

Eigler, Gunther; Nenniger, Peter

Möglichkeiten und Grenzen einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 227-243



Quellenangabe/ Reference:

Eigler, Gunther; Nenniger, Peter: Möglichkeiten und Grenzen einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 227-243 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-295160 - DOI: 10.25656/01:29516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-295160>

<https://doi.org/10.25656/01:29516>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Möglichkeiten und Grenzen einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung

Die in einer früheren Untersuchung der Interessensstruktur von Lehrern hinsichtlich Lehrerfortbildung herausgearbeiteten erziehungswissenschaftlichen Interessenschwerpunkte werden präzisiert und in das Umfeld weiterer Fortbildungsmöglichkeiten (z. B. fachwissenschaftlich und fachdidaktisch orientierte Lehrerfortbildung) eingeordnet; ergänzend werden die Beurteilungen von Organisationsformen der Lehrerfortbildung herangezogen. Auf diesem Hintergrund wird dann zur Frage der Möglichkeiten und Grenzen einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung Stellung genommen.

Possibilities and limitations of teachers' interest-oriented in-service training

The mainpoints of the structure of interests regarding educational sciences pulled out in a former investigation of teacher's in-service training are differentiated and integrated within the field of further possibilities of teacher training (e.g. subject-matter oriented formation, training in methodology of a subject-matter, etc.); furthermore judgements of the organizational aspect of in-service training are reconsidered. From this background comments are given on possibilities and limitations for an interest-oriented approach of teacher's in-service training.

Daß die Administrationen des Erziehungswesens ein Interesse haben, ihre Intentionen im Medium der institutionalisierten Lehrerfortbildung in die Lehrerschaft zu tragen, ist verständlich und legitim. Überlegenswert ist, ob bei der Planung und Durchführung von Lehrerfortbildung nicht stärker die Bedürfnis- und Interessenlage von Lehrern berücksichtigt werden sollte. Das setzt allerdings deren Erfassung voraus. Diese Überlegungen werden weniger von dem etwas vordergründigen Gedanken geleitet, daß durch Berücksichtigung von Lehrerbedürfnissen und Lehrerinteressen die sowieso intendierte Lehrerfortbildung perfektioniert und effektiver gestaltet werden könnte; vielmehr werden in Lehrerbedürfnissen und Lehrerinteressen Hinweise auf Problemlagen gesehen, die die Lehrer beschäftigen, möglicherweise beunruhigen, und die in einer Lehrerfortbildung problemorientiert aufzugreifen zumindest auch ein legitimer Ansatz von Lehrerfortbildung sein dürfte. Was aber sind die Bedürfnisse von Lehrern hinsichtlich Lehrerfortbildung, was sind ihre Interessen? Bedürfnisse sind nicht einfach abfragbar; sie sind vermutlich den Betroffenen vielfach nicht voll bewußt und deshalb von ihnen auch nur schwer zu formulieren. Auf diesen Sachverhalt bezieht sich die Rede von einer gewissen Sprachlosigkeit der Praxis. Andererseits ist aber zu erwarten, daß sich Bedürfnisse zumindest ein Stück weit präzisieren lassen, wenn sie in eine reflektierende Auseinandersetzung hineingezogen werden (vgl. Eigler/Nenniger 1981).

Das Projekt ‚Lehrerfortbildungsinteressen‘ versuchte, Bedingungen für Lehrer zu schaffen, unter denen sie ihre Bedürfnisse reflektieren und nach Möglichkeit zu artikulierbaren Interessen verdichten könnten. Dabei wurden Lehrer in Entscheidungssituationen gebracht, indem ihnen zunächst ausgewählte erziehungswissen-

schaftliche Themen zur Beurteilung unter dem Gesichtspunkt von Lehrerfortbildungsrelevanz vorgegeben wurden und sie dann aufgefordert wurden, gleichsam im Gegenzug zu der von außen kommenden Strukturierung ihrerseits thematische Ergänzungen, Erweiterungen und Alternativen zu formulieren.

Im folgenden werden zunächst kurz die Ergebnisse der Analyse der Interessenstruktur auf dem Hintergrund der Lehrerfortbildungsrelevanz der vorgegebenen Themen zusammengefaßt (vgl. *Eigler/Nenniger* 1982) (1), dann die dabei sichtbar gewordenen erziehungswissenschaftlichen Interessenschwerpunkte präzisiert (2) und in das Umfeld weiterer Fortbildungsmöglichkeiten (z.B. fachwissenschaftlich- und fachdidaktisch-orientierte Lehrerfortbildung) eingeordnet (3) und schließlich die Beurteilungen von Organisationsformen der Lehrerfortbildung herangezogen (4). Auf diesem Hintergrund ist dann abschließend zur Frage der Möglichkeiten und Grenzen einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung Stellung zu nehmen.

1. Zur Interessenstruktur der Lehrer

Die Lehrer waren in den Wochen vor dem Interview mit den ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themen in der Form von dreiseitigen Ausarbeitungen vertraut gemacht worden. Schon in der ersten Beurteilung der Themen – es war lediglich eine Rangordnung der Themen unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutsamkeit für Lehrerfortbildung herzustellen – zeichnete sich eine sich dann in der folgenden Beurteilung verfestigte Tendenz ab: ‚Klassenmanagement‘ wird als wichtigstes Thema angesehen, ‚Lernmotivation‘ als vergleichbar wichtig und ‚Beurteilung und Lerndiagnose‘ als nicht unwichtig; die Beurteilung der beiden übrigen ausgewählten Themen ‚Lernen in einer Leistungsgesellschaft‘ und ‚Unterrichtsplanung‘ – immer betrachtet unter dem Gesichtspunkt ihrer von den Lehrern angenommenen Bedeutsamkeit für Lehrerfortbildung – ist zwiespältig. In der nächsten Phase der Beurteilung waren die Themen unter den Gesichtspunkten ‚Verstehen/Handeln‘ und ‚fördernd/nicht-fördernd‘ zu betrachten, d.h. ob eine Beschäftigung mit den Themen als fördernd oder nicht-fördernd für Verstehen und/oder Handeln anzusehen ist. Eine Strukturanalyse ergab eine Struktur, in der alle 5 Themen auftraten, d.h. es wird von der Beschäftigung mit jedem Thema eine Verbesserung der eigenen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten erwartet; im Mittelpunkt der Struktur stand eindeutig das Thema ‚Klassenmanagement‘, auf das die übrigen Themenbereiche bezogen sind, die untereinander nicht in Beziehung stehen. Der nächste Analyseschritt filterte zwei dominante Muster heraus:

- 37% der Lehrer erwarten von einer Beschäftigung mit den Themen ‚Lernmotivation‘ und ‚Unterrichtsplanung‘, jeweils in Zusammenhang mit dem Thema ‚Klassenmanagement‘, eine Förderung ihres Verstehens und Handelns;
- 34% der Lehrer erwarten von einer Beschäftigung mit den Themen ‚Lernmotivation‘, ‚Lernen in einer Leistungsgesellschaft‘ und ‚Beurteilung und Lerndiagnose‘, jeweils in Zusammenhang mit dem Thema ‚Klassenmanagement‘, eine Förderung ihres Verstehens und Handelns.

