
Daniela Rzejak, Alexander Gröschner, Frank Lipowsky,
Dirk Richter & Elisa Calcagni

Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte

Zusammenfassung

Fortbildungen sind wichtige Ressourcen zur Professionalisierung von Lehrkräften. Die Forschung in diesem Bereich konzentriert sich bisher stark auf die Bestimmung verschiedener Merkmale wirksamer Fortbildungen, jedoch ohne sich dabei spezifischer auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen zu fokussieren. Der vorliegende Beitrag beschreibt Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, die aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems abgeleitet werden.

Schlüsselwörter: Professionalisierung; Lehrkräftebildung; Fortbildung; Lehr-Lern-Prozesse; Qualität

Process Quality Dimensions of Teacher Professional Development Events

Abstract

Professional development is an important resource for teacher professionalization. Research in this field has so far strongly focused on identifying various characteristics of effective professional development programs, however, without specifically focusing on the quality of teaching-learning processes in a single professional development event. This article presents several dimensions for the process quality based on different fields of the educational system.

Keywords: professionalization; teacher learning; teacher professional development; teaching-learning processes; quality

1 Einleitung

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften basieren auf einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess, auf den institutionalisierte Fortbildungsangebote bedeutsam

einwirken können (Hauk et al., 2022). In den letzten Jahren fokussierte sich die Forschung zur institutionalisierten Lehrkräftefortbildung stark darauf, Merkmale wirksamer Fortbildungen zu identifizieren (z. B. Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019). Im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit wirksamen Fortbildungen haben die Lehr-Lern-Prozesse innerhalb einer einzelnen Fortbildungsveranstaltung bislang kaum explizite Beachtung gefunden (Hofmann, 2017; Richter & Kleinknecht, 2017). Unter Lehr-Lern-Prozessen werden in diesem Zusammenhang die Aktivitäten und die Interaktionen zwischen den teilnehmenden Lehrkräften und den Fortbildenden innerhalb der hierfür speziell gestalteten Lerngelegenheiten verstanden. Als qualitativ voll werden diese Lehr-Lern-Prozesse angesehen, wenn sie die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften, deren berufliches Handeln und/oder das Lernen der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflussen.

Eine wichtige Grundlage für die systematische Auseinandersetzung mit Lehr-Lern-Prozessen stellt die Beschreibung dar, welche Prozessmerkmale qualitativ hochwertige Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte ausmachen. In diesem Beitrag wird diese Anforderung aufgegriffen und Qualitätsdimensionen von Lehr-Lern-Prozessen in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte vorgestellt. Zunächst werden hierfür Querverbindungen zu vier Bereichen des Bildungssystems erläutert, die eine Grundlage für die Ableitung wichtiger Dimensionen zur Beschreibung des Lehr-Lern-Prozesses bieten. Anschließend werden exemplarische Einblicke in die Qualitätsdimensionen gegeben.¹

Der Beitrag zielt nicht auf die Formulierung eines Modells oder einer Theorie ab, sondern bietet vielmehr ein Systematisierungsangebot. Darin wird die Funktion gesehen, die Erforschung, Verständigung und Weiterentwicklung qualitativ hochwertiger Lehrkräftefortbildungen zu unterstützen und voranzutreiben.

2 Qualität von Lehr-Lern-Prozessen

2.1 Lehrkräftefortbildung

Einen Ausgangspunkt, um zentrale Dimensionen zur Beschreibung der Prozessqualität in einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte abzuleiten, bietet der Blick auf Standards in der Lehrkräftefortbildung. Exemplarisch werden im Folgenden neben Standards aus Deutschland auch Standards aus den USA und Österreich angeführt, um internationale Perspektiven auf Ansätze zur Qualitätssicherung von Fortbildungen zu ergänzen.

