

Beck, Christian; Ullrich, Heiner

Fortbildungsinteressen von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 198-213



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Christian; Ullrich, Heiner: Fortbildungsinteressen von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 198-213 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310483 - DOI: 10.25656/01:31048

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310483>

<https://doi.org/10.25656/01:31048>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 2

Dieter Wunder wird 60

Dieter Wunder steht für eine streitbare Bildungsgewerkschaft. Als Herausgeber und Autor dieser Zeitschrift trägt er dazu bei, die bildungspolitische Diskussion anzustoßen, traditionelle Positionen in Frage zu stellen und Perspektiven der weiteren Entwicklung zu entwerfen. Er versucht immer wieder, Bildungspolitik neu zu denken. Beschlüsse und Programme bedeuten für Dieter Wunder nie Diskussionsverbote und Denkfallen. Ziele und Mittel mißt er immer wieder an den realen Verhältnissen.

In diesem Sinne will „Die Deutsche Schule“ wie ihr Herausgeber die Bildungspolitik in Deutschland und die Qualität von Schule mitgestalten. Bildungspolitische Forderungen werden immer dann von der Politik ernst genommen, wenn sie vermittelbar sind und als realisierbar erscheinen.

Die Deutsche Schule fühlt sich ihrem Herausgeber verbunden und will mit wissenschaftlichen und schulpraktischen Beiträgen die Schulentwicklung in Bewegung halten. Es gilt aber auch, Traditionen zu wahren und fortzuführen. Als diese Zeitschrift vor hundert Jahren gegründet wurde, war ihr Name Programm: statt getrennter Schulen für Fürstenkinder und Arbeiterkinder sollte eine deutsche Schule für alle geschaffen werden. Heute heißt dies, Chancengleichheit in einer vielfältigen, bunten und lebendigen Schullandschaft.

Wir wünschen Dieter Wunder noch für viele Jahre Freude, Energie und Erfolg in der gewerkschaftlichen Arbeit, aber auch (mehr) Muße und Spaß für sein persönliches Leben.

Die Kolleginnen und Kollegen der Schriftleitung

Offensive Pädagogik	132
Manfred Weiß: Bildung ist Zukunftsinvestition	
<i>Angeichts leerer öffentlicher Kassen liegt die Versuchung nahe, bei Ausgaben im Bildungsbereich zu 'vergessen', daß diese sich erst langfristig, dann aber um so nachhaltiger auswirken. Der Beitrag faßt entsprechende Ergebnisse der bildungsökonomischen Forschung eindrucksvoll zusammen.</i>	
Heidemarie Kühn	135
Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft	
Ein historischer Rückblick zum 250. Geburtstag des Schweizer Pädagogen	
<i>Am 12. Januar 1996 wurde Pestalozzi geehrt und gefeiert – aber die Zeiten, als ihn die deutsche Lehrerschaft zum „pädagogischen Heros“ emporstilisierte, sind längst dahin. Dieser Geburtstagsartikel zeigt an der Geschichte der Pestalozzi-Jubiläen auf, wie eng seine Wirkung mit der Entwicklung eines selbstbewußten Volksschullehrerstandes zusammenhängt.</i>	
Hans-Georg Herrlitz	148
Schultheorie als Lehrgegenstand	
Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum 90. Geburtstag	
<i>In Erinnerung an Wilhelms „Theorie der Schule“ geht dieser Beitrag der Frage nach, ob und in welchem Maße sich die schultheoretische Diskussion der Nachkriegszeit – insbesondere der Jahre um 1970 – auch in den Lehrankündigungen der akademischen Pädagogik etablieren konnte.</i>	
Wolfgang Klafki	156
Lernen für die Zukunft	
Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform	
<i>Das Gutachten der NRW-Bildungskommission wird von vielen als ein hoffnungsvolles Signal dafür angesehen, daß Bildungsreformen hierzulande doch noch möglich sind. Wolfgang Klafki erläutert die zentralen schulpolitisch-schulpädagogischen Vorschläge und benennt Bedingungen für die Umsetzung.</i>	
Dieter Weiland	171
Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln	
Anmerkungen zur NRW-Denkschrift	
<i>Nach der weitgehend positiven Resonanz, die die NRW-Denkschrift gefunden hat, bleibt zu fragen, ob die konkreten Voraussetzungen bereitgestellt werden. Zudem stellt sich die Frage, ob im „Haus des Lernens“ tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise und gemeinsam willkommen sein werden.</i>	
Achim Leschinsky und Michael Tiedtke	177
Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen	
Der Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ in Brandenburg	
<i>In diesem praxisnahen Untersuchungsbericht kommt eine Reihe derjenigen Lehrkräfte zu Wort, die an dem Modellversuch LER beteiligt waren. Ihre Urteile machen die Chancen deutlich, die mit diesem neuen Unterrichtsfach verbunden sind, lassen aber auch Grenzen und Risiken erkennen.</i>	
Doris Lemmermöhle	192
Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht	
Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewußten Mädchen- und Jungenbildung	

Zu der alten, aber immer wieder neu zu klärenden Frage, wie pädagogisch sinnvoll mit der Verschiedenheit der Geschlechter umgegangen werden soll, versucht dieser Beitrag eine thesenartige Bilanz. Daraus folgt für die Autorin ein Plädoyer für eine Bildungsarbeit, die auf den gegenseitigen Respekt der Besonderheiten zielt.

