

Jenseits der Fortbildungsinhalte

*Eine qualitative Studie zur Relevanz der strukturellen Merkmale einer Fortbildung zur Integration neu zugewanderter Schüler*innen aus der Perspektive von teilnehmenden Lehrpersonen*

Anna Gensler¹, Johanna Gesang², Lennart Weiermann³, Lydia Eggenstein⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1163>

Fortbildungen von Lehrpersonen kommt eine hohe Relevanz bei der berufsbegleitenden Professionalisierung sowie der Begleitung gesamtschulischer Entwicklungsprozesse zu. Dabei wird vonseiten der Fortbildungsforschung zunehmend erkannt, dass die strukturellen Merkmale des Formats (z. B. zeitlicher Umfang, Kooperationsanlässe, Kohärenz zur Schulpraxis) insbesondere für die Umsetzung umfassender Schulentwicklungsprozesse bedeutsam sind. Gleichwohl determinieren primär die inhaltlichen Merkmale der Maßnahme die Ausgestaltung und Teilnahmequote von Lehrpersonen. Inwieweit die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen einer Fortbildung Relevanz beimessen sowie für den schulischen Entwicklungsprozess Wirksamkeit zuschreiben, ist bisweilen nicht ausreichend untersucht. Am Beispiel einer Fortbildungsreihe, die hessische Schulen über drei Jahre hinweg bei der Entwicklung eines Leitbilds zur Beschulung und Integration zugewanderter Schüler*innen begleitet, weist die vorliegende, qualitative Untersuchung auf die Bedeutsamkeit der strukturellen Merkmale eines Fortbildungsformats für die Begegnung gesamtschulischer Herausforderungen hin und legitimiert – unter Bezug auf die Teilnehmendenperspektive – eine stärkere Berücksichtigung dieser Merkmale bei der Organisation und Durchführung wirksamer und nachhaltiger Fortbildungsformate.

Schulentwicklung, Fortbildungsforschung, Wirksamkeit, Strukturelle Merkmale, Teilnehmendenperspektive

¹ Universität Münster, Schlossplatz 2, 48143 Münster.

anna.gensler@uni-muenster.de

² QUA-LiS NRW, Paradieser Weg 64, 59494 Soest.

johanna.gesang@qua-lis.nrw.de

³ Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Hamm, Paracelsuspark 5, 59063 Hamm.

lennart.weiermann@gmx.de

⁴ Universität Münster, Schlossplatz 2, 48143 Münster.

leqge03@uni-muenster.de

1 Einleitung

Dass die berufsbegleitende Professionalisierung von Lehrpersonen für die Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität von höchster Relevanz ist, gilt im bildungswissenschaftlichen Diskurs als unumstritten (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky & Bleck, 2019). Entsprechend zielen Fortbildungsformate vordergründig auf die Entwicklung individueller, zu meist fachlicher Kompetenzen der teilnehmenden Lehrpersonen ab (z. B. Richter et al., 2019). Gleichzeitig wird zunehmend erkannt, dass Fortbildungen über die individuelle Professionalisierung hinaus auch als Kontext fungieren können, um gesamtschulische Entwicklungsprozesse anzustoßen, zu begleiten und zu verstetigen, die ebenso Kolleg*innen (Lehrpersonen, Schulleitung, Fachkräfte etc.) tangieren, die nicht direkt am Fortbildungsformat teilgenommen haben und damit die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule unterstützen (Altrichter et al., 2019; Fussangel et al., 2016). Vor diesem Hintergrund rücken die strukturellen Merkmale des Fortbildungsangebots (z. B. Kooperationsanlässe und -strukturen, zeitlicher Umfang und Ablauf des Angebots, Kohärenz zur Schulpraxis) in den Fokus der Forschung (Darling-Hammond et al., 2017; Hahn, 2019) und werden bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten zunehmend als relevante Determinanten ihrer Wirksamkeit berücksichtigt (Barzel & Selter, 2015; Gottmann et al., 2020). Einschränkend muss jedoch beachtet werden, dass die Wirksamkeit eines Merkmals in enger Interdependenz zu der Wahrnehmung der Teilnehmenden steht (Boeren et al., 2010), wobei erste Forschungsarbeiten darauf hinweisen, dass die Wahrnehmung der Fortbildungsqualität durch die teilnehmenden Lehrpersonen insbesondere von den inhaltlichen Merkmalen der Maßnahme beeinflusst wird (Cramer et al., 2019; Richter et al., 2019). Inwieweit die strukturellen Merkmale einer Fortbildung von teilnehmenden Lehrpersonen als relevant und effektiv für die Initiierung und Begleitung gesamtschulischer Entwicklungsvorhaben angesehen werden, ist bisweilen kaum erforscht (erste Arbeiten mit Fokus auf den zeitlichen Rahmen der Fortbildung stammen von Richter et al., 2020 sowie Johannmeyer & Cramer, 2021).

Für die Implementierung komplexer Schulentwicklungsvorhaben ist insbesondere die Etablierung von organisationalen Strukturen im Schulbetrieb zentral, die auf unterschiedlichen Ebenen von Schule angesiedelt ist. Als Beispiel für ein umfangreiches Schulentwicklungsprojekt mit aktueller Bedeutsamkeit kann hier eine erfolgreiche Umsetzung von Konzepten zur verbesserten Integration von Schüler*innen unterschiedlicher Heterogenitätsformen genannt werden. So stellt eine schulische Integrationspraxis für zugewanderte Schüler*innen, die erfolgreich auf die heterogenen Bedarfe der Schüler*innenschaft eingeht, nach wie vor eine zentrale Schulentwicklungsaufgabe dar. Gelingt es einer Fortbildungsreihe für Lehrpersonen, wirksame strukturelle Merkmale zu nutzen, wird eine Übernahme dieser in den Schulbetrieb durch die Teilnehmenden umso wahrscheinlicher.

An diesem Desiderat setzt die vorliegende Studie an und ergründet, inwieweit die an einer langfristig angelegten Fortbildung der Deutschen Schulakademie (auch Werkstatt genannt) teilnehmenden Lehrpersonen die strukturellen Merkmale des Formats (siehe Kapitel fünf) als

gewinnbringend wahrnehmen, um über die individuelle Professionalisierung hinaus gesamtschulische Entwicklungsaktivitäten anzustoßen und zu begleiten. Dazu wird in einem ersten Schritt untersucht, inwieweit es der Fortbildungsmaßnahme gelingt, den von den Teilnehmenden geschilderten Herausforderungen im schulischen Alltag umfassend zu begegnen und tragfähige, nachhaltige Schulentwicklungsprozesse zu initiieren. In einem zweiten Schritt wird fokussiert, inwieweit die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen der Fortbildung Relevanz für die begleiteten Schulentwicklungsprozesse beimessen.

