

Becker, Franz Josef E.

## **Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen**

*Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 264-274*



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Franz Josef E.: Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 264-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295197 - DOI: 10.25656/01:29519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295197>

<https://doi.org/10.25656/01:29519>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## **Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen**

Voraussetzung erfolgreicher Lernorganisation für lernende Lehrer sind nicht nur Inhalte und Methoden, sondern *Mitbeteiligung und Akzeptanz durch die Teilnehmer*. Aus Fortbildungserfahrungen mit Lehrern werden Formen beschrieben, die adressatenbezogene Planung und Erfolgsorientierung ermöglichen. Vor allem wird Wert gelegt auf Erhebungs- und Beobachtungsmethoden, die 1. in den Kurs integriert sind oder interne Rückspiegelungen zulassen und deshalb weder als funktional erfahren werden noch die begrenzte Zeit inhaltsleer beanspruchen, 2. Hilfsmittel für die Orientierung im Lernprozeß bereitstellen, 3. Selbsteinschätzung und Kurswahrnehmung der Teilnehmer verdeutlichen, um Wahrnehmungen der Kursleitung zu korrigieren. Im Mittelpunkt steht die These, daß nicht nur der einzelne Kurs Nutzen aus Erhebungen zieht, sondern jede zielgruppenorientierte Planung: Die Erhebung wirkt über den Augenblick, für den sie gemacht ist, hinaus. Dabei wird für die Vorausplanung nicht nur die Typik der Lehrerrolle herangezogen, sondern auch die Erfahrung: Lehrer wissen, was Lehrer brauchen.

### **Participant-oriented planning and evaluation of in-service teacher training**

Since teachers themselves know best what teachers need, the author argues for a *planning and evaluating of teacher training courses which allow for a better adaptation of courses to teachers*. Most important are methods of observation and feedback which are 1. integrated elements of the training, 2. useful means for modifying the learning process within the course, and 3. helpful to illustrate the perception of the course and the results by the participants.

### **1. Bedarf an begründeten Entscheidungen**

„Lehrerfortbildung steckt im Vergleich zu anderen institutionalisierten und garantierten Formen der Bildung noch in den Anfängen“ (Becker 1980, S. 19). Die damit gegebene Unsicherheit wirkt auf die Auswahl von Kursinhalten und Kurssteuerungsmitteln. Das Problem kann nicht mit dem Rückgriff auf Lehrpläne oder sonstige Erlasse der Bildungsverwaltung ausgeräumt werden. Es wird dadurch höchstens überspielt. Bildungsveranstaltungen Erwachsener werden durch deren Lebensgeschichte, deren Problembewußtsein, durch individuell empfundene Fortbildungsbedürfnisse stark bestimmt. Für die Teilnehmergruppe „Lehrer“ hat das andere Konsequenzen für die Kursgestaltung (Planung, Inhalts- und Methodenentscheidung) als bei anderen Formen berufsbezogener Fortbildung. Nicht nur wirken persönliche Faktoren viel stärker mit als dies bei sachrationalen Inhalten der Fall ist, sondern auch stärker als in anderen Bereichen wirken komplexe und dynamische gesellschaftliche Verhältnisse auf den Beruf und damit auf die Lehrerfortbildung ein. Das Reflexionsverhalten der Teilnehmer und die Dynamik der gesellschaftlichen Verhältnisse nötigen dazu, die Legitimationsfrage der Inhalte stets mitzudiskutieren. Für diese Fragestellung muß ein Angebot offen sein, das begründete Inhalte vermitteln will und sich auf die Persönlichkeiten der Teilnehmer konzentriert. Es ist daher unmöglich, eine wirksame Fortbildung für alle vorweg zu or-

ganisieren. Im Lernprozeß muß Spielraum für Entscheidungen vorhanden sein, die den Lernbedürfnissen und artikulierten Problemlagen einer spezifischen Lerngruppe gerecht zu werden versuchen. Das muß durch entsprechende zeitliche Offenheit und durch Ermittlung von Fragestellungen bei der Zielgruppe geschehen. Allerdings kann nicht der ganze Kurs erst entstehen, wenn die Teilnehmer zusammenkommen. Materialvorbereitungen wären unmöglich, aber auch der Einsatz fachlich spezialisierter Berater und Informanten, die nicht immer durch die Eigenkapazität einer fachlich geschulten Lerngruppe ersetzt werden können. Wenn adressatenbezogene Planung erfolgen soll, müssen also Wege gewählt werden, die einen Bezug zur Zielgruppe aus deren eigenen Bedürfnissen heraus schon in der Vorbereitung von Kursen ermöglicht. Nachfolgend soll über einige Formen berichtet werden, die bei der Planung und Durchführung von Kursen angewandt wurden. Zum Schluß werden einige Beobachtungen mitgeteilt, wie diese Verfahren wirkten.

