

Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für  
Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation  
der Fortbildungsstruktur

*Alexander Martin*

S. 185–194

aus:

# **Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung**

Modelle, Gelingensbedingungen und  
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von  
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,  
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und  
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek  
Hamburg Carl von Ossietzky

## Impressum

### BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

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

### LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

### ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

### COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

### COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

### SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

### DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

### VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019  
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

# INHALT

---

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

## I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

---

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

## II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

---

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

### III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

---

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
<b>Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur</b> <i>Alexander Martin</i>	<b>185</b>
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223



# Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer

## Ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur

---

*Alexander Martin*

### Die komplizierte Beziehung von Schulpraxis und Bildungsforschung

Die empirische Bildungsforschung – verstanden als „ein interdisziplinäres Vorhaben“ (Koller, Kessl & Schmidt, 2018, S. 7) – hat für den Bereich Schule und Unterricht mittlerweile eine Vielzahl an evidenzbasierten Forschungsbefunden hervorgebracht. Es erscheint keineswegs vermessen, wenn man zu der Einschätzung kommt, dass in den letzten Jahrzehnten viele Fragen im Zusammenhang mit Stärken und Schwächen des Bildungssystems sehr umfassend beleuchtet worden sind (Kahlert & Zierer, 2011). Spätestens seit der systematischen Teilnahme Deutschlands an internationalen Leistungsvergleichsstudien erfolgen bildungspolitische Entscheidungsprozesse vermehrt auch daten- und evidenzgestützt (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016). Die kardinale Frage ist vor diesem Hintergrund aber, ob diese Befunde auch tatsächlich Eingang in die schulische Praxis auf der Ebene der Einzelschule gefunden und das Lernen von Schülerinnen und Schülern verbessert haben? Diesbezüglich zeigt sich ein gemischtes Bild. Zwar kann beispielsweise die Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards und der Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote durchaus als ein Ertrag entsprechender Forschungsbemühungen verstanden werden, zugleich aber haben weiterhin vielzählige Merkmale in Schule und Unterricht Bestand, gegen die empirisch betrachtet viel spricht, wie etwa das Sitzenbleiben, die frühe schulische Selektion oder das herkömmliche Notensystem (Euler, 2007). Zweifelsohne bestehen zwischen dem gesicherten Wissen über Praxis und ihrer Möglichkeit und Bereitschaft zur Veränderung Diskrepanzen. Das Gros der ermittelten Wissensbestände bleibt in der schulischen Wirklichkeit unberücksichtigt

und wichtige Potenziale werden nicht ausgeschöpft (Reinmann & Sesink, 2014). Dies gilt nicht ‚nur‘ für die Befunde solcher Studien, deren Anlage und Umfang es gestattet, sie in steuerungs- (bildungspolitische Ebene) und handlungsrelevante (Ebene der Praxis) Evidenzen zu übersetzen. Neben repräsentativen und kostenintensiven Large-Scale-Assessments werden jedes Jahr vielzählige mittlere und kleinere Forschungsvorhaben in Form von Eigenstudien und Qualifikationsvorhaben abgeschlossen. Wenngleich hierbei natürlich nicht immer sofort in jeder Einzelstudie steuerungs- und handlungsrelevantes Wissen entsteht, würden sich bei metaanalytischen Betrachtungen vermutlich weitere verallgemeinerbare Ergebnisse generieren lassen. Die Suche nach den Gründen für dieses Missverhältnis ist eine andauernde Aufgabe. Einige der angestellten Vermutungen seien nachfolgend skizziert:

### Befunde über die Praxis sind noch keine Befunde für die Praxis

Insbesondere repräsentative Studien wie beispielsweise PISA, TIMMS oder ICILS (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016) schaffen aussagekräftige Zustandsbeschreibungen und decken wichtige Zusammenhänge auf. Wenngleich entsprechende Studien zwar oftmals auch Handlungsempfehlungen aufweisen, verstehen sich diese keinesfalls als konkrete Handlungsanweisungen im Sinne dezidierter Umsetzungsanleitungen für die schulische Praxis und bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und -träger. Das wiederum ist den Studien nicht vorzuwerfen, denn es ist gar nicht unbedingt ihr Anspruch. Kritische Stimmen beziehen sich in diesem Zusammenhang häufiger auf die förderpolitischen Grundlagen und monieren etwa, dass der Stellenwert empirischer Forschung, die Ist-Zustände erhebt, in den vergangenen Jahren andere, eher praxis- und transferorientierte Forschungszugänge verdrängt hat und sprechen sich für ein gleichberechtigtes Nebeneinander oder eine forschungsmethodische ‚Mischkalkulationen‘ aus, bei der sowohl Leistungen erhoben und verglichen als auch Umsetzungsmaßnahmen berücksichtigt werden (Reinmann, 2014).