Christian Beck und Heiner Ullrich

198

Fortbildungsinteressen von Lehrenden

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

In einer repräsentativen Untersuchung wurden Erwartungen an die Fortbildung, Hindernisse an der Teilnahme sowie Vorstellungen von „idealen Fortbildungsveranstaltungen“ erhoben. Die Ergebnisse werden den Erwartungen gegenübergestellt, die in der Öffentlichkeit an die Lehrerschaft gerichtet werden.

Gabi Leinen und Klaus Winkel

214

Fortbildung im Schulkonzept der Saarländischen Gesamtschulen

Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen können sich kaum auf die spezifischen Anforderungen ihrer Tätigkeit vorbereiten. Im Saarland wird seit der Einführung mehrerer Gesamtschulen systematisch daran gearbeitet, die Entwicklung der Schulen durch ein gut durchdachtes Konzept zu unterstützen.

Bernd Schwarz und Heinfried Tacke

229

Tests in der Schule

Was können und dürfen Lehrerinnen und Lehrer?

Je mehr es zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört, ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen pädagogisch zu beraten oder ihnen gar bei persönlichen Problemen zur Seite zu stehen, desto wichtiger dürfte es werden, daß dies auf einer professionellen Grundlage geschieht. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Test-Verfahren, die dazu vielleicht hilfreich sein können.

Neuerscheinungen:

- Dietrich Hoffmann: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik (JöS)
- Peter Dudek: Peter Petersen – Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945 – 1950 (HGH)
- Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Hans Jürgen Apel und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Texte zur Schulpädagogik (HGH)
- Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter (Hg.): Bildungspolitik seit der Wende (HGH)
- Elisabeth Thierer: Tagträumen im Anfangsunterricht (BG)
- Ronald D. Davis: Legasthenie als Talentsignal (Christine Mann)
- Birgit Holler-Nowitzki: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter (BG)
- Petra Kolip (Hg.): Lebenslust und Wohlbefinden (BG)
- Brunhilde Marquardt-Mau (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung (BG)
- Michèle Neuland (Hg.): Schüler wollen lernen (JöS)
- Gemeinsames Handeln, Voneinander Lernen, Zusammenwachsen (JöS)
- Bildungsforschung in den neuen Bundesländern (JöS)

Fortbildungsinteressen von Lehrenden

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

Lehrerfortbildung hat Konjunktur. Nicht nur in den ostdeutschen Bundesländern gilt sie als der Schlüssel zur Realisierung neuer bildungspolitischer Ziele, für das Wirksamwerden neu erarbeiteter Organisationsformen und Curricula, für die Aufhebung der Diskrepanz zwischen vorhandenen und notwendig gewordenen neuen Qualifikationen der Lehrerschaft (vgl. Fuhrmann/Röpke 1995). Überall sind heute die Erwartungen an die Lehrerbildung in einer an Fragen der Erziehung, Bildung und Schule wieder stärker interessierten Öffentlichkeit gestiegen.

Zu fragen ist dabei jedoch, ob diese öffentlichen Anforderungen mit den Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer beruflichen Tätigkeit und ihren persönlichen Möglichkeiten übereinstimmen. Laufen nicht viele der Forderungen von Elternschaft, Berufswelt, Wissenschaften und Politik Gefahr, gleichsam die Rechnung ohne den Wirt zu machen, weil sie die berufliche Situation der Lehrer, die darin verankerten Schwierigkeiten und die sich daraus ergebenden, möglicherweise ganz anders gerichteten Bildungsansprüche übersehen?

Mit der vorliegenden Untersuchung soll versucht werden, die Erfahrungen und die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern aufzudecken, welche diese mit Fortbildung verbinden. Danach sollte es (besser) möglich sein, den Beitrag der professionellen Fortbildung für die Entwicklung der Schulen einzuschätzen.

