

Fortbildung als Schnittstelle für den Transfer: Eine Bestandsaufnahme

Der Transfer von pädagogisch und didaktisch relevanten Forschungsergebnissen in die Praxis des Lehrerberufs ist eine der zentralen Aufgaben auch der fachdidaktischen Forschungsgemeinschaft. Hierzu ist es unabdingbar, dass sich die Forschungsgemeinschaft möglichst in koordinierter Form neben der Publikation ihrer Forschungsergebnisse in der Fachliteratur und deren Diskussion auf Fachtagungen um die Pflege und den Ausbau von Schnittstellen zwischen Forschung und Praxis bemüht. Die von Lehrkräften genutzten Schnittstellen für einen Theorie-Praxis-Transfer sind hinlänglich bekannt und im Rahmen der TALIS-Befragung 2018 (OECD, 2018) gerade wieder bestätigt worden (siehe Abb. 1):

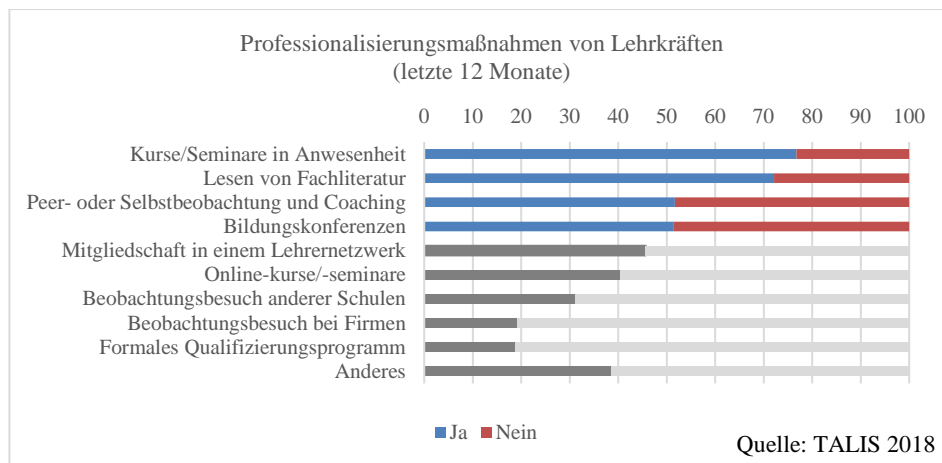
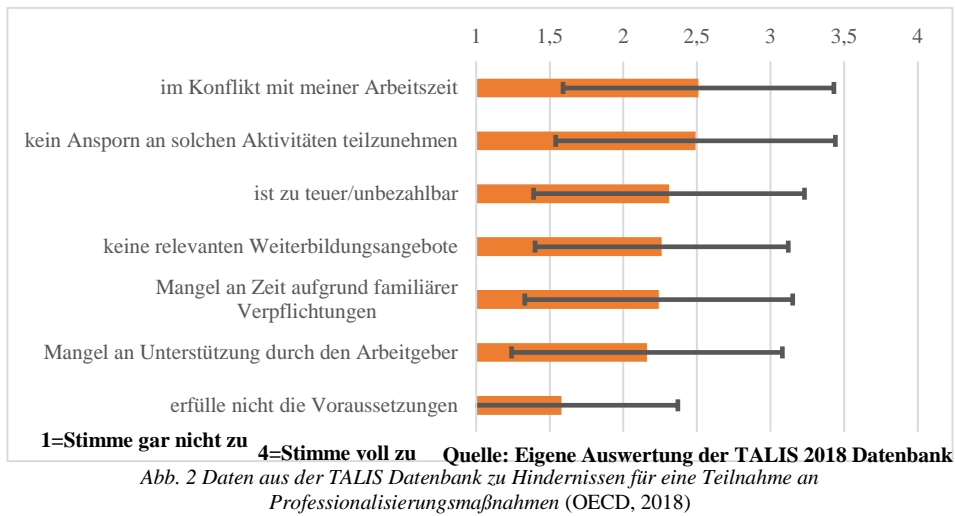


Abb. 1 Ergebnisse der TALIS Befragung 2018 zu genutzten Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften

Die am häufigsten genutzten Hauptschnittstellen zwischen Forschung und Schulpraxis sind nach Angabe von Lehrkräften unter anderem Präsenzformate wie Kurse und Seminare. Hier stellt sich die Frage nach deren Wirksamkeit. Neben einigen anderen Faktoren (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2015) sind z.B. die Dauer (Guskey & Yoon, 2009; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007) und die Regelmäßigkeit der Kontakte (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007) von maßgeblicher Bedeutung. Erst ab einer Fortbildungsdauer von mehr als 14 Stunden konnten Yoon et al. (2007) eine Leistungssteigerung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler feststellen. Timperley et al. (2007) konnten positive Effekte feststellen, welche sich aufgrund eines regelmäßigen Intervalls der Fortbildungssitzungen (meist 14-tägig) einstellten.

Mit der TALIS-Studie werden Lehrkräfte vieler OECD-Staaten (ohne Deutschland) ebenfalls nach den Hindernissen, welche einer Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen entgegenstehen, befragt. Abb. 2 zeigt die entsprechenden Ergebnisse für 2018 (OECD, 2018). Es ist hierbei deutlich, dass das Problem der Zeitknappheit sowohl an erster (Konflikt mit der Arbeitszeit) als auch an fünfter Position (Zeitmangel aufgrund familiärer Verpflichtungen) auftritt und damit für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung markiert.



Die Datenlage ist seit 2013 nahezu unverändert und konnte bereits im Rahmen der Befragung von 2013 auch für Naturwissenschaftslehrkräfte verifiziert werden. Anhand der TALIS-Daten von 2013 (OECD, 2014) lässt sich zeigen, dass Staaten, welche ihren Lehrkräften planmäßig Zeit für die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen einräumten, auch höhere Teilnahmequoten an Kursen und Workshops verbuchen konnten.

Die Tatsache, dass Lehrkräfte im Bezug auf die 3. Phase der Lehrerbildung Zeit als besondere Herausforderung erleben, mag zu einer Dynamik auf der Seite der Fortbildungsanbieter geführt haben, welche sich als problematisch erweist:

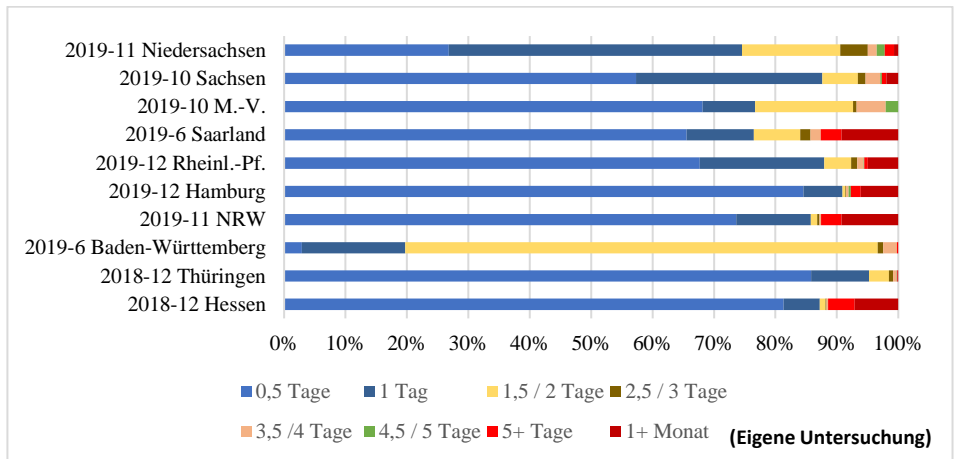


Abb. 3 Durchschnittliche Dauer von Fortbildungsangeboten in Deutschland
 Bei einer stichprobenartigen Analyse von großen Lehrerfortbildungsportalen einiger Bundesländer fanden sich bezüglich der Dauer der angebotenen Fortbildungen die in Abb. 3 dargestellten Verteilungen¹.