In dem einen Muster spiegelt sich eine Interessenlage, die recht eindeutig auf das Geschehen im Unterricht beziehbar ist, in dem anderen eine Interessenlage, die Unterricht zugleich auch eingebettet sieht in umfassendere Zusammenhänge (Familie, Gesellschaft). Senkt man die für die Klassifikation kritische Grenze geringfügig, so ergibt sich eine Struktur, die alle 5 Themen umfaßt – fast 30% der Lehrer erwarten von einer Beschäftigung mit den Themen Förderung; allerdings sind die Themen in einer bestimmten Weise geordnet: alle stehen im Bezug zum Thema ‚Klassenmanagement‘, dem Mittelpunkt der Struktur. Das besagt:

- in dem Themenkreis ‚Klassenmanagement‘ ist ganz offensichtlich ein gewichtiger Ausgangspunkt für die Bestimmung der Interessenlage hinsichtlich Lehrerfortbildung zu sehen;
- Lehrerfortbildung – soweit sie sich an erziehungswissenschaftlichen Themen orientiert – dürfte fruchtbar werden, wenn sie Themen wie ‚Lernmotivation‘, ‚Unterrichtsplanung‘, ‚Lernen in einer Leistungsgesellschaft‘, ‚Beurteilung und Lerndiagnose‘ auf das zentrale Problem ‚Klassenmanagement‘ bezieht.

Das starke Hervortreten des Themenkreises ‚Klassenmanagement‘ und die Tatsache, daß die übrigen Themen auf diesen Themenkreis bezogen sind, war das in solcher eindeutigen Ausprägung keineswegs erwartete Ergebnis der ersten Analysen, das sich durch Heranziehen weiterer Variablen (Dienstalter, Fach) noch etwas weiter differenzieren ließ. Daß dieses Muster bei immerhin fast 30% der Lehrer erscheint, ließ vermuten, daß damit zumindest etwas von der Interessenlage von Lehrern hinsichtlich Lehrerfortbildung erfaßt wurde.

2. Präzisierung der Interessenschwerpunkte

Aus Zeitgründen konnte jeder Lehrer einer intensiveren Befragung nur hinsichtlich zweier Themenbereiche unterzogen werden; die Auswahl folgte den Präferenzen, die der einzelne Lehrer eingangs des Interviews bei der Beurteilung der Fortbildungsrelevanz eines jeden Themas gezeigt hatte. Im Gegensatz zur vorangegangenen Grobbefragung (2 × 2 Gesichtspunkte) wurden diesmal 6 Karten zur Beurteilung vorgelegt, aus denen nur eine Karte zu wählen war. Die differenzierten Gesichtspunkte (3 × 2 Gesichtspunkte) für die Auswahl und die Beschränkung auf nur eine Wahl ließen Ergebnisse erhoffen, die möglicherweise das Bild der Grobbefragung zu differenzieren erlauben.

Zu den einzelnen Themenbereichen liegen an Intensivinterviews vor:

‚Lernen in einer Leistungsgesellschaft‘	11
‚Unterrichtsplanung‘	34
‚Lernmotivation‘	47
‚Beurteilung und Lerndiagnose‘	35
‚Klassenmanagement‘	49

Die Interpretation wird sich auf die beiden Themenbereiche konzentrieren, die gemäß Grobbefragung im Zentrum der Lehrerfortbildungsinteressen stehen: ‚Klassenmanagement‘ und ‚Lernmotivation‘.

Die Karten hatten inhaltlich jeweils folgende Tendenz:

Beschäftigung mit Thema: verständnisfördernd	Beschäftigung mit Thema erübrigt sich: bekannt	Beschäftigung mit Thema ist abzulehnen: irrelevant
Beschäftigung mit Thema: handlungsfördernd	Beschäftigung mit Thema erübrigt sich: wird schon praktiziert	Beschäftigung mit Thema ist abzulehnen: handlungsbehindernd

– Intensivbefragung ‚Klassenmanagement‘

Die 49 Lehrer, die sich einem Intensivinterview zum Thema ‚Klassenmanagement‘ unterzogen, hatten in der Grobbefragung alle eine Beschäftigung mit dem Thema als verständnis- und handlungsfördernd angesehen. Bei breiter gefächerten Gesichtspunkten der Wahl (d.h. durch Aufnahme der beiden Gesichtspunkte ‚Beschäftigung erübrigt sich, weil schon bekannt‘ bzw. ‚weil schon praktiziert‘) differenziert sich das Bild: 18 Lehrer (37%) votieren weiterhin für verständnis- und handlungsfördernd, für 26 (53%) aber erübrigt sich eine Beschäftigung, weil sie ihrer Meinung nach die in dem vorbereiteten Text angedeuteten Anregungen schon praktizieren; fünf Lehrern sind sie bekannt. Das besagt: die positive Wertung des Themenbereichs wird bestätigt; zweifellos wurde ein zentrales Thema der Lehrereistenz getroffen (weder in der Grobbefragung noch in der Intensivbefragung beurteilte ein einziger Lehrer die Beschäftigung mit dem Thema ‚Klassenmanagement‘ als irrelevant oder handlungs-behindernd!), aber nur ein Teil der Lehrer erwartet von den im vorbereitenden Text angedeuteten Möglichkeiten eine zusätzliche Förderung des eigenen Verstehens und Handelns, während sich für einen größeren Teil der Lehrer eine Beschäftigung erübrigt, offensichtlich weil sie schon im Sinne der Anregungen des vorbereitenden Textes zu handeln glauben.

– Intensivbefragung ‚Lernmotivation‘

Hier bietet sich ein ganz anderes Bild: von den 47 Lehrern, die sich einer Intensivbefragung unterzogen, hatten 39 (83%) in der Grobbefragung eine Beschäftigung mit dem Thema als verständnis- und handlungsfördernd angesehen – 36 (77%) wiederholen diese Wahl, d.h. es handelt sich um einen zentralen Bereich der Lehrereistenz, der auch als Thema einer Lehrerfortbildung bedeutsam ist.

– In-Beziehung-Setzung von Grobbefragung ‚Klassenmanagement‘ – Intensivbefragung ‚Lernmotivation‘ und von Grobbefragung ‚Lernmotivation‘ – Intensivbefragung ‚Klassenmanagement‘

Das aufgrund der Intensivbefragung gewonnene Bild läßt sich bekräftigen, wenn man die Ergebnisse der Grob- und Intensivbefragung hinsichtlich der beiden Themenbereiche ‚Klassenmanagement‘ und ‚Lernmotivation‘ wechselseitig auf-

einander bezieht. Von den 39 Lehrern, die in der Grobbefragung eine Beschäftigung mit ‚Klassenmanagement‘ für förderlich hielten, halten 35 (90%) in der Intensivbefragung eine Beschäftigung mit Lernmotivation für verständnis- und handlungsfördernd, für 4 (10%) erübrigt sich eine Beschäftigung, d.h. die in der Grobbefragung hervorgetretene enge Kopplung von ‚Klassenmanagement‘ und ‚Lernmotivation‘ bestätigt sich. Dagegen zeigt sich im Zusammenhang von Grobbefragung ‚Lernmotivation‘ und Intensivbefragung ‚Klassenmanagement‘ wieder das schon oben hinsichtlich des Themas ‚Klassenmanagement‘ sichtbar gewordene differenziertere Bild: von 34 Lehrern, die in der Grobbefragung eine Beschäftigung mit ‚Lernmotivation‘ für förderlich hielten, halten 12 (35%) in der Intensivbefragung eine Beschäftigung mit ‚Klassenmanagement‘ für förderlich, während sich dies für 20 bzw. 2 (59% bzw. 6%) erübrigt, ‚weil schon praktiziert‘ bzw. ‚weil schon bekannt‘.

