

Leitlinien für die universitäre Lehrerfort- und -weiterbildung

MARGARETHA MÜLLER
 CHRISTINA BAUST
 PATRICK B. FLECK
 EVAMARIA WERNER-NEUMANN
 ANITA PACHNER
 BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

Kurz zusammengefasst ...

Vor dem Hintergrund der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden an der Tübingen School of Education (TüSE) im Teilprojekt „Lehrerfort- und -weiterbildung“ bedarfsgerechte und wissenschaftlich fundierte Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte in Baden-Württemberg pilotiert. Auf dieser Basis und orientiert an erwachsenpädagogischen Prinzipien wurden Leitlinien für die dritte Phase der Lehrerbildung an Universitäten entwickelt.

1 Einleitung

Im Rahmen des Teilprojekts Lehrerfort- und -weiterbildung an der Tübingen School of Education (TüSE) wurden Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht und dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfolgreich pilotiert. Diese innovativen Blended-Learning-Konzepte basieren auf einer umfassenden Bedarfsanalyse, dem Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse zur lernwirksamen Gestaltung von Lehrerfortbildungen sowie erwachsenpädagogischen Prinzipien. Ebenfalls wurde die Entwicklung von Standards für die dritte Phase der Lehrerbildung an Universitäten anvisiert, die in diesem Beitrag vorgestellt werden. Da wir weder Maximalstandards festlegen können, noch Mindeststandards im Rahmen universitärer Lehrerfort- und -weiterbildung festlegen wollen, haben wir uns auf Leitlinien verständigt. Um mit einer erwachsenpädagogischen Perspektive solche Leitlinien zu generieren, orientieren wir uns an dem Modell nach Weinberg (Reich-Claassen & von Hippel, 2018)¹. Untermuert werden die Leitlinien durch Erfahrungswerte aus dem Projekt.

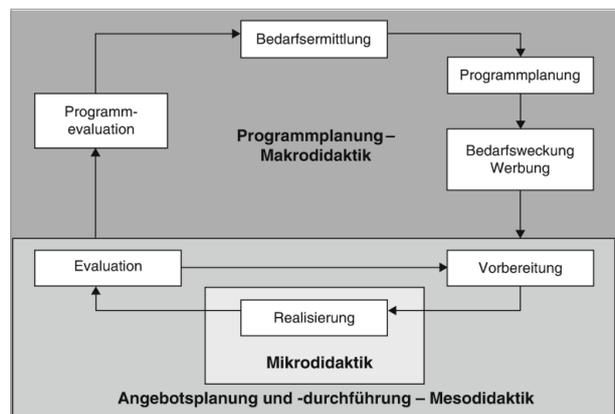


Abb. 1: Professioneller Handlungszyklus (nach Weinberg 2000; modifiziert durch Reich-Claassen & von Hippel, 2018)

2 Struktur/Einbettung in die Universität

2.1 Verortung der universitären Lehrerfort- und -weiterbildung und Einbettung in eine universitäre Strategie

Ähnlich der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt (Hanft, 2014) sind auch für die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (LFB) unterschiedliche strukturelle Verortungen in der Universität denkbar. Eine Eingliederung auf Verwaltungsebene (z.B. in dort angesiedelte Referate oder Stabsstellen für wissenschaftliche Weiterbildung) führt zu einer hohen Distanz zu den in die Lehrerbildung involvierten Fächern und wird den spezifischen Anforderungen der Zielgruppe oft wenig gerecht. Eine Verortung der LFB in einzelnen Fakultäten ist zwar gängige Praxis und sichert eine starke Nähe zur einschlägigen Forschung, diese wird aber über eine dezentrale Struktur erkaufte, die kaum Synergieeffekte über einzelne Angebote hinaus ermöglicht und auch die Universität als Anbieter von LFB nach außen kaum wahrnehmbar macht. Eine

¹ Das Angebot einer Lehrerfort- und -weiterbildung übernimmt dabei die Rolle des Programms. Die Evaluation wird hierbei zu einem Punkt zusammengefasst.

denkbare Lösung sind hier die – inzwischen an vielen Universitäten vorhandenen – Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education, die eine Vernetzung und Bündelung von Angeboten der universitären LFB ermöglichen können, ohne die Fakultäten und Fächer aus der Verantwortung zu entlassen.

2.2 Berücksichtigung der universitären Expertise

Das Gros der Angebote und Angebotsstrukturen der LFB wird in den meisten Bundesländern von außerhochschulischen Einrichtungen getragen, auch weil den Universitäten und Hochschulen hierfür Ressourcen und Strukturen fehlen. In einer ausdifferenzierten Landschaft von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte müssen sich Universitäten die Frage stellen, welche Angebote sie hier machen wollen, können und sollten. Dabei sind die besonderen Möglichkeiten der Universität (Forschungsnähe, Anschluss an die erste Phase der Lehrerbildung, hochqualifiziertes Personal etc.) ebenso zu berücksichtigen wie die Restriktionen (hohe Personalkosten, fehlende Strukturen, mangelnde räumliche Ressourcen etc.). Entsprechend muss es darum gehen, Angebote zu schaffen, die von anderen Trägern im Feld der LFB so nicht angeboten werden können und die einen klaren Bezug zu der an der Universität vorhandenen Expertise aufweisen.

2.3 Finanzierung der Lehrerfort- und -weiterbildung an der Universität

In Abgrenzung zu anderen Segmenten (wissenschaftlicher) Weiterbildung sind Angebote der Lehrerfortbildung für die Teilnehmenden in der Regel kostenfrei, z.T. wird sogar die Übernahme von Reisekosten erwartet. Entsprechend ist die Finanzierung von Angeboten der LFB an Universitäten zu klären, wobei die Unterstützung des zuständigen Landesministeriums sich in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausgestaltet. Bundesmittel (z.B. aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) oder andere Wege der Finanzierung über Dritte sind i.d.R. zeitlich befristet und lassen Fragen der Nachhaltigkeit von Fortbildungsstrukturen offen.

2.4 Anerkennungsmöglichkeiten universitärer Fortbildungsangebote

Für Lehrkräfte ist die formale Anerkennung von Fortbildungsaktivitäten durch das zuständige Landesministerium oft von zentraler Bedeutung, da nur so bestehende Fortbildungsverpflichtungen bzw. -erwartungen (auch im Hinblick auf Aufstiegsperspektiven) nachweislich erfüllt werden können. Ob und unter welchen Bedingungen eine formale Anerkennung der Teilnahme an universitären Fortbildungsangeboten möglich ist, sollte vorab mit den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in den zuständigen Behörden besprochen werden.

2.5 Erfahrungswerte

Eine Anbindung an eine zentrale Einrichtung, wie eine School of Education oder ein Lehrerbildungszentrum eignet sich, um fachübergreifend agieren zu können. Bei der Finanzierung sollten z.B. Kosten wie Stellenanteile und Veranstaltungskosten beachtet werden. Kann die Universität in schulisch relevanten Themen bereits Expertise, z.B. in Form von Professuren und Forschungsprojekten vorweisen, ist es sinnvoll, diese zu nutzen.

In der Anerkennung und Bescheinigung zeigen sich universitäts- und länderspezifische Unterschiede, so dass es sinnvoll ist, Möglichkeiten der Teilnahmebescheinigungen vorab zu sondieren. Dazu kann auch der Austausch mit Akteurinnen und Akteuren der Lehrerfort- und -weiterbildung helfen.

3 Bedarfsermittlung

Voraussetzung für die aktive Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ist, dass diese als bedarfsgerecht erlebt werden. Dabei wird die Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildungsangeboten bei Lehrkräften durch folgende Faktoren beeinflusst: Das System Schule (Fortbildung und Wissensmanagement an Schulen), das System Fortbildung (strukturelle Merkmale wie Formate, Rahmenbedingungen etc.) sowie individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte, insbesondere deren Motivation (Schmidt-Hertha & Werner, 2019; Diehl, Krüger, Richter & Vieggerske, 2010). Bei der Bedarfsermittlung sind deshalb sowohl die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrkräfte, als auch institutionelle und strukturelle Anforderungen zu berücksichtigen und miteinander abzugleichen. Weiter ist es für professionelles Planungshandeln bedeutend, interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse einzubeziehen (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Tietgens (1982) beschreibt das Zusammenspiel von Angebotsentwicklung und Nachfrage als „Suchbewegung“, bei der einerseits Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppen antizipiert und identifiziert werden, andererseits mithilfe innovativer Angebote aber auch erst Interesse für unterschiedliche Themen, Formate etc. geweckt werden kann.