### Schulische Praxis und Wissenschaft begegnen sich nicht immer auf Augenhöhe

Viele Forschungsprozesse stützen sich notwendigerweise auf eine klar festgelegte Rollenverteilung. Ausgehend von einem bestimmten Erkenntnisinteresse werden Praktikerinnen und Praktiker schriftlich, mündlich oder durch Beobachtungen in den Blick genommen. In Anknüpfung an die Forschungsfrage werden diese Ergebnisse dann aufbereitet, ausgewertet und in Fazite zusammengefasst. In diesem Gefüge agieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler meist ganz bewusst als Außenstehende.



Diese Rollenverteilung kann schnell als hierarchisches Gefüge missverstanden werden, in dem sich Lehrkräfte beobachtet und kontrolliert vorkommen. Gerade die öffentlichen teils reißerischen und vorwurfsvollen Reaktionen auf ermittelte Missstände können diesen Eindruck verstärken (Bonnet & Hericks, 2014). Mit der vermehrten Bedeutung, die Designforschungsprozessen in Studien zukommt, wird versucht, dieses strikte Gefüge zu durchbrechen und auf Forschungspartnerschaften zu setzen, in denen sowohl der Gegenstand als auch die Zielsetzung der Forschung von Forschenden und Praktizierenden gemeinsam koordiniert und abgestimmt werden (Martin, 2018).

### Lehrkräften fehlen Gelegenheiten, Zeit und Anreize zur Professionalisierung

Vor dem Hintergrund eines komplexen und sich stetig wandelnden Tätigkeitsfeldes, in dem Lehrkräfte agieren, ist keineswegs anzunehmen (und auch nicht beabsichtigt), dass sich in den Ausbildungsjahren sämtliche Fähigkeiten und Dispositionen so entwickeln, dass damit das gesamte Berufsleben professionell bestritten werden kann. Der berufslebenslangen Professionalisierung kommt somit eine wichtige Bedeutung zu (Aldorf, 2016). Eine Möglichkeit, den Grad der eigenen Professionalisierung auszubauen, sind Fortbildungen. Dies ist der institutionalisierte – und klammert man informelle und unsystematische Lerngelegenheiten einmal aus – wahrscheinlichste Ort, an dem aktuelle Erkenntnisse die Handlungspraxis erreichen und Praxistransfer unter professioneller Anleitung stattfinden kann. Leider zeigt sich in Bezug darauf, dass Fortbildungen im Schulsystem nicht den Stellenwert haben, den es dazu bräuchte. Die Gründe hierfür sind vielfältig und umfassen etwa dürftige Angebotsstrukturen, einen sehr engmaschigen schulischen Arbeitsalltag und fehlende Anreize, wie zum Beispiel eine Kopplung von Professionalisierung und beruflichem Aufstieg (Geißler, 2006; Lipowsky & Rzejak, 2015).

Ganz gleich, wie man diese Erklärungsansätze gewichtet, ist die zentrale Quintessenz, dass vieles von dem, was sich in der Wissenschaft als evident erwiesen hat, die Schulpraxis nicht erreicht. Die Frage lautet also, wie sich der Transfer von Erkenntnissen in die schulische Praxis begünstigen lässt? Trotz aller skizzierten Schwierigkeiten scheinen Lehrkräftefortbildungen als berufsbegleitende Lernorte grundsätzlich ein zielführender Anknüpfungspunkt zu sein, der im Weiteren aufgegriffen und vor dem Hintergrund bestehender Probleme weitergedacht werden soll.