2 Zur Bedeutung der strukturellen Merkmale für die Wirksamkeit von Fortbildungsformaten

Lehrpersonen sind mit einer wachsenden Vielfalt und inneren Dynamik ihres Berufsfeldes konfrontiert (Helsper, 2021; Pasternack et al., 2017). Insbesondere in solchen Situationen, in denen sich nicht nur einzelne Lehrpersonen, sondern sämtliche schulische Agierende (einschließlich der Lehrer*innen- und Schüler*innenschaft, weiteren pädagogischen Mitarbeitenden, aber ebenso auch der Schulträger, der Schulaufsicht etc.) Veränderungen im schulischen Alltag gegenübersehen, bedarf es einer ausgeprägten Professionalität, um handlungsfähig zu bleiben und den aufkommenden Herausforderungen konstruktiv begegnen zu können. Exemplarisch sei im Rahmen dieser Studie etwa an die große Welle der Zuwanderungen gedacht, die ab 2015 deutschlandweit deutlich zugenommen hat, seit Beginn des Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine am 24. Februar 2022 besondere Aktualität gewinnt und die schulischen Agierenden vor umfassende unterrichtliche (z. B. Mangel an validen Diagnoseinstrumenten), organisatorische (z. B. Organisation der Beschulung im oder außerhalb des Regelunterrichts) sowie personelle Herausforderungen (z. B. fehlende Qualifikation und destruktive Haltungen im Kollegium) stellt (Heinrichs et al., 2016; Otto et al., 2016).

Um diesen adäquat begegnen zu können, bedarf es mehr als eines reinen „Updating[s] von Wissen“ (Wimmer & Altrichter, 2017, S. 218). Vielmehr können sich qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote, auch *professional developments* genannt, als hilfreich erweisen, um gesamtschulische Entwicklungsprozesse zu unterstützen (Darling-Hammond et al., 2017), wobei die strukturellen Merkmale des Angebots wichtige Determinanten der Fortbildungswirksamkeit darstellen (Hahn, 2019; Rzejak & Lipowsky, 2020). So lassen sich Hinweise darauf finden, dass kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen für einzelne Individuen nur bedingt Lösungen für gesamtschulische bzw. gesamtsystemische Bedarfe oder Problemlagen bereitstellen. Hier sind deutlich längerfristige Formate notwendig, die zudem mehrere Personen i. S. von Multiplikator*innen ausbilden und das System Schule als Ganzes fokussieren (Lipowsky, 2014). Darüber hinaus erweisen sich weiterführende Unterstützungsaktivitäten, die auch über den eigentlichen Fortbildungszeitraum hinweg stattfinden und bspw. von den Fortbildenden durchgeführt werden, als Merkmale effektiver Fortbildungen (Dagen & Bean, 2015; Opfer & Pedder,

2011). Durch zeitlich umfangreiche Fortbildungsangebote wird zudem der Aufbau einer *professional community* (Altrichter, 2017) wahrscheinlicher, die durch professionelle Lerngemeinschaften in den Einzelschulen und ein Netzwerk zwischen den teilnehmenden Schulen realisiert werden kann (Fussangel et al., 2016). Neben der Dauer und kollektiven Teilnahme der schulischen Akteur*innen an der Fortbildung zeichnen sich wirksame Fortbildungen durch eine strukturelle und inhaltliche Kohärenz aus (Hellmann et al., 2019). So weisen zahlreiche Forschungsarbeiten auf die Bedeutsamkeit der Passung von Fortbildungsinhalten, dem (Vor-) Wissen der Teilnehmenden und der Unterrichtspraxis sowie auf die Passung der einzelnen Aktivitäten während der Fortbildung hin, um die Professionalität der teilnehmenden Agierenden wirksam zu fördern und Schulentwicklungsprozesse zu begleiten (Canrinus et al., 2019; McQuillan et al., 2012). Insbesondere die Kohärenz zur Unterrichtspraxis wird als zentrale Bedingung für einen nachhaltigen Transfer in die einzelschulischen Systeme gesehen und durch eine systematische Verschränkung von Impuls, Erprobung und Reflexion erreicht (Lipowsky, 2014). Dabei umfasst der Impuls den Erwerb und die Aneignung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten und ist dann besonders wirkungsvoll, wenn anwendungsbezogenes und handlungsnahes Wissen im Vordergrund steht. Hierbei bietet sich die Arbeit mit Beispielen guter Praxis an, die von einem Aufarbeiten des impliziten Erfahrungswissens und einer Rekontextualisierung begleitet wird (Kalinowski et al., 2019; Rolff, 2019).

Eine Zusammenschau von (nicht nur strukturellen) Merkmalen effektiver Fortbildungen bietet das Modell von Hahn (2019).

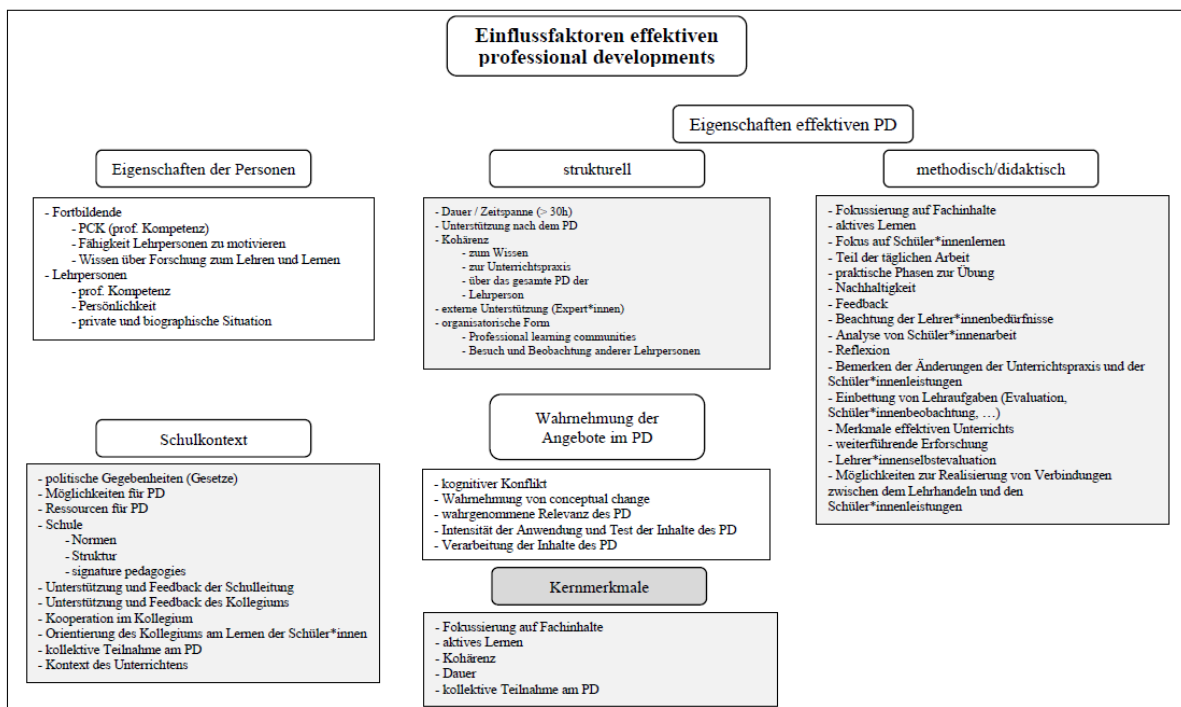


Abbildung 1: Einflussfaktoren auf das professional development nach Hahn (2019) (adaptierte Abbildung)

