

Mirjam Maier-Röseler



Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen

Theorie und Empirie im Dialog

Mirjam Maier-Röseler
Professionalisierung von Lehrpersonen an
Einzelschulen

Mirjam Maier-Röseler

Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen

Theorie und Empirie im Dialog

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugelassene Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe mit dem Titel
„Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von
Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog.“ Die veröffentlichte Arbeit enthält
Kürzungen und Anpassungen. Tag der Disputation: 18.07.2019

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2020 Budrich Academic Press, Opladen, Berlin & Toronto
[www. budrich-academic-press.de](http://www.budrich-academic-press.de)

ISBN 978-3-96665-011-3 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-985-7 (eBook)
DOI 10.3224/96665011

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Anja Borkam, Jena

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	12
1 Einleitung	13
2 Begriffsbestimmungen	19
2.1 Profession/Professionstheorien und Professionalität	19
2.2 Professionalisierung und Professionalisierungsprozesse	20
3 Die Wirkungsfrage der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Gegenstandsbeschreibung	26
3.1 Wirkungsmechanismen	28
3.2 Wirkungsfelder	40
3.2.1 Das Lernen der Lehrpersonen	44
3.2.2 Das Handeln der Lehrpersonen	44
3.2.3 Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler	45
3.2.4 Veränderungen der Einzelschule	46
3.3 Bedingungsfaktoren und vermittelnde Prozesse	47
3.3.1 Bedingungsfaktoren	47
3.3.2 Vermittelnde Prozesse (Mediatoren)	50
3.4 Zusammenfassung und Ausblick	52
4 Die Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext der Einzelschulen – theoretische Grundlegung	56
4.1 Schulen im Wandel	56
4.1.1 Die Entdeckung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit	58
4.1.2 Das Konzept der Schulentwicklung	61
4.1.3 Leistungsfähigkeit des Schulsystems	67
4.1.4 Neue Steuerungsmodelle	71
4.1.5 Veränderungen der Aufgaben und Rollen schulischer Akteure	75
4.1.6 Zusammenfassung und Ausblick	88

4.2	Die Professionalisierung von Lehrpersonen im Wandel	90
4.2.1	Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen	91
4.2.2	Formales, non-formales und informelles Lernen	98
4.2.3	Kooperation und Professionalisierung von Lehrpersonen	106
4.2.4	Situiertes Lernen	109
4.2.5	Konsequenzen für Professionalisierungsformate und die Planung von Professionalisierungsprozessen ..	111
4.2.6	Zusammenfassung	119
4.3	Die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen im Kontext der Einzelschule – Zusammenfassung	120
5	Forschungsstand	125
5.1	Die Schulleitung als Bedingungsfaktor der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen	132
5.2	Das Kollegium als Bedingungsfaktor für die Professionalisierung von Lehrpersonen	144
5.2.1	Das Kollegium im Rahmen individueller, formaler, institutionalisierter Professionalisierungsprozesse	145
5.2.2	Das Kollegium und kooperative Arbeits- und Lernprozesse	148
5.3	Organisationsstrukturen und Ressourcen der Einzelschule als Bedingungsfaktoren der Professionalisierung von Lehrpersonen	154
5.3.1	Die Bedeutung des Faktors Zeit für die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen	155
5.3.2	Die Bedeutung der finanziellen Ressourcen einer Schule für die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen	159
5.3.3	Räumliche Nähe und Ausstattung als Voraussetzung für die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen.....	162
5.3.4	Planung und Verbindlichkeit der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen	163
5.3.5	Einbindung der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen in die Einzelschule und Kommunikation im Kollegium	165
5.4	Geteilte Überzeugungen, Einstellungen, Ziele, Visionen und Werte	168
5.5	Zusammenfassung	173

6	Forschungsmodell zur Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und forschungsleitende Fragestellungen ...	177
7	Das Schulentwicklungsprojekt	182
7.1	Allgemeines und Ausgangspunkt	182
7.2	Die Projektschulen	183
7.3	Zielsetzungen	184
7.4	Projektelemente und weitere Gelingensfaktoren	185
7.4.1	Professionalisierung der schulischen Akteure	185
7.4.2	Netzwerktagungen	188
7.4.3	Prozessbegleitung	188
7.4.4	Weitere Gelingensfaktoren	189
7.5	Kennzeichen des Projekts – Zusammenfassung	189
7.6	Die wissenschaftliche Leitung und Begleitung des Projekts...	190
8	Forschungsmethodik und -design	192
8.1	Die Fragebogenerhebungen	197
8.1.1	Stichproben der Fragebogenerhebung	199
8.1.2	Erhebungsmethoden und -instrumente	203
8.1.3	Verfahren der Datenauswertung	209
8.2	Die leitfadengestützten Gruppendiskussionen	213
8.2.1	Stichproben der leitfadengestützten Gruppendiskussionen	215
8.2.2	Leitfaden der Gruppendiskussionen	217
8.2.3	Auswertung der leitfadengestützten Gruppendiskussionen	218
8.3	Die teilnehmenden Beobachtungen	220
8.3.1	Beobachtungsobjekte der teilnehmenden Beobachtungen	222
8.3.2	Systematisierung der teilnehmenden Beobachtungen ..	222
8.3.3	Auswertung der teilnehmenden Beobachtung	222
8.4	Vorteile des Mixed-Methods-Designs	223
8.5	Güte der Untersuchung	224
8.5.1	Gütekriterien der quantitativen Forschung	225
8.5.2	Gütekriterien der qualitativen Forschung	226
8.5.3	Güte von Mixed-Methods-Studien	229
9	Ergebnisse	231
9.1	Wahrnehmung und Bewertung des Projekts	232

9.2	Wirkungen des Projekts	236
9.2.1	Wirkungen auf der Ebene der Lehrpersonen	237
9.2.2	Wirkungen auf der Ebene der Einzelschulen	246
9.3	Einzelschulische Bedingungsfaktoren	253
9.3.1	Die Rolle der Schulleitung	254
9.3.2	Die Rolle des Kollegiums	264
9.3.3	Rahmenbedingungen: Organisationsstrukturen und Ressourcen	273
9.4	Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Merkmalen der Einzelschule und der Wirkung von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen?	281
9.5	Wie gestaltet sich der Umgang der Projektschulen mit der Professionalisierung der Lehrpersonen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen	283
9.5.1	Einbindung des Kollegiums in die Veränderungsprozesse und Klärung der Rolle des Kollegiums für den Entwicklungsprozess	284
9.5.2	Festlegung von Entwicklungszielen, Verknüpfung des Projekts mit weiteren Schulentwicklungsprozessen und Einbindung der Veränderungen in bereits vorhandene Profile	285
9.5.3	Ausgestaltung des Schulleitungshandelns im Hinblick auf eine Unterstützung der individuellen und schulischen Entwicklungsprozesse sowie bezüglich der Führung/Leitung der Schulen und Schulgemeinschaften im Projekt	287
9.5.4	Umgang mit Organisationsstrukturen und Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen	288
9.6	Welche Schulkontextmerkmale können als relevant für den Verlauf und die Wirksamkeit von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen im Rahmen von Schulentwicklung markiert werden?	289
10	Interpretation und Diskussion	292
11	Zusammenfassung und Ausblick	313
	Literaturverzeichnis	321

Die Anhänge sind online abrufbar unter: DOI 10.3224/96665011A

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Traditionelle Wirkungsfelder der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen in linearen Modellen.....	42
Abbildung 2: Traditionelle Wirkungsfelder der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen in dynamischen Modellen	43
Abbildung 3: Organisationskultur	59
Abbildung 4: Die Rolle der Schulleitung im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen	142
Abbildung 5: Eigene Modellentwicklung zur Professionalisierung von Lehrpersonen	179
Abbildung 6: Datenerhebung im Mixed-Methods-Design	193
Abbildung 7: Mixed-Methods-Design der vorliegenden Studie und Integration der Forschungsstränge	194
Abbildung 8: Codierungen zum Unterstützungshandeln der Schulleitungen	256
Abbildung 9: Codierungen zum Führungshandeln der Schulleitungen	258
Abbildung 10: Codierungen zur Rolle des Kollegiums	268
Abbildung 11: Eigene Modellentwicklung zur Professionalisierung von Lehrpersonen – erweitert	311

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Theoretisches Erkenntnisinteresse der Arbeit	17
Tabelle 2: Empirisches Erkenntnisinteresse der Arbeit	18
Tabelle 3: Systematisierung von Wirkungsmodellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	30
Tabelle 4: Unterteilung der Forschungsfragen	192
Tabelle 5: Verteilung zentraler Variablen der Stichproben der Fragebogenerhebung	201

Tabelle 6:	Beschreibung der Stichproben der leitfadengestützten Gruppendiskussionen	215
Tabelle 7:	Erfassung von Veränderungen der Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen durch das Projekt und Codierungen zu wahrgenommenen Bereichen der Veränderung	238
Tabelle 8:	Erfassung einer Vertiefung der Kompetenzen der Lehrpersonen durch das Projekt und Codierungen zu wahrgenommenen Kompetenzfacetten	239
Tabelle 9:	Korrelationen zwischen den Variablen zur Messung einer Verbesserung der Handlungsfähigkeiten der Lehrpersonen	241
Tabelle 10:	Codierungen zu wahrgenommenen Veränderungen auf der Ebene der individuellen Förderpraxis der Lehrpersonen	244
Tabelle 11:	Codierungen zu wahrgenommenen Veränderungen auf der Ebene der schulischen Förderpraxis	247
Tabelle 12:	Anzahl codierter Segmente zur veränderten schulischen Förderpraxis, nach Schulen differenziert	248
Tabelle 13:	Anzahl codierter Segmente zu Veränderungen der Organisationsstruktur, nach Schulen differenziert	250
Tabelle 14:	Statistische Kennwerte der Skala zur Messung einer Veränderung der Kooperationspraxis	251
Tabelle 15:	Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zu Unterschieden in der Wahrnehmung einer Veränderung des Kooperationsverhaltens, unter Berücksichtigung der Professionalisierungsintensität der Lehrpersonen	252
Tabelle 16:	Statistische Kennwerte der Skala Unterstützungshandeln der Schulleitung und Codierungen zu wahrgenommenen Facetten des Unterstützungshandelns	255
Tabelle 17:	Statistische Kennwerte der Skala kooperatives Schulleitungshandeln	259
Tabelle 18:	Codierungen zum Bedingungsfaktor Schulleitung, nach Schulen differenziert	263
Tabelle 19:	Statistische Kennwerte der Skala Austausch und Zusammenarbeit im Kollegium	265
Tabelle 20:	Statistische Kennwerte der Skala Unterstützung des Projekts durch das Kollegium	266

Tabelle 21: Codierungen zum Bedingungsfaktor Kollegium, nach Schulen differenziert	272
Tabelle 22: Statistische Kennwerte der Skala schulische Rahmenbedingungen: Ressourcen	274
Tabelle 23: Statistische Kennwerte der Skala schulische Rahmenbedingungen: Einbindung des Projekts	276
Tabelle 24: Codierungen zum Bedingungsfaktor Rahmenbedingungen der Einzelschule, nach Schulen differenziert	279

Abkürzungsverzeichnis

GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HBK	Hochbegabtenklassen
IK	Intensivkurse
KK	Kompaktkurse
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)
KT	Kompetenzteam
NT	Netzwerktagung
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PB	Prozessbegleitung
PE	Organisationsentwicklung
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
RK	Regelklassen
SchiLF	Schulinterne Lehrerfortbildung
SF	Schulleitungsforum
TE	Teamentwicklung
UE	Unterrichtsentwicklung

Die in der Arbeit verwendeten Abkürzungen werden, wenn nötig, an den jeweiligen Stellen dekliniert.

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen im Kontext der Einzelschule. Genauer geht sie aus theoretischer und empirischer Perspektive der Frage nach, welche Bedeutung die Einzelschule für (die Wirkung der) Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen besitzt.

Der Professionalität von Lehrpersonen wird national und international eine tragende Rolle für die Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Schulen und Schulsystemen und für das Lernen von Schülerinnen und Schülern zugesprochen. Fragen zur Qualität von Schule und Unterricht werden ergänzt durch Fragen nach der Professionalität von Lehrpersonen sowie der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Lipowsky 2004: 462). Die Professionalisierung von Lehrpersonen wird in diesem Zusammenhang als zentrales Instrument zur Sicherstellung der vielfältigen gesellschaftlichen, pädagogischen und bildungspolitischen Ansprüche an Schule und Unterricht, Bildung und Erziehung betrachtet (Blömeke, Herzig & Tulodziecki 2007: 161; Terhart 2008: 745; Halász, Santiago, Ekholm, Matthews & McKenzie 2004: 35; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter 2011: 61; Terhart 2002: 11). Leitend ist die Annahme, eine bessere Lehrerinnen- und Lehrerbildung (als Teil von Professionalisierung) führe zu professionelleren Lehrpersonen, welche durch ihr Handeln in Schule und Unterricht die Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler steigern können (Terhart 2002: 11; Terhart 2007: 54). Zudem gilt ein professionelleres Handeln bzw. die Professionalisierung der Lehrpersonen als Voraussetzung für das Gelingen von Schulentwicklungsmaßnahmen (Hahn 2003: 19; KMK 2003: 50; Priebe 1998: 92; van Lakerfeld 1995: 69). Es kann festgehalten werden: „The importance of improving schools, increasing teacher quality, and improving the quality of student learning has led to a concentrated concern with professional development of teachers as one important way of achieving these goals“ (Opfer & Pedder 2011: 376).

Die enorme Bedeutung von Professionalisierungsprozessen zeigt sich international u.a. in der gesetzlichen Verpflichtung der Lehrpersonen zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf (vgl. national: Daschner 2004: 293-299; Fussangel, Rürup & Gräsel 2016: 364; Hanisch & Lichtenfeld 2009: 17; KMK 2014: 202; Walm & Wittek 2014: 39; international: OECD/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014: 669; Eurydice/KMK 2008: 47). Eine entsprechende Fähigkeit, Bereitschaft sowie positive Einstellung hierzu zu entwickeln ist in Deutschland sogar Ziel der ersten beiden Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: dem Studium und Referendariat (Terhart 2004a: 6f.).

Das kontinuierliche Lernen von Lehrpersonen wird darüber hinaus als Leitformel des Berufs (KMK 2000: 4) und als zentrale Kompetenz von Lehrpersonen festgeschrieben (KMK 2004/2014: 13).

Seit Ende der 1990er Jahre führen die mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verknüpften hohen Erwartungen und Kosten sowie die zunehmende Zahl an Defizitdiagnosen dazu, dass sich der Legitimations- und Reformdruck deutlich erhöht (s. hierzu Döbrich, Klemm, Knauss & Lange 2003: 27f.; Terhart 2001: 191-214; Terhart 2000a: 125-142; Wissenschaftsrat 2001: 31f.; s. im Überblick Bellenberg & Thierack 2003: 59-105 sowie die Beiträge in Merckens 2003). Lag das Zentrum der Aufmerksamkeit lange Zeit auf dem Studium und Referendariat, so steht seit einigen Jahren ebenso die dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Fokus von Bildungspolitik, -verwaltung und -forschung (Hildebrandt 2008: 21). In Anlehnung an den internationalen Diskurs werden dabei seit ca. 10-15 Jahren auch im deutschsprachigen Raum vermehrt deren Effekte ergründet (Herzmann & König, 2016: 170f.; Lipowsky & Rzejak 2015b: 26). Es hat sich als unzureichend erwiesen, von einer grundlegenden positiven Wirkung von Professionalisierungsprozessen auszugehen. Die sogenannte Wirkungsfrage wird gestellt und Wirkungsannahmen werden einer Überprüfung unterzogen:

For many years, educators have operated under the premise that professional development is good by definition, and therefore, more is always better. [...] Today however, we live in an age of accountability. [...] Professional developers are asked to show that what they do really matters (Guskey 2000: 67).

Wirkungsanalysen können mittlerweile als eigenständiger Forschungsschwerpunkt identifiziert werden (Terhart 2012a: 5; Rothland & Terhart 2010: 798) und sind zentrale Gegenstände bildungspolitischer wie auch bildungswissenschaftlicher Bemühungen (Opfer, Pedder & Lavicza 2011: 443). Im Mittelpunkt steht das Interesse, die Prozesse der Professionalisierung bzw. deren Verlauf und Wirkungsweise genauer zu entschlüsseln. Es wird gefragt, *ob* Wirkungen eintreten, *wie* Professionalisierungsprozesse wirken und *was* einen Einfluss hierauf besitzt (Lipowsky 2010: 51; Hascher 2014: 544f.). Es geht also nicht nur darum, die prinzipielle Wirksamkeit zu testen resp. zu belegen, sondern es soll ebenso überprüft werden, *wie* und *wodurch* Wirkungen zustande kommen. Mögliche Wirkungsmechanismen, Wirkungsfelder und Bedingungsfaktoren werden bestimmt. Forschungsdaten werden generiert und systematisiert, um Professionalisierungsprozesse zukünftig empirisch fundiert weiterzuentwickeln und besser zu steuern. Damit wiederum sollen die Ansprüche nach einer hohen Qualität des Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystems, der Professionalität der Lehrpersonen, des Unterrichts und der Schulen insgesamt gewährleistet werden.

Bisherige Arbeiten bemühen sich in diesem Kontext primär darum, Wirkungen auf der Ebene der Lehrpersonen sowie deren Unterrichtshandeln nachzuweisen. Vereinzelt wird aber auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Didaktische, inhaltliche sowie methodische Gestaltungsmerkmale von Professionalisierungsprozessen, allen voran von spezifischen methodisch und inhaltlich konzipierten Maßnahmen, werden identifiziert, mit denen die gewünschten Wirkungen unterstützt werden können. Die Professionalisierungsmaßnahmen selbst bzw. deren Gestaltung werden als zentraler Bedingungsfaktor erkannt. Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Überblicksartikeln zu Merkmalen wirksamer Professionalisierungsmaßnahmen, traditionell als Fortbildungs- und/oder Weiterbildungskurse bezeichnet (formales, institutionalisiertes Lernen), vor (s. Caena 2011; Darling-Hammond & Richardson 2009; Department of Education & Training 2005; Guskey & Yoon 2009; Huber 2009b; Lipowsky 2009; Lipowsky 2014; Lipowsky & Rzejak 2012; Lipowsky & Rzejak 2015a; Lipowsky & Rzejak 2015b; Timperley 2008; Timperley, Wilson, Barrar & Fung 2007; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley 2007).