1. Erwartungen an die Lehrerfortbildung

Im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion über Schule steht die Wahrnehmung eines rapiden und tiefgreifenden Wandels der heutigen gesellschaftlichen und persönlichen Lebensformen, auf den nun auch die Schule zu reagieren habe. Als *wichtigste Veränderungen* werden u. a. die vielfältigen Individualisierungsprozesse und die damit einhergehenden neuen Formen partnerschaftlicher Lebensführung und Erziehung im privaten Bereich genannt, ebenso die technologischen Veränderungen und weltweiten Rationalisierungsprozesse im Arbeits- und Berufsleben sowie die Kommerzialisierung und Mediatisierung des Freizeitbereichs, welche zur „Entstrukturierung“ des Kindes- und Jugendalters beitragen. Da alle diese Prozesse mittelbaren und auch direkten Einfluß auf das schulische Lernen und Lehren haben, gerät die Schule und damit die Lehrerschaft unter „Modernisierungsdruck“: „Die Zeitwandelphänomene benötigen flexible, umstellfähige, anpassungsfähige Lehrkräfte, bereit, optimal mit den vielfältigen Änderungen bei Kindern, Eltern, in Gesellschaft und Schule umgehen zu wollen“ (Dollase 1991, S. 28).

Auch die Wissenschaften erwarten nach wie vor die *ständige Aktualisierung der Kenntnisse und Fertigkeiten in den Schulfächern*, die Gewährleistung des Wissenstransfers von den Hochschulen „nach unten“. Und schließlich drängen Politik und Bildungsverwaltung auf rasche Anpassung der Lehrerschaft an die jeweiligen Reformziele: etwa die Vereinheitlichung oder neue Durchgliederung des Schulwesens, die Differenzierung der Schülerlaufbahnen und der Unterrichtsangebote, die Öffnung der Schule zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen oder zur Welt der beruflichen Arbeit, die Integration der Benachteiligten oder Beeinträchtigten. In der mittlerweile für die Politikberatung wieder hoffähigen Erziehungswissenschaft hat sich im vergangenen Jahrzehnt ein grundlegender Perspektivenwechsel im Hinblick auf Schule, Unterricht und Lehrerschaft vollzogen, den man als Übergang von einer Orientierung an eher quantitativen Fragen der Schulstruktur zu eher qualitativen der Herstellung von Schulkultur auffassen kann (vgl. Terhart 1994).

In den Mittelpunkt rückt statt der äußeren Strukturreform (Gesamtschule u. ä.) die *innere Reform der Schule*: die pädagogische Kultur der einzelnen Schule und die Anwendung erfahrungsnaher, „ganzheitlicher“ bzw. offener Unterrichtsformen. Damit ist zugleich eine stärkere Akzentuierung der kooperativen und methodisch-innovativen Elemente, der eigentlich pädagogischen Kompetenzen, in der Lehrerbildung verbunden. Mit der Wiederentdeckung der Einzelschule als Gestaltungseinheit – das bildungspolitische Schlagwort der vergangenen beiden Jahre hierfür lautete „Autonomie der Schule“ – und mit der damit einhergehenden Frage nach der Qualität von Unterricht und Schulleben erhält die Lehrerfortbildung, insbesondere als schul- bzw. kollegiumsinterne einen weiteren Bedeutungszuwachs: „Lehrerfortbildung könnte wichtige Funktionen für die Entwicklung von Problembewußtsein und Gestaltungskompetenzen übernehmen. Denn mehr Autonomie für die Einzelschule setzt Kompetenzen im Umgang mit Autonomie voraus. Zur Sicherung des Qualifizierungsprozesses empfiehlt sich eine kontinuierliche Fortbildung ... In diesem Zusammenhang sind auch Kompetenzen zur professionellen Zusammenarbeit zu erwerben, um die Isolation von Lehrern aufzubrechen“ (Steffens/Bargel 1993, S. 141).

Zur Verbesserung der *Qualität der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit* soll sich in der Sicht der Schulreformer die Schule zu einer „lernenden Organisation“ (Rolff) entwickeln. Das Vehikel hierfür wird in erster Linie die permanente Fortbildung der Lehrerschaft. Lehrerfortbildung als Organisationslernen zielt darauf, durch die Erhöhung des beruflichen Selbstbewußtseins und der Problemlösekapazität des Kollegiums die einzelne Schule von der Unterrichtsanstalt zur Lehr-Lern-Organisation weiterzuentwickeln.

Ihre besondere Bedeutung ergibt sich für die Lehrerfortbildung aus der unabweisbaren *Tatsache der kollektiven Überalterung* der Lehrerschaft; die seit den 80er Jahren unterbliebenen Neueinstellungen haben zur „Gettoisierung“ (Winkel) ganzer Lehrerkollegien geführt. Die von den Universitäten gelehrtten neuen Methoden, Konzepte und Erkenntnisse sind deshalb nicht mehr auf dem normalen Weg der personalen Erneuerung der Lehrerkol-

legien in die Schulen gelangt. Diese Aufgabe fällt nun auch noch der Lehrerbildung zu; sie erhält also für viele eine Schlüsselrolle für eine zeitgemäße Umgestaltung und Erneuerung von Schule und Unterricht.