Zusammenfassend: ‚Klassenmanagement‘ und ‚Lernmotivation‘ sind zweifellos zentrale Themen für den Lehrer, ‚Klassenmanagement‘ behält aber in der differenzierteren Befragung nicht im selben Maß seine Bedeutung als Lehrerfortbildungsthema wie ‚Lernmotivation‘. Diese Differenzierung in der Sache ist im Zusammenhang mit der Differenzierung der Befragung zu sehen: dadurch, daß zwischen der Beurteilung als ‚förderlich‘ bzw. ‚nicht-förderlich‘ eine mittlere Beurteilungskategorie eingeführt wurde, ergab sich die Möglichkeit, das Thema positiv zu sehen, ohne von einer Beschäftigung mit den im vorbereiteten Text angedeuteten Möglichkeiten weitergehende Förderung zu erwarten. Über die Gründe dieses Differenzierungsprozesses wird im Zusammenhang mit den im nächsten Abschnitt sichtbar werdenden Grenzen der Erhebung von Lehrerfortbildungsinteressen im Schlußabschnitt nachzudenken sein.

3. Fachwissenschaftlich, fachdidaktisch, erziehungswissenschaftlich orientierte Lehrerfortbildung – Grenzen der Erhebung von Lehrerfortbildungsinteressen

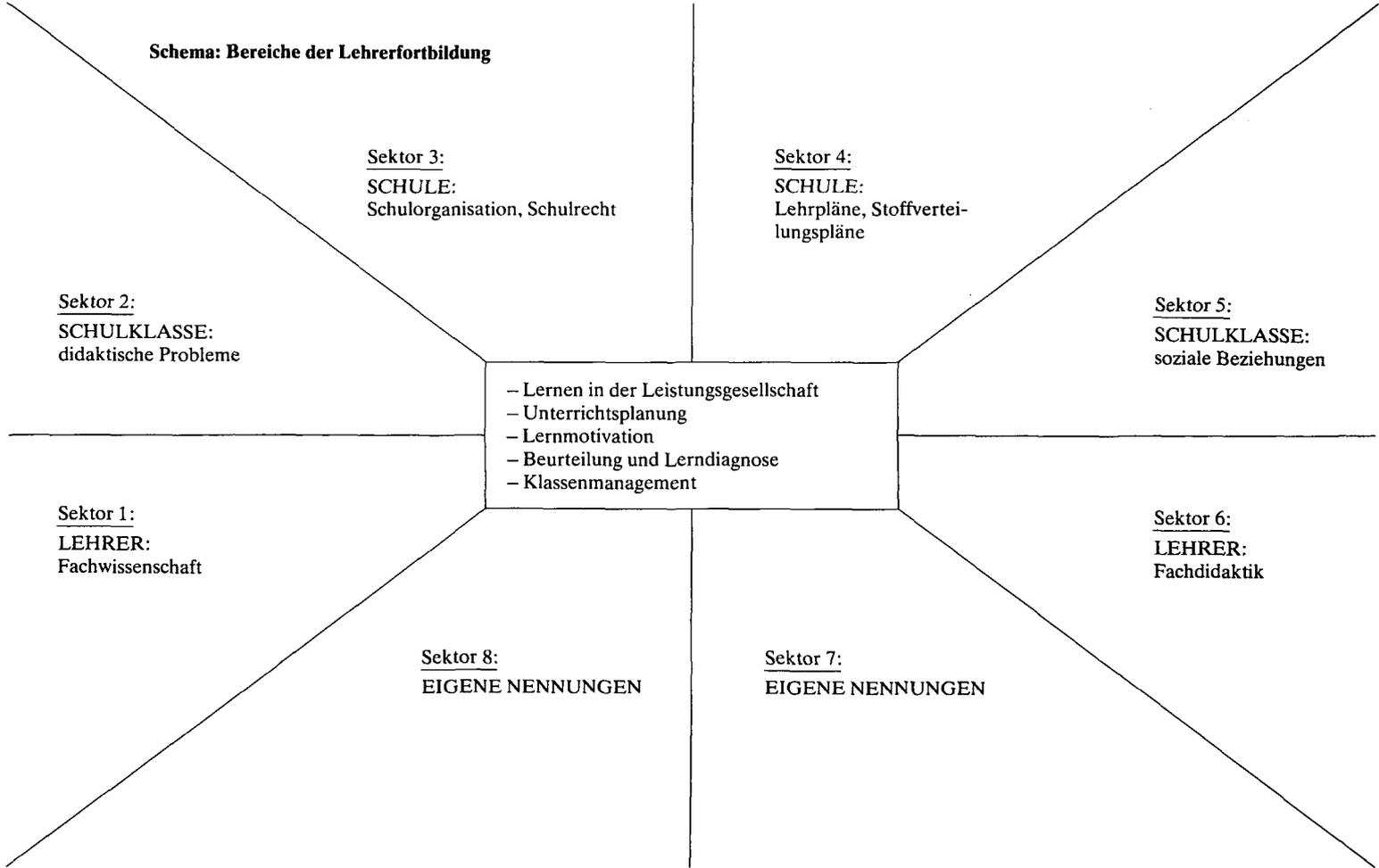
In den ersten Teilen des Interviews hatten die Lehrer zu 5 ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themen hinsichtlich deren Bedeutung für Fortbildung Stellung zu nehmen (Grobbefragung), daran anschließend differenzierter zu den beiden vom betreffenden Lehrer präferierten Themen (Intensivbefragung). Technisch gesehen, wurden diese Befragungen in der Form des strukturierten Interviews realisiert; das besagt inhaltlich: der Spielraum des Befragten war eingeschränkt auf 5 für Erziehungswissenschaft in etwa als repräsentativ angesehene Themen; die Aktivität des Befragten war weiter eingeschränkt auf Beurteilen in einem Spielraum, der sich hinsichtlich dieser 5 Themen zwischen den Extremen Zustimmung und Ablehnung zu bewegen hatte. Der Sinn dieses Vorgehens war: zum einen sollte zunächst, bezogen auf 5 ausgewählte Themenbereiche, die entsprechende Interessenstruktur der Lehrer gewonnen werden – die natürlich immer in bezug auf die Vorgaben zu sehen ist –, zum anderen sollte die Vorgabe von The-

men dem Lehrer die Gelegenheit zu einer reflektierenden Auseinandersetzung geben, nämlich wieweit die Angebote überhaupt seine – vermutlich nicht unmittelbar formulierbaren – Bedürfnisse treffen, in welche Richtung sie präzisiert werden müßten, dann aber: welche Themenbereiche für ihn wichtiger wären und welche konkreten Fragestellungen zu bearbeiten wären. Die thematischen Vorgaben sollten also dem Lehrer als Hintergrund dienen, vor dem er seine Bedürfnislage reflektieren und zunächst mehr diffus-unbestimmte Bedürfnisse in nach Möglichkeit klarer umrissene und als solche auch formulierbare Interessen überführen kann. Um das Ergebnis der reflektierenden Auseinandersetzung zu erfassen, war im folgenden Teil des Interviews die Strukturierung zurückzunehmen und schrittweise die Möglichkeit zu freien Äußerungen zu geben, die dann allerdings immer wieder auf die Ergebnisse des strukturierenden Interviews zu beziehen sind. Technisch wurde im Interview der Übergang in folgender Weise vorgenommen: „Bisher haben wir uns vorwiegend mit den von uns eingeführten Themen befaßt. Von dieser Einengung wollen wir uns jetzt lösen und alle Themenbereiche einbeziehen, die für Schule und Unterricht von Bedeutung sein könnten.“ Gleichzeitig wurde folgendes Schema vorgelegt, in dem 6 der 8 Sektoren mit ganz allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Kategorien besetzt sind.

Die Lehrer wurden aufgefordert, unter dem Gesichtspunkt der Tätigkeit in Schule und Unterricht konkrete Themen zu den einzelnen Bereichen zu nennen, mit denen sich Lehrerfortbildung bevorzugt beschäftigen sollte; sie wurden weiterhin – weil auch mit den jetzt verwendeten Kategorien keineswegs das ganze Spektrum möglicher Lehrerfortbildung erfaßt werden kann – aufgefordert, neue Bereiche (7 und 8) einzufügen und für sie konkrete Themen zu nennen. Genannt wurden insgesamt 390 Themen (davon 47, d.h. 12% den Bereichen 7 und 8 zugeordnet). Danach wurden die Lehrer gebeten, die 3 ihrer Meinung nach im Rahmen künftiger Lehrerfortbildung wichtigsten Themen auszuwählen, auf die man am ehesten verzichten könnte. Die als am wichtigsten ausgewählten Themen verteilen sich auf die 8 Bereiche (im Schema als Sektoren dargestellt und mit ganz allgemeinen Kategorien benannt) wie folgt:

Bereich	1	2	3	4	5	6	7	8
Wahlen	37	28	16	28	57	39	31	9
Rang	2/3	4/5	6	4/5	1	2/3		

Der Bereich ‚Schulklasse: soziale Beziehungen‘ steht eindeutig an erster Stelle, gefolgt von den Bereichen ‚Lehrer: Fachwissenschaft‘ und ‚Lehrer: Fachdidaktik‘; am Schluß steht der Bereich ‚Schule: Schulorganisation, Schulrecht‘. Damit wird nun der Stellenwert von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehrerfortbildung einschätzbar: Fragen der sozialen Beziehungen in der Schulklasse, Fragen der Lehrer-Schüler-Beziehung (der das Klassenmanagementproblem zuzuordnen ist) sind auch hier wieder dominant, aber vor alle anderen erziehungswissenschaftlichen Bereiche schieben sich die Bereiche ‚Fachwissenschaft‘ und ‚Fachdidaktik‘: am Schluß steht der Bereich, der Schule als Institution und Organisation thematisiert, nach den Ergebnissen der Grobbefragung nicht überraschend. In den Auswahlen der



Themen, auf die man am ehesten verzichten könnte, spiegelt sich der beobachtete Trend, hinsichtlich der extremen Positionen sogar völlig eindeutig. Bisher wurden die Themen, die die Lehrer genannt hatten, nur in ihrem Bezug zu den Bereichen, denen die Lehrer sie zuordneten, ausgewertet; im folgenden ist zu fragen, welche inhaltlichen Hinweise die Nennungen geben. Zu diesem Zweck wird etwas näher auf die Bereiche mit höchstem und niedrigstem Rang, ‚Schule: soziale Beziehungen‘ und ‚Schule: Schulorganisation, Schulrecht‘, auf die beiden Bereiche ‚Lehrer: Fachwissenschaft‘ und ‚Lehrer: Fachdidaktik‘ und schließlich auf die beiden freien Bereiche eingegangen.

- ‚Schule: soziale Beziehungen‘
Neben der ganz allgemeinen Aufnahme der Kategorie ‚soziale Beziehungen‘ und einer Vielzahl sehr allgemeiner Nennungen, die sich etwa so allgemeinen Äußerungen wie ‚Beziehungen Lehrer – Schüler, Schüler – Lehrer‘ oder ‚soziales Lernen, Konfliktbewältigung‘ zuordnen lassen, stehen relativ wenige Themen mit konkreter Fragestellung wie ‚Wandlungen der sozialen Beziehungen im Laufe des Schuljahrs‘ oder ‚Verlust an sozialen Beziehungen in der reformierten Oberstufe‘.
- ‚Schule: Schulorganisation, Schulrecht‘
Hier herrscht noch stärker die bloße Aufnahme der allgemeinen vorgegebenen Kategorien vor; Einzelnennungen auf konkreter Ebene lassen sich einerseits Äußerungen wie ‚Pädagogische Auswirkungen von Rechtsverordnungen‘, ‚Lehrer: Pädagoge oder Vollzugsbeamter‘ oder ‚Verhindert die Verrechtlichung der Schule die Eigenverantwortlichkeit‘, andererseits Äußerungen wie ‚Rechtsgrundlagen für den täglichen Gebrauch‘ zuordnen.
- ‚Lehrer: Fachwissenschaft‘
Neben der ganz allgemeinen Aufnahme der Kategorie ‚Fachwissenschaft‘ lassen sich die Einzelnennungen in ganz starkem Maß auf eine Äußerung wie ‚Entwicklung in der Fachwissenschaft‘, in schwächerem Maß auf die rechtlichen Voraussetzungen von Fortbildung (von ‚Beurlaubung zur Fortbildung‘ bis ‚fachspezifische Fortbildung etwa alle 10 Jahre, etwa 1 Semester‘) beziehen.
- ‚Lehrer: Fachdidaktik‘
Hier herrscht die bloße Aufnahme der vorgegebenen allgemeinen Kategorie vor; wenige Einzelnennungen lassen ein stufenspezifisches Interesse (‚Mittelstufe‘, ‚Oberstufe‘) vermuten.
- Nennungen in den freien Bereichen
Hier finden sich Nennungen, die den Themen der Grob- und Intensivbefragung zuordenbar sind (z.B. ‚Erweiterung des Leistungsbegriffs über kognitiven Begriff hinaus‘ oder ‚Bestmögliche Motivation‘ oder ‚Praktische Bewältigung von Konflikten‘; weiter finden sich Nennungen, die den Bereichen 1–6 zuordenbar sind (z.B. ‚Interdisziplinäre Veranstaltungen, z.B. Chemie und Physik‘ oder ‚Methodik, reformierte Oberstufe‘); die übrigen Nennungen beziehen sich recht

stark, allerdings auch nur sehr allgemein auf das Stichwort ‚Psychologie‘ (z.B. ‚Psychologie des Lehrens und Lernens‘, ‚Entwicklungspsychologische Aspekte‘ oder ‚Lernpsychologie‘ – konkretere Nennungen wie ‚Psychologische Ebene: Langzeitphänomene‘ oder ‚Psychologie des einzelnen Schülers und einer kleinen Schülergruppe‘ sind seltener) und in gleicher Weise auf das Stichwort ‚Eltern‘ (z.B. ‚Zusammenarbeit Lehrer – Eltern, erziehungswirksame Prozesse‘ oder ‚Lehrer-Eltern-Problematik‘).

Es kann nicht verborgen bleiben, daß die Nennungen aufgrund des hohen Allgemeinheits- und Abstraktheitsgrades keinen großen Informationswert haben. Abschließend werden Gründe für dieses Phänomen zu erwägen sein, insbesondere im Hinblick auf den Ansatz einer ‚Interessen-orientierten Lehrerfortbildung‘. Zuvor soll aber noch auf die Schlußfrage des hier zugrundegelegten Teils des Interviews eingegangen werden. Die Lehrer wurden gefragt, ob sie zwischen den 3 von ihnen als am wichtigsten bezeichneten Themen und den 5 ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themen der vorangegangenen Interviewphase Beziehungen sehen. Zur Erleichterung wurden die von den Lehrern genannten Themen in die entsprechenden Sektoren des Schemas und die 5 ausgewählten Themen in die Mitte des Schemas gelegt (vgl. Schema Seite 233).

Zu den ausgewählten 5 Themen der Grob- und der Intensivbefragung wurden – ausgehend von den selbstgenannten Themen in den Sektoren des Schemas (Bereiche) – insbesondere ausgehend von den Bereichen ‚Schule: soziale Beziehungen‘, ‚Lehrer: Fachdidaktik‘ und ‚Schulklasse: didaktische Probleme‘ Beziehungen hergestellt (89 Beziehungsherstellungen); zu den selbstgenannten Themen in den Bereichen wurden – ausgehend von den 5 ausgewählten Themen – insbesondere ausgehend von den Themen ‚Unterrichtsplanung‘, ‚Klassenmanagement‘ und ‚Lernen in einer Leistungsgesellschaft‘ Beziehungen hergestellt (94 Beziehungsherstellungen); es wurde also in der Regel in jeder Richtung von den Lehrern jeweils eine Beziehung hergestellt. Dieses Bild ist noch relativ einheitlich: soziale Probleme in der Schulklasse und allgemein- und fachdidaktische Probleme stehen im Vordergrund. Verknüpft man aber die bisher getrennt gehaltene Betrachtung – Beziehungsherstellung einmal von den ganz allgemein bestimmten Bereichen, das andere Mal von den 5 ausgewählten Themen aus – so zeigt sich eine große Vielfalt in der individuellen Interessensausprägung, die auch nicht mehr vorsichtigste Trendaussagen erlaubt.

Zusammenfassend läßt sich sagen:

1. auf dem Hintergrund der 5 ausgewählten Themen ließ sich eine gut interpretierbare Interessenstruktur gewinnen, in deren Zentrum die Beziehung ‚Klassenmanagement‘ – ‚Lernmotivation‘ stand (Stufe der Grobbefragung); diese Interessenstruktur ließ sich präzisieren, als den Lehrern die Möglichkeit eröffnet wurde zu unterscheiden, ob sie ein Thema als bedeutsam für Lehrerhandeln ansehen, ohne es zu einem Thema von Lehrerfortbildung machen zu wollen (weil das, was exemplarisch thematisiert wurde, ihrer Meinung nach schon bekannt bzw. schon praktiziert wird) oder ob sie ein Thema auch als bedeutsam im

- Rahmen von Lehrerfortbildung ansehen; unter diesen Bedingungen fiel das Thema ‚Klassenmanagement‘ zurück, während das Thema ‚Lernmotivation‘ seine Stellung behielt (Stufe der Intensivbefragung);
2. durch Einbeziehung weiterer Kategorien, die auf sehr allgemeiner Ebene Bereiche von Lehrerfortbildung überhaupt bezeichnen (Sektoren des Schemas), läßt sich das Verhältnis von Lehrerfortbildung, die sich an erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Fragestellungen orientiert – wie es die Lehrer sehen – abschätzen: ‚Schulklasse: soziale Beziehungen‘ steht im Vordergrund, nicht überraschend, insofern diesem Bereich das Thema ‚Klassenmanagement‘ der vorangegangenen Befragungsstufen zuzuordnen ist; es folgen nun aber die Bereiche ‚Lehrer: Fachwissenschaft‘ und ‚Lehrer: Fachdidaktik‘ vor allen anderen erziehungswissenschaftlich orientierten Bereichen;
 3. bezieht man nun die Einzelnennungen von konkreten Themen für die einzelnen Bereiche von Lehrerfortbildung ein und verfolgt die wechselseitigen Zuordnungen der Bereiche mit präferierten selbstgenannten Themen (von den überhaupt genannten Themen waren die 3 als am wichtigsten angesehenen Themen für die weitere Befragung auszuwählen) und den zunächst vorgegebenen 5 ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themen, so differenziert sich die Interessenstruktur, die sich aufgrund der Grobbefragung recht eindeutig abzeichnete, die in der Intensivbefragung präzisiert und in dem folgenden Befragungsabschnitt insbesondere hinsichtlich der Gewichtung erziehungswissenschaftlich, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch orientierter Lehrerfortbildung erweitert werden konnte, sehr schnell in Richtung von idiosynkratischen Mustern von Interessen für die einzelnen Lehrer, was als Interessenvielfalt auf Seiten der Lehrer und Unvergleichbarkeit der einzelnen Lehrerinteressenlagen interpretiert werden könnte. Bei einer solchen Interpretation dürfte allerdings – wie sich zeigen wird – Vorsicht geboten sein.
 4. Eine solche Interpretation zieht nämlich die von den Lehrern gemachten Einzelnennungen von konkreten Themen für Lehrerfortbildung nur unter den Gesichtspunkten der Zahl der Nennungen und der Zuordnung der drei als am wichtigsten ausgewählten Themen zu einem der allgemein umschriebenen Sektoren des Schemas (das gleichsam die möglichen Bereiche von Lehrerfortbildung repräsentiert) in Betracht, nicht aber unter qualitativen Gesichtspunkten, was inhaltlich als konkretes Thema von Lehrerfortbildungsarbeit vorgeschlagen wird. Und hier weichen die Ergebnisse der Untersuchung weit von den Erwartungen ab, die bei der Vorbereitung der Untersuchung leiteten. Die Zahl der Einzelnennungen von konkreten Themen entspricht durchaus den Erwartungen; überraschend ist aber zweierlei: daß in vielen Fällen nur die vorgegebenen allgemeinen Kategorien, die lediglich die Bereiche von Lehrerfortbildung allgemein charakterisieren sollten, wiederholt wurden und daß in den restlichen Fällen fast ausschließlich Äußerungen auf relativ abstraktem und allgemeinem Niveau gemacht wurden. Nun könnte man versuchen, das interviewtechnisch zu erklären: die Zeit war vorangeschritten, Ermüdung, möglicherweise auch Mißbehagen an der Interviewsituation könnten sich breitgemacht haben – diese Er-

klärung scheidet aus, weil der folgende Interviewabschnitt (wechselseitiges Zuordnen der Bereiche mit präferierten Themen und der 5 ausgewählten Themen) eine relativ starke Konzentration verlangte und die Lehrer entsprechende Aktivität zeigten. Die unerwartet geringe Spontaneität in der Produktion konkreter Themen für künftige Lehrerfortbildungsarbeit muß also anders erklärt werden.

Lehrer scheinen keine Schwierigkeiten zu haben zu kategorisieren: als ihnen in der Grobbefragung 5 ausgewählte erziehungswissenschaftliche Themen zur Beurteilung vorgelegt wurden, dann in der Intensivbefragung noch einmal die beiden von ihnen präferierten Themen, dann die allgemein umschriebenen Bereiche von Lehrerfortbildung überhaupt, ergaben sich keine Schwierigkeiten – schwierig scheint die Konkretisierung (in wörtlichem Sinn): ein Thema so scharf zu umreißen, daß es unmittelbar als dieses bearbeitbar ist. Das besagt: die durch die 5 ausgewählten Themen (im Vorbereitungszeitraum zugesandt) und das Interview angeregte Auseinandersetzung scheint eine solche auf der Ebene einer gewissen Allgemeinheit (Themen, Bereiche) ingangzusetzen, aber nicht bis zur Produktion konkreter Themen in Form von erziehungswissenschaftlich, fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch bearbeitbaren Fragestellungen zu führen.

