
Nadine Göb

Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt?

Zusammenfassung

Für den gezielten Einsatz von Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme ist Wissen über die Merkmale „wirksamer“ Unterstützungsangebote unabdingbar. Ausgehend von etablierten Wirkungsmodellen beschreibt der vorliegende Beitrag, inwiefern Lehrerfortbildung im zeitlichen Verlauf die Professionalität von Lehrkräften beeinflussen kann. Dabei wird Bezug auf die Ergebnisse ausgewählter nationaler und internationaler Studien genommen. Im Fokus stehen Merkmale der Angebotsseite, die den professionsbezogenen Lernprozess der Teilnehmenden im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit den dort vermittelten Inhalten anregen. Die dargestellten Ergebnisse münden abschließend in Implikationen für Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme. Schlüsselwörter: Lehrerfortbildung, Lehrerbildung, Professionalisierung, Wirkung, Wirksamkeit

Teacher Training as a Step towards Professionalization: How Can Professional Learning Be Promoted?

Summary

Targeting on systematic professional teacher development through teacher training requires evidence on the characteristics of “effective” teacher training. This article describes in a chronological sequence, how teacher training can contribute to teacher professionalism. Therefore, the article is based on established effect models and refers to selected results of national and international research. The article aims to reveal characteristics of teacher training, which promote teacher professional learning in terms of actively dealing with training content. Finally, the findings presented lead to conclusions on teacher training as step towards professionalization.

Keywords: teacher training, professional development, effect, effectiveness

Für den gezielten Einsatz von Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme ist Wissen über die Merkmale „wirksamer“ Unterstützungsangebote unabdingbar. Der vorliegende Beitrag verschafft einen Überblick über das Wirkungsgefüge von Lehrerfortbildung im Kontext der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften. Im Fokus stehen Merkmale der Angebotsseite, die den professionsbezogenen Lernprozess der Teilnehmenden im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit den dort vermittelten Inhalten anregen.

1. Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme

Lehr(er)professionalität steht seit geraumer Zeit in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte auf dem Prüfstand. Mit Forderungen nach individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Gebhardt et al. 2015, S. 211), nach „Bildung in der digitalen Welt“¹ oder anderen Querschnittsaufgaben in der Schule (vgl. z.B. Heft 3/2016 der DDS) erhöht sich der Professionalisierungsdruck auf die Lehrkräfte gegenwärtig. Umso bedeutsamer erscheinen Maßnahmen im Beruf, welche die Professionalisierung schulischen Personals im Sinne ihrer beruflichen Weiterentwicklung vorantreiben (vgl. Reinisch 2009, S. 37). Dies erfordert zunächst Kriterien für die Professionalität von Lehrkräften, auf Basis derer die Unterstützungsbedarfe und die mit einer Maßnahme verfolgten Ziele abgeleitet werden können (vgl. Mulder/Messmann/Gruber 2009, S. 401f.). Wie Gräsel und Trempler (2017) in ihrem aktuell publizierten Herausgeberwerk darstellen, lassen sich diese anhand von Merkmalen erfolgreicher Lehrkräfte und deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler sowie der entsprechenden Bedingungen, unter welchen sich der Erfolg der Lehrkräfte einstellen kann, ableiten.² Entsprechend liegt der Schwerpunkt des Herausgeberwerks auf der Modellierung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften und deren Zusammenhängen mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler. Grundlage hierfür bildet das in der Lehrerbildung verbreitete Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006), in welchem fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie motivationale und selbst-regulative Faktoren des Verhaltens einer Lehrkraft in Bezug zur Unterrichtsqualität gesetzt werden. Das Modell folgt den Grundannahmen des Expertenparadigmas, welches aus einer wissenspsychologischen Perspektive kognitiv-affektive und verhaltensbezogene Merkmale von Lehrpersonen umfasst und gegenwärtig das Professionalitätsverständnis in der empirischen Bildungsforschung dominiert (vgl. Gräsel/Trempler 2017, S. 2ff.). Zielebenen von Professionalisierungsmaßnahmen umfas-

1 Vgl. URL: <https://www.kmk.org/aktuelles/thema-2016-bildung-in-der-digitalen-welt.htm>; Zugriffsdatum: 06.09.2016.

2 Im Herausgeberwerk von Gräsel und Trempler (2017) werden ausgewählte Ergebnisse von Studien des im Rahmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Forschungsschwerpunkts „Professionalisierung pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“ (Propäda) dargestellt.

sen diesem Ansatz nach das professionsbezogene Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften.

In Deutschland ist die Lehrerfortbildung im Anschluss an das Studium und Referendariat die zentrale Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte im Beruf (vgl. Tenorth/Tippelt 2012, S. 465). In Abgrenzung zur Weiterbildung, welche die Übernahme einer neuen Funktion betrifft, kann Lehrerfortbildung als „Aufrechterhaltung und Aktualisierung der Qualifikation im Rahmen der gegebenen Funktion“ (Terhart 2016, S. 294) verstanden werden. In diesem Zusammenhang ist es eine zentrale Zielsetzung von Lehrerfortbildung, professionsbezogene Lernprozesse von Lehrkräften aufrechtzuerhalten und zu initiieren, was Veränderungen im professionsbezogenen Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften nach sich ziehen kann. Anknüpfend an Mandl und Kopp (2006) wird im Folgenden unter Lernen ein kontextgebundener, aktiver, emotionaler, selbstgesteuerter und situativer Konstruktionsprozess verstanden, in welchem bestimmte Wirkungen auf die Lernenden durch Erfahrung resultieren (ebd., S. 118). Die Fortbildung stellt in diesem Zusammenhang eine „Erfahrung“ dar.

Um professionsbezogene Lernprozesse von Lehrkräften durch die Fortbildungsteilnahme gezielt anzuregen, stellt sich die Frage nach Merkmalen und Bedingungen „wirksamer“ Angebote. Dieser Frage widmeten sich mittlerweile zahlreiche Studien, deren Ergebnisse mitunter in das häufig zitierte Wirksamkeitsmodell von Fortbildung nach Lipowsky (2010) ebenso wie in ein Wirkungsmodell von Huber und Radisch (Huber/Radisch 2008; Huber 2009; Huber/Radisch 2010) mündeten.

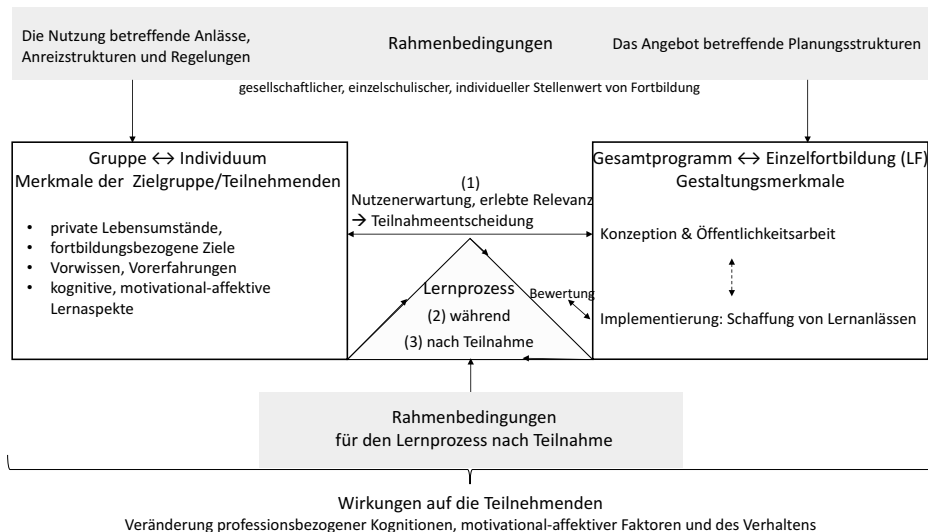
2. Wirksamkeit von Fortbildung: komplexes Bedingungsgefüge

In beiden Modellen wird die Komplexität des Bedingungsgefüges vielfältiger Variablen bei der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung verdeutlicht. Analog zu etablierten Modellen der Schul- und Unterrichtsforschung (z.B. Helmke/Helmke/Schrader 2007; Helmke 2009) begründet sich dieses aus Sicht der Autoren beider Modelle im „Angebots-Nutzungscharakter“ von Lehrerfortbildung (im Folgenden: LF). Die Wirksamkeit hängt folglich nicht nur von Merkmalen der LF, sondern auch von (der Intensität) der Nutzung und den gegebenen Rahmenbedingungen ab.

Dieses Bedingungsgefüge erweist sich forschungsmethodisch als herausfordernd und erschwert das Ziehen von Kausalschlüssen. Bei der Frage nach der Wirksamkeit von LF ist dieses Bedingungsgefüge in Forschung, Theorie und Praxis – geleitet von der jeweiligen Fragestellung bzw. Zielsetzung – folglich im Blick zu behalten bzw. zu reflektieren (vgl. Huber/Radisch 2010, S. 350).

Je nach betrachteter Wirkungsebene können unterschiedliche Variablengruppen im Wirkungsgefüge fokussiert werden. In den Modellen beider Autoren werden kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Veränderungen der Lehrkräfte als Zielebenen von Professionalisierungsmaßnahmen beschrieben. Davon ausgehend werden in beiden Modellen Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler als weitere Zielebene benannt. Im Modell von Huber und Radisch (2010) wird diese um die Auswirkungen auf die Schule als Organisation ergänzt. Zusätzlich wird zwischen Wirkungen auf Individual- und Gruppenebene unterschieden, und die einzelnen Wirkungsebenen werden zueinander in Beziehung gesetzt. Im Folgenden werden ausschließlich Wirkungen auf kognitiv-affektiver Ebene und auf das Verhalten der Lehrkräfte betrachtet, da die LF als Professionalisierungsmaßnahme vordergründig bei diesen ansetzt. Die Variablengruppen und Zusammenhänge, welche diesbezüglich von den Autoren beider Wirkungsmodelle benannt werden, sind in Abbildung 1 dargestellt.

Abb. 1: Wirkungsprozess von Lehrerfortbildung auf die Teilnehmenden



Quelle: eigene Darstellung

Wie hier ersichtlich, zeigt sich der Angebots-Nutzungscharakter von LF in mehrfacher Hinsicht:

- 1) in der Planungsphase des Fortbildungsangebots, in welcher anbieterseits das Gesamtprogramm und die Einzelveranstaltung konzipiert werden und die Lehrkräfte als Zielgruppe entsprechend ihrer Voraussetzungen einen Fortbildungsbesuch in Erwägung ziehen. Das Ergebnis dieser „Interaktion“ mündet in der Entscheidung über die Teilnahme, welche von den Regelungen, Anlässen und Anreizen für eine Teilnahme und Planungsstrukturen des Angebots beeinflusst wird.

- 2) in der Implementierungsphase des Angebots, in welcher die Nutzung von Lernanlässen während der LF Lernprozesse der Teilnehmenden nach sich ziehen kann. Die Nutzung wird dabei sowohl von den Voraussetzungen der Teilnehmenden als auch von den Merkmalen des Angebots beeinflusst. Die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden kann sich peripher in der Bewertung der LF widerspiegeln, ist allerdings nicht gleichbedeutend mit dem Lernergebnis der Teilnehmenden.
- 3) im Prozess nach Teilnahme an einer LF, in welchem die Inhalte in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Teilnehmenden – und gegebenenfalls anbieterseits begleitet und/oder an der Einzelschule unterstützt – weiterverarbeitet werden. Das Ergebnis dieses Prozesses mündet schließlich in Veränderungen der Kognitionen, motivational-affektiver Faktoren sowie des Verhaltens der Teilnehmenden ein.

2.1 Planungsphase

Vor der Teilnahme stellt es sich als Herausforderung dar, die Planungen der verschiedenen Akteure miteinander zu verbinden. Ausschlaggebend für die Planung sind die jeweils formulierten Bedarfe und Ziele, die zwischen den Akteuren differieren können (vgl. Feldhoff 2010, S. 196; Huber/Radisch 2010, S. 339). So formulieren die Lehrkräfte aus ihrer Handlungspraxis ihren persönlichen Fortbildungsbedarf und ihre Ziele, die sie mit einer Teilnahme verfolgen. Gleichsam lassen sich die Bedarfe und Ziele für ein Kollegium aus den Personalentwicklungsprogrammen der Einzelschule ableiten; Akteure der Bildungspolitik und -administration definieren Bedarfe und Ziele auf Bundes- und Länderebene im Kontext von bildungspolitischen Reformen und schulischem Qualitätsmonitoring, und Akteure der Wissenschaft beschreiben allgemeine fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Professionalisierungsbedarfe auf Basis ihrer Erkenntnisse.

Die erfolgreiche Verbindung der unterschiedlichen Perspektiven äußert sich in „bedarfsorientierten“ bzw. „als kohärent erlebten“ Lehrerfortbildungsangeboten (vgl. Huber/Radisch 2010, S. 339; Desimone 2009, S. 184). Bisherige Studien legen nahe, dass sich Angebote, die von den Lehrkräften als bedarfsorientiert bzw. kohärent mit schulischen, länderspezifischen und bundesweiten Vorgaben und Reformen erlebt werden und konsistent mit den individuellen Überzeugungen sind, die Akzeptanz eines Fortbildungsangebots begünstigen (z.B. Guskey 2002; Smith/Gillespie 2007; Desimone 2009). Altrichter (2010) weist Lehrerfortbildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang die Rolle eines „intermediären Systems“ zu, dessen Verantwortung darin besteht, zwischen dem Bedarf verschiedener Akteure zu vermitteln, so dass deren Schnittmenge und damit einhergehend das Erleben von Kohärenz maximiert werden (vgl. ebd., S. 21).

Die Planungen des Angebots können durch die Strukturierung des Fortbildungsmarkts beeinflusst werden. Als zentral erweisen sich dabei staatliche Steu-

rungseinflüsse für die Situation der Lehrerfortbildung in Deutschland. Einerseits wird ein Großteil der Angebote von staatlich angebundenen bzw. akkreditierten Institutionen vorgehalten; andererseits beeinflussen quantitative und qualitative Teilnahmeregelungen und -anreize, wie Kostenübernahmen und Zertifizierungen, die Nachfrage des Fortbildungsangebots (vgl. Feldhoff 2010, S. 196f.).

Seit geraumer Zeit verlagert sich die Verantwortung der Steuerung der Fortbildungsteilnahme verstärkt auf die Einzelschule (ebd.). Als Personalentwicklungsinstrument ist die Fortbildungsteilnahme dabei durch eine hohe Einbindung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Einzelschule charakterisiert. Diese wird erreicht, indem das Kollegium einerseits im Sinne der Schule LF besucht sowie andererseits die Fortbildungsinhalte nach Teilnahme gezielt weiterbearbeitet werden (Terhart 2016). Die Fortbildungsteilnahme kann beispielsweise auf Basis von Personalbeurteilungen begründet sein oder anhand von Fortbildungsplänen erfolgen, in welchen entsprechend den schulischen Entwicklungsbedürfnissen Qualifizierungsmaßnahmen festgeschrieben sind (vgl. ebd., S. 295). Derartige Maßnahmen können auch die wahrgenommene Relevanz einer Fortbildungsteilnahme begünstigen. Bisherige Ergebnisse legen nahe, dass die wahrgenommene Relevanz die Teilnahmebereitschaft positiv beeinflusst (Kwakman 2003; Schellenbach-Zell/Gräsel 2007).

Auch wenn die Teilnahmebereitschaft durch die Schaffung von Lernanlässen an der Einzelschule und von Anreizstrukturen begünstigt werden kann und Lehrkräfte in Deutschland beamtenrechtlich zur LF verpflichtet sind, beruht die Teilnahme letztendlich auf Freiwilligkeit. Die Entscheidung über einen Fortbildungsbesuch hängt somit von der Selbstselektion der Lehrkräfte ab. Wie die Ergebnisse der Nutzungsstudien von LF des IQB nahelegen, unterscheidet sich die Nutzung von LF in Abhängigkeit von individuellen und professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte (Hoffmann/Richter 2016; Richter et al. 2013b). Mit zunehmendem Alter nimmt die Teilnahme an LF tendenziell ab (Kuwan et al. 2006), und es zeigen sich länderspezifische Unterschiede in der Beteiligung: Insbesondere Lehrkräfte in Ost-Bundesländern nehmen im Durchschnitt häufiger an LF teil als Lehrkräfte in West-Bundesländern (Richter et al. 2013b; Hoffmann/Richter 2016).

Der Neigungshypothese entsprechend wählen Lehrkräfte tendenziell Inhalte, zu welchen sie bereits im Studium Kurse besuchten (vgl. Bellenberg/Thierack 2003). Lehrkräfte an Gymnasien besuchen häufiger Angebote mit fachlichen Bezügen und vergleichsweise seltener Angebote mit Fokus auf didaktische und allgemeinpädagogische Themen (vgl. Hoffmann/Richter 2016; Kuwan et al. 2006; Richter et al. 2013b). Auch professionsbezogene Merkmale der Teilnehmenden, wie die Kooperation im Kollegium, motivational-affektive Faktoren und die professionelle Kompetenz, spielen eine Rolle. Die Ergebnisse einer Untersuchung von Richter et al. (2013a) zeigen systematische Variationen professionsbezogener Merkmale von Lehrkräften in der Nutzung von Fortbildung auf. Dabei wurde die Annahme verfolgt, dass die professio-

nelle Kompetenz von Lehrkräften die Nutzung von Lerngelegenheiten voraussagt (vgl. ebd., S. 195). Im Rahmen der Studie wurden fünf Nutzergruppen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten – darunter eine Gruppe mit Besuchen in verschiedenen Themenbereichen und eine Gruppe ohne Teilnahme an LF – ermittelt, welche in professionsbezogenen Merkmalen differierten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Personen, welche über eine vergleichsweise geringe Berufserfahrung und eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeit verfügen und sich vergleichsweise selten im Kollegium austauschen, tendenziell in der Gruppe ohne bzw. mit einer vergleichsweise gering ausgeprägten Teilnahme an LF verorten. Aus Sicht der Autoren ist es auf Basis dieser Ergebnisse

„besorgniserregend, dass diejenigen, die vergleichsweise ungünstige Ausprägungen in den betrachteten Merkmalen aufwiesen, formalisierte Lernangebote weniger stark in Anspruch nahmen. Dies führt zu der Frage, ob eine Lehrerfortbildung, die auf Eigenverantwortlichkeit und Freiwilligkeit setzt, das Lernen *aller Lehrkräfte* in ausreichendem Maße fördert“ (Richter et al. 2013a, S. 204; Hervorhebung im Original).