Diese Funktion wird die Lehrerfortbildung nach Ansicht mancher Experten allerdings nur dann wirklich wahrnehmen können, wenn die bisherige Freiwilligkeit der Teilnahme durch eine *Fortbildungswahlpflicht* abgelöst wird. Der schon bisher in den Landesbeamtengesetzen zum Ausdruck gebrachten Verpflichtung zur Fortbildung soll zur Abwehr der bisherigen Beliebigkeit in solcher Weise Nachdruck verliehen werden, daß jede Lehrkraft verpflichtet wird, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes eine festgelegte Zahl von Fortbildungsveranstaltungen nach eigener Wahl wahrzunehmen. Darüber sollen die Schulkonferenzen wachen (vgl. Edelhoff 1988).

2. Zur Berufssituation der Lehrerschaft

Über die tiefgründigen Schwierigkeiten heutiger – insbesondere schulinterner – Lehrerfortbildung bemerkt ein praxiserfahrener Erziehungswissenschaftler: „Viele Lehrer reagieren auf traditionelle Fortbildungsangebote oberflächlich zwar zustimmend, dahinter kann sich aber auch ein Schulfluchtmotiv verbergen, das folgende Syndrome hat: Lehrer/innen leiden unter einer Demotivation zu lehren und folglich zu lernen; sie empfinden zweitens ihr Kollegium als mehr oder weniger gestört; sie sind angesichts der Fülle möglicher Innovationen eher irritiert; und häufig beklagen sie die fehlende Zeit, Ruhe und Muße, um dringend nötige Reformen peu à peu zu realisieren“ (Winkel 1991, S. 67).

Immunisierung gegen eine kollegiale Planung, Abwehr von Neuerungen, Rückzug ins Private wegen seelischer Überlastung – dies sind nicht etwa nur vereinzelte pathologische Züge in der heutigen Lehrerschaft; diese Fluchtsymptome resultieren vielmehr aus dem Individualismus als einer strukturell bedingten Eigenart des Lehrerberufs überhaupt (vgl. zum folgenden Leschinsky 1986, Terhart 1987, Roeder 1991).

Die klassische Berufssituation ist das Agieren vor der Klasse als der zentralen, gegen das übrige System der Schule abgeschirmten „Zelle“. Mit ihrer Personabhängigkeit und affektiven Instabilität hat diese Situation besondere *Konsequenzen für die Einstellung zum eigenen Beruf*, für die kollegiale Kommunikation und für die Fortbildungsbereitschaft. In erster Linie begünstigt sie systematisch die Vereinzelung der Lehrperson: „Isolation ist die Folge – wo Zusammenarbeit notwendig wäre!“ (Terhart 1987, S. 445). Die Vereinzelung im Klassenzimmer wird zwar als Belastung erfahren, sie schützt indes auch vor der Beobachtung, der Kritik und dem Eingreifen Dritter. Deshalb wird auch die Kommunikation im Kollegium in der Regel nicht zur Erörterung der Schwierigkeiten genutzt, die sich aktuell in der Arbeit vor der Klasse stellen. Vielmehr gilt unter den Kolleginnen und Kollegen in der Regel das Gebot der gegenseitigen Nichteinmischung.

Es ist also alles andere als unerklärlich, wenn bei so vielen erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern das oben beklagte Schulfluchtmotiv entsteht und die damit verbundenen Symptome der Vereinzelung im Kollegium und der Abwehr von Innovationen so häufig anzutreffen sind. Von daher wird auch die

resignative Bewertung eines führenden hessischen Lehrerfortbildners be- greiflich, daß in seinem Arbeitsbereich im Grunde nur noch ein- und der- selbe Teil der Lehrerschaft von den vielfältigen Fortbildungsangeboten Ge- brauch mache, die Fortbildung im wesentlichen also nur die fortbildungs- bereiten Lehrer erreiche (vgl. Edelhoff 1988).

Die hohen, eingangs von uns dargelegten Erwartungen der Öffentlichkeit und der Fachwelt an die Fortbildung der Lehrer heute gehen implizit bei diesen von einer *Kommunikationswilligkeit und Bereitschaft* aus, Neues ken- nenzulernen und auszuprobieren, welche aufgrund von deren zellulärer, ge- genseitig abgegrenzter, individualisierter Berufssituation nicht schon vor- ausgesetzt werden können. Die für die Lehrerfortbildung Verantwortlichen, die pragmatisch erreichbare Ziele ins Auge fassen und fortbildungsdi- daktisch die Lehrerinnen und Lehrer als mündige Subjekte des Weiterlernens respektieren, müssen sich fragen, welche Ziele angesichts der vielfältigen Aufgaben und Belastungen der Lehrer und im Hinblick auf die unter- schiedlichen Bedürfnisse und Probleme der Schulen überhaupt legitim sind und wie zwischen ihnen die Prioritäten zu setzen sind. Die Lehrerfortbil- dung darf sich nicht darauf reduzieren, ein technokratisch-dirigistisches Steuerungsinstrument zur Durchsetzung staatlicher Qualifikations-, Inno- vations- oder Restriktionsinteressen zu werden. Sie „ist nicht allein als Hand- lungsfeld der Schul- und Bildungsverwaltung zu verstehen und ihrer Rege- lungs- und Kontrollaufgabe zugeordnet, ist auch nicht allein Anwendungs- feld für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis und gleichfalls nicht sozialpsychologisch strukturiertes Arbeitsfeld für Therapeuten, sondern Lehrerfortbildung sollte als vielfältige Quelle für die Orientierung, Stabilisierung, Kritik und Veränderung der Lehrerarbeit in Schule und Unterricht wirken, persönlich verantwortungsvolles Handeln in Institutionen stärken und so mitwirken an der Befreiung aus Sprachlo- sigkeit, aus Verfügbarkeit und Unterdrückung“ (Fischer 1990, S. 112).

