
Kurzfristige Umstellung und langfristiges Potenzial: Digital gestützte Formate in der Lehrer*innenfortbildung

Marvin Titz, Jana Zimmermann und Stefan Pohlkamp

Zusammenfassung des Beitrags

Der pandemiebedingte Digitalisierungsschub hat – neben vielen anderen Bildungsbereichen – auch die universitäre Lehrer*innenfortbildung erfasst und dazu geführt, dass kurzfristig neue Formate entwickelt und erprobt wurden. Der Forschungsstand zu der sogenannten dritten Phase der Lehrer*innenbildung hat schon vor dieser Entwicklung die Relevanz entsprechender berufsbegleitender Professionalisierung herausgestellt und das Potenzial digitaler Formate im Vergleich zu dominierenden Präsenzveranstaltungen aufgezeigt. In dem vorliegenden Beitrag werden erste konkrete Erfahrungen mit digitalen Fortbildungsformaten aus zwei Perspektiven reflektiert: Welche Rahmenbedingungen sind bei der Planung und Organisation von Veranstaltungen herzustellen, um den Teilnehmenden in digitalen Settings eine qualitativ hochwertige Fortbildung und eine intensive Auseinandersetzung mit thematischen Fragestellungen zu ermöglichen? Wie verändert sich das Lernklima während der Fortbildung und wie lässt sich von Seiten der Referent*innen darauf reagieren? Unsere Reflexion mündet in praxisnahe Empfehlungen, wie digitale Formate auch langfristig die Lehrer*innenfortbildung bereichern können.

*Schlüsselbegriffe: Medienpädagogik • Ludwigsburg • Online-Magazin • Lehrer*innenfortbildung • digitale Fortbildungsformate • Tagungsorganisation • 3. Phase der Lehrer*innenbildung • Tagungsdidaktik*

Einleitung

Mit Beginn der Corona-Pandemie ist in Deutschland sowohl der Schul- als auch der Universitätsbetrieb innerhalb kürzester Zeit auf online gestützte Formate umgestellt worden. Hiervon war und ist auch der Bereich der Lehrer*innenfortbildung betroffen, der eine wichtige Rolle bei der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften darstellt. Die Anpassung etablierter Präsenzformate an die Möglichkeiten einer digital gestützten Durchführung war auch an der RWTH Aachen University mit vielfältigen Herausforderungen und Unsicherheiten verbunden. Mehrheitlich werden von der Hochschule eintägige Fortbildungen angeboten, die ein umfangreiches Rahmenprogramm mit fachspezifischen sowie fächerübergreifenden

Angeboten beinhalten und eine intensive Vorbereitung und Koordination erfordern. Hierfür galt es ein alternatives digitales Format zu finden.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Diskurses zum Themenbereich Lehrer*innenfortbildungen werden die hierbei gewonnenen Erfahrungen aus Sicht der Veranstaltungsorganisation sowie der Referent*innen näher beleuchtet. Im Sinne eines kritisch reflektierten Best-Practice-Beispiels werden Schlussfolgerungen gezogen, inwieweit digitale Formate die Fortbildung prägen bzw. verändern können, und Implikationen abgeleitet, was bei der Planung, Organisation und Durchführung zukünftiger digitaler Lehrer*innenfortbildungen zu beachten ist.

Vom Status Quo vor der Pandemie zu literaturgestützten Hoffnungen

Die Ausbildung endet für Lehrer*innen zwar formal mit dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes. Allerdings ist die fortwährende Professionalisierung während der Berufstätigkeit von Lehrkräften in Form von Weiterbildungsmaßnahmen vonnöten und gilt mithin als die dritte Phase der Lehrer*innenbildung. Diese Phase ist nicht nur zeitlich die längste, sondern auch deshalb relevant, weil es darum geht, im Studium bzw. in der beruflichen Praxis erworbenes Wissen und Können in Hinblick auf aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft zu aktualisieren. Fortbildungen sind dabei ein zentrales Mittel, um Lehrkräfte bei diesem lebenslangen Lernen zu unterstützen (vgl. KMK 2020, S. 2).

Am Beispiel des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht lässt sich die gegenwärtige Bedeutung von Fortbildungen verdeutlichen: Es reicht nicht aus, zu warten, bis an Schulen nur noch Lehrkräfte unterrichten, für die digitale Medien inhärenter Bestandteil der universitären und unterrichtspraktischen Ausbildung gewesen sind. Die Integration von gesellschaftlichem, technischem und didaktischem Fortschritt liegt insbesondere auch im Verantwortungsbereich jetziger Lehrer*innen und sollte durch entsprechende Fortbildungen gefördert werden. Im internationalen Vergleich besteht jedoch nicht nur Aufholbedarf beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht, sondern auch bezüglich einer systematischen Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Eickelmann/Drossel 2020, S. 349 f.), woraus sich zwei Aufgaben von Fortbildungen in der dritten Phase ableiten lassen.

