

WIE LERNEN LEHRER?

Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten

Herausgegeben von der Vodafone Stiftung Deutschland mit einem Kommentar von Anke Kliewe

INHALT

1. Ziel und Hintergrund der Befragung
 2. Untersuchungssteckbrief
 3. Übersicht: Die wichtigsten Erkenntnisse
 4. Kommentar: Lernkultur für Lehrerinnen und Lehrer – dringend gebraucht
-

1. Ziel und Hintergrund dieser Befragung

Die Digitalisierung führt zu einem beschleunigten Wandel von Arbeits- und Lernprozessen. Von Beschäftigten wird erwartet, dass sie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen diesem Wandel stetig anpassen. Lehrer stehen in dieser Hinsicht unter besonderem Erwartungsdruck, ihre Schüler angemessen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Gleichzeitig wird in Schulen der Grundstein zum lebenslangen Lernen gelegt. Hier trainieren Lehrer mit Schülern, wie diese sich eigenverantwortlich Wissen und Kompetenzen aneignen und neue Informationen einordnen und bewerten können. Um dies leisten zu können, müssen auch Lehrer selbstgesteuert lernen und wissen, wie sie ihre eigene Weiterbildung strategisch vorantreiben können.

Die Vodafone Stiftung hat daher Lehrer zu ihren eigenen Lernerfahrungen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrer Spaß hat an der Auseinandersetzung mit neuen Themen und das Lernen als elementaren Bestandteil ihres Berufes ansieht. Jedoch offenbart sich in der Befragung, dass das System Schule die Weiterbildungsbemühungen von Lehrern nicht ausreichend unterstützt und anerkennt. Nur die allerwenigsten der befragten Lehrer schätzen die Lernkultur an ihrer Schule als gut oder sehr gut ein – die Mehrheit klagt über organisatorische Herausforderungen, eine mangelnde Fehlerkultur und wenig strategische Beratung in Weiterbildungsfragen durch ihre Vorgesetzten.

Die Schulberaterin und Schulinspektorin Anke Kliewe stellt daher in ihrem Kommentar zu den Studienergebnissen fest, dass die Weiterbildung von Lehrern kein zeitliches Zusatzgeschäft sein darf, sondern dedizierter Zeiten und Räume bedarf. Zudem sollten Qualitätsleitbilder Lehrern mehr strategische Orientierung in ihrer Weiterbildung geben.

2. Untersuchungssteckbrief

Die Lehrerumfrage fand im Rahmen einer deutschlandweiten Befragung von mehr als 10.000 Arbeitnehmern aus unterschiedlichen Sektoren und Branchen statt.¹

Wer wurde befragt? 10.532 Arbeitnehmer, darunter 361 Lehrer und Lehramtsstudierende

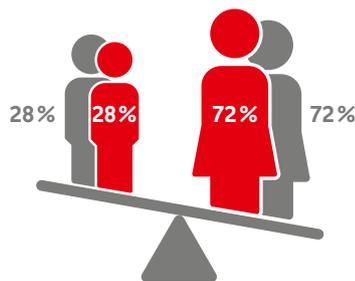
Wann wurde befragt? 26. April – 14. Juni 2016

Wie wurde befragt? Online-Befragung zur Selbsteinschätzung mit geschlossenen Fragen auf einer 6-stufigen Antwortskala (Likertskala)

