

53 Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Eric Richter und Dirk Richter

Der Beitrag geht auf das berufliche Lernen bei Lehrpersonen ein und beschreibt die bestehenden Strukturen sowie Anbieter und Angebote der Fort- und Weiterbildung. Anschließend werden Forschungsbefunde zur Nutzung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung zusammengefasst. Dies umfasst Angaben zum Inhalt der Angebote, zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie zu Gründen des Besuchs der Angebote.

1 Einleitung

Das Unterrichten in der Schule ist eine komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit, für die Lehrpersonen an Hochschulen und im Vorbereitungsdienst ausgebildet werden. Diese Ausbildung vermittelt die notwendigen Grundlagen für die Berufsausübung, reicht aber nicht aus, um den Beruf während der gesamten beruflichen Laufbahn auf hohem Niveau auszuüben. Aus diesem Grund sind Lehrpersonen gefordert, sich mit den sich verändernden Bedingungen in Schule und Unterricht auseinanderzusetzen und dafür berufliche Lerngelegenheiten zu nutzen. Zu den wichtigsten Lerngelegenheiten gehören Fort- und Weiterbildungsangebote, die zumeist von staatlichen Anbietern bereitgestellt werden. Alle Bundesländer haben dafür eine institutionelle Struktur (z. B. Landesinstitute) geschaffen, die es den Lehrpersonen ermöglicht, Kurse, Workshops oder Tagungen in ihrer Region und an ihren Schulen zu besuchen.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung dieser Angebote hat sich die Forschung mit der Frage beschäftigt, welche Lehrpersonen in welchem Umfang von diesen Angeboten Gebrauch machen und welche Effekte mit der Teilnahme an Fortbildungen verbunden sind. Die Ergebnisse dieses Forschungsfeldes werden im Folgenden systematisiert und in drei Textabschnitten aufbereitet. Zunächst werden Merkmale und Formen des beruflichen Lernens von Lehrpersonen beschrieben (vgl. 2). Anschließend werden Befunde zu Struktur, Anbietern und Angeboten (vgl. 3) sowie zur Nutzung (vgl. 4) vorgestellt. Dabei werden sowohl zentrale nationale und internationale Befunde als auch bestehende Forschungsdesiderate in diesem Bereich thematisiert.

2 Verhältnis zu anderen Qualifikationswegen

Die Lehrpersonenbildung in Deutschland gliedert sich klassischerweise in drei Phasen, wobei die erste und zweite Phase die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst umfassen (► **Kapitel 38 und 39**). Die dritte Phase wird auch als Phase des beruflichen Lernens bezeichnet. Sie ist die längste Lernphase und kann bis zu 40 Jahre dauern. In dieser Phase stehen den Lehrpersonen verschiedene Lerngelegenheiten zur Verfügung (z. B. Teilnahme an Kursen, Austausch im Kollegium, Lektüre von Fachliteratur). Die beruflichen Lerngelegenheiten in der dritten Phase der Lehrpersonenbildung zeichnen sich durch eine Reihe von Merkmalen aus. Die Auswahl der Lerngelegenheiten erfolgt durch die Lehrpersonen selbstgesteuert und auf der Grundlage eigener Interessen und Schwerpunkte. Sie entscheiden in der Regel selbst, ob sie vorhandene Stärken ausbauen oder Defizite beheben wollen. Darüber hinaus führt die

Nichtinanspruchnahme von Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen in Deutschland nicht zu bestimmten beruflichen Nachteilen, wie z. B. der Eingruppierung in eine andere Gehaltsstufe oder dem Entzug der Lehrbefähigung. Eine weitere Besonderheit des beruflichen Lernens von Lehrpersonen besteht darin, dass in der Regel keine festen Zeiten während der Dienstzeit für die Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen. Der Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit bedarf sogar der expliziten Genehmigung durch die Schulleitung (Avenarius & Hanschmann, 2019).