3 Die Wirksamkeit von Fortbildungsformaten im Spannungsfeld von Angebot und Nutzung

Entsprechend der hohen Bedeutung, die Fortbildungsformaten für die individuelle Professionalisierung sowie die gesamtschulische Qualitätsentwicklung zugeschrieben wird, unterbreiten staatliche und private Anbieter ein umfassendes Angebot an i. d. R. bedarfsorientierten und für die Teilnehmenden kostenlosen Fortbildungen (Daschner et al., 2018). Empirische Befragungen zeigen wiederholt, dass etwa 80 % der Lehrpersonen in Deutschland dieses Angebot regelmäßig wahrnehmen (Richter et al., 2019), wobei zum Teil deutliche Unterschiede in der Häufigkeit der Nutzung ausgemacht werden können (auch Hoffmann & Richter, 2016). Zur Erklärung des differenziellen Teilnahmeverhaltens von Lehrpersonen werden zunehmend heuristische Mehrebenenmodelle herangezogen, die zwischen einer Angebots- und Nutzungsebene unterscheiden und von Interdependenzen zwischen den Ebenen ausgehen (Boeren et al., 2010; Schrader, 2019). Boeren et al. (2010) zufolge ist es insbesondere die Wahrnehmung des teilnehmenden Individuums, die die Nutzung des Angebots, und damit einhergehend die Wirksamkeit der Maßnahme, determiniert. Die Wahrnehmung der Person wiederum wird von psychologischen, sozioökonomischen und kulturellen Faktoren sowie dem generellen gesellschaftlichen Kontext (z. B. Gesetze und Verpflichtungen), in dem sie agiert, geprägt. Entsprechend weisen erste Forschungsarbeiten den Einfluss der Teilnahmemotivation (Goroizidis & Papaioannou, 2014), der Berufserfahrung der Teilnehmenden (Hauk et al., 2022), des Schulkontextes (Kuschel et al., 2021) sowie der inhaltlichen Ausgestaltung der Fortbildung (Cramer et al., 2020) auf die Wahrnehmung und das Teilnahmeverhalten der Lehrpersonen empirisch nach. Im Hinblick auf die strukturellen Merkmale der Fortbildung können Richter et al. (2020) zeigen, dass Lehrpersonen verstärkt Veranstaltungen mit höherer zeitlicher Dauer besuchen sowie solche, die tendenziell außerhalb der regulären Unterrichtszeit und am Anfang oder Ende des Schuljahres angeboten werden. Weitere Erkenntnisse zu sonstigen strukturellen Merkmalen (z. B. Kooperationsanlässe, Kohärenz) liegen bisweilen nicht vor.

4 Forschungsinteresse

Wenngleich die Bedeutung der strukturellen Merkmale der Fortbildungsmaßnahmen zur Begegnung gesamtschulischer Herausforderungen zunehmend erkannt wird (Hahn, 2019), mangelt es dazu bisweilen an einer angemessenen Berücksichtigung der Teilnehmendenwahrnehmung, die den Fortbildungserfolg maßgeblich beeinflusst (Boeren et al., 2010; Schrader, 2019). Ausgehend von der Annahme, dass ein Bewusstsein der teilnehmenden Lehrpersonen für die Wirksamkeit spezifischer Merkmale der Fortbildung ausschlaggebend oder mindestens förderlich für die nachhaltige Implementierung vermittelter Strukturen auf Einzelschulebene ist, sollte der Fokus stärker auf die Perspektive der Teilnehmenden gerichtet werden. Bisherige Forschung setzt bei der Evaluation von Fortbildungsformaten häufig den Fokus auf retro-

spektive Selbstauskünfte der Lehrpersonen, anhand derer die Wirksamkeit der Teilnahme eingeschätzt wird (Johannmeyer & Cramer, 2021). Dabei wird primär mittels quantitativer Fragebögen die Teilnehmendenperspektive berücksichtigt. Qualitativ erfasste Meinungsbilder stellen ein Forschungsdesiderat dar.

An diesem Bedarf knüpft die vorliegende Studie an und geht am Beispiel einer Fortbildungsreihe zum Umgang mit Heterogenität im Kontext zugewanderter Schüler*innen folgenden Fragestellungen nach:

- 1) Welche Herausforderungen und Bedarfe benennen die Fortbildungsteilnehmenden hinsichtlich der Beschulung zugewanderter Schüler*innen?
- 2) Inwieweit werden durch die Fortbildung Schulentwicklungsprozesse angestoßen, die den Herausforderungen und Bedarfen der Teilnehmenden umfassend begegnen?
- 3) Welche Bedeutung messen die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen der Fortbildung für die Begegnung der Herausforderungen und Bedarfe bei?

Mit der inhaltlichen Fokussierung der ersten Fragestellung soll zunächst die von den Befragten erlebte Komplexität des Schulentwicklungsprojekts abgebildet werden. Die zweite Frage bezieht sich darauf, wie und wodurch die Fortbildungsmaßnahme aus Sicht der Teilnehmenden durch ihre Ausgestaltung Wirkung auf Schulebene erzielen konnte. Anhand der dritten Forschungsfrage wird anschließend überprüft, inwieweit die durch die Werkstatt angestoßenen Entwicklungen durch die strukturellen Merkmale des Formats unterstützt wurden.

5 Kontext und Forschungsdesign der Untersuchung

Die Studie greift auf Daten der Lehrpersonenfortbildung „Willkommen, Ankommen, Weiterkommen – Kulturelle Vielfalt an Schule gestalten“ zurück; eine Fortbildungsreihe der Deutschen Schulakademie (DSA), die sich den Herausforderungen stellt, die sich bei der Integration des mittlerweile an vielen Schulen hohen Anteils an Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund ergeben können. Angestrebt werden die Vermittlung und Erprobung bewährter Lösungsstrategien und umsetzbarer Konzepte für die teilnehmenden Schulen. An der Fortbildungsreihe, die von 2019 bis 2022 in sechs Bausteine unterteilt stattfindet, nehmen 13 hessische Schulen unterschiedlicher Schulformen teil. Die Teilnehmenden setzen sich aus jeweils drei Personen (Schulleitung, Lehrperson, weitere pädagogische Fachkraft) einer Schule zusammen.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird auf Daten von nicht-teilnehmenden Beobachtungen und leitfadengestützten Interviews während des ersten und dritten Bausteins zurückgegriffen (siehe Abbildung 2).

