

Eigler, Gunther; Nenniger, Peter
**Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen als Beitrag zu einer
Lehrerfortbildungskonzeption**

Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 4, S. 378-399



Quellenangabe/ Reference:

Eigler, Gunther; Nenniger, Peter: Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen als Beitrag zu einer
Lehrerfortbildungskonzeption - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 4, S. 378-399 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-295012 - DOI: 10.25656/01:29501

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295012>

<https://doi.org/10.25656/01:29501>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen als Beitrag zu einer Lehrerfortbildungskonzeption

Die hier dargestellte Untersuchung befaßt sich mit Lehrerfortbildung – in einem Beziehungsschema von Themen, Arbeitsformen und Teilnehmern gesehen – unter dem spezifischen Gesichtspunkt inhaltlich-thematischer Interessen von Lehrern gegenüber einem erziehungswissenschaftlichen Fortbildungsangebot.

Die Ergebnisse erster Analysen weisen diese Interessen als Beziehungsgeflechte aus, in deren Mittelpunkt die Erwartung steht, daß eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Klassenmanagement“ sich als „verstehens- und handlungsfördernd“ für den Unterricht erweisen könnte; alle anderen Themen werden – teils mit fachspezifischen Nuancen – im Bezug zu diesem zentralen Thema gesehen.

Einige Schlußfolgerungen aus dieser Interessenslage werden im Vergleich mit anderen Untersuchungen zu diesem Thema diskutiert.

Thematic interests of teachers in in-service-training

The research presented comprises in-service-training of teachers in a pattern of interrelations between training-personnel, training-methods and training-participants, it covers an investigation of teachers' thematic interests with respect to a specific program of training in educational sciences.

The results of first analyses show such interests as structures centred by the expectancy that treating problems of "classroom-management" will lead to more competence and to better performance in instructional practice; all the remaining themes proposed are judged – partly dependent on the specific formation of the teachers – with regard to that central topic.

Finally some conclusions from this state of interests are discussed in comparison with other research in this field.

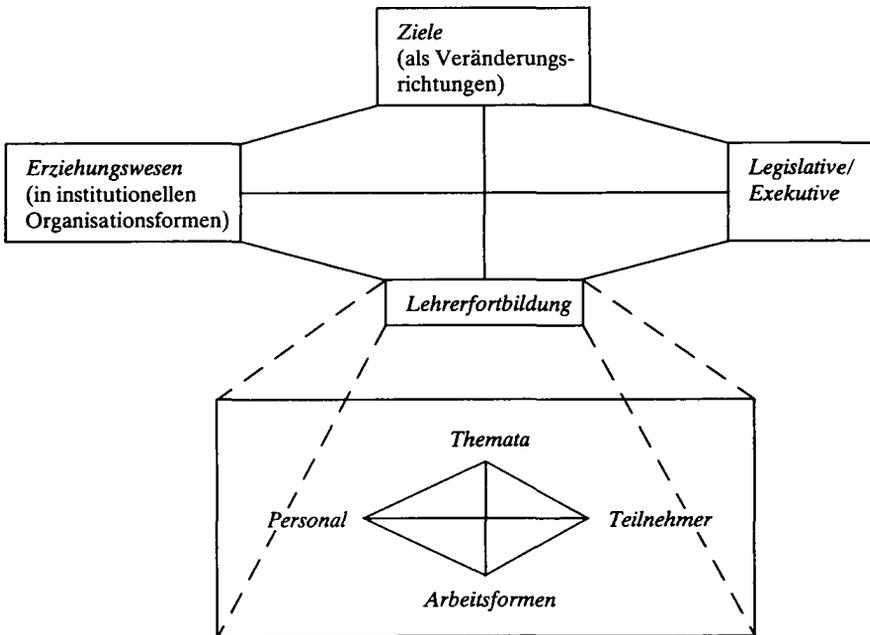
1 Lehrerfortbildungsinteressen – Stellung im Gesamtfeld Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung ist in den letzten Jahrzehnten immer stärker ins Blickfeld getreten. Sie befindet sich auch im Augenblick noch in einer expansiven Phase: Während das Erziehungswesen insgesamt eher unter restriktiven finanziellen Bedingungen leidet, werden die Einrichtungen der Lehrerfortbildung ausgebaut in Richtung auf Institutionalisierung (*Bloch, Bündler, Frey, Rost* 1981). Das steht in Übereinstimmung mit weltweit beobachtbaren Trends (OECD/CERI 1976; *Bündler und Nentwig* 1978). In einem viel stärkerem Maß als früher (z.B. zur Zeit der beginnenden Expansion des Erziehungswesens in der Mitte der 60er Jahre) wird der Lehrerfortbildung heute eine strategische Bedeutung für das Erziehungswesen eingeräumt, die wegen des raschen Wandels der Bedingungen, unter denen das Erziehungswesen arbeitet, nicht vorab von der Erstausbildung in Universität und Studienseminar wahrgenommen werden können. Lehrerfortbildung wird als die dauernde Bemühung angesehen, die sichern soll, daß das Erziehungswesen die Funktionen zu erfüllen vermag, die ihm jeweils zugedacht werden. Um die strategische Bedeutung von Lehrerfortbildung etwas genauer zu fassen, versucht man Funktionen von Lehrerfortbildung zu unterscheiden, z.B. eine Komplementär-, eine Kom-

pensations-, eine Transmissions- und eine therapeutische Funktion (Schmidt 1979).

Parallel zu dem Bedeutungszuwachs von Lehrerfortbildung und auch in einer Reaktion auf die stark anwachsende Diskussion der Funktionen von Lehrerfortbildung, ihrer Aufgaben und Ziele, wuchs das Interesse an einer intensiveren analytischen Durchdringung dieses Sektors des Erziehungswesens, um nicht nur über das zu reden, was sein soll, sondern um sich zunächst zu vergewissern, was ist, und um dann – gleichsam im Bewußtsein, was ist – die nächsten Schritte zu entwerfen.

Die vorliegende Untersuchung ist im Zusammenhang mit solchen Bemühungen zu sehen: auch sie versucht, das Feld Lehrerfortbildung zu analysieren, indem sie sich von einem speziellen Gesichtspunkt leiten läßt, um dann auf der Grundlage des gewonnenen neuen Wissens Überlegungen zur künftigen Gestaltung von Lehrerfortbildung anzustellen. Um den Beitrag besser in die analytischen Bemühungen um Lehrerfortbildung einordnen zu können, soll von einer begrifflichen Schematisierung des ganzen Feldes ausgegangen werden:



Schema: Beziehungsgeflecht „Lehrerfortbildung“

Einige Beispiele: Legislative und Exekutive geben mit bestimmten Zielen (z.B. wissenschaftsorientierter Unterricht/erziehender Unterricht; Reform der gymnasialen Oberstufe/Reform der Reform; Projektunterricht/fachlich orientierter Unterricht) dem durch seine historische institutionell-organisatorische Form geprägten Erziehungswesen Veränderungsrichtungen vor und streben deren Verwirkli-

chung u. a. – was hier nur interessiert – durch Lehrerfortbildung an. So betrachtet, bedeuten die Verknüpfungen der Begriffe im Schema Determinierungen. Solche Verknüpfungen aufzudecken, ist das Anliegen analytischer Untersuchungen (vgl. z.B. *Hochwald, Kröll, Schmitz 1974, Knab, Baumann, Genger, Starke 1978, Buschmeyer 1978, Knab 1981*). Ein Teil der Verknüpfungen kann aber auch umgekehrt betrachtet werden: Welche Zielsetzungen werden durch Lehrerfortbildung erfüllt, und wie versichert man sich der Zielerfüllung? Diese Fragestellung verfolgt evaluative Untersuchungen (vgl. z.B. *Uebelmann-Marelli 1979, IPN 1979, Knab 1981b, Strittmatter 1981*).

Lehrerfortbildung wird in derartigen analytischen und evaluativen Untersuchungen jeweils in bezug zu anderen Instanzen gesehen (Kasten 1). Lehrerfortbildung kann aber auch gleichsam intern betrachtet werden: dann spielen die Lehrerfortbildung leistende Personal, die Themata, die Arbeitsformen, die Teilnehmer die entscheidende Rolle (Kasten 2). Die Aufmerksamkeit kann sich z. B. auf das Personal richten, seine Konzeption von Lehrerfortbildung, seine Qualifikation, die angebotenen Themata, ihr Bezug zur Fachwissenschaft, die Kopplung mit Arbeitsformen (für den naturwissenschaftlichen Bereich: *Bloch, Bündler, Frey, Rost 1981*). So kann ein Bild von Lehrerfortbildung unter dem Gesichtspunkt des Personals, das Lehrerfortbildung leistet, entstehen.

Die hier darzustellende Untersuchung hat zum leitenden Gesichtspunkt den Lehrer als Teilnehmer an Lehrerfortbildung, nicht den Lehrer überhaupt, sondern unter einem speziellen, d. h. zugleich einschränkenden Gesichtspunkt: nämlich dem Gesichtspunkt seiner inhaltlich-thematischen Interessen hinsichtlich Lehrerfortbildung. Dahinter steht die Überzeugung, daß sich in Interessen Problemlagen von Lehrern spiegeln und daß mit einem Eingehen auf solche Problemlagen sich die Möglichkeit eröffnet, daß Lehrerfortbildung für den Lehrer handlungsrelevant wird, d. h., daß sie den Lehrer, indem sie auf seine Problemlagen eingeht, anregt und unterstützt, seine Handlungsmöglichkeiten zu verändern, zu erweitern, umzustrukturieren. Die vorliegende Untersuchung stellt allein die Frage nach Lehrerfortbildungsinteressen, d. h. versucht, derartige thematische Schwerpunkte zu fassen. Sie verfolgt auch die Frage, welche Arbeitsformen Lehrer in der Lehrerfortbildung bevorzugen und welche sie ablehnen. Sie versucht aber nicht, selbst schon Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten einzuleiten und zu erklären, wie das die Ansätze tun, die das Konstrukt „subjektive Lehrertheorie“ einführen und in ihrer Veränderung, d. h. in der Veränderung der handlungsleitenden Kognitionen, die Grundlage für verändertes Lehrerverhalten sehen (z. B. *Becker, Huber, Mandl, Wahl, Weinert 1978, Roterling-Steinberg 1981, Mandl und Huber 1982*).

Beide Ansätze gehen vom betroffenen Lehrer aus, betrachten ihn aber von verschiedenen Gesichtspunkten, was zu einem entsprechend unterschiedlichen Bild von Lehrerfortbildung führt. Andererseits besteht die Möglichkeit, Vorgehen und Ergebnisse aufeinander zu beziehen: die Beschäftigung mit Lehrerfortbildungsinteressen führt mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zur Frage, wie eine die Fortbildungsinteressen von Lehrern zumindest berücksichtigende Lehrerfortbildung organisiert werden könnte, was zur weiteren Frage führt, mit welchen Annahmen

Veränderungen von Handlungsmöglichkeiten erklärt werden könnten. Hier lassen sich zweifellos Bezüge zu dem von der „subjektiven Lehrertheorie“ ausgehenden Ansatz herstellen. Andererseits könnte dieser Ansatz, der Problemzonen einerseits aus der Forschungsliteratur herzuleiten und andererseits unmittelbar zu erfragen versucht, durch differenziertere Analysen von Lehrerfortbildungsinteressen dichter an das Problembewußtsein von Lehrern, d. h. ihre Problemrepräsentation, herangeführt werden. Das muß nicht heißen, daß sich dann die Beziehungsherstellung zu erziehungswissenschaftlichem und psychologischem Wissen leichter darstellt, sondern es könnte sich ergeben, daß die Problemrepräsentationen von Lehrern und erziehungswissenschaftlich-psychologisches Wissen, wenn nicht durch Abgründe getrennt, so doch sehr weit auseinanderliegen. Es könnte sich aber auch ergeben, daß sich Problemrepräsentationen von Lehrern und erziehungswissenschaftlich-psychologischem Wissen gar nicht unmittelbar aufeinander beziehen lassen, sondern daß die Beziehung inhaltlich nach Lernbereich (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften usw.) variiert, d. h., daß die Interessen eher in Richtung Fachdidaktik gehen. Es könnte aber auch sein – und das zeichnet sich für Lehrer in naturwissenschaftlichen Fächern ziemlich eindeutig ab (*Born und Euler 1977, Bloch, Bündler, Frey, Rost 1981*) –, daß die Interessen primär fachwissenschaftlich sind. Offensichtlich unterscheiden sich Lehrer, ob sie auf Sekundarstufe 1 oder 2 unterrichten (*Preuss-Kippenberg 1980*): während auf Sekundarstufe 1 der Wunsch zur Verbesserung der eigenen Praxis dominiert, kommt es auf Sekundarstufe 2 zu einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen diesem Wunsch und der fachwissenschaftlichen Orientierung. In all diesen Fällen – und auf diese Situation wird man sich einstellen müssen – ist nicht mit einer unmittelbaren Passung von Lehrerfortbildungsinteressen und erziehungswissenschaftlichem und psychologischem Wissen zu rechnen, was ganz bestimmte Folgerungen für das Auftreten von Psychologie und Erziehungswissenschaft in der Lehrerfortbildung haben muß.

2 Lehrerfortbildungsinteressen – Möglichkeit und Grenzen ihrer Erfassung

Mit zwei Schwierigkeiten hat sich der Versuch einer Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen auseinanderzusetzen: mit der Schwierigkeit, eine repräsentative Stichprobe von Lehrern zu bilden, und mit der Schwierigkeit, eine repräsentative Stichprobe von Interessen beim Lehrer zu erfassen.

Um die erste Schwierigkeit zu bewältigen, muß Zugang zu Namen und Adressen von Lehrern möglich sein, die sich zu einer Teilnahme an der Untersuchung bereitfinden könnten; im Falle der zweiten Schwierigkeit muß über möglicherweise noch diffuse und unstrukturierte Bedürfnisse beim einzelnen Lehrer ein Zugang zu seinen Interessen geschaffen werden, um diese von ihm – soweit er dazu bereit ist – in geeigneter Weise erfahren zu können. (Zur Konzeption vgl. *Eigler und Nenniger 1981*). In beiden Fällen bedarf es also zunächst einer Bereitstellung und einer Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes, um in sinnvoller Weise zu den erstrebten Informationen gelangen zu können.

2.1 Zugang zum Untersuchungsfeld: Erfassung der Stichprobe

Im vorliegenden Falle war die Stichprobenauswahl nicht ganz einfach, weil sie – der angestrebten Repräsentation wegen – mehreren Kriterien zu genügen hatte:

– Da eine Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse mit einigen anderen Ländern angestrebt ist, mußte die Stichprobe auf eine vergleichbare Lehrergruppe beschränkt bleiben: eine Auswahl von Gymnasiallehrern an öffentlichen und privaten Schulen erwies sich – in bezug auf andere Schulsysteme – als die am eindeutigsten definierbare Gruppe

– Die Stichprobe mußte einer direkten Befragung zugänglich sein: Sowohl aus organisatorischen als auch ökonomischen Gründen wurde eine erweiterte Region um Freiburg (Südbaden) gewählt, um zugleich ländliche, klein- und großstädtische Verhältnisse berücksichtigen zu können

– Schließlich sollte die Stichprobe – wenn möglich – im Altersaufbau, in der Dienststellung und geschlechtsspezifisch ausgewogen sein.

Im Rahmen der Untersuchung erschien eine Stichprobe von 200 bis 300 Lehrern und die Durchführung von Einzelbefragungen an einer daraus hervorgehenden Teilstichprobe von etwa 100 Lehrern vertretbar.

Die Auswahl der Stichprobe wurde aufgrund einer aus verschiedenen Quellen zusammengestellten Liste der Lehrer an Gymnasien Südbadens vorgenommen. Aus dieser Liste wurden alle den vorgegebenen Kriterien entsprechenden Lehrer (N = 1200) zur Teilnahme an der Untersuchung eingeladen.

Bei einem Rücklauf von 16,7% erklärten sich 200 Lehrer zur Teilnahme bereit; davon nahmen 106 Lehrer an der Untersuchung teil, und davon waren wiederum 90 Lehrer zu einem Interview bereit.

2.2 Zugang zum Untersuchungsfeld: Erfassung von Interessen

Da aus einer direkten Befragung der Lehrer kein Zugang zu ihren Interessen zu erwarten war, mußte vor die Befragung eine Strukturierungsphase gestellt werden. Dazu sollte eine provozierte Auseinandersetzung mit vorgegebenen erziehungswissenschaftlichen Themen dienen („Lernen in einer Leistungsgesellschaft“, „Unterrichtsplanung“, „Motivation“, „Klassenmanagement“, „Beurteilung und Lerndiagnose“), in der Erwartung, daß sich nicht nur in der Auseinandersetzung Interessen herauskristallisieren, die dann in einem diese Interessen direkt ansprechenden Interview zugänglich und erfaßbar gemacht werden können, sondern daß auf dem Weg über die Auseinandersetzung – in Zustimmung und Ablehnung gegenüber den Themen – weitere mit erziehungswissenschaftlichen Themen in Beziehung stehende Probleme erfaßbar werden.

In der aktuellen Untersuchung wurden ungefähr 2 Monate vor dem geplanten Interview allen Lehrern in wöchentlichem Abstand sukzessiv jeweils ein 2seitiger Kurzttext, der eines der genannten erziehungswissenschaftlichen Themen behandelte, mit einem Begleitschreiben zugesandt. Das Begleitschreiben hatte die Funktion, an den Anreizcharakter des Textes, seinen Bezug zu den anderen Themen und zum

kommenden Interview zu erinnern. Die Abfolge der Themen in den versandten Texten wurde systematisch variiert, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden.

Nach Ablauf der Vorstrukturierungsphase wurde das Interview als Einzelbefragung durch dafür geschulte Studenten durchgeführt. Die mittlere Befragungsdauer war 80 Minuten mit einer erheblichen Schwankungsbreite von 40 bis 135 Minuten. In der Konzeption war die Befragung in vier deutlich unterscheidbare Bereiche gegliedert: Nach einer Aufwärmphase werden Interessen zuerst in einer alle Themen berücksichtigenden Grobbeurteilung und unmittelbar darauffolgend in einer nur eine kriterienbedingte Auswahl von Themen berücksichtigenden Intensivbeurteilung der Anreiztexte erfaßt; in einem dritten Teil werden die Themen auf den weiteren Umkreis möglicher Lehrerfortbildungsinteressen bezogen; den Schluß des Interviews bildeten Fragen zur Organisation von Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Der Kern der Befragung – die Grob- und Intensivbefragung zu erziehungswissenschaftlichen Themen (Teil 2) und ihr Bezug zu allgemein im Zusammenhang mit Lehrerfortbildungsinteressen stehenden Problemen (Teil 3) – wurde in dieser Abfolge auch in der Befragungsmethodik zunehmend geöffnet: Die Grobbeurteilung erfolgte durch Präferenz- und Auswahlfragen mit offener Kommentarmöglichkeit, die Intensivbeurteilung über differenzierte Auswahlfragen mit offener Begründungs- und Kommentierungsmöglichkeit, der Bezug auf die weitere Thematik der Lehrerfortbildung über eine offene Befragung (mit Protokoll), die sich nur zum Zwecke des Anstoßes eines Befragungsschemas bediente.

Die Anfangsphase (Sozialdaten) und Schlußphase (Organisation) des Interviews wurde in weitgehend geschlossener Fragestellung durchgeführt. Die in der Folge darzustellenden Ergebnisse beziehen sich in der Hauptsache auf die Grobbeurteilung (Teil 2) der Anreiztexte und somit nur auf die Interessenlage unter dem Gesichtspunkt vorgegebener erziehungswissenschaftlicher Themen.

3 Ergebnisse

3.1 Erste Orientierung der Interessen

Zunächst wurden die Teilnehmer aufgefordert, die Themen nach ihrem persönlichen Interesse und dann – unter Absehen von ihrem persönlichen Interesse – nach der von ihnen vermuteten Bedeutsamkeit für Lehrerfortbildung überhaupt in eine Reihenfolge zu bringen. Dies Vorgehen hatte zum Zweck, eine allererste Orientierung hinsichtlich der thematischen Interessenlage der Lehrer zu gewinnen und zugleich durch die im Interview ablaufende Auseinandersetzung mit den thematischen Richtungen die Auseinandersetzung bei der Lektüre der Texte in den letzten Wochen zu vergegenwärtigen.

Die Betrachtung der Ergebnisse in Tabelle 1 legt die Vermutung nahe,
– daß den einzelnen Themen unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird und daß innerhalb der einzelnen Themen die Akzente unterschiedlich gesetzt werden;
– daß sich die Rangordnungen der Themen unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Relevanz und dem für Lehrerfortbildung überhaupt weitgehend decken.

Thema	Relevanz	Prozentuale Rangzuweisung (gerundet)					Summe aller Rangzuweisungen (%)
		sehr wichtig 1. Rang (%)	2. Rang (%)	3. Rang (%)	4. Rang (%)	unwichtig 5. Rang (%)	
a) Lernen in einer Leistungsgesellschaft	pers.	27	2	13	24	34	100
	LL LFB	21	9	13	21	37	100
b) Unterrichtsplanung	pers.	15	21	13	19	33	100
	UPL LFB	15	23	18	18	25	100
c) Lernmotivation	pers.	27	23	21	17	12	100
	LM LFB	20	20	29	16	16	100
d) Klassenmanagement	pers.	21	33	23	15	8	100
	KM LFB	24	25	21	23	7	100
e) Beurteilen und Lerndiagnose	pers.	11	21	30	24	14	100
	BL LFB	21	23	20	22	15	100

Tabelle 1. Rangzuweisung für die einzelnen Themen unter dem Gesichtspunkt persönlicher (pers.) Relevanz und Lehrerfortbildungsrelevanz (LFB) (in Prozenten zeilenweise).

Es ist die Frage, ob sich solche Aussagen, die sich auf unabhängige Analysen der einzelnen Anreizthemen sowohl unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ als auch unter dem Gesichtspunkt „Lehrerfortbildungsrelevanz“ stützen, bei einer differenzierten Analyse als informativ erweisen.

3.2 Interessen der Lehrer gegenüber den einzelnen Themen

Im folgenden wird jeweils vor der Darstellung der Beurteilung eines thematischen Angebots durch die Lehrer dieses selbst kurz charakterisiert. Dabei ist zu bedenken, daß ein Anreiz von seiner Funktion her jeweils nur einen Bereich thematisieren soll und dieser aus technischen Gründen immer nur ein ausgewählter Bereich sein kann und daß die innerhalb eines Anreizes zusammengestellten Gesichtspunkte zwangsläufig wiederum nur Auswahlcharakter haben.

Auf eine kurze Charakterisierung des Anreiztextes folgt jeweils eine Interpretation der Beurteilung der einzelnen Themen, wie sie sich aufgrund der Rangzuweisung (Spannweite: wichtig bis unwichtig) unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ und unter dem Gesichtspunkt „Lehrerfortbildungsrelevanz“ abzeichnet (vgl. Tabelle 1).

– „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ (LL)

Die Funktion der Schule, Lernen zu ermöglichen, kollidiert immer stärker mit ihrer Funktion, über die Bewertung von Lernergebnissen auszulesen und so mittelbar Berechtigungen zu vermitteln, die über den späteren Status des Individuums in der Gesellschaft mitentscheiden. Dies ist im Zusammenhang mit der Erfahrung zu sehen, daß eine durchgängige Handhabung des Leistungsprinzips als des konstitutiven Prinzips einer Leistungsgesellschaft sich als nicht praktikabel erwies und zur Aufrechterhaltung des Prinzips immer stärker auf Bewertungen und Abschlüsse des Erziehungswesens zurückgegriffen wird und werden muß. Viele Schüler erleben denn auch die Schule als bloße Leistungsschule und stehen ihr distanziert bis negativ gegenüber, was in Lernschwierigkeiten, Schulstreß, Schulangst bis zu Lernverweigerungen manifest wird.

Die Beurteilung dieses Themas (vgl. Tabelle 1 a) ist zwiespältig: Mehrheitlich wird dem Thema geringe bis sehr geringe Bedeutung beigemessen; ein Viertel der Befragten hält es für sehr wichtig.

– „Unterrichtsplanung“ (UPL)

Will man komplexere Fähigkeiten (im Gegensatz zu bloßen Wissensbeständen) lehren, so empfiehlt es sich nach der Lernhierarchie-Konzeption *Gagnés* – zunächst fortschreitend die jeweils untergeordneten Fähigkeiten zu bestimmen, diese in einer Fähigkeitsstruktur zu ordnen und sich beim Unterrichten derart an dieser Fähigkeitsstruktur zu orientieren, daß, erst wenn die untergeordneten Fähigkeiten beherrscht werden, zu den jeweils komplexeren Fähigkeiten fortgeschritten wird. Lernhierarchien geben so nicht nur dem Unterrichten eine Orientierung, sondern auch der Analyse auftretender Lernschwierigkeiten, insofern sie die Identifizierung kritischer, d. h. unerläßlicher untergeordneter Fähigkeiten ermöglichen.

„Unterrichtsplanung“ hat offensichtlich bei den befragten Lehrern unterschiedlichen Stellenwert mit einer negativen Tendenz insbesondere unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ (vgl. Tabelle 1b).

– „Lernmotivation“ (LM)

Am Beispiel des Verhaltens einer – kognitiv ausgeglichenen – Gruppe von Schülern gegenüber einer Lernaufgabe wird deren unterschiedliches Verhalten beim Bearbeiten der Lernaufgabe im Zusammenhang mit dem Einfluß unterschiedlicher Motive erörtert; zur Erklärung werden Konstrukte wie Aufforderungscharakter der Lernaufgabe, fachliches Interesse, Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Mißerfolg herangezogen. Die bei der Bearbeitung der Lernaufgabe erzielten Lernergebnisse deuten die Schüler und führen sie auf Ursachen zurück, die sie teils in sich selbst, teils außerhalb sehen. Solche Deutungen haben wiederum Konsequenzen für die Art des Zugriffs bei folgenden Lernaufgaben und für die Art der Deutung der Lernergebnisse.

„Lernmotivation“ (vgl. Tabelle 1c) gehört zu den beiden Themen, denen die größte Bedeutung zugeschrieben wird – persönlich wie beruflich: Fast die Hälfte der Befragten hält es für sehr wichtig bis wichtig.

– „Klassenmanagement“ (KM)

„Klassenmanagement“ wird als eine Bedingung verstanden, die ein gemeinsames, möglichst unbehindertes und störungsfreies kognitives Lernen aller Schüler in einer Klasse zu sichern sucht. Es wurde insbesondere auf störendes Verhalten eingegangen und das Ziel im Abbau von unerwünschtem und im Aufbau von erwünschtem Verhalten gesehen. In beiden Fällen handelt es sich nur um Veränderungen von Verhalten, das manifest wird; möglicherweise tiefer liegende Ursachen bleiben zwangsläufig außerhalb der Betrachtung. Möglichkeiten, auf störendes Verhalten beim Lernen in der Klasse einzuwirken, werden in einer differenzierten Anwendung von Verstärkungen gesehen.

Diesem Thema wird die größte Relevanz zugeschrieben (vgl. Tabelle 1d): Es besteht eine ganz eindeutige Tendenz, „Klassenmanagement“ als sehr wichtig zu klassifizieren.

– „Beurteilung und Lerndiagnose“ (BL)

Die Beurteilung schulischer Prüfungen hat in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen. Die Beurteilung selbst findet nach wie vor vorwiegend durch Noten statt, deren mögliche pädagogische Zielsetzung, den Schüler über seine Lernfortschritte, aber auch über spezifische Schwächen und Lücken zu informieren, allerdings mehr und mehr hinter dem Ziel der Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, d. h. der Selektion, zurücktritt. Um diesem Trend entgegenzuwirken und um einen Ansatzpunkt für eine gezielte Förderung des einzelnen Schülers zu finden, wurde der Einsatz testähnlicher Verfahren vorgeschlagen, die eine Lerndiagnose, insbesondere eine Erfassung individueller Schwächen und Lücken, ermöglichen, um dann über einen darauf bezogenen lückenschließenden Unterricht die individuellen Lernbedingungen zu verbessern.

„Beurteilung und Lerndiagnose“ ist zwar ein Thema für Lehrer, aber weder ein be-

sonders bedeutsames noch ein unwichtiges (vgl. Tabelle 1 e). Von den meisten interviewten Lehrern wird ein mittlerer Stellenwert für angemessen befunden.

Zusammenfassung

- Aus den Ergebnissen dieser ersten Beurteilung der Anreizthemen geht hervor:
- Die fünf dargebotenen Anreizthemen haben bei den befragten Lehrern einen unterschiedlichen Stellenwert, der bei den Themen „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ und „Unterrichtsplanung“ nicht eindeutig, tendenziell eher negativ ist.
 - Bei den eindeutig in ihrer Relevanz bestimmbaren Anreizthemen wird „Klassenmanagement“ als wichtigstes Thema, „Lernmotivation“ als vergleichbar wichtig und „Beurteilung und Lerndiagnose“ als nicht unwichtig eingestuft.

3.3 Zur Interessenstruktur der Lehrer auf der Grundlage der persönlichen Relevanz und der Lehrerfortbildungsrelevanz der Themen

Die in den ersten Ergebnissen sichtbar gewordenen unterschiedlichen Bewertungen der Anreizthemen durch die Lehrer können als Hinweise für unterschiedliche Interessenlagen gedeutet werden. Diese gilt es in ihrer Qualität näher zu bestimmen. Dazu bedarf es einer Analyse, welche die hinter diesen geäußerten Bewertungen stehenden Überlegungen und Einschätzungen in ihrer gegenseitigen Verflechtung berücksichtigt und damit Interessen als Kristallisationspunkte in diesem Geflecht sichtbar werden läßt.

Eine erste Übersicht geben Ergebnisse einer Strukturanalyse (vgl. Nenniger 1982). Die Analyse berücksichtigt nur Beziehungen, die bei mindestens 15% der Stichprobe (cut-off) ausgeprägt sind.

Es ergab sich eine Struktur mit zwei Komponenten:

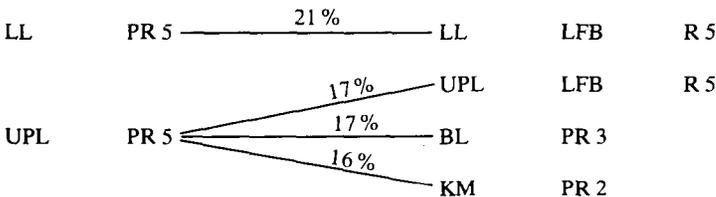


Abbildung 1.

Den Lehrern, die unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ den Themen „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ (LL) (34% aller Lehrer; vgl. Tabelle 1) bzw. „Unterrichtsplanung“ (UPL) (33%) kaum Bedeutung (Rangzuweisung 5) zuwiesen, beurteilten diese Themen auch unter dem Gesichtspunkt der Lehrerfortbildung zu 21% bzw. zu 17% in derselben Weise. Von den Lehrern, die „Unterrichtsplanung“ unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ auf Rang 5 setz-

ten (33 %), setzen unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ 17 % „Beurteilung und Lerndiagnose“ auf Rang 3 und 16 % „Klassenmanagement“ auf Rang 2; hier deutet sich so etwas wie Interesse an. Diesem Thema wurden auch schon bei der Beurteilung unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ und unter dem Gesichtspunkt „Lehrerfortbildungsrelevanz“ die höchsten Ränge zugewiesen: Rang 1 und 2 zusammen von 54 % bzw. 49 % der Lehrer.

Trotzdem wird man versuchen müssen, sich die Dürftigkeit der aufgrund der beiden ersten Befragungsdurchgänge erreichten Information zu erklären. Die wenigen hier hervorgetretenen und dann noch vorwiegend negativ akzentuierten Zusammenhänge (und das bei extrem niedrigem cut-off von 15 %) könnten dafür sprechen, daß die Interessenlagen der Lehrer extrem disparat sind und es deshalb – auch bei fast 100 Teilnehmern – zu einer Verteilung über die $5 \times 5 = 25$ Kombinationen von Rangzuweisungen nach „persönlicher Relevanz“ und „Lehrerfortbildungsrelevanz“ kommt, die keine stärker ausgeprägten Muster hervortreten läßt. Sollte sich allerdings im Fortgang der Interviews – auf die Befragungsstufen „Rangzuweisung nach persönlicher Relevanz“ und „gemäß Lehrerfortbildungsrelevanz“ folgt als dritte Stufe eine etwas stärker auf die Inhalte eingehende Grobbeurteilung desselben Materials – ergeben, daß sich dabei eindeutiger Trends in der Beurteilung der Themen abzeichnen, könnte vermutet werden, daß von den Anforderungen zur Rangzuweisung unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ und „Lehrerfortbildungsrelevanz“ nur eine sehr schwache strukturierende Kraft ausging. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, daß diese Phase im Gesamtzusammenhang der Interviews eher eine Art Aufwärmphase (Vergegenwärtigung der Themen, deren Lektüre ja z. T. schon Wochen zurücklag) bildet als schon eine Beurteilung in einem strengeren Sinn; oder es könnte sein, daß globale Bewertungen – zunächst noch ohne stärkere Einbindung in einen argumentativen Zusammenhang (wie z. B. in der folgenden Grobbeurteilung) – nicht den angestrebten Differenzierungsgrad erreichen.

3.4 Zur Interessenstruktur der Lehrer auf der Grundlage einer Grobbeurteilung

In einem nächsten Schritt wurden den Lehrern zu jedem Thema 4 Karten vorgelegt, die unter den Gesichtspunkten Verstehen/Handeln und fördernd/nichtfördernd formuliert waren:

Beschäftigung mit Thema ist verständnisfördernd A

... irrelevant C

... handlungsfördernd B

... handlungsbehindernd D

Hinsichtlich des Themas „Lernmotivation“ lauteten die Karten, die jeweils neu gemischt und ohne die die Systematik verdeutlichenden Buchstaben vorgegeben wurden, beispielsweise (in Karte A wird auf ein im Anreiztext erläutertes Schema Bezug genommen):

Wenn man den in diesem Schema aufgewiesenen Beziehungen folgt, dürfte man das Verhalten mancher Schüler beim Lernen besser verstehen.

Wichtiger als Motivation ist das, was die Schüler bisher gelernt haben.

Ein erfolgreicher Unterricht berücksichtigt auch die unterschiedliche Motivationslage der Schüler.