3. Fortbildungswünsche der Lehrenden

Aus diesen anspruchsvollen Zielbestimmungen allein können die Lehrer- fortbildner allerdings keine praxisfähigen Konzepte deduzieren, wenn sie über die Kursangebote und über die Praxis der Kursgestaltung gemeinsam beraten. Sie benötigen dazu über ihre mehr oder minder reichhaltige per- sönliche Erfahrung hinausgehende präzise Angaben darüber, wie es mit den *Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer beruflichen Fortbildung* hier und heute wirklich bestellt ist. Dieser Frage gehen wir in unserer em- pirischen Studie nach. Dazu befragen wir Lehrerinnen und Lehrer ver- schiedener Schularten und Schulfächer mit unterschiedlich langer berufli- cher Tätigkeit im Bundesland Rheinland-Pfalz über ihre Fortbildungsori- entierungen. Uns interessiert erstens die Wirkung, die sie den Maßnahmen der Lehrerfortbildung überhaupt zumessen; wir möchten zweitens wissen, ob ihre Fortbildungserwartungen sich eher auf fachliche, methodische, er- zieherische, kollegiale oder personale Aspekte richten. Wir wollen drittens eine Übersicht über die wichtigsten Hindernisse gewinnen, die der Teil- nahme von Fortbildungsveranstaltungen persönlich im Wege stehen. Schließlich möchten wir die Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer über ihre „ideale Fortbildungsveranstaltung“ erkunden, über die von ihnen für

dringlich gehaltenen Themen, deren fachlichen oder fach-übergreifenden Bezug, die bevorzugte Arbeitsform und Methode, die Herkunft und Stellung des hinzuzuziehenden Referenten, den zeitlichen und den örtlichen Rahmen. Wir erhoffen uns von den Antworten auf diese Fragen eine realistische Einschätzung der Fortbildungsinteressen der Lehrerschaft und fundierte Anregungen für die aktuelle Angebots- und Kursgestaltung in der Lehrerfortbildung.

3.1 Methode und Stichprobe

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels eines standardisierten schriftlichen Fragebogens durch das Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) Mainz. Zahlreiche Anregungen hierfür entnahmen wir einem Fragebogen zur „Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung in NRW“ des Instituts für Schule und Weiterbildung in Soest, der in Teilen eine ähnliche Fragestellung verfolgte (vgl. Reckmann 1992). Mit Unterstützung des Statistischen Landesamtes wurde eine repräsentative Stichprobe der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz gebildet. Der Versand der 4500 Fragebögen erfolgte über ausgewählte Schulen, an denen jeweils alle Lehrkräfte um Beteiligung an der Untersuchung gebeten wurden. Die Schulleitung wurde um Verteilung der Fragebögen und anonyme Abwicklung des Rücklaufs ersucht. Insgesamt haben 1.389 Befragte geantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 30,9 %. Sie kann für eine schriftliche Befragung als befriedigend angesehen werden (vgl. die Rücklaufquote der nordrhein-westfälischen Untersuchung mit 23,6 % – Reckmann 1992, S. 17). Für eine Grundauszählung, die von den Daten auf die Grundgesamtheit aller Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz schließen möchte, war eine Korrektur der Stichprobe erforderlich. Die Zahl der Fälle wurde deshalb in den überrepräsentierten Kategorien entsprechend nach dem Zufallsprinzip auf 989 reduziert. Damit ist die Stichprobe noch hinreichend groß, um relativ treffsichere Verallgemeinerungen für die Grundgesamtheit nach Schularten vornehmen zu können. Regionale Schulen und Integrierte Gesamtschulen mußten aus dem Vergleich der Schularten ausgeschlossen werden, weil hier die Fallzahlen mit $n=15$ bzw. 34 im gesamten Fragebogenrücklauf weit unter dem Kriterium liegen; dasselbe gilt mit $n=34$ für die Lehrkräfte, die angaben, zugleich an Grund- und Hauptschulen tätig zu sein.