## Lehrkräftefortbildungen: Ziele, Chancen und Probleme

Versteht man Praxistransfer als ein in Kontakt treten von Wissenschaft und Praxis mit dem Ziel, dass (van Ackeren et al. 2013):

Wissensbestände [...] vorhandenes professionelles Wissen und vorhandene Praxiserfahrungen als bisherige Handlungsgrundlage ergänzen und so zu einer systematischen und intersubjektiven Weiterentwicklung vorhandener Strukturen und Prozesse im Schulsystem beitragen, (S. 54)

dann sind Fortbildungen ein naheliegender Weg, dies zu tun. Lehrkräftefortbildungen sind begrifflich nicht eindeutig bestimmt und überlappen sich zum Teil mit anderen Bezeichnungen, wie zum Beispiel Weiterbildungen. Hier wird mit dem Begriff der Fortbildung all das gemeint, was systematisch darauf zielt, das berufliche Handeln von Lehrkräften zu verbessern (Martin, 2018). Wenngleich sich um die Frage der Professionalisierung von Lehrkräften eine lebendige Kontroverse rankt, besteht durchaus Einigkeit darüber, dass diese einen Bezugspunkt braucht, auf den sie gerichtet ist (Bonnett & Hericks, 2014). Ein zentraler Zielbereich sind die Fähigkeiten und Leistungen von Schülerinnen und Schüler (Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Brückner, 2013). Da Lehrkräfte als Protagonistinnen und Protagonisten des Bildungssystems daran maßgeblichen Anteil haben, kommt der Erweiterung ihrer diesbezüglichen Fähigkeiten somit eine wichtige Bedeutung zu. Lehrkräfte agieren in Schule und Unterricht vor dem Hintergrund eines sich stetig wandelnden Kontextes und stets neuer Heranwachsender, denen sie begegnen und auf die sie sich einlassen müssen. Gerade weil es sich um einen sozialen Interaktionskontext handelt, in dem Menschen als Individuen aufeinandertreffen, ist die Entwicklung professioneller Kompetenz von ganz unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, wie zum Beispiel persönlichen Dispositionen, Erfahrungen etc. (Baumert & Kunter, 2011). Einer dieser Faktoren sind dann auch wahrgenommene Lerngelegenheiten wie Fortbildungen, die sich als dienlich für die Entwicklung und Ausbildung professioneller Kompetenz bei Lehrkräften erwiesen haben (Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013). Gemessen an der offenkundigen Relevanz, die dem berufslebenslangen Lernen von Lehrkräften zuzuerkennen ist, erstaunt es, dass Lehrkräftefortbildungen von der Bildungsadministration als Steuerungselement systematisch erst seit Mitte der 1990er Jahre eingesetzt werden (Eikenbusch, 2013). Gegenwärtig dominieren zwei unterschiedliche Organisationsformen: Schulexterne Fortbildungen werden zumeist überregional für einen größeren Teilnehmerkreis angeboten und greifen Fragestellungen auf, die für viele Lehrkräfte von Interesse sind. Schulinterne Fortbildungen finden zumeist in der Einzelschule statt und rücken Themen in den Mittelpunkt, die für die jeweilige Schule wichtig und von Interesse sind. Beiden Varianten wohnen

Vor- und Nachteile inne. Letztlich sind es Thema und Bedarf, die ausschlaggebend dafür sein sollten, welche Form gewählt wird. Das deutsche Fortbildungswesen weist im europäischen Vergleich nennenswerte Mankos auf, wie etwa „relativ kleine Budgets [...], mangelnde Verbindlichkeit [...] [und] fehlende Kopplung an den beruflichen Aufstieg“ (Daschner, 2004, S. 295). Wenngleich – mit den üblichen föderalen Unterschieden – alle Bundesländer Deutschlands eine schulgesetzlich geregelte Pflicht zur Teilnahme an Fortbildungen vorsehen, ist die Beteiligungsquote von Lehrkräften eher als schlecht zu bezeichnen (ebd.). Nur in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen ist die (Nicht-)Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen mit Anreizen bzw. Sanktionen verbunden, die sich zumeist auf (ausbleibende) Aufstiegsmöglichkeiten, etwa in Form von Funktionsstellen oder der (Nicht-)Einordnung in höhere Besoldungsgruppen beziehen (Lin-Klitzing, 2015).

Der Nachweis der Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung ist empirisch herausfordernd. Nimmt man den zuvor erwähnten Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern als Gradmesser, dann wird es nur schwer gelingen, eine unmittelbare Kausalität zwischen Maßnahme und Zielsetzung nachzuweisen. Gleichwohl hat sich in verschiedenen Untersuchungen ergeben, dass die Teilnahme an Fortbildungen grundsätzlich alle Bereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften positiv beeinflussen kann, die wiederum die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern determiniert. Auch die metaanalytischen Betrachtungen im Rahmen der Hattie-Studie deuten darauf hin, dass „die durch Fortbildung erzielten Verhaltensänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern beträchtlich sind ( $d = .60$ ) und sich auch – allerdings in abgeschwächter Weise – auf die Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auswirken ( $d = .37$ )“ (Steffens & Höfer, 2013, S. 31). Dies ist dann am ehesten zu erwarten, wenn die Maßnahmen über einen längeren Zeitraum stattfinden und sich Input-, Erprobungs- und Feedbackphasen aufeinander beziehen und miteinander verknüpft werden (Martin, 2018).

