lehrkräfte hinaus geht es um die Klärung sowohl individueller als auch schulbezogener Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe in Kollegium und Schule.

In den meisten Ländern ist die *schuleigene Fortbildungsplanung* zwischenzeitlich als eine verbindliche *Vorgabe für die Schulen* ausgewiesen. Die schulische Wirklichkeit ist von der Einlösung dieser Vorgabe bzw. vor allem von deren Nutzung und Erträgen offensichtlich aber noch vielfältig entfernt. In die Fortbildungen für Schulleitungen und mittleres Schulmanagement (Fachkonferenz-, Jahrgangs-, Stufen- und Steuergruppenleitungen) sollten darum verbindlich *Module zur schuleigenen Fortbildungsplanung für Personal- und Schulentwicklung* eingerückt werden.

- 5.2 Wesentliche Bezugspunkte der schuleigenen Fortbildungsplanungen sollten die Rückmeldungen schulexterner Evaluationen (Schulinspektionen, VERA 3 und 8) und die sich daran anschließenden Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht sein sowie die eigenen schulisch-unterrichtlichen Entwicklungsinteressen der Schulen im Zusammenhang mit den Referenzrahmen Schulqualität.

- 5.3 Für die verpflichtenden schuleigenen Fortbildungsplanungen sollte ein einheitliches überschaubares und „handlebares“ digitales Format eingesetzt werden, das im Rahmen einer Fortbildungsdatenbank für Dokumentation, Information, Kommunikation und Vereinbarungen genutzt werden kann – „vor Ort“ und im Rahmen regionaler Koordination sowie landesweiter Steuerung des Fortbildungssystems.

- 5.4 *Fortbildungsbudgets* der Schulen sollten *zwei Arten von Ressourcen* umfassen:

- ▶ *Haushaltsmittelzuweisungen* entsprechend den *schuleigenen Fortbildungsplanungen* sowie den *Schul- und Kollegiumsgrößen* für den „Einkauf“ von Fortbildungsangeboten (auf dem nichtstaatlichen „Fortbildungsmarkt“), die neben den landesweiten Schwerpunktmaßnahmen des staatlichen Fortbildungssystems liegen.
- ▶ *Zeitre Ressourcen* entsprechend den *schuleigenen Fortbildungsplanungen*:
 - Schulen sollten in der *unterrichtsfreien Arbeitszeit der „Schulferien“* ausgewählte *Zeiträume für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung in eigener Entscheidung* festlegen und dabei für ihre Unterstützung Kontrakte mit den *Fortbildungseinrichtungen* schließen.
 - In Orientierung an *internationalen Verhältnissen* sollten Schulen weitergehend für ihre Entwicklungsarbeiten *haushaltsrechnerisch Lehrkraftstellen* zugewiesen werden, deren Zeitkontingente zur *partiellen Freistellung für die Fortbildung* bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

- 5.5 Entsprechend der auch für den deutschen Sprachraum teilweise schon vorliegenden Daten zur Effektivität unterschiedlicher Fortbildungsformate bieten die mittelfristig und intervallförmig angelegten Formate, in denen Fortbildungsarbeit mit jeweils schulisch-unterrichtlicher Erprobung verbunden ist, besondere Wirksamkeitschancen. Dabei sollte die möglichst enge Verbindung von Fortbildung in/für Schule und Unterricht bedacht und geplant werden. Je dichter und intensiver dieser Zusammenhang auch zeitlich und organisatorisch bis in die regulären schulischen Abläufe gestaltet werden kann, beispielsweise durch direkte Beteiligung am Unterricht, an Fachkonferenzen, Steuergruppen und Schulleitungsteams, umso größer sind die Aussichten auf Wirksamkeit und Erfolg der Fortbildung.

6 Zur Reform und Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

Die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung betrifft weit über die Mikro-Ebene der Fortbildung „vor Ort“ in Schule und Unterricht hinaus die Qualität des Fortbildungssystems insgesamt und damit auch die *zentrale Frage nach der bildungspolitischen Steuerung auf der Makro-Ebene*.