## **2. Zur Rolle von Befragungen für Entscheidungen**

Befragungen, die der Planung eines Kursangebots und die der Planung und Steuerung einzelner Kurse dienen sollen, gehen in der Lehrerfortbildung gewöhnlich von drei Voraussetzungen aus:

- Teilnehmerinteressen, die der eigenen „Professionalität“ gelten, sind legitim;
- Veranstalter wie Kursleiter haben ein Interesse an einer erfolgreichen Kursorganisation; was als Erfolg gilt, kann dabei sowohl bezogen auf die Teilnehmer wie bezogen auf sachliche Vorgaben bestimmt werden;
- Erhebungen sind Instrumente, um thematisch zentrierte Eigenäußerungen auch von weniger dominanten Mitgliedern der Lerngruppe zu gewinnen und so Standpunkte und Interessen zu erfahren.

Angebots- und Kursplanung verlangt Erhebungen, die einerseits zu längerfristig brauchbaren Auskünften führen, andererseits spezifisch genug sind, um für eine inhaltlich bestimmte Kursplanung genutzt zu werden. Für die Kurssteuerung hingegen ist es wichtig, daß Erhebungen ein prozeßimmanentes Element sind und daß sie Auskünfte geben, die im Kurs selbst noch wirksam werden können. Während Erhebungen bzw. Befragungen zur Kursplanung entweder am Ende eines Kursabschnittes oder in vorauslaufenden Phasen stattfinden sollten, müssen Aussagen, die Steuerungshilfen für den Kurs darstellen sollen, von Kursbeginn an gewonnen werden. Eine mehr zufällig in den Kurs eingeschaltete Befragung erweckt allzu häufig den Eindruck von Willkür. Sie wird hin und wieder von den Teilnehmern auch als Druckmittel empfunden.

Mit Anfangserhebungen wird angestrebt, Voraussetzungen auf dem Hintergrund der Beschreibung der Lernziele, Lerninhalte, Lehr-Lern-Verfahren durch die Kursleitung zu erfassen. Erst bezogen auf diese Voraussetzungen können für den jeweiligen Kurs didaktisch-methodische Entscheidungen getroffen werden. Wenn

das Vorwissen der Teilnehmer festgestellt werden muß, lassen sich anonyme multiple-choice-Tests verwenden.

Vor allem sollen intensiv durchgeführte Anfangserhebungen den Teilnehmern Gelegenheit geben, ihre Erwartungen zu artikulieren. Dies sollte nicht im Rahmen einer mündlichen Vorstellung geschehen, sondern möglichst schriftlich in Kleingruppen auf Plakatpappe; dabei sind Arbeitsanregungen hilfreich, z.B.: Nennen Sie Erwartungen an den Kurs, Probleme Ihrer bisherigen Praxis und der Versuche/Methoden, diese zu lösen. Oder: Beschreiben Sie Ihre Zielsetzungen im Kurs; für welche Fragen erwarten Sie Antworten? Eine solche Erhebung kann kurswirksam und lernfördernd sein, wenn sie dazu benutzt wird, die im Kurskonzept angestrebten Ziele an Hand der Teilnehmerziele zu interpretieren und zu klären, welche der Teilnehmerziele im Rahmen des vorbereiteten Kurses und der verfügbaren Zeit (die Arbeitsmethoden nicht zu vergessen) realisiert werden können. Die Klärung der Zielperspektiven der Teilnehmer hat dann noch einmal bei der Schlußauswertung Gewicht für die Interpretation des Kursgeschehens, aber auch für die vergleichende Feststellung der Änderung von Zielperspektiven und Problembewußtsein durch den Kurs. Dieser Vergleich ist der Kursleitung auch behilflich bei der Planung zukünftiger Fortbildungsangebote. Der Einsatz von Befragungen muß in einem angemessenen Verhältnis zur verfügbaren Kurszeit stehen. Bei der Abschätzung eines vertretbaren Zeitaufwands ist jedoch zu berücksichtigen, daß z.B. die Feststellung der Teilnehmerziele und -erwartungen in Kleingruppenarbeit auch einen sozialintegrativen Effekt hat. Dieser Einstieg ist aus zwei Gründen keine verlorene Zeit: Die Teilnehmererwartungen werden artikuliert, reflektiert und in der Kleingruppe in Richtung auf Konsens verhandelt, und die Teilnehmer lernen sich untereinander in einer themenbezogenen Arbeit kennen.

Für bloß extern wirkende Erhebungen sollte die knappe Kurszeit grundsätzlich nicht mißbraucht werden. Nur die Erhebung wird als sinnvoll angesehen, die als Hilfsmittel für den Lernprozeß verstanden werden kann. Sekundäreffekte im Hinblick auf spätere Planungsaufgaben sind erwünscht.

Als hilfreich für den Kurs kann eine Erhebung dann angesehen werden, wenn sie

- der Förderung der Selbstkontrolle dienen kann,
- zur Korrektur der Kursplanung genutzt werden soll,
- vertiefende Wiederholung oder Akzentuierung ermöglicht.

Der letzte Aspekt hat deshalb Bedeutung, weil die Redundanz vieler Kommunikationsvorgänge oft die Unterscheidung von Wichtigem und weniger Wichtigem verwischt. In anonymen Tests können Teilnehmer die von ihnen vorgenommene Gewichtung überprüfen bzw. anschließend zurückfragen.