Die gesetzlichen Vorgaben zur Inanspruchnahme von Fortbildungen sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt (Schewe et al., 2022). Generell lässt sich jedoch festhalten, dass Lehrpersonen in allen Bundesländern zur Fortbildung verpflichtet sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie ausschließlich strukturierte Fortbildungsangebote nutzen müssen, um dieser Verpflichtung nachzukommen. In einigen Bundesländern sind die Lehrpersonen darüber hinaus verpflichtet, ihre Fortbildungsaktivitäten zu dokumentieren und darüber Rechenschaft abzulegen (z. B. in Thüringen: ThürLBG, 2008). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) empfiehlt darüber hinaus eine quantifizierte Verpflichtung zur Inanspruchnahme von Fortbildung (SWK, 2023), wie sie in einzelnen Bundesländern bereits existiert (Daschner et al., 2023). Befragungen von Lehrpersonen durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zeigen jedoch, dass Lehrpersonen in Ländern mit einer quantifizierten Fortbildungsverpflichtung keine signifikant höheren Teilnahmequoten aufweisen als Lehrpersonen in weniger regulierten Ländern (Kuschel et al., 2020). Diese Befunde deuten darauf hin, dass gesetzliche Vorgaben das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen nur bedingt in der gewünschten Weise steuern können.

3 Struktur, Anbieter und Angebot von Fortbildungen

Die Bereitstellung eines umfassenden und qualitativ hochwertigen Fortbildungsangebots obliegt in erster Linie den jeweiligen Bundesländern. Hier sind in der Regel nachgeordnete Behörden der Kultusministerien dafür zuständig, entsprechende Angebote zu unterbreiten, die von den Lehrpersonen des Landes wahrgenommen werden können (DVLfB, 2018). In vielen Ländern wurden Landesinstitute für Lehrpersonenfortbildung eingerichtet, zu deren Aufgaben es gehört, Fortbildungsangebote zu unterbreiten und die dafür erforderlichen Fortbildnerinnen und Fortbildner zu qualifizieren. Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen an die Institute variieren die Aufgaben jedoch von Land zu Land, so dass die zentralen Einrichtungen nicht immer die regionalen Angebote für Lehrpersonen vorhalten. In Niedersachsen beispielsweise wurde die Verantwortung für die Lehrpersonenfortbildung auf regionale Kompetenzzentren übertragen, die überwiegend an Universitäten angesiedelt sind (NLQ, 2019). Diese institutionelle Verortung soll eine stärkere wissenschaftliche Verankerung und einen leichteren Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis ermöglichen.

Das Angebot an Lehrpersonenfortbildungen hat sich in den letzten Jahren stark erweitert (Renz, 2024). Neben staatlichen Institutionen engagieren sich zunehmend private Akteurinnen und Akteure wie Verlage, Vereine und weitere kommerzielle Anbieter. Besonders auffällig ist das wachsende Engagement von Stiftungen im Bereich der Lehrpersonenfortbildung. Ein Beispiel hierfür ist das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM), das seit 2011 bundesweite Fortbildungen für Lehrpersonen der Mathematik anbietet.

Bei den Fortbildnerinnen und Fortbildnern, die die Veranstaltungen im Rahmen der staatlichen Angebote durchführen, handelt es sich in der Regel um Lehrpersonen, die speziell für diese Aufgabe ausgebildet wurden (E. Richter et al., 2021a). Für diese Tätigkeit erhalten die Lehrpersonen eine Reduzierung ihres Unterrichtsdeputats, um diese Stunden für die Fortbildung zu nutzen. Die Ausgestaltung der Qualifizierungsprogramme für Fortbildnerinnen und

Fortbildner erfolgt in der Regel durch die für Fortbildung zuständigen Landesinstitute, so dass sich die Inhalte und Anforderungen von Bundesland zu Bundesland unterscheiden.

Das Fortbildungsangebot der Länder lässt sich in verschiedene Formate unterteilen, darunter angebots- und bedarfsorientierte, schulinterne und schulexterne sowie Präsenz- und Online-Veranstaltungen. Zusätzlich zu diesen zentralen Differenzierungsformen entwickeln die Bundesländer zum Teil eigene Formate für bestimmte Zwecke oder Zielgruppen (z. B. Landesfachtage in Schleswig-Holstein). Über die Verbreitung und Nutzung der Angebote in den verschiedenen Formaten liegen keine Informationen aus bundesweiten Erhebungen vor.

Die verschiedenen Fortbildungsformate bieten eine große Vielfalt an Veranstaltungen, die in der Regel über Online-Kurskataloge abrufbar sind. Informationen zum inhaltlichen Spektrum der Fortbildungen können bislang entweder wissenschaftlich fundierten Programmanalysen (z. B. Johannmeyer & Cramer, 2021) oder den Berichten der Landesinstitute für Lehrpersonenfortbildung entnommen werden (Übersicht in DVLFb, 2018). Inwieweit diese Angebote jedoch auch den Bedürfnissen der Lehrpersonen und dem tatsächlichen Bedarf der Schulen entsprechen, ist bislang unklar, da eine systematische empirische Erfassung des Fortbildungsbedarfs in den Ländern nicht flächendeckend etabliert ist (Baumgart & Steffens, 2024).

