

Jenny Kuschel (M.Ed.)

Steuerung im Lehrkräftefortbildungssystem in Deutschland

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

(Dr. phil.)

eingereicht an der

Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

im Fachgebiet Erziehungswissenschaft

Datum der Disputation: 09. Mai 2022

Betreuer:innen:

Prof. Dr. Dirk Richter, Universität Potsdam

Prof. Dr. Rebecca Lazarides, Universität Potsdam

Gutachter:innen:

Prof. Dr. Dirk Richter, Universität Potsdam

Prof. Dr. Miriam Vock, Universität Potsdam

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-56216>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-562168>

Zusammenfassung

Lehrkräftefortbildungen bieten in Deutschland im Rahmen der dritten Phase der Lehrkräftebildung eine zentrale Lerngelegenheit für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte (Avalos, 2011; Guskey & Yoon, 2009). In dieser Phase können Lehrkräfte aus einem Angebot an berufsbegleitenden Lerngelegenheiten wählen, die auf die Anpassung und Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen abzielen. Im Rahmen dieser Professionalisierungsmaßnahmen haben Lehrkräfte Gelegenheit zur Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis. Deshalb sind Lehrkräftefortbildungen auch für die Entwicklung von Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler:innen bedeutsam (Lipowsky, 2014).

Ergebnisse der Nutzungsforschung zeigen jedoch, dass das Fortbildungsangebot nicht von allen Lehrkräften im vollen Umfang genutzt wird und sich Lehrkräfte in dem Nutzungsumfang dieser beruflichen Lerngelegenheiten unterscheiden (Hoffmann & Richter, 2016). Das hat zur Folge, dass das Wirkpotenzial des Fortbildungsangebots nicht voll ausgeschöpft werden kann. Um die Nutzung von Lehrkräftefortbildungen zu fördern, werden auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Steuerungsinstrumente von Akteuren eingesetzt. Die Frage nach der Steuerungsmöglichkeit im Rahmen der dritten Phase der Lehrkräftebildung ist bislang jedoch weitestgehend unbearbeitet geblieben.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die bestehende Forschung zur Lehrkräftefortbildung an und nutzt die theoretische Perspektive der Educational Governance, um im Rahmen von vier Teilstudien der Frage nachzugehen, welche Instrumente und Potenziale der Steuerung auf den unterschiedlichen Ebenen des Lehrkräftefortbildungssystems bestehen und wie diese durch die verschiedenen politischen und schulischen Akteure umgesetzt werden. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, wie wirksam die genutzten Steuerungsinstrumente im Hinblick auf die Nutzung von Lehrkräftefortbildungen sind. Die übergeordnete Fragestellung wird vor dem Hintergrund eines für das Lehrkräftefortbildungssystem abgeleiteten theoretischen Rahmenmodells in Form eines Mehrebenenmodells bearbeitet, welches als Grundlage für die theoretische Verortung der nachfolgenden empirischen Untersuchungen zur Fortbildungsnutzung und der Wirksamkeit verschiedener Steuerungsinstrumente dient.

Studie I nimmt vor diesem Hintergrund die Ebene der politischen Akteure in den Blick und geht der Frage nach, wie bedeutsam die gesetzliche Fortbildungspflicht für die Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften ist. Hierzu wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften und der Zugehörigkeit zu Bundesländern mit und ohne konkreter Fortbildungsverpflichtung sowie zu Bundesländern mit und ohne

Nachweispflicht absolvierter Fortbildungen bestehen. Dazu wurden Daten aus dem IQB-Ländervergleich 2011 und 2012 sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 mittels logistischer und linearer Regressionsmodelle analysiert.

Studie II und *Studie III* widmen sich den Rahmenbedingungen für schulinterne Fortbildungen. Studie II befasst sich zunächst mit schulformspezifischen Unterschieden bei der Wahl der Fortbildungsthemen. Studie III untersucht das schulinterne Fortbildungsangebot hinsichtlich des Nutzungsumfangs und des Zusammenhangs zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung unterschiedlicher Fortbildungsthemen. Darüber hinaus wird ein Vergleich zwischen den beiden Angebotsformaten hinsichtlich des jeweiligen Anteils an thematischen Fortbildungsveranstaltungen vorgenommen. Hierzu wurden Daten der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg ausgewertet.

Neben der Untersuchung der Fortbildungsteilnahme im Zusammenhang mit administrativen Vorgaben und der Nutzung des schulinternen Fortbildungsangebots auf Schulebene wurde zur Bearbeitung der übergeordneten Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit in der *Studie IV* darüber hinaus eine Untersuchung des Einsatzes von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen schulischer Personalentwicklung durchgeführt. Durch die qualitative Studie IV wurde ein vertiefender Einblick in die schulische Praxis ermöglicht, um die Kenntnisse aus den quantitativen Studien I bis III zu ergänzen. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wurde der Frage nachgegangen werden, wie Schulleitungen ausgezeichneter Schulen Personalentwicklung auffassen, welche Informationsquellen sie hierbei mit einbeziehen und welche Maßnahmen sie nutzen und in diesem Sinne Personalentwicklung als ein Instrument für Organisationsentwicklung einsetzen.

Im abschließenden Kapitel der vorliegenden Arbeit werden die zentralen Ergebnisse der durchgeführten Studien zusammenfassend diskutiert. Die Ergebnisse der Arbeit deuten insgesamt darauf hin, dass Akteure auf den jeweiligen Ebenen direkte und indirekte Steuerungsinstrumente mit dem Ziel einsetzen, die Nutzung des zur Verfügung stehenden Angebots zu erhöhen, allerdings erzielen sie mit den genutzten Instrumenten nicht die gewünschte Steuerungswirkung. Da sie weder mit beruflichen Sanktionen noch mit Anreizen verknüpft sind, fehlt es den bestehenden Steuerungsinstrumenten an Durchsetzungsmacht. Außerdem wird das Repertoire an möglichen Steuerungsinstrumenten von den beteiligten Akteuren nicht ausgeschöpft. Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten somit die Grundlage für anknüpfende Forschungsarbeiten und geben Anreize für mögliche Implikationen in der Praxis des Fortbildungssystems und der Bildungspolitik.

Danksagung

Diese Arbeit entstand im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. Bei der Anfertigung dieser Arbeit wurde ich durch eine Vielzahl von Personen unterstützt, bei denen ich mich an dieser Stelle für ihre Unterstützung herzlich bedanken möchte.

An erster Stelle gebührt mein aufrichtiger Dank Prof. Dr. Dirk Richter für die großartige Betreuung und Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit. Seine konstruktiven Hinweise und Rückmeldungen haben meine fachliche und persönliche Entwicklung geprägt. Ich danke ihm für seine Geduld und die freundliche Förderung während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Zudem möchte ich meiner Betreuerin Prof. Dr. Rebecca Lazarides für die umfassende Unterstützung während meiner Promotion und ihre wertvollen Rückmeldungen danken, die diese Arbeit fundamental bereichert haben. Auch Dr. Eric Richter möchte ich meinen Dank aussprechen, der mich bei der Anfertigung von Manuskripten für diese Arbeit intensiv unterstützt hat. Zudem danke ich Prof. Dr. Miriam Vock für ihre Bereitschaft, diese Arbeit zu begutachten.

Zu Dank verpflichtet bin ich auch Prof. Cornelia Gräsel und Dr. Ulrike Hartmann, die mich bei der gemeinsamen Forschungsarbeit im Projekt *CoMMIT – Kooperation an Schulen, Innovation im Team* unterstützt und wertvolles Feedback gegeben haben. Ich möchte mich auch bei meinen Kolleg:innen Christin Lucksnat, André Meyer und Dr. Yizhen Huang für die wertvolle Unterstützung sowie für den anregenden Austausch während meiner Tätigkeit im Arbeitsbereich herzlich bedanken. Ein Dank gilt auch unseren studentischen Mitarbeiter:innen, die unser Team unterstützen, insbesondere Nick Erhardt.

Ein großer Dank richtet sich auch an meine Freund:innen Dr. Pauline Schröter, Aline Hoenen, Madeline und Pierre Calvelage, Julia Drees, Martin Sammler und Jana Brahmman. Ihr habt mich am Wochenende vom Schreibtisch abgeholt und wart für mich eine wertvolle Inspirationsquelle und Stütze in dieser Zeit. Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich immer unterstützt und ermutigt haben, für meine Ziele zu kämpfen. Meinem Partner Daniel Käs danke ich für seine Geduld und seinen unermüdlichen Rückhalt, der mir Kraft gegeben hat. Zuletzt gilt ein besonderer Dank Dr. Christina Gerstner, die an mich geglaubt und den Grundstein dafür gelegt hat, dass diese Leistung überhaupt möglich wurde.

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Hintergrund	1
1 Einleitung	3
2 Die Lehrkräftebildung in Deutschland	6
2.1 Die Phasen der Lehrkräftebildung	6
2.2 Relevanz und Auftrag der dritten Phase der Lehrkräftebildung	8
2.3 Lerngelegenheiten in der dritten Phase der Lehrkräftebildung	10
2.4 Fortbildungsmarkt und institutionelle Angebotsstruktur	11
2.5 Angebote und Formate von Fortbildungen	16
3 Nutzung von Fortbildungen	17
3.1 Inhalte von Fortbildungen	18
3.2 Merkmale der Nutzer:innen	18
3.3 Merkmale des institutionellen Kontextes	20
3.4 Teilnahmebarrieren	21
4 Wirksamkeit von Fortbildungen	23
4.1 Angebot-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte	23
4.2 Befunde zur Fortbildungswirkung	25
4.3 Merkmale wirksamer Fortbildungen	27
5 Fortbildungen als Professionalisierungsmaßnahme im Rahmen schulischer Personalentwicklung	31
5.1 Definition, Inhaltsbereiche und Zielstellung von Personalentwicklung	31
5.2 Die Bedeutung des Schulleitungshandelns für individuelle und schulische Entwicklung	32
5.3 Befunde zur Umsetzung von Personalentwicklung in Schulen	33
5.4 Unterschiedliche Auffassungen von Personalentwicklung	34

5.5 Nutzung von Informationsquellen im Kontext von Personalentwicklung	35
5.6 Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen	36
6 Zwischenfazit	38
7 Educational Governance als Forschungsperspektive	39
7.1 Beschreibung des Konzepts	40
7.2 Historischer Rückblick auf den Diskurs zur Steuerung im Bildungswesen	41
7.3 Mehrebenensysteme im Kontext von Educational Governance	43
7.4 Instrumente der Steuerung im Mehrebenensystem	44
8 Mehrebenensysteme im Vergleich	47
8.1 Das Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader (2008).....	47
8.2 Steuerung im Mehrebenensystem der Schule nach Brüsemeister (2007).....	51
8.3 Mehrebenenmodell zur Untersuchung der Lehrerbildung von Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008).....	54
8.4 Das Mehrebenenmodell der Lehrkräftebildung nach Bohl und Beck (2020).....	56
8.5 Zusammenfassende Betrachtung der bestehenden Mehrebenensysteme.....	57
9 Das Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung	58
9.1 Die Mikroebene: Lehr-Lern-Prozesse stehen im Zentrum.....	58
9.2 Die Mesoebene: Steuerung auf institutioneller Ebene	59
9.3 Die Makroebene: Steuerung auf der Ebene der Bildungspolitik der Bundesländer	62
10 Zusammenfassung des Forschungsstandes und Fragestellung der Arbeit	66
Literaturverzeichnis	70
Studie I: Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern	87

Studie II: Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programmanalyse.	113
Studie III: Wie oft und zu welchen Themen werden schulinterne Lehrkräftefortbildungen angeboten? Empirische Befunde einer vergleichenden Programmanalyse.	121
Studie IV: Gestaltung schulischer Personalentwicklung – konzeptionelles Verständnis von Schulleitungen, Datennutzung und der Einsatz von Maßnahmen.	153
Gesamtdiskussion	183
1 Zusammenfassung zentraler empirischer Befunde	185
2 Beitrag der vorliegenden Arbeit zum aktuellen Forschungsstand	190
3 Limitationen	198
4 Implikationen für anschließende Forschung und Praxis	199
Literaturverzeichnis	205

Theoretischer Hintergrund

1 Einleitung

Lehrkräfte sind für die gelingende Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht verantwortlich (Baumert & Kunter, 2013) und leisten durch ihr unterrichtliches Handeln einen wesentlichen Beitrag zur kognitiven und motivationalen Entwicklung von Schüler:innen. Die Fähigkeiten einer Lehrkraft, Unterricht erfolgreich zu gestalten, bilden somit eine zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg von Schüler:innen (Stürmer & Gröschner, 2019). Um als Lehrkraft schulische Bildungsprozesse erfolgreich gestalten zu können, ist der Erwerb bestimmter Voraussetzungen in Form von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen notwendig. Diese Voraussetzungen können unter dem Begriff der professionellen Kompetenz zusammengefasst werden (Kunter & Trautwein, 2013).

Zum Erwerb ihrer professionellen Kompetenz werden Lehrkräften in Deutschland im Rahmen ihrer dreiphasigen Ausbildung verschiedene Lerngelegenheiten unterbreitet (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013). Die erste Phase der Lehrkräftebildung umfasst die universitäre Ausbildung. Daran schließt sich in der zweiten Phase der Vorbereitungsdienst an einer Ausbildungsschule an (Kultusministerkonferenz, 2015). Diese ersten beiden Phasen zielen darauf ab, professionelles Wissen zu vermitteln und professionelle Überzeugungen bei den angehenden Lehrkräften herauszubilden (Kunter, Kleickmann et al., 2013). In der dritten Phase werden Lehrkräften berufsbegleitend eine Auswahl an Lerngelegenheiten für die Anpassung und Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen geboten (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V., 2018).

Lehrkräftefortbildungen bieten im Rahmen dieser dritten Phase der Lehrkräftebildung zentrale Lerngelegenheiten für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte (Avalos, 2011; Guskay & Yoon, 2009). Sie bieten Gelegenheit zur Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis. Sie sind somit auch für die Entwicklung von Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler:innen von Bedeutung (Lipowsky, 2014). Darüber hinaus stellen stetige gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen immer neue Anforderungen an Lehrkräfte, die eine Anpassung und Erweiterung ihrer Kompetenzen erfordern (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016). Die in der ersten und zweiten Phase erworbenen Kompetenzen bieten keine hinreichende Basis, um den Lehrberuf erfolgreich über das gesamte Berufsleben hinweg auszuüben (Bonsen, 2009; KMK, 2020). Aufgrund der Bedeutsamkeit dieser dritten Phase werden sowohl in Deutschland als auch weltweit für die Bereitstellung von Fortbildungsangeboten beträchtliche finanzielle Mittel aufgewendet (DVLfB, 2018). Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass zum einen die Notwendigkeit der regelmäßigen und kontinuierlichen Fortbildung für

Lehrkräfte besteht und zum anderen liegt es im Interesse von bildungspolitischen Akteuren, dass das zur Verfügung stehende Angebot genutzt wird, damit es seine Wirksamkeit entfalten kann. Ergebnisse der Nutzungsforschung zeigen jedoch, dass das Fortbildungsangebot nicht von allen Lehrkräften im vollen Umfang genutzt wird und sich Lehrkräfte in dem Nutzungsumfang dieser beruflichen Lerngelegenheiten deutlich unterscheiden (Hoffmann & Richter, 2016). Das hat zur Folge, dass das Wirkpotenzial des Fortbildungsangebots nicht vollständig ausgeschöpft wird. Die Fortbildungsforschung untersucht deshalb Prädiktoren für die Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften auf einer institutionellen (Merkmale des Angebots und des schulischen Kontextes) und individuellen Ebene (Merkmale der Nutzer:innen).

Um die Nutzung von Lehrkräftefortbildungen zu fördern, werden auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Steuerungsinstrumente von Akteuren eingesetzt. Allerdings ist die Nutzung von Fortbildungen ein Aspekt, der zum Bereich des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte gehört (Kussau & Brüsemeister, 2007). Die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften, zu der auch die Nutzung von beruflichen Lerngelegenheiten zählt, kann deshalb im Allgemeinen als ein Spannungsfeld zwischen dem professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte einerseits und beamten- und verwaltungsrechtlichen Vorgaben andererseits (Heinrich-Dönges, 2021; Kuhlee, van Buer & Winch, 2015) betrachtet werden. Zudem haben Lehrkräfte in Deutschland umfangreiche Freiheiten bei der Wahl von Fortbildungsveranstaltungen (Richter & Richter, 2020). Die Frage nach der Steuerbarkeit des Lehrkräftehandelns im Bereich ihrer professionellen beruflichen Entwicklung stellt deshalb eine zentrale Problemstellung dar.

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den eingesetzten Steuerungsinstrumenten und der Teilnahme an Fortbildungen durch Lehrkräfte und Kollegien eignet sich das Konzept des *Educational Governance* als theoretischer Bezugsrahmen. Die *Educational Governance*-Forschung geht der Frage nach, wie die Handlungen von Akteuren im Mehrebenensystem gesteuert und aufeinander abgestimmt werden (Altrichter & Maag Merki, 2016). Bislang liegen Mehrebenenkonzepte im Bereich der Steuerung in der Weiterbildung (Schrader, 2008; Boeren, 2017) sowie der Steuerung im Bereich der schulischen Unterrichtsqualität (Brüsemeister, 2007) vor. Die Arbeiten, die sich mit der Steuerung im Kontext der Lehrkräftebildung befassen, beziehen sich ausschließlich auf die universitäre Ausbildungsphase (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Bohl & Beck, 2020). Die Frage nach der Steuerungsmöglichkeit im Rahmen der dritten Phase der Lehrkräftebildung ist bislang weitestgehend unbearbeitet geblieben.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die bestehende Forschung zur Lehrkräftefortbildung an und nutzt die theoretische Perspektive der Educational Governance-Forschung, um im Rahmen von vier Teilstudien der Frage nachzugehen, welche Steuerungspotenziale auf den unterschiedlichen Ebenen des Lehrkräftefortbildungssystems bestehen und wie diese durch die verschiedenen politischen und schulischen Akteure umgesetzt werden. Außerdem soll die Frage beantwortet werden, wie wirksam die genutzten Steuerungsinstrumente im Hinblick auf die Nutzung von Lehrkräftefortbildungen sind. Die übergeordnete Fragestellung wird vor dem Hintergrund eines für das Lehrkräftefortbildungssystem abgeleiteten theoretischen Rahmenmodells in Form eines Mehrebenenmodells bearbeitet, welches als Grundlage für die theoretische Verortung der nachfolgenden empirischen Untersuchung zur Fortbildungsnutzung und der Wirksamkeit verschiedener Steuerungsinstrumente dient.

Vor diesem Hintergrund fokussiert die Studie I die Ebene der politischen Akteure und geht der Frage nach, wie bedeutsam die gesetzliche Fortbildungspflicht für die Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften ist. Hierzu wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften und der Zugehörigkeit zu Bundesländern mit und ohne konkreter Fortbildungsverpflichtung sowie zu Bundesländern mit und ohne Nachweispflicht absolvierter Fortbildungen bestehen. Dazu wurden Daten aus dem IQB-Ländervergleich 2011 und 2012 sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 mittels logistischer und linearer Regressionsmodelle analysiert.

In der Studie II und III werden die Rahmenbedingungen für schulinterne Fortbildungen (SchiLF) genauer in den Blick genommen. Die Nutzung dieses Fortbildungsformats wurde in der Fortbildungsforschung bislang nicht in Abgrenzung zum schulexternen Fortbildungsangebot untersucht. Studie II befasst sich daher zunächst mit schulformspezifischen Unterschieden bei der Wahl schulinterner Fortbildungsthemen. Studie III untersucht das schulinterne Fortbildungsangebot hinsichtlich des Nutzungsumfanges und des Zusammenhangs zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung unterschiedlicher Fortbildungsthemen. Darüber hinaus wird ein Vergleich zwischen dem schulinternen und -externen Angebotsformaten hinsichtlich des jeweiligen Anteils an thematischen Fortbildungsveranstaltungen vorgenommen. Hierzu wurden Daten der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg ausgewertet.

Neben der Untersuchung der Fortbildungsteilnahme im Zusammenhang mit administrativen Vorgaben und der Nutzung des schulinternen Fortbildungsangebots auf Schulebene wurde zur Bearbeitung der übergeordneten Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit in der Studie IV darüber hinaus eine Untersuchung des Einsatzes von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen schulischer Personalentwicklung durchgeführt. Durch die qualitative Studie

IV wurde ein vertiefender Einblick in die schulische Praxis ermöglicht, um die Kenntnisse aus den quantitativen Studien I bis III zu ergänzen. Mit Hilfe einer qualitativen Interviewstudie wurde der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen ausgezeichneter Schulen Personalentwicklung auffassen, welche Informationsquellen sie hierbei mit einbeziehen und welche Personalentwicklungsmaßnahmen sie nutzen.

Der sich diesem Kapitel anschließende theoretische Rahmen dieser Arbeit gliedert sich in zwei Themenbereiche. Im ersten Abschnitt wird zunächst allgemein der Aufbau der Lehrkräftebildung in Deutschland beschrieben und die Bedeutung der dritten Ausbildungsphase herausgestellt. Daran schließt sich eine Übersicht zur Struktur des Fortbildungsmarktes und den Lehrkräften zur Verfügung stehenden Fortbildungsformaten an. Im Anschluss werden Befunde aus der Nutzungs- und Wirksamkeitsforschung zusammengetragen und systematisiert. Der erste Abschnitt schließt mit einem Kapitel, indem Fortbildungen als eine Professionalisierungsmaßnahme in Rahmen von schulischer Personalentwicklung betrachtet werden und die Bedeutung des Schulleitungshandelns im Hinblick auf die Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen herausgearbeitet wird. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich thematisch mit dem Educational Governance-Konzept und geht auf die Möglichkeiten der Steuerung von Akteuren in sozialen Systemen ein. Aus diesem Kontext werden vier relevante Mehrebenensysteme vorgestellt und hinsichtlich ihrer Handlungskoordination analysiert. Darauf aufbauend wird im letzten Kapitel des zweiten Abschnitts ein theoretisches Rahmenmodell für den Kontext des Lehrkräftefortbildungssystems entwickelt.

2 Die Lehrkräftebildung in Deutschland

In diesem ersten Abschnitt wird beschrieben, wie die Lehrkräftebildung in Deutschland allgemein und speziell in der dritten Phase strukturiert ist und welche Bedeutung insbesondere dieser Phase zukommt. Anhand dessen wird ein Überblick über den Aufbau und die Struktur des Lehrkräftefortbildungssystem gegeben.

2.1 Die Phasen der Lehrkräftebildung

Die Ausbildung von Lehrkräften ist in Deutschland in drei Phasen gliedert (Voss, 2019). Die erste Phase umfasst die universitäre Ausbildung, die in der Regel eine Dauer von vier bis fünf Jahre aufweist (Oelkers, 2009). In diesem Abschnitt steht die Vermittlung von Fakten, Konzepten und Prinzipien im Fokus (Voss, 2019). Das in dieser Phase erworbene Wissen wird als wichtige Grundlage für die weitere Entwicklung und den Aufbau von Kompetenzen angesehen (Darling-Hammond, 2006).

In der zweiten Phase absolvieren die angehenden Lehrkräfte den Vorbereitungsdienst in den Schulen (KMK, 2015). In dieser zwischen 12 und 24 Monaten dauernden Phase erfolgt die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung der angehenden Lehrkräfte (Schubarth & Wachs, 2020). Durch die allmähliche Übernahme von Unterrichtsverantwortung, die Unterstützung durch erfahrene Mentor:innen sowie den Austausch mit angehenden Lehrkräften wird der Wissenserwerb in dieser Phase unterstützt (Voss, 2019). Insbesondere die „theoriegestützte Reflexion von Handlungssituationen des beruflichen Alltags“ (Schubarth & Wachs, 2020, S. 637) ist zentrale Zielstellung dieses Ausbildungsabschnitts.

Die ersten beiden Phasen der Ausbildung liefern die Grundlagen für die Ausübung des Lehrberufs. Um den Beruf über die gesamte berufliche Laufbahn qualitativ ausüben zu können, sind Lehrkräfte angehalten, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten regelmäßig aufzufrischen und zu entwickeln, um sich an veränderte Bedingungen in Schule und Unterricht anpassen zu können (Fussangel et al., 2016). Die dritte Phase der Lehrkräftebildung bietet ihnen dafür berufliche Lerngelegenheiten in Form von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, die auch als Professionalisierungsmaßnahmen bezeichnet werden können (Voss, 2019).

Die dritte Phase der Lehrkräftebildung umfasst somit den Bereich der Fort- und Weiterbildungen. Da sich diese Phase über die gesamte Erwerbsdauer erstreckt, kann diese bis zu 40 Jahre umfassen und ist somit die zeitlich umfangreichste Ausbildungsphase (Tenorth & Tippelt, 2007; Daschner, 2004). Fortbildungen sind hierbei als Maßnahmen zu verstehen, die der Erhaltung und Entwicklung der Lehrkräftekompetenzen dienen. Weiterbildungen stellen dahingegen Maßnahmen dar, die auf die Erweiterung und Veränderung des Tätigkeitsbereichs abzielen (Rzejak & Lipowsky, 2020). Das Ziel unterrichtsbezogener Fortbildungen ist es, „Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die eigene pädagogische Professionalität weiterzuentwickeln, um das Lernen von Schülerinnen und Schülern optimal zu fördern“ (Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 647).

Neben dem bedeutend größeren zeitlichen Umfang grenzt sich diese Phase noch durch weitere Merkmale von den ersten beiden Phasen ab. Sie weist zudem einen verstärkten Bezug zur beruflichen Praxis auf, die verfügbaren Lerngelegenheiten sind berufsbegleitend angelegt, es müssen keine Prüfungen absolviert werden und aus dem Angebot verschiedener Anbieter können auf freiwilliger Basis Themen gewählt werden (Huber & Radisch, 2010; Terhart, 2010). Dies spiegelt sich auch an dem im angloamerikanischen Sprachraum genutzten Begriff des „professional development“ wider (Guskey, 2002; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

Hinsichtlich der ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung bestehen Forschungsschwerpunkte zur Evaluation und dem (internationalen) Vergleich von Studiengängen (z.B. Blömeke, 2006), zur Praxis des Vorbereitungsdienstes (z.B. für Brandenburg: Schubarth, Speck & Seidel, 2007) und der testbasierten Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Berufseinstieg (z.B. COACTIV-R, Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; PKE, Tachtsoglou & König, 2018).

Der dritten Phase der Lehrkräftebildung wurde im Vergleich dazu in Deutschland bislang weniger Aufmerksamkeit gewidmet (Daschner, 2019). Die Forschung befasste sich bislang schwerpunktmäßig mit Fragestellungen zu Merkmalen von Lehrkräften, die an Fortbildungen teilnehmen (z.B. Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013), zum Umfang der genutzten Angebote (z.B. Richter, Marx, Huang & Richter, 2020), zu Effekten der Fortbildungsteilnahme (z.B. Lipowsky, 2014) und zu Merkmalen wirksamer Fortbildungen (z.B. Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019). Obwohl diese Phase von umfassender Dauer und Bedeutung für den Erhalt der Kompetenzen der Lehrkräfte ist, bestehen derzeit immer noch Forschungsdesiderate für den deutschsprachigen Bereich.

Im Rahmen der Nutzungsforschung werden zwar verschiedene Prädiktoren für die Fortbildungsteilnahme untersucht. Nimmt man eine Mehrebenenperspektive ein, so kann festgestellt werden, dass sich diese zumeist auf der Ebene des Individuums und der Institutionen verorten lassen. Auf der individuellen Ebene werden bislang insbesondere personenbezogene Merkmale der Teilnehmer:innen untersucht (z.B. Berufserfahrung; Krille, 2020). Auf der Ebene der Institutionen rückten hingegen Merkmale des Angebots in den Fokus der Forschung (Krille, 2020). Inwiefern darüber hinaus Zusammenhänge zwischen der darüber liegenden Ebene der Bildungspolitik und der Fortbildungsteilnahme bestehen, wurde bislang nicht untersucht.

2.2 Relevanz und Auftrag der dritten Phase der Lehrkräftebildung

Die dritte Phase des beruflichen Lernens ist für die Erhaltung und Erweiterung der Lehrkräftekompetenzen von besonderer Bedeutung. Die universitäre Ausbildung kann keine ausreichende Qualifizierung der Lehrkräfte gewährleisten (Bonsen, 2009), da sich das für die Ausübung des Lehrberufes relevante Wissen und das erforderliche Handlungsrepertoire sowie die beruflichen Anforderungen kontinuierlich verändern (Rzejak & Lipowsky, 2020). Maßnahmen des beruflichen Lernens, wie Fort- und Weiterbildungen, dienen deshalb der Erhaltung und Anpassung der Kompetenzen von Lehrkräften (Terhart, 2003). Indem Lehrkräfte diese

Lerngelegenheiten nutzen, werden sie zur Bewältigung neuer pädagogischer Herausforderungen in Schule und Unterricht sowie zur Übernahme neuer unterrichtlicher Aufgaben befähigt. Darüber hinaus dienen Professionalisierungsmaßnahmen in dieser Phase der „Erhaltung und Förderung des Leistungs- und Lernpotentials der Lehrkräfte, ihrer Motivation und Arbeitszufriedenheit“ (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010, S. 331).

Fort- und Weiterbildung können zudem einen Beitrag für die Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten. Indem sich Fortbildungen an den Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung orientieren, befördern sie den Transfer aktueller Forschungsbefunde in die schulische Praxis und unterstützen die qualitätsvolle Weiterentwicklung von Unterricht (Rzejak & Lipowsky, 2020). Maßnahmen des beruflichen Lernens ermöglichen es Lehrkräften darüber hinaus, an der Entwicklung wissenschaftlicher Theorien, fachdidaktischer Befunde und curriculärer Schwerpunktsetzungen teilzuhaben (Fussangel et al., 2010). Durch die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen können Kooperationen und der Austausch im Kollegium angeregt werden, was eine unterstützende und entlastende Wirkung im schulischen Alltag für Lehrkräfte darstellen kann (Gräsel, 2008). Ferner wird die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften als Grundvoraussetzung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in einer eigenverantwortlichen Schule angesehen (DVLfB, 2018).

Zudem gewinnt vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung der großen Zahl an Quer- und Seiteneinsteiger:innen in den Lehrberuf die dritte Phase der Lehrkräftebildung sowohl aus bildungspolitischer und schulpraktischer Perspektive an Bedeutung (Rzejak & Lipowsky, 2020). Auch in Anbetracht der durchschnittlichen Altersstruktur der Lehrkräftekollegien in Deutschland übernehmen Fortbildungen eine wichtige Funktion. Im Schuljahr 2018/19 waren rund 38 % der an allgemeinbildenden Schulen tätigen Lehrkräfte mindestens 50 Jahre alt (Statistisches Bundesamt, 2020). Reformen und bildungspolitische Veränderungen lassen sich in erster Linie über Fortbildungen in diese Kollegien transportieren (Heinemann, 2019). Fortbildungen können somit auch aus systemischer Sicht einen Beitrag zur Innovation und Weiterentwicklung des Bildungssystems leisten, indem sie der Implementation von Innovationen dienen und als ein Ort des Austausches zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems fungieren (Reinold, 2016).

Schließlich soll die Erhaltung und Erweiterung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sich positiv auf die Motivation und die Leistungen von Schüler:innen auswirken (Daschner & Hanisch, 2019; DVLfB, 2018; Huber & Radisch, 2010; Lipowsky, 2012; Richter et al., 2013; Timperley et al., 2007). Um diese Ziele zu erreichen, stehen den Lehrkräften in

der dritten Phase verschiedene Lerngelegenheiten zur Verfügung, die im Folgenden beschrieben werden.

2.3 Lerngelegenheiten in der dritten Phase der Lehrkräftebildung

Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* beinhaltet die Annahme, dass Lernen ein Prozess ist, der in mehreren Lebensphasen (Alheit & Dausien, 2018) und in unterschiedlichen institutionalisierten oder organisierten Settings stattfindet (Harring, Witte & Burger, 2016). Im Hinblick auf den Lehrberuf bedeutet das, dass Wissen und Kompetenzen nicht nur während der universitären Ausbildung erworben werden, sondern das Lernen auch während der beruflichen Tätigkeit fortgesetzt wird. Eine zentrale Annahme der Forschung zur professionellen Kompetenz der Lehrkräfte ist, dass die verschiedenen Aspekte ihrer professionellen Kompetenz prinzipiell erlern- und veränderbar sind (Kunter et al., 2011). Lehrkräfte können somit durch die Nutzung verschiedener Lerngelegenheiten entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen ihre professionelle Kompetenz aufbauen und weiterentwickeln. Bei der Idee des Lebenslangen Lernens geht es jedoch nicht nur um die Aktualisierung von Professionswissen, sondern um die kontinuierliche Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität, die grundsätzlich als ein unabgeschlossener Prozess zu verstehen ist (Fussangel et al., 2010).

Lerngelegenheiten, die auch als *opportunities to learn* bezeichnet werden (Tatto, Schwille, Senk, Ingvarson, Peck & Rowley, 2008), können von Lehrkräften in den unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Ausbildung wahrgenommen werden. Im Allgemeinen wird zwischen formalen, nonformalen oder informellen Lerngelegenheiten unterschieden (Harring et al., 2016). Bei einer *formalen Lerngelegenheit* findet Lernen intentional statt und wird explizit geschaffen. Formale Lerngelegenheiten sind an Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen angesiedelt und führen zu anerkannten Abschlüssen. Beispiele hierfür sind Veranstaltungen in der universitären Ausbildung oder verbindliche Angebote im Rahmen der Berufseinführung (Richter, 2011). Im Rahmen von *nonformalen Lerngelegenheiten* findet Lernen ebenfalls intentional statt. Sie sind jedoch nicht an Bildungsinstitutionen gebunden und führen nicht zwingend zum Erwerb eines formalen Abschlusses (Kunter et al., 2011). Zu den nonformalen Lerngelegenheiten zählen individuelle Lernangebote wie das Lesen von Fachliteratur und gruppenzentrierte Angebote wie kollegiale Hospitationen (z.B. Lipowsky & Rzejak, 2015; Richter, 2011). Bei *informellen Lerngelegenheiten* besteht kein expliziter Lernauftrag (Kunter et al., 2011), sondern sie entstehen aus einer Situation, die nicht durch formale Vorgaben gesteuert oder strukturiert wird (Eraut, 2004). Informelles Lernen führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung (Europäische Kommission, 2001). Am Arbeitsplatz Schule kommt es im Sinne von

workplace learning mannigfaltig zu informellen Lernen (Eraut, 2004), bspw. beim Austausch und der Zusammenarbeit unter Kolleg:innen (Heise, 2009).

In der englischsprachigen Forschungstradition werden die Begriffe *professional development* oder *continuing professional education* verwendet. Diese umfassen neben formalen Lerngelegenheiten wie Fortbildungen auch informelle Lerngelegenheiten, wie den Austausch zwischen Kolleg:innen (Kennedy, 2014). Die deutsche Forschungstradition des beruflichen Lernens unterscheidet sich damit vom internationalen Diskurs, da ein starker Fokus auf formelle Lerngelegenheiten gelegt wird, um die es auch in erster Linie in dieser Arbeit geht. Eine klare Trennung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten ist allerdings nicht immer möglich. Beispielsweise kann im Rahmen einer Fortbildung, einer formalen Lerngelegenheit, durch den Austausch zwischen Lehrkräften informelles Lernen stattfinden.

Lehrkräfte können somit in der dritten Phase der Lehrkräfteausbildung verschiedene Lerngelegenheiten nutzen, die im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen eingebettet sind. Im Kontext schulischer Personalentwicklung können bestimmte Maßnahmen verschiedenen Lerngelegenheiten zugeordnet werden. Z.B. können Unterrichtshospitationen von der Schulleitung als nonformale Lerngelegenheit betrachtet werden. Finden diese jedoch in der Phase des Berufseinstiegs (Referendariat) statt, können sie auch als formale Lerngelegenheiten betrachtet werden, da sie verpflichtend sind und zu einem formalen Abschluss führen. Indem die Schulleitung im Rahmen von Personalentwicklung bestimmte Maßnahmen einsetzt, kann sie gezielt Lerngelegenheiten für Lehrkräfte schaffen. Inwiefern der Einsatz von Professionalisierungsmaßnahmen durch Schulleitungen im Rahmen von Personalentwicklung erfolgt, wird im Kapitel 5 thematisiert.

2.4 Fortbildungsmarkt und institutionelle Angebotsstruktur

Um die Bedingungen für die Fortbildungsteilnahme nachvollziehen zu können, ist es zunächst notwendig, sowohl die Anbieter als auch die institutionelle Struktur von Lehrkräftefortbildung zu erläutern. Daran schließt eine Beschreibung verschiedener Formen von Lehrkräftefortbildung an.

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist in Deutschland zentraler Bestandteil des schulischen Unterstützungssystems und wird demnach staatlich gesteuert. Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland ist dieses System in den jeweiligen Ländern unterschiedlich aufgebaut und strukturiert. In fast allen Ländern bildet das zuständige Ministerium die primäre Steuerungsinstanz (Heinemann, 2019). In der Regel übernehmen nachgeordnete Behörden die

Aufgabe, entsprechende Angebote über die Landes- und Regionalebenen zu unterbreiten, die von den Lehrkräften im Land angewählt werden können (DVLfB, 2018). In vielen Ländern wurden Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung gegründet, zu deren Aufgaben es gehört, Angebote zum beruflichen Lernen zu unterbreiten. Dank dieser Struktur ist es Lehrkräften möglich, in ihrer regionalen Umgebung sowie innerhalb der Schule Fort- und Weiterbildungsangebote wahrzunehmen (Richter & Richter, 2020). Eine Ausnahme hiervon bildet Niedersachsen. Seit 2012 tragen hier regionale Kompetenzzentren, denen vor allem Universitäten angehören, die Verantwortung für das Fort- und Weiterbildungsangebot (Heinemann, 2019).

Darüber hinaus unterbreiten auch Universitäten und eine Reihe von weiteren freien und kirchlichen Anbietern wie Stiftungen, Verlagen und Vereinen verschiedene Fortbildungsangebote (Heinemann, 2019). Insbesondere Stiftungen engagieren sich zunehmend im Bereich der beruflichen Fortbildung von Lehrkräften. Bspw. bietet das von der Deutschen Telekom Stiftung gegründete Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) Angebote für die Lehrer:innenfortbildung in Mathematik auf nationaler Ebene an (DZLM, 2013). Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, wie die Pädagogische Akademie der Gesellschaft für Evangelische Erziehung und Bildung (GEE) in Nordrhein-Westfalen, bieten Fortbildungen für Religionslehrkräfte an (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017).

Der Fortbildungsmarkt ist in den verschiedenen Bundesländern auf unterschiedliche Weise organisiert (Diedrich & Zschiesche, 2009). Auf der Grundlage einer Bestandsanalyse nehmen Diedrich und Zschiesche (2009) eine Beschreibung des Fortbildungsmarktes vor. Dabei gehen sie von zwei zentralen Dimensionen aus (Abb. 1): zum einen beziehen sie sich auf den Aspekt der Steuerung. Dieser erfasst, in welchem Maße Schulen als selbstständige Akteure auf dem Fortbildungsmarkt agieren und wie stark sie an die staatlichen Fortbildungsinstitute angebunden sind. Zum anderen betrachten Diedrich und Zschiesche (2009) die Struktur des Angebots. Diese Dimension beschreibt, inwiefern Fortbildungsangebote zentral bzw. dezentral organisiert sind. Auf Basis dieser beiden Dimensionen entwickeln die Autoren eine Systematik mit vier Feldern, in dem vier idealtypische Strukturmodelle des Marktes für Lehrkräftefortbildungen verortet werden können.

Das Strukturmodell 1 steht für die *zentral administrierte Angebotsstruktur*. Bei diesem klassischen Modell organisieren staatliche Akteure wie Ministerien und Landesinstitute den Pool aus Angeboten gemeinschaftlich. Das bedeutet, die staatlichen Akteure für die Planung, Präsentation und Durchführung der Angebote verantwortlich sind. Somit haben die staatlichen Akteure in diesem Modell eine starke Steuerungswirkung auf das Angebot an Fort- und Weiterbildungen. Alle Angebote werden in einem Katalog gelistet.

Strukturmodelle der Lehrkräftefortbildung

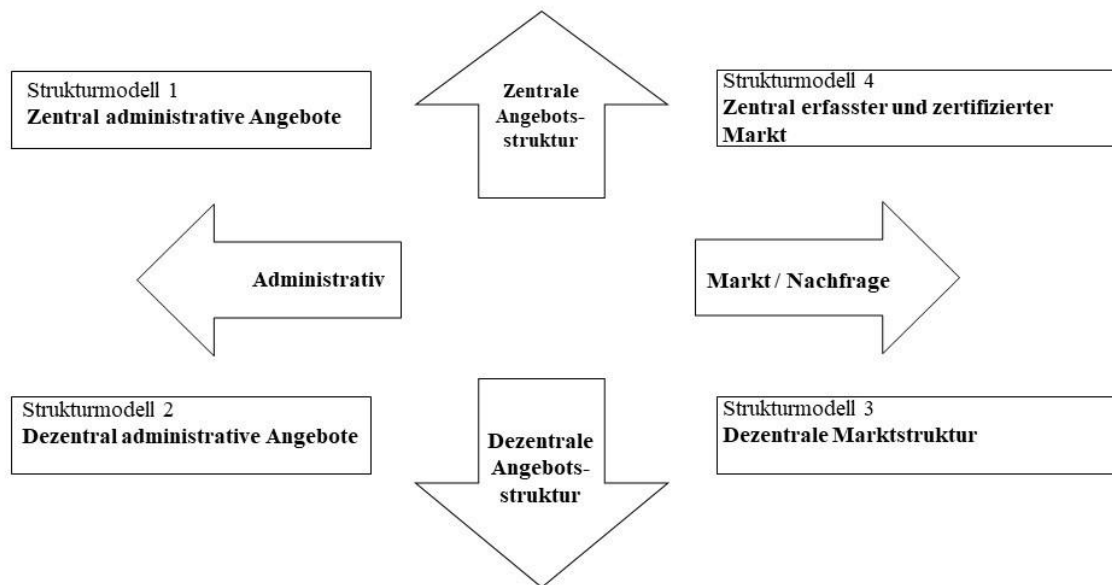


Abbildung 1. Vereinfachte Darstellung des Strukturmodells der Lehrkräftefortbildung nach Diedrich und Zschiesche (2009, S. 29).

Aus diesem können von Lehrkräften und Schulen kostenlos Veranstaltungen ausgewählt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, von den Einzelschulen nachgefragte Angebote zu implementieren. Nichtstaatliche Anbieter von Fortbildungen haben in diesem Modell eher eine geringe Bedeutsamkeit für das Angebot und fungieren maximal als Kooperationspartner von staatlichen Institutionen (Diedrich & Zschiesche, 2009).

Das Strukturmodell 2 stellt die *deregulierte Marktstruktur* dar. Da hier die administrative Steuerung durch eine Steuerung nach Marktgesetzen abgelöst wird, handelt es sich hierbei um ein jüngeres Modell. Neben den staatlichen Institutionen werden auch externe Anbieter sowie die Schulen selbst zu Akteuren des Marktes. Die staatlichen Institutionen sind für die Koordination und Bereitstellung eines Angebotspools verantwortlich. Darüber hinaus gibt es weitere Angebote, die z.T. nicht in den Pool einfließen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn ein direkter Kontakt zwischen einer Einzelschule und einem Anbieter besteht. Fortbildungsveranstaltungen können so auf direktem Wege vereinbart werden. Den Schulen steht hierfür ein Budget zur Verfügung, welches sie für die Buchung von Fortbildungen einsetzen können. Das staatliche Fortbildungsangebot stellt somit nur einen Teil des gesamten Angebotsmarktes dar. Die

staatlichen Institutionen verfügen über einen Einblick in die Nutzung ihres Angebotspools, jedoch nicht über den Umfang oder die Nutzung weiterer bestehender Angebote (Diedrich & Zschiesche, 2009).

Als einen *zentral erfassten Angebotsmarkt* kann das Strukturmodell 3 beschrieben werden. Bei dieser Struktur gibt es gleich dem Modell 2 neben staatlichen Fortbildungsangeboten eine Reihe weiterer gleichberechtigter Anbieter von Lehrkräftefortbildungen, deren Angebote in einem staatlich zentral erfassten Pool erfasst werden. Diese nichtstaatlichen Anbieter durchlaufen eine Akkreditierung, um Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Schulen entwickeln zu können. Wie im Modell 2 verfügen die Schulen über ein Budget, welches sie für Fortbildungen aus dem zentralen Pool einsetzen können (Diedrich & Zschiesche, 2009).

Das Strukturmodell des Typs 4 steht für die *zentrale administrierte Marktstruktur*. Es zeichnet sich durch die Aspekte Regionalisierung, Multiplikator:innenfortbildung und direkten Kontakt mit Lehrkräften aus. Das Prinzip der Regionalisierung bedeutet, dass regionale Institute weitgehend selbstständig gemeinsam mit den Schulen vor Ort Fortbildungsveranstaltungen planen und durchführen. Darüber hinaus gibt es ein zentrales Institut, welches sich überwiegend auf die Aus- und Fortbildung von Multiplikator:innen beschränkt, jedoch keine Fortbildungen für einzelne Lehrkräfte anbietet. Direkter Kontakt wird mit bestimmten Zielgruppen, wie z.B. Schulleitungen, hergestellt, die auf die jeweiligen Fortbildungsangebote aufmerksam gemacht werden sollen. Der zentrale Angebotspool beschränkt sich auf wenige frei wählbare, nicht regionale Angebote (Diedrich & Zschiesche, 2009).

Die beschriebenen vier Modelle sind als idealtypische Modelle zu verstehen, die in dieser Form in keinem Bundesland vorzufinden sind (Pasternack et al., 2017). Dennoch verorten Diedrich und Zschiesche (2009) die einzelnen Bundesländer im Strukturmodell. Demnach können die meisten Bundesländer eher einer administrativen Form der Steuerung des Fortbildungsangebots (Modell 1 oder 2) zugeordnet werden (z.B. Baden-Württemberg, Sachsen und Bayern). Nur wenige Bundesländer weisen stärker marktorientierte Strukturen auf (z.B. Hessen und Niedersachsen). Heinemann (2019) konstatiert mit Blick auf die vier Modelle einen Entwicklungstrend hin zur Durchsetzung einer (kontrollierten) Marktorientierung bei gleichzeitiger dezentraler Steuerung. Diese würde insgesamt besser zum bundesweit favorisierten Modell der eigenverantwortlichen Schule passen, die über ein eigenes Fortbildungsbudget verfügt (Heinemann, 2019).

Der Vergleich der verschiedenen Strukturmodelle legt jeweilige Vor- und Nachteile in Hinblick auf die Steuerbarkeit der Angebotsnutzung offen. Die zentral administrierte Angebotsstruktur (Modell 1) und die dezentral administrierte Angebotsstruktur (Modell 4) zeichnen

sich durch eine zentrale Steuerung und das Vorhandensein transparenter Angebote aus. Die dezentral administrierte Angebotsstruktur (Modell 4) bietet im Vergleich den Vorteil, schulnahe Angebote zu ermöglichen. Zugleich bewirkt die zentrale Steuerung der beiden Modelle geringe Gestaltungsspielräume für Schulen und somit eine wenig ausgeprägte Orientierung an den bestehenden Bedarfen. Diese Nachteile werden bei der deregulierten Angebotsstruktur (Modell 2) und der zentral erfassten Angebotsstruktur (Modell 3) ausgeglichen, indem sie durch eine hohe Schulautonomie und Nachfrageorientierung bedarfsgerechte Angebote fördern. Bei der deregulierten Angebotsstruktur (Modell 2) werden allerdings zentrale Steuerungsmöglichkeiten vernachlässigt, die nötig sind, wenn Schulen und Lehrkräfte zeitnah auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen reagieren müssen. Ein weiterer Nachteil der deregulierten Angebotsstruktur (Modell 2) besteht in der geringen Transparenz der Angebote. Ebenso weist das Modell der zentral erfassten Angebotsstruktur (Modell 3) geringe Steuerungsmöglichkeiten auf, da Schulen mit Hilfe des Budgets auch aus dem Angebot nichtstaatlicher Veranstaltungen wählen können. Allerdings wird ein Überblick über alle staatlichen und nichtstaatlichen Angebote geschaffen und für die Einhaltung von Mindeststandards und die Sicherung der Angebotsqualität über die Akkreditierung der Fortbildungsanbieter gesorgt.

Eine zentrale Forschungslücke zur Angebotsstruktur bestehen hinsichtlich der Effekte der verschiedenen Strukturmodelle, bspw. auf das Teilnahmeverhalten der Lehrkräfte (DVLfB, 2018; Pasternack et al., 2017). Dennoch kann die Systematisierung der Strukturmodelle von Diedrich und Zschesche (2009) dazu genutzt werden, um die verschiedenen Rahmenbedingungen und Steuerungspotenziale auf der Ebene der institutionellen Anbieter zu beschreiben.

Anhand der Strukturmodelle wird deutlich, dass die Vielzahl der staatlichen und nichtstaatlichen Anbieter mit einem für Lehrkräfte schwer überschaubaren Fortbildungsangebot einhergeht. Das hat zur Folge, dass den Lehrkräften und Schulen je nach Region ein sehr unterschiedliches Fortbildungsangebot zur Verfügung steht. Das Modell zeigt außerdem, dass der Fortbildungsbedarf regional unterschiedlich erfasst wird (DVLfB, 2018). Steffens (2019) sowie Cramer, Johannmeyer und Drahmman (2019) kritisieren, dass die Bedarfserhebung meist nicht strukturiert erfolgt und damit keine Überführung in bedarfsgerechte Fortbildungsangebote einhergeht.

Das Strukturmodell zeigt außerdem, in welchem Ausmaß staatliche Institute und Einrichtungen im Fortbildungssystem eine Steuerungswirkung auf das Angebot haben. Die Mehrheit der Bundesländer lässt sich einer administrativen Steuerungsstruktur (dem Modell 1 oder 2) zuordnen. Somit tragen zum größten Teil die staatlichen Einrichtungen die Verantwortung

für die Planung und Durchführung wirksamer und nachhaltiger Fortbildungen, indem sie gewährleisten, dass den Schulen qualitativ hochwertige Fortbildungskonzepte und professionell ausgebildetes Personal zur Verfügung steht. Sie sorgen zudem für die entsprechenden Rahmenbedingungen, wie Haushalt und organisatorische Strukturen (Priebe, 2019). Die Schulen tragen ihrerseits die Verantwortung für die Gestaltung und Qualität ihrer Fortbildungsplanung sowie den Transfer der Fortbildungsergebnisse in ihre schulische Praxis (Priebe, 2019).

2.5 Angebote und Formate von Fortbildungen

Das von den jeweiligen Landesinstituten entwickelte Fortbildungsangebot wird in unterschiedlichen Formaten angeboten. Es können angebots- und bedarfsorientierte sowie schulinterne und schulexterne Veranstaltungen unterschieden werden (Richter, 2016).

Zum einen können Lehrkräfte über einen Online-Katalog aus einer Sammlung von *angebotsorientierten* Veranstaltungen auswählen, die zu einem festen Termin durchgeführt werden. Zum anderen können Schulen Anfragen an staatliche Einrichtungen wie die Landesinstitute stellen, um eine *bedarfsorientierte* Veranstaltung wahrnehmen zu können (DVLfB, 2018). *Schulexternen Veranstaltungen* richten sich überwiegend an einzelne Lehrkräfte verschiedener Schulen und ermöglichen einen Austausch zwischen Lehrkräften (Richter & Richter, 2020). Veranstaltungen, die als *schulinterne Fortbildungen* angeboten werden, richten sich hingegen an das gesamte Kollegium einer Schule oder an Teilgruppen davon (z.B. Fachkonferenzen) und sind in der Regel auf die aktuellen, schulspezifischen Bedarfe ausgerichtet (Pasternack et al., 2017). Häufig werden gezielt alltägliche didaktische Handlungssituationen und konkrete Lernprozesse adressiert. Schulen können diese Veranstaltungen in Form eines pädagogischen Tages, Klausurtagung oder Supervision selbstständig durchführen und haben hierbei organisatorische und gestalterische Freiheit (Basold, 2010). Oftmals werden zur Unterstützung außerschulische Moderator:innen, Multiplikator:innen oder Expert:innen hinzugeholt (Basold, 2010). Ein Vorteil, der in der Fachdiskussion diesem Fortbildungsformat zugetragen wird, besteht darin, dass sich mehrere Lehrkräfte einer Schule gemeinsam in eine Lernsituation zu einem bestimmten Thema begeben, das ggf. die gesamte Schule betrifft (Heineman, 2019). Darüber hinaus bestehen in einzelnen Ländern zum Teil eigene Formate für bestimmte Zwecke oder für spezielle Zielgruppen (bspw. Landesfachtage in Schleswig-Holstein) (Richter & Richter, 2020).

Anhand der regelmäßigen Berichte der Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung (Überblick in DVLfB, 2018) sowie wissenschaftlich begleiteter Programmanalysen (z.B. Craemer et al., 2019) sind Hinweise auf die angebotenen *Fortbildungsthemen* einsehbar. Generell

können inhaltlich fachbezogene, fachdidaktische, allgemeine pädagogisch-praktische Problemlagen oder Schulentwicklungsprozesse adressiert werden (Terhart, 2000). Die staatlichen Institute bieten neben Veranstaltungen, die aktuelle fachliche und fachdidaktische Themen für die jeweiligen Unterrichtsfächer aufgreifen, auch Veranstaltungen zu Lehr- und Lernformen sowie Fragen zum Umgang mit schulischer Heterogenität an. Aktuelle bildungspolitische Reformen (z.B. Inklusion) werden ebenfalls als Fortbildungsthemen aufgegriffen (Richter & Richter, 2020).

Da der Großteil des Fortbildungsangebots durch staatliche Einrichtungen zur Verfügung gestellt wird, können sie unter der Voraussetzung, dass Lehrkräfte an diesen Fortbildungsangeboten teilnehmen, durch die inhaltliche und formelle Gestaltung dieses Angebots inhaltliche Schwerpunkte setzen und auf diesem Wege bildungspolitische angestrebte Reformen in den Schulen implementieren.

3 Nutzung von Fortbildungen

Die Frage nach der *Nutzung von Fortbildungsangeboten* wird vielfach mit Blick auf die Teilnahme an Fortbildungen untersucht. Als Ergebnis verschiedener Lehrkräftebefragungen des vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführten nationalen Bildungsmonitorings lässt sich konstatieren, dass bundesweit durchschnittlich ca. 80 % der Lehrkräfte regelmäßig Fortbildungsmaßnahmen wahrnehmen (z.B. Hoffmann & Richter, 2016).

Für einen internationalen Vergleich liefert die Teaching and Learning International Survey (TALIS) aus dem Jahr 2018 Informationen zur Nutzung von Fortbildungen weltweit. In 48 Ländern wurden Daten zur Fortbildungsaktivität von Lehrkräften erhoben. Über 90 % der in TALIS 2018 befragten Lehrkräfte gaben an, mindestens an einer Fortbildungsaktivität im vorangegangenen Jahr teilgenommen zu haben (OECD, 2019). Im Vergleich dazu liegt die Fortbildungsteilnahmequote in Deutschland unter dem internationalen Durchschnitt.

Da Lehrkräfte in Deutschland über umfangreiche Freiheiten hinsichtlich der Nutzung von Fortbildungsangeboten verfügen, führt das zu einem unterschiedlich intensivem Nutzungsverhalten und einer inhaltlich breiten Streuung der gewählten Fortbildungsthemen (z.B. Haenisch, 1992; Richter, Kunter, Anders, Lüdtke & Baumert, 2010; Hippel, 2011). In der Lehrkräftebefragung des IQB-Bildungstrends 2015 konnte bspw. gezeigt werden, dass die Häufigkeit der Fortbildungsteilnahme zwischen den deutschen Bundesländern stark variiert (Hoffmann & Richter, 2016). Insgesamt nahmen ca. 28 % der Lehrkräfte innerhalb von zwei Schuljahren lediglich an maximal zwei Fortbildungen teil, während 23 % der Lehrkräfte mindestens

fünf Fortbildungsveranstaltungen aufsuchen (Hoffmann & Richter, 2016). Dieser Befund deutet darauf hin, dass Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße von Fortbildungen Gebrauch machen und somit sich auch erheblich in der Zeit, die sie in Fortbildungen investieren, unterscheiden (Richter & Richter, 2020). Der Bereich der Nutzungsforschung geht deshalb der Frage nach, womit sich die Unterschiede in der Fortbildungsteilnahme erklären lassen. Im Folgenden werden die Befunde zu verschiedenen Prädiktoren für die Fortbildungsteilnahme zusammengefasst.

3.1 Inhalte von Fortbildungen

Die Analyse kann zunächst entlang der *Inhalte von Fortbildungen* erfolgen: Lehrkräfte für die Primarstufe besuchen vornehmlich fachdidaktische Fortbildungen für die Fächer Deutsch und Mathematik, zu Unterrichtsformen und -methoden, zum Thema Leistungsdiagnostik, zur Förderung leistungsschwacher Schüler:innen sowie zu Medien im Unterricht. Eher seltener werden Fortbildungen zu spezifischen Bereichen der Förderung, wie etwa der Sprach- und Leseförderung oder zum Thema Inklusion gewählt (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012). Ähnliche Befunde zeigen sich auch für Lehrkräfte der Sekundarstufe I in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik (Richter, Kuhl et al., 2013) sowie in den Fächern Deutsch und Englisch (Hoffmann & Richter, 2016). Internationale Untersuchungen wie TALIS zeigen, dass Lehrkräfte im Durchschnitt eher an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen (OECD, 2019). Deutlich weniger Lehrkräfte nehmen dagegen Veranstaltungen zur Förderung von Schüler:innen mit besonderem pädagogischen Förderbedarf oder zum Unterrichten in multikulturellen Settings wahr (OECD, 2019). Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Lehrkräfte in Fortbildungskontexten hauptsächlich mit Fragen der Gestaltung von Unterrichtsprozessen beschäftigen. Gleichzeitig zeigen die Befunde auch, dass aktuelle Themen wie Inklusion bislang vergleichsweise selten besucht werden (Richter & Richter, 2020).

3.2 Merkmale der Nutzer:innen

Neben dem Aspekt der Inhalte ist ebenso eine Analyse entlang der *Merkmale der Nutzer:innen* von Interesse. Hierbei können zunächst individuelle Merkmale der Nutzer:innen wie das Alter bzw. die Berufserfahrung und Geschlecht betrachtet werden. Bezüglich des Alters zeigt sich, dass jüngere bzw. beruflich unerfahrenere Lehrkräfte eher an Fortbildungen teilnehmen als ältere bzw. erfahrenere Lehrkräfte (Hildebrandt & Eom, 2011; Nitsche, Dickhäuser, Dresel & Fasching, 2013; Zheng, Admiraal & Saab, 2021). Ferner konnten Richter, Kunter,

Klusmann, Lüdtke und Baumert (2011) anhand polynominal regressionsanalytischer Untersuchungen zeigen, dass sich die Fortbildungsaktivität von Lehrkräften als quadratische Funktion (umgekehrte U-Form) beschreiben lässt. Das bedeutet, dass sich bis zur Mitte der beruflichen Karriere ein Anstieg in der Fortbildungsnutzung beobachtbar ist. Im Anschluss nimmt die Fortbildungsaktivität bis zum Ausscheiden aus dem Beruf ab.

Als ein weiteres Merkmal der Nutzer:innen wird die *Fortbildungsteilnahmemotivation* benannt. Im Rahmen von internationalen als auch in nationalen Untersuchungen wurden verschiedene Motivationsfacetten zusammengetragen (Kao, Wu & Tsai, 2011; Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi & Reichhardt, 2014). Die Befunde zeigen, dass Lehrkräfte häufig Fortbildungen aus persönlichem Interesse besuchen oder durch die Teilnahme ihre beruflichen Kompetenzen erweitern möchten (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Kao et al., 2011; Richter, Kleinknecht & Gröschner, 2019). Externe Erwartungen bspw. von Schulleitungen oder die Relevanz einer Fortbildung für die Schulentwicklung sind im Vergleich zum persönlichen Interesse eher von sekundärer Bedeutung für die Fortbildungsmotivation (Cramer et al., 2019; Steger Vogt, Kansteiner & Pfeifer, 2014). Neuere Untersuchungen gehen der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Fortbildungsmotivation und Teilnahme an bzw. Nutzung von beruflichen Lerngelegenheiten nach. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass vor allem der Wunsch nach einer Verbesserung der Unterrichtspraxis die Teilnahme an Fortbildungen voraussagt (Richter et al., 2019). Weitere internationale Studien nehmen darüber hinaus auch die Faktoren in den Blick, die wiederum einen Einfluss auf die Teilnahmemotivation haben können (z.B. Jansen in de Wal, van den Beemt, Martens & den Brok, 2020; McMillan, McConnell & O'Sullivan, 2016; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011; Zhang et al., 2021). Sie differenzieren zwischen Faktoren auf verschiedenen Ebenen (individuelle Ebene, Schul- und Systemebene) und verweisen u.a. auf die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und die Unterstützung durch die Schulleitung für die Motivation zur Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen.

Weitere Merkmale der Nutzer:innen, die in der Forschung untersucht werden, sind *berufsbezogene Merkmale* wie die formale Qualifikation und Aspekte der professionellen Kompetenz. Untersuchungen zur *formalen Qualifikation von Lehrkräften* (Lehrbefähigung in einem bestimmten Fach) haben gezeigt, dass vor allem Lehrkräfte, die ein grundständiges Lehramtsstudium in einem Fächern absolviert haben, häufiger Veranstaltungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Themen besuchen im Vergleich zu Lehrkräften, die diese Fächer fachfremd unterrichten (Hoffmann & Richter, 2016; Richter, Kuhl et al., 2013). Dieser Befund liefert Hinweise darauf, dass fachdidaktische Fortbildungen eher von Lehrkräften besucht werden, die

bereits über weitreichende fachliche Kompetenzen verfügen. Das ist insofern problematisch, da Fortbildungen vor diesem Hintergrund eher dazu beitragen, bestehende Unterschiede zu verstärken, anstatt Kompetenzunterschiede zwischen Lehrkräften auszugleichen (Richter, 2016).