In den USA liegen Standards für die Professionalisierung von Lehrkräften vor, in denen Qualitätsaspekte von formalisierten Fortbildungsangeboten und informelleren Formen der Professionalisierung vorgeschlagen werden. In drei Bereichen („*conditions for success*“, „*transformational processes*“, „*rigorous and inclusive content*“) sind insgesamt zehn qualitätsbezogene Aspekte (z. B. „resources“, „evidence“, „reaching each

¹ Eine umfassende Darstellung von allen Dimensionen und ein Vorschlag für deren standardisierte Erfassung werden in Rzejak et al. (2023) beschrieben.

student“) beschrieben (Learning Forward, 2020). Für das Ziel, relevante Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen zu identifizieren, ist insbesondere der Bereich „*transformational processes*“ aufschlussreich. Das in diesem Bereich enthaltene Merkmal „*evidence*“ impliziert, dass eine qualitativ hochwertige Professionalisierung wissenschaftliche Erkenntnisse einbezieht und nutzt. Ein zweites Merkmal („*learning designs*“) bezieht sich darauf, dass relevante und praxisbezogene Lerngelegenheiten ein wichtiges Qualitätsmerkmal darstellen.

In Österreich haben sich die Pädagogischen Hochschulen auf Qualitätsstandards für Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften verständigt (BMBWF, 2021). Diese umfassen u. a. die Dimension *Prozessqualität*, die sich aus den Qualitätsbereichen *Bedarfsklärung, Gewinnung und Beratung von Schulen und Teilnehmenden* sowie *Genehmigungsprozesse* zusammensetzt. Die Standards sind vornehmlich auf Prozesse bezogen, die im Vorfeld der eigentlichen Fortbildung ablaufen und die auf die strategische Entwicklung von qualitativ hochwertigen Angeboten abzielen. Konkrete Standards für die Qualität der Durchführung und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sind nicht formuliert.

In Deutschland gab die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) im Jahr 2020 länderübergreifende Qualitätskriterien für die Lehrkräftefortbildung heraus. Die Kriterien orientieren sich an Befunden zu wirksamen Fortbildungen und führen daher insbesondere relevante Aspekte der Fortbildungskonzeption, aber nicht explizit Merkmale des Lehr-Lern-Prozesses auf. Insofern eignen sich auch diese Kriterien nicht, um Qualitätskriterien für Lehr-Lern-Prozesse in einzelnen institutionalisierten Fortbildungsveranstaltungen abzuleiten. Neben der Bildungspolitik setzt sich der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) seit mehreren Jahren mit Qualitätsstandards für die Lehrkräftefortbildung auseinander. Im Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung sind vier Qualitätsdimensionen differenziert. Die Dimension *Produkte* umfasst Merkmale für die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse (Daschner & Hanisch, 2019) und ist daher für die Entwicklung eines konzeptionellen Rahmens für die Prozessqualität relevant. Zu den genannten Merkmalen zählen bspw. die Kompetenzorientierung, die Partizipation und die Aktivierung der Teilnehmenden sowie die Möglichkeit zu einem reflektierten Probedenken.

Neben den Standards, die meist eher eine bildungspolitische Funktion erfüllen, bietet die Forschung zur Lehrkräftefortbildung eine Basis für die Ableitung relevanter Qualitätsdimensionen, auch wenn prozessbezogene Befunde bisher kaum vorliegen. Fröhlich et al. (2023) untersuchten, inwiefern die offene Kommunikation, kognitive Aktivierung und die Wissenschaftsbasierung für Veranstaltungen von Online- und Präsenzfortbildungen unterschiedlich bewertet werden und ermittelten einen bedeutsamen Einfluss des Formats auf die Kommunikation. Demnach wird die Kommunikation in Onlinefortbildungen als weniger offen bewertet als in Präsenzfortbildungen. In einer Studie von Meyer et al. (2023) zeigte sich, dass die kognitiv aktivierende und die strukturierte Fortbildungsgestaltung beeinflusst, wie zufrieden die Lehrkräfte mit der Fortbildung sind. Dies deckt sich mit einem Befund, den Rzejak et al. (2021) zum Zusammenhang von kognitiver Aktivierung, Strukturierung und Zufriedenheit berichten.

2.2 Schulische Bildung

Im Gegensatz zur Fortbildungsforschung untersucht und konzeptualisiert die Unterrichtsforschung seit Jahren die Bedingungen erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse. In Modellen der Unterrichtsqualität werden wichtige lernförderliche Merkmale zusammengefasst. Obgleich sich das Lernen von Erwachsenen und das Lernen von Kindern und Jugendlichen an bestimmten Stellen unterscheiden, stellen diese Merkmale aufgrund ihrer Perspektive auf die Prozesse in einzelnen Unterrichtsstunden und den nachgewiesenen Wirkungen auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen (Allen et al., 2013; Klieme, 2019; Lipowsky & Bleck, 2019) einen relevanten Bezugspunkt zur Beschreibung möglicher Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte dar.