Die Reform der Lehrer*innenbildung in Deutschland bezieht sich seit der empirischen Wende vorrangig und fast ausschließlich auf die Großbaustelle der Lehrer*innenausbildung. Die *bildungswissenschaftlichen und fachlichen Standards der Kultusministerkonferenz* sind wesentliche Grundlagen der *Reform der Lehrer*innenausbildung* und kommen in der *Lehrkräftefortbildung allenfalls peripher in den Blick – wenn überhaupt*. Die Kultusministerkonferenz äußert sich zwar von Zeit zu Zeit am Rande anderer Stellungnahmen wertschätzend über die Bedeutung der Lehrkräftefortbildung, ohne aber Reforminitiativen zu ergreifen, die der Lehrer*innenausbildung vergleichbar wären.

- 6.1 Im Verhältnis zu Strukturen, Personalressourcen, Haushaltsmitteln, Zeitkontingenten und Standards der Ausbildung erscheint die *Lehrkräftefortbildung weitgehend vernachlässigt bis marginalisiert*. Einer im Durchschnitt 7-jährigen Ausbildung für den Lehrberuf stehen in 35 bis 40 Berufsjahren als Lehrkraft allenfalls und insgesamt ein paar Wochen Fortbildung gegenüber. Eine Reform der Lehrer*innenbildung als Reform der Aus- und Fortbildung sollte darum keinesfalls einfach auf mehr Haushaltsressourcen für die Lehrkräftefortbildung (das zwar auch!) gerichtet sein, sondern das *strukturelle Verhältnis zwischen Aus- und Fortbildung* unter dem gemeinsamen „Dach“ der Lehrer*innenbildung neu gestalten. Dabei käme es auch nicht allein auf den Ausbau der bestehenden Fortbildungssysteme in den Ländern an neben deren bestehenden Ausbildungssystemen, sondern auf eine strukturell-konzeptionelle Neuausrichtung unter gemeinsamen und je spezifischen Kernaufgaben in Aus- und Fortbildung für das lebenslange Lernen im Lehrberuf.
- 6.2 Bei der Weiterentwicklung und Steuerung der *Fortbildungssysteme* sollte deren *Wirksamkeit im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften* bedacht werden. Das betrifft die Inhalte und deren *zeitliche Kontingenzierung jeweils in Aus- und Fortbildung* – auch unter der Frage, wie viel mehr Zeit für die Fortbildung von Lehrkräften bei deren berufslebenslangem Lernen zulasten der Ausbildungszeit eingesetzt werden muss.
- 6.3 Mit der Frage nach den Zeitressourcen für Aus- und Fortbildung verbindet sich vergleichbar relevant die *Strukturfrage*: Bleibt die universitäre Lehrer*innenausbildung in der eingeführten Form/Struktur bestehen, und die Lehrkräftefortbildung hat ihren Platz als eine Art Additum an der universitären Peripherie? Oder empfiehlt sich eine *neue Verbindung von Lehrer*innenbildungszentren an den Universitäten mit der staatlichen Lehrkräftefortbildung* bei sowohl gemeinsamen als auch spezifischen Kernaufgaben, Professionsstandards und deren Evaluation?

Insgesamt erfordert die Neuausrichtung der Lehrkräftefortbildung im Kontext der Lehrer*innenbildung deren Gesamtreform als bildungspolitische Steuerungsaufgabe der Kultusministerkonferenz. Es geht um einen „Masterplan zur Reform der Lehrer*innenbildung“.