Um die statistische Signifikanz der Antwortunterschiede zu prüfen, wurde der Chi-Quadrat-Test für k unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Festsetzung des Signifikanzniveaus wurde primär an der praktischen Bedeutsamkeit von Antwortunterschieden ausgerichtet. Eine maximale Irrtumswahrscheinlichkeit von ($\alpha = 0,01$) schien angebracht, weil beim vorliegenden Stichprobenumfang auch schwache Effekte auf dem 5 %-Niveau statistisch bedeutsam erscheinen, es aber kaum rechtfertigen, daraus Konsequenzen für die Gestaltung der Lehrerfortbildung zu entwickeln.

In der bereinigten Stichprobe sind Frauen und Männer mit 49,4 % bzw. 50,6 % annähernd gleich stark vertreten. Im Vergleich der Schularten ergeben sich die folgenden prozentualen Anteile: Grundschule 70,7 zu 29,3; Hauptschule 39,5 zu 60,5; Realschule 41,7 zu 58,3; Gymnasium 30,4 zu 69,6; Sonderschule 41,8 zu 58,2 (jeweils weibliche zu männlichen Lehrkräften).

Im Durchschnitt (arithmetisches Mittel) verfügen die Lehrerinnen und Lehrer über 19,2 Jahre Unterrichtserfahrung (einschließlich zweiter Ausbildungsphase) bei einer Standardabweichung von 8,9 Jahren. Der folgende Ergebnisteil stellt die Resultate der eindimensionalen Häufigkeitsauszählung und eines Schulartenvergleichs für die korrigierte Stichprobe dar.

3.2 Ergebnisse

Allgemeine Einstellung zur Fortbildung

Die Lehrkräfte wurden zunächst gefragt, wie sie *generell über Lehrerfortbildung denken*. An Hand einer Skala von +3 (vollständige Zustimmung) bis -3 (vollständige Verneinung) sollte angegeben werden, inwieweit es möglich ist, das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern durch Fortbildung zu verändern.

Die Möglichkeit, „*das Lehrerverhalten durch Fortbildung zu verändern*“, wird als sehr hoch eingeschätzt: Insgesamt 94,2 % der Befragten äußerten sich zustimmend, davon knapp ein Viertel (23,6 %) uneingeschränkt und fast die Hälfte mit der der Kategorie „+2“ (41,8 %); der Durchschnitt (arithmetisches Mittel) aller Aussagen liegt bei +1,8 (die Standardabweichung beträgt 1,0; d. h.: etwa zwei Drittel der Angaben liegen zwischen +2,8 und +0,8).

Bei den Antworten zu dieser Frage gibt es keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schularten.

Erwartungen an die Fortbildung

Im nächsten Schritt wurden die Befragten gebeten, anhand vorgegebener Aussagen über mögliche *Erwartungen an die Lehrerfortbildung* anzugeben, inwieweit ihnen die genannten Aspekte „wichtig“, teilweise wichtig („teils teils“) oder „unwichtig“ sind:

An erster Stelle steht die Erwartung, etwas *direkt Verwertbares* („neue Materialien“) für den Unterrichtsalltag mitnehmen zu können (78,9 % der Befragten schätzten dies als „wichtig“ ein). Mit ebenfalls starker Zustimmung folgen der Wunsch, „*fachlich auf den neuesten Stand zu kommen*“ (74,9 %) und einen „*Erfahrungsaustausch mit Kollegen*“ zu haben (72 %).

Auch der *Kompetenzgewinn in erzieherischen Fragen* (wie z. B. der Umgang mit sog. „schwierigen Schülern“) wird stark gewünscht (69,8 %). Dicht hierauf folgen *Probleme der Unterrichtsmethodik* (68,7 %), während Fragen der *Didaktik* weniger eindeutig Zustimmung finden (57,6 %).

Bemerkenswert ist die insgesamt hohe Aufgeschlossenheit gegenüber *fächerübergreifenden Themen*: Insgesamt 91,2 % der Befragten bezeichnen eine in diese Richtung gehende Erwartung für sich selbst als „wichtig“ (41,9 %) oder „teilweise wichtig“ (49,3 %).

Sehr deutlich am Schluß liegen dagegen die Motive, in der Fortbildung die *eigene Person* zum Thema zu machen – sei es im engeren Sinn („in meiner Persönlichkeit weiterentwickeln“: 32 %) oder im weiteren Umfeld des persönlichen Eingebundenseins in den Lehrerberuf (31,4 %); beide Aspekte werden aber von vielen Befragten ebenfalls als „teilweise wichtig“ eingeschätzt (41,3 bzw. 47,9 %).

Zwischen den Lehrerinnen und Lehrern *verschiedener Schularten* zeigen sich bei den Erwartungen an die Fortbildung statistisch hoch signifikante Differenzen:

- In *erzieherischen Fragen kompetenter werden* möchten durch Fortbildung vor allem Lehrkräfte an Sonderschulen (80,3 %), an Grundschulen (80,1 %) sowie Hauptschulen (75,8 %); Lehrenden an den Gymnasien ist dies weniger wichtig (49,8 %).
 - Zur *Verbesserung der Unterrichtsmethodik* äußern Grund-, Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrer die stärksten Erwartungen (72,8 bzw. 69,8 für die letztgenannte Gruppe).
 - In *didaktischen Fragen dazulernen* möchten wiederum vor allem Lehrende der Grundschulen (65,2 %), während sich von den Lehrkräften der Gymnasien nur knapp die Hälfte für dieses Gebiet ausspricht (47,2 %).
 - Bei der Erwartung, *die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln*, liegen deutlich die Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen vorne (43,3 %), bei den Lehrkräften der übrigen Schularten nimmt die Wichtigkeit dieses Themenfeldes umgekehrt zur Länge des Ausbildungsweges ab; insbesondere die Lehrerschaft der Gymnasien gewinnt diesem Thema am wenigsten ab (23,4 %).
 - Ein fast identisches Antwortmuster findet sich im thematisch verwandten Bereich der *Reflexion über die eigene Situation im Lehrerberuf*. Auch hier sind es die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, die dieses Thema am wenigsten für wichtig halten (24,2 %).
- Übereinstimmung zwischen den Schularten herrscht dagegen bei den Wünschen, neue Unterrichtsmaterialien zu erhalten, fachlich auf den neuesten Stand zu kommen, einen Erfahrungsaustausch mit anderen Kollegen zu haben oder fächerübergreifende Themen zu behandeln.

Zugangshindernisse zur Fortbildung

Im weiteren Verlauf der Befragung wurden die Lehrenden gebeten, anhand einer vorgegebenen Auswahlliste anzugeben, welche der aufgeführten *Hindernisse beim Zugang zur Fortbildung* für sie zutreffen.

Das am häufigsten genannte Zugangshindernis liegt in der beschränkten *Angebotskapazität* der Lehrerfort- und -weiterbildungsinstitute (60,5 % der Befragten haben dies benannt). Dieser Hinderungsgrund dürfte sich vor allem auf spezifische Themenbereiche beziehen, in denen erfahrungsgemäß eine stärkere Nachfrage und eine entsprechend rasche Vergabe der Plätze zu beobachten ist.

Die beiden nächstfolgenden – immerhin für jeweils mehr als die Hälfte der Befragten zutreffenden – Hindernisse resultieren aus einer *schulischen Mangelsituation*: Bedenken wegen zusätzlichen Unterrichtsausfalls (54,3 %) und eine ohnehin als stark empfundene Beanspruchung durch schulische Termine (53,4 %). In ähnliche Richtung gehen auch das an sechster Stelle (von immerhin 36,5 % der Befragten) genannte Zugangshindernis „schlechtes Gewissen gegenüber Kolleg(inn)en wegen Vertretung“ sowie die zu stark empfundene Belastung durch den Unterricht (35,1 %). Etwa ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer nennt als Hinderungsgrund eine befürchtete Mehrarbeit vor und nach der Fortbildung (23,3 %) – wobei hier allerdings

dahingestellt bleiben muß, ob sich dieser Mehraufwand primär auf Schulisches oder Privates bezieht. Dagegen eindeutig dem schulischen Sektor zuzurechnen sind wiederum die erwarteten Klagen von Eltern wegen Unterrichtsausfalls, mit denen ein Fünftel der Befragten rechnet (20 %).

Zwar sind *familiäre Hinderungsgründe* gegenüber den schulisch bedingten Motiven nachrangig, doch haben auch sie eine erhebliche Bedeutung: Über ein Drittel der Befragten nennt als Zugangshindernis eine starke familiäre Belastung, wie sie z. B. durch die Kinderbetreuung entsteht (36,4 %). In Zusammenhang hiermit (aber zum Teil wohl auch in Verbindung mit der schulischen Beanspruchung) ist es wohl zu sehen, wenn etwa ein Drittel als Hinderungsgrund anführt, sich längerfristig festlegen zu müssen (36,8 %) bzw. daß die Veranstaltung in den Ferien stattfinden (32,9 %).

Ein gravierendes Hindernis, das sowohl von der schulischen als auch der familiären Belastung ausgehen könnte, sieht die Hälfte der Lehrenden in längeren *Anfahrtswegen zu den Veranstaltungsorten* (50,9 %); dieses Zugangshindernis steht damit auf dem vierten Rangplatz aller genannten Hinderungsgründe.

