

Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern – europäische Trends

Jan Böhm

Abstract Deutsch

In vielen europäischen Ländern gehört kontinuierliche Fort- und Weiterbildung als verpflichtendes Format zum Selbstverständnis lebenslangen Lernens im Lehrberuf. Paradoxerweise stellt dieser wichtige Bereich der Qualitätssicherung und Entwicklung im Schulwesen ein Desiderat wissenschaftlicher pädagogischer Forschung dar. Das betrifft sowohl Fragen zu den Inhalten, den Formaten, der Gestaltung und der Umsetzung von Fortbildungen als auch Fragen des Transfers und deren Wirkung. In diesem Beitrag soll ein Überblick über das Fort- und Weiterbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern in Europa und speziell in Österreich gegeben werden.

Schlüsselwörter

Lehrer/innenfortbildung, Weiterbildung, Lehrer/innenausbildung, Lebenslanges Lernen

Abstract English

In many European countries continuous education is seen as a mandatory format for lifelong learning in the teaching profession. But when assuring quality and development in education, surprisingly there is still a lack of scientific educational research. This applies not only to content, formats, design and implementation of the training itself but also to transfers and their effects. This article provides an overview of the training behaviour of teachers in Europe and especially the ones in Austria.

Keywords

Teacher Training, Teacher Professional Development, Further Education, Life Long Learning

Zum Autor

Jan Böhm, Dr. phil., MA, seit 2013 Hochschulprofessor für Vergleichende Erziehungswissenschaften und Bildungssystementwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Gastprofessor an der East European University Tbilisi, der Förderalen Universität Jakutsk sowie der Staatlichen Pädagogischen Universität Minsk.

Kontakt: jan.boehm@ph-ooe.at

1 Einleitung

Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine der wichtigsten Strategien der Europäischen Kommission zur Erhöhung der Qualität im Bildungswesen: *„The range and complexity of competencies required for teaching in actual societies is so great that any one individual is unlikely to have them all, nor to have developed them all to the same high degree (...) Teachers’ continuous professional development is, thus highly relevant both for improving educational performance and effectiveness and for enhancing teachers’ commitment“* (European Commission 2012, S. 8f.).

Internationale Leistungsstudien über Schüler/innen rücken die Qualifikation der Lehrkräfte noch stärker in den Fokus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen und lenken die Aufmerksamkeit speziell auf die Gestaltung von Unterricht. Besonders eine systematische und kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte wurde bei Studien zur Untersuchung der Erfolgsfaktoren bei PISA als ein Faktor identifiziert, der zu besseren Schüler/innenleistungen beiträgt (vgl. u.a. BMBF 2003). Verknüpft werden kann – und wird – die Diskussion mit der Professionalisierung der Lehrer/innenausbildung. Besonders im pädagogischen Feld stößt man dabei auf das Problem der *lockeren Kopplung* zwischen formaler Qualifikation (Zertifikat) und professioneller Performanz (vgl. Thole 2010). Bereits ältere professionstheoretische Arbeiten legten offen, dass eine wissenschaftlich orientierte

Ausbildung notwendig, aber keineswegs hinreichend ist für eine professionelle Tätigkeit (vgl. Goode 1972).

Die Erlangung pädagogischer Professionalität umfasst in der Regel drei Phasen: eine akademische Ausbildung (Phase 1), eine Induktion- oder Einführungsphase (Phase 2) sowie eine der kontinuierlichen Weiterentwicklung im Beruf durch organisierte Fort- und Weiterbildung (Phase 3). Der auf kontinuierliche Weiterbildung angelegte Prozess der Professionalisierung pädagogischen Handelns beruht auf der Annahme, dass die Erlangung beruflicher Expertise ein langwieriges Unterfangen darstellt, das sich weit über die formale Grundausbildung (also Phase 1 und 2) hinaus ausdehnt und prinzipiell unabschließbar bleibt (vgl. Müller et al. 2010).

Auch wenn international eine klare Tendenz zur Vereinheitlichung der ersten Ausbildungsphase zu erkennen ist (vgl. u.a. EC 2015) und somit, durch Anhebung der Ausbildung auf Masterniveau, eine Stärkung der ersten Ausbildungsphase, ist die zweite Ausbildungsphase wesentlich uneinheitlicher. In vielen Ländern gibt es keine Vorbereitungs- und Induktionsphasen oder sie liegen in der Verantwortung der Einzelschule, werden also landesweit nicht geregelt (vgl. EC 2012). Daher kommt der kontinuierlichen Fortbildung der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu. Deutlich wird dies, wenn man die Relationen des zeitlichen Umfanges der drei Phasen betrachtet: die dritte Lernphase (Lernen im Beruf) umfasst zeitlich bei vielen Lehrkräften eine Spanne von mehreren Jahrzehnten im Vergleich zu den ersten beiden Phasen, die in der Regel zwischen fünf und sechs Jahren abgeschlossen sind (vgl. ebd.).