Als Hilfsmittel bei didaktischen Entscheidungen für zukünftige Kurse und für die Überprüfung subjektiver Eindrücke der Kursleitung werden teilnehmerorientierte oder produktorientierte Erhebungen benutzt. In der teilnehmerorientierten Erhebung wird vorrangig die Selbsteinschätzung und die Kurswahrnehmung der Teilnehmer zu ermitteln versucht. Zweitrangig werden angesammeltes Wissen und gewonnene Fähigkeiten der Teilnehmer erfragt. Es kommt hier also darauf an, wie

die Teilnehmer Kursablauf und Kurserfolg beurteilen, z.B. unter dem Gesichtspunkt, wieweit sie ihre eigenen Probleme nun lösen oder wenigstens besser verstehen können. Die produktorientierte Erhebung hingegen mißt auf ideallnormativer oder interpersonalen Ebene an Hand der von den Teilnehmern erbrachten Leistungen. Sie kann viele Wege gehen und den Teilnehmern einzeln oder in Gruppen Aufgaben stellen:

- Lernzielkatalog erstellen (mit sukzessiv abgestufter Feinheit in den einzelnen Kursabschnitten),
- Unterrichtsentwürfe anfertigen,
- Fälle analysieren,
- Projekte planen,
- Planspiel durchführen,
- Testaufgaben lösen.

Gemessen wird dann entweder an den aus den Bezugsfächern abgeleiteten Standards oder an der Kritikfestigkeit, d.h. vor allen Dingen am Argumentationsreichtum in der Diskussion der erzielten Ergebnisse.

Die Gruppendiskussion der bewältigten Aufgaben ist notwendiger Bestandteil des Kurses und der Kurserfolgskontrolle, da hier sichtbar wird, wie selbständig die Argumentation gehandhabt wird, auf welche sachlichen Ebenen sie eingeht – und auf welche nicht. Bei mangelnder Beteiligung bzw. bei Dominanz einiger Teilnehmer muß durch kritische Rückfragen oder Infragestellung des jeweiligen Gruppenergebnisses versucht werden, die Reserve der Nichtbeteiligten aufzubrechen. Solche Gruppendiskussionen sind zugleich lernrelevant, weil sie die Möglichkeit schaffen, Wissen zu vertiefen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Grenzen zu veranschaulichen, durch korrigierende Informationen zu kompensieren und Schwerpunkte zu setzen. Außerdem sind sie meist sehr konkret auf Berufssituationen bezogen.

### **3. Entwicklung von Entscheidungsgrundlagen**

#### *3.1 Vorlaufende Planung*

Wenn Erhebungen bei Fortbildungsveranstaltungen nur in dem geschilderten Rahmen sinnvoll sind, wie können die Bedürfnisse der Lehrer dann erkannt und in der Angebotsplanung berücksichtigt werden? Am Planungsvorgang, wie er in meinem Erfahrungsbereich abläuft, soll das verdeutlicht werden.

Ein Problem zentraler Lehrerfortbildung besteht in dem Planungsvorlauf, der notwendig ist, um Unterbringungsmöglichkeiten für die teilnehmenden Lehrer, aber auch Termine für Moderatoren, Referenten und Gesprächspartner zu koordinieren. Teilweise läuft die Planung und damit die Festlegung wichtiger Inhaltselemente der Veranstaltung um ein Dreivierteljahr voraus. Um den Bedürfnissen der jeweiligen Teilnehmer trotzdem entsprechen zu können, die nach aller Erfahrung in der Regel aus drei Elementen bestehen:

- Information,
- Erfahrungsaustausch und erfahrungsbezogene Anleitung,
- unterrichtsverwertbare Anregungen und Hilfen,

werden für die beiden letzten Elemente ca. ein Drittel des Planungsteils jeder Veranstaltung offengelassen.

Eine weitere Möglichkeit, den Bedürfnissen der Teilnehmer nahezukommen, ergibt sich aus der Offenheit des Fortbildungsangebots. So lange die Lehrer die Wahl haben, wirkt das Angebot zugleich als Erhebungsinstrument für ihre Fortbildungsinteressen. Nachgefragt werden die angebotenen Kurse nämlich nur dann, wenn sie Themenkomplexe ansprechen, für die bei Lehrern Bedürfnisse, Interessen, Neigungen bestehen. Die Bindung an Lehrpläne und die Durchschlagskraft gesellschaftspolitischer Anforderungen an die Schule verhindert weitgehend, daß bloß private Neigungen sich durchsetzen. Das primäre Interesse gilt immer dem Unterricht, auch wenn persönliche Entfaltung in der Lehrerfortbildung nicht ausgeklammert werden soll.

In der Vorlaufphase beeinflussen zunächst folgende Größen die Planung:

- Anforderungen der Lehrpläne,
- Anforderungen an das System Schule, die in der gesellschaftspolitischen Diskussion erhoben werden oder sich aus gesellschaftlichen Zuständen ergeben,
- erziehungstheoretische und bildungspolitische Diskussionen,
- fachdidaktische und fachwissenschaftliche Konzepte.