Vor der Pandemie wurden Lehrer*innenfortbildungen in der Regel regional und in Präsenz angeboten, was zu geographischen Verzerrungen bezüglich der Angebotsstruktur und infolgedessen zu unterschiedlich starken Teilnahmequoten führt (vgl. z. B. DVLfB 2018, S. 9 f.). Hier könnten digitale Formate ansetzen, um insbesondere Lehrer*innen jenseits dieser Fortbildungszentren zu erreichen. Das Potenzial eines systematischen flächendeckenden Angebots ist erheblich, so nehmen jetzt schon vier von fünf Lehrkräften mindestens einmal jährlich an einer Fortbildung teil (vgl. ebd., S. 12).

Eine Hauptmotivation von Lehrkräften zur Teilnahme an Fortbildungen ist das persönliche Interesse, konkrete berufliche Vorteile werden eher in der Verbesserung des eigenen Unterrichtes gesehen als in von anderen erwarteten oder für Beförderungen notwendigen Qualifi-

zierungen (vgl. exemplarisch am Beispiel von Baden-Württemberg Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019, S. 56–60). Die große Bedeutung intrinsischer Motive ist eine Chance für Lehrer*innenfortbildungsangebote von Hochschulen, die sich auf interessante und gefragte Inhalte konzentrieren können. Hinzu kommt eine Zunahme der Wirksamkeit von Fortbildungen mit einer fachspezifischen Ausrichtung (vgl. DVLfB, S. 133), was die Position von Hochschulen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung stärkt.

Obwohl Zeitkonflikte als Haupthinderungsgrund für die Teilnahme an einer Fortbildung gelten (vgl. Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019, S. 20), fanden vor der Pandemie die meisten Formate – auch an der RWTH Aachen University – in Präsenz statt. Dahinter steckt eine allgemeine Überzeugung, dass Präsenzformate bei Konferenzen und wissenschaftlichem Austausch weitestgehend alternativlos seien: „Bemerkenswert ist, dass Tagungen (bislang) auch der Konkurrenz der neuen Medien weitgehend widerstehen“ (Müller-Naevecke/Nuissl 2016, S. 9). Diese Prämisse ist erst durch die Pandemie erschüttert worden. Vermutlich fehlte davor auch die notwendige Technik, um digitale Formate durchzuführen. Darüber hinaus werden aufgrund der (potenziellen) Zeit- und Ortsunabhängigkeit mit digitalen Fortbildungsformaten Hoffnungen verbunden, durch eine höhere Flexibilität die Situation des Zeitmangels entschärfen zu können (vgl. Eickelmann/Drossel 2020, S. 358.). Eine Zeitunabhängigkeit ist dabei nur gegeben, wenn jederzeit auf asynchrone Formate zugegriffen werden kann, was einen zeitgleichen Austausch jedoch verhindert. Durch synchrone Online-Formate sparen Lehrkräfte zumindest die Anreise, auch lohnt es sich eher, wenn man an nur einem Angebot im Rahmen eines größeren Programms teilnehmen möchte.

Die Lehrer*innenfortbildungen, von denen im Folgenden berichtet wird, haben online in einer Zeit stattgefunden, in der an den Schulen alle Lehrkräfte kurzfristig einen (meist) digital gestützten Distanzunterricht organisiert haben. Lehrkräfte sind somit Lernende in einem Setting gewesen, das sie selbst didaktisch-methodisch umsetzen sollten. Auch wenn beim Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers eigentlich die angewandte Methode selbst den zu vermittelnden Inhalt darstellt (vgl. Wahl 2006, S. 62), wird im weiteren Sinne ein Anspruch für diese besondere Situation deutlich: Selbst bei anderen Fortbildungsthemen als dem Distanzunterricht sollte es immer die Gelegenheit geben, geeignete Tools – von einem anderen Videokonferenzsystem als dem des eigenen Instituts bis hin zu auf bestimmte Lernphasen zugeschnittene digitale Werkzeuge – aus Sicht der Lernenden zu testen sowie auf der Meta-Ebene (kurz) zu besprechen.

Die Mischung aus Neuem und Bewährtem: Herausforderungen aus Sicht der Veranstaltungsorganisation

Im universitären Kontext werden Angebote zur Lehrer*innenfortbildung regelmäßig im Rahmen von Tagungen realisiert, die sich dabei einem fachlichen Gegenstand widmen und neben Aspekten der Professionalisierung auch die Möglichkeit des Austauschs und der Vernetzung forcieren. Die Planung, Organisation und Durchführung entsprechender Angebote bedürfen

einer spezifischen Tagungsdidaktik, die neben zentralen Elementen, wie Thematik, Veranstaltungsgröße, Ort, Kontext und Funktion (vgl. Müller-Naevecke/Nuissl 2016, S. 11), auch aktuelle Gegebenheiten und Trends in den Blick nimmt. Handlungsleitend ist dabei die Herstellung adäquater Rahmenbedingungen, die sinnvolle und dynamische Lern- und Erfahrungsprozesse ermöglichen (vgl. ebd., S. 10). Die nachfolgenden Erläuterungen basieren auf dem Erfahrungswissen, das bei der Umstellung bewährter Präsenzformate auf digitale Formate der Lehrer*innenfortbildung durch die verantwortlichen Personen an der RWTH Aachen University im Rahmen des Aachener Didaktiktages 2020 sowie des Schul-Hochschul-Fachtages 2021 gewonnen wurden. Gestützt werden diese exemplarischen Ausführungen durch entsprechende Evaluationsergebnisse sowie einschlägige Literatur.