Auch wenn die Teilnahme an LF zunächst keine Aussagen über die Kompetenzen von Lehrkräften zulässt, weisen diese Ergebnisse auf die Bedeutsamkeit hin, Fortbildungsstrukturen und individuelle bzw. professionsbezogene Merkmale abzustimmen und dadurch gezielt die Nachfrage zu steuern. Wie die Ergebnisse einer Replikationsstudie von Ophardt, Piwowar und Thiel (2017) vermuten lassen, ist insbesondere die Abstimmung der Fortbildungsinhalte auf die Zielgruppe relevant. Im Gegensatz zur Hauptstudie wurde die Fortbildung zum Klassenmanagement in der Replikationsstudie nicht mit Lehrkräften im Beruf, sondern mit Referendarinnen und Referendaren durchgeführt, welche im Vergleich zu den Lehrkräften geringere Kompetenzzuwächse aufwiesen. Die höheren Kompetenzzuwächse könnten einerseits durch Selbstselektionsmechanismen der Lehrkräfte erklärbar sein, welche bei der Fortbildung im Referendariat entfielen. Die Autorinnen und der Autor werfen allerdings auch die Frage danach auf, ob die vorgenommenen inhaltlichen Anpassungen in ausreichendem Maße den Teilnehmenden im Referendariat entsprachen (vgl. ebd., S. 148). Bedarfsanalysen in Form einer Abfrage struktureller und inhaltlicher Erwartungen der Zielgruppe ermöglichen beispielsweise eine nachfrageorientierte Konzeption von Angeboten (vgl. Ropohl/Schönau/Parchmann 2016). Krainer und Posch (2010) schlagen hierzu als Ausgangspunkt eine datenbasierte Bedarfsanalyse vor und empfehlen, eine Feedback- und Evaluationskultur auf systemischer Ebene anzuregen sowie durch die (ideelle) Anerkennung der Teilnahme Fortbildung als Teil des beruflichen Ethos zu bestärken (vgl. ebd., S. 485ff.). Darüber hinaus kann ihrer Meinung nach der Zugang zu Fortbildungsangeboten durch einheitliche und systematische Suchsysteme erleichtert werden. Wie die Ergebnisse der Externen Evaluation des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz nahelegen, spielen neben Bedarfsanalysen die Öffentlichkeitsarbeit und die Bewerbung des Angebots insgesamt eine zentrale Rolle für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage (vgl.

Göb et al. 2015, S. 158). Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit wurden in bisherigen Untersuchungen allerdings vernachlässigt.

2.2 Implementierungsphase

Wie in Abbildung 1 dargestellt, sind die Lernprozesse der Teilnehmenden abhängig von der Nutzung der Lernanlässe in der LF, welche von Gestaltungsmerkmalen der Lernanlässe sowie den Erwartungshaltungen und Voraussetzungen der Teilnehmenden beeinflusst werden.

In diesem Kontext ist anzumerken, dass Teilnehmende an einer LF Erwachsene sind. Dies ist insofern relevant, als Fortbildnerinnen und Fortbildner unter anderem als „abgeordnete Lehrkräfte“ aus der schulischen Praxis kommen und somit das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen gewohnt sind. Das Lernen Erwachsener unterscheidet sich jedoch vom Lernen Minderjähriger, indem auf einen Fundus an Erfahrungen und Vorwissen zurückgegriffen werden kann und dementsprechend Informationen gezielter und selektiv in das Langzeitgedächtnis überführt werden (vgl. Nuissl 2006, S. 223). Lerninteressen, -strategien und Ziele einer Person müssen sich dabei nicht grundsätzlich unterscheiden, vielmehr variieren Lernkontexte (vgl. ebd., S. 218). Dies erfordert eine Didaktik, die am Vorwissen der Teilnehmenden anknüpft und versucht, individuell gestaltbare Lernerfahrungen zu ermöglichen (z.B. Schmidt 2012; Siebert 2012). Wie bisherige Studien nahelegen, begünstigt „aktives Lernen“ in Anwendungs- und Erprobungssituationen, begleitet von Reflexionsphasen, den Lernprozess der Teilnehmenden (z.B. Fauser et al. 2010; Lee/Cawthon/Dawson 2013; Ross 1994; Ross/Bruce 2007; Tschannen-Moran/McMaster 2009, S. 127). Das Anknüpfen am Vorwissen und an den Erfahrungen der Teilnehmenden hat allerdings zwei Seiten: Werden diese in ihren bisherigen Denkweisen und Handlungspraxen bestärkt, begünstigt dies zwar die Verstetigung von bereits Gelerntem, kann allerdings auch eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungen mit sich bringen (z.B. Guskey 1984; Wheatley 2002). Werden die Denkweisen und die Handlungspraxis der Teilnehmenden dagegen in Frage gestellt, kann sich dies als Motor für Entwicklung und Innovation erweisen (ebd.).

Implikationen für die inhaltliche Gestaltung von LF ergeben sich angesichts ihrer Bedeutung als „dritte Phase“ der Lehrerbildung (Neuweg 2010). Im Anschluss an das Studium und das Referendariat ist es laut Neuweg die Aufgabe von LF, theoretische Grundlagen zu aktualisieren und praktische Handlungskompetenzen zu verfeinern (ebd.). Dies kann beispielsweise erfolgen, indem praktisches Handeln anhand von Praxisfällen wissenschaftlich begründet und reflektiert wird. Wichtig erscheint es dabei, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, Daten in ihrer Praxis rekontextualisieren zu können und fundierte Einsichten zu gewinnen. Dadurch können sie Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Evidenz bekommen, die an ihre Praxis anknüpft. Die

zentrale Rolle von (fach-)wissenschaftlichen Inhalten ist mittlerweile gut belegt: In einer Studie von Garet et al. (2001) hatte das Fachwissen im Vergleich zu Formen aktiven Lernens in der Veranstaltung einen stärkeren Effekt auf den selbsteingeschätzten Wissenszuwachs der Teilnehmenden. Weitere Studien legen nahe, dass LF, in welchen fachliche und fachdidaktische Inhalte vermittelt werden, zu einem größeren Wissenszuwachs der Teilnehmenden führen und diese besser in der Praxis unterstützen als LF, in welchen allein allgemein didaktische bzw. pädagogische Inhalte vermittelt werden oder ein reiner Erfahrungsaustausch erfolgt (z.B. Cohen/Hill 1998; Besser/Leiss/Klieme 2015; Reinold 2015). Desimone bezeichnet „content focus“ somit als das „wirksamste“ Merkmal der Lehrerfortbildung (vgl. Desimone 2009, S. 184).

Für die Vermittlung von fachdidaktischen Inhalten erscheint beispielsweise ein materialbasierter Ansatz vielversprechend. Dieser wurde in einer aktuellen Studie von Souvignier und Behrmann (2017) in Fortbildungen zur Vermittlung von Prinzipien wirksamer Lesestrategien untersucht. Ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien zum Thema wurden den Lehrkräften in unterschiedlichen Fortbildungsformaten dargeboten. Diese unterschieden sich im Einsatz weiterer Elemente, wie beispielsweise einer zusätzlichen kollegialen Reflexion oder der eigenständigen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Thema und damit einhergehend in der Anzahl der Fortbildungseinheiten. In allen Fortbildungen verzeichneten die Teilnehmenden Kompetenzzuwächse in der Unterrichtspraxis; allerdings zeigten sich zwischen den Fortbildungsformaten keine systematischen Unterschiede.

Wie bisherige Befunde verdeutlichen, sollten bei der Vermittlung von fachlichen und fachdidaktischen Inhalten die dem Wissen bzw. der Lehrpraxis zu Grunde liegenden Überzeugungen thematisiert werden. In einer Studie von Cohen und Ball (2007) zeigten sich in Bezug auf die Unterrichtspraxis bei Lehrkräften mit traditionell orientierten Überzeugungen im Vergleich zu Lehrkräften mit konstruktivistischen Überzeugungen vergleichsweise geringe Effekte der Fortbildungsteilnahme (ebd.). Beerenwinkel (2006) weist zudem darauf hin, dass die dem Wissen zugrundeliegenden und überdauernden Strukturen, die auf das Problemlösen und das Verständnis abzielen, das Denken und Handeln einer Person prägen – was nicht auf reines Faktenwissen zutrifft (vgl. ebd., S. 19f.). Wie die Ergebnisse einer Untersuchung von Möller et al. (2006) nahelegen, können diese Wissensstrukturen im Rahmen einer Fortbildung verändert werden, wenn die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum Praxiserfahrung sammeln können und kognitiv unterstützt werden. In dieser Studie wiesen Teilnehmende an einer Fortbildung, in welcher sich tutoriell begleitete Praxisphasen mit Veranstaltungstagen innerhalb von sechs Monaten abwechselten, größere Veränderungen in den Wissensstrukturen auf, als Teilnehmende, die sich die Inhalte auf Basis von schriftlichen Informationen selbst erarbeiteten (vgl. ebd.).

Insbesondere eine hohe Problemorientierung, Individualisierung und die Verbindung zwischen fach(-wissenschaftlichen) Inhalten sowie der Alltagspraxis erscheinen so-

mit als zentral. Potenziale bieten in diesem Zusammenhang integrierte Ansätze, welche vorstrukturierte Einheiten enthalten und die sich zudem eine gewisse Offenheit im Lernprozess vorbehalten, so dass die sich im Prozess ergebenden Lernbedarfe aufgegriffen werden können (vgl. Mandl/Kopp 2006, S. 118ff.). Beispielsweise können zentrales Fachwissen und die Abfolge von Fortbildungs- und Praxisphasen vorab festgelegt werden, wohingegen spezifische Inhalte und Übungen entsprechend dem jeweiligen Bedarf im Anschluss an eine Praxisphase konkretisiert werden können.

Durch eine hohe Individualisierung und Problemorientierung zeichnen sich integrierte Ansätze wie „Problemorientiertes Lernen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) und „Cognitive-Apprenticeship“ (Collins/Brown/Newman 1989) aus: Am Beispiel einer realen Problemstellung eignen sich die Teilnehmenden Kompetenzen zur Bewältigung dieser an. Trägern Wissen soll vorgebeugt werden, indem die Teilnehmenden sowohl selbstgesteuert als auch in Gruppen lernen und sich in realitätsnahen Situationen erproben (vgl. Mandl/Kopp 2006, S. 118ff.). Den Fortbildnerinnen und Fortbildnern kommt in diesem Prozess die Rolle von Experten, Coaches oder Moderatoren zu. Einen interessanten Ansatz für die Lehrerfortbildung liefert in diesem Zusammenhang auch das „fachspezifische Unterrichtscoaching“ (z.B. Kreis/Staub 2011; Staub 2015). Die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner nimmt hier die Rolle des Coachs ein und plant, gestaltet und reflektiert den Unterricht dabei in gemeinsamer Verantwortung. Somit können die wissenschaftlich-theoretische Expertise des Coachs und die praktische Erfahrung der Lehrkraft gleichsam in das Unterrichtskonzept einfließen (vgl. Staub 2015, S. 50ff.). In der vergleichsweise ökonomischeren Peer-Variante führen diesen Prozess jeweils zwei Lehrkräfte entsprechend den Regeln des fachspezifischen Unterrichtscoachings durch, so dass die Lehrkräfte durch eine Kollegin bzw. einen Kollegen in der Planungs- und Implementierungsphase entlastet werden können (vgl. Kreis/Lügstenmann/Staub 2008, S. 42).

2.3 Prozess nach Fortbildungsteilnahme

Unmittelbar nach Teilnahme spiegelt sich die Reaktion auf die LF in der Bewertung wieder. Bisherige Studien legen nahe, dass die Zufriedenheit mit der Veranstaltung kein Indikator für die tatsächlichen Wirkungen auf die Teilnehmenden ist (Alliger et al. 1997; Goldschmidt/Phelps 2010). Die wahrgenommene Relevanz der Fortbildung für die eigene Praxis steht allerdings in positivem Zusammenhang mit der selbst berichteten Anwendung des Gelernten im Berufsalltag (Hochholdinger/Schaper 2007; Agyei/Voogt 2014). Im Einklang mit diesen Ergebnissen zeigte sich in einer Studie von Garet et al. (2001), dass das Erleben von Kohärenz in der Wahrnehmung der Teilnehmenden mit Wissens- und Kompetenzzuwächsen sowie Veränderungen der eigenen Unterrichtspraxis zusammenhängt. Diese Tendenzen unterstreichen die Ergebnisse einer Metaanalyse von Blume et al. (2010). Hier zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzeneinschätzung und dem Transfer von Fort-

bildungsinhalten. Allerdings konnten bezüglich der Zufriedenheit und anderen unmittelbaren Reaktionen keine Zusammenhänge mit höheren Ebenen gezeigt werden. Auch wenn die Bewertung der Fortbildung auf Basis dieser Ergebnisse nicht im Zusammenhang mit den tatsächlichen Wirkungen auf die Professionalisierung der Teilnehmenden und daraus resultierenden Auswirkungen zu stehen scheint, sollte diese Ebene nicht vernachlässigt werden. Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation können als Feedback an die Fortbildner und Fortbildnerinnen und an die Anbieter Hinweise auf Optimierungspotenziale liefern.

Die tatsächlichen Wirkungen auf die Teilnehmenden zeichnen sich je nach Zielebene häufig erst einige Zeit nach der Fortbildung ab. Entscheidend sind für diese somit die Lernprozesse nach Teilnahme. Trotz deren Relevanz wurde dem an die Fortbildung anschließenden Verarbeitungsprozess bisher vergleichsweise geringe Beachtung geschenkt. An der Einzelschule kann die Weiterarbeit an den Fortbildungsinhalten beispielsweise durch Multiplikatorensysteme oder eine individualisierte Begleitung begünstigt werden (z.B. Butler et al. 2004; Boyle/Lamprianou/Boyle 2005; Fussangel/Schellenbach-Zell/Gräsel 2008). Auch schulübergreifende Netzwerke spielen eine wichtige Rolle (vgl. Berkemeyer et al. 2008; Howaldt 2010; Holtappels 2013; Göb/Wolf 2016). Gegenwärtig zeichnet sich zudem der Trend zu Fortbildungen in der Region und vor Ort an der Schule ab (vgl. Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, S. 367). Diese Regionalisierung kann Klemm (2009) zufolge die Vernetzung und den Transfer von Fortbildungsinhalten begünstigen (vgl. ebd., S. 6).

In der Praxis kollidiert die Fortbildungsteilnahme bzw. die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Nachgang oft mit anderen schulischen Verpflichtungen (vgl. Reinold 2015, S. 89). Terhart (2016) fordert in diesem Zusammenhang entsprechende rechtliche, finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen an den Schulen ein, damit sich die Lehrkräfte ausreichend mit notwendigen Fortbildungsinhalten beschäftigen können (vgl. ebd., S. 296). Potenziale bieten in diesem Zusammenhang digitalisierte Fortbildungsformate, welche bisher eine untergeordnete Rolle einnehmen: Diese könnten eine individualisierte und zugleich zeitlich und örtlich unabhängige Teilnahme ermöglichen.

Wie zahlreiche Studien nahelegen, ist zudem eine gewisse Dauer der Fortbildung vonnöten, um eine angemessene Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen (vgl. z.B. Garet et al. 2001; Lipowsky 2011; Morningstar/Benitez 2013). Die Dauer bezieht sich dabei sowohl auf die Stundenzahl als auch auf den Zeitraum, über welchen sich eine Veranstaltung erstreckt. In einer Studie von Morningstar und Benitez (2013) erwies sich die Anzahl der Fortbildungsstunden im Vergleich zur Anzahl der Kurse während der Ausbildung und der Lehrerfahrung als bester Faktor, um die selbst eingeschätzte Anwendungshäufigkeit von dort Gelerntem vorherzusagen (ebd.). Bisherige Befunde legen allerdings nahe, dass die Anzahl der Fortbildungsstunden bzw. der Zeitraum keinen unmittelbaren Effekt auf die von den Teilnehmenden eingeschätzten

Wissenszuwächse bzw. die berichtete Anwendung des Gelernten nehmen. Stattdessen gehen vergleichsweise länger andauernde bzw. über einen längeren Zeitraum erfolgende Fortbildungen mit aktiveren Lehr-Lernformen in der Veranstaltung und dem Erleben von Kohärenz einher (z.B. Garet et al. 2001; Kennedy 1999). Dies ist insofern relevant, als aktives Lernen ebenso wie Kohärenzerleben im Zusammenhang mit dem eigentlichen Output der Veranstaltung steht (ebd.). Ausschlaggebend ist somit nicht die Dauer, sondern die Art und Weise der Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der Fortbildung.

3. Implikationen für die Professionalisierung durch Lehrerfortbildung

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen: Soll Lehrerfortbildung einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten, erfordert dies zunächst ein günstiges Zusammenspiel zwischen den Fortbildungsbedarfen, -erwartungen und -zielen verschiedener Akteure sowie zwischen Angebot und Nachfrage. Voraussetzung hierfür sind systematische Bedarfserfassungen, in welchen neben thematischen Bedarfen Präferenzen zum Rahmen der Teilnahme und zur Gestaltung der LF von verschiedenen Akteuren erfragt werden.

Ebenso wichtig erscheint es für die Abstimmung der verschiedenen Akteure, die jeweils verfolgten Ziele transparent zu machen. Voraussetzung für eine strategische Professionalisierung von Lehrkräften stellen Ziele von Professionalisierungsmaßnahmen dar, welche sich an klar abgrenzbaren Kriterien für Professionalität orientieren. Wie sich in den vorangegangenen Ausführungen zeigte, ist die Zielebene zudem ausschlaggebend für die Gestaltung von LF. Wird die Änderung von Überzeugungen angestrebt, kann dies andere Implikationen mit sich bringen als beispielsweise das Anstreben einer Verstetigung von Verhaltensweisen.

Für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage spielen weiterhin Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit eine zentrale Rolle. Die jeweils gewählten Bewerbungskanäle (z.B. Plakate, Newsletters, E-Mails, Online-Portale), Suchsystematiken (z.B. Verschlagwortungen) und Ankündigungstexte vermitteln Informationen über die Planung von LF und fungieren als Entscheidungsgrundlage für bzw. gegen eine Teilnahme. Eine auf die Zielgruppe ausgerichtete Öffentlichkeitsarbeit könnte Selbstselektionsprozesse der Lehrkräfte im positiven Sinne beeinflussen.

Die Professionalisierung durch LF erfordert zudem Formate, in welchen fachliche und fachdidaktische Inhalte mit der Praxis der Lehrkräfte verbunden werden, die sich durch eine hohe Problemorientierung auszeichnen und die aktives sowie reflexives Lernen der Teilnehmenden in praxisnahen Situationen ermöglichen. Deutlich

wird, dass „professionelle“ Fortbildnerinnen und Fortbildner hierzu nicht nur Fachwissen und Wissen über die Zielgruppe/Teilnehmenden benötigen. Vorteilhaft sind zudem methodisch-didaktische, diagnostische und soziale Kompetenzen, ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und -evaluation und ein gewisses ästhetisches Bewusstsein zur Aufbereitung von Inhalten (vgl. z.B. Mandl/Kopp 2006; Siebert 2012). Nicht nur die Vielzahl an potenziellen Zielkompetenzen erfordert eine Professionalisierung. Die Fortbildung lebt von der Interaktion zwischen der Fortbildnerin bzw. dem Fortbildner und den Teilnehmenden; gleichsam sind bildungspolitische, soziale, fachliche und technologische Neuerungen Lerngegenstand einer Fortbildung. Dies bringt eine gewisse Unsicherheit mit sich, welche durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung verringert werden kann (vgl. Kurtz 2009).

Betrachtet man Professionalisierung als kontinuierlichen Prozess, der mit der Entscheidung für eine Profession beginnt, so liegt die Verantwortung für die letztendliche Ausgestaltung dieses Prozesses bei den Lehrkräften selbst. Dies inkludiert eine gezielte und nachhaltige Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen. Bedenklich erscheinen die zuvor dargestellten Ergebnisse von Studien zur differentiellen Teilnahme von Lehrkräften. Personen, für welche eine Fortbildungsteilnahme aufgrund fehlender Berufspraxis, einer gering ausgeprägten Selbstwirksamkeit und wenig kollegialem Austausch ratsam erscheint, nehmen die LF als Lerngelegenheit vergleichsweise selten oder gar nicht wahr.

Umso relevanter erscheint es zu überlegen, ob die Nachfrage und Nutzung durch entsprechende Regelungen, Anreizsysteme und an den Schulen verankerte Unterstützungsstrukturen nicht stärker gesteuert werden sollte. Dies erfordert flexible Teilnahme- und Vertretungsregelungen, die monetäre und ideelle Anerkennung von Fortbildung ebenso wie Zeitfenster im Berufsalltag für die Beschäftigung mit Fortbildungsinhalten. Lernanlässe können zudem im Zuge einer systematischen Personalentwicklung geschaffen werden. Dies impliziert nicht nur die Festlegung von Fortbildungszielen im Kollegium, anhand welcher eine Teilnahme erfolgt, sondern auch die Verbreitung von Fortbildungsinhalten und die problemorientierte Weiterarbeit an der Schule, welche (ideell) durch die Schulleitung unterstützt wird. Die Übertragung der Verantwortung von Personalentwicklung auf die Einzelschule, welche gegenwärtig schrittweise vorgenommen wird, bedarf allerdings entsprechender Kompetenzen an den Einzelschulen. Begleitende Fortbildungsangebote könnten die Schulen systematisch dabei unterstützen, strategische Personalentwicklungskonzepte zu planen und Unterstützungsstrukturen vor Ort an den Schulen für die Professionalisierung schulischen Personals zu verankern.

Literatur und Internetquellen

- Agyei, D.D./Voogt, J. (2014): Examining Factors Affecting Beginning Teachers' Transfer of Learning of ICT-enhanced Learning Activities in Their Teaching Practice. In: *Australasian Journal of Educational Technology* 30, H. 1, S. 92–105.
- Alliger, G.M./Tannenbaum, S.I./Bennett, W./Traver, H./Shotland, A. (1997): A Meta-Analysis of the Relations among Training Criteria. In: *Personnel Psychology* 50, H. 2, S. 341–358.
- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 17–34.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 4, S. 469–520.
- Beerenwinkel, A. (2006): *Fostering Conceptual Change in Chemistry Classes Using Expository Texts*. Dissertation Universität Wuppertal. URL: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20060524>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Bellenberg, G./Thierack, A. (2003): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland: Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K./Bos, W. (2008): Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28, H. 4, S. 411–428.
- Besser, M./Leiss, D./Klieme, E. (2015): Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, H. 2, S. 110–122. doi:10.1026/0049-8637/a000128.
- Blume, B.D./Ford, J.K./Baldwin, T.T./Huang, J.L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Management* 39, H. 4, S. 1065–1105.
- Boyle, B./Lamprianou, I./Boyle, T. (2005): A Longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective? In: *School Effectiveness and School Improvement* 16, H. 1, S. 1–27.
- Butler, D.L./Novak Lauscher, H./Jarvis-Selinger, S./Beckingham, B. (2004): Collaboration and Self-Regulation in Teachers' Professional Development. In: *Teaching and Teacher Education* 20, S. 435–455.
- Cohen, D.K./Ball, D.L. (2007): Educational Innovation and the Problem of Scale. In: Schneider, B.L./McDonald, S.-K. (Hrsg.): *Scale-up in Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, S. 19–36.
- Cohen, D.K./Hill, H.C. (1998): *Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Graduate School of Education. URL: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rr39.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.): *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 453–494.
- Desimone, L.M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. In: *Educational Researcher* 38, H. 3, S. 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140.

- Fausser, P./Heller, F./Rißmann, J./Schnurre, S./Schwarzer, M./Thiele, O./Weyrauch, A. (2010): „Verstehen zweiter Ordnung“ als Professionalisierungsansatz: Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität – ein Arbeitsbericht. In: Müller, F.H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Münster et al.: Waxmann, S. 125–143.
- Feldhoff, T. (2010): Steuerung durch Qualifizierung. Die Steuerfunktion und „-wirkung“ von Qualifizierungsmaßnahmen am Beispiel schulischer Steuergruppen im Modellvorhaben „Selbstständige Schule“. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Münster et al.: Waxmann, S. 193–207.
- Fussangel, K./Rürup, M./Gräsel, C. (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–384.
- Fussangel, K./Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2008): Die Verbreitung von Chemie im Kontext: Entwicklung der symbiotischen Implementationsstrategie. In: Demuth, R./Gräsel, C./Ralle, B./Parchmann, I. (Hrsg.): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. Münster et al.: Waxmann, S. 49–81.
- Garet, M.S./Porter, A.C./Desimone, L.M./Birman, B.F./Yoon, K.S. (2001): What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. In: American Educational Research Journal 38, H. 4, S. 915–945. URL: http://www.imoberg.com/files/Unit_D_ch._24_--_Garet_et_al._article.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Gebhardt, M./Schwab, S./Nusser, L./Hessels, M.G.P. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). In: Empirische Pädagogik 29, H. 2, S. 211–229.
- Göb, N./Choi, F./van Ackeren, I./Arnold, M./Schmidt, U. (2015): Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz: zwischen zentraler Steuerung und dezentraler Nachfrage. Unveröffentlichter Abschlussbericht, im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. Mainz/Essen.
- Göb, N./Wolf, M. (2016): Schulwettbewerbe: Inwiefern zählt sich die Teilnahme aus? In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, S. 203–206.
- Goldschmidt, P./Phelps, G. (2010): Does Teacher Professional Development Affect Content and Pedagogical Knowledge: How Much and for How Long? In: Economics of Education Review 29, S. 432–439.
- Gräsel, C./Trempler, K. (2017): Einleitung. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–13.
- Guskey, T.R. (1984): The Influence of Change in Instructional Effectiveness upon the Affective Characteristics of Teachers. In: American Educational Research Journal 21, H. 2, S. 245–259. doi:10.3102/00028312021002245.
- Guskey, T.R. (2002): Professional Development and Teacher Change. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 8, H. 3/4, S. 381–391. URL: http://class.anhoes.ntpc.edu.tw/happy/wenwen/files_dl/Guskey2002%20Professional%20Development%20and%20Teacher%20Change.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, J. (2007): Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: Arnold, K.-H. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–72.

- Hochholdinger, S./Schaper, N. (2007): Trainingsevaluation und Transfersicherung. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 625–633.
- Hoffmann, L./Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N. (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster et al.: Waxmann, S. 482–507.
- Holtappels, H.G. (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): *Educational Governance. Innovationen im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–69.
- Howaldt, J. (2010): Innovation im Netz – Anforderungen an ein professionelles Netzwerkmanagement in Innovationsnetzwerken. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*. Münster et al.: Waxmann, S. 131–150.
- Huber, S.G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 451–463.
- Huber, S./Radisch, F. (2008): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung: Überlegungen zur Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen. Zug: IBB.
- Huber, S./Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster et al.: Waxmann, S. 337–354.
- Kennedy, M.M. (1999): Form and Substance in Mathematics and Science Professional Development (NISE Brief, Vol. 3, No. 2). Madison, WI: National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison.
- Klemm, U. (2009): Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32, H. 4, S. 4–9.
- Krainer, K./Posch, P. (2010): Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung: Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 479–495.
- Kreis, A./Lügstenmann, G./Staub, F.C. (2008): Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching. Kreuzlingen. URL: https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr5.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Kreis, A./Staub, F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 1, S. 61–83. doi:10.1007/s11618-011-0170-y.
- Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 45–54.
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahs, D./Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kwakman, K. (2003): Factors Influencing Teachers' Participation in Professional Learning Activities. In: *Teaching and Teacher Education* 19, H. 2, S. 149–170.

- Lee, B./Cawthon, S./Dawson, K. (2013): Elementary and Secondary Teacher Self-Efficacy for Teaching and Pedagogical Conceptual Change in a Drama-based Professional Development Program. In: *Teaching and Teacher Education* 30, S. 84–98. doi:10.1016/j.tate.2012.10.010.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 51–70.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster et al.: Waxmann, S. 398–417.
- Mandl, H./Kopp, B. (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *DIE spezial. Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 117–128.
- Möller, K./Hardy, I./Jonen, A./Kleickmann, T./Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster et al.: Waxmann, S. 161–193.
- Morningstar, M.E./Benitez, D.T. (2013): Teacher Training Matters: The Results of a Multistate Survey of Secondary Special Educators Regarding Transition from School to Adulthood. In: *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 36, H. 1, S. 51–64.
- Mulder, R.H./Messmann, G./Gruber, H. (2009): Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 401–409.
- Neuweg, G.H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 35–49.
- Nuissl, E. (2006): Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *DIE spezial. Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 217–232.
- Ophardt, D./Piwowar, V./Thiel, F. (2017): Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133–152.
- Reinisch, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term: Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33–43.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (⁴2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Vollständig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, S. 601–646.
- Reinold, M. (2015): *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen: Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Richter, D./Engelbert, M./Weirich, S./Pant, H.A. (2013a): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 27, H. 3, S. 193–207.
- Richter, D./Kuhl, P./Haag, N./Pant, H.A. (2013b): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegler, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster et al.: Waxmann, S. 367–390.
- Ropohl, M./Schönau, K./Parchmann, I. (2016): Welche Wünsche und Erwartungen haben Lehrkräfte an aktuelle Forschung als Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen? In: CHEMKON 23, H. 1, S. 25–33.
- Ross, J. (1994): The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy. In: Teaching and Teacher Education 10, H. 4, S. 381–394. doi: 10.1016/0742-051X(94)90020-5.
- Ross, J./Bruce, C. (2007): Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. In: The Journal of Educational Research 101, H. 1, S. 50–60. doi:10.3200/JOER.101.1.50-60.
- Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2007): Warum beteiligen sich Lehrkräfte an Innovationsprojekten? Unveröffentlichtes Poster auf der 70. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Lüneburg.
- Schmidt, B. (2012): Erwachsenenbildung. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 200–201.
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktisches Handeln aus konstruktivistischer Sicht. Überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Smith, C./Gillespie, M. (2007): Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. In: Review of Adult Learning and Literacy 7, S. 205–244. URL: <http://lerenvandocenten.nl/files/sites/default/files/smith-gillespie-07.pdf>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Souvignier, E./Behrmann, L. (2017): Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 153–171.
- Staub, F.C. (2015): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In: Caluori, F./Linneweber-Lammerskitten, H./Streit, C. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2015. Vorträge auf der 49. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 09.02.2015 bis 13.02.2015 in Basel. Münster: WTM, S. 50–57.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2012): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2016): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–299. doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_10.
- Tschannen-Moran, M./McMaster, P. (2009): Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. In: The Elementary School Journal 110, H. 2, S. 228–245. doi:10.1086/605771.
- Wheatley, K.F. (2002): The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. In: Teaching and Teacher Education 18, H. 1, S. 5–22. doi:10.1016/S0742-051X(01)00047-6.

Nadine Göb, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität, Colonel-Kleinmann-Weg 2, SBII, 04-533, 55128 Mainz

E-Mail: Nadine.Goeb@zq.uni-mainz.de

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Stefan Keller, Christian Reintjes (Hrsg.)

Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz

Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde

Dieser Band bietet einen Überblick über aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Rolle von Aufgaben in Schule und Unterricht und weitet am Schluss den Blick auf Aufgaben in Hochschule und Lehrerbildung. Einerseits wird diskutiert, welche Rolle Lernaufgaben beim Aufbau fachlicher Kompetenzen spielen können und wie die Fachdidaktiken auf spezifische Herausforderungen in ihrem Feld reagieren. Andererseits wird bei Testaufgaben untersucht, wo die Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Formate von Kompetenzmessung liegen und wie mit den Resultaten adäquat umgegangen werden kann. Dabei werden alle Stufen des Bildungssystems sowie unterschiedlichste Fächer- und Länderperspektiven einbezogen.

2016, 456 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3421-9

E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-8421-4



www.waxmann.com