Insofern pädagogische Zeitschriften und Fachzeitschriften diese Diskussion bewirken oder wiedergeben, werden sie zu einem wichtigen Hilfsmittel der Vorentscheidung darüber, was lehrerfortbildungsrelevant werden könnte. Da aber die Zeitschriftenaufsätze nicht immer unmittelbar aus dem Bereich der Schule stammen oder, wenn sie von Schulpraktikern verfaßt sind, häufig aus exklusiven Bedingungen heraus formuliert sind, d.h. dem Unterrichtsalltag nicht entsprechen, geben diese Aufsätze nur eine Vorauswahl an die Hand. Zwar kann der planende Fortbildner davon ausgehen, daß einige der hier vertretenen Positionen notwendige Anforderungen an die Lehrer zum Ausdruck bringen, und ein Vergleich mit konzeptionellen Vorgaben und Erfahrungen der Fortbildung kann ihn darin bestärken. Aber die „exklusive“ Position von Autoren muß nicht identisch mit den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Zielgruppe der Fortbildung sein. Deren Interesse kann auch genau konträr zur artikulierten Notwendigkeit oder angeregten Lehr- und Lernweise sein, und dann entwickeln sich Vermeidungsstrategien. Beispielsweise weisen nicht nur Theorien auf die Möglichkeit und die Erfolgsaussichten projektorientierten Unterrichts hin, sondern auch Erfahrungsberichte, Diagnosen des Schülerverhaltens zeigen an, daß hier eine erfolgreiche Form des Schulehaltens praktiziert wird. Von diesen Erkenntnissen her lassen sich Schlußfolgerungen für die wünschenswerten Formen und Inhalte der Lehrerfortbildung ziehen. Tatsächlich stellt man bei der Lehrerschaft aber ein vergleichsweise geringes Interesse an offenen Lehr- und Lernformen fest, und zwar – nach allen Erfahrungen in der Leh-

rerfortbildungspraxis zu schätzen – deshalb, weil eine wenig vorausplanbare Unterrichtssituation extemporierend bewältigt werden müßte. Dieser Situation scheinen sich viele Lehrer nicht gewachsen zu fühlen. In der Fortbildung müssen die Lehrer also allererst befähigt werden, projektorientiert zu arbeiten, wenn Hoffnungen auf veränderte Lern- und Unterrichtsformen sich erfüllen sollen. Allerdings steht dem das vorherrschende – an positivem Wissen und dessen Nachprüfbarkeit orientierte – Lernverständnis entgegen. Unübersichtlichkeit des Prozesses und Verpflichtung der Schule zur „objektiven“ und individuellen Leistungsbeurteilung stellen vorrangige Schwierigkeiten für die Akzeptanz offener Lernprozesse dar.

Aus diesen Vorerfahrungen muß für die Kursplanung die Konsequenz gezogen werden: Aufgabe der Fortbildung ist es nicht zuerst, Lehrer in die Theorie des offenen Unterrichts einzuführen und sie von dessen Notwendigkeit zu überzeugen, sondern den Bedürfnissen der Lehrer wird Fortbildung dann gerecht, wenn sie offene Lernformen einübt und Techniken vermittelt, wie in solch offenen Prozessen Ergebnissicherung stattfinden kann. Entscheidungen über das Kursangebot fallen in der Vorlaufphase also erst nach einem Vergleich normierend wirkender Anforderungen mit empirischen Hinweisen und beobachtetem Lehrerverhalten unter Berücksichtigung der Praxismöglichkeiten der Mehrheit der Lehrer. Die Entscheidungsorientierung befindet sich damit noch auf der Ebene sehr offener, hermeneutischer Methoden. Auch der Bezug auf normierende Vorgaben, beobachtetes Lehrerverhalten und die wahrgenommenen praktischen Bedürfnisse der Lehrer kann nicht verhindern, daß der Fortbilder letztlich doch sein persönliches oder ein vermeintlich höheres Interesse zur Entscheidungsgrundlage macht und dabei die hermeneutisch gewonnenen Erkenntnisse entsprechend umdeutet. In einer nachfrageorientierten Fortbildungspraxis bestrafen solche Versuche sich in der Regel durch das Ausbleiben von Anmeldungen. Denn durch die Nachfrage, die sie auslösen, melden offene Angebote zurück, wieweit die Vorausplanung die Interessen der Zielgruppe getroffen hat.

Nach meinen Erfahrungen mit Fortbildungsplanung und -durchführung heißt das jedoch nicht, daß ein gegen „vordergründiges“ Teilnehmerinteresse anformuliertes Angebot von vornherein zum Mißerfolg verurteilt ist, weil die Lehrer nicht zu Verhaltensänderungen bereit wären. Gründe für die Ablenkung liegen eher im Fehlen hinreichender berufspraktischer Konkretionen. Wenn Theorie und Praxis verknüpft sind und praktische Bedürfnisse Vehikel sind, dann kann Akzeptanz erreicht werden.