Ferner haben neue Herausforderungen den inhaltlichen Fokus von Lehrer/innenfortbildungen verschoben. So sind die in den 90er Jahren dominierenden Inhalte wie z.B. didaktische Gestaltung inklusive der Übertragung lerntheoretischer Erkenntnisse auf die Lehrer/innenfortbildung von Themen wie Schulautonomie, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung, Evaluation verdrängt worden (vgl. Altrichter 2010). Altrichter hebt hervor, dass Lehrer/innenfortbildung nicht die „*allgemeine Kompetenzsteigerung*“ der Lehrkräfte im Visier hat, sondern vielmehr solche „*zielgerichteten spezifischen Kompetenzen*“, die für die Umsetzung der „*angezielten Veränderungen der Systemsteuerung gefordert* [werden] (ebd., S. 26). In diesem Sinne ist Lehrer/innenfortbildung auch eine Arena, in der „*probehandelnd ausprobiert und gelernt werden* [kann]“ (ebd., S. 21). Es werden „*konkrete Verfahrensweisen und Instrumente*“ (ebd.) entwickelt, die in den normativen bildungspolitischen Vorgaben noch offen

sind. Lehrer/innenfortbildung wird also, neben den genannten Funktionen, auch als ein Instrument zur Steuerung des Bildungswesens wahrgenommen.

2 Begriffliche Präzisierungen

Auch wenn Fort- und Weiterbildung häufig in einem Zug genannt werden, müssen sie begrifflich unterschieden werden, besitzen sie doch keine einheitlichen Funktionen: Lehrer/innenfortbildung bezieht sich auf die Aktualisierung der Lehrbefähigung inklusive derer Wissensbestände; Lehrer/innenweiterbildung meint die zeitlich versetzte Erweiterung bereits erworbener Qualifikationen, beispielsweise weitere Lehrbefähigungen oder Zusatzqualifikationen. In der TALIS 2009 (vgl. OECD 2009) wird das Verständnis der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben als: „(. . .) *activities that develop an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher*“ (OECD 2009, S. 49). Dabei verstehen die Autorinnen und Autoren folgende Maßnahmen als anzustrebende Ziele einer Fortbildung:

- Aktualisierung der jeweiligen fachlichen Wissensbestände,
- Verbesserung der individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und mögliche Verfahrensweisen hinsichtlich neuester Forschungsergebnisse, Befähigung zur Weiterentwicklung und zum Umgang mit neuen Curricula,
- Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung von neuen Strategien und Konzepten bezüglich veränderter Lehrpläne und anderen pädagogischen Aspekten,
- Förderung von kollegialem Austausch zwischen Lehrkräften und anderen Stakeholdern, wie bspw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Wirtschaftsfachleuten,
- die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen (vgl. OECD 2009, S. 49).

Während die Weiterbildung, also der zusätzliche Erwerb von Qualifikationen, in der Regel auf formalen Wegen erfolgt (z.B. Kurse, Lehrgänge), kommen bei der Fortbildung unterschiedliche Aneignungsformen vor: neben formalen Formen kommt den informellen Aneignungsformen eine große Bedeutung zu. So geben 80 bis 90 Prozent der deutschen Lehrkräfte an, sich regelmäßig informell weiterzubilden (z.B. Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Lektüre von Fachliteratur, Teilnahme an Messen oder Vorträgen) (vgl. Gagarina & von Saldern 2010, S. 54). In Österreich fehlen Informationen über die Ver-

breitung verschiedener Aneignungsformen hinsichtlich der Fortbildung von Lehrkräften.

3 Beteiligung an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

Sowohl bei TALIS 2009 als auch bei der Folgeuntersuchung 2013 werden sehr hohe Beteiligungsraten angegeben: der Durchschnitt bei TALIS 2009 lag bei 88,5 Prozent (vgl. OECD 2009, S. 2ff.). Österreich liegt im Spitzenbereich mit 96,6 Prozent. Ähnlich hohe Zahlen werden 2013 erreicht (vgl. OECD 2014, S. 97f.); auch wenn keine Daten für Österreich vorliegen, gibt es keinen Grund zur Annahme, dass sich die Beteiligungsraten stark verändert haben. Die hohen Beteiligungsraten sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Schnitt immerhin elf Prozent der bei TALIS 2009 befragten Lehrkräfte angaben, an überhaupt keiner Form von Fortbildung in den letzten 18 Monaten partizipiert zu haben (vgl. OECD 2009, S. 52). Im Vergleich dazu gaben bei TALIS 2009 nur weniger als fünf Prozent der befragten österreichischen Lehrkräfte an, sich überhaupt nicht fortgebildet zu haben (vgl. ebd., S. 52f.). Auch wenn im Vergleich zum Durchschnitt bei TALIS 2009 die Prozentangaben positiv erscheinen, ist es bedenklich, dass doch eine beträchtliche Anzahl der Lehrer/innen offenbar keinen Grund sieht, sich in formellen oder informellen Formaten fortzubilden.