Neben der formalen Qualifikation wird der Zusammenhang zwischen Fortbildungsnutzung und Aspekten der *professionellen Kompetenz* der Lehrkräfte (wie z.B. das professionelle Wissen, Baumert & Kunter, 2006) untersucht. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte mit einem höheren akademischen Abschluss mit höherer Wahrscheinlichkeit längere Fachfortbildungen besuchen als Personen mit einem entsprechend geringeren Abschluss (Desimone, Smith & Ueno, 2006). Im Hinblick auf die Überzeugungen von Lehrkräften konnte im Rahmen deutscher Untersuchungen gezeigt werden, dass insbesondere Lehrkräfte, die eher konstruktivistische Überzeugungen zu Lehr-Lern-Prozessen aufweisen, über ein höheres berufliches Engagement berichten, größere Selbstwirksamkeitserwartungen haben und eine höhere Lernzielorientierung aufweisen, Fortbildungen aufsuchen (Nitsche et al., 2013; Richter, Engelbert et al., 2013; Richter, Kunter et al., 2010; Richter, Kunter, Marx & Richter, 2021). Ebenso finden sich in internationalen Studien Belege dafür, dass Lehrkräfte, die über eine höhere Selbstwirksamkeit berichten, eher dazu bereit sind, beruflichen Lerngelegenheiten wahrzunehmen (Kao et al., 2011; Thoonen et al., 2011; Yoon & Kim, 2021; Zhang et al., 2021).

3.3 Merkmale des institutionellen Kontextes

Darüber hinaus werden neben Merkmalen der Lehrkräfte auch *Merkmale des institutionellen Kontextes* in den Blick genommen, um die Fortbildungsnutzung zu erklären. Ein häufig untersuchtes Merkmal ist die *Schulformzugehörigkeit*. Bisher ist bekannt, dass sich die Teilnahmequoten zwischen Lehrkräften des Gymnasiums und anderer Schulformen zwar nicht systematisch voneinander unterscheiden (Richter, 2011; Richter, Kuhl et al., 2013), gleichzeitig zeigt sich über verschiedene Studien hinweg, dass Lehrkräfte an Gymnasien häufiger Veranstaltungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Inhalten wählen, während Lehrkräfte der anderen Schulformen verstärkt Fortbildungen im Bereich der Unterrichtsgestaltung, zum Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie zu Schulorganisation und Schulentwicklung aufsuchen. Dies dürfte dazu beitragen, dass der bereits am Ende des Studiums nachweisbare Vorsprung von Gymnasiallehrkräften im Bereich des professionellen Wissens, durch die beruflichen Fortbildungsnutzung weiter verstärkt wird (Kleickmann, 2013; Richter, Kuhl et al., 2013).

Weiterhin wird die *Einstellung gegenüber Fortbildungen im Kollegium* als relevantes Merkmal für die Fortbildungsnutzung berücksichtigt. Befunde hierzu liefern Hinweise darauf,

dass der schulische Kontext im Zusammenhang mit der individuellen Fortbildungsnutzung steht. Verschiedene Studien belegen, dass Lehrkräfte häufiger an Fortbildungen teilnehmen, wenn an ihren Schulen die Teilnahme an Fortbildungen gemeinschaftliche Wertschätzung erfährt (Richter et al., 2010; Richter, Engelbert et al., 2013). Insbesondere Schulleitungen können zu einer Kultur des professionellen beruflichen Lernens in der Schule beitragen. Darauf wird in Kapitel 5 näher eingegangen.

3.4 Teilnahmebarrieren

Ein weiterer substanzieller Teil der Nutzungsforschung stellt die Frage nach *Teilnahmebarrieren* dar. Neben den Merkmalen, die im Zusammenhang mit einer Fortbildungsteilnahme stehen, wird ebenso nach Gründen geforscht, warum Lehrkräfte nicht an Fortbildungen teilnehmen. Anhand der bisherigen Forschungsergebnisse zeigt sich, dass insbesondere *zeitliche Merkmale des Fortbildungsangebotes* bedeutsam für die Entscheidung gegen die Teilnahme an einer Fortbildung sind. So beschreiben Richter, Richter und Marx (2018) in ihrer Studie mit Lehrkräften der Sekundarstufe I, dass diese die Unvereinbarkeit der Arbeitszeit mit dem Fortbildungsangebot als besonders hinderlich für die Teilnahme wahrnehmen. Eine Befragung von Grundschullehrkräften zeigt ebenfalls, dass fehlende zeitliche Ressourcen in Folge hoher beruflicher Belastungen als subjektive Hinderungsgründe für die Teilnahme benannt werden (Richter et al., 2012). Da fehlende zeitliche Ressourcen immer wieder als Hindernis für die Teilnahme benannt wurden, untersuchten Richter et al. (2020) diesen Zusammenhang in einer Studie auf Basis des kompletten Fortbildungsangebotes eines Schuljahres im Bundesland Brandenburg. Im Ergebnis konnten sie Zusammenhänge zwischen zeitlichen Merkmalen der Fortbildungsveranstaltungen und der Anzahl der Teilnehmer:innen feststellen. Für Fortbildungsreihen wurden höhere Teilnehmer:innenzahlen verzeichnet als für Einzelveranstaltungen. Auf Ebene der Einzelveranstaltungen zeigt sich zudem, dass ganztägige Veranstaltungen stärker nachgefragt werden als halbtägige Veranstaltungen. Darüber hinaus zeigte sich, dass Veranstaltungen, die bereits am Vormittag beginnen, eine höhere Anzahl an Teilnehmer:innen aufweisen als Veranstaltungen, die später am Tag beginnen (Richter et al., 2020). Schulze-Vorberg, Krille, Fabriz und Horz (2021) kommen für Fortbildungen zum Bereich digitale Medien ebenfalls zu dem Ergebnis, dass ganztägige und am Vormittag stattfindende Veranstaltungen am beliebtesten sind.

Doch die alleinige Betrachtung der Teilnehmer:innenzahlen ohne Bezug zum Angebotsumfang gibt keinen Aufschluss über die Auslastung der Angebote. Eine aktuelle Studie

von Johannmeyer und Cramer (2021) greift dieses Desiderat auf und untersuchte den Zusammenhang zwischen strukturellen und inhaltlichen Merkmalen anhand des staatlichen Fortbildungsangebots in Baden-Württemberg und deren Nachfrage und Auslastung. Damit nehmen die Autor:innen die wechselseitige Bedingung von Angebot und Nachfrage in den Blick. Anhand von Regressionsanalysen kann gezeigt werden, dass eine höhere Nachfrage sowie Auslastung durch die Dauer der Fortbildungen und deren Fachbezug sowie deren Inhalte erklärt werden können. Fortbildungen mit einer längeren Dauer von einem Tag oder mehrtägige Veranstaltungen sowie Veranstaltungen mit Bezug zu MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) wiesen eine höhere Nachfrage und Auslastung auf (Johannmeyer & Cramer, 2021).

Inwieweit die in den verschiedenen Studien zusammengetragenen Hinderungsgründe tatsächlich die Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen vorhersagen, wurde in einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe empirisch durch Richter et al. (2018) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass berufliche Einschränkungen von Lehrkräften zwar als stärkste Barriere erlebt werden, ihre tatsächliche Fortbildungsaktivität jedoch mit ihrem grundsätzlichen Engagement und der Qualität, die sie der Fortbildungsveranstaltungen zuschreiben, zusammenhängt (Richter et al., 2018).

Neuere Forschungsarbeiten nehmen vor dem Hintergrund der aktuellen pandemischen Lage und der damit verbundenen Umstellung auf den Distanzunterricht insbesondere auf digitale Medien bezogene Fortbildungen in den Blick, da diese für Lehrkräfte aktuelle Relevanz besitzen. Schulze-Vorberg et al. (2021) befragten Lehrkräfte für dieses spezifische Fortbildungsangebot ebenfalls zu Gründen für die Nicht-Teilnahme. Neben allgemeinen Hindernissen (z.B. fehlende Angebote, unpassende Zeiten des Angebots, Sorge um Unterrichtsausfall) für die Teilnahme, stellten sie Unterschiede bezüglich des gewünschten *Anforderungsniveaus* zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichem Vorwissensniveau fest. Lehrkräfte, die weniger Vorerfahrung im Umgang und dem Einsatz mit digitalen Medien aufwiesen, gaben an, dass Angebote für Anfänger:innen im Umgang mit digitalen Medien fehlten. Dahingegen kritisierten Lehrkräfte, die mehr Vorwissen in diesem Bereich aufwiesen, dass das verfügbare Angebot zu stark auf die Vermittlung von Grundlagen setzen würde. Diese Lehrkräfte waren zudem stärker davon überzeugt, sich auch ohne Fortbildungen auf dem aktuellen Stand halten zu können (Schulze-Vorberg et al., 2021).

Die aufgeführten Studien zeigen damit, dass neben subjektiven Hinderungsgründen für die Teilnahme an Fortbildungen auch relevant ist, wie das Angebot von Lehrkräften und Schulen wahrgenommen wird und ob es zu den individuellen Bedarfen der Lehrkräfte passt. Die

Merkmale des Angebots stehen demnach im Zusammenhang mit der Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen.

Insgesamt lassen die Befunde zur Nutzung von Fortbildungsangeboten den Schluss zu, dass in Deutschland nicht von einer ausgeprägten Fortbildungskultur gesprochen werden kann, da der Fortbildungsbesuch eher punktuell und anlassbezogen erfolgt (Vigerske, 2017) und sich Lehrkräfte bundesweit in der Nutzung der Angebote stark unterscheiden (Hoffmann & Richter, 2016). Lehrkräfte berichten über vielfältige Barrieren, die sie an der Teilnahme hindern (Richter et al., 2018; Schulze-Vorberg et al., 2021). Mit Blick auf die verfügbaren Fortbildungsformate wird bei der Betrachtung der Befunde zur Nutzung deutlich, dass bislang nicht zwischen schulinternen und schulexternen Fortbildungen differenziert wurde, obwohl diese Angebotsformate unterschiedliche Zielgruppen und Bedarfe adressieren (Pasternack et al., 2017). Zudem haben schulinterne Fortbildungen einen stärker verpflichtenden Charakter, da die Auswahl des Themas im Vergleich zu schulexternen Fortbildungen nicht auf den Interessen einer einzelnen Lehrkraft basiert. Dahingehend besteht ein zentrales Forschungsdesiderat, welches im Rahmen dieser Arbeit mit den Studien II und III adressiert wird.

4 Wirksamkeit von Fortbildungen

Neben dem Nutzungsverhalten ist die Frage nach der *Wirksamkeit von Fortbildungen* ein weiterer zentraler Forschungsschwerpunkt im Kontext der Fortbildungsforschung. Basierend auf dem Angebot-Nutzen-Modell zur Unterrichtsentwicklung von Helmke (2009) entwickelte Lipowsky (2019) ein erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, welches im nächsten Abschnitt vorgestellt wird. Zwar ist die Fortbildungswirksamkeit kein direkter Untersuchungsgegenstand in den folgenden Teilstudien, es soll jedoch anhand der Belege zur Wirksamkeit aufgezeigt werden, dass berufliche Lerngelegenheiten wie Fortbildungen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Lehrkräftekompetenzen und der Unterrichtsqualität leisten können und es deshalb von Bedeutung ist, ihre Nutzung sicherzustellen.

4.1 Angebot-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte

Anhand des Modells (Abb. 2) werden Faktoren beschrieben, die den Fortbildungserfolg beeinflussen können. Im Mittelpunkt des Modells stehen die im Rahmen der Fortbildungsangeboten Lerngelegenheiten. Diese können anhand ihrer Qualität und Quantität beschrieben werden. Hierzu können strukturelle, didaktische und inhaltliche Merkmale betrachtet werden. Die Angebotsqualität wird im starken Maße durch Merkmale der Fortbildner:innen bestimmt,

die auf Basis ihres Wissens, ihrer Überzeugungen und ihrer Kompetenzen die Lerngelegenheiten gestalten. Inwieweit eine Fortbildung wirksam ist, ist darüber hinaus davon abhängig, wie die Angebote durch die Teilnehmer:innen genutzt werden. Wie diese die Lerngelegenheiten verarbeiten, ist wiederum abhängig von deren motivationalen, sozialen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Voraussetzungen (Domitrovich, Gest, Gill, Jones & DeRousie, 2009; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2009; Santagata, Kersting, Givvin & Stigler, 2011; Smith & Gillespie, 2007). Der Fortbildungserfolg wird des Weiteren durch Faktoren des Schulkontextes beeinflusst (Robinson & Timperley, 2007; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; van Veen, Zwart & Meirink, 2012; Zhang et al., 2021). Wichtig Einflussfaktoren sind hierbei die Unterstützung durch die Schulleitung und durch das Kollegium sowie das Bestehen von Kooperationsstrukturen an der Schule. Schließlich spielen auch die Kohärenz von Fortbildungsinhalten mit den schulischen Entwicklungszielen und die Qualität der Transferpraxis eine Rolle für den Fortbildungserfolg (Robinson & Timperley, 2007).

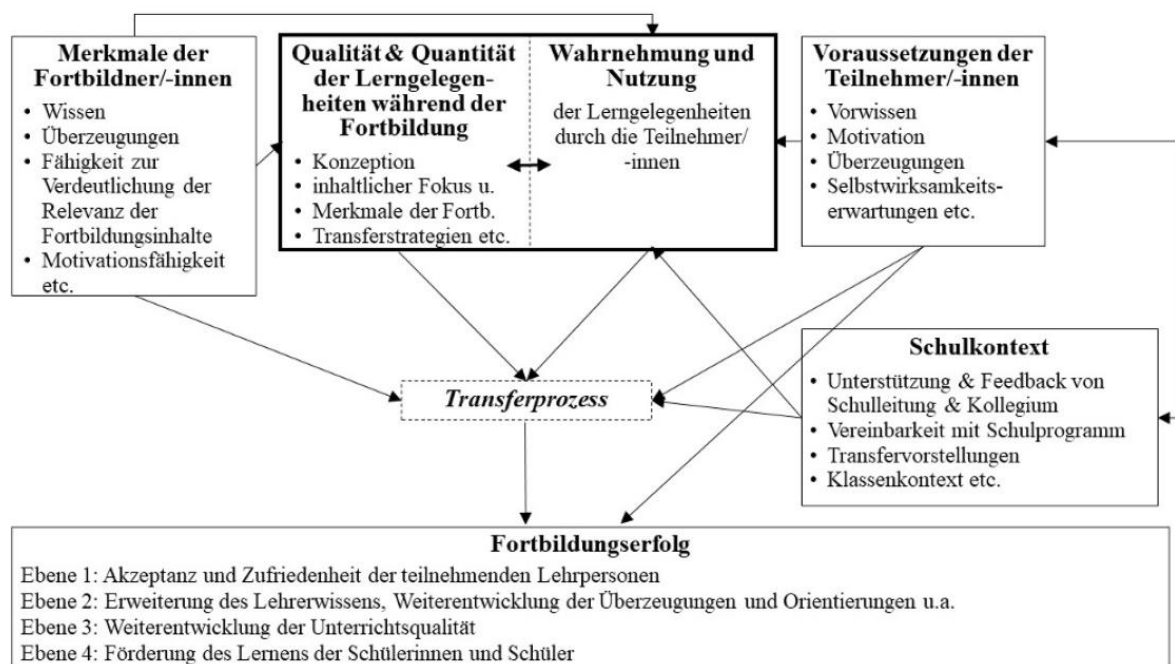


Abbildung 2. Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung des Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen (Lipowsky, 2019, S. 145).

Anhand des Modells wird in Anlehnung an Kirkpatrick (1994) außerdem beschrieben, wie die Wirksamkeit von Fortbildungen auf verschiedenen Ebenen verortet werden kann. Auf der ersten Ebene kann der Erfolg einer Fortbildung durch die Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit der Veranstaltung festgestellt werden (z.B. Nir & Bogler, 2008). Auf der

zweiten Ebene zeigt sich der Fortbildungserfolg in einer Veränderung der Kognition der Lehrkraft, also des professionellen Wissens und der Überzeugungen (z.B. Besser, Leiss & Klieme, 2015). Auf der Ebene drei können Veränderungen des unterrichtspraktischen Handelns festgestellt werden. Schließlich kann die Fortbildung ihre Wirkung auf der vierten Ebene auf der Beeinflussung des Schulerfolgs der Schüler:innen entfalten, indem es ihre Leistungen und/oder Motivation verbessert (z.B. Girvan, Conneely & Tangney, 2016; Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004). Wenn sich eine Fortbildung nicht nur an einzelne Lehrkräfte, sondern bspw. an Teams oder gar Gesamtkollegien richtet, sind auch Wirkungen auf der Ebene des (Teil-)Kollegiums (z.B. auf Kooperationsaktivitäten) denkbar (Rzejak & Lipowsky, 2020).

Laut Yoon, Duncan, Lee, Scarloss und Shapley (2007) gibt es eine sequenzielle Beziehung zwischen den beschriebenen Ebenen. Die Beziehungen zwischen diesen vier Ebenen kann jedoch nicht als unidirektional oder linear beschrieben werden (August & Calderón, 2006; Opfer & Pedder, 2011; Reinold, 2016). Das bedeutet, dass z.B. Veränderungen in den Überzeugungen einer Lehrkraft sowohl Ursache als auch Folge einer verbesserten Schüler:innenleistung sein können (Desimone, 2009; Guskey, 2002). Zudem besteht kein kausaler Zusammenhang zwischen den Ebenen. So muss Zufriedenheit einer Lehrkraft mit der Fortbildung nicht zwingend zu Veränderungen ihres Wissens führen. In einigen Studien kann trotz einer hohen Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit der Fortbildung kaum eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte und bzw. Effekte auf das Lernen der Schüler:innen nachgewiesen werden (z.B. Lipowsky, 2004; Lipowsky, 2010; Wahl, 2009; Clarke & Hollingsworth, 2002; Seidel & Prenzel, 2006).

4.2 Befunde zur Fortbildungswirkung

Die *Effekte von Fortbildungen* wurden im Rahmen zahlreicher Studien untersucht. Im Folgenden wird der Forschungsstand zum Fortbildungserfolg auf der Wirkebene der Leistungen von Schüler:innen anhand von *Metaanalysen* knapp zusammengefasst. Eine Reihe von ersten Metaanalysen kann Effekte kleiner und mittlerer Stärke von Fortbildungen auf der Ebene des Lernens von Schüler:innen nachweisen. Wade (1984) stellte eine der ersten Metaanalysen an und ermittelte für die Fortbildungsteilnahme eine kleine bis mittlere Effektstärke ($\Delta = 0.37$) auf das Verhalten und Lernen von Schüler:innen. Tinoca (2004) führte eine Metaanalyse zu Fortbildungen für Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer durch und ermittelte einen mittleren Effekt ($r = .22$; $d = 0.45$) auf das Lernen von Schüler:innen. Yoon et al. (2007) berücksichtigten in ihrer Metaanalyse neun Studien aus dem Elementar- und Grundschulbereich. Die

Autor:innen berechneten einen mittleren Effekt ($d = 0.54$) auf das Lernen der Schüler:innen. In der Metaanalyse von Timperley et al. (2007) wurden insgesamt 72 Studien berücksichtigt. Sie ermittelten einen mittleren Effekt ($d = 0.66$) auf die Leistungen der Schüler:innen. Hattie (2009) wertete in seiner Untersuchung fünf Metaanalysen aus und nutzte unter anderem die oben aufgeführten Arbeiten von Tinoca (2004), Timperley et al. (2007) und Wade (1984). Er ermittelte einen mittleren Effekt ($d = 0.62$) für die berücksichtigten Metaanalysen. Da die Berechnungen von Hattie jedoch teilweise nicht in Gänze nachvollziehbar sind, sind diese Ergebnisse unter Vorbehalt zu betrachten (Lipowsky, 2014).

Blank und de las Alas (2009) berücksichtigten in ihrer Analyse Studien, die zwischen 1986 und 2007 in den USA publiziert worden sind und Ergebnisse zu Fortbildungen für Lehrkräfte der Mathematik und Naturwissenschaften beinhalteten. Für die Mathematikfortbildungen ermittelten sie einen eher kleinen Effekt ($d = 0.21$) auf das Lernen der Schüler:innen. Die Fortbildungen für Lehrkräfte der Naturwissenschaften zeigten insgesamt keinen signifikanten Effekt.

In der Metaanalyse von Leidig, Hennemann, Casale, König, Melzer und Hillenbrand (2016) wurden insgesamt 15 Studien ausgewertet, bei denen Fortbildungen zum Thema Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Fokus standen. Die Autor:innen konnten insgesamt in acht Studien positive Effekte auf das Verhalten der Schüler:innen nachweisen. Auf eine Verrechnung der Studienergebnisse wurde verzichtet, da die Stichproben der Studien mitunter sehr klein waren und die Studien sehr unterschiedliche Forschungsdesigns aufwiesen.

Kalinowski, Gronostaj und Vock (2019) legten ein Review zu Fortbildungen vor, die auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schüler:innen abzielten. Sie berücksichtigten insgesamt 38 Studien, die zwischen 2002 und 2015 publiziert wurden. In allen Studien konnten Belege für die positive Wirkung der Fortbildungen auf das Lernen der Schüler:innen ausfindig gemacht werden. In der Regel wurde die Wirksamkeit jedoch nur auf einer Ebene untersucht. Da Kalinowski et al. (2019) mit dem Review das Ziel verfolgten, Merkmale wirksamer Fortbildungen zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zusammenzutragen, wurde auf die Berechnung einer Effektstärke verzichtet.

Zusammengefasst lässt sich anhand der vorgestellten Befunde zwar eine positive Bilanz für die Wirksamkeit der untersuchten Fortbildungen ziehen. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass diese Ergebnisse nicht den generellen Schluss zulassen, dass Lehrkräftefortbildungen im Allgemeinen eine hohe Wirksamkeit aufweisen. Die hier untersuchten Studien geben einen kleinen Ausschnitt wieder, der kein repräsentatives Bild staatlich verantworteter

Fortbildungen liefert. Die Befunde geben jedoch Hinweise darauf, welche Wirksamkeit im Idealfall zu erwarten ist, wenn qualitativ hochwertige Fortbildungen realisiert werden. Im folgenden Abschnitt werden Merkmale der sich als wirksam erwiesenen Lehrkräftefortbildungen beschrieben.

4.3 Merkmale wirksamer Fortbildungen

Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Fortbildungseffekten wird der Frage nach *Merkmale wirksamer Fortbildungen* nachgegangen, um hieraus Einsichten für die Gestaltung möglichst erfolgreicher Fortbildungen zu gewinnen. Eine Übersicht von Merkmalen wirksamer Lehrkräftefortbildungen wird von Lipowsky und Rzejak (2021) vorgelegt. Die Autor:innen unterscheiden hierbei zwischen Merkmalen, die die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildungen beschreiben und Merkmalen, die sich auf die methodisch-didaktische Gestaltung beziehen.

Zu den *Merkmale der inhaltlichen Ausrichtung*, zählt *erstens* die Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung. Fortbildungen, die das Lernen der Schüler:innen positiv beeinflussen wollen, sollten nach Lipowsky und Rzejak (2021) an den Ergebnissen der Unterrichtsforschung ansetzen, da die Lehr-Lern-Forschung aufzeigen kann, welche Merkmale des Unterrichts mit einem höheren Lernerfolg von Schüler:innen einhergehen. Hierbei sind insbesondere die Merkmale der Tiefenstruktur des Unterrichts kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenmanagement zu berücksichtigen (Hattie, 2009; Hamre et al., 2012). Die vorliegenden Forschungsbefunde können zeigen, dass die Thematisierung bestimmter Tiefenstrukturmerkmale in Fortbildungen positive Wirkungen entfalten kann (z.B. mit Bezug zur kognitive Aktivierung: Gore, Lloyd, Smith, Bowe, Ellis & Lubans, 2017; mit Bezug zur effektiven Klassenführung: Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013; mit Bezug auf Aspekte der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion: Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta, 2014). Ebenso konnten in Studien zu Fortbildungen, die mehrere der Merkmale mit einbezogen, positive Effekte auf das Lernen der Schüler:innen festgestellt werden (z.B. Antoniou & Kyriakides, 2011). *Zweitens* wird in erfolgreichen Fortbildungen Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufgebaut und sie orientieren sich am Lernen der Schüler:innen. Das heißt, diese Fortbildungen fokussieren Lernstrategien und Lehrkräfte setzen sich mit den Vorstellungen, Konzepten, möglichen Lernwegen und Lernschwierigkeiten der Schüler:innen auseinander. Lehrkräfte sollten befähigt werden, Schüler:innen bei der Anwendung von Lernstrategien systematisch anzuleiten und zu unterstützen z.B. durch Trainings zur Förderung von Lesestrategien. *Drittens* sollten Fortbildungen die zentralen unterrichtlichen Anforderungen adressieren. Das bedeutet, dass

Fortbildungen relevante Kernpraktiken von Lehrkräften aufgreifen sollten (z.B. gutes Feedback formulieren, anregende Unterrichtsgespräche führen). *Viertens* weisen Fortbildungen, die sich positiv auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte und auf das Lernen der Schüler:innen auswirken, einen fachlichen Fokus auf (Desimone & Pak, 2017; Lipowsky, 2014; Timperley et al., 2007; van Veen et al., 2012). Der Fokus wird auf das fachspezifische Curriculum, eine ausgewählte Unterrichtseinheit oder auf spezifische fachbezogene Lernstrategien gelegt. *Fünftens* bieten wirksame Fortbildungen den Lehrkräften Gelegenheiten zum Erleben der eigenen Wirksamkeit. Wenn Lehrkräfte erfahren können, dass ihr Handeln mit dem Lernen der Schüler:innen in Beziehung steht, nehmen sie sich als wirksam wahr (Lipowsky, Rzejak & Dorst, 2011). Dies kann die intrinsische Motivation zur weiteren Teilnahme an der Fortbildung steigern, die Einschätzung der Relevanz der Fortbildung erhöhen, die Bereitschaft zu weiteren Anstrengung im Rahmen der Fortbildung fördern und Effekte auf der kognitiven Ebene bewirken, wie z.B. eine Veränderung der Überzeugungen der Lehrkraft (Lipowsky, 2019).

Zu den *Merkmale der methodisch-didaktischen Gestaltung* zählen Lipowsky und Rzejak (2021) *sechstens* die Schaffung von Gelegenheiten zur intensiven Zusammenarbeit mit Kolleg:innen. Da Kooperation im Kollegium ein Merkmal erfolgreicher Schulen darstellt, im Zusammenhang mit besseren Schüler:innenleistungen steht und mit höherer Motivation und geringerer beruflicher Belastung von Lehrkräften eiergeht (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015), sollten Fortbildungen dazu anregen. Insbesondere die Zusammenarbeit in Form von sogenannten Professionellen Lerngemeinschaften, Lesson Studies bzw. Learning Studies oder australischen Quality Teaching Rounds (QTR) kann einen Beitrag zur Verbesserung von Unterrichtsqualität leisten und das Lernen von Schüler:innen positiv beeinflussen (Cheung & Wong, 2014; Gore et al., 2017; Holmqvist, 2011; Lewis & Perry, 2017; Lomos, Hofman & Bosker, 2011; Vescio, Ross & Adams, 2008). *Siebtens* weisen wirksame Fortbildungen Gelegenheiten zur Erprobung der Fortbildungsinhalte und zur Verknüpfung von wissenschaftlichen Impulsen mit der Praxis auf. Fortbildungen, die eine Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen enthalten, sind somit geeigneter, um Lernprozesse bei Lehrkräften zu bewirken (z.B. Browder et al., 2012; Dreher, Holzäpfel, Leuders & Stahnke, 2018; Harris, Graham & Adkins, 2015; Piwowar, et al., 2013). *Achtens* beinhalten wirksame Fortbildungen Feedback für Lehrkräfte in Form von Coaching. Da Feedback im Allgemeinen relevant für das Lernen ist (Hattie & Timperley, 2007), ist es auch für das Lernen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen bedeutsam. Lehrkräfte können Feedback im Rahmen von Coaching erhalten. Eine Vielzahl von Fortbildungen greift deshalb das Element des Coachings

auf. Coaching bedeutet hierbei, dass eine Lehrkraft von einer Person mit entsprechender Expertise Rückmeldung zu ihrem Unterricht erhält und zur Reflexion hierüber eingeladen wird (Desimone & Pak, 2017; Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love & Hewson, 2010). *Neuntens* weisen wirksame Fortbildungen eine angemessene Fortbildungsdauer auf. Die vorliegenden Forschungsbefunde können zwar keinen linearen Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung und ihrer Wirksamkeit bestätigen, allerdings schaffen längere Fortbildungen geeignete Voraussetzungen, damit Lehrkräfte anspruchsvolle und wirksame Lernaktivitäten erproben können (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). *Zehntens* weisen positiv evaluierte Fortbildungen eine explizite unterrichtsbezogene Relevanz auf. Sie sollten eine große Nähe zur unterrichtlichen Praxis der teilnehmenden Lehrkräfte aufweisen. Die unterrichtsbezogene Relevanz der Inhalte kann z.B. durch den Einsatz von Videos oder Fallvignetten vom eigenen oder fremden Unterricht oder durch die direkte Anwendung des Gelernten herausgestellt werden (Barzel & Selter, 2015; Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Gräsel, 2010; Owston, Wideman, Murphy & Lupshenyuk, 2008; Philipsen, Tondeur, Pareja Roblin, Vanslambrouck & Zhu, 2019; Timperley et al., 2007).

Neben der Beschreibung von Fortbildungsmerkmalen durch Lipowsky und Rzejak (2021) legten Darling-Hammond, Hylar und Gardner (2017) ebenso eine Liste mit Merkmalen wirksamer Fortbildungen vor. Im Gegensatz zur Untersuchung von Lipowsky und Rzejak (2021) berücksichtigten sie ausschließlich englischsprachige Publikationen. Nach Darling-Hammond et al. (2017) ist *erstens* der Fachbezug einer Fortbildung entscheidend. Fortbildungen sollten sich auf Fachinhalte und Fachdidaktik mit Bezug zum schulischen Curriculum konzentrieren. *Zweitens* sollte im Rahmen der Fortbildung aktives Lernen der Lehrkräfte gefördert werden. Lehrkräfte können z.B. selbst Unterrichtsmethoden entwickeln oder ausprobieren. Lehrkräfte sollen angehalten werden, die Inhalte des Gelernten zu anzuwenden. Dazu können in der Veranstaltung eine Reihe verschiedener Lerngelegenheiten genutzt werden, indem z.B. authentische Artefakte aus dem Unterricht besprochen oder Rollenspiele durchgeführt werden. *Drittens* fördert eine erfolgreiche Fortbildung die Kooperation zwischen den Lehrkräften. Lehrkräfte sollten sich miteinander über ihre Ideen austauschen und gemeinsam unterstützen und lernen können. *Viertens* nehmen die Autor:innen auch Bezug zur Dauer einer Fortbildung: es sollte den Lehrkräften ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, jedoch gibt es keinen Grenzwert für eine Mindestdauer. Als ein *fünftes* Merkmal benennen die Autor:innen das Modelllernen. Hierzu können Lehrkräfte auf Best Practice-Beispiele aus dem Unterricht Bezug nehmen, z.B. in Form von Unterrichtsentwürfen, Fallvignetten oder Beispielarbeiten von Schüler:innen. Es sollten Modelle der wünschenswerten Praxis besprochen werden, die verdeutlichen, wie

guter Unterricht gestaltet werden muss. *Sechstens* sollte die Fortbildung Coaching beinhalten, wodurch Unterstützung bei individuellen Bedürfnissen und bei der Umsetzung des Gelernten in der Praxis durch Expert:innen gewährleistet wird. *Siebtens* umfasst eine erfolgreiche Fortbildung Zeitgefäße, in denen Möglichkeiten des Feedbacks und der Reflexion gegeben sind. Z.B. wird nach dem Erproben einer neuen Methode im Anschluss auf Basis von Feedback darüber reflektiert und anschließend erneut erprobt (Darling-Hammond et al., 2017).

Die aufgeführten Befunde verdeutlichen, dass die Frage nach Merkmalen wirksamer Fortbildungen in den letzten zwei Jahrzehnten umfassend beforscht und vielfach in der Literatur in Form von Merkmalslisten beschrieben wurde. Eine Gemeinsamkeit dieser Befunde ist, dass sie jeweils den Lernerfolg der Schüler:innen als Erfolgskriterium für die Fortbildung festlegen und sich auf die Inhalte, die organisatorische Struktur und ablaufende Aktivitäten und Interaktionen beziehen. Allerdings kann dahingehend kritisiert werden, dass sie damit hauptsächlich Oberflächenmerkmale in den Blick nehmen und weniger auf Merkmale der Tiefenstrukturen (z.B. kognitive Aktivierung der Teilnehmenden) eingehen. Neben diesen Gemeinsamkeiten weisen die aufgeführten Merkmalslisten in der deutschen und amerikanischen Publikation jedoch nur teilweise Überschneidungen auf (z.B. im Fachbezug und der Förderung von Kooperation). Zudem ist auffällig, dass die benannten Merkmale für unterschiedliche Zielkriterien relevant sind: Ein Erleben von Wirksamkeit scheint insbesondere für die Motivation der Lehrkräfte relevant zu sein. Der Fokus auf fachliche Inhalte dient insbesondere dem Aufbau fachdidaktischen Wissens. Mit Blick auf das Format der schulinternen Fortbildungen erscheint das letztgenannte Kriterium besonders fraglich, da sich diese in der Regel an ganze Kollegien richten (Basold, 2010) und demnach fachspezifische Inhalte ungeeignet sind.

Darüber hinaus ist die Datengrundlage, auf der die genannten Merkmalslisten basieren, kritisch zu betrachten. Die berücksichtigten Studien beziehen sich überwiegend auf Einzelmaßnahmen bzw. einzelne Merkmale von Fortbildungen (Göb, 2018). Seltener sind komparative Vergleiche vorzufinden, die durch eine systematische Variation von Fortbildungsmerkmalen Aufschluss darüber geben könnten, welches Merkmal für die Wirksamkeit der Fortbildung ausschlaggebend ist oder ob es bestimmte Merkmale gibt, die bedeutsamer sind als andere (Reinold, 2016). Eine offene Frage ist zudem, inwiefern eine Generalisierung der Befunde auf Fortbildungen in der Fläche möglich ist, da die Forschungsbefunde in der Regel auf wissenschaftlichen Begleitstudien zu den durchgeführten Fortbildungen beruhen (mit z.T. experimentellen Untersuchungsdesign). Es besteht deshalb ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Qualität der in der Fläche von Landesinstituten angebotenen Veranstaltungen. Zudem ist derzeit noch wenig über die Wirksamkeit von Fortbildungen im Online- oder Hybrid-Format bekannt, die

im Zuge der pandemiebedingten Einschränkungen zunehmend an Bedeutung gewinnen (werden).

Heinrich-Dönges (2021) schlussfolgert aus den Befunden zur Wirksamkeit von Fortbildungen, dass neben den Gestaltungsmerkmalen einer Fortbildung, deren Wirkung von weiteren Faktoren abhängt. Darüber hinaus müssten bestimmte Integrationsprozesse stattfinden, damit die Fortbildung wirksam sein kann: Lehrkräfte müssten eine gemeinsame Vision verfolgen und die Verantwortung für ihre Umsetzung gemeinsam tragen (Little, 1990; Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008; Schäfer, 2018). Außerdem müsse die Fortbildung für die Lehrkräfte eine intraindividuelle Relevanz aufweisen (Heinrich-Dönges, 2021). Sollte es nicht möglich sein, eine subjektive Relevanz für die Lehrkräfte zu verdeutlichen, ist es ihnen nicht möglich, einen Bezug zum eigenen Unterricht herzustellen, was zu Folge hat, dass die Fortbildungsinhalte nicht oder nur sehr fragmentarisch umgesetzt werden (Koch-Priewe, 2000). Das Lernen und die Entwicklung der Lehrkräfte werden somit nur dann nachhaltig gefördert, wenn damit eine qualitätsvolle und tiefe Auseinandersetzung auf der persönlichen Ebene als auch im Kollegium verbunden ist. Das bedeutet, für die Wirksamkeit von Fortbildungen ist ebenso bedeutsam, wie Lehrkräfte beim Transfer und der Umsetzung der Fortbildungsinhalte durch Kolleg:innen und die Schulleitung unterstützt werden. Auf die Unterstützung durch die Schulleitung wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

5 Fortbildungen als Professionalisierungsmaßnahme im Rahmen schulischer Personalentwicklung

Schulinterne und -externe Fortbildungen können als Professionalisierungsmaßnahmen beschrieben werden, die im Rahmen schulischer Personalentwicklung zum Einsatz kommen. Die Verantwortung für die Umsetzung schulischer Personalentwicklungsmaßnahmen obliegt formal der Schulleitung. Deshalb wird in diesem Abschnitt auf die Bedeutung des Schulleitungshandelns im Hinblick auf die Nutzung und Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen eingegangen.

5.1 Definition, Inhaltsbereiche und Zielstellung von Personalentwicklung

Personalentwicklung wird im Bereich der Bildungsforschung unterschiedlich ausgelegt. Eine elaborierte Definition legt Becker (2009) vor, in der Personalentwicklung als „Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und metho-

disch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (S. 4) beschreibt. Beckers (2009) Definition beinhaltet eine Differenzierung zwischen verschiedenen Maßnahmen und verdeutlicht den prozesshaften Charakter von Personalentwicklung.

Auf der Grundlage dieser Definition unterscheidet Becker (2009) drei Inhaltsbereiche, denen unterschiedliche Zielstellungen im Rahmen von Personalentwicklung zu Grunde liegen. Der erste Inhaltsbereich umfasst die Bildung der Mitarbeiter:innen und adressiert deren aktuelle Entwicklungsbedarfe. Der zweite Inhaltsbereich bezieht sich auf die generelle, anlassenspezifische individuelle Förderung von Mitarbeiter:innen. Der dritte Inhaltsbereich bezieht sich auf die Organisationsentwicklung und die Förderung organisationsspezifischer Entwicklungsziele (Becker, 2009).

Um den dritten Inhaltsbereich der Organisationsentwicklung im schulischen Kontext zu adressieren, sollte Personalentwicklung idealtypischer Weise mit der Schulentwicklung verknüpft werden (Buhren & Rolff, 2009). Mit Bezug auf das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2016) kann Personalentwicklung als ein möglicher Zugang zur Schulentwicklung verstanden werden, der sowohl mit der Organisations- also auch der Unterrichtsentwicklung verknüpft ist. Konkret bedeutet das, dass die Ziele und Inhalte von Personalentwicklung strategisch auf das Leitbild einer Schule, welches sich in der Regel im Schulprogramm abbildet, ausgerichtet sein sollten (Steger Vogt, 2013).

Das bedeutet, dass im Rahmen von Personalentwicklung unterschiedliche Zielstellungen erreicht werden sollen. Zum einen orientiert sich Personalentwicklung an den Zielen der Organisation und zum anderen an den Entwicklungszielen und -bedarfen der Mitarbeiter:innen (Kirchler & Rodler, 2001). Auf diese Weise entfaltet sich in der Schule ein Spannungsfeld zwischen der Autonomie der einzelnen Lehrkraft und ihrer kollegialen Eingebundenheit. Es ist Aufgabe der Schulleitung, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Zielperspektiven herzustellen (Böckelmann & Mäder, 2018), indem an individuellen Interessen und Bedarfen orientierte sowie an der schulspezifischen Entwicklung ausgerichtete Lerngelegenheiten geboten werden, um individuelle Lernbedürfnisse mit schulischen Entwicklungslinien und Visionen in Einklang zu bringen (Schratz, 2007).

5.2 Die Bedeutung des Schulleitungshandelns für individuelle und schulische Entwicklung

In der internationalen Schulentwicklungsforschung besteht Konsens darüber, dass das Führungsverhalten der Schulleitung eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Schulen ist (Kovačević & Hallinger, 2019) und einen Einfluss auf die Tätigkeit der Lehrkräfte

hat (Leithwood & Sun, 2012), was sich wiederum auf die Leistung der Schüler:innen auswirken kann (z.B. Hattie, 2009). Im Kontext der Schulqualitätsforschung besteht darüber hinaus Einigkeit dahingehend, dass die Qualität einer Schule auf dem professionellen Handeln, Einstellungen und Orientierungen der Mitarbeiter:innen basiert (Bonsen, 2009). Das bedeutet, Schulleitungen können durch die Gestaltung von Personalentwicklung Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte und darüber vermittelt auf die Entwicklung der Schule nehmen (Buhren & Rolff, 2009).

Empirisch konnte der Zusammenhang zwischen dem Handeln der Schulleitung und der *Nutzung* von Lerngelegenheiten durch Lehrkräfte als auch der *Wirkung* von Professionalisierungsmaßnahmen nachgewiesen werden. Huang et al. (2021) untersuchen in ihrer Studie auf der Grundlage von PISA-Daten aus dem Jahr 2015 den Zusammenhang zwischen konkreten Schulleitungshandeln und der *Nutzung* von Lernaktivitäten von Lehrkräften in China. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass bestimmte Handlungen der Schulleitung eher unterstützen, dass Lehrkräfte an individuellen und gruppenbezogenen Lerngelegenheiten partizipieren. Vor allem durch Handlungen der Kategorie „developing people“ können Schulleitungen die Teilnahme an professionellen Lerngelegenheiten unterstützen. Dazu zählen das Vorleben ethisch einwandfreier Verhaltensweisen, das Anbieten intellektueller Stimulanz und die Gewährleistung authentischer Unterstützung (Kwan, 2020; Leithwood & Jantzi, 2005). Cheng (2016) untersuchte in seiner Studie mit schulischen Fortbildungsbeauftragten in Hong Kong, inwieweit die Unterstützung der Schulleitung im Zusammenhang mit der *Wirksamkeit* von Professionalisierungsmaßnahmen steht. Er stellte fest, dass die Unterstützung der Schulleitung ein Prädiktor sowohl für eine kooperative Lernkultur zwischen den Lehrkräften als auch für Managementstrategien für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist. Diese sagen wiederum die Wirksamkeit von professionellen Lernaktivitäten der Lehrkräfte vorher (Cheng, 2016). In ähnlicher Weise können Zhang, Admiraal und Saab (2021) für Lehrkräfte in China nachweisen, dass diese sich stärker dazu motiviert fühlen Professionalisierungsmaßnahmen wahrzunehmen, wenn ihre Schulleitung sie darin unterstützt.

5.3 Befunde zur Umsetzung von Personalentwicklung in Schulen

Obwohl Schulleitungen seit der Einführung der *Neuen Steuerung* (vgl. Kap. 7.2) dazu angehalten sind, mit Hilfe von Personalentwicklungsmaßnahmen die Leistungsfähigkeit und Entwicklung des schulischen Personals zu gewährleisten (Wissinger, 2015), zeigen Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Personalentwicklung im deutschsprachigen Raum, dass

schulische Personalentwicklung insgesamt wenig etabliert ist (Steger Vogt et al., 2014), Thillmann, Bach, Wurster und Thiel (2015) berichten für Schulen in Berlin und Brandenburg, dass Personalentwicklung nicht als systematisch geplantes Konzept verstanden wird, sondern sich überwiegend aus Einzelmaßnahmen zusammensetzt. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass Schulleitungen in Deutschland im internationalen Vergleich eher wenig Gestaltungsspielraum bei der Personalentwicklung haben (z.B. bei der Personalauswahl oder bei der Verwendung von Finanzen für Personalentwicklungsmaßnahmen) (Klein, 2017), wenig auf diese Aufgabe vorbereitet werden und deshalb in diesem Bereich einen hohen Fortbildungsbedarf aufweisen (Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018). Zum anderen berichten Schulleitungen, dass sie Personalentwicklung als Belastung empfinden, da ihnen zeitliche Ressourcen und entsprechende Befugnisse hierfür fehlen (Steger Vogt et al., 2014).

5.4 Unterschiedliche Auffassungen von Personalentwicklung

Eine weitere mögliche Erklärung für Unterschiede in der Umsetzung von Personalentwicklung könnte darin liegen, welche Auffassung von Personalentwicklung Schulleitungen haben. Befragungen von Schulleitungen haben gezeigt, dass sie sich in ihrer Auffassung von Personalentwicklung unterscheiden und verschiedene Zielstellungen verfolgen. Meetz (2007) berichtet auf Basis einer Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, dass Personalentwicklung von den schulischen Akteuren zu gleichen Teilen als Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung betrachtet wird. Der Vergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften zeigt, dass der Bereich der Organisationsentwicklung für Schulleitungen dabei signifikant bedeutsamer ist als für Lehrkräfte. Personalentwicklung steht für die Schulleitungen in einem engen Zusammenhang mit Organisationsentwicklung, da durch eine Qualifizierung und Schaffung von Entwicklungsanreizen für Lehrkräfte Schulentwicklungsprozesse angestoßen werden können (Meetz, 2007).

Eine weitere Studie an niederländischen Schulen von Gaikhorst et al. (2019) stellte fest, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen Personalentwicklung als ein Zusammenspiel von persönlicher Entwicklung der Lehrkräfte und Organisationsentwicklung betrachtet. Es zeigte sich auch, dass sich die Schulleitungen in der Beschreibung der Zielstellung von Personalentwicklung unterscheiden. Einige bezogen sich auf die Förderung der Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrkraft. Andere nannten die Verbesserung der Leistungen der Schüler:innen und bezogen sich damit eher auf Schulentwicklung (Gaikhorst et al., 2019). Bezieht man die Ergebnisse auf die Systematisierung der Inhaltsbereiche nach Becker (2009), kann ein Teil

von Schulleitungen identifiziert werden, der Personalentwicklung als ein Mittel zur Organisationsentwicklung ansieht. Ein weiterer Teil weist ein Verständnis von Personalentwicklung auf, welches sich vorwiegend auf die Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften und damit auf den Bereich der Bildung und Förderung bezieht. Insgesamt verdeutlichen die aufgeführten Befunde, dass Schulleitungen Personalentwicklung unterschiedlich definieren.

Zusammengefasst sind Schulleitungen für die Entwicklung der Lehrkräfte verantwortlich (Meyer et al., 2019) und steuern den Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen. Durch ihr Führungshandeln können sie sowohl auf die Entwicklung der Lehrkräfte als auch der Schule Einfluss nehmen. Befunde zur Umsetzung von Personalentwicklung deuten jedoch darauf hin, dass Schulleitungen in Deutschland dies eher zögerlich betreiben (Terhart, 2016). Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass sie Personalentwicklung unterschiedlich definieren und damit unterschiedliche Zielstellungen verfolgen. Es besteht somit Forschungsbedarf zum Verständnis und der Wahrnehmung der Schulleitungen in Bezug auf Personalentwicklung (Brown et al., 2016).

5.5 Nutzung von Informationsquellen im Kontext von Personalentwicklung

Um im Rahmen einer systematischen Personalentwicklung Entscheidungen für zukünftige personelle Entwicklungsprozesse treffen zu können, benötigen Schulleitungen unterschiedliche Informationsquellen, auf die sie sich beziehen können (Meetz, 2007). Um die Entscheidungsprozess der Schulleitung nachvollziehen zu können, ist es von Bedeutung, die Informationsquellen zu identifizieren, die sie zur Feststellung von personellen und organisationalen Bedarfen berücksichtigen.

Eine in Rheinland-Pfalz durchgeführte Studie mit Schulleitungen zur Nutzung von Informationsquellen im Rahmen von Schulentwicklung ergab, dass sich Schulleitungen auf drei verschiedene Arten von Quellen beziehen, die in unterschiedlichem Maße stark genutzt werden (van Ackeren et al., 2013). Zum einen konnten sie eine Orientierung an schulinternen Evidenzen (z.B. Hospitationen, schulinterne Testergebnisse) feststellen. Zum anderen wurde deutlich, dass Schulleitungen sich auch an externen Evidenzen (z.B. Ergebnissen der Schulinspektion) orientieren. Darüber hinaus bezogen sich die befragten Schulleitungen auch auf Ersatzwissen (im Sinne von Erfahrungswissen z.B. Berücksichtigung der eigenen Intuition und persönlicher Präferenz) (van Ackeren et al., 2013). Van Ackeren et al. (2013) kamen im Rahmen ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen Entscheidungen auf der Basis schulinterner Evidenzen traf.

Weitere Studien geben Hinweise darauf, welche Informationsquellen Schulleitungen konkret im Kontext von Personalentwicklung berücksichtigen. Zusammengefasst zeigen die Befunde unter Rückbezug auf die Kategorisierung von van Ackeren et al. (2013), dass sie sich an schulinternen und –externen Evidenzen orientieren. Thillmann et al. (2015) können in ihrer Studie an Schulen in Berlin und Brandenburg zeigen, dass sich Schulleitungen auf schulinterne Evidenzen beziehen, indem sie sich im Rahmen von Hospitationen Informationen über die Entwicklungsbedarfe der Kolleg:innen einholen. Bei einer Befragung von Berliner und Brandenburger Schulleitungen erfahren Bach, Wurster, Thillmann, Pant und Thiel (2014), dass etwa die Hälfte der Brandenburger Schulleitungen Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten (VERA) bei der Personalentwicklung mit einbeziehen würden. In ähnlicher Weise beschreiben Kuper, Maier, Graf, Muslic und Ramsteck (2016) ihre Ergebnisse, dass etwa die Hälfte der Schulleitungen in Berlin und Brandenburg bei Mitarbeiter:innengesprächen Bezug auf die VERA-Ergebnisse nehmen und damit auf schulexterne Evidenzen zurückgreifen. Insgesamt zeigen die Befunde, dass Schulleitungen zum Teil evidenzbasierte Datenquellen hinzuziehen, jedoch lassen sich auch hier Unterschiede zwischen Schulleitungen ausmachen.

5.6 Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen

Insofern bei einer Lehrkraft ein Entwicklungsbedarf besteht, folgt darauf idealtypischer Weise die Durchführung einer bestimmten Maßnahme (Böckelmann & Mäder, 2018), die auf die systematische Förderung der beruflichen Kompetenz der Mitarbeiter:innen abzielt. Die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen sollen mit Hilfe der eingesetzten Maßnahme erworben werden (Steger Vogt, 2013).

Als Personalentwicklungsmaßnahmen können neben schulinternen oder -externen Fort- und Weiterbildungen im Allgemeinen auch Mitarbeiter:innengespräche, die Übernahme einer neuen Arbeit (zur Förderung einer zukünftigen Führungskraft), Coaching bzw. professionelle Beratung, Selbststudium z.B. mit Hilfe von E-Learning-Angeboten, Hospitationen durch die Schulleitung oder mit Kolleg:innen und professionelle Lerngemeinschaften gelten (Böckelmann & Mäder, 2018).

Die im Rahmen von Personalentwicklung eingesetzten Maßnahmen können in unterschiedlicher Art und Weise gruppiert werden. Zum einen kann zwischen Einzelmaßnahmen, die die Förderung und berufliche Entwicklung von einzelnen Mitarbeiter:innen fokussieren (z.B. Besuch einer externen Fortbildung) und Gruppenmaßnahmen, die die Entwicklung von Teams bzw. der Gesamtorganisation in den Blick nehmen (z.B. professionelle Lerngemeinschaften) (Weiß, 2001), unterschieden werden. Zum anderen können Maßnahmen mit Blick

auf die Struktur der Lerngelegenheit kategorisiert werden. Hierbei wird zwischen formalen und nonformalen Lerngelegenheiten differenziert, die für das berufliche Lernen von Lehrkräften relevant sind (Richter, 2011). Beispiele für formale Lerngelegenheiten sind der Besuch einer schulexternen Fortbildung oder verpflichtende Hospitationen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. Zu nonformalen Lerngelegenheiten können das Lesen von Fachliteratur oder kollegiale Hospitationen gezählt werden (Richter, 2011).

Schulleitungen setzen in Deutschland bei ihrer täglichen Arbeit verschiedene Maßnahmen in unterschiedlichem Umfang ein. Das Mitarbeiter:innengespräch ist die am häufigsten eingesetzte Maßnahme (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012). Ältere Studien berichten allerdings eher von einer unregelmäßigen Durchführung der Gespräche (Avenarius et al., 2006; Meetz, 2007). Aktuellere Untersuchungen verzeichnen hingegen eine häufigere Nutzung. In einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen durch Bach, Böhnke und Thiel (2020) gaben 23 % der Lehrkräfte an, in den letzten fünf Jahren jeweils ein Gespräch pro Jahr mit der Schulleitung geführt zu haben. Ebenso berichten Thillmann et al. (2015) für Schulen in Berlin und Brandenburg, dass 65 % der Schulleitungen Gespräche regelmäßig durchführen.

Hospitationen werden von Schulleitungen in Deutschland hingegen seltener durchgeführt (Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Senkbeil et al., 2004). Bach et al. (2020) berichten hierzu, dass bundesweit nur bei 9 % der Lehrkräfte in den vergangenen fünf Jahren eine jährliche Hospitation stattfand. 39 % der Lehrkräfte gaben an, dass ihre Schulleitung zu keiner Hospitation in ihrem Unterricht erschienen ist. In der Untersuchung von Thillmann et al. (2015) an Berliner und Brandenburger Schulen führten über die Hälfte der Schulleitungen (51 %) regelmäßig Hospitationen durch.

Weitere nationale und internationale Studien zur Durchführung kollegialer Hospitationen zeigen, dass diese im Vergleich zu anderen Personalentwicklungsmaßnahmen seltener realisiert werden, da hierfür ausreichend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen müssen (Kansteiner & Stamann, 2014; OECD, 2019).

Meetz (2007) berichtet darüber hinaus auf der Grundlage einer Studie an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, dass neben den bereits genannten Instrumenten auch Fort- und Weiterbildungsplanung, dienstliche Beurteilungen und E-Learning-Angebote als Maßnahmen im Rahmen von Personalentwicklung eingesetzt werden.

Die aufgeführten Forschungsbefunde zeigen, dass vor allem Einzelmaßnahmen genutzt werden. Nonformale Lerngelegenheiten, insbesondere in Form von gruppenbezogenen Maßnahmen kommen nur in geringem Maße zum Einsatz. Bis auf das Mitarbeiter:innengespräch

werden Maßnahmen überwiegend vereinzelt und wenig systematisch an Schulen eingesetzt. Dies führt zu der Annahme, dass Personalentwicklungsmaßnahmen durch die Schulleitung sehr heterogen eingesetzt werden, wodurch die Lehrkräfte in unterschiedlichen Maße Lerngelegenheiten nutzen.

Die Frage, welche Personalentwicklungsmaßnahmen Schulleitungen an ihrer Schule einsetzen, ist auch deshalb von Relevanz, da diese Maßnahmen in unterschiedlichem Maße die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte unterstützen. Wie in Kapitel 4.2 aufgezeigt wurde, können Fortbildungen bei entsprechend qualitativvoller Gestaltung des Lernangebots eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns der Lehrkraft bewirken und zum Lernerfolg der Schüler:innen beitragen. Darüber hinaus legen verschiedene Forschungsbefunde die Relevanz von kollegialer Kooperation nahe, z.B. in kooperativen Fortbildungsformaten und Maßnahmen wie Professionellen Lerngemeinschaften, in denen Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen und reflektieren (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Hauge, 2019; Little, 2012). Außerdem deuten weitere Forschungsergebnisse daraufhin, dass Kooperation zwischen Lehrkräften mit besseren Leistungen der Schüler:innen sowie mit einer geringen beruflichen Belastung einhergeht (Richter & Pant, 2016; Trumppa, Franz & Greiten, 2016; Vangrieken, et al., 2015).

In diesem Abschnitt wurde deutlich, dass Schulleitungen die Aufgabe haben, die Entwicklung der Lehrkräfte zu fördern. Dies können sie tun, indem sie die Nutzung von Personalentwicklungsmaßnahmen, wie z.B. Fortbildungen, fördern und auf diese Weise die Nutzung von Lerngelegenheiten steuern. Diese Aufgabe wird von Schulleitungen sehr unterschiedlich wahrgenommen. Eine Möglichkeit zur Erklärung dieser Unterschiede könnte darin liegen, wie Schulleitungen Personalentwicklung auffassen, da sie daran ihre Handlungen ausrichten, und inwiefern sie bestimmte Daten bei der Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen berücksichtigen.

6 Zwischenfazit

Am Ende dieses ersten Abschnitts soll ein Zwischenfazit gezogen werden. Zusammengefasst wurde in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, dass Lehrkräften in den drei Phasen der Lehrkräftebildung verschiedene Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen. In der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung ist die Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Vorgabe von Formaten, Inhalten und Umfang stärker gesteuert. Zudem ist die Absolvierung dieser Ausbildungsteile mit einem formalen Abschluss verknüpft, der sie zur Ausübung des Lehrberufs berechtigt. In der dritten Phase hat die einzelne Lehrkraft jedoch mehr Freiheiten bei der

Wahl einer Fortbildung. Die Nutzung der Lerngelegenheiten erfolgt somit stärker selbstgesteuert auf der Basis ihrer Interessen und Bedarfe und ist für die Ausübung des Lehrberufs nicht zwingend erforderlich.

Der Fortbildungsmarkt kann allerdings als eher unübersichtlich beschrieben werden und zeichnet sich durch eine schwer überschaubare Pluralität an Angeboten aus. Ergebnisse der Fortbildungsforschung zeigen ferner, dass Unterschiede zwischen den Lehrkräften hinsichtlich der Nutzung von Angeboten bestehen und derzeit nicht von einer ausgeprägten Fortbildungskultur in Deutschland ausgegangen werden kann.

Fortbildungen übernehmen als eine Professionalisierungsmaßnahme für Lehrkräfte jedoch wichtige Funktionen im Hinblick auf die Erhaltung ihrer Gesundheit, für die Entwicklung der individuellen Kompetenzen einer Lehrkraft als auch für das Lernen der Schüler:innen und die Entwicklung der Einzelschule. Damit allerdings die erwünschte Wirkung von Fortbildungen eintreten kann, ist es in aller erster Linie von zentraler Bedeutung sicher zu stellen, dass Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen. Das führt zu der Frage, wie das Nutzungsverhalten der Lehrkräfte in wünschenswerter Weise beeinflusst werden kann. Um dieser Frage nachzugehen, werden im zweiten Teil dieser Arbeit zunächst allgemein Möglichkeiten der Steuerung des Verhaltens von Akteuren durch den Einsatz von Steuerungsinstrumenten im Kontext von Educational Governance diskutiert. Im Anschluss werden die Erkenntnisse auf den Kontext des Lehrkräftefortbildungssystems übertragen und ein theoretisches Rahmenmodell erarbeitet.

7 Educational Governance als Forschungsperspektive

In dem nachfolgenden Abschnitt wird das Konzept des Educational Governance, welches die Handlungsabstimmung von Akteuren im Mehrebenensystem untersucht (Altrichter & Maag Merki, 2016), als Forschungsperspektive für die vorliegende Arbeit vorgestellt. Das theoretische Konzept wird dazu zunächst beschrieben, ein historischer Rückblick auf die Steuerungsdebatte im Bildungswesen gegeben und Steuerungsinstrumente in Mehrebenensystemen vorgestellt, um im Anschluss für die Lehrkräftebildung relevante Mehrebenensysteme hinsichtlich ihrer Akteure und deren Handlungskoordination zu untersuchen. Darauf aufbauend wird im nachfolgenden Kapitel ein Mehrebenensystem für das Lehrkräftefortbildungssystem entwickelt, welches als theoretisches Rahmenmodell zur Untersuchung der Steuerung der Fortbildungsteilnahme dient.

7.1 Beschreibung des Konzepts

Das Konzept *Governance* ist zunächst als die „Koordination und Steuerung interdependenter Handlungen gesellschaftlicher Akteure“ (Benz, 2004, S. 17) zu verstehen. Steuerung und Koordination basieren auf einem institutionalisierten Regelsystem, welches das Handeln der Akteure lenken soll (Benz & Dose, 2010). Im Rahmen von Governance-Analysen wird in erster Linie der Frage nachgegangen, wie dieses Regelsystem gestaltet sein muss, damit Handlungen in einer Gesellschaft koordiniert werden können (Rhodes, 2000).

Die *Governance-Perspektive* kann somit als ein Forschungsansatz beschrieben werden, der aus einer Metaposition heraus versucht, Phänomene der Steuerung theoretisch und empirisch zu analysieren (Altrichter & Maag Merki, 2016). *Steuerung* meint hierbei Aktivitäten und Konzepte, die auf die Verringerung der Differenz zwischen einem Ist- und dem Soll-Zustand abzielen und bezieht sich im Kontext des Bildungssystems vor allem auf die Interventionen von Akteuren der nationalen und supranationalen Bildungspolitik (Hartz & Schrader, 2008). Die Governance-Perspektive bietet somit die Möglichkeit, „das Handeln der Akteure sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten im Mehrebenensystem differenziert zu beschreiben und dabei bestimmte Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar zu machen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 8). Anhand wissenschaftlicher Studien wurde der Governance-Forschungsansatz ebenso im Kontext der empirischen Bildungsforschung genutzt (z.B. Brüsemeister, 2004; Schimank, 2005) und etablierte sich unter dem Begriff *Educational Governance* (Maag Merki & Altrichter, 2016).

Die *Educational Governance-Perspektive* als Forschungsansatz in der Bildungsforschung untersucht konkret „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistung im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 8). Mit Hilfe dieses Forschungsansatzes ist es möglich, eine multiperspektivische Betrachtung von bildungsadministrativen Maßnahmen und deren Umsetzung vorzunehmen, indem alle beteiligten Akteure und deren Interaktion in die Analyse einbezogen werden (Altrichter & Maag Merki, 2016).

Die Forschungsperspektive des Educational Governance soll als Rahmen für die vorliegende Arbeit dienen, um Steuerung im Kontext von Lehrkräftefortbildungen auf verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems zu untersuchen. Bevor im Folgenden auf die Struktur von Mehrebenensystemen eingegangen wird, soll im nachfolgenden Abschnitt zunächst ein Einblick in die historischen Veränderungen bei der Steuerung im Bildungswesen gegeben werden.

7.2 Historischer Rückblick auf den Diskurs zur Steuerung im Bildungswesen

In der Geschichte des Bildungswesens lassen sich verschiedene Phasen des Steuerungsdiskurses voneinander abgrenzen. Der Beginn der steuerungspolitischen Aktivitäten lässt sich in den 60er Jahren verorten (Schimank, 2009). Es gab verstärkte Bemühungen, durch eine vorausschauende staatliche Konjunkturlenkung eine dauerhafte gesamtwirtschaftliche Stabilität gewährleisten zu können (Schimank, 2009). Der Staat begann damit, sich in verschiedenen Ressorts an langfristigen und ehrgeizigen Reformzielen zu orientieren und verstärkte seine Steuerungsaktivitäten unter anderem im Bildungssystem (Schimank, 2009). Bis in die Mitte der 70er Jahre hielt die lineare, staatszentrierte Steuerung des Bildungswesens an. Dieser war geprägt durch einen „technokratisch motivierten Gestaltungsoptimismus“ (Schimank, 2009, S. 2).

In der Folge wurden die Nachteile der plandeterminierten Steuerung der Bildungsreform deutlich. Die Gestaltung von Reformplänen gestaltete sich problematisch, da die verantwortlichen staatlichen Akteure nur über eine begrenzte Wissensbasis des zu steuernden Bereichs verfügten und sich die Koordination der verschiedenen an einer Planung beteiligten staatlichen Instanzen als schwierig erwies (Schimank, 2009). Darüber hinaus zeigten Studien zur Implementationsforschung in Deutschland (Mayntz, 1980; 1983), dass mit einer staatlichen Planung „von oben herab“ nicht die gewünschten Ergebnisse erzielt werden konnten (Schimank, 2009). Akteure, die das Ziel der staatlich veranlassten Planungspolitik waren, erwiesen sich als eigensinnig agierende Individuen mit je eigenen Interessen (Schimank, 2009). Die Hoffnung auf Reformen wurden deshalb zunächst enttäuscht. Dies führte zu einer Stagnation des bildungspolitischen Gestaltungswillens und zum Rückzug auf den Bereich der inneren Schulreform (Altrichter & Maag Merki, 2016). In der Folge gewann die Einzelschule als Motor der Schulentwicklung immer stärker an Bedeutung (Fend, 2008).

Ab den 1990er Jahren verloren die alten Steuerungsmodelle im Bildungssystem schrittweise an Bedeutung und neuere, dezentrale Steuerungsansätze traten in den Vordergrund. Im Kern ging es bei den Reformen um eine Neuausrichtung von zentralen oder dezentralen Steuerungsimpulsen, Hierarchie und Autonomie (Altrichter & Maag Merki, 2016). Sie zielten auf die Umstellung zu einer wirkungsorientierten Schulverwaltung. Zugleich setzen ab Mitte der 1990er Jahre in allen Bundesländern Bestrebungen ein, den Schulen eine höhere Gestaltungsfreiheit einzuräumen (Rürup, 2007). Schulen haben immer mehr Eigenverantwortung übernommen, um auf die Veränderungen im Schulsystem reagieren zu können und um eigene Profile zu entwickeln. Die realisierten Verwaltungsreformen können im Allgemeinen unter den

Begriffen des *New Public Management* (Hughes, 1998) bzw. des *Neuen Steuerungsmodells* (Jann, 2005) zusammengefasst werden.

Seit den späten 1990er Jahren gab es auch Bemühungen, die staatlich organisierte Fortbildungslandschaft zu optimieren. Dies führte zu umfangreichen Neustrukturierungen, die zum Ziel hatten, die schulnahe und unterrichtsbezogene Wirksamkeit des Fortbildungsangebots zu erhöhen (Fussangel et al., 2016). Dazu wurden unter anderem Außenstellen der staatlichen Lehrerfortbildungsinstitute eingerichtet, um ein stärker dezentrales Angebot bereit zu halten und Regionalbehörden der staatlichen Schulaufsicht bzw. Universitäten wurden zu regionalen Trägern der Lehrkräftebildung bestimmt (Fussangel et al., 2016).

Ein weiterer Schritt hin zur outputorientierten Steuerung stellte der „Konstanzer Beschluss“ der Kultusministerkonferenz (KMK, 1997) dar. Nachdem die Ergebnisse der 1995 durchgeführten TIMS-Studie die Rückständigkeit des deutschen Bildungssystems offengelegt hatten, einigten sich die Länder gemeinsam auf „Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung“ (KMK, 1997, S. 1). Der Beschluss beinhaltete die bundesweite Einführung von Maßnahmen der Zielüberprüfung (Vergleichsarbeiten, Schulinspektionen) auf Basis der zuvor beschlossenen Bildungsstandards.

Mit dem PISA-Schock wuchs der Druck auf Bildungspolitik und -verwaltung deutlich, schnell wirksame Schulreformen umzusetzen (Altrichter & Heinrich, 2007). Die aufgedeckten Defizite bei den erforderlichen Kompetenzen der Schüler:innen und der Gerechtigkeit von Bildungschancen wirkten als Katalysator für die Steuerungsbemühungen im Bildungssystem. Ziel der neuen Steuerung war es, dass die Schule als operative Einheit größere Produktivität erzielt. Dies sollte durch 1) den Aufbau einer unternehmensähnlichen dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur (Dezentralisierung); 2) einen Wechsel zur Output-Steuerung mit Hilfe von Instrumenten der Steuerung der Verwaltung auf Basis von Leistung und 3) eine neue Struktur durch Wettbewerb und Kundenorientierung (Buchen, 2016) erreicht werden. Die Steuerungsdebatte konzentrierte sich jedoch hauptsächlich auf das Schulwesen. In etwas geringerem Maße wurden Maßnahmen für Hochschulwesen (Krücken, 2004) und die universitäre Lehrkräftebildung (Terhart, 2000) diskutiert. Die dritte Phase der Lehrkräftebildung wurde nur randständig thematisiert. Kuhlee et al. (2015) kritisieren dahingehend, dass trotz der bildungspolitischen Relevanz und der Aktualität der Debatte um die Lehrkräftebildung bildungspolitische Steuerungs-, Implementations- und Governanceprozesse insbesondere in Deutschland bisher wenig analytisch oder empirisch untersucht wurden.

Der Rückblick auf die Geschichte der Steuerungsdebatte zeigt, dass die Bemühungen der politischen Akteure darauf abzielten, die Wirkung der Bildungsprozesse im Schulsystem

zu optimieren. Das führte dazu, dass verschiedene Steuerungsinstrumente entwickelt und eingesetzt wurden. Wie die Steuerungswirkung dieser Instrumente im Kontext von Mehrebenensystemen beschreiben werden kann, wird in den folgenden Abschnitten thematisiert.

7.3 Mehrebenensysteme im Kontext von Educational Governance

Eine zentrale Annahme der Governance-Perspektive besteht darin, dass komplexe soziale Systeme wie das Bildungssystem, als Mehrebenensysteme betrachtet werden. Mehrebenensysteme zeichnen sich im Allgemeinen dadurch aus, dass sich ein soziales System aus unterschiedlichen Ebenen zusammensetzt und auf diesen Ebenen verschiedene Akteure und Institutionen agieren (Altrichter & Maag Merki, 2016). Als Akteure können sowohl Staaten, Organisationen oder Individuen angesehen werden, die als „zielgerichtet handelnde Einheiten“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 45) auftreten. Es wird angenommen, dass die Handlungsbeiträge der einzelnen Akteure sich zu Akteurskonstellationen und Strukturen verdichten (Brüsemeister, 2007). Diese Akteure erbringen verschiedene Leistungen und erfüllen bestimmte Funktionen (Brüsemeister, 2007). Da die verschiedenen Ebenen in einer Beziehung zueinanderstehen, ist die Erbringungen dieser Leistungen bzw. Aufgaben miteinander verbunden. Das bedeutet, dass z.B. Akteure auf einer höheren Ebene rechtlich institutionalisierte Handlungsanweisungen an Akteure auf unteren Ebenen geben können (Kussau & Brüsemeister, 2007).

Die Nutzung von Mehrebenenmodellen als Forschungsperspektive bringt verschiedene Vorteile mit sich. Mehrebenensysteme können als Strukturtheorien dienen, um empirische Untersuchungen theoretisch anschlussfähig zu machen. Anhand des Modells kann aufgezeigt werden, welche Zielstellungen die Akteure auf den einzelnen Ebenen verfolgen. Die Modelle verdeutlichen weiterhin, dass Innovationen auf einer höheren Ebenen ohne die Umsetzung auf den darunterliegenden Ebenen nicht möglich sind (Schrader, 2011). Grundsätzlich zeigen Mehrebenenmodelle zudem, dass Lernprozesse von Individuen und das Handeln der für die Schaffung von Lerngelegenheiten verantwortlichen Personen (Weinberg, 2000; Hippel & Kulmus, 2018; Altrichter & Heinrich, 2007) strukturell bedingt ist und im Zusammenhang zu anderen Ebenen steht. Dies gilt sowohl bei der Organisation von Angeboten als auch bei der Untersuchung dieser Prozesse.

Bevor verschiedene Mehrebenensysteme vorgestellt und hinsichtlich ihrer Eignung für die Analyse der Steuerung im Kontext der Lehrkräftefortbildung diskutiert werden, wird im nächsten Abschnitt eine Systematisierung von Steuerungsinstrumenten vorgestellt, mit deren Hilfe die Handlungskoordination der Akteure im Mehrebenensystem erfolgt.

7.4 Instrumente der Steuerung im Mehrebenensystem

Im Kontext der Educational Governance-Forschung können *Steuerungsinstrumente* zunächst als „alle Möglichkeiten, das Verhalten der Akteure so zu beeinflussen, dass die gewünschten politischen Ziele erreicht werden“ (Schubert, 1991, S. 172) verstanden werden. Mögliche Formen der Steuerung können von der Weitergabe von Informationen bis zur Anwendung von Zwang reichen. Steuerung im Bildungssystem nach dem oben beschriebenen Konzept der Neuen Steuerung drückt sich jedoch vor allem durch Koordination, Beratung und Unterstützung von Akteuren aus. Nur wenn die Akteure ihre Handlungen aufeinander abstimmen, ist Steuerung wirksam (Kussau & Brüsemeister, 2007).

Lehmann (2015) nimmt eine Kategorisierung von Steuerungsinstrumenten anhand der beabsichtigten Beeinflussungsart vor und unterscheidet zwischen direkten und indirekten Instrumenten (Tab. 1) (Lehmann, 2015).

Tabelle 1

Kategorisierung der Steuerungsinstrumente nach Lehmann (2015, S. 276)

Direkte Instrumente	Indirekte Instrumente
regulative Politik	Strukturierung
Finanzierung	Finanzierung
	Überzeugung

Den direkten Instrumenten ordnet Lehmann (2015) eine regulative Politik und Finanzierung zu. Mit der Regulierung ist gemeint, dass die Handlungskoordination der Akteure mit Hilfe von Rechtsvorschriften angestrebt wird. Bestimmte Verhaltensweisen werden durch die Rechtsvorschriften erlaubt respektive verboten. Das bedeutet weiter, dass eine regulative Politik mit der Androhung von Zwang verbunden ist (Braun & Giraud, 2003). Neben Rechtsvorschriften können auch definierte Standards unter diese Kategorie der Steuerungsinstrumente fallen, wenn sie als Gebote definiert sind (Lehmann, 2015). Eine Schwierigkeit, die sich bei diesem Steuerungsinstrument ergibt, bezieht sich auf die Kontrolle der Einhaltung der Vorschrift, da abweichendes Verhalten geahndet werden muss, bevor es sanktioniert werden kann (Braun & Giraud, 2003). Eine Steuerung durch direkte Finanzierung erfolgt dann, wenn Akteure für die Produktion von Gütern oder Dienstleistungen entlohnt werden. Beispiele hierfür sind die Gehälter für Lehrkräfte oder die Finanzierung von Forschung (Lehmann, 2015).

Zu den indirekten Instrumenten zählt Lehmann eine Strukturierung durch die Vorgabe von Rahmenbedingungen, Überzeugung von Akteuren und die Finanzierung. Unter Strukturierung können verschiedene Mechanismen gefasst werden (z.B. Verfahrensvorschriften, Organisationseinheiten, Rahmenordnungen etc.). Sie haben das Ziel, das Verhalten der Akteure durch die „Bereitstellung von Verhaltensangeboten“ (Braun & Giraud, 2003, S. 166) zu steuern. Dies erfolgt aber im Rahmen der Freiwilligkeit (Lehmann, 2015). Überzeugung meint „das aktive Bemühen, andere – Personen, Gruppen oder Organisationen – dazu zu bewegen, sich einer vorgegebenen Meinung oder Absicht anzuschließen“ (Braun & Giraud, 2003, S. 86). Um diese (in neutralen Form) zu überzeugen, wird die Übermittlung von Informationen eingesetzt (Lehmann, 2015). Eine indirekte Finanzsteuerung liegt vor, wenn Anreize für Einnahmen oder Ausgaben gemacht werden. Indem Gebühren erhoben werden oder Fördermittel bereitgestellt werden, soll ein bestimmtes Verhalten begünstigt werden. Damit werden finanzielle Anreize geschaffen, die materielle Vor- oder Nachteile für die Adressaten bedeuten. Ob die Anreize genutzt werden, ist letztlich eine freiwillige Entscheidung der Adressaten (Schubert, 1991).

Im Kontext von Weiterbildung unterscheidet Schrader (2008) zwischen verschiedenen Formen der Steuerung, durch die die Handlungen der Akteure koordiniert werden. Diese sind die wechselseitige Beobachtung, die ein- oder wechselseitiges Handeln der Akteure auslöst, Verhandlungen und hierarchische Anweisungen. Er unterscheidet zudem zwischen verschiedenen *Medien*, die bei der Handlungskoordination zum Einsatz kommen: Macht, Geld und Wissen, z.B. in Form von Bildungsberichterstattung (Schrader, 2008). Diese können in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert zur Steuerung angewendet werden (Schrader, 2008).

Die von Schrader (2008) erwähnten Steuerungsinstrumente und Medien können in Lehmanns (2015) Systematik integriert werden (Tab. 2). Macht wird durch eine regulative Politik und im Falle von hierarchischen Anweisungen demonstriert. Die Finanzierung von Akteuren und Institutionen erfolgt mit Hilfe von Geld, und kann sowohl als direktes (z.B. in Form von monetärer Unterstützung) oder indirektes (z.B. durch unterlassene Bereitstellung von finanziellen Mittel) Steuerungsinstrument gesehen werden. Verhandlungen zwischen Akteuren führen dazu, dass diese eine gemeinsame erarbeitete Einigung erzielen und ihre Handlungen dahingehend aufeinander abstimmen. Die Verhandlung kann deshalb als ein direktes Steuerungsinstrument angesehen werden. Wissen, z.B. im Sinne von bereitgestellten Daten aus der Bildungsberichterstattung, kann als ein indirektes Instrument genutzt werden, um Akteure von etwas zu

überzeugen. Die wechselseitige Beobachtung kann als indirektes Steuerungsinstrument verstanden werden, da hier keine direkte Einflussnahme bzw. Steuerung zu einer konkreten Handlung vorliegt.

Schemmann (2014) sieht darüber hinaus auch die Selbstinpflichtnahme und peer pressure-Effekte als neuere Formen der Steuerung an. Die Selbstinpflichtnahme kann als ein direktes Steuerungsinstrument angesehen werden, da zwischen den Akteuren eine verbindliche Vereinbarung hinsichtlich der erwarteten Handlungen besteht. Peer pressure kann ähnlich der wechselseitigen Beobachtung den indirekten Instrumenten zugeordnet werden.

Tabelle 2

Steuerungsinstrumente in Mehrebenensystemen

Direkte Instrumente	Indirekte Instrumente
regulative Politik	Strukturierung
Finanzierung	Finanzierung
Verhandlungen	Überzeugung
hierarchische Anweisungen	Wissen
Selbstinpflichtnahme	wechselseitige Beobachtung peer pressure

Die beschriebenen Steuerungsinstrumente sowie die institutionelle Struktur des Bildungssystems rahmen die darin ablaufenden Prozesse und beeinflussen auf diese Weise die Handlungsoptionen der jeweiligen Akteure (Kuhlee et al., 2015). Die Handlungen der Akteure auf der einen Ebene sind als Teil der institutionellen Rahmung der Handlungen von Akteuren auf der anderen Ebene zu betrachten (Schrader, 2008).

Prinzipiell kann jedoch nicht angenommen werden, dass institutionelle Vorgaben von den Akteuren exakt übernommen werden bzw. das Handeln der Akteure direkt steuerbar ist (Fend, 2008). Die Akteure adaptieren und interpretieren Vorgaben der übergeordneten Ebene entsprechend ihrer ebenenspezifischen Umweltbedingungen, Interessen und Handlungsressourcen (Fend, 2008). Das bedeutet, dass die Handlungen der Akteure durch deren Werte und Absichten sowie den verfügbaren kognitiven, motivationalen, volitionalen und materiellen Ressourcen bestimmt werden. Schrader (2008) geht allerdings davon aus, dass diese Akteure grundsätzlich sozial handeln; das bedeutet, dass diese etwas für sie Sinnvolles tun und sich

hinsichtlich ihres Verhaltens an anderen Akteuren orientieren. Fend (2008) spricht in diesem Zusammenhang von dem *Konzept der Rekontextualisierung* der institutionellen Erwartungsstrukturen durch die handelnden Akteure. Das bedeutet, die Akteure nutzen die vorhandenen Ermessens- und Abwägungsspielräume und handeln entsprechend ihrer Eigenlogiken (Fend, 2008).

Wie die Handlungskoordination von Akteuren in sozialen Systemen konkret erfolgt, soll anhand ausgewählter Mehrebenensysteme in den folgenden Abschnitten erläutert werden. Gleichzeitig werden die verschiedenen Modelle dahingehend geprüft, inwieweit sie sich zur Beschreibung der Steuerung im Kontext des Lehrkräftefortbildungssystems eignen.

8 Mehrebenensysteme im Vergleich

Im Folgenden werden vier zentrale Mehrebenensysteme aus dem Kontext der Educational Governance-Forschung hinsichtlich ihrer Struktur, den handelnden Akteuren und der Handlungskoordination durch Steuerungsinstrumente analysiert. Es wird geprüft, inwieweit sie sich zur Beschreibung von Steuerungsprozessen im Kontext von Lehrkräftefortbildungen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung eignen.

8.1 Das Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader (2008)

Schrader (2008) entwickelte ein konzeptionelles Rahmenmodell, das Weiterbildung im Kontext der Erwachsenenbildung als Mehrebenensystem beschreibt und darauf zielt, Akteure, Ebenen und Formen der Steuerung in diesem System darzustellen. Dem Modell liegt dabei ein erweiterter Begriff von Steuerung zu Grunde, der sich nicht nur auf staatliche Handlungen beschränkt, sondern auch andere Akteure und Steuerungsformen miteinschließt. Dadurch kann eine Vielfalt von Steuerungsmechanismen im Modell abgebildet werden. Eine zentrale Annahme des Modells ist, dass an der Ermöglichung von Bildungsprozessen eine Vielzahl von individuellen und organisationalen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt ist (Herbrechter & Schemmann, 2019). Grundsätzlich ist bei der Betrachtung des Modells jedoch zu beachten, dass es sich auf formale und nonformale Lernprozesse beschränkt. Für die Analyse der Steuerung informeller und selbstgesteuerter Lernprozesse ist das Modell nicht geeignet.

Für das Modell formuliert Schrader (2008) einige Grundannahmen. Die Struktur kann zunächst anhand der fünf Ebenen beschrieben werden. Im Zentrum steht die Ebene der Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen von Weiterbildung. Diese zeichnen sich durch das Angebot, dessen Nutzung und die Wirkung aus. Auf der nächsthöheren Ebene befinden sich die Organisation

und die unmittelbare organisationale Umwelt. Daran schließen sich die Ebenen der nationalen und der supranationalen Bildungspolitik an (Abb. 3).

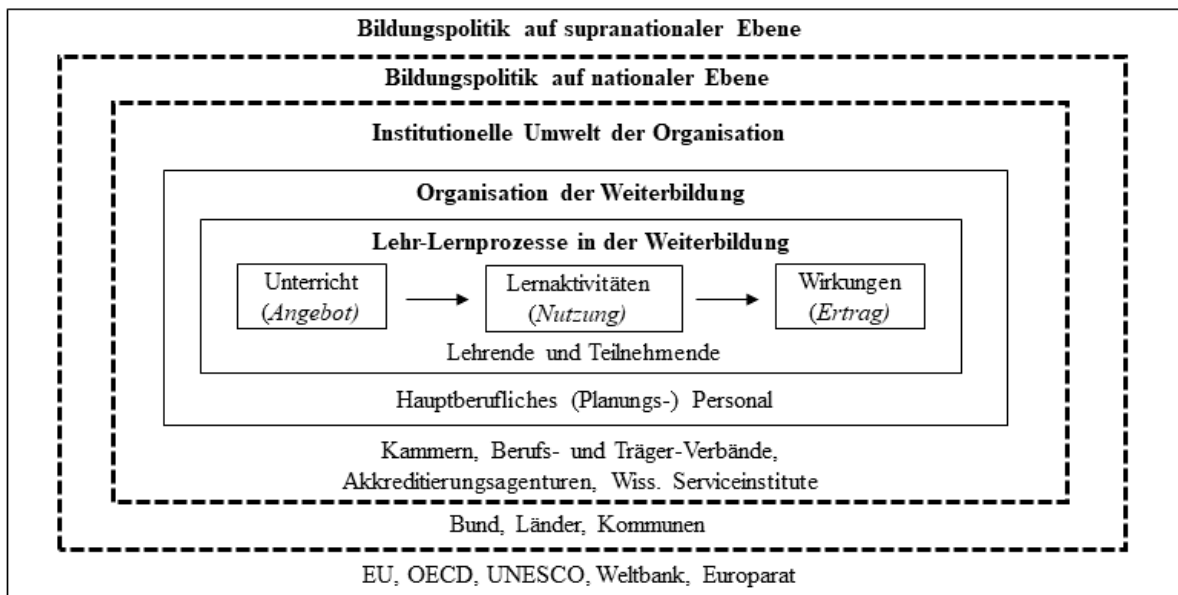


Abbildung 3. Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2011, S. 103).

Schrader (2008) geht davon aus, dass die Handlungskoordination im Weiterbildungssystem über verschiedene *Steuerungsformen* erfolgt. Diese umfassen eine wechselseitige Beobachtung, die ein- oder wechselseitiges Handeln der Akteure auslöst, sowie Verhandlungen, Mehrheitsentscheidungen und hierarchische Anweisungen. Bei der Handlungskoordination kommen nach Schrader die *Medien* Macht, Geld und Wissen zum Einsatz, die je nach Handlungskoordination und Kontext unterschiedlich miteinander kombiniert werden können (Schrader, 2008).

Auf den verschiedenen Ebenen des Modells kann die Handlungskoordination zwischen den Akteuren anhand der eingesetzten Steuerungsformen und -medien beschrieben werden. Auf der ersten Ebene stehen die Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen der Weiterbildung im Zentrum. Sie bilden den Kern des Weiterbildungssystems. Alle Steuerungsbestrebungen auf den anderen Ebenen zielen auf die Optimierung dieses Prozesses ab. Auf dieser Ebene interagieren Lehrende und Lernende als individuelle Akteure miteinander. Die Handlungskoordination der Akteure kann über wechselseitige Beobachtung erfolgen, die dazu führt, dass Lehr- und Lernhandlungen aufeinander abgestimmt werden. Sie kann aber auch über explizite Verhandlungen erzielt werden, die in einem Vertrag zwischen Lehrenden und Lernenden münden. Medien der Steuerung, die auf dieser Ebene zum Einsatz kommen, sind in erster Linie explizites und implizites Wissen, welches zwischen den Akteuren geteilt wird.

In Anlehnung an das unterrichtbezogene Angebot-Nutzen-Modell von Helmke (2009) kann der Zusammenhang zwischen Angebot, Nutzung und Wirkung beschrieben werden. Welche Wirkung durch ein Lernangebot erzielt werden kann, hängt von der Art (Lernaktivitäten) und dem Umfang der Nutzung durch Lernende ab. Die Wirkung des Lernangebots wird wiederum bestimmt durch die motivationalen, emotionalen und volitionalen Voraussetzungen der Lernenden, deren Vorwissen und wie sie die verfügbare Lernzeit nutzen. Die Wirkung des Angebots wird aber ebenso durch die fachlichen, methodischen, motivationalen und volitionalen Merkmale des Lehrenden bestimmt (Schrader, 2008).

Schrader (2008) nimmt an, dass die Nicht-Teilnahmen an einem Weiterbildungsangebot im Zusammenhang mit den institutionellen Rahmungen der Weiterbildungsorganisation stehen kann. Diese bestimmen die Erwartungen und die Bewertung der Lernenden an die Weiterbildung, wodurch bestimmte Zielgruppen angesprochen werden (oder eben nicht). Das bedeutet, dass auch die institutionellen Rahmenbedingungen für die (Nicht-)Nutzung einer Weiterbildung relevant sein können und wie ein indirektes Steuerungsinstrument wirken.

Zudem geht Schrader (2008) davon aus, dass Akteure durch ihr Handeln (z.B. Nutzung oder Nicht-Nutzung einer Weiterbildung) auf dieser Ebene das Handeln der Akteure auf der nächsthöheren Ebene beeinflussen. Dies ist z.B. möglich, indem Teilnehmende und Adressaten von Weiterbildung ihre Interessen über Mitbestimmungsorgane der Organisation mitteilen (Schrader, 2008). Anhand dessen wird deutlich, dass Steuerung nicht nur hierarchisch von der höheren auf die darunterliegenden Ebene erfolgt, sondern auch umgekehrt.

Auf der zweiten Ebene erfolgt die Steuerung der Organisation durch die Mitarbeiter:innen der Organisation. Diese sichern die Organisation der Weiterbildung durch zeitliche, sachliche und soziale Rahmungen. Durch ihr Handeln beeinflussen die Mitarbeiter:innen die Rahmenbedingungen des Handelns der Lehrenden und Lernenden. Die Handlungskoordination erfolgt somit über hierarchische Anordnung, aber auch über Verhandlungen und wechselseitige Beobachtung der Akteure (Schrader, 2008).

Auf der nächsten, gesellschaftlichen Ebene kommt zum Tragen, dass sich Weiterbildungsorganisationen um die Beschaffung von Ressourcen und um ihre Legitimation bemühen müssen, um ihre Existenz zu sichern. Die Beschaffung von Ressourcen erfolgt über Aufträge, die sie erhalten oder über Verträge, die sie bspw. mit Unternehmen abschließen. Ihre Legitimation erhalten sie, wenn sie durch ihre Angebote öffentliche und private Interessen erfüllen (Schrader, 2008). Die Steuerung auf dieser Ebene findet in vier unterschiedlichen Kontexten statt: Staat, Unternehmen, Markt und Gemeinschaften. Für die Handlungskoordination in diesen vier Kontexten werden unterschiedliche Steuerungsformen eingesetzt. In Gemeinschaften

erfolgt die Koordination über Mehrheitsentscheidungen; im Kontext des Marktes über wechselseitige Beobachtung und Verhandlungen; im Kontext des Staates und von Unternehmen werden Handlungen teils über hierarchische Anweisungen, teils über Verhandlungen koordiniert. Der Staat und die Unternehmen steuern den Prozess der Koordination sozialer Handlungen primär über das Medium Macht. Im Kontext des Marktes aber auch über das Medium Geld. In Gemeinschaften sind geteilte Interessen und Werte als Medien der Handlungskoordination anzusehen (Schrader, 2008).

Auf der Teilebene der unmittelbaren Umwelt der Weiterbildungsorganisation agieren unterschiedliche Akteure und Akteurskonstellationen in den jeweiligen Kontexten Staat, Unternehmen, Markt und Gemeinschaften, die zwischen der Organisation und dem politischen System vermitteln. Die Steuerung wird auf dieser Ebene in den verschiedenen Kontexten durch unterschiedliche Akteure, die jeweils andere Funktionen innehaben, durch Kombination der Steuerungsformen angestrebt. Im öffentlich-rechtlichen Kontext treten z.B. staatlich zertifizierte Akkreditierungsagenturen als kollektive Akteure auf, die die Handlungskoordination mit den Weiterbildungsorganisationen durch gegenseitige Beobachtung, Verhandlungen und im Falle von Anerkennungsfragen durch hierarchische Entscheidung steuern (Schrader, 2008).

Die Steuerung auf der Ebene der nationalen politischen Akteure (Bund, Länder, Kommunen) erfolgt hier vor allem durch Gesetze zur Reglementierung des Angebots, die vom Staat erlassen werden. Die staatlichen Interventionen zielen darauf ab, die Prozesse und die Wirkung der Weiterbildung positiv zu beeinflussen, z.B. durch die Forderung zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (Schrader, 2008).

Nach Schrader interagieren als steuernde Akteure auf der supranationalen Ebene die EU, die OECD, die UNESCO und die Weltbank. Diese gewinnen auf der Grundlage von Evaluationswissen aus Leistungsstudien mit Schüler:innen Informationen für die Politikberatung. Demnach dient Wissen als Steuerungsmedium. Darüber hinaus kann die EU z.B. über rechtliche Normierungen oder Markierung von Benchmarks ihre Steuerungswirkung mit Hilfe hierarchischer Anordnung durchsetzen (Schrader, 2008).

Anhand von Schraders Modells können im Weiterbildungssystem die verschiedenen Ebenen, die dort agierenden Akteure sowie deren Handlungskoordination innerhalb und zwischen den Ebenen systematisch beschrieben werden. In ähnlicher Weise beschreiben auch internationale Studien die Rahmenbedingungen für das Lebenslange Lernen von Erwachsenen in Form von Mehrebenensystemen (z.B. Boeren, 2017). Jedoch eignen sich diese Modelle nur bedingt für die Untersuchung der Steuerung im Kontext der Lehrkräftefortbildungen, da auf

den Ebenen des Weiterbildungssystems keine Akteure und Institutionen des Schulsystems handeln. Deshalb sollen im Folgenden das von Brüsemeister (2007) entwickelte Mehrebenensystem betrachtet werden, welches das Schulsystem abbildet.

8.2 Steuerung im Mehrebenensystem der Schule nach Brüsemeister (2007)

Das von Brüsemeister (2007) entwickelte Mehrebenenmodell (Abb. 4) beschreibt das deutsche Schulsystem und teilt sich in die Ebenen der Zentrale, der intermediären Ebenen, der Ebene der Lehrkräfte sowie in die zivilgesellschaftliche Ebene. Die Ebenen können in zwei Kategorien eingeteilt werden: a) eine intra-organisatorische Dimension von Governance, die die Abstimmung und Koordination verschiedener Handlungsbeiträge in der innerorganisatorischen Umwelt des Schulsystems berücksichtigt und b) eine inter-organisatorische Dimension von Governance (in der Abbildung grau hervorgehoben), die die zivilgesellschaftlichen Handlungsbeiträge von Akteuren (wie z.B. Eltern) in der Umwelt des Schulsystems berücksichtigt (Brüsemeister, 2007). Im Folgenden werden die Ebenen der ersten Kategorie betrachtet.

Zunächst kann das Schulsystem nach dem Modell der Neuen Steuerung als ein Regelkreislauf beschrieben werden, in dem alle intra-organisatorischen Ebenen integriert sind. Mit Hilfe eines Berichtswesens, welches von der Administration veranlasst und gesteuert wird, werden Leistungen der Akteure auf allen Ebenen beobachtet und dem institutionalisierten Regelsystem zugeführt (Brüsemeister, 2007). Die daraus resultierenden Daten sollen genutzt werden, um einen Einblick in die Wirksamkeit des Handelns der Akteure zu erlangen, um auf dieser Grundlage ggf. Steuerungsimpulse zur Handlungskoordination der Akteure zu veranlassen, die die Wirkung des Schulsystems verbessern sollen.

Innerhalb des Schulsystems haben verschiedene Akteure unterschiedliche Funktionen und erfüllen bestimmte Aufgaben. Die Akteure sind bei Erfüllung ihrer Funktionen abhängig von anderen Akteuren auf anderen Ebenen (Brüsemeister, 2007). Z.B. kann die Leistung des Unterrichtens nur von den Akteuren Lehrkräften im Schulsystem erbracht werden. Um diese Funktion zu erfüllen, sind sie auf die Vorgabe von Rahmenbedingungen für das Unterrichten durch die Zentrale und den intermediären Ebenen angewiesen. Damit Lehrkräfte diese Aufgabe erfüllen, erhalten sie ein Gehalt, welches als ein als direktes Steuerungsinstrument in Form einer Finanzierung zu verstehen ist.

Ebene	Akteur	Handlungs-orientierung	Teilsystembezüge	Kommunikationsarten innerhalb von
Zentrale	Bildungspolitik	politische Machbarkeit, Entscheidung, Macht	Politik, staatliches Bildungssystem	Organisation, Administration
	Bildungsmonitoring	Wissenschaft mit den Augen der Politik deuten, Politik mit Hilfe der Wissenschaft beraten	staatliches Bildungssystem, Wissenschaft, Teilprofessionalisierung	Organisation, Administration, Teilelemente einer eigenen professionellen Tätigkeitsausübung
	Bildungsverwaltung	Umsetzbarkeit, orientiert an Ordnung, Verwaltung, Recht, Management	staatliches Bildungssystem, Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
intermediäre	Schulaufsicht	Kontrolle, Anordnung	staatliches Bildungssystem, Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
	Schulinspektion	Anregung, Fachberatung	institutionell eigenständiger Teil des staatlichen Bildungssystems, Wissenschaft	Organisation, Profession
Schule	Lehrkräfte	an Schüler:innen ausgerichtet	Profession, Arbeitsorganisation (Beschäftigte des Staates)	Profession
Zivilgesellschaft	z.B. Eltern	Mitsprache		Gesellschaft, Interaktion

Abbildung 4. Schulisches Mehrebenenmodell (Brüsemeister, 2007, S. 70)

Akteure auf der Zentralen Ebene sind die Bildungspolitik, das Bildungsmonitoring und die Bildungsverwaltung. Sie haben die Aufgabe, ausgewählten Leistungsdaten des Schulsystems zu erfassen, auszuwerten und auf deren Grundlage bildungspolitische Entscheidungen zu treffen und dementsprechend Steuerungsimpulse in Gang zu setzen. Damit verbunden ist die Funktion der Legitimation des Schulsystems insgesamt.

Beginnend bei der Bildungspolitik werden Entscheidungen getroffen, die eine Steuerungswirkung auf alle anderen Ebenen des Schulsystems haben. Diesen Entscheidungen können die Zuweisung oder den Entzug von Ressourcen (im Sinne finanzieller Mittel oder von Handlungsspielraum) an Akteure auf den anderen Ebenen nach sich ziehen. Durch eine regulative Politik, hierarchische Anweisung und Finanzierung wird somit eine direkte Steuerung der Akteure angestrebt. Mit Hilfe des Bildungsmonitorings wird ein Berichtswesen erstellt. Es werden Daten für verschiedene Systemebenen generiert bzw. vorhandene Daten so aufbereitet, dass daraus strategische Entscheidungen der Bildungspolitik für das Schulwesen als Ganzes folgen können. In diesem Sinne kann das Bildungsmonitoring Orientierungswissen und Koordinationsempfehlungen für die Bildungspolitik bieten und fungiert damit als ein indirektes Steuerungsinstrument zur Überzeugung der bildungspolitischen Akteure. Die Bildungsstandards und deren Evaluationen liefern Berichtsdaten für das Monitoring. Die Akteure der Bildungsverwaltung streben in ihrer Funktion unter Berücksichtigung der gegebenen Ressourcen

die Umsetzung der von der Bildungspolitik konzipierten Maßnahmen an. Das übergeordnete Ziel der Handlungen der Akteure (Beobachtung und Bewertung von Leistungsdaten) ist die Erhöhung der Qualität des Schulwesens.

Auf den intermediären Ebenen wird die Berichtsfunktion mit Hilfe der Inspektion erfüllt und darüber eine Verbindung zwischen der Zentralen Ebene und der Ebene der Lehrkräfte hergestellt. Die Schulaufsicht, als ein kollektiver Akteur auf dieser Ebene, hat eine Kontrollfunktion inne und erfüllt damit die Aufgabe der Rechtsaufsicht der Lehrkräfte, deren Beratung und die Vereinbarung von Entwicklungszielen mit einzelnen Schulen auf der Basis des Schulinspektionsberichtes. Die Schulinspektion hat die Aufgabe, den Schulen auf der Grundlage der Inspektion, Informationen zu ihrer Qualität zurückzumelden und sie darüber zu eigenen Entwicklungen anzuregen. Sie überprüfen die Erreichung der Bildungsstandards bzw. die Schul- und Unterrichtsqualität allgemein. Die Ergebnisberichte werden unter Einbeziehung der Schulämter an das Monitoring der Zentrale rückgemeldet. Da die Inspektion gegenüber den Schulen eine Berichts- aber keine Sanktionsfunktion innehat, erfolgt die Steuerung in indirekter Form durch Überzeugung mit Hilfe des zur Verfügung gestellten Wissens und durch gegenseitige Beobachtung der Akteure.

Die Ebene der Lehrkräfte stellt die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems dar, da auf dieser Ebene die Leistungsfunktion des Unterrichtens erbracht wird. Hinsichtlich der Steuerbarkeit des Lehrkräftehandeln merkt Brüsemeister (2007) an, dass Lehrkräfte zwar zum einen Angestellte des Staates sind und innerhalb der Arbeitsorganisation ihrem Dienstherrn folgen müssen, jedoch sind sie auch ihrer Profession verpflichtet, aus denen sich eine innere Verpflichtung gegenüber ihren Schüler:innen ergibt, die nicht administrativ kontrolliert werden kann. Die Identifikation mit einer Profession geht damit einher, dass sie den Anspruch erheben, entsprechend (teil-)eigenmächtig Entscheidungen zu treffen und zu handeln. Das bedeutet, dass Lehrkräfte für ihr Handeln zwar über die Personalaufsicht auf der Grundlage von Rechtsvorschriften sanktioniert werden könnten, aber als Angehörige einer Profession weiterhin über ein gewisses Maß an pädagogischer Freiheit verfügen. Brüsemeister (2007) sieht hierin ein grundsätzliches Problem für die Administration, wie man Steuerungsmaßnahmen für die Lehrkräfte handlungsrelevant werden lassen kann. Dieser Fakt stellt eine Besonderheit im Modell dar, da Lehrkräfte im Vergleich zu den Akteuren im Mehrebenensystem der Weiterbildung eine besondere Rolle einnehmen, die es bei der Analyse der Steuerungswirkung im Folgenden zu berücksichtigen gilt.

Bei der Betrachtung des Modells fällt auf, dass nicht alle am Schulsystem beteiligten Akteure berücksichtigt wurden. Brüsemeister (2007) beschränkt sich im Modell auf die zentralen Akteure, die im Kontext von Educational Governance für die Gestaltung der Beziehung zwischen der Zentrale und den Lehrkräften relevant sind. Auf der intermediären Ebene könnten weitere Akteure, wie z.B. regionale Steuergruppen, Fortbildungsanbieter oder Stiftungen, verortet werden. Zudem wäre es möglich, auf der Ebene der Schule neben den Lehrkräften weitere Unterebenen, wie z.B. Schulleitungen, Fach- und Steuergruppen einzufügen (Brüsemeister, 2007).

Aufgrund der beschriebenen Einschränkungen des Modells von Brüsemeister (2007) und dem Fakt, dass es sich auf die Steuerung der Wirkung des Unterrichts und der Schulqualität bezieht, wird im Folgenden ein weiteres Modell hinzugezogen, welches die Untersuchung der Lehrkräftebildung in den Blick nimmt.

8.3 Mehrebenenmodell zur Untersuchung der Lehrerbildung von Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008)

Das Mehrebenenmodell von Blömeke, Kaiser et al. (2008) dient der Untersuchung des Erwerbs und der Entwicklung berufsrelevanten Wissens von angehenden Lehrkräften. Die Autor:innen unterscheiden wie Schrader im Modell im Wesentlichen zwischen drei Ebenen (Abb. 5). Auf der obersten Ebene befindet sich das System, darunter die Institution und auf der untersten Ebene des Modells ist das Individuum verortet. Die Ebenen sind in diesem Modell hierarchisch angeordnet. Innerhalb der einzelnen Ebenen werden jeweils zwei bzw. drei weitere Level unterschieden.

Auf der Systemebene sind Rahmenbedingungen und gesellschaftliche sowie kulturelle Traditionen von Bedeutung. Dazu zählen bspw. die Verknüpfung der Ausbildung der Lehrkräfte mit dem spezifischen Schulsystem oder das Ansehen des Berufs in der jeweiligen Gesellschaft. Blömeke, Kaiser et al. (2008) unterscheiden auf der Ebene der Institution zwischen dem „intendierten Curriculum“ (z.B. die Standards für die Lehrerbildung der KMK 2004) und dem „implementierten Curriculum“ (tatsächlich vermittelte Inhalte in Lehrveranstaltungen). Dieses Mehrebenenmodell zeigt damit explizit Gestaltungsspielräume für die Akteure auf der institutionellen Ebene auf. Dies lässt sich in den vorangestellten Modellen nicht erkennen.

Auf der Ebene des Individuums ist die Entwicklung und der Wissenserwerb angehender Lehrkräfte angesiedelt: Diese bringen individuelle Voraussetzungen zur Ausbildung mit (z.B. kognitive oder motivationale Fähigkeiten), nutzen die angebotenen Lerngelegenheiten in der Ausbildung und sollen dadurch professionelle Kompetenzen erwerben. Zusammengefasst kann

anhand des Modells der Kompetenzerwerb der angehenden Lehrkräfte in Abhängigkeit von ihren individuellen Merkmalen sowie von Merkmalen der Ausbildung und des sozialen Kontextes untersucht werden. Es wird deutlich, dass das Modell eher beabsichtigt, potenzielle einflussreiche Faktoren auf verschiedenen Ebenen für den Erwerb professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften zu systematisieren (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann, 2008) und weniger Steuerungszusammenhänge abbildet.

System	Level III	Gesellschaftssystem						
		Entwicklungsstand		Status des Lehrberufs		Status des jeweils betrachteten Unterrichtsfachs		
		Bildungssystem						
Institution	Level II	Steuerung		Ziele und Inhalte		Arbeitsbedingungen		
		Lehrerausbildungssystem						
		Level I	Standards	Struktur	Kosten	Institutionalisierung	Selektivität	
Individuum	Level II	Intendiertes Curriculum						
		Ziele und Inhalte		Methoden	Steuerung	Beratung	Selektivität	
	Level I	Ausbildner/innen			Implementiertes Curriculum			
		Wissen	beliefs	Demographie	Ziele und Inhalte	Methoden	Selektivität	
Individuum	Level II	Ziele und Inhalte		Methoden	Steuerung	Beratung	Studierendenschaft	
		Lernvoraussetzungen			Nutzung des Lehrangebots			
		Wissen		beliefs	Inhalte		Methoden	
	Persönlichkeit		Demographie	Lernzeit	Lernstrategien	Affektives		
Individuum	Level I	Professionelle Kompetenz						
		Wissen		beliefs		Persönlichkeit		

Abbildung 5. Mehrebenenmodell zur Untersuchung der Lehrerbildung (Blömeke et al., 2008, S. 24).

Der Vergleich mit den vorangegangenen Modellen von Schrader (2008) und Brüsemeister (2007) zeigt, dass in diesem Modell der Kompetenzerwerb von Lehrkräften im Zentrum steht, jedoch bezieht es sich auf die Ausbildung in der ersten Phase im universitären Kontext und den darin befindlichen Akteuren. Es eignet sich daher nur bedingt zur Untersuchung der Steuerung im Lehrkräftefortbildungssystem, da weder die Schule noch Anbieter von Fortbildungen im Modell eine Rolle spielen. Zudem stellt das Modell vornehmlich eine Systematisierung von möglichen Prädiktoren auf die Wirksamkeit der Lehrkräftebildung dar und bildet nicht ab, inwiefern beteiligte Akteure ihre Handlungen aufeinander abstimmen. Deshalb soll

im nächsten Abschnitt noch ein weiteres Mehrebenenmodell betrachtet werden, dass sich ebenfalls auf die Lehrkräftebildung bezieht.

8.4 Das Mehrebenenmodell der Lehrkräftebildung nach Bohl und Beck (2020)

Ein weiteres Mehrebenenmodell wurde von Bohl und Beck (2020) entwickelt. Dieses Modell (Abb. 6) bezieht sich ebenfalls auf die erste Phase der Lehrkräfteausbildung. Wie in den zuvor beschriebenen Modellen von Schrader (2008) und Blömeke, Kaiser et al. (2008) wird hier ebenfalls zwischen drei zentralen Ebenen unterschieden. Auf der Makroebene werden Fragen des Rechts, der Steuerung, der Finanzierung und der Planung behandelt. Die Interessen des Bundes und der Bundesländer werden z.B. durch das Bildungsministerium und die Kultusministerien als kollektive Akteure vertreten, indem sie bundesweite und länderspezifische Rahmenrichtlinien formulieren, die für die nachgeordneten Ebenen verbindlich sind. Diese Richtlinien fungieren in Form einer Strukturierung als ein indirektes Steuerungsinstrument für die Akteure auf den darunterliegenden Ebenen.

Ebene	Beispiel	Akteure (exemplarisch)	
1 Makroebene Bund	<ul style="list-style-type: none"> Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (2018) 	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz	
	2 Makroebene Bundesland	<ul style="list-style-type: none"> Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge Baden-Württemberg (Rahmen VO-KM, 2015) Grundlegendes Format der Lehramtsstudiengänge (z.B. Staatsexamen oder BA/MA) 	Kultusministerien der Länder
3 Mesoebene Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> Standortspezifische Beschlüsse (z.B. zu B.Ed.-/M.Ed.-Struktur oder allgemeinen Teilen der Prüfungsordnungen für Lehramtsstudiengänge) Merkmale und Struktur der Lehrerbildung (z.B. Schools of Education, Leitungsstrukturen) 	Rektorat, Zentrale Verwaltung, Fakultäten, School of Education / Zentren für Lehrerbildung	
	4 Mesoebene Fakultäten und zentrale Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> Studien- und/oder Prüfungsordnung (z.B. konkretisiert in einem besonderen Teil) 	Studiendekanate, Zentrale Verwaltung, Personal der Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung
5 Mikroebene wissenschaftliches Personal	Fächer und Disziplin	<ul style="list-style-type: none"> Modulhandbuch 	Fachvertretungen
	<ul style="list-style-type: none"> Planung und Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen 	Dozierende der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften	
6 Mikroebene Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> konkrete, geplante oder ungeplante Interaktion zwischen Beteiligten einer Lehrveranstaltung 	Dozierende und Studierende	

Abbildung 6. Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung von Bohl und Beck (2020, S. 283).

Auf der Mesoebene sind die Hochschulen, die Fakultäten, die Zentren für Lehrerbildung und die Schools of Education sowie die jeweiligen Fächer und Disziplinen verortet. Die Handlungen der kollektiven Akteure, wie die jeweiligen Verwaltungen der Institute, werden durch Beschlüsse oder ganz konkret durch Bestimmungen im Modulhandbuch koordiniert. Die

Steuerung durch die Vorgabe von Verordnungen erfolgt auf dieser Ebene somit ebenfalls indirekt.

Auf der Mikroebene ist das wissenschaftliche Personal angesiedelt, welches für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen verantwortlich ist. Wie im schulischen Mehrebenenmodell von Brüsemeister (2007) stellt dies die Leistungsebene dar. Im Rahmen der Vorgaben von der Makro- und Mesoebene gestalten Dozierende die Lehrveranstaltungen für Studierende. Für diese Leistung erhalten sie ein Gehalt, welches der direkten Steuerung dient. Bohl und Beck (2020) fügen in ihrem Modell noch eine weitere Zwischenebene ein, die die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden beinhaltet und den Lehr-Lern-Prozess im Rahmen der Lehrveranstaltungen abbildet.

Das vorgestellte Mehrebenensystem von Bohl und Beck (2020) bezieht sich ebenfalls auf die erste Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte und beschränkt sich damit auf den Lehr-Lern-Prozess im Rahmen der universitären Ausbildung. Im Gegensatz zum Modell von Blömeke, Kaiser et al. (2008) wird in diesem Modell deutlicher beschrieben, wie die Akteure steuern aufeinander einwirken. Die für das Lehrkräftefortbildungssystem zentralen Akteure (z.B. staatliche Fortbildungsanbieter) sind jedoch auch in diesem Modell nicht enthalten, sodass es sich nicht zur Beschreibung der Steuerung im Kontext von Lehrkräftefortbildungen eignet.

8.5 Zusammenfassende Betrachtung der bestehenden Mehrebenensysteme

Die vier beschriebenen Modelle beziehen sich jeweils nur auf *einen* relevanten Teilaspekt (Erwachsenenbildung, Schulsystem, Lehrkräftebildung) des Lehrkräftefortbildungssystems und können deshalb nur zur Annäherung an ein theoretisches Rahmenmodell zur Untersuchung der Steuerung in der Lehrkräftefortbildung genutzt werden. Die Analyse der Struktur dieser Modelle lieferte jedoch Anhaltspunkte auf zu berücksichtigende Akteure, Ebenen und Institutionen, die für die Konstruktion eines solchen Modells im nächsten Abschnitt genutzt werden sollen.

Alle dargestellten Mehrebenensysteme zeichnen sich durch bestimmte Merkmale aus, die sie gemeinsam haben. In jedem Modell lassen sich verschiedene Ebenen voneinander abgrenzen, die in eine Makro-, Meso- und Mikroebene unterteilt werden können. Die Makroebene umfasst die politische Dimension der sozialen Systeme, die Mesoebene bildet die beteiligten Institutionen ab und auf der Mikroebene ist der Lehr-Lern-Prozess im Rahmen formaler und nonformaler Lerngelegenheiten zwischen den beteiligten Lehrenden und Lernenden verortet.

Auf den verschiedenen Ebenen handeln eine Vielzahl unterschiedlicher (kollektiver) Akteure, die bestimmte Aufgaben erfüllen und somit am jeweiligen Bildungsprozess beteiligt sind. Um das übergeordnete Ziel, die Optimierung des Lehr-Lern-Prozesses zu erreichen, müssen deren Handlungen koordiniert werden. Die Handlungskoordination geschieht durch den (kombinierten) Einsatz verschiedener direkter und indirekter Steuerungsinstrumente. Die Steuerungswirkung kann als bidirektional verstanden werden, was bedeutet, dass Steuerung nicht ausschließlich in hierarchischer Form von der übergeordneten auf die darunterliegende Ebene stattfindet, sondern auch umgekehrt.

Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich noch weitere Aspekte anhand einzelner Modelle herausgreifen, die für den Kontext der Lehrkräftefortbildungen relevant sind. Auf der Makroebene sind insbesondere landespolitische Vorgaben in Form von bildungspolitischen Zielstellungen für das Handeln der Lehrkräfte relevant, da diese in einem Dienstverhältnis zum jeweiligen Bundesland stehen. Auf der Mesoebene sind die Einzelschule mit ihrer Schulleitung und die staatlichen und nichtstaatlichen Fortbildungsanbieter zentrale Institutionen, die im Modell ergänzt werden müssen. Auf der Mikroebene ist zu beachten, dass Lehrkräfte als Mitglieder einer Profession über ein bestimmtes Maß an pädagogischer Freiheit verfügen, weshalb offen ist, in welchem Maße Steuerungsinstrumente für ihr berufliches Handeln wirksam sind.

9 Das Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung

Die bestehenden Mehrebenensysteme wurden hinsichtlich ihrer Struktur und der Handlungskoordination der darin befindlichen Akteure analysiert. Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse soll in diesem Abschnitt ein theoretisches Rahmenmodell in Form eines Mehrebenensystems für das Lehrkräftefortbildungssystem entwickelt und auf theoretischer Basis der Einsatz von Steuerungsinstrumenten auf den einzelnen Ebenen beschrieben werden. Beginnend mit dem Kern des Lehrkräftefortbildungssystems werden im Folgenden die Mechanismen der Handlungskoordination auf den verschiedenen Ebenen des theoretischen Rahmenmodells vorgestellt.

9.1 Die Mikroebene: Lehr-Lern-Prozesse stehen im Zentrum

Im Zentrum des Modells steht der Lehr-Lern-Prozess, der im Rahmen von Fortbildungen sowie weiteren Professionalisierungsmaßnahmen stattfindet (Abb.7). Dieser Prozess lässt sich als eine Wirkkette von Angebot, Nutzung und Wirkung beschreiben. Ein in bestimmter Weise durch eine:n Fortbildner:in, Coach o.ä. gestaltetes Lernangebot wird von Lehrkräften,

Schulleitungen oder weiteren pädagogischen Mitarbeiter:innen genutzt und erzielt eine Wirkung auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Kap. 4.1). Inwiefern das Angebot von den einzelnen Personen genutzt wird, ist von deren individuellen kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen abhängig. In der Regel führt die Nutzung einer Lerngelegenheiten jedoch nicht wie in den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung zu einem formalen Abschluss (KMK, 2015). Außerdem bestehen für Lehrkräfte im Hinblick auf die Nutzung weder Anreize (z.B. in Form einer Gehaltserhöhung oder einer beruflichen Aufstiegsmöglichkeit) noch hat es negative berufliche Folgen für sie (Avenarius & Füssel, 2010; Terhart, 2016). Ziel der Steuerung ist es, dass die Wirkung bzw. der Ertrag dieser Maßnahme sich möglichst auf allen vier Wirkebenen (vgl. Kap. 4.1 Lipowsky, 2019) entfaltet und nachhaltig ist.



Abbildung 7. Mikroebene des Lehrkräftefortbildungssystems. Eigene Darstellung. Relevante Akteure und Akteursgruppen sind kursiv gesetzt.

Für das Bildungs- und Schulsystem ist es deshalb von Interesse, dass Professionalisierungsmaßnahmen wie Fortbildungen umfänglich genutzt werden und dass sie wirksam sind, da sie vermittelt über die Unterrichtsqualität positiv auf den Lernerfolg der Schüler:innen wirken können (Lipowsky, 2019). Alle Handlungen der Akteure auf den umliegenden Ebenen sind deshalb darauf ausgerichtet, die Nutzung und die Wirkung der Professionalisierungsmaßnahmen so umfassend und effektiv wie möglich zu gestalten.

9.2 Die Mesoebene: Steuerung auf institutioneller Ebene

Das Angebot an Fortbildungen und weiterer Professionalisierungsmaßnahmen wird auf dieser Ebene überwiegend von staatlichen Einrichtungen wie den Landesinstituten, Lehrkräftefortbildungsinstituten und Akademien entwickelt und in deren Verantwortung durchgeführt.

Da sie meist zentrale, z.T. aber auch regionale bzw. lokale Fortbildungsmaßnahmen (z.B. in Bremen oder Hamburg) durchführen, stehen sie in unmittelbarem Kontakt mit den Schulen (DVLfB, 2018). Außerdem beraten die staatlichen Schulämter die Schulen bei ihrer Fortbildungsplanung (DVLfB, 2018).

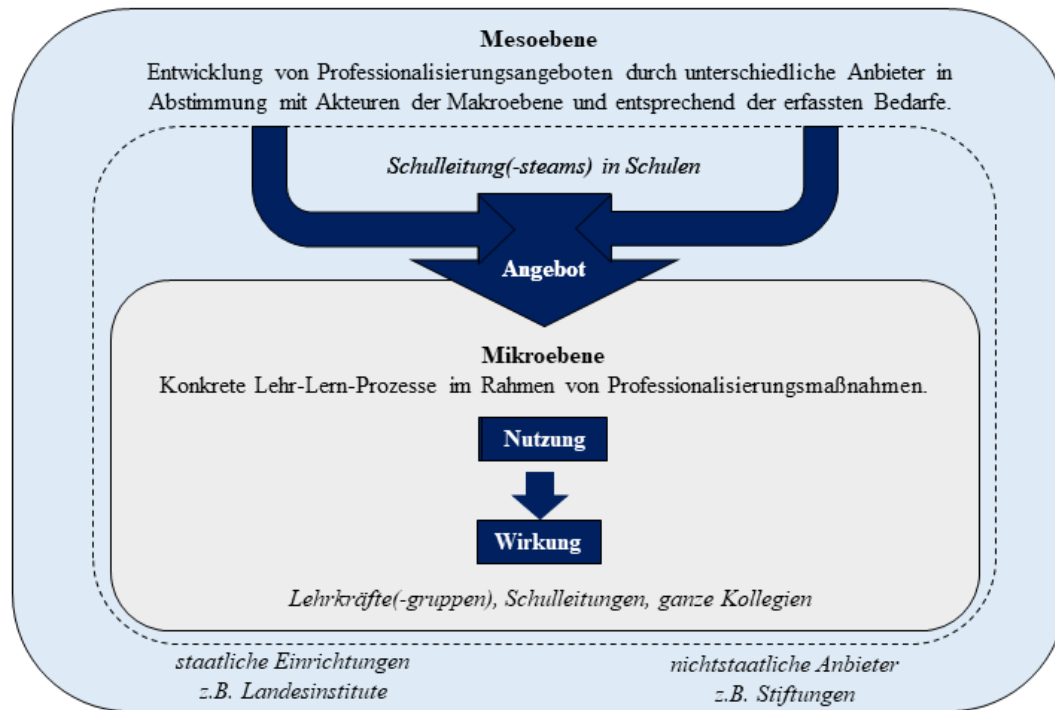


Abbildung 8. Mikro- und Mesoebene des Lehrkräftefortbildungssystems. Eigene Darstellung.

Schulen und Lehrkräfte können aus einem Pool an Professionalisierungsmaßnahmen auswählen, welche sich durch bestimmte Merkmale auszeichnen. Die Anzahl der angebotenen Veranstaltungen (Verfügbarkeit), die Struktur des Angebots (dessen Umfang bzw. Dauer; schulinternes oder -externes Fortbildungsformat; Zeitpunkt) sowie thematischer Schwerpunkt (z.B. mit oder ohne Fachbezug, Anforderungsniveau) sind hierbei relevante Merkmale des Fortbildungsangebots, die bei der Wahl durch die Nutzer:innen berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3).

Bei der Planung und Organisation von Maßnahmen berücksichtigen die staatlichen Einrichtungen einerseits bildungspolitische Vorgaben von der Makroebene (DVLfB, 2018). Die Fortbildungseinrichtungen entwickeln vor dem Hintergrund dieser Vorgaben, bei denen es sich meist um Programmschwerpunkte handelt, ein Fortbildungsangebot (DVLfB, 2018). Im Verlauf dieses Prozesses finden regelmäßige Abstimmungen zwischen den Einrichtungen der Meso- und der Makroebene statt, falls ein Bedarf an nachträglicher Regulierung besteht

(DVLfB, 2018). Diese Absprachen sowie Aufträge und Erlasse bestimmen dann die übergeordneten Leitlinien für die Arbeit der Fortbildungseinrichtungen (DVLfB, 2018). Diesen bildungspolitisch gesetzten Zielstellungen haben die Fortbildungseinrichtungen vorrangig Folge zu leisten (DVLfB, 2018). Das Angebot wird somit auf der Grundlage von hierarchischen Anweisungen durch die vorgesetzten Behörden gesteuert und auf Basis von Vereinbarungen zwischen den Akteuren entwickelt.

Andererseits werden bei der Planung und Erstellung der Fortbildungsangebote die von den Schulen zurückgemeldeten Bedarfe berücksichtigt (DVLfB, 2018). In acht Bundesländern besteht ein Meldewesen, durch das Schulen ihren Fortbildungsbedarf melden können (Bayern, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) (DVLfB, 2018). Allerdings besteht bislang kein systematisch empirisch ausgerichtetes Verfahren einer professionellen Bedarfsermittlung (DVLfB, 2018). In diesem Sinne erfolgt eine Handlungskoordination über eine wechselseitige Beobachtung der Akteure. Der Fortbildungsbedarf einer Schule kann sich demnach aus festgestellten Defiziten (z.B. auf der Grundlage des Berichts der Schulinspektion oder Ergebnissen von Vergleichsarbeiten) oder aus Entscheidungen zur Profilbildung oder angestrebten Innovationen (z.B. Gestaltung des Ganztags) ergeben.

Die Steuerung erfolgt damit auf dieser Ebene in erster Linie über die Bereitstellung eines Angebotes. Außerdem konzentrieren sich die staatlichen Einrichtungen wie die Schulämter insgesamt stark auf Beratung und wertschätzende Unterstützung gegenüber den Schulen, da sie nur über begrenzte Ressourcen verfügen können. Auf diese Weise entfalten sie ihre Steuerungswirkung vor allem indirekt durch Überzeugung und gegenseitige Beobachtung und weniger über hierarchische Anordnung.

Neben den Maßnahmen der staatlichen Einrichtungen können Lehrkräfte bzw. Schulen auch aus einem Angebotspool von nichtstaatlichen Anbietern auswählen. Den Schulen steht hierfür ein Budget zur Verfügung (DVLfB, 2018). Die Makroebene nutzt diese Finanzierung als ein indirektes Steuerungsinstrument, um Schulen die Nutzung von Angeboten nichtstaatlicher Anbieter zu ermöglichen, jedoch in einem begrenzten Rahmen.

Neben den staatlichen und nichtstaatlichen Anbietern von Fortbildungen können auch die Schulen als ein Anbieter von Fortbildungen betrachtet werden, da diese ihren Lehrkräften schulintern Fortbildungen anbieten, die sie in eigener Verantwortung planen, organisieren und durchführen (DVLfB, 2018). Hierzu können sie externe Referent:innen einladen oder Lehrkräfte aus dem Kollegium planen, organisieren und führen die Fortbildung eigenständig durch (Basold, 2010).

Der Schulleitung kommt hinsichtlich der Nutzung von Professionalisierungsangeboten eine zentrale Rolle zu, da sie für die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte verantwortlich ist (vgl. Kap. 5.2). Sie ist auf der Grundlage des Schulrechts zur Wahrnehmung dieser Führungsaufgabe verpflichtet (Thillmann, Brauckmann, et al., 2015; Meyer et al., 2019). Die Makroebene bewirkt durch hierarchische Anweisungen und Rechtsvorschriften eine Steuerung des Handelns der Schulleitungen, die wiederum auf die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte hinwirken soll. Der Schulleitung wird auf diese Weise zum Teil eine Personalführungsverantwortung übertragen. Damit wird innerhalb der Schule eine hierarchische Struktur hergestellt, die allerdings nur eingeschränkt wirksam ist, weil Aufsichtsbefugnisse nicht vollständig an die Schulleitung übertragen wurden (Meyer et al., 2019). Daraus folgt, dass die Handlungskoordination zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften überwiegend mit nicht-hierarchischen Instrumenten in der Form von Beratung und Vereinbarungen erfolgt.

9.3 Die Makroebene: Steuerung auf der Ebene der Bildungspolitik der Bundesländer

Der Bildungsbereich ist auf der Bundesebene aufgrund des Föderalismus durch eine dezentrale Steuerungsstruktur gekennzeichnet (Kuhlee et al., 2015). In diesem theoretischen Rahmenmodell bilden die Bundesländer deshalb die oberste Ebene, da die Bildungspolitik in der Verantwortung der Länder liegt und für Lehrkräfte die Beschlüsse des jeweiligen Bundeslandes bindend sind (DVLfB, 2018).

Die Bundesländer bestimmen die Ziele, inhaltliche Schwerpunkte und Rahmenbedingungen für die Lehrkräftefortbildungen, die für die Akteure auf den nachfolgenden Ebenen handlungsleitend sein sollen (DVLfB, 2018). Um diese Zielstellungen auf den nachfolgenden Ebenen zu implementieren, kommen auf dieser Ebene direkte und indirekte Steuerungsinstrumente zum Einsatz. Die Ministerien entfalten ihre Steuerungsmacht indirekt mit Hilfe der bestehenden hierarchischen Strukturen (Landesinstitute sind den Ministerien unterstellt, Lehrkräfte sind Angestellte des Landes) und auf direktem Wege durch eine regulative Politik und hierarchische Anweisungen (z.B. an die Mitarbeiter:innen der Landesinstitute und Schulleitungen). Durch gesetzliche Bestimmungen und rechtliche Erlasse legen sie den Rahmen für das Handeln der Akteure auf den darunterliegenden Ebenen fest.

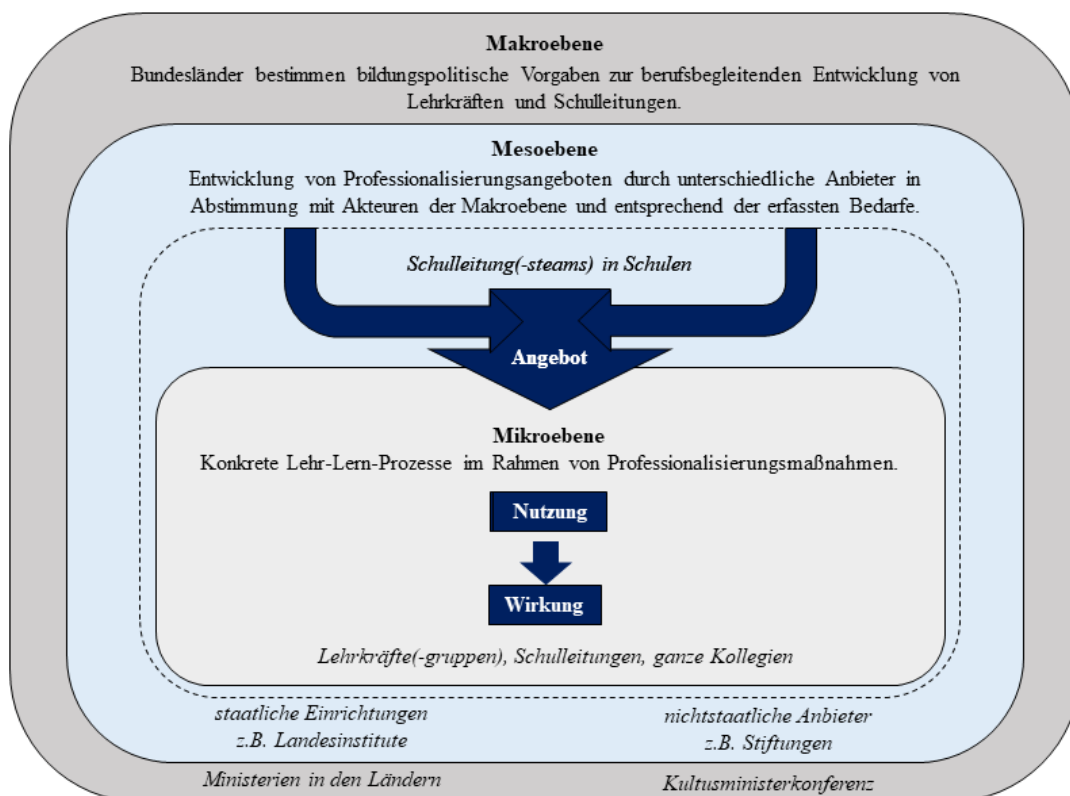


Abbildung 9. Mehrebenensystem des Lehrkräftefortbildungssystems. Eigene Darstellung.

Um die Wahrnehmung von Professionalisierungsmaßnahmen durch das schulische Personal sicher zu stellen, sind Lehrkräfte im Allgemeinen in allen Bundesländern rechtlich zur Fortbildung verpflichtet (DVLfB, 2018; Avenarius & Füssel, 2010). Allerdings ist nur in einzelnen Bundesländern der Fortbildungsumfang quantifiziert und ebenfalls nur vereinzelt wird von den Lehrkräften eingefordert, dass sie ihre Fortbildungsaktivitäten dokumentieren (DVLfB, 2018). Derzeitig sind dies Hamburg, Bremen und Bayern, die zusätzlich konkrete Zeitangaben zum Umfang der zu besuchenden Fortbildungen machen (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012; Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013). In Hamburg und Bremen sind Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen dazu verpflichtet, innerhalb eines Schuljahres mindestens dreißig Fortbildungsstunden zu absolvieren (Hamburger Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung, 2003; Bremer Lehrerfortbildungsverordnung, 2005, § 2).

Seit dem Schuljahr 2006/07 sind Lehrkräfte in Hamburg darüber hinaus dazu verpflichtet, ein Fortbildungsportfolio anzulegen, in dem sie ihre Fortbildungsaktivitäten dokumentieren (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2006). Eine derartige Pflicht zur Dokumentation der Fortbildungsaktivitäten besteht ebenso in Bremen (Bremer Lehrerfortbildungsverordnung, 2005, § 5). Zudem müssen Lehrkräfte in Bremen der Schulleitung die eigene Fortbildungsplanung vorlegen (ebd., § 4). Lehrkräfte sind somit bereits vor dem Fortbildungsbesuch

gegenüber der Schulleitung rechenschaftspflichtig und die Schulleitung kann die Wahrnehmung von Fortbildungen anordnen (ebd., § 9). Laut dem Bayrischen Lehrerbildungsgesetz (1995, § 20) sind Lehrkräfte in Bayern verpflichtet, an zwölf Fortbildungstagen (à fünf Stunden zu sechzig Minuten) über einen Zeitraum von insgesamt vier Schuljahren teilzunehmen und ihre Teilnahme nachzuweisen. In welcher Form der Nachweis erbracht werden soll, ist jedoch nicht beschrieben (Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2002; DVLfB, 2018).

Im Vergleich sind die Rahmenbedingungen in der Schweiz und Österreich ähnlich angelegt. Lehrkräfte in der Schweiz sind prinzipiell angehalten, sich an fünf bis zehn Tagen im Jahr fortzubilden (Rzejak & Lipowsky, 2020). Die Vorgaben variieren jeweils zwischen den Kantonen. In Österreich besteht eine einheitliche Verpflichtung zu 15 Fortbildungsstunden pro Jahr außerhalb der Unterrichtszeit (OECD, 2005). Konkrete Anreize für die Fortbildungsteilnahme existieren weder in Deutschland, Österreich noch in der Schweiz (OECD, 2005).

Um die Lehrkräfte zur Fortbildungsteilnahme zu motivieren, gab es in der Vergangenheit weitere Steuerungsimpulse durch die Landesregierungen. In Hessen wurde der Versuch unternommen, eine Fortbildungspflicht durch die Einführung eines Leistungspunktesystems zu realisieren. So bestand in Hessen seit 2005 bis zum Ende des Jahres 2010 die Verpflichtung, innerhalb von drei Jahren 150 Credit Points durch den Besuch von Fortbildungen zu erwerben und ein Qualifizierungsportfolio zu führen (Hessisches Kultusministerium, 2011).

Eine Evaluation des eingeführten Steuerungssystems über Leistungspunkte zeigte verschiedene Schwierigkeiten in der Umsetzung auf (Görisch & Holstein, 2008). Hinsichtlich der Entwicklung der Anzahl an Teilnehmer:innen bei Fortbildungsveranstaltungen konnte angenommen werden, dass das eingeführte System zwar grundsätzlich Wirksamkeit erzielte. Es wurde jedoch kritisiert, dass das System so angelegt war, dass die Steuerungsimpulse ausschließlich auf die Anzahl der absolvierten Fortbildungen abzielten. Für das Erreichen der jährlich geforderten 50 Punkte war es nicht von Bedeutung, an welchen thematischen Veranstaltungen eine Lehrkraft teilnahm. Dies führte zu einer nicht intendierten Steuerungswirkung. Die berufliche Professionalisierung der Lehrkräfte würde sich dadurch zum bloßen Punktesammeln nach dem „Pay-back-System“ entwickeln (Lühman, 2005). Darüber hinaus wurde Kritik an der Vergabe von Leistungspunkten durch die Schulleitung laut, da diese für die Lehrkräfte keinen Mehrwert bedeuteten. Ein weiterer Kritikpunkt betraf das Verhältnis von Fortbildungszeit und Leistungspunkten, was dazu führte, dass Lehrkräfte eher dazu tendierten, Veranstaltungen mit möglichst vielen Punkten auszuwählen, auch wenn andere Veranstaltungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten geeigneter wären (Görisch & Holstein, 2008). Darüber hinaus wurde die

Nicht-Übernahme der Kosten für Fortbildung und Anreise sowie das unzureichende Angebot an Veranstaltungen bemängelt (Nagel, Stötzel, Lühmann & Spreng Panico, 2005).

Daraufhin gab es Überlegungen, wie die Steuerungswirkung des Punktesystems verbessert werden könnte. Eine Verbesserungsmöglichkeit, die diskutiert wurde, bestand darin, dass die Leistungspunkte bei der Entscheidung über Beförderungen und Bewerbungen eine berücksichtigt werden sollten (Görisch & Holstein, 2008). Es wurde auch darüber nachgedacht, Anreize für die Lehrkräfte zu schaffen, indem besonderes Engagement von Lehrkräften gefördert und honoriert wird. Eine Möglichkeit bestand darin, die Kosten für die Fortbildung zu übernehmen. Zum anderen hätte die Schulleitung Punkte für Leistungen der Lehrkräfte zur Schulentwicklung vergeben können. Dahinter stand die Annahme, dass derartige Anreize die Bedeutung dieser Tätigkeiten aus steuerungspolitischer Perspektive verdeutlichen würden (Görisch & Holstein, 2008).

Insgesamt kam die Evaluation zu dem Schluss, dass das System der Leistungspunkte ein Potenzial für eine wirksame Steuerung der Fortbildungsteilnahme aufweist. Es müsste allerdings eine Anpassung der Punktevergabesystems erfolgen, um die Steuerungswirkung zu verbessern. Zusammengefasst könne dies erreicht werden, indem aus Lehrkräfteperspektive die entstehenden Kosten gesenkt und die Erträge gesteigert werden. Die Senkung der Kosten könne durch die Abschaffung oder die Übernahme von Kursgebühren, die Übernahme der Fahrtkosten oder durch Veranstaltungsangebote in der Unterrichtszeit realisiert werden. Eine Steigerung der Erträge könnte erreicht werden, in dem mehr Punkte für relevante Fortbildungen oder nur für diese vergeben werden; durch eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung oder indem Fortbildungen als Voraussetzung bei Bewerbung und Beförderungsstellen gesetzt werden (Görisch & Holstein, 2008).

Es gelang jedoch nicht, die beschriebenen Schwierigkeiten in der Ausgestaltung der Punktevergabe, die zu Fehlallokationen geführt hatten, zu beheben. Das führte dazu, dass die Forderungen schließlich zurückgenommen wurden. Lehrkräfte sollten ab dem darauffolgenden Jahr ihre Teilnahme an Fortbildungen lediglich im Qualifizierungsportfolio dokumentieren und dies bei Mitarbeiter:innengesprächen vorlegen (Hessisches Lehrerbildungsgesetz, 2011, § 83). Diese Entwicklung in Hessen zeigt, dass durch gesetzliche Vorgaben versucht wurde, die allgemein bestehende Fortbildungspflicht weiter zu konkretisieren, diese jedoch nur zum Teil Bestand hatten.

Ein Rückblick auf die in den vorangegangenen Kapiteln analysierten Mehrebenensysteme zeigt, dass auf der Makroebene die Bereitstellung von finanziellen Mitteln als ein weiteres Steuerungsinstrument genutzt wird. Über die Finanzierung der jeweiligen Landesinstitute auf

der Mesoebene werden direkt deren Möglichkeiten zur Gestaltung und Bereitstellung eines Fortbildungsangebots reguliert. Auf der Mikroebene kann angenommen werden, dass eine direkte oder indirekte Finanzierung (durch Kostenübernahme oder kostenfreie Bereitstellung sowie ein frei verfügbares Schulbudget) von Professionalisierungsmaßnahmen zu einer stärkeren Nutzung der Angebote führen könnte, da damit die Teilnahmebarriere Kosten (Richter et al., 2018) abgebaut wird.

Wie in den vorangestellten Modellen erkennbar wurde, geht die Handlungskoordination nicht nur unidirektional von der Makroebene aus, sondern auch die Akteure auf der Makroebene müssen ihr Handeln mit den Akteuren auf der Meso- und Mikroebene abstimmen. Wie bei der Bildungsberichterstattung im Schulsystem (Brüsemeister, 2007), wird Wissen über das Handeln und die Aufgabenerfüllung der Akteure als ein Steuerungsinstrument eingesetzt. Indem die Landesinstitute auf der Mesoebene über ihre Arbeit gegenüber dem Land Rechenschaft ablegen, können sie gleichzeitig die verantwortlichen Akteure auf notwendige Unterstützungsbedarfe aufmerksam machen und die Bereitstellung von (zusätzlichen) Ressourcen einfordern (DVLfB, 2018).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in Deutschland die Rolle des Staates als zentraler Akteur durch die Gestaltung von institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen und insbesondere die Steuerung durch das Recht dominieren (Kuhlee et al., 2015). Anhand des entwickelten Rahmenmodells konnte auf theoretischer Ebene zunächst ein Überblick über relevante Akteure und deren Zielstellungen auf den einzelnen Ebenen im Lehrkräftefortbildungssystem sowie den Prozess der Handlungskoordination durch den Einsatz direkter und indirekter Steuerungsinstrumente gegeben werden. Es dient als Strukturtheorie und bietet die Möglichkeit, empirische Untersuchungen theoretisch anschlussfähig zu machen.

10 Zusammenfassung des Forschungsstandes und Fragestellung der Arbeit

Die in der dritten Phase der Lehrkräftebildung angebotenen Lerngelegenheiten in Form von Fortbildungen, Workshops etc. sind für die Anpassung und Erhaltung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften sowie die Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität aus theoretischer und empirischer Perspektive von zentraler Bedeutung. Um allen Lehrkräften regelmäßig Zugang zu beruflichen Professionalisierungsmaßnahmen zu ermöglichen, werden in allen Bundesländern umfangreiche personelle und finanzielle Mittel für das Fortbildungssystem bereitgestellt (DVLfB, 2018).

Um die Wirksamkeit dieser formalen Professionalisierungsmaßnahmen zu erhöhen, wurde in diesem Bereich umfassende Forschungsarbeit betrieben. In den vergangenen zwei

Jahrzehnten beschäftigte sich die Fortbildungsforschung insbesondere mit Fragen nach Effekten, die durch die Teilnahme an Fortbildungen erzielt werden, nach Merkmalen wirksamer Fortbildungen und in welchem Umfang Fortbildungsangebote genutzt werden.

Trotz dieser umfangreichen Forschungsbemühungen bestehen weiterhin offene Fragen, die auf verschiedene Problemstellungen im System hinweisen. Eine erste zentrale Problemstellung ist, dass trotz einer allgemeinen Fortbildungspflicht für alle Lehrkräfte in Deutschland Fortbildungsangebote nicht im umfassenden Maß genutzt werden. Zwar nimmt der überwiegende Teil der Lehrkräfte Fortbildungsangebote wahr, jedoch ist der Anteil der Lehrkräfte, die mehr als nur eine Fortbildung besuchen, eher gering und die Mehrheit der absolvierten Fortbildungen lässt sich als One-Shot-Veranstaltungen charakterisieren (Hoffmann & Richter, 2016). Deshalb kann insgesamt nicht von einer ausgeprägten Fortbildungskultur in Deutschland gesprochen werden.

Durch die Bestimmung von gesetzlichen Rahmenbedingungen wie der allgemeinen Fortbildungspflicht wird versucht, die Nutzung der Angebote durch die Adressat:innen stärker zu steuern. Die kritischen Befunde aus der Nutzungsforschung deuten darauf hin, dass der Einsatz von Steuerungsinstrumenten wie der Fortbildungsverpflichtung im Lehrkräftefortbildungssystem nicht gänzlich die gewünschte Wirkung zu erzielen scheinen. Da es für Lehrkräfte kaum Anreize für die Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten gibt und die Nichtnutzung nicht unmittelbar zu beruflichen Nachteilen führt, kann dieses Steuerungsinstrument als zu unkonkret beschrieben werden. Die Voraussetzungen für eine systematische und kontinuierliche Professionalisierung der Lehrkräfte scheinen in Deutschland daher nur eingeschränkt gegeben zu sein.

Das führt zu der übergeordneten Forschungsfrage dieser Arbeit, die sich mit der Steuerung im Mehrebenenmodell des Lehrkräftefortbildungssystem befasst (Abb. 10): Wie werden die bestehenden Instrumente und Potenziale der Steuerung auf den unterschiedlichen Ebenen durch die verschiedenen Akteure umgesetzt? Wie wirksam ist die Steuerung durch diese Instrumente im Hinblick auf die Nutzung von beruflichen Professionalisierungsmaßnahmen?

Die Frage nach den Gründen für die (Nicht-)Nutzung von Fortbildungsangeboten wurde aus wissenschaftlicher Perspektive bisher vor allem aus zwei Blickwinkeln untersucht. Bestehende Forschungsarbeiten versuchen einerseits Fortbildungsnutzer:innen anhand verschiedener Merkmale deskriptiv zu charakterisieren (Richter et al., 2012; Richter, Kuhl et al., 2013) und ihr Teilnahmeverhalten durch deren Motivation vorherzusagen (z.B. Rzejak et al., 2014). Andererseits wird auf die Passung zwischen den Merkmalen des Fortbildungsangebots und den Bedarfen der Nutzer:innen eingegangen (Richter et al., 2020; Johannmeyer & Cramer,

2021). Das bedeutet, dass vor allem Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Nutzer:innen auf der Mikroebene und Angeboten auf der Mesoebene untersucht wurden, die mit der Fortbildungsnutzung im Zusammenhang stehen. Untersuchungen, die Rahmenbedingungen durch die Makroebene berücksichtigen, liegen bislang nicht vor. Vor diesem Hintergrund geht *Studie I* der Frage nach, wie relevant die gesetzliche Fortbildungspflicht für die Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften ist. Dazu wurden Daten aus dem IQB-Ländervergleich 2011 und 2012 sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 mittels logistischer und linearer Regressionsmodelle analysiert.

In der *Studie II* und *III* werden die Rahmenbedingungen für schulinterne Fortbildungen genauer in den Blick genommen. Schulinterne Lehrkräftefortbildungen stellen im Zuge des Wandels zur *Neuen Steuerung* im Bildungssystem einen zentralen Bereich schulischer Autonomie dar (Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016). Schulen erhielten bei der Auswahl und Gestaltung von schulinternen Fortbildungen umfangreiche inhaltliche und organisatorische Freiheiten (Wenzel & Wesemann, 1990). Sie stellen ein Instrument der Schulentwicklung dar, mit dem die Einzelschule auf individuelle Problemlagen und Herausforderungen reagieren kann, um zielgerichtet Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben (Missal, 2019). Schulinternen Fortbildungen wird deshalb eine hohe Bedeutung für die qualitätsvolle Entwicklung der Einzelschule zugeschrieben. Während die Nutzung von Fortbildungsmaßnahmen auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft umfassend erforscht ist, liegen zur Nutzung und den Themen schulinterner Fortbildungsangebote bislang jedoch keine Erkenntnisse vor (Daschner, 2019). Die Studie II befasst sich daher zunächst mit schulformspezifischen Unterschieden bei der Wahl der Fortbildungsthemen. Studie III untersucht das schulinterne Fortbildungsangebot hinsichtlich des Nutzungsumfangs und des Zusammenhangs zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung unterschiedlicher Fortbildungsthemen. Hierzu wurden Daten der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg ausgewertet.

Diese beiden Studien nehmen damit die Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf der Mesoebene des Fortbildungssystems in den Blick. Das dort zur Verfügung gestellte Angebot an Professionalisierungsmaßnahmen wird unter anderem auf der Grundlage der schulischen Bedarfe entwickelt. Das Vorgehen bei der Ermittlung der Bedarfe, die zur Erstellung der Angebote führt, steht allerdings in der Kritik, da in keinem Bundesland ein auf der Auswertung empirischer Daten fundiertes Verfahren besteht (DVLfB, 2018). Da die Bedarfserhebung unsystematisch erfolgt, gehen diese Studien im weiteren Sinne auch der Frage nach, wie gut das Fortbildungsangebot auf die schulischen Bedarfe angepasst ist.

Neben der Untersuchung der Fortbildungsteilnahme im Zusammenhang mit administrativen Vorgaben und der Nutzung des schulinternen Fortbildungsangebots auf Schulebene soll

zur Bearbeitung der übergeordneten Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit in der Studie IV darüber hinaus eine Untersuchung der Steuerungsmöglichkeiten bezüglich der Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen durch die Schulleitung erfolgen. Durch die qualitative Studie IV soll ein vertiefender Einblick in die schulische Praxis ermöglicht werden, um die Kenntnisse aus den quantitativen Studien eins bis drei zu ergänzen. Hierzu wurde das Handeln von Schulleitung im Bereich Personalentwicklung an ausgezeichneten Schulen analysiert. Schulische Personalentwicklung umfasst unter anderem die Planung und Organisation von schulinternen Fortbildungen und die Förderung der Kompetenzentwicklung einzelner Kolleg:innen durch die Teilnahme an externen Fortbildungsangeboten (Böckelmann & Mäder, 2018). Das Führungshandeln der Schulleitung ist hierbei von zentraler Bedeutung für die Steuerung dieser personellen und schulischen Entwicklungsprozesse (Zhang et al., 2021). Die Schulleitung nimmt im Fortbildungssystem deshalb eine zentrale Position in der Vermittlung zwischen der Mikro- und der Mesoebene ein. Vor diesem Hintergrund geht Studie IV der Frage nach, welches Verständnis Schulleitungen von Personalentwicklung haben, auf welcher Informationsgrundlage der Einsatz von Maßnahmen erfolgt und welche Maßnahmen Schulleitungen einsetzen. Hierzu wurden Interviews mit Schulleitungen an mit dem Deutschen Schulpreis prämierten Schulen inhaltsanalytisch ausgewertet.

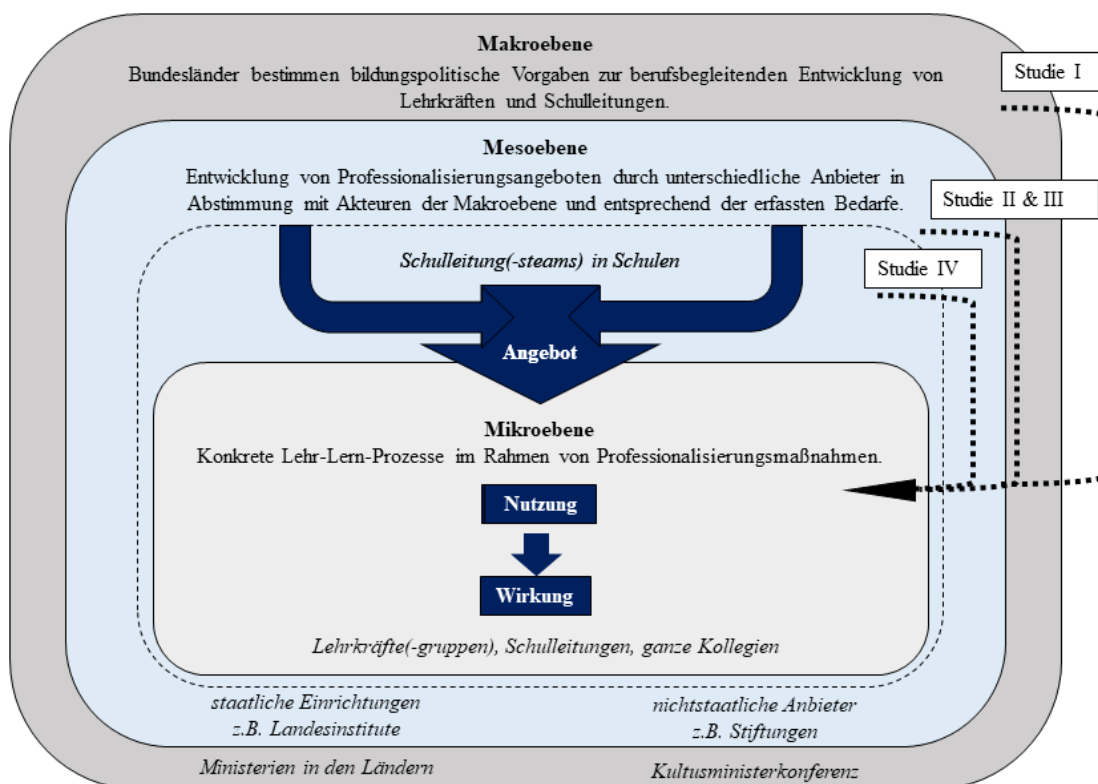


Abbildung 10. Theoretisches Rahmenmodell dieser Arbeit. Eigene Darstellung.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuß, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 13 (Beiheft 12), 51–73.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Alheit, P. & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 877–904). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter H. & Heinrich M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 55–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. u. akt. Aufl., S. 1–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). A dynamic integrated approach to teacher professional development on teacher instruction and student learning. Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291–311.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- August, D. & Calderón, M. (2006). Teacher beliefs and professional development. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners: Reports of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth* (S. 555–563). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimmig, T. & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des "Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)" im Land Berlin*. Berlin, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2010). *Schulrecht. Ein Handbuch für die Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Kronach: Carl Link.
- Bach, A., Böhnke, A. & Thiel, F. (2020). Improving instructional competencies through individualized staff development and teacher collaboration in German schools. *International Journal of Educational Management*, 4(8), 1289–1302. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0294>

- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H. A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 61–84.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0486-5>
- Barzel, B. & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(2), 259–284. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0076-y>
- Basold, K. (2010). *Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen*. Dissertation. Hamburg: disserta Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 25–48). New York: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Bayerische Staatskanzlei (1995). *Bayrisches Lehrerbildungsgesetz* (BayLBG). München: Bayerische Staatskanzlei.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (2002). *Fortbildungsangebote und Fortbildungsverpflichtung*. Amtsblatt Nr. 16 vom 9. August 2002. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2006). *Hinweise zum Fortbildungsportfolio*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2003). *Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen* (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung- LehrArbzVO). Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 11–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Besser, M., Leiss, D. & Klieme, E. (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 47(2), 110–122. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000128>
- Blank, R. K. & de las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement. How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Washington D.C.: Council of Chief State School Officers. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544700.pdf>
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung in acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416.

- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C. Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM Mathematics Education*, 40(7), 19–734.
<https://doi.org/10.1007/s11858-008-0096-x>
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Bohl, T. & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 280–289). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2009). *Lehrerfortbildung. Professionalisierung im mathematischen Bereich. Expertise für das Projekt, Mathematik entlang der Bildungskette' der Deutschen Telekom Stiftung*. Münster: Westfälische Wilhelm Universität.
- Bonsen, M., Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung – Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (3. Auflage, S. 548–556). Oxford. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Braun, D. & Giraud, O. (2003). Politikinstrumente im Kontext von Staat, Markt und Governance. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 159–186). München: Oldenbourg.
- Browder, D. M., Jimenez, B. A., Mims, P. J., Knight, V. F., Spooner, F., Lee, A. et al. (2012). The effects of a “tell-show-try-apply” professional development package on teachers of students with severe developmental disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 35(3), 212–227.
- Brown, C. & Militello, M. (2016). Principles perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 703–726
<https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0109>
- Brüsemeister, T. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft. [Habilitationsschrift].
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchen, H. (2016). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 12–101). Weinheim & Basel: Beltz.

- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435–455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>
- Cheng, E.C.K. (2016). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 445–454. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2016-0042>
- Cheung, W. M. & Wong, W. Y. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137–149.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Daschner, P. (2019). Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 71–92). Münster: Waxmann.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–19. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12.
- Desimone, L. M., Smith, T. M. & Ueno, K. (2006). Are Teachers Who Need Sustained, Content-Focused Professional Development Getting It? An Administrator's Dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179–215. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273848>
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.). (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung*. Teil 1. Berlin: DVLfB.
- Diedrich, I. & Zschesche, T. (2009). *Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw).

- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2005). *Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen* (Lehrerfortbildungsverordnung). Bremen: Die Senatorin für Kinder und Bildung.
- Dreher, U., Holzäpfel, L., Leuders, T. & Stahnke, R. (2018). Problemlösen lehren lernen – Effekte einer Lehrerfortbildung auf die prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(2), 227–256.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A. & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 2, 567–597.
- DZLM. (2013). *Theoretischer Rahmen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik*. Verfügbar unter https://dzlm.de/files/uploads/DZLM-0.0-Theoretischer-Rahmen-20150218_FINAL-20150324.pdf
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Feldhoff, T. (2010). Steuerung durch Qualifizierung. Die Steuerungsfunktion und – „wirkung“ von Qualifizierungsmaßnahmen am Beispiel schulischer Steuergruppen im Modellvorhaben „Selbstständige Schule“. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 193–207). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_13
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–385). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaikhorst, L., März, V., du Pré, R. & Geijsel, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals' beliefs and practices. *European Journal of Education*, 54, 605–620. <https://doi.org/10.1111/ejed.12366>
- Garet, M.S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research*, 38(4), 915–945.
- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H. & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

- Gräsel, C. (2008). Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 64–71. <http://doi.10.25656/01:13667>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207–218). Münster: Waxmann.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51 (2), 143–163.
- Göb, N. (2019). *Wirkungen von Fortbildungen. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Weinheim, Basel: Juventa in der Verlagsgruppe Beltz.
- Görisch, A. & Holstein, K. (2008). *Fortbildung braucht Steuerung. Bestandsaufnahme und Überlegungen zur Weiterentwicklung*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 281–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Informationen über Lehrerfortbildung* (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 2. Aufl.). Soest: Soester Verlagskontor.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. et al. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123.
- Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (2016). Informelles Lernen – Eine Einführung. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 11–24). Weinheim: Beltz.
- Harris, K. R., Graham, S. & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16.
- Hartz, S. & Schrader, J. (2008). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Ein vernachlässigtes Thema? In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 9–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223, 1–20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- Heinemann, U. (2019). Lehrkräftefortbildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme*

- und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze (S. 26–54). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Heinrich-Dönges, A. (2021). *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung. Integrierendes Rahmenmodell und empirische Befunde zur berufsbezogenen Interessenentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34733-8>
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_9
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG)*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hildebrandt, S. A. & Eom, M. (2011). Teacher Professionalization: Motivational Factors and the Influence of Age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen. Zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 248–267). Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von & Kulmus, C. (2018). *Didaktik der Erwachsenenbildung* (1. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Münster, New York: Waxmann.
- Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a learning study. *Instructional Science*, 39(4), 497–511.
- Huang, L., Huang, Y. & Zhou, S. (2021). Examining principal leadership effects on teacher professional learning in China: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211041626>
- Huber, S. & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337–354). Münster: Waxmann.
- Hughes O.E. (1998). *Public Management and Administration. An Introduction*. London: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-349-26896-2_3
- Jann, W. (2005). Neues Steuerungsmodell. In B. Blanke, S. v. Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 74–84). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1183–1204. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7>

- Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R. L. & den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, 4(1), 17–39. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697>
- Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A. & Vock, M. (2020). Professional development on fostering students' academic language proficiency across the curriculum—A meta-analysis of its impact on teachers' cognition and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>
- Kansteiner, K. & Stamann, C. (2014). Die operative Gestaltung der Personalentwicklung. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (S. 75–95). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kao, C.-P., Wu, Y.-T. & Tsai, C.-C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 406–415.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Kirchler, E. & Rodler, C. (2001). *Motivation in Organisationen*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106.
- Klein, D. (2017). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Eine vergleichende Analyse auf Basis von PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 61–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0695-1>
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.
- KMK (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland*. Konstanzer Beschluss.
- KMK (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- KMK (2015). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2014/2015. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- Koch-Priewe, B. (2000). *Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*. Hohengehren: Schneider.
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657.

- Krille, C. (2020). *Teachers' Participation in Professional Development. A systematic review*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38844-7>
- Krücken, G. (2004). Hochschulen im Wettbewerb. Eine organisationstheoretische Perspektive. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in Bildungseinrichtungen* (Organisation und Pädagogik, 2, S. 286–301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlee, D., van Buer, J. & Winch, C. (2015) (Hrsg.). *Governance in der Lehrerausbildung: Analysen aus England und Deutschland. Governance in initial teacher education: perspectives on England and Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The Development of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 63–77). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_4
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten. Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern, In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 39–67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Kwan, P. (2020). Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321–349.
- Lehmann, L. (2015). Staatlich geregelte Selbstbestimmung. Eine Analyse von Steuerungsinstrumenten in der schweizerischen Lehrerbildungspolitik. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 271–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42(2):61–77.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>

- Lewis, C. & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261–299.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346–360.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lipowsky, F. (2012). Wie wirkt Lehrerfortbildung? Merkmale und Wirkungen erfolgreicher Lehrerfortbildung. *Hessische Lehrerzeitung*, 11(65), 16–17.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- 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: Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld: wbv.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildung wissen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(4), 26–32.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63(12), 38–41.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learningcentered school. In M. Kooy & K. van Veen (Hrsg.), *Teaching learning that matters: International perspectives* (S. 22–46). London: Routledge.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement. A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N. & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lühman, H. (2005). Lehrerfortbildung in Hessen - Baustelle oder Abbruchunternehmen? *Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung*, 58(9), 7–11.
- Martin, A. (2018). *Bildungspolitische Steuerungspotenziale im Feld der Weiterbildung*. Dissertation. Jacobs University Bremen.

- Mayntz, R. (Hrsg.) (1983). *Implementation politischer Programme*. Bd. 2. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayntz, R. (Hrsg.) (1980). *Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- McMillan, D. J., McConnell, B. & O’Sullivan, H. (2016). Continuing Professional Development—why Bother? Perceptions and Motivations of Teachers in Ireland. *Professional Development in Education* 42(1), 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Nagel, J., Stötzel, K., Lühmann, H. & Spreng Panico, A. (2005). *Lehrer/innenfortbildung ist Bestandteil unserer Professionalität*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen.
- Nir, A. E. & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs, *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002>
- Nitsche, S., Dickhäuser, O. Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 95–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000092>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <http://doi.10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2009). *“I wanted to be a good teacher...” Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J. & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 201–210. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.07.003>
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: wbv.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S. & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers’ competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 1–12.
- Priebe, B. (2019). Einleitung: Anlässe und Ziele des Gutachtens. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 14–25). Hannover: Klett Kallmeyer.

- Reinold, M. (2016). *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rhodes, R.A.W. (2000). Governance and Public Administration. In J. Pierre (Hrsg.), *Debating governance: authority, steering, and democracy* (S. 54–90). Oxford: Oxford University Press.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). Stuttgart: UTB.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>.
- Richter, D., Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H. A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H.A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.
- Richter, E., Kunter, M. & Marx, A. & Richter, D. (2021). Who participates in content-focused teacher professional development? Evidence from a large scale study. *Frontiers in Education*, 6, 722169. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.722169>
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>

- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–354). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen. Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Robinson, V. M. J. & Timperley, H. S. (2007). The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for Students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262. <https://doi.org/10.1177/000494410705100303>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rzejak, D., Küsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation. Eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–652). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Santagata, R., Kersting, N., Givvin, K B. & Stigler, J. W. (2011). Problem Implementation as a Lever for Change: An Experimental Study of the Effects of a Professional Development Program on Students' Mathematics Learning. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 1–24, <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.498562>
- Schäfer, L. M. (2018). *Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus: Implementierung von Reformen im System Schule. Eine multiperspektivische Analyse differenter Implementierungsvoraussetzungen auf Schulebene*. Münster: Waxmann.
- Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2., erweiterte Auflage, S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (1. Aufl., S. 143–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, 101, 231–239.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schratz, M. (2007). *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schubarth, W. & Wachs, S. (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 636–643). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schubert, K. (1991). *Politikfeldanalyse: eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schulze-Vorberg, L., Krille, C., Fabriz, S. & Horz, H. (2021). Hinweise und Empfehlungen für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen zu digitalen Medien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01046-z>
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen beim Umgang mit Herausforderungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse des Projekts „Schulleitungsmonitor“*. SHIP Working Paper Reihe, No. 03. Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction. Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16, 228–240.
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bensen, M., Zimmer, K., Lehmann, R.H. & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296–314). Münster: Waxmann.
- Smith, C. & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7(7), 205–244.
- Sommerlad, E. & Stern, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel & Development.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen: 2018/19 war mehr als ein Drittel 50 Jahre und älter*. Pressemitteilung Nr. N 034 vom 3. Juli 2020. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_N034_742.html
- Steffens, U. (2019). Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In P. Daschner & R. Harnisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (1. Auflage, S. 92–110). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.
- Steger Vogt, E., Kansteiner K. & Pfeifer, M. (2014). Perspektiven zum Gelingen von Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (S. 159–169). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Stürmer, K. & Gröschner, A. (2019). Lehrerinnen und Lehrer. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328–340). Münster: Waxmann.

- Tachtsoglou, S. & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal for Educational Research Online*, 10(2), 3–33.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Conceptual framework*. Amsterdam: IEA.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. u. akt. Aufl., S. 279–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz & Weinheim.
- Terhart, E. (2003). Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 163–180). Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E. (2010). Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8443, S. 237–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Tinoca, L. T. (2004). *From professional development for science teachers to student learning in science*. Austin: University, Dissertation.
- Thillmann, K., Bach, A., Wurster, S. & Thiel, F. (2015). School-based staff development in two federal states in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 714–734. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0094>
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015), “Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung”, in Abt, H.J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. and Wissinger, J. (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem, Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination, Educational Governance* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06523-28>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly* 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften: Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teacher’s transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration. A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- van Veen, K., Zwart, R. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (Hrsg.), *Teacher learning that matters* (S. 3–21). London: Routledge.

- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren* (1. Auflage 2017). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Wade, R. K. (1984). What Makes a Difference in Inservice Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, 42(4), 48–54.
- Wahl, D. (2009). Wie kommen Lehrer/innen vom Wissen zum Handeln. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 155–168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinberg, J. (2000). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung (3., völlig überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, R. (2001). Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung. In M. Becker, V. Schwarz & A. Schwertner (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 71–91). München: Rainer Hampp.
- Wissinger, J. (2015). Personalentwicklung als Bedingung der Schulentwicklung. Herausforderungen der schulischen Governance. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 52–70). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wittpoth, J. (2010). Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 363–375.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Verfügbar unter: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf
- Yoon, I. & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103565>
- Zhang, X., Admiraal, W. & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

**Studie I: Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte?
Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen
Bundesländern.**

**How relevant is the legal obligation for teachers' professional development?
An empirical investigation of the uptake of
professional development activities in different federal states of Germany.**

Jenny Kuschel, Dirk Richter & Rebecca Lazarides

Erschienen in

Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 211–229.
doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3

Zusammenfassung

Für Lehrkräfte besteht in Deutschland eine allgemeine Pflicht zur Fortbildung, jedoch gibt es nur in wenigen Bundesländern konkrete Vorgaben zum Umfang dieser Verpflichtung und zur Dokumentation der Fortbildungsaktivitäten. Diese Arbeit untersucht daher die Bedeutsamkeit dieser gesetzlichen Verpflichtung für die Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften. Anhand der Daten zur Fortbildungsaktivität aus den IQB-Ländervergleichen 2011, 2012 und dem IQB-Bildungstrend 2015 wurde mittels logistischer und linearer Regressionsmodelle analysiert, inwiefern die Teilnahme an einer Fortbildung sowie die Anzahl besuchter Fortbildungen in Zusammenhang mit den in einem Bundesland bestehenden Vorgaben zum Fortbildungsumfang und der Pflicht zum Nachweis absolvierter Fortbildungen steht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme an einer Fortbildung nur in einer der drei Studien höher ausfällt, wenn eine spezifische Fortbildungspflicht besteht. Zudem lassen sich über alle betrachteten IQB-Studien hinweg positive Zusammenhänge zwischen den gesetzlichen Vorgaben zum Fortbildungsumfang und der Anzahl besuchter Fortbildungen nachweisen. Die Zugehörigkeit zu Bundesländern mit Nachweispflicht steht jedoch nicht in systematischem Zusammenhang zur Fortbildungsteilnahme. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass sich die Teilnahme an Fortbildungen in begrenztem Ausmaß durch gesetzliche Vorgaben steuern lässt. Mögliche Implikationen für die Erhöhung der Fortbildungsteilnahme werden diskutiert.

Schlüsselwörter Fortbildungspflicht Lehrerfortbildung Nachweispflicht Weiterbildung Personalentwicklung

Abstract

Teachers in Germany are obliged to continue their professional training throughout their career. However, only a few federal states in Germany have defined legal requirements regarding specific obligations and documentation of teachers' professional development activities. This study examines the importance of existing legal requirements for teachers' participation in professional development. Based on data of the German National Assessment Study in 2011, 2012 and 2015, we examined relationships between teachers' participation in professional development courses and two types of legal requirements: a) specification of requirement to participate in professional training; b) requirement to document completed trainings. The results of logistic and multiple linear regression show that the probability of participating in a training course is higher in only one of the three studies if there are specifications of requirements. However, results showed relations between legal specifications and the number of professional development activities. Whether federal states require the documentation of completed trainings was

not systematically related to continuing education participation. Our findings indicate that participation in professional development activities can be regulated to a limited extent by legal requirements. Possible implications for increasing professional development are discussed.

Keywords Professional Development Teacher Training Legal Requirements In-service training

1 Einleitung

Die Teilnahme an Fortbildungen ermöglicht Lehrkräften, ihre professionellen Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies ist angesichts sich ständig wandelnder schulischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen unabdingbar. Empirisch konnte gezeigt werden, dass der Besuch von Fortbildungen nicht nur für die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften bedeutsam ist, sondern auch zur Verbesserung der Unterrichtsqualität von Lehrkräften beitragen kann (Garet, Porter, Desimore, Birmann & Yoon, 2001; Kennedy, 2016). Hohe Unterrichtsqualität ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Ebenso besitzen Fortbildungen in den deutschen Schul- und Lehrerbildungsgesetzen sowie in den bundeslandspezifischen Verordnungen zur Lehrerbildung in Deutschland einen hohen Stellenwert und gelten als zentrale Instrumente der Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2018). In den Rechtsvorschriften der deutschen Bundesländer ist deshalb durchgängig eine allgemeine Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrkräfte festgelegt (Avenarius & Füssel, 2010). Allerdings existieren lediglich in drei Bundesländern konkrete Vorgaben zum Umfang der Fortbildungspflicht (Richter, 2016). Darüber hinaus unterscheiden sich die rechtlichen Bestimmungen in den Bundesländern Deutschlands in der Nachweispflicht besuchter Fortbildungen (z.B. Bremer Lehrerfortbildungsverordnung, 2005; Erlass der Ministerkonferenz Sachsen-Anhalts, 2012).

Im Hinblick auf die Nutzung des Fortbildungsangebots zeigen Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten Lehrkräftebefragungen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)¹, dass sich die Teilnahmequoten zwischen den Bundesländern stark unterscheiden (z.B. Hoffmann & Richter, 2016). Damit stellt sich die Frage, inwiefern die Unterschiede in den Teilnahmequoten mit bundeslandspezifischen Regelungen zusammenhängen.

¹ Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist eine wissenschaftliche Einrichtung der deutschen Bundesländer für gemeinsame Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung im allgemeinbildenden Schulsystem. Hauptaufgabe des IQB ist die Überprüfung und Weiterentwicklung von Bildungsstandards.

Bislang liegen weder nationale noch internationalen Untersuchungen dazu vor, inwiefern spezifische Verpflichtungen zur Teilnahme an Fortbildungen oder eine Verpflichtung zum Nachweis absolvierter Fortbildungen eine Bedeutung für den tatsächlichen Besuch von Fortbildungen haben.

Die Frage nach der Bedeutsamkeit von gesetzlichen Verpflichtungen ist nicht nur für das deutsche Lehrerbildungssystem relevant, sondern auch für die internationale Forschung zu Professionalisierungsprozessen bei Lehrkräften, da in der Mehrheit der OECD-Ländern die Teilnahme an Fortbildungen verpflichtend ist (OECD, 2018). Hinsichtlich einer Nachweispflicht besuchter Fortbildungen liegen ebenfalls keine international vergleichbaren Daten vor. Die vorliegende Studie greift dieses Desiderat auf und untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften und der Zugehörigkeit zu Bundesländern mit und ohne konkreter Fortbildungsverpflichtung sowie zu Bundesländern mit und ohne Nachweispflicht in Deutschland bestehen. Folglich geht die Studie auch der Frage nach, inwiefern eine solche Verpflichtung ein effektives Instrument zur Steuerung der Fortbildungsteilnahme darstellt. Dabei nutzt die Studie Daten aus dem IQB-Ländervergleich 2011 und 2012 sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 in der Bundesrepublik Deutschland.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Fortbildungsverpflichtung in den deutschen Bundesländern

In allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland besteht eine allgemeine Pflicht zur kontinuierlichen Fortbildung für Lehrkräfte (DVLfB, 2018; Avenarius & Füssel, 2010). Diese ist unter anderem in Schulgesetzen, Lehrerbildungsgesetzen oder Dienstordnungen von Lehrkräften festgelegt (Hoffmann & Richter, 2016; siehe tabellarische Übersicht A1 im Anhang). Neben dieser allgemeinen Verpflichtung bestehen in einigen Bundesländern - derzeit sind dies Hamburg, Bremen und Bayern - zusätzlich konkrete Zeitangaben zum Umfang der zu besuchenden Fortbildungen (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012; Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013). In der Vergangenheit gab es jedoch noch weitere Bundesländer wie beispielsweise Hessen, die konkrete Vorgaben zur Fortbildungspflicht formulierten. Die in Hamburg, Bremen und Bayern aktuell bestehenden Vorgaben zum Umfang der zu besuchenden Fortbildungen unterscheiden sich allerdings in ihrer Konkretheit (Tabelle 1).

Tabelle 1

Gesetzliche Vorgaben zur Fortbildungs- und Nachweispflicht in Hamburg, Bremen und Bayern

Bundesland	Umfang der Fortbildungspflicht	Nachweis
Hamburg	30 Stunden pro Jahr	Wird in Form eines Portfolios gefordert.
Bremen	30 Stunden pro Jahr	Wird gefordert, jedoch keine Formvorgabe.
Bayern	12 Tage (à 5 Stunden zu 60 min) über 4 Jahre	Wird gefordert, jedoch keine Formvorgabe.

Anmerkungen. Vorgaben zum Umgang der Fortbildungspflicht gelten für allgemeinbildende Schulen.

In Hamburg und in Bremen sind Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen dazu verpflichtet, mindestens dreißig Fortbildungsstunden innerhalb eines Schuljahres zu besuchen, wobei nicht geleistete Stunden im folgenden Schuljahr nachgeholt werden können (Hamburger Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung, 2003; Bremer Lehrerfortbildungsverordnung, 2005, § 2).

Darüber hinaus sind die Lehrkräfte in Hamburg seit dem Schuljahr 2006/07 verpflichtet, ein Fortbildungsportfolio zu führen, in dem sie ihre Fortbildungsaktivitäten dokumentieren (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2006). In Bremen besteht ebenfalls eine Pflicht zur Dokumentation der Fortbildungsaktivitäten (Bremer Lehrerfortbildungsverordnung, 2005, § 5). Zudem muss in Bremen die eigene Fortbildungsplanung der Schulleitung vorlegt werden (ebd., § 4). Somit sind Lehrkräfte bereits vor dem Besuch der Fortbildungen der Schulleitung rechenschaftspflichtig und die Schulleitung kann die Wahrnehmung von Fortbildungen anordnen (ebd., § 9). In Bayern sind Lehrkräfte laut dem Bayrischen Lehrerbildungsgesetz (1995, § 20) verpflichtet, an zwölf Fortbildungstagen (à fünf Stunden zu sechzig Minuten) über einen Zeitraum von insgesamt vier Schuljahren teilzunehmen und die Teilnahme nachzuweisen. Es ist jedoch nicht angegeben, dass der Nachweis in Form eines Portfolios o. Ä. erfolgen muss (Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2002; DVLFb, 2018).

In den übrigen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland bestehen auf Basis der gesetzlichen Grundlagen keine Regelungen zum Umfang der zu besuchenden Fortbildungen. Zudem gibt es in keinem Bundesland Regelungen zu den Folgen einer Nichterfüllung der Fortbildungspflicht für Lehrkräfte. Allerdings sind in einigen Bundesländern Schulleitungen berechtigt, die Wahrnehmung von Fortbildungen anzuordnen. Hierzu zählen Bremen, Hessen,

Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Ob und in welcher Form Schulleitungen von diesem Recht Gebrauch machen, ist jedoch nicht dokumentiert. Die Anordnung zum Besuch einer Fortbildung kann jedoch nur dann erfolgen, wenn die Schulleitung einen Überblick über die bereits absolvierten Fortbildungen hat. Dazu ist eine Dokumentation besuchter Fortbildungen von Lehrkräften notwendig.

2.2 Unterschiede in der Nachweispflicht zwischen den Bundesländern

Neben der allgemeinen Fortbildungspflicht und den konkreten Vorgaben zum Umfang dieser Pflicht existieren darüber hinaus in einigen Ländern explizite Bestimmungen zum Nachweis absolvierter Fortbildungen. Obwohl in dreizehn Bundesländern keine konkreten Vorschriften zum Umfang der Fortbildungspflicht bestehen, gibt es in sechs der dreizehn Bundesländer ohne konkrete Vorschriften eine Pflicht zum Nachweis der besuchten Veranstaltungen.

Zu diesen Bundesländern gehören Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Hessen. Außerdem besteht eine Nachweispflicht in den drei Bundesländern mit konkreter Fortbildungsverpflichtung.

In welcher Form die absolvierten Fortbildungen dokumentiert werden sollen, ist unterschiedlich geregelt.

Lehrkräfte in Hamburg (Hamburgisches Schulgesetz, 1997, § 88), Hessen (Hessisches Lehrerbildungsgesetz, 2011, § 83), Rheinland-Pfalz (Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, 2015, § 10), Sachsen-Anhalt (Schulgesetz Land Sachsen-Anhalt, 2018, § 30a) und Thüringen (Thüringer Lehrerbildungsgesetz, 2008, § 35) müssen den Nachweis in Form eines Portfolios erbringen. Das Portfolio kann bei Mitarbeitergesprächen mit der Schulleitung herangezogen werden. Somit gibt es Länder, die zwar keine Verpflichtung zur Fortbildungsteilnahme in Form einer Mindeststundenanzahl festgelegt haben, jedoch versuchen, die Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen durch eine Rechenschaftspflicht gegenüber der Schulleitung zu erreichen.

In den vier anderen Ländern mit einer Nachweispflicht (Bremen, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein) ist gesetzlich weder vorgegeben in welcher Form die Dokumentation erfolgen soll, noch wem diese Nachweise vorzulegen sind. In den übrigen sieben Ländern besteht trotz einer allgemeinen Fortbildungspflicht keine Verpflichtung zum Nachweis an Fortbildungen – damit obliegt Lehrkräften in diesen Ländern keine Verpflichtung, das Einhalten ihrer Fortbildungspflicht nachzuweisen. Dennoch sind in einigen dieser Länder die Schulleitungen verpflichtet, die Einhaltung der Fortbildungspflicht zu überprüfen (z.B. Schulgesetz Berlin, 2004, § 67). Es bleibt offen, wie die Schulleitung eine solche Überprüfung ohne

einen Fortbildungsnachweis oder ein verbindliches Mitarbeitergespräch durchführen soll. Weiterhin stellt sich die Frage, ob durch die zusätzliche Verpflichtung zur Dokumentation der Fortbildungen eine indirekte Steuerung der Teilnahme erzielt werden kann.

Es liegt nahe, dass sich Lehrkräfte stärker zum Besuch von Fortbildungen verpflichtet fühlen, wenn ein Nachweis der Schulleitung vorgelegt werden muss. Somit wäre anzunehmen, dass Unterschiede in den Teilnahmequoten zwischen den Ländern mit und ohne Nachweispflicht bestehen.

Insgesamt zeigt die Auswertung der gesetzlichen Bestimmungen zur Fortbildung von Lehrkräften, dass in lediglich drei Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland eine konkrete Fortbildungsverpflichtung besteht. In sechs weiteren Ländern besteht zumindest eine Verpflichtung zum Nachweis besuchter Fortbildungen. In den sieben übrigen Ländern besteht für Lehrkräfte keine Verpflichtung zum Nachweis, inwieweit sie der allgemeinen Pflicht zur Fortbildung nachgekommen sind.

Basierend auf diesem aktuellen gesetzlichen Sachstand wurden für die vorgestellte Studie spezifische Ländergruppen gebildet (Tabelle 2) und Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu diesen Gruppen und der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften untersucht. Wir differenzieren zwischen folgenden drei Ländergruppen: (1) Bundesländer mit konkreter Fortbildungs- und Nachweispflicht, (2) Bundesländer ohne konkrete Fortbildungspflicht, aber mit Nachweispflicht und (3) Bundesländer ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht.

Tabelle 2

Übersicht über gesetzliche Regelungen zur Fortbildung in den einzelnen Bundesländern

Ländergruppe	Bundesländer
(1) konkrete Fortbildungspflicht Nachweispflicht	Hamburg ^a , Bremen, Bayern
(2) keine konkrete Fortbildungspflicht Nachweispflicht	Hessen ^a , Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt ^a , Thüringen ^a , Schleswig-Holstein
(3) keine konkrete Fortbildungspflicht keine Nachweispflicht	Saarland, Sachsen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz ^b , Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg

Anmerkungen: ^aNachweis muss in Form eines Portfolios erbracht werden

^bNachweispflicht besteht erst ab 2015, weshalb es für die vorliegenden Analysen noch zur Ländergruppe 3 zugeordnet wird

2.3 Empirischer Forschungsstand zur Nutzung des Fortbildungsangebots in deutschen Bundesländern

Erkenntnisse zur bundesweiten Nutzung des Fortbildungsangebots in Deutschland legte das IQB mit den Ländervergleichen 2011 und 2012 sowie dem Bildungstrend 2015 vor. In den jeweiligen Untersuchungen wurden verschiedene Kompetenzbereiche von Schülerinnen und Schülern überprüft sowie Daten von Lehrkräften verschiedener Schulstufen erhoben. Im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 wurden Lehrkräfte der Primarstufe befragt (Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012). Im IQB-Ländervergleich 2012 sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 nahmen hingegen Lehrkräfte der Sekundarstufe I teil (Pant, Stanat, Schroeders, Roppelt, Siegle & Pöhlmann, 2013; Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016). Lehrkräfte wurden in diesen drei Studien des IQB auch zu den von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltungen innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren befragt. Auf Basis dieser Daten wurden Teilnahmequoten auf Ebene der Länder bestimmt, die sich teils sehr deutlich voneinander unterscheiden.

Da für den IQB-Ländervergleich 2008/09 und den Bildungstrend 2016 keine Angaben zur Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte erhoben wurden und Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2018 zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieses Artikels noch nicht vorlagen, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die IQB-Studien aus den Jahren 2011, 2012 und 2015.

Im IQB-Ländervergleich 2011 nahmen im Durchschnitt 82% aller Lehrkräfte in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 an mindestens einer Fortbildung teil (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012). Besonders hohe Quoten erreichten hierbei die Lehrkräfte in den Ländern Thüringen und Bayern. Ebenso zeigt der Bericht, dass etwa 18% der Lehrkräfte keine Fortbildung besuchten. Dieser Anteil ist in Hamburg, einem Land mit konkreter Fortbildungspflicht, aber auch in Ländern ohne konkrete Fortbildungspflicht (Saarland und Rheinland-Pfalz) besonders hoch (Richter et al., 2012).

Für die Schuljahre 2010/11 und 2011/12 berichtet der IQB-Ländervergleich 2012 eine ähnlich hohe Teilnahmequote (Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013). Besonders viele Fortbildungen besuchten Lehrkräfte in den ostdeutschen Ländern ohne konkrete Fortbildungspflicht (Thüringen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg). Im Gegensatz zum IQB-Ländervergleich 2011 wurde auch für Hamburg, einem Land mit konkreter Fortbildungspflicht, eine hohe Teilnahmequote berichtet. Am geringsten war die Teilnahmequote in den Ländern ohne konkrete Fortbildungspflicht in Rheinland-Pfalz sowie Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen (Richter et al., 2013).

Im Bildungstrend 2015 lag die Teilnahmequote an Lehrerfortbildungen bei etwa 76% und damit deutlich unter der für die Vorjahre berichteten Quote (Hoffmann & Richter, 2016).

Abermals nahm der größte Anteil der Lehrkräfte in Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern sowie in Hamburg an Fortbildungen teil. Es zeigt sich somit, dass sowohl Länder mit (Hamburg) und ohne (Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern) konkrete Fortbildungsverpflichtung eine hohe Fortbildungsteilnahmequote aufweisen. In Rheinland-Pfalz war die Teilnahmequote wiederholt mit Abstand am geringsten. Doch auch in den Ländern mit konkreter Fortbildungspflicht kamen über 20% der Lehrkräfte ihrer Fortbildungspflicht nicht nach (Hoffmann & Richter, 2016).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass deutliche Unterschiede in der Teilnahme an Fortbildungen zwischen den Ländern bestehen. Es überrascht, dass es trotz einer konkreten Fortbildungsverpflichtung in bestimmten Ländern einen Anteil an Lehrkräften gibt, die nicht an Fortbildungen teilnehmen. Im Gegensatz dazu weisen Länder ohne konkrete Fortbildungsverpflichtung teilweise auch hohe Teilnahmequoten auf. Dies sind insbesondere die ostdeutschen Länder Thüringen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Zwar nimmt ein überwiegender Teil der Lehrkräfte an Fortbildungen teil, jedoch besuchen sie nur wenige Veranstaltungen mit einer geringen Stundenanzahl (Richter et al., 2013).

3 Fragestellungen und Hypothesen der Studie

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, Unterschiede in der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften in Abhängigkeit länderspezifischer Vorgaben zum verpflichtend zu besuchenden Fortbildungsumfang und zur Dokumentation der besuchten Angebote zu untersuchen.

Somit wird geprüft, inwieweit Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen rechtlichen Vorgaben in den Ländergruppen und der Teilnahme an Fortbildungen bestehen. Weiterhin wird geprüft, inwieweit Unterschiede zwischen den Ländergruppen in der Anzahl besuchter Fortbildungen bestehen. Ausgehend von den vorangestellten Erläuterungen lassen sich drei Fragestellungen ableiten, die mit Hilfe statistischer Verfahren überprüft werden:

Forschungsfrage 1: Nehmen Lehrkräfte aus einem Land mit gesetzlichen Vorgaben zum Umfang der Fortbildungspflicht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an Fortbildungen teil als Lehrkräfte in anderen Ländern?

Aufgrund der vorangestellten Überlegungen wird angenommen, dass Lehrkräfte mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen, wenn sie in einem Land arbeiten, in dem eine konkrete Fortbildungsverpflichtung besteht (Ländergruppe 1) im Vergleich zu Lehrkräften in Ländern ohne konkrete Fortbildungsverpflichtung (Ländergruppe 2 und 3).

Forschungsfrage 2: Nehmen Lehrkräfte aus einem Land mit einer Nachweispflicht absolvierter Fortbildungen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als Lehrkräfte aus Ländern ohne eine konkrete Nachweispflicht?

Es wird erwartet, dass Lehrkräfte aus einem Land mit Nachweispflicht (Ländergruppe 1 und 2) mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen als jene aus einem Land ohne Nachweispflicht (Ländergruppe 3).

Forschungsfrage 3: Nehmen Lehrkräfte aus einem Land mit konkreten Vorgaben zum Umfang zu absolvierender Fortbildungen und einer Nachweispflicht an mehr Fortbildungen teil als aus Ländern ohne diese Vorgaben?

Es wird angenommen, dass Lehrkräfte an mehr Fortbildungen teilnehmen, wenn sie in einem Land mit konkreter Fortbildungspflicht (Ländergruppe 1) und Nachweispflicht (Ländergruppe 2) arbeiten im Vergleich zu Lehrkräften aus einem Land ohne diese Verpflichtungen (Ländergruppe 3).

Auf Grund einer empirisch verdeutlichten Bedeutung individueller Merkmale wie dem Alter und dem Geschlecht für die Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte, wurden diese als Kontrollvariablen in das Modell mitaufgenommen (Richter, Kunter, Klusmann, Lütke & Baumert, 2011; Richter, Richter & Marx, 2018).

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die durchgeführten Analysen basieren auf den Daten der IQB-Ländervergleiche aus den Jahren 2011 (Stanat et al., 2014) und 2012 (Pant, et.al., 2015) sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat et al., 2018). Diese drei Länderberichte wurden für die Analyse ausgewählt, da sie im Gegensatz zu den Studien des IQB aus 2008/2009 und 2016 neben demografischen Angaben auch die Fortbildungsaktivitäten der jeweils befragten Lehrkräfte in allen Ländern erfassen. Ziel dieser Studien war es, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland in den unterschiedlichen Domänen und Klassenstufen zu überprüfen.

Alle Lehrkräfte der teilnehmenden Schulklassen wurden im Rahmen einer schriftlichen Befragung gebeten, demografische Angaben zur eigenen Person zu machen und Auskunft über die berufliche Qualifikation, die Berufserfahrung sowie die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zu geben. Beim IQB-Ländervergleich 2011 wurden insgesamt 1 816 Lehrkräfte der Primarstufe für die Fächer Deutsch und Mathematik der teilnehmenden Klassen befragt. Die Stichprobe umfasst neben Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen auch Lehrkräfte an Förderschulen (Richter et al., 2012). Für die vorliegende Analyse wurden Lehrkräfte

ausgeschlossen, die keine Angabe zum Besuch von Fortbildungen machten ($n = 72$; 4.0%). Die realisierte Stichprobe für diesen Zeitraum umfasst somit 1 744 Lehrkräfte (Richter et al., 2014).

Im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2012 wurden Lehrkräfte der Sekundarstufe I an Regel- und Förderschulen befragt, die die Fächer Mathematik, Biologie, Chemie oder Physik bzw. den Fächerverbund Naturwissenschaften unterrichteten (Richter et al., 2013). Die realisierte Stichprobe für diese Schuljahre umfasst 4 213 Lehrkräfte.

Für den IQB-Bildungstrend 2015 wurden die Angaben zur Fortbildungsaktivität von Lehrkräften für die Fächer Deutsch und Englisch in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen erfasst (Hoffmann & Richter, 2016). Insgesamt umfasste die realisierte Stichprobe 3 120 Lehrkräfte.