Außer den bereits genannten muß also ein weiteres Element in die vorauslaufende Planung eingebracht werden, um die Zielgruppe zu erreichen: die Auswahlgesichtspunkte dieser Zielgruppe selber. Dabei wird angenommen, daß Lehrer wissen, was Lehrer brauchen. Man betrachtet die jeweils in einem Kurs Anwesenden als Vertreter ihrer Berufsgruppe und befragt sie nach ihren Bedürfnissen. In der Praxis geschieht das so, daß in der Tagungsauswertung auch der Punkt vorgesehen wird: Welche Angebote sollte die Lehrerfortbildung machen? Während einer Tagung werden immer wieder Problemfelder und Defizite benannt, die von der Kursleitung zu Themenangeboten umformuliert und mit den Teilnehmern am Ende dis-

kutiert werden. Die Lehrer sollten aber auch selbst Fortbildungsthemen und Inhalte, die sie für ihre Situation als angemessen erachten, benennen. Die gewünschten Angebote werden aufgelistet – zusammen mit den aus der Beobachtung heraus formulierten Themen – und dann den Teilnehmern zur Abstimmung gestellt. Jeder Teilnehmer kann zu jedem Thema eine Trendmeldung abgeben und damit artikulieren, ob er es für die Fortbildung als wichtig ansieht oder nicht. Das Abstimmungsverfahren ergibt eine tendenzielle Gewichtung der Themen. Um nun nicht auf den Einzelfall einer Veranstaltung angewiesen zu sein, wird die Themenliste, ohne Kennzeichnung bisheriger Abstimmungsergebnisse, in weiteren Veranstaltungen erneut zur Abstimmung gestellt. Die Angebote mit der stärksten Interessenartikulation werden dann für die Programmberatung vorgeschlagen. Es hat sich gezeigt, daß solche Angebote, wenn sie nicht gerade an ein in den Medien diskutiertes Tagesereignis oder an kurzfristige öffentliche Trends und an bloß politische Optionen anknüpfen, eine gesicherte Nachfrage erzielen. Meist können die Grundbausteine des so gewonnenen Angebots über mehrere Fortbildungsabschnitte beibehalten werden. Den Bedürfnissen der Lehrer wird entsprochen, die Lehrerfortbildung hat ihre Rechtfertigung und zugleich Entlastung von immer neuer Planungsentscheidung.

### 3.2 Entscheidungen im Kurs

#### 3.2.1. Situationen und Einstellungen als Entscheidungsfelder

Die Erfassung von Einstellungen vor einer Lerneinheit, die thematisch schon festgelegt ist bzw. als Programmpunkt vorgegeben wird, dient dazu,

- die Teilnehmer in eine aktivierte Beziehung zum Themenkomplex zu bringen,
- Erkenntnisse über Bedeutungsfehler zu ermitteln, die bei Teilnehmern mit dem angeregten Themenkomplex verbunden werden,
- einen Anknüpfungspunkt für die Eröffnung einer Lernsituation zu finden.

Das Verfahren verläuft in der Regel so, daß die Teilnehmer gebeten werden, sich nach eigener Wahl in Dreier-, Vierer-, Fünfergruppen – je nach Größe der Gesamtteilnehmerzahl – zusammensetzen. Dann werden Filzstifte und Plakatpappe bzw. Klarsichtfolien ausgeteilt. Nun sollen die Teilnehmer schweigend notieren, was ihnen spontan zum vorgegebenen Themenstichwort einfällt. Als Regel gilt dabei, daß der Filzstift nach der Notierung eines Einfalls wieder zurückgelegt wird, so daß ein anderer aus der Gruppe seinen Einfall fixieren kann. Inwiefern eine solche „Metaphernassoziatio“ einen Lernprozeß strukturieren kann, mag folgendes Beispiel zeigen:

Die Ähnlichkeit der Assoziationen in den Bedeutungsschwerpunkten führte dazu, das Hauptaugenmerk auf den Versuch zu legen, die Ohnmachtsgefühle gegenüber Geschichte bei Lehrern abzubauen.

Auf die Assoziationsvorgabe „Geschichtsunterricht ist wie ...“ antworteten Schüler und Lehrer getrennt:

---

**Schüler**

- ein Spaziergang, bei dem man sich verirrt hat
- ein Baum, von dem man nur den Gipfel sieht
- ein Licht in einer dunklen Nacht (wobei die Nacht die anderen Fächer sind)
- ein Wald, den man vor lauter Bäumen nicht sieht
- eine Gelegenheit zur Erkenntnis der eigenen Verhältnisse
- eine ab und zu aufflackernde 1000-Watt-Birne
- eine unfertige Brücke
- vor dem Fernseher sitzen
- einem Vater zuhören
- einem Parteiredner zuhören
- ein Pyrrhussieg über die Fakten des Lehrers
- Hochhäuser; es gibt zuviele davon und man kommt nicht oben drauf