Im internationalen Raum findet bspw. das „*Classroom Assessment Scoring System*“ (CLASS; Pianta & Hamre, 2009) und im deutschsprachigen Raum das *Modell der drei Basisdimensionen* von Unterrichtsqualität breite Anwendung (Klieme, 2019). Die drei CLASS-Dimensionen und die drei Basisdimensionen sind inhaltlich nicht gleichzusetzen, überschneiden sich aber stark (Lipowsky & Bleck, 2019). Die Dimension *konstruktive Unterstützung* (Klieme, 2019) bzw. „*emotional support*“ (Pianta & Hamre, 2009) bezieht sich vor allem auf die affektiv-motivationale Förderung der Lernenden und subsumiert Merkmale, die u. a. zu einem lernförderlichen und wertschätzenden Unterrichtsklima und zu einem positiven Erleben des Unterrichts durch die Lernenden beitragen. Der Dimension *effektive Klassenführung* bzw. „*classroom organization*“ werden vor allem Merkmale zugerechnet, die zur Folge haben, dass Unterricht störungsfrei verläuft und sich die Lernenden aufmerksam und konzentriert dem Lerngegenstand zuwenden können. Die Dimension *kognitive Aktivierung* bzw. „*instructional support*“ bezieht sich stärker auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und fasst Merkmale zusammen, die auf eine intensive Verarbeitung und ein tiefes Verstehen im Unterricht zielen.

2.3 Hochschulische Bildung

Die hochschulische Bildung wird für die Ableitung von Qualitätsdimensionen von Lehr-Lehr-Prozessen berücksichtigt, da es sich um einen institutionalisierten Lernkontext für (junge) Erwachsene handelt, der gut erforscht ist. Befunde zur Qualität des Lehrens und Lernens im hochschulischen Kontext decken sich stark mit den zuvor genannten Merkmalen der Unterrichtsqualitätsmodelle. Flaig und Kollegen (2021) fassen auf der Grundlage von Befunden der Hochschulforschung drei Qualitätsmerkmale zusammen: (1) *lernförderliche soziale Interaktionen*, (2) *Klarheit und Verständlichkeit* und (3) *Rückmeldungen*. Das erste Qualitätsmerkmal zeigt eine inhaltliche Parallele mit dem Unterrichtsqualitätsmerkmal konstruktive Unterstützung und verdeutlicht, dass auch für das Lernen von (jungen) Erwachsenen in einem institutionalisierten Rahmen ein wertschätzendes Klima und konstruktive Unterstützungen bedeutsam sind (Kap. 2.2). Hierzu können auch Rückmeldungen beitragen, die aber ebenfalls der kognitiven Aktivierung und instruktionalen Unterstützung dienen kön-

nen. Die Befunde weisen zudem darauf hin, dass nicht nur für Kinder und Jugendliche eine klare und verständliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen wichtig ist, sondern auch für Studierende (Flaig et al., 2021). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Metaanalyse von Schneider und Preckel (2017), in der sich positive Effekte auf Leistungen im Studium zeigen, wenn der Lerngegenstand *inhaltlich klar* dargestellt ist, der/die Lehrende über *hohe rhetorische Kompetenzen* verfügt und eine *aktive Lernzeitnutzung* möglich ist. Positive Effekte auf die Leistungen von Studierenden zeigten sich außerdem, wenn diese durch herausfordernde Fragen und Aufgaben *kognitiv aktiviert* und wenn *relevante Inhalte* bearbeitet wurden. Zusammenfassend zeigt sich damit, dass gleiche Merkmale für qualitätsvolle Lehr-Lern-Prozesse im Studium, in der Lehrkräftefortbildung (Kap. 2.1) und im schulischen Unterricht (Kap. 2.2) als relevant identifiziert werden können, was deren Berücksichtigung bei der Erschließung von Qualitätsdimensionen für qualitätsvolle Lehr-Lern-Prozesse in institutionalisierten Lehrkräftefortbildungen nahelegt.