3.1 Bedarfe von Lehrkräften

Für die Ermittlung von Fortbildungsbedarfen, -motiven und -barrieren von Lehrkräften kann auf unterschiedliche wissenschaftliche Studien zurückgegriffen werden (Hoffmann & Richter, 2016; Deutsche Telekom Stiftung, 2017; Richter & Vieggerske, 2011; von Hippel, 2011 u.v.a.). Je nach Erkenntnisinteresse und verfügbaren Ressourcen kann es auch sinnvoll sein, eine eigene Bedarfsanalyse durchzuführen, z.B. wenn möglichst alle Merkmale von Fortbildungsangeboten differenziert in den Blick genommen werden sollen: Die Themen/Inhalte der Veranstaltung, organisatorische Rahmenbedingungen, die Ausbringungsform, der Veranstaltungsort, die Finanzierung des Angebots sowie die Ansprache der Zielgruppe (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Für die bedarfsgerechte Gestaltung eines Fortbildungsangebotes ist weiter die Formulierung von Lernzielen ausschlaggebend. So wird die Zielgruppe – z.B. Lehrkräfte eines Faches, einer Schulart, eines Einzugsgebiets etc. – erst durch das Ziel der Bildungsarbeit konstruiert (Reich-Claassen & von Hippel, 2018; Lassnigg, 2010). Um ein konkretes Fortbildungsangebot bedarfsgerecht zu gestalten, eignen sich außerdem sogenannte Produktkliniken in besonderem Maße. Dort wird ein auf wissenschaftlichen Befunden entwickeltes Fortbildungskonzept vorgestellt und gemeinsam mit potenziellen Teilnehmenden bezüglich der einzelnen Elemente und Rahmendbedingungen des Konzeptes diskutiert und weiterentwickelt (Reich-Claassen & von Hippel, 2018; Baust & Pachner 2020).

3.2 Institutionelle und strukturelle Anforderungen

Fortbildungsbedarfe entstehen auch durch weitreichende Reformanforderungen, die an Schule und Unterricht gestellt werden, wie z.B. im Zuge der Digitalisierung und dem Umgang mit einer wachsenden Heterogenität und Diversität in Schule und Unterricht. Aber auch Anforderungen des Arbeitsmarkts, z.B. im Hinblick auf MINT-Berufe, stellen Schulen vor Herausforderungen (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Lehrerfortbildung ist in diesen Kontexten besonders wichtig, da sie es ermöglicht, relativ direkt auf die Schul- und Unterrichtspraxis einzuwirken (Schmidt-Hertha & Werner, 2019; Terhart, 2014). Die Universität kann sich als Fortbildungsanbieter nur dann behaupten, wenn sie sich von den bestehenden Fortbildungsangeboten abgrenzen und ein Alleinstellungsmerkmal der Lehrerfortbildung herausarbeiten kann. Um ein innovatives Fortbildungsangebot zu entwickeln, ist es nötig, sowohl die landesspezifischen Fortbildungsstrukturen zu kennen, als auch die unterschiedlichen Fortbildungsprogramme und -angebote hinsichtlich bestehender Lücken und Schwerpunkte zu analysieren (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

3.3 Erfahrungswerte

Für eine umfassende Bedarfsermittlung haben sich im Projekt Lehrerfort- und -weiterbildung folgende Schritte bewährt (Schmidt-Hertha & Werner, 2019):

1. Programm- und Angebotsanalyse

Analyse der Fortbildungsprogramme und -angebote von LFB in Baden-Württemberg hinsichtlich bestehender Lücken und Schwerpunkte.

2. Analyse der Organisationsstrukturen

Mithilfe von Gesprächen mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Feld der Lehrerfort- und -weiterbildung (wie z.B. mit Akademieleitungen, Verantwortlichen im Ministerium und in Regierungspräsidien und Leitungen ministeriumsnahe Institute zur Qualitätssicherung an Schulen) konnten hilfreiche Informationen zur Fortbildungsstruktur gewonnen werden (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Des Weiteren wurden im Rahmen der Veranstaltungsreihe „New Topics“ der Tübingen School of Education bei einem Workshop unter dem Titel „Weiterbildung von Lehrkräften an der Universität? Neue Formate. Ungenutzte Potenziale. Praktikable Lösungen“ das Feld der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis reflektiert (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

3. Bedarfsanalyse

Da die Durchführung einer eigenen Bedarfsanalyse unter den Lehrkräften in Baden-Württemberg aus Ressourcen Gründen nicht möglich war, wurden wissenschaftliche Studien zu Fortbildungsbedarfen, -motiven und -barrieren von

Lehrkräften genutzt (s. oben) sowie Sekundäranalysen zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Baden-Württemberg auf Basis der Daten aus den IQB-Länderstudien durchgeführt (Pant et al., 2015; Müller, 2020).