- 6.4 Inhaltliche und Professionsstandards der Lehrkräftefortbildung werden absehbar nicht durchgängig identisch mit den vorliegenden bildungswissenschaftlichen und fachlichen Standards der Lehrer*innenbildung sein – bei vermuteten Schnittmengen und Gemeinsamkeiten. *Eine Reform der Lehrkräftefortbildung sollte im Zusammenhang mit der Lehrer*innenausbildung im Gesamtrahmen der Lehrer*innenbildung erfolgen*. Hierzu sollte die bildungspolitische Steuerung durch die Kultusministerkonferenz bzw. der Bildungsministerium einschlägige Initiativen einleiten. *Wünschenswert bzw. erforderlich ist der o. a. „Masterplan Lehrer*innenbildung“*.
- 6.5 *Diese Reformen im Gesamtrahmen der Lehrer*innenbildung sollten eng verknüpft werden mit den neuen Möglichkeiten und Formaten der Digitalisierung im Bildungswesen in Ausbildung, Fortbildung und lebenslangem Lernen im Lehrberuf*.
- 6.6 Im Anschluss an vorliegende europäische und außereuropäische Modelle, Praxen und Erfahrungen sollte geprüft werden, wie sinnvoll auch in Deutschland eine *grundständige und fachlich sowie zeitlich begrenzte Lehrer*innenausbildung sein könnte, an die Lehrkräfte später im Beruf mit zertifizierten Ausbildungs- oder Weiterbildungsgängen anschließen und neue bzw. zusätzliche Qualifikationen erwerben*. Diese weiteren Aus- und Weiterbildungen wären sowohl mit materiellen Anreizen (Gehaltserhöhungen) als auch mit Statusverbesserungen gegenüber dem jeweils erworbenen Eingangsamt verbunden.
- 6.7 Bereits gegenwärtig und begleitend zu künftigen bildungspolitischen Reformen der Lehrkräftefortbildung im Rahmen der Lehrer*innenbildung sollte in den öffentlichen Debatten dem vielfach von Elternseite vorgetragenen Einwand, Fortbildung führe zu Unterrichtsausfall, engagiert entgegengetreten werden. *Die Vermeidung von Unterrichtsausfall (durch Fortbildung?) allein genügt nicht für die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht; der real stattfindende Unterricht muss auch lernwirksam und qualitativ voll sein; dazu trägt die Fortbildung der Lehrkräfte entscheidend bei*.
- 6.8 Den Verbänden und Gewerkschaften von Lehrkräften ist anzuraten, ähnlich wie in der IG Metall oder der IG Bau, in diesem Kontext von Weiterqualifizierung und Fortbildung über „Qualifizierungstarifverträge“ nachzudenken und initiativ zu werden. Das erscheint sinnvoll in einer Schul- und Bildungslandschaft, die sich durch die Digitalisierung in immer kürzeren Innovationswellen verändern und Lehrkräfte (bereits gegenwärtig) vor ständig neue Kompetenzanforderungen stellen wird.

Die Empfehlungen dieses Gutachtens bestätigen und verstärken vielfältig bereits vorliegende Anregungen und ergänzen sie durch weitergehende Vorschläge. Beispielhaft sei auf den im Oktober 2019 vorgelegten Bericht einer Expertenkommission hingewiesen, die im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen eine Evaluation der Lehrkräftefortbildung dieses Bundeslandes durchgeführt und zu deren Ergebnissen Stellung genommen hat (abrufbar unter dem Bildungsportal des Landes NRW: <https://www.schulministerium.nrw.de>).¹ Dieser Auswertungsbericht weist viele Übereinstimmungen in der Bewertung und bei den Empfehlungen mit dem hier vorliegenden Gutachten aus. Von zentraler Bedeutung ist dabei aus Sicht der Gutachter, dass der beständige didaktische und professionelle Feinschliff der Lehrkräftefortbildung auf der Mikro-Ebene in Schulen und Fortbildungsveranstaltungen für die Wirksamkeit und Qualität dieser Fortbildungen unverzichtbar ist, dass aber diese Bemühungen um die weitere Vertiefung und Professionalisierung der Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ die Qualität und Wirksamkeit der bildungspolitischen Steuerung/Governance des Fortbildungssystems nicht ersetzen können, sondern voraussetzen. Das vorliegende Gutachten ist in diesem Zusammenhang auf die Systemqualität und ihre bildungspolitischen Steuerungserfordernisse gerichtet.

¹ https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019_17_LegPer/PM20191028_Evaluation-Lehrerfortbildung/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf (Zugriff: 31.10.2019).