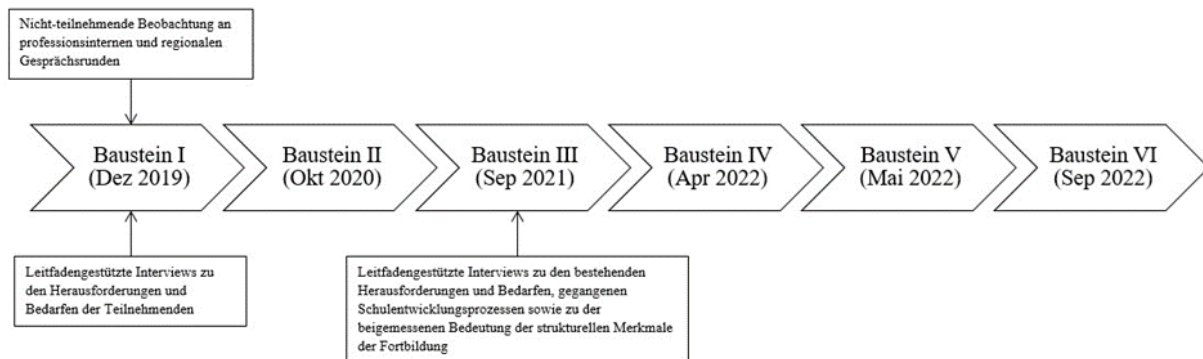


Abbildung 2: Struktur der Werkstatt „Willkommen, Ankommen, Weiterkommen – Kulturelle Vielfalt an Schule gestalten“ und Forschungsdesign

So fand während des ersten Bausteins eine professionsinterne Austauschphase statt, während der sich zwei Gruppen der 13 Lehrpersonen und zwei Gruppen der 13 Schulleitungen zu erlebten Herausforderungen und Bedarfen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Vielfalt an der Schule austauschten. In den anschließenden drei regionalen Treffen sprachen alle drei Professionen über die identifizierten Ist- und Soll-Zustände in Form einer kollegialen Fallberatung. Erhoben wurden die Daten in den Gruppenarbeitsphasen anhand eines halb-standardisierten Beobachtungsbogens. Zudem wurden sechs leitfadengestützte Interviews für vertiefte Einblicke in wahrgenommene Herausforderungen mit fünf Schulleitungen und einer Lehrperson geführt. Nach dem dritten Baustein wurden leitfadengestützte Interviews mit drei Schulleitungen, zwei Lehrpersonen sowie einem Sozialarbeiter in der Funktion des weiteren pädagogischen Personals geführt. Thematisiert wurden zum einen die durch die Teilnahme an der Werkstatt initiierten Schulentwicklungsprozesse der Einzelschulen sowie noch bestehende Herausforderungen und Bedarfe, um einen synoptischen Vergleich zwischen beiden Messzeitpunkten vornehmen zu können. Zum anderen wurde die Bedeutung erfragt, die die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen der Werkstatt bei der Initiierung und Begleitung der Schulentwicklungsprojekte beimessen.

Die ausgefüllten Beobachtungsbögen wurden digitalisiert und gemeinsam mit dem transkribierten Interviewmaterial mittels einer Auswertungssoftware i. S. der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014) kodiert. Ausgehend von der Tatsache, dass die Fortbildungsreihe als Anlass für Schulentwicklungsprozesse konzipiert ist, wurde für die Auswertung der Daten eine schulentwicklungstheoretische Folie gewählt, welche die deduktive Bildung der Kategorien „Organisation“ (Schulmanagement und Kooperation zwischen (außer-)schulischen Akteur*innen), „Personal“ (personenspezifische Facetten der Lehrpersonen, Schulleitungen und Sozialpädagog*innen) und „Unterricht“ (schüler*innenspezifische sowie unterrichtliche Merkmale) erlaubt (Rolf, 2016). Für die Interviews nach dem dritten Baustein wurde die Auswertung um die Hauptkategorie „Strukturelle Merkmale der Werkstatt“ ergänzt, die die im vorherigen Kapitel beschriebenen Kriterien umfasst (siehe Abbildung 3).

Herausforderungen und Bedarfe der Fortbildungsteilnehmenden		
<i>Organisationsebene</i>	Auf der Ebene der Organisation werden Herausforderungen und Bedarfe kodiert, die sich „auf das Ganze der Schule beziehen“ (Rolff 2016, S. 15) und beispielsweise schulprogrammatische, -manageriale oder -kulturelle Aspekte umfassen.	„was uns massiv in diesem Kontext fehlt - da ist es besonders vehement – ist das Vertrauen von Seiten des Ministeriums, dass wir nur die aufnehmen, die wir aufnehmen dürfen.“
<i>Personalebene</i>	Auf der Ebene des Personals werden Herausforderungen und Bedarfe kodiert, die sich auf Interaktionszusammenhänge zwischen den schulischen Agierenden sowie die Aus- und Fortbildung und die Persönlichkeitsentwicklung des Personals beziehen.	„wir versuchen das soweit es geht, die im Regelunterricht zu integrieren, was gut gelingen kann, wenn die entsprechenden Kollegen offen dafür sind und was schlecht gelingt, wenn die Kollegen nicht offen dafür sind.“
<i>Unterrichtsebene</i>	Auf der Ebene des Unterrichts werden Herausforderungen und Bedarfe kodiert, die sich primär auf den Unterricht beziehen und beispielsweise Lernparadigmen, Lehr-Lern-Formate oder konkrete Unterrichtsmethoden umfassen.	„in meiner sechsten Klasse habe ich auch einen Schüler, der seit zwei Jahren in Deutschland ist, der geht mir total durch die Lappen, weil ich gar keinen Zugang finde, wie ich das schaffe, den in meinen Regelunterricht anders zu fördern. Weil im Prinzip müsste ich für den komplett anderen Unterricht machen.“
Initiierte und begleitete Schulentwicklungsprozesse		
<i>Organisationsebene</i>	Kongruent zu der im Bereich der Herausforderungen skizzierten Kategorienbeschreibung sind hier Kodierungen relevant, die sich auf bereits (durch die Fortbildungsmaßnahme) angestoßene und aktive Schulentwicklungsprozesse auf Gesamtschulebene beziehen.	„das war auch eins von den Zielen die wir hatten, hier mit der Werkstatt, dass wir es schaffen, dass die DAZ-Klassen raus aus dem Keller kommen, dass sie sich auch dann mehr halt vermischen mit den anderen Klassen, also den gleichen Pausenhof teilen und im gleichen Gang sind.“
<i>Personalebene</i>	Kongruent zu der im Bereich der Herausforderungen skizzierten Kategorienbeschreibung sind hier Kodierungen relevant, die sich auf (durch die Fortbildungsmaßnahme) angestoßene und aktive Prozesse der Personalentwicklung beziehen.	„die Kollegen haben gesehen oh, die sind gar nicht so schlecht, das ist gar nicht eine Extrabelastung für mich, die sind sogar eine Bereicherung für die Klasse.“
<i>Unterrichtsebene</i>	Kongruent zu der im Bereich der Herausforderungen skizzierten Kategorienbeschreibung sind hier Kodierungen relevant, die sich auf (durch die Fortbildungsmaßnahme) angestoßene und aktive Prozesse der Unterrichtsentwicklung beziehen.	„Wir nehmen jetzt das Lehrwerk von der DAZ nicht so ganz ernst, wir bauen da auch mal Themen ein, wo wir wissen, die werden in Deutsch im Regelunterricht behandelt und die wurden in DAZ-Büchern nicht, die nicht vor kamen, wie zum Beispiel Gedichte, oder Märchen.“
Bedeutung der strukturellen Merkmale der Werkstatt		
<i>Dauer/Zeitspanne</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf die zeitliche Dauer der Maßnahme beziehen.	„ich glaube, das ist der Hauptschlüssel, dass man die Leute aus der Schule rausnimmt.“
<i>Arbeit im multiprofessionellen Schulteam</i>	In dieser Kategorie befinden sich Kodierungen, die sich auf die Arbeit im schulinternen Tridem (Schulleitung, Lehrperson, weiteres pädagogisches Personal) beziehen.	„Ich glaube, diese Erkenntnis war halt auch wichtig, dass wir uns halt ab und zu treffen müssen“
<i>Austausch zwischen den Teilnehmenden</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf den (gesteuerten oder ungesteuerten) Austausch zwischen Teilnehmenden verschiedener Schulen, insbesondere zwischen Teilnehmenden gleicher Profession und Schulen in regionaler Nähe, beziehen.	„durch den Austausch mit anderen, zu hören, wie machen das andere, das ist immer unfassbar gewinnbringend.“
<i>Kohärenz</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf die (inhaltliche) Passung von Fortbildungsinhalten, dem (Vor-)Wissen der Teilnehmenden und der Unterrichtspraxis sowie auf die Passung der einzelnen Aktivitäten während der Fortbildung beziehen.	„Das ist eine gute Mischung. Das wird, wie ich finde, [...] von der Abfolge her sehr weise getaktet, finde ich. Weil ich das Gefühl hatte, ja, das ist jetzt genau das, was wir brauchen.“
<i>Hospitation an Good-Practice-Schulen</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf die Hospitation an ausgewählten Good-Practice-Schulen beziehen.	„Das ist natürlich halt sehr positiv, auch das Ganze gestern mit dem Netzwerk und so, das war sehr beeindruckend. Wo auch die UBUS-Kraft direkt abends gesagt hat: Ah, das wollen wir auch machen. Uns auch Kontakte raussuchen und versuchen, die zu vernetzen mit der Schule.“