Wenn das zutrifft, zeigt sich hier eine Grenze einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung bzw. ein Bereich, der differenzierter zu sehen ist als ursprünglich angenommen: Lehrer scheinen sicher zu sein in der Wahl der allgemeinen Bereiche, in denen ihrer Meinung nach Lehrerfortbildung für sie sinnvoll sein könnte – die Übereinstimmung der Ergebnisse der einzelnen Stufen der Befragung sind unübersehbar; andererseits scheint die Auseinandersetzung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung durch Vorgabe von Themen, Bereichen und schließlich das Interview selbst angeregt wurde, nicht auszureichen, um den Prozeß der Auseinandersetzung und damit der Abklärung der eigenen Interessen bis zur Ebene konkreter Fragestellungen voranzutreiben. Dazu scheint es zusätzlicher Hilfen zu bedürfen, die die Auseinandersetzung auf inhaltlich konkreterer Ebene fortzusetzen anregen. Das wäre in einer unter dem Gesichtspunkt der Interessen-Orientierung arbeitenden Lehrerfortbildung etwa so möglich, daß innerhalb eines positiv eingeschätzten Themenbereichs zunächst Alternativen zur Präzisierung der konkret zu verfolgenden Fragestellung angeboten werden und so der Prozeß der Konkretisierung weitergetrieben wird, der in der vorliegenden Untersuchung durch Vorgabe von Themen und Bereichen und durch das Interview ein Stück weit vorangetrieben wurde, aber die Ebene konkreter, dann auch tatsächlich bearbeitbarer Fragestellungen eben nicht erreichte. Andererseits zeigt sich so die vorliegende Untersuchung selbst als ein Stück Lehrerfortbildung, das eigentlich aus der eigenen Dynamik heraus fortzuführen ist in Richtung Konkretisierung von Fragestellungen und Arbeit an solchen konkretisierten Fragestellungen. Falls sich dieses alles so verhält, dann hat das auch Konsequenzen für die Organisation von Lehrerfortbildung. Unter diesem Gesichtspunkt sind die entsprechenden Äußerungen der Lehrer im Interview im folgenden Abschnitt zu analysieren.

4. Vorstellungen zur Organisation von Lehrerfortbildung

Unter diesem Titel sollen zwei Komplexe der Befragung behandelt werden: einmal wie Lehrer die möglichen Arbeitsformen von Lehrerfortbildung sehen, was dann im Zusammenhang mit dem zuletzt behandelten Problem einer Interessenstrukturierung bis auf die Ebene konkret behandelbarer Fragestellungen zu diskutieren ist, zum anderen wie nach Meinung der Lehrer die professionelle Tüchtigkeit zu sichern ist (Lehrerfortbildung: Pflicht oder freiwillig?), und wie die Lehrer gedanklich Lehrerfortbildung in ihr eigenes Leben integrieren (Lehrerfortbildung: in der Dienstzeit oder in der Freizeit?).

Den Lehrern wurde eine Liste mit 11 Arbeitsformen vorgelegt; sie wurden aufgefordert, drei ihrer Meinung nach geeignete und drei ihrer Meinung nach ungeeignete Arbeitsformen zu nennen. In der folgenden Tabelle wird die Beurteilung jeder Arbeitsform als geeignet bzw. ungeeignet in absoluten Werten und entsprechenden Prozentwerten (zeilenweise) angegeben; um bei der Interpretation in etwa die Bedeutung einer Arbeitsform bei den Lehrern insgesamt einzuschätzen, wurde auf der Basis der Beurteilung als geeignet eine Rangordnung gebildet.

	Beurteilung				Bedeutung Rang
	ungeeignet		geeignet		
	absolut	Zeilen %	absolut	Zeilen %	
1 Vortragsreihe 6–14 tägig	31	71	13	29	8
2 Podiumsdiskussion	36	90	4	10	11
3 Einzelvortrag	38	84	7	16	9
4 Arbeitsgruppe (ev. nach Vortrag) (3–4 tägig) (Akademiemodell)	2	3	56	97	1
5 Arbeitsgruppe mit thematischem Schwerpunkt (14 tägig über 2–3 Monate)	4	15	22	85	6
6 Studienmaterial mit begleitender Arbeitsgruppe (etwa 14 tägig) (DIFF-Modell)	9	26	25	74	5
7 Unterrichtsdemonstration und gemeinsame Unterrichtsanalyse (jeweils Einzelveranstaltung)	10	20	39	80	3
8 Gemeinsame Studienzirkel zur Vorbereitung und Gedankenaustausch über Unterrichtsfragen (z. B. 1 × wöchentlich über einige Monate an verschiedenen Schulen)	10	42	14	59	7
9 Seminare über allgemeine Probleme in der Schule (Einzelveranstaltungen)	8	21	30	79	4
10 Hörfunk-/Fernsehkurs mit Begleit- seminar (über mehrere Monate)	34	85	6	15	10
11 Studienwoche mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten	7	14	43	86	2

Rang 1, d.h. den Rang mit den meisten Beurteilungen als geeignet, nimmt die Arbeitsform ‚Arbeitsgruppe (evtl. nach Vortrag) (3–4tägig) (Akademiemodell)‘ ein; sie zog 56 von 256 Nennungen (3 Nennungen waren möglich) auf sich, d.h. rund $\frac{2}{3}$ der Lehrer haben sie als geeignet beurteilt; hinsichtlich dieser Arbeitsform ist auch die Beurteilung am eindeutigsten, wie die Zeilenprozente zeigen.

Rang 2 nimmt die ‚Studienwoche mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten‘ ein; rund die Hälfte der Lehrer sehen sie als geeignet an.

Auf Rang 3 und 4 folgen ‚Unterrichtsdemonstration und gemeinsame Unterrichtsanalyse (jeweils Einzelveranstaltungen)‘ und ‚Seminare über allgemeine Probleme der Schule (Einzelveranstaltungen)‘, auf Rang 5 und 6 ‚Studienmaterial mit begleitender Arbeitsgruppe (etwa 14tägig) (DIFF-Modell)‘ und ‚Arbeitsgruppe mit thematischem Schwerpunkt (14tägig über 2–3 Monate)‘. Die Schlußgruppe umfaßt ‚Gemeinsame Studienzirkel‘, ‚Vortragsreihe‘, ‚Einzelvortrag‘, ‚Hörfunk-/Fernsehkurs mit Begleitseminar (über mehrere Monate)‘ und ‚Podiumsdiskussion‘.

Gewisse Trends zeichnen sich ab:

1. Lehrer scheinen 3–4 tägige bzw. einwöchige Veranstaltungen zu bevorzugen, es folgen eintägige und dann erst Veranstaltungen über längere Zeiträume. Das läßt sich vielleicht so erklären: für mehrtägige Veranstaltungen wird man entweder beurlaubt oder nicht, die Teilnahme an einer eintägigen Veranstaltung läßt sich selbst noch organisieren; Verpflichtungen über einen längeren Zeitraum – und wenn auch nur 2 Stunden alle 14 Tage – scheinen die Lehrer ungern eingehen zu wollen.
2. Lehrer scheinen Veranstaltungen zu bevorzugen, die hinsichtlich des thematischen Bereichs zwar klar umrissen sind, aber genügend Spielraum für aktive Beteiligung versprechen.
3. Arbeitsformen wie ‚Studienmaterial mit begleitender Arbeitsgruppe (14tägig) (DIFF-Modell)‘ und ‚Arbeitsgruppe mit thematischem Schwerpunkt (14tägig über 2–3 Monate)‘ – Arbeitsformen, die der Außenstehende als besonders günstig anzusehen geneigt ist – werden nur von rund $\frac{1}{3}$ bzw. $\frac{1}{4}$ der Lehrer als geeignet angesehen. Hier dürfte sich der Zwang, sich längerfristig zu binden, hinderlich auswirken. Überraschend ist die sehr zurückhaltende, ja negative Beurteilung der Arbeitsform ‚Hörfunk-/Fernsehkurs mit Begleitseminar (über mehrere Monate)‘, wenn man an das offensichtlich recht erfolgreiche DIFF-Fernsehkolleg (mit örtlichen Arbeitsgruppen) ‚Lehrerprobleme – Schülerprobleme‘ denkt. Möglicherweise nehmen an dem Fernsehkolleg bevorzugt Lehrer aus dem Grund- und Hauptschulbereich (wie auch in dem Pilotprojekt; Rotering-Steinberg 1981) teil, so daß sich hier ein schulspezifischer Effekt zeigen würde.

Wenn man auf diesem Hintergrund das am Ende des letzten Abschnitts offengebliebene Problem aufgreift, daß Lehrer offensichtlich sehr sicher in ihrem Urteil

sind, in welchen thematischen Bereichen Lehrerfortbildung für sie fruchtbar sein könnte, ohne in diesen Bereichen Fragestellungen bis auf eine ganz konkrete Ebene voranzutreiben, so läßt sich aufgrund der Beurteilung der Arbeitsformen durch die Lehrer vermuten: Lehrer bevorzugen thematisch umrissene Veranstaltungen mit erkennbaren Spielräumen für Beteiligung, wovon die Lehrer wohl erwarten, daß sich dort unter ihrer Beteiligung zunächst die Konkretisierung der Fragestellungen vollziehen kann, die dann – als sinnvoll akzeptiert – im einzelnen verfolgt werden.

Die Zurückhaltung gegenüber ‚Studienmaterial mit begleitender Arbeitsgruppe (etwa 14-tägig) (DIFF-Modell)‘ und die Ablehnung von ‚Hörfunk-/Fernsehkurs mit Begleitseminar (über mehrere Monate)‘ dürfte in derselben Weise zu erklären sein: die Lehrer könnten befürchten, daß der thematische Bereich bis in die einzelnen Fragestellungen durch das Material so stark vorstrukturiert ist, daß in den begleitenden Arbeitsgruppen nur noch ein Arbeiten unter den leitenden Gesichtspunkten des Studienmaterials bzw. der Sendungen möglich wird.

Wenn diese Interpretation zuträfe, hieße das für die Interessenlage der Lehrer: sie haben gewisse Befürchtungen, daß sie sich mit Fragestellungen beschäftigen sollen und müssen, die sie – auch wenn sie den umfassenden thematischen Bereich positiv sehen – für sich als nicht bedeutsam empfinden. Sie ziehen deshalb Arbeitsformen vor, in denen die Teilnehmer am ehesten die Möglichkeit haben, an der Konkretisierung von Fragestellungen mitzuwirken.

Nun zu dem zweiten Fragenkomplex, der im Zusammenhang mit der Organisation der Lehrerfortbildung von einiger Bedeutung ist: wie nach Meinung der Lehrer ihre professionelle Tüchtigkeit zu sichern ist, durch freiwillige oder durch verpflichtende Lehrerfortbildung, und wie sie Lehrerfortbildung gedanklich in ihr Leben, d.h. in die aktive Lebenszeit, integrieren, als Lehrerfortbildung in der Freizeit, in den Ferien und am Wochenende, oder als Lehrerfortbildung in der Schulzeit.

Die Lehrer hatten ihre Meinung jeweils auf einer neunstufigen Skala zu markieren. Stellt man die extremen Markierungen (1–3 und 7–9) gegenüber, wodurch ungefähr $\frac{2}{3}$ der Lehrer erfaßt werden, so votieren

rund 51 % für freiwillige Lehrerfortbildung,
rund 18 % für verpflichtende,
rund 52 % für Lehrerfortbildung in der Schulzeit,
rund 15 % in der Freizeit

Kreuzt man die beiden Meinungsäußerungen, so ergeben sich folgende Kombinationen:

freiwillig, während der Freizeit:	10,2 %
freiwillig, in der Schulzeit:	25,2 %
verpflichtend, während der Freizeit:	1,1 %
verpflichtend, in der Schulzeit:	10,2 %

Die Äußerungen der Lehrer weisen – getrennt genommen – recht eindeutig in Richtung einer Lehrerfortbildung, die freiwillig ist und in der Schulzeit durchge-

führt wird; in der Kreuzung treten die Tendenzen kombiniert bei $\frac{1}{4}$ der Lehrer auf, allerdings können sich jeweils 10% der Lehrer auch eine freiwillige Lehrerfortbildung in der Freizeit und eine verpflichtende Lehrerfortbildung in der Schulzeit vorstellen.

Bei diesen Tendenzen legt sich folgende Interpretation nahe: die Lehrer neigen dazu, die Sicherung ihrer professionellen Tüchtigkeit als ihre Sache anzusehen, sie wollen sich insbesondere die Entscheidung vorbehalten, ob sie an einer Lehrerfortbildung teilnehmen oder nicht; ist die Entscheidung für Lehrerfortbildung aber gefallen, dann sehen sie die Verwirklichung weniger als ihre Sache (für die sie Zeit aus der ihnen disponiblen Lebenszeit, d.h. der Freizeit, einzusetzen bereit sind), sondern als eine Sache der Institution, in deren Dienst sie stehen, wohl in dem Gedanken, daß dieser die professionelle Tüchtigkeit zugute kommt. Nicht übersehen sollte man allerdings, daß gut 10% der Lehrer eine freiwillige Lehrerfortbildung in der Freizeit (Ferien, Wochenende) in Erwägung ziehen und damit entschieden von der allgemein sichtbar werdenden Tendenz abweichen. Zieht man weitere Variablen wie Dienstjahre, Fächerkombination in die Betrachtung ein, so zeigt sich bei den Lehrern mit mehr als 10 Dienstjahren eine etwas stärkere Bereitschaft, verpflichtende Lehrerfortbildung in Erwägung zu ziehen (28,6%; N = 77), desgleichen bei Lehrern mit philologischen und historischen Fächern (28,5%; N = 36)* eine pflichtmäßige Lehrerfortbildung grundsätzlich ab; die Tendenz zur Freiwilligkeit verstärkt sich (66,6%), verbunden mit der Erwartung, daß Lehrerfortbildung in der Schulzeit stattfindet (36,7%). Das besagt: es ist bei Einbeziehung von Variablen wie Dienstalter, Fächerkombination mit mehr oder weniger ausgeprägten Abweichungen von den Grundtendenzen in Fragen der Freiwilligkeit/Pflicht und Freizeit/Schulzeit zu rechnen.

5. Interessenorientierung als Organisationsprinzip von Lehrerfortbildung

Das Projekt, über das hier berichtet wurde, suchte nach Wegen, die es Lehrern möglich machen, in einem stärkeren Maß und systematischer als gemeinhin ihre Interessen gegenüber Lehrerfortbildung zu artikulieren. Zu diesem Zweck wurden die Lehrer in eine Abfolge von Entscheidungssituationen gebracht. Zunächst wurden ihnen 5 ausgewählte erziehungswissenschaftliche Themen vorgegeben, in deren Beurteilung sich eine recht eindeutige Interessenstruktur abzeichnete. Die folgende Intensivbefragung führte zu einer gewissen Differenzierung dieser Interessenstruktur, in der die Dominanz des Themas ‚Klassenmanagement‘ etwas relativiert wurde bei gleichbleibend hoher Bewertung des Themas ‚Lernmotivation‘: die Lehrer halten zwar an der Bedeutung des Themas ‚Klassenmanagement‘ für die Schule fest, sehen es aber unter Ausnutzung des gegenüber der Grobbefragung erweiterten Antwortspielraums zum Teil deshalb nicht als bevorzugtes Lehrerfortbildungsthema, ‚weil schon praktiziert‘ bzw. ‚weil schon bekannt‘; eine entsprechende

* dagegen lehnen mathematisch naturwissenschaftliche Lehrer (N = 38)

Differenzierung zeigt sich beim Thema ‚Lernmotivation‘ nicht. Offensichtlich haben sich die Lehrer bei ihren Beurteilungen an den Exemplifizierungen des Themas im vorbereiteten Text orientiert: ‚Klassenmanagement‘ ist ein wichtiges Thema, aber die in den Exemplifizierungen sichtbar werdenden Fragestellungen eignen sich in den Augen der Lehrer nicht für Lehrerfortbildung, während beim Thema ‚Lernmotivation‘ die in den Exemplifizierungen sich andeutenden Fragestellungen akzeptiert zu werden scheinen.