4 Forschungsstand zur Nutzung von Fort- und Weiterbildungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf

Die empirische Untersuchung der Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungen stellt einen zentralen Bestandteil der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf dar. Als Ergebnis verschiedener Befragungen lässt sich festhalten, dass bundesweit rund 80 Prozent der Lehrpersonen regelmäßig an Maßnahmen zur professionellen Entwicklung teilnehmen (D. Richter et al., 2019a). Lehrpersonen, die regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, unterscheiden sich jedoch erheblich in der Zeit, die sie in Fortbildungen investieren (Yoon & Kim, 2022). So konnte in der Lehrpersonenbefragung des IQB-Bildungstrends 2018 gezeigt werden, dass 40 Prozent der Lehrpersonen innerhalb von zwei Schuljahren nur an maximal zwei Fortbildungen teilnehmen, während 15 Prozent der Lehrpersonen mindestens fünf Fortbildungen besuchen (D. Richter et al., 2019a). Weitere Befunde zeigen zudem, dass nur ein sehr kleiner Teil der Lehrpersonen intensive und langfristige Fortbildungsangebote (z. B. Mentoringprogramme) in Anspruch nimmt (Fütterer et al., 2024). Darüber hinaus zeigen Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers, dass Schulleitungen eher an Fortbildungen teilnehmen als Lehrpersonen (Robert Bosch Stiftung 2024). Die Befunde machen deutlich, dass sich Lehrpersonen in der Nutzung von Fortbildungen unterscheiden. Im Folgenden soll daher ein Überblick über Schwerpunkte der Nutzungsforschung gegeben werden.

4.1 Inhalte der besuchten Fortbildungen

Eine zentrale Analysekategorie stellen die Inhalte der besuchten Fortbildungen dar. Eine aktuelle Befragung von Lehrpersonen im Deutschen Schulbarometer zeigt, dass diese sich primär mit Fragen des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, fachlichen Inhalten des Unterrichtsfaches und Themen der Schulentwicklung in Fortbildungen beschäftigen (Robert Bosch Stiftung, 2024). Eher selten besuchen Lehrpersonen Qualifizierungen zu überfachlichen Themen, zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften sowie zum Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft. Bei einer gesonderten Betrachtung von Schulleitungen stellt sich heraus, dass diese ebenfalls am häufigsten Qualifizierungen zu digitalen Medien im Unterricht besuchen, dicht gefolgt vom Thema Schulentwicklung. Die besondere Rolle und die Aufgaben von Schulleitungen schlagen sich also auch in der Wahl der Fortbildungsthemen nieder. Internationale Studien wie TALIS zeigen, dass Lehrpersonen im Mittel über vergleichsweise hohe Fort-

bildungsaktivitäten in den Gegenstandsbereichen Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen berichten. Deutlich weniger Lehrpersonen geben hingegen an, Fortbildungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen oder zum Unterrichten in multikulturellen Settings besucht zu haben (OECD, 2019). Die Ergebnisse von ICILS 2023 zeigen zudem, dass Lehrpersonen in Deutschland im internationalen Vergleich signifikant seltener an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen teilnehmen (Drossel et al., 2024). Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Lehrpersonen in Fortbildungskontexten vor allem mit Fragen der Gestaltung von Unterrichtsprozessen beschäftigen. Gleichzeitig zeigen die Befunde aber auch, dass Veranstaltungen zu Themen wie Inklusion und Interkulturalität bislang nur selten besucht werden.

4.2 Merkmale von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen

Die eher deskriptiven Studien zur Fortbildungsnutzung liefern Hinweise darauf, dass sich Lehrpersonen in Bezug auf die Art der besuchten Fortbildungen und die dafür aufgewendete Zeit stark unterscheiden. Ein wesentlicher Teil der Nutzungsforschung beschäftigt sich daher mit der Frage, worin sich Lehrpersonen unterscheiden, die intensiv bzw. selten oder nie an Fortbildungen teilnehmen (Krille, 2020). Zur besseren Einordnung des Forschungsstandes wird im Folgenden zwischen individuellen Hintergrundmerkmalen, berufsbezogenen Merkmalen und Merkmalen des institutionellen Kontextes unterschieden (vgl. auch das Angebots-Nutzungs-Modell von Lipowsky & Rzejak, 2019).

