

Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe¹

Inhalt

Zusammenfassung	2
A Vorgehensweise	3
B Aufgaben und Bezugspunkte der Lehrerfortbildung	3
1 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung.....	3
2 Empfehlungen	5
C Organisationsstruktur und Governance der Lehrerfortbildung	6
1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	6
2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Ergebnisse	7
3 Empfehlungen	7
D Didaktische und organisatorische Qualität der Lehrerfortbildung	10
1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	10
2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde.....	11
3 Empfehlungen	14
E Professionalisierung der Fortbildung und bedarfsgerechte Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	15
1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	15
2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde.....	16
3 Empfehlungen	16
F Fortbildungskultur an den Schulen und Bedarfserhebungen	17
1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	17
2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde.....	18
3 Empfehlungen	19
G Einbeziehung der Schülerschaft in die Bedarfsabfrage	19
1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	19
2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde.....	20
3 Empfehlungen	20
Literatur	21
Anhang 1: Mitglieder der Expertengruppe	24
Anhang 2: Evaluationsmethodik und Aussagekraft der Ergebnisse	25

¹ Die Liste der Mitglieder der Expertengruppe befindet sich im Anhang 1.

1 Das methodische Vorgehen	25
2 Aussagekraft der Ergebnisse	25
Anhang 3: Veranstaltungsstatistik	27
Anhang 4: Teilnahmestatistik	28
Anhang 5: Schulleckdaten	29
Anhang 6: Praxisbeispiel für mehrphasige, modulare Fortbildungsformate der Deutschen Schulakademie (schematischer Aufbau).....	30
Anhang 7: Thüringer USYS-Vereinbarung	31
Anhang 8: Bedarfserfassung der Schulen in Thüringen	33
Anhang 9: Auszug aus dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen § 2	35

Zusammenfassung

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und zugespitzt wiedergegeben:

1. Das System der Lehrerfortbildung in NRW wird als suboptimal eingeschätzt. Die Strukturen sind unübersichtlich mit unklaren Zuständigkeiten, die Effekte der Fortbildungsanstrengungen sind unbefriedigend.
2. Folgende Empfehlungen werden gemacht:
 - a. Stärkung einer Instanz auf Landesebene mit Steuerungsfunktion
 - b. Sicherstellung der Koordination der dezentralen Anbieterstruktur
 - c. Erfassung der LFB-Aktivitäten mittels einer aussagefähigen Statistik (u. a. Veranstaltungs- und Teilnehmerstatistik), um ein effizientes Bildungsmonitoring zu ermöglichen
 - d. Für die Planung, die Konzipierung und das Angebot von Fortbildung ist die Erfassung der Bedarfe von Schulen und Lehrkräften wesentlich; Einführung eines Online-Bedarfserfassungsmodells (Beispiel Thüringen), über das die Schulen ihre Bedarfe anmelden
 - e. Einbeziehung der Schülerebene bei der schulseitigen Bedarfsplanung
 - f. Umfassende aufgabenbezogene Qualifizierung der Fortbildenden
 - g. Verstärkte Einbeziehung von schulexternen Akteuren in die LFB wie Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen und Schulbuchverlage
 - h. Didaktik und Organisation der LFB berücksichtigen die Ergebnisse der Fortbildungsforschung: Wo über bloße Information hinausgehende Handlungsfähigkeit angestrebt wird, sind Fortbildungsangebote grundsätzlich mehrtägig, mit Praxiserprobungsphasen und unter Einschluss eines kollegialen Erfahrungsaustausches konzipiert

A Vorgehensweise

Der Expertengruppe wurden die Unterlagen einer fokussierten Evaluation der staatlichen Lehrerfortbildung in NRW zur Verfügung gestellt. Diese umfasste einerseits die Auswertungen von 19 Gruppeninterviews mit insgesamt 79 Teilnehmenden (Dezernenten Fortbildung der Bezirksregierungen, Fachleitungen und Fachleitung BK –Fortbildung, Kompetenzteam-(Co-)Leitungen, Moderatoren und Moderatorinnen) sowie andererseits eine standardisierte Online-Befragung von 2393 Teilnehmenden (Schulleitungen bzw. Fortbildungsbeauftragte, Lehrkräfte, Schulaufsicht). Aus methodischen Gründen (z.B. unterschiedliche Rücklaufquoten; siehe auch Anhang 2) sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen mit Vorsicht zu interpretieren. Sie bieten jedoch eine Fülle von Anhaltspunkten über Einschätzungen und Problemsichten zum System der NRW-Lehrerfortbildung, die von der Expertengruppe diskutiert und zusammen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen für die Formulierung von Entwicklungsszenarien herangezogen wurden. Zusätzlich lagen der Expertengruppe statistische Daten und der Entwurf des „Orientierungsrahmens Fortbildungsqualität NRW“ vor.

B Aufgaben und Bezugspunkte der Lehrerfortbildung

1 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung

Hauptaufgabe: Die Einrichtungen der Lehrerfortbildung sind ein Teilsystem innerhalb des Schulsystems. Seine Hauptaufgabe liegt darin, **zur Koordination im Schulsystem und zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung seiner Qualität beizutragen.**

Spezifik der Aufgabe: Eine **Begründung der Notwendigkeit gesonderter Lehrkräftefortbildung** (und eben nicht die Erfüllung dieser Aufgaben im Rahmen der allgemeinen Personalentwicklung der Verwaltung) liegt in der Spezifik des Arbeits- und Wirkungsfeldes der Lehrkräfte, die sich aus der Komplexität des Unterrichts, der speziellen Organisationsform der Einzelschulen (flache Hierarchie, professional bureaucracy; Rolff 1995; Mintzberg 1979) und den sich stets verändernden gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen für Bildung ergibt. Es kann nicht erwartet werden, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen des Studiums und des Vorbereitungsdienstes alle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, die sie für eine erfolgreiche und langjährige Ausübung ihres Berufes benötigen. Aus der Professionsforschung wissen wir, „dass die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner 2018, S. 8). Da sich zudem relevante Handlungskompetenzen von Lehrkräften nicht allein aufgrund zunehmender Berufserfahrung in ausreichendem Maße weiterentwickeln, erscheint eine systematische Fortbildung von Lehrkräften unumgänglich (vgl. Lipowsky/Rzejak 2017, S. 379-380).

Lehrkräftefortbildung zählt zu den formalen Lerngelegenheiten der Pädagoginnen und Pädagogen, die nach Richter (2016, S. 246) nur einen kleinen Ausschnitt aller beruflicher Lerngelegenheiten darstellen. Sie besitzen aber grundsätzlich das Potenzial, eine **wichtige Bereicherung für die berufliche Praxis** zu sein, wenn professionelle Fortbildungskräfte den Lernprozess so vorstrukturieren, dass Kompetenzen innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes effizient erworben werden können. Dabei lernen Lehrkräfte nicht nur von den Referentinnen und Referenten, sondern häufig auch von den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen sowie durch eigene Erprobungsarbeit (und deren Reflexion) in der Schulpraxis.

Ziele: Worauf zielt Lehrkräftefortbildung ab? Die traditionelle Art, diese Funktion zu erfüllen, besteht darin, **Kompetenzen, Wissen und Einstellungen**, die für die Erfüllung wichtiger Alltagsaufgaben, insbesondere bei der Unterrichtsgestaltung, in Schulen wichtig sind und nicht durch die vorgängige Lehrpersonengrundausbildung oder die Arbeit vor Ort erworben werden konnten, in verschiedenen Formen (z. B. Einzelseminare, Lehrgänge,

Netzwerkarbeit, Beratungstätigkeiten, andere Formen der Kommunikation) aufbauen zu helfen. „Über diese Wissensaktualisierung und Kompetenzerweiterung hinaus dient Lehrerfortbildung der Erhaltung und Förderung des Leistungs- und Lernpotentials der Lehrkräfte, ihrer Motivation und Arbeitszufriedenheit“ (Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, S. 363).

Über die Weiterqualifikation einzelner Lehrpersonen hinaus hat Lehrerfortbildung gerade in letzter Zeit Lernformen entwickelt, die Schulen bei der internen Koordination der Tätigkeit und bei der **Qualitätsentwicklung der gesamten Schule** unterstützen. Nicht nur einzelne Lehrpersonen sollen Wissen und Kompetenzen entwickeln, sondern Fortbildung soll auch Gelegenheit geben, Entwicklungsprozesse in der Schule aufeinander abzustimmen und durch entsprechende Organisationsvorkehrungen abzusichern. „Entsprechend stellt sie Gelegenheiten für Austausch und Reflexion bereit und ermöglicht eine Teilhabe an der Entwicklung und Erprobung von Reformideen. Wachsende Bedeutung haben schließlich Themen der **Schulorganisation**, des **Schulmanagements** und der **Schulentwicklung**, die nicht nur im Rahmen der Führungskräftebildung angeboten werden“ (Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, S. 363).

In ihrer Qualitätsfunktion für das Schulsystem zielt die Lehrkräftefortbildung letztlich auch darauf ab, die **Qualität der Lernerfahrungen und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler** zu entwickeln und zu steigern. Aus der Perspektive des Staates und der Schulträger bietet Lehrkräftefortbildung auch einen wichtigen Ansatzpunkt für die **Kommunikation und Umsetzungsunterstützung von Gestaltungsinteressen und Reformen**.

Bezugs- und Anspruchsgruppen: Für ein funktionierendes Fortbildungssystem müssen *mehrere Akteure* (und eben *nicht nur* z.B. Auftraggeber oder Nutzer) eingebunden sein und Einfluss – in einem System von check and balances mehrerer Gruppen - haben. Folgende Bezugs- und Anspruchsgruppen eines Lehrerfortbildungssystems müssen nach unserer Einschätzung in einer Governancessstruktur des Fortbildungssystems eine plausible Verankerung finden; insbesondere muss das Fortbildungssystem für diese Anspruchsgruppen funktionierende Wege der Erhebung, Kommunikation und Verarbeitung ihrer Bedarfe aufbauen:

- *Staat und andere Schulträger:* In einem vornehmlich staatlich verantworteten und alimentierten Bildungssystem ist es plausibel, dass der Staat in seiner Gesamtverantwortung für die Qualität von Bildung auch Verantwortung für Lehrerfortbildung übernimmt. Für den Staat ist Fortbildung ein wichtiges Instrument, um Ansprüche, Neuerungen und Veränderungen bekannt zu machen und erste Schritte der Umsetzung zu forcieren. Diese Aufgaben von Fortbildung sind auch für andere Schulträger bedeutsam. Die gesellschaftspolitischen und pädagogischen Anliegen des Staates sind in einer Demokratie berechtigt und können nicht allein über Marktkräfte (Nutzerbedarfe) oder durch „autonome Anbieter“ abgebildet werden. Ungeachtet des staatlichen Engagements in der Fortbildung können zusätzliche Anbieter von Fortbildung für die Abdeckung bestehender Bedarfe und für neue Entwicklungsimpulse sorgen.
- *Schulen und Lehrpersonen:* Schulen und das schulische Personal (Lehrpersonen, Schulleitungen, Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben, Unterstützungspersonal usw.) sind die primären Adressaten von Fortbildung. Ihre Abnehmer- und Nutzerperspektive muss in einem effektiven Lehrerfortbildungssystem für Angebotserstellung, die Verbesserung bestehender und die Entwicklung neuer Angebote eingebracht werden.
- *Andere Anspruchsgruppen,* wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Gemeinden, Nachbarschaft, Berufssystem usw., werden oft nicht direkt in die Bedarfs- und Qualitätskommunikation des Fortbildungssystems miteinbezogen, sondern – ‚vermittelt‘ – von anderen Akteuren vertreten (z.B. die Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen, jene der regionalen Wirtschaft durch staatliche Vertreter), was nicht immer zu befriedigenden Ergebnissen führt. Im vorliegenden Konzept sollen an einigen Stellen Möglichkeiten zum Einbezug dieser Perspektiven aufgezeigt werden.
- *Fortbildungssystem und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:* Ein weiterer wesentlicher Akteur ist eine sich als professionell verstehende Fortbildung selbst. Die besondere professionelle Aufgabe der Fortbildung ist es, aus der Beobachtung des aktuellen Standes von Fortbildung und Schule und der Auseinandersetzung mit neu entstehenden Fragen und Zukunftstrends sowie mit wissenschaftlichen und professionellen Entwicklungen

selbst vorsorglich und zukunftsorientiert Formate zu entwickeln, die nicht alleine durch Bedarfsäußerungen der Kunden zustande kommen. Die Interessen dieser Anspruchsgruppe sollten sich in einem Entwicklungskonzept der Fortbildung niederschlagen, das die Aufgaben der Professionalisierung der Fortbildungstätigkeit sowie der Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausbuchstabierte.

2 Empfehlungen

Aus diesen zunächst allgemeinen Vorbemerkungen ergeben sich folgende Empfehlungen:

- Ein effektives Fortbildungssystem muss funktionierende Wege der **Erhebung und Verarbeitung der Bedarfe ihrer zentralen Anspruchsgruppen** aufbauen und institutionalisieren (Diese Empfehlung wird in den Vorschlägen 2, 5, 13 und 14 konkretisiert).
- Ein effektives Fortbildungssystem muss funktionierende **Mechanismen zur Überprüfung der Akzeptanz und Qualität seiner Angebote sowie zur Überprüfung der Erfüllung seiner Funktionen** gegen über seinen zentralen Anspruchsgruppen aufbauen, nutzen und deren Ergebnisse öffentlich machen → Vorschlag (1).

→ (1) Monitoring zur Situation der Lehrerfortbildung in NRW

Zusammenfassung vorhandener Datenbestände und Entwicklung neuer aussagekräftiger Indikatoren zum Zwecke eines **Monitorings der Lehrkräftefortbildung in NRW (Fortbildungsmonitor Lehrkräfte NRW)**. Die Gestaltung eines begründbaren und zielgerichteten **Steuerungshandelns** in der Lehrerfortbildung ist durch eine regelmäßig aktualisierte Datengrundlage wirksam zu unterstützen. Das Monitoring zur Situation der Lehrerfortbildung in NRW sollte in der Lage sein, sowohl auf Landes- wie auf regionaler Ebene relevante Informationen über Rahmenbedingungen, Verläufe und Ergebnisse der Lehrerfortbildung auf der Grundlage vereinbarter Kennzahlen und -größen zu liefern (z. B. Entwicklung von Veranstaltungs- und Teilnehmerzahlen, Verteilung der Teilnehmenden nach Schularten, Verteilung von Veranstaltungsarten, Schwerpunktthemen, differenzierte Darstellung von Beratungseinsätzen). Vorschläge für diesbezügliche Tabellenköpfe finden sich in den Anhängen 3 und 4.

Das genaue **Erhebungsprogramm** sollte in einer **Vorbereitungsgruppe** erarbeitet werden und dann jährlich über die Schulen umgesetzt werden. Zusätzlich zu einem kontinuierlichen Fortbildungsmonitor bieten sich **periodische Evaluationsstudien** an, die detaillierte Informationen z. B. zur Zufriedenheit, zur Umsetzbarkeit und Umsetzung der Fortbildungsinhalte liefern können.

Die Informationen aus dem Fortbildungsmonitor und den Evaluationen könnten insbesondere genutzt werden

- im Kontext der Aushandlung von Zielvereinbarungen,
- zur bedarfsorientierten Ausrichtung der Fortbildung, mit dem Ziel, individuelles und organisationales Lernen wirksam und nachhaltig zu unterstützen,
- zur Rechenschaftslegung des Fortbildungssystems im Sinne kommunizierter Verantwortung,
- zur systematischen Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und
- zur Information der (Fach-)Öffentlichkeit (z.B. im Rahmen von Jahresberichten).

C Organisationsstruktur und Governance der Lehrerfortbildung

1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation mit Bezug zu organisatorischen Fragen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Komplexe Strukturen der Lehrerfortbildung: Die kritischen Rückmeldungen der Fortbildungsakteure zur „Organisationsstruktur“ der Lehrerfortbildung in NRW verweisen in ihrer Quantität und Qualität auf ein zentrales Handlungsfeld zur Weiterentwicklung der Qualität in der nordrhein-westfälischen Lehrerfortbildung. In den Wünschen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach möglichst einfachen, klaren und transparenten Strukturen artikuliert sich eine deutliche Unzufriedenheit mit der Ist-Situation.

Komplexe Zuständigkeiten mit dem Potential für Verantwortungsunklarheit und Verantwortungsdiffusion: Die Vielfalt der Fortbildungsakteure mit oft unklaren, nicht-transparenten Rollen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten begrenzen die Leistungsfähigkeit des Lehrerfortbildungssystems. Insbesondere die unklare Konturierung der Fortbildungsaufgabe von jenen der Schulverwaltung/-aufsicht scheint in der gegenwärtigen Konstellation ungünstig zu sein. Aus den wahrgenommenen Rollen und den damit verbundenen Erwartungen heraus Antworten geben können – ein Kerngedanke von *Verantworten* (vgl. Schmid/Messmer 2004) – ist in der aktuellen Organisationsstruktur nicht ausreichend verankert. Das unter Punkt B angesprochene Monitoring zur Situation der Lehrerfortbildung in NRW müsste, um Steuerungswirkung entfalten zu können, von einem zentralen Akteur auf Landesebene verantwortet werden.

Institutionalisierte und verlässliche Koordinationsbeziehungen: Durch die Aufsplitterung der Fortbildungsexpertise auf eine große Zahl von Akteuren (Bezirksregierungen und Kompetenzteams) ist eine auf „Gleichsinnigkeit“ und „Verbindlichkeit“ orientierende Koordination der Fortbildungsakteure im Gesamtsystem nur punktuell und begrenzt, zumeist nur im Rahmen von bilateralen Absprachen und Vereinbarungen einzelner Akteure strukturell verankert.

Professionalität der Fortbildung und Schulnähe: Die gegenwärtig auf viele Akteure verteilte und dezentrale Organisation mag Vorteile für schulnahe Angebote haben (die allerdings, folgt man den Rückmeldungen, nicht durchgehend wahrgenommen werden), sie erschwert aber die Professionalisierung der Fortbildung und die Bündelung von Fortbildungsexpertise, wie sie beispielsweise bei der Konzeption und Implementierung von zukunftsweisenden Projekten (z. B. Inklusion, Digitalisierung) notwendig sind. Dies zeigt sich u. a. in den Kernaussagen der Interviews (Problemanzeigen und lösungsorientierte Entwicklungsideen), die eine hohe Expertise im System belegen, gleichzeitig aber Chancen zu konstruktiven Weiterentwicklungen aus dem System heraus, v. a. durch *Perspektivverschränkung* der unterschiedlichen Akteure, weitgehend ungenutzt lassen. Dabei werden Ansätze gut entwickelter Praxis benannt. Dies lenkt auch den Blick auf die innere Beschaffenheit der Strukturen, auf die Qualität der Beziehungen der Fortbildungsakteure. Ein zukunftssträchtiges Fortbildungssystem braucht wahrscheinlich beides: Eine starke zentrale Einheit, die für die professionelle Qualität der Angebote und weiterführende Entwicklungen sorgt, und dezentrale Einheiten, die in Kontakt mit den Schulen Bedarfe eruieren, im Fortbildungssystem kommunizieren und lokal angepasste Angebote schaffen.

Notwendige Klärungen zur Weiterentwicklung der Organisationsstruktur der Lehrerfortbildung in NRW betreffen insbesondere

- die Steuerungsprozesse im System (zentral und dezentral, verbindliche Vorgaben und Entscheidungs-/Handlungsfreiräume),
- die Rollen und Zuständigkeiten resp. Verantwortlichkeiten der Akteure in der Lehrerfortbildung (in Relation zu ihren Partnern an den Schnittstellen, z.B. von Ministerium, Schulaufsicht und Schulleitung) und

- die innere Beschaffenheit der Strukturen (Qualität der Beziehungen, Koordination, Kommunikationswege, „Aushandlungsorte“ für Verständigungen und Vereinbarungen).

Zu berücksichtigen ist dabei die komplexe und heterogene Situation im Land, hier dargestellt an ausgewählten Eckdaten (siehe Anhang 5).

Bewertungen der Interviewaussagen mit daraus abzuleitenden Empfehlungen müssen im Kontext der landesspezifischen Rahmenbedingungen erfolgen, v. a. der Größenordnungen (Anzahl der Schulen und Lehrkräfte, Fläche des Bundeslandes, Bevölkerungsdichte), der erheblichen Unterschiede in Raum- und Siedlungsstruktur in den Bezirken (großstädtisch, hochverdichtet, verdichtet, ländlich) und der im Kern eher schwierigen Mobilitätssituation.

So lenken die kritischen Kommentare zur ungenügenden Ausrichtung von (Fortbildungs-)Angeboten auf die Bedarfe der einzelnen Schulen, zu den „langen“ Entwicklungszeiten von Fortbildungskonzepten und -angeboten oder zur angemessenen Steuerung von personellen Ressourcen (z. B. bei größeren schulischen Innovationsvorhaben oder bei den Deputatsregelungen für Moderatorinnen und Moderatoren u. a. im Kontext des Aufwands für Fahrtzeiten) den Blick nicht nur auf mögliche Prozessoptimierungen, sondern v. a. auf erforderliche Weiterentwicklungen der Strukturqualität in einer komplexen Landessituation.

2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Ergebnisse

Wie viele andere gesellschaftliche Bereiche hat auch der Bereich der Weiterbildung und der Lehrerfortbildung in den letzten Jahren eine Professionalisierung erfahren. Einerseits hat die Forschung einen Grundstock relativ verlässlicher Aussagen über förderliche Bedingungen der Organisation und Didaktik der Lehrerfortbildung erbracht (Lipowsky/Rzejak 2014; Timperley u. a. 2007), die der Fortbildungsgestaltung Orientierung bieten, andererseits haben sich das Management der Fortbildungsangebote und die Qualifikation der Fortbildungskräfte deutlich weiterentwickelt.

Schließlich wurde im Zuge der Versuche, die Steuerung des Schulsystems stärker evidenzorientiert zu gestalten, bewusst, dass das Fortbildungssystem selbst als ein wesentliches Element der Systemkoordination und der Steuerung des Gesamtsystems anzusehen ist. Um seine Unterstützungs- und Steuerungsfunktion auszuschöpfen, bedarf es allerdings einer Abstimmung der Aufgaben und Rollen dieses ‚intermediären Akteurs‘ mit jenen anderer Systemakteure (Altrichter 2010).

3 Empfehlungen

Die Lehrerfortbildung in NRW ist in ein politisches Mehrebenensystem eingebunden, das die Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen (Land, Bezirk, Region bzw. Kommune) berücksichtigt. Aus dieser Struktur mit zentralen und dezentralen Fortbildungsakteuren ergeben sich sowohl Chancen als auch Risiken für eine wirksame Lehrerfortbildung.

Die hier vorgelegten Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Lehrerfortbildungssystems zielen auf eine dynamische Weiterentwicklung des bestehenden Systems. Grundsätzlich wird am Zusammenspiel von zentralen und dezentralen Akteuren, insbesondere mit Blick auf die Landesspezifika (vgl. Eckdaten im Anhang 5), festgehalten. Die *Empfehlungen zu Weiterentwicklungen* betreffen insbesondere

- ➔ **(2) Stärkung einer Instanz auf Landesebene mit zentraler Steuerungsfunktion** für die Lehrerfortbildung in NRW. Als zentrale Instanz bietet sich hier z.B. die **Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS)** oder eine neu zu schaffende **landesweite Fortbildungseinrichtung** an.

Für die Organisation als Teil von QUA-LiS sprechen

- Synergien mit anderen QUA-LiS-Aufgaben, wie z. B. der Curriculumentwicklung und des systemischen Qualitätsmanagements, sowie die

- Existenz von relevanten Abteilungen.

Vor der Einrichtung einer Instanz auf Landesebene mit zentraler Steuerungsfunktion als Teil von QUA-LiS müssen die derzeitige Aufgaben- und Organisationsstruktur sowie die gegebenen personellen und sächlichen Ressourcen der QUA-LiS überprüft werden.

Die zentrale Fortbildungseinrichtung als Akteur mit zentraler Steuerungsfunktion für die Lehrerfortbildung in NRW

- sorgt für Klarheit und Transparenz im Lehrerfortbildungssystem und koordiniert die verschiedenen Teileinheiten des Fortbildungssystems,
- erarbeitet orientierende allgemeine (Qualitäts-)Vorgaben und Rahmensetzungen,
- beobachtet und analysiert systematisch, kontinuierlich und datengestützt das Lehrerfortbildungssystem – Fortbildungsmonitoring – und generiert auf dieser Grundlage „Steuerungswissen“ im System,
- verantwortet eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung, beobachtet und analysiert die Fortbildungsbedarfe an den Schulen sowie Entwicklungen in Schulsystem und Gesellschaft und entwickelt zukunftsfähige Modellangebote
- sichert die Bedingungen für eine hohe Fachlichkeit im Leistungsangebot und sorgt für die Qualifikation der Fortbildungskräfte (Trainerinnen und Trainer, Moderatorinnen und Moderatoren sowie Schulentwicklungsberatende)
- koordiniert landesweit relevante Maßnahmen,
- nimmt weitere zentrale Aufgaben wahr (Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse über Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit zu Funktion und Stellenwert von Fortbildung für Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulbereich).

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen der zentralen Fortbildungseinrichtung werden auf der Grundlage von Zielvereinbarungen (längerfristig: 3-5 Jahre, jährliche Bilanzen und Adaptierungen) mit dem Ministerium für Schule und Bildung als oberster Schulaufsichtsbehörde ausgehandelt. Die Zielvereinbarungen sind eine Form der Institutionalisierung der Berücksichtigung der Bedarfe der Anspruchsgruppe Staat. Sie sehen – unter Wahrung der Richtlinienkompetenz des MSB – einen ‚gebundenen Bereich‘ vor, in dem bestimmte Themen der Fortbildung durch MSB und Schulaufsicht beauftragt werden können, sowie einen ‚Bereich relativer Autonomie‘, in dem die Fortbildungseinrichtung entsprechend ihrer Beobachtung von Bedarfen und zukunftssträchtigen Entwicklungen selbst Entwicklungsarbeit leistet und Angebote bereitstellt.

- ➔ **(3) Sicherstellung und Koordination der dezentralen Anbieterstruktur auf regionaler Ebene**, die aufgrund ihrer größeren Nähe zu den Dienstleistungsprozessen und zu den schulischen Akteuren und Partnern vor Ort die Chancen für einen hohen Praxisnutzen für die Schulen wirksam entfalten kann. Dabei ist sicherzustellen:
- Die bisherigen dezentralen Fortbildungsakteure bei den Bezirksregierungen (Dez 46) und Schulämtern (KTs) sind **in die dienstlichen und fachlichen Verantwortungsbeziehungen der zentralen Fortbildungseinrichtung eingeordnet**. Die Dienst- und Fachaufsicht der hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Regionalteams liegt bei der zentralen Fortbildungseinrichtung.
 - Durch die Fortbildungseinrichtung wird eine **dezentrale Verantwortungsstruktur** konzipiert und implementiert, wobei es fraglich ist, ob dafür organisationell so wie bisher vier Ebenen notwendig sind: zentral/Dez. 46 bei BezReg/KTs bei Schulämtern/Schulen.
 - Die dezentralen Fortbildungsakteure - die „**Regionalteams**“ - haben sowohl koordinierende als auch direkt Fortbildung gestaltende Aufgaben, für die sie sich eine interne Organisationsstruktur geben.

- In der dezentralen Anbieterstruktur werden die **Schulen** als zentrale Fortbildungsakteure in ihrer Verantwortung und Gestaltungskompetenz für die schulinterne Fortbildungsplanung und -organisation und die erforderliche schulische Veränderungskapazität (die Fähigkeit, Veränderungen anzustoßen, durchzuführen und zu implementieren) gestärkt.
- Als eine Maßnahme werden Schulleitungen dazu verpflichtet und ggf. darin unterstützt, einen 2-jährigen Fortbildungsplan zu begründen und zu erstellen, der in die Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht Eingang findet.

Im Zuge der Neuordnung der Lehrerfortbildung könnten auch die **Angebote und Institutionen der 2. Phase der Lehrerbildung einbezogen** werden. Die organisatorische Trennung zwischen den Bildungsangeboten der 2. und 3. Phase hat historische Gründe, inhaltlich gibt es aber viele Überschneidungen, die mit einer Professionalisierung der Lehrerbildung zunehmen. Durch den organisatorischen Einbezug und die inhaltliche Koordinierung der Aufgaben der 2. mit jener der 3. Phase können bei einer Neustrukturierung der Fortbildung Synergien gewonnen werden, die insbesondere für die regionale und schulnahe Versorgung mit Lehrerbildungsmöglichkeiten Nutzen bringen könnten.

➔ (4) Ausformung der dezentralen Anbieterstruktur auf regionaler Ebene durch einen Prozess der Organisationsentwicklung

- Der Expertengruppe ist gebeten worden, die Idee der ‚Regionalteams‘ zu konkretisieren. Diese Frage wurde im Erstentwurf mit Absicht offengelassen, u.zw. aus folgenden Überlegungen:
- Zunächst ist zu entscheiden, ob die bisherige Behördenstrukturierung in vier Ebenen (zentral/Dez. 46 bei BezReg/KTs bei Schulämtern/Schulen) auch für die Fortbildung beibehalten wird. Dafür spricht, dass dadurch bestehende und gewohnte Substrukturen, Orte, formelle und informelle Beziehungen genutzt werden können, was in der Aufbauphase Erleichterungen bringt. Auf der anderen Seite ist diese Struktur für eine Fortbildungseinrichtung sehr komplex und birgt zusätzlich die Gefahr, dass innovative Impulse in eingespielten Verfahren versickern. Inwieweit die **Regionalteams** als dezentrale Fortbildungsakteure die **Kompetenzteams** in ihrer bisherigen Struktur ganz oder teilweise abbilden können oder sich als Einheiten völlig neu aufstellen sollten, bedarf also im Kontext der skizzierten komplexen Landessituation einer eigenen eingehenden Prüfung.
- Daher wurde (und wird) als eine Option vorgeschlagen, die zukünftige Organisationsstruktur der **Regionalteams** im Spannungsfeld von zentraler und dezentraler Ausgestaltung der Lehrerfortbildung in NRW im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses zu entwickeln.
- Als **Leitlinien** für die Entwicklung dieser Organisationsstruktur bieten sich an:
 - Gestaltung der Struktur (Anzahl der Regionalteams) so breit als nötig und so schlank als möglich, damit der notwendige Koordinationsaufwand zur Sicherstellung einheitlicher Qualitätsstandards zwischen den Teams bewältigt werden kann.
 - Klar (zur zentralen Fortbildungseinheit) **abgegrenzte Aufgaben, klare Verantwortungs- und Kommunikationslinien und ausreichende Entscheidungsbefugnisse** in den Regionalteams, um Flexibilität im Handeln zu ermöglichen und das Verantwortungsgefühl und die Motivation der Teammitglieder zu stärken.
 - Konzentration von **Kernkompetenzen** (v.a. Fachlichkeit, Unterrichts- und Schulentwicklung) in den Regionalteams durch eine entsprechende personelle Zusammensetzung.
 - Sicherstellung einer möglichst engen Beziehung zu den Schulen, um eine bestmögliche Passung der Leistungsangebote zu den Bedarfen vor Ort ermöglichen zu können.
 - In der jeweiligen Region sind geeignete **Schnittstellen mit anderen relevanten Akteuren** zu schaffen, so vor allem mit Schulen, Schulaufsicht, Schulträgern und anderen Fortbildungsanbietern (siehe c).

Die Expertengruppe ist gebeten worden, eine **beispielhafte Konkretisierung** zu diesem Vorschlag zu formulieren. Es wird betont, dass die letztliche Ausformung der dezentralen Struktur nach Vorstellung der Expertengruppe weiterhin durch einen Organisationsentwicklungsprozess erfolgen soll, der auf die spezifischen Bedingungen in der Nordrhein-Westfälischen Lehrerfortbildung Rücksicht nehmen kann. Die folgenden Konkretisierungen sind daher nur als beispielhaft für eine mögliche Lösung zu verstehen.

- Der Größe und den regionalen Strukturen Nordrhein-Westfalens würden etwa 10 (+/-2) dezentrale Einheiten entsprechen, die auf bestehende Kooperationen und Verflechtungen in der Schulstruktur Rücksicht nehmen müssen.
- Die Aufgaben der dezentralen Struktur liegen vor allem in der Beobachtung der Region, der Ermittlung der Bedarfe der Schulen und der Potentiale in der Region sowie der Organisation und Administration der regionalen Fortbildungsangebote.
- Die dezentralen Einheiten sollen Freiheiten in der Angebotsentwicklung haben, sich aber mit den Fachbereichsverantwortlichen in der zentralen Lehrerfortbildungseinrichtung abstimmen.

- **(5) Strukturelle Verankerung von überregionalen und regionalen Koordinationsforen.** Diese sollen Klärungen und Abstimmungen in der (Weiter-)Entwicklung der Leistungsangebote ermöglichen und für einen Ausgleich von Qualitätsunterschieden in der Fachlichkeit und in den Prozessen auf regionaler Ebene – bedingt durch die Heterogenität der dezentralen Anbieterstruktur – sorgen. Die Koordination mit anderen zentralen Systemakteuren (Ministerium, Schulaufsicht, Schulträger, QUA-LiS, SL-Verband, L-Vertretungen, E- und S-Vertretungen etc.) geschieht sowohl auf zentraler Ebene als auch auf dezentraler Ebene
- einerseits durch explizite Festlegung von **Koordinationsverantwortlichen** für bestimmte andere Systemakteure für die laufende Koordinationstätigkeit sowie
 - andererseits durch regelmäßig (z.B. 1-2mal jährlich) stattfindende **Austauschforen**, an denen in gut moderierter Weise alle Anspruchsgruppen teilnehmen. Diese Austauschforen dienen zur Identifizierung von entstehenden Bedarfen, Rückmeldung von Erfahrungen und Koordination der weiteren Tätigkeit.

D Didaktische und organisatorische Qualität der Lehrerfortbildung

1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Neben den Expertengesprächen liefert vor allem die Lehrkräftebefragung Befunde zur didaktischen und organisatorischen Qualität der Lehrerfortbildung. Diese Befragung ist zwar nicht repräsentativ, aber mit Blick auf Tendenzen aussagekräftig. Die Ergebnisse der **Lehrkräftebefragung** weisen auf einige Entwicklungsprobleme der Fortbildung in NRW hin: Sowohl bei den zukünftig geplanten schulexternen als auch bei den schulinternen Fortbildungen liegen die externen Anbieter in der Anwahlpräferenz vor den Bezirksregierungen und den Kompetenzteams. Aus der Sicht der Lehrkräfte ist der Effekt des Fortbildungssystems in NRW optimierbar: Nur jeweils rund ein Viertel der Antwortenden urteilt, dass die individuellen Bedarfe bzw. die Bedarfe der Schule vollständig abgedeckt sind. Dieser Befund wird durch die Antworten auf Einzelstatements zur angemessenen Berücksichtigung fachlicher und überfachlicher Fortbildungsbedarfe erhärtet.

Auch bei den Themen **Nachhaltigkeit** und Transfer sind die Ergebnisse eher ernüchternd. Auf das Statement „Es ist erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler von den Entwicklungen profitieren“ antworten bei den unterschiedlichen Fortbildungsformen etwa ein Viertel mit „trifft zu“. Als verbesserungswürdig schätzen die Lehrkräfte auch **Vielfalt** und **Angemessenheit** der Angebote, z.B. zu Themen und pädagogischen Fragestellungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, ein.

Die Mehrzahl der Fortbildungen scheint als Ein-Tages-Veranstaltungen (**One-Shot-Veranstaltungen**) stattzufinden. Erwartet und gewünscht werden aber **mehrphasige Veranstaltungsreihen, Coaching und die Digitalisierung in der Fortbildung**, u. a. durch Online-basierte Fortbildungen. Diese Umfrageergebnisse entsprechen aktuellen wissenschaftlichen Studien, dass staatlich organisierte Fortbildungen immer noch vergleichsweise häufig als One-

Shot-Workshops angeboten werden, die meist unverbunden und wenig kohärent neben einander stehen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2017, S. 393).

Die **Didaktik der Erwachsenenbildung** soll den Aussagen der Befragten zufolge stärker beachtet und umgesetzt werden. Gefragt wird des Weiteren nach einer höheren **Fachspezifik** in der Lehrkräftefortbildung. Die Fortbildungsmaterialien sollen mehr bedarfs- und handlungsorientiert gestaltet sein. Es fehlt zudem an Netzworkebildung der teilnehmenden Schulen im Rahmen von Fortbildungen.

Die **Fortbildungszeiten** sind unter zwei Gesichtspunkten zu betrachten: Zum einen geht es um die Dauer und zeitliche Platzierung der Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte, zum anderen um Anrechnungsmodalitäten für die Moderatorinnen und Moderatoren.

Bei der Platzierung der Fortbildungszeiten sind gewisse "**Starrheiten**" und feste Muster sichtbar: der Mittwoch als fixer Fortbildungstag, keine Fortbildung nach 16 Uhr, keine Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Rücksichtnahme auf unterschiedliche Arbeitszeitmodelle der Lehrkräfte. Als Resultat dieser vielen Einschränkungen sind die Fortbildungen in der Regel von **eher kurzer Dauer**, was von vielen Betroffenen und Verantwortlichen als **suboptimal** beklagt wird.

2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde

Fortbildungsveranstaltungen können **unterschiedliche Aufgaben** haben, die in unterschiedlichen Fortbildungsformaten bedient werden müssen, z.B. Weitergabe von Information zu rechtlichen und curricularen Neuerungen, Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse (die oft ein Bündel unterschiedlicher Unterrichts- und Organisationsvorhaben umfassen), Beratung und Bearbeitung aktueller Konfliktsituationen, Erwerb von Zusatzqualifikationen und Berechtigungen durch Lehrkräfte usw. Diese Ziele können in **unterschiedlichen Formaten** (z.B. Nachmittag/mehrtägig, schulinterne/ schulexterne/schulübergreifende Lehrerfortbildung [SCHILF/ SCHELF/ SCHÜLF], regional/zentral, informationszentriert/Workshop u.v.a.m.) bearbeitet werden.

Gegenwärtig ist es übliche Praxis, dass viele Lehrerfortbildungsangebote für ähnliche Aufgaben immer wieder neu konzipiert werden. Tatsächlich sind aber nicht alle Fortbildungsangebote originell und einzigartig, sondern stützen sich auf bewährte Praktiken und das (notwendig, aber auch biographisch zufällig) beschränkte Repertoire der beteiligten Fortbildungskräfte. Im Zuge der Professionalisierung der Lehrerfortbildung wird deutlich werden, dass einige **Grundmuster von Fortbildungsangeboten** sinnvolle und qualitätssteigernde Orientierung für Fortbildung bieten können. In diesen Grundmustern werden typische Ziele von Fortbildungsangeboten (z.B. Information über Neuerungen; Schulentwicklungsbegleitung; Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenz), für die sich die Fortbildungsagentur verantwortlich fühlt, beispielhaften didaktischen und organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten zugeordnet. Solche Grundmuster stellen einen Gedächtnisspeicher für das schon bestehende Wissen der Fortbildung dar; Fortbildungskräfte können in ihrer Planung darauf zurückgreifen und ihre Energie tatsächlich auf die Personalisierung der Angebote für spezifische Zielgruppen, Ziele und Einsatzsituationen verwenden.

Ein wesentlicher Teil der Fortbildungsaufgaben wird die **Sicherung und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Handlungskompetenz** der Lehrpersonen betreffen. Gerade dazu hat die internationale Bildungsforschung in den letzten Jahren weiterführende Einsichten erbracht; zusammenfassende Studien (Timperley u. a. 2007; Darling-Hammond u.a. 2017; Lipowsky 2004; Lipowsky/Rzejak 2014; 2017, S. 382 ff.; Altrichter 2010; Cramer u.a., 2019, S. 21) nennen übereinstimmend folgende **Merkmale nachhaltiger, unterrichtliche Handlungskompetenz entwickelnder Lehrerfortbildung**:

Qualität des Lernprozesses

- (1) längerfristige Arbeit
- (2) an der Weiterentwicklung eigenen Wissens, dessen Anwendung und Reflexion
- (3) kritisches Hinterfragen grundlegender Einstellungen und Überzeugungen; Angebot von Coaching und Expertenunterstützung,
- (4) Vielfalt methodischer Settings
- (5) Arbeit an der ‚Anwendungssituation‘: Feedback bekommen und verarbeiten sowie die eigene Wirksamkeit erleben
- (6) an Befunde der Unterrichts- und der Lehr-Lernforschung anknüpfen, Nutzung von Modellen effektiven Unterrichtens

Bezug zum Unterricht

- (7) klarer Bezug zur Unterrichtspraxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: unterrichtspraktischer, fachdidaktischer und curricularer Fokus
- (8) das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen

Strukturelle Einbettung und Stimulierung der Koordination zwischen Lehrkräften und Schulen

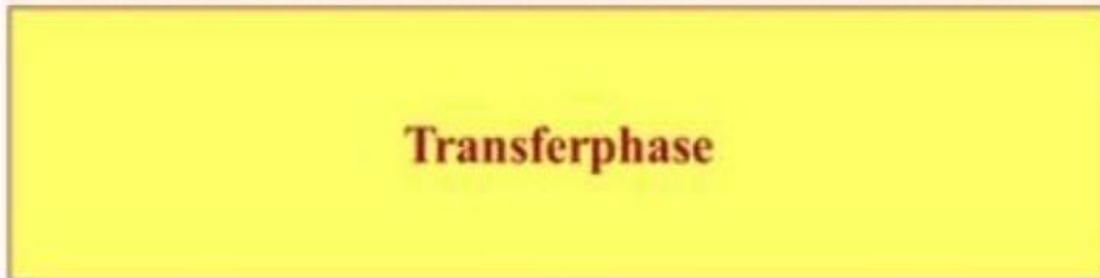
- (9) Teilnahme mehrerer Lehrkräfte eines Standortes
- (10) intensive kollegiale Zusammenarbeit und Austausch ermöglichen, die über die Veranstaltung hinausgehen (professionelle Lerngemeinschaften)
- (11) aktive Bearbeitung der ‚back home‘ Situation (z.B. externe Unterstützung bei Umsetzung der Fortbildungsinhalte an der Schule)

Die Verwirklichung dieser Gestaltungsprinzipien ist auf unterschiedliche Weise möglich. Überregionale Lehrerfortbildungsprogramme, wie SINUS (Prenzel u. a. 2007), PFL (Krainer 2009; Altrichter 2010); Lesson Studies (Kullmann 2012; Altrichter/Posch/Spann 2018, S. 305 ff.) usw., scheinen viele dieser Prinzipien umzusetzen (vgl. auch zusammenfassend Wahl 2019).

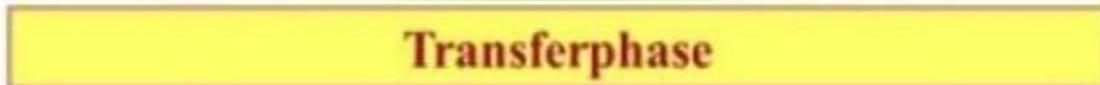
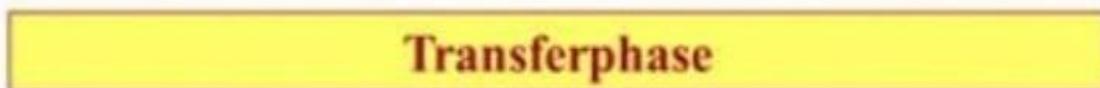
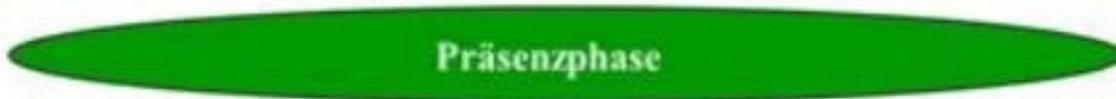
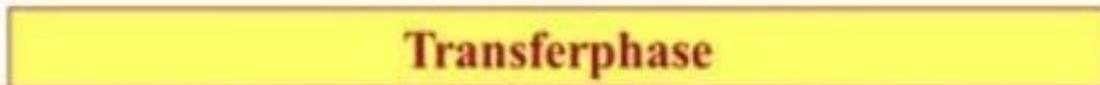
Wichtig dabei scheint zu sein, dass didaktische und organisatorische Aspekte auf plausible Weise zusammenspielen. Professionelles Handeln ist oft hoch stabil und ändert sich nur schrittweise und durch gezielte Anstrengung. Daher muss der Prozess der **Verflüssigung und Reflexion bestehenden Wissens und der subjektiven Verarbeitung neuen Wissens vielfältig unterstützt** werden. Der ‚**Transfer**‘ neuen Wissens in die spezielle Praxissituation darf nicht den Teilnehmenden für die Zeit nach der Fortbildung aufgegeben werden, sondern muss in die Fortbildungskonzeption hereingenommen werden und durch Coaching, individuelle und kooperative Reflexionsangebote systematisch unterstützt werden. Solche Prozesse benötigen Zeit, wobei nicht die bloße ‚Dauer oder Mehrtätigkeit‘ entscheidend sind, sondern eine **längerfristige Sequenzierung und Unterstützung von Lern-, Praxisanwendungs- und Reflexionsphasen**, was Fortbildungen oft eine charakteristische Abfolge von Präsenzphasen und Transferphasen gibt (vgl. Altrichter 2010; sowie die anschauliche Abbildung von Wahl 2019). Die am Ende jeder Präsenzphase formulierten Entschlüsse werden in der Transferphase versuchsweise in Handeln umgesetzt. Die Ergebnisse der Erprobungen im Praxisfeld werden zu Beginn der nächsten Präsenzphase berichtet und reflektiert.



Die Präsenzphase endet mit Aufträgen für die Transferphase, festgehalten in Form spezifischer schriftlicher **Entschlüsse**



Die nächste Präsenzphase beginnt mit dem Abruf von **Erfahrungsberichten** in kleinen Sozialformen oder im Plenum



Praxisbeispiele solcher mehrphasigen, modularen Fortbildungsformate finden sich in den Angeboten der Deutschen Schulakademie (siehe Anhang 6).

Daschner (2018, S. 13) resümiert, dass Lehrkräftefortbildung, die **Veränderungen im Handlungsrepertoire** der Lehrerschaft und Wirkungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler erzielen will, den Teilnehmenden genügend Fortbildungszeit einplant, die Fortbildungsplanung auf einer soliden Bedarfsanalyse erfolgt, anspruchsvolle und wirkungsorientierte Formate anbietet und das Fortbildungspersonal eine umfängliche Expertise und Qualität verkörpert.

3 Empfehlungen

Aus den vorstehenden Überlegungen lassen sich folgende Empfehlungen begründen:

- Gezielte **Qualifizierung der Fortbildungsakteure** → siehe Vorschlag (11)

- **(6) Überprüfung des bisherigen Angebots** auf Passung von angestrebten Zielen und dazu genutzten Formaten (Dauer, SCHILF/ SCHELF/ SCHÜLF/Zentral) → Umsteuerung bei unplausiblen Formaten bzw. bei nicht erreichten Zielen

- **(7) Gezielte didaktische und organisatorische Gestaltung von Fortbildung**, die auf die Entwicklung von Unterrichtskompetenz abstellt (u. a. mit aktivierenden Methoden, effektiven Transfer-Phasen, längerfristig sequentieller Verzahnung von Fortbildungs- und Transferphasen, Einbettung und Stützung der Transferphasen) und auch externe Anbieter wie Universitäten, Schulbuchverlage und Weiterbildungseinrichtungen verstärkt mit einbindet.

- **(8) Zeitliche Platzierung der Fortbildung**: Die Lehrpersonen in NRW haben wie andere Bedienstete auch ein Urlaubsanspruch von sechs Wochen, und sie sind laut Schulgesetz zur Fortbildung verpflichtet: Fortbildung ist daher Teil und nicht Zusatz zur Lehrertätigkeit. Auf der anderen Seite gibt es immer wieder die verständliche Forderung, dass möglichst wenig Unterricht ausfallen sollte. Eine klare und einfache Lösung wie die ausschließliche Lokalisierung von Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit erscheint aus mehreren Gründen nicht möglich: Moderne Formate kompetenzorientierter Fortbildung können gerade nicht in den Ferien stattfinden, sondern brauchen den Wechsel von Lern- und Anwendungsphasen. Dadurch würde auch im professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte Fortbildung als „nebensächliches und ungeliebtes Anhängsel“ im Vergleich zur Kernaufgabe „Unterricht“ verfestigt und die Bedeutung einer kontinuierlichen persönlichen und kollegialen Fortbildung im Professionsverständnis entwertet. Nicht jede Fortbildungstätigkeit einer Lehrperson muss zu Unterrichtsentfall führen; durch geeignete Planung bzw. unterschiedliche Unterrichtsformate kann viel aufgefangen werden.

Daher empfiehlt sich eher ein Bündel von Maßnahmen, um Fortbildungsnutzen (kurzfristig für Lehrkräfte, langfristig für die Bildungserträge auf Schülerseite) und Fortbildungskosten (z.B. Veränderungen bei den Unterrichtszeiten bzw. individuellen Arbeitszeiten) auszubalancieren, z.B. durch

- **Überprüfung**, welche Ziele und Formate tatsächlich auch sinnvoll in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden können.
- Verbesserung der Planbarkeit durch Reservierung einer **festen Woche** (z.B. die erste Woche der Osterferien oder der Sommerferien) für Fortbildungszwecke.
- **Längerfristige Planung** von Abwesenheit für Fortbildung im Austausch von Schule und Regionalteam.

- Minimierung von Stundenentfall, z.B. durch Wochenplanunterricht, peer-to-peer-learning; zeitweiligen Großgruppenunterricht, Projektunterricht, „verteilte“ Fortbildungsangebote in Schulnetzwerken.

Grundsätzliche und nachhaltige Veränderungen hinsichtlich der Verteilung von Zeitressourcen von Lehrkräften auf verschiedene konkurrierende Professionsaspekte (Unterrichten, Fortbildung, Schulentwicklung u.a.m.) sind jedoch erst von einer konzeptionellen Erarbeitung sowie rechtlichen und schulpraktischen Implementierung eines **neuen Arbeitszeitmodells** zu erwarten.

→ **(9) Digitalisierung in der Lehrerfortbildung:** Die Weiterentwicklung der Digitalisierung in der Lehrerfortbildung bietet nicht nur Chancen für eine größere zeitliche und räumliche Flexibilität der Leistungsangebote mit digitalen und digital angereicherten Lern- und Beratungsformaten. Die Digitalisierung bietet ebenso Chancen für eine „ressourcenbewusste“ Abstimmung, Koordination und Kooperation der unterschiedlichen Fortbildungsakteure zur Entwicklung und Sicherung der Qualität der Angebote. Um diese Chancen angemessen nutzen zu können, bedarf es sowohl des weiteren Ausbaus einer entsprechenden digitalen Infrastruktur als auch der nötigen Professionalisierung der Fortbildungsakteure. Aktuell erscheinen bundesweit die Landesinstitute für Lehrerbildung noch nicht optimal auf die digitale Transformation von Bildung vorbereitet (Cress u. a. 2018). Qualifiziertes Personal in den Fortbildungseinrichtungen, das Lehrkräfte im Beruf in Fragen des verständnisfördernden Unterrichts mit und über digitale Medien und Technologien unterstützt, ist derzeit noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden. Daher sollte der punktuelle Einbezug auch externer Impulse aus Wissenschaft und Wirtschaft (auch außerhalb der etablierten Strukturen zur Lehrkräftebildung) zum Thema Digitalisierung und Veränderungsmanagement geprüft werden.

E Professionalisierung der Fortbildung und bedarfsgerechte Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Die **Expertengespräche** machen deutlich, dass insbesondere die Moderatorinnen und Moderatoren **keine Rollenklarheit** haben, dass sie nicht immer über ausreichende Kompetenzen verfügen (**fehlende Professionalisierungsmöglichkeiten**) und dass es **Motivationsprobleme** gibt (fehlendes Anreizsystem, unklare Entlastungsregeln, Bürokratie). Zudem gibt es offenbar **Rekrutierungsprobleme**, weil Schulen ungern ihre besten Lehrkräfte an das Fortbildungssystem abgeben. **Fehlende Anreize** für Fortbildende werden ähnlich wie in Baden-Württemberg beklagt: "Insbesondere für die Fortbildenden im Bereich der Grund-, Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren fehlen bislang signifikante finanzielle Anreize." (Cramer u. a. 2019, S. 11 f.).

Die Moderatorinnen und Moderatoren erhalten als Ausgleich für ihre Unterrichtstätigkeit in der Fortbildung eine entsprechende Reduktion des Stundendeputats. Diese Regelung wird von mehreren Experten kritisiert, weil sie die **Mehrbelastung** durch die Fortbildung (Vor- und Nachbereitung, Fahrzeiten etc.) nicht angemessen ausgleiche. Nicht zuletzt dieses Ungleichgewicht wird auch als Erschwernis bei der Rekrutierung neuer Moderatorinnen und Moderatoren ins Feld geführt.

Die Aus- und Weiterbildung der Moderatorinnen und Moderatoren ist bisher unsystematisch. **Es fehlt an ausreichendem kollegialem Austausch und an Beratung der Moderierenden (formell und informell)** sowie an externen Professionalisierungsmöglichkeiten. Die finanziellen Ressourcen sind zu gering für notwendige Weiterqualifizierungen in den Kompetenzteams (eigenverantwortlich), für Fachliteratur und für Motivationsanreize.

Auch bei vorsichtiger Interpretation geben die Befunde Anlass für die Annahme, dass die Beiträge des Lehrerfortbildungssystems zur Schulqualität und zur Professionsentwicklung deutlich optimierbar sind.

Auch die kürzlich abgeschlossene Untersuchung zur Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg arbeitet ähnliche Defizite heraus (Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019): komplexe und schwer überschaubare Fortbildungsstruktur, keine systematische Qualitätssicherung, je spezifische **Eigenlogiken** der beteiligten Akteure etc. Der Zufriedenheitsgrad der Teilnehmenden an Fortbildung scheint indes höher zu sein als in Nordrhein-Westfalen.

Zudem erscheint das Qualitätssicherungskonzept sehr statisch und hierarchiebetont. **Der übliche Qualitätskreislauf mit Rückkopplungsprozessen weist Funktionsstörungen auf:** Wo sind z.B. die Ergebnisse einer kontinuierlichen Evaluation, wo die darauf basierenden Ziel- und Verfahrensänderungen? Und ganz zentral: Die Ausrichtung des Systems auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Lehrkräfte wird überlagert von institutionellen Vorgaben und damit einhergehenden **Motivationsbremsen** für die Lehrenden.

2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde

Wir gehen davon aus, dass das System der Lehrerfortbildung insgesamt in seiner **Professionalisierung** voranschreiten wird. Dies wird sich einerseits in einer **systematischeren Sicherung und Nutzung des Wissens** über das Anbieten, Planen, Gestalten und Auswerten von Fortbildung niederschlagen. Andererseits wird dies auch zu einer klareren **Funktionsdifferenzierung** z.B. von Fortbildungsmanagement und -organisation, Fortbildungsplanung sowie haupt- und nebenberuflicher Fortbildungsgestaltung.

Diese Funktionsdifferenzierung wird auch dazu führen, dass nicht mehr die überwiegende Majorität der praktischen Fortbildung von in Nebenfunktion tätigen Lehrpersonen geleistet werden kann. Gegenwärtig wird die Entwicklung des Fortbildungssystems durch die weit verbreitete Praxis der Nebentätigkeit von Lehrpersonen so überlagert, dass Professionalisierungsprozesse und Auswirkungen unklar bleiben. Wiewohl es für viele Fortbildungsaufgaben wünschenswert ist, dass Fortbildungskräfte praktische Unterrichtserfahrungen aufweisen, werden die gestiegenen Qualifikationsanforderungen an Fortbildungskräfte und die ungelöste Frage der Zeitkonkurrenz ihrer Fortbildungstätigkeit mit der Unterrichtstätigkeit dazu führen, dass das Modell der in Nebenfunktion tätigen ‚fortbildenden Lehrperson‘ nicht mehr der Grundpfeiler der Fortbildung, sondern eine für spezielle Aufgaben und beschränkte Zeiträume lebbare Arbeitsform ist.

Personen, die sich in Fortbildung engagieren wollen, müssen eine angemessene Berufsperspektive (mit unterschiedlichen Positionen und Karrieremöglichkeiten), eine „ermächtigende“ Qualifizierung und sinnvolle Arbeitsbedingungen geboten werden. Diese schon stattfindende Funktionsdifferenzierung wird gegenwärtig durch das Fehlen eines **Systems unterschiedlicher Positionen** behindert, das Aufgaben- und Qualifikationserfordernisse mit Aufstiegsmöglichkeiten in einem durchschaubaren Karrieresystem, mithin Anstrengung und Leistung mit zusätzlichen Aufgaben und Verantwortung, koppelt.

3 Empfehlungen

Aus den vorstehenden Ergebnissen und Überlegungen ergeben sich folgende Empfehlungen:

➔ **(10) Differenzierte Positionen, Aufgaben und Qualifikationserfordernisse im Lehrerfortbildungssystem:** Bei einer Neustrukturierung des Fortbildungssystem sollten (perspektivisch, auch wenn nicht alle Positionen gegenwärtig mit entsprechenden Qualifikationen besetzbar sind) verschiedene Positionen (z.B. Leitende Positionen Management; Fortbildungsexpertinnen und Fortbildungsexperten mit Aufgaben in curricularer Entwicklung, Mitarbeiterausbildung, Begleitforschung und -evaluation; hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Fortbildung und Beratung; nebenberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der

Fortbildung und Beratung) unterschieden, dienstrechtlich geeignete Positionen mit Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden.

- **(11) Professionalisierung und Qualifizierung durch ein modulartig aufgebautes Studium** für Personen, die sich längerfristig in der Fortbildung engagieren wollen.
- Interessentinnen und Interessenten für Lehrerfortbildung würden zunächst mit einigen fortbildungsdidaktischen Modulen einsteigen, die eine Basisqualifizierung für Fortbildung darstellen.
 - Sehen sie eine längerfristige Perspektive in diesem Arbeitsbereich, können sie weitere Module, die dann auch beispielsweise Management, Organisation, Fortbildungsmonitoring, Evaluation und Fortbildungsforschung usw. umfassen, absolvieren. Die kritische Rezeption der Fortbildungsforschung und ihre Nutzung für curriculare Entwicklungen, Schulentwicklungsberatung angesichts gewandelter Anforderungen an Schulen sind weitere Schwerpunkte.
 - Diese Module könnten in einem Studium auf Masterniveau münden, wodurch eine längerfristige Perspektive für Fortbildungsinteressenten geschaffen wird. Derartige Lehrerfortbildungsstudien könnten von Landesinstituten gemeinsam mit Universitäten angeboten werden. Dadurch könnten sowohl Anschluss an die Fortbildungsforschung als auch an die aktuelle Entwicklung im Fortbildungssystem sichergestellt werden.
 - Die Organisation als Universitätsstudium ist wahrscheinlich insofern kostengünstig und offen, weil viele Interessentinnen und Interessenten sich zunächst einmal aus eigener Initiative an so einem Studium erproben würden.
- **(12) Anrechnungsmodalitäten für nebenberufliche Fortbildungskräfte:** In Hinblick auf eine **Kompensationsregelung** für nebenberufliche Moderatorinnen und Moderatoren ist zuerst einmal zu prüfen, ob und welche Schiefelage vorliegt. Schließlich müssen auch Schulstunden vor- und nachbereitet werden. Sollte sich ein Ungleichgewicht herausstellen, ließe sich das dann über eine entsprechend höhere Entlastung bei den Schulstunden kompensieren. Dabei könnte auf die **Thüringer Erfahrungen** zurückgegriffen werden (siehe Beispiel im Anhang 7).

F Fortbildungskultur an den Schulen und Bedarfserhebungen

1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Es ist erkennbar, dass es für die kontinuierliche Teilnahme großer Teile der Lehrerschaft an Fortbildungen zusätzlicher Motivationen bedarf. Bemängelt werden die **geringen Ressourcen** der Einzelschulen für Lehrkräftefortbildung. Damit wird Fortbildung als Zusatzbelastung gesehen.

Die Lehrkräftefortbildung wird als zu **starr** und **unflexibel** eingeschätzt, z.B. auch durch die Festlegung, dass Fortbildungen nur mittwochs bis spätestens 16:00 Uhr stattfinden können. Bemängelt wird des Weiteren, dass das Fortbildungsbudget nach „**Gießkannenprinzip**“ an alle Schulen gleich vergeben wird.

Der Anspruch auf nachfrageorientierte und flächendeckende Fortbildungsangebote entspricht nicht der Realität. Anfragen der Schulen sind noch zu selten, zu unspezifisch, punktuell. Bedarfe der Schulen können andererseits z. T. nicht von den Kompetenzteams erfüllt werden.

Die Erfassung der **Fortbildungsbedarfe** der Schulen/Lehrkräften erfolgte bisher unsystematisch. Es ist unklar, wer (und mit welchen Instrumenten) die Fortbildungsbedarfe von Schulkollegien und auch von schulischen Teil-Gruppen erfasst. Außerdem wird der Umgang mit den ermittelten Bedarfen kritisch gesehen, da die Bedarfe nicht gezielt ausgewertet werden.

Bemängelt wird, dass in der Lehrkräftefortbildung **nicht alle Zielgruppen beachtet** werden, wie z. B. multiprofessionelle Teams, Seiteneinsteiger, Berufsanfänger, Referendare, pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal anderer Träger, Ehrenamtliche, Lehrkräfte, die keine Fortbildungen besuchen bzw. stets ablehnen.

Das Bekanntmachen der Fortbildungsangebote erfolgt bisher **unsystematisch**. Vermisst werden Öffentlichkeitsarbeit und Werbung über Suchmaschinen, Newsletter, Kataloge, Flyer, Mailverteiler, sowie eine gezielte Ansprache der Schulleitungen, der didaktischen Leitungen, Fortbildungsbeauftragten sowie über persönliche Initiativen bzw. informelle Kontakte.

2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde

Die große Bedeutung der **Erfassung der Fortbildungsbedarfe der Schulen** bzw. Zielgruppen wird in der 2018 vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) erstellten Recherche für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland deutlich hervorgehoben. „Eine relevante, praxisorientierte und wirksame Fortbildung von Lehrpersonen benötigt eine bedarfsgerechte Erfassung“ (Daschner 2018, S. 95). Es wird betont, dass „die Frage, ob und wie die Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften, Fachgruppen oder ganzen Kollegien erhoben werden, für die **Passung des Angebots** und damit für seine Wirkung von großer Bedeutung – insbesondere bei begrenzten Ressourcen und hohen Innovationserfordernissen“ (ebd., S. 10) ist. In der Recherche wird konstatiert, dass in den Ländern vielfältige Möglichkeiten zur Bedarfserfassung genutzt, im Regelfall aber keine systematischen, empirisch ausgerichteten Verfahren einer professionellen Bedarfserfassung angewendet werden (vgl. ebd., S. 104). Bei den systematischen Zugängen zur Erfassung des Fortbildungsbedarfs kann zwischen der administrativ-operativen Herangehensweise und einem wissenschaftlich geleiteten Modus unterschieden werden. Letzterer ist laut Recherche wenig ausgeprägt (vgl. ebd., S. 88 ff.). Bei der administrativ-operativen Herangehensweise kommen u. a. Meldungs- und Erfassungsbögen zum Einsatz, oder der Fortbildungsbedarf wird in Expertenanhörungen oder themengeleiteten Dienstversammlungen erfasst. Eine weitere Möglichkeit bieten Analysen der Daten der Schulinspektionen bzw. externer Evaluationen. Bilanzierend wurde aber auch bei der administrativ-operativen Vorgehensweise eingeschätzt, dass eine **systematische Bedarfserfassung noch die Ausnahme** darstellt (vgl. ebd., S. 91 ff.).

Grundlage, um überhaupt Fortbildungsbedarfe als Schule melden zu können, ist es, den **Ist-Stand der Schulentwicklung** zu kennen. Die Entwicklungsschwerpunkte der Schule, die in einem gemeinsam im Kollegium erarbeiteten, jährlichen Schulentwicklungsplan ausgewiesen sind, bilden die Ausgangsbasis, um die Themen des im Kollegium erstellten schulinternen Fortbildungsplanes festzulegen. Der schulinterne Fortbildungsplan sollte auch so gestaltet sein, dass den Lehrkräften die Erfüllung ihrer Fortbildungspflicht ermöglicht wird. In diesem Analyseprozess stellt sich heraus, zu welchen Themen die Schule externe Unterstützung in der Fortbildung benötigt. Dieser Bedarf kann dann u. a. dem **zentralen Unterstützungssystem** gemeldet werden oder über andere externe Fortbildungsanbieter abgedeckt werden (vgl. Baumgart 2007, S. 183 und S. 299 ff.).

Nach § 57 Schulgesetz besteht für alle Lehrkräfte eine Fortbildungspflicht. Danach sind Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Die Genehmigung von Fortbildung während der Unterrichtszeit setzt in der Regel voraus, dass eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird. Es ist indes nicht spezifiziert, wann die Pflicht erfüllt ist und welche Sanktionen bei Nichterfüllung drohen.

3 Empfehlungen

→ (13) Systematische Erfassung der Bedarfe von Schulen und Lehrkräften

- Es wird empfohlen, die **Bedarfe von Schulen und Lehrkräften systematisch zu erfassen**. Ein mögliches Umsetzungsbeispiel befindet sich unten im Anhang 8.
- Eine Voraussetzung für eine effektive Einbindung von Schulen und Lehrkräften ist, dass die Meinungs- und Bewusstseinsbildung bzgl. Qualifikationsbedarfe und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Schule systematisch erfolgt (sodass die Bedarfsmeldungen nicht von individuellen Ad-hoc-Bedürfnissen bestimmt werden). Die Prozesse zu Entwicklung des **schulinternen Fortbildungsplanes** bilden dafür eine gute Gelegenheit; die Effektivität ihrer gegenwärtigen Durchführung wäre zu überprüfen.
- Unabhängig von den Bedarfsmeldungen aus der pädagogischen Praxis hat das Unterstützungssystem (siehe Abschnitt B) auch die von der Bildungspolitik und leitenden Administration/Bildungsministerium artikulierten aktuellen Bedarfe zu bedienen sowie eigene Entwicklungen voranzutreiben. „Genau das zeichnet ja die Professionalität eines Unterstützungssystems aus. Neben den **bildungspolitisch gesetzten Vorgaben** speist sich der Bedarf aus der Praxis“ (Daschner 2018, S. 92).
- Die Vergabe von **Fortbildungsbudgets** an die Einzelschule sollte ziel- und zweckgebunden erfolgen. Dafür sollten klare Kriterien erarbeitet werden, wie: Einbindung der Fortbildung in den Schulentwicklungsprozess, Standortfaktoren, Ausschöpfung anderer Möglichkeiten. Die Kriterien fließen in ein zu entwickelndes Vergabeverfahren ein. Verantwortlichkeiten für deren Einhaltung müssen festgelegt werden. Denkbar ist z. B. einen Fortbildungspass oder ein Fortbildungsportfolio einzuführen, mit denen die geleisteten Fortbildungen dokumentiert werden können.

G Einbeziehung der Schülerschaft in die Bedarfsabfrage

1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Der **Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule** ist in den beiden Eingangsparagrafen des NRW-Schulgesetzes definiert. Dort steht u.a., dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln (siehe ausführlich Anhang 9)

Das System „Schule“ dient letztlich der Erreichung dieser Ziele, Erfolgsmaßstab kann deshalb nur sein, ob bzw. inwieweit sie erreicht werden. Insofern ist es nur konsequent, wenn im Entwurf des **Orientierungsrahmens Fortbildungsqualität** die Lehrerfortbildung als unterstützendes Element für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler gesehen wird.

Im Kontrast dazu spielen die **Schüleraspekte** bei den Evaluationsergebnissen eine sehr untergeordnete Rolle. So geben nur ein Moderator und eine Leitung an, dass es sinnvoll wäre, auch Eltern sowie Schülerinnen und Schüler zu befragen, welche Lehrerfortbildungen für die Lehrkräfte ihrer Schulen sinnvoll sein könnten. Insgesamt bleiben die weitaus meisten Kritikpunkte und Vorschläge systemimmanent. Das System kreist um sich selbst, ohne eine Rückkopplung auf die Schülerebene vorzunehmen. So bemerken zwei Experten kritisch, **dass mit gelungenen Lehrerfortbildungen noch keine Aussage darüber möglich sei, was in den Schulen umgesetzt werde und was bei den Schülerinnen und Schülern ankomme**.

Immerhin stimmen etwas mehr als 50 % der antwortenden Lehrkräfte (nur gut 25 % ohne Einschränkungen) dem vergleichsweise vagen Statement „Es ist erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler von den Entwicklungen profitieren“ eher oder voll zu.

2 Wissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Befunde

Die Einbeziehung der Schülersicht ist bei Analysen der Lehrerfortbildung offenbar nicht üblich, wie auch die Studie aus Baden-Württemberg zeigt (Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019). Jenseits des Kontextes Lehrerfortbildung werden **Schülerbefragungen** zu den unterschiedlichsten Untersuchungsgegenständen eingesetzt. In der letzten Zeit z. B. zum Thema Gewaltprävention bzw. Gewalterfahrung. Aber auch zur Beurteilung des Unterrichtsgeschehens – und damit zu einem fortbildungsrelevanten Aspekt – liegen aktuell mehrere Studien vor (vgl. z. B. Merzlyn 2017, Göllner/Wagner/Klieme/Lüdtke/Nagengast/Trautwein 2016). In der methodenkritisch angelegten Untersuchung von Göllner u.a. (S. 77) wird folgendes Resümee gezogen: „In der Rückschau zeigen die Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schüler – zumindest für eine Reihe von zentralen Qualitätsdimensionen – die Qualität des Unterrichts nicht nur zuverlässig, sondern auch differenziert in der dafür notwendigen Differenziertheit beschreiben können.“

Im Ergebnis sind Schülerbefragungen also ein **opportunes Mittel**, um Lehrerverhalten und damit auch fortbildungsrelevante Verhaltensdefizite zu diagnostizieren. Zudem werden über einen solchen Ansatz auch direkt zentrale Bildungsziele angesprochen und eingeübt (z. B. selbständig und eigenverantwortlich handeln, eigene Meinung äußern etc.), wie sie z. B. in § 2 des Schulgesetzes angesprochen sind.

3 Empfehlungen

→ **(14)** Bei einer Reform der Lehrerfortbildung in NRW sollte die **Einbeziehung der Schülerebene** bei der Planung der Lehrerfortbildung **verpflichtender Bestandteil** sein. Die Einbeziehung der **Schülerperspektive** kann auf schulischer Ebene geschehen, je nach Situation durch direkte Befragung der Schülerinnen und Schüler oder durch die bewusste Weiterentwicklung partizipativer Strukturen, z.B. über die Einbindung von Schülerinnen und Schülern in schulische Steuergruppen, die u.a. auch einen schulischen Fortbildungsplan entwickeln. Insgesamt sollten Verfahren der schulischen Selbstevaluation systematisch um eine Bedarfserfassungskomponente erweitert werden, die in die schulische Fortbildungsplanung einfließt. Hierbei sollte die Weiterentwicklung bzw. Erweiterung bestehender Online-Tools zur Schülerbefragung um eine „Fortbildungsbedarf-Komponente“ aus Schülersicht geprüft werden. Das Selbstevaluationsportal der Länder Berlin und Brandenburg (siehe https://www.sep-klassik.isq-bb.de/de_DE/start/index.html) bietet beispielsweise bereits Module für den evaluativen Perspektivenabgleich zwischen Schülerinnen und Schülern/Lehrkräften, darüber hinaus aber auch zwischen Kollegium/Schulleitung, Seminarteilnehmenden/Seminarleitung in der Lehrkräftebildung der zweiten Phase sowie Schulleitung/Schulaufsicht. Es wird aktuell von weiteren Ländern adaptiert und übernommen.

Literatur

Altrichter, H. (2010): *Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen.* In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17 – 34). Münster: Waxmann.

Altrichter, H. (2019): *Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem.* Beitrag zum Gutachten „Qualitätsentwicklung und Wirksamkeit der Lehrer*innenfortbildung im Kontext des staatlichen schulischen Unterstützungssystems und der Lehrer*innenbildung“. Linz: LSEd/JKU.

Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): *Steuerung der Entwicklung des Schulwesens.* In: H. Altrichter, /K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.* Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H./Posch, P./Spann, H. (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.* 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.

Baumgart, K. (2007): *Schulleitungshandeln (selbst)kritisch reflektiert. Der „ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus“ als ein Instrument der Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Aktionsforschung.* (Dissertation)

https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008070722/2/E-Diss802_thesis.pdf

Cramer, C./Johannmeyer, K./Drahmann, M. (Hrsg.) (2019): *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg.* Tübingen (im Auftrag der GEW).

Cress, U./Diethelm, I./Eickelmann, B./Köller, O./Nickolaus, R./Pant, H. A./Reiss, K. (2018): *Schule in der digitalen Transformation – Perspektiven der Bildungswissenschaften* (acatech DISKUSSION), München. Zugriff unter <https://www.acatech.de/publikation/schule-in-der-digitaletransformationsperspektiven-der-bildungswissenschaften/>.

Darling-Hammond, L./Hyer, M./Gardner, M. (2017): *Effective teacher professional development.* Palo Alto: Learning Policy Institute.

Daschner, P. (2018): *Die wichtigsten Ergebnisse.* In: *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland.* In: forum Lehrerfortbildung 47/2018.

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DVLfB) (2003): *Lehrer/innenfortbildung im Wandel – Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB.* Verfügbar unter <http://www.lehrerinnenfortbildung.de/verein/dvlfbpositionspapier.pdf> [12.02.2007].

Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem 2016. <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/de11d1aa-d582-4bc2-a228-538971ef8d64/FE%20Unterstützungssystem%202016%20final%20Original.pdf>

Fussangel, K./Rürup, M./Gräsel, C. (2016): *Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem.* In: H. Altrichter/K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.* Wiesbaden: Springer VS.

Göllner, R. u.a. (2016): *Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven.* In: BMBF (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments.* Berlin, S. 63-82.

Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung 2016. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf

Kullmann, H. (2012): *Lesson Study – eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerkooperation.* In: S. G. Huber/F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern.* Münster: Waxmann. S. 69-88.

Krainer, K. (2007): *Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen.* In: D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung im internationalen Vergleich.* Münster: LIT. S. 20-48.

Lipowsky, F. (2004): *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?* In: *Die Deutsche Schule* 4, S. 462-479.

Lipowsky, F./Rzejak, D. (2014): *Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten.* In: *Lernende Schule* 17, S. 9-12.

Lipowsky, F./Rzejak, D. (2017): *Fortbildung für Lehrkräfte wirksam gestalten - Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.* In: *Bildung und Erziehung* 70.

Merzyn, G. (2017): *Merkmale guter Lehrer in Physik, Chemie, Biologie – ein Überblick.* In: *PhyDid* 1/16, S. 67-80.

Mintzberg, H. (1979): *The Structuring of Organisations.* Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.

Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (Hrsg.) (2009): *Von SINUS lernen - Wie Unterrichtsentwicklung gelingt.* Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

Richter, D. (2016): *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf.* In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin.* Münster: Waxmann.

Rolff, H.G. (1995): *Die Schule als besondere soziale Organisation.* In: ders. (Hrsg.), *Wandel durch Selbstorganisation.* Weinheim: Juventa. S. 121-146

Rzejak, D./Lipowsky, F. (2018): *Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung.* In: *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland.* In: *forum Lehrerfortbildung* 47/2018.

Schmid, B./Messmer, A. (2004): *Auf dem Weg zu einer Verantwortungskultur im Unternehmen.* In: *Lernende Organisation* 18 (März/April), S. 44-50.

Timperley, H./Wilson, A./Barrar, H./Fung, I. (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES).* Wellington.

Wahl, D. (2019) (in Vorbereitung): *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung - Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Anhang 1: Mitglieder der Expertengruppe

- **Prof. Dr. Herbert Altrichter** (Johannes Kepler Universität Linz)
- **Dr. Kerstin Baumgart** (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien)
- **Prof. Dr. Dieter Gnahs** (Universität Duisburg-Essen)
- **Joachim Jung-Sion** (Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Rheinland-Pfalz)
- **Prof. Dr. Hans Anand Pant** (Humboldt-Universität zu Berlin, Deutsche Schulakademie)

Anhang 2: Evaluationsmethodik und Aussagekraft der Ergebnisse

1 Das methodische Vorgehen

Die fokussierte Evaluation der staatlichen Lehrerfortbildung in NRW weist ein triangulatives Design auf: Es werden die Blickwinkel und Einschätzungen unterschiedlicher Akteure (z. B. Lehrkräfte, Moderatoren und Moderatorinnen, Schulaufsicht, Schulleitungen) mittels qualitativer und quantitativer Verfahren erfasst und verglichen.

Insgesamt wurden 19 Gruppeninterviews mit zusammen 79 Teilnehmenden geführt. Einbezogen waren die Dezernenten Fortbildung der Bezirksregierungen (Dez. 46) (vier Personen), die Fachleitungen und Fachleitung BK –Fortbildung (Dez. 46) (zehn Personen), Kompetenzteam-Leitungen und Co-Leitungen (zwanzig Personen) und Moderatorinnen und Moderatoren der Kompetenzteams und für Berufskollegs (45 Personen). Alle Interviews wurden leitfadengestützt geführt und elektronisch aufgezeichnet. Auf der Basis der Tonaufzeichnungen sind Transskripte erstellt worden (1528 Seiten), die mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA codiert und ausgewertet werden konnten. Anhand der verwendeten Kategorisierungen wurde ein zusammenfassender Bericht (93 Seiten) erstellt, der die zentralen Befunde dieses Untersuchungsschrittes bündelt. Zudem liegt ein Bericht vor, der die erfassten Codes quantitativ auswertet.

Der zweite große Untersuchungsblock bestand in einer standardisierten Online-Befragung, die zu einem Rücklauf von 2393 Teilnehmenden führte. Die beteiligten Teilgruppen weisen dabei sehr unterschiedliche Rücklaufquoten auf: Schulleitungen bzw. Fortbildungsbeauftragte 13,7 %, Lehrkräfte 0,9 % und Schulaufsicht 22,5 %. Die Gesamtstichprobe wie die Teilstichproben sind nicht repräsentativ. Für die jeweilige Teilgruppe liegt ein deskriptiver Bericht vor, der die Anteilswerte für die Antwortkategorien auswirft und in Form von Stabdiagrammen aufbereitet.

2 Aussagekraft der Ergebnisse

Die fokussierte Evaluation liefert eine Fülle von Zustandsbeschreibungen, Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen. Es gibt Meinungsäußerungen und Antworten auf gezielte Fragen/Statements von allen wichtigen und zentralen Akteuren, die im System der Lehrerfortbildung aktiv beteiligt sind.

Trotz der umfangreichen und vielfältigen Befunde ist die Aussagekraft der Ergebnisse aus den folgenden Gründen eingeschränkt:

- Die Trennschärfe zwischen den Rubriken „Kritik“ und „Vorschläge“ ist nicht immer gegeben. Beispiel S. 19: „Vorschlag: Die Unterrichtsentwicklung in den Fächern müsste wieder eine stärkere Berücksichtigung in Fortbildung finden.“
- Bei manchem als Kritikpunkt klassifizierten Sachverhalt erschließt sich nicht, was genau kritisiert wird. Es handelt sich um Feststellungen oder sogar positive Aspekte. Beispiel S. 25: „Kritik: Bedarfe der Schulen können i.d.R. bedient werden, zum Teil durch Anpassungen bestehender Angebote oder durch Antizipation zukünftiger Bedarfe.“

Erschwerend für die Interpretation der Daten kommt hinzu, dass es keine belastbaren statistischen Zahlen zur Lehrerfortbildung in NRW gibt, die als Grundgerüst der Analyse herangezogen werden könnten. Es bleibt also eine gewisse Zurückhaltung bei Schlussfolgerungen geboten.

In der Summe liefert das vorliegende Material Anhaltspunkte und Tendenzen, die zur Beurteilung des Systems der NRW-Lehrerfortbildung herangezogen und zusammen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen auch als Hintergrund für Reformempfehlungen dienen können.

Anhang 3: Veranstaltungsstatistik

Veranstaltungsstatistik - Tabellenköpfe			
VERANSTALTUNGEN	ZAHL	Ustd.	TN-FÄLLE
nach Fortbildungsarten			
SchilF KT			
ScheIF KT			
SchilF BR			
ScheIF BR			
SchilF eA			
ScheIF eA			
nach Themen			
Querschnittsthemen			
fachspezifische Themen			
nach Fortbildungsprogramm			
Schulentwicklungsberatung			
Fortbildungsplanung			
interkulturelle SE			
kompetenzorientierte UE			
Inklusion			
Vielfalt fördern			
Lernmittel- und Medienberatung			
Kooperations- und Bildungspartner			
nach Schulart			
WB-Kolleg			
Berufskolleg			
Gymnasium			
Gesamtschule			
Sek.-/Gem.schule			
Realschule			
Hauptschule			
Primusschule			
Förderschule			
Grundschule			

Anhang 4: Teilnahmestatistik

Teilnahmestatistik - Tabellenköpfe		
Teilnahmefälle	Zahl	Ustd.
nach Geschlecht		
männlich		
weiblich		
nach Alter		
unter 30 Jahre		
30 bis unter 40 Jahre		
40 bis unter 50 Jahre		
50 bis unter 60 Jahre		
60 Jahre und mehr		
nach fachliche Zugehörigkeit		
Sport		
künstlerisch-ästhetische F.		
Gesellschaftswissenschaften		
Sachunterricht		
MINT		
Sprachen		
Wirtschaft und Verwaltung		
Technik/Naturwissenschaften		
Informatik		
Gesundheit, Ernährung etc.		
Gestaltung		
<i>Hauswirtschaft</i>		
Agrarwirtschaft		
nach Arbeitszeit		
Vollzeit		
mehr als halbe Stelle		
halbe Stelle		
weniger als halbe Stelle		

Anhang 5: Schuleckdaten

(Quelle: MSB 2018, Statistik-Telegramm 2017/2018, Statistische Übersicht Nr. 397)

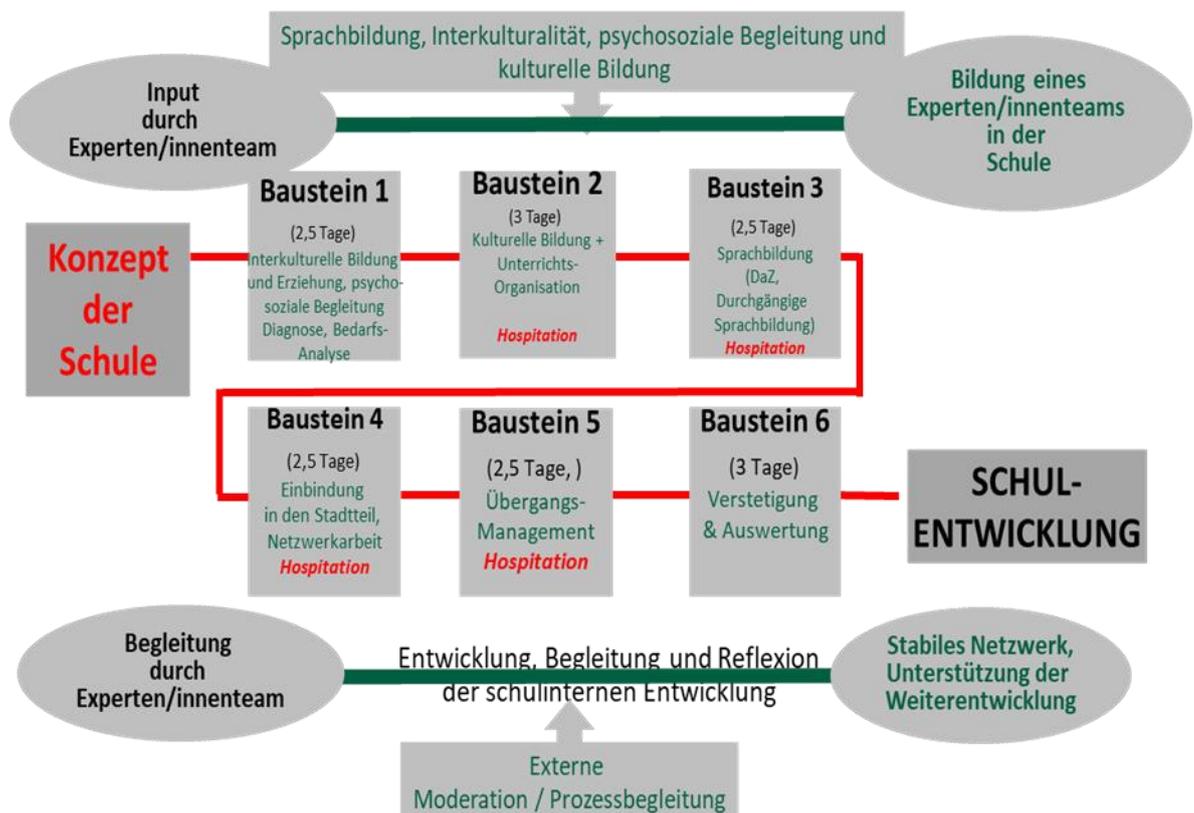
Schulen:	alle	5.668	<i>öffentlich 5.120</i>	<i>privat 548</i>
Klassen:	alle	99.168	<i>öffentlich 91.200</i>	<i>privat 7.968</i>
SuS:	alle	2.501.770	<i>öffentlich 2.501.770</i>	<i>privat 209.350</i>
Lehrkräfte:	alle	198.483	<i>öffentlich 179.990</i>	<i>privat 18.493</i>
Unterricht (WStd.)	alle	3.552.857	<i>öffentlich 3.218.300</i>	<i>privat 334.557</i>
Bevölkerung		17,91 Mio.		
Fläche:		34.110,26 km ²		
Bevölkerungsdichte:		525 Einwohner (EW) pro km ²		
Regierungsbezirke:	Arnsberg:	~ 3,6 Mio. EW/	~ 8.000 km ² /	449 EW/km ²
	Detmold:	~ 2,0 Mio. EW/	~ 6.500 km ² /	315 EW/km ²
	Düsseldorf:	~ 5,2 Mio. EW/	~ 5.300 km ² /	980 EW/km ²
	Köln:	~ 4,4 Mio. EW/	~ 7.400 km ² /	601 EW/km ²
	Münster:	~ 2,6 Mio. EW/	~ 7.000 km ² /	378 EW/km ²

Anhang 6: Praxisbeispiel für mehrphasige, modulare Fortbildungsformate der Deutschen Schulakademie (schematischer Aufbau)

Werkstatt „Mit Flüchtlingen Schule neu gestalten“

Projektaufbau

- Die Pädagogische Werkstatt besteht aus sechs dreitägigen Bausteinen. Sie dauert insgesamt 18 Monate.
- Sie bietet den teilnehmenden Schulen eine begleitete Arbeit an ihren eigenen Schulkonzepten, ergänzt durch Inputs aus den Themenbereichen Sprachbildung, Unterrichtsorganisation, Interkulturalität, psychosoziale Begleitung, kulturelle Bildung, Netzwerkarbeit und Übergangsmangement.
- Durch Hospitationen an den Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises erhalten die Teilnehmenden Einblicke in erfolgreiche schulische Konzepte vor dem Hintergrund der zunehmenden kulturellen Vielfalt.
- Sie gehen außerdem in einen intensiven Austausch mit Expertinnen und Experten aus dem Kreis dieser Schulen.



Anhang 7: Thüringer USYS-Vereinbarung

In der Thüringer USYS-Vereinbarung ist festgelegt, dass die Moderatoren und Moderatorinnen (in Thüringen laufen sie unter der Bezeichnung Beraterinnen und Berater) im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen durch die zuständigen Referentinnen und Referenten des ThILLM inhaltlich und organisatorisch unterstützt werden.

Grundlegend hierfür ist die **gemeinsame Erarbeitung eines schriftlichen Arbeitsplanes** zu Beginn eines jeden Schuljahres. Hier werden u. a. das regionale Einsatzgebiet sowie die Ziele, konkreten Maßnahmen und Aktivitäten für das übertragene Aufgabenfeld festgehalten. Die Beraterinnen und Berater sind verpflichtet, ihre Tätigkeiten kontinuierlich zu planen und zu reflektieren.

Die Arbeit aller Beraterinnen und Berater wird zudem einheitlich strukturiert dokumentiert. Dazu wurde das Online-Modul „**Tätigkeitsnachweis**“ (TANA) entwickelt und zum Schuljahr 2018/19 eingeführt. Damit besteht ein fortlaufender Überblick über die von den Beraterenden geleistete Unterstützungsarbeit.

Die **Vorteile dieses TANA-Moduls** sind u. a.:

- schnelle und unkomplizierte Information und Kommunikation zum Tätigkeitsstand zwischen Beraterin und ThILLM-Referent
- Wegfall der Übersendung der ehemaligen Excel-Tabelle
- automatische Übernahme der Eckdaten zu den eigenen USYS-Veranstaltungen aus dem Veranstaltungsmanagement (TIS)
- klare Strukturvorgaben mit genügend freien Eingabefeldern zu spezifischen Beratertätigkeiten und Besonderheiten

Die Planung und Dokumentation der Tätigkeiten gliedern sich u. a. in:

- Durchführung zentral regionalisierter Fortbildungsveranstaltungen
- Mitwirkung an zentralen Fortbildungsveranstaltungen
- Durchführung schulinterner Fortbildungen
- Durchführung schulinterner Beratungen
- Begleitung schulinterner Prozesse
- Kooperation mit (außer-)schulischen Partnern/Netzwerkarbeit
- Materialerstellung
- Wahrnehmung zentraler Termine am ThILLM
- eigene Qualifizierung zur Beratertätigkeit
- Unterstützung bei schulaufsichtlichen Tätigkeiten
- Fehlzeiten: z. B. durch temporäre LWS-Reduzierung, ...
- Selbstmanagement: pauschaler Zeitwert von 2,5 % der Gesamtzeit (eigene Planungsarbeit, Dokumentation/ TANA führen, ...)
- weitere Tätigkeiten.

Bei der Berechnung der Arbeitszeit der Beratertätigkeit wird eine Anrechnungsstunde (LWS) mit 60 Zeitstunden pro Schuljahr angesetzt.

Auf die Tätigkeitsnachweise haben nur die jeweils zuständigen ThILLM-Referentinnen und Referenten sowie die Referatsleitungen, Arbeitsbereichsleitungen und das ThILLM-Referat „USYS“ fortlaufende Sicht. Das Referat „USYS“ ist verpflichtet, bei Bedarf dem jeweiligen Staatlichen Schulamt im Rahmen der dort angesiedelten Dienstaufsicht über die USYS-Beratungskräfte Auskunft über den Stand der Beratertätigkeit zu erteilen. Am Schuljahresende ist jeder Tätigkeitsnachweis von dem/der zuständigen ThILLM-Referenten/Referentin zu genehmigen.

Die Arbeitsplanung und die Dokumentation der Beraterleistungen erfolgen in kontinuierlicher Absprache und Abstimmung zwischen der Beratungskraft und seinem/r zuständigen ThILLM-Referenten/Referentin. Der ThILLM-Referent wird über alle wesentlichen Veränderungen im Arbeitsplan der Beratungskraft informiert. Eine Gesamtreflexion zur Unterstützungsarbeit der Beratungskraft erfolgt durch ihn/sie selbst und im Gespräch mit der ThILLM-Referentin mindestens zum Schuljahresende.

Durch den Tätigkeitsnachweis TANA ist eine exakte Nachweisführung der geleisteten Arbeit jedes/r Beraters/in gewährleistet.

Anhang 8: Bedarfserfassung der Schulen in Thüringen

Das **Thüringer Unterstützungssystem** wird im Folgenden dargestellt. Nach Einschätzung des DVFLFB bietet das Thüringer **Online-Bedarfserfassungsmodul** (BEMo) eine sinnvolle Perspektive für die Bedarfserfassung von Fortbildung: „Eine besondere Würdigung verdient das Meldesystem in Thüringen. Schulen und Schulämter, aber auch Einzelpersonen können dort seit zwei Jahren ihren Bedarf anmelden, und zwar in einem bereitgestellten elektronischen `Bedarfserfassungsmodul` des `Thüringer Schulportals`. Der gemeldete Bedarf wird vom Landesinstitut (ThILLM) geprüft, wobei im Regelfall entsprochen wird, ...“ (Daschner 2018., S. 100).

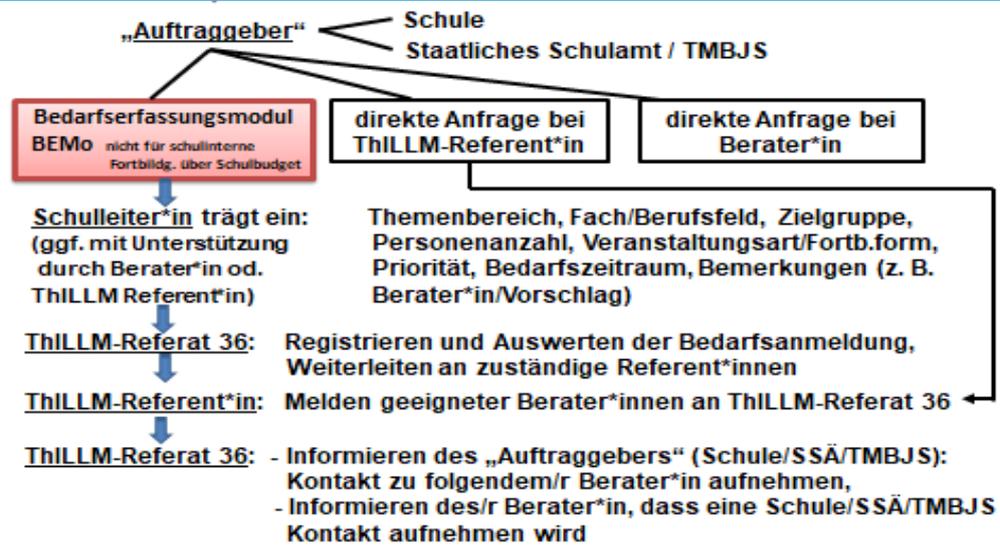
Über dieses Online-Bedarfserfassungsmodul können relevante Eintragungen zur Beschreibung längerfristig geplanter Unterstützungsbedarfe vorgenommen werden, z. B. zum Inhalt/Thema, zur Art und zum Format des Unterstützungsbedarfs, zur Zielgruppe, zu zeitlichen Vorstellungen und zum Veranstaltungsort. Schulleitungen erfassen in ihren Dienststellen die Unterstützungsbedarfe. Grundlegend ist hierfür eine schulinterne Fortbildungsplanung auf der Basis der Erfordernisse des Schulentwicklungsprozesses an der jeweiligen Schule. Somit setzt eine zielorientierte Bedarfsanmeldung zu Unterstützungsleistungen eine klare Kenntnis zum Ist-Stand des Schulentwicklungsprozesses mit allen Details im gesamtschulischen und (fach-)unterrichtlichen Bereich voraus. Dazu sind sowohl der Stand der **Unterrichtsentwicklung** als auch der **Personal- und Organisationsentwicklung** in den Blick zu nehmen.

Liegt Klarheit zum Unterstützungsbedarf vor, kann dieser über das Bedarfserfassungsmodul eingegeben und online an das ThILLM gemeldet werden. Die Bedarfsmeldung wird vom zuständigen ThILLM-Referat „USYS“ ausgewertet und an die zugehörigen ThILLM-Referentinnen und -Referenten weitergeleitet, deren Aufgabe darin besteht, geeignete Beraterinnen und Berater auszuwählen und an das Referat „USYS“ zurück zu melden, so dass von dort die Kontaktweitergabe an den Auftraggeber, d. h. an die Schule bzw. an das Schulamt, erfolgt. Die direkte Kontaktaufnahme mit dem Berater/der Beraterin erfolgt dann durch die Schule bzw. das Schulamt selbst. Die Beratungskraft übernimmt die anstehende Unterstützungsleistung in ihren Arbeitsplan und setzt das Vorhaben um. Nach Abschluss der Fortbildung oder Beratung besteht die Möglichkeit zur **Reflexion** der Unterstützungsleistung. Außerdem kann im Sinne des **Qualitätsmanagements** der Unterstützungsleistungen durch das Bedarfserfassungsmodul eine statistische Auswertung erfolgen, z. B. zu Anzahl und Art der Unterstützungsbedarfe, zum Erfüllungsstand und zur Qualität der erbrachten Leistung. Darauf aufbauend können Veränderungen und (Weiter-)Entwicklungen des USYS vorgenommen werden.

Zusätzlich zur elektronischen Bedarfserfassung über das Bedarfserfassungsmodul ist eine **Bedarfsmeldung direkt** bei den ThILLM-Referentinnen und -Referenten und auch bei den Beratungskräften selbst möglich (z. B. per E-Mail).

Die nachfolgende Übersicht gibt einen Gesamtüberblick zur Bedarfserfassung im USYS:

Online - Bedarfserfassung (BEMo)



Anhang 9: Auszug aus dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen § 2

„6) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,
2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,
4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
5. Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen,
6. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,
7. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,
8. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
9. mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.“