**Lehrer**

- unnütze ‚Personenkunde‘
- ‚mühselige‘ Bewältigung vergangener Ereignisse
- Vermittlung abfragbaren Wissens von Vergangem
- unproblematische Geschichtchen
- ein buntes Feld
- hohe Berge im Nebel
- Auftauchen und Versinken von Sternen
- Befreiung
- ein Tag, der einem in der Erinnerung geblieben ist
- ein heißes Eisen, das kaum jemand anfassen mag
- ein unverlierbarer Schatz, dessen sich niemand entledigen kann
- eine Wirkkraft, die Gutes als auch Diabolisches in Gang zu setzen vermag
- ein Schicksalsbuch
- ein großes Geheimnis
- eine Entdeckungsfahrt
- ein Lebenslauf der Menschheit
- eine Aneinanderreihung von Kriegen
- eine Höherentwicklung zu mehr Menschlichkeit

(Becker 1979, S. 15)

---

Diese Form von Erhebungen wurde bisher als methodisches Mittel dargestellt, Artikulationen zu bewirken und Kenntnisse über Einstellungen zu gewinnen. Sie kann aber auch dazu benutzt werden, Gruppengespräche zu aktivieren. Da die Gruppe schweigend ihre Assoziationen notiert und dabei von den Gruppenmitgliedern möglichst schnell reagiert werden sollte, fehlt die Kommunikation über das Bedeutungsumfeld der Assoziationen – und damit das gegenseitige Verständnis. Gegenseitige Erklärung des Gemeinten ist ein erster Ansatzpunkt zum Gespräch. Die Intensität des Gesprächs wird erhöht, wenn die Gruppenmitglieder aufgefordert werden, ihre Assoziationstafel an eine andere Gruppe weiterzugeben und von dieser deren Aufzeichnungen zu übernehmen. Nach dem Tausch der Aufzeichnungen werden die Gruppen gebeten, die Assoziationen der anderen Gruppen daraufhin zu prüfen, ob sie diese in negativer oder positiver Bedeutung wahrnehmen. Nachdem die negativen Bedeutungsassoziationen mit einem Minuszeichen gekennzeichnet sind und die positiven mit einem Pluszeichen, werden die Aufzeichnungen wieder an die Ursprungsgruppen zurückgegeben. Diese Gruppen sollen dann selbst, und zwar durch jeden, der die Assoziation notiert hat, wertende Kennzeichnungen nach dem Schema Plus/Minus vornehmen. Dabei kann jeder den anderen erklären, was er mit seiner Assoziation gemeint hat und sie so im Gespräch mit den

Mitgliedern der Kleingruppe klären. Nachdem diese Phase der Eigenartikulation und Vorklärung stattgefunden hat, folgt ein Plenumsgespräch über die Thematik.

### 3.2.2. Kenntnisstand als Entscheidungsfeld

Assoziationstestverfahren geben zwar auch schon Informationen über den vorhandenen Kenntnisstand, aber nur ungenaue. Die Aufgabenstellung führt nicht zu einer Anstrengung um präzise Wiedergabe verfügbaren Wissens. Es sollte ja auch nur ein Eindruck davon gewonnen werden, welche Bedeutung einem Problemzusammenhang zugemessen wird. Mit Hilfe von multiple-choice-Verfahren können vorhandene Kenntnisse schnell annäherungsweise festgestellt werden. Wenn dies am Beginn eines Kurses geschieht, wird damit eine Entscheidungsgrundlage für die Gewichtung von Inhalten gegeben und die Voraussetzung dafür geschaffen, am Ende – begrenzt – einen Wissenszuwachs aufzeigen zu können.

Das in einigen Kursen genutzte Verfahren soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Die Teilnehmer erhalten zu Beginn einer Veranstaltung ein postkartengroßes vorgedrucktes und an den Rändern eingeschnittenes Blatt (Abbildung 1). Sie werden gebeten, an dem Blatt die Stellen zu markieren, die ihrer Meinung nach richtige Antworten auf gestellte Fragen vorgeben. Diese Karten bleiben anonym. Sie können von den Teilnehmern mit Symbolen gekennzeichnet werden. Bei einer Gruppengröße von 15 bis 25 Teilnehmern kann dann mit einer einfachen Technik in wenigen Minuten eine Auswertung des Tests erfolgen. Die Testkarten werden auf ein vorgefertigtes Blatt gelegt, das ebenfalls den Fragenkatalog in der den Teilnehmern vorgegebenen Form enthält und außerdem mit Zähltabellen versehen ist. Die Stellen, die durch Umklappen oder Abreißen der Einschnitte als richtig hätten angezeigt werden müssen, sind farbig markiert. In einer Strichliste werden nun schnell die richtigen und falschen Antworten erfaßt (Abbildung 2). Deutlich zeigen sich so die für die jeweilige Teilnehmergruppe bedeutsamen Lücken des Wissens – auf diese kann der Kurs dann konzentrierter eingehen. Am Ende der Tagung wird mit einem differenzierteren Fragebogen der erreichte Kenntnisstand wiederum anonym erfaßt. Die Auswertung erfolgt dadurch, daß die Bögen gemischt an die Teilnehmer zurückverteilt werden. Mit Hilfe einer Overhead-Folie kann dann jeder Teilnehmer an dem ihm vorliegenden Bogen die richtigen und falschen Antworten im Sinne der Vorgabe erfassen. Nach dieser Markierung ist es möglich, durch Abzählen der zu den aufgerufenen Fragen abgegebenen Meldungen schnell ein Gesamtbild zu gewinnen.