Bilanzierend betrachtet stehen sich also die grundsätzlichen Potenziale von Lehrkräftefortbildungen als geeignete Möglichkeit für eine Professionalisierung und einen Praxistransfer und strukturelle Mängel gegenüber. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend ein Vorschlag zur Reorganisation der deutschen Fortbildungsstruktur für Lehrkräfte skizziert werden, der sich als fundierungsbedürftiger Diskussionsbeitrag im Sinne einer ersten Ideenskizze versteht. Mit Absicht lässt dieser Entwurf zunächst Grundprinzipien des deutschen Bildungsföderalismus außer Acht und erlaubt sich einen gewissen Utopismus. Limitierungen und Hürden werden im Anschluss in den Blick genommen.

## Lehrkräftefortbildungen zentral steuern und dezentral anbieten

Lehrkräftefortbildungen sollten der zentrale Ort für den Transfer von handlungs- und steuerungsrelevanten Wissensbeständen in die Praxis werden. Hierzu sind Maßnahmen zu ergreifen, die den Stellenwert entsprechender Angebote unterstreichen. Eine Um- bzw. Neugestaltung der Angebotsstruktur auf Bundes- und Landesebene, mit der die begründete Hoffnung verbunden sein kann, den Praxistransfer zu begünstigen, könnte wie folgt aussehen (s. Abb.1):

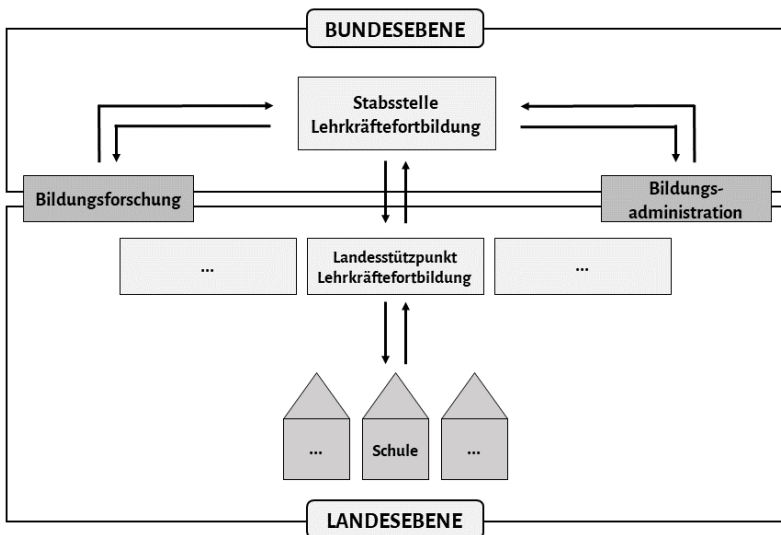


Abb. 1: Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur

Als Angelpunkt des deutschen Lehrkräftefortbildungswesens könnte auf Bundesebene eine zentrale *Stabsstelle Lehrkräftefortbildung* eingerichtet werden, deren Aufgabenspektrum folgendes umfasst:

- Sichtung und Einschätzung aktueller Befunde der Bildungsforschung hinsichtlich ihrer Relevanz für die Schulpraxis im Stile eines Clearinghauses.
- Aufbereitung der Befunde für Lehrkräftefortbildungen (zum Beispiel Materialien, Übungseinheiten für Fortbildnerinnen und Fortbildner etc.).
- Abstimmung mit der Bildungsadministration über erforderliche flankierende Maßnahmen auf Landes- und Bundesebene (zum Beispiel Erlass von Standards, Entwicklung von Förderlinien etc.).

Personell könnte sich die Stabsstelle aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, abgeordneten Lehrkräften und Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern zusammensetzen.

Die *Bildungsforschung* ist keine feste Institution mit Sitz. Gemeint sind damit all diejenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Fragen befassen, die das Feld Schule und Unterricht tangieren. Da zumindest zu hoffen wäre, dass Forscherinnen und Forscher ein Interesse daran haben, dass sich ihre Ergebnisse in der Bezugspraxis niederschlagen, können sie die Stabsstelle als Anlaufpunkt nutzen, um Befunde weiterzugeben und einem Praxistransfer zugänglich zu machen. Zugleich bündelt die Stabsstelle systematisch Bedarfe und Fragen, die die Schulpraxis umtreiben, sodass Forscherinnen und Forscher sich auch an die Stabsstelle wenden können, um Anregungen für praxisrelevante Projekte und Forschungsfragen zu erhalten.

Die *Bildungsadministration* meint ebenfalls nicht eine feste Institution. Mit ihr sind all diejenigen Stellen und Personen auf Landes- und Bundesebene gemeint, die administrativ mit Schulfragen befasst sind. Diese Stellen sollen in verbindlichem Austausch mit der Stabsstelle stehen. Es empfiehlt sich, wenn hier feste Ansprechpartnerinnen und -partner benannt werden. In beide Richtungen können auch hier Bedarfe, Wünsche etc. artikuliert werden. Dies ist auch der Ort, der dafür zuständig sein sollte, mit politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern in Kontakt zu treten und auf dieser Ebene Einfluss zu nehmen.

Eine entscheidende Rolle spielen die *Landesstützpunkte Lehrkräftefortbildung*, die in jedem Bundesland eingerichtet werden sollten. Auf Basis der Fortbildungsvorgaben des Bundes findet hier die konkrete Fortbildung der Lehrkräfte statt. Dabei braucht es einen festen Stab professioneller Fortbildnerinnen und Fortbildner, der hauptamtlich fortbildet und selbst ebenfalls regelmäßig in der Stabsstelle fort- und weitergebildet wird. Dies könnten auch Lehrkräfte sein, die dann aber nur dieser Funktion nachgehen sollen. Grundsätzlich muss das Personal die fachliche und pädagogische Eignung aufweisen, Lehrkräfte fortzubilden, was nicht zwangsläufig an eine frühere Berufstätigkeit im Schuldienst gebunden ist. Vermutlich wäre es hier sinnvoll, über Kooperationen mit Hochschulangehörigen der Fachbereiche nachzudenken, die in der Lehramtsausbildung tätig sind (Fachwissenschaft, -didaktik, Pädagogik) und die dann in Kooperation mit den Landesstützpunkten entsprechende Fortbildungseinheiten durchführen. Die Landesstützpunkte arbeiten auf Basis der bundesweiten Standards und sind der Stabsstelle Lehrkräftefortbildung unterstellt. Zugleich spiegeln sie aber auch Bedarfe und Schwierigkeiten, die sich bei der Arbeit mit der Praxis ergeben, an die Stabsstelle zurück, sodass ein permanenter Austausch über das Thema Lehrkräftefortbildung auf Ebene aller beteiligten Instanzen mit dem Zweck stattfindet, das System kontinuierlich zu optimieren. Bezüglich der Organisationsformen ist alles möglich, von dem anzunehmen ist, dass es trägt. Das heißt, es wird

Inhalte geben, die sich en bloc für hunderte von Lehrkräften an einem zentralen Ort vermitteln lassen und es wird Fortbildungen geben, die mit wenigen Lehrkräften vor Ort in deren Schulen erfolgen.

Die *Schulen* der Länder sind nicht nur die Abnehmer der Lehrkräftefortbildung, sondern zugleich auch angehalten, systematisch Bedarfe und Wünsche zurückzumelden. Die gesamte Organisationsstruktur ist auf die Professionalisierung der Handlungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule ausgerichtet.