Abbildung 3: Verwendetes Kategoriensystem

6 Ergebnisse

6.1 Herausforderungen und Bedarfe der Fortbildungsteilnehmenden hinsichtlich der Beschulung zugewanderter Schüler*innen

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der deduktiv gebildeten Hauptkategorien methodenübergreifend berichtet. Zu den erlebten Herausforderungen und Bedarfen konnten insgesamt N=101 Aussagen aus den Beobachtungen der professionsinternen Austauschrunden sowie N=100 Kodierungen aus dem Interviewmaterial während des ersten Bausteins generiert werden. Von einem quantitativen Bericht der Codes aus den einzelnen Kategorien wird abgesehen, da die qualitative Aufzählung der genannten Aspekte i. S. einer breiten Darstellung der thematisierten Inhalte im Vordergrund steht.

Zu Beginn des Bausteins berichten die Teilnehmenden, dass die Beschulung und Integration der zugewanderten Schüler*innen mit zahlreichen Herausforderungen einhergehen, die sich auf allen Ebenen von Schule (Organisation, Personal, Unterricht) verorten lassen. Während Schulleitungen und das weitere pädagogisch tätige Personal dabei Herausforderungen vordergründig auf der Organisationsebene sehen, ergeben sich diese für die Lehrpersonen vor allem auf der Organisations- und Unterrichtsebene. Die Teilnehmenden nennen zudem überwiegend Herausforderungen, die auf einer gesamtschulischen Ebene zu verorten sind (z. B. unzureichende Qualifikation und hinderliche Haltung der Lehrpersonen, fehlende Kooperationsstrukturen, enorme Heterogenität der Schüler*innenschaft). In Tabelle 1 sind die genannten Herausforderungen aufgelistet.

	Organisationsebene	Personalebene	Unterrichtsebene
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> •Zusammenarbeit m. Ministerium / Vorgaben • Bürokratismus • Mangelnde Ressourcen (Zeit, Raum, Geld) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Qualifikationen der Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität der Schüler*innenschaft • Fehlende Diagnoseinstrumente
Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Ressourcen (Zeit, Raum, Geld) • Integration der Zugewanderten in die Gesellschaft • Fehlende Sprachkenntnisse • Kommunikation mit Eltern • Kooperationsstrukturen im Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Qualifikationen der Lehrpersonen • Haltungen/Einstellungen einzelner Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Unterschiede zwischen den Zugewanderten • Unterrichts-/Lernbedingungen • Hierarchie zwischen Lehrperson und Schüler*innen • Fehlende Diagnoseinstrumente
Weiteres päd. tätiges Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Sprachkenntnisse • Kooperationsstrukturen im Kollegium • Lebenssituation der Zugewanderten 	<ul style="list-style-type: none"> • Haltungen/Einstellungen einzelner Lehrpersonen 	

Tabelle 1: Wahrgenommene Herausforderungen der Teilnehmenden im Rahmen der Beschulung zugewanderter Schüler*innen

6.2 Initiierte und begleitete Schulentwicklungsprozesse seit Beginn der Werkstatt

Die Auswertung der Interviews zum zweiten Messzeitpunkt liefert N=109 Kodierungen zu bereits realisierten und geplanten Schulentwicklungsprozessen. Um den in Tabelle 1 genannten Herausforderungen wirksam begegnen zu können, fanden bei den interviewten Teilnehmenden v. a. konzeptionelle Arbeiten auf der Organisationsebene statt. Dies betrifft beispielsweise die Neuorganisation des Übergangs in die Regelklasse, der „fließend“ (SL1) und an den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen der Schüler*innen orientiert organisiert wurde, indem die Schüler*innen erst in einzelnen, ausgewählten Fächern den Regelunterricht besuchen. Dies bietet einer Lehrperson zufolge einen „Mehrwert“ (LP2) für alle an Unterricht Beteiligten. Zudem wurde die Funktion und Rolle des weiteren pädagogisch tätigen Personals gestärkt und im Gesamtkollegium transparent gemacht („man kennt mich jetzt mehr“ (wptP)) sowie die – auch professionsübergreifende – Kooperationen zwischen allen schulischen Akteur*innen durch regelmäßige „Teamsitzungen“ (LP2) intensiviert. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde dahingehend optimiert, als dass eine Schule Informationsschreiben in verschiedene Sprachen übersetzte. Die Schulleitung einer Grundschule reflektiert, dass im Rahmen der Teilnahme an der pädagogischen Werkstatt eine „funktionierende Steuergruppe“ (SL2) etabliert wurde, sodass nun insgesamt „Schulentwicklung deutlich professioneller und zielgerichteter“ (SL2) betrieben werde. Zudem werden Konzepte und Ziele im Schulprogramm festgehalten, sodass sich das Kollegium und die gesamte Schulgemeinde verpflichtet, diese umzusetzen (SL3).

Veränderungen auf der Personalebene betreffen die verstärkte Sensibilisierung aller schulischer Akteur*innen hinsichtlich der Herausforderungen, denen sämtliche schulische Akteur*innen im schulischen Alltag begegnen, und hinsichtlich der unzureichenden sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen. Insbesondere der neuorganisierte Übergang in die Regelklasse sowie die intensivierten Teamstrukturen haben den Befragten zufolge diese veränderte Haltung bewirkt: „Weil die Kollegen gesehen haben, oh, die sind gar nicht so schlecht, das ist gar nicht eine Extrabelastung für mich, die sind sogar eine Bereicherung für meine Klasse“ (LP2). Obschon sich dies „noch nicht im gesamten Kollegium“ (SL2) abzeichnet, berichten die Interviewten von einer spürbaren „Sogwirkung in die richtige Richtung“ (LP1), die „auch [...] ganz extreme Kollegen“ (LP2) sowie die Schulleitung miteinbezieht. Diese Effekte konnten durch eine individuelle Bestärkung der an der Werkstatt teilnehmenden Lehrpersonen und durch die Vergabe von Funktionsstellen an Personen, die das Thema und die Problematik im Blick hatten, ermöglicht werden.

Und dann haben wir gesagt: „Okay, welche Stellen brauchen wir? Was wäre auch ein interessanter Anknüpfungspunkt für diese Person, sodass sie sich identifizieren kann?“ Also jemand, der zum Beispiel PoWi unterrichtet, Politik und Wirtschaft

und gleichzeitig so ein bisschen so integrativ ethisch als Person unterwegs ist, für den sind so Angebote wie, „kümmere dich doch mal um die Profilierung der Schule als Schule ohne Gewalt, mach Präventionsarbeit, Integrationsarbeit, versuch doch da dich zu vernetzen in dem Bereich“. (LP1)

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung berichten die Lehrpersonen nur wenig über Veränderungen, die die Regelklassen betreffen. Vielmehr stehen Veränderungen im DaZ-Unterricht im Fokus, indem dieser thematisch und methodisch mehr an die Regelklassen angepasst werde, um den Schüler*innen den Übergang in die Regelklasse zu erleichtern (LP2).

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Veränderungen, die an den Schulen umgesetzt wurden, hauptsächlich auf die Bereiche der Organisations- und Personalentwicklung beziehen, wobei ein starker Fokus auf der Konzeption des Übergangs von der DaZ-Klasse in die Regelklasse besteht. Somit scheinen Schulentwicklungsprozesse realisiert – oder zumindest angestoßen – worden zu sein, die gesamtschulischen Herausforderungen zu adressieren.

6.3 Bedeutung der strukturellen Merkmale der Werkstatt für die Initiierung und Begleitung der Schulentwicklungsprozesse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung der strukturellen Merkmale der Werkstatt für die Initiierung und Begleitung der Schulentwicklungsprozesse dargestellt. Die Ergebnisse wurden aus N=125 Kodierungen der Interviews zum zweiten Messzeitpunkt erschlossen.

Die Aussagen der Teilnehmenden zeigen, dass *die Zeit und der Raum*, den die Werkstatt bietet, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, Schulentwicklungsprozesse für die eigene Schule im schulinternen Team zu planen und sich mit anderen Kolleg*innen anderer Schulen auszutauschen, umfassende Schulentwicklungsprozesse an den Schulen anstößt. Dazu heben die Teilnehmenden die Zeitabstände (ca. sechs Monate) zwischen den Bausteinen hervor, denn die längeren Abstände offerieren die Möglichkeit, die entwickelten Projekte zwischen den Bausteinen an der Schule zu erproben. Außerdem ist die Verteilung der Bausteine über einen längeren Zeitraum, zeitlich besser in den Schulalltag zu integrieren, berichtet eine Schulleitung: „Und dann haben wir gesagt, gut, dann melden wir uns an, sind mehrere Bausteine. Immer so peu à peu. Das schafft man auch zeitlich.“ (SL1).

Ein weiteres, als hilfreich wahrgenommenes, strukturelles Merkmal der Werkstatt ist die *Arbeit in multiprofessionellen Schulteams*, bestehend aus einer Person der (erweiterten) Schulleitung, einer Lehrperson und einer Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Diese Konstellation hat die multiprofessionelle Zusammenarbeit an einigen Schulen gefestigt, sodass auch zwischen den Bausteinen regelmäßige Treffen stattfinden: „Also es hat auch so ein bisschen ausgelöst, dass wir gesagt haben, wir müssen uns regelmäßig im Team auch treffen und das haben wir auch gemacht“ (SL3). Allerdings sind die Treffen nicht an allen

Schulen institutionalisiert, sodass teilweise nur während der Bausteine in dieser Konstellation gearbeitet wird („Also wir haben uns auch nicht so oft getroffen, wie gewünscht. Das wollen wir jetzt ändern“ (wptP)).

Über die schulinterne Arbeit hinaus wird der *Austausch mit den anderen teilnehmenden Schulen* als für den eigenen Schulentwicklungsprozess bedeutsam angesehen. Durch den Austausch mit Kolleg*innen anderer Schulen werden die einzelnen Teilnehmenden bestärkt, den Schulentwicklungsprozess an ihrer eigenen Schule zu initiieren und weiterzuführen oder erhalten neue, wertvolle „Denkanstöße“ (SL1) und Lösungsmöglichkeiten, um bestehenden Herausforderungen zu begegnen. Der Austausch wird in Pausen und Phasen ohne konkreten Arbeitsauftrag weitergeführt, denn hier können die Teilnehmenden niederschwellig über eigene Erfahrungen oder Schulentwicklungsprozesse miteinander ins Gespräch kommen. Durch ein weiteres Angebot im Rahmen der Werkstatt, den Regionalgruppentreffen zwischen den Bausteinen, wird versucht, den Austausch zwischen nahegelegenen Schulen zu stärken. Allerdings wird deutlich, dass sich der Austausch zwischen den Schulen hauptsächlich auf die Zeit während der Werkstatt beschränkt. Bislang wurden keine nachhaltigen und tragfähigen Netzwerke zwischen den Schulen im Schulalltag aufgebaut. Als Gründe werden die erschwerte Kontaktaufnahme und die zusätzliche Belastung in Zeiten der Corona-Pandemie genannt („weil eben auch man sich ja mit Corona eigentlich gar nicht dann treffen durfte ab März“ (SL3)). Der Austausch, in den von außen organisierten Regionalgruppen, wird zudem als wenig hilfreich empfunden, da die Herausforderungen und Ziele, etwa aufgrund abweichender Schulformen, deutlich divergieren. Die Arbeit mit Schulen mit einer „ähnlichen Problematik“ (LP2) wird als hilfreicher angesehen.