¹ Die Ziffer hinter der Jahreszahl zeigt, wie viele Monate man im jeweiligen Portal in die Zukunft schauen konnte – erhoben wurden die Daten im Februar 2019

Diese Daten sind zwar nicht repräsentativ, da sie zum einen nicht vollständig alle Angebote der Bundesländer abdecken, sondern nur die eines jeweils größeren Portals pro Bundesland darstellen und zum zweiten nur schulexterne Lehrerfortbildungen (ScheLF) in den Blick nehmen können. Sie zeigen dennoch die Problematik: Nach den Wirksamkeitskriterien von Yoon et al. (2007) und auch Timperley et al. (2007) muss die Mehrheit der angebotenen Kurse und Seminare in ihrer Nachhaltigkeit stark in Frage gestellt werden.

Diese Situation könnte auf ein ungünstiges Wechselspiel zwischen Kurs-/Seminaranbieter und Lehrkräften hindeuten: Damit sich genügend Teilnehmer für eine Fortbildung anmelden, mag sich der Anbieter gezwungen sehen, die Zeitknappheit von Lehrkräften mitzudenken und kürzere Kurse/Seminare anzubieten. Diese ungünstige Situation ließe sich vor allem durch eine aktive Stärkung der 3. Phase der Lehrerbildung verbessern: Trotz der enormen Bedeutung der Weiterbildung scheint das Hauptaugenmerk der föderalen Strukturen auf die erste Phase der Lehrerbildung im Studium sowie auf die zweiten Phase der Lehrerbildung – dem Referendariat konzentriert zu sein.

Der zweite Kritikpunkt von Lehrkräften ist der Mangel an Ansporn und Motivation, um an Professionalisierungsmaßnahmen teilzunehmen. Die TALIS-Befragung (OECD, 2018) hat diesen Sachverhalt aufgenommen und nachgefragt, inwieweit folgende Maßnahmen im Zusammenhang mit besuchten Fortbildungsteilnahmen verbunden waren²:

- Befreiung von der Unterrichtspflicht (47,9% | 68,7%)
- Nicht finanzielle Unterstützung außerhalb der Arbeitszeit (20,3% | 11,8%)
- Erstattung der Kosten (33,2% | 40%)
- Nicht finanzielle Belohnungen (19,3% | 6,6%)
- Nicht finanzielle berufliche Vorteile (27% | 14,6%)
- Erhöhtes Gehalt (13,6% | 1,1%)

Es zeigte sich, dass Lehrkräfte tatsächlich wenig organisatorische und finanzielle Entlastung erfahren, um ihre Professionalisierung vorantreiben zu können.

Aus unserer Sicht befindet sich die 3. Phase der Lehrerbildung – also die berufsbegleitende – mit diesen Befunden in einer merklichen Krise. Unsere Forschungsgemeinschaft ist dazu aufgerufen, ihre Mitglieder und die Bildungspolitik aktiv auf diese Situation hinzuweisen und konkrete Maßnahmen zur Behebung dieser Krise vorzuschlagen. Vielversprechende Maßnahmen könnten eine empfohlene Mindestlänge von Fortbildungskursen sowie eine Verteilung auf mehrere Sitzungen sein sowie die Professionalisierung von Lehrkräften mit einem eigenen Zeitbudget zu versehen, welches anderweitig nicht genutzt werden darf und von der Lehrkraft verpflichtend einzuhalten ist. Auch eine Handreichung mit Hinweisen für zu entwickelnde Fortbildungsvorhaben der Fachgesellschaft selbst könnte hilfreich sein. Zudem könnte eine großflächige Schulung von Schulleitungen von Nutzen sein, welche darüber informiert, was über gelingende Lehrerfortbildungen bekannt ist, so dass deren Lehrkräfte vornehmlich Fortbildungen besuchen, welche sich nach bisherigem Stand als wirksam erweisen. Auch eine staatliche Förderung von Fortbildungskonzepten, welche sich an derartigen Prinzipien orientieren, könnte eine wirksame Maßnahme darstellen.

² In Klammern finden sich jeweils der Wert für den OECD-Durchschnitt sowie den Wert für Österreich

Literatur

- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2015(4), 26–32.
- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013*. Abgerufen von http://www.oecd-ilibrary.org/education/new-insights-from-talis-2013_9789264226319-en
- OECD. (2018). *TALIS 2018 Data*. Abgerufen von https://webfs.oecd.org/talis/SPSS_national.zip
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Nr. 033). Abgerufen von U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest website: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf