



Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen

Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften

Carina Caruso^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
carina.caruso@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Im Artikel werden die Relevanz von Lehrer*innenfortbildungen für die Professionalität und Expertise von Lehrkräften beschrieben sowie Forschungsergebnisse zu Lehrer*innenfortbildungen zusammengefasst. Im Zentrum des Beitrags stehen Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die Einblicke in die aktuelle Situation und Praxis von Lehrer*innenfortbildungen aus Sicht von Lehrkräften geben. Dabei werden folgende Fragestellungen aufgegriffen, indem die explorative Studie die Wahrnehmung von Fortbildungsveranstaltungen durch Lehrkräfte erhebt und darstellt: Wie bewerten Lehrkräfte die Rahmenbedingungen externer Lehrer*innenfortbildungen? Was sind aus Sicht von Lehrkräften Aspekte guter bzw. schlechter Fortbildungen? Was wünschen sich Lehrkräfte in Bezug auf die Planung, Gestaltung und Durchführung von Fortbildungen? Nach der Diskussion der Befunde endet der Beitrag mit einem Fazit.

Schlagwörter: Expertise; Lehrerbildung; Lehrerfortbildung; Professionalisierung



1 Einleitung

Lehrkräfte sind im günstigen Fall als Expert*innen zu klassifizieren (Boshuizen et al., 2004), die sich von Studierenden und Berufseinsteiger*innen z.B. insofern unterscheiden, als dass sie während des Unterrichts Interdependenzen erkennen, gleichzeitig mehrere Ziele verfolgen und diese situationsadäquat verändern, sich auf die Schüler*innen fokussieren können, wiederholt ausgeführte Tätigkeiten eine gewisse Automatik aufweisen, sie Analogien entdecken und auf einen reichhaltigen Bestand erfahrungsba- sierten Wissens zurückgreifen können (Berliner, 2001; Ericsson, 2009). Das Handeln von Expert*innen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie

„in vorgegebener Information offenbar sehr rasch semantisch bedeutsame Muster erkennen, die in Bezug zu schon vorhandenem Wissen stehen, so daß es bereits bei der Wahrnehmung von Information zu einem Zusammenspiel von Gedächtnis, Wissen und Erfahrung kommt.“ (Gruber, 1999a, S. 97; vgl. auch Gruber, 1999b; Gruber & Mandl, 1996)

Expert*innen in Schule und Unterricht werden in der einschlägigen Fachliteratur u.a. auch als solche Lehrkräfte bezeichnet, die über professionelle Handlungskompetenz verfügen (Baumert & Kunter, 2006, 2011). Insgesamt können die einzelnen Kompetenzbereiche (z.B. Professionswissen) dieser professionellen Handlungskompetenz als Handlungsressource verstanden werden, die einen Ausgangspunkt dafür markiert, dass Lehrkräfte in komplexen beruflichen Situationen handeln können.

„Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften wird sowohl in der empirischen Forschung als auch in der öffentlichen Diskussion als eine wesentliche Voraussetzung der Unterrichtsqualität und folglich als Determinante des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern angesehen“ (Richter et al., 2018, S. 1022; vgl. für weitere Ausführungen auch Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2009, 2003).

Während im Studium die Kompetenzen grundgelegt werden, zielt die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung auf ihre Weiterentwicklung (Richter et al., 2013). Die dritte Phase der Lehrer*innenbildung unterscheidet sich von den zwei ersten Phasen dabei insbesondere dadurch, dass Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungskontexten Erfahrungen aus ihrem Berufsalltag zur (Weiter-)Entwicklung von Wissen heranziehen können. Ansätze, die die Prozeduralisierung von Wissen thematisieren, zeigen, inwiefern Wissen durch Erfahrungen beeinflusst ist (Anderson, 1982; Gruber, 1999a, 1999b). Erfahrungen prägen zudem subjektive Theorien, die auf der einen Seite handlungsleitend sind, sich auf der anderen Seite wiederum aus wissenschaftlichem Theoriewissen konstituieren (Herzig & Wiethoff, 2019).

Betrachtet man das Berufsleben einer Lehrkraft, so fällt auf, dass die formalen Lern- gelegenheiten in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung zeitlich relativ begrenzt sind, insbesondere im Vergleich zu solchen Lerngelegenheiten, die non-formales und informelles Lernen ausmachen. Lehrer*innenfortbildungen sind insofern formale Lerngelegenheiten, als dass sie didaktisch und pädagogisch geplant sind. „Sie lassen sich konzeptuell von non-formalen (z.B. professionelle Lerngemeinschaften) und informellen Lerngelegenheiten (z.B. Austausch von Materialien) unterscheiden“ (Richter et al., 2020, S. 147). Auf der einen Seite wird damit die Hoffnung verbunden, dass Fortbildungen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung für die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzbereichen eine hohe Relevanz haben (Rzejak & Lipowsky, 2019). Auf der anderen Seite wird angenommen, dass Fortbildungsveranstaltungen auf die „Aktualisierung und Vertiefung bereits erworbener Kompetenzen“ (Richter et al., 2018, S. 1023) zielen und dadurch zur „Anpassung bestehender Qualifikationen an aktuelle Erfordernisse beitragen“ (Richter et al., 2018, S. 1023). Fortbildungen werden auf dieser Grundlage „als Schlüssel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität [interpretiert], indem sie dazu beitragen, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu entwickeln“ (Richter

et al., 2018, S. 1023), die langfristig zur Verbesserung der Schüler*innenleistungen beitragen soll. Diese *Wirkkette* (Helmke, 2007; Terhart, 2012), die in keinem Fall kausal gedacht werden kann, findet ihren Ausgangspunkt überwiegend in konzeptionellen Überlegungen.

2 Die dritte Phase der Lehrer*innenbildung

2.1 Beitrag zu Wissen und Können

Sowohl beim Blick auf das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, 2011) als auch bei Ausführungen zur Expertise (Dreyfus, 2004; Gruber & Mandl, 1996) sind verschiedene Wissensbereiche eine wichtige Stellgröße für das berufliche Können. Baumert und Kunter (2006, S. 482) führen dabei aus, dass sich Professionswissen aus pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen konstituiert. Auch im Zusammenhang mit der Diskussion um Expertise und den Merkmalen von Expert*innen fällt eine relevante Differenzierung von Können auf, wobei unter Können das erfolgreiche Anwenden von Wissensbeständen verstanden wird (Billett et al., 2018). Das Wissen, das den Ausgangspunkt des Könnens markiert, speist sich aus (Billett et al., 2018): (1) beruflichem Wissen, das sich verbalisieren und kodifizieren lässt (z.B. Fachwissen, Kanon, Regelwissen); (2) situierten Manifestationen des beruflichen Wissens, d.h. Erfahrungen der Anwendung beruflichen Wissens in konkreten beruflichen Situationen; (3) der intraindividuellen, ontogenetischen Repräsentation von Wissensbeständen, die alle konzeptuellen, prozeduralen, dispositionalen und emotionalen Elemente beruflichen Wissens umfassen und die nur eingeschränkt kommunizierbar sind.