4. Round Table/Produktklinik

Auf der Grundlage dieser Bedarfsermittlung sowie einer breiten Literaturrecherche zur Gestaltung wirksamer Lehrerfortbildungen (Lipowsky, 2009, 2010 u.a.) wurde ein wissenschaftlich fundiertes Konzept für eine Lehrerfortbildung im Blended Learning-Format entwickelt. Dieses wurde im Rahmen eines „Round Tables“ gemeinsam mit Lehrkräften entlang der einzelnen Merkmale diskutiert und weiterentwickelt. Im genannten Projekt konnten so vielfältige Erkenntnisse zur praktischen Umsetzbarkeit und der Attraktivität bzw. dem Mehrwert und Nutzen des Konzeptes für die Lehrkräfte gewonnen werden (Baust & Pachner, 2020).

4 Angebotsplanung

Die professionelle Gestaltung von Fortbildungsangeboten basiert auf erwachsenenpädagogischen Prinzipien, einer soliden Bedarfsanalyse sowie dem Einbezug wissenschaftlicher Literatur zur lernwirksamen Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte (Lipowsky, 2009, 2010 u.a.; Siebert, 2007; Schlutz, 2006)². Im Modell der Angebotsentwicklung nach Schlutz (2006) werden die einzelnen Planungs- und Entwicklungsschritte beschrieben. Die Schnittstelle zwischen den externen Anforderungen und der methodisch-didaktischen Gestaltung bildet die Formulierung von Lernzielen (Siebert, 1999). Sind die Lernziele festgelegt, kann das Angebot zielgerichtet geplant, Teilziele eruiert und der Lernerfolg am Ende der Veranstaltung kontrolliert werden (Schlutz, 2006). Zu folgenden Planungselementen gilt es, Entscheidungen zu treffen:

4.1 Lerninhalte

Die Wahl der Themen und Lerninhalte einer Fortbildungsveranstaltung basiert auf komplexen didaktischen Entscheidungen. Äußere Qualifikationsanforderungen, Ziele des Fortbildungsträgers, Kompetenzen der Lehrenden sowie Bedarfe, Bedürfnisse und Bildungsvoraussetzungen der potenziellen Teilnehmenden müssen miteinander abgestimmt werden. Die Auswahl der Lerninhalte hat wiederum Einfluss auf die Entscheidung bezüglich der Räumlichkeiten, Methoden und Medien der Fortbildungsveranstaltung (Schlutz, 2006).

4.2 Organisationsformen und Methoden

Die Organisationsform, d.h. die Art der Veranstaltung, wird u.a. durch die Zeitplanung sowie die gewählten Zeitfenster bestimmt. Bei der Entscheidung für die Wahl der Methoden bieten die didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung eine gute Orientierung. Diese sind u.a. Erfahrungs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung (Schlutz, 2006; Siebert, 2007).

² Die zentralen Qualitätskriterien wirksamer Lehrerfortbildungen werden in diesem Rahmen nicht gesondert aufgezählt, können jedoch u.a. in den aufgeführten Quellen nachgelesen werden.

4.3 Lernorte und Medien

Die Wahl der Lernorte bzw. Räumlichkeiten ist entscheidend, weil sie eng mit der Lernorganisation zusammenhängt und dadurch Einfluss auf die Lernprozesse der Teilnehmenden nimmt (Roth, 2003). Je nach Räumlichkeit ergeben sich außerdem Möglichkeiten bestimmte Methoden umzusetzen, was sich weiter auf die Lernziele und -inhalte auswirkt. Die Entscheidung, welche Medien im Zuge der Fortbildung eingesetzt werden sollen, ist auf Grundlage der didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung zu treffen (Weidenmann, 1993).