Die Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion wird als positiv bewertet. So wird die Gestaltung der Werkstatt als *kohärent* angesehen, indem sie den aktuellen, praxisbezogenen Bedarfen der Teilnehmenden begegnet und während des Bausteins stringente Arbeitsphasen beinhaltet.

Das ist eine gute Mischung. Das wird, wie ich finde, [...] von der Abfolge her sehr weise getaktet, finde ich. Weil ich das Gefühl hatte, ja, das ist jetzt genau das, was wir brauchen. Unausgesprochen läuft die Arbeit eigentlich weiter, bestes Beispiel heute Nachmittag, diese kleine Kaffeepause mit diesem Piano Mobile. Ja, wir haben uns natürlich einen Kaffee geholt, aber es war gar keine Pause, sondern eine Intensivierung der Weiterarbeit. Und das ist natürlich geplant, das ist klar, das ist Konzept. (LP1)

Zuletzt werden die *Hospitationen an Good-Practice-Schulen* von den Teilnehmenden als hilfreich angesehen, da sie in diesem Rahmen anwendungsbezogenes Wissen sowie in der Praxis bewährte Umsetzungsmöglichkeiten zur Begegnung der Herausforderungen erwerben.

Das ist natürlich halt sehr positiv, auch das Ganze gestern mit dem Netzwerk und so, das war sehr beeindruckend. Wo auch die UBUS-Kraft [weiteres pädagogisch

tätiges Personal] direkt abends gesagt hat: Ah, das wollen wir auch machen. Uns auch Kontakte raussuchen und versuchen, die zu vernetzen mit der Schule. (LP2)

Eine Teilnehmerin machte zudem deutlich, dass die Hospitationen sogar ausschlaggebend für die Entscheidung zur Teilnahme an der Werkstatt waren.

Neben den genannten strukturellen Merkmalen werden auch methodische und didaktische Merkmale der Fortbildung von den Teilnehmenden als relevant wahrgenommen. Dies bezieht sich etwa auf einzelne Methoden, die in der Werkstatt angewendet wurden und sich für den Einsatz in der eigenen Schule eignen. Besonders beziehen sich die Teilnehmenden dabei auf Methoden, die eine Sensibilisierung des Personals ermöglichen und so das weitere Kollegium mit in die Schulentwicklungsprozesse einbeziehen (LP1, wtpP, SL2).

Also da [...] gab es so eine Fragerunde im Sinne von Think-Pair-Share. Also jeder hat sich mal selber seine Haltung bewusst gemacht zu einer ganzen Menge Fragen, passend zur Werkstatt. [...] Das fand ich super interessant, weil da eben so verschiedene Blinkwinkel, auch zum Beispiel durch die UBUS-Kraft [weiteres pädagogisch tätiges Personal], noch mit hereinkamen. Und haben dann daraus Ziele abgeleitet und das haben wir zum Beispiel für unsere Konferenzen übernommen. (SL2)

7 Diskussion und Fazit

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage zeigen die vorliegenden Analyseergebnisse deutlich, dass die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren pädagogisch Tätigen umfassende Herausforderungen im Zuge des Unterrichts und der Integration zugewanderter Schüler*innen wahrnehmen, die auf allen Ebenen von Schulentwicklung i. S. Rolffs (2016) verortet werden können und denen entsprechend auf allen Ebenen, d. h. gesamtschulisch, begegnet werden muss. Auffällig ist, dass nicht der Unterricht selbst die zentrale Herausforderung im schulischen Alltag darstellt. Vielmehr sind es vorgelagerte Kontextfaktoren (Fragen sind hier etwa: Wo kann diese Klasse unterrichtet werden? Wie lang und mit welchem Ziel sollen die Schüler*innen in den separaten Klassen unterrichtet werden?), die als herausfordernd wahrgenommen werden. Diese Beobachtung stärkt den Blick auf die mögliche Funktion von strukturellen Merkmalen der jeweiligen Fortbildungen. Auf der Personalebene kristallisiert sich die Haltung der Kollegien als bedeutsame Herausforderung heraus, wobei weder darüber diskutiert wird, welche Haltung die „richtige“ ist, noch darüber, ob überhaupt und in welchem Umfang Haltung veränderbar ist. Inwiefern es sich hierbei um eine spezielle (und gewünschte) Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Beschulung zugewanderter Schüler*innen handelt oder eine übergeordnete, professionelle Haltung im Lehrberuf gemeint ist, wird nicht expliziert. Trotz der Unklarheit darüber, welche Haltungen genau angestrebt werden sollen, erscheint der Bedarf nach Haltungsveränderungen sowie

nach speziell geteilten Haltungen im Kollegium von großer Bedeutung zu sein und sie werden als zentrale Gelingensbedingung für die Bewältigung des Schulentwicklungsvorhabens dargestellt.

Um den berichteten Herausforderungen begegnen zu können, sind Schulentwicklungsmaßnahmen erforderlich, die gesamtschulische Entwicklungsprozesse anstoßen und über die individuelle Professionalisierung hinausgehen. Entsprechend stößt die Werkstatt offenbar Entwicklungsprozesse an, die vordergründig konzeptioneller Art sind (z. B. Organisation des Übergangs von der DaZ- in die Regelklasse, Etablierung einer Steuergruppe) und verbindliche Strukturen und Leitlinien für das gesamte Kollegium schaffen. Besonders interessant erscheint die Etablierung der regelmäßigen professionsübergreifenden Teamsitzungen als Transfer der kooperativen Arbeitsstruktur aus der Fortbildung in die Schulkultur. An dieser Stelle zeigt sich das Potenzial der strukturellen Organisation der Fortbildung (multiprofessionelle Teamarbeit) für eine Übernahme oder Verankerung der Arbeitsweisen in den teilnehmenden Einzelschulen. Ebenso effektiv erscheint die Kooperation der Professionen während der Fortbildungsmaßnahme zu sein, wenn die Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit im Schulalltag einer Schule gestärkt werden konnte. Wenn Schulentwicklung auf der Unterrichtsebene stattfindet, dann vordergründig in den DaZ-Klassen. Unterrichtsentwicklungsprozesse, die allen Schüler*innen der Schulgemeinde zugutekommen und spätestens bei einer integrativen Beschulung der zugewanderten Schüler*innen im Regelunterricht notwendig werden, bleiben bisweilen aus. Dennoch liefert die Analyse insgesamt vorsichtige Hinweise darauf, dass Fortbildungen einen Kontext bieten können, um gesamtschulischen Bedarfen und Herausforderungen zu begegnen – zumindest im benannten Kontext. Einige der berichteten Herausforderungen (z. B. mangelnde finanzielle und räumliche Ressourcen oder Systemzwänge) können durch die Fortbildung nicht bearbeitet werden. Weder Input noch Reflexion oder (schulinterne) Kooperation könnten bei den benannten Beispielen effektive Hilfe leisten, was verdeutlicht, dass umfangreiche und auf verschiedenen Ebenen wirkende Fortbildungsmaßnahmen zwar notwendig und sinnvoll sind, Schule aber immer mitsamt des Kontextes betrachtet werden muss (Blume et al., 2010; Salas et al., 2012). Deutlich wird, dass im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme Beispiele guter Praxis einen wichtigen Beitrag leisten können, um Ideen für einen möglichen Umgang mit diesen Herausforderungen zu entwickeln und diese entsprechend bearbeiten zu können. Ohne eine Adaption i. S. einer Rekontextualisierung können sie jedoch nur eingeschränkt eine ausreichende Lösung für schulspezifische Probleme bieten. Hinsichtlich der dritten Fragestellung lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden die Bedeutung der strukturellen Merkmale einer Fortbildung wahrnehmen; so schreiben sie dem Austausch innerhalb des Schulteams und zwischen den teilnehmenden Schulen, der Arbeit an Beispielen guter Praxis, der Kohärenz sowie dem zeitlichen und räumlichen Rahmen eine hohe Relevanz für ihre Schulentwicklungsarbeit zu. Allerdings zeigt sich an verschiedenen Stellen, dass die Effekte in ihrer Anlange bislang noch nicht bei allen Schulen bis in die Gesamtkollegien reichen. Die überwiegende Anzahl der an der Werkstatt teilnehmenden Teams institutionalisieren ihre Kooperation im Schulalltag, bis auf die genannten Beispiele, nur wenig, sodass

der gemeinsamen Zeit in der Werkstatt eine große Bedeutung für die Umsetzung der Schulentwicklungsprozesse zukommt. Noch nicht absehbar ist zum Zeitpunkt der Erhebungen, inwiefern sich durch die Fortbildung langfristige, über die Maßnahme hinaus bestehende Kooperationsstrukturen innerhalb der Schulen sowie mit den Schulen der regionalen Netzwerke etablieren können. Auch wenn die Fortbildungsreihe vergleichsweise langfristig konzipiert ist: Für Schulentwicklungsprozesse kann ein Zeitraum von etwa 2,5 Jahren lediglich dazu dienen, schuleigene Ziele zu skizzieren, funktionierende Arbeitsstrukturen zu schaffen und womöglich erste Schritte zu gehen. Es wird dennoch ersichtlich, dass durch die Qualifizierung Impulse gegeben werden können, an die auf Schulebene angeknüpft werden kann und muss. Wie relevant letztlich die Impulse durch die Fortbildung mit Blick auf die angedachten Schulentwicklungsziele sind und inwiefern sie ausreichen können, wird am Ende der Qualifikationsmaßnahme gezeigt werden können. Inwiefern ein Transfer auf andere Themenbereiche oder weitere Teile der Kollegien erreicht werden kann, liegt in der Verantwortung derer, die das Fortbildungsangebot wahrnehmen. Letztendlich sollte der Fokus bei der Gestaltung einer wirksamen Fortbildung eben genau an den Chancen der nachhaltigen Wirksamkeit ansetzen, also dem Transfer und der Implementierung von Entwicklungsprozessen auf Gesamtschulebene. Dies könnte durch die bewusste Gestaltung von strukturell auf Transfer (durch die Ausbildung von Multiplikator*innen) und multiprofessionelle Kooperation angelegte Fortbildungsmaßnahmen erreicht werden (Kauffeld, 2016). Ebenso darf die Arbeit nicht allein dem Team, das die Fortbildung besucht, aufgebürdet werden, sondern auch schulinterne Transferstrategien (etwa im Bilden von Arbeitsgruppen zu bestimmten Teilthemen) müssen möglichst von Beginn an mitgedacht werden (Reinold, 2016; Richter & Pant, 2016).

Insgesamt kann die Untersuchung als Legitimation interpretiert werden, die strukturellen Merkmale bei der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungsformaten intensiver zu berücksichtigen. So erweisen sie sich als bedeutsame Merkmale, um gesamtschulische Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu begleiten und werden auch von den teilnehmenden Lehrpersonen als relevant angesehen, was den Schulentwicklungsprozess wahrscheinlicher macht. Gleichwohl bedarf es weiterführender Arbeiten, die untersuchen, inwieweit die positive Wahrnehmung der Teilnehmenden tatsächlich die Etablierung langfristiger, belastbarer Entwicklungsprozesse katalysiert. Interessant ist zudem die Frage, inwieweit die strukturellen Merkmale eines Fortbildungsformats die Entscheidung von Lehrpersonen zur Teilnahme beeinflussen. Hier bieten sich Forschungsdesigns an, die zu Beginn der Fortbildung Beweggründe der Teilnahme erfragen, die sich auf die Gestaltung der Fortbildung beziehen.

Literatur

- Altrichter, H. (2017). Nachhaltige Fortbildungskonzepte: Lehrerfortbildung, die einen Unterschied macht. *Weiterbildung*, 28(5), S. 12–15.
- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J. & Pant, H. A. (2019). Evaluation der Lehrerfortbildung. In *NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sys->

- tem/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf, abgerufen am 17.09.2022.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), pp. 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), pp. 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), pp. 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dagen, A. S. & Bean, R. M. (2015). High-quality research-based professional development. An essential for enhancing high-quality teaching. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche & K. L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of Professional Development in Education*. Successful Models and Practices, PreK-12, pp. 42–63. New York: The Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., Gardner, M. & Espinoza, D. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf, abgerufen am 31.08.2022.
- Daschner, P., Hanisch, R., Koerber, R. & Mogler, J. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland*. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung (forum Lehrerfortbildung 47). Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem Educational Governance*, Bd. 7, S. 361–384. Wiesbaden: Springer VS.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Hahn, T. (2019). *Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen*. Eine empirische Studie zur Entwicklung der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften (Mathematikdidaktik im Fokus). Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24451-4>
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. et al. (2022). *Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>
- Heinrichs, K., Kärner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H. & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. Gruppe.

- Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 47(3), S. 231–241. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0329-3>
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Eine Einführung (utb Pädagogik, Bd. 5460). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 481–507.
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), S. 1183–1204. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7>
- Kalinowski, E., Gronostaj, A. & Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5(1), pp. 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858419828691>
- Kuschel, J., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). *Wie oft und zu welchen Themen werden schulinterne Lehrkräftefortbildungen angeboten?* Empirische Befunde einer vergleichenden Programmanalyse. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00123-w>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* Münster: Waxmann, 2. Aufl., S. 511–541.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster: Waxmann, Beiträge zur Schulentwicklung, S. 219–250.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (). Wiesbaden: Springer VS, S. 543–556.
- McQuillan, P. J., Welch, M. J. & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: 'inquiring' at multiple levels of a teacher education system. *Educational Action Research*, 20(4), pp. 535–551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727640>
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. Review of *Educational Research*, 81(3), pp. 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N. & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse*. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 385–410.

- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), S. 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 49–60.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 644–651.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), pp. 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>