4.2 Instrumente

Zur Erfassung der Fortbildungsteilnahme wurde in den Lehrkräftefragebögen für die IQB-Studien erfragt, an welchen Fortbildungen die Lehrkräfte in den letzten zwei Schuljahren teilnahmen (Richter, Böhme, Bastian-Wurzel, Pant & Stanat 2014.; Lenski et al., 2016; Schipolowski, Haag, Milles, Pietz, & Stanat, 2018). Zur Bearbeitung der Forschungsfragen 1 und 2 wurde für alle Studien eine neue Variable gebildet, die angibt, ob die entsprechende Lehrkraft in den vergangenen zwei Schuljahren an mindestens einer Fortbildungsmaßnahme teilgenommen hat (Kategorien: 1 = ja, 0 = nein). Zur Untersuchung der Fragestellung 3 wurde die Anzahl der besuchten Fortbildungen pro Lehrkraft als abhängige Variable verwendet.

Um die Fortbildungsteilnahme in den unterschiedlichen Ländergruppen miteinander vergleichen zu können, wurden zwei weitere dichotome Variablen erzeugt, die die Ländergruppen 1 und 2 abbilden. Die erste Ländergruppe repräsentiert die Gruppe der Länder, in der eine gesetzliche Vorgabe zum Umfang zu besuchender Fortbildungen als auch eine Nachweispflicht besteht. Die zweite Ländergruppe fasst die Länder zusammen, in denen lediglich eine Nachweispflicht vorliegt. Die dritte Ländergruppe dient als Referenzgruppe, da hier keine dieser Vorgaben existieren. Rheinland-Pfalz wird in der Analyse trotz einer aktuell bestehenden Nachweispflicht zu dieser Gruppe gezählt, da sie erst 2015 eingeführt wurde.

4.3 Datenanalyse

Zur Untersuchung der ersten und zweiten Fragestellung wurden logistische Regressionsmodelle mit dem Programm SPSS berechnet. Dabei dienten die untersuchten Ländergruppen 1 und 2 als unabhängige Variablen und die Fortbildungsteilnahme als abhängige Variable.

Um die Koeffizienten des Regressionsmodells beurteilen zu können, wird das Odds Ratio (OR) berechnet. Dieses gibt ein Chancenverhältnis zwischen zwei Wahrscheinlichkeiten (Odds) an, indem es zwei Odds in Beziehung setzt. Es zeigt an, wie stark sich die Odds unterscheiden. Das Chancenverhältnis repräsentiert im Folgenden den jeweiligen Faktor, um den sich die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer Fortbildung verändert, wenn sich der Wert der unabhängigen Variable um eine Einheit erhöht (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013). Werte des OR größer als 1 zeigen also eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an, an einer Fortbildung teilzunehmen. Werte unter 1 repräsentieren hingegen eine verringerte Wahrscheinlichkeit, an einer Fortbildung teilzunehmen. Ein Wert von 1 bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Fortbildungsteilnahme als auch für keine Teilnahme gleich groß ist. Es besteht kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Prädiktor und dem Kriterium der Fortbildungsteilnahme.

Zur Prüfung der Forschungsfrage 3 wurde eine multiple lineare Regression durchgeführt. Die Ländergruppen 1 und 2 dienten erneut als unabhängige Variablen und die Anzahl besuchter Fortbildungen (kontinuierliche Variable) als abhängige Variable. Als Kontrollvariablen wurden das Alter und das Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich) der Lehrkräfte in die Analysen mit einbezogen, da frühere Arbeiten (Richter et al., 2011; Richter et al., 2018) auf die Relevanz dieser Merkmale hinwiesen.

5 Ergebnisse

Zunächst zeigt sich in den einzelnen Studien, dass der Anteil an Lehrkräften, die an mindestens einer Fortbildung in einem Zeitraum von zwei Jahren teilnahmen, zwischen 71.6% und 82.2% liegt (siehe Tabelle 3). Dadurch wird deutlich, dass es in allen Datensätzen mindestens einen Anteil von ca. 17% und mehr Lehrkräften gab, die an keiner Fortbildung teilnahmen. In den einzelnen Ländergruppen liegen die Teilnahmequoten in den Ländern ohne eine konkrete Fortbildungspflicht (Ländergruppe 2 und 3) für die IQB-Ländervergleiche 2011 und 2012 über der Quote der Länder mit konkreter Fortbildungspflicht (Ländergruppe 1). In 2015 kehrt sich das Verhältnis um, sodass in Ländergruppe 1 die Teilnahmequote am höchsten ist (91.4%).

Der Mittelwert der Anzahl besuchter Fortbildungen liegt in 2011 für Ländergruppe 1 ($M = 3.96$; $SD = 2.43$) trotz niedrigerer Teilnahmequote über dem der Ländergruppen 2 und 3 (Ländergruppe 2: $M = 3.76$; $SD = 2.26$; Ländergruppe 3: $M = 3.29$; $SD = 2.20$). In 2012 besuchten Lehrkräfte aus der Ländergruppe mit der höchsten Teilnahmequote (Ländergruppe 2) im Mittel die meisten Fortbildungen ($M = 2.77$; $SD = 2.23$) im Vergleich zu Lehrkräften in den anderen beiden Gruppen (Ländergruppe 1: $M = 2.44$; $SD = 2.31$; Ländergruppe 3: $M = 2.26$;

Tabelle 3

Deskriptive Statistik der Fortbildungsteilnahmequoten und der Anzahl der besuchten Fortbildungsveranstaltungen

	IQB-Ländervergleich 2011 (n = 1 744)				IQB-Ländervergleich 2012 (n = 4 213)				IQB-Bildungstrend 2015 (n = 3 120)			
	Teilnahmequote		Besuchte Fortbildungen		Teilnahmequote		Besuchte Fortbildungen		Teilnahmequote		Besuchte Fortbildungen	
	n	%	M	SD	n	%	M	SD	n	%	M	SD
Gesamt	1 427	81.8	3.56	2.28	3 015	71.6	2.47	2.18	2 197	70.4	2.36	2.14
Länder mit konkreter Fortbildungspflicht, mit Nachweispflicht (Ländergruppe 1)	260	78.8	3.96	2.43	411	66.9	2.44	2.31	356	74.8	2.82	2.26
Länder ohne konkrete Fortbildungspflicht, mit Nachweispflicht (Ländergruppe 2)	454	83.2	3.76	2.26	1 124	74.8	2.77	2.23	873	71.3	2.50	2.20
Länder ohne konkrete Fortbildungspflicht, ohne Nachweispflicht (Ländergruppe 3)	713	82.1	3.29	2.20	1 480	71.6	2.26	2.07	968	68.2	2.09	2.01

Anmerkungen. Berichtet wurden Mittelwerte der Anzahl besuchter Fortbildungen *M* je Lehrkraft über den Zeitraum von zwei Schuljahren.

$SD = 2.07$). Für den Datensatz aus 2015 liegt der höchste Mittelwert der Anzahl besuchter Fortbildungen bei Ländergruppe 1 ($M = 2.82$; $SD = 2.26$) im Vergleich zu den Ländergruppen 2 ($M = 2.50$; $SD = 2.20$) und 3 ($M = 2.09$; $SD = 2.01$).

Hinsichtlich der Anzahl absolvierter Fortbildungen pro Lehrkraft zeigen sich zwischen den einzelnen Studien Unterschiede (Abbildung 1). In allen Studien nimmt ein großer Anteil der Lehrkräfte an keiner Fortbildung teil (2011:17.5%; 2012: 28.4%; 2015: 29.6%). Es gibt jedoch auch einen großen Anteil an Lehrkräften, die sechs Fortbildungen besuchen. Dieser Anteil ist in der Studie aus 2011 am größten (31.7%).

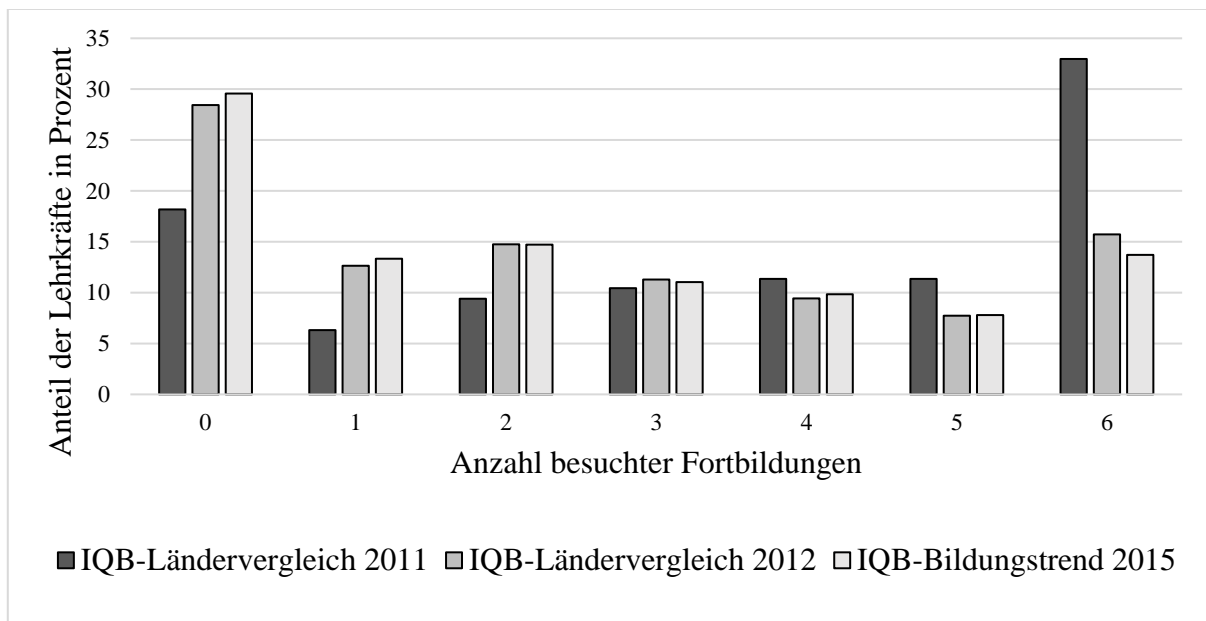


Abbildung 1 Prozentuale Verteilung der besuchten Fortbildungen innerhalb von zwei Schuljahren

Um zu überprüfen, inwieweit die Fortbildungsteilnahme mit einer bestimmten Ländergruppe zusammenhängt (Forschungsfrage 1 und 2), wurden logistische Regressionsmodelle geschätzt (Tabelle 4). Zunächst zeigen sich für die Länder mit konkreter Fortbildungs- und Nachweispflicht (Ländergruppe 1) nur für die Daten aus der IQB-Studie 2015 eine höhere Wahrscheinlichkeit zur Fortbildungsteilnahme. Lehrkräfte, die in Hamburg, Bremen oder Bayern arbeiten, nehmen mit einer fast dreimal größeren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als Lehrkräfte in Ländern ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht (Ländergruppe 3). Für die Länder, in denen nur eine Nachweispflicht besteht (Ländergruppe 2), zeigen sich in keinem der Datensätze signifikante Zusammenhänge zu einer höheren Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zur Ländergruppe 3. Hinsichtlich des Alters der Lehrkräfte zeigen sich signifikante Zusammenhänge für die Daten der IQB-Studien in 2011 und 2015. Ältere Lehrkräfte nehmen mit größerer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als jüngere Lehrkräfte.

Für das Geschlecht lassen sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge feststellen. Frauen nehmen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als Männer.

Zusätzlich wurde eine Analyse durchgeführt, um zu überprüfen, ob als Steuerungselement die konkrete Fortbildungspflicht oder die Nachweispflicht für die höhere Wahrscheinlichkeit einer Fortbildungsteilnahme in den jeweiligen Studien ausschlaggebend ist (siehe Tabelle A 2 im Anhang). In dieser Analyse wurden nicht die bereits vorgestellten Ländergruppen differenziert, sondern die beiden Merkmale (konkrete Fortbildungspflicht und Dokumentationspflicht) als unabhängige Variablen aufgeführt. Hier zeigen sich für die Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2012 negative Zusammenhänge zwischen der konkreten Fortbildungspflicht und der Fortbildungsteilnahme. Für den Datensatz aus 2015 lassen sich hingegen positive Zusammenhänge aufzeigen. Für die Nachweispflicht sind keine signifikanten Zusammenhänge nachweisbar.

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage, ob Lehrkräfte aus Ländern mit konkreter Fortbildungs- und Nachweispflicht insgesamt an mehr Fortbildungen teilnehmen, wurde eine multiple lineare Regression durchgeführt (Tabelle 5).

Tabelle 5

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Anzahl besuchter Fortbildungen

Prädiktor	IQB-Ländervergleich 2011 (n = 1 744)			IQB-Ländervergleich 2012 (n = 4 213)			IQB-Bildungstrend 2015 (n = 3 120)		
	<i>b</i> (SE)	β	<i>p</i>	<i>b</i> (SE)	β	<i>p</i>	<i>b</i> (SE)	β	<i>p</i>
Konstante	2.28 (.03)	-	<.01	1.25 (.17)	-	<.01	1.00 (.18)	-	<.01
Ländergruppe 1 ^a	0.68 (.15)	0.12	<.01	0.32 (.10)	0.05	<.01	0.83 (.11)	0.14	<.01
Ländergruppe 2 ^a	0.43 (.12)	0.09	<.01	0.40 (.08)	0.09	<.01	0.30 (.08)	0.07	<.01
Alter	0.01 (.01)	0.03	<.01	0.02 (.00)	0.07	<.01	0.01 (.00)	0.07	<.01
Geschlecht	0.82 (.17)	0.12	<.01	0.71 (.07)	0.16	<.01	0.76 (.09)	0.15	<.01
R²	.03			.04			.05		

Anmerkungen. Eingetragen sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten (*b*) mit Standardfehlern (*SE*) sowie standardisierte Koeffizienten (β); fettgedruckte Regressionskoeffizienten (*b*) sind statistisch signifikant ($p < .01$); Ländergruppe 1: 1= Länder mit konkreter Fortbildungs- und Nachweispflicht, 0= andere Länder; Ländergruppe 2: 1= Länder mit Nachweispflicht, 0= andere Länder; Geschlecht: 1= weiblich, 0= männlich.

^aReferenzgruppe = Ländergruppe 3: Länder ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht.

Ergebnisse der logistischen Regression zur Vorhersage der Fortbildungsteilnahme

Prädiktor	IQB-Ländervergleich 2011 (n = 1 744)			IQB-Ländervergleich 2012 (n = 4 213)			IQB-Bildungstrend 2015 (n = 3 120)		
	b (SE)	OR	p	b (SE)	OR	p	b (SE)	OR	p
Konstante	0.58 (.34)	-	.09	0.67 (.18)	-	<.01	0.47 (.24)	-	.05
Länder mit konkreter Fort- bildungspflicht (Ländergruppe 1) ^a	-0.22 (.17)	0.80	.19	-0.12 (.11)	0.88	.25	1.08 (.20)	2.94	<.01
Länder mit Nachweispflicht (Ländergruppe 2) ^a	0.02 (.15)	1.02	.90	0.12 (.08)	1.14	.19	-0.47 (.12)	0.95	.66
Alter	0.01 (.01)	1.01	.05	0.01 (.00)	1.01	.18	0.01 (.01)	1.01	.03
Geschlecht	0.49 (.18)	1.63	.01	0.30 (.07)	1.34	<.01	0.70 (.11)	2.00	<.01
R²	.01			.01			.03		

Anmerkungen. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten *b* sind statistisch signifikant ($p < .05$); OR Odds Ratio; Geschlecht: 1 = weiblich, 0 = männlich.

^a Referenzgruppe = Länder ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass in allen Studien im Vergleich zur Ländergruppe 3 eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, an mehr Fortbildungen teilzunehmen. Wenn eine konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht besteht (Ländergruppe 1), nehmen Lehrkräfte in diesen Ländern im Vergleich zu Lehrkräften aus Ländergruppe 3 (ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht) an mehr Fortbildungen teil. Am stärksten ist dieser Zusammenhang für die IQB-Studie aus dem Jahr 2015. Für Lehrkräfte in den Ländern mit Nachweispflicht (Ländergruppe 2) trifft dieser Befund ebenso zu. Diese Lehrkräfte nehmen im Vergleich zu Lehrkräften der Ländergruppe 3 (ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht) an mehr Fortbildungen teil. Der Zusammenhang ist in diesem Fall für die IQB-Studie aus 2011 am größten.

Für das Alter werden kleine Effekte für die Studien in 2012 und 2015 deutlich. Ältere Lehrkräfte nehmen an mehr Fortbildungen teil als jüngere Lehrkräfte. Bezüglich des Geschlechts der Lehrkräfte sind für alle Studien signifikante Effekte nachweisbar. Weibliche Lehrkräfte nehmen somit an mehr Fortbildungen teil als männliche Lehrkräfte.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, Zusammenhänge in der Teilnahme von Fortbildungen und Ländergruppen mit unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben in Form einer konkreten Fortbildungs- und Nachweispflicht zu analysieren und die Bedeutsamkeit dieser gesetzlichen Bestimmungen für Lehrkräfte zu überprüfen. Dazu wurden die Daten der Lehrkräftebefragung des IQB-Ländervergleichs 2011 und 2012 sowie des IQB-Bildungstrends 2015 genutzt.

Bezüglich der *Forschungsfrage 1*, ob Lehrkräfte, die in einem Land mit konkreter Fortbildungsverpflichtung (Ländergruppe 1) beschäftigt sind, mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen als Lehrkräfte in anderen Ländern, lässt sich ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang für die IQB-Studie aus 2015 nachweisen. Die erste Hypothese, dass Lehrkräfte in diesen Ländern mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen, kann somit für diese Daten bestätigt werden.

Für die Daten aus 2011 und 2012 trifft dies jedoch nicht zu. Insgesamt kann somit davon ausgegangen werden, dass die Verpflichtung zum Fortbildungsumfang keine konsistente Wirkung auf die Fortbildungsteilnahme hat.

Die Analysen zur *Forschungsfrage 2*, die sich damit befasst, inwiefern Lehrkräfte aus einem Land mit Nachweispflicht (Ländergruppe 2) mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen als Lehrkräfte in einem Land ohne eine solche Verpflichtung (Ländergruppe 3), zeigen keine signifikanten Zusammenhänge. Die zweite Hypothese, dass

Lehrkräfte in Ländern mit Nachweispflicht mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen, kann deshalb nicht bestätigt werden. Die Nachweispflicht scheint keine nachweisliche Steuerungswirkung auf die Teilnahme an Fortbildungen zu haben. Dieser Befund kann möglicherweise damit erklärt werden, dass der Nutzen der Dokumentation von den Lehrkräften als zu gering empfunden wird und deshalb keine Steuerungswirkung entsteht. Aus einigen gesetzlichen Vorgaben der Länder geht zudem nicht klar hervor, zu welchem Zweck Fortbildungsnachweise erbracht werden sollen. Nur in fünf Ländern ist vorgesehen, dass diese zu Mitarbeitergesprächen mit der Schulleitung hinzugezogen werden. In keinem Land gibt es z.B. Regelungen für eine systematische Überprüfung der Nachweise.

In Bezug auf *Forschungsfrage 3*, ob Lehrkräfte aus Ländern mit konkreten Vorgaben zum Umfang zu absolvierender Fortbildungen (Ländergruppe 1) und einer bestehenden Nachweispflicht (Ländergruppe 2) an mehr Fortbildungen teilnehmen, konnte gezeigt werden, dass in diesen beiden Ländergruppen mehr Fortbildungen besucht werden als in den Ländern ohne diese Verpflichtungen (Ländergruppe 3). Die dritte Hypothese kann somit für alle Studien bestätigt werden. Eine Erklärung für die höhere Anzahl absolvierter Fortbildungen in Ländergruppe 1 könnte in der Vorgabe zum Umfang der Fortbildungspflicht liegen. Die Fortbildungspflicht in Hamburg und Bremen umfasst dreißig Stunden pro Schuljahr. Der durchschnittliche Umfang einer Fortbildungsveranstaltung umfasst in der Regel die Dauer eines Arbeitstages (Richter, Kunter, Anders, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2010). Um die Fortbildungspflicht in Hamburg und Bremen zu erfüllen, wäre demnach die Teilnahme an mindestens drei bis vier Veranstaltungen notwendig. Die Ergebnisse lassen sich in der Art interpretieren, dass Lehrkräfte, die der Fortbildungspflicht nachkommen, dies auch im vollen Umfang tun.

Des Weiteren konnte für die Studien aus 2011 und 2015 gezeigt werden, dass ältere Lehrkräfte fortbildungsaktiver sind als jüngere Lehrkräfte. Richter et al. (2011) beschreiben in ihrer Studie einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen der Fortbildungsaktivität und dem Alter der Lehrkräfte. In der vorliegenden Studie wurde lediglich für das Alter der Lehrkräfte kontrolliert, sodass ein direkter Vergleich mit den Ergebnissen von Richter et al. (2011), in der kurvilineare Zusammenhänge untersucht wurden, nicht möglich ist.

Hinsichtlich der Limitationen der Studie ist anzumerken, dass alle Angaben in der vorliegenden Studie auf freiwilligen, retrospektiven Selbstberichten beruhen. Verzerrungen der Angaben im Sinne sozialer Erwünschtheit (Bogner & Landrock, 2015) oder durch Erinnerungsfehler (Reimer, 2001) sind durchaus möglich. Weiterhin konnte die Mehrebenenstruktur der Daten bei den Analysen nicht berücksichtigt werden, da dafür nötige Länderkennungen nicht vorlagen. Dies hat zur Folge, dass die Standardfehler der Regressionskoeffizienten unterschätzt

werden. Daher besteht die Gefahr, Effekte fälschlicher Weise als statistisch signifikant einzustufen, die es in der Grundgesamtheit jedoch nicht sind (Hinz, 2009).

Schließlich konnte zwar ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bestehen einer konkreten Fortbildungspflicht und der Teilnahme für die Zahlen aus dem Jahr 2015 gezeigt werden, dieser trägt jedoch nur bedingt zur Varianzaufklärung der Fortbildungsteilnahme bei. Folglich gibt es noch weitere Faktoren, die das Teilnahmeverhalten von Lehrkräften beeinflussen. Für weitere Studien sollten sowohl Faktoren auf individueller Ebene wie der Lehrerfortbildungsmotivation (Rzejak et al., 2014; Richter, Kleinknecht & Gröschner, 2019), als auch auf institutioneller Ebene, wie z.B. schulischen Rahmenbedingungen (Richter et al., 2018), in den Blick genommen werden.

Ein maßgeblicher Beitrag der vorliegenden Studie zur aktuellen Bildungsforschung ist die erstmalige Untersuchung der Fortbildungsbeteiligung im Zusammenhang mit länderspezifischen Vorgaben zur Fortbildungspflicht. Es konnte gezeigt werden, dass sich das Teilnahmeverhalten von Lehrkräften durch gesetzliche Verpflichtungen nur begrenzt steuern lässt. Zudem wurde in den untersuchten Datensätzen ein Anteil an Lehrkräften deutlich, der an keiner Fortbildung teilnahm. Folglich wäre es sinnvoll, über weitere Möglichkeiten zur Erhöhung der Teilnahme nachzudenken, beispielsweise die systematische Implementation effektiver Fortbildungsanreize. Solche Anreize werden auch ohne allgemeine Verpflichtung in anderen europäischen Ländern bereits umgesetzt. In der Slowakei und in Spanien beispielsweise ist die Teilnahme an Fortbildungen zwar freiwillig geregelt, jedoch mit Gehaltserhöhungen und beruflichem Aufstieg verknüpft (Hendriks & Scheerens, 2010).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse dieser Studie, dass ein hoher Bedarf an weiterführenden Untersuchungen zu effektiven Steuerungsinstrumenten im Bereich der Lehrerfortbildungen in Deutschland besteht. Die Fortbildungsteilnahme fällt trotz bestehender Regelungen sehr heterogen aus. Aufgrund der Bedeutung von Fortbildungen für die Unterrichtsqualität (Garet, Porter, Desimore, Birmann & Yoon, 2001; Kennedy, 2016) und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017) sind Untersuchungen zur Nutzung von Fortbildungen von großem Interesse für die aktuelle Bildungsforschung.

Literatur

- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2010). *Schulrecht. Ein Handbuch für die Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Kronach: Carl Link Verlag.
- Bayerische Staatskanzlei (1995). *Bayrischen Lehrerbildungsgesetz (BayLBG)*. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (2002). *Amtsblatt Nr. 16 vom 9. August 2002. Fortbildungsangebote und Fortbildungsverpflichtung*. München.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (1997). *Hamburgisches Schulgesetz (HMBSG)*. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2006). *Hinweise zum Fortbildungsportfolio*. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2003). *Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung- LehrArbzVO)*. Hamburg.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). [https://doi: 10.15465/gesis-sg_016](https://doi:10.15465/gesis-sg_016)
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: Stanford University, National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.) (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1*. Berlin: DVLfB.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2005). *Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerfortbildungsverordnung)*. Bremen.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimore, L. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Hendriks, M.A., & Scheerens, J. (2010). Teacher' Professional Development in Europe: Results from earlier studies. In J. Scheerens (Hrsg.), *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset* (S. 43-56). Luxemburg: OECD European Union.
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG)*. Wiesbaden.
- Hinz, T. (2009). Mehrebenenanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Tafferthofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 648-667). Münster: VS Verlag.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481-508). Münster, New York: Waxmann.
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Lenski, A. E., Hecht, M., Penk, C., Milles, F., Mezger, M., Heitmann, P., Stanat, P. & Pant, H. A. (2016). *IQB-Ländervergleich 2012. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. doi:10.20386/HUB-42547
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2012). *Erlass der Ministerkonferenz vom 19.11.2012: Schule als professionelle Lerngemeinschaft*. Magdeburg.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2018). *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA)*. Magdeburg.
- OECD (2018). *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Pant, H. A., Stanat, P., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M., Lenski, A. E., Penk, C., Pöhlmann, C., Roppelt, A., Schroeders, U. & Siegle, T. (2015): *IQB-Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften 2012 (IQB-LV 2012)*. Version: 3. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_LV_2012_v3
- Pant, H.A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (2013). *Ländervergleich 2012. Mathematische und Naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Reimer, M. (2001). *Die Zuverlässigkeit des autobiographischen Gedächtnisses und die Validität retrospektiver erhobener Lebensverlaufsdaten. Kognitive und erhebungspragmatische Aspekte*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245-260). Stuttgart: UTB.
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H.A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. [https://doi:10.1024/1010-0652/a000104](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104)
- Richter, D., Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H.A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H.A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237-250). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen. Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021-1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research online*, 6(1), 139-159.
- Schipolowski, S., Haag, N., Milles, F., Pietz, S. & Stanat, P. (2018): *IQB-Bildungstrend 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Englisch*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Schneider, H. (2007). Nachweis und Behandlung von Multikollinearität. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 187-204). Wiesbaden: Gabler.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2004). *Schulgesetz für das Land Berlin* (SchulG). Berlin.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., Haag, N., Weirich, S., Sachse, K. A., Hoffmann, L. & Federlein, F. (2018): *IQB-Bildungstrend Sprachen 2015 (IQB-BT 2015)*. Version: 2. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_BT_2015_v2
- Stanat, P., Pant, H.A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D., Weirich, S., Haag, N., Roppelt, A., Engelbert, M. & Reimers, H. (2014): *IQB-Ländervergleich Primarstufe 2011 (IQB-LV 2011)*. Version: 2. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_LV_2011_v2
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rojosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2008). *Thüringer Schulgesetz* (Thür-SchulG). Erfurt.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Verfügbar unter: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/south-west/pdf/REL_2007033.pdf

Anhang

Tabelle A 1

Gesetzliche Vorgaben²

Bundesland	Gesetze
Baden- Württemberg	§ 50, Landesbeamtengesetz (LBG) vom 9. November 2010, Quelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010). <i>Landesbeamtengesetz (LBG)</i> . Stuttgart.
Bayern	§ 20, Bayrischen Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) vom 12. Dezember 1995, Quelle: Bayerische Staatskanzlei (1995). <i>Bayrischen Lehrerbildungsgesetz (BayLBG)</i> . München. Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. <i>Amtsblatt Nr. 16 vom 9. August 2002 II. Fortbildungsangebote und Fortbildungsverpflichtung</i> . München. (S. 260)
Berlin	§ 67, § 69, Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004, Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2004). <i>Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG)</i> . Berlin.
Brandenburg	§ 67, § 70, § 7, Schulgesetz Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002, Quelle: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2002). <i>Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG)</i> . Potsdam.
Bremen	§ 10, Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG), 28. Juni 2005, Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung (2005). <i>Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG)</i> . Bremen. § 3, §4, § 5, Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerfortbildungsverordnung) vom 2. August 2005, Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung (2005). <i>Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerfortbildungsverordnung)</i> . Bremen.
Hamburg	§ 88, § 89, Schulgesetz vom 16. April 1997 (HMBSG), Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung (1997). <i>Hamburgisches Schulgesetz (HMBSG)</i> . Hamburg. § 22, Hamburgisches Beamtengesetz (HmbBG) vom 15. Dezember 2009, Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung (2009). <i>Hamburgisches Beamtengesetz (HmbBG)</i> . Hamburg. Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung- LehrArbzVO) vom 1. Juli 2003,

² Übersicht über Schulgesetze einsehbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html>

	<p>Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung (2003). <i>Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen</i> (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung- LehrArbzVO). Hamburg.</p> <p>Behörde für Schule und Berufsbildung (2006). <i>Hinweise zum Fortbildungsportfolio</i>. Hamburg.</p>
Hessen	<p>§ 83, Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) vom 28. September 2011, Quelle: Hessisches Kultusministerium (2011). <i>Hessisches Lehrerbildungsgesetz</i> (HLbG). Wiesbaden.</p> <p>§ 55, Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (UVO) in der Fassung vom 16. März 2005, Quelle: Hessisches Kultusministerium (2005). <i>Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes</i> (UVO). Wiesbaden.</p> <p>§ 4, Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (LDO) vom 4. November 2011, Quelle: Hessisches Kultusministerium (2011). <i>Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter</i> (LDO). Wiesbaden.</p>
Mecklenburg-Vorpommern	<p>§ 17, Lehrerbildungsgesetz (LehbildG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014, Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014). <i>Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern</i> (LehbildG M-V). Schwerin.</p>
Niedersachsen	<p>§ 22, Niedersächsisches Beamtengesetz (NBG) in der Fassung vom 25. März 2009, Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium (2009). <i>Niedersächsisches Beamtengesetz</i> (NBG). Hannover.</p> <p>§ 51, Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 03. März 1998, Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium (1998). <i>Niedersächsisches Schulgesetz</i> (NSchG). Hannover.</p>
Nordrhein-Westfalen	<p>§ 57, § 59, Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (NRW-SchulG) vom 15. Februar 2005, Quelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). <i>Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen</i> (Schulgesetz NRW – SchulG). Düsseldorf.</p> <p>§ 11, Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO), Quelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). <i>Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen</i> (ADO). Düsseldorf.</p>
Rheinland-Pfalz	<p>§ 22, Landesbeamtengesetz (LBG) vom 20. Oktober 2010, Quelle: Ministerium für Bildung (2010). <i>Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz</i> (LBG). Mainz.</p> <p>§ 25, Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004, Quelle: Ministerium für Bildung (2004). <i>Schulgesetz Rheinland-Pfalz</i> (SchulG). Mainz.</p> <p>§ 9, § 10, Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG) vom 27.</p>

	November 2015, Quelle: Ministerium für Bildung (2015). <i>Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG)</i> . Mainz.
Saarland	§ 29, Schulordnungsgesetz (SchoG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996, Quelle: Ministerium der Justiz Saarland (1996). <i>Schulordnungsgesetz im Saarland (SchoG)</i> . Saarbrücken. § 2, Allgemeine Dienstordnung für Lehrer (ADOL) vom 10. November 1975, Quelle: Ministerium der Justiz Saarland (1975). <i>Allgemeine Dienstordnung für Lehrer (ADOL)</i> . Saarbrücken.
Sachsen	§ 40, § 42, Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018, Quelle: Staatsministerium für Kultus (2018). <i>Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG)</i> . Dresden.
Sachsen-Anhalt	§ 30a, Schulgesetz (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. August 2018, Quelle: Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2018). <i>Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA)</i> . Magdeburg. Erlass der Ministerkonferenz vom 19.11.2012: Schule als professionelle Lerngemeinschaft, Quelle: Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2012). <i>Erlass der Ministerkonferenz vom 19.11.2012: Schule als professionelle Lerngemeinschaft</i> . Magdeburg.
Schleswig-Holstein	§ 22, Landesbeamtenengesetz (LBG) vom 26. März 2009, Quelle: Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2009). <i>Landesbeamtenengesetz Schleswig-Holstein (LBG)</i> . Kiel. § 30, § 31, Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG) vom 15. Juli 2014, Quelle: Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2014). <i>Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG)</i> . Kiel.
Thüringen	§ 31, § 35, Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008, Quelle: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2008). <i>Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG)</i> . Erfurt.

Tabelle A 2

Ergebnisse der logistischen Regression zur Vorhersage der Fortbildungsteilnahme

Prädiktor	2011 (n = 1 744)			2012 (n = 4 213)			2015 (n = 3 120)		
	<i>b</i> (SE)	OR	<i>p</i>	<i>b</i> (SE)	OR	<i>p</i>	<i>b</i> (SE)	OR	<i>p</i>
Konstante	0.58 (.34)	-	.09	0.67 (.18)	-	<.01	0.47 (.24)	-	.05
konkrete Fortbildungs-pflicht	-0.24 (.18)	0.78	.19	-0.23 (.11)	0.79	.04	1.13 (.20)	3.09	<.01
Nachweis-pflicht	0.02 (.15)	1.02	.90	0.11 (.08)	1.11	.19	-0.05 (.11)	0.95	.66
Alter	0.01 (.01)	1.01	.05	0.01 (.00)	1.01	.18	0.01 (.01)	1.01	.03
Geschlecht	0.49 (.18)	1.62	.01	0.23 (.07)	1.34	<.01	0.70 (.11)	2.00	<.01
R²	.001			.001			.012		

Anmerkungen. Fettgedruckte Regressionskoeffizienten *b* sind statistisch signifikant ($p < .05$); OR Odds Ratio; Geschlecht: 1= weiblich, 0= männlich. Die Variablen Fortbildungs- und Nachweis-pflicht wurden auf Multikollinearität geprüft. Dazu wurden die Toleranz (TOL) und der Variance-Inflation-Factor (VIF) für alle Studien berechnet. Diese liegen in den entsprechenden Grenzen (TOL > .76; VIF < 1.40) (Schneider, 2007).

**Studie II: Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programm-
analyse.**

Jenny Kuschel, Eric Richter, Rebecca Lazarides & Dirk Richter

Erschienen in

Kuschel, J., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2020). Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programmanalyse. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(4), 58 - 67. doi.org10.35468/jlb-04-2020-05

Bei schulinternen Lehrkräftefortbildungen (SchiLF) handelt es sich um Veranstaltungen, die in der Verantwortung der Einzelschule liegen und im Gegensatz zu externen Fortbildungen auf gemeinsame Lernprozesse des Kollegiums abzielen (Wenzel & Wesemann, 1990). Schulen haben mit SchiLF die Möglichkeit, selbstständig auf Problemlagen zu reagieren und aktiv gemeinschaftliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Auf diese Weise können in der Folge schulische Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Die Einzelschule verfügt bei der Auswahl und Gestaltung von SchiLF über inhaltliche und organisatorische Freiheit, wobei bundesweit alle Schulen verpflichtet sind, einen internen Fortbildungsplan zu erstellen (Richter, 2016). Schulen können SchiLF selbst organisieren und durchführen, oder externe Moderator*innen einladen (Wenzel & Wesemann, 1990). Im Raum Berlin und Brandenburg unterstützt das Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulaufsicht (BUSS) öffentliche Schulen als auch Schulen in freier Trägerschaft hierbei (DVLfB, 2018).

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwieweit schulformspezifische Unterschiede bei der Anzahl und den schulinternen Fortbildungsthemen bestehen. Hierzu erfolgt eine Analyse des Angebots interner Lehrkräftefortbildungen von allgemeinbildenden Schulen in Brandenburg aus den Schuljahren 2016/17 und 2017/18.

Forschungsstand zu SchiLF

Informationen zum Umfang der Nutzung von SchiLF existieren bislang nur für wenige Bundesländer. In Brandenburg wurden im Jahr 2014 bei einer damaligen Gesamtanzahl von 853 Schulen (Amt für Statistik, 2015) insgesamt 385 und im Jahr 2015 insgesamt 169 Veranstaltungen durchgeführt (DVLfB, 2018). In Thüringen fanden in 2016 insgesamt 688 Veranstaltungen verteilt auf 834 staatliche Schulen statt (DVLfB, 2018). In Hessen führten im Jahr 2010 etwa 700 der insgesamt 2000 Schulen Fortbildungsveranstaltungen durch (DVLfB, 2018). Die Befunde zeigen, dass es in jedem dieser Länder einen gewissen Anteil an Schulen gibt, die keine SchiLF anbieten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Schulen die Möglichkeiten schulinterner Fortbildung nicht in gleicherweise nutzen. Es ist bislang unklar, ob sich fortbildungsaktive und -inaktive Schulen systematisch voneinander unterscheiden.

Angaben zu den Themen von SchiLF liegen für Brandenburg aus 2015 vor. Es wurden SchiLF zu schulischer Organisationsentwicklung, unterrichts- und schülerbezogenen Themen, außerunterrichtlichen Themen sowie lehrkräftebezogener Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung durchgeführt (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017). Es ist jedoch unklar, zu welchen Anteilen diese Themen angeboten wurden und ob sich

die Themen zwischen den Schulformen unterschieden. Der IQB-Bildungstrend 2018, der sowohl externe und interne Fortbildungen der Lehrkräfte erfasst, berichtet, dass fachdidaktische Inhalte am häufigsten gewählt werden (ca. 44%; Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019). Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends auf schulformspezifische Unterschiede bei den Fortbildungsthemen. Lehrkräfte an Gymnasien besuchten häufiger Fortbildungen zu fachlichen und curricularen Themen, wohingegen Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schulen vermehrt Fortbildungen zu pädagogischen Themen wie Inklusion/ Integration, Umgang mit Störungen und Gewaltprävention besuchten (Richter et al., 2019). Diese Ergebnisse können dahingehend gedeutet werden, dass die unterschiedlichen Themen die schulformspezifischen Herausforderungen von Lehrkräften widerspiegeln. Demzufolge stellt sich die Frage, ob in gleicher Weise schulformspezifische Unterschiede bei SchiLF-Themen bestehen. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit den folgenden Fragestellungen nach:

1. Bestehen schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anzahl an SchiLF-Veranstaltungen?
2. Bestehen schulformspezifische Unterschiede in den jeweiligen Anteilen an gewählten schulinternen Fortbildungsthemen?

Methode

Datengrundlage

Für die Untersuchung wurden Angaben der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg genutzt. Diese umfassten 636 Fortbildungen an 285 allgemeinbildenden Schulen (Grundschulen: 178; Gesamtschulen und Oberschulen: 77; Gymnasien: 30) für den Zeitraum der Schuljahre 2016/17 und 2017/18. Die Fortbildungen sind über beide Schuljahre annähernd gleich verteilt (53.9% der Veranstaltungen in 2017/18). Förderschulen, Ersatzschulen und Oberstufenzentren wurden für die Untersuchung ausgeschlossen ($n = 49$). Der bereinigte Datensatz umfasste $N = 658$ Schulen. Davon boten 373 Schulen (56.7%) im Untersuchungszeitraum keine SchiLF an. Weitere 31.5% der Schulen boten ein bis zwei Fortbildungen an, 5% boten drei SchiLF an und nur 6.9% der Schulen führten vier oder mehr Veranstaltungen durch. Somit boten die Schulen über zwei Schuljahre im Durchschnitt 0.97 Veranstaltungen ($SD = 1.77$) an.

Beschreibung der Variablen

Schulform. Für diese Analyse wird zwischen Grundschulen, Gesamtschulen, Oberschulen und Gymnasien unterschieden. Gesamtschulen und Oberschulen wurden zu einer Schulgruppe zusammengefasst, da jeweils nur wenige Schulen dieser Form existieren.

Themenschwerpunkte. Für die Auswertung der Themenschwerpunkte wurden die im Datensatz durch den Anbieter zugeordneten Themenschwerpunkte der SchiLF ($n = 44$) analysiert. Diese wurden nach der von Richter et al. (2019) genutzten Kategorisierung der Fortbildungsthemen zu zehn thematischen Kategorien zusammengefasst, um eine Vergleichbarkeit der Daten mit den IQB-Studien zu erzielen. Diese umfassten die Themen Unterrichtsentwicklung, Inklusion/Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, Curricula, Schulorganisation und –entwicklung, Kooperation im Kollegium, Nutzung von Medien im Unterricht, Gewaltprävention, Leistungsdiagnostik und –beurteilung, Vermittlung fachlicher Themen im Unterricht (Fachdidaktik) und Binnendifferenzierung/ individuelle Förderung. Um eine möglichst objektive Zuordnung der Fortbildungen zu Themenschwerpunkten zu erzielen, wurde die Zuordnung von zwei Ratern unabhängig voneinander durchgeführt. Die Beurteilerübereinstimmung ($\kappa = .74$) kann als gut eingestuft werden (Bortz & Döring, 2006). Abschließend wurden Abweichungen zwischen den Ratern diskutiert und in einem Konsensverfahren vereinheitlicht, sodass eine gemeinsame Interpretation beider Rater vorlag. Am häufigsten werden SchiLF zu den Themen Unterrichtsentwicklung (ca. 24% aller Fortbildungen), Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und Curricula (je ca. 19%) angeboten. Eher selten werden SchiLF zu Leistungsdiagnostik und –beurteilung, Fachdidaktik (je ca. 2%) und Binnendifferenzierung (ca. 1%) angeboten.

Datenanalyse

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage 1, ob schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anzahl an SchiLF-Veranstaltungen bestehen, wurde eine univariate Kovarianzanalyse (ANCOVA) der Mittelwerte für die SchiLF-Anzahl pro Schulform durchgeführt. Da vorab durchgeführte Analysen signifikante Effekte der Schulgröße auf die Anzahl der SchiLF zeigten, wurde dieses Merkmal als Kovariate in die folgenden Analysen aufgenommen. Die Schulgröße wurde anhand der Anzahl an Schüler*innen im Schuljahr 2016/17 abgebildet. Zur Überprüfung schulformspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Anteile an SchiLF zu einem bestimmten Thema (Forschungsfrage 2) wurde eine multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) durchgeführt. Bei diesem Verfahren wird für das α -Fehler-Niveau für Mehrfachvergleiche kontrolliert. Das α -Niveau wurde auf $p = .05$ festgelegt. Die unabhängige Variable stellte die Schulform (1 = Primarstufe; 2 = Gesamt- und Oberschulen; 3 = Gymnasien) dar. Als abhängige Variablen wurden für jeden Themenschwerpunkt eine Variable berechnet, die den prozentualen Anteil der SchiLF zu einem Thema pro Schule angibt. Anschließend wird mit

explorativen univariaten Kovarianzanalysen (ANCOVAs) geprüft, bei welchen Schilf-Themen sich ein Effekt der Schulform zeigt.

Ergebnisse

Zur Untersuchung der ersten Forschungsfrage wurde die Anzahl der SchiLF-Fortbildungen pro Schulart bestimmt. An mehr als der Hälfte der Gesamt- und Oberschulen (54.7%) wurden im Zeitraum von zwei Schuljahren mindestens eine SchiLF angeboten. Im Durchschnitt fanden an diesen beiden Schularten 1.23 Fortbildungen statt. An Grundschulen liegt der Anteil bei 40.0% und an Gymnasien bei 39.0%. Die jeweiligen Durchschnittswerte liegen bei 0.92 (Grundschulen) und 0.75 Fortbildungen (Gymnasien). Der Mittelwertunterschied zwischen den Gesamtschulen mit Oberschulen und den Gymnasien ist unter Kontrolle der Schulgröße statistisch signifikant ($F = 3.87$; $p = .02$; partial $\eta^2 = 01$).

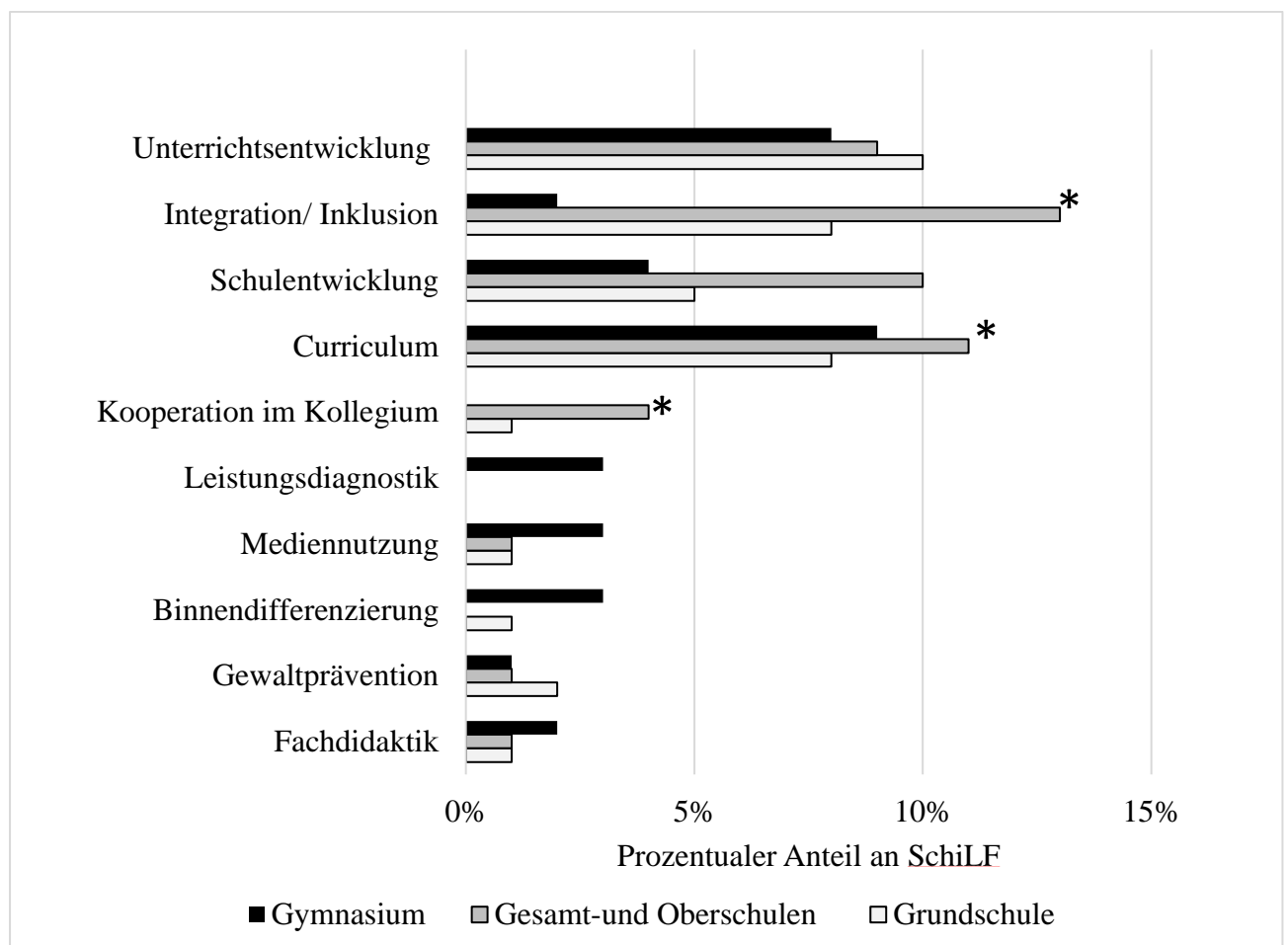


Abbildung 1 Relative Häufigkeiten der Schilf-Themen pro Schulform.

Anmerkungen. Bei den mit einem * gekennzeichneten Themen besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen.

Die Untersuchung der Forschungsfrage 2, inwieweit schulformspezifische Unterschiede bei den Anteilen an SchiLF zu einem der Themenschwerpunkte bestehen, ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Schulform (Wilks $\lambda = 0.94$; $F(20, 1284) = 1.93$; $p = .01$; partial $\eta^2 = .03$). Das bedeutet, dass schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anteile der SchiLF-Themenschwerpunkte bestehen. Im Anschluss durchgeführte einfaktorielle Kovarianzanalysen (ANCOVAs) verdeutlichen, dass bei drei der zehn SchiLF-Themen unter Kontrolle der Schulgröße signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen. Beim Thema *Integration/ Inklusion* zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($F = 3.97$; $p = .02$; partial $\eta^2 = .01$) zwischen Gymnasium ($M = 0.02$; $SD = .13$) und Gesamt- und Oberschulen ($M = 0.12$; $SD = .30$). Weiterhin ergibt sich ein signifikanter Unterschied beim Thema *Kooperation im Kollegium* ($F = 3.98$; $p = .02$; partial $\eta^2 = .01$) zwischen Primarstufe ($M = 0.01$; $SD = .09$) und Gesamt- und Oberschulen ($M = 0.04$; $SD = .19$). Zum Thema *Schulentwicklung* wird ein signifikanter Haupteffekt berechnet ($F = 3.27$; $p = .04$; partial $\eta^2 = .01$), jedoch ist der Gruppenunterschied zwischen Gesamt- und Oberschulen ($M = 0.10$; $SD = .27$) und Gymnasien ($M = 0.04$; $SD = .17$) knapp nicht signifikant ($p = .07$). Weitere signifikante Unterschiede liegen nicht vor.

Diskussion

Die Untersuchung zeigt, dass Gesamt- und Oberschulen besonders häufig SchiLF anbieten. Dies könnte darauf hinweisen, dass an diesen Schulformen ein höherer Bedarf an schulischer Entwicklungsarbeit besteht. Weiterhin zeigen die Befunde, dass an Gymnasien anteilig weniger SchiLF zu *Integration/ Inklusion* angeboten werden als an anderen Schulformen. An Gesamt- und Oberschulen werden, im Vergleich zu den anderen Schulformen, anteilig mehr SchiLF zur *Kooperation im Kollegium* angeboten. Damit wurden schulformspezifische Unterschiede in der SchiLF-Themenwahl belegt, jedoch konnten nur kleine Effekte hierfür aufgezeigt werden. Ein Vergleich mit den Befunden des IQB-Bildungstrends 2018 ist an dieser Stelle nur begrenzt möglich, da dort eine länderübergreifende Erfassung sowohl interner als auch externe Fortbildungen erfolgte. Dennoch ist eine vorsichtige Interpretation der diskrepanten Ergebnisse dahingehend denkbar, dass schulinterne und externe Fortbildungen für unterschiedliche Lernanlässe genutzt werden. Das bedeutet, dass Themen von Fortbildungen auf Schulebene andere Schwerpunkte aufweisen als externe Fortbildungen, die durch einzelne Lehrkräfte besucht werden. Pasternack et al. (2017) begründen die im Vergleich zum IQB-Bildungstrend 2018 wenigen SchiLF mit fachdidaktischem Schwerpunkt damit, dass SchiLF zum einen an das gesamte Kollegium gerichtet sind und damit spezifische fachdidaktische Inhalte

ungeeignet sind. Zum anderen orientieren sich Schulen bei der Themenauswahl an aktuellen gesellschaftspolitischen Themen, die das gesamte Kollegium betreffen oder an Zielen des Schulprogramms (Pasternack et al., 2017). Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Mehrheit der Schulen im Untersuchungszeitraum keine SchiLF anbietet. Dies wurde bereits in früheren Untersuchungen in Brandenburg, Hessen und Thüringen deutlich (DVLfB, 2018). Das wirft die Frage auf, inwieweit Schulen ihrer Verpflichtung hinsichtlich SchiLF nachkommen und ob das fehlende Angebot an diesen Schulen mit Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität im Zusammenhang steht. Im Hinblick auf die Praxis stellt sich die Frage, wie Schulen bei der Auswahl, Planung und Durchführung von SchiLF unterstützt werden können, damit diese gemeinsame Lerngelegenheit vom Kollegium optimal genutzt werden kann. Die vorliegende Arbeit untersuchte erstmalig Zusammenhänge zwischen Schulform und Themenschwerpunkten. Damit trägt die Studie dazu bei, Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe von Schulen aufzuzeigen.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2015). *Statistischer Bericht B I 1 – j / 14. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2014/2015*. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflg.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer Verlag.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.) (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. Forum Lehrerfortbildung (47)*.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: wbv.
- Richter, D. (2016). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf*, in: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). *Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern*. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385-410). Münster und New York: Waxmann.
- Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme*. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 24-40). Weinheim und Basel: Beltz.

Studie III: Wie oft und zu welchen Themen werden schulinterne Lehrkräftefortbildungen angeboten? Empirische Befunde einer vergleichenden Programmanalyse.

**How often and on what topics
are in-school professional development programs offered?
Empirical findings of a comparative program analysis.**

Jenny Kuschel, Eric Richter, Rebecca Lazarides & Dirk Richter

Erschienen in

Kuschel, J., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). Wie oft und zu welchen Themen werden schulinterne Lehrkräftefortbildungen angeboten? Empirische Befunde einer vergleichenden Programmanalyse. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00123-w>

Zusammenfassung

Mit dem Systemwandel von der Input- zur Outputsteuerung im Bildungswesen ging eine Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume einher. Einen Bereich erweiterter schulischer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung stellen schulinterne Fortbildungen dar. Obwohl schulinternen Fortbildungen eine hohe Bedeutung für die qualitativ hochwertige Entwicklung der Einzelschule zugeschrieben wird, liegen bislang nur wenige Forschungsbefunde zur Nutzung und den Themen schulinterner Fortbildungsangebote vor. Die vorliegende Studie verfolgt daher das Ziel, das schulinterne Fortbildungsangebot hinsichtlich des Angebotsumfangs, der angebotenen Themen und des Zusammenhangs zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung unterschiedlicher schulinterner Fortbildungsthemen zu untersuchen. Hierfür wurden Daten aus der elektronischen Datenbank für Lehrkräftefortbildungen des Landes Brandenburg aus den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schulen im Untersuchungszeitraum keine staatlichen schulinternen Fortbildungen durchführen. Darüber hinaus verdeutlichen Ergebnisse eines Chi-Quadrat-Tests zum Vergleich des schulinternen und -externen Fortbildungsangebots, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte in den Fortbildungsformaten substantiell unterscheiden. Schließlich zeigen die Ergebnisse von Regressionsanalysen, dass ein Zusammenhang zwischen Merkmalen des Lehrkräftekollegiums, Merkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten und der Wahl bestimmter schulinterner Fortbildungsthemen besteht. Die Befunde geben damit erstmalig Einblicke in die Angebotsstruktur und Nutzung schulinterner Fortbildungen im Zusammenhang mit Schulmerkmalen. Mögliche Implikationen für eine stärkere Nutzung des schulinternen Fortbildungsangebots werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Lehrkräftefortbildung, Professionalisierung, Personalentwicklung

Abstract

The change from an input- to an output-oriented model of educational governance provided schools with more autonomy. This includes the opportunity to develop their school-based professional development program. These kinds of programs enable schools to cultivate the competencies of their teaching staff based on the schools' priorities. However, only a few studies have focused on research in the field of in-school professional development activities. Therefore, the present study examines in-school professional development activities with regard to the number of courses, their topics and the relationship between school characteristics and different in-school professional development topics. For this purpose, data from the electronic database on teacher's professional development activities in the state of Brandenburg in the

years 2016/17 and 2017/18 were evaluated. The results show that the majority of schools did not offer any in-school professional development during the respective time period. In addition, results of a chi square test shows that the content of in-school and school-external professional development activities differs. Finally, results of regression analyses confirmed relationships between the number of courses provided on the one hand and the characteristics of the teaching staff, the composition of the student body and results of statewide competency tests on the other. The findings provide insights into the offerings of in-school professional development activities and their relationship to school characteristics. Possible implications for increasing the use of in-school professional development activities are discussed.

Keywords: professional development, staff development, school development

Ergebnisse der Fortbildungsforschung zeigen, dass Lehrkräftefortbildungen das Potenzial besitzen, die professionelle Entwicklung von Lehrkräften zu unterstützen (Darling-Hammond et al. 2017). Lehrkräften wird aus diesem Grund in ganz Deutschland ein umfangreiches staatliches Fortbildungsangebot unterbreitet, welches sie im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeiten in Anspruch nehmen können (DVLfB 2018). Während in bisherigen Studien vor allem die Nutzung und Wirksamkeit schulexterner Fortbildungsangebote im Mittelpunkt standen (z.B. Rzejak und Lipowsky 2020; Richter und Richter 2020), stellen schulinterne Fortbildungen ein Forschungsdesiderat dar (Daschner 2019).

Die vergleichsweise wenigen Forschungsarbeiten zu schulinternen Fortbildungen überraschen, denn diese Art der Lehrkräftefortbildung werden als bedeutsam für die Weiterentwicklung von Schule betrachtet (Wenzel und Wesemann 1990). Erkenntnisse über die Nutzung und das Angebot schulinterner Fortbildungen könnten deshalb ein besseres Verständnis der Funktionsweise schulinterner Fortbildungen als Mittel der Schulentwicklung ermöglichen (Wenzel und Wesemann 1990). In länderspezifischen Regelungen ist festgelegt, dass die Planung schulinterner Fortbildungen unter Berücksichtigung der internen Qualifikationsbedarfe der Einzelschule (z.B. Eckpunkte des Schulprofils oder Leistungen der Schülerinnen und Schüler) durch die Schulleitung erfolgen soll (DVLfB 2018). Untersuchungen von van Ackeren et al. (2013) zeigen, dass sich Schulleitungen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen überwiegend auf schulinterne Datenquellen (z.B. Schülerfeedback, kollegiale Hospitationen) beziehen und auf dieser Grundlage Maßnahmen ergreifen. Bislang liegen jedoch noch keine Untersuchungen dazu vor, inwiefern bei der Planung schulinterner Fortbildungen Merkmale der

Einzelnschule eine Rolle spielen. Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen auch unterschiedliche schulinterne Fortbildungsangebote nutzen.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, in welchem Umfang und zu welchen Themen Schulen interne Fortbildungen anbieten, inwiefern es sich vom externen Fortbildungsangebot unterscheidet und inwieweit Merkmale der Schule im Zusammenhang mit der Nutzung unterschiedlicher Themen in schulinternen Fortbildungen stehen. Zur Beantwortung der Fragestellung werden zunächst Merkmale schulinterner Fortbildungen beschrieben und deren Funktion für Schulentwicklungsprozesse verdeutlicht. In einem weiteren Schritt werden anhand des Modells von Qualität und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht (Ditton 2000) die strukturellen, personellen und sozialen Bedingungen einer Schule sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als bedeutsame Prädiktoren für die Auswahl spezifischer Themen schulinterner Fortbildungen im Rahmen von schulischer Personalentwicklung identifiziert. Anschließend wird mittels Regressionsanalysen überprüft, inwiefern diese Prädiktoren im Zusammenhang mit dem schulinternen Fortbildungsangebot stehen. Darüber hinaus erfolgt mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests ein Vergleich des schulinternen und -externen Fortbildungsangebots, um mögliche thematische Unterschiede zwischen den Fortbildungsformaten zu untersuchen. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund bestehender Befunde der Fortbildungsforschung diskutiert.

1 Schulinterne Fortbildung als Instrument der Schulentwicklung

Seit Beginn der 1990er lässt sich für das Bildungswesen ein Systemwandel konstatieren, der mit dem Begriff „Neue Steuerung“ bezeichnet wird und mit einem höheren Ausmaß an Schulautonomie einhergeht (Altrichter und Maag Merki 2016). Diese veränderte Strategie politisch-administrativer Steuerung von Schule bewirkte unter anderem eine „Umverteilung von Entscheidungsrechten von übergeordneten Verwaltungseinheiten zu den Einzelschulen“ (Altrichter und Maag Merki 2016, S. 21) und führte damit zu einer Erhöhung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen. Schulinterne Lehrkräftefortbildungen (SchiLF) stellen im Zuge dieser Entwicklung einen zentralen Bereich schulischer Autonomie dar (Altrichter et al. 2016) und wurden bereits in den 1980er Jahren zunehmend von Schulen genutzt (Basold 2010). Mit der Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume war die Annahme verbunden, dass Schulen sich dann besonders gut strukturell entwickeln können, wenn sie auf ihre

Bedarfe ausgerichtete Maßnahmen identifizieren können, um auf Problemlagen und Herausforderungen zu reagieren (Altrichter et al. 2016). Aus diesem Grund werden SchiLF für die Schulentwicklung als besonders relevant angesehen (Basold 2010). Schulentwicklung wird in diesem Zusammenhang als eine bewusste, absichtsvolle und systematische Weiterentwicklung der Einzelschule durch deren Mitglieder in Form eines fortlaufenden Prozesses verstanden (Dedering 2012).

Schulinterne Fortbildungen zielen als Instrument der Schulentwicklung auf die Erhöhung von Schulqualität (Tillmann 2011), die als mehrdimensionales Konstrukt anhand verschiedener Merkmale beschrieben werden kann (Ditton und Müller 2015). Ditton (2000) beschreibt beispielsweise in seinem heuristischen Modell von Qualität und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht Annahmen über die Zusammenhänge zwischen schulstrukturellen Voraussetzungen, schulischen Prozessmerkmalen und ihren Wirkungen auf Bildungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern.

Zu den schulbezogenen Voraussetzungen zählen unter anderem die strukturellen, finanziellen, personellen und sozialen Bedingungen einer Schule. Darüber hinaus gehören auch die intendierten Bildungsziele sowie die Leistungen, Einstellungen und Haltungen von Schülerinnen und Schülern zu den Voraussetzungen für Prozesse in Schule und Unterricht. Die schulbezogenen Voraussetzungen stehen in Wechselwirkung mit der Qualität der Schule (Schulkultur, Management, Kooperationen und Personalentwicklung). Schulbezogene Voraussetzungen stehen aber auch in Verbindung mit Qualitätsmerkmalen des Unterrichts, wie z.B. der Adäquatheit der Lehrinhalte. Prozessbezogene Qualitätsmerkmale der Schule und des Unterrichts als auch die schulbezogenen Voraussetzungen bedingen gemeinsam die Qualität schulischer Ergebnisse, zu denen Ditton (2000) schulische Leistungen sowie Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler zählt, die wiederum langfristig den beruflichen Erfolg und die gesellschaftliche Teilhabe prägen (Abbildung 1).