Das besagt insgesamt: die Lehrer beurteilen, was angeboten wird, in der Grobbefragung die ausgewählten Themen, in der folgenden Intensivbefragung nochmals zwei dieser Themen, wobei sie sich in ihrem Entscheidungsprozeß an den Exemplifizierungen der vorbereiteten Texte – von ihnen wohl verstanden als möglicherweise zu behandelnde Fragestellungen – orientieren dürften; sie beurteilen schließlich die in einem Schema vorgegebenen möglichen Bereiche von Lehrerfortbildung. Jeweils beurteilen sie, und jeweils ergeben sich recht eindeutige Strukturen. Dagegen hatten die Lehrer Schwierigkeiten, als sie – bezogen auf Bereiche, die sie an sich positiv bewerten – Fragestellungen entwickeln sollten, die in einer Lehrerfortbildung verfolgt werden sollen.

Zeichnet sich hier eine Grenze einer möglichen Interessen-orientierten Lehrerfortbildung ab? Ja und nein. Ja, insofern man sich auf die Erhebung von Lehrerfortbildungsinteressen bezieht, die hier – zumindest bei dieser Stichprobe (Lehrer an Gymnasien) – auch bei starker Stimulierung nicht zu weiterer Konkretisierung von bearbeitbaren Fragestellungen vordringt; nein, wenn man aus dieser Beobachtung die Folgerung zieht, daß der Prozeß der konkretisierenden Herausarbeitung bearbeitbarer Fragestellungen in der Lehrerfortbildung selbst weitergetrieben werden muß. Als Weg wäre denkbar, daß mehrere Alternativen der konkreten Bearbeitung eines Themenbereiches zu Beginn einer Lehrerfortbildung gegeneinander abgewogen werden, was keineswegs in ein endloses Gerede ausarten muß, zweifellos aber dem ganz offensichtlichen Bedürfnis der Lehrer entgegenkäme, sich mit Fragestellungen beschäftigen zu wollen, die sie als für sich und d.h. wohl, für ihre momentane Arbeit als bedeutsam anerkennen und mit denen sie sich folglich auch identifizieren können.

Dazu passen die Äußerungen zu den Arbeitsformen: wenn sie Arbeitsformen wie Arbeitsgruppe und Studienwoche bevorzugen, könnte das als ein Hinweis gesehen werden, daß sie dort am ehesten ein Einbezogenensein in den Prozeß der Abklärung der konkret zu bearbeitenden Fragestellungen erwarten.

Auf dem Hintergrund von thematischen Vorgaben, die zu beurteilen sind, lassen die Lehrer relativ eindeutige Interessenstrukturen erkennen; aufgefordert zu freien Produktionen innerhalb von ihnen positiv gesehener thematischer Bereiche, wird eigentlich nur negativ erkennbar, daß die Lehrer fürchten, sich mit den Fragestellungen anderer Leute beschäftigen zu sollen, mit Fragestellungen, die ihnen – in ihrer Sicht – im Blick auf ihre alltägliche Arbeit fremd sind. Das Gewicht der dargelegten Ergebnisse und ihrer Interpretation hängt davon ab, welche Repräsentativität der Stichprobe zugemessen werden kann, an der die Ergebnisse gewonnen wurden. Die Prüfung dieser Frage (Eigler/Nenniger 1982) ergab hinsichtlich entschei-

dender Kriterien wie Fächer, Dienstalter, Dienststellung, regionale Streuung, daß die zugrundegelegte Stichprobe für die Population ‚Lehrer an Gymnasien‘ als repräsentativ angesehen werden kann; unbefriedigend ist die Unterrepräsentation der weiblichen Lehrkräfte (nur 20 % der Befragten). Die Ergebnisse stützen sich in starkem Maß auf Aussagen von Lehrern mit Lehrerfortbildungserfahrung; der Anteil der Lehrer mit wenig oder keiner Lehrerfortbildungserfahrung ist immerhin ungefähr 20 %, d.h. es konnten auch Lehrer erreicht werden, die ihre Interessen unter den üblichen Bedingungen (z.B. Aussprache am Ende von Lehrerfortbildungsveranstaltungen) bislang kaum artikuliert haben dürften.

Wendet man den Blick auf künftige Lehrerfortbildung, so besteht kein Zweifel, daß sie sich an Notwendigkeiten der Administration (z.B. im Zusammenhang mit Lehrplanrevisionen) und an Entwicklungen in den Bezugswissenschaften, sowohl in den Fachwissenschaften als auch in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken orientieren wird. Lehrerfortbildung wird intensiviert werden. Dabei wird sie sich – nicht nur aus Gründen der großen Zahl und der weiten Streuung der Lehrer – verstärkt der technischen Möglichkeiten vom Studienbrief bis zu Hörfunk/Fernsehen, verbunden mit örtlichen Arbeitsgruppen, bedienen (Arbeitsformen, denen die Lehrer der vorliegenden Untersuchung eher zurückhaltend gegenüberstehen), in weiterer Zukunft wohl auch die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten einbeziehen. In all diesen Organisationsformen könnte eine Interessenorientierung als Regulativ fungieren, nämlich stärker darauf zu achten, welche thematischen Bereiche auf Resonanz bei den Lehrern stoßen werden (wie z.B. die Themen ‚Klassenmanagement‘ und ‚Lernmotivation‘ in der vorliegenden Untersuchung), weiter wie von den verschiedenen Angeboten Beziehungen zu solchen im Zentrum der Lehrerinteressen stehenden Themen hergestellt werden können, schließlich wie in den Veranstaltungen der Lehrerfortbildung Spielräume in der Eröffnungsphase geschaffen werden können, die eine Beteiligung der Lehrer an der Konkretisierung und Herausarbeitung von zu bearbeitenden Fragestellungen ermöglichen.

Anmerkung

Die Durchführung der im Rahmen der Untersuchungen notwendigen Erhebungen wurde durch einen Zuschuß der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermöglicht.

Literatur

- Eigler, G., P. Nenniger: Lehrerfortbildungsinteressen. *Unterrichtswissenschaft* 1 (1981), 34–42.
Eigler, G., P. Nenniger: Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen als Beitrag zu einer Lehrerfortbildungskonzeption. *Unterrichtswissenschaft* 4 (1982), 378–399.
Rotering-Steinberg, S. (Hrg.): *Fernsehkolleg, Schülerprobleme – Lehrerprobleme. Ein Training für schwierige Situationen in der Klasse.* Deutsches Institut für Fernstudien. Tübingen.

Verfasser: Prof. Dr. G. Eigler; Dr. P. Nenniger, Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Universität, Postfach, 7800 Freiburg.