Am häufigsten werden jedoch am Tagungsende die schon in Ziffer 2 genannten produktorientierten Verfahren angewandt. Die Arbeit mit ihnen kann sich über das ganze letzte Drittel einer Veranstaltung erstrecken. Auch das Abschlußgespräch mit der Tagungskritik und -auswertung kann deutlich machen, ob die Intention des Kurses erreicht wurde oder nicht. Wenn z.B. auf die Frage nach dem Nutzen eines gerade durchgeführten fünftägigen Lehrerpraktikums (Becker 1982, S. 21–53) von Teilnehmern nur geantwortet wird, daß man Spaß gehabt habe,

dann kann angenommen werden, daß das angestrebte Ziel nur marginal erreicht wurde.

#### **4. Erfahrungen mit Analyseverfahren**

Das geschilderte Verfahren der Vorausplanung von Kursen mit seiner Verbindung von Einschätzungen und Adressatenbefragungen hat sich insofern bewährt, als die danach angebotenen Themen tatsächlich Resonanz bei den Lehrern finden. Umschwünge im Nachfrageverhalten werden schnell deutlich und können die Planung rechtzeitig beeinflussen. Dabei wirkt das Verfahren keineswegs nur auf die Lehrerguppe, die sich an den Abstimmungen beteiligen konnte. Bei 6 bis 8 Kursen pro Halbjahr, in denen solche Befragungen möglich sind, entsteht offenbar ein so repräsentatives Bild der Bedürfnis- und Interessenlage, daß durch ein entsprechendes Angebot auch weitere Kollegen interessiert werden. Die Teilnehmergruppe setzt sich (bedingt auch durch die Beurlaubungspraxis der Schulbehörden und die Breite des Interessenspektrums von Lehrern, die mehrere Fächer unterrichten) in der Regel zu 80 bis 90% aus Personen zusammen, die nicht an solchen Befragungen beteiligt waren.

Bei den Verfahren der kursinternen Steuerung sind folgende Erfahrungen gemacht worden: Wenn die beschriebenen Methoden wirklich auf den Kurs bezogen, also jeweils situationsentsprechend modifiziert und so eingesetzt werden, daß sie von den Teilnehmern als Teil des Kurses wahrgenommen werden, der nicht unnachgiebig durchgesetzt wird, dann kann damit gerechnet werden, daß die Motivation steigt und die Konzentration zunimmt. In der Regel entwickelt sich ein Klima der Mitverantwortung der Teilnehmer für das Gelingen des Kurses. Dies geschieht nicht, wenn die Beobachtungsinstrumente gleichförmig und augenscheinlich aus persönlichem Interesse der Fortbildner eingesetzt werden. Teilnehmer bringen dann zum Ausdruck, daß sie sich als Versuchspersonen mißbraucht fühlen. Abgelehnt wird ein Zustand, in dem man sich ständig beobachtet fühlt. Auch diejenigen Verfahren werden als wichtig eingeschätzt, die nicht nur den Reflexionsprozeß der Lerngruppe neu akzentuieren, sich als Fixpunkte einer Metareflexion nutzen lassen, sondern auch der Kursleitung Anhaltspunkte bieten, um ihre Einschätzung des Kursverlaufs zu überprüfen. Die Wahrnehmungen der Kursleitung sind ja durch Vorannahmen beeinflußt; außerdem ist sie an vielen kurswirksamen Gruppenprozessen nicht beteiligt, z.B. wenn Meinungsverschiedenheiten nur in kleinerem Kreise artikuliert und Konflikte erst in der Pause ausgetragen werden. Ebenso kann die Dominanz einzelner Teilnehmer zu Fehlschlüssen über die Akzeptanz des Kurskonzepts und den Kurserfolg führen. Deshalb haben sich Verfahren bewährt, die den Teilnehmern die Möglichkeit geben, sich anonym, frei vom Gruppendruck und den Einwirkungen der Leitung zum Kursverlauf und den Inhalten zu äußern. In einer solchen Erhebung – etwa mit Hilfe von Bewertungsskalen – zeigen sich dann häufig andere Urteile, als sie der Kursleitung durch dominante Sprecher nahegelegt wurden.

Tests, die Wissensaneignung überprüfen, Schlußauswertungen der Kurse, Nachbe-

sprechungen der Gruppenprodukte können dem einzelnen Kurs nicht mehr zugute kommen. Sie ermöglichen jedoch die Überprüfung des Programmschemas des abgelaufenen Kurses und fordern zu Überlegungen auf, wieweit das vorbereitete Programm modifiziert werden muß und durch welche Maßnahmen die Leitung ihre Flexibilität gegenüber veränderten Anforderungen im aktuellen Kursgeschehen – im Verhältnis zum geplanten Kursgeschehen – steigern kann.