Unter Bezugnahme auf diese Ausführungen ist sowohl anzunehmen, dass (1) Fortbildungen zum Aufbau von Wissen beitragen können, das Lehrkräfte wiedergeben können, und dass (2) sich durch den Austausch über berufliche Erfahrungen im Zusammenhang mit Fortbildungen situierte Manifestationen aufbauen bzw. erweitern lassen. Insgesamt scheint auf Grundlage dieser Annahmen weiterhin plausibel, dass Fortbildungen (3) die intraindividuelle, ontogenetische Repräsentation von Wissensbeständen positiv beeinflussen können, (4) „grundsätzlich das gemeinsame Lernen von Lehrkräften in vergleichsweise kurzen Zeiträumen [ermöglichen können] und [...] somit eine potenzielle Bereicherung für die berufliche Praxis von Lehrkräften dar[stellen]“ (Richter et al., 2020, S. 148).

„Entsprechend der hohen Bedeutung von Lehrerfortbildungen unterhalten alle Bundesländer unter Einsatz hoher finanzieller Mittel Infrastrukturen für staatliche Lehrerfortbildungen, die es prinzipiell allen Lehrkräften ermöglichen, kostenfrei und den eigenen Bedürfnissen entsprechend diese Lerngelegenheiten wahrzunehmen“ (Richter et al., 2020, S. 148).

2.2 Zusammenschau von Forschungsergebnissen

Im Folgenden werden jüngste Forschungsbefunde zu Lehrkräftefortbildungen kurz zusammengefasst. Detailliertere Zusammenfassungen aktueller Forschungsergebnisse finden sich z.B. in Rzejak und Lipowsky (2018a, 2018b), Daschner und Hanisch (2019) oder bei Johannmeyer et al. (2019a), Lipowsky et al. (2019) und Lipowsky und Rzejak (2019).

Richter et al. (vgl. 2020, S. 165) zeigen, „dass [häufig] vor allem halbtägige Veranstaltungen“ angeboten werden, dass „sowohl die Dauer von Einzelveranstaltungen als auch von Fortbildungsreihen mit der Teilnehmerzahl zusammenhängt“ und dass Lehrer*innen an „Einzelveranstaltungen, welche kürzer als 2 oder länger als 8 h sind“, seltener teilnehmen. Zudem wird festgehalten, dass „Fortbildungsreihen im Vergleich zu Einzelveranstaltungen stärker nachgefragt werden“ und dass „Lehrkräftefortbildungen

eher in der Mittagszeit sowie am frühen Nachmittag und damit eher tendenziell außerhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten werden“ (Richter et al., 2020, S. 166). Auch scheinen Fortbildungen, die in der Zeit beginnen, in der in der Regel Unterricht stattfindet, für Lehrkräfte attraktiver zu sein als Fortbildungsangebote am Nachmittag, was erklären würde, warum Lehrkräfte jene Art der Angebote eher nutzen als solche, die für die Zeit am Nachmittag angesetzt sind (vgl. Richter et al., 2020, S. 167). In Bezug auf die Rahmenbedingungen von Lehrkräftefortbildungen ist weiterhin festzuhalten, dass es in einigen Monaten des Jahres mehr Fortbildungsangebote gibt als in anderen. „Demnach partizipieren Lehrkräfte am Anfang und am Ende des Schuljahres [in der Regel] stärker an Fortbildungen als zur Schuljahresmitte“ (Richter et al., 2020, S. 167). Auch gibt es verschiedene Konzeptionen von Fortbildungen: zum einen solche, die Einzelveranstaltungen sind, und zum anderen solche, die in Form einer Fortbildungsreihe angelegt werden. Letztere Variante ist wesentlich seltener, obwohl Rzejak und Lipowsky (2019) resümieren, dass längere, mehrmalige Veranstaltungen einmaligen und kürzeren hinsichtlich der von ihnen ausgehenden *Wirksamkeit* überlegen sind.

Die Erfassung der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen kann auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen: 1. Einschätzung der Teilnehmenden (Johannmeyer et al., 2019b), 2. „kognitive und affektiv-motivationale Merkmale“ (Rzejak & Lipowsky, 2019, S. 135) der Teilnehmenden, 3. Untersuchung der „Erweiterung und Veränderung im unterrichtlichen Handlungsrepertoire und in der Unterrichtsqualität“ (Rzejak & Lipowsky, 2019, S. 135), 4. Lernen der Schüler*innen, 5. Untersuchung der „Kriterien [...] die sich auf die schulische Organisation beziehen, beispielsweise die Kooperation von Lehrpersonen eines Kollegiums und/oder schulstrukturelle Veränderungen“ (Rzejak & Lipowsky, 2019, S. 136). Zwischen der Einschätzung der Qualität von Fortbildungen und Wissens-tests bzw. Performancebeobachtungen wurden bisher jedoch keine Zusammenhänge aufgedeckt (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 142; vgl. auch Lipowsky & Rzejak, 2012), und es konnte auch nicht gezeigt werden, dass die Teilnahme an einer Fortbildung per se mit einem Kompetenzzuwachs verbunden ist (vgl. Lipowsky, 2014, S. 515f.; Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 2). Allerdings ist ein signifikant positiver Zusammenhang feststellbar zwischen der Einschätzung der Relevanz der Inhalte und der Bereitschaft, diese im Unterricht einzubringen (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 142). Rzejak und Lipowsky (2019) führen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen zusammenfassend aus, dass Erfahrungslernen für die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen relevant ist, ebenso wie eine Mischung aus Inhaltsvermittlung, Anwendungsmöglichkeiten und Reflexionsgelegenheiten. Wirksame Fortbildungen beinhalten darüber hinaus Anregungen für die didaktische Unterrichtsgestaltung, ermöglichen Selbstwirksamkeitserleben, den Austausch untereinander, „intensive kollegiale Zusammenarbeit“ (Daschner, 2019, S. 17) mit Blick auf das Lernen der Lernenden gepaart mit externer Rückmeldung sowie „Coaching und Feedbackmöglichkeiten“ (Daschner, 2019, S. 17).

Bei der Frage danach, warum Lehrkräfte nicht an Fortbildungen teilnehmen, kommt der von ihnen wahrgenommenen „Unvereinbarkeit der Arbeitszeit mit dem Zeitpunkt des Fortbildungsangebotes“ (Richter et al., 2020, S. 145) große Bedeutung zu, ebenso der Fortbildungsqualität und der hohen Eingebundenheit im Beruf. Personale Gründe spielen weniger eine Rolle, ebenso die Fortbildungskosten sowie familiäre Verpflichtungen. Familie, Arbeit und Kosten hängen hingegen nicht signifikant mit der Fortbildungsaktivität zusammen (vgl. Richter et al., 2018, S. 1038). Richter et al. (2018, S. 1027) resümieren, dass „keine systematischen Teilnahmeunterschiede“ mit Blick auf die Geschlechter auszumachen sind, „Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung eher seltener Fortbildungen besuchen als Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung“, sich „zur Mitte des Berufslebens [...] eine steigende Fortbildungsaktivität konstatieren [lässt], ehe sie mit zunehmendem Alter wieder sinkt“, Gymnasiallehrkräfte „eher fachliche oder fachdidaktische Fortbildungen [besuchen,] während Lehrkräfte anderer Schularten“ eher an solchen Fortbildungsangeboten teilnehmen, die pädagogische Inhalte fokussieren, und „die

individuelle Teilnahme der Lehrkräfte sowohl hinsichtlich der investierten Zeit als auch des besuchten Themas stark variiert“, was anhand unterschiedlicher Motivation erklärt werden kann.

Neben dem Unterrichtsbezug (vgl. Lipowsky, 2014, S. 513), Unterrichts Anregungen oder -materialien ist Lehrkräften der Austausch während einer Fortbildung wichtig (Lipowsky & Rzejak, 2012), wobei das persönliche Interesse sowie das Ziel, die eigene Unterrichtspraxis zu verbessern, die Hauptgründe dafür sind, an einer Fortbildung teilzunehmen (Richter et al., 2018, S. 1039). Interessen spielen nach Krapp et al. (2014, S. 205) eine wichtige Rolle, um sich aktiv, dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Themengebieten auseinanderzusetzen. Dabei hängt das Interesse davon ab, welche Wertschätzung einem Gegenstandsbereich zugeschrieben wird und wie emotionale Erfahrungen bewertet werden, die mit diesem verbunden sind. Zudem ist festzuhalten, „dass männliche Lehrkräfte und Lehrkräfte aus den alten Bundesländern häufiger nicht an Fortbildungen teilnehmen“ (Richter et al., 2018, S. 1039). „Lehrkräfte, die regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, unterscheiden sich dabei erheblich in der Zeit, die sie in Fortbildungen investieren“ (Richter et al., 2020, S. 148); ebenfalls differiert die „Häufigkeit der Nutzung von Fortbildungen stark“ (Richter et al., 2018, S. 148). Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen kann zum einen darin begründet liegen, dass „[d]ie aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, [...] von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt [wird]“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 3); zum anderen aber kann die Intensität der Motivation zur Fortbildungsteilnahme von dem von einer Lehrkraft angenommenen Nutzen abhängen (vgl. dazu Ausführungen von Krapp et al., 2014, S. 197).

Bezogen auf Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen lässt sich ergänzend festhalten, dass sich fachbezogene Inhalte und daran anschließende fachdidaktische Denkfiguren bei Lehrkräften großer Beliebtheit erfreuen, ebenso wie fachübergreifende Themen wie Heterogenität oder Classroom Management (vgl. Steffens, 2019, S. 95), wobei Lehrkräfte in der Regel wenig Interesse an Vorträgen haben (vgl. Fussangel et al., 2016, S. 369). Hinzuweisen ist zudem darauf, dass Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften ebenfalls im Fokus empirischer Studien zur dritten Phase der Lehrer*innenbildung liegen. In Bezug auf diese Erkenntnisse ist festzuhalten, dass sich die Angaben der Lehrkräfte zu den besuchten Veranstaltungen nicht immer mit ihren Angaben zu ihren subjektiv empfundenen Fortbildungsbedarfen decken (vgl. Richter, 2016, S. 246).

3 Einführung der Forschungsfragen sowie Konzeption und Durchführung der Interviewstudie

Die Frage danach, was wirksame und effektive Lehrer*innenfortbildungen sind, stand lange im Fokus empirischer Forschung in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. „In jüngster Zeit richtete sich der Fokus jedoch vermehrt auf jene Bedingungen, die sowohl die Nachfrage als auch die Nutzung von Fortbildungen beeinflussen“ (Richter et al., 2018, S. 1023). Hierzu wird festgehalten, dass „nur wenig empirisches Wissen bezüglich der Quantität und Qualität von Angebot und Nachfrage“ (Böttcher et al., 2015, S. 205) vorliegt. Publikationen im Kontext *Bildungsmanagement* (z.B. Gieseke, 2008; Jechle et al., 1994; Müller, 2007; Schlutz, 2006) verweisen hingegen darauf, dass Ziele von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Konzeption und Gestaltung dieser Maßnahmen selbst auf Grundlage von Veranstaltungsevaluationen justiert und optimiert werden können, z.B. durch das Aufdecken oder die Prüfung einer (potenziellen) Soll-Ist-Diskrepanz.

Vor diesem Hintergrund dient der Zugang zum Forschungsfeld mittels einer leitfadenzentrierten Interviewstudie dazu, Erfahrungen von Lehrkräften mit Fortbildungen zu explorieren und Aspekte zu eruieren, die aus Sicht von Lehrkräften Fortbildungen *attraktiv* machen und ggf. die Nachfrage nach Fortbildungsangeboten steigern könnten.

Die Interviewstudie greift dabei nachstehende Forschungsfragen auf und leistet einen Beitrag dazu, Sichtweisen zur Beantwortung dieser Fragestellungen zu explorieren:

- (1) Wie bewerten Lehrkräfte die Rahmenbedingungen externer Lehrer*innenfortbildungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit Lehrer*innenfortbildungen?
- (2) Was sind aus Sicht von Lehrkräften vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit Lehrer*innenfortbildungen Aspekte guter bzw. schlechter Lehrer*innenfortbildungen?
- (3) Was wünschen sich Lehrkräfte in Bezug auf die Planung, Gestaltung und Durchführung von Fortbildungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit Lehrer*innenfortbildungen?

Der damit verbundene Rückbezug auf Einzelfälle resultiert zum einen daraus, dass sich von Lehrkräften geäußerte Fortbildungsbedarfe nicht immer mit deren Teilnahmeverhalten decken (vgl. Richter, 2016, S. 246). Fortbildungserfahrungen könnten diesen Befund erklären. Das Wissen über Fortbildungserfahrungen von Lehrkräften kann zum anderen bei Fortbildungsankündigungen sowie der Konzeption und Durchführung von Fortbildungen aufschlussreich sein, da es mit dem Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen und damit mit deren Motivation zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen verbunden sein kann (vgl. dazu Ausführungen von Krapp et al., 2014, S. 197, oder aber Ausführungen von Gieseke, 2008; Müller, 2007; Schlutz, 2006). Letztlich erscheint der Fokus auf (Fortbildungs-)Erfahrungen von Lehrkräften auch deswegen sinnvoll, da mit dem Austausch über Erfahrungen in Schule und Unterricht während einer Fortbildung und mit den Fortbildungserfahrungen insgesamt die subjektiven Theorien und das Wissen – somit letztlich die Entwicklung der Handlungsressource und Expertise – von Lehrkräften verbunden sind (Anderson, 1982; Gruber, 1999a, 1999b; Herzig & Wiethoff, 2019).

Die Interviews mit Lehrkräften ($N = 18$; 4 Primarstufe, 1 Sekundarschule, 1 integrative Gesamtschule, 1 Realschule, 11 Gymnasium), die unterschiedliche Fächer unterrichten (Religion 11 x, Geschichte 6 x, Englisch 5 x, Deutsch 5 x, Mathe 4 x, Musik 2 x, Latein 2 x, Biologie 1 x, Sport 1 x, Französisch 1 x, Kunst 1 x, Pädagogik 1 x sowie Sachunterricht 1 x), wurden von der Autorin dieses Beitrags im letzten Quartal des Jahres 2019 persönlich geführt. Alle Interviews wurden nach Einholung der Erlaubnis der Interviewpartner*innen aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2016) ausgewertet. Zuerst wurde ein deduktives Kategoriensystem entworfen, welches zur ersten Strukturierung des Interviewmaterials verwendet wurde: (1) Rahmenbedingungen; (2) Positive Aspekte; (3) Negative Aspekte; (4) Wünsche. Nach einem ersten Kodierungsdurchgang wurden folgende induktive Kategorien anhand des Materials generiert: 1.1 Stellenwert; 1.2 Antrag und Genehmigung; 1.3 Mehrarbeit durch Unterrichtsvorbereitung und Multiplikator*innentätigkeit; 1.4 Umfang; 1.5 Zeitliche Dauer und zeitlicher Aufwand; 1.6 Zeitpunkt der Fortbildung; 1.7 Referent*in; 1.8 Kosten; 2.1 Erfahrungslernen, Austausch und gemeinsames Arbeiten; 2.2 Impulse für die Unterrichtsgestaltung; 2.3 Didaktische Gestaltung und Atmosphäre; 3.1 Mehrmalige Veranstaltung; 3.2 Didaktische Gestaltung; 3.3 Passung zum Ankündigungstext; 4.1 Didaktische Aspekte; 4.2 Bilanz ziehen und Perspektiven generieren; 4.3 Bedarfsanalyse. Mit den deduktiven und induktiven Kategorien wurde dann das Material durch die Autorin dieses Beitrages kodiert. Die Kodierung wurden daraufhin zweifach geprüft. Anschließend wurden alle kodierten Textpassagen paraphrasiert und die Paraphrasen inhaltlich zusammengefasst.

4 Ergebnispräsentation

Nachstehend werden die Analyseergebnisse unter Bezugnahme auf die oben aufgeführten Forschungsfragen präsentiert. Dabei werden zur Illustration der empirischen Befunde exemplarisch Transkriptionsauszüge integriert. Die Transkripte wurden im Rahmen der Anonymisierung nummeriert. In Kapitel 4 wird hinter jeder integrierten Textpassage die jeweilige Nummerierung vermerkt, damit rekonstruiert werden kann, wenn mehrere Aussagen von einer einzigen Person getätigt wurden.

4.1 Wie bewerten Lehrkräfte die Rahmenbedingungen externer Fortbildungen?

Welchen Stellenwert Fortbildungen für Lehrkräfte haben, scheint sehr heterogen zu sein: *„Es gibt einige von denen, die sagen: Ich mache Dienst nach Vorschrift und ich will mich nicht weiter fortbilden. Und es gibt einige, die sind super engagiert und nehmen jede zweite Fortbildung mit, die sie kriegen können“* (1). Einzelne erklären, dass, *„wenn es nicht unbedingt auch um einen höheren, beruflichen Grad geht, [...] sich das mit Fortbildungen tatsächlich [...] in Grenzen [hält]“* (2) und *„Fortbildungen [...] meistens eher als lästig betrachtet [werden]“* (3).

Eine Fortbildungsteilnahme muss bei der Schulleitung beantragt werden. Die befragten Personen berichten relativ einstimmig, dass ein solcher Antrag selten abgelehnt wird, wobei die Fortbildungsteilnahme mehrerer Kolleg*innen, die an einer Schule tätig sind, häufig nur dann erlaubt wird, wenn die Veranstaltung den Teilnehmer*innen die Möglichkeit bietet, einzelne Inhalte in verschiedenen Workshops zu vertiefen. *„Generell ist es [also] kein Problem, eine Genehmigung zu bekommen [...]“* (4). *„Die Schulleitung ist [...] eher froh [...], wenn sie Kollegen haben [sic!], die sich fortbilden“* (5). Eine Genehmigung bleibt unter Umständen jedoch dann aus, wenn Unterricht entfallen würde; die entsprechende Unterrichtszeit kann in der Regel aber vertreten werden.

An einer Fortbildung teilzunehmen, ist aus Sicht der befragten Lehrer*innen *„eine Mehrarbeit, weil man natürlich geplant fehlt und die Stunden vorbereitet“* (4). Insbesondere liegt das daran, dass der Vertretungsunterricht *„entsprechend so vorbereitet [werden muss], dass die Kollegen, die vertreten, wenig zu tun haben“* (1), was auch darin begründet ist, dass die Vertretungslehrkraft oft fachfremd unterrichtet und sichergestellt sein muss, dass die Schüler*innen in der Stunde nicht *„Galgenmännchen spielen“* (1). Dennoch berichten einige Lehrkräfte, dass das Vorbereiten der Vertretungsstunde noch nicht bedeutet, dass die Stunde auch dementsprechend stattfindet: *„in der nächsten Stunde [kommt man unter Umständen] rein und er [gemeint ist hier der Kollege oder eine Kollegin] hat das gar nicht gemacht, sondern was ganz anderes oder hat Däumchen gedreht oder so. Das ist Schulrealität“* (6). Dieses Szenario ist für die an einer Fortbildung teilnehmende Lehrkraft insbesondere dann mit negativen Konsequenzen verbunden, *„wenn die Klassenarbeiten drücken“* (6).

Im Nachgang einer Fortbildung, so berichten die interviewten Lehrer*innen, ist in der Regel angedacht, die Inhalte im Kollegium der Schule entsprechend zu verbreiten, damit mehrere Personen und letztlich die Schüler*innen von der Fortbildungsteilnahme einer Lehrkraft profitieren können. Wie die Verbreitung der Inhalte an den einzelnen Schulen jedoch gestaltet wird, scheint sich immens voneinander zu unterscheiden. Für einzelne Lehrkräfte zieht eine Fortbildungsteilnahme mit sich, die Fachkolleg*innen an den Schulen im Nachgang fortzubilden und dafür zusätzliche Termine zu vereinbaren. Andere Schulen haben pragmatischere Zugänge:

Wir sind zu zweit [zur Fortbildung] gefahren und dass wir die Reihen kurz vorgestellt haben und dass die Daten im Internet für alle Geschichtslehrer dann auch zugänglich waren und alles. Die Materialien und alles oder dass uns dann auch Zettel für die Unterrichtsreihen zur Verfügung gestellt wurden. Das hat sich auch verbreitet in der Fachschaft (11).

An den meisten Schulen wird auf den Fachschaftskonferenzen über die Teilnahme an einer Fortbildung berichtet: „*wir [berichten] über die Fortbildung und stellen auch das Material kurz vor. Und wenn dann noch ein tiefergehendes Interesse da ist, melden sich die Kollegen eigentlich und man spricht nochmal d[a]rüber*“ (4). In diesem Zusammenhang erläutern einzelne Lehrkräfte, dass die Fachschaftskonferenzen relativ viele Tagesordnungspunkte aufweisen und der Austausch über Fortbildungen wenig relevant erscheint und relativ wenig Raum hat:

[...] ich habe das nur insofern gemacht, als dass ich einfach erwähnt habe, ich war bei dieser Fortbildung. Grob die Inhalte beschrieben und dann gesagt: Dazu gab es einen Materialpool, den ich auch habe, diese Dateien. Und wenn jemand diese Reihen macht, dann kann ich die gerne zur Verfügung stellen (10).

Die fehlende Zeit ist es, die aus Sicht einer der befragten Lehrkräfte bedingt, dass der Bericht über eine Fortbildungsteilnahme während einer Fachkonferenz ganz und gar nicht ertragreich sei und es praktisch eigentlich nicht wirklich eine Multiplikation der Fortbildungsinhalte in einem Kollegium gebe. Insgesamt scheint es auch nach Ansicht anderer Interviewpartner*innen sehr von dem an einer Schule etablierten System abhängig zu sein, ob Kolleg*innen Wissen darüber erlangen, wer an welcher Fortbildung teilgenommen hat und auf dieser Grundlage über welches Wissen oder Materialien verfügt, die der eigenen Tätigkeit zuträglich sein könnten. Nur eine Lehrkraft berichtet darüber, dass an ihrer Schule Buch geführt wird, in dem

alle Fortbildungsveranstaltungen, an denen jemand teilgenommen hat, drin waren [...] [dabei wäre es auch hilfreich], dass man dann auch so eine Rückmeldung dazu gibt, die dann in schriftlicher Form ist, und dass sich die Kollegen, wenn sie diese Liste angucken, auch an diejenigen wenden können und mit denen darüber reden können (14).

Häufig ist die Multiplikation von Fortbildungsinhalten demnach dem reinen Zufall überlassen:

[...] ich [...] [habe] zum Beispiel die CD und die Ordner einfach an die Kollegen weitergegeben, die haben sich das raus kopiert alles und gesagt: Supercool, da haben wir neue Materialien, oder auch die, die es gar nicht studiert haben: Super, jetzt habe ich endlich mal etwas, was ich machen kann, und ich weiß, dass es funktioniert (7).

Hinsichtlich des Umfangs (verstanden als die zeitliche Dauer) einer Fortbildung betonen die befragten Lehrer*innen, dass dieser themenabhängig sei und man auf dieser Grundlage nicht sagen könne, was eine zeitliche Dauer wäre, die sie als angemessen bewerten würden. Wenn es sich um Fortbildungen handelt, die „*der Qualifikation für meinen eigenen beruflichen Werdegang [dienen]. Dann darf das auch mal am Wochenende stattfinden [, denn] [...] es kommt darauf an, was Kosten-Nutzen ist*“ (1), sowie „*auf das Thema [...] der Fortbildung*“ (9). Andere Lehrkräfte berichten hingegen, dass es nur wenige „*kernige Fortbildungen [bräuchte], die sich dann als Tagesprogramm [konstituieren]*“ (10). Ähnlich heterogen sind auch die Bewertungen der mit der Fortbildungsteilnahme verbundenen Anfahrtszeit, wenngleich diese für die meisten „*verlorene Zeit am Tag und in der Woche [ist]*“ (6) und daher möglichst kurz sein sollte. Nur wenige der befragten Lehrer*innen würden für eine Fortbildung mit Übernachtung eine Anfahrtszeit von zwei Stunden in Kauf nehmen. Eine Mehrheit präferiert jedoch Fahrzeiten von unter einer Stunde, insbesondere für eintägige Veranstaltungen: „*Also so eine halbe Stunde, dreiviertel Stunde, aber mehr nicht*“ (11).

Ein relativer Konsens scheint mit Blick auf die Frage zu bestehen, wann innerhalb eines Schuljahres ein günstiger bzw. ungünstiger Zeitpunkt dafür ist, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Wegen vielfältiger Terminkollisionen sind die Monate „*November, Dezember oder auch der Januar*“ (4) aus Lehrer*innensicht scheinbar ungünstig, denn in diesem Zeitfenster sind verschiedene Beratungen, Beratungstage, Klausuren und Zeugniskonferenzen. Auch die Monate Mai und Juni sind für Gymnasiallehrkräfte terminlich schwierig, da das Abitur und die damit verbundenen Vorbereitungen

und Korrekturen viel Zeit in Anspruch nehmen, wobei dabei darauf verwiesen wird, dass das nicht für diejenigen Lehrkräfte gilt, die keine Korrekturfächer unterrichten. Hinzu kommt, dass in diesem Zeitfenster ohnehin schon viele Unterrichtsstunden entfallen, da dort Brückentage liegen. „*Ein guter Zeitpunkt ist [hingegen] eigentlich immer zu Schuljahresbeginn oder zum Halbjahresbeginn. Da liegt einfach schulischerseits nicht so viel an*“ (4). Einzelne Lehrkräfte erläutern, dass Fortbildungen an Wochenenden, Brückentagen oder in den Sommerferien angeboten werden sollten. „*Wir haben sechs Wochen Sommerferien, in denen natürlich auch Arbeitszeit für die neue Vorbereitung auf das nächste Schuljahr kommt. Aber auch da, finde ich, kann jeder Lehrer ein, zwei Vormittage oder Nachmittage einplanen für Fortbildung[en]*“ (2). Für eine andere Lehrkraft wären auch die Herbstferien ein guter Zeitpunkt, um die Fortbildungsteilnahme zu realisieren: „*Innerhalb der zwei Wochen: vier oder fünf fixe Termine*“ (12). Andere lehnen das kategorisch ab und fordern, dass Fortbildungen in den Wochen angesetzt sind, in denen Unterricht stattfindet, und zwar „*zu ganz normalen Arbeitszeiten, zu denen jeder Mensch arbeitet [gemeint ist hier das Zeitfenster zwischen 8:00 und 17:00 Uhr], und dafür muss Unterricht ausfallen dürfen*“ (13).

Hinsichtlich der Bewertung von Referent*innen von Fortbildungen gibt es zum einen diejenigen Lehrkräfte, die es wertschätzen, „*dass normale Lehrkräfte [...] die Möglichkeit haben, etwas zu präsentieren, was gut funktioniert, was sie so durchdacht haben*“ (4), aber auch die Haltung, dass „*Referenten, die [...] von der Uni kommen*“ (8), Lehrkräften etwas beibringen können, sofern sie „*sowohl Wissenschaft als auch Praxis [...] [kennen,] weil jemand, der die Innenperspektive eingenommen hat, in meinen Augen viel besser weiß, worüber er referiert, und sich auch besser in das Plenum hineinversetzen kann*“ (8). Andere haben hingegen weniger konkrete Erwartungen an den Referenten bzw. die Referentin als an die (didaktische) Gestaltung der Fortbildung:

Für mich [ist] rhetorisch wichtig, dass der einigermaßen, also wenn du nicht wegpennst, wenn der redet. Und aber auch, dass du selber auch aktiv bist, dass das eben nicht nur eine reine Inputveranstaltung ist, sondern möglichst auch irgendwie du am besten schon die Zeit nutzen kannst, um deine Gedanken in dem Bereich weiter fortzuführen (9).

Letztlich wird vereinzelt aber auch erklärt, dass die Qualität einer Fortbildung nicht immer von dem Referenten bzw. der Referentin abhängt: „*Ich hatte eine ganz bescheuerte Fortbildung, aber zwei ganz tolle Referenten*“ (14). Dies scheint insbesondere dann der Fall zu sein, wenn die Fortbildungsinhalte uninteressant oder redundant sind.

Die Schulen haben einen gewissen Etat, der für Fortbildungsveranstaltungen ausgeben werden darf. An der Mehrheit der Schulen scheinen für die Lehrkräfte auf dieser Basis keine Kosten für Fortbildungsteilnahmen anzufallen: „*Wir bezahlen die erst selber in der Schule und dann reichen wir die Rechnung ein und kriegen das Geld zurück*“ (7); die durch die An- und Abreise anfallenden Kosten sind dabei oft inbegriffen. Nur einzelne „*glaube[n] [allerdings], dass man [gemeint sind die Lehrer*innen] auch bereit sein könnte, auch [selbst] [...] dafür zu bezahlen*“ (8). Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte kann sich jedoch nicht vorstellen, Kosten über zwanzig Euro für eine halbtägige oder eintägige Fortbildungsteilnahme selbst zu tragen. Einzelne der befragten Grundschullehrkräfte weisen darauf hin, dass Lehrkräfte für die Unterrichtsvorbereitung im Primarbereich ohnehin schon gezwungen seien, viel Geld für Unterrichtsmaterialien etc. zu investieren.

4.2 Was sind aus Sicht von Lehrkräften Aspekte guter bzw. schlechter Fortbildungen?

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte bezieht sich eine gute Fortbildung auf Erfahrungen und das Vorwissen der Teilnehmer*innen. Auch besteht Konsens darüber, dass der Austausch untereinander sowie mit der Referentin bzw. dem Referenten für eine gute Fortbildung unabdingbar ist. Ein theoretischer Bezug scheint nicht für alle wichtig zu sein;

sofern er stattfindet, sollte er aber quantitativ am wenigsten Raum einnehmen; wichtiger scheint das gemeinsame Arbeiten zu sein. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass das gemeinsame Denken das ist, was eine Fortbildung ausmacht, denn Input könne man sich bei Bedarf eigenständig aneignen: „*das reine Referieren über fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Themen benötige ich persönlich nicht, weil es gibt da ja nichts, was ich mir nicht persönlich anlesen könnte*“ (8). Einzelne Personen fügen in diesem Zusammenhang jedoch an, dass die*der Referent*in wiederholende und ausufernde Diskussionen lenken müsste, denn „*man muss es nicht fünfmal im Kreis diskutieren*“ (7). Nur wenige Lehrkräfte heben hervor, dass eine gute Fortbildung keine einmalige Veranstaltung sein sollte, sondern eigentlich der Erfahrungsaustausch nach der Transformation der Fortbildungsinhalte im Unterricht für sie relevant sei, insbesondere da dann ggf. Fragen aufkommen.

Einig sind sich die befragten Lehrer*innen allerdings darin, dass gute Fortbildungen in irgendeiner Form Impulse für die Unterrichtsgestaltung mit sich bringen müssen, die möglichst konkret sind. Das muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien ausgestattet werden. Auch scheinen sich die befragten Lehrkräfte einig diesbezüglich zu sein, dass eine gute Fortbildung insofern Praxisbezug aufweisen sollte, als dass mit zahlreichen (Fall-)Beispielen gearbeitet wird und Dinge ausprobiert werden können, z.B. wenn es um die Verwendung von Apps im Fachunterricht geht oder um den Einsatz digitaler Medien. Vor diesem Hintergrund erschließt sich auch, dass einige der interviewten Lehrkräfte Workshop-Angebote als sinnvoll bewerten, denn dort kann „*man sich was herauspicken [...], wo man denkt: Damit kann ich auch arbeiten und das ist etwas, was mir weiterhilft*“ (4).

Vereinzelt wird in den Interviews von schlechten Veranstaltungen berichtet, die zum einen weniger auf die Weiterentwicklung der Lehrkräfte, sondern insbesondere auf den Verkauf von Büchern oder Werbung für Verlage angelegt scheinen. Zum anderen wurden solche Fortbildungen negativ bewertet, die redundante und alte Inhalte thematisieren – und zudem mehrfach und immer wieder angeboten werden –, anstatt Aspekte zu fokussieren, die gerade en vogue sind:

Wenn du das 25. Mal das Vier-Ohren-Modell hörst, dann kriegst du einfach nur noch zum Brechen [sic!] [...]. Brauche nicht zum 25. Mal eine Idee, wie Josef funktioniert [...] also gerade in Reli fände ich viel spannender im Fortbildungsbereich neue Medien (9).

Mit Blick auf die didaktische Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen wird von einer Mehrzahl der Lehrkräfte kritisiert, dass Lehrer*innen von Referent*innen wie Schüler*innen behandelt werden. „*Käse finde ich es immer, wenn es zu kindergartenpädagogisch wird. Wir malen jetzt mal hier irgendwelche Bilder auf Wölkchen mit Blitzen*“ (1), „*wenn man selber da Methoden ausprobieren soll*“ (8) oder „*Ringelpietz mit Anfassen*“ (6) anstelle von Erwachsenenbildung betrieben wird. Auch scheinen es Kollege*innen nicht zu wünschen, Rollenspiele zu spielen, „*die dann wirklich konstruiert sind*“ (1), oder in Kleingruppen zu arbeiten und dann Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum zu präsentieren.

Von einzelnen Interviewpartner*innen wird eine lange Vorstellungsrunde, „*das Zeitmanagement [der Referentin bzw. des Referenten bemängelt] [...] [dass] die Fragen nicht beantwortet werden, die im Ankündigungstext aufgeworfen werden*“ (15), oder aber es werden Veranstaltungen kritisiert, die nur als solche deklariert sind und nicht primär der Unterrichtsverbesserung dienen: „*Und was gar nicht geht, sind halt solche Spaßveranstaltungen [...]: Wir fahren mal mit zwei bis drei Kollegen nach Rom als Studienreise oder keine Ahnung nach Barcelona und hauen uns da die Hucke voll*“ (8).

Eine gute Fortbildung ist hingegen, zumindest heben das einzelne hervor, kohärent aufgebaut; zudem ist ihr eine gewisse Dramaturgie inhärent. Ebenso sollte transparent sein, „*welche Schwerpunkte [...] am Tag besprochen werden [; auch] sollte der Raum so hergerichtet sein [sic!], dass es gar nicht so auf einen frontales Inputgeben ausgerichtet ist, sondern dass ich mich von vornherein so atmosphärisch wohlfühle*“ (3).

4.3 Was wünschen sich Lehrkräfte in Bezug auf die Planung, Gestaltung und Durchführung von Fortbildungen?

Im besten Fall gibt es wirklich nur einen kurzen theoretischen Einstieg. Und dann handlungsorientierte Beispiele, die einem vorgeführt werden, vorgezeigt werden. Und im Anschluss dann das Handlungsorientierte, dass einem dann als Lehrer, als Gruppen, die zusammenarbeiten, weitere Fallbeispiele genannt werden, um dort dann selber das Erlernte anzuwenden und zu trainieren (2).

Wünschenswert wäre auch – wenngleich aus Perspektive weniger Teilnehmender –, „in absehbaren Zeitabständen zu sagen: Welche Erfahrungen habt ihr damit gemacht? Und vielleicht auch daraus noch einmal Veränderungen vornehmen“ (10). Um bestmöglich die Fortbildungsplanung auf die Bedarfe der Lehrkräfte abzustimmen, wäre eine systematische Bedarfsanalyse sinnvoll, wie eine Lehrkraft explizit vorschlägt:

Vielleicht wäre auch eine Möglichkeit [...], dass Lehrer praktisch grundsätzlich einmal angeben können: Ich habe hier und da Bedarf. Bei Angeboten bitte schicken oder so. [...] Bisher ist ja immer so: Wir kriegen was von außen so per Mailanhang und so weiter. Und ob das jetzt unser Interesse berührt oder nicht, muss man auswählen (10).

Hinsichtlich der von den Interviewpartner*innen geäußerten Wünsche besteht darüber hinaus wenig Konsens; vielmehr werden einzelne Aspekte in den Interviews thematisiert, die sich auf strukturelle Bedingungen beziehen: Zum einen wünscht sich eine Lehrkraft mehr Zeit für Fortbildungen und auf dieser Grundlage weniger Zeit, die sie in Konferenzen investieren muss: „Gesetzeslage, die da irgendwie verändert werden muss, dass man sich nicht totkonferiert“ (2). Zum anderen äußert eine andere Lehrerin, dass die Kommunikation zwischen Lehrkräften und der Bezirks- und der Landesregierung intensiviert werden müsse, denn nicht immer seien Fortbildungen der Schlüssel zur Optimierung der Unterrichtspraxis: „Wenn Schulen zurückmelden, so funktioniert es nicht an Schule, dass schneller etwas geändert wird. Dass es nicht Jahre dauert, bis plötzlich ein Beschluss, der einfach in die Hose gegangen ist, zurückgenommen wird“ (4).

Eine andere Person erklärt,

dass es manchmal echt schwierig ist, interessanten, guten Unterricht zu machen mit den Themen, die teilweise von oben vorgegeben werden, die im Curriculum verankert sind. Dass man da keine Zeit hat für ein bisschen Ausflüge nach rechts und links, zu irgendwas, was spannend ist, womit man die Kinder oder jungen Erwachsenen wirklich bei der Stange hält (1).

Zudem erläutert eine Person, wie sie die Arbeit in der Fachschafftskonferenz bewertet, die

bei manchen Fächern ganz gut läuft, bei manchen Fächern reihum läuft, und wenn ich so eine Deutschkonferenz habe, und das wechselt jedes Jahr, dann ist das schon problematisch, weil Schulentwicklungsziele innerhalb eines Jahres nicht abgeschlossen sind und derjenige das gar nicht entwickeln kann oder mitentwickeln muss. Der muss sich jedes Mal neu einarbeiten. Also ist dann nur so ein Absitzen (6).

5 Diskussion und Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Interviewstudie bisherige Forschungsbefunde illustrieren und ergänzen (vgl. Kap. 2.2). Dass Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Fortbildungsteilnahme an Austausch und der Optimierung des Unterrichts interessiert sind, wenig Interesse an theoretischen Vorträgen zu haben scheinen, Fortbildungen in der Regel genehmigt werden, die Lehrkraft, die an einer Fortbildung teilnimmt, den Unterricht vorbereitet, der vertreten wird, Lehrkräfte in Fortbildungen keine Schüler*innen imitieren wollen, die Finanzierung häufig kein Problem darstellt, die Fahrzeit möglichst kurz sein sollte und sich die

Häufigkeit der Nutzung bei den unterschiedlichen Lehrer*innen unterscheidet, zeigt sich anhand der Interviewauswertung. Die Ergebnisse, dass die Multiplikation von Fortbildungsinhalten an den Schulen häufig dem Zufall überlassen oder zumindest nicht systematisch organisiert wird, könnten zugleich als Hinweise darauf interpretiert werden, dass sich in der Schule Praktiken etabliert haben, die die Relevanz von Lehrkräftefortbildungen für das berufliche Handeln nicht unterstreichen.

Obwohl auf Basis anderer, repräsentativer Forschungsbemühungen (insbesondere solcher, die die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen durch die Erhebung der Einschätzung teilnehmender Personen erfassen) bereits Vorurteile von Lehrkräften gegenüber der Teilnahme an Fortbildungen aufgedeckt werden konnten, zeigt die Interviewstudie (z.B. anhand der Vorbehalte gegenüber erwachsenenpädagogischen Arbeitsformen) deutlich, dass noch immer eine Diskrepanz besteht zwischen dem, was Lehrkräfte von Lehrkräftefortbildungen erwarten, und dem, was ihre Erfahrungen mit Lehrkräftefortbildungen sind. Dabei bleibt u.a. bezogen auf die Vorbehalte gegenüber erwachsenenpädagogischen Arbeitsformen jedoch leider offen, woraus diese resultieren. Zum einen könnte die Kritik ihren Ausgang an der Didaktisierung der Wissensvermittlung nehmen, zum anderen daran, dass sich Lehrkräfte als Erwachsene oder Amtsträger*innen nicht wahrgenommen fühlen. In Bezug auf die Frage nach einer didaktischen Gestaltung von Fortbildungen wäre es darüber hinaus gewinnbringend, die Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften mit denen von Fortbildner*innen zu vergleichen (vgl. z.B. Barzel & Selter, 2015, S. 271), denn ggf. gibt es Argumentationen, die die Didaktisierung, die bei den Lehrkräften auf Ablehnung stößt, rechtfertigen. Kreative und nicht-kognitive Methoden könnten von Fortbildner*innen z.B. deswegen eingesetzt werden, um vorhandene Wissensstrukturen von Lehrkräften zu irritieren und dadurch tiefere Prozesse des Um- und Weiterlernens anstoßen zu wollen (vgl. z.B. Meueler, 2018, S. 1397).