2.4 Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung

Lehrkräftefortbildungen sind als ein spezifischer Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung und beruflichen Fortbildung zu betrachten, weshalb auch dieser Bereich berücksichtigt wird, um Qualitätsdimensionen für Lehr-Lern-Prozesse abzuleiten. Eine Besonderheit besteht darin, dass sich Lehrkräfte in Fortbildungen in einer gewissen Doppelrolle befinden. Während sie in der Schule als Lehrende agieren und über eine hohe Expertise im Bereich des Lernens verfügen, sind sie in der Fortbildung in die Rolle der Lernenden versetzt. Diese Besonderheit von Lehrkräften sollte in Fortbildungen berücksichtigt werden, bedeutet aber nicht, dass Lehrkräfte grundsätzlich anders lernen als Erwachsene aus anderen Berufsfeldern.

Im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung bietet es sich für die deduktive Ableitung von Dimensionen der Prozessqualität z. B. an, die etablierten Systeme zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätstestierung heranzuziehen (Faulstich & Zeuner, 2010; Gnahs & Quilling, 2019). Hierbei zeigt sich, dass eine Vielzahl der Qualitätsmanagementsysteme (z. B. ISO-Normreihe, EFQM-Modell) auf die Qualität der Ausstattung und der Systematik von Abläufen und Strukturen in einzelnen Fortbildungseinrichtungen ausgerichtet ist, während die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse in einer Veranstaltung kaum fokussiert wird (Baethge et al., 2013; Hartz & Meisel, 2011). Ein Testierungsverfahren, das auch die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt, ist z. B. die *Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken* (LQW; Zech, 2017). Als Qualitätsanforderung ist im LQW bspw. angegeben, dass über Inhalte, Ziele und Arbeitsformen informiert wird und aktivierende, praktische Anwendungs- und Übungsphasen in einem erforderlichen Maß ermöglicht werden. In beiden Anforderungen lassen sich die Merkmale *Strukturierung* und (*kognitive*) *Aktivierung* wiederfinden, die auch in den anderen Bildungsbereichen deutlich wurden und als relevant für qualitätsvolle Lehr-Lern-Prozesse betrachtet werden können.

3 Grundlegende Ableitungen aus den vier Bezugsbereichen

Die Literaturanalyse verdeutlicht, dass in den vier herangezogenen Bereichen des Bildungssystems trotz z.T. unterschiedlicher Terminologien inhaltlich vergleichbare Merkmale für qualitativ hochwertige Lehr-Lern-Prozesse benannt werden. Es zeigt sich demnach, dass bestimmte Merkmale von Lehr-Lern-Prozessen unabhängig vom Alter der Lernenden und dem spezifischen Lernkontext relevant sind. Diese sollten somit auch bei der Beschreibung der Prozessqualität in Veranstaltungen der institutionalisierten Lehrkräftefortbildung beachtet werden.

Eine Grundlage für Lehr-Lern-Prozesse bildet das Angebot von neuen Inhalten und Informationen, die eine elaborierte und kognitiv aktivierende Nutzung anregen. Kennzeichnend für qualitativ hochwertige Lehr-Lern-Prozesse ist hierbei, dass die Inhalte wissenschaftlich fundiert ausgewählt, verständlich und klar präsentiert sowie sinnvoll mit dem Vorwissen der Lernenden verknüpft werden. Eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung wird zudem durch den diskursiven Austausch von unterschiedlichen Perspektiven angeregt. Die genannten Merkmale legen die Ableitung eines Bereichs nahe, der Qualitätsdimensionen der *fachlichen Unterstützung und inhaltlichen Anregung* beschreibt.

Für qualitativ hochwertige Lehr-Lern-Prozesse, in denen Lehrende und Lernende sich offen und diskursiv mit neuen Inhalten auseinandersetzen, ist außerdem ein wertschätzendes Klima wichtig, das individuelle Interessen berücksichtigt, eine umfassende Beteiligung ermöglicht und die (langfristige) Relevanz von Inhalten herausstellt. Hiermit sind Qualitätsdimensionen angesprochen, die zu einer *emotional-motivationalen Unterstützung* von Lernenden beitragen und die als ein zweiter relevanter Bereich der Prozessqualität anzusehen sind.

Schließlich zeichnen sich qualitativ hochwertige Lehr-Lern-Prozesse dadurch aus, dass diese gut strukturiert sind. Störungen werden minimiert und nebensächliche Inhalte ausgeklammert. Dies schafft die Voraussetzung dafür, dass die Aufmerksamkeit von Lehrenden und Lernenden auf einer vertieften Auseinandersetzung mit neuen Inhalten in einem lernförderlichen Klima liegen kann. Erwähnung finden damit Merkmale, die die *Organisation und Kohärenz* von Lehr-Lern-Prozessen betreffen und zu einem dritten Qualitätsbereich zusammengefasst werden können.

Die drei grundlegend abgeleiteten Bereiche (1) fachliche Unterstützung und inhaltliche Anregung, (2) emotional-motivationale Unterstützung sowie (3) Organisation und Kohärenz (vgl. Abb. 1) werden genutzt, um die einzelnen Dimensionen der Prozessqualität stärker zu systematisieren. Insgesamt werden zehn Qualitätsdimensionen aufgrund der Literaturanalyse unterschieden. Diese werden als einzelne und voneinander getrennte Dimensionen angesehen, von der aber keine für sich allein genommen die Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen ausreichend beschreiben kann. Vielmehr entsteht Prozessqualität aus dem Zusammenspiel und der gemeinsamen Betrachtung der Dimensionen. In Abbildung 1 ist für jede Dimension eine kurz gefasste Erklärung gegeben.

Abb. 1: Bereiche und Dimensionen der Prozessqualität von Lehrkräftefortbildungen

Bereiche	Dimensionen			
Fachliche Unterstützung und inhaltliche Anregung	<i>Kognitive Aktivierung</i> (1, 2, 3, 4)	<i>Inhaltliche Klarheit</i> (1, 2, 3)	<i>Wissenschaftsbezug</i> (1)	
	- fachliche Tiefe und Intensität - Verknüpfung und Erweiterung von Wissensbeständen	- kohärente Themenabfolge - Fokussierung auf Kernaspekte des Fortbildungsthemas	- evidenzbasierte Inhalte - Zusammenführung von Forschungsbefunden und Praxis	
Emotional-motivationale Unterstützung	<i>Fortbildungsklima</i> (1, 2, 3)	<i>Interaktionsqualität</i> (2, 3)	<i>Relevanz</i> (1, 3, 4)	<i>Nachhaltigkeit</i> (1)
	- freundlicher und wertschätzender Umgang - offener und konstruktiver Austausch	- umfassende Beteiligung - wechselseitige inhaltliche Bezugnahmen und Weiterentwicklungen	- anwendungs- und transferorientiert Lerngelegenheiten - Bezüge zur beruflichen Praxis	- Reflexion von Lernprozessen und -erkenntnissen - Dokumentation und Bereitstellung von Inhalten und Erkenntnissen - Anbahnung und Unterstützung der (Nach-) Nutzung
Organisation und Kohärenz	<i>Produktive Zeitnutzung</i> (2, 3)	<i>Strukturierung</i> (1, 2, 4)	<i>Qualität der Präsentation</i> (2, 3)	
	- angemessene und inhaltsbezogene Zeiteinteilung - Minimierung von Leerläufen	- transparente Ziele und klare Anforderungen - sachlogischer inhaltlicher Aufbau	- motivierende und verständliche Vermittlung - lernförderlicher Medieneinsatz	

Quelle: eigene Darstellung.

Anm.: Grau hinterlegte Dimensionen sind im vorliegenden Beitrag beschrieben. Die in Klammern gesetzten Ziffern verdeutlichen den Bezug zwischen den Bereichen und den abgeleiteten Dimensionen (1=Lehrkräftefortbildung, 2=schulische Bildung, 3=hochschulische Bildung, 4 = Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung). Hierbei wurden nur die im Beitrag enthaltenen exemplarischen Bezüge kenntlich gemacht.

4 Beispiele für Dimensionen der Prozessqualität von Lehrkräftefortbildungen

Im Folgenden wird exemplarisch für eine Dimension pro Bereich das zugrundeliegende Verständnis verdeutlicht. Hierbei wird auf eine explizite Verortung jeder Dimension in die zusammengefassten Erkenntnisse zu den vier dargelegten Bildungsbereichen verzichtet, aber es werden ergänzende theoretische Bezüge vorgenommen.