Was die Intensität der Veranstaltungen betrifft, also den zeitlichen Umfang der Maßnahmen, bewegt sich die Spanne zwischen 37 Tagen im Jahr (Mexiko) und sieben Tagen (Irland). Österreich bewegt sich dabei in einem Bereich, der gekennzeichnet ist durch eine relativ hohe Teilnahmequote und eher geringer zeitlicher Intensität. Mit elf Tagen pro Jahr gehört Österreich zu den Ländern (verglichen mit Australien und Slowenien), die zwar eine fast vollständige Partizipation aller Lehrkräfte in der Sekundarstufe 1 erreichen, jedoch weit unter dem Untersuchungsdurchschnitt von 17,2 Tagen pro Jahr liegen (vgl. OECD 2009, S. 56). In Österreich rangiert die Dauer zwischen vier und 16 Tagen (vgl. ebd.).

Fortbildung kann prinzipiell den Charakter einer Verpflichtung im Rahmen des Berufes annehmen, sie kann Mittel zur Weiterqualifikation oder als eine freiwillige Aktivität verstanden werden (vgl. EC 2015, S. 69). In Ländern mit verpflichtender Teilnahme an Fortbildung wird in der Regel eine bestimmte Stundenzahl pro Jahr als Minimum festgesetzt, wie beispielsweise in Estland,

Lettland, Ungarn, Österreich. Dabei variiert die Anzahl an verpflichtenden Fortbildungsstunden: sie rangiert zwischen acht Stunden in Luxemburg bis zu drei Tagen in Finnland. In einigen Ländern ist die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen an das Einkommen bzw. die persönliche berufliche Fortentwicklung gekoppelt, so etwa in Spanien, Kroatien, Portugal, Rumänien, Slowenien. In Ländern ohne Fortbildungszwang liegt die tatsächliche Beteiligungsrate unter, in Ländern mit verpflichtender Fortbildung sowie Koppelung an berufliche Weiterentwicklung über dem EU-Durchschnitt (vgl. EC 2015, S. 71).

Differenziert man nach Altersgruppen, lässt sich im internationalen Vergleich zeigen, dass die jüngsten und ältesten Lehrkräfte am geringsten Bedarf an Weiterbildung zu haben (Ausnahmen: Italien, Portugal und Island) (vgl. OECD 2009, S. 56). Dies spiegelt sich jedoch in den tatsächlichen Beteiligungsquoten nur bedingt oder in stark abgeschwächter Form wieder: die Beteiligungsquoten für Österreich sind in allen Altersgruppen relativ gleich hoch: Kohorte <30: 12,4 Prozent; Kohorte 30–39: 10,5 Prozent; Kohorte 40–49: 11,3 Prozent, Kohorte 50+: 9,1 Prozent (vgl. ebd., S. 81). Auch zwischen den Geschlechtern gibt es nur marginale Unterschiede: weibliche Lehrkräfte in Österreich nahmen etwas häufiger an Fortbildungen teil als ihre männlichen Kollegen (11,2 – 10,3%) (vgl. ebd.).

Zwischen der in der Ausbildung erworbenen Qualifikation und der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung lässt sich international ein recht deutlicher Zusammenhang feststellen: je höher die formale Qualifikation, desto höher die Beteiligungsrate. Dieser „Matthäus-Effekt“ („Wer hat, dem wird gegeben“) lässt sich in Österreich nicht finden, die Zahlen weisen eher auf ein gegenteiliges Muster hin: die höchsten Beteiligungsquoten finden sich bei Lehrkräften mit einem Bachelor-Abschluss (14,1%), im Vergleich zu Lehrkräften mit einem Master-Abschluss (10,2%) sowie Abschlüsse unter dem Bachelor-Niveau (11,3%). Letzteres betrifft Lehrkräfte mit einem Abschluss an Pädagogischen Akademien. In Korea und Spanien zeigt sich der Matthäus-Effekt am deutlichsten (vgl. OECD 2009, S. 81).

Keine nennenswerten Unterschiede können zwischen Lehrerinnen und Lehrern an städtischen und ländlichen Schulen in Österreich gefunden werden. Auch die Größe der Schule spielt keine signifikante Rolle bei der Teilnahme an Fortbildungen. Unterschiede ergeben sich jedoch nach Schularten: Lehrer/innen an Volks- und Hauptschulen nehmen öfter an Fortbildungen

teil als Lehrer/innen an höheren Schulen (AHS). Das liegt u.a. daran, dass im Rahmen der dienstrechtlichen Fortbildungspflicht bei Landeslehrerinnen und -lehrern die Schulleiter/innen besser sicherstellen können, dass diese auch umgesetzt wird. Bei Berufsschullehrerinnen und -lehrern stellt sich die Situation insofern anders dar, als diese Personen bei Berufsstart parallel zur Unterrichtstätigkeit ihr pädagogisches Studium aufnehmen, und somit die Beteiligungsquote fast 100 Prozent beträgt (vgl. Krainer & Posch 2010, S. 481).