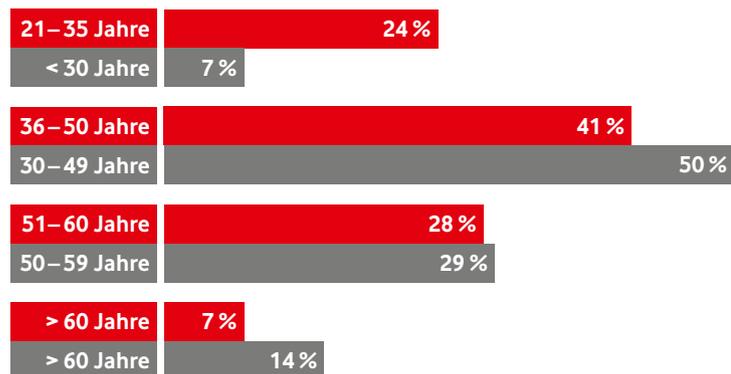
Details der Lehrer-Stichprobe



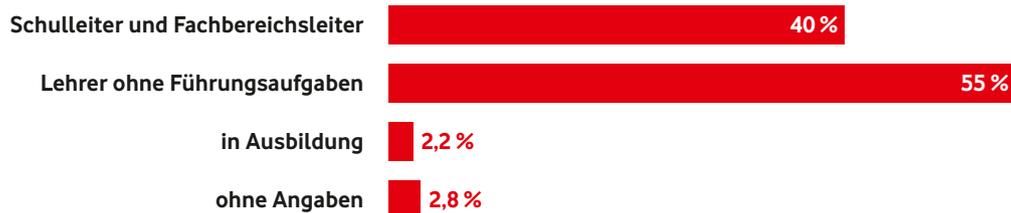
Geschlecht



Altersgruppen



Aktuelle Tätigkeit



¹ Die Ergebnisse zur Befragung von betrieblichen Mitarbeitern in Deutschland sowie Details zum Forschungsdesign der Gesamtstudie finden sich in der Publikation „Gebrauchsanweisung für das lebenslange Lernen“, die unter www.vodafone-stiftung.de zum Download bereitsteht. Das Forschungsprojekt fand unter der Leitung der Fachhochschule für angewandtes Management mit Förderung der Vodafone Stiftung und unter Beratung des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) statt.

3. Übersicht: Die wichtigsten Erkenntnisse

Wie lernen Lehrer?

Lehrer zeigen eine überdurchschnittlich hohe Lernbereitschaft im Vergleich zu betrieblichen Mitarbeitern

Lehrer sehen die eigene Weiterentwicklung als zentrale Aufgabe in ihrem Beruf

Die Mehrheit (75 %) der befragten Lehrer sieht Lernen als elementaren Bestandteil ihrer Arbeit an. Die Meisten (77 %) finden Lernen in ihrem Beruf wichtig, um sich für zukünftige Aufgaben zu qualifizieren. Damit zeigen Lehrer eine deutlich höhere Lernbereitschaft im Vergleich zu betrieblichen Mitarbeitern, von denen nur gut zwei Drittel (63 %) Weiterbildung als elementar in ihrem Beruf ansehen (Abb. 1). Gut drei Viertel (72 %) der Lehrer möchte zudem gerne Verantwortung für ihre berufliche Weiterbildung übernehmen.

Obwohl sich die befragten Lehrer sehr lernbereit zeigen, schätzen Sie die Konsequenzen der eigenen Weiterbildung als eher gering ein: 70 Prozent der Lehrer glauben, dass es keinerlei Auswirkungen auf ihre berufliche Zukunft hat, wenn sie sich nicht fortbilden.

Lehrer sind interessiert an neuen Themen, aber zurückhaltend bei weiterreichenden Veränderungen

Die befragten Lehrer zeigen sich mehrheitlich (66 %) als neugierig und haben Spaß an der Auseinandersetzung mit neuen Themen. Sie sind jedoch deutlich vorsichtiger im Umgang mit weiterreichenden Veränderungen. So gibt nur jeder Dritte (32 %) an, sich gleich als Erster mit neuen Trends beschäftigen zu wollen und nicht einmal jeder Zweite (45 %) stellt sich gerne neuen Herausforderungen. Diese vorsichtige Haltung scheint sich auch auf die Offenheit gegenüber digitalen Medien auszuwirken.

Digitale Lernformate haben sich bei Lehrern noch nicht durchgesetzt

Im Vergleich zu befragten Mitarbeitern in Unternehmen äußern sich Lehrer zurückhaltender zum digitalen Lernen. Zwei Drittel (65 %) der Lehrer sehen den Computer und neue Medien als wesentliche Bereicherung ihrer beruflichen Lernprozesse; in Betrieben stimmen hier fast drei Viertel (71 %) der Befragten zu (Abb. 2). Immerhin jeder dritte Lehrer gibt an, in Zukunft mehr computergestützt lernen zu wollen. Während die überwiegende Mehrheit (92 %) von Unternehmensmitarbeitern den sicheren Umgang mit Computern und Smartphones als notwendige Voraussetzung sieht, um sich weiterzubilden, empfinden dies nur die Hälfte (50 %) der Lehrer ohne Führungsaufgaben und knapp zwei Drittel (60 %) der Schulleiter und Fachbereichsleiter (Abb. 3).

