

Bedingungen effektiven Lernens (S. 5-8)

- Thema „Qualität des Klassenklimas“: Jeder vierte Lehrer verliert mindestens 30 % Lernzeit wegen störendem Schülerverhalten oder aufgrund von Verwaltungsanforderungen. Manche Lehrer bringen sogar die Hälfte der Lehrzeit mit derlei Dingen zu. (s. Abb. 4.10 im Hauptbericht)
- Lehrer, die etwas für ihre professionelle Entwicklung unternehmen, fühlen sich für die Herausforderungen des Berufs besser gewappnet. Auch haben sie tendenziell ein größeres Methodenrepertoire. Aber: die Unterschiede variieren am meisten zwischen den einzelnen Lehrern, statt zwischen Schulen oder Schulsystemen. Die Professionsentwicklung und Interventionen müssen also gezielt auf den einzelnen Lehrer abgestimmt sein.
- Wertschätzung und Feedback können wichtige Instrumente zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit sein. Die öffentliche Anerkennung verstärkt dies.
- Zwischen der schulischen Evaluation und dem Klassenklima wie auch der Lehrer-Selbstwirksamkeit besteht kein nennenswerter Zusammenhang.
- Unterschiedliche **Lehrereinstellungen** haben ein unterschiedliches **Klassenklima** zur Folge: In manchen Ländern zeigt sich, dass Lehrer mit einer konstruktivistischen Lehrhaltung von einem besseren Klassenklima berichten. In anderen Ländern zeigt sich, dass Lehrer, die einer direkten Unterweisung anhängen, von einem negativeren Klassenklima berichten. In manchen Ländern sind beide Effekte beobachtbar. (s. Tab. 7.6 des Hauptberichts)
- Auch beeinflussen die **Lehreinstellungen** das praktische Handeln im Klassenzimmer: Die LK, die eher schülerorientiert handeln, sind tendenziell die „Konstruktivisten“. Auf der anderen Seite gibt es keinen nennenswerten Zusammenhang zwischen der Lehrereinstellung und einer größeren Strukturiertheit des Unterrichtens.
- Manche Lehrereinstellungen hängen enger mit Klassenklima und Selbstwirksamkeit zusammen als andere: Strukturierte Lehrmethoden haben häufig einen positiven Effekt auf das Klassenklima und die Selbstwirksamkeit von LK. Weniger deutlich aber auch positiv wirkt eine schülerorientierte Praxis.
- Zwischen dem Ausmaß an Kooperation zwischen LK und dem Klassenklima besteht kein großer Zusammenhang. Allerdings haben progressive Formen der Zusammenarbeit – wie z.B. Team-teaching einen deutlich positiven Effekt.
- Weibliche Lehrkräfte sind tendenziell schülerorientierter und engagierter in der Kooperation mit anderen LK als ihre männlichen Kollegen.

Eine hohe Qualität der Lehrkräfte vorbereiten und unterstützen (s. 9-12)

- Mehr als jeder dritte Lehrer ist an einer Schule, deren Schulleitung angibt, dass die Schule unter dem **Lehrermangel** leidet (s. Tab. 2.15 des Hauptberichts).
 - Die am meisten genannten **Hindernisse des Unterrichts** sind mangelnde Ausstattung und mangelnde personelle Ressourcen (Unterricht unterstützendes Personal).
 - Der Mangel an qualifizierten LK korrespondiert nicht mit der durchschnittlichen Klassengröße!
 - In manchen Ländern werden negatives Lehrer-Verhalten, Absentismus und ungenügende pädagogische Vorbereitung der LK als Hindernisse benannt.
- Wie verbreitet ist die professionelle Entwicklung bei den Lehrkräften?
 - Die große Mehrheit der LK nimmt an der professionellen Entwicklung teil.
 - Die geringste **Beteiligung an Maßnahmen** der Professionellen Entwicklung herrscht in DK, Türkei und der Slowakei (nur einer von vier LK).
 - **Intensität der Teilnahme:** In manchen Ländern nehmen Lehrer nur eine Hand voll Tage im Jahr an Maßnahmen zur Professionsentwicklung teil. In Mexiko und Korea sind es 30 Tage.
 - Ältere Lehrer sind eher unterrepräsentiert. Die Unterschiede der Partizipation zwischen den LK eines Landes sind am größten in Italien, Korea, Mexiko, Polen und Spanien.
 - Wie gut werden die Bedürfnisse der LK im Rahmen ihrer professionellen Entwicklung erfüllt?
 - 55 % der LK geben an, dass die Maßnahmen der Professionsentwicklung **nicht ausreichen**.
 - Der **ungeddeckte Bedarf** ist am größten beim Umgang mit Heterogenität, den Informationstechnologien und dem Schülerverhalten.
 - **Kosten und Freistellungen:** Zwei Drittel der LK müssen für die Maßnahmen der Professionsentwicklung nichts bezahlen. Eine ebenso große Gruppe bekommt dafür Zeit zugestanden. Andererseits haben Lehrer, die dafür bezahlen, tendenziell mehr dafür getan.
 - Wie können die unbefriedigten Bedarfe für die professionelle Entwicklung erfüllt werden?
 - LK geben am häufigsten die **Arbeitsbelastung** und den **Mangel an Möglichkeiten** als Gründe dafür an, dass sie nicht genügend für ihre Entwicklung tun.
 - Die größten Auswirkungen verzeichnen Maßnahmen der Lehrerforschung (Forschung durch Lehrer?) und Qualifizierungsprogramme. An dieser Art zumeist mehrtägiger Maßnahmen nehmen aber nur wenige LK teil. Politiker und Führungskräfte sollten Anreize und Unterstützung also mehr an die Effektivität der Maßnahmen knüpfen.
 - 42 % der LK geben an, dass sie **keine angemessenen Angebote** vorfinden.

Lehrpraxis verbessern (S. 13-16)

- Wie unterscheiden sich die Überzeugungen/Haltungen der Lehrkräfte von ihrem praktischen Handeln?
 - Lehrer sind eher geneigt, sich als Unterstützer aktiven Lernens zu begreifen, denn als direkter Unterweiser. Dies trifft aber eher für die nord- und westeuropäischen Länder zu. Und: Viele Lehrer begreifen diese beiden Rollen als komplementär, nicht als konkurrent.
 - Strukturiertes Lehren ist verbreiteter als individualisierendes, schüler- oder projektorientiertes Arbeiten. Diese Vorliebe für „strukturierte Praxis“ steht freilich in Widerspruch zu der verbreiteten konstruktivistischen Lehrer-Einstellung. Dies müsste weiter untersucht werden, weil hierin eine Quelle der Frustration für Lehrer liegen könnte.

- Wie nutzen Lehrer die Unterrichtszeit und wie gelungen ist ihre Selbsteinschätzung in der Arbeit?
 - Die professionelle Zusammenarbeit von LK sollte ausgedehnt werden über den Austausch von Ideen und Informationen hinaus, z.B. in Richtung Team-Teaching.
 - Am meisten verbreitet ist die professionelle Zusammenarbeit in Polen, der Türkei und der Slowakei, weniger in Belgien, Slowenien und Spanien.
 - Die meiste Unterrichtszeit dient dem Unterrichten, aber in manchen Fällen führen **Schülerverhalten** oder **Verwaltungsaufgaben** zu einem erheblichen **Zeitverlust**. Die größten Unterschiede hierbei sind jedoch innerhalb der einzelnen Schule zu verzeichnen.
 - Die **Lehrer-Schüler-Relation (Verhältnis?)** variiert, aber hauptsächlich innerhalb der Schulen, was für die zusätzliche Unterstützung einiger – nicht aller – Lehrkräfte spricht.
 - Auch die **Berufszufriedenheit** und der **Glaube an die eigene Wirksamkeit** schwankt stark innerhalb der Schulen. In beiden Punkten ist Norwegen überdurchschnittlich positiv. Auch in Österreich und Belgien ist die Berufszufriedenheit recht hoch, ganz und gar nicht hingegen in Ungarn. 90 Prozent der Variation liegt hierbei innerhalb der Schulen. Maßnahmen sollten demgemäß individuell abgestimmt sein.

Effektives Lehren durch Wertschätzung/ Beurteilung und Feedback unterstützen (S. 17-19)

- Wie sehen LK die Wertschätzung/ Beurteilung/ Feedback ihrer Arbeit gegenüber?
 - LK sehen Beurteilung und Feedback eher positiv, auch für ihre Kompetenzentwicklung und ihre Praxis.
 - Besonders gilt dies für Schulen mit einer effektiven Schul-Evaluation.
 - In einigen Ländern sind jedoch die Rahmenbedingungen für schulische Evaluation schwach.
 - Besonders wenig Rückmeldung gibt es in Irland, Portugal, Italien und Spanien.
- Wie belohnen Bildungssysteme effektives Lehren?
 - LK erhalten im Großen und Ganzen keine Anerkennung effektiven Unterrichtens
 - Die meisten LK arbeiten in Schulen, die dies ebenso wenig anerkennen und überdies keine Schritte gegen „schlecht performende LK“ unternehmen.
 - Auch hat positives Feedback kaum Auswirkungen auf die materielle Situation oder den beruflichen Aufstieg

Gestaltung der Lehrerentwicklung durch effektive /leistungsfähige Schulleitung (S. 20-22)

- Welche Unterschiede gibt es im Führungsstil?
 - TALIS untersucht fünf Aspekte von Leitungshandeln: a) das Management der Schulziele, b) Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, c) direkte Supervision von Lehrern, Verantwortung gegenüber internen und externen Beteiligten sowie das Management von Regeln und Prozessen. Zwei Führungsstile kristallisieren sich heraus: „Instructional Leadership“ (Schwerpunkt auf a und b) und „Administrative Leadership“, wobei die beiden Stile sich nicht ausschließen. Schulleitungen, die starke „instructional Leader“ sind, sind tendenziell auch die besseren „administrative leader“:
- Wie hängen Schulleitung und die Entwicklung von Lehrkräften zusammen?
 - In einem Drittel der Länder übernehmen weibliche Schulleitungen eher die Rolle des „Instructional Leaders“ als ihre männlichen Kollegen.
 - In manchen Ländern weist das „instructional Leadership“ positive Auswirkungen auf. Es ist z.B. in Ungarn, Island, Norwegen, Polen u.a. mit einer höheren Lehrer-Kooperation verbunden. In manchen Ländern gibt es Korrelationen zu einem besseren Schüler-Lehrer-Verhältnis.
 - Oft wirkt sich Instr.LS auch auf die Lehrerwertschätzung/-beurteilung und die Partizipation an Maßnahmen der Professionsentwicklung positiv aus.

Profil von Sekundarschullehrern und ihren Schulen

Geschlecht und Alter

- 70% der LK an der Sek-I sind weiblich. – Fehlende Rollenmodelle für Jungen?
- Nur 45% der Schulleiter sind weiblich.
- Insgesamt altert die Lehrerschaft. Die Mehrheit der Lehrer ist über vierzig. Es gibt doppelt so viele Lehrer über fünfzig als unter dreißig.

Verweildauer im Beruf und Vertragsverhältnis

- Die meisten Lehrer sind langzeittätig und haben feste Verträge.

Schulautonomie

- Schulen haben in vielerlei Hinsicht Autonomie, aber grundsätzlich nicht, was die Lehrerbezahlung betrifft.

Lern- und Arbeitsbedingungen

- Klassengröße und personelle Ressourcen (auch durch „anderes“ Personal“) variieren sehr stark, vor allem was den zweiten Punkt betrifft. So kommt in Island auf sechs Lehrkräfte eine zusätzliche pädagogische Unterstützungskraft. In Australien, Belgien u.a. Ländern liegt dieses Verhältnis bei weniger als 1:20.