4 Formate der Fort- und Weiterbildung

In TALIS 2009 und 2013 wurden folgende Formate unterschieden:

- Kurse/ Workshops
- Pädagogische Konferenzen/ Seminare (bei denen Lehrer/ innen eigene Forschungsergebnisse präsentieren und zur Diskussion stellen)
- Besuche anderer Schulen inklusive kollegialer Hospitation
- Qualifizierungsprogramme (z.B. Aufbaustudiengänge, Universitätslehrgänge)
- Teilnahme an Netzwerktreffen (spezielle Netzwerke zur Fortbildung von Lehrkräften)
- Einzel- oder Teamforschung (im pädagogischen Feld)
- Mentoring/ kollegiale Hospitation und Coaching (vgl. OECD 2014, S. 87)

Daneben werden auch nicht strukturierte und organisierte Formate angefragt wie die Lektüre fach einschlägiger Literatur und informeller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (vgl. ebd.). Die Auflistung der Formate zeigt, dass auch bei TALIS 2009 und TALIS 2013 unterschiedliche Aneignungsformen (non-formal und informell) differenziert werden. Es wird aber deutlich, dass der Fokus auf formalisierten, d.h. organisierten Formen der Fortbildung liegt. Besonders was den zeitlichen Umfang von informeller Fort- und Weiterbildung betrifft, lassen sich nur sehr ungenaue Angaben machen. Zu berücksichtigen ist ferner, dass es um subjektive Einschätzungen geht, d.h. die bei TALIS befragten Lehrkräfte sollten Angaben zu ihren Fortbildungsaktivitäten der letzten 18 Monate machen. Diese Einschätzung scheint bei nicht formalisierten Fortbildungsformaten besonders schwierig zu sein, vor allem hinsichtlich der aufgewendeten Zeit, beispielsweise für Fachlektüre oder fachliche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen.

	Kurse/ Workshops	Päd. Kon- ferenzen	Qualifi- zierungs- maß- nahmen	Kollegiale Hospitalität (andere Schule)	Profes- sionelle Netzwerk- arbeit	Eigene For- schungs- arbeiten	Mentoring/ kollegiale Hospi- tation	Lektüre von Fach- literatur	Informeller Dialog
Österreich	91,9	49,2	19,9	10,3	37,6	25,9	18,4	89,4	91,9
TALIS-Durch- schnitt 2009	81,2	48,9	24,5	27,6	40,0	35,4	34,9	77,7	92,6

Übersicht 1: Beteiligungsdaten in Prozent an unterschiedlichen Fortbildungsformen (Quelle: OECD 2009, S. 82)

	Alle Lehrkräfte	Weiblich	Männlich	>40 Jahre	<40 Jahre	geringer als BA	BA	Master	Öffentliche Schulen	Private Schulen
Österreich	44,7	46,0	41,9	48,8	43,5	40,3	41,8	51,9	43,9	53,4
TALIS 2009	54,8	56,3	51,7	57,5	52,4	48,1	55,4	56,6	54,9	53,3

Übersicht 2: Prozentzahl der Lehrkräfte, die sich mehr Fortbildung wünschen, Vergleich Österreich und Durchschnitt TALIS 2009 (Quelle: OECD 2009, S. 83)

Sowohl informeller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als auch Teilnahme an Kursen und Workshops sind mit je 91,9 Prozent gleich auf, gefolgt von Lektüre fach einschlägiger Literatur mit 89,4 Prozent (vgl. OECD 2009, S. 82). Relativ wenig Bedeutung kommen in Österreich Qualifizierungsmaßnahmen (19,9%), Mentoringprogrammen und kollegialen Hospitationen (18,4%) sowie der Besuch anderer Schulen inklusive kollegialer Observationen (10,3%) zu. Österreich weist eine der höchsten Beteiligungsraten bei Kursen und Workshops auf; die geringsten hingegen bei kollegialen Hospitationen, sowohl in der eigenen Schule als auch in anderen Schulen. Es dominieren somit eher Formate der Fortbildung, die gekennzeichnet sind durch einen hohen Grad an Formalisierung. Eher peer-orientierte Formen der Fortbildung sind hingegen weit weniger üblich; im internationalen Vergleich befindet sich Österreich damit im hinteren Drittel. Im Kontrast dazu ist kollegiale Hospitation in anderen Schulen in Estland (62,8%), Island (60%) sowie Korea (66,8%) stark nachgefragt (vgl. ebd.).

5 Fort- und Weiterbildungsbildungsbedarfe

Wie in Übersicht 2 dargestellt, geben trotz der hohen Beteiligungsraten an Fortbildungsmaßnahmen im TALIS-Durchschnitt 2009 mehr als die Hälfte aller befragten Lehrer/innen an, mehr Weiterbildung zu benötigen. Dabei ist im internationalen Vergleich eine relativ große Streuung zu konstatieren: In Ländern wie Mexiko, Brasilien und Malaysia wünschen sich mehr als 80 Prozent mehr Fortbildungsmaßnahmen, wohingegen in Ländern wie Österreich, Polen, Malta, Ungarn, Island, Slowenien und Belgien die gleiche Frage von weniger als 50 Prozent der Befragten bejaht wurde (vgl. OECD 2009, S. 59).

Es zeigt sich, dass Lehrkräfte in Österreich eine geringere Nachfrage nach Fortbildungen haben als im TALIS-Durchschnitt 2009. Eine Ausnahme bildet hier nur der Privatschulbereich; dort geben über die Hälfte der Lehrkräfte an, mehr Fortbildung zu benötigen. Untersucht man die Qualifikationen der Lehrkräfte, zeigt sich hier das Bild des „Matthäus-Effektes“: die am höchsten qualifizierten Personen haben auch die größte Nachfrage. Wie weiter oben gezeigt, spiegelt sich dies jedoch nicht im tatsächlichen Fortbildungsverhalten wider. Über die Gründe gibt die TALIS 2009-Studie keine Hinweise, jedoch kann vermutet werden, dass die angebotenen Fortbildungen nicht dem Bedarf der Lehrkräfte entsprechen.

Interessant ist nun die Frage, welche Themenbereiche besonders stark nachgefragt werden. Hier zeigt sich, und das bestätigt auch TALIS 2013, dass bestimmte Themen „Dauerbrenner“ sind und offensichtlich bisher noch nicht befriedigt werden konnten. In TALIS 2009 gaben 32 Prozent der Befragten an, dass Fortbildung im Bereich „Umgang mit Schülern mit besonderem Förderbedarf“ notwendig sei (vgl. OECD 2009, S. 60). Daneben sind aber in der Befragung von TALIS 2013 neue Themenbereiche identifiziert worden, die einer starken Nachfrage unterliegen: Neue Technologien am Arbeitsplatz (16,4%), Ansätze zum individualisierten Lernen (11,9%), Lehre von fächerübergreifenden Themen (9,8%), Schüler/innen- und Laufbahnberatung (10,7%), Unterricht in multikulturellen Umgebungen (13,2%), Classroom Management (11,8%) (vgl. EC 2015, S. 58).

Im internationalen Vergleich findet sich Österreich in einer Gruppe von Ländern (u.a. mit Ungarn, Slowakische Republik, Slowenien und Island), die verstärkt Fortbildung im Bereich „Schülerdisziplin und Verhaltensprobleme“ nachfragen (vgl. OECD 2009, S. 63). Da für TALIS 2013 leider keine Daten für Österreich erhoben wurden, können keine Aussagen über die derzeitige Situation gemacht werden. Somit auch nicht über mögliche Veränderungen der Nachfrage nach bestimmten Themenbereichen. Jedoch kann auf eine an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) durchgeführte Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zum Fortbildungsbedarf aus dem Jahr 2014 zurückgegriffen werden (vgl. PH OÖ 2014). Dort wurden Lehrer/innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung an einer Fortbildung teilnahmen, nach ihrem Fortbildungsbedarf gefragt (vgl. Übersicht 3). Als „Sehr groß“ wurde der Bedarf bei folgenden Themen angegeben:

Themen	nicht groß	weniger groß	groß	sehr groß	Anzahl der Befragten
Kompetenzorientierung	4,3	30,4	42,8	22,5	1 486
Bildungsstandards/ Unterrichtsentwicklung	9,26	40,3	34,9	15,5	1 486
Individualisierung und Differenzierung	3,3	18,8	43,2	34,7	1 497
Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung	6,9	28,8	33	31,2	1 508

Themen	nicht groß	weniger groß	groß	sehr groß	Anzahl der Befragten
Teamarbeit, Teamteaching	7,4	32,7	35,8	24,1	1 505
Inklusion / Umgang mit Vielfalt	6,6	31	40,7	21,7	1 490
Umgang mit Konflikten	2,9	18,2	39,8	39,1	1 504
Sprachbildung, Lesen	10,1	28,5	33,3	28,1	1 496
Medien, eLearning	12,5	40,6	32,2	14,7	1 477
Nachmittagsbetreuung Freizeitpädagogik	35,6	44,9	15,1	4,5	1 471
Lernen als aktiver Prozess der Schüler/innen	6,8	22,7	45,9	24,6	1 492
Begabungs- und Begab- tenförderung	12	34,8	38,4	14,8	1 485

Übersicht 3: Fortbildungsbedarfe nach Themen in Prozent (Quelle: Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2014, S. 3)

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass spezifische Themen hohe Priorität haben; so ist an der PH OÖ die Nachfrage nach Fortbildung zum Thema „Umgang mit Konflikten im Klassenzimmer“ sehr hoch und bestätigt damit das in Übersicht 4 dargestellte Ergebnis der TALIS Untersuchung von 2009 im Bereich Disziplin und Verhaltensprobleme. Relativ geringen Bedarf gibt es in den Bereichen IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien), Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung sowie Begabungs- und Begabtenförderung. Bei der Interpretation dieser Daten ist jedoch einschränkend zu bemerken, dass die Daten ausschließlich von Lehrkräften erhoben wurden, die aktiv an formaler Fortbildung (in Kursen und/oder Workshops) partizipieren. Sie geben keine Auskunft über den Bedarf von Personen, die selten oder gar nicht an Fortbildungen partizipieren. Gefragt nach den als besonders wichtig erachteten Bereichen von Fortbildungen, gaben die befragten Lehrkräfte folgende Antworten.

Bereich der Fortbildung	nicht wichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig	Anzahl der Befragten
Fachwissenschaft (Gegenstände)	1,4	15,9	38,2	44,5	1 495
Fachdidaktik / Methodik	1,7	12,8	41,5	44	1 477
Pädagogik / Erziehung	2	13,4	42	42,6	1 472
Sozialkompetenzen der Schüler/innen	1,7	11,3	36,9	50,2	1 473
Schul- und Klassenklima	1,6	13,7	39,4	45,3	1 474
Elternarbeit / Schulpartnerschaft	5	30	40,9	24,1	1 441
Eigene Persönlichkeitsbildung, Gesundheit	3,6	18,6	31,1	46,6	1 480
Psychologie, Soziologie, Philosophie,	9	34,8	34,6	21,6	1 437
IKT	8,1	35,5	38,8	17,5	1 449

Übersicht 4: Nachgefragte Bereiche für eine Fortbildung in Prozent (Quelle: Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2014, S. 3)

Auch hier zeigt sich, dass besonders auf das Sozialverhalten zielende Bereiche besonders nachgefragt sind. In den Bereichen „Sozialkompetenz der Schüler/innen“ sowie „Schul- und Klassenklima“ ist fast die Hälfte der Befragten der Meinung, dass diese Bereiche sehr wichtig sind. Daneben spielen fachbezogene und fachdidaktische Inhalte bei einem Großteil der Befragten eine wichtige Rolle. Auch hier zeigt sich, dass der Bedarf nach Fortbildung im Bereich IKT im Vergleich zu den anderen Themenbereichen gering ist.

Gefragt wurde auch nach den gewünschten Fortbildungen zum Thema „Überfachliche Kompetenzen“ (siehe Übersicht 5).

Thema	nicht gewünscht	weniger gewünscht	gewünscht	sehr gewünscht	n =
Gleichstellung von Frauen und Männern	35,1	45,6	15,1	4,2	1 321
Europapolitische Bildung	24,8	45,0	24,5	5,7	1 324

Thema	nicht ge- wünscht	weniger gewünscht	gewünscht	sehr ge- wünscht	n =
Gesundheitserziehung	6,3	20,6	45,5	27,6	1 372
Interkulturelles Lernen	7,7	30,5	41,6	20,2	1 347
Leseerziehung	5,2	18,6	36,6	39,6	1 354
Medienbildung	7,1	32,5	42,6	17,8	1 337
Politische Bildung	13,7	35,1	34,6	16,6	1 337
Sexualerziehung	12,7	40,6	36,2	10,4	1 326
Umweltbildung	5,2	20,9	47,1	26,9	1 351
Verkehrserziehung	15,5	44,0	32,3	8,1	1 308
Wirtschaftserziehung und Verbraucher/ innenbildung	12,7	35,6	37,0	14,7	1 328
Entwicklungspolitische Bildungsarbeit	18,0	41,1	31,2	9,7	1 303

Übersicht 5: Nachfrage zum Thema „Überfachliche Kompetenzen“ in Prozent (Quelle: Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2014, S. 4)

In Übersicht 5 wird deutlich, dass fast 40 Prozent der Befragten einen großen Bedarf nach gezielter Fortbildung im Bereich der Leseerziehung haben. Mit deutlichem Abstand folgen die Themen Gesundheitserziehung (27,6%), Umweltbildung (26,9%), Interkulturelles Lernen (20,2%). Die offensichtliche Divergenz bezüglich großer Nachfrage und gleichzeitiger Unzufriedenheit mit den angebotenen Fortbildungen (vgl. OECD 2009, S. 86) führt zur Frage, welche Instanz für die Festlegung von Fortbildungsbedarfen entscheidet. Prinzipiell können drei Instanzen identifiziert werden: Instanz 1) Vorgesetzte Instanzen (Top-down Prinzip; üblicherweise die Ministerialebene); Instanz 2) lokale Schulbehörden oder Schulen selbst; Instanz 3) die einzelne Lehrkraft selbst (vgl. EC 2015, S. 62).

Interessant ist der Zusammenhang zwischen dem geäußerten Bedarf nach Fortbildung und der Instanz der Festlegung von Fortbildungsangeboten. Wenn die Fortbildungsinhalte durch Instanz 1 festgelegt werden, wird der Bedarf der Lehrkräfte gut abgebildet (vgl. EC 2015, S. 63). Natürlich heißt das nicht, dass allein das Top-down Prinzip die Fort- und Weiterbildungs-Bedürfnisse der Lehrkräfte am besten erfüllen kann. Blickt man auf das Zu-

standekommen der Fortbildungsstrategien und -pläne dieser Instanz, zeigen sich zum Teil große Differenzen zwischen den untersuchten Ländern. Häufig arbeiten die Behörden eng mit Lehrerinnen und Lehrern, sowie Lehrer/innenverbänden zusammen und besitzen so einen direkten Zugang zu den Wünschen und Bedürfnissen der Lehrkräfte. Die oftmals unausgesprochene Meinung, dass Behörden auf lokaler Ebene bzw. Schulen (Instanz 2) oder die Lehrer/innen selbst (Instanz 3) die optimale Wahrnehmung der Bedürfnisse fördert, kann aus der aktuellen TALIS 2013-Untersuchung nicht abgeleitet werden (vgl. OECD 2014). Die oft hervorgebrachte Forderung nach Dezentralisierung führt demnach nicht zwangsläufig zu einer besseren Wahrnehmung des Fortbildungsbedarfs auf individueller Ebene.

6 Barrieren

Trotz hoher Teilnahmequoten an Lehrer/innenfortbildung nehmen über 10 Prozent der Lehrkräfte an keiner Form von Fortbildung teil (vgl. OECD 2009, S. 52f.). In Österreich liegt die Quote bei circa fünf Prozent (vgl. ebd.). Auch die regelmäßig an Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte klagen über bestimmte strukturelle Hindernisse. Der am häufigsten genannte Hindernisgrund ist „Konflikte mit dem Stundenplan“ (46,8%); weitere Gründe sind „keine passende Fortbildung im Angebot“ (42,3%), „familiäre Verpflichtungen“ (30,1%), „zu hohe Kosten“ (28,5%) sowie „zu wenig Unterstützung vom Arbeitgeber“ (15,0%). Auffallend in Österreich ist die hohe Nennung von nicht passenden Fortbildungen, mit 64,2 Prozent ist das der höchste Wert aller teilnehmenden Länder (vgl. ebd., S. 86). Bei den Nennungen der österreichischen Befragten rangiert diese Begründung an erster Stelle der Gründe für eine Nichtteilnahme an Fortbildungen, mit großem Abstand gefolgt von „Konflikten mit dem Stundenplan“ (41,5%) sowie „familiäre Verpflichtungen“ (29,0%). Unter dem Befragungsdurchschnitt rangieren hingegen „ungenügende Unterstützung durch den Arbeitgeber“ (9,3%) sowie „zu hohe Kosten“ (18,0%) (vgl. ebd., S. 72f.).

Bei der Befragung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2014, S. 6) wurden drei Hindernisgründe identifiziert; ein Viertel der Befragten (25,2%) nennt „keine Fixplatzzusage“ als häufigen Grund für die Nichtteilnahme an Fortbildungen. Weitere 14,2 Prozent nennen „Konflikte mit dem Stundenplan“ und nur eine Minderheit (4,2%) nennt „keine Genehmigung

durch Dienstgeber“ als Grund. In der Befragung wurde nicht danach gefragt, ob die angebotenen Fortbildungen den individuellen professionellen Bedürfnissen entsprechen.

Neben den als unpassend wahrgenommenen Angeboten fällt in Österreich eine weit verbreitete Unzufriedenheit mit den Inhalten und der Qualität der angebotenen Fortbildung auf (vgl. Rechnungshof 2007, S. 4). Zudem wurde reklamiert, dass es an den Pädagogischen Hochschulen, die für die Fort- und Weiterbildung sämtlicher Lehrkräfte zuständig sind, kein konkretes Anforderungsprofil für die Dozentinnen und Dozenten gäbe (vgl. ebd.). Als zum Teil hemmend wurde zudem das Klima von Seminaren für Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen Schularten genannt (ebd.).

7 Ausblick

Einerseits ist die Nachfrage nach Fortbildung ungebrochen hoch; gleichzeitig geben Lehrer/innen, die nicht an Fortbildungen partizipieren an, dass die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen nicht den Wünschen und Erfordernissen entsprechen. Was auf den ersten Blick paradox erscheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als ein Koordinations- und Steuerungsproblem. Einerseits wurde konstatiert, dass es innerhalb der Schulen keine wirkliche Fortbildungsstrategie für die einzelnen Lehrer/innen gibt (vgl. Rechnungshof Österreich 2007), gleichzeitig finden sich häufig Klagen über die mangelnde Qualität der angebotenen Veranstaltungen. Andererseits beklagen wiederum die organisierenden und durchführenden Instanzen von Fortbildung, die Pädagogischen Hochschulen, dass sie nur rudimentäre Rückmeldungen und Wünsche von Seiten der Schulen erhalten. So ist in Österreich eine starke Angebotsorientierung zu konstatieren, die offensichtlich nicht immer die Interessen und Bedürfnisse der Lehrer/innen trifft. Hier scheinen in Zukunft bessere Abstimmungsmechanismen nötig zu sein.

Prinzipiell dominieren in Europa und besonders in Österreich formale, d.h. organisierte Formen der Fortbildung. Kurse, Seminare und Workshops machen das Gros der wahrgenommenen Formate aus. In der Regel werden kurze, eintägige Formate bevorzugt. Auf die Frage, welches Ausmaß für die Fortbildungsteilnehmer/innen am besten geeignete ist, antworteten bei einer Befragung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 60,4 Prozent, dass einzelne Halbtage optimal seien. Für ganze Tage plädierten 38,1 Prozent, für

zwei bis drei zusammenhängende ganze Tage 26,6 Prozent und für zwei bis drei Halb- oder Ganztage mit zeitlicher Unterbrechung 18,4 Prozent (vgl. PH OÖ 2014). Parallel spielen in allen europäischen Ländern informelle Formen der Fortbildung eine herausragende Rolle. Die statistische Erfassung dieser Formen ist freilich ungleich schwieriger zu realisieren als bei eher traditionellen formalisierten Formen. Das führt leicht zu einer, zwar unausgesprochenen, dennoch wirkmächtigen Vorstellung, dass informelle Aneignungsformen eher supplementär, im schlechtesten Fall als vernachlässigbar erscheinen. Es bedürfte vielmehr größerer wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, die Bedeutung informeller Bildungsanstrengungen in ihrer subjektiven Bedeutung für die Lehrkräfte und in Folge für die konkrete pädagogische Praxis herauszuarbeiten. Die Beteiligungsquoten und die Dauer von Fortbildungen sind freilich nur eine Seite der Medaille. Diese Daten sagen wenig bis nichts über die Wirkung im pädagogischen Feld der Schule bzw. des Unterrichts aus. Leider liegen in Österreich so gut wie keine Untersuchungen zur Wirkung von Lehrer/innenfortbildungen vor. Zieht man die Ergebnisse anderer Länder heran (vgl. u.a. Lipowsky 2014), zeigt sich, dass Fortbildungen dann am wirksamsten sind, wenn zeitlich längere Formate (mehrere Tage zusammenhängend) wahrgenommen werden. Wenn sich diese Erkenntnisse bestätigen – und hier besteht in Österreich eine klaffende Forschungslücke – wäre doch zumindest zu überlegen, ob die derzeitigen Angebote, die häufig einen Halbtage oder einen ganzen Tag umfassen, tatsächlich zu einer nachhaltigen Verbesserung der pädagogischen Praxis führen.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 17–35.
- BMBF (Hg.) (2003): Bildungsforschung Band 2. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA–Teilnehmerstaaten. Berlin: Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bifo/ackeren_isabell_van_-_2003_-_vertiefender_vergleich_der_schulsysteme_ausgewaehlter_pisa-teilnehmerstaaten.pdf (2016-03-18).
- European Commission (EC) (2012): Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2016-05-22).

- European Commission (EC) (2015): *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Politics*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gagarina, Larissa; von Saldern, Matthias (2010): Professionalisierung der Lehrkräfte. In: Demmer, Marianne; von Saldern, Matthias (Hg.): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann, S. 49–63.
- Goode, William.J. (1972): Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, Thomas; Sprondel, Walter, Michael (Hg.): *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 157–167.
- Krainer, Konrad; Posch, Peter (2010): Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 479–495.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 511–541.
- Müller, Florian; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (2016-04-24).
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en{#}page1\(2016-04-18\)](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en{#}page1(2016-04-18)).
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) (2014): *Befragung für Lehrerinnen und Lehrer zum Fortbildungsbedarf*. Linz: Unveröffentlicht.
- Rechnungshof Österreich (2007): *Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrerfortbildung*. Abrufbar unter: www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf (2016-03-21).
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), S. 206–222.