Dieser Idee liegt ein Verständnis von Professionalisierung und Praxistransfer zugrunde, das sich nicht in Landesgrenzen fassen lässt. Insgesamt gründet das Modell auf der Einschätzung, dass die strikte föderale Struktur des deutschen Schulwesens für bestimmte Fragen aufgeweicht werden sollte. Der Bildungsföderalismus hat in der Bundesrepublik Deutschland zwar eine lange Tradition, ist aber nicht unauflösbar, sondern politischer Wille, und der kann sich ändern. So hat etwa die Bundesregierung im Mai 2018 eine Änderung des Grundgesetzes beschlossen, die die Kooperation von Bund und Ländern mit Blick auf Finanzierungszuständigkeiten im Bildungsbereich ermöglicht und damit mit einer jahrzehntelangen Tradition gebrochen. Insbesondere auch die Vorschläge und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) machen immer wieder die Bemühungen deutlich, der bildungspolitischen Ungleichheit etwas Einheitliches entgegenzusetzen. Auch die Pläne der Bundesregierung zur Einrichtung eines ‚Nationalen Bildungsrats‘ (Bundesregierung, 2018, S. 28) (der sich zwar nicht als Entscheidungsgremium versteht) unterstreichen letztlich die Einsicht, dass landespolitische Zerrissenheit der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems nicht in allen Fragen zuträglich ist. Gerade auch für grundsätzliche Aspekte und Themen, die für die Fortbildung von Lehrkräften wichtig sind, erscheint es nicht zielführend, dass jedes Bundesland seine eigene Fortbildungsstruktur hat. Für die Einführung in ein landesspezifisches Onlinetool zur Schulorganisation besteht natürlich kein bundesweiter Bedarf, die Frage aber, wie Lehrkräfte beispielsweise mit Unterrichtsstörungen umgehen sollten, scheint hingegen nur bedingt regionalen Unterschieden zu unterliegen. Sowohl die heutige als auch die vorgeschlagene Struktur kann ihre Wirksamkeit nur entfalten, wenn Fortbildungen zu einem festen Bestandteil des Lehrberufs werden. Die skizzierte Idee einer möglichen Struktur setzt voraus, dass Lehrkräften Fortbildungen systematisch angeboten werden und sie durch ihre Rückmeldungen an die Landesstützpunkte unmittelbar Einfluss auf die Angebotsentwicklung und -dichte nehmen können. Die Teilnahme muss ein verbindlicher Bestandteil des Dienstverhältnisses sein. Da das System der Verbeamtung keine breite Gratifikationsvarianz eröffnet, bedürfte eine solche Form der Teilnahme auch keine Anreiz- und Sanktionsmöglichkeiten, da alle Lehrkräfte während ihrer Dienstzeit regelmäßig teilnehmen würden. Dies erscheint gerade deshalb sinnvoll, weil es sich hier um einen Berufsstand handelt, der in der

Obhut des Staates agiert und durch die öffentliche Hand finanziert wird. Ab einem gewissen Berufszeitpunkt ist fehlende Profession im Lehrberuf mit nahezu keinen Konsequenzen verbunden. Da – aus durchaus gutem Grund – das freie Spiel der Kräfte ausbleibt, sollten alle Lehrkräfte standardmäßig und immer fortgebildet werden. Alle an den Fortbildungen beteiligten Bereiche und Stellen müssten sich in begleitenden Evaluationen permanent bewähren. Die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts würde dann nicht alleine von den Lehrkräften vor Ort getragen werden, sondern wäre ein Indikator für die Leistungsfähigkeit des gesamten Systems und ein Promotor für einen systematischeren Praxistransfer.

---

## Kontakt

Jun.-Prof. Dr. Alexander Martin  
 Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,  
 Departement Erziehungs- und Sozialwissenschaften,  
 Gronewaldstr. 2  
 50931 Köln  
 alexander.martin@uni-koeln.de

## Literaturverzeichnis

- van Ackeren, I., 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 Befunde des EViS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft, 51–73.
- Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klußmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016). *PISA & Co. Die wichtigsten Vergleichsstudien im Überblick*. Berlin: BMBF.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Bromme, R., Prenzel, M., Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 129–146.
- Bundesregierung (2018): *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 19. Legislaturperiode.
- 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: Westermann und Klinkhardt.

- Eikenbusch, G. (2013). Lehrerfortbildung zur gemeinsamen Sache machen. Wie Schulentwicklung und Lehrerentwicklung zusammenwirken können. *Pädagogik*, 10, 6–9.
- Euler, D. (2007). Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 82–100). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Geißler, K. A. (2006): *Pädagogische Interaktion in der Erwachsenenbildung*. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (S. 412–420). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kahlert, J. & Zierer, K. (2011). Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 71–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koller, H-C., Kessl, F., Schmidt, K. (2018). Editorial. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 56, 7–8.
- Lin-Klitzing, S. (2015). Lehrerfortbildung – eine bildungstheoretische Konzeption. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 175–186). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2015). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 141–160). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martin, A. (2018). *Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik. Entwicklung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zu den Themenbereichen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien* (Internationale Hochschulschriften Bd. 650). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 63–78). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., Pant, H.-A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 193–207.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2013). Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. In H. Börner (Hrsg.), *Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven* (S. 10–35). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Brückner, S. (2013). Professionelle Lehrer. Was zeichnet sie aus? *Schulmagazin* 5–10, 4, 7–10.