Zu den häufig untersuchten Hintergrundmerkmalen gehört das Alter bzw. die Berufserfahrung der Lehrpersonen. Insgesamt zeigt sich, dass ältere bzw. berufserfahrene Lehrpersonen eine geringere Fortbildungsmotivation aufweisen und tendenziell seltener an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung teilnehmen als jüngere bzw. berufsunerfahrene Lehrpersonen (Hauk et al., 2022). Regressionsanalysen konnten zudem zeigen, dass die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen als umgekehrt quadratische Funktion (inverse U-Form) beschrieben werden kann. Demnach ist ein Anstieg der Fortbildungsnutzung von der Berufseinstiegsphase bis zur Mitte der beruflichen Laufbahn zu beobachten. Danach nimmt die Fortbildungsaktivität bis zum Berufsaustritt ab (Röhl et al., 2024). Ein Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und der Teilnahme an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen konnte hingegen nicht festgestellt werden (Gerick et al., 2024). Weitere individuelle Hintergrundmerkmale wurden bislang nicht systematisch untersucht.

Zu den berufsbezogenen Merkmalen von Lehrpersonen gehören einerseits die formale Qualifikation und andererseits Aspekte der beruflichen Kompetenz. Die formale Qualifikation einer Lehrperson wird beispielsweise durch den Hochschulabschluss oder die Lehrbefähigung in einem bestimmten Fach beschrieben. Untersuchungen hierzu zeigen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I, dass Lehrpersonen, die ein grundständiges Lehramtsstudium in den entsprechenden Fächern absolviert haben, häufiger Veranstaltungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Themen besuchen als Lehrpersonen, die diese Fächer fachfremd unterrichten (Hoffmann & Richter, 2016). Weitere Befunde zeigen zudem, dass Lehrpersonen, die den Vorbereitungsdienst mit einer besseren Note abschließen, im Berufsleben mehr Zeit in fachliche Fortbildungen investieren (E. Richter et al., 2021b). Für Lehrpersonen in den USA konnte zudem gezeigt werden, dass Personen mit einem höheren akademischen Abschluss eher an längeren fachlichen Fortbildungen teilnehmen als Personen mit einem entsprechend niedrigeren Abschluss (Desimone et al., 2006). Für die schulische Praxis sind diese Befunde insofern problematisch, als sie darauf hindeuten scheinen, dass eher diejenigen Lehrpersonen an Fortbildungen teilnehmen, die durch ihr Studium bereits weitreichende fachliche Kompetenzen erworben haben dürften. Vor diesem Hintergrund würden Fortbildungen weniger dazu beitragen, Kompetenz-

unterschiede zwischen Lehrpersonen auszugleichen, als vielmehr bestehende Unterschiede zu perpetuieren.

Studien zu einzelnen Aspekten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen unterstreichen diese Annahme und zeigen, dass Fortbildungen insbesondere von Lehrpersonen gewählt werden, die bereits stärker konstruktivistische Überzeugungen zu Lehr-Lernprozessen, ein höheres professionelles Engagement, höhere Selbstwirksamkeitserwartungen und eine höhere Lernzielorientierung aufweisen (D. Richter et al., 2013; E. Richter et al., 2021b).