70 Prozent der Lehrer glauben, dass es keinerlei Auswirkungen auf ihre berufliche Zukunft hat, wenn sie sich nicht fortbilden

Abbildung 1:**Lernbereitschaft**

„Lernen ist für mich ein elementarer Bestandteil meiner Arbeit“



betriebliche
Mitarbeiter

Lehrer

Abbildung 2:**Einstellung zu digitalen Lernformaten**

„Den Computer und die neuen Medien empfinde ich als eine wesentliche Bereicherung meiner beruflichen Lernprozesse“

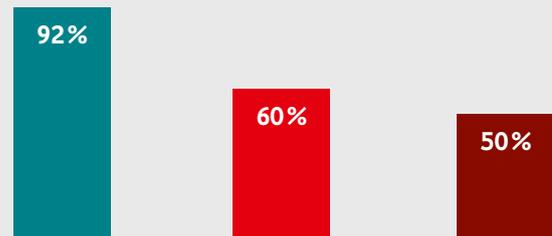


betriebliche
Mitarbeiter

Lehrer

Abbildung 3:**Verfügbarkeit digitaler Lernformate**

„Der sichere Umgang mit IT (z.B. Computer, Smartphone) ist eine notwendige Voraussetzung, um mich weiterzubilden“



betriebliche
Mitarbeiter

Schulleiter/Fach-
bereichsleiter

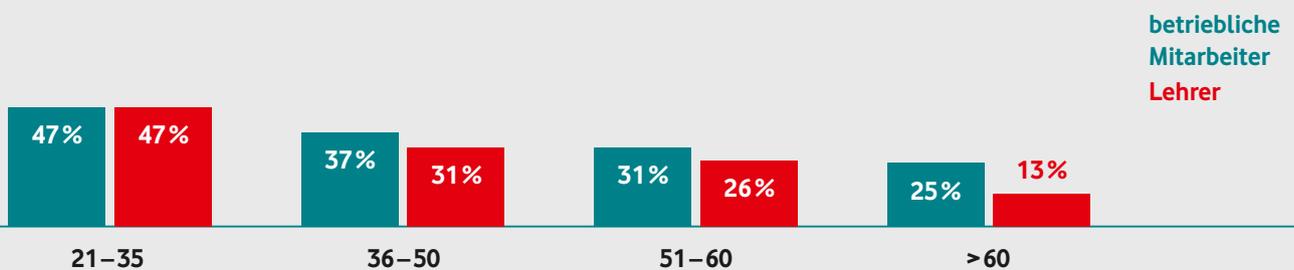
Lehrer ohne
Führungsaufgabe



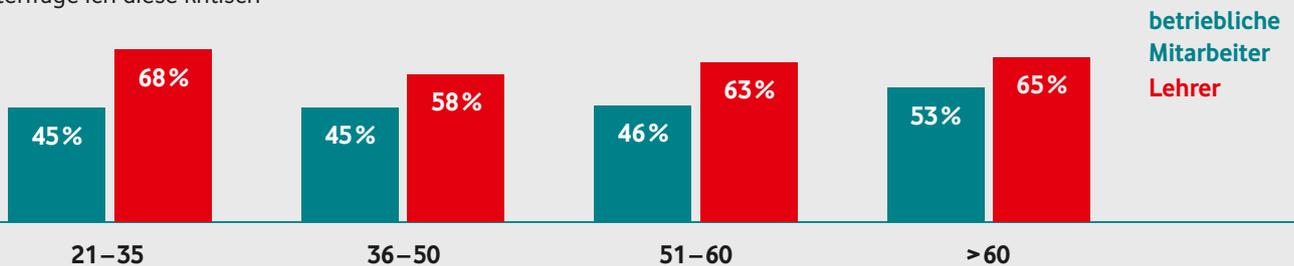
Gemessen wurde mit einer sechsstufigen Antwortskala (trifft gar nicht zu – trifft genau zu). Bei Zustimmung fließen die hohen (trifft genau zu und trifft zu) Ergebnisse ein.