4.4 Dozierende

Die Dozierenden und ihre fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen stellen ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Fort- und Weiterbildungsangeboten dar (von Hippel, Reich-Claassen & Tippelt, 2008). Im Planungsprozess sollte deshalb auf eine „Passung“ zwischen Dozierender/-m, Thema und v.a. der anvisierten Zielgruppe“ (Reich-Claassen & von Hippel, 2018, S. 1416) geachtet werden (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Des Weiteren sollten die Dozierenden mit den didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung vertraut sein.

4.5 Erfahrungswerte

Bei der Angebotsplanung sowie in der Durchführung unserer Fortbildungsangebote hat sich die Kooperation mit Dozierenden entsprechender Disziplinen und Hintergründe bewährt. So konnte die methodisch-didaktische Gestaltung des Angebotes optimal mit den Inhalten verknüpft werden. Weiter wurden auch die Zielgruppe bzw. die Teilnehmenden sowohl bei der Angebotsplanung (siehe Round Table) als auch im Verlauf der Veranstaltung immer wieder in die (Weiter-)Entwicklung des Fortbildungskonzeptes mit einbezogen, was sich als sehr ertragreich herausgestellt hat. Das für beide Fortbildungsveranstaltungen zugrunde gelegte Blended-Learning-Format (Abs, Eckert & Anderson-Park, 2016), bei dem Präsenz- und Anwendungsphasen im Wechsel stattfanden, erwies sich ebenfalls als bedarfsgerecht (Baust & Pachner, 2020). So konnten die für die Lehrkräfte wichtigen Elemente, d.h. der fachliche Input, der Austausch und die Beratung unter den Teilnehmenden sowie die Anwendung des Gelernten in der Praxis, miteinander verzahnt werden (Lipowsky, 2010; Baust & Pachner, 2020).

5 Marketing

5.1 Marketingstrategien

Marketing stellt mittlerweile ein unverzichtbares Element der Weiterbildungspraxis dar (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Universitäten sind bislang noch wenig in die Struktur der landesweiten Lehrerfortbildung eingebunden (Benning, Lipowsky, Holzäpfel & Rincke, 2018), sodass professionelle Öffentlichkeitsarbeit und ein gezieltes Marketing zur Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt auch hier bedeutsam werden (Kraft, 2018). Wie bereits erwähnt, ist es dabei wesentlich, ein Alleinstellungsmerkmal universitärer Lehrerfortbildung in Abgrenzung zu anderen Fortbildungsanbietern

herauszuarbeiten (s.o.). Die Angebotspolitik (z.B. Auswahl der Themen) gilt dabei neben den anderen Aktionsinstrumenten des Marketings (Preis, Distribution, Kommunikation) als „Herzstück“ (Reich-Claassen & von Hippel, 2018, S. 1417) der Marketingstrategie. Hierzu zählen die organisatorischen Rahmenbedingungen (Distributionspolitik), u.a. die Zeitstruktur der Veranstaltung (Dauer, Wochentage, Uhrzeiten), das Format der Fortbildung (Präsenz, E-Learning, Blended-Learning) oder der Veranstaltungsort und die (Ko-)Finanzierung der Fortbildung über Teilnehmenden-Beiträge (Preispolitik). Ein weiterer wesentlicher Bereich ist die Ansprache der Zielgruppe (Kommunikationspolitik), die über verschiedene Wege, wie diverse digitale und Printmedien, aber auch über persönliche Kontakte geschehen kann (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

5.2 Erfahrungswerte

Im Folgenden wird insbesondere auf die Erfahrungen im Hinblick auf die Kommunikationspolitik eingegangen, weil die anderen Bereiche bereits in den vorherigen Schritten behandelt wurden. Da die Fortbildungsteilnahme in Baden-Württemberg auf Schulleiterebene entschieden wird, hat sich für die Werbung der Veranstaltungen eine direkte Ansprache der Schulen über einen Verteiler mit entsprechendem Informationsmaterial (Flyer) bewährt. Hierbei empfiehlt es sich, die Universitäten ins Marketing einzubeziehen, denn diese besitzen z.B. in Form von Schools of Education häufig bereits ein umfassendes Netzwerk in die Schullandschaft. Ebenfalls war es sinnvoll, die Fortbildung im staatlichen Angebot anhand einschlägiger Fortbildungsplattformen für Lehrkräfte aufzunehmen sowie zusätzlich einen eigenen Internetauftritt zu gestalten. Es ist schwer möglich, potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der ersten Ansprache bereits umfassend zu informieren. Daher hat es sich hier als geeignet herausgestellt, zunächst im Ausschreibungstext den Fokus auf den Inhalt zu legen und Teilnahmevoraussetzungen aufzuzeigen. Erst anschließend im weiteren Verlauf wurden potenzielle Teilnehmende über die genauen Lernziele sowie die didaktische und methodische Struktur der Fortbildung informiert.