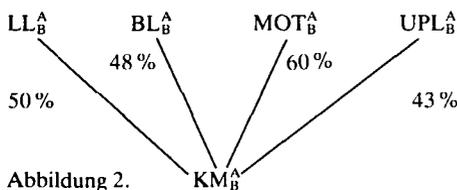
Über Motivation kann man vieles sagen; im Unterricht ist sie aber nur schwer zu beeinflussen.

Die Lehrer wurden gebeten, jeweils die beiden Karten zu wählen, die ihnen am besten ihr Verhältnis zum Thema unter dem Gesichtspunkt möglicher Lehrerfortbildung zu charakterisieren scheinen. Die Möglichkeit, 2 Karten zu wählen, wurde eröffnet, um den Handlungsspielraum der Lehrer möglichst wenig einzuschränken. Für die Auswertung bedeutete das, daß mit Kombinationen von Wahlen zu rechnen war, die tendenziell nicht nur in dieselbe Richtung gingen.

Die möglichen Kombinationen bedeuten: Eine Beschäftigung mit dem Thema in der Lehrerfortbildung wird eingeschätzt bei Wahl der Karten

- A/B: als förderlich in den Dimensionen Verstehen und Handeln
- A/C: als förderlich und als irrelevant in der Dimension Verstehen
- A/D: als förderlich in der Dimension Verstehen und als behindernd in der Dimension Handeln
- B/C: als förderlich in der Dimension Handeln und als irrelevant in der Dimension Verstehen
- B/D: als förderlich und als behindernd in der Dimension Handeln
- C/D: als irrelevant in der Dimension Verstehen und als behindernd in der Dimension Handeln

Eine Strukturanalyse über die Beurteilung der Anreizthemen mit den Kategorien A, B, C, D filtert folgende Struktur heraus (Diesmal bei einem cut-off von 33%):



Kennzeichnend für diese Struktur ist:

– In ihr treten alle 5 Themen auf, und zwar drückt sich in der Art der Beurteilung (A/B) eines jeden Themas ein Interesse an Verbesserung der Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten aus.

– Im Mittelpunkt der Struktur steht das Thema „Klassenmanagement“, d.h., die übrigen 4 Themenbereiche stehen jeweils mit „Klassenmanagement“ in Beziehung, nicht aber untereinander.

Offensichtlich ist ein gewichtiger Ausgangspunkt für die Bestimmung der Interessenlage hinsichtlich Lehrerfortbildung in dem Themenkreis „Klassenmanagement“ zu sehen.

Durch eine Weiterführung der Analyse der Grundstruktur lassen sich einige dominante Muster (technisch Cliques genannt, vgl. Nenniger 1982) herausfiltern:

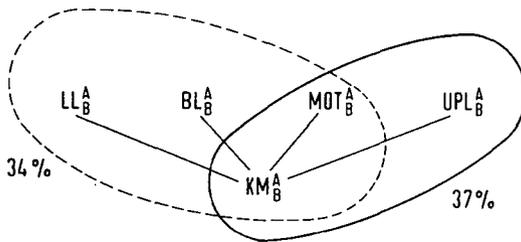


Abbildung 3.

Diese beiden Muster besagen:

– 37% der Lehrer sehen eine Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ zusammen mit einer Beschäftigung mit den Themen „Lernmotivation“ und „Unterrichtsplanung“ als förderlich für ihr Verstehen und Handeln an.

– 34% der Lehrer sehen eine Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ zusammen mit einer Beschäftigung mit den Themen „Lernmotivation“, „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ und „Beurteilung und Lerndiagnose“ als förderlich für ihr Verstehen und Handeln an.

Das rechte Muster spiegelt eine Interessenlage, die sich relativ eindeutig auf das Geschehen im Unterricht („Klassenmanagement“, „Lernmotivation“, „Unterrichtsplanung“) konzentriert, während in dem linken Muster „Klassenmanagement“ mit „Lernmotivation“ erhalten bleiben und das Auftreten des Themas „Beurteilung und Lerndiagnose“ (anstelle von „Unterrichtsplanung“) wohl im Zusammenhang mit dem Auftreten des Themas „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ zu sehen ist. Senkt man den Cut-off-Punkt geringfügig, so erweitert sich die Struktur und umfaßt alle Themen. Das besagt: fast 30% der Lehrer sehen in den 5 Themen Ansatzpunkte für eine Verbesserung von Verstehen und Handeln auf dem Weg über Lehrerfortbildung.

3.5 Interessenstruktur der Lehrer auf der Grundlage der Beurteilung der Themen nach „persönlicher Relevanz“, nach „Lehrerfortbildungsrelevanz“ und unter den Gesichtspunkten „Verstehen/Handeln“ und „fördernd/nichtfördernd“

Bei einer Strukturanalyse über alle drei bisher behandelten Beurteilungen der Themen ergab sich bei einem cut-off von 33% dieselbe Struktur wie bei der vorangehenden Grobbeurteilung, d.h., keine der Beziehungen zwischen den Grobbeurteilungen und den Rangzuweisungen unter den Gesichtspunkten „persönliche Relevanz“ und „Lehrerfortbildungsrelevanz“ überschreitet die kritische Grenze. Senkt man sie auf 25%, d.h., werden alle Beziehungen berücksichtigt, die bei mindestens 25% der Lehrer realisiert sind, so wird das Bild reichhaltiger und spiegelt nun sowohl die Ergebnisse der Rangzuweisungen als auch der Grobbeurteilung.

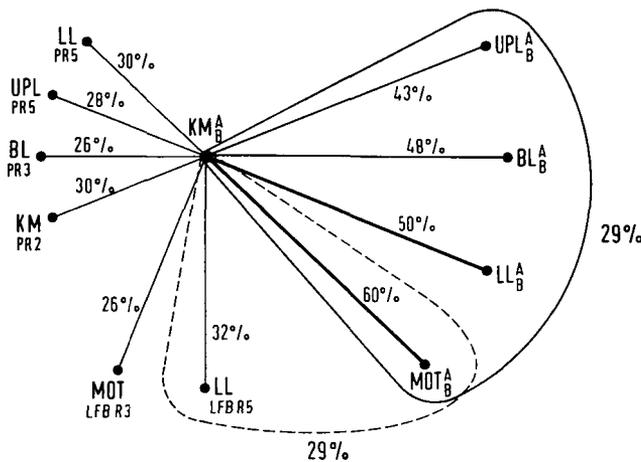


Abbildung 4.

Im Mittelpunkt der Struktur steht in geradezu überwältigender Weise das Urteil, daß eine Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ im Rahmen von Lehrerfortbildung als fördernd für Verstehen und Handeln anzusehen ist; alle anderen auftretenden Urteile und Rangzuweisungen stehen in Zusammenhang mit diesem Urteil.

Analysiert man die Struktur ins einzelne gehend:

– 29% der Lehrer erwarten von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ im Zusammenhang mit einer Beschäftigung mit den Themen „Lernmotivation“, „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“, „Beurteilung und Lerndiagnose“ und „Unterrichtsplanung“ (die einzelnen Beziehungen sind weit stärker ausgeprägt) eine Förderung ihres Verstehens und Handelns, d.h., hier zeichnet sich eine Interessenlage ab, nach der Lehrerfortbildung – soweit sie erziehungswissenschaftliche Themen in den Mittelpunkt rückt – fruchtbar werden könnte, wenn sie Themen wie „Lernmotivation“, „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“, „Beurteilung

und Lerndiagnose“ und „Unterrichtsplanung“ auf Probleme von „Klassenmanagement“ zu beziehen vermag. Die Bedeutung von „Klassenmanagement“ wird auch durch die Zuweisung von Rang 2 unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ unterstrichen, wenn diese Beziehung auch nicht in das alle Themen auf der Basis der Grobbeurteilung umfassende Muster eingeht.

– Ebenfalls 29% der Lehrer erwarten von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ im Zusammenhang mit einer Beschäftigung mit dem Thema „Lernmotivation“ (mit 60% stärkstauegeprägte Beziehung überhaupt) eine Förderung ihres Verstehens und Handelns, lehnen aber eine Beschäftigung mit „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ ab. Ergänzend kann wieder herangezogen werden, daß von den Lehrern, die von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ Förderung ihres Verstehens und Handelns erwarten, 26% dem Thema „Lernmotivation“ unter dem Gesichtspunkt „Lehrerfortbildungsrelevanz“ Rang 3 geben, aber 30% dem Thema „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ Rang 5, ohne daß allerdings diese Beziehungen in das jetzt zur Diskussion stehende Muster eingehen.

In dieser 2. Gruppe von 29% der Lehrer dominieren ganz eindeutig unterrichtsimmanente Probleme, die sich auf die Beziehung „Klassenmanagement“ und „Lernmotivation“ konzentrieren (wie schon erwähnt: mit 60% stärkstauegeprägte Beziehung); diese Interessenlage wird durch die Ablehnung von „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ (Lehrerfortbildungsrelevanz Rang 5) besonders akzentuiert und läßt sich als unterrichtsimmanent im engeren Sinn beschreiben.

