



KURZFASSUNG

Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten

Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden

Frank Lipowsky, Daniela Rzejak

Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten

Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden

KURZFASSUNG

Der Inhalt dieser Kurzfassung entstammt weitestgehend dem Abschnitt 2 der Publikation:
Frank Lipowsky und Daniela Rzejak (2021): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten – Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>

te
li
a
n
n
i

Inhalt

Einführung	6
1 Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung: An Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen	8
2 Selbstgesteuertes Lernen von Schülerinnen und Schülern: Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufbauen und Lernende in ihrer Selbstständigkeit unterstützen	10
3 Fokussierung auf zentrale unterrichtliche Anforderungen: Relevante Kernpraktiken von Lehrpersonen aufgreifen	12
4 Inhaltliche Fokussierung: In die Tiefe gehen und hierbei das Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln	15
5 Förderung des Wirksamkeitserlebens: Den Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen analysieren	17
6 Stärkung der kollegialen Kooperation: Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit anregen und etablieren	19
7 Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen: Wissen erwerben, Handeln erproben und Erfahrungen reflektieren	22
8 Feedback und Coaching: Lernprozesse und Erfahrungen von Lehrpersonen durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen unterstützen	24
9 Angemessene Fortbildungsdauer: So lange wie nötig, so kurz wie möglich	26
10 Bedeutsame Inhalte und Aktivitäten: Durch Praxisbezug den Nutzen und die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen	28
Impressum	30

Einführung

Der vorliegende Text ist ein Auszug aus der Publikation „Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten – Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden“ (Frank Lipowsky, Daniela Rzejak, 2021). Im Mittelpunkt dieses Textes stehen die Frage der erfolgversprechenden Gestaltung von Fortbildungen für Lehrpersonen und exemplarische Vorschläge für deren Umsetzung. Hierbei wird auch auf die Anforderungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien eingegangen. Auf die Darstellung von wissenschaftlichen Bezügen und Hintergrundinformationen zu einzelnen Fortbildungsmerkmalen wird dabei weitgehend verzichtet. Für Leserinnen und Leser, die tiefer in das Thema einsteigen möchten, wird am Ende jeden Abschnitts auf die korrespondierenden Seitenangaben der Langversion des Leitfadens hingewiesen.

Die im Folgenden dargestellten zehn Merkmale für Lehrkräftefortbildungen ergeben sich aus der Analyse von Fortbildungen, die sich nach den Befunden der Forschung als wirksam erwiesen haben. Wirksamkeit bezieht sich hierbei zum Ersten auf den Aufbau von Kompetenzen bei Lehrpersonen, die für die Weiterentwicklung des Unterrichts wichtig sind, wie z. B. das fachdidaktische Wissen, die Überzeugungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen. Zum Zweiten wird die Wirksamkeit in Fortbildungsstudien an der Weiterentwicklung des Handelns von Lehrpersonen im Unterricht festgemacht. Es wird beispielsweise überprüft, ob der Unterricht nach Abschluss der Fortbildung kognitiv aktivierender ist als zuvor oder ob sich die Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern verändert haben. Zum Dritten bemisst sich die Wirksamkeit einer Fortbildung an der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, also z. B. daran, inwieweit sich die Leistungen der Lernenden, deren Lehrpersonen an einer Fortbildung teilgenommen haben, günstiger entwickeln als die Leistungen von Lernenden, deren Lehrpersonen nicht an dieser Fortbildung teilgenommen haben.

Mit den Merkmalen 1 bis 5 rücken bedeutsame Inhalte und Themen von Fortbildungen in den Mittelpunkt, während die Merkmale 6 bis 10 eher die methodisch-didaktische Gestaltung und die Struktur der jeweiligen Fortbildung in den Blick nehmen. Zu beachten ist, dass diese hier vorgenommene Unterteilung in zwei Bereiche nicht trennscharf und eher als Strukturierungs- und Systematisierungshilfe zu verstehen ist. So kann die Wahl bestimmter Fortbildungsinhalte auch eine bestimmte Gestaltung nahelegen, wie umgekehrt Gestaltungs- und Strukturelemente (z. B. die Einrichtung von professionellen Lerngemeinschaften) auch bestimmte inhaltliche Schwerpunktsetzungen nach sich ziehen können.

Inhaltliche Ausrichtung von Fortbildungen	1. Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung An Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen
	2. Selbstgesteuertes Lernen von Schülerinnen und Schülern Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufbauen und Lernende in ihrer Selbstständigkeit unterstützen
	3. Fokussierung auf zentrale unterrichtliche Anforderungen Relevante Kernpraktiken von Lehrpersonen aufgreifen
	4. Inhaltliche Fokussierung In die Tiefe gehen und hierbei das Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln
	5. Förderung des Wirksamkeitserlebens Den Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen analysieren
Methodisch-didaktische Gestaltung von Fortbildungen	6. Stärkung der kollegialen Kooperation Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit anregen und etablieren
	7. Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen Wissen erwerben, Handeln erproben und Erfahrungen reflektieren
	8. Feedback und Coaching Lernprozesse und Erfahrungen von Lehrpersonen durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen unterstützen
	9. Angemessene Fortbildungsdauer So lange wie nötig, so kurz wie möglich
	10. Bedeutsame Inhalte und Aktivitäten Durch Praxisbezug den Nutzen und die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen



1 Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung: An Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen

Wirksame Fortbildungen machen sich Erkenntnisse über lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterricht zunutze. Entsprechend werden in diesen Fortbildungen Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht in den Mittelpunkt gerückt. Zu diesen Merkmalen der Tiefenstruktur (Tiefenmerkmale) zählen z. B. die kognitive Aktivierung und die metakognitive Förderung der Lernenden, die inhaltliche Klarheit des Unterrichts sowie die Qualität des Feedbacks und der Unterstützung durch die Lehrperson. Diese Merkmale der Tiefenstruktur beziehen sich auf die Tiefe der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Unterrichtsinhalt sowie auf die Förderung des Verständnisses und der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Für die kognitive und motivationale Entwicklung der Lernenden sind diese Tiefenmerkmale von Unterricht bedeutsamer als die Merkmale der sogenannten Oberflächenstruktur (Oberflächenmerkmale), zu denen man beispielsweise die Wahl der Sozialformen, der Unterrichtsmethoden und auch den Einsatz von Medien rechnen kann.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Fortbildungen in Rückkopplung mit der Wissenschaft entwickeln: Um Fortbildungen am Stand der Unterrichts- sowie der Lehr- und Lernforschung auszurichten, sollten Fortbildungen in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften entwickelt und ggf. auch durchgeführt werden.

Merkmale der Tiefenstruktur demonstrieren und verdeutlichen: In Fortbildungen könnten sich Lehrpersonen mit Videosequenzen auseinandersetzen, die jeweils ein einzelnes Merkmal wirksamen Unterrichts verdeutlichen. Erfolgversprechend erscheint auch, Lehrpersonen kontrastierende Videosequenzen, die das Merkmal (z. B. inhaltliche Klarheit) in einer hohen und einer geringen Ausprägung zeigen, bereitzustellen und diese Sequenzen analysieren zu lassen.

„Good Practice“ im Kollegium sichtbar machen: In längeren Fortbildungsreihen könnten Lehrpersonen ermuntert werden, Videosequenzen mit dem Fokus auf ein bestimmtes Merkmal wirksamen Unterrichts selbst zu erstellen. Nach und nach ließe sich so eine Videodatenbank mit kleinen Clips zum Thema „guter Unterricht“ aus dem eigenen Kollegium anlegen, die ggf. noch zusätzlich kommentiert, mit wissenschaftlichen Erläuterungen versehen und für die schulinterne Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden könnten.

Ein Merkmal der Tiefenstruktur in den Mittelpunkt der Fortbildung stellen: Fortbildungen könnten sich explizit einem Merkmal der Tiefenstruktur von Unterrichtsqualität widmen. Die kognitive Aktivierung von Lernenden ist beispielsweise ein sehr facettenreiches Merkmal der Tiefenstruktur von Unterrichtsqualität und lässt sich demzufolge über unterschiedliche Maßnahmen (z. B. Lehrerfragen, Aufgabenstellungen, Unterrichtsgespräche) beeinflussen. Auch digitale Tools eignen sich

gut zur kognitiven Aktivierung der Lernenden. Mit digitalen Tools lassen sich beispielsweise eigene Experimente, Forschungsaufgaben oder Messreihen durchführen. Ein besonderes kognitives Aktivierungspotenzial haben auch durch Schülerinnen und Schüler selbst produzierte Erklärvideos.

Kollegiale Unterrichtshospitationen initiieren: Die Lehrpersonen könnten in einer Fortbildung kleine Handreichungen mit praxisnahen Texten zu einem Merkmal wirksamen Unterrichts und ein darauf abgestimmtes Beobachtungsinstrument erhalten und angeregt werden, ihren Unterricht in kleinen Teams wechselseitig im Hinblick auf verschiedene Indikatoren eines Merkmals der Tiefenstruktur zu beobachten und zu analysieren. Eine wichtige Rahmenbedingung dafür ist, dass den Lehrkräften notwendige zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 30–32](#)



2 Selbstgesteuertes Lernen von Schülerinnen und Schülern: Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufbauen und Lernende in ihrer Selbstständigkeit unterstützen

Lernen im schülerorientierten und individualisierten Präsenzunterricht sowie im digitalen Fernunterricht stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihren Lernprozess selbstständig zu planen, regulieren, überwachen und bewerten zu können. Entsprechende Anforderungen werden bisweilen unterschätzt. Selbstgesteuertes Lernen (ob in der Schule, zu Hause oder an einem anderen Ort, ob mit oder ohne digitale Werkzeuge) setzt die Anwendung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien und Fähigkeiten der Lernenden voraus. Diese Fähigkeiten sind bei Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich ausgeprägt und können daher nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Neben dem Alter und Entwicklungsstand der Lernenden spielt für den Erwerb und die Anwendung von Lernstrategien auch die gezielte schulische Förderung eine Rolle. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler beim Aufbau und bei der Anwendung von Lernstrategien systematisch anleiten und unterstützen. Eine solche Förderung selbstgesteuerten Lernens umfasst den Erwerb und das Training von metakognitiven und kogniti-

ven, aber auch motivationalen Lernstrategien. Die Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte zeigt an vielen Beispielen, wie gewinnbringend es sein kann, Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen mit Trainings für Schülerinnen und Schüler vertraut zu machen, die den Erwerb von Lernstrategien unterstützen und dadurch auch das Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern können.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Lehrpersonen benötigen Wissen über erfolgversprechende Maßnahmen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens: Lehrpersonen benötigen Wissen darüber, welche Bedeutung Lernstrategien für erfolgreiches Lernen haben, insbesondere in Situationen mit einer geringen Lenkung durch die Lehrperson. Daher ist es wichtig, Lehrpersonen aufzuzeigen und zu demonstrieren, wie sich Lernstrategien durch Trainings erwerben lassen (direkte Förderung) und wie bedeutend wiederholte Lern-

gelegenheiten für die regelmäßige Anwendung von Lernstrategien sind (indirekte Förderung).

Lehrpersonen den wissenschaftlichen Hintergrund näherbringen: Fortbildungen sollten sich nicht darauf beschränken, die Trainings und Maßnahmen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens zu demonstrieren und den Lehrpersonen entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen, sondern sie sollten auch den wissenschaftlichen Hintergrund erläutern, um Lehrkräften zu verdeutlichen, warum diese Maßnahmen wichtig und wirksam sind. In diesem Zusammenhang sollten Lehrpersonen dafür sensibilisiert werden, ihr Augenmerk insbesondere auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zu richten, denn häufig fehlt es diesen Lernenden an Lernstrategien und mitunter auch an motivationalen Voraussetzungen, um ihren Lernprozess selbst steuern zu können. Die systematische Förderung selbstgesteuerten Lernens ist daher auch wichtig, um zu verhindern, dass Lernsituationen mit einer geringen Lenkung zu einer Vergrößerung der Leistungsschere zwischen Lernenden mit günstigen und ungünstigen Lernvoraussetzungen führen.

Lehrpersonen auf Herausforderungen vorbereiten: Lehrpersonen sollten darauf vorbereitet werden, dass die effektive Nutzung von Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schülern Zeit kostet und kontinuierliches Training erfordert. Nicht immer sind schnelle Fortschritte erkennbar.

Videobeispiele einsetzen, die Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung von Lernstrategien zeigen: Für einige Strategieförderprogramme liegen Videobeispiele vor, die sich in Fortbildungen als anschauliches Begleitmaterial einsetzen lassen, um z. B. zu demonstrieren, wie Lernende in kooperativen Unterrichtsphasen selbstständig erlernte Lernstrategien anwenden.

Lehrpersonen auf den Wert digitaler Medien für den Erwerb fachspezifischer Strategien und Techniken aufmerksam machen: Durch einen sinnvollen Ein-

satz digitaler Tools lassen sich besondere Lerngelegenheiten für den Erwerb von fachspezifischen Strategien und Techniken schaffen. So lassen sich beispielsweise funktionale Zusammenhänge in der Mathematik oder naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten mit digitalen Medien häufig in einer sehr anschaulichen Weise visualisieren. Hierdurch kann nicht nur das Verständnis, sondern auch das strategische Vorgehen der Lernenden gefördert werden. Der Zugang zum Internet bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Strategien der Informationsrecherche, -selektion und -bewertung aufzubauen. Außerdem können das Internet und soziale Austauschplattformen z. B. im fremdsprachlichen Unterricht dafür genutzt werden, dass die Lernenden soziale Kontakte mit muttersprachlichen Personen in anderen Ländern aufbauen.

Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und -kollegen anregen: Die Förderung entsprechender Lernstrategien sollte fachspezifisch erfolgen und verlangt insofern die Zusammenarbeit von Fachkolleginnen und -kollegen.

Selbstgesteuertes Lernen selbst erfahren: Um Lehrpersonen für die Anforderungen selbstgesteuerten Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren, kann Lehrpersonen auch bewusst gemacht werden, mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten selbstgesteuertes Lernen im Erwachsenenalter verbunden ist. Auch für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen im Rahmen von formalen und informellen Lerngelegenheiten spielen entsprechende Selbststeuerungsfähigkeiten eine wichtige Rolle. Hierzu gehören u. a. das Setzen von Zielen, die Suche nach sowie die Strukturierung und Prüfung von Informationen, das Zeitmanagement sowie die Regulierung, Kontrolle und Bewertung des eigenen Lernprozesses. Gerade asynchrone Fortbildungsangebote können diese Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen deutlich zutage treten lassen.

Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 33–36



3 Fokussierung auf zentrale unterrichtliche Anforderungen: Relevante Kernpraktiken von Lehrpersonen aufgreifen

Kernpraktiken (core practices) sind bedeutsame Handlungspraktiken und -strategien von Lehrpersonen, die nahezu in jedem Unterricht – ob er nun als Präsenzunterricht oder als digital gestützter Fernunterricht stattfindet – vorkommen und die für das Lernen von Schülerinnen und Schülern nachweislich von Bedeutung sind. Hierzu gehören z. B. Feedback geben, Sachverhalte erklären, Unterrichtsgespräche führen, Lernstände von Schülerinnen und Schülern ermitteln und diagnostizieren, Fragen stellen und Aufgaben gestalten. Der Core-Practices-Ansatz greift diese im täglichen Unterricht in den verschiedensten Fächern vorkommenden Praktiken von Lehrpersonen auf und versucht sie weiterzuentwickeln. Unschwer lassen sich in einigen dieser Handlungspraktiken Verbindungen zu den Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht erkennen (siehe Abschnitt 1). So bezieht sich z. B. die Kernpraktik des Erklärens auf die inhaltliche Klarheit, die Formulierung von herausfordernden Fragen und das Stellen von Aufgaben sind Merkmale kognitiver Aktivierung und das Ermitteln der Lernstände von Schülerinnen und Schülern ist eine zentrale Komponente formativen Assessments. Fortbildungen sollten diese Kernprakti-

ken aufgreifen und in den Mittelpunkt rücken, da eine Weiterentwicklung dieser Handlungspraktiken mit positiven Auswirkungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern verbunden sein kann. Mit der Fokussierung auf häufig im Unterricht vorkommende Praktiken ist aber nicht gemeint, dass Lehrpersonen diese Praktiken und Verhaltensweisen in der Fortbildung schematisch trainieren und danach rezeptartig anwenden sollen. Vielmehr geht es darum, die Praktiken mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden und weiterzuentwickeln, über ihre Wirkungen zu reflektieren und im kollegialen Diskurs Beispiele aus dem Unterricht gemeinsam zu analysieren.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Komplexe Fortbildungsvorhaben mit Kernpraktiken verbinden: Sich in Fortbildungen auf konkrete Kernpraktiken von Lehrpersonen zu konzentrieren, steht in gewisser Weise im Widerspruch zu einer Fortbildungspraxis, die stattdessen komplexe Unterrichtskonzepte und bildungspoliti-

sche Reformvorhaben (z. B. Inklusion, Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht) in den Vordergrund rückt und zum Thema von Fortbildungsvorhaben macht. Solche komplexen Themen und Vorhaben können die Verständigung über konkrete Ziele der Fortbildung erschweren und dazu führen, dass entsprechende Fortbildungen als wenig zielführend erlebt werden. Hier kann es deshalb sinnvoll sein zu prüfen, wie die Komplexität des Vorhabens reduziert, mit der Idee der Kernpraktiken zusammengeführt und das komplexe Vorhaben an einer Kernpraktik oder an mehreren Kernpraktiken anschaulich gemacht werden kann. So ließe sich z. B. das Thema Inklusion gut mit den Kernpraktiken „Feedback geben“ und „Lernstände von Schülerinnen und Schülern ermitteln und diagnostizieren“ in Verbindung bringen.

Fortbildungen zu Kernpraktiken entwickeln und anbieten: Für Personen, die Fortbildungen planen, ist es lohnend, sich in den Core-Practices-Ansatz einzulesen. Was lässt sich als Kernpraktik begreifen, was nicht? In der Literatur finden sich verschiedene Listen und Frameworks fachspezifisch und fachspezifisch relevanter Kernpraktiken.

Klein beginnen und frühe Erfolge ermöglichen: Die Fokussierung auf spezifische Kernpraktiken hilft, sich auf eng umrissene und von der Lehrperson eher zu beeinflussende Facetten unterrichtspraktischen Handelns zu konzentrieren. Dadurch werden frühe Erfolge ermöglicht. Im zweiten Schritt könnte es dann um die Einordnung der Kernpraktik(en) in größere Zusammenhänge, wie z. B. in den Diskurs zur Unterrichtsqualität, gehen.

In Lesson Studies oder Learning Studies den Blick auf die Verschränkung von Lehrerhandeln und Schülerlernen richten: Diese beiden Fortbildungskonzepte mit ihren Zyklen der wiederholten Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht eignen sich gut, um Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der Variation in der Umsetzung einer ausgewählten Kernpraktik (z. B. einer zentralen

Erklärung oder der Leitung eines Unterrichtsgesprächs) zu analysieren.

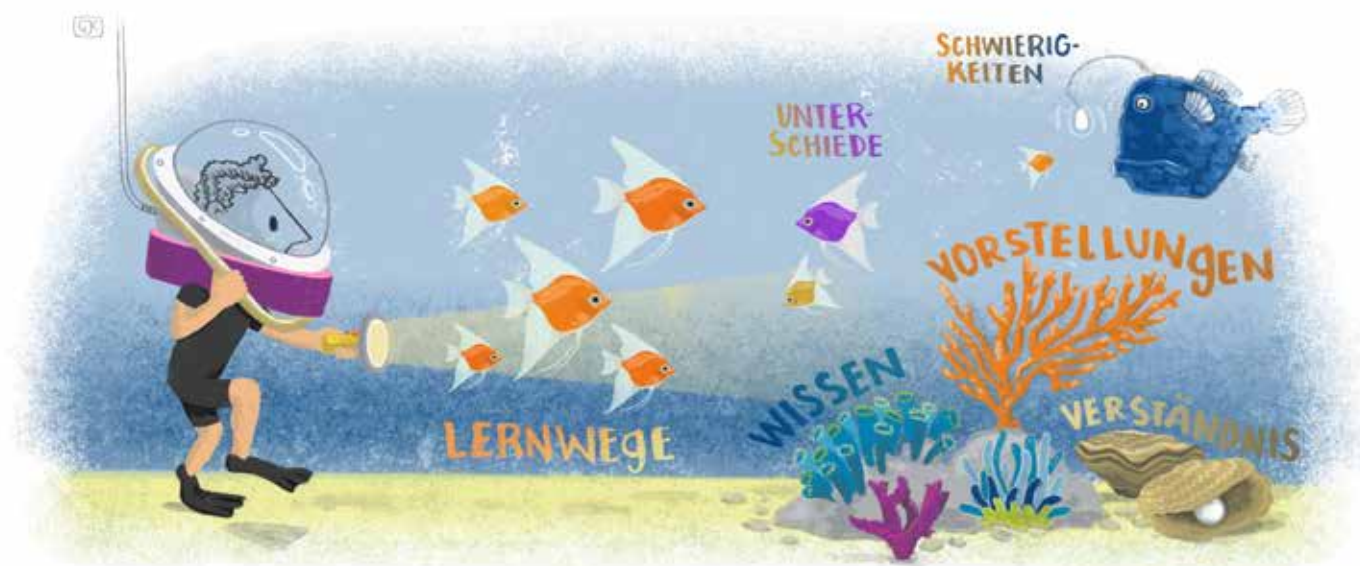
Erklären – eine wichtige Kernpraktik: Sachverhalte verständlich zu erklären, spielt in Form von Erklärvideos auch in einem digital gestützten Unterricht eine große Rolle. Daher bietet es sich beispielsweise an, sich in einer Fortbildungsreihe mit der Kernpraktik des Erklärens zu beschäftigen. Was zeichnet gute Erklärungen aus? Welche Spezifika sind hierbei für Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters zu beachten? Welche Kriterien sollten Erklärvideos erfüllen? Lehrpersonen könnten beispielsweise dazu angeregt werden, zunächst nach Erklärvideos zu einem bestimmten unterrichtlichen Thema zu recherchieren, Kriterien für die Analyse der Erklärvideos unter Heranziehung von wissenschaftlicher Literatur zu entwickeln, ausgewählte Videos anhand dieser Kriterien zu vergleichen und selbst Erklärvideos zu drehen. Dabei können wichtige Erkenntnisse der Forschung zum multimedialen Lernen und zu verständlichen Erklärungen einfließen. Entsprechende Kompetenzen sollten sich auch im Präsenzunterricht gewinnbringend nutzen lassen. Der Einsatz von Erklärvideos im Unterricht eignet sich in hervorragender Weise für kooperative Lernformen, wenn Lernende Mitschülerinnen und -schülern Ergebnisse ihrer Arbeit näherbringen und erklären sollen. Hierbei können vielfältige Lerngelegenheiten sowohl für die Produzentinnen und Produzenten der Videos als auch für die Betrachterinnen und Betrachter entstehen. Über die Qualität von Erklärungen und die sinnvolle Nutzung von Erklärvideos kann man schließlich auch gut mit den eigenen Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kommen. Selbst produzierte Erklärvideos regen die Lernenden nicht nur zu einer vertieften und eigenständigen Erarbeitung von Inhalten an, sondern wirken sich häufig positiv auf die Motivation der Lernenden aus.

Kernpraktiken beobachten und Handlungsalternativen erwägen: Lehrpersonen könnten im Rahmen einer Fortbildung angeregt werden, Unterrichtsvideos im Hinblick auf einzelne Kernpraktiken zu untersuchen. Wie verschafft sich die Lehrperson

einen Überblick über das, was die Schülerinnen und Schüler verstanden haben? In welchen Situationen hätte die Lehrperson anders reagieren können, um die Vorstellungen der Lernenden, ihre Wissensbestände und ihr Verständnis des Unterrichtsinhalts in Erfahrung zu bringen? In längeren Fortbildungsreihen können Lehrpersonen auch

ermuntert werden, eigene kleine Videosequenzen aus ihrem Unterricht zu einzelnen Kernpraktiken zu drehen und diese im Hinblick auf Handlungsalternativen zu analysieren.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 37-39](#)



4 Inhaltliche Fokussierung: In die Tiefe gehen und hierbei das Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln

Wirksame Fortbildungen zeichnen sich oftmals durch einen engen inhaltlichen Fokus (content focus) aus. Sie konzentrieren sich etwa auf das fachspezifische Curriculum eines Schuljahres, eine ausgewählte Unterrichtseinheit oder auf spezifische fachbezogene Lernstrategien.

In vielen Fortbildungen mit einem engen inhaltlichen Fokus setzen sich die Lehrkräfte auch intensiv mit den fachbezogenen Vorstellungen sowie den Lern- und Bearbeitungswegen und Lernschwierigkeiten ihrer Lernenden auseinander und unterziehen diese einer vertieften Analyse. Es reicht also nicht aus, eine Fortbildung anzubieten, die fachlich in die Tiefe geht, sondern die teilnehmenden Lehrpersonen sollten angeregt werden, sich damit auseinanderzusetzen, wie Schülerinnen und Schüler diese Inhalte lernen und entsprechende Konzepte erwerben, welche Unterschiede hierbei zutage treten können und wie sich Vorstellungen, Wissensbestände und Operationen der Lernenden durch die Gestaltung des Unterrichts – auch in digital gestützten Settings – weiterentwickeln lassen.

Hierbei nutzen einige Fortbildungen auch sogenannte pädagogische Doppeldecker: Die an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen werden mit (ähnlichen) Anforderungen und Aufgaben konfrontiert, mit denen sich später auch ihre Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Die Lehrpersonen werden zudem explizit dazu angeregt, Parallelen zwischen den eigenen Erfahrungen und Lernaktivitäten und denen ihrer Schülerinnen und Schüler herzustellen, um die Aktivitäten und die damit verbundenen Anforderungen aus der Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen zu lernen.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

In die Tiefe gehen statt in die Breite: Es empfiehlt sich, einen eher engen Fokus für die Fortbildung zu wählen. Das bedeutet jedoch nicht zwingend, dass jede Fortbildung fachlich fokussiert sein muss. Wie oben dargestellt, gibt es auch wirksame

Fortbildungen, die generische Merkmale von Unterrichtsqualität (z. B. die Weiterentwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion) in den Mittelpunkt stellen und erfolgreich sind, d. h. sich auf das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Die Lern- und Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern analysieren: Fortbildungen sollten Gelegenheiten schaffen, die Lehrpersonen zur vergleichenden Analyse von Bearbeitungs- und Lösungswegen und anderen Artefakten von Schülerinnen und Schülern anregen. Dies lässt sich auch in digital gestützten Fortbildungen gut umsetzen. Beispielsweise könnte in der Fortbildung zunächst von einer Schüleraufgabe, die unterschiedliche Bearbeitungs- und Lösungswege zulässt, ausgegangen werden. Die Lehrpersonen setzen sich nachfolgend mit Schülerlösungen auseinander, die unterschiedliche Herangehensweisen, lückenhafte Lösungen und/oder Fehlvorstellungen dokumentieren. Im nächsten Schritt werden die Lehrpersonen dazu angeregt zu überlegen, wie sie Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse nach dem Prinzip der minimalen Hilfe un-

terstützen würden, wenn sie diese Bearbeitungs- und Lösungswege bei ihren Lernenden bemerken. Anschließend setzen die teilnehmenden Lehrpersonen die Aufgabe in ihrer eigenen Klasse ein und ermitteln, welche Herangehensweisen bei ihren Schülerinnen und Schülern festzustellen sind. Diese Bearbeitungswege der Lernenden und die eigenen Unterstützungshandlungen als Lehrperson werden dokumentiert (z. B. in Form von Schülerdokumenten, Videoaufzeichnungen) und in der nächsten Fortbildungssitzung zum Gegenstand einer vertieften Analyse gemacht.

Lernentwicklungen sichtbar machen: Die Lehrpersonen lernen in der Fortbildung zu einem ausgewählten Unterrichtsthema Verfahren und/oder digitale Tools kennen, mit denen sie fachbezogene Lernstände und Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler erfassen können (z. B. diagnostische Fragen und Aufgaben, Portfolios oder ePortfolios, digitale Logbücher, Tools zur Lernverlaufsdiagnostik).

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 40-42](#)



5 Förderung des Wirksamkeitserlebens: Den Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen analysieren

In vielen wirksamen Fortbildungen wird den teilnehmenden Lehrpersonen der Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln als Lehrperson und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht. Indem sich Lehrpersonen mit dieser Beziehung zwischen ihren didaktischen Aktivitäten und schülerseitigen Verhaltensweisen und Lernprozessen befassen, wird das Erleben eigener Wirksamkeit gestärkt.

In Fortbildungskonzepten (z. B. Lesson Study, Learning Study) geht es beispielsweise darum, dass Lehrpersonen antizipieren, welche schülerseitigen Reaktionen von einer bestimmten Lehrerhandlung zu erwarten sind, um anschließend einen Abgleich zwischen antizipierten und tatsächlichen Reaktionen der Lernenden vornehmen zu können. Um solche Zusammenhänge zu erkennen, empfiehlt sich beispielsweise der Einsatz der Videotechnik, da diese eine wiederholte Betrachtung von Situationen ermöglicht. In vielen Fortbildungen machen Fortbilderinnen und Fortbildner durch zielgerichtete Impulse und Rückmeldungen explizit auf den Zusammenhang zwischen lehrerseitigen Hand-

lungen und Reaktionen der Schülerinnen und Schüler aufmerksam.

Die Auswertung und Diskussion von Video- oder Audioaufzeichnungen aus dem Unterricht und auch von Arbeitsdokumenten der Lernenden ist auch in webbasierten Fortbildungsformaten gut umsetzbar, indem die entsprechenden Dokumente und Produkte online gestellt und den Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Unterschiede im Arbeitsverhalten und in den Artefakten der Lernenden in Abhängigkeit vom Feedback oder der Aufgabenstellung der Lehrperson können so ebenfalls untersucht werden.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Lehrer-Schüler-Interaktion in den Blick nehmen: Insbesondere Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion (z. B. Lehrerfragen, Feedback, Lenkung von Unterrichtsgesprächen, Wartezeiten nach Lehrerfragen) eignen sich dazu, Lehrpersonen die Ver-

bindung zwischen dem eigenen Handeln und den Reaktionen der Lernenden zu verdeutlichen. In längeren Fortbildungsreihen könnten Lehrpersonen auch dazu angeregt werden, den eigenen Unterricht oder ggf. nur bestimmte Sequenzen daraus videografisch zu dokumentieren, um diese Situationen mit einem Fokus auf die beobachtbaren Lehrer-Schüler-Interaktionen vertiefend zu analysieren.

Verschiedene Varianten des Lehrerhandelns im Hinblick auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler vergleichen: Lehrpersonen könnten in Fortbildungen dazu veranlasst werden zu antizipieren, wie sich Veränderungen im Lehrerhandeln (z. B. die Veränderung der Fragetechnik, Unterschiede im Anforderungsniveau von Aufgaben) auf die Schülerinnen und Schüler auswirken können. Die verschiedenen Varianten werden in kleinen „Unterrichtsstudien“ realisiert und die Reaktionen der Lernenden z. B. auf Video oder Audio dokumentiert und analysiert. Beispielsweise kann in Parallelklassen untersucht werden, welche Bearbeitungs- und Lernaktivitäten durch Veränderungen in der Aufgabenstellung ausgelöst werden. Offener und komplexere Aufgabenstellungen führen häufig zu einer stärkeren kognitiven Aktivierung der Lernenden, was sich z. B. in einem stärkeren Engagement der Schülerinnen und Schüler und in divergenteren und kreativeren Schülerlösungen nachweisen lässt.

Bearbeitungsprozesse der Lernenden dokumentieren: Den Lehrpersonen könnten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Schülerinnen und Schüler zum kooperativen Lernen angeregt und gleichzeitig kognitiv aktiviert werden können. Anhand von Audio- und/oder Videosequenzen, aber auch über verschiedene digitale Tools lassen sich Bearbeitungswege und die fachliche Auseinandersetzung

von Lernenden dokumentieren und nachvollziehen, die damit in einem nächsten Schritt vertiefend analysiert werden können.

Unterrichtsveränderungen kooperativ untersuchen: Teams von Lehrpersonen könnten sich wechselseitig im Unterricht besuchen und bei ihren Beobachtungen den Fokus auf einzelne Kernpraktiken legen und untersuchen, wie diese mit Reaktionen und dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen.

Die Potenziale eines zielgerichteten und didaktisch-methodisch sinnvollen Einsatzes digitaler Tools verdeutlichen: Im Zeitalter der Digitalität sollte es selbstverständlich sein, diese digitale Realität auch im Unterricht abzubilden. Dennoch dürfte ein Teil der Lehrkräfte auf diese Entwicklung mit Zurückhaltung, Verunsicherung und Widerstand reagieren. Um deren Affinität zum Einsatz digitaler Medien zu erhöhen, erscheint es daher wichtig, dass Lehrpersonen die Potenziale eines digital gestützten Lernens von Schülerinnen und Schülern erkennen und ggf. durch Fortbildnerinnen und Fortbildner explizit auf fruchtbare Lernaktivitäten der Lernenden und auf positive Wirkungen des Einsatzes digitaler Medien aufmerksam gemacht werden. Auch konkrete Beispiele aus dem Unterricht können Lehrpersonen von der Bedeutung digital gestützter Lernumgebungen überzeugen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass nicht der Einsatz digitaler Medien per se zu einer ausgeprägteren Unterrichtsqualität führt, sondern dass es wesentlich darauf ankommt, welche Prozesse und Aktivitäten der Lernenden durch den Einsatz digitaler Medien ausgelöst werden.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 43–45](#)



6 Stärkung der kollegialen Kooperation: Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit anregen und etablieren

Die Forschung zeigt, dass die Aussicht auf Austausch und Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen einen wichtigen Grund zur Teilnahme an Fortbildungen darstellt. Für die Teilnahme an Fortbildungen bedeutet dies, dass nach Möglichkeit nicht nur eine Lehrkraft einer Schule an einer Fortbildung teilnehmen sollte, sondern dass es sich empfiehlt, die Teilnahme von mehreren Lehrkräften zu ermöglichen. Die Teilnahme von Teams erscheint auch für Transferprozesse zielführend. Sie ermöglicht eine nachhaltige inner-schulische Verankerung der Fortbildungsinhalte und erleichtert die Etablierung einer unterrichtsbezogenen Kooperation innerhalb des Kollegiums.

Wirksame Fortbildungen zeichnen sich auch dadurch aus, dass die Kooperation unter den Lehrkräften durch den Einbezug von Expertinnen und Experten unterstützt und begleitet wird. Hierin kann eine Chance virtueller Fortbildungsformate liegen, da der Einbezug von Expertise und die Kooperation nicht von der physischen Anwesenheit der Expertinnen und Experten an den jeweiligen Schulen abhängig sind.

Insgesamt ist zu beachten, dass nicht die Zusammenarbeit der Lehrpersonen an sich darüber entscheidet, ob sich der Unterricht verändert und die Schülerinnen und Schüler erreicht, sondern der unterrichts- und schülerbezogene Fokus der Kooperation und die Qualität und Tiefe der gemeinsamen Auseinandersetzung geben den Ausschlag. Um eine intensive unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im schulischen Alltag zu ermöglichen, ist es bedeutsam, dass entsprechende Vorhaben durch die Schulleitung unterstützt werden, z. B. indem zeitliche Freiräume für die Kooperation und die kollegiale Hospitation zur Verfügung gestellt werden.

Erfahrungen erfolgreicher Schulen aus der Pandemiezeit lassen erkennen, dass der Einsatz von Videokonferenztools und Cloud-Lösungen die kollegiale Kooperation und den Austausch von Lehrkräften nicht nur unterstützen, sondern auch befördern kann. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass sich die Anforderungen an die Zusammenarbeit von Lehrkräften in analog und virtuell agierenden Lerngemeinschaften unterscheiden. Virtuell agierende Lerngemeinschaften dürften

beispielsweise stärker herausgefordert sein, ihre Zusammenarbeit genauer zu strukturieren, verbindliche Absprachen zu treffen und Maßnahmen vorzusehen, die das Zugehörigkeitsempfinden der Mitglieder und deren Selbstverpflichtung zur Zusammenarbeit sicherstellen.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Kooperation durch externe Impulse und durch bereitgestellte „Zeitgefäße“ unterstützen: Fortbildungen sollten Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen etablieren, bei denen der Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Hierbei sollten die Lehrpersonen eine fortlaufende Unterstützung durch die Fortbildungsleitung oder eine Expertin oder einen Experten erfahren. Damit intensive Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit über den Fortbildungszeitraum hinaus fortgeführt werden können, sollten bereits während der Fortbildung notwendige strukturelle Veränderungen schulischer Rahmenbedingungen in die Wege geleitet werden (z. B. „Zeitgefäße“ im Sinne von festen Teamzeiten, Teamräume, Einrichtung von digitalen Kursmanagementsystemen).

Digitale Tools zur Zusammenarbeit nutzen und über ihren Einsatz reflektieren: In Online-Fortbildungen könnten Programme zum kollaborativen Arbeiten genutzt werden, die Lehrpersonen auch in ihrem eigenen digitalen Fernunterricht einsetzen können. Durch entsprechende Impulse werden die Teilnehmenden angeregt, über den Einsatz dieser Medien im eigenen Unterricht nachzudenken. Sie erfahren somit, wie ein inhaltlich elaborierter Austausch mit digitalen Tools gesteuert und unterstützt werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Auch dies stellt eine Variante des pädagogischen Doppeldeckers dar (siehe Abschnitt 4). In Verbindung mit Anregungen zur Reflexion der eigenen Erfahrungen kann es zu einer Weiterentwicklung von Überzeugungen und unterrichtlichen Vorgehensweisen der Lehrpersonen kommen.

Peer-to-Peer-Learning in schulinternen Fortbildungen anregen: In vielen Schulen sind die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte sehr unterschiedlich ausgebildet. Einige Lehrkräfte sind digitale Spezialistinnen und Spezialisten, die in ihrem Unterricht schon lange digitale Medien und Tools nutzen, andere verwenden digitale Medien bislang eher für private Zwecke und wieder andere bevorzugen klassische und analoge Formen der Kommunikation. Vielversprechend erscheint, dass kompetente Lehrkräfte schulinterne Fortbildungen für Kolleginnen und Kollegen anbieten und entsprechende Erfahrungen und Tipps zum Einsatz digitaler Tools weitergeben. Hierbei sind Merkmale der Tiefenstruktur von Unterrichtsqualität einzubeziehen. Vorstellbar ist z. B., dass sich entsprechende schulinterne Fortbildungen damit beschäftigen, wie sich in digitalen Lernsettings die Kooperation und der Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander anregen lassen, welche digitalen Tools konstruktives Feedback ermöglichen und wie Lernende durch die Nutzung digitaler Medien kognitiv aktiviert und herausgefordert werden können.

Lehrpersonen bei der thematischen Fokussierung kooperativer Vorhaben unterstützen: Lehrpersonen eines Teams könnten in einer Fortbildung darin unterstützt werden, die Planung, Beobachtung, Reflexion und Weiterentwicklung einer Unterrichtseinheit gemeinsam durchzuführen. Hierbei bietet es sich an, dass der thematische Rahmen der Unterrichtseinheit und der Gegenstand der Reflexion (z. B. ein Merkmal der Tiefenstruktur von Unterricht) zunächst vorgegeben werden.

Lesson Studies digital durchführen: Phasen der Lesson Studies lassen sich ebenfalls virtuell durchführen. So können die Planung und die Reflexion des Unterrichts auch ohne direkten Kontakt von Lehrpersonen stattfinden. Anstelle einer Unterrichtsbeobachtung im Präsenzunterricht könnte die Unterrichtsstunde videografiert und anschließend allen Lehrpersonen der Lesson-Study-Gruppe zur Betrachtung und Analyse des Unterrichts zugänglich gemacht werden.

Auf wachsende Gruppen setzen: Die Durchführung schulinterner Fortbildungen mit dem gesamten (Fach-)Kollegium wird mitunter als besonders erfolgversprechende Strategie für eine Dissemination von Fortbildungsinhalten und für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet. Zu beachten ist aber, dass es in vielen Fällen ein zu ehrgeiziges Ziel sein dürfte, wenn man den Anspruch verfolgt, alle Lehrpersonen eines (Fach-)Kollegiums gleichermaßen und von Anfang an für ein Vorhaben zu motivieren und fortzubilden. Es sind sogar Konstellationen vorstellbar, in denen eine wenig motivierte und mit Widerstand reagierende Teilgruppe des (Fach-) Kollegiums ein Fortbildungsvorhaben scheitern lassen kann. Insofern erscheint es sinnvoll, Fortbildungen zunächst mit einer kleinen und eher offenen und motivierten Teilgruppe des (Fach-) Kollegiums zu beginnen. Durch positive

und motivierende Berichte und durch überzeugendes „Marketing“ dieser Lehrpersonen können ggf. sukzessive weitere Lehrkräfte des Kollegiums zur Teilnahme angeregt werden, sodass der Kreis der Teilnehmenden schrittweise erweitert wird.

Den Transfer zum Thema machen: Wenn mit der Fortbildung eine breite Multiplikation von Inhalten ins Kollegium intendiert ist, dann sollten auch mögliche Transferstrategien und -herausforderungen und die konkreten Zwischenschritte zum Gegenstand der Fortbildung werden und schulische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Auch der Einbezug der Schulleitung ist hierbei von zentraler Bedeutung.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 46-49](#)



7 Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen: Wissen erwerben, Handeln erproben und Erfahrungen reflektieren

Viele wirksame Fortbildungen beschränken sich nicht auf Input- und Erarbeitungsphasen, sondern schaffen Gelegenheiten, in denen die Lehrpersonen die Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht erproben und anwenden können und in denen über die Anwendung der Fortbildungsinhalte und daraus resultierender Erfahrungen der Lehrpersonen reflektiert wird. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen Zeit benötigt und nicht an einem Nachmittag zu realisieren ist. Wichtig ist, dass es wiederholte Gelegenheiten zur Erprobung des Gelernten in der Praxis und darauf bezogenes Feedback gibt.

Die Durchführung von Phasen der Erprobung und Anwendung ist hierbei nicht als rezeptartige Umsetzung bestimmter Handlungsweisen und -praktiken im eigenen Unterricht zu verstehen. Vielmehr ist damit gemeint, dass Lehrpersonen in anspruchsvolle Aktivitäten ihres beruflichen Alltags involviert und hierbei angeregt werden, die eigene Praxis zu analysieren und zu reflektieren.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Wiederkehrende Erprobungs- und Reflexionsphasen vorsehen: In längeren Fortbildungsreihen sollten immer wieder Gelegenheiten zur Erprobung und Reflexion der Fortbildungsinhalte geschaffen werden. Es reicht also nicht aus, nur eine entsprechende Erprobungs- und Reflexionsphase vorzusehen. Dies gilt auch für die Erprobung und Nutzung digitaler Tools im Unterricht.

Wissenschaftliche Bezüge herstellen: Bei der Reflexion der unterrichtlichen Erprobungen sollten auch wissenschaftliche Bezüge hergestellt werden, also z. B. wissenschaftliche Erklärungen dafür angeboten werden, warum ein entsprechendes Handeln die erwünschten Effekte zeigte oder wie sich bestimmte unterrichtliche Situationen wissenschaftlich rahmen und interpretieren lassen.

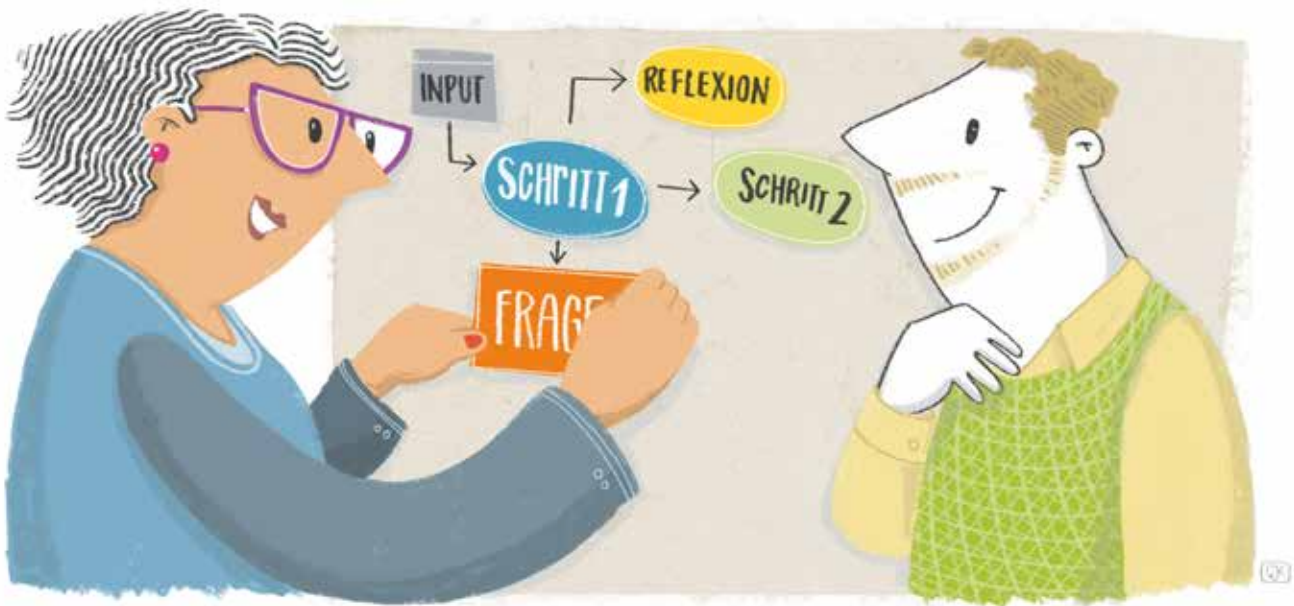
Erprobungen dokumentieren: In vielen Fällen empfiehlt es sich, das Erproben eigenen Handelns zu dokumentieren. Da es Lehrpersonen vielfach überfordern dürfte, wenn sie neben dem eigenen unterrichtlichen Handeln – ohne spezifische Vorbereitung – noch weitere Beobachtungs- und Analyseaufgaben übernehmen sollen, ist es angebracht, die Erprobungen durch Kolleginnen und Kollegen dokumentieren zu lassen.

Das „Funktionieren“ der Handlungen bewusst machen: Um bestehende Handlungsrouninen weiterzuentwickeln und zugrundeliegende Überzeugungen aufzubrechen, sollten Lehrpersonen die Erfahrung machen, dass die mit der Fortbildung

angestrebten Vorgehensweisen und Handlungen „funktionieren“ und die Schülerinnen und Schüler erreichen (siehe Abschnitt 5).

Vielfältige Übungs- und Anwendungsgelegenheiten schaffen: Für einen erfolgreichen Transfer sind multiple Übungs- und Anwendungssituationen wichtig, damit die Lehrpersonen das Gelernte nicht nur mit einem Kontext verknüpfen, sondern in der Lage sind, das intendierte Verhalten in verschiedenen Situationen ihres Alltags anzuwenden.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 50–52](#)



8 Feedback und Coaching: Lernprozesse und Erfahrungen von Lehrpersonen durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen unterstützen

In Fortbildungen mit positiven Effekten auf die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen, den Unterricht und/oder das Lernen von Schülerinnen und Schülern erhalten die teilnehmenden Lehrpersonen oftmals unterrichtsbezogene Rückmeldungen, teilweise eingebettet in ein umfassenderes Coaching. Feedback und Coaching werden dabei keineswegs nur in der direkten Interaktion realisiert, sondern zum Beispiel auch als ein Element in hybriden oder gänzlich online durchgeführten Fortbildungskonzepten.

Das Feedback wird hierbei entweder von anderen Lehrpersonen im Rahmen kooperativer Settings (kollegiales Feedback/Peer-Feedback) gegeben und/oder von einer Person mit besonderer Expertise im Fortbildungsthema (Expertenfeedback). Daneben können auch Daten zu den Lernständen und Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten ausgewertet werden, oder videografierte Unterrichtssequenzen als Rückmeldequellen dienen.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Klare Ziele formulieren: Eine Grundvoraussetzung für konstruktives Feedback an Lehrpersonen ist, dass sich Fortbildnerinnen und Fortbildner bewusst sind, worauf die Fortbildung konkret abzielt. Die Ziele sollten hierbei möglichst konkret formuliert werden: Was sollen die Lehrpersonen nach der Fortbildung besser können als vorher? Welche Kompetenzen der Lehrpersonen sollen gestärkt, weiterentwickelt und gefördert werden? Wie soll sich der Unterricht konkret ändern? An welchem Verhalten der Schülerinnen und Schüler lässt sich erkennen, dass die Fortbildung erfolgreich war? Konstruktives Feedback der Fortbildnerin oder des Fortbildners hat die angestrebten Ziele im Blick und gibt Hinweise, wie diese Ziele zu erreichen sind.

Intendiertes Verhalten zeigen: Lehrpersonen sollten in Fortbildungen, die unterrichtliche Handlungspraktiken verändern oder erweitern wollen, die Möglichkeit erhalten, das intendierte Verhal-

ten zu beobachten. Dies kann zum Beispiel ermöglicht werden, indem die Fortbildnerin oder der Fortbildner das intendierte Verhalten selbst demonstriert oder indem gemeinsam Unterrichtsvideos analysiert werden, in denen das Verhalten beobachtbar ist.

Die Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte des Lehrens und Lernens lenken: Fortbildnerinnen und Fortbildner sollten durch zielgerichtete Fragen, Impulse und durch geeignete Materialien die Aufmerksamkeit der teilnehmenden Lehrpersonen auf Aspekte des Lehrens und Lernens richten, deren Relevanz wissenschaftlich fundiert ist.

Feedback von Schülerinnen und Schülern nutzen: Eine sinnvolle Ergänzung zum unterrichtsbezogenen Peer- oder Expertenfeedback stellt Schülerfeedback dar. Für die Weiterentwicklung des Unterrichts erscheint es besonders gewinnbringend, wenn Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen um eine kriterien-gestützte Rückmeldung zu ihrem Unterricht bitten und hierüber mit ihnen ins Gespräch kommen. Gleichzeitig kann die Bitte um ein Feedback zum Unterricht für die Lernenden ein Zeichen von Wertschätzung sein und den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Partizipation an der unterrichtlichen Gestaltung eröffnen. In Fortbildungen könnten mit Lehrpersonen bestehende kriterien-gestützte Feedbackinstrumente für die

Schülerhand gesichtet, weiterentwickelt und auch für den Einsatz von Feedbackapps genutzt werden. Zum systematischen Einsatz dieser Instrumente gehört auch die Frage, wie Lehrpersonen mit dem Feedback der Lernenden umgehen und wie sie dieses in ihre Unterrichtsentwicklung einfließen lassen können.

Verschiedene Feedbackquellen in Betracht ziehen: Lehrpersonen können sich über unterschiedliche Quellen Rückmeldungen zum eigenen Unterricht einholen. In Frage kommen neben kollegialem Feedback auch Rückmeldungen durch Schülerinnen und Schüler oder die Analyse von Schülerdokumenten. Wichtig erscheint für jede der genannten Optionen, dass die Nutzung des Feedbacks in der Fortbildung geübt wird. Fragen, die in entsprechenden Fortbildungen behandelt werden könnten, lauten beispielsweise: Wie gestaltet man kollegiales Feedback? Was sollte Gegenstand eines Feedbackgesprächs sein, damit sich daraus Impulse für die Weiterentwicklung von Unterricht ergeben? Zu welchen Merkmalen von Unterricht können Lernende eine sinnvolle Rückmeldung geben? Welche Tools und Programme eignen sich, um Lernverläufe von Schülerinnen und Schülern zu dokumentieren, und welche, um Lernverlaufdaten auszuwerten?

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 53–55](#)



9 Angemessene Fortbildungsdauer: So lange wie nötig, so kurz wie möglich

Die Frage, wie lang eine Fortbildung sein sollte, kann nicht verallgemeinernd beantwortet werden. Sie ist unter anderem von den Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrpersonen (z. B. Vorwissen und -erfahrungen, Motivation), vom Fortbildungsthema, den Zielen der Fortbildung, der Qualität der Fortbildungsangebote sowie von deren effektiver Nutzung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer abhängig. Die eine oder andere Fortbildung, die sich über einen vergleichsweise langen Zeitraum mit vielen Präsenzphasen erstreckt, erzielt möglicherweise nicht die gewünschten Effekte, weil die Fortbildung an Themen ansetzt, deren Umsetzung zu komplex ist oder kein wirksameres Lernen von Schülerinnen und Schülern verspricht oder weil die vorhandenen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Umgekehrt können vergleichsweise kurze Fortbildungen durchaus ein probates Mittel für die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns der Lehrperson und für die wirksame Förderung des Lernens von Schülerinnen und Schülern sein, wenn sich die behandelten Inhalte auf empirische Evidenz stützen, wenn sie vergleichsweise einfach in der unterrichtlichen Praxis anwendbar

sind und wenn der Transfer in die Praxis der Lehrpersonen zusätzlich durch ausgearbeitete und erprobte Materialien unterstützt wird.

Für einige Lehrpersonen ist die Hürde, an längeren Fortbildungen teilzunehmen, vergleichsweise hoch. Hier bieten virtuelle Fortbildungsangebote mit asynchronen Phasen eine besondere Chance, da sie mit einer höheren zeitlichen Flexibilität verbunden sind.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Die Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermitteln: Die Dauer einer Fortbildung sollte stets vor dem Hintergrund des Ziels der Fortbildung und der Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmt werden. Ausgehend von den Voraussetzungen der Lehrpersonen könnte der zeitliche Umfang einer Fortbildung variiert werden. Bringen Lehrpersonen bereits umfangreiches Vorwissen und viele Erfahrungen zu einem Thema mit, könnte die Fortbil-

dung ggf. kürzer ausfallen als bei Lehrpersonen, die über geringe Vorkenntnisse und -erfahrungen verfügen. Digital gestützte Fortbildungen mit asynchronen Phasen können hier eine geeignete Option sein, da die Lehrkräfte dabei die Möglichkeit haben, die Fortbildungsinhalte in ihrem eigenen Tempo zu bearbeiten. Ein adaptiv auf die Voraussetzungen der Lehrpersonen angepasstes Fortbildungsangebot setzt allerdings eine entsprechende Erhebung der Voraussetzungen der interessierten Lehrpersonen im Vorfeld voraus.

Fortbildung im Flipped-Classroom-Format durchführen: Die Erarbeitung von Fortbildungsinhalten und die Durchführung von Inputphasen lassen sich – gemäß dem Flipped-Classroom-Ansatz – zumindest partiell auch asynchron von zu Hause aus realisieren, sodass die Lehrkräfte die Inhalte zeitlich flexibel bearbeiten können. Materialien zu neuen Inhalten einer Fortbildung können den teilnehmenden Lehrkräften beispielsweise über eine Lernplattform mittels Videos, Podcasts, Präsentationen etc. zur Verfügung gestellt werden. Im Anschluss an eine solche asynchrone Inputphase könnten die Inhalte mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gemeinsam reflektiert, diskutiert und angewendet werden.

Kurze „Schnupperfortbildungen“ anbieten und dann ggf. verlängern: Kurze Fortbildungen können als „inhaltliche Appetizer“ die Funktion von motivationalen Eisbrechern übernehmen und mit der Option verbunden werden, anschließend an einer längeren Fortbildung teilzunehmen.

Unterstützung nach Ende der Fortbildung bereitstellen: Für Fortbildungen, die auf eine nachhaltige Veränderung des Unterrichts abzielen, könnte es sinnvoll sein, wenn die Lehrpersonen im Anschluss an die eigentliche Fortbildung ein weiteres Unterstützungsangebot wahrnehmen können. Vorstellbar wäre, dass die Fortbildnerin oder der Fortbildner auch nach Abschluss der Fortbildung optional als Ansprechperson oder Coach kontaktiert werden kann. Auch eine bereits während der Fortbildung etablierte Kooperation unter Lehrpersonen kann als unterstützendes Netzwerk fungieren.

Relevante Inhalte vorsehen und Fortbildungen modular aufbauen: Bei der Konzeption einer Fortbildung sollten die zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen berücksichtigt werden. Selbst wenn Lehrpersonen die Fortbildung motiviert beginnen, kann eine lange Fortbildungsreihe mit entsprechenden Anforderungen die Motivation ungünstig beeinflussen. Daher sollte in einer längeren Fortbildungsreihe schon früh darauf geachtet werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Relevanz der Fortbildung für ihren beruflichen Alltag erkennen (siehe Abschnitt 10). Gegebenenfalls lässt sich die Fortbildung modular aufbauen, sodass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelne Bausteine der Fortbildung auch zu einer späteren Zeit absolvieren beziehungsweise belegen können.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 56–58](#)



10 Bedeutsame Inhalte und Aktivitäten: Durch Praxisbezug den Nutzen und die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen

In positiv evaluierten Fortbildungen wird die unterrichtsbezogene Relevanz explizit herausgestellt. Hierzu eignen sich unterschiedliche Strategien und Verfahren, denen gemeinsam ist, dass sie eine große Nähe zur unterrichtlichen Praxis der teilnehmenden Lehrpersonen aufweisen. Zum Einsatz kommen beispielsweise Unterrichtsvideos oder Fallbeispiele aus dem eigenen oder fremden Unterricht, die unter gezielten Fragestellungen betrachtet und analysiert werden. In anderen Fortbildungen wird das Erleben von Relevanz dadurch unterstützt, dass Lehrpersonen z. B. dazu angeregt werden, in der Fortbildung kennengelernte Verfahren zur Lernstandserhebung bei ihren Schülerinnen und Schülern anzuwenden oder Techniken der Gesprächsführung, über die sie vorab in der Fortbildung informiert wurden, im eigenen Unterricht zu erproben. Illustrierende Beispiele, die Fokussierung konkreter Praktiken (siehe Abschnitt 3) oder die Bereitstellung ausgearbeiteter Konzepte und Materialien für den Unterricht dienen hierbei mitunter als Unterstützung. Weitere Maßnahmen zur Förderung der erlebten Relevanz sind, dass Lehrpersonen in der Fortbildung mit gleichen oder ähnlichen Materialien und Aufgaben arbeiten wie ihre

Schülerinnen und Schüler (siehe Abschnitt 4) oder professionellen Lerngemeinschaften in Schulkollegien etabliert werden, da hiermit in der Regel eine unmittelbare Anbindung an den beruflichen Kontext der Lehrpersonen verbunden ist.

Exemplarische Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen

Die Relevanz des Fortbildungsthemas an Beispielen verdeutlichen: Die Fortbildnerin oder der Fortbildner sollte immer wieder die Relevanz des Fortbildungsgegenstands, z. B. für den eigenen Unterricht oder das Lernen der Schülerinnen und Schüler, explizit hervorheben und anhand von multiplen Beispielen illustrieren. Warum und wofür ist das Thema der Fortbildung wichtig? Welche positiven Wirkungen können damit verbunden sein? Wie können der Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler dadurch profitieren? So lässt sich die Bedeutung der kognitiven Aktivierung der Lernenden beispielsweise anhand der vergleichenden Analyse mehrerer Unterrichtsgesprä-

che illustrieren, in denen einerseits deutliche Unterschiede im Frage- und Feedbackverhalten von Lehrpersonen und andererseits in der Beteiligung und im Gesprächsverhalten der Lernenden festzustellen sind. Wichtig erscheint, dass es in der Fortbildung nicht bei einer Beschreibung der Unterschiede bleibt, sondern dass der Bezug zu wissenschaftlichen Konzepten deutlich wird, um diese Unterschiede begrifflich zu fassen und Wirkungen zu erklären. Aufschluss- und lehrreich sind hierfür z. B. videografierte Unterrichtssequenzen, in denen man beobachten kann, wie Schülerinnen und Schüler – auch im digital gestützten Unterricht – an problemhaltigen Aufgaben arbeiten und welche Strategien sie hierbei anwenden. Diese Art der Auseinandersetzung mit wissenschaftlich gerahmten Beispielen und Fällen aus dem Unterricht ist eine Möglichkeit, um den Aufbau handlungsnahen Wissens zu fördern und zu unterstützen.

Passende Beispiele wählen: Die Fortbildung sollte sich in der Wahl der Beispiele und Aktivitäten an den Schulformen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientieren. Wenn die Lehrpersonen an verschiedenen Schulformen unterrichten, sollte ggf. bezüglich der Wahl der Beispiele und Aktivitäten differenziert werden.

Für moderate Neuigkeitseffekte sorgen: Es erscheint sinnvoll, Inhalte auszuwählen, die für moderate Neuigkeitseffekte sorgen können. Wenn Lehrpersonen den Eindruck haben, dass die Fortbildungsinhalte nichts Neues bieten und hinlänglich bekannt sind, dürften sie die Relevanz der Inhalte eher gering einschätzen und keine Notwendigkeit darin erkennen, sich vertieft mit dem Fortbildungsgegenstand auseinanderzusetzen. Ist das Thema der Fortbildung hingegen zu fremdartig, lässt es ggf. keine Verknüpfung mit bisherigen unterrichtlichen Erfahrungen zu. Erfordert der Fortbildungsinhalt deutliche Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis, besteht ebenfalls die Gefahr, dass er als nicht bedeutsam betrachtet und abgelehnt wird und/oder Verunsicherung und Abwehr auslöst. Das Lernen mit und über Medien dürfte für viele Lehrkräfte bis vor kurzem wenige Anknüpfungspunkte mit der bisherigen unterrichtlichen Praxis aufweisen und daher mit einer

Verunsicherung einhergehen. Insofern ist es für Fortbildungen in diesen Bereichen wichtig, dass die damit verbundenen Ziele in gut bewältigbare Teilschritte zerlegt werden.

An drängenden Fragen und Problemen ansetzen: Fortbildungen sollten sich auch an den aktuellen Problemen und Herausforderungen des beruflichen Alltags von Lehrpersonen orientieren. Es ist daher verständlich, dass für Lehrpersonen vor allem die Gestaltung des eigenen Unterrichts eine besondere Relevanz besitzt. Fortbildungen sollten sich diesbezüglich jedoch nicht auf konkrete Tipps und methodische Hinweise (z. B. zu digitalen Tools) beschränken, sondern entsprechende Themen, wie z. B. „digital gestützter Unterricht“, mit übergreifenden Themen zur Qualität von Unterricht verbinden. [\(siehe Abschnitt 1 in der Langfassung des Leitfadens\).](#)

Informationsvermittlung mit Praxisbezügen verbinden: In längeren Fortbildungen sollten Phasen der Informationsvermittlung mit möglichst unmittelbaren Anwendungsmöglichkeiten und Transferaufgaben in der beruflichen Praxis verbunden werden, um auf diese Weise bei den Lehrpersonen das Erleben von Relevanz zu stärken.

Partizipationsmöglichkeiten für Teilnehmerinnen und Teilnehmer schaffen: Wo immer möglich, sollten die Bedürfnisse der Teilnehmenden bei der Gestaltung der Fortbildung einbezogen und Partizipationsmöglichkeiten eröffnet werden. Hierbei sollte auf eine Balance mit wissenschaftlichen Erfordernissen geachtet werden.

Die Transferierbarkeit der Inhalte im Auge behalten: Bei der Gestaltung von Fortbildungen sollte berücksichtigt werden, ob Lehrpersonen in ihren Schulen die Gelegenheit zum Transfer der Inhalte haben. Dies gilt auch für Fortbildungen, in denen es um das Kennenlernen digitaler Tools geht. So sollten Lehrpersonen in ihren Schulen die gleichen digitalen Tools zur Verfügung stehen, die sie auch in der Fortbildung kennengelernt haben.

[Weiterführende Informationen und Literaturhinweise in der Langfassung des Leitfadens auf S. 59–61](#)

Impressum

© Bertelsmann Stiftung 2021

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon 05241 81-0

Verantwortlich

Angela Müncher
Anke von Hollen

Autor:innen

Frank Lipowsky
Daniela Rzejak

Korrektorat

Vera Steinmann

Bildnachweis

Seite 1 © Tom Figiel

Illustrationen

© Christoph J Kellner, Berlin

Grafikdesign

Nicole Meyerholz, Bielefeld

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Angela Müncher
Senior Project Manager
Telefon +49 5241 81-81424
angela.muencher@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de