6 Vorbereitung

6.1 Kommunikation mit Dozierenden und Teilnehmenden

Im Rahmen der Vorbereitung werden die Dozierenden für die Fortbildung nach den aus der Planung hervorgehenden Kriterien ausgewählt. Danach sind mit den Dozierenden Inhalte, Lernziele und organisatorische Aspekte abzustimmen. Außerdem werden die Teilnehmenden mit den entsprechend notwendigen Informationen zur Fortbildung versorgt.

6.2 Organisation und Gestaltung der Lernumgebung

Des Weiteren müssen die Lernbedingungen vor Ort entsprechend der Konzeption organisiert und gestaltet werden. Hierzu zählen die Eigenschaften (sowohl realer als auch virtueller Lernräume), die technische bzw. Medienausstattung sowie die Betreuung der Teilnehmenden (Aust, Hartz & Töpfer, 2012). Die Gestaltung der Lernumgebung ist wichtig, da diese einen

Einfluss auf das Lernverhalten und die Kommunikation hat (Siebert, 2010). Es sollte daher auf eine lernförderliche Gestaltung geachtet werden. In der virtuellen Lernplattform wird die Fortbildung angelegt und mit den entsprechenden Arbeitsmaterialien bzw. Aktionen (z.B. der Einrichtung von Foren etc.) versehen. Die Zugänge der Teilnehmenden zur Lernplattform werden eingerichtet und den Teilnehmenden mit weiteren, wichtigen Informationen übermittelt. Auch die Räumlichkeiten werden für die Fortbildung entsprechend vorbereitet. Hierbei orientieren sich die nötige (technische) Ausstattung und die notwendigen Materialien sowie die Sitzordnung an der didaktischen Konzeption (u.a. Knoll, 2001; Siebert, 2010). Im Hinblick auf die Betreuung der Teilnehmenden sollte u.a. für die Verpflegung (Catering) gesorgt sein. Bei mehrtägigen Veranstaltungen sind auch Übernachtungsmöglichkeiten notwendig.

6.3 Erfahrungswerte

Neben wissenschaftlichen Dozierenden hat sich als geeignet erwiesen auch schulische Expertinnen und Experten mit Erfahrung in der Lehrerfort- und -weiterbildung in das Trainer-Team mitaufzunehmen. Diese können auch in die Angebotsplanung bereits mit einbezogen werden. Um die Passung der Teilnehmenden zur Fortbildung zu erhöhen, lässt sich in der Vorbereitung ein Auswahlverfahren, wie z.B. über Motivationsschreiben, einbauen. Über eine virtuelle Lernplattform können Teilnehmende miteinander vernetzt, Inhalte der Fortbildung ausgetauscht und erweitert sowie die Lernplattform in didaktische Entscheidungen (z.B. die Verwendung von sozialen Lernplattformen für kooperatives Lernen) einbezogen werden.

7 Realisierung

Im Folgenden werden Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses behandelt, die während der Durchführung der Fortbildungsmaßnahme relevant sind. Diese beziehen sich sowohl auf methodisch-didaktische als auch auf fachlich-inhaltliche Bereiche (Aust, Hartz & Töpfer, 2012).

7.1 Methodisch-didaktische Gestaltung

Die Teilnehmenden werden in die Fortbildung eingebunden und es sollte auf teilnehmeraktivierende Formate geachtet werden. Somit wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, ihren Lernprozess aktiv mitzugestalten. Die Dozierenden orientieren sich an den Lernanforderungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden und knüpfen an deren Vorwissen an. Des Weiteren empfiehlt es sich, kognitive und metakognitive Lernstrategien anzuwenden, damit die Teilnehmenden angeregt werden, ihren Lernfortschritt selbst zu planen und zu reflektieren. Neben der Einbindung der Teilnehmenden ist auch deren Betreuung während der Fortbildungsmaßnahme von Bedeutung (Daschner & Hanisch, 2019; Reimann, 2012; Siebert, 2010). Dies trifft sowohl auf die Präsenztermine als auch auf die Online-/Anwendungsphasen zu. Insbesondere in der virtuellen Lernumgebung ist die Unterstützung durch eine tutorielle Begleitung unabdingbar (Treumann, Ganguin & Arens, 2012). Außerdem ist es wich-

tig, dass die bzw. der Dozierende die Teilnehmenden motivieren kann und ihnen Wertschätzung entgegenbringt. Dies gilt nicht nur in der Beziehung zur bzw. zum Dozierenden, sondern auch zwischen den Teilnehmenden, sodass eine lernförderliche Atmosphäre entstehen kann (Daschner & Hanisch, 2019; Reimann, 2012; Siebert, 2010).

7.2 Fachlich-inhaltliche Gestaltung

In der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildung wird auf ein angemessenes Verhältnis zwischen wissenschaftlichem und anwendungsorientiertem Wissen geachtet (siehe Angebotsplanung). Dabei ist eine grundlegende am Gegenstand orientierte inhaltliche Struktur ebenso bedeutsam wie die Berücksichtigung spezifischer Interessen der Teilnehmenden.

7.3 Erfahrungswerte

Die Teilnehmenden als Praxiserfahrene sowie Expertinnen und Experten einzubinden, hat sich als ergiebig erwiesen und sorgte für eine konstruktive Atmosphäre. Ebenso war das Zusammenspiel aus theoretisch-wissenschaftlichen und anwendungsorientierten, praktischen Inhalten wertvoll. So wird der universitären Expertise einerseits und dem Transfer in die Praxis andererseits Rechnung getragen. Während der online gestützten Anwendungsphasen zeigte sich insbesondere eine intensive und kleinschrittige Betreuung als wesentlich.

8 Evaluation

8.1 Evaluationsdesign

Eine prozessbegleitende Evaluation kann dazu dienen, die Wirksamkeit einer Fortbildungsmaßnahme festzustellen, das Angebot stetig weiter zu entwickeln und auch zu legitimieren (Wesseler, 2018). Die Evaluation sollte dabei in die Konzeption, Organisation, Durchführung und Nachbereitung der Veranstaltung einbezogen werden (Daschner & Hanisch, 2019; Baust & Pachner, 2020). Des Weiteren empfiehlt sich ein Evaluationsdesign, welches eine Triangulation unterschiedlicher Perspektiven und verschiedener Erhebungsmethoden umfasst. Hierdurch wird ein tieferes Durchdringen der Fortbildungsmaßnahme ermöglicht (Kalman, 2012). Zur Erstellung des Evaluationsdesigns eignen sich die Standards für Evaluation der DeGEval (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit) als Orientierung (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2016).

8.2 Erfahrungswerte

Im Rahmen der durchgeführten begleitenden Evaluationsstudie stand vor allem die Wirksamkeit in Bezug auf die Lernzielerreichung der Teilnehmenden im Zentrum. Die Evaluation umfasste dabei insbesondere in der Fortbildung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht standardisierte längsschnittliche Pre-, Post-, und Follow-up-Befragungen sowie eine offene Zufriedenheitserhebung am Ende der Veranstaltung. In der Fortbildung zum Umgang mit Heterogenität kamen zusätzlich teilnehmende Beobachtung und Reflexionsblogs - auf die Selbstreflexion von Lernenden ausgerichtete Verfahren - zur Anwendung, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden

(Mayring, 2015). Die Evaluation konnte aufzeigen, inwiefern die einzelnen Elemente des Fortbildungskonzeptes zur Lernentwicklung der Teilnehmenden beitragen (Baust & Pachner, 2020; Fleck, Müller & Schmidt-Hertha, 2020). Des Weiteren waren die Ergebnisse der Evaluation, wie z.B. Gründe, warum Teilnehmende frühzeitig aus der Fortbildung ausscheiden, hilfreich für die Weiterentwicklung dieser und vergleichbarer Formate (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