– Einer besonderen Betrachtung bedarf die Tatsache, daß von den Lehrern, die in einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ Möglichkeiten einer Verbesserung ihres Verstehens und Handelns sehen, unter dem Gesichtspunkt „persönliche Relevanz“ 28% das Thema „Unterrichtsplanung“ auf Rang 5 und das Thema „Beurteilung und Lerndiagnose“ auf Rang 3 setzen.

Das könnte so erklärt werden, daß fast ein Drittel der Lehrer zwar von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ in Zusammenhang mit einer Beschäftigung mit den 4 übrigen Themen (wobei die Beziehung „Klassenmanagement“ und „Lernmotivation“ besonders stark ausgeprägt ist) eine Förderung ihres Verstehens und Handelns erwartet, daß aber ein Teil der Lehrer, die von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ Förderung erwarten, so stark von den Problemen des Klassenmanagements – verstanden als Aufrechterhaltung von Voraussetzungen unbehinderten gemeinsamen Lernens – betroffen sind, daß sie – befragt nach der persönlichen Relevanz des Themas „Unterrichtsplanung“ – dieses, weil sie es möglicherweise als nur didaktisch empfinden und abliegend von den sie unmittelbar betreffenden Problemen des Schulalltags, auf Rang 5 setzen (28%), während das Thema „Beurteilung und Lerndiagnose“ möglicherweise schon als näherliegend empfunden wird (26% auf Rang 3).

Zusammenfassend: Jeweils knapp ein Drittel der Lehrer sehen zwar in der Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ in Zusammenhang mit einer

Beschäftigung mit den 4 weiteren Themen bzw. in einer Beschäftigung mit den Themen „Klassenmanagement“ und „Lernmotivation“ unter Ausschaltung des mehr gesellschaftspolitischen Themas Möglichkeiten, Verstehen und Handeln zu verbessern, jedoch ist die Beurteilung sowohl der persönlichen als auch der Lehrerfortbildungsrelevanz gerade der zentralen Aussage, daß eine Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ verständnis- und handlungsfördernd ist, denkbar zwiespältig: Sie reicht von extrem zurückhaltenden Beurteilungen (Beziehung zu „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ unter den Gesichtspunkten persönlicher und Lehrerfortbildungsrelevanz negativ; Beziehung zu „Unterrichtsplanung“ unter dem Gesichtspunkt persönlicher Relevanz negativ) über mittlere Relevanzeinschätzungen (Beziehung zu „Beurteilung und Lerndiagnose“ unter Gesichtspunkt persönlicher Relevanz und zu „Lernmotivation“ unter Gesichtspunkt von Lehrerfortbildungsrelevanz) bis zu einer Zumessung hoher Relevanz (Beziehung zu „Klassenmanagement“: Rang 2 unter dem Gesichtspunkt persönlicher Relevanz). Wie auch das Umfeld im einzelnen gestaltet sein mag; das Drehkreuz der gesamten Konstellation bildet das Urteil, daß von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ eine Förderung von Verstehen und Handeln zu erwarten ist. Hier scheint der Kern der fortbildungsbezogenen Interessenlage der Lehrer getroffen zu sein, auf den ja auch in der Grobbeurteilung alle anderen Themen bezogen werden.

Ob die Disparatheit der Rangzuweisungen gemäß persönlicher bzw. Lehrerfortbildungsrelevanz eher technisch zu erklären ist (Aufwärmcharakter bei den ersten Stufen der Befragung; Differenzierungsgrenzen bei Befragungen ohne expliziten Argumentationszusammenhang) oder ob Lehrer sehr feine Unterschiede machen, nicht nur daß etwas persönliche Relevanz haben kann, aber keine Lehrerfortbildungsrelevanz allgemein, oder daß etwas persönliche Relevanz haben kann, ohne daß eine tendenziell gleichgerichtete Einschätzung nach „förderlich/nichtförderlich“ hinsichtlich „Verstehen und Handeln“ damit Hand in Hand geht, sondern daß sich auch Einschätzungen unter dem Gesichtspunkt „Lehrerfortbildungsrelevanz“ und unter dem Gesichtspunkt „förderlich/nichtförderlich“ für „Verstehen und Handeln“ tendenziell nicht decken müssen – all dies muß leider offenbleiben. Gerade der letztere Fall könnte aber von besonderem Interesse sein: wenn nämlich Lehrer z.B. ein Thema als förderlich für „Verstehen und Handeln“ einstufen, gleichzeitig aber mit einem niedrigeren Rang bei der Lehrerfortbildungsrelevanz zu verstehen geben, daß sie nicht daran glauben, daß Lehrerfortbildung ihnen bei ihren Problemen, auf die sich ihre Interessen richten, helfen kann.

3.6 Ausgewählte Einzelaspekte

Durch Heranziehen weiterer Variablen soll versucht werden, die bisher sichtbar gewordene Interessengrundstruktur in einigen Einzelaspekten zu präzisieren. Bei einer ersten Darstellung werden aus der Grundstruktur jeweils nur die Teilstrukturen herangezogen, zu denen sich neue Beziehungen herstellen lassen. Der cut-off ist hier 25%.

– Dienstalster

Es werden 4 Kategorien unterschieden:

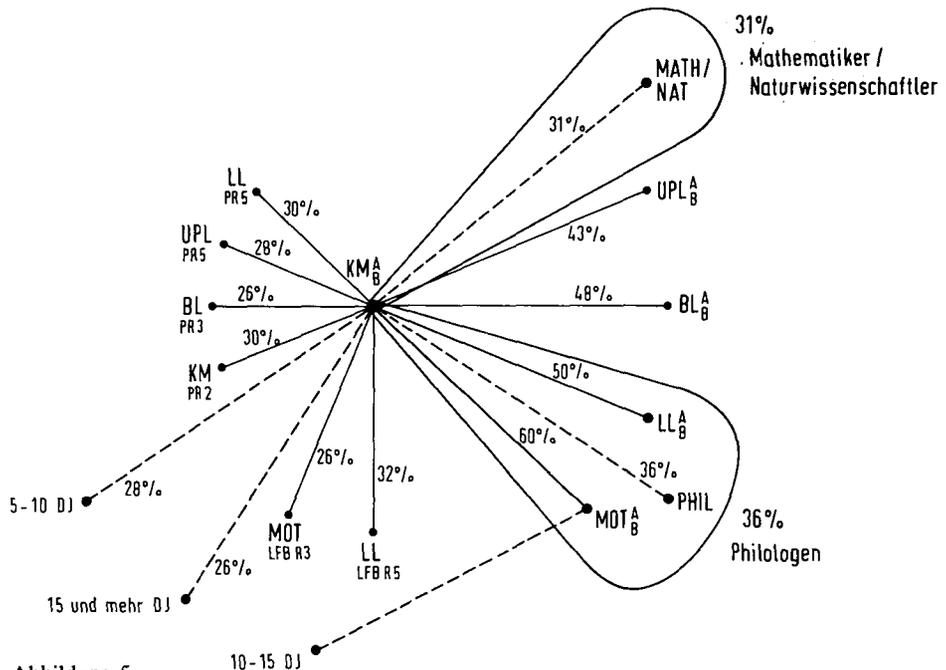
bis 5 (1 bis 5 Dienstjahre)

5 bis 10 (5 bis 10 Dienstjahre)

10 bis 15 (10 bis 15 Dienstjahre)

15 und mehr (15 u. mehr Dienstjahre)

Eine Strukturanalyse ergibt folgendes Bild (vgl. Abbildung 5):



– Zunächst zeigt sich auch hier wieder die dominante Stellung der Aussage, daß eine Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ verstehens- und handlungsfördernd ist: die Struktur läßt sich unmittelbar durch die Beziehung zu den Lehrern mit 5 bis 10 Dienstjahren und mehr als 15 Dienstjahren erweitern. Die Lehrer mit 10 bis 15 Dienstjahren weichen ab, insofern die Beziehung zur Aussage, daß eine Beschäftigung mit dem Thema „Lernmotivation“ verstehens- und handlungsfördernd ist, im Vordergrund steht, d.h., in dieser Dienstalstersgruppe dürfte sich das Interesse etwas stärker auf „Lernmotivation“ als auf „Klassenmanagement“ richten. Wenn man aber die in der Grundstruktur allgemein stark ausgeprägte Beziehung „Klassenmanagement“ und „Lernmotivation“ bedenkt, so dürfte dieses Ergebnis kaum gegen die Dominanz der Aussage, daß von einer Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ eine Förderung des Verstehens und Handelns erwartet wird, angeführt werden können, sondern eher – wenn auch nur mittelbar – für die Dominanz sprechen.

– Fachgruppenzugehörigkeit

Es werden 5 Fachgruppen unterschieden, zusammengefaßt zu 3 Fachkategorien

reine Philologen	}	Philologen (PHIL)
Philologen mit nichtphilologischem weiterem Fach		
Mathematiker und Naturwissenschaftler		
Sport und weiteres Fach		
weitere Fächer (wie Religion, Kunst, Musik)	}	weitere Fächer

Aus der Strukturanalyse läßt sich entnehmen (vgl. Abbildung 5), daß in der Struktur von den 3 Fachkategorien – möglicherweise bedingt durch Homogenität bzw. Inhomogenität der in sie eingehenden Fächer – nur die Fachkategorien „Philologen“ und „Mathematiker/Naturwissenschaftler“ auftreten. Beide Kategorien unterscheiden sich nicht – wie auch aufgrund der vorangegangenen Analysen zu erwarten war – in ihrem Bezug zu dem zentralen Thema „Klassenmanagement“. Das Muster, in das die Kategorie „Philologen“ eingeht, unterscheidet sich gegenüber dem Muster „Mathematiker/Naturwissenschaftler“ aber insofern, als sowohl das mehr individuumbezogene Thema „Lernmotivation“ als auch das mehr gesellschaftspolitisch orientierte Thema „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ (jeweils als verstehens- und handlungsfördernd gesehen) miteingeht. Das könnte so interpretiert werden, daß die „Philologen“ das gemeinsame Problem Klassenmanagement in einen weiteren Zusammenhang eingebettet sehen.

Die nun folgende Darstellung kann sich – aufgrund der Stichprobengröße – nicht mehr auf Strukturen, sondern nur noch auf einzelne – isolierte – Aspekte der Struktur beziehen; das Ziel ist eine weitere Differenzierung einzelner Variablen hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von der Lehrerfahrung (Dienstalter) und der fachlich-inhaltlichen Ausbildung der Befragten (Fachgruppen bzw. Fachkategorien). Aus einer Übersicht aller in die bisherige Darstellung eingegangenen Variablen hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von dienstalters- und fachspezifischen Einflußfaktoren sind die wichtigsten Ergebnisse wie folgt zusammenfaßbar:

- Die beiden dominanten Themen „Klassenmanagement“ und „Lernmotivation“ werden über alle Dienstaltersstufen und Fächer in fast gleicher Weise als verstehens- und handlungsfördernd beurteilt (diese Beurteilung wurde überall von mindestens 80% der Befragten gewählt). Dies unterstreicht nochmals die Bedeutsamkeit, die die Lehrer diesen beiden Themen zumessen.
- Die Beurteilung der persönlichen Relevanz des Themas „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ weist möglicherweise dienstaltersspezifische, mit Sicherheit aber fachspezifische Differenzen ($CC = .39, p < 4\%$) auf. Hinsichtlich des Dienstalters zeigt sich durchgängig eine Polarisierung in der Rangzuweisung, die sich jedoch in den höheren Dienstaltersstufen zunehmend ins Negative verschiebt (Ränge

4 und 5 bei 1 bis 5 Dienstjahren: 27%, bei mehr als 15 Dienstjahren: 61%). Bei einer Differenzierung nach Fachkategorien (vgl. Tabelle 2a) zeigt sich diese gegensätzliche Einschätzung der persönlichen Relevanz des Themas „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ wiederum bei der Fachkategorie „Philologen“ und – etwas abgemildert – bei der Fachkategorie „weitere Fächer“, dagegen kaum mehr bei der Fachkategorie „Mathematiker/Naturwissenschaftler“; bei letzterer zeigt sich vielmehr eine starke Zurückhaltung gegenüber diesem Thema. (Differenziert man die Fachkategorien weiter, dann erweist sich die Polarisierung bei den „reinen Philologen“ als besonders stark ausgeprägt: Rang 1: 53%, Rang 4 und 5: 40%.) Es kann aufgrund dieser Ergebnisse vermutet werden, daß „Lernen in einer Leistungsgesellschaft“ vor allem ein Thema für einen größeren Teil – möglicherweise jüngerer – Philologen ist und daß es insgesamt bei einer Minderheit eine gewisse Aktualität behält; bei „Mathematikern/Naturwissenschaftlern“ spielt es dagegen keine große Rolle und stößt bei älteren Lehrern insgesamt vermutlich auf Ablehnung.

Variable	Rang	Philologen	Math./Nat.	Weitere
a)	1	14 (38,9%)	4 (13,3%)	5 (23,8%)
LLPR	2	0 (0%)	2 (6,7%)	0 (0%)
	3	2 (5,6%)	3 (10,0%)	6 (28,6%)
	4	10 (27,8%)	8 (26,7%)	3 (14,3%)
	5	10 (27,8%)	13 (43,3%)	7 (33,3%)
b)	1	4 (10,8%)	6 (20,0%)	4 (19,0%)
UPL	2	8 (21,6%)	9 (30,0%)	3 (14,3%)
LFBR	3	5 (13,5%)	7 (23,3%)	4 (19,0%)
	4	7 (18,9%)	1 (3,3%)	8 (38,1%)
	5	13 (35,1%)	7 (23,3%)	2 (9,5%)
	Urteil			
c)	A u. B	18 (50,0%)	15 (50,0%)	9 (50,0%)
UPLGB	A u. C	1 (2,8%)	5 (16,7%)	1 (5,6%)
	B u. C	10 (27,8%)	1 (3,3%)	3 (16,7%)
	A u. D	1 (2,8%)	0 (0%)	1 (5,6%)
	B u. D	6 (16,7%)	9 (30,0%)	2 (11,1%)
	C u. D	0 (0%)	0 (0%)	2 (11,1%)

Tabelle 2. Differenzierung nach Fachkategorien (spaltenweise prozentuiert).

– Die stärksten fachspezifischen Differenzen betreffen das Thema „Unterrichtsplanung“ (vgl. Tabelle 2b), und zwar in der Beurteilung der Lehrerfortbildungsrelevanz ($CC = .45$, $p < 2\%$). Die Einschätzung dieses Themas ist bei „Philologen“ zwiespältig (Ränge 1 und 2: 32%, Ränge 4 und 5: 54%), bei „Mathematikern/Naturwissenschaftlern“ eher positiv (Ränge 1 und 2: 50%, Ränge 4 und 5: 27%). Bei der Grobbeurteilung des Themas „Unterrichtsplanung“ (vgl. Tabelle 2c) fällt die Tendenz – auf der Grundlage der Fachkategorien – in ganz anderer Weise unterschiedlich aus: In allen Fachkategorien beurteilen 50% der Befragten das Thema

als „verstehens- und handlungsfördernd“; die Unterschiede zwischen „Philologen“ und „Mathematikern/Naturwissenschaftlern“ beziehen sich auf drei der fünf weiteren Beurteilungskategorien. Während 27,8% der „Philologen“ das Thema „Unterrichtsplanung“ als Lehrerfortbildungsthema weiterhin als „handlungsfördernd“ aber gleichzeitig als „bekannt“ (B u. C) und 16,7% als „handlungsfördernd“, aber gleichzeitig als „eher behindernd“ (B u. D) beurteilen, sehen „Mathematiker/Naturwissenschaftler“ dieses Thema umgekehrt zu 30% als „handlungsfördernd“, aber gleichzeitig als „eher behindernd“ (B u. D), und 16,7% als „verstehensfördernd“, aber gleichzeitig als „bekannt“ an (A u. C).

Die Unterschiede in der fachspezifischen Beurteilung dieses Themas sind nicht überraschend. Interessant ist dabei besonders der Bezug – jeweils unter fachspezifischem Gesichtspunkt – zwischen der Einschätzung der Relevanz des Themas und der der Wirkungen aufgrund einer Beschäftigung mit dem Thema. Zeigt sich die Polarisierung der Urteile bei den „Philologen“ besonders stark, so erscheint bei den „Mathematikern/Naturwissenschaftlern“ das hinter der Beurteilung liegende Argumentationsfeld schärfer. Es ist zu vermuten, daß die Skepsis bei einem Teil der „Philologen“ eher in der Meinung begründet ist, es handle sich bei dem Thema „Unterrichtsplanung“ um hinlänglich bekannte Sachverhalte, bei einem Teil der „Mathematiker/Naturwissenschaftler“ aber eher in Vorbehalten gegenüber Folgen, die im Unterricht gerade bei einer Orientierung an einer Konzeption von Unterrichtsplanung (wie im Anreiztext dargelegt) auftreten könnten.