Die Teilnahme an Fortbildungen wird jedoch nicht ausschließlich durch Merkmale der Lehrperson bedingt, sondern hängt häufig auch mit dem institutionellen Kontext der Schule zusammen. Ein in diesem Zusammenhang häufig untersuchtes Merkmal ist die Schulformzugehörigkeit der Lehrpersonen. Aus der Forschung ist bisher bekannt, dass sich die Teilnahmequoten zwischen Lehrpersonen an Gymnasien und Lehrpersonen an anderen Schulformen zwar nicht systematisch unterscheiden (D. Richter, 2011). Allerdings zeigen verschiedene Studien übereinstimmend, dass Lehrpersonen an Gymnasien häufiger Veranstaltungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Inhalten besuchen, während Lehrpersonen an anderen Schulformen eher Fortbildungen zur Unterrichtsgestaltung, zum Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie zur Schulorganisation und Schulentwicklung wahrnehmen. Der bereits nach dem Studium erkennbare professionelle Wissensvorsprung von Gymnasiallehrkräften dürfte sich somit durch die Fortbildungsaktivitäten weiter verstärken (Kleickmann et al., 2013). Weitere Studien deuten darauf hin, dass Lehrpersonen, an deren Schulen die Teilnahme an Fortbildungen gemeinsam wertgeschätzt wird, auch häufiger an Fortbildungen teilnehmen (Heijens, 2024; D. Richter et al., 2013). Studien aus Nordamerika und Asien weisen zudem darauf hin, dass die wahrgenommene Unterstützung und das Führungshandeln der Schulleitung positiv mit der Teilnahme an Fortbildungen zusammenhängen (Hübner et al., 2021; Kim & Lee, 2020). In Bezug auf die Teilnahme an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen konnten Gerick et al. (2024) zudem zeigen, dass digitalisierungsbezogene Prioritäten der Schulleitung, das Ausmaß der schulischen Kooperation der Lehrpersonen in Bezug auf Digitalisierung sowie die IT-Ausstattung der Schule damit zusammenhängen, ob und wie häufig Lehrpersonen an Fortbildungen teilnehmen. Die verschiedenen Studien liefern somit Hinweise darauf, dass der schulische Kontext mit der individuellen Fortbildungsnutzung zusammenhängt.

4.3 Gründe für und gegen den Besuch von Fortbildungen

Ein zentraler Teil der Nutzungsforschung untersucht die Gründe, warum Lehrpersonen an Fortbildungen teilnehmen oder sie meiden. Um die Motivation zur Teilnahme zu verstehen, wurden in nationalen und internationalen Studien verschiedene Motive erhoben (Rzejak et al., 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen häufig aus persönlichem Interesse oder dem Wunsch nach einer Erweiterung beruflicher Kompetenzen teilnehmen (Gorozidis & Papaioannou, 2014; D. Richter, 2019b). Auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen wird als wichtiger Anreiz genannt (E. Richter et al., 2025). Zudem weisen Studien darauf hin, dass insbesondere der Wunsch, die eigene Lehrpraxis zu verbessern, die Teilnahme an Fortbildungen vorhersagt (D. Richter et al., 2019b).

Ebenso relevant wie die Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen sind die Hindernisse, die eine Teilnahme erschweren. Verschiedene Studien zeigen, dass zeitliche Merkmale des Angebots eine zentrale Rolle spielen. Lehrpersonen der Sekundarstufe I nennen die fehlende Vereinbarkeit von Arbeitszeiten mit den Fortbildungszeiten als wichtiges Teilnahmehindernis (E. Richter et al., 2018). Ähnlich berichten Lehrpersonen der Grundschule, dass hohe berufliche Belastungen ihre zeitlichen Ressourcen stark einschränken (D. Richter et al., 2012). Ob diese subjektiv wahrgenommenen Barrieren tatsächlich prädiktiv für die Teilnahme an Fortbildungen sind, wurde in einer repräsentativen Studie für Deutschland untersucht (E. Richter

et al., 2018). Die Ergebnisse zeigen, dass berufliche Verpflichtungen zwar als größte Barriere wahrgenommen werden, die tatsächliche Teilnahme jedoch stärker von der wahrgenommenen Qualität der Fortbildungsangebote und dem grundsätzlichen Engagement der Lehrpersonen abhängt. Diese Befunde unterstreichen, dass neben organisatorischen Faktoren auch die Attraktivität und Relevanz der Inhalte eine entscheidende Rolle spielen.

Untersuchungen zur Teilnahmemotivation und zu Teilnahmehindernissen verdeutlichen, dass fehlende zeitliche Ressourcen aufgrund beruflicher Belastungen ein zentrales Hindernis für die Teilnahme an Fortbildungen darstellen. Dies wirft die Frage auf, welche zeitlichen Rahmenbedingungen Fortbildungen erfüllen sollten, um für Lehrpersonen attraktiver zu sein. Empirische Analysen von Fortbildungsprogrammen liefern dazu aufschlussreiche Hinweise (Johannmeyer & Cramer, 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass Fortbildungsreihen im Vergleich zu Einzelveranstaltungen höhere Teilnehmendenzahlen erreichen (E. Richter et al., 2020). Bei Einzelveranstaltungen ziehen ganztägige Formate mehr Teilnehmende an als halbtägige und Veranstaltungen mit einem Start am Vormittag sind stärker nachgefragt als solche, die erst mittags oder nachmittags beginnen. Diese Befunde verdeutlichen, dass zeitliche Merkmale entscheidend für die Akzeptanz von Fortbildungsangeboten sind und bei der Planung entsprechend berücksichtigt werden sollten.