Bei Kursen, die auf Einstellungen und Konzeptionsfragen zielen – z.B. auf das Selbstverständnis einer Schule und das pädagogische Konzept ihres Kollegiums –, hat sich gezeigt, daß Formen schriftlicher Äußerung durch die Teilnehmer in der Regel nicht ausreichen, um Widersprüche zwischen Selbstkonzept und Fremdkonzept aufzudecken. Hier empfiehlt sich neben den Methoden der assoziierenden Fixierung von Meinungsbildern eine Teilung des Kursteams in Berater und Informanten einerseits und beobachtend teilnehmende Teammitglieder andererseits. Schulinterne Veranstaltungen, die auf das Schulkonzept zielen, sollten nach den bisher vorliegenden Erfahrungen nicht von einem einzelnen Lehrerfortbildner durchgeführt werden. Er durchbricht allein nicht die Strategien der Abwehr, die eine Gruppe einzusetzen in der Lage ist, um Offenlegungen zu verhindern und Veränderungsanforderungen abzuweisen.

Immer sind angewendete Verfahren zu begründen. Vorgänge und Zwecke müssen beschrieben werden bzw. durch die bei den Teilnehmern erzielte Wirkung selbst evident werden. Ansonsten entwickeln sich Widerstände und Leerlauf, die im Kurs nur noch schwer aufgefangen werden können. Ein einmal vorhandenes Mißtrauen dehnt sich auf alle Versuche aus, die Teilnehmer zu eigenen Aktivitäten und damit zur Selbstdarstellung zu bewegen. Am ehesten werden von Lehrern noch solche Formen akzeptiert, die dazu führen, daß unterrichtsverwertbare Materialien produziert werden. Wenn man den Produktionsprozeß gliedert – z.B. in Entscheidungen über Lernziele, Inhalte ihrer Realisierung, Methoden, Medien, Unterrichts-

A	bei „Ja“ Einschnitt abknicken und abreißen →	
	Grundgesamtheit = Objektbereich/Universum = Gesamtheit aller Definitionen/Begründungen = Summe aller Meinungen	
	standardisierter Fragebogen = Zusammenstellung aller Fragen zu allgemeinen Vorurt./Standards = weiß nicht = festgelegte Frage-Antwort-Relation	
	Interview = Sammlung journalistischer Gesichtspunkte im Gespräch = wissenschaftliche Exploration = Gespräch mit meinungsführenden Persönlichkeiten (opinion leaser)	

Abbildung 1: Testkarte, die im ersten Teil einer Kurssequenz eingesetzt wurde, um Vorwissen festzuhalten. Der Kurs befaßte sich mit Methoden der empirischen Sozialforschung.

richtig	falsch			richtig	falsch
(Zähltablette für die Rückseite B)		A	bei „Ja“ Einschnitt abknicken und abreißen →		
			Grundgesamtheit = Objektbereich/Universum = Gesamtheit aller Definitionen/Begründungen = Summe aller Meinungen		
			standardisierter Fragebogen = Zusammenstellung aller Fragen zu allgemeinen Vorurteilen/Standards = weiß nicht = festgelegte Frage-Antwort-Relation		
			Interview = Sammlung journalistischer Gesichtspunkte im Gespräch = wissenschaftliche Exploration = Gespräch mit meinungsführenden Persönlichkeiten (opinion leader)		

Abbildung 2: Auf dieses Feld wird die Testkarte aus Abbildung 1, nachdem der Teilnehmer die entsprechenden Felder markiert hat, zur Auszählung aufgelegt. Mit der Rückseite ‚B‘ sind 19 Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

schritte, Zusammenfassung in einer Verlaufsskizze – dann kann auch er Mittel didaktischer Entscheidungen werden. Er aktiviert die Teilnehmer nicht nur als Produzenten, sondern auch zur Mitsteuerung des Kurses. Durch die Gliederung aber wird der Produktionsprozeß als Simulation eines Projektes strukturiert und damit übersichtlich. Bei der Ermutigung zu eigenem Tun wie bei der Gesamtbesprechung der Produkte müßte immer deutlich bleiben, daß das Ziel gemeinsames und wechselseitiges Lernen ist und die Entlastung der Teilnehmer angestrebt wird. Die Produkte der Teilnehmer sind nicht Anlaß einer sich profilierenden Kritik. Wichtig ist vielmehr eine Atmosphäre, die Ängste und damit Aktivitätshemmungen abbaut und außerdem kooperatives Verhalten einübt und erlebbar macht, um von daher auf das Lernklima in der Schule einzuwirken.

**Literatur**

Becker, F. J. E.: Fach: Geschichte, Düsseldorf: Schwann 1979, Düsseldorf.  
 Becker, F. J. E.: Besserer Unterricht durch Entlastung, Ludgerus-Verlag Essen, 1980.  
 Becker, F. J. E.: Beobachten – Probieren – Reflektieren. Modell eines Lehrerbetriebspraktikums, in: Das Lehrerbetriebspraktikum, hrsg. v. Studienkreis Schule/Wirtschaft Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1982, S. 21–53.

Verfasser: Dr. Franz Josef E. Becker, Institut für Lehrerfortbildung Essen-Werden, Meerfeldstraße 28, 5000 Köln 60.