4.1 Kognitive Aktivierung – eine Dimension der fachlichen Unterstützung und inhaltlichen Anregung

In einer Fortbildungsveranstaltung, in der die kognitive Aktivierung hoch ausgeprägt ist, denken die Lehrkräfte vertieft über die Themen und Inhalte nach und werden dazu angeregt, neue Informationen und Inhalte elaboriert zu verarbeiten. Die Teilnehmenden versuchen, die thematisierten Inhalte mit ihrem bestehenden Vorwissen, ihren Einstellungen und Überzeugungen, ihren praxisbezogenen Erfahrungen etc. zu verbinden. Die Fortbildenden können die kognitive Aktivierung der teilnehmenden

Lehrkräfte u. a. durch herausfordernde Aufgaben und anregende, wohlüberlegte Fragen fördern, die auf Seiten der Teilnehmenden erfordern, eigene Gedanken, Ideen und Konzepte zu reflektieren, zu erklären und zu begründen. Auf Seiten der Teilnehmenden lässt sich auf elaborierte kognitive Prozesse schließen, wenn diese z. B. Argumente austauschen, Nachfragen stellen, Querverbindungen zu anderen Themen aufzeigen und Wissen auf andere Situationen übertragen.

Die Bedeutung einer aktiven und elaborierten Auseinandersetzung mit den Lerninhalten findet sich z. B. in den vom DVLfB formulierten Qualitätsmerkmalen für Fortbildung (Kap. 2.1) wieder. Zudem lässt sie sich mit empirischen Befunden (Kap. 2.1, 2.2, 2.3) begründen. Darüber hinaus unterstreichen theoretische Annahmen (z. B. Konstruktivismus: Piaget, 1985; Vygotsky, 1978), wie wichtig eine eingehende und differenzierte Beschäftigung mit dem Lerngegenstand für das Lernen ist. Über die Anregung einer anspruchsvollen, reflexiven und diskursiven Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten können bei den Lehrkräften kognitive Konflikte evoziert und kognitive sowie metakognitive Prozesse initiiert werden. Nur wenn es in einer Veranstaltung gelingt, dass sich die Lehrkräfte intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen, darüber nachdenken und diese diskutieren, sind z. B. der Erwerb neuen Wissens und der Aufbau komplexerer kognitiver Strukturen sowie eine Modifikation von Einstellungen und Überzeugungen vorstellbar (Lipowsky, 2014).

4.2 Relevanz – eine Dimension der emotional-motivationalen Unterstützung

Der Dimension Relevanz, die dem Bereich der emotional-motivationalen Unterstützung zugeordnet ist, liegt das Verständnis zugrunde, dass die Inhalte und Aktivitäten einer Fortbildung für die Lehrkräfte in verschiedener Hinsicht relevant sein können, z. B. für die eigene Professionalität, die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, das Lernen der Schüler*innen und/oder in Bezug auf die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben und die angemessene Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Inwiefern Fortbildungsinhalte bedeutsam sind, sollte in der Veranstaltung expliziert und erläutert werden, sodass die Relevanz für die Teilnehmenden nachvollziehbar ist. Dies kann z. B. erfolgen, indem das Vorwissen, die Erfahrungen oder aktuelle berufliche Herausforderungen der Lehrkräfte aufgegriffen und mit den Fortbildungsinhalten verknüpft werden. Eine weitere Strategie ist, in der Fortbildung Materialien, Methoden oder Medien einzusetzen und zu behandeln, die Lehrkräfte selbst für die Gestaltung von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen nutzen können.

In der synthetisierten Literatur wird die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden, die mit einer hohen subjektiven Relevanz verbunden sind, wiederholt als ein Qualitätskriterium genannt (Kap. 2.1, 2.3, 2.4). Verschiedene Theorien und empirische Befunde weisen darauf hin, dass das Fortbildungsverhalten und die Lernerträge von Erwachsenen von der wahrgenommenen Relevanz eines Angebots beeinflusst werden (z. B. Knowles et al., 2007; Lipowsky, 2014). Entsprechende Zusammenhänge lassen sich insbesondere motivationstheoretisch begrün-

den. Erwartungs-Wert-Modelle der Motivation gehen davon aus, dass die Wichtigkeit und der Nutzen zwei bedeutsame Wertkomponenten darstellen, die im Zusammenspiel mit Erfolgserwartungen das Verhalten von Menschen vorhersagen (Wigfield & Eccles, 2000). Demnach sind Erwachsene insbesondere dann motiviert, sich fort- und weiterzubilden, wenn sie im Lernangebot einen Sinn und Nutzen erkennen (Fütterer et al., 2023; Kuhn et al., 2022). Vermittelt über die Motivation sowie ein engagiertes Fortbildungsverhalten sind positive Wirkungen auf andere Bereiche der professionellen Kompetenzen und auf das unterrichtliche Handeln erwartbar.