Die Dissertation basiert auf diesen zunehmend systematisierten Erkenntnissen, erweitert den Fokus bisheriger Arbeiten allerdings erheblich, indem sie sich einem noch stark vernachlässigten Bereich zuwendet: der Einzelschule. Sie geht der Frage nach, welche Bedeutung die Einzelschule für (die Wirksamkeit der) Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen besitzt.

Die vielfältigen Veränderungen im deutschen Schulsystem und in der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit den 1980er Jahren begründen diese Bemühungen. Sie gehen zurück auf theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse (Stichworte sind u.a. Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts-, Schulentwicklungs- oder auch Transferforschung), veränderte Steuerungsmechanismen sowie neue Handlungsbereiche und Anforderungen von/an Schulen und schulische(n) Akteure(n) und bedingen eine veränderte Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Einzelschule wird als Wirkungsfeld und Bedingungsfaktor von Professionalisierungsprozessen sowie als potenzieller Lernort bestimmt.

Die Ziele von Professionalisierungsprozessen beschränken sich entsprechend längst nicht mehr nur auf das individuelle Lernen von Lehrpersonen, sondern richten sich zunehmend und in vielerlei Hinsicht auf die Einzelschule und das Kollegium aus. Das Lernen soll in die gesamte Schule und pädagogische Praxis einfließen, Entwicklungen initiieren und fördern. In diesem Kontext gewinnen schulspezifische und schulinterne Professionalisierungsformate an Bedeutung (Huber 2011: 838f.; KMK 2014: 204; Lieberman 1995; Oelkers 2009: 10-16; Terhart 2000a: 131f.). Mit ihren jeweiligen Bedarfen, Strukturen und Kulturen bringen Schulen dabei gleichzeitig Bedingungen hervor, welche die Professionalisierung der Lehrpersonen prägen, sie hemmen oder fördern

können (Holtappels 2010: 99). Lernen, so die These, vollzieht sich nicht ausschließlich individuell, sondern es ist ebenso situiert und sozial (Bonsen & Hübner 2012: 57; Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006: 547f.; Greeno & Middle School Mathematics Through Applications Project Group 1998: 5f.; Putnam und Borko 2000: 4). Der Fokus der Arbeit impliziert allerdings keineswegs, dass Theorien zum individuellen Lernen (z.B. konstruktivistische Lerntheorien) ungültig werden. Es geht vielmehr darum, den Bezugsrahmen bisheriger Bemühungen zu erweitern und neue Blickrichtungen zu integrieren.

Zu diesem Zweck stützt sich der Gedankengang der Arbeit sowohl auf theoretische Überlegungen und aktuelle Gegenstandsbeschreibungen als auch auf empirische Erkenntnisse. Daraus ergeben sich zwei inhaltliche Schwerpunkte, welche die Gliederung der Dissertation und die Inhalte der insgesamt 11 Kapitel bestimmen: Die theoretische Grundlegung und die empirische Überprüfung der Rolle der Einzelschule im Kontext der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen.

Nachdem in Kapitel 2 vorangestellt zunächst die grundlegenden Begriffe der Arbeit geklärt werden, wird die Dissertation in den Kapiteln 3 und 4 theoretisch fundiert. Im Mittelpunkt des dritten Kapitels steht die Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vorliegende Modelle werden hinsichtlich ihrer Ausgestaltung, Gemeinsamkeiten und Differenzen untersucht und verglichen. Die Dominanz oder Vernachlässigung bestimmter Perspektiven wird identifiziert. Auf diesem Weg wird überprüft, welche Rolle der Einzelschule bisher zugesprochen wird und Konsequenzen für die weiteren Arbeitsschritte werden benannt und konkretisiert. Im vierten Kapitel werden spezifische (aktuelle und historische) Entwicklungen im Schulsystem und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussiert. Das Schulsystem und die damit verknüpften Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen sind einem kontinuierlichen Wandel unterworfen. Gegenwärtig akzentuiert dieser Wandel die Einzelschule als Lernort und Wirkungsfeld von Professionalisierungsprozessen und damit wiederum als deren Bedingungsfaktor in herausragender Weise. Die für die eigenen Fragestellungen wesentlichen Veränderungsprozesse werden offengelegt, um mögliche Verflechtungen der beiden Teilkomponenten – der Entwicklungen im Schulsystem und in der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – aufzudecken. Es wird überprüft, welche Gründe dafürsprechen, dass eine Berücksichtigung der Einzelschule innerhalb der Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur sinnvoll, sondern auch unerlässlich erscheint.

Das mit dem dritten und vierten Kapitel verbundene theoretische Erkenntnisinteresse ist in Tabelle 1 zusammengefasst. Daran schließt sich der empirische Teil der Arbeit an. Zunächst gibt Kapitel 5 einen Einblick in den gegenwärtigen Forschungsstand. Generell handelt es sich bei der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, vor allem im deutschsprachigen Raum, um ein deutliches Forschungsdesiderat. In einschlägigen Studien wird die Einzelschule bisweilen

stark vernachlässigt (Lipowsky 2009: 349f.; Lipowsky 2014: 513; Lipowsky & Rzejak 2012: 11f.; Lipowsky & Rzejak 2015a: 14 vgl. zusätzlich Avalos 2011: 11). Die wenigen verfügbaren nationalen und internationalen Untersuchungen, Reviews und Metaanalysen werden dennoch herangezogen, um auf Basis von Forschungsdaten nach der Rolle der Einzelschule zu fragen bzw. Zusammenhänge zwischen der Einzelschule und der Professionalisierung der Lehrpersonen aufzudecken. Zudem werden die zentralen Desiderate näher spezifiziert. Sie sind maßgeblich für die Fragestellungen dieser Dissertation.

Tabelle 1: Theoretisches Erkenntnisinteresse der Arbeit

Theoretisches Erkenntnisinteresse der Arbeit
Grundlegende Systematisierung vorliegender Wirkungsmodelle – Herausarbeitung von dominierenden Perspektiven und Desideraten.
• Wie lassen sich vorliegende Modelle zur Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisieren? • Welche Aspekte werden bisweilen in den Modellen berücksichtigt? • Welche Rolle wird der Einzelschule bisher im Rahmen der Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. in Wirkungsmodellen zugesprochen?
Erarbeitung einer aktuellen Gegenstandsbeschreibung von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung, unter Berücksichtigung spezifischer Entwicklungslinien und theoretischer Grundlagen – Bestimmung der Rolle der Einzelschule für die Professionalisierung von Lehrpersonen und damit für die Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
• Warum erscheint die Einbindung der Einzelschule relevant, wenn es um die Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie eine zeitgemäße Konzeptualisierung und Modellierung von Professionalisierungsprozessen geht? • Warum müssen sich Wirkungen von Professionalisierungsprozessen auch in der Einzelschule, d.h. über den individuellen Unterricht der einzelnen Lehrperson hinaus, zeigen? • Warum sollen Merkmale der Einzelschule als Bedingungsfaktoren in Modellen zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden?

Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse der Kapitel 2 bis 5 helfen, ein empirisches Wirkungsmodell zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu generieren, welches die Einzelschule explizit einbindet und als Grundlage der eigenen Untersuchung dient. Sie fundieren zugleich die eigenständige empirische Bearbeitung des Gegenstands der Arbeit. In Kapitel 6 wird dieses Modell dargelegt und erläutert. Außerdem werden die Forschungsfragen der eigenen Studie genannt. Das der empirischen Untersuchung zugrundeliegende Schulentwicklungsprojekt wird in Kapitel 7 näher vorgestellt. Die Konzeption und Zielsetzungen des Projekts werden offengelegt. In Kapitel 8 folgt die methodologische Erläuterung des eigenen Vorgehens im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts. Die Datenerhebung erfolgte in einem explorativen Mixed-Methods-Design. Es wurden standardisierte Fragebogenerhebungen und Gruppendiskussionen durchgeführt. Zudem wurden Professionalisierungsmaßnahmen teilnehmend beobachtet. Das mehrdimensionale methodische Vorgehen ermöglicht einen

tiefgehenden und umfassenden Einblick in die Handlungsräume von Einzelschulen bezüglich der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. In Kapitel 9 werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt und die zugrundeliegenden Forschungsfragen beantwortet. Es wird geklärt, inwieweit die Einzelschule als Bedingungsfaktor der Professionalisierung von Lehrpersonen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden kann. Es wird sich zeigen, dass Schulen unterschiedliche Kontexte und Realitäten hervorbringen, welche bedeutsam sind für das Lernen von Lehrpersonen sowie die Entwicklung von Schulen insgesamt.

Die Resultate der Untersuchung werden in Kapitel 10 mit den Erkenntnissen aus den übrigen Kapiteln der Arbeit zusammengeführt und – zurückgebunden an das eigene Wirkungsmodell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – interpretiert. Tabelle 2 fasst das empirische Erkenntnisinteresse zusammen.

Durch dieses mehrstufige Vorgehen wird, wie bereits im Titel der Arbeit festgehalten, ein *Dialog* zwischen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden hergestellt und zur Ableitung von Handlungsempfehlungen genutzt. Kapitel 11 schließt mit einer Zusammenfassung der Arbeit und wirft Konsequenzen auf, die aus den Erkenntnissen zu ziehen sind.

Tabelle 2: Empirisches Erkenntnisinteresse der Arbeit

Empirisches Erkenntnisinteresse der Arbeit
Analyse nationaler und internationaler Untersuchungsergebnisse – Identifikation und Systematisierung von empirischen Erkenntnissen zur Rolle der Einzelschule für die Professionalisierung von Lehrpersonen • Welche Rolle nimmt die Einzelschule bisher in Untersuchungen zur Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein? • Welche Erkenntnisse liegen zu möglichen Effekten auf der Ebene der Einzelschule vor? • Welche Erkenntnisse gibt es zu Zusammenhängen zwischen den Merkmalen der Einzelschule und der Wirksamkeit der Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen? • Welche einzelschulischen Kontextmerkmale können als bedeutsam für die Wirksamkeit der Professionalisierung von Lehrpersonen identifiziert werden? • Welche Forschungsdesiderate liegen vor?
Konzeption und Durchführung einer eigenen Studie – Beantwortung der Forschungsfragen • Welche Bedeutung haben verschiedene Schulkontextmerkmale für die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen? • Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Merkmalen der Einzelschule und der Wirkung von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen? • Wie gestaltet sich der Umgang von Einzelschulen mit der Professionalisierung von Lehrpersonen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen? • Welche Schulkontextmerkmale können als relevant für den Verlauf und die Wirksamkeit von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen im Rahmen von Schulentwicklung markiert werden?

Quelle: Eigene Darstellung

2 Begriffsbestimmungen

Im Vorfeld der inhaltlichen Darstellung werden zunächst die zentralen Begriffe der Arbeit geklärt: Profession/Professionstheorien und Professionalität sowie Professionalisierung und Professionalisierungsprozesse.

2.1 Profession/Professionstheorien und Professionalität

Den Bezugspunkt der zentralen Begrifflichkeiten der Arbeit bilden *Professionstheorien*. Diese legen fest, was unter *Professionen* verstanden wird, und sie bestimmen die (Merkmale der) *Professionalität* ihrer Akteure. Verschiedenen Professionsansätzen liegen dabei durchaus unterschiedliche Vorstellungen darüber zugrunde, was als Profession resp. was unter Professionalität und Professionalisierung zu verstehen ist (Merkens 2009: 547). Hier sollen Überlegungen herangezogen werden, welche sich explizit mit dem Lehrerinnen- und Lehrerberuf auseinandersetzen.

Den Ausgangspunkt der Ansätze bilden in erster Linie die Debatten um die *free professions* in der amerikanischen Berufssoziologie der 1950er und 1960er Jahre (Terhart 2011: 203). Diese sind trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen (Stichwort: Staatskultur versus Gesellschaftskultur) und der damit verbundenen eingeschränkten Übertragbarkeit von Terminologien und Konzepten (s. dazu Jeismann 1999: 60), auch im deutschsprachigen Raum maßgeblich. Als Professionen werden zunächst die von den klassischen Fakultäten der alten Universitäten hervorgebrachten freien Berufe der Fachrichtungen Medizin, Theologie und Rechtswissenschaft betrachtet (Terhart 2011: 203). Im Zuge der Akademisierung wird aber auch der Lehrerinnen- und Lehrerberuf in diesem Kontext bearbeitet. Es wird hinterfragt, inwieweit bzw. ob dieser als Profession begriffen werden kann. Zunächst bildet die Verwissenschaftlichung der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrpersonen den Ausgangspunkt der Überlegungen (Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs 1999: 11; Terhart 1995: 227; Terhart 2001: 43). Nachdem dies als unzureichend erkannt wird, orientieren sich die Arbeiten an den weiteren Kriterien klassischer Professionen (Schmidt 2008: 839; Terhart 1995: 228; Terhart 2001: 44). Dazu zählen eine akademische, theoretisch fundierte und langanhaltende Ausbildung (Studium), Sonderwissen und Fachterminologien, ein hoher sozialer Status (Prestige), Autonomie, ein Berechtigungswesen zur Berufsausübung sowie damit zusammenhängend exklusive Handlungskompetenz, berufsständische Normen/Berufsethik und die Selbstkontrolle durch Mitglieder der Profession (Berufsverbände) (vgl. Blömeke 2002: 19; Geissler 2013: 20; Lundgreen 1999:

21-26). Angesichts der Nichterfüllung aller Charakteristika klassischer Professionen (s. Herzmann & König 2016: 31ff.), insbesondere kann dem Anspruch der Autonomie (Stichwort: Beamtenverhältnis und Staatsschule), der Exklusivität des Berufswissens und der Kontrolle der Arbeit nicht entsprochen werden (Blömeke 2002: 22; Terhart 2011: 204f.), wird dem Lehrerinnen- und Lehrerberuf vielfach jedoch lediglich eine Semi-Professionalität zugesprochen (Terhart 2001: 44; Terhart 2011: 204).

Um den Anspruch der Profession und Professionalität trotz vielfältiger Kritik dennoch aufrecht zu erhalten, wird in der Folgezeit und bis heute nach neuen und alternativen Ansätzen gesucht (Combe & Kolbe 2004: 833; Terhart 2011: 204f.). In der deutschsprachigen Auseinandersetzung gelten mittlerweile der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz als etabliert (ausführlich dazu: Terhart 2011: 205-209; s. außerdem die weiteren Beiträge bei Helsper & Tippelt, 2011). Kennzeichnend ist, dass diese die Professionalität „[...] *aus den Eigenarten dieser Arbeit* (der Lehrpersonen; Anm. MM-R) *selbst* (Hervorheb. im Original) zu bestimmen suchen [...]“ (Terhart 2011: 205; s. dazu auch Schmidt 2008: 839). In den Mittelpunkt rückt die Frage nach einem erfolgreichen, professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (Schaefers & Koch 2000: 613). Überlegungen zur Professionalität identifizieren erstens die wesentlichen Merkmale der professionellen Tätigkeit sowie deren Qualität und geben zweitens Kennzeichen vor, mit denen die Eignung zur Berufsausübung bestimmt werden kann (Pietsch 2009: 5). Das professionelle Handlungsvermögen erstreckt sich dabei über die Bereiche „[...] Unterrichten, Erziehen, Beraten und Bewerten [ebenso geht es aber um] [...] professionelle Metakompetenzen wie Evaluieren, Kooperieren, Beteiligung an der Schulentwicklung sowie Empathie- und Distanzvermögen“ (Daschner 2009: 491).

2.2 Professionalisierung und Professionalisierungsprozesse

Wie bereits der Titel der Dissertation und die Ausführungen in der Einleitung verdeutlichen, geht es vorrangig allerdings nicht um die Auseinandersetzung mit Professionstheorien, sondern um die *Professionalisierung* von Lehrpersonen in der sogenannten dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und um die damit verbundenen *Professionalisierungsprozesse*.

Der Begriff der Professionalisierung umfasst den Prozess, der notwendig ist, um professionell handeln zu können bzw. um die Professionalität von Lehrpersonen aufrechtzuerhalten, zu stärken und weiterzuentwickeln. Es geht „[...] um den Prozess der Bildung und Entwicklung von Professionalität“ (Helsper & Tippelt 2011: 275), um die „[...] strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und eines professionellen Habitus“ (Helsper & Tippelt

2011: 276f.). Die Professionalität von Lehrpersonen ist individuell (wenn z.T. auch kollektiv in Formaten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bearbeitet), aber bezogen auf das jeweilige Umfeld, in dem professionell gehandelt werden muss, zu entwickeln (Heise 2009a: 30). Entsprechend wird erwartet, dass sie sich auf der Ebene der einzelnen Lehrperson zeigt. Dem oben genannten Handlungsrepertoire zufolge soll sich das professionelle Handeln von Lehrpersonen jedoch längst nicht mehr nur im individuellen Unterricht vollziehen, sondern auch die Entwicklung der Schulen insgesamt unterstützen (Daschner 2009: 491), welche wiederum selbst die Professionalisierung der Lehrpersonen fördern kann (Schaefers & Koch 2000: 602). Das zeigt sich auch in den, im Zuge der Standardisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung resp. der Ableitung eines Leitbilds für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf von der KMK (2000; 2004/2014) festgelegten Kompetenzen. Hierzu zählen das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und *Innovieren* (KMK, 2004/2014; KMK 2014: 182). Damit ist eine für die vorliegende Arbeit weitreichende Verschiebung bisheriger Schwerpunkte markiert: Die Professionalität und damit auch die Professionalisierung der Lehrpersonen werden in die Einzelschule und deren Entwicklung eingebunden. Was das konkret heißt, wird in den weiteren Kapiteln der Arbeit ersichtlich.

Die individuelle Professionalisierung ist abzugrenzen von der kollektiven, welche „[...] den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status der Profession [umschreibt] [...]“ (Terhart 2011: 203; Terhart 2014: 344; vgl. zusätzlich Apel et al. 1999: 10; Helsper & Tippelt 2011: 275; ausführlich beschäftigt sich Lundgreen (1999) mit dieser Thematik). Die kollektive Professionalisierung wird in der gekürzten Fassung der vorliegenden Arbeit allerdings nicht thematisiert. Mit dem Anspruch der Professionalisierung auf individueller Ebene sind in allen drei, im deutschsprachigen Raum diskutierten Professionstheorien, „[...] Vorstellungen bezüglich ‚mehr oder weniger‘ Professionalität [verbunden], oder anders: letztlich immer auch normativ geprägte Vorstellungen darüber, was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist“ (Terhart 2011: 216). Die Professionalität von Lehrpersonen ist, so die Prämisse und konstituierendes Moment der Professionstheorien, auf eine stetige Reflexion und Steigerung angewiesen (s. dazu beispielsweise Terhart 2011; von Hippel 2011; darüber hinaus auch Schaefers & Koch 2000: 602) – sie benötigt Professionalisierungsprozesse:

Strukturtheoretische Professionsansätze sind darauf ausgerichtet, die dem pädagogischen Handeln zugrundeliegenden Strukturen zu identifizieren und den Idealtypus pädagogischen Handelns zu rekonstruieren (Helsper 2011: 149). Bezogen auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf spielt vor allem der Ansatz von Oevermann (1996; s. auch Oevermann 2002) eine herausragende Rolle (Baumert & Kunter 2006: 470; zur Weiterentwicklung des Ansatzes vgl.

Helsper 2011: 154-159). Strukturtheoretische Professionsansätze zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf „heben [...] insbesondere die Herausforderungen, die Spannungen und Ambivalenzen [...] und die komplexen interaktiven Dynamiken [...] [hervor], in die das Lehrerhandeln eingerückt ist“ (Helsper 2016: 103). Helsper (1996: 530-536; Helsper 2002) spricht von den antinomischen Aufgaben des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Betont wird dabei die Beziehung der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern im Unterricht (Helsper 2011: 149; Herzmann & König 2016: 90). Professionalität wird in strukturtheoretischen Ansätzen begriffen als „[...] Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden [...] zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart 2011: 206; Terhart 2014: 348). Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, ihren Umgang mit den Spannungen und Unsicherheiten des Berufs zu reflektieren und zu verbessern. Dies bietet Anhaltspunkte für ihre Professionalisierung (Helsper 2002: 91-97; Herzmann & König 2016: 90; Oevermann 2002: 57-63; Terhart 2011: 206f.; Terhart 2014: 348). Durch Professionalisierungsprozesse resp. die damit verbundene Entwicklung von Wissen, Einstellungen und Werthaltungen sollen Lehrpersonen mit den Antinomien ihres Berufs umgehen lernen (von Hippel 2011: 250).

Der kompetenztheoretische Ansatz (s. dazu ausführlich Baumert & Kunter 2006; ebenso Baumert & Kunter 2011) macht den Unterricht als vorrangige Aufgabe von Lehrpersonen und die Bedeutung von Kompetenzen hierfür zum Zentrum der Auseinandersetzung (Baumert & Kunter 2006: 473; Baumert & Kunter 2011: 30). Kompetenzen werden als Voraussetzung betrachtet, um im Lehrerinnen- und Lehrerberuf professionell handeln zu können. Ausgehend von einer möglichst spezifischen Aufgabenbeschreibung werden notwendige Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Wissensdimensionen bestimmt und empirisch überprüft (Terhart 2011: 207f.; Terhart 2014: 348f.). Forschungsbemühungen spielen entsprechend eine wichtige Rolle (Terhart 2011: 207; Terhart 2014: 348f. – ein bekanntes Beispiel hierfür ist die COACTIV-Studie – vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Stark orientiert wird der Ansatz an der Expertiseforschung (Baumert & Kunter 2006: 505ff.; Baumert & Kunter 2011: 45f.; Herzmann & König 2016: 110). Professionalität zeigt sich im kompetenztheoretischen Ansatz, wenn eine Lehrperson „[...] in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt [...]“ (Terhart 2011: 207; Terhart 2014: 349). Dies weist zugleich darauf hin, dass prinzipiell unterschiedliche Kompetenzniveaus resp. -stufen zu differenzieren sind und Kompetenzen erlernt/entwickelt werden können (Baumert & Kunter 2011: 32ff.; Baumert & Kunter 2011: 46). Begründet werden kann die Notwendigkeit der Weiterprofessionalisierung hierbei demzufolge

mit der Steigerung der professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen.

Unter berufsbiographischer Perspektive (s. dazu Terhart 1995 und Bauer 2000) wird die Professionalität als Entwicklungsproblem aufgefasst, welches im Kontext beruflicher und persönlicher Entwicklung steht (Terhart 2011: 208; Terhart 2014: 350):

Lehrerwerden ist ein Entwicklungsprozeß (sic!) (Hervorheb. im Original), der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet, und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein persönlichkeits- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultat aus situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt (Terhart 1987: 795; in der anglo-amerikanischen Debatte wird die Terminologie des professional developments eingeführt: Terhart 1995: 228f.).

Hervorzuheben ist auch bei diesem Ansatz, dass die Professionalität als etwas nie Abgeschlossenes betrachtet wird (Herzmann & König 2016: 97): Terhart (1990: 247) spricht vom „Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslanger Prozeß (sic!)“. Die für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen werden auch hier als prinzipiell lehr- und lernbar aufgefasst (Bauer 2000: 70). Professionalisierungsprozesse sind demzufolge ein wesentlicher Bestandteil von Entwicklungsverläufen. Der berufsbiographische Ansatz ist ebenfalls stark forschungsorientiert (Terhart 2011: 208f.; Terhart 2014: 350; ausführlich auch Terhart 1995). Es wird nach allgemeinen Entwicklungsverläufen bzw. Stufen und Aufgaben professioneller Entwicklung gesucht (s. ausführlich zur berufsbiographischen Forschung Rothland & Terhart 2010: 195-198; Herzmann & König 2016: 99-105).

Alle drei Ansätze betonen demzufolge ausdrücklich die dynamische und zugleich auch entwicklungsbedürftige Seite der Professionalität von Lehrpersonen. Professionalität bedarf eines kontinuierlichen Prozesses der Professionalisierung. Die Professionalität von Lehrpersonen ist als prinzipiell veränderungsfähig bestimmt (Terhart 2011: 205-210; Terhart 2015: 71; von Hippel 2011: 249ff.). Allerdings wird das, der Entwicklung Bedürftige, in allen drei Ansätzen differenziert betrachtet. Ebenso unterscheiden sich die Ansätze dahingehend, was als Unterstützungsmechanismus der Entwicklung der Professionalität definiert wird. Nach Terhart (2011: 216) können „Aus- und Fortbildung, Training, berufliche Erfahrungsbildung, die Erfahrung des Ungenügens eben dieser bisherigen Erfahrung, kollegiale Zusammenarbeit, gemeinsame oder individuelle Selbstreflexion – oder eine Mischung aus diesen Elementen“ zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Darin spiegelt sich wider, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen eben gerade nicht nur auf formale und institutionalisierte, sondern auch auf informelle Lernprozesse angewiesen ist (vgl. dazu auch Heise 2009a: 23-26), wenngleich die wohl gängigsten Konzepte zur Förderung der Professionalität von Lehrpersonen als

Fort- und Weiterbildungen umschrieben werden können. Sie sind ein wesentliches Instrument der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der dritten Phase. Obwohl die Differenzierung der Begrifflichkeiten langsam aufgegeben wird, lassen sich prinzipiell unterschiedliche Bedeutungsnuancen feststellen: Fortbildungen sind eher auf den Erhalt und die Weiterentwicklung bereits vorhandener Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände ausgerichtet, wohingegen Weiterbildungen übergeordnet auf eine Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen abzielen (Bellenberg & Thierack 2003: 45f.; KMK 2014: 204f.; Terhart 2000a: 130). Die vorliegende Arbeit verzichtet aus zwei Gründen auf die Verwendung der Begriffe *Fort- und Weiterbildung* und erweitert zugleich das damit verbundene Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen:

Erstens liegt der Fokus von Arbeiten zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen bis heute vorrangig auf dem formalen, institutionalisierten Lernen innerhalb von methodisch und inhaltlich im Vorfeld strukturierten und konzipierten Maßnahmen. Das informelle Lernen, speziell am Arbeitsplatz, wird hingegen stark vernachlässigt. Als informelle Lernprozesse sind, wie in Abschnitt 4.2.2 ausführlich beschrieben wird, Lernformen außerhalb curricular gestalteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen und Institutionen, wie beispielsweise die Lektüre von Fachliteratur oder die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, zu verstehen. Die starke Fokussierung formaler und institutionalisierter Lernformate ist kritisch zu betrachten, weil solche Maßnahmen es, trotz wissenschaftlicher Erkenntnisse, noch allzu häufig versäumen, tatsächliche Lernprozesse anzuregen oder die weiteren Möglichkeiten der Professionalisierung (s.o.) einzubinden. Zugleich wird übersehen, dass ein Großteil des Lernens von Lehrpersonen informell stattfindet. Zweitens ist, trotz vielfältiger theoretischer Konzepte, zumindest in der Praxis die Überzeugung weit verbreitet, mit dem Besuch von Professionalisierungsmaßnahmen hätten Lehrpersonen bereits gelernt. Nicht umsonst werden sie lange Zeit eher als passive Rezipientinnen und Rezipienten, denn als aktive Beteiligte im eigenen Lernprozess verstanden. Es wird bei der konkreten Konzeption von Professionalisierungsmaßnahmen immer noch allzu häufig ausgeblendet, dass das Lernen langwierig, komplex und zudem von Transfer-, Reflexions- und Implementationsprozessen abhängig ist. Es wird nur selten hinterfragt, wie veränderte Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, verändertes Wissen, veränderte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen in Schule und Unterricht kommen und dort Veränderungen initiieren (Basold 2010: 101).

Im Unterschied dazu verweist die in dieser Arbeit genutzte Terminologie der *Professionalisierungsprozesse* explizit darauf, dass das Lernen von Lehrpersonen erstens längerfristig und zweitens komplex ist. Es beinhaltet Phasen der aktiven Auseinandersetzung und Aneignung mit/von Themen oder Problemstellungen, der Reflexion der eigenen Person, der pädagogischen Praxis sowie der schulischen Realität, der Überarbeitung des eigenen Handelns und

Wissens, der Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen, des Transfers und der Implementation, des Austausches mit Kolleginnen und Kollegen, der Reflexion von Veränderungen, dem Einholen von Feedback u.v.a.m. Es handelt sich also wirklich um einen Lernprozess: „The process by which classroom teachers change their practices and their knowledge and beliefs about the teacher’s role and about their subject is fundamentally a learning process“ (Clarke & Peter 1993: 167). Solche Lernprozesse können sowohl informell als auch formal und institutionalisiert angeleitet sein. Beide Lernformen helfen, die Professionalität von Lehrpersonen aufrechtzuerhalten, zu stärken und weiterzuentwickeln. Besonders die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen wird, wie die weiteren Ausführungen zeigen, als Möglichkeit der *Professionalisierung* begriffen. Damit dehnt die vorliegende Arbeit die Perspektive auf Möglichkeiten des beruflichen Lernens bzw. auf Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen aus und schließt an die Vorstellungen der genannten Professionstheorien resp. den damit verbundenen Annahmen, wie die Professionalität von Lehrpersonen gesteigert werden kann, an. Die Ausführungen können ebenso anknüpfen an den international gebräuchlichen Begriff des (*Continuing*) *Professional Developments* (CPD). Das CPD umfasst nach einer Definition der OECD (1998: 18) „any activity that develops an individual’s skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher. These include personal study and reflection as well as formal courses“ (s. außerdem die Begriffsbestimmungen in der TALIS-Studie: OECD 2009: 49).

Analog zu Professionalisierungsprozessen wird in der Arbeit, wie bereits ersichtlich, auch vom Lernen der Lehrpersonen gesprochen, um die Terminologien des informellen und formalen, institutionalisierten Lernens aufzugreifen. Der Begriff der Professionalisierungs*maßnahme* wird dann genutzt, wenn explizit und ausschließlich von formalen und institutionalisierten Kursen oder deren Merkmalen gesprochen wird. Wenn in Zitaten die Bezeichnungen der Fort- und Weiterbildung aufgegriffen werden, so werden die Aussagen immer auf das hier dargelegte, erweiterte Verständnis von Professionalisierungsprozessen übertragen.

3 Die Wirkungsfrage der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Gegenstandsbeschreibung

Die Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt für die Dissertation den wesentlichen Bezugsrahmen bereit. In diesem Kontext erfolgt die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Einzelschule für (die Wirkung der) Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen. Damit setzt sie sich mit einem „[...] Zentralproblem der Lehrerbildung [...]“ (Terhart 2012: 5) und einem „[...] der bedeutendsten Forschungsbereiche innerhalb der Lehrer[aus]bildungsforschung [...] [auseinander]“ (Rothland & Terhart 2010: 798; vgl. auch Terhart 2012: 5). Das spiegelt sich national und international in einer Vielzahl neuerer Veröffentlichungen wider. Sie knüpft an, an bildungspolitische sowie -wissenschaftliche Bemühungen zur Verbesserung des Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystems (Opfer, Pedder & Lavicza 2011: 443). Wie auch bei dem Zitat von Rothland und Terhart (2010), das sei vorweggenommen, beziehen sich einige der weiteren Quellen/Autorinnen und Autoren primär auf die Wirkungsfrage der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihre Aussagen können aber auf die Professionalisierung von Lehrpersonen übertragen werden, da ähnliche Entwicklungen und Tendenzen zu identifizieren sind. Dieses Vorgehen ist gerechtfertigt, weil bezüglich der Wirkungsfrage von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen, im Vergleich zur ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, deutlich weniger einschlägige Literatur zur Verfügung steht. Grund hierfür ist die insgesamt verhältnismäßig lange Vernachlässigung der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bonsen 2009: 3; Lipowsky 2010: 51).

Die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Wirkungsfrage gegenwärtig zugewandt wird, beruht dabei im Wesentlichen auf zwei, miteinander verbundenen Argumentationslinien. Erstens wird die Professionalität der Lehrpersonen als Schlüsselgröße für An- und Herausforderungen im Schulsystem betrachtet (Hattie 2015: 289f.; Lipowsky 2006; Reinold 2016: 65). Zweitens werden die Prozesse der Professionalisierung als zentrales Steuerungsinstrument markiert, mit dem die Qualität von Schule und Unterricht sowie die Entwicklungsfähigkeit von Schulen sichergestellt werden soll, indem sie die Professionalität von Lehrpersonen steigern (Hahn 2003: 19; Kunter et al. 2011: 61; Priebe 1998: 92; Terhart 2008: 745; Terhart 2002: 11).

Die Ansprüche und Erwartungen an Professionalisierungsprozesse sind folglich enorm. Vor diesem Hintergrund wird mittlerweile hinterfragt, *ob* und *wie* bzw. *wodurch* die gewünschten Wirkungen von Professionalisierungsprozessen eintreten und beeinflusst werden (Hascher 2014: 544f.; Lipowsky 2010:

51; Terhart 2003: 17). Es geht also längst nicht mehr nur um persönliche Defizitdiagnosen, sondern

Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung soll stichhaltige Daten liefern, ob Inhalte, Methoden und Prozesse (Effektivität) sowie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Effizienz) die gesetzten Ziele [...] erreichen. Sie soll systematisch prüfen, was gemeinhin als selbstverständlich bezüglich der Effekte oder Nicht-Effekte angenommen wird. Insofern unterscheidet sie sich klar von der Kritik an der Lehrerbildung, die vor allem auf Meinungen und subjektiven Mängelzuschreibungen beruht (Hascher 2014: 419).

Erkenntnisse sollen mittels Wirkungsanalysen datengestützt und evidenzbasiert gewonnen werden, um Professionalisierungsprozesse zukünftig weiterzuentwickeln und besser steuern zu können – auch hier vorrangig vor dem Hintergrund der Erfüllung der Qualitätsansprüche von Schule und Unterricht (Lipowsky 2010: 51).

Bearbeitet wird die Wirkungsfrage i.d.R. im Kontext empirischer und/oder theoretischer Wirkungsmodelle. In diesen werden, analog zu den genannten Interessen, Aussagen getroffen zu Wirkungsmechanismen, Wirkungsfeldern und Einflussvariablen (sogenannte Bedingungsfaktoren) sowie zu möglichen vermittelnden Prozessen (Mediatorvariablen) (Desimone 2009: 184). Wirkungsmodelle zeichnen sich einerseits durch die Reduzierung komplexer Beziehungsgefüge auf das inhaltlich Wesentliche aus und profilieren sich andererseits dadurch, dass sie das aktuelle Forschungsfeld sowie den Gegenstandsbereich der Wirkungsfrage in grundlegender Weise systematisieren. Sie sind daher besonders geeignet, um das Themenfeld der vorliegenden Arbeit strukturiert und komprimiert zu situieren. Dabei geht es im Wesentlichen um die folgenden drei Fragestellungen. Gemäß den Zielsetzungen der Dissertation liegt der Schwerpunkt allerdings auf der dritten Frage.

- Wie lassen sich vorliegende Modelle zur Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisieren?
- Welche Aspekte werden bisweilen in den Modellen berücksichtigt?
- Welche Rolle wird der Einzelschule bisher im Rahmen der Wirkungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. in Wirkungsmodellen zugesprochen?

Aufgrund des stetig wachsenden Interesses an Wirkungsanalysen existiert eine nahezu unüberschaubare Vielzahl an Wirkungsmodellen. Tabelle 3 gibt einen ersten Einblick in das Feld. Für eine Bearbeitung des Gegenstands sind daher Überlegungen zu Differenzierungs- und Kategorisierungskriterien unumgänglich, anhand derer die weiteren Ausführungen orientiert werden können. In Anlehnung an die Inhaltsbereiche von Wirkungsmodellen wird eine Unterscheidung auf drei Ebenen vorgenommen. Die Modelle sollen hinsichtlich ihrer *Wirkungsmechanismen* (3.1), *Wirkungsfelder* (3.2) sowie *Bedingungsfak-*

toren und vermittelnden Prozesse (3.3) charakterisiert werden. Dieser Ordnungsvorschlag fügt sich hervorragend in vorhandene Arbeiten und Überblicksartikel zum Themenfeld ein und bildet damit eine gute Basis für die weitere Auseinandersetzung. Ausgangspunkt der Darstellung ist Tabelle 3, in der verschiedene nationale und internationale Modelle in einem überblickartigen Vergleich aufgeführt werden. Die Auswahl dieser Modelle ist zwar weder erschöpfend noch repräsentativ, es wird jedoch auf folgende Punkte geachtet: Erstens wird eine international vergleichende Perspektive eröffnet. Zweitens werden dominierende ebenso wie randständige Modelle berücksichtigt. Drittens werden starke Überschneidungen vermieden, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten. Aus diesem Grund sind weitere Modelle, die mit den bereits aufgeführten Versionen identisch sind, nicht zusätzlich in die Tabelle integriert. Die Modelle sind chronologisch nach dem Jahr ihrer Veröffentlichung aufgelistet.

Die Erkenntnisse aus der Aufarbeitung vorhandener Wirkungsmodelle und die daraus abzuleitenden Schwachstellen werden zum Abschluss des Kapitels (3.4) zusammenfassend dargelegt und im Hinblick auf deren Relevanz für die eigene Arbeit bewertet sowie zur Strukturierung des weiteren Vorgehens genutzt.

3.1 Wirkungsmechanismen

Wirkungsmodelle können nach den ihnen zugrundeliegenden Wirkungsmechanismen voneinander unterschieden werden. Diese geben Auskunft darüber, wie sich Effekte von Professionalisierungsprozessen, den jeweiligen Vorstellungen zufolge, vollziehen. In Tabelle 3 ist das in der Spalte *Art des Modells* festgehalten.

Obwohl Wirkungsmechanismen als Grundlage von Modellen zu identifizieren sind, werden sie häufig nicht explizit kommuniziert, was eine eindeutige Zuordnung erschwert. Das zeigt sich auch bei einigen Modellen in Tabelle 3. Prinzipiell gilt es, sogenannte Wirkungsketten oder auch Stufenmodelle (vgl. Reinold 2015: 76) und damit eher lineare Wirkungsannahmen von stärker dynamischen Wirkungsverständnissen abzugrenzen. Erstere stimmen mit traditionellen Ursachen-Wirkungsannahmen überein. Opfer und Pedder (2011: 384) sprechen in diesem Zusammenhang von der „process-product-conceptualization of causality“. In solchen Modellen vollzieht sich die Wirkung über eine bestimmte, vorab festgelegte Reihenfolge von Einzelprozessen (Opfer, Pedder & Lavicza 2011: 446). Entsprechend der Terminologie der Kette sind die einzelnen Glieder/in der Bildsprache der Stufen die einzelnen Stufen der Wirkungsmöglichkeiten eng miteinander verknüpft. Sie gelten jeweils als Voraussetzung für nachfolgende Veränderungen (Huber & Radisch 2010: 340-348).

Fällt ein Glied/eine Stufe aus, wird die Wirkungsabfolge unterbrochen. Gleichzeitig garantieren Wirkungen auf einer Stufe aber längst noch keinen Erfolg der Wirkungskette per se. Effekte der einzelnen Prozessabschnitte gelten als notwendige, nicht jedoch als hinreichende Bedingungen für nachfolgende Wirkungen oder die Wirkungskette insgesamt (Guskey 2000: 86).

Tabelle 3: Systematisierung von Wirkungsmodellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Kirkpatrick (1959)/ Kirkpatrick & Kirkpatrick (2012)	Lineares Modell zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen	Trainingsmaßnahmen	1 Reaktion/Zufriedenheit 2 Lernen 3 Verhalten 4 Ergebnisse	Das Evaluationsmodell behandelt ausschließlich potenzielle Wirkungsebenen – es werden keine Bedingungsfaktoren integriert.	Das Evaluationsmodell behandelt ausschließlich potenzielle Wirkungsebenen – es werden keine vermittelnden Prozesse integriert.
Guskey (1985)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: linear Wirkungsmaßnahmen werden empirisch gestützt	Professionalisierungsmaßnahmen	1 Veränderungen auf der Ebene des Handelns der Lehrerpersonen: Unterrichtshandeln 2 Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler: mehrdimensionale Perspektive 3 Veränderung auf der Ebene der Lehrerpersonen: Einstellungen und Haltungen	Das Wirkungsmodell behandelt ausschließlich potenzielle Wirkungsebenen – es werden keine Bedingungsfaktoren integriert.	Das Wirkungsmodell behandelt ausschließlich potenzielle Wirkungsebenen – es werden keine vermittelnden Prozesse integriert.
Clarke & Peter (1993)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: dynamisch Das Modell ist das Ergebnis der Forschungsarbeiten von Clarke & Peter (1993) Annahmen werden theoretisch und empirisch erklärt/gestützt	Professionalisierungsmaßnahmen und informelles Lernen Basis: äußerer Anreiz für Lernprozesse	• Veränderungen auf der Ebene der Lehrerpersonen: Wissen und Überzeugungen • Veränderungen auf der Ebene des Handelns der Lehrerpersonen: Eprobung neuer Unterrichtspraxis • Weitere Veränderungen auf der Ebene der Lehrerpersonen: Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz der Unterrichtsvorbereitung, Stressreduktion, mehr Freude am Unterrichten	Das Wirkungsmodell integriert keine Wirkungsebenen.	• Neue Routinen/ Transfer (enaction) • Reflexion

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Scribner (1999) ^b	Modell zu Bedingungs-faktoren Das Modell beinhaltet damit kein Wirkungs-verständnis Das Modell ist das Ergebnis der Forschungs-arbeiten von Scribner (1999) Annahmen wer-den in erster Linie durch empirische Er-gebnisse gestützt	Professionalisie-rungsmaßnah-men und informelles Lernen	Das Modell bezieht sich ausschließlich auf Bedingungs-faktoren von Professionalisierungs-prozessen – es werden keine Wirkungsfelder integriert.	- Merkmale des Professionalisie-rungsprozesses: Lernaktivitäten - Merkmale der Lehrpersonen: - Motivation; Veränderung der Unterrichtspraxis; Erweiterung des Wissens (intrinsisch); Gehaltserhöhung, vertragliche/ gesetzliche Verpflichtung zum Weiterlernen (extrinsisch) - Merkmale der Einzelschule: - Arbeitskontext der Lehrpersonen	Das Modell bezieht sich ausschließlich auf Bedingungs-faktoren von Professionalisierungspro- zessen – es werden keine vermittelnden Prozesse integriert.
Guskey (2000) ^c	Evaluations- modell Wirkungsver- ständnis: linear	Professionalisie-rungsmaßnah-men und informelles Lernen	- Reaktionen und Einschätz- ungen der Lehrpersonen - Ebene der Lehrpersonen: Wissen und Fähigkeiten - Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule: Unterstützung der Lehr- personen sowie Verände- rungen des Schulkontexts - Veränderungen auf der Ebene des Handelns der Lehrpersonen: Wissen und Fähigkeiten werden angewendet - Veränderungen auf der Ebene der SchülerInnen und Schüler: mehrdimen- sionale Perspektive	Das Evaluationsmodell behandelt ausschließlich potenzielle Wirkungs- ebenen – es werden keine Bedin- gungsfaktoren integriert.	Das Evaluationsmodell behandelt ausschließlich potenzielle Wirkungs- ebenen – es werden keine vermittelnden Prozesse integriert.

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Kwakmann (2003) ^d	Modell zu Bedingungs-faktoren Das Modell beinhaltet damit kein Wirkungsverständnis Das Modell ist das Ergebnis und bildet zugleich die Grundlage der Forschungsarbeiten von Kwakmann (2003) Annahmen werden theoretisch und empirisch gestützt/ erklärt und dann empirisch überprüft	Informelles Lernen am Arbeitsplatz	Das Modell bezieht sich ausschließlich auf Bedingungs-faktoren der Teilnahme an informellen Professionalisierungsprozessen – es werden keine Wirkungsfelder integriert	- Merkmale der Lehrpersonen: Einstellungen, Bewertung der Umsetzbarkeit, Bewertung der Relevanz, emotionale Erschöpfung, Einschränkung der persönlichen Leistungsfähigkeit - Kennzeichen der Tätigkeit der Lehrpersonen: Arbeitsbelastung, emotionale Anforderungen, Vielfalt der Aufgaben, Autonomie, Beteiligung an Entscheidungen und der Gestaltung der Schule - Merkmale der Einzelschule: Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium allgemein, gezielte Unterstützung des Lernens	Das Modell bezieht sich ausschließlich auf Bedingungs-faktoren der Teilnahme an informellen Professionalisierungsprozessen – es werden keine vermittelnden Prozesse integriert. Die Bewertung der Professionalisierungsprozesse wird hier als Bedingungs-faktor und nicht explizit als vermittelnder Prozess betrachtet.
Adey (2004); Adey, Hewitt, Hewitt & Landau (2004)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: linear Das Modell ist das Ergebnis der Forschungsarbeiten von Adey (2004); Adey et al. (2004) Annahmen werden in erster Linie empirisch gestützt	Professionalisierungsmaßnahmen	- Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Conceptual Change - Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule: gemeinsame Reflexion - Veränderungen auf der Ebene des Handelns der Lehrpersonen: Unterrichts handeln - Veränderungen auf der Ebene der SchülerInnen und Schüler: mehrdimensionale Perspektive	- Merkmale der Veränderung: Theorie, Methoden, Materialien - Merkmale der Professionalisierungsmaßnahme: Länge, Intensität, Methoden, Coaching - Merkmale der Lehrpersonen: Identifikation, Akzeptanz der Theorie - Merkmale der Einzelschule: Beschaffenheit der Anwendungsumgebung; Engagement der Schulleitung, geteilte Visionen, Veränderungen der Schulstrukturen, Kollegialität und Kommunikation in Fachbereichen oder anderen Gremien/Gruppen - Lokale und nationale Bildungspolitik	Das Wirkungsmodell integriert keine vermittelnden Prozesse.

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Ingvarson, Meiers & Beavis (2005)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: linear Das Modell bildet die Grundlage der Forschungsarbeit von Ingvarson et al. (2005) Annahmen werden in erster Linie empirisch gestützt: Modell ist das Ergebnis der Aufarbeitung bisher vorliegender Forschungsarbeiten	Professionalisierungsprogramme	- Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Wissen - Veränderung auf der Ebene des Handelns der Lehrpersonen: Unterrichtshandeln - Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler: primär Lernverhalten und Leistungswille - Weitere Veränderung auf der Ebene der Lehrpersonen: Veränderung von Überzeugungen: Selbstwirksamkeit	- Merkmale der Professionalisierungsmaßnahmen: Kontaktzeit, Zeitspanne, Zeit für Veränderungen, gemeinsame Beteiligung mehrerer Lehrpersonen einer Schule (Struktur); Inhalt, Formen des aktiven Lernens, Follow-Up-Unterstützung, Gemeinsame Auseinandersetzung mit Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, Rückmeldungen zur Unterrichtspraxis (Prozesse) - Merkmale der Lehrpersonen: Geschlecht, Berufserfahrung, Schulform, Klassenstufe - Merkmale der Einzelschule: Größe der Schule, schulische Unterstützung	Ausprägung der Professionellen Lerngemeinschaft an den Schulen
Timperley et al. (2007)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: linear Das Modell bildet die Grundlage der Forschung (Synthese) von Timperley et al. (2007) Annahmen werden theoretisch erklärt; die Passung des Modells wird zudem anhand der ausgewählten Studien der Synthese überprüft (Orientierung am Angebots-Nutzungs-Ansatz laut Black Boxes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung)	Professionalisierungsmaßnahmen Aber: die Autorengruppe spricht sich für die Bedeutung des informellen Lernens aus; dieses kann in der Synthese aber nicht berücksichtigt werden, weil i.d.R. weder die genauen Prozesse noch Wirkungen dokumentiert werden	- Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen oder von Lerngemeinschaften (responses) - Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler: mehrdimensionale Perspektive	- Merkmale des Lernkontexts: Personen, Praktiken, Lernziele - Merkmale der Professionalisierungsmaßnahme: Inhalte, Lernmöglichkeiten allgemein, konkrete Aktivitäten und weitere Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens - Merkmale des weiteren Schulumfelds: Bildungspolitik, Curriculum, dominierende Diskurse, soziale Struktur	Das Wirkungsmodell integriert keine vermittelnden Prozesse.

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Desimone (2009)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: eher linear, wobei auch Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Wirkungsebenen postuliert werden Das Modell wird als Basis für zukünftige Forschungsarbeiten entwickelt Annahmen werden in erster Linie empirisch gestützt. Bereits vorliegende Forschungsarbeiten werden integriert	Professionalisierungsmaßnahmen und informelles Lernen	1 Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Wissen und Fähigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen 2 Veränderungen auf der Ebene des Handelns der Lehrpersonen: Unterrichtshandeln 3 Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler: Verbesserter Lernerfolg	• Merkmale des Professionalisierungsprozesses: Inhaltlicher Fokus, aktives Lernen, Kohärenz, Dauer, Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler • Merkmale der Lehrpersonen: Wissen, Berufserfahrung, Einstellungen, Überzeugungen • Merkmale der Einzelschule: Merkmale des Klassenkontexts, Schulleitung • Merkmale des weiteren Schulumfelds: Schulbezirk, Bildungspolitik, Curriculum • Merkmale der Schülerinnen und Schüler: Leistung, Benachteiligung	Desimone (2009) unterscheidet bei ihrer Darstellung von Bedingungsfaktoren nicht zwischen Moderatoren und Mediatoren. Die Beispiele deuten aber eher Bedingungsfaktoren als vermittelnde Prozesse an.
Heise (2009a) ^a	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: linear Das Modell bildet die Grundlage der Forschungsarbeiten von Heise (2009a) Die Annahmen werden in erster Linie theoretisch erklärt Orientierung am Angebots-Nutzungs-Ansatz	Informelles Lernen am Arbeitsplatz	1 Wirkungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Expertise 2 Weitere, darüber vermittelte Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule: schulische Kontextmerkmale 3 Weitere, darüber vermittelte Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Personeneigenschaften	• Merkmale des Professionalisierungsprozesses: Schulische Lerngelegenheiten • Merkmale der Lehrpersonen: Berufserfahrung, Einstellungen • Merkmale der Einzelschule: Schulform, sozialer Kontext, Kollegium	• Wahrnehmung der Lerngelegenheiten • Lernmotivation der Lehrpersonen • Nutzung der Lerngelegenheiten bzw. Lernaktivitäten durch die Lehrpersonen

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Huber (2009a)/ Huber & Radisch (2010)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: eher linear Das Modell basiert auf vorhandenen Model- len zum Lernen allge- mein und zur Wirk- samkeit von Professi- onalisierungsmaßnah- men Das Modell wird als Basis für zukünftiger Forschungsarbeiten entwickelt Annahmen werden in erster Linie empirisch gestützt Orientierung am Angebots-Nutzungs- Ansatz	Professio- nalisie- rungsmaß- nahmen	Es wird zwischen individuellen und gruppenbezogenen Wirkungen dif- ferenziert: 1 Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Kompeten- zen, Einstellungen, Berufszufrie- denheit 2 Veränderungen auf der Ebene des Handelns der Lehrpersonen: Unterrichtshandeln (2a) 2 Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule: Kommunikati- ons- und Kooperationsverhalten, Schulentwicklung (2b) 3 Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler: mehrdimensionale Perspektive (3a) 3 Weitere Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule: Organi- sationsmerkmale, Kollegiums- merkmale (3b)	• Merkmale der Professionalisierungsmaßnahme: Angebotsmerkmale, Dualität von Konzeption und Durchführung • Merkmale der Lehrpersonen • Merkmale des weiteren Schulumfelds: Professionsbezogene und gesellschaftliche Rahmenbedingungen	• Angebotswahrnehmung • Angebotsbewertung • Angebotsnutzung

Quellenangabe	Art des Modells	Lernformen	Wirkungsfelder ^a	Bedingungsfaktoren	Vermittelnde Prozesse
Lipowsky (2010; 2014)	Wirkungsmodell Wirkungsverständnis: linear Das Modell ist das Ergebnis von Literaturrecherchen/ bereits vorliegenden empirischen Befunden Das Modell wird als Basis für zukünftige Forschungsarbeiten entwickelt Annahmen werden theoretisch und vorrangig empirisch erklart/ gestützt Orientierung am Angebots-Nutzungs-Ansatz	Professionalisierungsmaßnahmen	1 Veränderungen auf der Ebene der Lehrpersonen: Wissen, Überzeugungen, affektiv-motivationale Voraussetzungen 2 Veränderung auf der Ebene des Handelns der Lehrpersonen: Unterrichts-handeln 3 Veränderungen auf der Ebene der SchülerInnen und Schüler: Beeinflussung des Schulerfolgs	• Merkmale der Professionalisierungsmaßnahme: Dauer, Organisationsform, externe Experten (Struktur); curriculärer Bezug, Lernumgebungen (Didaktik), Orientierung an evidenzbasierten Aktivitäten, Expertise der Referentinnen und Referenten • Merkmale der Lehrpersonen: motivationale/ kognitive/volltionale Voraussetzungen, Persönlichkeit, soziales Umfeld, Erwartungen an und Wert der Maßnahme • Merkmale der Einzelschule (Differenzierung zwischen vor/während und nach der Professionalisierungsmaßnahme): Anforderungen, Klima und Konsens im Kollegium, finanzielle Ressourcen, Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler (vor); Unterstützung und Feedback durch die Schulleitung und das Kollegium, Anwendung, Kooperationsklima, Klassenkontext (nach)	• Wahrnehmung der Maßnahmen • Nutzung der Maßnahmen • Verarbeitung der Maßnahmen • Transferprozess im Unterricht