Abbildung 4: Medienkompetenz nach Altersgruppen

Anteil der Befragten, die sich eine hohe Medienkompetenz zusprechen

**Abbildung 5: Kritische Medienreflexion nach Altersgruppen**

„Wenn ich für mein berufliches Lernen IT-gestützte Informationen nutze (z.B. Google, Wikipedia, Foren), hinterfrage ich diese kritisch“



Lehrer stark im kritischen Umgang mit digitalen Informationsquellen

Während sich fast jeder Zweite (47 %) der jungen Lehrer und betrieblichen Mitarbeiter (21-35 Jahre) insgesamt eine hohe Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zuschreibt, ist es unter den über 60-jährigen betrieblichen Mitarbeitern nur noch gut jeder Vierte (26 %) und unter Lehrern sogar nur jeder Achte (13 %) (Abb. 4). Ausgesprochen stark schätzen Lehrer jedoch ihre medienkritischen Fähigkeiten, also den kritischen Umgang mit und das Hinterfragen von IT-gestützten Informationen, ein. Fast zwei Drittel (63 %) der Befragten spricht sich eine hohe Medienkritik zu. Dies liegt deutlich über den Angaben betrieblicher Mitarbeiter und zeigt eine andere altersspezifische Dynamik (Abb. 5).

Vor allem Lehrerinnen bevorzugen soziales Lernen

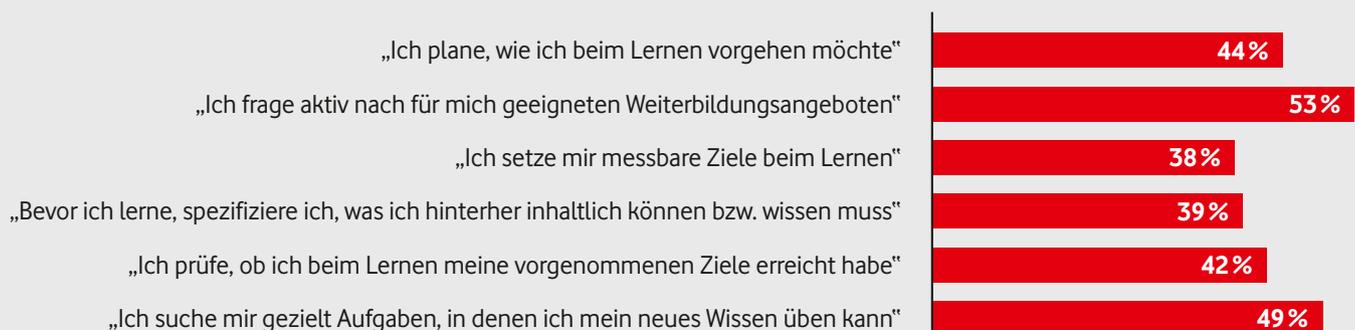
Gut die Hälfte (52 %) der befragten Lehrer lernt am besten im Austausch mit anderen. Weniger als ein Drittel (30 %) berichtet, am liebsten allein zu lernen. Vor allem weibliche Lehrkräfte (57 % vs. männl. 40 %) bevorzugen das soziale Lernen und geben an, sich auf ihre Kollegen einzulassen und sie in der gemeinsamen Weiterbildung zu unterstützen (68 % vs. männl. 58 %). Allerdings tun sich viele bei Differenzen mit ihren Kollegen schwer: Mehr als die Hälfte (53 %) der Lehrkräfte ohne Führungsaufgaben, scheut es, bei Konflikten mit Lernpartnern, Probleme offen anzusprechen und gemeinsam nach einer Lösung zu suchen.

Selbstgesteuertes Lernen bei Lehrern noch nicht verankert

Fast zwei Drittel (61 %) der befragten Lehrer gibt an, verschiedene Lernwege ausprobiert zu haben und die eigenen Lernpräferenzen zu kennen. Sie gehen zudem mehrheitlich davon aus, ihre Fähigkeiten und Leistungen realistisch einschätzen zu können (66 %) und die Fähigkeiten zu haben, die für das Lernen in ihrem Beruf benötigt werden (83 %). Die Selbsteinschätzung der Lehrer zum eigenen Lernmanagement zeigt jedoch, dass nur eine Minderheit die Planung, Organisation und Evaluierung der eigenen Weiterbildung strategisch vorantreibt. Nicht einmal die Hälfte (44 %) der befragten Lehrer plant ihren Lernprozess. Auch nur jeder Zweite (53 %) fragt aktiv nach für ihn geeigneten Weiterbildungsangeboten nach und lediglich gut jeder Dritte (38 %) setzt sich messbare Lernziele bzw. spezifiziert vor dem Lernen, was er hinterher inhaltlich können bzw. wissen muss (39 %). Ebenso überprüfen weniger als die Hälfte (42 %) der Lehrer, ob sie beim Lernen ihre Ziele erreicht haben und suchen sich nach dem Lernen gezielt Aufgaben, in denen sie ihr neues Wissen üben können (49 %) (Abb. 6). Für Lehrer sind all diese Fähigkeit umso wichtiger, da sie ihre Schülerinnen und Schülern mit dem selbstgesteuerten Lernen vertraut machen sollen.