4.3 Strukturierung – eine Dimension der Organisation und Kohärenz

Die strukturierte Gestaltung einer Fortbildungsveranstaltung wird als eine grundlegende Rahmenbedingung verstanden. Die Strukturierung bezieht sich auf eine zielführende und nachvollziehbare Organisation der Veranstaltung und schließt darüber hinaus deren inhaltlich kohärente Gestaltung ein. Es wird angenommen, dass die Strukturierung in einer indirekten Verbindung mit einer Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften steht, indem die Lehrkräfte darin unterstützt werden, ihre Aufmerksamkeit auf relevante Inhalte zu richten und sich mit ebendiesen intensiv auseinanderzusetzen. Abläufe, Aufgaben und Anforderungen sind in einem gut strukturierten Fortbildungsprozess transparent und klar formuliert, sodass die Teilnehmenden sich daran orientieren können.

In der Literaturanalyse zeigte sich, dass die kohärente und transparente Strukturierung sowohl in den Qualitätsmodellen der Lehrkräftefortbildungen und Unterrichtsforschung (Kap. 2.1, 2.2) als auch in der Hochschulforschung (Kap. 2.3) als ein Merkmal der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen verortet ist.

Theoretisch lässt sich die Strukturierung als eine bedeutsame Dimension der Prozessqualität mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) begründen. Eine gut strukturierte Fortbildungsveranstaltung dürfte die Lehrkräfte darin unterstützen, sich innerhalb des formalen Rahmens autonom und kompetent zu erleben, was grundlegend für motiviertes Verhalten und Lernen innerhalb der Fortbildung ist.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Beitrag wurden verschiedene Dimensionen für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen in einzelnen Veranstaltungen von institutionalisierten Fortbildungen vorgestellt. Hierfür wurden Bezüge zu vier relevanten Bereichen des Bildungssystems hergestellt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass über die verschiedenen Bereiche hinweg überschneidende Qualitätsdimensionen erkennbar sind. Die durch die umfassende Literaturanalyse identifizierten zehn Dimensionen der Prozessqualität wurden drei Bereichen, (1) fachliche Unterstützung und inhaltliche Anregung, (2) emotional-motivationale Unterstützung sowie (3) Organisation und Kohärenz, zugeordnet.

Inwiefern sich die Bereiche und Dimensionen empirisch bestätigen lassen und sich im eigentlichen Sinne von Qualitätsdimensionen als prädiktiv für Fortbildungswirkungen erweisen, sind gegenwärtig größtenteils noch offene Forschungsfragen. Im Rahmen des Projekts *Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Prozessqualität von Lehrkräftefortbildungen* (IMPRESS; Rzejak et al., 2023) erfolgte eine erste Operationalisierung der einzelnen Qualitätsdimensionen, die eine differenzierte Untersuchung der Prozessqualität aus unterschiedlichen Perspektiven (Teilnehmende, Fortbildende, Beobachter*innen) ermöglicht. Da sich abhängig vom Kontext und Format einer Fortbildungsveranstaltung unterschiedliche Realisierungen der Dimensionen als effektiv erweisen dürften (Fröhlich et al., 2023), sollten Studien zusätzlich zu den Dimensionen der Prozessqualität weitere Variablen (z. B. Merkmale der Teilnehmenden und der Fortbildenden, Angaben zum Bildungsformat) erfassen.

Die empirische Überprüfung und evidenzbasierte Weiterentwicklung des Systematisierungsangebots bedürfen weiterer Ressourcen und der Zusammenarbeit mit Vertreter*innen von Landesinstituten in Deutschland, da diese eine wesentliche Rolle in der Gestaltung institutionalisierter Lehrkräftefortbildungen einnehmen.

Für die Bildungspolitik und -verwaltung wird zudem die Chance und Herausforderung gesehen, ein systematisches Qualitätsmanagement in der Lehrkräftefortbildung zu etablieren, das die Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen berücksichtigt, in ein regelmäßiges Monitoring integriert und die Ergebnisse zur Lenkung, Sicherung und Weiterentwicklung nutzt. Dies erfordert allerdings auch, dass Fortbildende wissen, wie sie qualitätvolle Lehr-Lern-Prozesse in Fortbildungsveranstaltungen gestalten können. Die abgeleiteten Qualitätsdimensionen könnten daher z. B. als Analyse- und Reflexionskriterien für die Qualifizierung von Fortbildenden herangezogen werden.

Die vorgestellten Bereiche und Dimensionen stellen ein Systematisierungsangebot dar, das die Chance bietet, sich in der institutionalisierten Lehrkräftefortbildung intensiver mit Fragen der Qualität des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen und diese weiterzuentwickeln. Die Bedeutung von Fortbildungen und damit auch von der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen wird zukünftig, auch unter den aktuellen Herausforderungen des Gewinns qualifizierter Lehrkräfte, eine größere Rolle einnehmen.

Literatur und Internetquellen

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting stu-

- dent achievement with the classroom assessment scoring system – secondary. *School Psychology Review*, 42 (1), 76–98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Baethge, M., Severing, E., & Weiß, R. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bertelsmann. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7063>
- BMBWF (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Daschner, P., & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz Juventa.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Flaig, M., Heltemes, T., & Schneider, M. (2021). Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 73–86). utb.
- Fröhlich, N., Dehmel, A., Heller-Debus, F., Biber, T., & Fauth, B. (2023, 13. September). Kommt es auf das Format an? Untersuchung von Lehrkräfteratings zu Online- und Präsenzlehrkräftefortbildungen aus einer flächendeckenden Evaluation. In E. Richter (Chair), *Von der Theorie zur Praxis: Qualität in der Lehrkräftefortbildung messen und Erkenntnisse nutzen* [Symposium]. AEPF Sektionstagung, Potsdam.
- Fütterer, T., Scherer, R., Scheiter, K., Stürmer, K., & Lachner, A. (2023). Will, skills, or conscientiousness: What predicts teachers' intentions to participate in technology-related professional development? *Computers & Education*, 198, 104756. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104756>
- Gnahn, D., & Quilling, E. (2019). *Qualitätsmanagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19534-2>
- Hartz, S., & Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement. Studentexte für die Erwachsenenbildung*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/42/0016aw>
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T., & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1325–1342. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2007). *Lebenslanges lernen: Andragogik und Erwachsenenlernen*. Elsevier.
- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2022). "Because you always learn something new yourself!" An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, 113, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. <https://>

- www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Learning Forward. (2020). *Revised standards for professional learning*. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2021/01/standards-dec5-draft.pdf>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Konzepte und Bedingungen qualitätsvollen Unterrichts* (S. 219–250). Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 15–56). wbv Media.
- Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. University of Chicago Press.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Richter, D., & Kleinknecht, M. (2017, September). *Entwicklung eines Beobachtungsinstruments? Zur Einschätzung der Qualität von Lehrerfortbildungen*. 82. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Tübingen, Deutschland.
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D., & Calcagni, E. (2023). *Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen – Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS*. <https://doi.org/10.25656/01:26502>
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D., Finger, L., & Klöden, R. (2021). Konstruktion eines Instruments zur Erfassung der Prozessqualität von Fortbildungen für Lehrkräfte. In C. Maurer, K. Rincke, L. Holzäpfel & F. Lipowsky (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? - Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021* (S. 60–63). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:23404>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zech, R. (2017). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung: Leitfaden für die Praxis, Modellversion 3*. <http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Leitfaden-201701.pdf>

Daniela Rzejak, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel.

| Daniela Rzejak, Alexander Gröschner, Frank Lipowsky, Dirk Richter & Elisa Calcagni

E-Mail: rzejak@uni-kassel.de

Korrespondenzadresse: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Mönchebergstr. 21a, 34125 Kassel

Alexander Gröschner, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: alexander.groeschner@uni-jena.de

Korrespondenzadresse: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena

Frank Lipowsky, Prof. Dr., Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel.

E-Mail: lipowsky@uni-kassel.de

Korrespondenzadresse: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora Platiel Str. 1, 34109 Kassel

Dirk Richter, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung am Department Erziehungswissenschaft der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Potsdam.

E-Mail: dirk.richter@uni-potsdam.de

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam

Elisa Calcagni, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: elisa.calcagni@uni-jena.de

Korrespondenzadresse: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena.