

## Das Oberstufen-Kolleg bildet fort

### Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher\*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg

Ramona Lau<sup>1,\*</sup> & Sebastian Koisser<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

<sup>2</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

\*\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

*ramona.lau@uni-bielefeld.de; sebastian.koisser@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ (FOK), das in den Jahren 2023 bis 2025 von der hier berichtenden Projektgruppe durchgeführt wird, unterstützt und systematisiert den externen Transfer von Ergebnissen der Oberstufen-Kolleg-spezifischen Praxisforschung und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Fortbildungen im Allgemeinen. Grundlage der Arbeit der Projektgruppe bilden Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen sowie eigene Forschungen zu Fortbildungen, die durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs (OSK) bereits aktuell durchgeführt werden. Darauf aufbauend ist es das Ziel der Projektgruppe, ein OSK-spezifisches Fortbildungskonzept inklusive Qualifizierungsstruktur für Fortbildner\*innen weiterzuentwickeln und auf seine Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Da das OSK-spezifische Fortbildungskonzept mit seiner Begleitstruktur wesentliche Desiderate aktueller Fortbildungen aufgreift und konzeptuell diesen zu begegnen versucht, können die Ergebnisse der Evaluation der Konzeptumsetzungen wichtige Erkenntnisse für die künftige Gestaltung von Fortbildungen im Allgemeinen auch über das Oberstufen-Kolleg hinausgehend bieten.

**Schlagerwörter:** Lehrerfortbildung; Wirksamkeit; Praxisforschung; Professionalisierung; Community of Practice; Sekundarstufe II



## English Information

**Title:** The Oberstufen-Kolleg Provides Teacher Training. A Concept for Teacher Training by Action Researchers at and with the Oberstufen-Kolleg

**Abstract:** The basic idea of the research and development project “Education and Training through the Oberstufen-Kolleg” (FOK), which will take place between 2023 and 2025, is to promote and systematize the external transfer of the results of the action research carried out at the Oberstufen-Kolleg (OSK). It also contributes to the development of vocational education and training in general. The work of the team is based on the results of research on the effectiveness of continuing education as well as on their own research on vocational education, which is already being carried out by teachers at the Oberstufen-Kolleg. Building on this, the main goal is to create a concept that will unify the specifics of the OSK and, moreover, lead to a qualification structure that will contribute to the professionalization of vocational trainers and test the practicability of this measure. Since the OSK-specific further education concept with its accompanying structure picks up on essential desiderata of current further education and tries to meet them conceptually, the results of the evaluation of the concept implementations can offer important insights for the future design of further education in general, also beyond the Oberstufen-Kolleg, and reach out to other schools.

**Keywords:** teacher training; vocational training for trainers; training; efficacy; action research; Community of Practice; upper secondary education

### 1 Lehrer\*innenfortbildung: Komplex und vor allem notwendig – eine Einführung

Lehrkräfte haben die Pflicht sich fortzubilden.<sup>1</sup> Diese normative Feststellung, basierend auf Analysen von amtlichen Dokumenten aller Bundesländer (z.B. Kuschel et al., 2020), korrespondiert mit der Erkenntnis der Professionsforschung, nach der „die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner, 2019, S. 12). Mit anderen Worten: „An einer gezielten und systematisch angelegten Fortbildung von Lehrpersonen führt kein Weg vorbei“ (Lipowsky & Rzejak, 2021a, S. 16). Gestützt wird diese Aussage zur Notwendigkeit von Lehrer\*innenfortbildung durch Prognosen zum perspektivisch vorliegenden Lehrkräftemangel in Deutschland in den kommenden Jahren (vgl. neben den – allgemein als zu niedrig eingeschätzten – Darstellungen der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2022 das SWK-Gutachten zum Lehrkräftemangel von 2023, S. 6), mit dem ein hoher Fortbildungsbedarf von Seiten- und Quereinsteiger\*innen in den Schuldienst einhergeht (Köller, 2022; vgl. auch hierzu SWK, 2023, S. 28ff.). Gestützt wird dieses Argument durch Analysen von Driesner und Arndt (2020, S. 424) zu Seiteneinsteiger\*innen, nach denen die mancherorts für diese Zielgruppe durchgeführten Qualifizierungskurse

„vor Beginn der Unterrichtstätigkeit v.a. pädagogisches und Organisationswissen vermitteln, um schnell Grundlagen zu schaffen, die ein Verstehen des neuen Tätigkeitsfeldes ermöglichen sollen. Fachdidaktisches oder Beratungswissen konnten in den zur Verfügung stehenden Curricula ebenso selten codiert werden wie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten“.

<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird nicht zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden, wohl wissend, dass es sich hierbei um verschiedene Konzepte von Bildung innerhalb der 3. Phase der Lehrkräftebildung handelt. Lehrkräftefortbildung verstehen wir dabei als das Erlangen und Erhalten von berufsbezogener Kompetenz. Lehrkräfteweiterbildung dient dagegen zumeist dem Erwerb einer (zertifizierten oder auch nicht zertifizierten) Zusatzqualifikation, die sich auf den Status einer Lehrkraft auswirken kann. Grundsätzlich kann man beide Varianten auch als Entwicklungsbildung für Lehrkräfte zusammenfassen; alternativ findet man auch den Begriff der „Professionalisierungsmaßnahme“ (z.B. bei Rzejak et al., 2014, S. 141) in der Literatur.

Diese Ausbildungslücken, die die Autor\*innen erfasst haben, zu füllen, wird auch eine Aufgabe von künftigen Fortbildungen sein.

Die genannten Schlaglichter zeigen: Ein inhaltlicher und ein formaler Begründungszusammenhang für Fortbildungen von Lehrkräften liegen vor.<sup>2</sup> Dennoch fällt auf, dass ein – je nach Bundesland – größerer Anteil der Lehrkräfte ihrer Fortbildungsverpflichtung nicht (immer) nachkommt, selbst dann nicht, wenn die individuelle Fortbildungsteilnahme im konkreten Bundesland formell nachgehalten wird (vgl. Kuschel et al., 2020, S. 216f.). Weiter ist zu konstatieren, dass sich die KMK im Jahr 2020 als länderübergreifendes Gremium zwar der Frage der Lehrkräftefortbildung angenommen und recht allgemein gefasste Eckpunkte dazu formuliert hat (KMK, 2020), in den Ländern daraus aber bislang keine einheitlichen Konsequenzen aus diesen Überlegungen ihrer Kultusminister\*innen gezogen wurden. Und vergleicht man die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen über die letzten Jahrzehnte hinweg (z.B. Lipowsky, 2004, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2021a), so stellt man fest, dass sich viele der vorgetragenen Wirksamkeitsfaktoren zumindest in der Breite als nicht umgesetzt zeigen, also Desiderate von durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen darstellen. Entsprechend gilt, dass die Konzeption eines wirksamen Fortbildungskonzeptes nottut.

Da das Oberstufen-Kolleg (OSK) als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE\_OS) einerseits dazu aufgefordert ist, sich mit Innovationen von Schule und Unterricht sowie deren Transfer ins Regelsystem (und damit auch mit Fortbildung von Lehrkräften) zu beschäftigen, andererseits Lehrende am Oberstufen-Kolleg selbst ihre Kolleg\*innen von Regelschulen fortbilden, liegt es nahe, sich der Frage wirksamer Fortbildungen durch eine Arbeitsgruppe des Oberstufen-Kollegs zu nähern. Diesem Anspruch folgt das vorliegende Projekt der hier berichtenden Autor\*innen. Auf den nächsten Seiten fokussieren wir den Forschungsstand zu Lehrer\*innen-Fortbildungen, richten den Blick dabei auf publizierte Forschungsergebnisse (Kap. 2) sowie auf eigene Forschungsdaten zu Fortbildungen durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs (Kap. 3). Auf diesen Ergebnissen aufbauend stellen wir ein OSK-spezifisches Fortbildungskonzept vor, das auch die Qualifikation von Fortbildner\*innen akzentuiert, und begründen dieses (Kap. 4). Evaluationsprozesse rund um die Erprobung dieses Konzeptes bilden einen weiteren Kern der folgenden Darstellungen (Kap. 5).

## 2 Fokussierung von aktuellen Forschungsergebnissen zu Fortbildungsaktivitäten und Fortbildungsrezeption im Kontext von Lehrer\*innenfortbildung

Fortbildungen sind besonders seit den 2000er-Jahren Gegenstand von Forschungen zum Lehrer\*innenberuf. Für die Forschungsperspektive unserer Projektgruppe sind drei aktuelle Forschungsschwerpunkte zu beachten, die wir in den folgenden Teilkapiteln genauer betrachten werden.

Zunächst immer relevant sind Fragen zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Ihre Beantwortung gibt Hinweise auf die Sinnhaftigkeit von Fortbildung, aber auch wichtige Hinweise sowohl für inhaltliche als auch für strukturelle Rahmenbedingungen. Will man ein Konzept für eine Fortbildungsangebotsstruktur erarbeiten, so muss man sich zwingend mit Wirksamkeitsfragen auseinandersetzen (Kap. 2.1). Ebenfalls relevant für jegliche Planungsschritte ist es, den Blick auf die Teilnehmenden der Fortbildungsveranstaltungen zu richten: Warum nehmen sie (nicht) teil, was motiviert sie, was hindert sie, was

---

<sup>2</sup> Zur Relevanz von Lehrkräftefort- und -weiterbildung vergleiche auch den Herausgeberband von Müller et al. (2010) als Basiswerk. Die inhaltliche Relevanz von Fortbildung wird auch in aktuellen Publikationen zum Themenkomplex Lehrer\*innenfortbildung (und damit in den hier verwendeten) immer wieder begründet hervorgehoben.

wünschen sie sich? Auch diesen Fragen muss nachgegangen werden (Kap. 2.2). Eine Fortbildung ist beeinflusst durch die Rahmenbedingungen, durch die Teilnehmenden und natürlich auch durch die fortbildende Person. Welche Implikationen für letztere relevant sind, betrachten wir näher in Kapitel 2.3. In Kapitel 2.4 wird aus den vorgestellten Aussagen ein erstes Resümee gezogen.

## 2.1 Wirksamkeit von Fortbildungen

Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist ein viel diskutiertes Thema; dies gilt für Forschungen, aber auch für bildungspolitische Aussagen (KMK, 2020). Fokussiert man auf die wissenschaftliche Perspektive auf diesen Aspekt, so kann man diesbezüglich auf Ergebnisse von (zum Teil Meta-)Analysen zurückgreifen, die Wirksamkeitsfaktoren herauszufiltern versuchen. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im Folgenden skizziert. Bevor diese vorgestellt werden, muss aber geklärt werden, was man unter der Wirksamkeit einer Fortbildung versteht. Lipowsky und Rzejak (2021a, S. 28) formulieren hierzu: „Wirksamkeit bezieht sich [...] auf Kompetenzen von Lehrpersonen, die für die Weiterentwicklung des Unterrichts wichtig sind.“ Außerdem wird von den Autor\*innen „die Wirksamkeit in Fortbildungsstudien an einer Weiterentwicklung des Handelns von Lehrpersonen im Unterricht festgemacht.“ Und „die Wirksamkeit einer Fortbildung [bemisst sich] an der Entwicklung von Schülerinnen“.

Mit diesem Hintergrund lassen sich die Analyseergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen sinnvoll erfassen. Hier nun wesentliche Erkenntnisse.

- *Die Heterogenität der fortzubildenden Lehrpersonen ist zu beachten.* Grundsätzlich müssen die Inhalte einer (schulinternen) Fortbildung an den Fragen und Interessen der Teilnehmenden orientiert sein (Geist, 2011). Bildet sich z.B. ein Kollegium schulinternen fort, so sind verschiedene Professionen innerhalb des Kollegiums zu beachten; die Fortbildungsgruppe ist also alleine aufgrund dieser Heterogenitätsdimension sehr unterschiedlich zusammengesetzt (Blassé, 2015). Auch bezüglich ihrer Einstellungen zum Fortbildungsgegenstand sind die Teilnehmenden selbstverständlich heterogen. Dies ist besonders zu beachten, wenn es um Fortbildungen im Zuge der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben geht (Altrichter, 2019). Entsprechend bietet es sich an, bei der Konzeption von Fortbildungen auch über binnendifferenzierenden Fortbildungssettings nachzudenken (vgl. dazu Lau, 2011). Lipowsky und Rzejak (vgl. 2019a, S. 137) konstatieren in diesem Sinne mögliche positive Effekte von Innerer Differenzierung, die aber noch nicht eindeutig belegt sind.
- *Eine zeitlich umfangreiche Fortbildung ist sinnvoll, an sich aber kein Garant für Wirksamkeit.* Die Fortbildungsdauer alleine ist kein verlässlicher Indikator für Fortbildungserfolg. Zu beachten ist dabei eine Wechselwirkung von Inhalten und Dauer: Wissenserwerb (z.B. zu einem bestimmten Unterrichtsgegenstand) benötigt weniger Fortbildungszeit, als wenn es um das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen an sich geht. Das gilt besonders, wenn „die Lehrpersonen eigene Wege zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte finden [sollen] und hierbei Handeln auf Einsicht und Überzeugungen“ angesprochen sind (Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 113).
- *Keine Überfrachtung mit Konzepten zu Beginn der Fortbildung.* Ein Start einer Fortbildung(sreihe) mit Inhalten, deren adaptive Umsetzung (schnelle) Erfolgserlebnisse ermöglicht, kann hilfreich sein, will man Teilnehmende von der Sinnhaftigkeit der (auch künftigen) Fortbildungsinhalte überzeugen. Kontraproduktiv wäre in diesem Sinne eine Überfrachtung der Fortbildung zu Beginn mit sehr komplexen und aufwendigen Konzepten, deren potenziell positive Auswirkungen durch Nicht-Beachtung aufgrund von Verunsicherung oder Widerstand konterkariert werden (Lipowsky & Rzejak, 2019a).
- *Fortbildungsinhalte sollten erprobt werden können.* Erprobungen von erarbeiteten Inhalten, die hohe motivationale Effekte haben, sollten wiederum Rückmeldeprozessen

unterliegen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 107ff., 123ff.). Das gilt besonders für das Erleben eines – durch die Fortbildung induzierten – veränderten Verhaltens im schulischen Kontext. Im Grundsatz geht es darum, in Fortbildungsveranstaltungen Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen zu berücksichtigen und in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Altrichter, 2019, S. 73; Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 109ff.).

- *Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen sollten ermöglicht werden.* Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken auf die individuelle Motivation, und sie haben Effekte bezüglich der Weiterentwicklung stabiler Überzeugungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 120f.). In diesem Sinne führen Lipowsky und Rzejak (2019a, S. 121) aus: Es ergibt sich „die anspruchsvolle Aufgabe, den teilnehmenden Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Wirkungen deren verändertes Handeln auf die Schüler/-innen hat bzw. wie das eigenen didaktische Handeln als Lehrkraft mit dem Lernen der Schüler/-innen verbunden ist“. Das gilt besonders, wenn in einer Fortbildung Reflexionen zur individuellen professionellen Haltung sowie deren Weiterentwicklung im Fokus stehen. In diesem Kontext sind Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht hoch genug zu bewerten.<sup>3</sup>
- Die Bearbeitung von Fällen ist ein Ansatzpunkt zur Motivationssteigerung, führt zu Kompetenzgewinn und dient der Selbstreflexion. Bereits schon angedeutet wurde – und es ist intuitiv einsichtig –, dass für das Gelingen einer Fortbildungsmaßnahme relevant ist, dass die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert sind, sich für diese tatsächlich interessieren. Besonders für das Gelingen von Fortbildungen, die insgesamt längere Zeiträume umfassen, ist es wichtig, dass die fortzubildenden Lehrkräfte regelmäßig teilnehmen, ausprobieren und zu Reflexionen bereit sind. Ein Ansatzpunkt zur Motivationsförderung ist die Verwendung von Fällen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis während der Fortbildung. Zu dieser Herangehensweise gibt es zudem Hinweise, dass die Arbeit mit authentischen, aber fremden Fällen zu einem hohen Gewinn an Kompetenzen bei den Teilnehmenden führt (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 37, oder auch Lübeck & Lau, 2021). Auch für Helsper (2018, S. 133) ist für eine Selbstreflexion eine „kasuistische Reflexion fremder Fälle in Form von Fallarbeit von entscheidender Bedeutung, die zudem nicht von Entgrenzung bedroht ist“.
- *Reflektierte Prüfung der Teilnahmeverpflichtung vornehmen.* Die Frage der Verpflichtung zur Fortbildung im Vergleich zur freiwilligen Teilnahme korrespondiert sehr mit der Frage, ob es gelingt, die fortzubildenden Personen zum „Fortbildungsangebot“ zu motivieren, sie mitzunehmen. Je nach Fortbildungsinhalten ist zu hinterfragen, ob das ganze Kollegium einer Schule Ansprechpartner sein kann, soll oder muss. Selbst Fortbildungen zur individuellen Förderung, die vermeintlich alle angehen – und interessieren sollten –, zeigen, dass derartige grundlegende Themen nicht das ganze Kollegium ansprechen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 142).
- *Wissenschaftliche Expertise zum Fortbildungsgegenstand zu berücksichtigen, ist sinnvoll.* Zu beachten ist aber, dass die Expertise gezielt eingebracht wird und die Relevanz der Expertise zum gesetzten Zeitpunkt einsichtig ist. Expertiseeinbezug kann auch bedeuten, dass die Expertise durch Material vermittelt wird, das Expert\*innen zusammengestellt haben (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 118f.).
- *Persönliche Erfahrungen der Fortbildner\*innen/Moderierenden im Fortbildungsthema sind wichtig.* Grundsätzlich ist das fachliche Wissen der fortbildenden Personen an sich ein Faktor, der zum Gelingen einer Fortbildung beiträgt. Mit diesem Wissen ist nicht nur fachdidaktisches Wissen gemeint; auch pädagogisch-psychologisches

<sup>3</sup> In der Konsequenz schlagen z.B. Kuhl et al. (2017) zur (Weiter-)Entwicklung der professionellen Haltung ein sehr umfangreiches Fortbildungskonzept vor, woraus ableitbar ist, dass Fortbildungen, die sich gezielt (auch) mit dieser befassen, zumindest aus Sicht der Autor\*innen längerfristig angelegt sein müssen.

Wissen ist wichtig. Zudem zu beachten ist, dass die Fortbildner\*innen persönliche Erfahrungen in dem Bereich haben sollten, zu dem sie fortbilden, dabei ggf. selber als Lehrkraft tätig sind – Authentizität ist das Stichwort. Und: Je umfangreicher ein Fortbildungsangebot angelegt ist, desto wichtiger ist dazu die Qualifizierung der Moderierenden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 138; Rzejak & Lipowsky, 2019).

- *Professionelle Lerngemeinschaften können positive Effekte haben.* Die Bildung professioneller Lerngemeinschaften ist besonders dann zielführend, wenn zur Beratung dieser Gruppen Expertise von außen einbezogen wird, wenn es die Möglichkeit von Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsreflexionen gibt – wenn in der Gemeinschaft gezielt über Unterricht gesprochen wird (Lipowsky & Rzejak, 2019a).

Soweit die zusammenfassende Übersicht zu Fragen der Wirksamkeit von Fortbildungen. Es zeigt sich, dass die Wirksamkeit einer Fortbildung von vielen Faktoren beeinflusst wird, die bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen bzw. -reihen bedacht werden sollen – und zwar umfänglich. Dies ist ein Anspruch, der bestimmter Strukturen bedarf. Das gilt besonders dann, wenn eine Angebotsstruktur aufgebaut werden soll, die sich nicht als additive Zusammenstellung von Themen verstehen will, sondern die einem auch inhaltlich schlüssigen Fortbildungskonzept folgt. Deutlich wurde in den vorgestellten Hinweisen zur Wirksamkeit von Fortbildungen auch, dass bei den Analysen konsequenterweise auch die Teilnehmenden in den Blick geraten. Im folgenden Kapitel 2.2 wird dieser Blick nun ergänzend systematisiert; die oben genannten Hinweise zu den Teilnehmenden sind darüber hinaus zu beachten.

## 2.2 Perspektive der Teilnehmenden aus Sicht der Forschung

Richter et al. (2018) haben sich mit dem Phänomen befasst, dass es Lehrkräfte gibt, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, und sind der Frage nachgegangen, was diese daran hindert. Sie haben als Teilnehmbarrieren Disengagement (auf Seiten der potenziell Teilnehmenden), Qualitätsmangel (auf Seiten der Angebotsstruktur), Familie (mit der man weniger Zeit verbringen kann), Kosten der Maßnahme sowie Arbeit (z.B. Unvereinbarkeit von Arbeits- und Fortbildungszeiten) identifiziert, wobei diese Faktoren unterschiedlich bezüglich ihrer Relevanz ausgeprägt sind (vgl. Richter et al., 2018, S. 1037ff.). Als besonders bedeutsam für die Nicht-Teilnahme bezeichnen die Autor\*innen das Disengagement und den Qualitätsmangel, wobei es zwischen diesen Barrieren eine Abhängigkeit gibt (vgl. Richter et al., 2018, S. 1038). Sieht man sich weiter um, so fällt auf, dass es eine Korrelation der Befunde von Richter et al. (2018) bezüglich des Disengagements mit denen von Rzejak et al. (2014) gibt. Nach Rzejak et al. (vgl. 2014, S. 140) kann man davon ausgehen, dass neben Merkmalen eines konkreten Fortbildungsangebotes auch personenbezogene Merkmale der individuellen Lehrkraft (also des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin) für eine Teilnahme dieser Lehrkraft an einer Fortbildung bedeutsam sind. Bezogen auf die individuellen Merkmale einer\*ines Teilnehmenden haben Rzejak et al. die Fortbildungsmotivation genauer betrachtet. Sie unterscheiden die Fortbildungsmotivation in Fortbildungswahlmotivation, Fortbildungsnutzungsmotivation (Nutzen des Angebots während der Fortbildung) und Fortbildungstransfermotivation (Übertragung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht der betreffenden Lehrkraft) (vgl. Rzejak et al., 2014, S. 140). Diese Feststellung ist bedeutsam, weil die Konsequenz dieser Betrachtungen sein könnte, dass es bezüglich der Erstellung eines Fortbildungsangebotes nicht um eine bloße Ausweitung des Veranstaltungsangebotes gehen sollte, will man diesen Motivationsspektren Rechnung tragen. Auch das Fortbildungsangebot an sich muss in seiner inhaltlichen und methodischen Varianz und Relevanz in den Blick genommen werden. Auch Richter et al. (2018, S. 1040) folgern, dass „die Lehrkräfte und die Heterogenität ihrer Bedürfnisse wahr- und ernstgenommen werden“ müssen. Das Fortbildungsangebot sollte die „verstärkte Integration der Fortbil-

dungsarbeit in tägliche Unterrichtsprozesse“ ermöglichen; darüber hinaus sollten Fortbildungen keine zusätzliche Belastung darstellen, „sondern als Möglichkeit zur Entlastung und Minderung der beruflichen Belastungen wahrgenommen werden“ (Richter et al., 2018, S. 1040). Entsprechend rückt die individuelle Lehrkraft in den Blick; individuelle Entwicklungspotenziale und die professionelle Kompetenz werden fokussiert, wenn es neben der Entwicklung von Unterricht und der Schule auch um die Entwicklung der Lehrer\*innenprofessionalität an sich geht.

Spannend im Kontext der Fortbildungsmotivation ist die Frage nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem konkreten Fortbildungsangebot. Aus dem Blickwinkel der Wirksamkeitsforschung weisen Lipowsky und Rzejak (vgl. 2021a, S. 18) darauf hin, dass positive Zufriedenheitseffekte einer Fortbildung nicht mit einer Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme verwechselt werden dürfen. Allerdings, so die Autor\*innen weiter, ist Zufriedenheit „notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft [...] sich überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen“ (Lipowsky und Rzejak, 2021a, S. 18).

Abschließend zu diesem Teilkapitel soll noch der Blick auf die Bereitstellung von Expertise für die Teilnehmenden gerichtet werden, die bereits als ein Wirksamkeitsfaktor für Fortbildungen angesprochen wurde (siehe Kap. 2.1). Forschungsdaten lassen in diesem Kontext den Schluss zu, dass zumindest bei einem Teil von Lehrkräften tatsächlich „Interesse und Bereitschaft vorhanden zu sein [scheint], sich mit Forschungsergebnissen und Evidenzen zu befassen“. Gleichwohl zeigt sich, „dass Lehrpersonen Forschungsergebnisse und Evidenzen selektiv wahrnehmen und verhältnismäßig selten zur Veränderung der eigenen (Unterrichts-)Praxis nutzen“ (Hinzke et al., 2020, online o.S.).

Für Fortbildungen mit Lehrenden ergeben sich aus dieser Feststellung sowie daraus, dass Expertisenberücksichtigung als Wirksamkeitsfaktor angesehen wird (siehe Kap. 2.1), Implikationen. So können in Fortbildungen Forschungsergebnisse aufgegriffen werden, wobei sich dies nicht in einer reinen Präsentation erschöpfen sollte. Otto et al. (vgl. 2019, S. 86f.) schlagen dazu vor, dass eine Konfrontation mit entsprechenden Ergebnissen erfolgen könnte. Im Zuge dessen können die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, sich mit diesen auseinanderzusetzen. Als besonders anspruchsvollen Weg der Forschungsergebnisaneignung verweisen die Autor\*innen auf die Möglichkeit, Fortzubildende selber „zu Forschenden werden zu lassen. [...] Die Fortbildungsveranstaltung wiederum könnte dann ein Raum sein, über die Anschlussfähigkeit der Logiken von Forschungs- und Berufspraxis zu reflektieren“ (Otto et al., 2019, S. 86f.).

In Kombination mit den entsprechenden Ausführungen aus Kapitel 2.1 geben die hier genannten Hinweise einen wichtigen Fingerzeig zur Konzeption von Fortbildungen – sie weisen aber auch auf die Verantwortung der Durchführenden von Fortbildungsveranstaltungen, der Fortbildenden, hin. Diese werden nun in den Blick genommen.

### 2.3 Die Fortbildenden

Lipowsky und Rzejak (2021a) stellen die Frage danach, was Fortbildner\*innen mitbringen bzw. ausweisen sollten. Im Gegensatz zu ihren Aussagen zur Wirksamkeit von Fortbildungen können sie zu dieser Fragestellung weder auf eine breite Datenlage zurückgreifen noch auf ein Kompetenzmodell, das allgemein akzeptiert ist und empirisch überprüft wurde (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021a, S. 63); die Autor\*innen formulieren deshalb ihre Hinweise insbesondere auf Basis von reflektiertem Nachdenken (vgl. auch Lipowsky, 2021).

Mit Bezug auf die Feststellung, dass Lehrkräfte, also schulische Praktiker\*innen, häufig als Fortbildner\*in tätig werden, stellen Lipowsky und Rzejak (2021a, S. 67) klar: „Eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein, reicht nicht aus, um auch eine gute Fortbildnerin oder ein guter Fortbildner zu sein.“ Diese Bemerkung ist hier deshalb vorweg gestellt, weil mit ihr deutlich gemacht wird: Als Fortbildner\*in tätig zu sein, ist kein

Nebenprodukt eines Lehrkraftjobs, sondern es bedarf einer spezifischen Herangehensweise, der Reflexion des professionellen/pädagogischen Handelns und eines fundierten Wissens, um im Kontext von Fortbildungen als Durchführende angemessen agieren zu können.<sup>4</sup> Weitere Ausführungen von Lipowsky und Rezjak (vgl. 2021a, S. 64ff.) zum professionellen Handeln von Fortbildner\*innen lassen sich in diesem Sinne wie im Folgenden dargestellt filtern. Fortbildner\*innen benötigen/für Fortbildner\*innen relevant sind:

- Reflexionen und Überzeugungen zu Lehren und Lernen im Unterricht sowie in der Fortbildung
- Reflexionen zum eigenen Rollenverhalten
- Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. zur eigenen Beratungs- und Unterstützungskompetenz)
- Beratungs- und Unterstützungskompetenz an sich
- Begeisterung für die Fortbildungsarbeit
- Begeisterung/Interesse für den Fortbildungsgegenstand
- selbstbewusster Umgang mit eigener Arbeitskraft
- Fachwissen zum Fortbildungsgegenstand
- Fachwissen zu Unterrichtsqualität im Allgemeinen – mit Bezug auf Fortbildungsgegenstand im Speziellen
- Fähigkeit, Forschung und Praxis miteinander zu verschränken
- Wissen zum Lehrkräftehandeln und lehrkräftebezogene Überzeugungen auf den Unterrichtsgegenstand auf Seiten der Teilnehmenden inkl. Ausprägungen dieser
- Wissen über Lernprozesse bei Lehrenden/den Teilnehmer\*innen (wie lernen diese?)
- Wissen darüber, wie Schüler\*innen lernen und was ihre Lernprozesse auf Seiten ihrer Lehrperson beeinflusst
- Wissen über Wirksamkeitsmerkmale von Fortbildungen
- Wissen über motivationale Aspekte auf Seiten der Teilnehmer\*innen für Fortbildungsteilnahme
- Wissen über motivationale Aspekte (wie motiviert man Erwachsene?), Wissen über aktivierende Maßnahmen mit Bezug auf erwachsene Lerner\*innen für Fortbildungshandeln

Es ist einsichtig, dass Fortbildner\*innen für die Lehrkräftebildung über weitere bzw. andere Kompetenzen verfügen müssen als beispielsweise Lehrkräfte der Primarstufe oder Sekundarstufe I. Expliziert werden soll dies am folgenden Beispiel: Relevant für Fortbildner\*innen ist es z.B., dass sie grundlegende Kenntnisse zum didaktischen Handeln in der Bildung von Erwachsenen haben (vgl. u.a. Lipowsky, 2021). Dazu gehört zum Beispiel das Wissen über Überzeugungen bei Erwachsenen an sich; dazu gehört beispielsweise aber auch das Wissen darüber, wie versucht werden kann, Überzeugungen und Einstellungen zu thematisieren (vgl. hierzu z.B. Lau et al., 2019; Schäffter, 1997;

---

<sup>4</sup> Wir greifen hier den Begriff der Professionalität in Bezug auf die fortbildende Person auf, wohl wissend, dass häufig unklar ist, mit welchem Begriff von Profession überhaupt operiert wird (eine Übersicht zu Begrifflichkeiten im Kontext von Profession bietet u.a. Helsper, 2021). Dennoch scheint diese Begriffsverwendung hier angemessen, weil sie darauf verweist, dass Fortbildungshandeln Charakteristika von Professionalität aufweist. So sehen wir in Anlehnung an Helsper (2021, S. 56), dass Fortbildende „über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens, um nur Einiges zu nennen [...] verfügen [müssen], die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung zu bringen vermögen.“

Siebert, 2009). Dieses Wissen benötigen die angesprochenen Lehrkräfte für ihren schulischen Alltag nicht.<sup>5</sup> Fortbildung für Fortbildende, so lässt sich schließen, ist also notwendig. Bei der Planung derartiger Fortbildungen darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass Fortbildner\*innen an sich – wie die von ihnen fortzubildenden Personen ebenfalls – eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Lentz et al. (2021) haben im Rahmen ihrer Forschungen sieben verschiedene Typen von Fortbildner\*innen identifiziert;<sup>6</sup> Lipowsky und Rzejak (2021a, S. 67) geben mit Bezugnahme auf Richter et al. für Fortbildner\*innen vier Motive für die Arbeit als Lehrkraftfortbildner\*in an: „Verfolgung karrierebezogener Absichten“, Beitrag zu einer „Verbesserung des Bildungssystems“, „Wunsch, dem Alltag in der Schule zu entfliehen“, „Zufall [...], sich ergebende Gelegenheit“. Für einige dieser Motive könnte sich auf den ersten Blick mit den oben vorgestellten Kompetenzerwartungen bzw. Überzeugungen auf Seiten der Fortbildner\*innen ein Spannungsfeld ergeben. In der Konsequenz bedeutet das, dass jede Variante von Qualifizierung von Fortbildner\*innen auch die motivationsbezogene Heterogenität von Fortbildner\*innen unabhängig von der Vielzahl anderer Heterogenitätsfaktoren berücksichtigen muss.

#### 2.4 Erstes Resümee: Herausforderungen und mögliche Handlungsfelder

Was „wirkt“, ist also untersucht und auch zusammenfassend publiziert worden; ebenso gibt es Forschungen zur Frage der Fortbildungsmotivation der Teilnehmenden und Hinweise zu Kompetenzen von Fortbildner\*innen. Trotz dieser Datenlage muss festgestellt werden, dass Fortbildungen den Forschungserkenntnissen nicht immer gerecht werden. Lipowsky und Rzejak (2019b, S. 42) konstatieren dazu, dass „sich die alltägliche Fortbildungspraxis deutlich von den vorgestellten Formaten und Konzepten unterscheiden“ dürfte. Zudem kommen Lehrkräfte ihrer Fortbildungsverpflichtung nicht immer nach (vgl. Kap. 2.2). Wo also liegen die Probleme? Lipowsky und Rzejak (vgl. 2019b, S. 42, 2021a, S. 69ff.), bislang bereits vielfach zitiert, haben sich auch dieser Aspekte angenommen und in ihren Metaanalysen neben einer Problemfokussierung erste Hinweise für Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. In Tabelle 1 auf der folgenden Seite werden deren Hinweise fokussiert dargestellt; sie lassen sich aber auch aus den bisherigen Teilkapiteln extrahieren.

---

<sup>5</sup> Lehrkräfte der schulischen Erwachsenenbildung bzw. mit unterrichtlichem Schwerpunkt in der Sekundarstufe II können in diesem Sinne zumindest über manche der aufgeführten erwachsenendidaktischen Kompetenzen verfügen (vgl. Rzejak, 2022).

<sup>6</sup> Diese Typen sind gemäß der Autor\*innen insbesondere: ein\*e „systemaffirmative\*r Multiplikator\*in“, die „Ich-AG“ sowie der „Vermittler zwischen den Welten“. Weitere Bezeichnungen für erfasste Typen lauten zum Beispiel „Heilsbringer\*in“, „Selbsttherapeut\*in“ oder „Fortbildner\*in wider Willen“ (Lentz et al., 2021, S. 21).

*Tabelle 1:* Kategorisierte Herausforderungen zur Situation der Lehrer\*innenfortbildung in Deutschland, zusammengestellt aus Lipowsky & Rezjak (2019b, 2021a, 2021b)

<b>Herausforderung/Problemlage</b>
<p>a.: Fortbildungskonzept</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissenschaftliche Befunde und Expertisen stellen kaum eine Basis von Fortbildungen dar.</li> <li>• Feedback, Coaching zur weiterführenden Unterstützung der fortgebildeten Lehrkräfte finden häufig nicht statt; es gibt insgesamt wenig kreative Fortbildungsformate.</li> <li>• Umgang mit Heterogenität der Teilnehmenden ist zu beachten.</li> <li>• Kurze Fortbildungsmaßnahmen dominieren; längerfristige haben häufig geringe Teilnehmenden-Zahl.</li> </ul>
<p>b.: Fortbildungsstrukturen (Referenz: Bildungspolitik)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation von Fortbildungsinstitutionen und Wissenschaft ist häufig nicht strukturell verankert.</li> <li>• Strukturelle und ressourcielle Hindernisse/Vorgaben in Bundesländern erschweren bis verhindern eine qualitative Weiterentwicklung von Lehrer*innenfortbildung.</li> <li>• Lerngemeinschaften und Hospitationen sind in Schulen vielfach nicht möglich.</li> <li>• Bildungspolitische Reformvorhaben, zu denen fortgebildet werden soll/muss, ändern sich sehr schnell bzw. summieren sich. Notwendige komplexe und zeitlich umfassende Fortbildungsangebote zu diesen Vorhaben werden im Gegensatz dazu aber nicht möglich/umgesetzt.</li> <li>• Entweder stehen Fortbildung und Unterrichtsversorgung bzw. -durchführung in Konkurrenz zueinander, oder aber die Fortbildungen finden außerhalb der Unterrichtszeit statt und müssen somit in der Freizeit wahrgenommen werden. Beides führt zu einem hohen Belastungsempfinden.</li> <li>• Kurze Fortbildungsmaßnahmen dominieren in Angeboten.</li> <li>• Fortbildungsausgaben werden bundesweit als zu niedrig eingeschätzt.</li> </ul>
<p>c.: Akteursebene Fortbildner*in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortbildner*innen sind häufig nicht umfassend für ihre Aufgaben im Zusammenhang mit der Fortbildung qualifiziert.</li> <li>• Es gibt unklare Vorstellungen auf Seiten der Anbieter*innen, wie die Fortbildung das Handeln der Teilnehmenden weiterentwickeln kann und sich auf das Lernen der Schüler*innen positiv auswirkt.</li> <li>• Fortbildner*innen müssen im System gehalten werden.</li> </ul>
<p>d.: Akteursebene Fortzubildende</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anreize für Teilnahme an Fortbildungen fehlen.</li> <li>• Fortbildung und Unterrichtsversorgung bzw. -durchführung stehen häufig in Konkurrenz; Fortbildungsmaßnahmen werden in die Freizeit der Lehrkräfte verlagert.</li> <li>• Fortbildungen mit asynchronen Phasen stellen eine Herausforderung bezüglich der Durchführung der Fortbildung dar.</li> </ul>

*Anmerkung:* Einige der genannten Aussagen lassen sich in mehrere Kategorien einpflegen, was hier nicht explizit berücksichtigt ist.<sup>7</sup>

Diese Darstellung (Tab. 1) verweist durch die Kategorienbildung auf eine Betrachtungsebene, die über die bereits fokussierten (Kap. 2.1, 2.2, 2.3) hinausgeht: Bildungspoliti-

<sup>7</sup> Zu Herausforderungen bzw. Problemlagen und daraus resultierenden Forderungen vgl. zum Beispiel Daschner (2021).

sche Rahmenbedingungen und ihre Herausforderungen werden akzentuiert. Diese werden hier nicht weiterverfolgt, denn deren Änderung liegt nicht in den Händen der beantragenden Forschungsgruppe. Grundsätzlich haben wir diese in allen Planungen für das im Folgenden vorgestellte Konzept im Blick gehabt.

Im Gegensatz dazu stehen die Herausforderungen auf den Akteursebenen der Fortbildner\*innen und der Teilnehmenden sowie die der Fortbildungskonzepte (letztere sind selbstverständlich im Detail auch mit von außen gesetzten Rahmenbedingungen assoziiert). Diesen Herausforderungen kommt eine besondere Bedeutung zu, und sie können beeinflusst werden. Einige mögliche Handlungsvarianten werden im Folgenden ange-deutet (vgl. dazu auch Lipowsky & Rezjak, 2019b, S. 42ff., und 2021a, S. 69ff.):

- Einbeziehung von und Kooperation mit Expert\*innen von Universitäten und Hochschulen im Rahmen von Fortbildungen ist notwendig. Die Kooperation muss strukturell verankert werden und darf nicht von der individuellen Bereitschaft beteiligter Personen abhängen; dabei ist ein Deputat für wissenschaftliche Expert\*innen bereitzustellen.
- Teilnahmeanreize für Fortzubildende sind notwendig.
- Karrierebezogene Vorteile einer Teilnahme sind sinnvoll – Aufwertung von Fortbildung.
- Moderne Arbeitszeitmodelle sind notwendig (für Fortbildner\*innen und Teilnehmende).
- Umfassende Qualifizierungsprogramme für Fortbildner\*innen unter Beteiligung von Universitäten/Hochschulen sind notwendig.
- Berufliche Entlastungen für Fortbildner\*innen sind notwendig; Anerkennungen und Karriererelevanz von Fortbildungstätigkeit sind bedeutsam.

Diese Zusammenstellung zeigt, dass es viel zu tun gibt, um Fortbildungen in allen sie beeinflussenden Facetten sinnvoll zu gestalten. Das heißt, Fortbildungen so zu konzipieren und umzusetzen, dass die Teilnehmenden qualitativ hochwertige Veranstaltungen angeboten bekommen, sie diese gerne besuchen, einen andauernden Mehrwert für ihre Arbeit aus diesen erfahren (also wirksame Fortbildungen besuchen) und ggf. auch über ihre Unterrichtsgestaltung hinaus die Entwicklung der eigenen Schule beeinflussen.

Welchen Einfluss auf diese Zielperspektiven kann das Oberstufen-Kolleg nehmen? Beziehungsweise: Kann das Oberstufen-Kolleg einen konkreten Fortbildungsbeitrag leisten, der die aufgeführten Handlungsfelder berücksichtigt und konstruktiv aufgreift? Wenn ja, warum? Was macht das Oberstufen-Kolleg in diesem Sinne aus? Was kann es bieten, was andere institutionelle Anbieter\*innen nicht leisten können? Bevor diese Fragen in Kapitel 4 beantwortet werden, soll dazu hin-führend zunächst im folgenden Kapitel 3 auf den internen Forschungsstand zu Fortbildungen durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs eingegangen werden.

### 3 Aktuelle Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am Oberstufen-Kolleg zur Lehrer\*innenfortbildung

„Die Kommission empfiehlt [...] [dem Oberstufen-Kolleg] die Einrichtung eines eigenen Departements für Weiterbildung, in dem die Vermittlung von Forschungsergebnissen, Unterrichtsmodellen, Instrumenten der Schulentwicklung sowie neue Reflexionsformen für andere Schulen angeboten werden. Nur in einer solchen gebündelten Weise wird sich der Transfer verbessern lassen. Er darf sich nicht auf Schulen beschränken, die dem Oberstufen-Kolleg aus historischen Gründen besonders nahe stehen. Für das Department Weiterbildung müssen eigene Ressourcen zur Verfügung stehen“ (Hahn & Oelkers, 2012, S. 299).

Diese Ausführungen in einem Peer-Bericht zum Oberstufen-Kolleg waren in den frühen 2010er-Jahren Ausgangspunkt von Aktivitäten im Oberstufen-Kolleg mit dem Ziel, externen Transfer der Arbeitsergebnisse des Oberstufen-Kollegs zu stärken. In diesem Zusammenhang haben sich in den Jahren 2012/2013 Mitarbeitende der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg explizit mit der Frage der Einrichtung eines sogenannten Fortbildungsdepartments am Oberstufen-Kolleg beschäftigt. Letztendlich wurde das Vorhaben nicht weiterverfolgt, u.a. weil schwierige Fragen zur Finanzierung im Raum standen und kreative Lösungen dazu nicht umgesetzt werden konnten. Doch damit war die Wahrnehmung, dass das Oberstufen-Kolleg als auch Fortbildungen anbietende Institution eine (auch überregionale) Bedeutung haben kann, nicht aus den Köpfen verschwunden. Denn das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und auch als Wissenschaftliche Einrichtung muss und will verschiedenen Anforderungen gerecht werden, die letztendlich auch Fragen von Fortbildungen tangieren. So gilt für die Versuchsschule:

„Das Oberstufen-Kolleg entwickelt und erprobt im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen insbesondere neue Unterrichtsinhalte, Lehrverfahren, Verfahren der Evaluation von Unterricht, Verfahren der Lernstandserhebung und Leistungsbeurteilung und der Unterrichtsorganisation. In Kooperation mit der Universität Bielefeld untersucht es Fragen des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“ (APO-OS, 2022, § 1, Abs. 2).

Diese in diesem Zitat angesprochenen Entwicklungen und Erprobungen erfolgen in enger Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Denn:

„Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (VS OS) und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) haben den gemeinsamen Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen“ (Universität Bielefeld, 2007).

Die Forschungen, die am Oberstufen-Kolleg erfolgen und die durch die Wissenschaftliche Einrichtung maßgeblich unterstützt und bezüglich der Einhaltung von Qualitätskriterien begutachtet werden, müssen sich hinsichtlich ihrer Qualität auch daran messen lassen, inwieweit die angesprochene Übertragbarkeit der Ergebnisse in die schulische Gemeinschaft geprüft wird bzw. möglich ist. Damit ist der Transfergedanke (und damit auch der Gedanke an Fortbildungen) hoch relevant. Und bezüglich des Transfers von Forschungsergebnissen sah ein weiterer Peer-Bericht im Jahr 2016 deutlichen Handlungsbedarf für das Oberstufen-Kolleg. Im Bericht wird formuliert:

„Während der Transfer in die Wissenschaft aufgrund der regen Publikations- und Kommunikationstätigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung sowie mancher Lehrender am Oberstufen-Kolleg hervorragend gelingt [...], bleibt dagegen der Transfer der Forschung in die Praxis hinein, sowohl in die Praxis des Oberstufen-Kollegs als auch in die weitere schulische Praxis, eher diffus. [...] [Es fehlt] an einer Struktur, die eine nachhaltige Umsetzung in der Unterrichts- und Schulpraxis verbindlich stellt.“ (Diedrich et al., 2016, S. 10)

Auf die genannten Hinweise zum Transfer hatte die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg auch in Kooperation mit weiteren Gremien von WE\_OS und Versuchsschule im Jahr 2017 reagiert. Seitdem sind alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs im Zuge ihrer Beantragung dazu aufgefordert zu prüfen, inwieweit ihr Forschungsvorhaben bezogen auf (externen) Transfer einen Beitrag für Lehrende anderer Schulen leisten kann und wie dieser Beitrag ggf. aussehen könnte. Damit rückte das Transferinstrument „Fortbildung“ auch im Zusammenhang mit der Ausarbeitung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Oberstufen-Kolleg noch mehr, als es bislang der Fall war, in den Blick. Und diese Aktivitäten gerieten in einer Vorstudie zu dem hier vorgestellten Projekt in den Fokus; sie wurden Gegenstand einer Interviewstudie mit Lehrenden des Oberstufen-Kollegs, auf die nun eingegangen wird.

### 3.1 Bedingungen der Interviewstudie

Unter anderem mit dem Ziel, die externen Fortbildungsaktivitäten durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs konkreter beschreiben, sowie mit dem Ziel, Systemisierungspotenzial für externe Transfer-Fortbildungen durch praxisforschende Lehrende erfassen zu können, wurden durch die Autor\*innen dieses Beitrags Interviews mit fortbildenden Lehrenden des Oberstufen-Kollegs durchgeführt und ausgewertet.

Mithilfe von problemzentrierten Einzel-Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich, 2011; Lamnek, 2010) wurden die fünf Interviewpartner\*innen zum Themenkomplex Fortbildung befragt. Die Analysen aller Interviews erfolgten qualitativ durch thematisches Codieren, basierend auf einem induktiv erarbeiteten Codesystem. Durch diesen methodischen Zugriff konnten wir die Sichtweisen der fortbildenden Lehrkräfte auf Themenkomplexe herausarbeiten und die erfassten Perspektiven miteinander vergleichen (vgl. Flick, 2007, S. 402ff.).

In den Interviews wurde unter anderem erhoben, welche Formen von Fortbildungen in welcher Frequenz durch praxisforschende Lehrpersonen durchgeführt werden und wurden. Auch wurden die individuellen Perspektiven auf Fortbildungen an sich thematisiert und des Weiteren erfragt, welche Bedürfnisse, Wünsche oder Ähnliches es in Bezug auf eigenes Fortbildungshandeln sowie organisationale Strukturen gibt. Im Rahmen dessen wurden auch die Idee einer OSK-spezifischen Fortbildungsangebotsstruktur sowie Rahmenbedingungen, welcher diese bedürfte, thematisiert.

### 3.2 Ergebnisse

Alle fünf befragten fortbildenden Lehrenden des Oberstufen-Kollegs führen aus, dass sich ihre (externe) Transfertätigkeit aus ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit speist bzw. mit dieser zusammenhängt (z.B. 1,9; 2,15; 3,14; 4,15; 5-2,32).<sup>8</sup> Zum Teil betonen sie dabei explizit, dass sie ja an einer Versuchsschule mit entsprechendem Auftrag arbeiten. Das bedeutet, so die Befragten: „*Wir sollten ausprobieren und auch was in den Transfer investieren, um das quasi zu verbreiten, was wir dort auch tun*“ (1,11).<sup>9</sup> Und: *Wir „wollen ja auch für andere Schulen was Nützliches entwickeln“* (2,15) sowie „*an dem Prozess des Ausprobierens andere teilhaben [] lassen, die eben auch versuchen, guten Unterricht zu machen, und dann zu Diskussionen einladen*“ (3,71). Mit diesen Aussagen wird deutlich, dass die Befragten sehr genau wissen, warum und mit welchem Ziel sie als Lehrende des Oberstufen-Kollegs fortbilden. Wobei wichtig ist: Die Befragten nehmen diese Aufgabe des Transfers auch gerne an, selbst wenn sie zunächst für den Antrag zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit einfach dazugehört hat (z.B. 1,123).

Ein Teil der befragten Lehrenden hatte bereits vor der Transferarbeit Erfahrung mit Fortbildung bzw. mit Lehre zur Ausbildung von Erwachsenen im weiteren Sinne (1,17; 3,14), und ein Teil der Befragten hatte sich vorab schon vielfach selbst fortgebildet (z.B. 4,3), was den Einstieg in die eigene, an die an Forschung und Entwicklungstätigkeiten gebundene Fortbildungsarbeit jeweils niederschwelliger machte. Ihre Motivation für Forschungs- und Entwicklungsarbeit, die mit Fortbildungstätigkeit verknüpft ist, ist bei allen Lehrenden neben dem oben bereits angesprochenen Auftrag als intrinsisch zu bezeichnen: Sie sprechen von einem großen Interesse für ihre Arbeit (z.B. 2,105: der „*Motor, der kam schon stark aus meiner Person*“) und möchten ihre Ergebnisse auch gerne anderen mitteilen (1,123; 2,12; 3,14; 4,21; 5-1,37), bis hin zu einer Netzwerkbildung (1,7; 3,3), wobei die Forschungs- und Entwicklungsarbeit ihre Fortbildungsarbeit erst ermöglichte. Denn durch die Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten erhielten die Lehrenden die Zeit, die sie benötigten, um fundierte Expertise im Themenfeld

<sup>8</sup> Die Zahlen verweisen auf das durchgeführte Interview und die entsprechende Textpassage im Transkript. 1,9 verweist also auf die 9. Passage im 1. Interview.

<sup>9</sup> Alle Zitate wurden sprachlich geglättet.

aufzubauen, ebenso wie Zeit, um die Fortbildungen vorzubereiten und durchzuführen. Hierzu gibt es eindeutige Aussagen:

- *Ja, erstmal muss ich ein gutes Material haben. Ich muss erstmal etwas dahaben, womit ich das Gefühl habe, damit lohnt es sich fortzubilden. [...] Es gibt verschiedene Sachen [...], die wir jetzt in diesem Forschungsprojekt gemacht haben und auch noch andere zwischendurch, womit ich immer wieder dachte, damit könnte ich einen guten Workshop erstellen und gut was machen. Dann sind das oft ja Materialien, die ich selber schon verwendet habe (1,31).*
- *Da habe ich zwischendurch auch gemerkt, dass ich gerade mehr Deputat kriege, als ich gerade brauche, und habe dann, [...] „ja, das verrechne ich einfach mit darunter“, habe ich für mich so entschieden einfach. Das ist ja im Prinzip/ ist es ja auch zu dem OS gehörig gewesen, solche Fortbildungen zu geben. Und dann habe ich einfach gesagt, das gehört einfach dazu (1,123).*
- *Also, ich habe die Möglichkeit, dadurch dass ich am Oberstufen-Kolleg arbeite, mich tiefer in Themen einzuarbeiten, die aufzubereiten und [...] Impulse reinzugeben. [...]. Ich habe schon ziemlich viel Zeit darein gesteckt. Also [Zeit], uns intensiv mit auch Theorien zu beschäftigen, uns mit der Literatur zu beschäftigen und aber auch mit Praxis, also dann auch mit dazu passenden Materialien oder auch Erfahrungen. Oder auch wir kennen dann vielleicht Kollegen, die schon Dinge ausprobiert haben, die [wir] mit reinholen. Da haben wir mehr Zeit dazu (2,15).*
- *Also speziell, als ich zu [Themennennung] fortgebildet habe, das war ja klares FEP<sup>10</sup>, [...] dazu gehörte natürlich, Fortbildungen durchzuführen. Das heißt, wir haben die gesamten Fortbildungen im FEP erarbeitet, konzipiert und so weiter. Das, was jemand freiberuflich machen würde (5-2,32).*

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Die Befragten arbeiten am Oberstufen-Kolleg in Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit, weil diese Arbeit ihnen Zeit und Strukturen für Interessenschärfung bietet – ohne dass man mit Fortbildung seinen Lebensunterhalt verdienen muss, was eine eigene Dynamik bezüglich der Arbeit beinhalten würde. Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg umzusetzen, ermöglicht es also, ohne finanziellen und „marktbezogenen“ Druck die Tätigkeiten mit der themengebundenen Tiefe durchführen zu können, die sich als sinnvoll und notwendig erweist. So bleibt man in der Praxis „drin“ und kann aus der Praxis heraus fortbilden. Eine befragte Person bringt es auf den Punkt:

*Aber eigentlich bin ich ja Spezialistin für Lehrer\*innen, weil ich ja selber eine bin. Also macht es ja vielleicht Sinn, das da zu machen, und ich habe gemerkt, das macht auch Sinn, weil die Fragen, die kommen, da kann ich natürlich aus dem Vollen schöpfen und ganz viele Antworten aus meiner Erfahrung heraus geben, und insofern macht es auch Sinn, Lehrerin zu sein. Und jetzt nur Fortbildnerin, ja, da würde mir, glaube ich, das eben fehlen, dass ich das in der Praxis sozusagen wieder verankern kann oder mal explorieren kann (4,21).*

Die hier skizzierten qualitativen Forschungsergebnisse zur Fortbildungstätigkeit von Lehrenden am Oberstufen-Kolleg machen deutlich: Die interviewten Lehrenden am Oberstufen-Kolleg, die sich in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die Transfertätigkeiten einschließen, engagieren,

- füllen eine Dreifachrolle (Lehrende\*r, Praxisforscher\*in, Fortbildner\*in) aus;
- sind sehr motiviert, an ihren Themen (fachdidaktischen oder allgemein pädagogischen) zu arbeiten;
- bilden gerne fort, also haben über den formalen Versuchsschulauftrag hinaus großes Interesse, ihre Erkenntnisse weiterzutragen, sich dazu auszutauschen und zu diskutieren;

<sup>10</sup> FEP ist ein organisationsinternes Akronym für Forschungs- und Entwicklungsprojekt.

- werden in die Lage versetzt, qualitativ hochwertige Fortbildungsarbeit durchzuführen, weil ihr Forschungs- und Entwicklungs-Deputat ihnen die Möglichkeit gibt, wissenschaftliche Expertise zu erlangen, (Fortbildungs-)Material zu entwickeln und Fortbildungen zu konzipieren;
- wollen ihre Ergebnisse im schulischen Kontext in ihrer Unterrichtstätigkeit überprüfen und weiterentwickeln;
- sind Spezialist\*innen für schulische und unterrichtliche Prozesse, weil sie selber (hauptberuflich) Lehrende sind.

Damit erfüllt das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und als Wissenschaftliche Einrichtung eine wesentliche strukturelle Voraussetzung, um eine wichtige Forderung an Fortbildungen bzw. an Fortbildende leisten zu können (vgl. Kap. 2.1, 2.3, 2.4): wissenschaftliches Expert\*innenwissen bei gleichzeitiger Praxisnähe einbringen zu können – und zwar in einer Person.

Bevor in dem folgenden Kapitel 4 aus den Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3 (externer und interner Forschungsstand sowie Vorbedingungen) Konsequenzen für eine künftige OS-Fortbildungsangebotsstruktur gezogen werden, soll hier noch abschließend auf einen Aspekt eingegangen werden, der im Kapitel 2 bereits angeklungen ist – den der Fortbildung von Fortbildner\*innen. In Kapitel 2.3 und 2.4 wurde expliziert, dass die Qualifizierung von Fortbildner\*innen ein wichtiger Wirksamkeitsfaktor von Fortbildungen ist. Zwar weisen fortbildende Lehrkräfte berufsbedingt ein Repertoire an Lern-/Lehrmethoden auf; dieses reicht aber nicht aus, um qualitativ hochwertige (und wirksame) Fortbildungen durchführen zu können. Es bedarf zum Beispiel auch der Kenntnisse zur Erwachsenenbildung und dabei eines reflektierten Umgangs mit der Heterogenität der Teilnehmer\*innen (vgl. Kap. 2.3). Und auch wenn es mit Sicherheit Fortbildner\*innen gibt, die hierzu durch ihre berufliche Tätigkeit bereits Kenntnisse „mitbringen“, so ist es doch bezogen auf alle weiteren Überlegungen für die hier vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsarbeit wichtig zu wissen, wie speziell die fortbildenden Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs als Fortbildende Qualifizierungsmaßnahmen gegenüberstehen.<sup>11</sup>

Die Interviewergebnisse zu dieser Frage lassen sich kurz zusammenfassen: positiv (1,143f.; 2,113; 4,103; 5;108). Ausführlicher dargestellt fällt Folgendes auf: Alle befragten Personen reflektieren ihre Rolle als Fortbildner\*in für ihren Fortbildungskontext und ihre individuellen Fähigkeiten und wahrgenommenen Entwicklungspotenziale selbstkritisch (z.B. 1,144; 2,113; 3,87; 4,103; 5-2,88). Sie führen ihr professionsbezogenes Fortbildner\*innenhandeln häufig auf intensiv reflektierte Erfahrungen aus Fortbildungsveranstaltungen zurück, die sie als Teilnehmende besucht haben (z.B. 1,91; 4,101; 5-2,94), oder auf andere Erfahrungen (3,119). Weiter ist auffällig, dass alle Befragten sich sehr dezidiert über die Anforderungen an ihre Rolle mit Bezug auf den Fortbildungsinhalt äußern. Insgesamt zeigen sie sich sehr reflektiert und verweisen dabei in distanzierter Wahrnehmung zuweilen auch auf ihr Rolle als Lehrperson (z.B. 1,137; 5-2,92). Eine Person pointiert die von ihr wahrgenommene Doppelrolle Fortbildner\*in und aktive Lehrkraft, die in einer Fortbildung relevant wird, mit folgenden Worten: „*Man muss sich als Fortbildender schon irgendwie selber auch erstmal professionalisieren. Wobei unsere Position halt auch eine besondere ist, weil wir eben auch immer Kollegen sind. Und das muss man zumindest mal reflektieren*“ (2,113).

<sup>11</sup> Zum Beispiel: Lehrende am Oberstufen-Kolleg arbeiten im Unterricht gemeinsam mit Schüler\*innen im (Aufnahme-)Alter von 15 bis 24 Jahren. Das bedeutet, dass eine Zusammenarbeit mit (jungen) Erwachsenen für diese Lehrenden selbstverständlich ist. Dennoch handelt es sich bei der unterrichtlichen Tätigkeit am Oberstufen-Kolleg nicht um Erwachsenenbildung im eigentlichen Sinne, was alleine durch die Diskrepanz zwischen Abhängigkeitsbeziehungen und Aspekten von Freiwilligkeit des Lernens in den jeweiligen Ausbildungskonzepten verdeutlicht wird.

Bezugnehmend darauf, dass es je nach Fortbildungsinhalt, -format sowie individueller Persönlichkeit eine komplexe, herausfordernde Aufgabe sein wird, Fortbildner\*innen, die auch Lehrkräfte sind, fortzubilden, betont eine der befragten Personen (5-2,104ff.).

Soweit zur Frage der Fortbildner\*innenqualifizierung, die wir in Kapitel 4.3 erneut aufgreifen werden. Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen wird nun im Kapitel 4 ein Konzept für eine Fortbildungsangebotsstruktur am Oberstufen-Kolleg vorgestellt und begründet. Diese wird den bisherigen Fortbildungsaktivitäten aus dem Oberstufen-Kolleg an die Seite gestellt (vgl. auch Kap. 4.4). Aus diesen konzeptionellen Überlegungen ergeben sich ableitend Forschungsfragen sowie forschungsmethodische Überlegungen, die wir in Kapitel 5 darlegen.

#### 4 Das Oberstufen-Kolleg bildet fort: Vorstellung und Begründung einer Konzeptidee für OSK-spezifische Fortbildungen

Das Oberstufen-Kolleg hat über Jahrzehnte hinweg eine Forschungs- und Entwicklungsarbeit entwickelt, die sich an Aktions- und Praxisforschung orientiert. Durch die strukturelle Verankerung dieser Arbeit ist es möglich, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte über längere Zeiträume durchgeführt werden und sich z.B. nach einer Phase der Entwicklung an diese Forschung und Evaluation anschließen (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich in diesem Heft).<sup>12</sup> Für ihre Praxisforschungstätigkeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten erhalten Lehrende des Oberstufen-Kollegs auf Antrag eine Deputatentlastung. Innerhalb der Forschungs- und Entwicklungsarbeit wird zumeist ein Praxisproblem, das erkannt wurde, in Kooperation von Lehrenden der Versuchsschule und Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg bearbeitet.

Diese Bemerkungen zeigen Folgendes auf: Praxisforschende Lehrende des Oberstufen-Kollegs erarbeiten sich Expertise und ggf. Material zu einer bestimmten Forschungsfrage, die für Fortbildungen genutzt werden können. Legt man vor dem Hintergrund dieser Feststellung die Ausführungen aus den Kapiteln 2 und 3 zu theoretischen Hintergründen zu Fortbildungsaspekten sowie zu Charakteristika von Fortbildungen durch Praxisforscher\*innen am Oberstufen-Kolleg gedanklich übereinander, so wird schnell klar: Praxisforschende können als Fortbildner\*innen dazu beitragen, viele der in Kapitel 2ff. konstatierten Probleme von aktuellen Fortbildungen nicht zu reproduzieren, sondern im Gegenteil Wirksamkeitsfaktoren in Veranstaltungen reflektiert zu beachten. Mit Hilfe eines konkreten Beispiels eines Fortbildungsangebots aus dem Oberstufen-Kolleg, das im Folgenden dargestellt wird (siehe Kap. 4.1 und Tab. 2 auf den folgenden Seiten), werden die zuvor formulierten Desiderata konstruktiv bearbeitet. Das Beispiel erlaubt verschiedene Zugänge: Es lässt sich damit exemplarisch erfassen, wie sich die hier berichtende Projektgruppe eine OSK-spezifische Angebotsstruktur für (externe) Fortbildungen vorstellt. Das Beispiel dient dabei als Matrize für OSK-spezifische Angebote zu anderen thematischen Schwerpunkten und als Basis für Weiterentwicklungen. Anhand des Beispiels (siehe Tab. 2) und mit Hilfe weiterer Ausführungen (Kap. 4.2) wird exemplarisch verdeutlicht, welchen Chancen Fortbildungen durch OSK-Praxisforscher\*innen enthalten und welchen Problemen der Fortbildungspraxis mit diesen entgegengewirkt werden kann.

---

<sup>12</sup> Zur Abgrenzung des OSK-spezifischen Praxisforschungsmodells von anderen vgl. ebenfalls den Beitrag von Klewin und Heinrich in diesem Heft.

#### 4.1 Hypothetisches spezifisches Fortbildungsangebot des Oberstufen-Kollegs am Beispiel der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Projektes BiBi-Mint (Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern)

Themenschwerpunkt der Fortbildung: Digitalisierung von Lernmaterialien und gestuften Lernhilfen (Fachbezug: Mathematik)<sup>13</sup>

Formale Rahmenbedingungen:

- Umfang des Fortbildungsangebots: 2 Tage (je 8.30 h bis 16.00 h) sowie weitere 1,5-stündige Arbeitsphasen im Onlinesetting
- Anzahl der Teilnehmenden (TN): 4 (Beschränkung durch Phase B)
- Veranstaltungsort: Oberstufen-Kolleg Bielefeld – im laufenden Alltag
- Phasierte Fortbildung (siehe Tab. 2): Die Reihenfolge der Arbeitsphasen kann (auch je nach Kurszeiten der Praxisforscherin bzw. des Praxisforschers) variieren; z.B. können die Phasen B und C in unterschiedlicher Reihenfolge durchgeführt werden. Nicht dargestellt sind Evaluationsprozesse durch die Anbieter\*innen.

Tabelle 2: Phasen einer hypothetischen Fortbildung zu Gestuften Lernhilfen (Beispiel)

Arbeitsphase	Inhalte (Skizze)
A	Begrüßung der TN durch Anbieter*in(nen) (= Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der Wissenschaftlichen Einrichtung/WE_OS): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablauf, Orientierung im Haus, in der Arbeit des OSK</li> <li>• Hausführung (ggf. durch Kollegiat*innen/Kurs Mentoring)</li> <li>• Vorbereitung der Hospitation in Phase B</li> </ul>
B	Hospitation der TN in einem Mathematikkurs, <ul style="list-style-type: none"> <li>• in dem die*der Praxisforscher*in das Material, das im Mittelpunkt der Fortbildung steht, einsetzt</li> </ul>
C	Workshop mit Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS zum Gegenstand: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion des Einsatzes unter Einbeziehung von Kollegiat*innen aus Mathematikkurs</li> <li>• Vorstellung des Materials</li> <li>• Hintergrund zum Einsatz</li> <li>• Hinweise zur Materialerstellung, dabei jeweils Forschungsergebnisse</li> </ul>
D	Workshop mit Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS: Erarbeitungen z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenständige Materialerstellung</li> <li>• Simulation eines Einsatzes</li> <li>• gegenseitige Vorstellung und Reflexion</li> <li>• Herausforderungen für Einsatz in eigenem Unterricht – Erarbeitungen von Handlungsalternativen</li> </ul>
E	Workshop Teilnehmender: Beobachtungsfragen rund um den eigenen Einsatz erarbeiten

<sup>13</sup> Einblicke in dieses Forschungsprojekt bietet der Beitrag von Hamers et al. (2020).

Arbeitsphase	Inhalte (Skizze)
F	Workshop mit Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung der Fragen gegenüber Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS</li> <li>• Reflexion und Hinweise</li> </ul>
	Ende der Veranstaltung im Oberstufen-Kolleg
G H I	Weiterführende Erarbeitungen mit Praxisforscher*in und ggf. WE_OS-Mitarbeiter*in im verbindlich terminierten Onlinesetting (2 bis 3 Termine, dabei Vernetzung der Teilnehmenden mögliche Perspektive): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berichte zu Einsatz in eigener Schule</li> <li>• Reflexionen</li> <li>• Support und weitere Arbeitsschritte</li> </ul>

Dieses Beispiel zeigt eine Variante eines Angebotes; natürlich sind andere vorstellbar. Für fachdidaktische Fortbildungen bietet es eine gute Vorlage zum Verständnis des Konzeptes. Allgemein auf Unterricht bezogene Fortbildungsinhalte sowie Inhalte, die eher die Metaebene des Lehrendenhandelns betreffen, werden eine abgewandelte Planung erfahren. Auch das ist sehr gut möglich und sinnvoll; derartige Inhalte sind sehr willkommen. Perspektivisch sind auch noch umfangreichere Fortbildungsangebote denkbar, in denen entweder ein Aspekt noch vertiefter betrachtet wird (z.B. auch über die Einbeziehung von Fallarbeit über sequenzanalytische Methoden; vgl. z.B. Lau et al., 2021; siehe auch Kap. 3.1) und/oder mehrere Themen mit verschiedenen Praxisforschenden des Oberstufen-Kollegs bearbeitet werden.<sup>14</sup> Grundsätzlich muss der Umfang der Fortbildung für jedes Fortbildungsthema individuell entschieden werden. Zentrale Aspekte eines Angebotes sollten bei aller Flexibilität aber immer folgende sein:

- Die Fortbildungsveranstaltung ist in den Unterrichtsalltag des Oberstufen-Kollegs eingebunden.
- Fortbildende sind immer die praxisforschenden Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs, ggf. in Kooperation mit ihren Projektkolleg\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung.
- Reflexions- und (theoretisches) Probehandeln der Teilnehmenden wechseln sich ab.
- Die Sicht von Kollegiat\*innen auf den Fortbildungsgegenstand wird einbezogen.
- Die Veranstaltung beinhaltet Onlinetreffen, die im Anschluss an die Arbeitsphasen, die in Präsenz durchgeführt werden, stattfinden und in denen die Erprobung der in der Fortbildung gelernten Inhalte durch die Teilnehmenden reflektiert wird.

Zu beachten ist, dass sich am Oberstufen-Kolleg eine Forschungs- und Entwicklungsgruppe intensiv mit Rahmenbedingungen von bzw. mit Materialien zu einer Hospitationskultur befasst hat. Die Erkenntnisse dieser Gruppe werden auf ihr Potenzial für die Adaption im Rahmen von Fortbildungen geprüft. Neben einer Nutzung der Ergebnisse für ein OSK-spezifisches Fortbildungsangebot an sich ist es mit diesen möglich, dass die Hospitationen der Fortbildungsteilnehmenden in OSK-Kursen systematisierter, insgesamt professioneller als ohne dieses erfolgen können. Auch ist zu überlegen, ob die Transferarbeit zu den Fortbildungsinhalten in dem eigenen Unterricht der Teilnehmenden mit Hilfe dieser Materialien durch Einsatz kollegialer Hospitation gestützt werden kann.

<sup>14</sup> Auch ist eine Kooperation mit der Versuchsschule Laborschule denkbar (z.B. ein Tag wird in der Laborschule verbracht, einer im Oberstufen-Kolleg); hierzu müssten aber Absprachen erfolgen.

Abschließend zur Darstellung eines OSK-spezifischen Fortbildungsangebots ist noch folgender struktureller Hinweis zu beachten: Die praxisforschenden Lehrenden, die Fortbildungen in diesem Setting anbieten, werden durch Deputatstunden entlastet (Vorbereitung und Durchführung sowie Evaluation).

#### 4.2 Begründungen: Chancen eines OSK-spezifischen Fortbildungsangebots

Die Hinweise in den Teilkapiteln 2ff. haben vielfache Desiderate von durchgeführten Fortbildungen aufgezeigt, bieten aber auch eine große Anzahl von Ansatzpunkten, die zu berücksichtigen sind, wenn Fortbildungen wirksam durchgeführt werden sollen. Vor diesem Hintergrund sollen nun die Arbeitsphasen des exemplarischen OSK-Fortbildungsangebots (Kap. 4.1, Tab. 2) mit den ihnen innewohnenden Chancen fokussiert werden (zu Phase A siehe weiter unten).

##### *Phasen B, C und D*

Die Inhalte der Phasen B, C und D weisen eine äußerst hohe Alltagsnähe auf: Der Fortbildungsgegenstand, die gestuften Lernhilfen werden in ihrem Einsatz im Unterricht erfasst. Dabei wird ihre Konstruktion unmittelbar erfahrbar; eine Reflexion zu Einsatz-tücken und -vorteilen ist möglich. Durch Rücksprache und in Wechselwirkung mit der\*dem Praxisforschenden, welche\*r die Gestuften Lernhilfen theoretisch fundiert und praktisch ausgearbeitet hat, erfahren die Teilnehmenden z.B. im Workshop der Phase C eine sinnvolle fallbezogene Einbringung von Forschungsergebnissen, die (auch durch Rückmeldeprozesse) nicht abgehoben ist. Die eigenständige Erarbeitung von Unterrichtsmaterial für den eigenen Unterricht in Reflexionsprozessen mit dem\*der Praxisforschenden sowie in Interaktion mit anderen Teilnehmenden (Phase D) führt zu hohen Selbstwirksamkeitserfahrungen und motiviert zum tatsächlichen Einsatz, zumal dieser noch weiter reflektiert wird.

##### *Phasen E und F*

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde, gibt es bei einigen Lehrkräften durchaus die Bereitschaft, sich mit Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen. Dazu schlagen Wissenschaftler\*innen vor, eine Affinität für Forschung derartig zu unterstützen, dass Teilnehmende (wieder) selbst zu Forschenden werden. Auch wenn die hier skizzierte Fortbildung diesen Anspruch nicht umsetzen, weil nicht systematisch begleiten kann, so ist es mit den Phasen E und F doch möglich, den Blick auf den eigenen Unterricht der Teilnehmenden mit einer individualisierten und punktuell aufzusetzenden Forschungsbrille (wieder) zu schärfen. Dieser Prozess wird durch die genannten Phasen initiiert und unterstützt.

##### *Phasen G, H und I*

Der Einsatz des selbst erstellten Materials zum thematischen Fortbildungsschwerpunkt im eigenen Unterricht ist eine Herausforderung, besonders wenn es sich dabei um eine Innovation (für den eigenen Unterricht) handelt. Dieser Einsatz wird durch die Phasen B bis F vorbereitet und mit den Phasen G bis I begleitet. Onlineformate ermöglichen es, Praxisforscher\*in und Teilnehmende gezielt auch nach der Hauptveranstaltung wieder zusammenzuführen, den Materialeinsatz zu besprechen, wertzuschätzen und zu reflektieren. Die Expertise der\*des Praxisforschenden wird auch hier benötigt, wenn es darum geht, mögliche Probleme zu bearbeiten, aber auch um fundierte positive Rückmeldungen zu leisten. Weiterhin dienen diese Phasen dazu, eine Variante einer Arbeitsgemeinschaft zu etablieren (im Sinne einer Community of Practice; vgl. dazu Kap. 4.3), die auch ohne die\*den (oder je nachdem auch mit der\*dem) Praxisforscher\*in erhalten bleiben kann.

Über diese Betrachtung einzelner Phasen hinaus gibt es noch einige Aspekte, die bei der Beurteilung des OSK-spezifischen Fortbildungsangebots zu beachten sind. Dazu zählen folgende:

- Das Fortbildungsangebot umfasst Unterrichts(all)tag(e). Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die dieses Angebot in Anspruch nehmen, dieses nicht „nebenbei“ tun (können oder müssen), sondern dass sie dazu aus ihrem Unterrichtsalltag freigestellt werden müssen. Dies wertet das Angebot auf und schafft die Möglichkeit einer für alle konzentrierten Arbeitsatmosphäre. Die Einbeziehung des Oberstufen-Kollegs als schulischer Einrichtung, der Lehrpersonen sowie der Kollegiat\*innen löst zudem einen wichtigen Anspruch an Fortbildungen ein, nämlich dass die Bedeutung der Fortbildung für die eigene Unterrichtspraxis bzw. den individuellen Berufsalltag unmittelbar erfasst wird (vgl. Hubig, 2021, S. 69).
- Bei der OSK-spezifischen Fortbildung handelt es sich um ein umfängliches phasiertes Fortbildungsangebot, das die in den letzten Jahren verbreitet aufgebaute Expertise im Umgang mit digitalen Konferenztools berücksichtigt. Damit können Arbeitszusammenhänge umfassend und auch über einen längeren Zeitraum präsent gehalten und umgesetzt werden.
- Der Umfang der Fortbildungsveranstaltung und die Phasierung dieser mit ihren verschiedenen Arbeitsschwerpunkten sind ein nicht zu übersehender Indikator dafür, dass die Fortbildung keine Rezepte vermitteln will und wird, sondern dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fortbildungsgegenstand im Mittelpunkt steht. Auch der wohlüberlegte Einsatz kasuistischer Methoden, der je nach Fortbildungsthematik sinnvoll sein kann, eignet sich, dazu beizutragen. Selbstverständlich muss unter anderem auch durch geeignete Einladungstexte zur Fortbildung der Erwartung an „Rezepte“ entgegengewirkt werden.
- Die vergleichsweise geringe Zahl der Teilnehmenden, die konzeptbedingte Ursachen hat (nur eine begrenzte Anzahl an Personen können in einer Kurssitzung hospitieren, wenn das Kursgeschehen nicht zu stark beeinflusst werden soll), ermöglicht es der\*dem Fortbildner\*in, auf die Heterogenität der Teilnehmenden einzugehen. Eine „Dialogorientierung“ der Fortbildung, die Hoffmann (2021, S. 57) anmahnt, wird so sehr gut möglich. Und es kann sehr niederschwellig zur Bildung einer die Veranstaltung überdauernden Arbeitsgemeinschaft kommen, da die unmittelbare Wechselwirkung der Personen unterstützt wird.

Abschließend soll in diesem Teilkapitel noch der gesamte Fortbildungstag inklusive *Phase A* thematisiert werden. Die enge An- und Einbindung der Fortbildungsveranstaltung in den Alltag des Oberstufen-Kollegs wurde bereits begründet (z.B. Hospitation in Kursen). Darüber hinaus möchten wir hier noch auf einen Aspekt hinweisen, der sich in OSK-internen Interviews (vgl. Kap. 3.1) der hier berichtenden Projektgruppe als bemerkenswert herausgestellt hat. Eine befragte Person hat sich dazu geäußert, was für Effekte Fortbildungen (eigene, aber auch Fortbildungen, an denen die Person teilnimmt) für sie hat. Sie sagt: „*Das meiste, was ich von dieser Tagung mitnehme, ich komme nach Hause und ich nehme eine Euphorie mit. Ich nehme erstmal ein Gefühl mit, ich habe wieder richtig Lust zu unterrichten*“ (1,85).

Ein derartiges Gefühl in Bezug auf Fortbildungen im Allgemeinen war bei allen Interviewpartner\*innen zu spüren. Und auch wenn die Zufriedenheit und dieses angesprochene positive Gefühl, dieses Sinnerleben (vgl. Hardering, 2017, z.B. S. 46), keine Garantien für die Wirksamkeit der besuchten Fortbildung sind (vgl. Kap. 2.2), so ist eine grundlegende Berufszufriedenheit für alle folgenden Arbeitsprozesse natürlich nicht zu unterschätzen. Dieses Sinnerleben kann durch einen ganzen Tag außerhalb der eigenen Schule, der in höchst produktiver Weise in einer anderen – durchaus besonderen – Schule verlebt wird, gefördert werden. Auch wenn das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule in Teilen andere Strukturen aufweist als andere Schulen (z.B. auch räumliche), so zeigen

Rückmeldungen von Besucher\*innen immer wieder, wie motiviert sie nach einem Besuch des Oberstufen-Kollegs wieder an ihre Arbeit gehen. Entsprechend wird die Fortbildungsveranstaltung nicht nur so geplant, dass intensive Arbeitsprozesse möglich sind, sondern auch das Oberstufen-Kolleg als solches wird in den Blick gerückt.

Insgesamt ist zu erwarten, dass mit diesem OSK-spezifischen Angebot in den kommenden Jahren ein Fortbildungssetting etabliert werden kann, das Lehrkräfte über bedarfsgerechte und schulnahe Fortbildungen (vgl. Daschner, 2021, S. 17) zur Teilnahme motiviert. Viele Wirksamkeitsfaktoren werden mit diesem Modell berücksichtigt (vgl. Kap. 2.1). Und nicht zuletzt wird das Desiderat des externen Transfers von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen des Oberstufen-Kollegs in die bundesdeutsche Schullandschaft mit diesem Modell aufgegriffen und produktiv gewendet. Dies alles gilt aber nur, wenn auch die Fortbildner\*innen der OSK-spezifischen Fortbildungsangebote fortgebildet werden. Denn nur so können die wichtigen Professionscharakteristika für Fortbildner\*innen systematisch fokussiert werden (vgl. Kap. 2.3). Ein Modell hierzu stellen wir in dem folgenden Teilkapitel vor.

#### 4.3 Qualifizierung von Fortbildenden für die Durchführung OSK-spezifischer Fortbildungsangebote: Eine Community of Practice als konzeptionell verankerte Begleitstruktur

Die Qualifizierung der fortbildenden Praxisforschenden als Fortbildner\*innen ist ein wesentlicher Gelingensfaktor für ein wirksam durchgeführtes OSK-spezifisches Fortbildungsangebot. Zum Qualifizierungspotenzial für Fortbildner\*innen sind in Kapitel 2.3 wichtige Hinweise nachzulesen. Nimmt man diese Hinweise ernst, so folgt daraus, dass es am Oberstufen-Kolleg für die gemäß dem vorgestellten Modell fortbildenden Personen derartige Qualifizierungsmaßnahmen geben muss. Dass die (befragten) Lehrenden, die bereits als Fortbildner\*innen tätig sind, dazu bereit sind, wurde schon in Kapitel 3 ausgeführt. In der Konsequenz heißt das, dass Schritt für Schritt der Aufbau eines Qualifizierungskonzeptes für Fortbildende des Oberstufen-Kollegs unverzichtbar ist. Ins Auge springen als Fortbildungsinhalte neben den bereits in Kapitel 2.3 angedachten z.B. auch konzeptbezogene wie die Einführung (und Anleitung) der Teilnehmenden der Fortbildungen in Zusammenhänge von Praxisforschung.

Wir schlagen als Arbeitsform für die Qualifizierung der fortbildende Praxisforscher\*innen eine Community of Practice vor und begründen und entfalten nachfolgend diesen Ansatz.

Bei Communities of Practice geht es um Wissenserwerb; gleichzeitig werden von Praktiker\*innen in den Gemeinschaften aber auch die jeweiligen Problemstellungen der Praxis behandelt (vgl. Porschen, 2008, S. 171). Entsprechend können Communities of Practice ein idealer Ausgangspunkt sein, um nicht nur die eigene Expertise auszubauen, sondern vielmehr auch die Expertise einzelner Akteur\*innen bündeln und gezielt umsetzen zu können. Dabei gilt, dass über den Erwerb Community-spezifischer Denk- und Problemlösemechanismen ein professioneller Habitus strukturiert werden kann (vgl. Bloh & Bloh, 2016, S. 215). Finden sich die praxisforschenden Fortbildner\*innen des Oberstufen-Kollegs in einer derartigen Community of Practice zur Qualifizierung zusammen, so können auch die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Expertisen zur Durchführung von Fortbildungen, die gemäß der durchgeführten Interviews bei den Praxisforscher\*innen vorhanden sind, sehr gut in die Community of Practice eingebracht und kann produktiv mit diesen gearbeitet werden. Mit Blick auf die Interviews, die in Kapitel 3 bereits ausführlich thematisiert wurden, kann angeführt werden, dass es einen Bedarf nach einem derartigen Austausch gibt. Eine befragte Person macht dazu deutlich:

*Bei meiner ersten Fortbildung habe ich es [das Fortbildungsmaterial] tatsächlich auch nochmal einem anderen Kollegen gezeigt und gefragt, ob das auch so geht. Aber sonst mache ich das eher selten, wenn ich die einmal erstellt habe. Wenn es ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt war, da habe ich es auch nochmal da herumgeschickt, damit die auch nochmal darüber gucken, ob sie die so gut finden oder so was. Aber sonst, es gibt nichts Institutionalisiertes, wo das irgendwie so passiert (1,35).*

So gibt es einerseits ein Bedürfnis, dass andere Kolleg\*innen zumindest vor einer ersten Fortbildung noch einmal als eigene Rückversicherung auftreten, wobei Intensität, Qualität und Konstruktivität der Rückmeldungen dann eher vom Zufall und vom guten Willen des Kollegiums abhängen. Gerade aber mit Blick auf die Professionalität von Fortbildner\*innen wurde in den Interviews zudem deutlich, dass es einen erheblichen Bedarf an Fortbildungen zumindest einzelner Praxisforscher\*innen gibt, welcher auch in doppelter Form artikuliert wird. Zum einen liegt dieser in der Kritik an etablierten Evaluationsverfahren, welche als wenig hilfreich für das eigene professionelle Handeln erachtet werden, sodass eher nach proaktiven Formen gesucht wird (vgl. 4,37). Und zum anderen geht es um den Wert des kollegialen Austauschs mit Blick auf Fortbildungen und Materialien (3,144–145). Einen derartigen kollegialen Austausch schildert ergänzend diese befragte Person:

*Das war natürlich auch wieder ein wahnsinnstoller Zufall, dass sie auch Interesse hatte. Also gesagt hat, „ach, das würde ich mir gerne anhören“, und die hat mir, ich sage mal, lebenswichtige Hinweise gegeben für Dinge, die ich überhaupt nicht im Kopf hatte. Also [Person] hat ja sowieso einen sehr professionellen Blick immer schon auf Dinge gehabt [...] und das finde ich super wertvoll. Und sowas stelle ich mir eben auch vor, wenn das jetzt zum Beispiel am Oberstufen-Kolleg etabliert würde [...] (4,67).*

Hieraus ergibt sich eine Handlungsaufforderung, wenn Fortbildung ernsthaft als kontinuierlicher Professionalisierungsprozess betrachtet wird, welcher institutionell verankert werden soll. Genau an dieser Stelle kann eine Community of Practice einen Ermöglichungsraum bieten, um einen handlungszentrierten Diskurs zwischen Praktiker\*innen zu ermöglichen. Auch wenn ein solcher Raum nicht explizit benannt wird, wird in dem empirischen Material deutlich, welche Möglichkeiten sich durch eine Arbeit in einer Community of Practice ergeben würden. So heißt es in einem Interview unter anderem: „[...] ja, diesen Input bräuchte ein Fortbildner, um da nicht ins offene Messer zu laufen, um nicht Frust zu schieben, um nicht, ja, vielleicht auch Dinge auszuprobieren, die dann einfach schon per se nicht klappen können“ (4,103).

Gerade mit Blick auf die Frage von „guter Fortbildung“ erscheint die kollektive Arbeit an der Frage, wie eine wirksame Fortbildung konkret durch das Handeln der Fortbildner\*in ermöglicht werden kann, als essenziell. Das gemeinsame Aushandeln von Orientierungsrahmen, die gemeinsame diskursive Auseinandersetzung mit Artefakten und Methoden der Lehrer\*innenfortbildung könnte an dieser Stelle einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Der Vorteil des Modus Community of Practice für die (Weiter-)Entwicklung der individuellen Fortbildungsgestaltung wäre, dass die Entwicklung sich aus der Praxis speist. Fragen, die sich den Praktiker\*innen stellen, wie z.B. nach guter Evaluation (vgl. 4,37), könnten so angegangen werden. Ein weiterer Vorteil wäre, dass sich Wissen vervielfältigen würde und gemeinsam fallorientiert Good-Practice-Methoden erarbeitet werden könnten.

Wird die Idee einer selbstorganisierten Form der kollektiven Professionalisierung und des gemeinsamen Ko-Konstruierens von wirksamer Fortbildung ernst genommen, bedeutet dies auch, dass es eine Form von verpflichtendem Charakter zur Mitarbeit gibt. Das heißt: Wollen praxisforschende Lehrende OSK-spezifische Fortbildungen anbieten, ist es konsequent, verpflichtende Strukturen zur Qualifizierung dieser Fortbildner\*innen zu implementieren, welche darauf zielen, gemeinsam an dem zu arbeiten, was wirksame Fortbildung ausmacht. Mit anderen Worten: Die Durchführung einer OSK-spezifischen Fortbildung mit ihren besonderen Charakteristika ist einer Person/Personengruppe nur

dann möglich, wenn sie sich als Teil der Community of Practice verstehen will.<sup>15</sup> Damit ist die personelle Zusammensetzung der Praktiker\*innengemeinschaft gegeben: Alle Personen, die OSK-spezifische Fortbildungsangebote anbieten, sind ihre Mitglieder. Und auch Personen, die sich perspektivisch für sich eine Durchführung eines derartigen Fortbildungsangebotes vorstellen können oder sich unabhängig davon professionalisieren wollen, sind herzlich zur Mitarbeit eingeladen.

#### 4.4 Fallstricke, Herausforderungen und sonstige Implikationen

Das in Kapitel 4.1 skizzierte OSK-spezifische Fortbildungsangebot sowie die vorgestellte Community of Practice (Kap. 4.3) greifen viele Probleme von üblichen Fortbildungsveranstaltungen auf. Mit beiden Konzepten findet zudem eine Annäherung an die Forderung der KMK an die Dozierenden von Fortbildungen statt, die „möglichst über besondere wissenschaftliche und schulpraktische sowie erwachsenenpädagogische und fortbildungsdidaktische Expertise verfügen“ sollten (KMK, 2020, S. 6).

Bei allen positiven Betrachtungen ist es aber wichtig, Herausforderungen, die derartige Angebote (Konzept und Community of Practice) mit sich führen, aufzuzeigen. Als eine für das Oberstufen-Kolleg spezifische Herausforderung gilt, dass die künftige Fortbildungsdoppelstruktur im Oberstufen-Kolleg im Blick behalten werden muss. Grundlegend ist es nicht gedacht, weil nicht sinnvoll, dass jede Art von Fortbildung durch Lehrende der Versuchsschule nur noch über eine OSK-spezifische Fortbildungsstruktur (mit Teilnahme an der Begleitstruktur) erfolgen darf. Lehrende sollen auch weiterhin frei entscheiden können, wie (in welchen Formaten) sie externen Transfer umsetzen wollen. Es muss im Blick gehalten werden, dass keinerlei Beschränkungen von z.B. nachgefragten Fortbildungstätigkeiten erfolgen, nur weil Lehrende nicht das Format einer OSK-spezifischen Angebotsstruktur umsetzen wollen – wozu sie mit Sicherheit gewichtige Gründe haben. Hier eine auch argumentative Balance zu finden, wird eine Aufgabe der Projektgruppe sein – in Abstimmungen mit der Wissenschaftlichen Leitung sowie der Kollegleitung. Visualisiert man die Fortbildungstätigkeiten durch Praxisforschende am Oberstufen-Kolleg unter dieser Voraussetzung, so erhält man ein Schaubild zum Transfer von Forschungsergebnissen durch praxisforschende Lehrende des Oberstufen-Kollegs, wie es in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellt ist. Berücksichtigt sind in diesem Schaubild auch weitere Aktivitäten wie Netzwerkarbeit, die Fortbildungstätigkeiten einschließen (können), aber natürlich immer auch mehr beinhalten – in einem wechselseitigen Austausch der beteiligten Partner\*innen.

Abschließend soll auch das Folgende nicht vergessen werden: Fortbildungsveranstaltungen, so wie sie hier vorgestellt werden, wirken immer auch auf das Oberstufen-Kolleg zurück: Zum Beispiel werden Kollegiat\*innen einbezogen und so Schritt für Schritt kompetenter für ihren Unterricht. Die fortbildenden Lehrenden erfahren einen massiven Professionalisierungszuwachs, der sich auch auf ihren Unterricht auswirken wird. Damit tangiert die skizzierte OSK-spezifische Fortbildungsangebotsstruktur, besonders wenn sie Schritt für Schritt immer mehr Lehrende einbindet, auch die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung des Oberstufen-Kollegs insgesamt.

---

<sup>15</sup> Da eine Praktiker\*innengemeinschaft gerade von dem ureigenen Interesse am Thema lebt und sich grundsätzlich erst einmal im selbst organisierten Rahmen mit eigenen Zielsetzungen bewegt, scheint sich ein Widerspruch aufzutun: Sind Communities of Practice nicht dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder freiwillig in diesen mitarbeiten? Wir haben dies kritisch hinterfragt und sehen diesen Widerspruch nicht. Denn alle Lehrenden (und Mitarbeiter\*innen der WE\_OS) werden durch diese Regelung in keiner Weise in ihrer bisherigen Fortbildungstätigkeit eingeschränkt: Auch ohne Teilnahme an der Community of Practice können sie wie bisher Fortbildungen anbieten. Lediglich der Wunsch, (freiwillig) ein OS-spezifisches Fortbildungsangebot zu etablieren, wird an die Mitarbeit in der Community of Practice geknüpft. Wer das nicht möchte, kann dennoch selbstverständlich wie bisher etablierte und bestimmt auch gut evaluierte Fortbildungen anbieten (siehe auch Kap. 4.4).



Abbildung 1: Externer Transfer von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen durch praxisforschende Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg. Neu als dritte Säule: OSK-spezifische Fortbildungen

## 5 Evaluation des FOK-Konzepts: Forschungsfragen, Forschungsmethoden und -design

Aus den Ausführungen in Kapitel 4 sind die Forschungsgegenstände für die Projektgruppe für die nächsten zwei Jahre ableitbar: OSK-spezifische Fortbildungsangebote gemäß der Vorstellung in Kapitel 4.1 sowie eine Community of Practice für die Fortbildung der Fortbildner\*innen des Oberstufen-Kollegs (vgl. Kap. 4.3) werden fokussiert. Für beide Blickrichtungen stellen wir im Folgenden Forschungsfragen und Forschungsmethoden vor. In dem Zusammenhang ist es wichtig, dass diese eine erste Annäherung an die Forschungsgegenstände darstellen. Die Schärfung von Fragestellungen und damit korrespondierend des jeweiligen Methodeneinsatzes wird in der ersten Projektphase im Mittelpunkt der Tätigkeiten stehen.

### 5.1 Durchführung und Evaluation OSK-spezifischer Fortbildungsangebote

Das Konzept für OSK-spezifische Fortbildungsangebote wurde in den Kapiteln 4.1ff. ausführlich begründet. Die Projektgruppe macht es sich in den folgenden zwei Jahren zur Aufgabe, die Durchführung derartiger Fortbildungsangebote durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs (und Mitarbeitende der WE\_OS) zu evaluieren; wir streben eine Umsetzung von vier Angeboten an. Dazu müssen durch die Projektgruppe Lehrende (und Wissenschaftliche Mitarbeitende) gewonnen werden, die ein Angebot nach dem Konzept durchführen wollen. Entsprechend muss eine Angebotsstruktur aufgebaut werden, und die Mitarbeitenden der Projektgruppe müssen bei der Beachtung und Umsetzung formaler Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 4.4) die Fortbildenden zumindest unterstützen. Grundsätzlich stellt sich der Projektgruppe die Frage: „Trägt“ das OSK-spezifische Forschungs- und Entwicklungsmodell?

Konkret sind im Projektzeitraum die folgenden allgemeinen Forschungsfragen relevant:

- (Wie) Findet man Personen (Lehrende und WE\_OS-Mitarbeitende), die Fortbildungen gemäß des FOK-Konzepts durchführen wollen?
- (Wie) Finden sich genügend Lehrkräfte aus dem Regelsystem, die an einer derartigen Fortbildung teilnehmen wollen (und dafür freigestellt werden)?
- Welche (inhaltlichen und formalen) Herausforderungen stellen sich den Fortbildenden bei der Planung einer OSK-spezifischen Fortbildung, welche Unterstützung benötigen sie?

- Welche (inhaltlichen und formalen) Herausforderungen stellen sich den Fortbildenden bei der Durchführung einer OSK-spezifischen Fortbildung, welche Unterstützung benötigen sie?
- Wie beurteilen die Fortbildenden das OSK-spezifische Fortbildungsangebot (vor und nach der Durchführung)?
- Wie beurteilen die Teilnehmenden das OSK-spezifische Fortbildungsangebot?
- Gibt es Unterschiede bzgl. der genannten Faktoren je nach thematischer Ausrichtung der Fortbildung (fachdidaktischer Schwerpunkt, Schwerpunkt zur Unterrichtsentwicklung i.A., allgemein pädagogischer Schwerpunkt)?
- Welchen Einfluss auf das Handeln als Fortbildner\*in hat die zu etablierende konzeptionell entwickelte Begleitstruktur der Community of Practice zur Qualifizierung der Fortbildenden (vgl. Kap. 5.2)?

Diese Fragen werden mit folgenden Forschungsmethoden bzw. folgendem -design beantwortet; ein konkreter Anwendungsbezug erfolgt je nach spezifischen Forschungsfragen. Entsprechend zeigen die folgenden Ausführungen einen methodischen Rahmen auf.

Das Führen eines individuellen *Forschungstagebuchs* durch die Mitglieder der hier berichtenden Projektgruppe mit dem Schwerpunkt einer Handlungsdokumentation, die durch reflexives Innehalten ergänzt wird, ermöglicht es u.a., dass dem Projektteam alle Handlungen, die z.B. rund um die fortbildungsbezogenen Akquirierungsbemühungen, Organisation zu und Nachbereitung von OSK-spezifischen Fortbildungen notwendig sind, sichtbar gemacht werden. Aus diesen Daten lässt sich u.a. darstellen, welche Fallstricke alleine aus formalen Gesichtspunkten das OSK-Fortbildungsformat beinhaltet. Zudem lässt sich ableiten, welcher personelle Aufwand ggf. als Overhead für eine Implementation eines OSK-spezifischen Fortbildungsangebots künftig notwendig ist. Mit dieser Funktion der Dokumentation ist das hier angedachte Forschungstagebuch eine adaptierte Form eines Forschungstagebuchs, das grundlegend die „Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg“ dokumentieren soll (Altrichter & Posch, 1998, S. 27). Der Schwerpunkt unserer Tagebücher wird entsprechend in Anlehnung an Flick (2007, S. 377) die Dokumentation der „Annäherung an ein Feld“, der „Erfahrungen und Probleme im Kontakt mit dem Feld“ sein. In unserem Fall ist das Feld das OSK-spezifische Fortbildungsangebot.

Die Mitglieder der hier berichtenden Projektgruppe werden in allen Phasen einer Fortbildung als *teilnehmende Beobachter\*innen* (vgl. Flick, 2007, S. 281ff.) aktiv sein, situativ mit Ausnahme der Phase der Unterrichtshospitationen (vgl. Kap. 4.1).<sup>16</sup> Selbstverständlich muss diese „direkte Prozeßbeobachtung“ (Altrichter & Posch, 1998, S. 117ff.) systematisiert erfolgen; die beobachtenden Mitglieder der hier berichtenden Projektgruppe erstellen dazu formalisierte Beobachtungsmaterialien. Dieser methodische Ansatz dient u.a. dazu, in der Erprobungsphase der OSK-spezifischen Fortbildungen inhaltliche Dynamiken zu erfassen, Interaktionen zu erkennen und (ergänzend zu den Aussagen der an der Fortbildung aktiv beteiligten Personen; s.u.) auch organisationale Herausforderungen zu erkennen.

---

<sup>16</sup> Eine Teilnahme an den Unterrichtshospitationen ist aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll. Aus rein pragmatischer Sicht dürfte das Unterrichtsgeschehen durch die Anzahl an Hospitierenden bei gleichzeitiger Anwesenheit der Forschenden durchaus gestört sein können. Weiterhin soll in keinem Fall bei der Lehrperson (gleichzeitig Fortbildner\*in) auch nur der Anschein erweckt werden (oder das Gefühl induziert werden), dass der Unterricht beobachtet wird. Dies ist umso bedeutsamer, weil die unterrichtende Person die Beobachtenden (auch wenn sie gar nicht den Unterricht beobachten!) nicht als Vertrauensperson ausgewählt hat (vgl. dazu Altrichter & Posch, 1988, S. 128), sondern diese „qua Amt“ anwesend wären. Forschungsmethodisch ist anzunehmen, dass der Erkenntnisgewinn aus der Beobachtung des Hospitationsgeschehens gering sein dürfte. Gleichwohl sollte es Absprachen mit der fortbildenden Person geben, dass sie ungewöhnliche Situationen der Hospitation direkt im Anschluss an diese Phase dokumentiert (z.B. eine kleine Audiodatei erstellt, die der hier berichtenden Projektgruppe zur Verfügung gestellt wird).

Mit den an einer Fortbildung beteiligten Personen, die dazu bereit sind, werden *problemzentrierte Einzel-Leitfadeninterviews* (vgl. Helfferich, 2011; Lamnek, 2010) durchgeführt. Diese werden u.a. folgendermaßen platziert und konzipiert:

- Vor der Fortbildungsveranstaltung werden die Fortbildenden u.a. zu ihrem Konzept, ihren inhaltlichen Vorhaben und Methoden befragt. Auch sollten mögliche Vorbehalte oder Unsicherheiten thematisiert werden. Im Anschluss an die Fortbildung (inkl. Onlinephasen) wird erneut ein Interview geführt, in dem über die konkreten Erfahrungen gesprochen wird. Es wird zurückgeblickt und nach vorne geschaut; mögliche Aspekte, die bei den teilnehmenden Beobachtungen aufgefallen sind, können angesprochen werden.
- Teilnehmende, die sich dazu bereit erklären, werden nach der Fortbildungsveranstaltung im Oberstufen-Kolleg einzeln befragt. Schwerpunkte der Erhebung sind das individuelle Erleben der Fortbildungsphasen sowie Fragen nach der Wirkung der Fortbildung aus ihrer Sicht. Grundlegend orientiert sich das Interview (der Leitfaden) an den Aspekten, die zur Wirksamkeit von Fortbildungen aufgeführt wurden (Kap. 3.1).
- Situativ muss entschieden werden, ob auch Kollegiat\*innen befragt werden. Nur durch deren Mithilfe bzw. Beteiligung (sei es bei der Durchführung von Unterricht, sei es, weil sie – je nach Angebot – ggf. unmittelbar in die Fortbildungsveranstaltung einbezogen werden) ist ein OSK-spezifisches Angebot möglich. Entsprechend muss die Sicht der Kollegiat\*innen auf dieses thematisiert und ausgewertet werden.

Die *Analysen aller Interviews* erfolgen qualitativ durch thematisches Codieren, basierend auf einem induktiv-deduktiv erarbeiteten Codesystem. Durch diesen methodischen Zugriff in Kombination mit den leitfadengestützten Interviews können die gruppenbezogenen Sichtweisen auf Themenkomplexe herausgearbeitet und die erfassten Perspektiven miteinander verglichen werden (vgl. Flick, 2007, S. 402ff.).

Eine *Gruppendiskussion* (vgl. Flick, 2007, S. 250f.; Helfferich, 2011) wird mit den Teilnehmenden der Fortbildung am Ende der gesamten Fortbildungsveranstaltung, also in Anschluss an die letzte digitale Fortbildungseinheit, online durchgeführt. Mit diesem Erhebungsinstrument werden verschiedene Ansichten zum Fortbildungssetting aufgenommen, kontrastiert und in ihrer sozialen Konstruktion erfassbar. Auch hier gilt, dass bekannte Wirksamkeitsfaktoren für Fortbildungen als Impulse in der Diskussion beachtet werden sollten.

Auch die *Analyse der Gruppendiskussionen* erfolgt über thematisches Codieren.

Die Nutzung von *One-Minute-Papers* (vgl. Universität Oldenburg, 2022 – Methode wird adaptiert) ist ebenfalls eine forschungsmethodische Option für die Beantwortung der gestellten Fragen. Die Beantwortung von wenigen kurzen Fragen, die zu verschiedenen Zeitpunkten in gleicher Weise gestellt und kurz und damit fokussiert beantwortet werden sollen, kann situativ relevante Sichtweisen, aber auch (je nach gestellten Fragen) Bedürfnisse sichtbar machen. Dieses Instrument bietet sich für alle Akteur\*innen der Fortbildungsveranstaltung an, sollte aber sparsam eingesetzt werden, um Arbeitsprozesse nicht zu stören. Denn zur Beantwortung der Fragen müssen z.B. die Teilnehmenden eine Handlungsebene verlassen, um auf die Reflexionsebene zu gelangen. Entsprechend ist der Einsatz z.B. vorstellbar (und ggf. situativ umzusetzen) für den Zeitpunkt des Übergangs in die Mittagspause bzw. zum Abschluss des Präsenztages/der Präsenztage.

## 5.2 Methodische Begleitung der Community of Practice

Wie in Teilkapitel 4.3 skizziert, bedarf es verschiedener Methoden, um die Arbeit der notwendig zu etablierenden Community of Practice unter einer Forschungsperspektive zu begleiten. Diese sollten zum einen dazu dienen, grundsätzlich die Arbeit innerhalb der Community of Practice zu evaluieren, aber auch dazu, künftige Bedarfe festzustellen. Zum anderen kann es durch die Evaluation der Arbeit der Community of Practice möglich werden, bedeutsame Faktoren für ein Qualifizierungskonzept abzuleiten.

Folgende Forschungsfragen sind bei der Begleitung der Community of Practice durch die Projektgruppe relevant:

- Welche strukturellen Bedürfnisse der Teilnehmenden für die Qualifizierungsmethode gibt es (Material, Räumlichkeiten, externe Expertise, ...)?
- Welche Frage- und Problemstellungen werden wie in der Community of Practice verhandelt?
- Welche Modi der Arbeit sind für die Arbeit aus Sicht der Teilnehmenden besonders ertragreich, welche sind für diese weniger relevant?
- Welche behandelten Themen lassen sich als grundlegende Qualifizierungsthemen identifizieren?

Diese Fragen werden mit folgenden Forschungsmethoden bzw. folgendem -design beantwortet:

Auf inhaltlicher Ebene wird die Arbeit der Praktiker\*innengemeinschaft durch *audiographische Methoden* begleitet. Diese dienen in erster Linie dazu, Arbeitsergebnisse und insbesondere deren Entstehungsprozesse festzuhalten. An dieser Stelle muss allerdings angemerkt werden, dass die Audiographien sowie One-Minute-Papers (s.u.) eine große Datenmenge erzeugen. Entsprechend wird die Auswertung dieser Audioprotokolle fokussiert gemäß aufgeworfenen Fragestellungen vorgenommen. Auch können im Fall einer theoretischen Sättigung Erhebungsmodi begrenzt oder angepasst werden. Zudem sollte den Beteiligten verdeutlicht werden, dass ggf. bei Gesprächen zu sensiblen Themen die Aufnahme unterbrochen werden kann. Da ein Mitglied dieser Projektgruppe ebenfalls Teil der Community of Practice sein wird, weil sie OSK-spezifische Fortbildungsangebote entwickeln wird, ist eine anonymisierte Datenerfassung zu den Community-of-Practice-Sitzungen grundsätzlich nicht möglich. Selbstverständlich werden für Ergebnispräsentationen die Daten nur anonymisiert verarbeitet.

Analog zur Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen an sich (s.o.) wird auch für die Evaluation der Community-of-Practice-Arbeit das Werkzeug der *One-Minute-Papers* genutzt. So können die Community-of-Practice-Mitglieder zu verschiedenen Messzeitpunkten (nach und/oder vor jeder Sitzung) in gleicher Weise mit spezifischem Fokus befragt werden. Besonders Bedürfnisse nach einem theoretischen und adaptiven Konzept zu Fortbildungen für Fortbildner\*innen können mit dieser Methode gut abgeleitet werden. Dazu werden fokussiert kurze Fragen gestellt, um die Sichtweisen der Akteur\*innen einzufangen zu können.

Mit *Gruppeninterviews* soll der gemeinsamen Situiertheit in Arbeits- und Fortbildungskontexten (vgl. Schäffer, 2012, S. 353) Rechnung getragen und auf den unmittelbaren Erfahrungskontext der Community of Practice Bezug genommen werden. Anhand von thematischen Codierverfahren sollen die gemeinsamen Themen und Strategien herausgearbeitet werden. Gruppeninterviews sollen zu drei Messzeitpunkten durchgeführt werden: in der Anfangs- und Findungsphase der Community of Practice, innerhalb des Prozesses nach ca. drei bis sechs Monaten sowie zum Abschluss der Forschungsarbeit zu den OSK-spezifischen Fortbildungen. Diese Begleitung ermöglicht, Prozesse der Professionalisierung abzubilden, und liefert darüber hinaus die Möglichkeit, diese kritisch-würdigend zu begleiten. So ist die Erhebungsmethode der Gruppendiskussionen nicht nur ein Werkzeug, um das „Wie“ der Arbeit in der Community of Practice zu erfassen,

sondern sie kann darüber hinaus Informationsquelle für die weitere Entwicklung der Arbeit der Community of Practice sein, da an dieser Stelle Prozess und Modus abgebildet werden, in denen eine Community of Practice arbeitet. Aus diesen lässt sich auch die Arbeit innerhalb der Praxisgemeinschaft weiterentwickeln. Während sich neben den behandelten Themen gerade die strukturellen Bedürfnisse der Teilnehmenden gut in den One-Minute-Papers sowie den Audiographien abbilden lassen, sind die Fragen, welche sich auf die gemeinsame Konstruktion von Wissen und für die Community of Practice gangbaren Lösungs- und Handlungsvorschlägen beziehen, in der konkreten Situation häufig weniger explizit. Daher bieten sich zu deren Erhebung Gruppeninterviews an, mit welchen sich genau diese kollektiven Prozesse nachzeichnen lassen.

## 6 Ausblick

Grundlegend wird, so unsere Annahme, die Umsetzung des Konzeptes für OSK-spezifische Fortbildungsangebote unter Einbeziehung einer Community of Practice vielfältige Einflüsse auf das Oberstufen-Kolleg ausüben. So werden die beteiligten praxisforschenden Lehrenden (Fortbildenden) in ihren Tätigkeiten professionalisiert, was immer auch Implikationen für die eigene Unterrichtspraxis hat. Weiterhin ist es natürlich möglich, dass auch Kolleg\*innen des Oberstufen-Kollegs (künftig) an OSK-spezifischen Fortbildungsangeboten teilnehmen (die Phase der Unterrichtshospitation muss dann besonders sensibel angegangen werden), so dass sich das Kollegium Schritt für Schritt auf verschiedenen Ebenen professionalisieren wird. Die damit einhergehende Unterrichtsentwicklung wird auch auf die Organisationsentwicklung rückwirken und ggf. zu weiterführenden Vorstellungen der Entwicklung des Oberstufen-Kollegs führen können. Zudem kann durchaus davon ausgegangen werden, dass ein (perspektivisch) implementiertes Konzept OSK-spezifischer Fortbildungsangebote die Attraktivität des Oberstufen-Kollegs als Arbeitsplatz erhöht, weil (auf Wunsch) eine komplexe Fortbildungstätigkeit möglich ist und institutionell gestützt wird. Entsprechend ist auch die Personalentwicklung der Einrichtung durch die (perspektivische) Etablierung von OSK-spezifischen Fortbildungsangeboten tangiert.

Wie ausführlich dargelegt wurde, nehmen sich die hier berichtenden Mitglieder der Projektgruppe FOK unterschiedlicher Desiderate zur Konzeption und Durchführung von Fortbildungen an. Mit dem vorgestellten Fortbildungskonzept werden – so die Hoffnung – einige der Desiderate konzeptionell bearbeitet. Wird ein Forschungsergebnis sein, dass das OSK-spezifische Fortbildungsangebotskonzept tatsächlich „trägt“, so kann dies eine Signalwirkung in die Fortbildungslandschaft hinein haben – besonders wenn das Konzept mit Forschenden, die sich auf das Forschungsgebiet der Fortbildungen spezialisiert haben, diskutiert wird. Ebenfalls ist es möglich, dass Schulen, deren Lehrkräfte ebenfalls als Praxisforscher\*innen/Lehrkräfteforscher\*innen tätig sind/sein können, dieses Konzept für sich adaptieren. Wenn die Forschungsergebnisse zeigen, dass dieses Konzept nicht umsetzbar ist (weil nicht sinnvoll, nicht passend, zu aufwändig o.a.), so kann dies ebenfalls ein wichtiger Hinweis für den wissenschaftlichen Diskurs rund um die Wirksamkeit von Fortbildungen sein.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer\*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–82). Kallmeyer.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Klinkhardt.

- APO-OS. (2022). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (APO-OS)*. Vom 20.06.2002. Letzte Fassung 23. März 2022. <https://bass.schul-welt.de/4672.htm>
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 293–309). Beltz Juventa.
- Bloh, T. & Bloh, B. (2016). Lehrerkoooperation als Community of Practice. Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 207–230.
- 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 Juventa.
- Daschner, P. (2021). Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 11–18). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M. et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Oberstufen-Kolleg.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Neuaufl.). Rowohlt-Taschenbuch.
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung. Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 63 (10), 6–9.
- Hahn, S. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010*. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781551626>
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Tegtmeier, N. & Wilde, M. (2020). Schüler\*innen wiederholen selbstständig lineare Funktionen. Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 17–22. <https://doi.org/10.4119/DIMAWE-3284>
- Hardering, F. (2017). Wann erleben Beschäftigte ihre Arbeit als sinnvoll? Befunde aus einer Untersuchung über professionelle Dienstleistungsarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 46 (1), 39–54. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1003>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Hoffmann, I. (2021). Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung? Überlegungen zu einer nachhaltigen Fortbildung an den Schulen. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.),

- Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 52–58). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hubig, S. (2021). Die Fortbildung von Lehrkräften aus Sicht der Kultusministerkonferenz. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 66–70). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (im Erscheinen). Ist das noch Praxisforschung? Überlegungen zu unterschiedlichen Formaten von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. *WE\_OS Jahrbuch*, 6.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_03\\_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf)
- Köller, O. (2022, 17. Juni). *Eröffnung*. Siebtes Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung, Berlin.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Schneider Hohengehren.
- Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (10), 211–229. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz.
- Lau, R. (2011). Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – ein Thema für (die Fortbildung von) Lehrerinnen und Lehrern. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), *Impulse für Schulentwicklung und -forschung* (S. 201–212). LIT.
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/DIMAWE-4130>
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3188](https://doi.org/10.4119/we_os-3188)
- Lentz, C., Düker, P. & Jürgen, M. (2021). Wieviel Wissenschaft halten Lehrkräftefortbildende aus? Rekonstruktionen von Haltungen Fortbildender zum Wissenschaftsbezug. In C. Maurer, K. Rincke, L. Holzäpfel & F. Lipowsky (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021* (S. 20–23). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:23404>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *DDS – Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479. [http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN509092632\\_0096&DMDID=dmdlog102](http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN509092632_0096&DMDID=dmdlog102)

- Lipowsky, F. (2011). 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. 398–417). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2021). Überlegungen zu einer Didaktik für die Fortbildung von Lehrpersonen. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 37–69). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021a). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021b). Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 19–38). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer\*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Otto, J., Hinze, J.-H. & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen). In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). wbv.
- Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens: Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. VS.
- 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), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Rzejak, D. (2022). *Austausch im Rahmen einer Tagung*. Bielefeld, 13. Mai 2022.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6 (1), 139–159. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-88456>
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2019). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt lernen“*. *Projektlaufzeit 2012–2018*. Universität Kassel. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublicationen/Abschlussbericht\\_Vielfalt\\_foerdern.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublicationen/Abschlussbericht_Vielfalt_foerdern.pdf)
- Schäffer, B. (2012). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung* (S. 347–362). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.29>
- Schäffer, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger & J.H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 691–708). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5\\_63](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63)

- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme\\_Lehrkraeftemangel.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf)
- Universität Bielefeld. (2007). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Universität Bielefeld.
- Universität Oldenburg. (2022, 12. Oktober). *One-Minute-Paper*. Methodenkartei. <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/one-minute-paper/>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher\*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-6352](https://doi.org/10.11576/we_os-6352)

Online verfügbar: 09.05.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>