Literatur

- Abs, H. J., Eckert, T. & Anderson-Park, E. (2016). *Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Aust, K., Hartz, S. & Töpfer, A. (2012). Einflussfaktoren auf die Qualität von Weiterbildung im Spiegel empirischer Studien und Weiterbildungstests. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 37-43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baust, C. & Pachner, A. (2020). Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 263-287.
- Benning, A., Lipowsky, F. Holzäpfel, L. & Rincke, K. (2018). Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. Oder: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“ - Befunde einer Befragung. *Pädagogik*, 70(10), 38-41.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). (Hrsg.). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation. (2016). *Kurzversion der Standards für Evaluation*. Abgerufen am 15. Januar 2020 von https://www.degeval.org/fileadmin/DeGEval-Standards/2019_07_10_DeGEval_Standards__Kurzfassung.pdf
- Deutsche Telekom Stiftung. (2017). *Qualität in der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Abgerufen am 20. Oktober 2019 von www.telekom-stiftung.de/mintlehrerfortb_umfrage
- Diehl, T., Krüger, J., Richter, A. & Vigerske, S. (2010). Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften - Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 19, 1-21. Abgerufen am 20. Oktober 2019 von http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_et_al_bwpat19.pdf
- Fleck, P., Müller, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Konstruktion von Lernerfolg - Ergebnisse der Begleitforschung einer medienpädagogischen Lehrerfortbildung. In T. Bohl & N. Beck (Hrsg.), *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education*. (in Druck)
- Hanft, A. (2014). Lebenslanges Lernen an Hochschulen gestalten als hochschulpolitische Herausforderung. In Hochschule Magdeburg-Stendal (Hrsg.), *Wenn Steine im Wasser Kreise ziehen. Festschrift für Andreas Geiger* (S. 129-136). Magdeburg: MEINE VERLAG.
- von Hippel, A., Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2008). Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 145-155.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 248-267). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481-501). Münster: Waxmann Verlag.
- Kalman, M. (2012). Impulse für die Anwendung von Qualitätsmanagement. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 179-193). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Knoll, J. (2001). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109-1128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lassnigg, L. (2010). Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, (10), 05/1-11.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346-360.

- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, M. (2020). Perspektiven für die 3. Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In T. Bohl & N. Beck (Hrsg.), *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education*. (in Druck)
- Pant, H. A., Stanat, P., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M., Lenski, A. E., Penk, C., Pöhlmann, C., Roppelt, A., Schroeders, U. & Siegle, T. (2015). *IQB-Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften 2012 (IQB-LV 2012)* [elektronische Version]. [IQB National Assessment Study 2012 (IQB-LV 2012)]. Version: 3. IQB - Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz [Dataset]. Doi: http://doi.org/10.5159/IQB_LV_2012_v3
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403-1423). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reimann, G. (2012). Handlungsempfehlungen für Trainer/innen und die Weiterbildungspraxis. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. (S. 173-178). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Richter, A. & Vigerske, S. (2011). Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern - Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden-Württemberg. *bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*. Abgerufen am 19. Oktober 2019 von http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/richter_vigerske_ws14-ht2011.pdf
- Roth, G. (2003). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *REPORT - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26(3), 20-28.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. & Werner, E. (2019). Qualität in der Lehrerfortbildung - Reflexionen anhand einer aktuellen Fortbildungsinitiative. In H. Ditton & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungswesen* (S.249-267). Münster: Waxmann Verlag.
- Siebert, H. (1999). Seminarplanung und -organisation. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 704-717). Opladen: Leske + Budrich.
- Siebert, H. (2007). *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit* (2. überarb. Aufl.) Augsburg: Ziel.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Terhart E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften - nach zehn Jahren. *Die deutsche Schule*, 106(4), 300-323.
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S.122-144). Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei.
- Treumann, K. P., Ganguin, S. & Arens, M. (2012). *E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weidenmann, B. (1993). *Medien in der Erwachsenenbildung (mit Ausnahme des Computers)* (Gelbe Reihe - Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Bd. 28). München: Inst. für Erziehungswissenschaft für Pädagogische Psychologie.
- Wesseler, M. (2018). Evaluation und Evaluationsforschung als innovatives Potenzial in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1513-1532). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Autor_innen

Margaretha Müller, M.A.
margaretha.mueller@uni-tuebingen.de

Christina Baust, M.A.
christina.baust@uni-tuebingen.de

Patrick B. Fleck, M.A.
fleck@agenturq.de

Evamaria Werner-Neumann, M.A.
evamaria.werner@gmx.de

Prof. Dr. Anita Pachner
anita.pachner@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
B.Schmidt@edu.lmu.de