Auf der einen Seite wird daran anschließend deutlich, dass die Studie fortgeführt werden sollte, damit eine multiperspektivische Betrachtung gewährleistet wird. Auf der anderen Seite deutet das Material darauf hin, dass sich eine tiefere Analyse der Transkripte anbietet, da sich Stellen identifizieren lassen, die widersprüchlich sind. Offen bleibt insgesamt auch, inwiefern Fortbildungsangebote bereits berücksichtigen, dass von Oktober bis Januar sowie parallel zu Abiturvorbereitungen und -prüfungen ein ungünstiger Zeitpunkt dafür zu sein scheint, an Fortbildungen teilzunehmen. Ebenfalls ist fraglich, inwiefern Lehrkräfte an Brückentagen und in den Ferien Angebote wahrnehmen würden und ob es bereits Angebote dieser Art gibt. Auch fraglich ist, ob die befragten Lehrkräfte eine Vorstellung davon haben, welchen Wert Erfahrungen für ihre eigene professionelle Entwicklung haben (vgl. Kap. 1 und 2). Zumindest ist festzuhalten, dass in den Interviews an keiner Stelle beschrieben wird, ob und inwiefern Erfahrungen (eigene oder von Kolleg*innen), die in Lehrer*innenfortbildungen ggf. verbalisiert oder miteinander geteilt werden, einen Ausgangspunkt dafür markieren, (eigene) Vorstellungen anzufragen oder das eigene Wissen zu erweitern.

Bei Sichtung der Ergebnisse der Interviewstudie ist letztlich zu beachten, dass es sich um einen explorativen und keinen repräsentativen Feldzugang handelt. Viele der Interviews wurden zudem an den Schulen geführt, an denen die Lehrkräfte tätig sind. Vor dem Hintergrund ist bei der Interpretation der Ergebnisse auch zu bedenken, dass die Interviewrahmenbedingungen die Interviewinhalte beeinflusst haben könnten, denn zum Teil standen die Lehrkräfte unter zeitlichen Zwängen. Die Schwäche der Studie liegt im Sample; denn da überwiegend Gymnasiallehrkräfte befragt wurden, keine Vergleichsgruppe herangezogen wurde und die Sichtweisen der Lehrkräfte nicht mit solchen von Fortbildner*innen und Schulleitungen verglichen werden konnten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Sichtweisen bestimmter Akteursgruppen reproduziert werden. Interessant wäre sicherlich auch ein Vergleich nach Schulformen, aber auch das ist auf Grundlage des Samples nicht möglich.

Der Mehrwert der Studie liegt in den authentischen Erfahrungsberichten von Lehrkräften bezogen auf Lehrkräftefortbildungen. Somit leistet die Interviewstudie einen Beitrag dazu, auf Grundlage der Einschätzung der teilnehmenden Personen (vgl. Kap. 2.2) das Wissen über Fortbildungsveranstaltungen zu erweitern, das u.a. herangezogen werden kann, um im Zusammenhang mit der Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen Fortbildner*innen dabei zu unterstützen, rezipientenorientierte(re) Fortbildungen zu gestalten und (didaktische) Planungsentscheidungen gegenüber den teilnehmenden Personen zu kommunizieren.

Literatur und Internetquellen

- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89 (4), 369–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- 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>
- 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. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482.
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (2018). Developing Occupational Expertise through Everyday Work Activities and Interactions. In K.A. Ericsson, R.R. Hoffman, A. Kozbelt & A.M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Handbook on Expertise* (S. 105–126). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.008>
- Böttcher, W., Wiesweg, J. & Woitalla, E. (2015). Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 204–232). Beltz Juventa.
- Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (Hrsg.). (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-2094-5>
- Daschner, P. (2019). Die wichtigsten Ergebnisse. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 12–17). Beltz.
- 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)*. Beltz.
- Dreyfus, S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Ericsson, K.A. (2009). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K.A. Ericsson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 683–703). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>

- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 361–384). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_13
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. wbv.
- Gruber, H. (1999a). Wissen. In C. Perletha & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 94–102). Hans Huber.
- Gruber, H. (1999b). Wie denken und was wissen Experten? In H. Gruber, W. Mack & A. Ziegler (Hrsg.), *Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie* (S. 193–209). Deutscher Universitätsverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08225-5_10
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung* (S. 18–34). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12111-4_2
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What Is the Research Evidence?* https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1–9). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-29975-0_1
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_pdf
- Herzig, B. & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Paderborn, Hochschulschrift. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Jechle, T., Kolb, M. & Winter, A. (1994). Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 22 (1), 3–22.
- Johannmeyer, K., Cramer, C. & Drahmman, M. (2019a). Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 17–24). Im Auftrag der GEW. Universität Tübingen.
- Johannmeyer, K., Cramer, C. & Drahmman, M. (2019b). Die Einschätzung der Teilnehmenden an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Vor- und Nachbefragung. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 53–65). Im Auftrag der GEW. Universität Tübingen.
- Krapp, A., Geyer, C. & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 193–224). Beltz.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- 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* (S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5 (3), 1–17.

- 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). Klinkhardt.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung* (S. 34–74). https://www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_IfL_Fachtagung_Fortbildungsqualitaet_V5.pdf
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Leiss, D. (2019). Merkmale unterrichtswirksamer Fortbildungen. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands. *Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen (SchVw NRW)*, 30 (3), 68–72.
- Meueler, E. (2018). Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1385–1401). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_70
- Müller, U. (2007). Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In G. Schweizer, U. Iberer & H. Keller (Hrsg.), *Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben* (S. 99–121). Bertelsmann.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Waxmann.
- 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*, 27 (3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>
- 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. & 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. & Lipowsky, F. (2018a). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Forum Lehrerfortbildung*, 47, 131–141.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018b). Was Leitungs- und Führungskräfte an Schulen über wirksame Lehrerfortbildungen wissen sollten. In B. Korda, K. Oechslein & T. Presser (Hrsg.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (S. 109–139). Wolters Kluwer.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2019). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 135–145). Beltz.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Waxmann.
- Steffens, U. (2019). Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 92–110). Beltz.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Caruso, C. (2022). Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen: Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 92–107. <https://doi.org/10.11576/hlz-3458>

Eingereicht: 16.05.2020 / Angenommen: 18.09.2020 / Online verfügbar: 02.06.2022

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen Jahr. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Review of Experiences Related to Teacher Training: Results of an Exploratory Interview Study

Abstract: The article describes the relevance of teacher training for the professionalism/expertise of teachers and summarizes research results. The focus of the article is on the results of an interview study with teachers, to explain the current situation and practice of teacher training from the perspective of teachers. The following questions are taken up: How do teachers assess the framework conditions of external teacher training? From the point of view of teachers, what are aspects of good or poor training? What do teachers want in terms of planning, designing and implementing training? After discussing the findings, the article ends with a conclusion.

Keywords: expertise; teacher training; professionalization