4 Ausblick auf die weiteren Analyseschritte

Das hervorstechende Ergebnis der bisherigen Analysen ist das überaus stark ausgeprägte Urteil, daß die Lehrer eine Beschäftigung mit dem Thema „Klassenmanagement“ als förderlich ansehen, und zwar sowohl für ihr Verstehen als auch für ihr Handeln. Die starke Ausprägung dieses Urteils und die Tatsache, daß die anderen Themen auf das Thema „Klassenmanagement“ bezogen werden und schließlich, daß dieses Muster bei immerhin 30% der Lehrer erscheint, spricht dafür, daß hier von der Interessenlage von Lehrern hinsichtlich Lehrerfortbildung – bisher nur hinsichtlich an erziehungswissenschaftlichen Themen orientierter Lehrerfortbildung – zumindest etwas in den Griff gekommen ist. Dies könnte auch erklären, weshalb das DIFF-Projekt „Schülerprobleme – Lehrerprobleme, ein Training für schwierige Situationen in der Klasse“ gerade unter inhaltlichen Gesichtspunkten eine überaus positive Resonanz gefunden hat (*Rotering-Steinberg* 1981). Dies wird auch gestützt durch die hohe Bewertung, die die „Disziplinproblematik“ in der Berliner Untersuchung „Psychomentale Belastungen im Lehrerberuf“ (*Saupe und Möller* 1981) erhielt.

Andererseits muß man sich noch einmal vergegenwärtigen, wie die bisherigen Ergebnisse zustande gekommen sind: Rangzuweisungen nach persönlicher Relevanz und nach Lehrerfortbildungsrelevanz (vgl. 3.1), Grobbeurteilung nach „Verstehen/Handeln“ und „förderlich/nichtförderlich“ (vgl. 3.2). Diese Teile der Inter-

views waren hochgradig strukturiert. Auch die folgende Befragung ist strukturiert: Jeder Lehrer wird hinsichtlich zwei der Themen intensiv befragt, um nach Möglichkeit die Interessengrundstruktur differenzierter erfassen zu können.

Von diesem Punkt an wird die Interviewsituation schrittweise geöffnet, und die Lehrer werden aufgefordert, vor dem Hintergrund der von ihnen in den vorangegangenen Phasen des Interviews sichtbar gewordenen Bevorzugen und Ablehnungen ihrerseits thematische Präzisierungen und Ergänzungen vorzunehmen, aber auch alternative Themen, die ihrer Meinung nach vordringlicher im Rahmen einer Lehrerfortbildung zu bearbeiten wären, vorzuschlagen, und zwar nicht nur in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht, sondern in gleicher Weise in fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Hinsicht, so daß am Ende dieser Phase für jeden Lehrer eine Art inhaltliches Präferenzmuster entstanden ist.

Im letzten Teil der Interviews wurden den Lehrern 11 mögliche Arbeitsformen für Lehrerfortbildung vorgelegt und die Lehrer gebeten, je etwa 3 ihnen besonders geeignet erscheinende bzw. wenig geeignet scheinende Arbeitsformen auszuwählen. In einer ersten, diesen Aspekt isolierenden Analyse zeichnet sich ab, daß z. B. „Arbeitsgruppe (3 bis 4tägig) (Akademiemodell)“, „Studienwoche mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten“ oder „Unterrichtsdemonstration und Unterrichtsanalyse“ als geeignete Arbeitsformen angesehen werden, dagegen „Einzelvortrag“, „Podiumsdiskussion“, „Radio- und Fernsehkurs mit Begleitseminar“ oder „Vortragsreihe“ eher als ungeeignet.

Nimmt man nun das individuelle inhaltliche Präferenzmuster und die sich hier abzeichnenden Präferenzen hinsichtlich der Arbeitsformen zusammen, so ergibt sich die Möglichkeit, für jeden Lehrer ein Muster seiner Lehrerfortbildungsorientierung zu gewinnen, in dem die Aspekte „Inhalte“ (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft) und „Arbeitsformen“ vereint sind.

Es wird die Aufgabe der nächsten, abschließenden Auswertungsschritte sein zu klären, ob sich in der untersuchten Lehrergruppe über die bisher gefundenen Muster hinausgehende und damit differenziertere dominante Muster erkennen lassen, die sich als Interessenlagen von Lehrern gegenüber Lehrerfortbildung interpretieren lassen. Dabei wird es eine wichtige Frage sein, ob sich hervorstechende Ergebnisse der IPN-Untersuchung der Lehrerfortbildner (naturwissenschaftlicher Bereich) (Bloch, Bündler, Frey, Rost 1981) (wie Dominanz der fachwissenschaftlichen Orientierung; eindeutige Bevorzugung bestimmter in der akademischen Lehre der Bezugswissenschaft typischer Arbeitsformen) aufgrund der in der vorliegenden Untersuchung verfolgten Lehrerperspektiven bestätigen lassen, und zwar hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Lehrer oder der Lehrer überhaupt, d. h., es wird zu klären sein, ob sich der in der vorliegenden Untersuchung abzeichnende Unterschied zwischen „Philologen“ und „Mathematikern/Naturwissenschaftlern“ durch Einbezug weiterer Gesichtspunkte verstärken oder nivellieren wird. Sollte es gelingen, weitergehende, Inhalte und Arbeitsformen integrierende Grundmuster der Fortbildungsorientierungen von Lehrern – möglicherweise fachspezifisch – herauszuarbeiten, dann dürften sich daraus wichtige Gesichtspunkte für die Entwicklung adressatenspezifischer differentieller Lehrerfortbildungsangebote gewinnen lassen.

Darüber wird in einem neuerlich dem Thema „Lehrerfortbildung“ gewidmeten Heft der *Unterrichtswissenschaft* (3/1983) berichtet werden.

Literatur

- Bloch, J. A., W. Bündler, K. Frey, J. Rost:* Charakteristiken der Lehrerfortbildung im naturwissenschaftlichen Bereich in der Bundesrepublik Deutschland (IPN-Arbeitsbericht 46). Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel 1981.
- Born, G., M. Euler:* Der Physiklehrer in der Bundesrepublik Deutschland – Eine empirische Untersuchung. Deutsche Physikalische Gesellschaft, Bonn 1977.
- Bündler, W., P. Nentwig:* Modelle zur Lehrerfortbildung aus neun OECD-Mitgliedsländern. Auswertung der OECD-Berichte „Innovation in In-Service Education and Training of Teachers (INSET)“ (IPN-Arbeitsberichte 34). Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel 1978.
- Büschmeyer, H.:* Weiterqualifizierung für pädagogisches Handeln im Weiterbildungsbereich, hektographiert, Münster 1978 (Vorlage für die Senatskommission Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft).
- Eigler, G., P. Nenniger:* Lehrerfortbildungsinteressen. *Unterrichtswissenschaft* 1 (1981), 34–42.
- Hochwald, K., U. Kröll, R. Schmitz:* Thesen und Materialien zur Situation der Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland (D. J. P. Information 7), Münster 1974.
- Knab, D.:* Lehrerfortbildung zwischen Analyse und Konstruktion, *Unterrichtswissenschaft* 1 (1981), 7–14 (a).
- Knab, D.:* Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung b:e 14 (1981), 3 (b).
- Knab, D., R. Baumann, A. Genger, M.-Th. Starke:* Weiterqualifizierung für pädagogisches Handeln. Vorlage für die Senatskommission für Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Hektographiert, Münster 1978.
- Mandl, H., G. L. Huber:* Subjektive Theorien von Lehrern. Deutsches Institut für Fernstudien Tübingen, Forschungsberichte 18, Tübingen 1982.
- Nenniger, P.:* Graphentheoretische Analysen in Psychologie und Erziehungswissenschaft, die ordinale Ähnlichkeitsanalyse – ein graphentheoretisch begründetes Klassifikationsverfahren. Hektographiert, Freiburg 1982.
- Preuss-Kippenberg, I.:* Umfrage zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung im Lande Bremen. Auswertung und Interpretation einer Befragung Bremer Lehrer. Hektographiert, Universität Bremen 1980.
- Rotering-Steinberg, S. (Hrsg.):* Fernsehkolleg Schülerprobleme – Lehrerprobleme. Ein Training für schwierige Situationen in der Klasse. Deutsches Institut für Fernstudien Tübingen, Tübingen 1981.
- Saupe, R., H. Möller:* Psychomentale Belastungen von Lehrern. Ergebnisse einer Studie von West-Berlin. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft im DGB, Landesverband Berlin, Berlin 1981.
- Schmidt, A.:* Lehrerfortbildung – Ziele und Bedingungen. *Neue Unterrichtspraxis* 12 (1979), 146–150.
- Strittmatter, P.:* Erfahrungswissenschaftliche Evaluation von Lehrerfortbildung. *Unterrichtswissenschaft* (1981), 54–63.
- Uebelmann-Marelli, S.:* Psycho-pädagogische Lehrerfortbildung und Möglichkeiten ihrer Evaluation. Beltz, Weinheim 1979.

Verfasser: Prof. Dr. Gunther Eigler, Dr. Peter Nenniger, Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaften der Universität, Postfach, 7800 Freiburg.