Nach dem Modell von Ditton (2000) stellt SchiLF ein Prozessmerkmal der Schulqualität dar. Den Annahmen des Modells folgend, stehen SchiLF im Zusammenhang mit den schulbezogenen Voraussetzungen, also den strukturellen, personellen und sozialen Bedingungen. Als *strukturelle Bedingungen* werden die Schulart und die Schulgröße beschrieben (Ditton 2000), für die im Modell eine Verbindung zum Prozessmerkmal Personalentwicklung konstatiert wird. Bislang ist der Zusammenhang zwischen *strukturellen Bedingungen* und Prozessen der Personalentwicklung nur unzureichend erforscht (Thillmann et al. 2015), jedoch können Erkenntnisse hierüber einerseits einen Beitrag zur Klärung von Unterschieden in der Qualität

von Schulen leisten und andererseits Hinweise auf unterschiedliche schulische Unterstützungsbedarfe geben. Die wenigen vorliegenden Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen

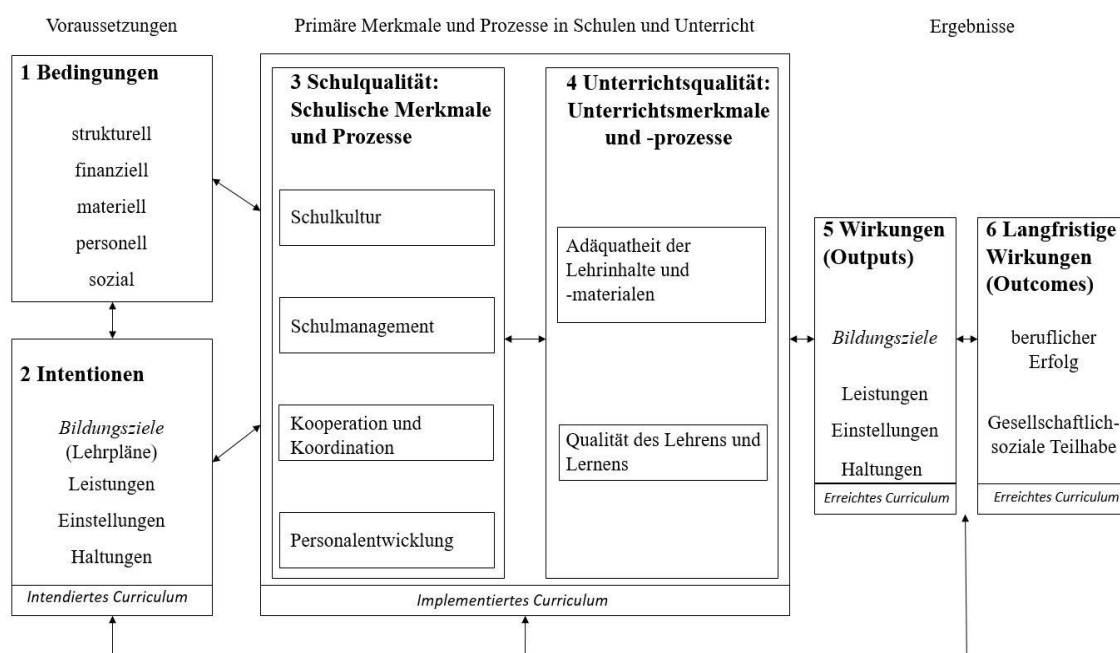


Abbildung 1. Modell von Qualität und Qualitätssicherung in Anlehnung an Ditton (2000).

schulischen strukturellen Bedingungen und Personalentwicklungsprozessen liefern kein eindeutiges Bild. Appius et al. (2012) berichten beispielsweise in ihrer Studie zur Personalentwicklung an deutschen und schweizerischen Schulen, dass die Umsetzung von Personalförderungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Größe des Kollegiums steht. In großen Schulen werden in dieser Studie mehr Personalentwicklungsmaßnahmen realisiert als in Schulen mit einem kleineren Kollegium. Es bleibt jedoch offen, wie dieser Zusammenhang erklärt werden kann. Bach et al. (2020) kommen in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen schulischer Personalentwicklung und der Entwicklung unterrichtsbezogener Kompetenzen der Lehrkräfte hingegen zu dem Ergebnis, dass mit zunehmender Schulgröße weniger Personalentwicklungsmaßnahmen durchgeführt werden. Jedoch berücksichtigten Bach et al. (2020) in ihrer Studie nur individuelle Personalentwicklungsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte (Unterrichtshospitationen durch die Schulleitung, Zielvereinbarungsgespräche) und nicht die Nutzung von SchiLF. Die Forschungsergebnisse weisen somit darauf hin, dass strukturelle schulische Bedingungen im Zusammenhang mit der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen wie schulinternen Fortbildungen stehen, jedoch ist die Befundlage hierzu nicht eindeutig.

Neben den strukturellen Bedingungen werden in Ditttons Modell *personelle Bedingungen* unter den Voraussetzungen von Schulen aufgeführt, die in einem wechselseitigen Verhältnis zur Personalentwicklung der Schule stehen. Hierunter können beispielsweise Merkmale des Lehrkräftekollegiums, etwa die Altersstruktur oder der Anteil an Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg, gefasst werden. Im Allgemeinen verfolgt schulische Personalentwicklung das Ziel, Lehrkräfte ausgehend von ihren Fähigkeiten und Neigungen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen zu befähigen (Mentzel 2001). Für die Bewältigung der Anforderungen des Lehrberufs ist die Entwicklung professioneller Kompetenzen entscheidend (Baumert und Kunter 2006), die unter anderem durch die Nutzung von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium erworben werden können (Felbrich et al. 2008).

Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg, die kein traditionelles Lehramtsstudium absolviert haben und über einen alternativen Zugang in den Schuldienst eingemündet sind, stellen vor diesem Hintergrund eine besondere Gruppe innerhalb eines Lehrkräftekollegiums dar. Verschiedene Studien zeigen, dass Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg über weniger pädagogisches Wissen verfügen als traditionell ausgebildete Lehrkräfte (z.B. Lucksnat et al. 2020). Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass systematische Unterschiede in den Kompetenzen eines Kollegiums vorliegen können. Es wäre demnach anzunehmen, dass ein hoher Anteil an Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg im Kollegium besondere Personalentwicklungsmaßnahmen in Form von Fortbildungen in der Schule erfordern könnte, um Kompetenzunterschiede auszugleichen. Bisher ist jedoch offen, inwiefern Schulen den Fortbildungsbedarf der nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräfte mit Hilfe von SchiLF bearbeiten und welche thematischen Fortbildungsangebote für Schulen mit einem hohen Anteil an Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg relevant sind.

Weiterhin werden im Modell von Ditton (2000) *soziale Bedingungen* unter den Voraussetzungen der Schulen aufgeführt, welche ebenfalls in Verbindung mit Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung stehen. Unter diesem Begriff lassen sich Merkmale der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich verschiedener Aspekte verstehen, z.B. der sozioökonomische Status oder ihr sonderpädagogischer Förderbedarf. Insbesondere die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen stellt Lehrkräfte vor neue Chancen und Herausforderungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und erfordert eine Erweiterung ihrer professionellen Kompetenzen, u.a. im Hinblick auf fachdidaktisches und (sonder-)pädagogisches Fachwissen (Werding und Schinnenburg 2016). Es stellt sich die Frage, ob Schulen durch ein Angebot an SchiLF in diesem Themenbereich den Fortbildungsbedarf ausreichend bedienen können.

Darüber hinaus stellt Ditton (2000) in seinem Modell einen Bezug zwischen Personalentwicklung und den Bildungsergebnissen in Form von *Leistungen* der Schülerinnen und Schüler her. Im Rahmen des Bildungsmonitoring sind Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten (VERA) von besonderer Bedeutung, da hierfür deutschlandweite Standards gelten und dadurch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse hergestellt wird (KMK 2004). Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sollen den Lehrkräften eine Rückmeldung dazu geben, in welchen Bereichen ihre Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards erreichen und wo weitere Unterstützung notwendig ist. Indem Lehrkräfte die Rückmeldungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts nutzen, wird eine datenbasierte Schulentwicklung angestrebt (Maier et al. 2012). Es stellt sich damit die Frage, inwiefern Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten für die schulische Personalentwicklung von Bedeutung sind und wie diese für die Planung von SchiLF genutzt werden.

Unter Zuhilfenahme des Modells von Ditton (2000) kann somit angenommen werden, dass schulische Merkmale im Zusammenhang mit der Nutzung von SchiLF stehen. Aufgrund der Komplexität des Modells konnten bislang nur Teilaspekte anhand empirischer Daten überprüft werden (Ditton und Müller 2015). Deshalb ist bisher offen, wie sich der Zusammenhang zwischen den Voraussetzungen einer Schule und der Nutzung von SchiLF gestaltet. Wie Schulen SchiLF organisieren und welche Themen hierbei von Bedeutung sind, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

2 Organisation und Nutzung schulinterner Fortbildungen

In allen Bundesländern bestehen Regelungen zur Durchführung von SchiLF. Diese sind unter anderem in den Landesbeamtengesetzen, Lehrerbildungsgesetzen und eigenen Erlassen festgeschrieben (KMK 2017). In Brandenburg ist beispielsweise in der Verwaltungsvorschrift über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft (VV-Lehrkräftefortbildung) festgelegt, dass jedes Jahr unter Berücksichtigung des Schulprofils, der erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler, der Ergebnisse der Schulvisitation und weiterer Evaluationsergebnisse sowie des Entwicklungsbedarfs infolge bildungspolitischer Veränderungen ein interner Fortbildungsplan erstellt werden soll, in dem die Fortbildungsschwerpunkte festgelegt sind (VV-Lehrkräftefortbildung § 5 Absatz 1, 2). Darüber hinaus ist die professionelle Weiterentwicklung als Aufgabe von Lehrkräften definiert (KMK 2000). SchiLF stellen neben externen Fortbildungen eine Möglichkeit zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen dar.

Die Organisation und Durchführung der SchiLF liegt in der Verantwortung der Einzelschule. Sie verfügt über umfangreiche inhaltliche und organisatorische Freiheit hinsichtlich der

Auswahl und Gestaltung der SchiLF. Zudem kann die Schule darüber entscheiden, ob die Veranstaltung vom eigenen Kollegium organisiert und von ausgewählten Lehrkräften durchgeführt wird oder externe Referentinnen und Referenten eingeladen werden (Wenzel und Wesemann 1990). Auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung der SchiLF obliegt der Schule. Sie basiert auf einer schulinternen Bedarfsanalyse, die durch die Schulleitung oder andere dazu beauftragte Lehrkräfte, wie z.B. der/die Fortbildungsbeauftragte, in einem schulinternen Fortbildungsplan festgehalten wird. Schulen sind bundesweit verpflichtet, die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen dort verbindlich festzulegen (Richter 2016). Bisher ist allerdings wenig darüber bekannt, wie Schulen dabei vorgehen und welche Informationen bei der Erstellung der Pläne berücksichtigt werden.

Im Gegensatz zu externen Lehrkräftefortbildungen, welche regional durch verschiedene staatliche und nichtstaatliche Fortbildungsanbieter durchgeführt werden und in der Regel von einzelnen Lehrkräften einer Schule besucht werden, sind SchiLF darauf ausgerichtet, Lernprozesse des gesamten Kollegiums oder einzelner Gruppen anzustoßen (Wenzel und Wesemann 1990). Dadurch haben Schulen mit Hilfe von SchiLF die Möglichkeit, selbstständig auf schulinterne Problemlagen zu reagieren und aktiv gemeinschaftliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Bislang ist jedoch unklar, inwiefern Schulen ihre Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Planung und Durchführung von SchiLF für Schulentwicklung nutzen.

Informationen zum Umfang des schulinternen Fortbildungsangebots und den Themen von SchiLF existieren bislang nur für wenige Bundesländer. Im Hinblick auf den Angebotsumfang wurden beispielsweise in Brandenburg im Jahr 2014 bei einer Gesamtanzahl von 853 Schulen (Amt für Statistik 2015) insgesamt 385 und im Jahr 2015 insgesamt 169 Veranstaltungen durchgeführt (DVLfB 2018). In Thüringen fanden in 2016 insgesamt 688 Veranstaltungen verteilt auf 834 staatliche Schulen statt (DVLfB 2018). Die Befunde zeigen, dass sich der Umfang des SchiLF-Angebots zwischen den Bundesländern unterscheidet. Zudem scheint es einen gewissen Anteil an Schulen zu geben, die keine SchiLF anbieten. Die bestehenden Befunde deuten somit darauf hin, dass sich Schulen in der Nutzung von SchiLF stark unterscheiden. Unklar ist jedoch, mit welchen Merkmalen das unterschiedliche Nutzungsverhalten zusammenhängt.

Nicht nur die quantitative Nutzung schulinterner Fortbildungen ist bislang wenig erforscht, sondern auch die in der Fortbildung adressierten Themen. Lediglich für die Bundesländer Brandenburg und Thüringen liegen Angaben zu den Themen von SchiLF vor. Interne Fortbildungen werden hier zu einem weiten Themenspektrum zu Schul- und Unterrichtsentwicklung aber auch zur Gesundheitsförderung angeboten. In Thüringen lag der Schwerpunkt

in 2016 auf Fachfortbildungen (35 %), gefolgt von SchiLF zu Schulentwicklung (30 %). Eher selten wurden Veranstaltungen zu den Themen Inklusion (8 %) sowie Förderung und Begabung (5 %) angeboten (DVLfB 2018). Pasternack et al. (2017) berichten für Brandenburg, dass 2015 SchiLF zu den Kategorien schulische Organisationsentwicklung, unterrichts- und schülerbezogene Themen, außerunterrichtlichen Themen sowie lehrerbezogener Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung durchgeführt wurden. Für diese Daten aus Brandenburg liegen jedoch keine Angaben zu dem jeweiligen Anteil an Fortbildungen pro Thema vor.

Die Analyse der schulinternen Fortbildungsthemen verdeutlicht, dass ein weites Themenspektrum angeboten wird. Bisher wurde die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in schulinternen und schulexternen Fortbildungsangeboten nicht untersucht. Die vorliegende Studie greift diesen Aspekt auf, um der Frage nachzugehen, inwiefern schulinterne Fortbildungen inhaltlich ein breiteres Spektrum anbieten, um möglichst verschiedene Bedarfe der Einzelschule effizient zu adressieren. Da sich SchiLF im Gegensatz zu externen Fortbildungsangeboten in der Regel an ganze Kollegien einer Schule richtet und die Gesamtheit der Bedarfe auf Schulebene adressiert, kann angenommen werden, dass sich die Themen vom externen Fortbildungsangebot unterscheiden. Pasternack et al. (2017) berichten dahingehend, dass schulintern wenige Fortbildungen zu fachdidaktischen Themen angeboten werden, da SchiLF vor allem Inhalte abdecken, die für alle Lehrkräfte eines Kollegiums relevant sind (z.B. Umgang mit Heterogenität). Allerdings erfolgte bisher keine differenzierte Analyse zu den Unterschieden zwischen den beiden Fortbildungsformaten (Daschner 2019).

Eine weitere offene Frage ist, inwiefern Zusammenhänge zwischen schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Merkmale der Schülerinnen und Schüler) und der Auswahl von Fortbildungsthemen bestehen. Zum Beispiel gibt es Hinweise darauf, dass die Nutzung von Lehrkräftefortbildungen von der Schulart abhängig sein könnte. So zeigen etwa die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2018, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten Fortbildungen mit unterschiedlichen Inhalten besuchen (Richter et al. 2019). Lehrkräfte an Gymnasien nehmen häufiger an Fortbildungen zu fachlichen und curricularen Themen teil und Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schulen nutzen vermehrt Fortbildungen zu pädagogischen Themen wie Inklusion/ Integration, Umgang mit Störungen und Gewaltprävention besuchten (Richter et al. 2019). Vor dem Hintergrund, dass sich Merkmale der Schülerinnen und Schüler in Anhängigkeit von der Schulart unterscheiden können (z.B. Baumert et al. 2009), können die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2018 dahingehend gedeutet werden, dass schulischen Rahmenbedingungen wie zum Beispiel die Merkmale der Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Herausforderungen für Lehrkräfte mit sich bringen. Da Schulen mit Hilfe von SchiLF die Möglichkeit haben,

selbstständig auf schulinterne Ausgangslagen zu reagieren, ist anzunehmen, dass diese Themen im Rahmen von SchiLF aufgegriffen werden könnten.

3 Fragestellungen der Studie

Zusammengefasst ist auf Grundlage des theoretischen Modells von Ditton (2000) anzunehmen, dass schulische Merkmale mit der Nutzung von SchiLF im Zusammenhang stehen. Allerdings gibt es nur vereinzelte deskriptive Befunde dazu, wie unterschiedlich Schulen SchiLF nutzen (Pasternack et al. 2017; DVLFb 2018). Die Frage, welche Themen für SchiLF besonders relevant sind und wie diese in Verbindung zu Merkmalen der Schule stehen, kann somit auf Basis bisheriger Forschung nicht beantwortet werden. Kenntnisse über das Ausmaß der Nutzung und die Inhalte von SchiLF sowie über Zusammenhänge zu Schulmerkmalen sind für die Fortbildungsforschung von Bedeutung, da sie Hinweise dahingehend liefern können, inwiefern Schulen Fortbildungsangebote zur Unterstützung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen nutzen.

Vor diesem Hintergrund soll mit der vorliegenden Studie ein Beitrag zur Klärung des Angebotsumfangs und den Inhalten von SchiLF im Vergleich zu externen Fortbildungsangeboten geleistet werden. Außerdem soll untersucht werden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schule und den von der Schule gewählten Themen für interne Fortbildungen bestehen. Im Anschluss an die vorangestellten Forschungsergebnisse leiten sich die folgenden drei Fragen ab:

Forschungsfrage 1: In welchem Umfang werden SchiLF an Schulen angeboten?

Forschungsfrage 2: Zu welchen Themen werden SchiLF angeboten und bestehen hierbei Unterschiede zwischen dem internen und externen Fortbildungsangebot hinsichtlich der Häufigkeiten der angebotenen Themen?

Forschungsfrage 3: Inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schule und der Auswahl bestimmter Themen von SchiLF?

4 Datengrundlage

Die Daten zum Angebot der schulinternen und -externen Fortbildungen basieren auf Angaben der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg und bilden die Grundlage für die Analy-

sen. In der Datenbank sind die Daten zum Fortbildungsangebot verschiedener staatlicher Anbieter hinterlegt. Zu den staatlichen Anbietern gehören im Land Brandenburg die vier Staatlichen Schulämter, das Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulaufsicht (BUSS), das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) sowie das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (Missal 2019). Angebote nichtstaatlicher Anbieter, z.B. von Verlagen, sind in der Datenbank nicht verzeichnet und können daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden.

Für das externe Fortbildungsangebot liegen Informationen aus dem Schuljahr 2016/17 (01.08.2016 – 31.07.2017) vor. Für schulinterne Fortbildungen liegt ebenfalls ein Datensatz für das Schuljahr 2016/17 und darüber hinaus für das Jahr 2017/18 (01.08.2017 – 31.07.2018) vor. Für die Bearbeitung der *Forschungsfragen 1* und *3* werden die aus den beiden Schuljahren 2016/17 und 2017/18 zur Verfügung stehenden Daten zu schulinternen Fortbildungen genutzt, um eine möglichst große Stichprobe zu erhalten und damit eine höhere Präzision der Schätzungen und eine größere statistische Power zu erzielen. Für den Vergleich des schulinternen und -externen Fortbildungsangebotes (*Forschungsfrage 2*) können nur Daten aus einem Schuljahr 2016/17 berücksichtigt werden, da für das externe Fortbildungsangebot nur Informationen aus diesem Schuljahr vorliegen.

In den Datensätzen zum schulinternen und -externen Fortbildungsangebot liegen für jede verzeichnete Fortbildung der Veranstaltungstitel vor. Die Datensätze enthalten sowohl Einzelveranstaltungen als auch Fortbildungsreihen. Fortbildungsreihen bestehen aus mehreren thematisch zusammengehörigen Veranstaltungen, die in der Regel über einen längeren Zeitraum verteilt stattfinden. Fortbildungen in diesem Format werden für die Analyse der Themenschwerpunkte im Datensatz als ein Fortbildungsangebot betrachtet.

Die Daten zum schulexternen Fortbildungsangebot wurden in Anlehnung an Richter et al. (2020) anhand nachfolgender Kriterien aufbereitet. Zunächst wurde der ursprüngliche Datensatz mit $N = 4910$ Einträgen bereinigt. Hierbei wurden nur von den staatlichen Schulämtern durchgeführte Veranstaltungen berücksichtigt, da diese die Angebote für reguläre Lehrkräfte organisieren. Weiterhin werden alle Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie Beratungsveranstaltungen und Regionalgruppentagungen ausgeschlossen, da diese nicht der Definition einer Lehrkräftefortbildung im engeren Sinne entsprechen. Der bereinigte Datensatz umfasst $N = 932$ externe Fortbildungen.

Die Daten zum schulinternen Fortbildungsangebot beinhalten neben dem Veranstaltungstitel eine Angabe zum Veranstaltungsort in Form einer Schulnummer. Die ursprünglichen $N = 1239$ Einträge wurden ebenso in Anlehnung von Richter et al. (2020) bereinigt. Für die

Analysen werden Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote sowie Beratungsveranstaltungen und Arbeitskreistreffen ausgeschlossen. Ausgefallene Fortbildungen ($n = 43$) sind im Datensatz erhalten geblieben, da das Forschungsinteresse der Analyse aller angebotenen Veranstaltungen galt. Der bereinigte Datensatz umfasst $N = 634$ schulinterne Fortbildungen.

Die internen und externen Fortbildungen wurden anhand ihrer Veranstaltungstitel kategorisiert. Dazu wurden vorab in Anlehnung an die Kategorisierungsvorschläge des IQB-Bildungstrends 2018 (Richter et al. 2019a) und der Kategorisierung von Pasternack et al. (2017) sechs thematische Kategorien gebildet (Beschreibung der Kategorien unter 5). Jede interne und externe Fortbildungsveranstaltung wurde einer dieser Kategorien zugeordnet.

Zusätzlich zu den Daten der Fortbildungsdatenbank liegen Daten zu den Merkmalen der Schulen im Land Brandenburg vor. Hierin enthalten sind für alle Schulen Informationen zu Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (z.B. Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf), des Lehrkräftekollegiums (z.B. Anteil der Lehrkräfte im Seiteneinstieg) sowie zu verschiedenen schulischen Leistungsdaten (z.B. VERA-Vergleichsarbeiten). Der Datensatz umfasst alle $N = 658$ staatlichen, allgemeinbildenden Schulen des Landes aus dem Schuljahr 2016/17. Mittels der Schulnummer konnten die schulinternen Fortbildungen den jeweiligen Schulen zugeordnet werden, sodass ein Datensatz vorliegt, der die jeweilige Schule mit ihren Merkmalen und den dazugehörigen SchiLF für die Schuljahre 2016/17 und 2017/18 enthält.

5 Beschreibung der Variablen

Entsprechend der vorangestellten Fragestellung werden die Variablen zur Anzahl der SchiLF, zur Beschreibung des Themas der Veranstaltungen sowie vier Variablen zur Beschreibung schulischer Merkmale untersucht (Tabelle 1).

6 Datenanalyse

Um die *Forschungsfrage 1* zu bearbeiten, die sich auf den Umfang der angebotenen SchiLF bezieht, wurde die Anzahl der SchiLF pro Schule bestimmt. Für die Analyse der Häufigkeit angebotener Themen im Rahmen von internen und externen Fortbildungsangeboten aus dem Schuljahr 2016/17 (*Forschungsfrage 2*) wurden die in den Datensätzen aufgelisteten Fortbildungen anhand ihres Veranstaltungstitels einem von sechs Themenschwerpunkten zugeordnet: *Curricula, Unterrichtsentwicklung, lehrkräftebezogene Professionalisierung, Inklusion/ Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf, Vermittlung fachlicher Themen im Unterricht (Fachdidaktik) und Schulentwicklung und -organisation.*

Eine Übersicht der Themen mit einer Beschreibung der Kategorien und Beispielfortbildungen befindet sich im Anhang (Tabelle A1). Um eine objektive Zuordnung der Fortbildungen zu Themenschwerpunkten zu erzielen, wurde die Codierung von zwei Ratern unabhängig voneinander für alle Fortbildungen durchgeführt. Die Zuordnung der Fortbildungen erfolgte durch den Erstautor und eine studentische Hilfskraft. Zunächst wurde die erste Hälfte der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen unabhängig von beiden Ratern codiert, dann fand ein Austausch zwischen den Ratern statt und abweichende Fälle wurden diskutiert. Anschließend codierten die Rater die zweite Hälfte der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen. Mit dem Datensatz der externen Fortbildungen wurde in gleicher Weise verfahren, sodass bei der Hälfte der Veranstaltungen ein Austausch zwischen den Ratern stattfand. Die Beurteilerübereinstimmung kann bei dem schulinternen ($\kappa = .80$) als auch dem schulexternen Fortbildungsangebotsdatensatz ($\kappa = .74$) als gut eingestuft werden (Wirtz und Kutschmann 2007). Abschließend wurden Abweichungen zwischen den Ratern diskutiert und in einem Konsensverfahren vereinheitlicht, sodass eine gemeinsame Interpretation beider Rater vorlag. Mit Ausnahme einer schulinternen Fortbildung konnten alle Veranstaltungen anhand ihres Titels eindeutig einem Thema zugeordnet werden. Diese Veranstaltung wird von den Analysen ausgeschlossen. Nachfolgend wurde die jeweilige Anzahl der internen und externen Fortbildungsveranstaltungen zu einem der sechs Themenschwerpunkte ermittelt.

Um signifikante Unterschiede zwischen der Fortbildungsanzahl zu einem Themenschwerpunkt im schulinternen oder -externen Fortbildungsformat festzustellen, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Dieser zielt darauf ab, beobachtete und erwartete Häufigkeiten miteinander zu vergleichen und damit die Unabhängigkeit der Variablen voneinander zu überprüfen. In den Feldern der erzeugten Kreuztabelle werden neben der beobachteten und erwarteten Anzahl der Veranstaltungen die standardisierten Residuen ausgegeben, die als z-Werte interpretiert werden können. Liegt der z-Wert hierfür über dem Grenzwert von $|1.96|$, zeigt er für die jeweilige Zelle an, ob mehr oder weniger Fortbildungen als erwartet angeboten wurden (Bühl 2006). Hierzu wird Cramers V als Maß für die Effektstärke des Tests berichtet. Dieser kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Höhere Werte deuten dabei auf einen stärkeren Zusammenhang hin. Die Grenzen liegen bei Cramers $V = .10$ kleiner Effekt, Cramers $V = .30$ mittlerer Effekt und Cramers $V = .50$ für einen großen Effekt (Cohen 1988). Für den paarweisen Vergleich der Spaltenanteile wurde die Bonferroni-Korrektur angewendet, die das beobachtete Signifikanzniveau für Mehrfachvergleiche anpasst, um eine Alpha-Fehler-Kumulierung zu vermeiden.

Für die Bearbeitung der *Forschungsfrage 3* (Zusammenhang zwischen Schulmerkmalen und den Themen von SchiLF) wurde zu jedem Themenschwerpunkt eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, um die Effekte einzelner schulischer Merkmale auf das gewählte Thema der SchiLF unter Kontrolle der Kovariaten zu überprüfen. Insgesamt wurde sechs Modelle berechnet. Hierfür dienten die folgenden schulischen Merkmale als unabhängige Variablen: Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Schule, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard in den VERA-Vergleichsarbeiten erreicht haben und Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg im Kollegium. Die jeweilige Anzahl der SchiLF-Veranstaltungen zu einem der sechs Themenschwerpunkte (kontinuierliche Variable) stellte die abhängige Variable dar. Fehlende Werte lagen in den analysierten Daten nicht vor. Alle Analysen wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics 26 durchgeführt.

7 Ergebnisse

Bezüglich des Umfangs des SchiLF-Angebots zeigt sich, dass in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 insgesamt 634 Fortbildungen an 285 allgemeinbildenden Schulen angeboten wurden. Im Schuljahr 2016/17 wurden etwas mehr als die Hälfte der SchiLF angeboten (64,8 % der Veranstaltungen in 2016/17). Von insgesamt 658 allgemeinbildenden Schulen boten demnach 373 Schulen (56,7 %) im Untersuchungszeitraum keine SchiLF an (Abbildung 2). Weitere 31,5 % der Schulen boten ein bis zwei Fortbildungen an, 5,0 % boten drei Fortbildungen an und 6,9 % der Schulen führten vier oder mehr Fortbildungen durch. Somit boten die Schulen über zwei Schuljahre hinweg im Durchschnitt 0,97 Veranstaltungen (bei insgesamt 658 Schulen; $SD = 1,77$) an.

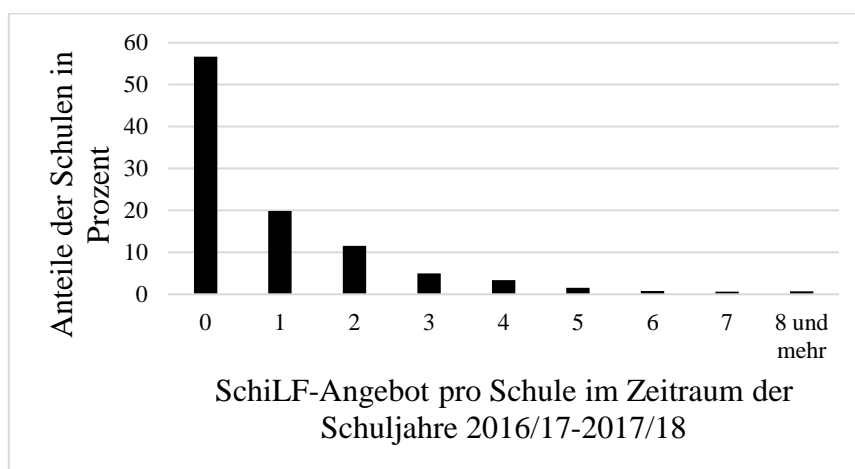


Abbildung 2. Prozentuale Anteile der Schulen, die in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 in einem bestimmten Umfang SchiLF angeboten haben.

Tabelle 1
Beschreibung der verwendeten Variablen

<i>Variablenbezeichnung</i>	<i>Variablenbeschreibung</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	
					<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Anzahl schulinterner Fortbildungen pro Schule	Anzahl der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen pro Schule innerhalb der zwei Schuljahre 2016/17 und 2017/18.	634	0.97	1.77	0	22
<i>Merkmale der Fortbildungen</i>						
Themenschwerpunkte der Fortbildungen						
Curriculum ^a	Fortbildungen, die sich im Titel auf den Rahmenlehrplan oder das (schulinterne) Curriculum beziehen.	188	0.29	0.74	0	6
Unterrichtsentwicklung ^a	Fortbildungen, die sich auf die Gestaltung von Unterricht mit dem Ziel der Qualitätssteigerung beziehen.	163	0.25	0.96	0	19
Lehrkräftebezogene Professionalisierung ^a	Fortbildungen, die sich auf das Lernen von Lehrkräften zu Themen außerhalb des Unterrichts beziehen.	119	0.18	0.88	0	18
Fachdidaktik ^a	Fortbildungen, die sich im Titel auf die Didaktik eines bestimmten Faches beziehen.	32	0.05	0.24	0	2
Inklusion/ Integration von SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf ^a	Fortbildungen, die sich auf den Umgang mit SuS mit einem sonderpädagogischen Förder-schwerpunkt und/ oder auf Gemeinsamen Unterricht beziehen.	99	0.15	0.54	0	6

Fortbildungen, die sich auf schulweite Entwicklungsziele und/ oder das Schulprogramm beziehen.

33 0.05 0.27 0 3

Schulentwicklung und -organisation^a

Merkmale der Schulen^b

Anzahl der SuS im Schuljahr 2016 Diese Variable bezieht sich auf die Gesamtanzahl der SuS einer Schule und diente als Indikator für die Größe einer Schule.

Anteil der SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf Diese Variable umfasst den prozentualen Anteil der SuS einer Schule, welche einen festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache aufweisen.

Anteil der SuS, die den Mindeststandard in den VERA-Vergleichsarbeiten erreicht haben Diese Variable repräsentiert den gemittelten prozentualen Anteil der SuS einer Schule, die den Mindeststandard im Rahmen von VERA-3 in Deutsch und Mathematik beziehungsweise VERA-8 für die Sekundarstufe I in Deutsch, Mathematik und Englisch erreicht haben.

Anteil der Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Kollegium Diese Variable gibt an, zu welchem prozentualen Anteil Lehrkräfte im Kollegium einer Schule vertreten sind, die kein traditionelles Lehramtsstudium absolviert haben und über einen alternativen Zugang in den Schuldienst eingemündet sind.

Anmerkungen. Berichtet werden die Anzahl (*N*), Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*). ^a Eingetragen sind Angaben zu schulinternen Fortbildungen aus den Schuljahren 2016/17 und 2017/18.

^b Schulische Merkmale können Werte im Bereich zwischen 0 und 100 Prozent annehmen. Höhere Prozentwerte stellen einen höheren Anteil an der jeweiligen Gesamtheit der Einzelschule dar.
SuS = Schülerinnen und Schüler.

Der Vergleich der Häufigkeiten schulinterner und externer Fortbildungsthemen aus dem Schuljahr 2016/17 zeigt – wie in Abbildung 3 verdeutlicht –, dass am häufigsten SchiLF zu Themen der *Curricula* (39 % aller Fortbildungen), *Unterrichtsentwicklung* (ca. 23 %) und *lehrkräftebezogene Professionalisierung* (ca. 15 %) angeboten werden. SchiLF zum Thema *Inklusion/ Integration* nimmt einen Anteil von ca. 12 % ein. Eher selten werden SchiLF zu den Themen *Schulentwicklung und -organisation* (ca. 6 %) und *Fachdidaktik* (ca. 5 %) angeboten.

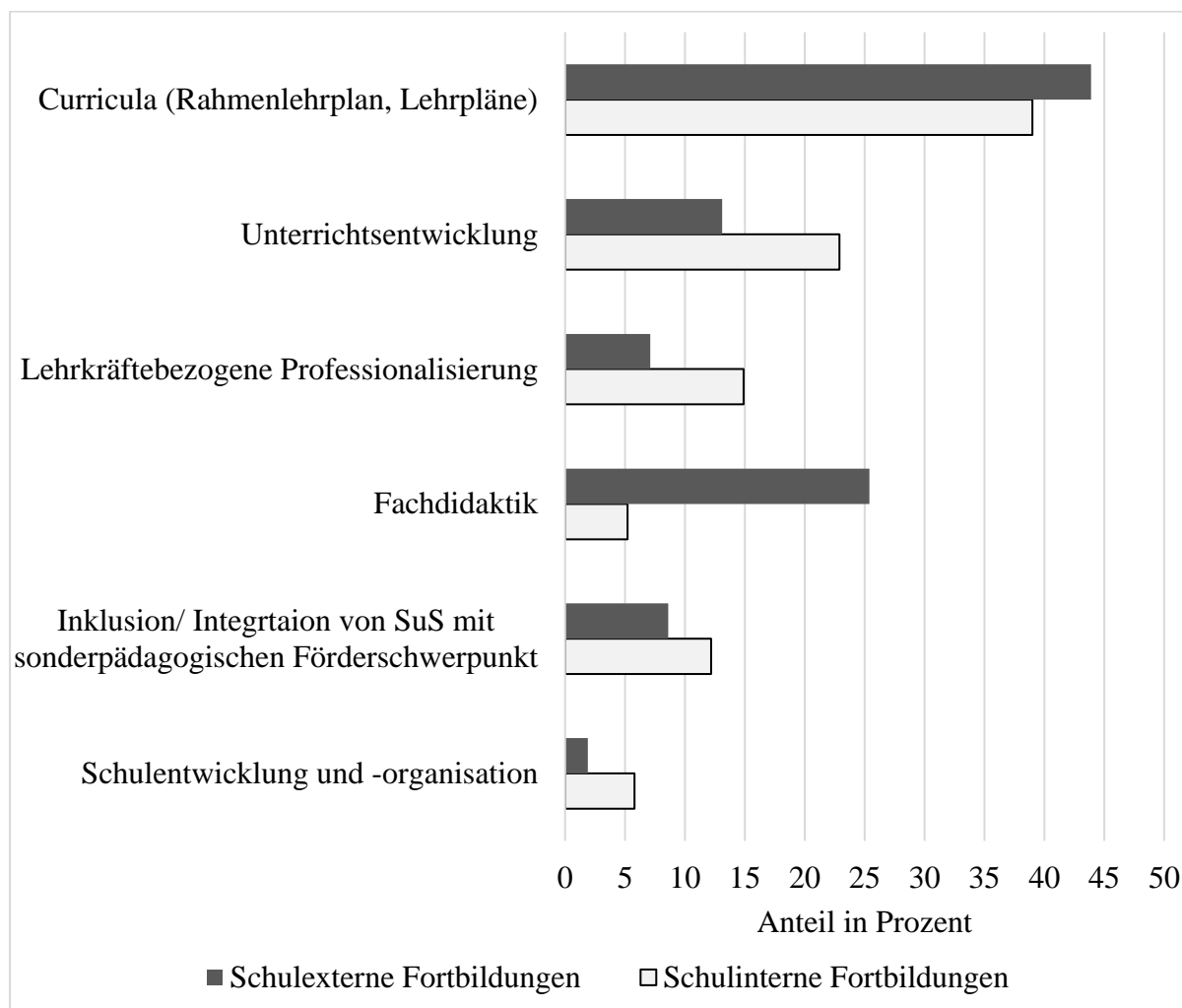


Abbildung 3. Prozentuale Anteile der internen und externen Fortbildungsangebote nach Themenschwerpunkten
Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler.

Zur Einordnung des Umfangs der im Rahmen von SchiLF angebotenen Themen werden in Abbildung 3 auch die Angebote externer Veranstaltungen dargestellt. Bei den externen Fortbildungsangeboten werden am häufigsten Veranstaltungen zum Themenschwerpunkt *Curricula* (ca. 44 % aller externen Fortbildungen) angeboten. Es folgen Veranstaltungen zum Thema *Fachdidaktik* (ca. 25 %), *Unterrichtsentwicklung* (ca. 13 %) und *Inklusion/ Integration* (ca.

9 %). Fortbildungen zur *lehrkräftebezogenen Professionalisierung* nehmen einen Anteil von ca. 7 % ein. SchiLF zur *Schulentwicklung und -organisation* ist im externen Fortbildungsangebot ebenfalls eher selten vertreten (ca. 2 %).

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests, dargestellt in Tabelle 2, verweisen zunächst auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen Thema und Format der Fortbildung mit einer mittleren Effektstärke ($\chi^2(5) = 104.78; p < .001; \text{Cramers } V = .29$). Der Vergleich der Spaltenanteile zeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen den Angebotsformaten bei den Themen *Fachdidaktik*, *lehrkräftebezogene Professionalisierung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Schulentwicklung und -organisation* bestehen. Fortbildungen zum Thema *Fachdidaktik* werden häufiger als erwartet extern angeboten ($z = 8.2$). Fortbildungen zu den Themen *lehrkräftebezogene Professionalisierung* ($z = 4.4$), *Unterrichtsentwicklung* ($z = 4.4$) und *Schulentwicklung und -organisation* ($z = 3.7$) werden hingegen häufiger als erwartet schulintern angeboten. Zusammengefasst wird deutlich, dass sich die Häufigkeit der Fortbildungsthemen in Abhängigkeit vom Fortbildungsformat unterscheidet.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen (dargestellt in Tabelle 3 und 4), ergeben signifikante Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen und einzelnen SchiLF-Themen für die Modelle 3 und 5. Für das Modell 3 zeigt sich zunächst ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard in den VERA-Vergleichsarbeiten erreicht haben, und der Fortbildungsanzahl zum Thema *lehrkräftebezogene Professionalisierung*. Bei einem zunehmenden Anteil der Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard in den VERA-Vergleichsarbeiten erreicht haben, werden weniger SchiLF zum Thema *lehrkräftebezogene Professionalisierung* angeboten. Außerdem ergab sich in Modell 3 ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg und der Fortbildungsanzahl. Mit einem steigenden Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg im Kollegium bietet die Schule mehr SchiLF zum Thema *lehrkräftebezogene Professionalisierung* an.

Die Ergebnisse für das Modell 5 zeigen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf und der Fortbildungsanzahl zum Thema *Inklusion/ Integration* besteht. Das bedeutet, dass Schulen bei einem zunehmenden Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf mehr Veranstaltungen zum Thema *Inklusion/ Integration* anbieten. Weiterhin kann in Bezug zu Modell 5 ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard in den VERA-Vergleichsarbeiten erreicht haben und

Tabelle 2

Kreuztabelle zur Anzahl der Fortbildungen pro Thema und Fortbildungsformat mit Residuen

Thema der Fortbildung		Fortbildungsformat	
		schulinterne Fortbildungen	schulexterne Fortbildungen
Curricula	beobachtete Häufigkeit	141	409
	erwartete Anzahl	153.9	396.1
	korrigierte standardisierte Residuen	-1.6 _a	1.6 _a
Unterrichtsentwicklung	beobachtete Häufigkeit	83	122
	erwartete Anzahl	57.3	147.7
	korrigierte standardisierte Residuen	4.4_a	-4.4_b
Lehrkräftebezogene Professionalisierung	beobachtete Häufigkeit	54	66
	erwartete Anzahl	33.6	86.4
	korrigierte standardisierte Residuen	4.4_a	-4.4_b
Fachdidaktik	beobachtete Häufigkeit	19	237
	erwartete Anzahl	71.6	184.4
	korrigierte standardisierte Residuen	-8.2_a	8.2_b
Inklusion/ Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf	beobachtete Häufigkeit	44	80
	erwartete Anzahl	34.7	89.3
	korrigierte standardisierte Residuen	2.0 _a	-2.0 _a
Schulentwicklung und -organisation	beobachtete Häufigkeit	21	18
	erwartete Anzahl	10.9	28.1
	korrigierte standardisierte Residuen	3.7_a	-3.7_b

Anmerkungen. Dargestellt sind beobachtete und erwartete Häufigkeiten der Fortbildungen pro Thema und Fortbildungsformat. Fettgedruckte Koeffizienten liegen über dem Grenzwert von $z = |1.96|$ und markieren eine statistisch signifikante Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit. Für den paarweisen Vergleich der Spaltenanteile wurde eine Bonferroni-Korrektur genutzt, die das beobachtete Signifikanzniveau für Mehrfachvergleiche anpasst. Signifikante Unterschiede zwischen den Spaltenpaaren werden durch unterschiedliche tiefgestellte Buchstaben markiert.

Tabelle 3

Ergebnisse der multiplen Regression zur Vorhersage des Kriteriums *SchiLF*-Anzahl zu einem Themenschwerpunkt durch die Prädiktoren Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard in den *VERA*-Vergleichsarbeiten erreicht haben und Anteil der Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Kollegium

Prädiktor	Modell 1 Curricula		Modell 2 Unterrichts-ent- wicklung		Modell 3 Lehrkräfte-be- zogene Professional- sierung		Modell 4 Fachdidaktik		Modell 5 Inklusion und Integration		Modell 6 Schul-entwick- lung und -organisation	
	<i>b</i> (SE)	$\hat{\beta}$	<i>b</i> (SE)	$\hat{\beta}$	<i>b</i> (SE)	$\hat{\beta}$	<i>b</i> (SE)	$\hat{\beta}$	<i>b</i> (SE)	$\hat{\beta}$	<i>b</i> (SE)	$\hat{\beta}$
Konstante	0.049 (0.24)	-	0.123 (0.31)	-	0.800 (0.28)	-	0.000 (0.08)	-	0.469 (0.17)	-	0.157 (0.09)	-
Anzahl SuS	0.000 (0.00)	.01	0.000 (0.00)	.08	0.000 (0.00)	.08	0.000 (0.00)	.05	0.000 (0.00)	.07	0.000 (0.00)	.02
Anteil SuS Förderbedarf	0.002 (0.01)	.01	-0.002 (0.01)	-.01	-0.007 (0.01)	-.03	-0.002 (0.00)	-.03	0.015 (0.01)	.09*	-0.003 (0.00)	-.03
Anteil SuS <i>VERA</i> erreicht	0.002 (0.00)	.04	0.000 (0.00)	-.01	-0.010 (0.00)	-.15**	0.001 (0.00)	.03	-0.006 (0.00)	-.13**	-0.002 (0.00)	-.07
Anteil Seiten- einsteiger*innen	0.003 (0.00)	.03	0.005 (0.01)	.03	0.014 (0.01)	.11**	-0.002 (0.00)	-.05	0.000 (0.00)	.00	0.002 (0.00)	.06
<i>R</i> ²	.002		.006		.034		.011		.028		.009	
<i>korrigiertes R</i> ²	-.004		.000		.028		.005		.022		.003	

Anmerkungen. Eingetragen sind Standardfehler (SE), standardisierte Koeffizienten ($\hat{\beta}$) und unstandardisierte Koeffizienten (*b*). Fettgedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$. SuS = Schülerinnen und Schüler. Alle Variablen wurden auf Multikollinearität geprüft. Dazu wurden die Toleranz (*TOL*) und der Variance-Inflation-Factor (*VIF*) für alle Modelle berechnet. Diese liegen in den entsprechenden Grenzen (*TOL* < .10; *VIF* < 10.0) (Kutner 2005).

der Fortbildungsanzahl zum Thema Inklusion/ Integration aufgezeigt werden. Bei einem zunehmenden Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandards erreichen, bietet die Schule weniger SchiLF zum Thema Inklusion/ Integration an. Insgesamt ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass durch die Modelle 3 und 5 jeweils lediglich 3 % der Varianz erklärt werden können. Die niedrigen Werte des korrigierten R^2 (Modell 3: $R^2_{\text{korr}} = .03$; Modell 5: $R^2_{\text{korr}} = .02$) deuten darauf hin, dass das gewählte Modell nur eingeschränkt für die Analyse der vorliegenden Daten geeignet ist. Weitere signifikante Zusammenhänge können in den übrigen vier Modellen nicht festgestellt werden.

Tabelle 4

Ergebnisse der Varianzanalysen zur multiplen Regression

Modell	<i>F</i>	df	<i>p</i>
Curricula	0.32	4	.87
Unterrichtsentwicklung	0.93	4	.42
Lehrkräftebezogene Professionalisierung	5.65	4	<.001
Fachdidaktik	1.84	4	.12
Inklusion und Integration	4.62	4	<.01
Schulentwicklung und -organisation	1.51	4	.20

Anmerkungen. Berichtet werden die Ergebnisse der ANOVA zur Regressionsanalyse. Eingetragen sind *F*-Wert (*F*), Freiheitsgrade (df) und Signifikanzniveau (*p*).

8 Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht, in welchem Umfang allgemeinbildende Schulen SchiLF anbieten, welche thematischen Schwerpunkte dabei im Vordergrund stehen und inwiefern hierbei ein Unterschied zwischen schulinternem und schulexternem Angebot vorliegt. Des Weiteren greifen wir die Frage auf, ob Zusammenhänge zwischen den Merkmalen einer Schule und der Anzahl an SchiLF zu einem bestimmten Themenschwerpunkt bestehen.

Hinsichtlich der *Forschungsfrage 1*, in welchem Umfang SchiLF angeboten werden, kann gezeigt werden, dass die knappe Mehrheit der Schulen (ca. 57 %) ihren Lehrkräften im

Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren keine SchiLF durch öffentliche Anbieter unterbreitete. Es gibt nur sehr wenige Schulen, die mehr als eine Fortbildung durchführen. Im Durchschnitt bietet eine Schule in zwei Schuljahren nur eine SchiLF an. Bereits in früheren Untersuchungen in Brandenburg und Thüringen wurde deutlich, dass nicht von allen Schulen schulinterne Fortbildungsangebote der öffentlicher Träger genutzt werden (DVLfB 2018). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte darin liegen, dass Schulen neben staatlichen Angeboten auch von Fortbildungsangeboten nichtstaatlicher Anbieter (z.B. Verlage) Gebrauch machen und diese deshalb nicht im vorliegenden Datensatz verzeichnet sind. Darüber hinaus verweisen Studienergebnisse auf eine hohe Arbeitsbelastung von Schulleitungen hin (z.B. Brauckmann und Schwarz 2015). Daher wäre es denkbar, dass ihnen wenig Zeit für die Planung und Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen bleibt, da sie aufgrund vielfältiger administrativer Aufgaben im Schulalltag und eigener Unterrichtsverpflichtung stark belastet sind (Meyer et al. 2019). In Brandenburg sind dies laut der Verwaltungsvorschriften über Anrechnungsstunden für Lehrkräfte (VV-Anrechnungsstunden § 2) in Abhängigkeit von der Schulart und Schulgröße maximal zwischen 13 und 15 Unterrichtsstunden pro Woche. Appius et al. (2012) berichten ebenfalls, dass sich Schulleitungen zwar der Wichtigkeit von Personalentwicklung bewusst sind, fehlende zeitliche und finanzieller Ressourcen sowie ein umfangreiches Aufgabenspektrum sie jedoch bei der Umsetzung zeitintensiver Personalentwicklungsmaßnahmen einschränken.

Forschungsfrage 2 untersucht die Häufigkeit der Themen, die im Rahmen von SchiLF angeboten werden und geht auf Unterschiede zum externen Fortbildungsangebot in diesen Häufigkeiten ein. Die Analysen ergeben zunächst einen Schwerpunkt beim Thema *Curricula* sowohl im internen als auch im externen Fortbildungsangebot. Dieses Ergebnis lässt sich damit erklären, dass in Brandenburg ab dem Schuljahr 2017/18 für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 ein neuer Rahmenlehrplan galt, welcher von den Schulen in das schulinterne Curriculum integriert werden musste (Missal 2019). Daran wird deutlich, dass administrative Reformbestrebungen schulische Innovationsprozesse binden. Die Analysen zeigen weiterhin, dass die Themenschwerpunkte *lehrkräftebezogene Professionalisierung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Schulentwicklung und –organisation* häufiger bei SchiLF-Veranstaltungen auftauchen als bei externen Fortbildungsangeboten. Veranstaltungen mit dem Thema *Fachdidaktik* sind häufiger bei externen Fortbildungsangeboten vertreten. Damit deuten die Ergebnisse in dieselbe Richtung wie die Befunde von Pasternack et al. (2017). Die Autorinnen und Autoren stellen fest, dass im Rahmen von SchiLF weniger fachdidaktische Inhalte präsent sind, da sich SchiLF in der Regel

an das gesamte Kollegium der Schule richten und somit eher Themen beinhalten, die für Lehrkräfte aller Fachrichtungen relevant sind. Darüber hinaus kann anhand der durchgeführten Analysen gezeigt werden, dass die Themen *lehrkräftebezogenen Professionalisierung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Schulentwicklung und –organisation* für Lehrkräftekollegien von besonderem Interesse sind.

Forschungsfrage 3 bezog sich auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Merkmalen einer Schule und den gewählten Themen von SchiLF. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen, dass in Teilen Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung ausgewählter SchiLF-Themen bestehen. Zum einen kann gezeigt werden, dass mit zunehmendem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung mehr Fortbildungen zum Themenschwerpunkt *Inklusion/ Integration* angeboten werden. Das Ergebnis deutet zunächst darauf hin, dass sich Schulen mit der Gestaltung inklusiven Unterrichts auseinandersetzen. Darüber hinaus könnte der Befund damit erklärt werden, dass die Schulen, die nach dem 2015 beschlossenen Konzept der Brandenburger Landesregierung eine „Schule für gemeinsames Lernen“ werden wollen, dazu einen verbindlichen Anteil an SchiLF zu diesem Thema absolvieren müssen (Landesregierung Brandenburg 2015). Insofern ist anzunehmen, dass ein Teil der Schulen das SchiLF-Thema *Inklusion/ Integration* nicht gänzlich frei auswählte, sondern einer Vorgabe im Rahmen dieser Maßnahme folgte.

Weiterhin zeigen die Analysen zur *Forschungsfrage 3*, dass bei einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard in den Vergleichsarbeiten erreicht haben, weniger SchiLF zum Thema *Inklusion/ Integration* und zu *lehrkräftebezogene Professionalisierung* gewählt werden. Eventuell verweisen die Ergebnisse darauf, dass Schulen aufgrund ihrer Rückmeldungen aus den Vergleichsarbeiten andere Fortbildungsthemen in den Fokus rücken und die Rückmeldungen eher als Grundlage für die Unterrichtsentwicklung nutzen (Wurster et al. 2017) – hierzu sind weitere Untersuchungen notwendig.

Schließlich kann gezeigt werden, dass bei einem höheren Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg im Kollegium mehr SchiLF zur *lehrkräftebezogenen Professionalisierung* gewählt werden. Da Lehrkräften im Seiteneinstieg nicht im gleichen Umfang wie traditionell ausgebildete Lehrkräfte auf den Schuldienst vorbereitet sind (Lucksnat et al. 2020), kann dieser Befund in der Art gedeutet werden, dass SchiLF eine Form der Unterstützung beim Berufseinstieg für Lehrkräfte im Seiteneinstieg darstellen.

Insgesamt können für alle untersuchten Modelle zum Zusammenhang zwischen schulischen Merkmalen und SchiLF-Themen jedoch nur gering ausgeprägte Effektstärken festgestellt werden. Das bedeutet, dass die untersuchten schulischen Merkmale nur zu einem kleinen

Teil mit den Themen der SchiLF in Verbindung stehen. Fischer (2017) berichtet hierzu in ihrer qualitativen Studie zu internen Fortbildungen an Schweizer Berufsfachschulen, dass an einigen Schulen die Auswahl der Inhalte kurzfristig und unsystematisch erfolgte. Im Hinblick auf die vorliegenden Ergebnisse könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die Auswahl eines SchiLF-Themas zum Teil nicht systematisch mit den individuellen Rahmenbedingungen der Schulen korrespondiert.

Damit leistet diese Arbeit einen Beitrag für die Bildungsforschung, da die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Schulmerkmalen und Fortbildungsthemen verdeutlichen, dass SchiLF eine wichtige Funktion für die Entwicklung der Einzelschule innehaben, jedoch machen scheinbar nicht alle Schulen vom staatlichen Angebot umfänglich Gebrauch. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass in zukünftigen Forschungsarbeiten eine differenzierte Betrachtung von schulinternen und -externen Fortbildungen sinnvoll ist. Da die Angebotsformate jeweils unterschiedliche Ziele und Themenschwerpunkte adressieren, könnte eine differenzierte Betrachtung Aufschluss auf die jeweiligen Fortbildungsbedarfe auf der Ebene der Einzelschule beziehungsweise der Lehrperson geben.

Anhand der Ergebnisse ergeben sich zudem Implikationen für die schulische Praxis. Da nicht alle Schulen von SchiLF durch öffentliche Anbieter Gebrauch machen, sollte darüber nachgedacht werden, wie Schulleitungen bei der datenbasierten Bedarfsanalyse und Planung sowie bei der Durchführung von SchiLF unterstützt und im Hinblick auf ihr hohes Arbeitspensum entlastet werden könnten. Eine Möglichkeit bestände darin, Fortbildungsbeauftragte aus dem Lehrkräftekollegium stärker bei der Planung und Durchführung von Fortbildungen mit einzubeziehen. Darüber hinaus könnte die Verbindlichkeit durch regelmäßige und feste Zeitfenster (Richter et al. 2020) sowie eine schriftliche Planung erhöht werden (Appius et al. 2012). Ob eine strengere gesetzliche Verpflichtung zur Durchführung von schulinternen Fortbildungen eine stärkere Nutzung bewirken könnte, ist jedoch fraglich (Kuschel et al. 2020). Darüber hinaus können die Ergebnisse auch dahingehend gedeutet werden, dass das Fortbildungsangebot in der Wahrnehmung der Schulen keine hinreichende Qualität aufweist. Es wäre z.B. denkbar, dass SchiLF eher von Lehrkräften aus dem Kollegium in Form von Mikrofortbildungen durchgeführt werden (Wöhlbier et al. 2019), da diese im Gegensatz zu externen Referentinnen und Referenten mit den Rahmenbedingungen der Einzelschule vertraut sind und das Fortbildungsangebot entsprechend passend gestalten können.

Zu den Limitationen der vorliegenden Arbeit zählt, dass nur Daten eines Bundeslandes ausgewertet wurden und eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Bundesländer zu prüfen ist. Darüber hinaus stellen die Ergebnisse zur *Forschungsfrage 3* eine Querschnittsanalyse dar.

Um Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung von SchiLF zu überprüfen, ist eine Untersuchung im Längsschnitt über mehrere Schuljahre aussagekräftiger. Mit Hilfe des verwendeten Modells kann ferner nur ein kleiner Teil der Varianz in den Daten aufgeklärt werden kann. Das bedeutet, dass die betrachteten Schulmerkmale nur in einem geringen Maße mit den gewählten SchiLF-Themen zusammenhängen. Somit gibt es noch weitere ungeklärte Faktoren, die für die Themenwahl bedeutsam sind. Unter anderem wäre es möglich, dass die Führungskompetenz der Schulleitung eine entscheidende Rolle spielt. Appius et al. (2012) sowie Steger Vogt und Kabitz (2014) stellen fest, dass die Fähigkeit, Lehrkräfte zu motivieren und klare Zielevereinbarungen zu treffen, für die Umsetzung von Maßnahmen von Bedeutung sind. Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit nur Angebote der staatlichen Schulämter berücksichtigt werden, die im Datensatz verzeichnet sind.

Dessen ungeachtet stellt die vorliegende Untersuchung erstmalig die Häufigkeit spezifischer SchiLF-Angebote in der Gesamtheit der Schulen eines Bundeslandes dar und untersucht Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Themenschwerpunkten. Damit trägt diese Studie dazu bei, anhand von schulspezifischen Merkmalen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe dieser Schulen aufzuzeigen.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass weiterer Forschungsbedarf zu schulinternen Fortbildungen besteht. Zentrale Aspekte stellen die Untersuchung der Qualität schulinterner Fortbildungen sowie deren Effektivität und Nachhaltigkeit dar. Trotz der Bedeutung, die schulinternen Fortbildungen für den Kompetenzerwerb im Kollegium und die Schulentwicklung zugesprochen wird, liegen hierzu derzeitig keinerlei Forschungsergebnisse vor. Aufgrund dieser zunehmenden Bedeutsamkeit von SchiLF für Schulentwicklung (Pasternack et al. 2017) sind weitere Untersuchungen zu SchiLF von großer Relevanz für die aktuelle Bildungsforschung.

Danksagung

Wir danken Herrn Michael Wolf vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) für die Bereitstellung der Daten.

Literatur

- Ackeren, I. van., Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuße, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 13 (Beiheft 12), 51–73.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 107–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2015). *Statistischer Bericht B I 1 – j / 14. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2014/2015*. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- Bach, A., Böhnke, A. & Thiel, F. (2020). Improving instructional competencies through individualized staff development and teacher collaboration in German schools. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1289–1302. doi:10.1108/IJEM-08-2019-0294
- Basold, K. (2010). *Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen*. Dissertation. Hamburg: disserta Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P. & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, 101(1), 33–46.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14: Einführung in die moderne Datenanalyse*. (10. Auflage). München u.a.: Pearson Studium.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. (2019). Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (1. Aufl. IFS-Bildungsdialoge, Bd. 3, S. 71–91). Münster: Waxmann.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.) (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. *forum Lehrerfortbildung* (47).
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht: Eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 73–92.
- Ditton, H. & Müller, A. (2015). Schulqualität. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 121–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 327–362). Münster: Waxmann.
- Fischer, S. (2017). Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, 241–259.
- KMK (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen*. Berlin: KMK.
- KMK (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- KMK (2017). *Lehrkräftefortbildung in den Ländern*. Berlin: KMK.
- Kuschel, J., Richter, D., & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 211–229. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>
- Kutner, M. H. (2005). *Applied linear statistical models*. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Landesregierung Brandenburg (2015). *Gemeinsames Lernen in der Schule gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“*. Potsdam: Landtag.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 40,1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Maier, U., Metz, K., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Schymala, M. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 197–224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_9
- Mentzel, W. (2001). *Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden*. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A., & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Missal, S. (2019). Erfolgreiche Konzepte der Weiterbildung von Lehrkräften. Zur Fortbildung von Lehrkräften und Führungskräften im schulischen Kontext in Brandenburg. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (1. Aufl. IFS-Bildungsdialoge, Bd. 3, S. 109–126). Münster: Waxmann.

- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: wbv.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J., & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y., & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–354). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>.
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer.
- Tillmann, K.-J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter, & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. (Bd. 7, S. 37–57). Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren
- Steger Vogt, E. & Kabitz, S. (2014). Die Führungsakzeptanz der Personalentwicklung durch die Lehrpersonen. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule*. (S. 133–146). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–652). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Verwaltungsvorschriften über Anrechnungsstunden für Lehrkräfte (VV-Anrechnungsstunden) vom 30.05.2008. VV-AnrStd. 2008.
- Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft (VV-Lehrkräftefortbildung) vom 29.04.2015. VV-LKFB. 2015.
- Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (Bd. 4., S. 24–40). Weinheim, Basel: Beltz.
- Werding, E. & Schinnenburg, H. (2016). Inklusion als Herausforderung für die Personalentwicklung. Ist-Stand aus der Sicht von Fach- und Führungskräften. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis*. (S. 117–145). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wirtz, M. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Die Rehabilitation*, 46, 1–8. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>

- Wöhlbier, K., Groth E., Tietz, S., Sobosczyk, T., Schwarz, H. Leu, S. & Borrmann, A. (2019). *Ergebnisse aus dem Prozess der Werkstatt schulentwicklung.digital 2018/19. Mikrofortbildungen*. Verfügbar unter: <https://www.forumbd.de/publikationen/praxisleitfaden-mikrofortbildungen/>
- Wurster, S., Richter, D., & Lenski, A.E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 628–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>

Anhang

Tabelle A1

Definition der Themenschwerpunkte mit Beispielfortbildungen

Themenschwerpunkt mit Definition	Beispiele für interne Fortbildungen	Beispiele für externe Fortbildungen
<p><i>Curricula (Lehrpläne, RLP):</i></p> <p>Fortbildungen, die sich im Titel auf den Rahmenlehrplan oder das (schulinterne) Curriculum beziehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung zum SchiC Deutsch • SchiLF zur Implementierung RLP 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit am SchiC – Daten und Zufall • Qualifizierungsmaßnahme im Rahmen der Implementierung des RLP
<p><i>Unterrichtsentwicklung:</i></p> <p>Fortbildungen, die sich auf die Gestaltung von Unterricht mit dem Ziel der Qualitätssteigerung beziehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Energizer und Gruppenbildung • Lernmethoden: Visualisierung, Mindmapping, Lernstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Struktur guten Unterrichts • Medien für Lehrer
<p><i>Lehrkräftebezogene Professionalisierung:</i></p> <p>Fortbildungen, die sich auf das Lernen von Lehrkräften zu Themen außerhalb des Unterrichts beziehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktbewältigung Lehrer – Schulsozialarbeiter • Helicopterelemente fahren auch bloß Auto • Kollegiale Fallberatung als wirksames Mittel im Problemlösungsprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • BEP - Mein erster Elternabend als Klassenlehrkraft • Unsicherheitsfaktor Eltern • Supervision – Umgang mit schwierigen Beratungssituationen
<p><i>Vermittlung fachlicher Themen im Unterricht (Fachdidaktik):</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forschen mit Luft • Einführung in die Verwendung von Geometriesoftware im Mathematikunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Epische Literatur des 20./21. Jahrhunderts mit den Schwerpunkten neue Medien und Erzählkonzepte

Fortbildungen, die sich im Titel auf die Didaktik eines bestimmten Faches beziehen.	
<i>Inklusion/ Integration von SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsbewertung und Nachteilsausgleich bei SuS mit und ohne festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf • Den schulischen Alltag für SuS mit Förderbedarf im autistischen Verhalten erfolgreich gestalten
Fortbildungen, die sich auf den Umgang mit SuS mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und/ oder auf Gemeinsamen Unterricht beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion – Herausforderung und Chance. Umgang mit Konflikten und Krisensituationen im Schulalltag • Adaptionen im gemeinsamen Unterricht für blinde SuS
<i>Schulentwicklung und -organisation:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ganztags im Fokus- Evaluierung und Fortschreibung des Ganztagskonzeptes • Einsatz der neuen Hardware und der neuen Medien im Schulnetzwerk
Fortbildungen, die sich auf schulweite Entwicklungsziele und/ oder das Schulprogramm beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegte Schule als Element des Schulprogramms • Fachtagung "Qualität und Perspektiven kultureller Bildung an Schulen mit Ganztagsangeboten"

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler. RLP = Rahmenlehrplan. SchiC = Schulinternes Curriculum. BEP = Berufseingangsphase.

Studie IV: Gestaltung schulischer Personalentwicklung – konzeptionelles Verständnis von Schulleitungen, Datennutzung und der Einsatz von Maßnahmen.

Organization of school-based staff development – conceptual understanding by school leaders and use of data and measures.

Jenny Kuschel, Ulrike Hartmann, Eric Richter, Rebecca Lazarides & Dirk Richter

Dieser Artikel wurde noch nicht publiziert und wird derzeit bei einem Journal eingereicht.

Zusammenfassung

Schulische Personalentwicklung wird als Schlüssel zur Entwicklung von Unterrichts- und Schulqualität verstanden. Trotz der Bedeutsamkeit von Personalentwicklung ist bislang weitestgehend unklar, wie Schulleitungen den Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen auf die schulspezifischen Entwicklungsziele abzustimmen und auf diese Weise Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung verknüpfen. Der Beitrag geht der Frage nach, welches Verständnis von Personalentwicklung Schulleitungen aufweisen, welche Informationen sie bei der Umsetzung von Personalentwicklung berücksichtigen und welche Maßnahmen sie verwenden. Dazu wurden Interviews mit sechs Schulleitungen an mit dem deutschen Schulpreis prämierten Schulen inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitungen überwiegend ein Verständnis von Personalentwicklung aufweisen, welches auf die Organisationsentwicklung abzielt. Sie berücksichtigen verschiedene Informationsquellen und beziehen sich hauptsächlich auf schulinterne Evidenzen. Die Schulleitungen setzen insbesondere Gruppenmaßnahmen ein, um den informellen Austausch und die Teamentwicklung zu fördern.

Schlagworte: Lehrkräftebildung, Schulentwicklung, Schulleitung, Datennutzung, Fortbildung

Abstract

Staff development is seen as a key element to develop teaching practice and school quality. Despite the importance of staff development, it is still unclear how principals align the use of staff development measures with school-specific development goals and link staff, organizational and lesson development in this way. This article explores the understanding principals have of staff development, what information they take into account in this context and what measures they use. For this purpose, interviews with six principals at award-winning German schools were analyzed. The results show that the interviewed principals predominantly have a conception of staff development that is aimed at organizational development. They consider different sources of information and mainly refer to internal school evidence. The principals use especially group measures to promote informal exchange and team development.

Keywords: Teacher education, School development, School leadership, Data use, Professional development

Stetige gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen erfordern eine kontinuierliche berufliche Entwicklung von Lehrkräften. Schulische Personalentwicklungsmaßnahmen stellen hierbei für Schulleitungen eine Möglichkeit dar, um die Kompetenzentwicklung ihrer Lehrkräfte systematisch zu fördern und zu unterstützen (Meetz, 2007). Darüber hinaus kann schulische Personalentwicklung als ein Weg der Schulentwicklung beschrieben werden (Rolff, 2016), der über die Entwicklung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte auf die Verbesserung der Leistungen von Schüler:innen abzielt und somit einen Beitrag zur Entwicklung von Schulqualität leisten kann (Buhren & Rolff, 2009).

Bislang vorliegende Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Maßnahmen der Personalentwicklung an Schulen kaum systematisch umgesetzt werden (Steger & Appius, 2011). Schulleitungen weisen darüber hinaus ein unterschiedliches Verständnis von Personalentwicklung auf und verfolgen unterschiedliche Zielstellungen (Steger Vogt et al., 2014; Gaikhorst et al., 2019). Weitestgehend unklar ist bislang, wie es Schulleitungen gelingen kann, den Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen auf die schulspezifischen Entwicklungsziele abzustimmen und auf diese Weise Personal- und Organisationsentwicklung zu verknüpfen. Diesen Desiderata soll im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden.

Eine Gruppe von Schulen, die besonders dafür geeignet erscheint, gelingende Personalentwicklungsprozesse zu beschreiben, sind Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden³. Diesen Schulen werden ein hohes Innovationsvermögen sowie eine hohe Leistungsfähigkeit zugeschrieben. Zudem ist Personalentwicklung Bestandteil eines Qualitätsbereichs, nachdem die Schulen von einer Fachjury evaluiert werden (Beutel et al., 2016). Deshalb können sie als Good-Practice-Beispiele im Sinne der Konzeption des Schulpreises angesehen werden. Die Untersuchung dieser Schulen kann einen Beitrag zur Frage nach gelingender schulischer Personalentwicklung im deutschsprachigen Raum leisten, um die Erkenntnisse über die Praxis leistungsstarker Schulen für die Bildungsforschung nutzbar zu machen. Dazu verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, zunächst Konzepte und Erkenntnisse zur Praxis schulischer Personalentwicklung zusammenzufassen. Die anschließende qualitative Analyse von sechs Schulleitungsinterviews verdeutlicht, wie Personalentwicklung an den untersuchten Schulen umgesetzt wird.

³ Der Deutsche Schulpreis wurde von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung initiiert. Mit dem Ziel, die Schulentwicklung voranzutreiben, werden jährlich gute Schulen und ihre innovativen Konzepte mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. Die Leistungen der ausgezeichneten Schulen sollen öffentlich gewürdigt und ihre Konzepte für die Schulentwicklung nutzbar gemacht werden (Beutel et al., 2016).

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Personalentwicklung als ein Weg der Schulentwicklung

Schulentwicklung verfolgt im Kern das Ziel, die Leistungen der Schüler:innen zu verbessern und lässt sich anhand des Drei-Wege-Modells von Rolff (2016) beschreiben. Demnach gibt es auf der Ebene der Einzelschule die Möglichkeit, Schulentwicklung durch Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) in Gang zu setzen. Das Modell verdeutlicht, dass diese Zugänge jedoch nicht einzeln zu denken sind, sondern dass sie systematisch im Zusammenhang stehen und jeder Weg der Schulentwicklung die anderen einschließt. Rolff (2016) bringt diesen Zusammenhang auf die Formel: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE.“ (S. 21). Personalentwicklung kann demnach als ein möglicher Weg der Schulentwicklung angesehen werden, der sowohl mit der Organisations- also auch der Unterrichtsentwicklung verknüpft ist.

Schulleitungen nehmen im Prozess der Schulentwicklung eine Schlüsselrolle ein. In der internationalen Schulentwicklungsforschung besteht Konsens darüber, dass das Führungsverhalten der Schulleitung eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Schulen ist (Kovačević & Hallinger, 2019). Es liegen Untersuchungen vor, die sich mit der Effektivität von Personalentwicklung (Desimone, 2009), dem Zusammenhang zwischen Personalentwicklungsmaßnahmen und Änderung der Lehrkräftekognition (Franke et al., 2001) und der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte befassen (Desimone et al., 2002) oder das Führungsverhalten der Schulleitung beleuchten (Robinson et al., 2008). Diese Untersuchungen zeigen, dass Schulleitungen durch den gezielten Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen und das Formulieren von schulischen und personellen Entwicklungszielen Lehrkräfte in der Erreichung dieser Ziele unterstützen können. Auf diese Weise nehmen Schulleitungen sowohl Einfluss auf die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte (Bredeson, 2000; Timperley et al., 2007; Leithwood & Sun, 2012) und darüber vermittelt auch auf die Entwicklung der Schule (Buhren & Rolff, 2009).

1.2 Definition und Umsetzung von Personalentwicklung im schulischen Kontext

Becker (2009) definiert Personalentwicklung als „Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (S. 4). Damit differenziert Becker (2009) zunächst zwischen verschiedenen Maßnahmen und ergänzt eine systematische Zielperspektive. Davon ausgehend unterscheidet

er zwischen drei Inhaltsbereichen, die zur Beschreibung unterschiedlicher Stufen von Personalentwicklung genutzt werden können. Der erste Inhaltsbereich bezieht sich auf *Maßnahmen zu Bildungszwecken* und adressiert aktuelle Bedarfe, während im zweiten Inhaltsbereich die generelle, anlassunspezifische individuelle *Förderung* von Mitarbeiter:innen mit einbezogen wird. Der dritte Inhaltsbereich nimmt die *Organisationsentwicklung* und die Förderung organisationspezifischer Entwicklungsziele in den Blick (Becker, 2009). Im schulischen Kontext bedeutet das, dass Personalentwicklung in den Prozess der Schulentwicklung eingebunden ist (Buhren & Rolff, 2009). Die Ziele und Inhalte von Personalentwicklung sollten strategisch auf das Leitbild einer Schule, welches sich in der Regel im Schulprogramm abbildet, ausgerichtet sein (Steger Vogt, 2013). Die Schulleitung nimmt hierbei eine Schlüsselposition ein, da Personalentwicklung eine ihrer Führungsaufgaben darstellt (Steger Vogt, 2013; Meyer, Richter, Marx & Hartung-Beck, 2019).

Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Personalentwicklung an schweizerischen, österreichischen und deutschen Schulen zeigen weiterhin, dass schulische Personalentwicklung insgesamt wenig etabliert ist (Steger Vogt et al., 2014). Thillmann et al. (2015) berichten für Schulen in Berlin und Brandenburg, dass Personalentwicklung nicht als systematisch geplantes Konzept verstanden wird, sondern sich überwiegend aus Einzelmaßnahmen zusammensetzt. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass Schulleitungen in Deutschland im internationalen Vergleich eher wenig Gestaltungsspielraum bei der Personalentwicklung haben (z.B. bei der Personalauswahl oder bei der Verwendung von Finanzen für Personalentwicklungsmaßnahmen) (Klein, 2017), wenig auf diese Aufgabe vorbereitet werden und deshalb in diesem Bereich einen hohen Fortbildungsbedarf aufweisen (Schwanenberg et al., 2018). Zum anderen berichten Schulleitungen, dass sie Personalentwicklung als Belastung empfinden, da ihnen zeitliche Ressourcen und entsprechende Befugnisse hierfür fehlen (Steger Vogt et al., 2014).

Weiterhin haben Befragungen von Schulleitungen gezeigt, dass sie sich in ihrer Auffassung von Personalentwicklung unterscheiden und verschiedene Zielstellungen verfolgen. Meetz (2007) berichtet auf Basis einer Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, dass Personalentwicklung von den schulischen Akteuren zu gleichen Teilen als Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung betrachtet wird. Der Vergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften zeigt, dass der Bereich der Organisationsentwicklung für Schulleitungen dabei signifikant bedeutsamer ist als für Lehrkräfte. Personalentwick-

lung steht für die Schulleitungen in einem engen Zusammenhang mit Organisationsentwicklung, da durch eine Qualifizierung und Schaffung von Entwicklungsanreizen für Lehrkräfte Schulentwicklungsprozesse angestoßen werden können (Meetz, 2007).

Eine weitere Studie an niederländischen Schulen von Gaikhorst et al. (2019) stellte fest, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen Personalentwicklung als ein Zusammenspiel von persönlicher Entwicklung der Lehrkräfte und Organisationsentwicklung betrachtet. Es zeigte sich auch, dass sich die Schulleitungen in der Beschreibung der Zielstellung von Personalentwicklung unterscheiden. Einige bezogen sich auf die Förderung der Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrkraft. Andere nannten die Verbesserung der Leistungen der Schüler:innen und bezogen sich damit eher auf Schulentwicklung (Gaikhorst et al., 2019). Bezieht man die Ergebnisse auf die Systematisierung der Inhaltsbereiche nach Becker (2009), kann ein Teil von Schulleitungen identifiziert werden, der Personalentwicklung als ein Mittel zur Organisationsentwicklung ansieht. Ein weiterer Teil weist ein Verständnis von Personalentwicklung auf, welches sich vorwiegend auf die Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften und damit auf den Bereich der Bildung und Förderung bezieht. Die aufgeführten Befunde verdeutlichen, dass Schulleitungen Personalentwicklung unterschiedlich definieren.

Da Schulleitungen den Einsatz von Maßnahmen steuern und für die Entwicklung der Lehrkräfte verantwortlich sind (Meyer et al., 2019) und erste Arbeiten darauf hindeuten, dass Schulleitungen Personalentwicklung unterschiedlich definieren, besteht ein Forschungsbedarf zum Verständnis und der Wahrnehmung der Schulleitungen in Bezug auf Personalentwicklung (Brown et al., 2016).

1.3 Nutzung von Informationsquellen zur Steuerung von Personalentwicklung

Schulleitungen benötigen für eine systematische Personalentwicklung eine breite Informationsbasis, um auf dieser Grundlage Entscheidungen für zukünftige personelle Entwicklungsprozesse treffen zu können (Meetz, 2007). Vor diesem Hintergrund ist es von Bedeutung, die Informationsquellen zu identifizieren, die Schulleitungen zur Feststellung von personellen und organisationalen Bedarfen hinzuziehen. Eine Studie mit Schulleitungen in Rheinland-Pfalz untersuchte die Nutzung von Informationsquellen im Kontext von Schulentwicklung. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Schulleitungen auf drei verschiedene Arten von Informationsquellen beziehen, die unterschiedlich stark genutzt werden (van Ackeren et al., 2013): (1) *Orientierung an schulinternen Evidenzen* (z.B. Hospitationen, schulinterne Testergebnisse);

(2) *Orientierung an externen Evidenzen* (z.B. Ergebnissen der Schulinspektion); (3) *Orientierung an Ersatzwissen* (im Sinne von Erfahrungswissen z.B. Berücksichtigung der eigenen Intuition und persönlicher Präferenz) (ebd.). Es konnte festgestellt werden, dass der überwiegende Teil der Schulleitungen Entscheidungen auf der Basis schulinterner Evidenzen traf (ebd.). Die von van Ackeren et al. (2013) herausgearbeiteten Kategorien von Informationsquellen für Schulentwicklung werden im Folgenden genutzt, um sie auf den Kontext der Personalentwicklung anzuwenden.

Welche Informationsquellen Schulleitungen bei der Planung von Personalentwicklung berücksichtigen, wurde im Rahmen weiterer Studien untersucht. Insgesamt zeigen die Befunde, dass sie sich an schulinternen und –externen Evidenzen orientieren. Thillmann et al. (2015) können bei ihrer Studie an Schulen in Berlin und Brandenburg zeigen, dass sich Schulleitungen durch Hospitationen über die Entwicklungsbedarfe der Kolleg:innen informieren und sich damit auf schulinterne Evidenzen beziehen. Bach et al. (2014) berichten von einer Befragung mit Berliner und Brandenburger Schulleitungen, dass rund die Hälfte der Brandenburger Schulleitungen Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten (VERA) im Rahmen ihrer Personalentwicklung nutzen würden. Ähnliche Ergebnisse beschreiben Kuper et al. (2016). Etwa die Hälfte der Schulleitungen in Berlin und Brandenburg nehmen bei Mitarbeiter:innengesprächen Bezug auf die Ergebnisse aus VERA und nutzen damit schulexterne Evidenzen. Die Befunde zeigen, dass Schulleitungen teilweise evidenzbasierte Datenquellen berücksichtigen, dies trifft jedoch nicht auf alle Schulleitungen zu.

1.4 Personalentwicklungsmaßnahmen

Die Ermittlung von Personalentwicklungsbedarfen führt idealtypisch zur Durchführung konkreter Maßnahmen (Böckelmann & Mäder, 2018), die der systematischen Förderung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften dienen. Durch sie sollen die zur Bewältigung von berufsbezogenen Anforderungen nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten gefördert werden (Steiger Vogt, 2013).

Personalentwicklungsmaßnahmen lassen sich anhand verschiedener Kriterien gruppieren. Unterschieden wird zum einen zwischen *Einzelmaßnahmen*, die die Förderung und berufliche Entwicklung von einzelnen Mitarbeiter:innen fokussieren (z.B. Besuch einer externen Fortbildung) und *Gruppenmaßnahmen*, die die Entwicklung von Teams bzw. der Gesamtorganisation in den Blick nehmen (z.B. professionelle Lerngemeinschaften) (Weiß, 2001).

Eine zweite Unterscheidungsdimension bezieht sich auf die Struktur von Lerngelegenheiten. Hierbei wird zwischen *formalen* und *nonformalen Lerngelegenheiten* differenziert, die für das berufliche Lernen von Lehrkräften bedeutsam sind (Richter, 2011). Formale Lerngelegenheiten werden explizit geschaffen und sind an Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen verortet. Sie zielen bewusst auf Lernprozesse ab. Beispiele hierfür sind der Besuch einer schulexternen Fortbildung oder verpflichtende Hospitationen im Rahmen des Vorbereitungsdiensts. Bei nonformalen Lerngelegenheiten findet Lernen ebenfalls intentional statt. Sie sind jedoch nicht an Bildungsinstitutionen gebunden (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2011). Beispiele sind das Lesen von Fachliteratur oder kollegiale Hospitationen (Richter, 2011).

In der Praxis setzen Schulleitungen unterschiedliche Maßnahmen ein, wobei nicht alle Instrumente gleichermaßen genutzt werden. Am häufigsten wird das Mitarbeiter:innengespräch genannt (Appius et al., 2012). Allerdings berichten überwiegend ältere Studien von einer eher unregelmäßigen Durchführung der Gespräche (Avenarius et al., 2006; Meetz, 2007). Aktuellere Untersuchungen verzeichnen hingegen eine stärkere Nutzung: Laut einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen durch Bach, Böhnke und Thiel (2020) gaben 23 % der Lehrkräfte an, in den letzten fünf Jahren jeweils ein Gespräch pro Jahr mit der Schulleitung geführt zu haben. Ebenso berichten Thillmann et al. (2015) für Schulen in Berlin und Brandenburg, dass 65 % der Schulleitungen regelmäßig Gespräche führen.

Hospitationen durch die Schulleitung werden seltener genutzt (Bonsen et al., 2002; Senkbeil et al., 2004). Bach et al. (2020) berichten hierzu, dass nur bei 9 % der Lehrkräfte in den vergangenen fünf Jahren eine Hospitation pro Jahr stattfand und 39 % der Lehrkräfte gaben an, keine Hospitation gehabt zu haben. Die Untersuchung von Thillmann et al. (2015) zeigen ein positiveres Bild: demnach führten 51 % der Schulleitungen regelmäßig Hospitationen durch. Kollegiale Hospitationen werden seltener realisiert, da hierfür ausreichend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen müssen (Kansteiner & Stamann, 2014).

Bezüglich der Teilnahme an Fortbildungen zeigen die Ergebnisse der zwischen 2011 und 2018 bundesweit durchgeführten Untersuchungen des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), dass die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an Fortbildungen teilnimmt und innerhalb von zwei Schuljahren mindestens eine Fortbildung besucht (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012; Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013; Hoffmann & Richter, 2016; Richter et al., 2019). Der Umfang der Fortbildungsteilnahme fällt in den Bundesländern jedoch sehr heterogen aus (ebd.). Darüber hinaus berichtet Meetz (2007) für Gymnasien in

Nordrhein-Westfalen, dass neben den bereits genannten Instrumenten auch Fort- und Weiterbildungsplanung, dienstliche Beurteilungen und E-Learning-Angebote als Maßnahmen eingesetzt werden.

Anhand der aufgeführten Befunde lässt sich erkennen, dass unter Bezug auf die Systematisierung von Personalentwicklungsmaßnahmen nur wenige gruppenbezogene Maßnahmen eingesetzt werden, die eine nonformale Lerngelegenheit für Lehrkräfte darstellen. Insgesamt erfolgt der Einsatz der Maßnahmen mit Ausnahme des Mitarbeiter:innengesprächs nicht flächendeckend und es bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Schulen.

2 Die vorliegende Studie

Zusammenfassend zeigen die Forschungsbefunde, dass Personalentwicklung von Schulleitungen aufgrund verschiedener Faktoren unterschiedlich bewältigt werden kann: Erstens variiert das Verständnis von Personalentwicklung zwischen Schulleitungen und ist mit verschiedenen Zielstellungen verknüpft (Meetz, 2007; Gaikhorst et al., 2019). Zweitens stehen Schulleitungen für die Planung von Maßnahmen unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung (van Ackeren et al., 2013), wobei bislang unklar ist, auf welcher Grundlage primär Maßnahmen veranlasst werden. Drittens können Schulleitungen auf ein breites Spektrum an Maßnahmen zugreifen (Meetz, 2007), die unterschiedliche Ziele adressieren (Weiß, 2001; Richter, 2011). Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel der Studie darin, exemplarisch an mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen Prozesse gelingender schulische Personalentwicklung zu beschreiben. Kenntnisse über die erfolgreiche Umsetzung schulischer Personalentwicklung können Hinweise dazu liefern, wie Schulleitungen Personalentwicklungsprozesse steuern und darüber die Schulentwicklung fördern können.

Seit 2006 werden Schulen mit dem Deutschen Schulpreis prämiert, die sich durch herausragende Leistungen in den sechs Qualitätsbereichen *Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima und Schulleben* sowie *Schule als lernende Organisation* auszeichnen (Beutel et al., 2016). In der Beschreibung des Qualitätsbereichs *Schule als Lernende Organisation* ist der Aspekt der Personalentwicklung enthalten. Aufgeführte Kriterien sind unter anderem, welche Entwicklungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten es für die Mitarbeiter:innen der Schule gibt und in welchem Zusammenhang die Fortbildungsplanung der Schule mit den Zielen der Schulentwicklung steht. Es kann zu einem gewissen Maße angenommen werden, dass die im Rahmen dieser Studie untersuchten Schulen aufgrund ihrer Auszeichnung in den genannten Bereichen überdurchschnittlich innovativ und leistungsstark

sind. Solche Schulen sind für die Bildungsforschung von besonderem Interesse, da die Erforschung der Schul- und Personalentwicklung an diesen Schulen konkrete Erkenntnisse zu besonders gelungenen und ggf. neuartigen Konzepten von Personalentwicklung ermöglicht. Vor diesem Hintergrund werden die folgenden Forschungsfragen adressiert:

1. Welches Verständnis von Personalentwicklung haben Schulleitungen an Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden?
2. Auf welcher Grundlage erfolgt der Einsatz von Maßnahmen?
3. Welche Maßnahmen setzen Schulleitungen an diesen Schulen ein?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

Die Studie basiert auf sechs Interviews mit Schulleitungen zu den von ihnen genutzten Personalentwicklungsmaßnahmen. Zwei der Interviews wurden im Rahmen des Forschungsprojekts *CoMMIT-Kooperation an Schulen, Innovation im Team* erhoben. Die übrigen vier Interviews wurden im Rahmen zusätzlicher Datenerhebungen durchgeführt. Interviewt wurden vier Schulleitungen und zwei Mitglieder des Schulleitungsteams an drei Gesamtschulen, einer Oberschule, einem Gymnasium und einer Grundschule. Die Gruppe der interviewten Personen bestand aus zwei Frauen und vier Männern aus vier verschiedenen Bundesländern. Alle Personen nahmen freiwillig an der Befragung teil. Den interviewten Personen wurde die Einhaltung der Datenschutzrichtlinien, insbesondere der Anonymität in allen Veröffentlichungen, zugesichert. Um die Anonymität der Befragten sicherzustellen, wurde aufgrund der kleinen Stichprobe auf die Offenlegung einzelner Kombinationen von Alter, Geschlecht und Berufserfahrung verzichtet.

3.2 Leitfadengestützte Interviews

Mit allen Personen wurde ein leitfadengestütztes Interview zwischen Oktober 2019 und Oktober 2020 geführt. Die Interviews hatten im Durchschnitt eine Länge von 39 Minuten (*Min.* = 15 min.; *Max.* = 54 min.). Fünf der sechs Interviews fanden über eine Videokonferenz-Plattform statt und wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Der Interviewleitfaden (im Anhang) enthielt Fragen zum Verständnis und der Bedeutung von Personalentwicklung, zu den genutzten Maßnahmen und wie sich Schulleitungen über den Leistungsstand und Bedarfe der Lehrkräfte informieren.

3.3 Datenanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Form einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Zunächst wurde auf der theoretischen Grundlage das Codesystem mit den thematischen Hauptkategorien *Verständnis von Personalentwicklung* (Becker, 2009), *Grundlage für den Einsatz einer Maßnahme* (von Ackeren et al., 2013) und *Personalentwicklungsmaßnahmen* (Weiß, 2001; Richter, 2011) mit den jeweiligen Subkategorien (dargestellt in Tabelle 1) deduktiv entwickelt.

Nachdem sich der/ die Erstautor:in und eine trainierte studentische Mitarbeiter:in mit dem Datenmaterial und dem Codesystem vertraut gemacht hatten, wurde das Material zunächst von beiden Kodierer:innen gesichtet. Im Verlauf des Kodierprozesses wurden die Subkategorien 2.4 gesellschaftlich-politische Herausforderungen, 2.5 ohne spezifischen Anlass und 3.4 Maßnahmen im Tandem im Codesystem ergänzt, da die Interviewaussagen dem bestehenden Kategoriensystem nicht zugeordnet werden konnten, für die Darstellung der Ergebnisse aber relevant waren. 50 % des Materials wurde von den zwei Kodierer:innen unabhängig kodiert, was den Empfehlungen von Döring und Bortz (2016) entspricht. Im Anschluss erfolgte die Berechnung der Beurteilerübereinstimmung ($\kappa = .90$) (Wirtz & Kutschmann, 2007). Da der Wert als sehr gut eingeschätzt werden kann, wurde das verbleibende Datenmaterial mit dem endgültigen Kategoriensystem durch den/die Erstautor:in kodiert. Zweifelsfälle wurden jedoch auch für das verbleibende Material unter den beiden Kodierer:innen diskutiert und konsensuell entschieden. Die Kodierung des Interviewmaterials erfolgte mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA 2020.

4 Ergebnisse

4.1 Verständnis von Personalentwicklung

Anhand der Interviewaussagen lassen sich unterschiedliche Sichtweisen auf Personalentwicklung identifizieren. Insgesamt wurden 59 Aussagen zum Verständnis getroffen. Eine Übersicht der Häufigkeiten der Kodierungen befindet sich in Tabelle 2. Über alle Aussagen hinweg lag der Schwerpunkt im Bereich der *Organisationsentwicklung* (33 Aussagen). Betrachtet man individuelle Schwerpunkte, fällt auf, dass vier der sechs Schulleitungen Personalentwicklung am häufigsten im Kontext von Organisationsentwicklung beschrieben haben. Die Aussage der Leitung von Schule D macht besonders deutlich, wie Personal- und Organisationsentwicklung miteinander verknüpft werden:

„Also das ist gerade die Frage, die wir uns über Jahre gestellt haben: Wie kriegen wir das hin, sodass wir auch die Kollegen da mitentwickeln und auch gezielt also für unsere Schulentwicklung im Moment dann auch nutzen? Und da haben wir praktisch dieses System einmal entwickelt über Gesamtkonferenzen, wo wir uns Ziele stellen. Und wo dann die Kollegen sich abgleichen können, in welchen Bereichen sie sich einbringen können und mit welcher Stärke. Und das wird dann im Gespräch mit den Fachbereichsleitern und Fachkonferenzleiter besprochen. Und das wird dann zurückgekoppelt zu uns im Leitungsbereich, dass wir da auch nochmal einen Überblick haben.“ (Schule D, Pos. 24)

Tabelle 1

Kategoriensystem

Kategorie	Subkategorie
1. Verständnis von Personalentwicklung	1.1 Personalentwicklung mit Bezug zur Organisationsentwicklung
	1.2 Personalentwicklung im Sinne von Förderung
	1.3 Personalentwicklung im Sinne bedarfsorientierter Bildung
2. Grundlage für den Einsatz einer Personalentwicklungsmaßnahme	2.1 Orientierung an Erfahrungswissen
	2.2 schulinterne Evidenzen
	2.3 schulexterne Evidenzen
	2.4 gesellschaftlich-politische Herausforderungen ^a
	2.5 ohne spezifischen Anlass ^a
3. Personalentwicklungsmaßnahmen	3.1 formale Lerngelegenheit
	3.2 nonformale Lerngelegenheit
	3.3 Einzelmaßnahmen
	3.4 Maßnahmen im Tandem ^a
	3.5 Gruppenmaßnahmen

Anmerkungen. ^a Induktiv entwickelte Subkategorie. Ein ausführliches Kategoriensystem mit Ankerbeispielen befindet sich im Anhang (Tabelle A1).

Am zweithäufigsten wurden Aussagen getroffen, die ein Verständnis von Personalentwicklung im Sinne einer *Förderung* aufzeigen (23 Aussagen). Die Schulleitungen der Schulen A und C haben überwiegend Aussagen in dieser Kategorie getroffen. Die folgende Aussage der Schulleitung an Schule C verdeutlicht, dass sie Personalentwicklung im Sinne einer Förderung des individuellen Potentials der Mitarbeiter:innen auffasst:

„Also erstens das Potenzial in demjenigen sehen und ihm möglichst den Spielraum geben, den er braucht. Also die Leute nicht einengen, also das heißt Ressourcen, einen Platz, das, was er braucht, muss derjenige bekommen. Das ist eine Aufgabe Entwicklung. Wenn jemand Entwicklungsraum hat, dann wird er den nutzen.“ (Schule C, Pos. 42)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass vier von sechs Schulleitungen überwiegend Personalentwicklung im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung betrachten, allerdings nicht ausschließlich, denn zum Teil weisen ihre Aussagen auch Bezüge zu den beiden anderen Inhaltsbereichen von Personalentwicklung auf.

4.2 Grundlage für den Einsatz von Maßnahmen

Bezüglich der Frage, auf welcher Grundlage der Einsatz von Maßnahmen erfolgte, konnten insgesamt 71 Aussagen fünf verschiedene Kategorien zugeordnet werden. Der größte Anteil der Antworten (42 Aussagen) weist einen Bezug zur Kategorie der *schulinternen Evidenzen* auf. Die Aussagen von fünf der sechs Schulen verweisen überwiegend auf diese Kategorie. Das bedeutet, dass die Schulleitungen die Entscheidung über den Einsatz einer Maßnahme überwiegend auf der Basis schulinterner Evidenzen treffen. Anhand der folgenden Aussage der Schulleitung von Schule E ist erkennbar, wie Informationen aus Mitarbeiter:innengesprächen und Hospitationen zu weiteren Maßnahmen führen:

„Ja, ein Gespräch sowohl Besprechung zu dem gesehenen Unterricht, als auch ein Entwicklungsgespräch, was eben über den Unterricht hinausgeht, sondern: Wie beurteilen sie Ihre Position an der Schule? Sind sie zufrieden mit dem, wie es läuft? Hätten sie Interesse an der Mitarbeit in irgendwelchen Bereichen? Gibt es Dinge, die sie behindern? Wo wir gucken, wie können wir als Schulleitung noch besser unterstützen. Da machen wir auch teilweise individuelle Gespräche heraus.“ (Schule E, Pos. 22)

Aussagen mit Bezug zur Kategorie *Erfahrungswissen* werden insgesamt am zweithäufigsten getroffen (16 Aussagen). Eine der sechs Schulleitungen (Schule F) bezieht sich haupt-

sächlich auf ihre Erfahrung. Die Aussage der Leitung an Schule A verdeutlicht, wie sie aufgrund ihrer persönlichen Wahrnehmung Mitarbeiter:innengespräche veranlasst: „Ich führe Mitarbeitergespräche mit Menschen, wo ich glaube, die müssen wir jetzt mal zu etwas bewegen.“ (Schule A, Pos. 16).

Schulexterne Evidenzen werden von den Schulen D, E und F als Grundlage für den Einsatz einer Maßnahme genannt (3 Aussagen). Hierbei wird vor allem auf etablierte Instrumente der jeweiligen Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung zurückgegriffen. Die Schulleitung von Schule E beschreibt, wie diese Instrumente an ihrer Schule eingesetzt werden:

„Aber seit vier Jahren haben wir eine sehr mächtige Evaluationsplattform. Die ist vom Land XX erstellt worden. Und damit evaluieren wir alles und haben dadurch einen sehr genauen Blick und wissen auch sehr genau: Was läuft an unserer Schule? Was Mängel sind, was Probleme sind. Wo wir noch Hilfe brauchen, Unterstützung brauchen.“ (Schule E, Pos. 36)

Darüber hinaus wurden Ergebnisse aus Orientierungsarbeiten (Schule D) als externe Evidenzquellen benannt. Neben den drei beschriebenen Kategorien, die sich auf die Nutzung von Evidenzen und das Erfahrungswissen der Schulleitung beziehen, wurden von den Personen darüber hinaus weitere Gründe für die Durchführung von Maßnahmen benannt. Diese wurden in zwei induktiv entwickelten Subkategorien zusammengefasst: Mit der vierten Subkategorie wurde erfasst, wenn der Einsatz einer Maßnahme *ohne einen spezifischen Anlass* erfolgt (8 Aussagen). Von vier Personen wird berichtet, dass Maßnahmen wie das Mitarbeiter:innengespräch in einem festen regelmäßigen Rhythmus durchgeführt werden. Schließlich werden von zwei Personen (Schule C, E mit je einer Aussage) *gesellschaftlich-politische Herausforderungen* als Anlass für den Einsatz von Maßnahmen genannt, die die fünfte Subkategorie bilden. Die Schulleitung der Schule E beschreibt hierzu:

„Und dann kommen ja immer im Schulbereich unvorhergesehene Projekte, wie jetzt eben Corona, wie Digitalisierung. Da hatten wir jetzt eben Glück als Schule, dass wir das schon von uns aus schon vorangetrieben haben. Wie die Flüchtlingswelle, die zu bewerkstelligen war, wie Inklusion. Also es gibt immer plötzlich ganz neue Dinge, die wichtig sind und vorrangig sind.“ (Schule E, Pos. 52)

Tabelle 2

Übersicht der Häufigkeiten der Kodierungen je Subkategorie

Schule	N_{ges}	Bezug zu				Verständnis von Personalentwicklung			Einsatz von Maßnahmen auf der Grundlage von:			
		OE	Förderung	Bildung	schulinterne Evidenzen	Orientierung an Erfahrungswissen	ohne spezifischen Anlass	schulexterne Evidenzen	gesellschaftlich-politische Herausforderungen			
A	11	1	5	0	14	2	4	0	0	0		
B	5	2	0	0	4	2	1	0	0	0		
C	14	3	6	2	5	3	0	0	1	1		
D	12	9	0	0	11	1	1	2	0	0		
E	7	6	4	0	8	2	0	1	1	1		
F	12	12	8	1	0	6	2	0	0	0		
Σ		33	23	3	42	16	8	3	3	2		

Anmerkungen. N_{ges} = Gesamtanzahl im Interview beschriebener Personalentwicklungsmaßnahmen pro Schule. OE = Organisationsentwicklung.

4.3 Personalentwicklungsmaßnahmen

Insgesamt wurden 32 verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen beschrieben. In Tabelle 3 sind die Maßnahmen kategorisiert. Maßnahmen, die von allen Schulen berichtet wurden, sind das Mitarbeiter:innengespräch und schulexterne Fortbildungen. Schulinterne Fortbildungen und Unterrichtshospitationen durch die Schulleitungen werden von fünf der sechs Schulen beschrieben. Darüber hinaus berichten vier Personen von der Erstellung eines schulinternen Fortbildungsplans.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass bei den *formalen Lerngelegenheiten* die Maßnahmen überwiegen, die sich auf die Bedarfe einer einzelnen Person beziehen. Bei den *non-formalen Lerngelegenheiten* werden überwiegend Maßnahmen genannt, die in Gruppen durchgeführt werden. Maßnahmen, die im Tandem durchgeführt werden, werden seltener berichtet und beschränken sich hauptsächlich auf Maßnahmen, bei denen die Schulleitung einbezogen ist (z.B. Mitarbeiter:innengespräch).

Insgesamt wird deutlich, dass die Schulen ein breites Repertoire an Maßnahmen nutzen und dabei auch eigene Konzepte, wie z.B. die „Fitnessrunden“ entwickelt haben, die den Bedarfen der jeweiligen Schule entsprechen. Die Schulleitung der Schule C beschreibt, wie sie mit den „Fitnessrunden“ eine nonformale Lerngelegenheit für Lehrkräftegruppen geschaffen haben:

„Und dann ist das die andere Sache, wir nennen das Fitnessrunden. Das ist über das Jahr verteilt, das sind meistens Leute aus dem Kollegium, manchmal aber auch extern, also ja, fit bleiben, ne? Also wo wir ein Thema anbieten, mal eine Technologie beispielsweise oder so, ich sage jetzt mal Erklärvideo (...). So und wo kommen kann der will. Und dann aber speziell seine Fragen beantwortet werden, ne? Und diese Fitnessrunden, die sind regelmäßig. Bei uns gibt es einen, zwei Versammlungsslots, das ist Freitag 13 (...) und 14 Uhr, gibt es jeweils eine Stunde, die kann sozusagen durch die Gremien gebucht werden, (...). Und da ist immer frei, also es ist kein Unterricht und alle Lehrer könnten grundsätzlich gehen.“ (Schule C, Pos. 20)

5 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, Personalentwicklung als ein Weg der Schulentwicklung an mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen zu untersuchen. Dazu wurden die Interviews mit Schulleitungen von sechs Schulpreis-Schulen inhaltsanalytisch ausgewertet.

Hinsichtlich der *Forschungsfrage 1*, welches Verständnis von Personalentwicklung die Schulleitungen haben, kann festgestellt werden, dass die Schulleitungen ein Verständnis von Personalentwicklung aufweisen, welches sich überwiegend auf die Organisationsentwicklung bezieht. Zwischen den einzelnen Schulen können jedoch Unterschiede in der Gewichtung der drei Inhaltsbereiche identifiziert werden. Bezüglich der *Forschungsfrage 2*, auf welcher Grundlage Schulleitungen Maßnahmen ergreifen, wurde ersichtlich, dass Schulleitungen unterschiedliche Informationsquellen nutzen. Am häufigsten wurden schulinterne Evidenzen wie Beobachtungen im Rahmen von Hospitationen und Mitarbeiter:innengespräche genutzt. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass sich die Schulleitungen stärker an der eigenen Erfahrung orientieren als an schulexternen Evidenzen. Zum Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen (*Forschungsfrage 3*), zeigt sich, dass Schulleitungen eine breite Auswahl an unterschiedlichsten Maßnahmen nutzen. Schwerpunkte ergaben sich hier bei formalen Einzelmaßnahmen und bei nonformalen Gruppenmaßnahmen.

Mit Blick auf den Forschungsstand kann festgestellt werden, dass der Befund von Meetz (2007), dass Schulleitungen Personalentwicklung als ein Mittel zur Organisationsentwicklung betrachten, bestätigt werden kann. Darüber hinaus steht unser Befund, dass sich Schulleitungen hauptsächlich auf schulinterne Evidenzen als Entscheidungsgrundlage für den Einsatz von Maßnahmen beziehen, in Einklang mit den Ergebnissen von van Ackeren et al. (2013). Sie stellten fest, dass Schulleitungen Entscheidungen im Kontext von Schulentwicklung überwiegend auf der Basis von schulinternen Evidenzen treffen. Der Befund von Kuper et al. (2016), dass Schulleitungen in Mitarbeiter:innengesprächen auf VERA-Ergebnisse Bezug nehmen, konnte für diese Studie nicht bestätigt werden. Lediglich Schule D erwähnt explizit, dass Ergebnisse aus Orientierungsarbeiten berücksichtigt werden. Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass nicht explizit nach der Nutzung von VERA-Ergebnissen gefragt wurde, so dass es möglich ist, dass die Ergebnisse möglicherweise verzerrt sein können. Aktuelle gesellschaftlich-politische Anforderungen, wie z.B. die Digitalisierung, werden von den Schulleitungen nur in wenigen Fällen als Anlass genommen, um Maßnahmen zu ergreifen, die die Lehrkräfte perspektivisch auf diese Aufgabe vorbereiten. Dies legt den Schluss nahe, dass die Schulleitungen meist erst dann Maßnahmen ergreifen, wenn ihnen eine interne Evidenz in Form eines konkreten Bedarfs vorliegt. Darüber hinaus konnte der Befund von Bach et al. (2020) und Thillmann et al. (2015), dass Schulleitungen regelmäßig Gespräche mit den Lehrkräften führen, repliziert werden. Das zeigt, dass das Mitarbeiter:innengespräch für Schulleitungen eine wichtige Maßnahme und Informationsquelle zugleich darstellt.

Übersicht der Personalentwicklungsmaßnahmen

Kategorie	Einzelmaßnahmen	Maßnahmen im Tandem	Gruppenmaßnahmen	Σ formal/ non- formal
formal	<ul style="list-style-type: none"> • externe Fortbildungen^{alle Schulen} • Anbieten von Fortbildungen^{C,F} • Leistungsbeurteilung^F • Schaffung und Besetzung von Beförderungsstellen/ Koordinationsstellen^{A, E} • Refarendariat^{A,C,D} • Anbieten von Praktikumsplätzen^C • Anbieten von Ausbildungskursen für Seiteneinsteiger:innen^C • Webinare^E 	<ul style="list-style-type: none"> • (jährliches) Mitarbeiter:innengespräch^{alle Schulen} • Unterrichtshospitation durch Schulleitung mit anschließendem Gespräch^{A,C,D,E,F} • informelle Gespräche mit der Schulleitung zum 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen eines internen Fortbildungsplans^{A,C,D,F} • schulinterne Fortbildungen^{A,B,C,D,E} • gemeinsamer Besuch externer Fortbildungen als Gruppe von Berufseinsteiger:innen^B • Webinare^E 	12
nonformal	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme von Sonderaufgaben^A • Spezialisierung in einem Arbeitsbereich^E • persönliches Entwicklungsprojekt über zwei Jahre^D • E-Learning-Umgebung^C 	<ul style="list-style-type: none"> • kollegiale Fallberatung^{D,F} • Arbeitsgruppen^{C,F} • „Newcomer-AG“ (Austauschgruppe für neue Kolleg:innen)^{B,F} • Teamstunden (Kolleg:innen stellen Freistunden für gemeinsame Unterrichtsentwicklung zur Verfügung)^F • kollegiale Hospitationen^{A,C,D} 	<ul style="list-style-type: none"> • kollegiale Fallberatung^{D,F} • Arbeitsgruppen^{C,F} • „Newcomer-AG“ (Austauschgruppe für neue Kolleg:innen)^{B,F} • Teamstunden (Kolleg:innen stellen Freistunden für gemeinsame Unterrichtsentwicklung zur Verfügung)^F • kollegiale Hospitationen^{A,C,D} 	20

	<ul style="list-style-type: none"> • Wohlbefinden und aktuellen schulischen Themen^F • „Warme Dusche“ (Lob und Anerkennung für Kolleg:innen)^F • teambildende Maßnahmen im Leitungsteam^A • gemeinsame Feste mit dem Kollegium^A • gemeinsame Planung von Unterricht^D • Teamentwicklung^D • Lernreisen an andere Schulen^D • „Fitnessrunden“ (kollegiale Fortbildungsangebote)^C • Durchführung von Großprojekten (Auführungen)^C 	12	4	16	gesamt: 32
Σ Einzel/ Tandem/ Gruppe					

Anmerkungen. Hochgestellte Buchstaben gegeben an, von welchen Schulen die jeweilige Maßnahme genannt wurde.

Des Weiteren kann der Befund von Meetz (2007), dass Schulleitungen eine Auswahl an unterschiedlichsten Maßnahmen nutzen, bestätigt werden. Insbesondere in der Gruppe der nonformalen Lerngelegenheiten entwickelten die Schulen eigene Formate, die im Schulalltag fest verankert sind und dadurch einen regelmäßigen Austausch im Kollegium ermöglichen. Diese Faktoren werden von Kansteiner und Stamann (2014) als Bedingungen für gelingende Personalentwicklung definiert. Die Schulleitungen schaffen auf diese Weise Gelegenheiten zur Kooperation und fördern die Teamentwicklung, wodurch die Lehrkräfte von den unterschiedlichen Kompetenzen im Kollegium profitieren. Angesichts der Bedeutsamkeit dieser Lernformate als Personalentwicklungsmaßnahme stellt sich die Frage, wie lernförderlich diese Maßnahmen für Lehrkräfte sind. Affolter et al. (2017) konnten hierzu bei der Untersuchung von Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase keinen Zusammenhang zwischen der Nutzung von nonformalen Lerngelegenheiten und der Entwicklung von pädagogisch-psychologischen Handlungswissens feststellen.

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass es Schulleitungen an Schulpreis-Schulen gelingt, Personalentwicklung mit der Organisations- und Unterrichtsentwicklung zu verknüpfen, indem sie die Entwicklung der Lehrkräfte systematisch mit dem Schulprogramm verknüpfen und Maßnahmen zur kooperativen Bearbeitung von unterrichtsrelevanten Fragestellungen initiieren. So gelingt es den Schulleitungen, ihre Führungsaufgabe vielseitig zu gestalten. Besonders die Vielfalt des Angebots an Maßnahmen konnte anhand der Ergebnisse aufgezeigt werden. Dabei setzen die Schulleitungen insbesondere Gruppenmaßnahmen ein, die Kooperation zwischen den Lehrkräften ermöglicht. Die vielfältige Umsetzung ihrer Führungsaufgabe Personalentwicklung zeigt auch, dass die Schulleitungen ihren Handlungsspielraum nutzen, um die Entwicklung der Lehrkräfte und der Schule zu gestalten. Damit leistete diese Arbeit einen Beitrag zur Erforschung der Schulpreis-Schulen und liefert Einblicke in das Führungshandeln leistungsstarker Schulleitungen.

Die Arbeit unterliegt einzelnen Limitationen. Erstens konnte nur eine kleine Anzahl an Schulpreis-Schulen für ein Interview gewonnen werden. Da sich Schulpreis-Schulen durch ihre Auszeichnung von anderen Schulen unterscheiden, müsste geprüft werden, inwiefern die Ergebnisse mit anderen Schulen replizierbar sind. Zweitens konnte nicht an allen Schulen die Schulleitung befragt werden, sondern in zwei Fällen wurden Mitglieder der erweiterten Schulleitung interviewt. Deshalb besteht die Möglichkeit, dass unterschiedliche Perspektiven auf Personalentwicklung abgebildet werden, da die Mitglieder der erweiterten Schulleitung zwar Teilaufgaben der Personalentwicklung übernehmen, die Gesamtverantwortung liegt jedoch

bei der Schulleitung. Drittens erfolgte die Erhebung der Interviews über den Zeitraum vor und während der pandemiebedingten Umstellungen von Schule und Unterricht. Deshalb ist es möglich, dass sich inhaltliche und methodische Verschiebungen im Bereich der Personalentwicklung im Vergleich zu vorpandemischen Umständen ergeben haben könnten.

Unsere Studie liefert Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen. Da schulische Rahmenbedingungen wie die rechtlichen Vorgaben im Bundesland und die Ausgangsbedingungen der Schule einen Einfluss auf Personalentwicklung haben (Appius et al., 2012), bedarf es weiterer Studien, welche Schulen mit gleichen Voraussetzungen unter Einbezug von Leistungsdaten untersucht. Auf diese Weise könnte geprüft werden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Personalentwicklungskonzepten und der Unterrichtsqualität besteht. Ferner wäre zu prüfen, inwieweit sich Personalentwicklung an Schulpreis-Schulen von anderen Schulen unterscheidet. So könnte festgestellt werden, inwiefern die vorliegenden Ergebnisse Besonderheiten dieser spezifischen Schulgruppe sind. Im Hinblick auf die gehäufte Nutzung nonformaler Lerngelegenheiten besteht ein Desiderat, inwiefern diese Maßnahmen tatsächlich für das Lernen der Lehrkräfte bedeutsam sind. Wenn Schulleitungen ihren Handlungsspielraum nutzen, um diese Maßnahmen einzusetzen, sollte auf empirischer Basis abgesichert sein, dass sie das Lernen der Lehrkräfte unterstützen. Andernfalls müsste geprüft werden, inwiefern hier eine stärkere Steuerung erfolgen sollte, um möglichst förderliche Lerngelegenheiten zu schaffen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Studie empirische Unterstützung für die Annahme liefert, dass Personalentwicklung für Schulleitungen eine komplexe Führungsaufgabe darstellt, die jedoch nicht nur für die Entwicklung der einzelnen Lehrkraft, sondern auch für die Entwicklung der Schule im Sinne einer lernenden Organisation von Bedeutung ist und damit einen wichtigen Beitrag zur Schulqualität leisten kann.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuß, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 13 (Beiheft 12), 51–73.
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2017). Lerngelegenheiten in der Berufseinstiegsphase und der Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 506–523.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimmig, T. & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des "Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)" im Land Berlin*. Berlin, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Bach, A., Böhnke, A. & Thiel, F. (2020). Improving instructional competencies through individualized staff development and teacher collaboration in German schools. *International Journal of Educational Management*, 4(8), 1289–1302. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0294>
- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H. A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0486-5>
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Pant, H.A. & Schratz, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Gute Schule Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2>
- Bonsen, M., Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung – Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385–401. <https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Brown, C. & Militello, M. (2016). Principles perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 703-726 <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0109>
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L. & Fennema, E. (2001). Capturing Teachers' Generative Change: A Follow-Up Study of Professional Development in Mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653–689. <https://doi.org/10.3102/00028312038003653>
- Gaikhorst, L., März, V., du Pré, R. & Geijsel, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals' beliefs and practices. *European Journal of Education*, 54, 605–620. <https://doi.org/10.1111/ejed.12366>
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Münster, New York: Waxmann.
- Kansteiner, K. & Stamann, C. (2014). Die operative Gestaltung der Personalentwicklung. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (S. 75–95). Innsbruck: StudienVerlag.
- Klein, D. (2017). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Eine vergleichende Analyse auf Basis von PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 61–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0695-1>
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten. Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern, In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 39–67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.

- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H. A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H.A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen beim Umgang mit Herausforderungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse des Projekts „Schulleitungsmonitor“*. SHIP Working Paper Reihe, No. 03. Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bosen, M., Zimmer, K., Lehmann, R.H. & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296–314). Münster: Waxmann.
- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.
- Steger, E. & Appius, S. (2011). *Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Bericht zur Befragung der Schulleitungen Kanton Luzern*. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen.
- Steger Vogt, E., Kansteiner K. & Pfeifer, M. (2014). Perspektiven zum Gelingen von Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (S. 159–169). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Thillmann, K., Bach, A., Wurster, S. & Thiel, F. (2015). School-based staff development in two federal states in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 714–734. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0094>
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar, and I. Fung. 2007. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration* Wellington. New Zealand: Ministry of Education.
- Weiß, R. (2001). Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung. In M. Becker, V. Schwarz & A. Schwertner (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 71–91). München: Rainer Hampp.

Wirtz, M. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Die Rehabilitation*, 46, 1–8.
<https://doi.org/10.1055/s->

Anhang

Interviewleitfaden

1. Beschreiben Sie bitte ganz allgemein, was Sie unter Personalentwicklung verstehen.
2. Welche Personalentwicklungsmaßnahmen werden an Ihrer Schule eingesetzt?
3. Wie informieren Sie sich über die Bedarfe und den Stand der Lehrkräfte?
4. In welcher Rolle sehen Sie sich als Schulleitung in Bezug auf Personalentwicklung?
5. Was sind Ihrer Meinung nach Gelingensbedingungen für Personalentwicklung?
6. Bitte geben Sie an, welche Bedeutung Sie der Personalentwicklung insgesamt für Schulentwicklung zu messen? (Skala 1-10) (Stellenwert im Vergleich zu anderen Führungsaufgaben)

Tabelle A1 Kategoriensystem mit Beschreibung der Subkategorien und Ankerbeispielen

Kategorie	Subkategorien	Beschreibung	Ankerbeispiele
Verständnis schulischer Personalentwicklung	Interviewaussagen darüber, welches Verständnis Schulleitungen von Personalentwicklung haben. Was bedeutet Personalentwicklung aus Sicht der Schulleitung?	Personalentwicklung als eine Innovationsstrategie verstanden wird. Personalentwicklung wird im Kontext von Schulentwicklung betrachtet und zielt auf die Förderung organisationaler Lernprozesse ab. Prinzipien sind: Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Problemlösungsorientierung. Die Arbeit in Gruppen oder in Projekten sind vorrangige Arbeitsformen. Exemplarische Aufgaben der Personalentwicklung im weiten Sinn sind die Unterstützung der Teamentwicklung und der gezielte Umgang mit Veränderungen (Becker, 2009).	Personalentwicklung steht im schulischen Bereich eigentlich in so einer Trias des Organisationsaufbaus. Das ist eben Personalentwicklung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Das sind so die drei großen Bereiche, die zusammenhängen und die man auch nicht einzeln denken kann. Das heißt, wenn ich es überlege: Wie ich Personalentwickle? Wen ich einsetze? Wen ich neu ins Team hole? Wen ich auch wieder/ wen ich mit welcher Fortbildung bedenke? Dann geschieht das natürlich immer im Blick darauf: Was brauche ich im Bereich 'Unterrichtsorganisation'? Was brauche ich im Bereich 'Personalentwicklung'? (Schule E, Pos. 8)
	Personalentwicklung im Sinne von Förderung	Aussagen dazu, dass Personalentwicklung neben der Bildung auch die situationsunspecifische Förderung der Kompetenzen der Mitarbeiter:innen umfasst (Becker, 2009).	Also ich würde das Ziel mal beschreiben wollen. Personalentwicklung muss dazu führen, dass jeder mit Begeisterung seinen Beruf ausübt. (Schule F, Pos. 10)
	Personalentwicklung im Sinne von bedarfsorientierter Bildung	Aussagen dazu, dass Personalentwicklung ausschließlich Maßnahmen zu Bildungszwecken umfasst. Bsp.: Berufsausbildung oder die Weiterbildung von Mitarbeiter:innen (Becker, 2009).	Ne, also Praktika zur Verfügung stellen, Referendariatsplätze zur Verfügung stellen. (Schule C, Pos. 14)

<p>Grundlage für den Einsatz einer Personalentwicklungsmaßnahme</p>	<p><i>Interviewaussagen darüber, auf welcher Grundlage der Einsatz einer Personalentwicklungsmaßnahme erfolgt.</i></p> <p>Orientierung an Erfahrungs-wissen Aussagen darüber, in welchen Fällen der Einsatz von Maßnahmen auf der Grundlage persönlicher Präferenzen oder der eigenen Intuition erfolgt. (Schule A, Pos. 16)</p> <p>schulinterne Evidenzen Aussagen darüber, in welchen Fällen der Einsatz von Maßnahmen damit begründet wird, dass Schulleitungen (z.B. durch Hospitationen) Bedarfe identifizieren. Lehrkräfte teilen ihre Bedarfe bzw. Wünsche mündlich oder schriftlich z.B. in Feedbackverfahren mit. (Schule E, Pos. 10)</p> <p>schulexterne Evidenzen Aussagen darüber, dass berichtet wird, dass Maßnahmen in Folge von Evaluationsergebnissen angesetzt werden. Also wir haben das über Jahre ja schon so gemacht, sodass die Kollegen da auch sehr gut daran gewöhnt sind, sich evaluieren zu lassen. Wo man auch bestimmte Punkte, weil das halt auch sehr umfangreich ist, nur rauszieht, zu sagen "Es interessiert nur das oder so." Sodass die Kollegen das auch Stück schätzen bis dahin, dass die sich manchmal selber auch/ Also so unkompliziert die Evaluierungsinstrumente auch ausdenken oder so. Wo sich das dann auch herauskristalliert: Wo ist da Entwicklungsbedarf? (Schule D, Pos. 36)</p> <p>gesellschaftlich-politische Herausforderungen Aussagen darüber, dass Maßnahmen aufgrund gesellschaftlicher oder politischer Veränderungen ergriffen werden (z.B. Flüchtlingswelle, Corona), welche die Schule unmittelbar betreffen. Und dann kommen ja immer im Schulbereich unvorhergesehene Projekte, wie jetzt eben Corona, wie Digitalisierung. Da hatten wir jetzt eben Glück als Schule, dass wir das schon von uns aus schon vorangetrieben haben. Wie die Flüchtlingswelle, die zu bewerkstelligen war, wie Inklusion. Also es gibt immer plötzlich ganz neue Dinge, die wichtig sind und vorrangig sind. (Schule E, Pos. 52)</p>
---	--

<i>Interviewaussagen darüber, welche Personalentwicklungsmaßnahmen eingesetzt werden und welchem Bereich sie zugeordnet werden können.</i>	
formale Lern-gelegenheit	<p>Lernen findet intentional statt, führt zu einem Abschluss und ist in einer Bildungseinrichtung verortet. Bsp.: externe Fortbildungen durch die staatlichen Fortbildungsinstitute und schulinterne Fortbildungen (Autor, 2011a). (Schule A, Pos. 16)</p> <p>Lernen findet intentional statt, ist jedoch nicht an eine Bildungseinrichtung gebunden (Autor, 2011a). Bsp.: Lerngemeinschaften, Nutzung von Fachliteratur. (Schule A, Pos. 16)</p> <p>Ich habe zum Beispiel eine Kollegin, die als AKo, als Ausbilderin und als Koordinatorin für Berufswahlorientierung hier die Nachfolge antreten soll in drei, vier Jahren. Sie will das machen, dann soll sie sich jetzt perspektivisch fortbilden und das dann übernehmen zukünftig. (Schule A, Pos. 16)</p>
nonformale Lerngelegenheit	<p>Lernen findet intentional statt, ist jedoch nicht an eine Bildungseinrichtung gebunden (Autor, 2011a). Bsp.: Lerngemeinschaften, Nutzung von Fachliteratur. (Schule F, Pos. 40)</p> <p>Ich habe zum Beispiel eine Kollegin, die als AKo, als Ausbilderin und als Koordinatorin für Berufswahlorientierung hier die Nachfolge antreten soll in drei, vier Jahren. Sie will das machen, dann soll sie sich jetzt perspektivisch fortbilden und das dann übernehmen zukünftig. (Schule A, Pos. 16)</p>
Einzelmaßnahmen	<p>Maßnahmen, die direkt auf die Bedarfe einer einzelnen Lehrkraft gerichtet sind und eine Entwicklungsgelegenheit darstellen. Diese Maßnahmen fokussieren die Förderung und berufliche Entwicklung von Einzelnen. Bsp.: externe Fortbildungen, Einzelcoaching (Weiß, 2001).</p> <p>Das erste ist natürlich Mitarbeitergespräche. Grundsätzlich kann jeder Mitarbeiter immer ein Gespräch mit mir führen. (Schule A, Pos. 16)</p>
Maßnahmen im Tandem	<p>Maßnahmen, die im Tandem (dialogisch) durchgeführt werden. Bsp.: Unterrichtshospitationen durch die Schulleitung mit Auswertungsgespräch, Mitarbeiter:innengespräche.</p>
Gruppenmaßnahmen	<p>Maßnahmen, die wenig spezifisch auf die Bedarfe einer einzelnen Person angepasst sind und deshalb für das gesamte Kollegium oder Gruppen geeignet sind. Dies sind Maßnahmen, die die Entwicklungsthemen von Teams oder der Gesamtorganisation fokussieren. Bsp.: schulinterne Fortbildungen, professionelle Lerngemeinschaften (Weiß, 2001).</p> <p>Was wir als Personalentwicklungsmaßnahme auch regelmäßig machen, sind teambildende Maßnahmen für die Schulleitung. (Schule A, Pos. 76)</p>

Personalentwicklungsmaßnahmen

Gesamtdiskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde die Steuerung der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften vor dem Hintergrund eines entwickelten Mehrebenenmodells des Lehrkräftefortbildungssystems in vier Teilstudien untersucht. Eine zentrale Annahme der Educational Governance-Forschung ist, dass die Akteure in sozialen Systemen ihre Handlungen durch den Einsatz von Steuerungsinstrumenten miteinander koordinieren. Um Fortbildungsnutzung vor diesem Hintergrund erklären und diskutieren zu können, nahmen die vier Teilstudien die Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf den verschiedenen Ebenen in den Blick und leisten einen Beitrag zur übergeordneten Fragestellung, wie die bestehenden Instrumente und Potenziale der Steuerung auf den unterschiedlichen Ebenen durch die verschiedenen Akteure umgesetzt werden und wie wirksam die Steuerung durch diese Instrumente im Hinblick auf die Nutzung von beruflichen Professionalisierungsmaßnahmen ist.

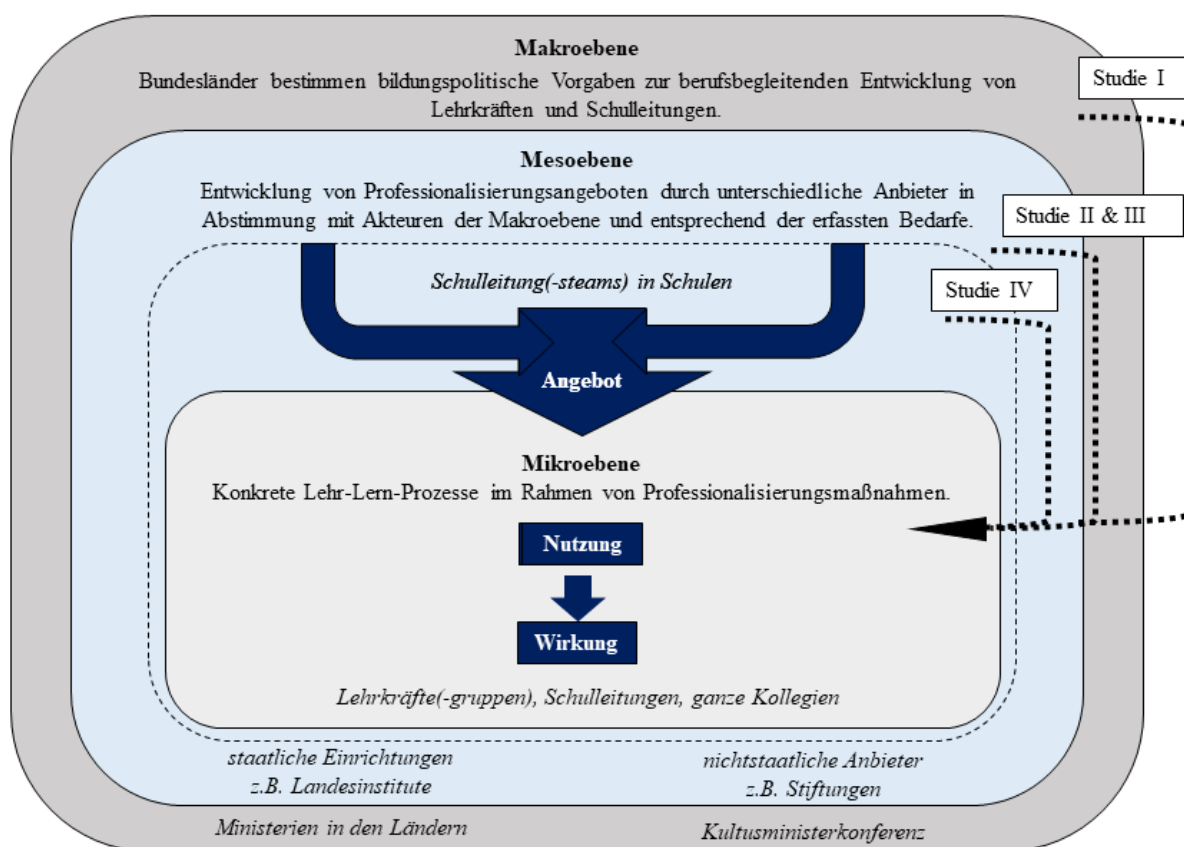


Abbildung 11. Theoretisches Rahmenmodell dieser Arbeit. Eigene Darstellung

Studie I untersuchte die Bedeutsamkeit der rechtlichen Vorgaben von der Makroebene auf die Nutzung der Fortbildungsangebote durch Lehrkräfte auf der Mikroebene. Studien II und III fokussierten die Akteure auf der Mesoebene und wie sie durch die Bereitstellung eines

Fortbildungsangebots auf die Nutzung dieser Angebote einwirken. Studie IV bezieht sich ebenfalls auf der Mesoebene auf die Handlungskoordination durch die Schulleitung, die auf die Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen wie bspw. Fortbildungen hinwirken kann.

Bevor die Ergebnisse im Folgenden diskutiert werden, ist anzumerken, dass die vier Teilstudien nur einzelne Ausschnitte des Modells betrachten und nicht der Anspruch erhoben wird, die abgebildeten Zusammenhänge in ihrer Gesamtheit zu überprüfen. Einerseits ist das Modell als ein grober Orientierungsrahmen für das Lehrkräftefortbildungssystem in Deutschland zu verstehen, da insbesondere auf der Mesoebene bundeslandspezifische Unterschiede in der institutionellen Struktur des Fortbildungsmarktes bestehen (vgl. Kap. 2.4). Deshalb müssten Untersuchungen die jeweiligen landesspezifischen Besonderheiten beachten. Aussagen über das gesamte Lehrkräftefortbildungssystem sind somit nur vor dem Hintergrund dieser Einschränkung möglich. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die Fortbildungsnutzung das Ergebnis eines äußerst komplexen Abstimmungsprozesses ist, an dem verschiedene Akteure auf verschiedenen Ebenen beteiligt sind. Die Akteure nehmen entsprechend ihrer sozialen und institutionellen Umwelt Rekontextualisierungsprozesse vor (Fend, 2008), sodass angenommen werden kann, dass ihr Handeln nicht unmittelbar im vollen Umfang steuerbar ist. Deshalb können die vorliegenden Teilstudien vor dem Hintergrund des Modells lediglich als ein Ausschnitt im komplexen Abstimmungsprozess zwischen den Akteuren im Mehrebenensystem verstanden werden, die einen Beitrag zur Erklärung der Fortbildungsnutzung leisten.

Im Folgenden werden zentrale Befunde der vorliegenden Arbeit zusammengetragen und zu den entsprechenden Ebenen des Modells zugeordnet. Anschließend wird dargelegt, wie sich die Befunde in die bestehende Literatur der Lehrkräftefortbildung einordnen lassen und welchen Mehrwert sie für das Forschungsfeld darstellen. Abschließend werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit diskutiert, offen gebliebene Fragen für zukünftige Forschungsarbeiten aufgezeigt und mögliche Implikationen für die Bildungspolitik und zur Steuerung im Lehrkräftefortbildungssystem erörtert.

1 Zusammenfassung zentraler empirischer Befunde

Bevor in diesem Abschnitt zentrale empirische Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden, ist als eine erste Leistung auf theoretischer Ebene das erarbeitete Mehrebenensystem des Lehrkräftefortbildungssystems zu nennen. Es wurde ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt, welches die relevanten Akteure und Institutionen auf drei Ebenen

abbildet und die darin ablaufenden Steuerungsprozesse verdeutlicht. Vor dem Hintergrund dieses Modells werden die empirischen Ergebnisse der Teilstudien mit jeweiligem Bezug zur Handlungsebene zusammengetragen.

a) Steuerungsinstrumente, sowie deren Umsetzung und Wirksamkeit auf der Makroebene

Zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung dieser Arbeit zielte Studie I auf die Steuerungsinstrumente der Makroebene ab und ging der Frage nach, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften und der Zugehörigkeit zu Bundesländern mit und ohne konkreter Fortbildungsverpflichtung sowie zu Bundesländern mit und ohne Nachweispflicht für absolvierte Fortbildungen bestehen. Dazu wurden Daten aus dem IQB-Ländervergleich 2011 und 2012 sowie dem IQB-Bildungstrend 2015 mittels logistischer und linearer Regressionsmodelle analysiert.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Bestehen einer konkreten Fortbildungsverpflichtung und der Teilnahme an einer Fortbildung konnte lediglich für die IQB-Studie aus 2015 ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte in diesen Bundesländern mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen als Lehrkräfte in anderen Bundesländern. Für die weiteren Datensätze konnte dieser Zusammenhang nicht aufgezeigt werden. Deshalb kann angenommen werden, dass eine konkrete Verpflichtung zum Fortbildungsumfang keinen konsistenten Einfluss auf die Fortbildungsteilnahme hat.

Weiterhin ergaben die Analysen zu der Frage, inwiefern das Bestehen einer Nachweispflicht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildungsteilnahme zusammenhängt, keine signifikanten Zusammenhänge. Die Annahme, dass Lehrkräfte in Bundesländern mit einer Nachweispflicht mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen, konnte deshalb nicht bestätigt werden. Die Verpflichtung zum Nachweis absolvierter Fortbildungen scheint somit keine nachweisliche Steuerungswirkung auf die Fortbildungsteilnahme zu haben.

Schließlich konnte im Rahmen der Studie I aufgezeigt werden, dass von Lehrkräften aus Bundesländern mit einer konkreten Vorgabe zum Umfang zu absolvierender Fortbildungen und Bundesländern mit einer bestehenden Nachweispflicht mehr Fortbildungsveranstaltungen besucht werden als in den Bundesländern ohne diese Verpflichtungen. Die Befunde der Studie I verweisen insgesamt darauf, dass sich die Teilnahme an Fortbildungen nur in begrenztem Ausmaß durch gesetzliche Vorgaben von der Makroebene steuern lässt.

b) *Steuerungsinstrumente, deren Umsetzung und Wirksamkeit auf institutioneller Ebene*

Studie II und III bezogen sich vor dem Hintergrund des Mehrebenenmodells auf die Akteure auf der Mesoebene. Sie untersuchten, inwiefern Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Angebots und der Nutzung durch Lehrkräftekollegien vorliegen. Die Studie II ging dabei insbesondere auf die Frage ein, inwieweit schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anzahl an schulinternen Fortbildungsveranstaltungen und in den jeweiligen Anteilen an gewählten schulinternen Fortbildungsthemen bestehen. Dazu wurden Daten der Fortbildungsdatenbank des Landes Brandenburg aus dem Zeitraum der Schuljahre 2016/17 und 2017/18 ausgewertet.

Die Ergebnisse der univariaten Kovarianzanalyse (ANCOVA) zum Vergleich der Mittelwerte für die Anzahl an schulinternen Fortbildungen pro Schulform ergab für die Gruppe der Gesamtschulen mit Oberschulen im Vergleich zu den Gymnasien einen statistisch signifikanten Mittelwertunterschied. Das bedeutet, dass in der vorliegenden Stichprobe Gesamt- und Oberschulen besonders häufig schulinterne Lehrkräftefortbildungen ihren Lehrkräften anbieten.

Weiterhin lieferte das Ergebnis der multivariaten Kovarianzanalyse (MANCOVA) zunächst einen Hinweis auf schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anteile an schulinternen Fortbildungsthemen. Die anschließend durchgeführten einfaktoriellen Kovarianzanalysen (ANCOVAs) zeigten, dass an Gymnasien anteilig weniger schulinterne Fortbildungen zum Thema *Integration und Inklusion* angeboten wurden als an den anderen Schulformen. Außerdem wurden an Gesamt- und Oberschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen anteilig mehr schulinterne Fortbildungen zum Thema *Kooperation im Kollegium* angeboten. Damit konnten für die untersuchte Stichprobe schulformspezifische Unterschiede in der Themenwahl belegt werden, allerdings wiesen diese nur kleine Effektstärken auf.

Studie III nahm ebenfalls das Angebot an schulinternen Fortbildungen auf der Mesoebene in den Blick und baute auf den Ergebnissen der Studie II auf. Die Studie verfolgte das Ziel, das schulinterne Fortbildungsangebot hinsichtlich des Angebotsumfangs, der angebotenen Themen und des Zusammenhangs zwischen Schulmerkmalen und der Nutzung unterschiedlicher schulinterner Fortbildungsthemen zu untersuchen. Zudem wurde ein Vergleich zwischen den thematischen Anteilen im schulinternen und –externen Fortbildungsangebot vorgenommen. Hierzu wurde ebenso wie in Studie II der Datensatz aus der elektronischen Datenbank für Lehrkräftefortbildungen des Landes Brandenburg aus den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 ausgewertet.

Zunächst konnte die Teilstudie aufzeigen, dass die Mehrheit der berücksichtigten Schulen im Untersuchungszeitraum keine staatlichen schulinternen Fortbildungen nutzte (ca. 57 %). Der Vergleich des schulinternen und -externen Fortbildungsangebots mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests verdeutlichte zudem, dass in den inhaltlichen Schwerpunkten zwischen den beiden Bildungsformaten substantielle Unterschiede bestehen. Die Themenschwerpunkte lehrkräftebezogene *Professionalisierung*, *Unterrichtsentwicklung* sowie *Schulentwicklung und -organisation* waren in der vorliegenden Stichprobe häufiger bei schulinternen Veranstaltungen vertreten als bei externen Fortbildungsangeboten. Veranstaltungen mit dem Thema *Fachdidaktik* waren hingegen häufiger bei externen Fortbildungsangeboten vertreten.

Schließlich konnte anhand von durchgeführten Regressionsanalysen aufgezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen des Lehrkräftekollegiums, Merkmalen der Schüler:innen sowie Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten und der Auswahl bestimmter schulinterner Fortbildungsthemen besteht. Mit einem zunehmenden Anteil an Schüler:innen mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wurden mehr Fortbildungen zum Themenschwerpunkt *Inklusion und Integration* an den Schulen angeboten. Bei einem höheren Anteil an Schüler:innen, die den Mindeststandard in den Vergleichsarbeiten erreicht haben, konnte festgestellt werden, dass weniger schulinterne Fortbildungen zum Thema *Inklusion und Integration* und zu *lehrkräftebezogener Professionalisierung* von den Schulen ausgewählt wurden. Zuletzt ergab die Analyse, dass bei einem höheren Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg im Kollegium mehr schulinterne Fortbildungen zur *lehrkräftebezogenen Professionalisierung* genutzt wurden.

Insgesamt konnten für alle untersuchten Modelle zum Zusammenhang zwischen Schulmerkmalen und Themen schulinterner Fortbildungen jedoch nur gering ausgeprägte Effektstärken ermittelt werden. Das bedeutet, dass die untersuchten schulischen Merkmale nur zu einem kleinen Teil mit den Themen der schulinternen Fortbildungen in Verbindung stehen. Insgesamt kann dies als ein Hinweis darauf gesehen werden, dass die Auswahl eines schulinternen Fortbildungsthemas sich zu großen Teilen nicht systematisch an den einzelschulischen Rahmenbedingungen orientiert.

c) *Steuerungsinstrumente und deren Umsetzung auf der Schulebene*

Die Studie IV betrachtete die Handlungskoordination der Schulleitung als einen zentralen schulischen Akteur auf der Mesoebene. Im Rahmen dieser Studie wurde der Frage nachgegangen, welches Verständnis von Personalentwicklung Schulleitungen aufweisen, welche Informationen sie bei der Umsetzung von Personalentwicklung berücksichtigen und welche

Maßnahmen sie einsetzen. Dazu wurden Interviews mit sechs Schulleitungen an mit dem deutschen Schulpreis prämierten Schulen inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitungen mehrheitlich ein Verständnis von Personalentwicklung aufweisen, welches überwiegend auf die Organisationsentwicklung abzielt. Das bedeutet, dass sie Personalentwicklung als ein Instrument begreifen, welches die Entwicklung der Lehrkräfte auf die Entwicklung der Organisation abstimmt.

Bezüglich der Frage, auf welcher Grundlage Schulleitungen Maßnahmen ergreifen, zeigte die Auswertung der Interviewaussagen, dass Schulleitungen dabei verschiedene Informationsquellen nutzen. Am häufigsten wurden schulinterne Evidenzen wie z.B. Beobachtungen im Rahmen von Hospitationen und Mitarbeiter:innengesprächen genutzt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass sich die Schulleitungen stärker an ihrer eigenen Erfahrung orientieren als an verfügbaren schulexternen Evidenzen.

Ferner zeigte sich, dass Schulleitungen eine breite Auswahl an unterschiedlichsten Personalentwicklungsmaßnahmen einsetzen. Insbesondere formale Einzelmaßnahmen und non-formale Gruppenmaßnahmen stellten in dieser Stichprobe gern genutzte Instrumente zur Steuerung der personellen Förderung der Lehrkräfte dar. Ein zentraler Befund dieser Studie ist die Feststellung, dass Schulleitungen ihrer Führungsaufgabe Personalentwicklung sehr vielfältig gestalten und damit ihren verfügbaren Handlungsspielraum nutzen, um die Entwicklung der Lehrkräfte und der Schule zu steuern.

Insgesamt können die Ergebnisse der Arbeit im Hinblick auf den Einsatz von Steuerungsinstrumenten und deren Wirkung dahingehen zusammengefasst werden, dass von den Akteuren auf der Makroebene zwar direkte Steuerungsinstrumente wie z.B. eine Fortbildungsverpflichtung eingesetzt werden, allerdings erzielen die eingesetzten Instrumente nicht die gewünschte Steuerungswirkung hinsichtlich einer umfassenden Nutzung des Angebots an Professionalisierungsmaßnahmen. Den bestehenden Steuerungsinstrumenten scheint es an Durchsetzungsmacht zu fehlen, da sie weder mit Sanktionen noch mit Anreizen verknüpft sind und somit für Lehrkräfte keine Relevanz für ihr berufliches Handeln besitzen. Eine Kontrolle der Einhaltung der Vorgaben erfolgt nicht systematisch, sodass davon abweichendes Verhalten nicht unmittelbar erfasst wird. Außerdem wird das Repertoire an möglichen Steuerungsinstrumenten bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Auf der Mesoebene erfolgt die Steuerung bei der Erstellung der staatlich verantworteten Fortbildungsangebote auf der Grundlage direkter Handlungskoordination zwischen Akteuren der Makroebene und den Landesinstituten sowie der wahrgenommenen schulischen Bedarfe.

Schulen können zudem von staatlichen Schulämtern bei der Erstellung schulinterner Fortbildungspläne Unterstützung erhalten und werden auf diese Weise indirekt durch staatliche Akteure gesteuert. Hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Steuerungsinstrumente muss – mit der Begrenzung auf staatliche Fortbildungsangebote – anhand der Ergebnisse der Studien II und III festgestellt werden, dass diese nicht zur umfassenden Nutzung der schulinternen Fortbildungsangebote beitragen.

Die Schulleitung stellt auf der institutionellen Ebene ein weiterer zentraler Akteur dar, der ebenfalls Steuerungsinstrumente zur Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen durch Lehrkräfte einsetzen kann. Da die Schulleitung nur über begrenzte Aufsichtsbefugnisse verfügt, kann sie vor allem über persönliche Beratung, Überzeugung und Verhandlungen in Mitarbeiter:innengesprächen sowie über die Strukturierung des beruflichen Alltags der Lehrkräfte mit fest verankerten Lerngelegenheiten indirekt auf die Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen einwirken. In wenigen Bundesländern ist in Ausnahmefällen auch eine Anordnung von Fortbildungen über die Dienstanweisung möglich, deren Effektivität auf die kognitive Entwicklung der jeweiligen Lehrkraft ist aufgrund fehlender Motivation jedoch anzuzweifeln. Zur Wirksamkeit dieser Steuerungsinstrumente kann anhand der Ergebnisse aus Studie IV für die befragten Schulleitungen die Aussage getroffen werden, dass diese ihrem Kollegium vielgestaltige Lernangebote machen, die in vielfältiger Weise in den Schulalltag integriert sind und nach ihrer Aussage von den Lehrkräften umfassend genutzt werden.

2 Beitrag der vorliegenden Arbeit zum aktuellen Forschungsstand

Der folgende Abschnitt geht darauf ein, inwiefern die Befunde der durchgeführten Studien die Forschung zur Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund des Mehrebenenmodells des Lehrkräftefortbildungssystem bereichern. Es wird darauf eingegangen, inwiefern diese Arbeit einen Beitrag zur Erklärung der Nutzung von schulinternen und -externen Fortbildungsangeboten anhand a) des Bestehens gesetzlicher Vorgaben auf der Makroebene, b) eines zu Verfügung gestellten Fortbildungsangebots auf der institutionellen Ebene und c) des Handelns der Schulleitung auf der Schulebene leisten kann.

a) Relevanz gesetzlicher Vorgaben auf der Makroebene für die Fortbildungsteilnahme

Hinsichtlich des Bestehens einer konkreten Fortbildungspflicht mit Vorgaben zum Umfang zu absolvierender Fortbildungen konnte keine konsistente Wirkung auf die Fortbildungsteilnahme nachgewiesen werden. Zur Interpretation dieses Befundes können Ergebnisse der internationalen Lehrkräftebefragung in TALIS (2018) herangezogen werden. In 23 der 35 im

Rahmen der Studie befragten Länder ist die Teilnahme an Fortbildungen verpflichtend geregelt. In einigen Ländern, wie z.B. Litauen, ist die Teilnahme sowohl für die Aufrechterhaltung des Beschäftigungsverhältnisses als auch im Falle einer Beförderung obligatorisch (OECD, 2019). Wenn Lehrkräfte ihrer Verpflichtung zur Fortbildung nicht nachkommen, drohen ihnen demnach negative Konsequenzen. Litauen weist erwartungsgemäß die höchste Fortbildungsteilnahmequote auf (99.4 %). Jedoch weisen auch andere Länder, wie z.B. Singapur, in denen keine solche Verpflichtungen bestehen, hohe Teilnahmequoten auf (98.5 % OECD, 2019). Allerdings haben Lehrkräfte in Singapur einen Anspruch auf 100 Stunden Fortbildung pro Schuljahr, zu denen u.a. auch die Teilnahme an Professionellen Lerngemeinschaften mit Kolleg:innen ihrer Schule gehört. Diese Fortbildungsaktivitäten werden ihnen als bezahlte Arbeitszeit angerechnet. Die Lehrverpflichtung ist darüber hinaus im Vergleich zu Deutschland um etwa ein Drittel geringer (Goodwin & Low, 2021). Das zeigt, dass nicht die Fortbildungspflicht allein für die Teilnahme ausschlaggebend zu sein scheint, sondern inwiefern das berufliche Lernen in den Schulalltag eingebettet ist. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse einer Befragung mit Lehrkräften aus Zypern bestärkt. Damianidou (2021) beschreibt, dass Lehrkräfte in Zypern zur Teilnahme an je zwei schulinternen und -externen Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr verpflichtet sind. Fast alle Lehrkräfte würden an diesen Veranstaltungen teilnehmen, allerdings geben Lehrkräfte im Interview an, dass sie dies aufgrund drohender Disziplinarmaßnahmen (z.B. eine negative Beurteilung) tun. Außerdem fühlten sich die Lehrkräfte wenig motiviert, da sie weder aus einem Angebot entsprechend ihrer Interessen und Bedarfe auswählen können, noch konnten sie an der inhaltlichen Entwicklung und der formalen Gestaltung der Fortbildung partizipieren, da die Inhalte vom Ministerium vorgegeben werden. Das hat zur Folge, dass diese Fortbildungsveranstaltungen zwar umfassend besucht werden, ein Großteil der Lehrkräfte jedoch mit geringer Motivation teilnimmt und aufgrund dieser negativen Erfahrungen die Nutzung weiterer Fortbildungsangebote ablehnt (Damianidou, 2021). Das zeigt, dass eine bloße Verpflichtung ohne Einbezug der Lehrkräfte negative Auswirkungen auf die Lernbereitschaft haben kann, da die Motivation der Lehrkräfte abnimmt.

Für den deutschen Kontext kann eine Interpretation des Ergebnisses aus Studie I aus der Educational Governance-Perspektive erfolgen. Zwar handelt es sich aus Steuerungsperspektive um ein direktes Steuerungsinstrument, jedoch hat es eher den Charakter einer unverbindlichen Richtlinie für die Lehrkräfte, da mit dieser Verpflichtung 1) keine arbeitsrelevanten Anreize verknüpft sind, 2) keine klaren Konsequenzen bei Nichterfüllung der Verpflichtung drohen und 3) keine konsequente Kontrolle durch Vorgesetzte erfolgt. Dies wäre eine Grundvoraussetzung, damit dieses Instrument eine Steuerungswirkung ausüben kann (Braun &

Giraud, 2003). Der Vorgabe fehlt es demnach an institutioneller Verankerung im Lehrkräftefortbildungssystem und den Schulleitungen, die in einigen Bundesländern zur Kontrolle dieser Nachweise angehalten sind, an rechtlicher Durchsetzungsmacht.

Die Annahme, dass Lehrkräfte in Bundesländern mit einer bestehenden Nachweispflicht mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen, konnte im Rahmen der Studie I nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung für die nicht nachweisbare Steuerungswirkung der Nachweispflicht könnte darin liegen, dass der Nutzen der Dokumentation von den Lehrkräften als zu gering empfunden wird und eher als eine zusätzliche Belastung wahrgenommen wird. Einige der gesetzlichen Vorgaben in den Bundesländern geben keine klaren Hinweise darauf, mit welcher Absicht die Fortbildungsnachweise erbracht werden sollen. Lediglich in fünf Bundesländern ist vorgesehen, dass diese bei Mitarbeiter:innengesprächen mit der Schulleitung berücksichtigt werden. Darüber hinaus bestehen in keinem Bundesland Regelungen für eine systematische Überprüfung der Nachweise.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte aus Bundesländern mit konkreten Vorgaben zum Umfang zu absolvierender Fortbildungen und aus der Gruppe mit einer bestehenden Nachweispflicht an mehr Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen als in den Bundesländern ohne diese Verpflichtungen. Eine denkbare Erklärung für die höhere Anzahl besuchter Fortbildungen in der Gruppe der Bundesländer mit konkreter Fortbildungspflicht könnte in der Vorgabe zum Umfang der Verpflichtung liegen. Da die Fortbildungspflicht in Hamburg und Bremen auf dreißig Stunden pro Schuljahr festgesetzt ist und der durchschnittliche zeitliche Umfang einer Fortbildungsveranstaltung in der Regel die Dauer eines Arbeitstages umfasst (Cramer et al., 2019; Richter et al., 2010), wären zur Erfüllung der Fortbildungspflicht in Hamburg und Bremen demnach die Teilnahme an mindestens drei bis vier Veranstaltungen erforderlich. Anhand der Ergebnisse wäre demnach der Schluss zulässig, dass Lehrkräfte, die der Fortbildungspflicht nachkommen, dies auch im vollen Umfang tun. Das heißt auch, dass dieser Befund als ein Beleg für die Wirksamkeit dieses Steuerungsinstruments verstanden werden kann. Eine konkrete Auslegung der Verpflichtung in Form einer genauen Angabe zum Fortbildungszeitumfang scheint somit ein Indiz für eine bessere Steuerungswirkung zu sein.

Insgesamt kann als ein maßgeblicher Beitrag der vorliegenden Arbeit zur aktuellen Bildungsforschung angesehen werden, dass die erstmalige Untersuchung der Fortbildungsnutzung im Zusammenhang mit bundeslandspezifischen Vorgaben zur Fortbildungspflicht durchgeführt wurde. Damit wurden erstmalig steuernde Rahmenbedingungen der Makroebene im Zusammenhang mit der Nutzung von Fortbildungsangeboten betrachtet.

b) Steuerungswirkung des Angebots an schulinternen Fortbildungen

Neben schulexternen Fortbildungen wird von den staatlichen Landesinstituten ein Angebot an schulinternen Fortbildungen unterbreitet, welches für Lehrkräftekollegien oder Teilgruppen des Kollegiums (z.B. einem Fachbereich) zur Verfügung steht (DVLfB, 2018). Die bisherige Forschung zu Lehrkräftefortbildungen fokussierte überwiegend die Struktur und die Nutzung des schulexternen Fortbildungsangebots (Daschner, 2019) und nahm keine differenzierte Perspektive hinsichtlich der unterschiedlichen Fortbildungsformate ein. Wie in Kapitel 3.3 dargelegt, konnten hinsichtlich der Teilnahmequoten bei Fortbildungsangeboten keine Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen festgestellt werden (Richter, 2011; Richter, Kuhl et al., 2013). Inwiefern dies auf die schulinternen Fortbildungsangebote zutrifft, stellte bislang eine offene Frage dar. Im Rahmen dieser Arbeit wurde erstmalig eine systematische Untersuchung des schulinternen Fortbildungsangebots mit Blick auf schulformspezifische Unterschiede in der Nutzung vorgenommen. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass an Gesamt- und Oberschulen häufiger schulinterne Fortbildungen angeboten wurden als an anderen Schulformen. Dieser Befund könnte als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass an diesen Schulformen in höherem Maße schulische Entwicklungsarbeit betrieben wird. Der Grund dafür könnte in der Struktur der Gesamtschule liegen, die ihren Schüler:innen verschiedene Bildungsgänge ermöglicht (Ladenthin, 2009). Daraus könnte sich ein höherer Abstimmungsbedarf zwischen den Lehrkräften im Vergleich zu anderen Schulformen ergeben.

Die Untersuchung des schulinternen Fortbildungsangebots hat weiterhin ergeben, dass an Gymnasien anteilig weniger schulinterne Fortbildungen zu den Themen *Integration und Inklusion* angeboten wurden als an anderen Schulformen. An Gesamt- und Oberschulen werden, im Vergleich zu den anderen Schulformen, anteilig mehr schulinterne Fortbildungen zum Themenbereich *Kooperation im Kollegium* angeboten. Die Interpretation dieser Befunde muss unter dem Vorbehalt erfolgen, dass schulinterne Fortbildungen bislang ein Desiderat in der Fortbildungsforschung darstellten. Ein Vergleich mit den Befunden des IQB-Bildungstrends 2018, der auf schulformspezifische Unterschiede bei den Fortbildungsthemen verweist (Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019), ist nur begrenzt möglich, da in der länderübergreifenden Erfassung der genutzten Fortbildungen sowohl schulinterne als auch -externe Fortbildungsformate berücksichtigt wurden. Insofern kann das Ergebnis als ein Hinweis auf Fortbildungsbedarfe auf der Schulebene gedeutet und als eine Anreicherung zur bislang eher schmalen Forschungslage zu schulinternen Fortbildungen gesehen werden.

Ein weiterer zentraler Befund dieser Arbeit besteht darin, dass aufgezeigt werden konnte, dass das staatliche schulinterne Fortbildungsangebot von einem Großteil der Schulen

nicht genutzt wurde. Der Anteil der Schulen, die mehr als eine interne Fortbildung anboten, ist zudem gering (ca. 23 %). Bereits in früheren Untersuchungen in Brandenburg, Hessen und Thüringen gab es Hinweise auf die geringe Nutzung durch Schulen (DVLfB, 2018). Eine erste mögliche Erklärung für diese Befunde könnte darin bestehen, dass Schulen neben staatlichen Angeboten auch von Fortbildungsangeboten nichtstaatlicher Anbieter (z.B. Verlage) Gebrauch machen und diese deshalb nicht im untersuchten Datensatz vorzufinden sind. Eine zweite mögliche Erklärung für die geringe Nutzung könnte die hohe Arbeitsbelastung von Schulleitungen sein, auf die in verschiedenen Studien verwiesen wird (z.B. Brauckmann & Schwarz, 2015; Scott, Limbert & Sykes, 2021). Schulleitungen bilden im Lehrkräftefortbildungssystem die Schnittstelle zwischen den Anbietern von Fortbildungen und ihrem Kollegium und ihnen obliegt die Verantwortung für die Fortbildungsplanung. Aufgrund vielfältiger administrativer Aufgaben im Schulalltag und eigener Unterrichtsverpflichtung (Meyer et al., 2019) ist es denkbar, dass ihnen wenig Zeit für die sorgfältige Planung und Organisation von Professionalisierungsmaßnahmen bleibt. Schulleitungen in Brandenburg sind bspw. in Abhängigkeit von der Schulart und Schulgröße zwischen 13 und 15 Unterrichtsstunden pro Woche verpflichtet (Verwaltungsvorschriften über Anrechnungsstunden für Lehrkräfte VV-Anrechnungsstunden § 2, 2008). Von Appius et al. (2012) wird ebenfalls beschrieben, dass Schulleitungen fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie ein umfangreiches Aufgabenspektrum als Hinderungsgründe anführen, die sie bei der Umsetzung zeitintensiver Personalentwicklungsmaßnahmen wie der Planung schulinterner Fortbildungen einschränken.

Eine weitere Leistung dieser Arbeit ist der erstmalige Vergleich zwischen dem schulinternen und externen Fortbildungsangebot in einem Bundesland. Für beide Fortbildungsformate konnte zunächst festgestellt werden, dass in beiden Formaten am häufigsten Veranstaltungen zum Thema *Curricula* angeboten wurden. Dieses Ergebnis ist mit der Einführung des neuen Rahmenlehrplans in Brandenburg erklärbar, der ab dem Schuljahr 2017/18 für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 galt. Alle Schulen mussten diesen in ihr schulinternes Curriculum integrieren (Missal, 2019). Daran wird deutlich, dass über schulinterne Fortbildungen bildungspolitische Reformen in den Schulen implementiert und Innovationsprozesse angestoßen werden. Die Analysen zeigen weiterhin, dass im Rahmen von schulinternen Fortbildungen die Themenschwerpunkte *lehrkräftebezogene Professionalisierung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Schulentwicklung und -organisation* häufiger vertreten sind als bei externen Fortbildungsveranstaltungen. Veranstaltungen mit dem Thema *Fachdidaktik* wurden hingegen vermehrt bei externen Fortbildungen angeboten. Damit unterstützen die Ergebnisse die Annahme von Pasternack et al. (2017), dass für schulinterne Fortbildungen weniger Themen mit Bezug zu fachlichen und

fachdidaktischen Inhalten gewählt werden, da sich schulinterne Fortbildungen in der Regel an das gesamte Kollegium einer Schule richten und somit eher Themen adressiert werden, die für Lehrkräfte aller Fachrichtungen relevant sind. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass für Lehrkräftekollegien die Themen *lehrkräftebezogenen Professionalisierung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Schulentwicklung und -organisation* von besonderer Relevanz sind.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte außerdem erstmalig eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Merkmalen von Schulen und der Nutzung bestimmter schulinterner Fortbildungsthemen vorgenommen werden. Im Detail konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang mit dem Anteil an Schüler:innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Förderung und der Anzahl an Fortbildungen zum Themenschwerpunkt *Inklusion und Integration* besteht. Eine erste Interpretation des Befunds könnte darin bestehen, dass sich die Schulen mit einer entsprechenden Zusammensetzung der Klassen mit der Gestaltung inklusiven Unterrichts befassen. Darüber hinaus könnte dieser Befund damit erklärt werden, dass das Land Brandenburg 2015 ein Konzept beschlossen hat, nach dem sich Schulen als eine „Schule für gemeinsames Lernen“ auszeichnen lassen können (Landesregierung Brandenburg, 2015). Hierfür müssen Schulen verpflichtend eine Reihe von schulinternen Fortbildungen zu diesem Thema absolvieren. Insofern kann angenommen werden, dass ein Anteil der Schulen schulinterne Fortbildungen *Inklusion und Integration* aufgrund dieser Vorgaben im Rahmen der Maßnahme absolvierte. In ähnlicher Weise wie im oben beschriebenen Fall der Einführung des neuen Rahmenlehrplans (Missal, 2019) wird durch die Verpflichtung zur Absolvierung eines bestimmten schulinternen Fortbildungsangebots im Rahmen einer Vorgabe durch die Makroebene die Nutzung von schulinternen Fortbildungsthemen gesteuert. Bildungspolitische Innovationen finden auf diesem Wege Eingang in das Kollegium einer Schule. Daher könnte das Ergebnis auch als ein Beleg für die Wirksamkeit dieses Steuerungsinstruments gedeutet werden.

Weiterhin konnte hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Schulmerkmalen und gewählten schulinternen Fortbildungsthemen gezeigt werden, dass an Schulen mit einem höheren Anteil an Schüler:innen, die den Mindeststandard in den Vergleichsarbeiten erreicht haben, weniger schulinterne Fortbildungen zu den Themen *Inklusion und Integration* und *lehrkräftebezogene Professionalisierung* gewählt werden. Möglicherweise weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Schulen die Rückmeldungen aus den Vergleichsarbeiten eher als Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts nutzen (Wurster et al., 2017), da sich die Rückmeldungen auf die fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen beziehen. Eine abschließende Klärung müsste in weiteren Untersuchungen hierzu erfolgen. Darüber hinaus konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass ein höherer Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg im Kollegium mit

einer höheren Anzahl an schulinternen Fortbildungen zur *lehrkräftebezogenen Professionalisierung* einhergeht. Im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften sind Lehrpersonen im Seiteneinstieg nicht im gleichen Umfang auf den Schuldienst vorbereitet (Lucksnat et al., 2020), weshalb dieser Befund dahingehend gedeutet werden kann, dass schulinterne Fortbildungen als eine Form der Unterstützungsleistung für Lehrkräfte im Seiteneinstieg am Berufsbeginn genutzt werden.

Eine zentrale Leistung der Studie III stellt somit die Tatsache dar, dass anhand der Befunde erstmalig ein Einblick in die Angebotsstruktur und Nutzung von schulinternen Fortbildungen im Zusammenhang mit schulischen Merkmalen gegeben wurde. Damit leistet diese Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Fortbildungsforschung, da die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Schulmerkmalen und Fortbildungsthemen verdeutlichen, dass schulinterne Fortbildungen eine wichtige Funktion für die Entwicklung der Einzelschule übernehmen können, jedoch machen scheinbar nicht alle Schulen vom staatlichen Fortbildungsangebot in umfassendem Maße Gebrauch. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass in zukünftigen Forschungsarbeiten eine differenzierte Betrachtung von schulinternen und –externen Fortbildungen sinnvoll wäre, da die beiden Angebotsformate jeweils unterschiedliche Lernziele und Themenschwerpunkte adressieren.

c) *Steuerungsinstrumente und deren Einsatz durch die Schulleitung*

Als einen dritten Aspekt nahm die vorliegende Arbeit die Schulleitung und ihr Führungshandeln im Kontext von Personalentwicklung auf der Schulebene in den Blick. Mit Bezug auf den Forschungsstand zum Verständnis von Schulleitungen im Bereich Personalentwicklung kann zunächst festgestellt werden, dass der bestehende Befund von Meetz (2007), dass Schulleitungen Personalentwicklung als ein Mittel zur Organisationsentwicklung betrachten, anhand der Interviewaussagen bestätigt werden konnte. Das Ergebnis kann in der Weise gedeutet werden, dass den befragten Schulleitungen die Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte für die qualitätsvolle Entwicklung ihrer Schule bewusst ist.

Ein weiterer Befund dieser Arbeit besteht in den Erkenntnissen zur Berücksichtigung von Datenquellen für die Planung des Einsatzes von Personalentwicklungsmaßnahmen. Der Befund, dass sich Schulleitungen hauptsächlich auf schulinterne Evidenzen als Entscheidungsgrundlage für den Einsatz von Maßnahmen berücksichtigen, steht in Einklang mit den Erkenntnissen von van Ackeren et al. (2013). Sie stellten für den Kontext von Schulentwicklung fest, dass sich Schulleitungen bei Entscheidungen überwiegend auf schulinternen Evidenzen beziehen. Da Personalentwicklung nach Rolff (2016) als ein Weg der Schulentwicklung betrachtet werden kann, ist es möglich, dass die befragten Schulleitungen dieses Verständnis teilen und

demnach im Bereich der Personalentwicklung das gleiche Vorgehen anwenden. Der Befund von Kuper et al. (2016), dass Schulleitungen in Mitarbeiter:innengesprächen auf Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten Bezug nehmen, konnte allerdings für diese Studie nicht bestätigt werden. Unter Bezugnahme auf den Befund unserer Studie, dass die befragten Schulleitungen überwiegend sich auf schulinterne Informationsquellen stützen, scheint dieses Ergebnis für ein konsistentes Verhalten der Schulleitungen zu sprechen. Zudem muss berücksichtigt werden, dass im Interview nicht explizit nach der Nutzung von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten gefragt wurde.

Darüber hinaus konnte die Bedeutung des Mitarbeiter:innengesprächs als wichtige Personalentwicklungsmaßnahme aufgezeigt werden. Ebenso wie in den Studien von Bach et al. (2020) und Thillmann et al. (2015) beschrieben, führen die befragten Schulleitungen regelmäßig Gespräche mit ihren Lehrkräften. Dieser Befund konnte somit repliziert werden. Für die Schulleitungen scheint das Mitarbeiter:innengespräch deshalb ein so wichtiges Instrument zu sein, da es ihnen die Möglichkeit gibt, Informationen zu individuellen Entwicklungsbedarfen der Lehrkräfte zu erhalten und gleichzeitig auf die Entwicklung der Lehrkräfte steuernd einzuwirken. Aus der Educational Governance-Perspektive kann das Mitarbeiter:innengespräch als ein zentrales Steuerungsinstrument betrachtet werden, um die Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen durch Lehrkräfte zu befördern.

Ein weiterer wesentlicher Befund dieser Arbeit ist die vielfältige Anwendung unterschiedlichster Personalentwicklungsmaßnahmen durch die Schulleitungen. Zwar konnte Meetz (2007) bereits belegen, dass Schulleitungen eine Auswahl an unterschiedlichsten Maßnahmen nutzen, jedoch konnte in dieser Arbeit durch die vorgenommene Kategorisierung der Personalentwicklungsmaßnahmen spezifische Schwerpunkte in den gewählten Formaten aufgezeigt werden. Dadurch wurde deutlich, dass sie neben formalen Lernanlässen z.B. in Form von schulexternen Fortbildungen für einzelne Lehrkräfte insbesondere nonformale Lerngelegenheiten für Lehrkräftegruppen bzw. Teams organisieren. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin bestehen, dass die Schulleitungen auf diese Weise einen regelmäßigen Austausch im Kollegium anstreben, wodurch sie Gelegenheiten zur Kooperation schaffen wollen. Die Lehrkräfte können so von den unterschiedlichen Kompetenzen im Kollegium profitieren. Aus der Educational Governance-Perspektive lässt sich dieses Ergebnis als eine indirekte Steuerung durch die Initiierung von vielfältigen Lerngelegenheiten betrachten.

Zwar haben vorangegangene nationale und internationale Forschungsarbeiten bereits auf die Bedeutsamkeit der Schulleitung für die qualitätsvolle Entwicklung der Einzelschule hingewiesen (Kovačević & Hallinger, 2019; Bonsen et al., 2002), jedoch weniger mit Blick auf

das Handlungsfeld der Personalentwicklung. Diese Arbeit leistete damit einen wichtigen Beitrag für das bislang weniger beachtete Feld der schulischen Personalentwicklung im deutschsprachigen Raum und verdeutlichte die Schlüsselposition von Schulleitungen im Lehrkräftefortbildungssystem. Indem sie sowohl die Entwicklungsbedarfe der Lehrkräfte als auch ihrer Schule insgesamt im Blick haben, übernehmen sie durch ihr Führungshandeln im Rahmen von Personalentwicklung eine wichtige Funktion an der Schnittstelle zwischen Makro- und Mesoebene und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Schulqualität. Zudem leistete die Arbeit durch die Befragung von Schulleitungen an mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen einen Beitrag zur Erforschung der Schulpreis-Schulen und liefert Einblicke in das Führungshandeln leistungsstarker Schulleitungen.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass mit der Entwicklung eines Mehrebenensystems für das Lehrkräftefortbildungssystem eine Erweiterung der bestehenden Modelle zur Lehrkräftebildung (Blömecke et al., 2008; Bohl & Beck, 2020) um die dritte Lehrkräftebildungsphase vorgenommen wurde.

3 Limitationen

Bezüglich der Limitationen sind für die gemeinsame Betrachtung aller vier Studien insgesamt drei zentrale Aspekte zu nennen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die erste Limitation bezieht sich auf das querschnittliche Untersuchungsdesign, das für alle durchgeführten Studien angewendet wurde. Zwar wurden in Studie I IQB-Studien über mehrere Jahrgänge bei den Analysen berücksichtigt, jedoch handelte es sich hierbei um jeweils andere Lehrkräftegruppen, die in den einzelnen Erhebungen befragt wurden. Das hat für die Ergebnisse dieser Arbeit insgesamt zur Folge, dass aus den vorliegenden Befunden keine kausalen Schlüsse gezogen werden können.

Eine zweite Limitation besteht in der Selektivität der untersuchten Stichproben. Zwar griff Studie I jeweils auf Stichproben zurück, die für Teile der Lehrkräfte in Deutschland repräsentativ sind (z.B. IQB-Ländervergleich 2012: Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I), es ist jedoch fraglich, inwiefern die Befunde darüber hinaus generalisierbar sind. Diese Einschränkung ist insbesondere auch für Studie II und III relevant, da hier ausschließlich Daten aus einem Bundesland für einen begrenzten Zeitraum berücksichtigt wurden. Im Rahmen der Studie IV wurden nur Schulleitungen an Schulpreisschulen befragt, wodurch die Repräsentativität der Ergebnisse ebenfalls stark eingeschränkt ist.

Die dritte zentrale Limitation der Arbeit besteht in der Nutzung von Selbstberichten. Mit Ausnahme der Studien II und III, die auf Angaben der Landesdatenbanken zurückgreifen, muss bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit berücksichtigt werden, dass die Aussagen möglicher Weise verzerrt sind, da z.B. Erinnerungsfehler vorliegen können (Reimer, 2001) oder befragte Personen zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten neigen (Bogner & Landrock, 2015).

4 Implikationen für anschließende Forschung und Praxis

Trotz der genannten Limitationen weist die vorliegende Arbeit insgesamt auch eine Reihe von Stärken auf. Die jeweiligen Befunde der Einzelstudien liefern neue Erkenntnisse für die Fortbildungsforschung und zeigen auf, in welchen Bereichen noch Bedarf an weiterer Forschung besteht.

In Studie I konnte zwar in einem Fall ein Zusammenhang zwischen dem Bestehen einer konkreten Fortbildungspflicht und der Teilnahme gezeigt werden, dieser trägt jedoch nur bedingt zur Varianzaufklärung der Fortbildungsteilnahme bei. Folglich gibt es noch weitere ungeklärte Faktoren, die das Teilnahmeverhalten von Lehrkräften beeinflussen. Die alleinige Verpflichtung zur Fortbildung, die eher den Charakter einer Empfehlung hat, scheint keine hinreichende Bedingung zu sein, um die Fortbildungsnutzung in der Fläche sicher zu stellen. Es bedarf deshalb weiterführender Untersuchungen zu effektiven Steuerungsinstrumenten im Bereich der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Eine offene Frage bleibt hierbei, wie eine konkrete Ausgestaltung der Fortbildungspflicht realisiert werden könnte, die eine positive Wirkung auf die Fortbildungsteilnahme hat und zugleich die Autonomiebedürfnisse der Lehrkräfte berücksichtigt. Ein Blick auf die internationalen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Verpflichtung zu und Nutzung von Fortbildungen zeigt, dass eine starke Verpflichtung zwar eine vermehrte Teilnahme bewirken kann, allerdings nicht die gewünschten Lernbereitschaft fördert (Damianidou, 2021). Eher müssten die konkreten Bedarfe und Gestaltungswünsche der Lehrkräfte bei der Planung berücksichtigt werden, um sie zu motivieren (Damianidou, 2021; Schulze-Vorberg et al., 2021). Damit Teilnahmebarrieren umgangen werden (Richter et al., 2018), muss das berufliche Lernen in den Schulalltag eingebettet werden. Beispiele für die Umsetzung finden sich in China und Singapur (Goodwin & Low, 2021). Mit dem New Basic Education (NBE) Programms wurde z.B. in China ein langfristiges schulisches Ausbildungsprogramm konzipiert, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, kontinuierlich päd-

gogische Strategien zu erlernen und zu vertiefen. Akademische Mitarbeiter:innen von Universitäten sind wöchentlich in Schulen, um Seminare für Lehrkräfte zu organisieren und um sich mit ihnen über ihre beruflichen Erfahrungen auszutauschen. Sie hospitieren regelmäßig im Unterricht, um Lehrkräften Feedback zu ihrem Unterricht zu geben und bieten zudem Workshops an (Zhang et al., 2021).

Ein zentrales Ergebnis der Studien II und III stellt der Befund dar, dass ein großer Teil der Schulen keine staatlichen schulinternen Fortbildungsangebote nutzte. Dieser Befund liegt ebenfalls für wenige weitere Bundesländer vor (DVLfB, 2018). Es ist somit fraglich, inwieweit die Verpflichtung zur Fortbildung für Schulen eine handlungsleitende Steuerungswirkung entfaltet. Zur Klärung dieser Frage wäre eine bundesweite Erfassung der von staatlichen und nichtstaatlichen Anbietern genutzten schulinternen Fortbildungsveranstaltungen – in Abgrenzung zu schulexternen Fortbildungen und unter Berücksichtigung bundeslandspezifischer Rahmenbedingungen auf der Mesoebene – wünschenswert. Auf dieser Grundlage könnte untersucht werden, ob bundeslandspezifisch unterschiedlich gestaltete Abläufe in der Handlungskoordination zwischen Akteuren innerhalb der Mesoebene neben der Verpflichtung zur Fortbildung einen Effekt auf die Nutzung des Angebots haben. Vor dem Hintergrund, dass schulinternen Fortbildungen eine hohe Bedeutung für die professionelle Entwicklung des Kollegiums und der Schule insgesamt zugeschrieben wird (Basold, 2010; Pasternack et al., 2017), stellt sich darüber hinaus die Frage, ob das fehlende Angebot an diesen Schulen im Zusammenhang mit der Schul- und Unterrichtsqualität steht.

Studie III zeigte ferner, dass die Auswahl eines schulinternen Fortbildungsschwerpunktes zum Teil nicht systematisch mit den einzelschulischen Rahmenbedingungen korrespondiert. Im Hinblick auf die schulische Praxis stellt sich die Frage, wie Schulen bei der Auswahl, Planung und Durchführung von schulinternen Fortbildungen vorgehen. In diesem Zusammenhang würden ein Einblick in schulinternen Fortbildungspläne und Angaben zu deren Umsetzung interessante Hinweise liefern, inwiefern diese Steuerungsinstrumente wirksam sind. Hierzu liegen derzeitigerweise keinerlei Angaben vor.

Neben der Fokussierung auf die Nutzung von schulinternen Fortbildungen sollte ferner auch die Fortbildungsqualität sowie deren Effektivität und Nachhaltigkeit in zukünftigen Forschungsarbeiten untersucht werden. Dies ist von Bedeutung, da die Schulen bei der Planung schulinterner Fortbildung über umfassenden Gestaltungsspielraum verfügen und teilweise in Eigenverantwortung durchführen. Trotz der zugeschriebenen Bedeutung schulinternen Fortbildungen für die Schulentwicklung (Tillmann, 2011) liegen hierzu derzeitigerweise keinerlei Forschungsergebnisse vor.

Studie IV konnte im Wesentlichen zeigen, dass Schulleitungen die personelle Entwicklung des Kollegiums durch die Initiierung verschiedener Lerngelegenheiten sehr unterschiedlich unterstützen. Bei den befragten Schulleitungen wurden neben formalen Einzelmaßnahmen verstärkt nonformale Lerngelegenheiten für Lehrkräftegruppen angeboten. Angesichts der Bedeutsamkeit dieser Lernformate als Personalentwicklungsmaßnahme bleibt zu klären, wie lernförderlich nonformale Lerngelegenheiten für Lehrkräfte tatsächlich sind. Die derzeit vorliegenden Forschungsbefunde zeigen eher ein gemischtes Bild zur Lernwirksamkeit für die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte. Zwar können vereinzelte Beiträge Belege für die Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden aufzeigen (z.B. Tang et al., 2017), andere Arbeiten konnten bei der Untersuchung von Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase keinen Zusammenhang zwischen der Nutzung nonformaler Lerngelegenheiten und der Entwicklung von pädagogisch-psychologischen Handlungswissens feststellen (Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2017). Wenn Schulleitungen ihren Handlungsspielraum nutzen, um diese Lerngelegenheiten zu initiieren, sollte auf empirischer Basis abgesichert sein, dass sie das Lernen der Lehrkräfte unterstützen. Andernfalls müsste darüber nachgedacht werden, inwiefern hier eine stärkere Steuerung (z.B. in Form von Handlungsempfehlungen für Schulleitungen) erfolgen müsste, um möglichst lernförderliche und nachhaltige Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu schaffen. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie IV ist, dass das Mitarbeiter:innengespräch für alle befragten Schulleitungen ein wichtiges Steuerungsinstrument darstellt. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten der Frage nachgehen, wie diese idealtypischer Weise gestaltet werden können, um die bestmögliche Förderung der Lehrkräfte unter Bezug auf die schulischen Entwicklungsziele zu erreichen.

Insgesamt können die Ergebnisse dieser Arbeit so interpretiert werden, dass es für weitere Studien gewinnbringend wäre, die Fortbildungsteilnahme eher als das Ergebnis der erfolgreichen Handlungskoordination verschiedener Akteure in einem Mehrebenensystem zu begreifen, statt es als eine Entscheidung einer einzelnen Person zu betrachten (Boeren, 2017). Um das Zustandekommen der Fortbildungsteilnahme erklären zu können, müssen neben den hier untersuchten Faktoren noch weitere Aspekte auf der Ebene des Individuums (Mikroebene), wie die Fortbildungsmotivation (Rzejak et al., 2014; Richter et al., 2019), als auch auf institutioneller Ebene (Mesoebene), wie z.B. schulischen Rahmenbedingungen (Richter et al., 2018; Zhang et al., 2021), berücksichtigt werden.

Neben Anknüpfungspunkten für weitere Forschungsarbeiten bietet die vorliegende Arbeit auch *Implikationen* für die Praxis im Fortbildungssystem und die Bildungspolitik. Im Hin-

blick auf die Wirkung der Steuerungsinstrumente auf der Makroebene konnte in Studie I festgestellt werden, dass die Fortbildungsteilnahme sich nur bedingt durch diese Vorgaben steuern lässt. Um die Steuerungswirkung zu optimieren, könnten weitere Maßnahmen in Form einer Konkretisierung von Vorgaben, Anreizen und zusätzlicher Unterstützung ergriffen werden. Rolff (2016) geht im Kontext von Schulentwicklung davon aus, dass die Entwicklung von Schulen gefördert werden kann, indem sie Unterstützung erhalten, ihnen Anreize geliefert und Vorgaben gemacht werden, damit sich die Schulen in gewünschter Weise entwickeln und Gleichheit zwischen den Schulen hergestellt wird. Diese Annahme kann auf die Förderung der Entwicklung der Lehrkräfte übertragen werden: um sich zu entwickeln, brauchen Lehrkräfte 1) zusätzliche Unterstützung in Form von geeigneten Lerngelegenheiten und lernförderlichen Arbeitsbedingungen, 2) Anreize, damit die Nutzung dieser Lerngelegenheiten ein Mehrwert und keine Mehrarbeit für sie darstellt sowie 3) konkrete Vorgaben, die einen engen Handlungsrahmen vorgeben und Erwartungen transparent machen.

Um die Unterstützung, Anreizsysteme und Leistungsvorgaben zielgerichtet aufeinander abzustimmen, ist eine übergeordnete Strategie für die professionelle Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte in der dritten Phase notwendig. Rolff (2016) geht davon aus, dass im Kontext von Schulreformen bestimmte Methoden zum Einsatz kommen müssen, die sich unter der Formel: *Strategie vor Prozess vor Struktur* zusammenfassen lassen. Damit ist gemeint, dass im ersten Schritt Ziele definiert und vereinbart werden. Im zweiten Schritt wird festgelegt, wie der Implementationsprozess in der Schule erfolgen soll, damit im dritten Schritt eine Struktur durch Institutionalisierung geschaffen werden kann (Rolff, 2016). Auch diese Idee ließe sich auf die Lehrkräftebildung übertragen. Um ein systematisches und zielgerichtetes Lernen von Lehrkräften zu ermöglichen, bedarf es zunächst einer individuellen Fortbildungsplanung, die in die Fortbildungsplanung der Schule eingebettet ist und konkrete Entwicklungsziele beinhaltet. Entwicklungsbedarfe werden empirisch z.B. auf Grundlage von regelmäßigen Unterrichtshospitationen und Schulleistungsdaten bestimmt. Um den Lern- und Entwicklungsprozess optimal unterstützen zu können, müssen dazu sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule bestimmte Strukturen geschaffen werden. Unter anderem muss den Lehrkräften ein Angebot zur Verfügung stehen, was ihren realen Bedarfen entspricht. Damit berufliches Lernen als ein alltäglicher Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit wahrgenommen wird, bedarf es der Unterstützung durch die Schulleitung indem vielfältige Lerngelegenheiten in den Schulalltag integriert werden.

Die vorliegende Arbeit hat außerdem gezeigt, dass die Schulleitung eine Schlüsselfigur im Mehrebenensystem des Lehrkräftefortbildungssystems ist, die im Rahmen von Personalentwicklung steuernd auf die Entwicklung der Lehrkräfte einwirken kann und darüber hinaus auch Ermittler:in bzw. Vermittler:in von Bedarfen auf der Schulebene ist. Um Schulleitungen bei dieser komplexen Aufgabe zu unterstützen, wären in Anlehnung an die Untersuchungen von Steger Vogt et al. (2014) konkrete Vorgaben zu den Anforderungen an Lehrkräfte und weitere finanzielle und zeitliche Ressourcen (z.B. in Form eines Schulbudgets und geringerer Unterrichtsverpflichtung) hilfreich, da sie den Schulleitungen mehr Durchsetzungskraft gegenüber den Lehrkräften durch eine stärkere Verbindlichkeit sowie mehr Möglichkeiten für eine flexible Gestaltung schulinterner Angebote geben würden. Die Bewältigung dieser umfangreichen und anspruchsvollen Anforderungen erfordert eine kompetente Schulleitung, die auf diese Aufgaben durch Fortbildungs- und Unterstützungsangebote umfassend vorbereitet ist sowie schulische Arbeitsbedingungen, die es möglich machen, die Schule eigenverantwortlichen entwickeln zu können.

Um Lehrkräften und Schulen zukunftsrelevante und bedarfsgerechte Fortbildungsangebote machen zu können, sollten die Inhalte einerseits bildungspolitisch und bildungswissenschaftlich begründet sein. Andererseits ist eine enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleitungen bei der Planung und Durchführung von Fortbildungen als auch bei der schulischen Fortbildungsplanung nötig (Priebe, 2019). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Koordination und Abstimmung zwischen allen Akteuren auf der Mesoebene des Fortbildungssystems, damit eine Passung zwischen dem Fortbildungsangebot und der Nachfrage erzielt werden kann. Die derzeitige Forschungslage zur Nutzung von Lehrkräftefortbildungen erweckt den Eindruck, dass die diffusen Strukturen und Kommunikationswege zwischen den Akteuren auf den verschiedenen Ebenen des Lehrkräftefortbildungssystems nicht zu einer erfolgreichen Handlungskoordination beitragen. Ein Kernproblem scheint hierbei darin zu bestehen, dass bislang keine durchgängig datengestützte Erfassung des Fortbildungsbedarfs besteht (DVLfB, 2018). Die Analyse der administrativ-operativen Herangehensweise bei der Bedarfsermittlung in den zuständigen Landesinstituten verweist darauf, dass eine systematische Bedarfserfassung nach wissenschaftlichen Kriterien noch die Ausnahme darstellt (DVLfB, 2018). Feldhoff (2017) sieht in der schulinternen Fortbildungsplanung eine geeignete Datengrundlage hierfür, da sie die Entwicklungsbedarfe der einzelnen Lehrkräfte und der Schule als Ganzes in den Blick nimmt. Wenn die schulinterne Fortbildungsplanung für die Bildungsadministration stärker als bisher für eine systematisch vorgehende Bedarfsplanung von Fortbildungsmaßnah-

men genutzt werden würde, könnte das den Einfluss der Schulen bei der Planung des Fortbildungsbedarfs vergrößern und damit die Wahrscheinlichkeit der Passung zwischen Angebot und Nachfrage erhöhen.

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass die Nutzung von beruflichen Lerngelegenheiten in Form von schulinternen und -externen Fortbildungen und weiteren Professionalisierungsmaßnahmen durch Lehrkräfte vor dem Hintergrund eines Mehrebenenmodells hinsichtlich des Einsatzes von Steuerungsinstrumenten und deren Wirksamkeit aus dem Blickwinkel der Educational Governance-Perspektive untersucht werden kann. Die Ergebnisse der Arbeit deuten insgesamt darauf hin, dass Akteure auf den jeweiligen Ebenen direkte und indirekte Steuerungsinstrumente mit dem Ziel einsetzen, die Nutzung des zur Verfügung stehenden Angebots zu erhöhen, allerdings erzielen sie mit den genutzten Instrumenten nicht die gewünschte Steuerungswirkung. Insofern leistet diese Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Bildungsforschung, indem auf Schwierigkeiten in der Handlungskoordination zwischen den Akteuren hingewiesen und Möglichkeiten zur Optimierung der Steuerungswirkung aufgezeigt werden.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuß, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 13 (Beiheft 12), 51–73.
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2017). Lerngelegenheiten in der Berufseinstiegsphase und der Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 506–523.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- Basold, K. (2010). *Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen*. Dissertation. Hamburg: disserta.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Bohl, T. & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 280–289). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen. GESIS Survey Guidelines*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_016
- Bonsen, M., Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung – Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765.
- Braun, D. & Giraud, O. (2003). Politikinstrumente im Kontext von Staat, Markt und Governance. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 159–186). München: Oldenbourg.
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen.
- Damianidou, E. (2021). Obligatory professional training for in-service teachers: worthy time or a waste of time? *European Journal of Teacher Education*.
<http://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961734>
- Daschner, P. (2019). Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (1. Aufl. IFS-Bildungsdialoge, Bd. 3, S. 71–91). Münster: Waxmann.

- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.) (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. forum Lehrerfortbildung (47).*
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2.* (S. 185–208) Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodwin, A. L. & Low, E. L. (2021). Rethinking conceptualisations of teacher quality in Singapore and Hong Kong: a comparative analysis. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1913117>
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657.
- Ladenthin, V. (2009). Kapitel 7: Die Gesamtschule. In C. Hof, T. Fuhr, W. Wittenbruch, S. Hellekamps, W. Plöger & P. Gonon (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II: Teilband 1: Schule* (S. 185–192). Leiden, Niederlande: Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_019
- Landesregierung Brandenburg (2015). *Gemeinsames Lernen in der Schule gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“*. Potsdam: Landtag.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 40, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Missal, S. (2019). Erfolgreiche Konzepte der Weiterbildung von Lehrkräften. Zur Fortbildung von Lehrkräften und Führungskräften im schulischen Kontext in Brandenburg. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (1. Aufl. IFS-Bildungsdialoge, Bd. 3, S. 109–126). Münster: Waxmann.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <http://doi.10.1787/1d0bc92a-en>
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: wbv.
- Priebe, B. (2019). Einleitung: Anlässe und Ziele des Gutachtens. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 14–25). Hannover: Klett Kallmeyer.

- Reimer, M. (2001). *Die Zuverlässigkeit des autobiographischen Gedächtnisses und die Validität retrospektiver erhobener Lebensverlaufsdaten. Kognitive und erhebungspragmatische Aspekte*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J., & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, D., Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H.A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen. Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichhardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation. Eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., Li, D. D. Y. & Cheng, M. M. H. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 550–565. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342052>
- Tillmann, K.-J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Bd. 7, S. 37–57). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steger Vogt, E., Kansteiner K. & Pfeifer, M. (2014). Perspektiven zum Gelingen von Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (S. 159–169). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Schulze-Vorberg, L., Krille, C., Fabriz, S. & Horz, H. (2021). Hinweise und Empfehlungen für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen zu digitalen Medien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01046-z>

- Scott, S., Limbert, C. & Sykes, P. (2021). Work-related stress among headteachers in Wales: Prevalence, sources, and solutions. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211054630>
- Verwaltungsvorschriften über Anrechnungsstunden für Lehrkräfte (VV-Anrechnungsstunden) vom 30.05.2008. VV-AnrStd. 2008.
- Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A.E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 628–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>
- Zhang, X., Admiraal, W. & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>