Die Anpassung bewährter Präsenzformate setzt zunächst entsprechende Kompetenzen und Ressourcen auf Seiten der Veranstaltungsorganisation voraus und bedarf einer Neujustierung etablierter Planungs- und Handlungsstrukturen. Eine themen- und adressatengerechte Aufbereitung digitaler Fortbildungsangebote erfordert veränderte Formen des Kommunizierens und Interagierens. Bewährt haben sich Veränderungen in unterschiedlichen Kontexten: (1) Im Rahmen der Veranstaltungsbewerbung sind Veränderungen in der Erreichbarkeit der Zielgruppe zu identifizieren und in Hinblick auf Format und Werbekanäle anzupassen, z. B. stärkere Nutzung von E-Mail-Verteilern oder Plattformen. (2) Die Planung wesentlicher Programmpunkte und Abläufe setzt eine starke Fokussierung der Zielgruppe – insbesondere der erforderlichen Kompetenzen zur Partizipation an digitalen Formaten – voraus und umfasst überdies den Auf- und Ausbau einer niederschweligen sowie umfassenden technischen Supportstruktur. (3) Relevante Informationen sind zeitlich sinnvoll, vorausschauend, strukturiert und präzise gegenüber den Teilnehmenden zu kommunizieren. Angelehnt an Theorien multimedialen Lernens nimmt die Präsentation von Informationen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Kommunikation. So sind bei der Aufbereitung von Tagungsseiten sowie der Erstellung von Werbematerial redundante Informationen zu vermeiden und stattdessen eine übersichtliche Darstellung – z. B. mit Hilfe von Grafiken oder einer kontrastreichen Formierung – umzusetzen (vgl. Arnold et al. 2018, S. 205 f.). (4) Zuvor kommunizierte Verhaltensregeln, z. B. in Form eines „Tagungs-Knigges“, tragen dazu bei, den anvisierten Zeitrahmen einzuhalten und Verzögerungen aufgrund wiederholter Unterbrechungen zu vermeiden. Solche Verhaltensregeln umfassen bspw. Hinweise zur Nutzung der Chat-Funktion (z. B. in Zoom), zum Ein- und Ausschalten von Kamera und Mikrofon sowie zum Einbringen in die Tagung durch einzelne Wortbeiträge.

Ebenso gab es Modifikationsbedarf in der organisatorischen Rahmenplanung. Die Umstellung bewährter Angebote der Lehrer*innenfortbildung auf digitale Formate geht zunächst mit einer größeren Flexibilität in Hinblick auf die Anordnung und Ausgestaltung von Programmpunkten einher. Die zeitliche Ersparnis aufgrund wegfallender An- und Abreisewege ermöglicht unter anderem eine Entzerrung von Hauptvortrag und Workshops bzw. Working-Sessions (siehe für Letzteres auch Kapitel „Chancen nutzen und Neuland betreten: Herausforderung bei der Angebotsgestaltung aus Sicht der Dozierenden“), wobei geeignete Zeitfenster in

Hinblick auf die Zielgruppe des Angebots zu eruieren sind. So hat sich bei Veranstaltungen im Kontext der Lehrer*innenbildung ein spätes Zeitfenster, von 18 bis 20 Uhr, für eine Keynote als günstig erwiesen. Dies wurde sowohl durch signifikant höhere Teilnahmequoten als auch durch entsprechende Aussagen im Rahmen der Veranstaltungsevaluation belegt. Die Auswertung der Anmeldungen hat zudem gezeigt, dass sich durch die örtliche Flexibilität der Teilnahme das Einzugsgebiet der Teilnehmenden im Vergleich zu Präsenzformaten der vergangenen Jahre signifikant vergrößert hat.

Gleichzeitig konnte beobachtet werden, dass Planungs- und Organisationsprozesse durch die Umstellung zunehmend an Komplexität gewinnen, z. B. in Hinblick auf die Anzahl der zu organisierenden Workshops bzw. Working-Sessions, die Bearbeitung von Anfragen sowie die manuelle Nachsteuerung von Zuteilungsprozessen. Ebenso konnte eine geringere Belastbarkeit der Anmeldezahlen festgestellt werden: Gebuchte Workshopplätze wurden häufiger kurzfristig abgesagt oder nicht wahrgenommen, als dies bisher bei Präsenzveranstaltungen der Fall war. Dies führte mitunter dazu, dass Workshops unterbelegt waren und Konzepte durch die Referent*innen kurzfristig angepasst werden mussten. Anknüpfend an die oben aufgeführten Aspekte des Kommunizierens und Interagierens ist eine ausgeprägte Sorgfalt und vorausschauende Planung bei der Kommunikation von Informationen zu Programm und Ablauf gefragt, da Änderungen im Ablauf im Nachgang meist nur noch umständlich korrigiert werden können. Wo Hinweisschilder bei Präsenzveranstaltungen auf Veränderungen aufmerksam machen, ist dies bei digitalen Formaten nur über schriftliche Kommunikation möglich und setzt voraus, dass alle Teilnehmenden regelmäßig die entsprechenden Informationsquellen abrufen (vgl. Arnold et al. 2018, S. 118).

Wie bereits angedeutet, tragen Tagungen im günstigsten Fall dazu bei, über Pausen, Abendveranstaltungen oder offene Diskussionsformen, Raum für Austausch und Vernetzung zu bieten (vgl. Müller-Naevecke/Nuissl 2016, S. 15). Insbesondere im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen nimmt dieser Punkt einen hohen Stellenwert ein, da jenseits des beruflichen Alltags wenig Raum für einen institutions- und professionsübergreifenden Austausch mit Kolleg*innen bleibt. Nicht zuletzt wird hierdurch eine stärkere Vernetzung innerhalb der Ausbildungsregion sowie über deren Grenze hinweg realisiert und der Aufbau von Kooperationsstrukturen unterstützt. Die Umsetzung eines solchen Möglichkeitsraums in digitalen Settings – insbesondere jenseits der Workshops bzw. Working-Sessions – ist überaus herausfordernd. Im Rahmen der Veranstaltungsevaluation des Aachener Didaktiktages 2020 (Online-Befragung, summativ, n=63) konnten hierfür zwei wesentliche Gründe identifiziert werden: Zum einen regen digitale Settings weniger zu einem „außerplanmäßigen“ Austausch zwischen den Teilnehmenden selbst an. Vielmehr vermitteln sie eine Anfälligkeit für Störungen und Unterbrechungen, die es möglichst zu vermeiden gilt. Zum anderen bieten digitale Settings häufig nur eingeschränkt Raum für eine geschützte Kontaktaufnahme. Eine solche ist in der Regel nur über den öffentlichen Raum möglich, was in Hinblick auf die Interaktion der Teilnehmenden untereinander eine Barriere darstellt. Es liegt zudem nahe, dass diese mit zunehmender Gruppengröße und Anonymität der Teilnehmenden verstärkt wird. Daher stellt das aktive Einplanen von Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten einen notwendigen Aspekt bei der Planung und Organisation von Online-Tagungen dar.

Schließlich lassen sich exemplarisch Bereiche aufführen, für die noch keine zufriedenstellenden Lösungen gefunden werden konnten. Hierzu zählt unter anderem die Ausstellung personalisierter Teilnahmebescheinigungen, die bei Präsenzveranstaltungen den Teilnehmenden direkt vor Ort ausgehändigt wurden. Im Rahmen digitaler Veranstaltungen lässt sich die tatsächliche Teilnahme einzelner Personen bei einer Veranstaltungsgröße von rund 170 Teilnehmer*innen nur schwer nachvollziehen. Bisher erfolgte eine Ausstellung daher nur auf Nachfrage, was einen Mehraufwand für die Teilnehmenden selbst, insbesondere aber auch für das Organisationsteam bedeutete. Eine weitere Barriere ist in Hinblick auf die Nähe zu den Teilnehmenden sichtbar geworden. Aufgrund der verhaltenen Inanspruchnahme von Austausch- und Vernetzungsangeboten in der Mittagspause sowie einer fehlenden Präsenz vor Ort war ein informeller Austausch über die Veranstaltung zwischen dem Organisationsteam und den Teilnehmenden kaum möglich. Wertvolle Anregungen oder Hinweise zu möglichen Schwachstellen in der Organisation, wie sie bei Präsenzveranstaltungen insbesondere auch in den Phasen zwischen den einzelnen Programmpunkten transportiert werden, entfallen bei digitalen Formaten nahezu vollständig. Hierdurch fällt es schwer, jenseits der formalen Veranstaltungsevaluation, einen realistischen Eindruck von dem Erfolg der Veranstaltung zu gewinnen.

Die an der RWTH Aachen University digital durchgeführten Lehrer*innenfortbildungen haben gezeigt, dass die Bereitschaft der Teilnehmer*innen groß ist, sich auf digitale Settings einzustellen. Mehr als die Hälfte der n=63 Befragten gaben im Rahmen der Evaluation an, dass sie sich zukünftig Veranstaltungen in Hybridform wünschen; knapp ein Drittel könnten sich zudem ausschließlich Online-Veranstaltungen vorstellen.

Neben der Ebene der Veranstaltungsorganisation ist insbesondere auch die Gestaltung wissensvermittelnder Formate als solche – häufig Workshops oder Working Sessions – in hohem Maß konstituierend für qualitativ hochwertige Lehrer*innenfortbildungen. Welche Adaptationen hierzu jenseits der organisatorischen Rahmenplanung notwendig sind, soll im Folgenden beschrieben werden.

Chancen nutzen und Neuland betreten: Herausforderung bei der Angebotsgestaltung aus Sicht der Dozierenden

Das Gelingen einer Tagung oder Lehrer*innenfortbildung hängt wesentlich von den Dozierenden und deren Angeboten ab, sodass zweifelsfrei davon gesprochen werden kann, dass diese „das Salz in der Suppe“ sind (Müller-Navaecke/Nuissl 2016, S. 21f). Die Anforderungen an und die Möglichkeiten der Dozierenden, als Gestaltende der inhaltlichen Elemente, ändern sich in synchronen Online-Formaten. Die Auswirkungen der Pandemie zeigen sich sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung als auch der methodisch-didaktischen Gestaltung. Je teilnehmerorientierter das Setting ist, umso tiefgreifender sind die Anpassungen. Da die durchgeführten Dozierenden-Vorträge nur in geringem Maße verändert wurden, liegt der Fokus unserer Betrachtung auf den Workshops (Umfang 90 – 120 Minuten) und Working Sessions (180 – 300 Minuten).

Workshops

Bei der Umstellung der Angebote auf digitale Formate gab es bei den Dozierenden zwei Tendenzen: Eine kleine Gruppe von Workshops wurde in vortragsähnliche Formate umgewandelt, mit dem Vorteil einer prinzipiell unbeschränkten Teilnehmer*innenanzahl. Die Mehrheit setzte aber auf die Beibehaltung oder gar Reduzierung der Platzanzahl und passte die Methoden formatgerecht an. Der Einsatz neuer Tools und Arbeitsformate stand dabei im Fokus der Veränderung. Während einige Dozierende mit diesen Formaten sehr vertraut sind, mussten andere Dozierende im Vorfeld technisch beraten werden. Als sehr nützlich hat sich in diesem Kontext die technische Begleitung der einzelnen Workshops durch das Organisationsteam herausgestellt, welches auf Zuruf Untergruppen erstellt, Tools für die Zusammenarbeit betreut und Rückmeldungen der Teilnehmenden koordiniert hat.

Gerade beim Einsatz neuer Medien und Formate ergab sich praktisch in allen Formaten eine Kopplung von Lehr- und Lernprozessen, sodass von einem pädagogischen Doppeldecker gesprochen werden kann (vgl. Wahl 2006, S. 62f.). Die Gestaltung der Workshops und die Verwendung neuer Tools führte neben dem Kernthema der Angebote en passant zum Erwerb neuer Medienkompetenzen bei allen Beteiligten. Gemäß dem Verständnis der Medienkompetenz nach Baacke (vgl. 2007, S. 98f.) sind insbesondere in den Bereichen (instrumentell-qualifikatorische) Medienkunde, sprich in der Fähigkeit Medien souverän bedienen zu können, als auch der Mediennutzung Kompetenzzuwächse zu verzeichnen. Dies gelang gerade dadurch so gut, da der Einsatz digitaler Medien nicht zum Schwerpunktthema der Workshops gemacht wurde, sondern diese unmittelbar methodisch sinnvoll eingesetzt wurden. Nach der Selbstanwendung neuer Werkzeuge wurde in allen Workshops im Rahmen der Reflexion auch über die eingesetzten Methoden gesprochen und zu weiteren Meldungen eingeladen. So konnte sowohl eine Ebene des Handelns als auch der Reflexion in Bezug auf den Medieneinsatz in das Format integriert werden. In diesen Phasen des offenen Austausches konnten zwei Beobachtungen gemacht werden, die u. a. auf die Sondersituation rückführbar sind:

- Mit Blick auf die mediendidaktischen Erfahrungen waren in den meisten Fällen Dozierende wie Teilnehmende in der Rolle der Lernenden. Die Reflexion der Methoden und Techniken offenbarte oftmals äußerst unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen, sodass ein offener Erfahrungsaustausch entstand. Dabei wechselten die Rollen von Noviz*innen und Expert*innen je nach Medium und Tool mehrfach. Vorteilhaft an der kurzfristigen Umstellung auf Online-Formate war, dass seitens der Teilnehmenden (offenbar) keine besondere Erwartungshaltung an die medientechnischen Kenntnisse der Dozierenden bestand. So gab es phasenweise von einzelnen Teilnehmenden in Bezug auf die Digitalisierungsmöglichkeiten mehr Input als von den Dozierenden selbst. Wie sich dies zukünftig bei einer weiteren Etablierung von Online-Formaten entwickeln wird, bleibt zu beobachten.
- Die Nachfragen zu technischen Details, didaktischen Möglichkeiten und Einsatzszenarien lassen den Schluss zu, dass sich in der aktuellen Situation auch Lehrkräfte an digitale (Online-)Medien herantrauen, die über wenig Vorerfahrungen verfügen. Die Bereitschaft, Tools, die in Workshops in der Rolle des Nutzenden kennengelernt wurden,

in der eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen, scheint bemerkenswert groß zu sein. Die durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen lagen zeitlich im Herbst 2020, sodass die meisten Lehrkräfte schon einige Monate Erfahrung mit dem schulischen Distanzunterricht gesammelt hatten. Zu diesem Zeitpunkt konnte eine gewisse Experimentierfreude seitens vieler Lehrkräfte mit neuen Formaten beobachtet werden. Die Gespräche zeigten, dass viele eine unmittelbare Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts mit digitalen Medien anstreben. Dies führte zu einem hohen Interesse sowohl an technischen Details als auch an medienpädagogischen Kenntnissen. Inwieweit diese Motivation und Bereitschaft langfristig trägt, gilt es im Auge zu behalten.

Eine besondere Chance digitaler Formate sind Möglichkeiten der Kollaboration. Nicht nur in Präsenzformaten ist der Wechsel von Gruppen- oder Einzelarbeit ins Plenum schwierig, wenn sichergestellt werden soll, dass die Ergebnisse sinnvoll ins Plenum zurückfließen und nutzbringend weiterverarbeitet werden (vgl. Müller-Navaecke/Nuissl 2016, S. 79f.). Negativ zu sehen ist beispielweise eine reine Nacherzählung der Arbeitsphase im Plenum, die für alle Beteiligten langatmig werden kann (vgl. ebd., S. 80). Gerade hier gibt es durch Kollaborationstools, wie Padlet oder Miro, die Möglichkeit, in deutlich größeren Gruppen zusammenzuarbeiten, als dies in einer Präsenzveranstaltung konstruktiv möglich ist. Abfrage von Vorkenntnissen in einer gemeinsamen MindMap oder die Möglichkeit, fremde Beiträge direkt bewerten und kommentieren zu können, ermöglichen neue Arbeitsformate, die auch von Noviz*innen nach kurzer technischer Einführung gut angenommen wurden. Hier gab es nicht nur eine Veränderung der Arbeitsform, sondern auch der entstandenen Produkte in Form von digitalen Pinnwänden und kollaborativ erstellten Dokumenten. Diese konnten im Nachgang nicht nur allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden, sondern auch um Hinweise und Links nachträglich ergänzt werden.

Working Sessions

Ein weiteres erprobtes Format sind die sogenannten Working Sessions, die im Rahmen des ersten Aachener Schul-Hochschul-Fachtags von Dozierenden zu unterschiedlichen Themen angeboten wurden. Working Sessions sind halb- sowie ganztägigen Angebote in denen die Teilnehmenden in kleinen Gruppen an spezifischen Themen bzw. Fragestellungen, unter anderem aus den Bereichen Mathematik, Deutsch, Informatik, Physik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Religion und Biologie arbeiteten. Die Schwerpunkte der einzelnen Angebote waren unterschiedlicher Natur: Es wurden konkrete Unterrichtsmaterialien erprobt, diskutiert oder entwickelt sowie außerunterrichtliche Schulprojekte vorgestellt oder gemeinsam konzipiert.

Die Gestaltung dieser Formate mit intensiven und teils mehrstündigen Arbeitsphasen stellt die Dozierenden vor neue Herausforderungen. Die notwendige Dramaturgie, wie sie Müller-Navaecke (vgl. Müller-Navaecke/Nuissl 2016, S. 56–60) für Tagungen fordert, ist in zeitlich ausgedehnten Online-Formaten umso bedeutsamer: Teilnehmende können eine Distanz-Veranstaltung deutlich unauffälliger verlassen und die Ablenkungsmöglichkeiten sind ungleich höher als in einem Seminarsetting in Präsenz.

Im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen haben viele Dozierenden die Zeit für gemeinsames Arbeiten per Videokonferenz reduziert. Durch individuelle Arbeitsphasen konnte deren Gestaltung sowohl freier als auch flexibler konzipiert werden. Viele Angebote starteten vormittags gemeinsam mit einem umfangreichen Input, der zwischen 30 und 120 Minuten umfasste. Diese gemeinsamen Inputs waren von Kennenlernaktivitäten, Kurzvorträgen und kleinen Aktivierungen gekennzeichnet. Das zweite Element bestand aus Erarbeitungsphasen, die teils individuell teils in Untergruppen durchgeführt wurden. In diesen Phasen wurden je nach Angebot Lernmaterialien erprobt und entwickelt, Lernvideos erstellt oder Heimexperimente durchgeführt. Die benötigten Materialien wurden digital oder vorab postalisch zur Verfügung gestellt. Abschließend gab es im Nachmittagsbereich wieder ein gemeinsames Treffen zur Reflexion, Vertiefung oder Vereinbarung weiterer Maßnahmen. Die Erkenntnisse von Lipowski (vgl. Lipowski/Rzejak 2021, S. 50–52) in Bezug auf eine gewinnbringende Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen bei Fortbildungen können somit durchaus auf dieses digitale Setting übertragen werden.

Bei der anschließenden Befragung der Teilnehmenden zeigte sich, dass insbesondere die Arbeitsphasen im mittleren Teil sowie die (medien-)didaktische Gestaltung der Angebote durch die Dozierenden positiv bewertet werden.

Inhaltliche Ausrichtung

In unterschiedlichem Maße wurde klar, dass inhaltliche Anpassungen in einigen Fällen unvermeidbar sind bzw. waren.

Zunächst wurde durch das Distanzformat in vielen Fällen die Gestaltung digitaler Angebote selbst zum Inhalt der Angebote. Workshops zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im Biologieunterricht auf Distanz oder zum gesellschaftswissenschaftlichen Lernen durch (virtuelle) Exkursionen sind nur zwei Beispiele für eine Fülle neuer inhaltlicher Schwerpunkte. Diese zeigen, wie auch die Dozierenden mit fachdidaktischen Hintergründen zunehmend mediendidaktische Themen mit bedienen.

Auch bei den Angeboten, bei denen es keine grundsätzlich neue Ausrichtung gab, gewann der Medieneinsatz und die Gestaltung der Distanzformate an Bedeutung. Fast flächendeckend gab es am Ende der Arbeitseinheiten Reflexionen über die Formatgestaltung und den Einsatz digitaler Tools, auch wenn dies nicht das Schwerpunktthema bildete. Deutlich wurde jedoch die hohe Fachspezifität der Diskussionen, sodass auch langfristig Fortbildungsangebote zum Medieneinsatz fachspezifisch gestaltet werden sollten.

In der Vorbereitung zeigte sich, dass einzelne Angebote abgesagt werden mussten, da sich nicht alle inhaltlichen Themen für eine Umsetzung im Distanzformat eignen. Dies betraf im naturwissenschaftlichen Bereich Angebote mit einem experimentellen Schwerpunkt. Gerade viele chemische Experimente sind daheim selbst mit Vorbereitung nicht durchführbar, da die Verfügbarkeit von Chemikalien oder einer technischen (Schutz-)Einrichtung nicht vorausgesetzt werden kann. Videos können in diesem Fall kein hinreichender Ersatz für die Experimentiertätigkeit sein, da in der eigenständigen Durchführung von Experimenten durch die Teilnehmenden selbst ein konkreter fachdidaktischer Wert liegt, der verloren ginge (siehe zum Wert des Experimentierens z. B. Barzel/Reinhoffer/Schrenk 2012). Im religiösen Bereich

musste ebenso ein Angebot zum interreligiösen Lernen abgesagt werden, da religiös-spirituelle Lern- bzw. Gruppenerfahrungen in Distanzformaten nur stark eingeschränkt möglich sind.

Erkenntnisse und Motivation für zukünftige Angebote

Zeitliche Entzerrung

Ein besonderer Gewinn digitaler Lehrer*innenfortbildungsangebote stellt aus Sicht der Autor*innen die zeitliche und örtliche Flexibilität dar. Diese bietet unter Einbezug der Komplexität und Größe des geplanten Angebots vielfältiges Potenzial bei der thematischen Ausrichtung und der organisatorischen Rahmenplanung und reduziert überdies den Druck, das Veranstaltungsprogramm – aufgrund von Kosten, räumlicher Verfügbarkeit, o. Ä. – möglichst komprimiert zu gestalten.

Kommunikation und Zielgruppenorientierung

Eine klare, strukturierte und systematische Kommunikation relevanter Informationen unterstützt einen reibungslosen Ablauf und stellt sicher, dass alle Teilnehmenden in Hinblick auf die Zielstellung des Angebots informiert sind. Entscheidend ist dabei eine zielgruppenspezifische Aufbereitung von Informationen sowie eine intuitive Gestaltung von Abläufen, was durch eine flächendeckende Supportstruktur, u. a. auch in Hinblick auf technische Fragestellungen, zu ergänzen ist.

Kooperative Formate

Kollaborative Arbeitsformate, Zusammenarbeit in kleinen Untergruppen sowie wechselnde Gruppenkonstellationen fördern den Austausch der Teilnehmenden und ermöglichen neue Arbeits- und Diskussionsformate. Voraussetzung sind Dozierende, die die Potentiale interaktiver Tools und Videokonferenzsysteme mit immer neuen Funktionen gewinnbringend für die Teilnehmenden einsetzen.

Digitalisierung und mediendidaktische Kompetenzen

Die Fähigkeit digitale Angebote nicht nur zu besuchen, sondern selbst gestalten zu können, wurde durch den pandemiebedingten digitalen Turn für Lehrkräfte wichtiger. Einerseits steigt das Interesse an Workshops zu Themenbereichen, wie der Distanzlehre oder der Produktion von digitalen Lernumgebungen. Andererseits führen digitale Angebote für Lehrkräfte fast zwangsläufig zu einer gemeinsamen Reflexion der genutzten Formate und Tools seitens der Teilnehmenden. Dabei stehen nicht nur Fragen der technischen Umsetzung, sondern auch der praktischen Nutzbarkeit, der konkreten Erfahrungen und medienpädagogische Fragestellungen im Mittelpunkt. Dieser Austausch soll die Teilnehmenden motivieren und unterstützen neue digitale Werkzeuge auszuprobieren und in Ihrer eigenen Lehre einzusetzen. Anbieter*innen derartiger Formate sollten den Teilnehmenden den entsprechenden Raum für diese Diskussionen bieten.

Attraktive Angebotsgestaltung

Eine ansprechende und spannende Gestaltung aller (Teil-)Angebote digitaler Veranstaltungen

gewinnt an Bedeutung. Da Teilnehmende laufende Veranstaltungen deutlich einfacher verlassen können und die Hürde sich anderweitig zu beschäftigen wesentlich geringer ist, müssen sich Dozierende deutlich mehr um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden bemühen. Einen erheblichen Einfluss haben neben den konkreten Inhalten eine interaktive sowie in Teilen unterhaltsame Gestaltung der Formate sowie der gezielte Aufbau von Spannungsbögen.

Die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zeigen zunächst, dass digitale Formate grundsätzlich ein großes Potenzial bereithalten, bedarfsgerechte und zielgruppenspezifische Angebote im Bereich der Lehrer*inennfortbildung zu gestalten. Eine sorgfältige und adressatengerechte Organisation ist die Grundlage für die inhaltliche Ausgestaltung qualitativ hochwertiger Angebote und trägt überdies dazu bei, neue Formate und Kommunikationswege nachhaltig zu etablieren. Flexibilität und Transparenz in der Planung und Kommunikation stellen auch für zukünftige Veranstaltungen eine wesentliche Voraussetzung dar, um mögliche Komplikationen im Ablauf konstruktiv nutzen zu können und diese im Sinne einer guten Fehlerkultur als individuellen Lernprozess erfahrbar zu machen. In Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung einzelner Angebote ist zu erwarten, dass zukünftig eine noch stärkere Verzahnung von inhaltlichem methodischem Lernen erzielt werden kann. Hierzu bedarf es ebenso einer Offenheit der Teilnehmenden, wie einer stetigen Weiterentwicklung bestehender und im Rahmen der Pandemie erprobter Konzepte.

Literatur

- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (Hrsg.) (2018): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Barzel, Bärbel/Reinhoffer, Bernd/Schrenk, Markus (2012): Das Experimentieren im Unterricht. In: Rieß, Werner/Wirtz, Markus/Barzel, Bärbel/Schulz, Andreas (Hrsg.): Experimentieren im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Schüler lernen wissenschaftlich denken und arbeiten. Münster: Waxmann Verlag, S. 103–128.
- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. URL: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165677 (28.04.2021).
- DVLfB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (Hrsg.) (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung Teil 1, forum Lehrerfortbildung 47.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 349–362.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung.

URL: [kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf) (04.03.2021).

Lipowski, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Müller-Naevecke, Christina/Nuissl, Ekkehard (2016): Lernort Tagung. Konzipieren, Realisieren, Evaluieren. Bielefeld: wbv.

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Informationen zu den Autor*innen



Dr. Marvin Titz war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Mathematik an der RWTH Aachen University. Als Teilprojektmitarbeiter im Projekt „Gemeinsam verschieden sein in einer digitalen Welt – Lehrerbildung an der RWTH Aachen (LeBiAC)“ im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern (Förderkennzeichen 01JA1813) war er für die Supportstrukturen rund um Lehrerfortbildungen und Fachtagungen zuständig. Darüber hinaus ist er in der Aus- und Weiterbildung von Mathematiklehrkräften tätig. Aktuell arbeitet er an der Betty-Reis-Gesamtschule in Wassenberg.

marvin.titz@rwth-aachen.de

Jana Zimmermann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Geschäftsstelle des Lehrerbildungszentrums an der RWTH Aachen University. Sie ist zuständig für die inhaltliche und organisatorische Betreuung der Fachdidaktiken im Lehramt an der RWTH Aachen sowie deren Stärkung und Weiterentwicklung. In diesem Kontext ist sie auch für die Organisation von Angeboten zur Lehrer*innenfortbildung zuständig. Darüber hinaus ist sie in der Aus- und Weiterbildung von angehenden Lehrkräften, insbesondere im Kontext von Inklusion, tätig.



zimmermann@lbz.rwth-aachen.de



Dr. Stefan Pohlkamp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Mathematik an der RWTH Aachen University. Im Verbundprojekt „Communities of Practice NRW – für eine Innovative Lehrerbildung“ (ComeIn) im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern (Förderkennzeichen 01JA2033B) beschäftigt er sich mit der Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen bei (angehenden) MINT-Lehrkräften. Darüber hinaus ist er in der Aus- und Weiterbildung von Mathematiklehrkräften tätig.

stefan.pohlkamp@matha.rwth-aachen.de

Zitationshinweis:

Titz, Marvin/Zimmermann, Jana/Pohlkamp, Stefan (2022): Kurzfristige Umstellung und langfristiges Potenzial: Digital gestützte Formate in der Lehrer*innenfortbildung. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/