**Nur eine Minderheit
der Lehrer treibt die
Planung, Organisation
und Evaluation
des eigenen Lernens
strategisch voran**

Abbildung 6: Umsetzung von strategischem Lernmanagement



Vor allem Lehrerinnen kämpfen mit Lernmotivation

Nur jeder Vierte (24 %) der befragten Lehrer zeigt ein hohes Durchhaltevermögen beim Lernen und mehr als die Hälfte (54 %) der Lehrer ohne Führungsaufgabe gibt an, sich von Fehlern entmutigen zu lassen. Vor allem weibliche Lehrkräfte tun sich bei der Lernmotivation schwer: Nur jede Dritte (29 %) gibt an, sich zum Lernen aufzuraffen, auch wenn sie keine Lust hat und nur knapp die Hälfte (48 %) gibt auch bei schwierigen Aufgaben nicht auf. Gleichzeitig findet fast die Hälfte (48 %) der Lehrerinnen, dass sie sich leicht vom Lernen ablenken lässt.

Lernkultur an Schulen wird katastrophal bewertet

Nur drei Prozent der befragten Lehrer schätzen die Lernkultur an ihrer Schule als gut oder sehr gut ein. Von den Lehrern ohne Führungsaufgaben sind es sogar nur zwei Prozent; bei den Schulleitern und Fachbereichsleitern immerhin sechs Prozent. Zum einen ist laut der befragten Lehrer an vielen Schulen keine offene Haltung gegenüber Weiterbildung verankert. So findet nur ein gutes Viertel (27 %), dass Weiterbildung, Innovationsfähigkeit und Lernen gelebte Werte an ihrer Schule sind. Insbesondere die Fehlerkultur an Schulen wird als gering erachtet: Nicht einmal jeder Dritte (31 %) meint, dass Lernen an seiner Schule auch bedeutet Fehler machen zu dürfen. Zum anderen stoßen Lehrer an organisatorische Grenzen: Mehr als der Hälfte (52 %) fällt es schwer, das Lernen in ihre Arbeitszeit zu integrieren.

Schulleitungen geben kaum strategische Lernbegleitung

Während jeder Dritte (32 %) Schulleiter und Fachbereichsleiter angibt, dass Lernen und Weiterbildung eine große Rolle in Mitarbeitergesprächen spielt, stimmt dieser Aussage nur knapp jeder Siebte (15 %) der Lehrer ohne Führungsaufgaben zu. Zudem berichten nur 12 Prozent der Lehrer ohne Führungsaufgaben, dass ihre Führungskraft mit ihnen Entwicklungsfelder identifiziert und diskutiert. Die wenigsten (16 %) erfahren zudem, dass ihre Führungskraft ihre Aufgaben an neuerworbene Kompetenzen anpasst.

**Nur drei Prozent
der befragten Lehrer
schätzen die Lernkultur
an ihrer Schule als
gut oder sehr gut ein**

**Mehr als der Hälfte
der Lehrer fällt es
schwer, das Lernen
in ihre Arbeitszeit zu
integrieren**

4. Kommentar: Lernkultur für Lehrerinnen und Lehrer – dringend gebraucht

von Anke Kliewe

Diplom-Psychologin **Anke Kliewe** hat Pädagogik/Lehramt und Psychologie studiert und diplomierte zum Thema „Weiterbildungsmotivation bei Lehrkräften“. Die Qualifizierung von Lehrkräften war auch Bestandteil einer von ihr geleiteten Fortbildungsreihe, bei der eine bundesweite Beratungsausbildung im Bereich Demokratiepädagogik konzipiert und umgesetzt wurde. Seit über fünfzehn Jahren ist Frau Kliewe in der Evaluation und Beratung von Schulen tätig, dabei sind die Themen Schulentwicklung, Qualitätssicherung, Prozessbegleitung und bedarfsgerechte Steuerung Schwerpunkte ihrer Tätigkeit. Frau Kliewe ist langjähriges Vorstandsmitglied bei EDUCATION Y.

Ich kenne eigentlich kaum eine Lehrerin oder einen Lehrer, die sagen würden, dass Weiterbildung in ihrem Beruf nebensächlich sei. Im Gegenteil, oft spüren Lehrkräfte einen nicht unerheblichen Druck der Unvollkommenheit, weil stetig neue Erkenntnisse aus der Schulforschung oder dem fachlichen Zweig, dem sie sich zugehörig fühlen, auf Auseinandersetzung drängen. Aber viele von ihnen wollen auch einfach weiter lernen, weil Kompetenzzuwachs, wie bei jedem anderen Menschen, auch bei ihnen ein grundlegendes Bedürfnis ist.

Schaut man sich die Befunde der Studie „Wie lernen Lehrer?“ genauer an, fällt auf, dass das „Lernen wollen“ aus Sicht der befragten Lehrkräfte offenbar wenig Resonanz findet in ihrem aktuellen Arbeitskontext. Wenn nur drei Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer eine positive Kultur des eigenen (Weiter)Lernens an ihrer Schule wahrnehmen und im Gegenzug 97 Prozent dies eher verneinen, ist dies ein bestürzender Befund. Auch die anderen Befragungsergebnisse geben Hinweise darauf, dass das vielpropagierte „Lebenslange Lernen“ zwar implizit-moralisch von jeder Lehrkraft gewünscht wird, es für die Umsetzung „im wahren Leben“ aber wenig Förderliches gibt. Eher Blockierendes, wenn man herausliest, dass viele in der Studie Befragte nicht wahrnehmen können,

Das Lernen wollen findet aus Sicht der befragten Lehrkräfte offenbar wenig Resonanz in ihrem aktuellen Arbeitskontext

dass Weiterbildung und Lernen grundlegende Werte in ihrer Schule sind. Und dass Schulleitungen – obgleich sie sich ihrerseits zunehmend mehr mit dem Thema Personalentwicklung auseinandersetzen, aus Sicht der Lehrkräfte insgesamt eher wenig impulsgebend sind bezüglich einer individuell wirksamen Unterstützung der eigenen Weiterlern-Prozesse.

Dem Thema *individuelle Weiterbildung von Lehrkräften* fehlt an den Schulen im wahrsten Sinne des Wortes der *Raum*

Dieser Befund ist aus meiner Erfahrung ein wesentlicher. In vielen Jahren Schulevaluation und Schulberatung habe ich an Schulen erlebt, dass das Thema „individuelle Weiterbildung von Lehrkräften“ eines ist, dem im wahrsten Sinne des Wortes der „Raum“ an den Schulen fehlt. Selbst wenn Mitarbeitergespräche stattfinden, gibt es insgesamt noch wenig klare Fokussierung darauf, miteinander zu schauen, was individuelle Stärken und Schwächen der Lehrkraft sind und was konkret man ausbauen oder entwickeln will. Das Thema Weiterbildung an sich ist neben zu absolvierender Pflichtstundenzahl sowie Schulentwicklungs-, Konferenz- und Elternarbeit eines, das oft ein zeitliches Zusatzgeschäft ist. Nämlich immer dann, wenn man für eine Fortbildung zwar frei gestellt wird, aber seinen Unterricht für die Vertretungskräfte trotzdem vorbereiten muss. Und wenn man Fortbildung als etwas ansieht, zu der eine Vor- und Nachbereitung gehört, ein Ausprobieren, Reflektieren und viel kollegialer Austausch. Hierfür fehlt oft schlicht die Zeit beim komplexen Anforderungsprogramm an die Lehrerinnen und Lehrer. Dazu kohärent sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte aus der Studie, die eine Integration ihres individuellen Lernens in die Arbeitszeit zumindest deutlich eingeschränkt sehen. Bei Zeit- bzw. Ressourcenknappheit entscheidet sich ein Teil der Lehrkräfte für die drängendsten Dinge – die Pflichtaufgaben – zuungunsten der Kür, zu der die individuelle Weiterbildung an vielen Schulen zählt. Bemerkenswert ist diesbezüglich auch der Befund aus der Studie, wonach 70 Prozent der befragten Lehrkräfte angeben, keine Auswirkungen auf ihre berufliche Zukunft zu befürchten, wenn sie sich nicht fortbilden. Hier wird deutlich, dass für die eigene Weiterqualifikation kaum Anreize wahrgenommen werden, sei es in positiver oder negativer Hinsicht.