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden Fortbildungen als eine zentrale berufliche Lerngelegenheit für Lehrpersonen diskutiert. Insgesamt lassen sich zwei auf den ersten Blick erfreuliche Punkte zusammenfassen. Zum einen stellen die Länder mit erheblichem finanziellem Aufwand ein umfangreiches Fortbildungsangebot zur Verfügung, das es grundsätzlich allen Lehrpersonen ermöglicht, Fortbildungsangebote wahrzunehmen. Zum anderen liefert die Forschung zur Fortbildungsnutzung Hinweise darauf, dass ein Großteil der Lehrpersonen diese Angebote offenbar auch nutzt. Eine differenzierte Betrachtung dieser überwiegend auf Selbstauskünften beruhenden Befunde macht jedoch deutlich, dass Lehrpersonen in der Regel nur ein bis zwei Veranstaltungen innerhalb von zwei Jahren besuchen. Dabei handelt es sich häufig um Einzelveranstaltungen, die einen halben oder ganzen Tag nicht überschreiten. Die durchschnittliche Stundenzahl, die Lehrpersonen pro Jahr in Fortbildung investieren, ist somit verschwindend gering. Es stellt sich daher die Frage, welchen Beitrag solche wenig genutzten Lerngelegenheiten zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenz und des beruflichen Handelns leisten können.

Eine wirksame Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen setzt voraus, dass die angebotenen Weiterbildungen von hoher Qualität sind und bestimmte Merkmale aufweisen (z. B. Cramer et al., 2024; Rzejak et al., 2024). Die Fortbildungsforschung kann solche Merkmale vor allem bei Angeboten identifizieren, die im Rahmen wissenschaftlicher Studien entwickelt und untersucht werden. Über die Qualitätsmerkmale von Fortbildungen, die von staatlichen Instituten in der Fläche angeboten werden, ist bislang deutlich weniger bekannt (Kirsten et al., 2023). Dies liegt unter anderem daran, dass bislang kaum valide Messinstrumente zur Erfassung von Fortbildungsqualität entwickelt wurden, die in der Lage sind, die Prozessqualität und damit die Qualität der Lehr- und Lernprozesse im Rahmen von Fortbildungen abzubilden (E. Richter & Richter, 2024). Wenig erforscht ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, welche Kompetenzen Fortbildnerinnen und Fortbildner mitbringen und benötigen, um qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten anzubieten (E. Richter et al., 2021a).

Obwohl das berufliche Lernen von Lehrpersonen unter schwierigen Rahmenbedingungen stattfindet, deuten deskriptive Befunde zur Fortbildungsnutzung auf eine hohe Fortbildungsaktivität der Lehrpersonen hin. Unklar ist jedoch, wie systematisch und zielgerichtet das Ler-

nen der Lehrpersonen dabei umgesetzt wird. Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere Lehrpersonen, die bereits über stärker ausgeprägte Kompetenzen verfügen, Fortbildungsangebote intensiver nutzen (E. Richter et al., 2021b). Inwiefern Fortbildungen vor diesem Hintergrund dazu beitragen können, Kompetenzunterschiede zwischen Lehrpersonen zu verringern, um die Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler zu wahren, muss zumindest als offene Frage bezeichnet werden. Voraussetzung für ein systematisches und zielgerichtetes Lernen von Lehrpersonen wäre eine individuelle Fortbildungsplanung, die z. B. auf der Grundlage regelmäßiger Unterrichtshospitationen konkrete Entwicklungsschritte aufzeigt und Raum für Lernen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule bietet. Um ein solches professionelles Lernen so in den Schulalltag zu implementieren, dass professionelles Lernen nicht als weitere Zusatzaufgabe, sondern als regulärer Bestandteil der beruflichen Tätigkeit wahrgenommen wird, bedarf es flexibler Arbeitszeitmodelle, die Lernzeiten für Lehrpersonen vorsehen. Darüber hinaus sollte auf Systemebene versucht werden, die Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungen durch geeignete Anreizstrukturen und eine systematische empirische Bedarfsanalyse zu unterstützen (Bonnes et al., 2022).

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

Daschner, P., Karpen, K., & Köller, O. (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Beltz Juventa.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.

Richter, D. (2023). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 277–293). Waxmann utb.

Literatur

- Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9. Aufl.). Link.
- Baumgart, K., & Steffens, U. (2024). Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung. In P. Daschner & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis* (S. 252–271). Beltz Juventa.
- Bonnes, C., Wahl, J., & Lachner, A. (2022). Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation. Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 133–149.
- Cramer, C., Richter, D., & Röhl, S. (2024). Qualität im beruflichen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern* (S. 1–16). Springer VS.
- Daschner, P., Karpen, K., & Köller, O. (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are Teachers Who Need Sustained, Content-Focused Professional Development Getting It? An Administrator's Dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179–215.
- Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B., & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland* (S. 149–187). Waxmann.
- DVLfB [Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung] (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projekts Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1*. DVLfB.
- DZLM [Deutsches Zentrums für Lehrerbildung Mathematik] (2013). *Theoretischer Rahmen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik*. https://dzlm.de/files/uploads/DZLM-0.0-Theoretischer-Rahmen-20150218_FINAL-20150324.pdf [12.04.2025].
- Fütterer, T., Hübner, N., Fischer, C., & Stürmer, K. (2024). Heading for new shores? Longitudinal participation patterns in teacher professional development. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370891>

- Gerick, J., Annemann, C., Niemann, T., & Drossel, K. (2024). Digitalisierungsbezogene Lehrkräftefortbildungen – Analysen zu Zusammenhängen mit Lehrpersonen- und Schulmerkmalen sowie zum wahrgenommenen Fortbildungserfolg durch Lehrkräfte in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 661–682.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11.
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöfner, T., & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(6), 1325–1342.
- Heijens, M. J. M. (2024). Zusammenhänge mit dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1639–1660.
- 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* (S. 481–501). Waxmann.
- Hübner, N., Fischer, C., Fishman, B., Lawrenz, F., & Eisenkraft, A. (2021). One program fits all? Patterns and outcomes of professional development during a large-scale reform in a high-stakes science curriculum. *AERA Open*, 7, 233285842110286.
- Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1183–1204.
- Kim, T., & Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 261–278.
- Kirsten, N., Lindvall, J., Ryve, A., & Gustafsson, J. E. (2023). How effective is the professional development in which teachers typically participate? Quasi-experimental analyses of effects on student achievement based on TIMSS 2003–2019. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104242.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106.
- Krille, C. (2020). *Teachers' Participation in Professional Development: A Systematic Review*. Springer.
- Kuschel, J., Richter, D., & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 211–229.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 15–56). wbv.
- NLQ [Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung] (2019). *Orientierungsrahmen: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung*. <http://www.nibis.de/uploads/2komp/orientierungsrahmen.pdf>
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD.
- Renz, M. (2024). Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung. In P. Daschner & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Weißbuch Lehrkräftefortbildung* (S. 289–304). Beltz Juventa.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J., & Stanat, P. (2019a). 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* (S. 385–410). Waxmann.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207.
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2019b). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
- Richter, E., & Richter, D. (2024). Measuring the quality of teacher professional development: A large-scale validation study of an 18-item instrument for daily use. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101357.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021a). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, E., & Fischer, C. (2025). Profiling teachers' motivation for professional development – A nationwide study. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 90–103.
- Richter, E., Kunter, M., Marx, A., & Richter, D. (2021b). Who participates in content-focused teacher professional development? Evidence from a large scale study. *Frontiers in Education*, 6, 722169.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y., & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 145–173.
- Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Ergebnisse Lehrkräftebefragung. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.

- Röhl, S., Cramer, C., & Mayr, J. (2024). Lehrpersonen lernen: Nutzung und Nützlichkeit von Lerngelegenheiten und ihre Beziehung zur Berufserfahrung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 71–94.
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D., & Calcagni, E. (2024). Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte. *Die Deutsche Schule*, 116(2), 212–224.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichhardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation. Eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Schewe, C. M., Maritzen, N., & Thiel, F. (2022). Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe* (S. 237–288). Springer VS.
- SWK [Ständige Wissenschaftliche Kommission] (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf> [12.04.2025].
- ThürLbG [Thüringer Lehrerbildungsgesetz] (2008). <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true>
- Yoon, I., & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565.