Es resultiert ein oft ins Belieben der einzelnen Lehrkraft gestelltes individuelles Qualifizierungsengagement

Es resultiert ein oft ins Belieben (oder Durchhaltevermögen) der einzelnen Lehrkraft gestelltes individuelles Qualifizierungsengagement, das bei Schulevaluationen häufig als Problem zurückgemeldet wird. Weil es schwierig ist, wenn sich in einem Kollegium einige laufend und andere nie fortbilden – schwierig für eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung, schwierig auch für ein gegenseitiges Wertschätzen und Verstehen. Aber auch schwierig für eine wirklich kooperative und produktive Kultur des Weiterlernens mit gemeinsamen Inhalten, mit freudigem Ausprobieren, einer positiven Fehlerkultur und offener gegenseitiger Rückmeldung. Solche Befunde der Studie, wonach immerhin die Hälfte der Lehrkräfte angibt, sich von Fehlern eher entmutigen zu lassen oder sich eher ungerne neuen Herausforderungen zu stellen, stimmen nachdenklich. Das

sind ja genau die Dinge, die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln sollen, dass Lernen Fehler machen heißt und dass man sich trauen kann, sich auszuprobieren.

Was Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln sollen, müssen sie zum Teil erst selbst lernend erfahren

In diesem Zusammenhang sind auch die Rückmeldungen der befragten Lehrkräfte zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ als problematisch zu bewerten. Dieses Thema ist für das Lernen von Schülerinnen und Schülern aktuell von zentraler Bedeutung, die Vermittlung von so genannten „überfachlichen Kompetenzen“ – u.a. selbstregulative, soziale, prozesssteuernde Kompetenzen – nimmt in den Qualitätsanforderungen an guten Unterricht großen Raum ein. Wenn nun die in der Studie befragten Lehrkräfte für ihre eigenen Weiterbildungsaktivitäten zumindest nur in Teilen angeben, sich messbare Lernziele zu setzen, ihren Lernprozess vorab zu planen und nachträglich zu reflektieren, stellt sich die Frage, ob dies der fehlenden Zeit geschuldet ist oder solche Kompetenzen bei den Lehrkräften selbst eher wenig angelegt sind. Was bei der eigenen Bildungssozialisation, die eben noch viel weniger explizit auf die Vermittlung solcher Kompetenzen fokussierte, nicht verwunderlich wäre. Und grundsätzlich auch ein Hinweis darauf sein kann, dass man sich vielleicht nicht alles, was man Schülerinnen und Schülern an Neuem vermitteln soll, einfach so lesend oder wohlwollend pflichterfüllend „draufschaffen“ kann. Sondern es selbst erst lernend erfahren muss – was wiederum Lern-Raum und -zeit braucht.

Gerade in Bezug auf das digitale Zeitalter, sind die Anforderungen an Lehrkräfte, Schritt zu halten, nicht *nebenbei* zu bewältigen

Diese Folgerung trifft in gewissem Sinne auch auf den in der Studie erfragten Themenkomplex der Medienkompetenz zu. Neben der fachlichen Weiterqualifikation wird von Lehrkräften gerne (und nachvollziehbarerweise) erwartet, dass sie sich (auch) im Bereich der digitalen Bildung stetig und möglichst nah am „Zahn der Zeit“ weiterentwickeln. So, dass sie den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich in der digitalen Welt zurecht zu finden, sie sinnvoll zu nutzen und kritisch zu analysieren. An den Schulen herrscht indes die Realität, dass Medienbildung häufig sehr lehrkraftabhängig stattfindet und bei manchen Lehrkräften eine Art Verweigerungshaltung beobachtet wird, sich überhaupt bzw. weiter auf dieses Thema einzulassen. Auch in der Studie sind die Rückmeldungen zu den eigenen Medienkompetenzen oder der Akzeptanz von Medienbildung als Voraussetzung für das eigene Weiterlernen nur zum Teil positiv. Hier können negative Rückmeldungen möglicherweise auch als Ausdruck einer Überforderung bzw. Überlastung interpretiert werden. Zum komplexen Schulalltag mit zahlreichen fordernden Prozessen und viel Handlungsdruck kommt die Anforderung, sich einem vielschichtigen und ungewohnten Lernfeld zu öffnen, zu dem man evtl. wenig eigenen gewachsenen Bezug hat. Hier erst einmal selbst Lernende/r sein zu dürfen – ohne sofortigen Verwertungsdruck – ist wenig möglich. Das kann schon dazu führen, dass die Ergebniserwartungen, hier wirklich Expertise aufbauen zu können, bei manchem nicht so entstehen bzw. solche Anforderungen als zu hoch

wahrgenommen werden. Bei zu hohen Anforderungen reagieren Lernende eben auch mit Verweigerung oder Ablehnung. Auch wenn dies ggf. nur eine Erklärung ist, soll es doch einen Deutungsraum erweitern, bei dem bislang oft die Trägheit und Unlust der Lehrkräfte im Vordergrund steht.

Was kann nun ein mögliches Fazit sein aus den Befunden der Studie und den obigen Erklärungsversuchen? Aus meiner Sicht diese Aspekte:

Grundsätzlich braucht das Weiterlernen von Lehrkräften mehr explizite Zeiten, Anreize und Verankerung

Grundsätzlich braucht das Weiterlernen von Lehrkräften mehr explizite Zeiten und Räume. Das heißt, dass anerkannt wird, dass gerade in Bezug auf das digitale Zeitalter die Anforderungen an die Lehrkräfte, Schritt zu halten, hoch komplex und nicht „nebenbei“ zu bewältigen sind. Und dass dem Rechnung getragen wird, in dem ein Teil der Arbeitszeit Fortbildungszeit ist, die genutzt wird für Weiterbildung, Austausch, Ausprobieren, Reflektieren in professionellen Lerngemeinschaften. Hier braucht es tatsächlich mehr Ressourcen und eine viel deutlichere systemische Verankerung von Weiterbildung als elementaren Teil von Schule. Neben der Unterrichtsverpflichtung sollten Lehrkräfte einen Teil ihres Stellenumfangs selbstverständlich, aber auch verbindlich für Weiterbildung nutzen können und anerkannt bekommen.

Das ist die Voraussetzung dafür, dass das Lernen von Lehrkräften an Schulen mehr als zentraler Wert formuliert und gut unterstützt wird. Das Weiterlernen braucht Anreize und muss hoch geschätzt sein. Bezüglich Schulkultur und -organisation sollten förderliche Bedingungen für Weiterbildung mehr in den Blick genommen werden. Mitarbeitergespräche sollten ihren Fokus auf dieses Thema richten, Schulleitungen noch mehr dazu kommen, sich ein Bild über Stärken und Schwächen ihrer Lehrkräfte zu machen und entsprechend gezielt Angebote zu unterbreiten.

Gute Qualitätsleitbilder, in denen sich Aussagen finden, auf welche Weiterbildungsmaßnahmen fokussiert werden soll, sind hilfreich

Schließlich scheint es wichtig, bei all den komplexen Anforderungen an Schulen und Lehrkräften eine klare Ausrichtung zu haben, die auch Schutz bietet, sich nicht zu verlieren, in dem man auf alle Ansprüche gleichzeitig reagiert. Gute Qualitätsleitbilder, in denen sich insbesondere auch dazu Aussagen finden, welche Weiterbildungsmaßnahmen zur Erreichung der schulischen Ziele fokussiert werden, sind hier hilfreich. Es geht ohne Zweifel nicht alles auf einmal – deshalb ist es sinnvoll, Prioritäten zu setzen, dies natürlich und vor allem mit Blick auf das, was den Schülerinnen und Schülern am meisten nutzt für ihren weiteren Lebensweg.

Impressum

Herausgeber:

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Ferdinand-Braun-Platz 1
40549 Düsseldorf
Telefon +49 211 533-5392
www.vodafone-stiftung.de
Verantwortlich: Dr. Mark Speich

Projektleitung:

Dr. Johanna Börsch-Supan und Sebastian Gallander

Gestaltung:

fountain studio, Düsseldorf

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde hier auf die Verwendung von Paarformen verzichtet. Stattdessen wird die grammatikalisch maskuline Form verallgemeinernd verwendet (generisches Maskulinum). Diese Bezeichnungsform umfasst gleichermaßen weibliche und männliche Personen, die damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen sind.

© Vodafone Stiftung Deutschland, März 2017