Damit ist thematisch ein weiterer Sektor angesprochen: nämlich *Angebot und Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen*. Hier ist vor allem die von fast einem Drittel der Befragten geäußerte Meinung bemerkenswert „Das Thema, das ich suche, finde ich doch nicht“ (31,7 %; Rangplatz 10). Der Eindruck der Unübersichtlichkeit des Halbjahresprogramms, das von den rheinland-pfälzischen Lehrerfort- und -weiterbildungsinstituten gemeinsam herausgegeben wird, mag zu dieser Einschätzung beitragen (immerhin 22 %; Rangplatz 12). Bedenkenswert ist auch, daß jede siebente Lehrkraft äußert, durch schlechte Erfahrungen bei früheren Veranstaltungen von weiterer Fortbildungsteilnahme abgehalten worden zu sein (14,9 %). Und ebenso viele Befragte sind der Ansicht, daß die von ihnen erlebte Fortbildung „für die Praxis doch nichts bringt“ (14,5 %). Eine staatliche oder kirchliche Trägerschaft der Veranstaltung spielt indessen als Hinderungsgrund kaum eine Rolle (5,6 %). Ebenso scheinen die wenigsten Angebote und deren Ausschreibungen persönliche Befürchtungen (wie die Angst, sich zu blamieren) hervorzurufen (5,9 %).

Eine wichtige Instanz der Informationsweitergabe über Fortbildungsmöglichkeiten und der Gewährung einer Freistellung für Fortbildung ist die *Schulleitung*. Jede sechste Lehrkraft (9,1 %) gibt an, daß Informationen über Veranstaltungen nicht zu ihr „vorgedrungen“ seien; wobei an dieser Stelle offenbleiben muß, zu welchem Anteil diese Informationen zwar weitergegeben, von den Adressaten aber nicht wahrgenommen wurden. Versagungen durch die Schulleitung scheinen jedoch nicht gänzlich eine Ausnahme zu sein. Denn immerhin fast jede zehnte Lehrkraft äußert, daß eine Behinderung durch die Schulleitung ein persönliches Zugangshindernis für eine Fortbildungsteilnahme war.

Die ideale Fortbildungsveranstaltung

Nicht immer finden Lehrerinnen und Lehrer im aktuellen Fortbildungsangebot die Themen und Inhalte, die ihren Wünschen entsprechen. Welches

Thema würden Lehrerinnen und Lehrer wählen, wenn ihnen dessen Festlegung, ungeachtet aller äußeren Bedingungen, freigestellt wäre? Und wie würde zu diesem Thema das *ideale Veranstaltungskonzept* aussehen?

Wichtige Themen

Die Befragten wurden zunächst gebeten, *ein Thema, das ihnen wichtig ist*, vorzuschlagen. Der Vorschlag sollte in offener Formulierung niedergeschrieben werden.

Die gewünschten Themen wurden anhand der Kategorien kodiert, die sich in der nordrhein-westfälischen Untersuchung unter vergleichbarer Fragestellung und -formulierung als inhaltlich relevant erwiesen hatten (vgl. Reckmann 1992, S. 25-29). Jedes Thema wurde bei der Dateneingabe einer von insgesamt 14 abgegrenzten Kategorien zugeordnet. Nahezu ein Drittel der Befragten (30,8 %) hat hier kein Thema vorgeschlagen; die folgenden Prozentangaben beziehen sich nur auf jene 684 Personen, die tatsächlich geantwortet haben.

Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, mit welcher prozentualen Häufigkeit Themen aus den einzelnen Bereichen genannt wurden.

Tab. 1: Themenvorschläge für die Fortbildung; prozentuale Häufigkeiten; Rangfolge nach der Häufigkeit der Nennung:

Vorgeschlagenes Thema	Prozentanteil
4) Reform des Lehr-/Lernprozesses	22,8
1) Curricular/schulfachliche Themen	18,9
6) Verhalten/Disziplin	14,2
3) Lehr-/Lernprozeß allgemein	12,7
2) Fachwissenschaftlicher Bezug	7,7
11) Kooperation Kollegium/ Kolleg(inn)en	4,8
9) Berufliche Anforderung/Belastung	4,1
13) Öffnung von Schule	3,5
12) Reform/Veränderung von Schule	3,4
7) Interaktion allgemein	3,2
5) Leistungsbewertung	2,2
14) Kooperation mit Eltern	1,8
8) Ausländische Schüler/innen	0,4
10) Umgang Schulleitung/Aufsicht	0,3

An der Spitze stehen innovative Fortbildungswünsche, solche, die „neue“ Unterrichtspraktiken zum Gegenstand haben. Zusammen mit den eher unspezifischen Problemen der Unterrichtsgestaltung, an vierter Stelle, machen sie rund ein Viertel aller Nennungen aus.

Für den Vergleich nach *Schularten* mußten Kategorien zusammengefaßt werden, weil sie für eine Einzelauswertung zu wenig Nennungen aufwiesen: Gebildet wurden die drei auf das Unterrichtshandeln bezogenen Bereiche „Stoff/Unterrichtsinhalte“ (Kategorien 1 und 2), „Unterrichtsgestaltung“ (Kat. 3 bis 5) und „Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Kat. 6 bis 8); da-

neben wurden die Bereiche „Interner Schulkontext“ (Kat. 9 bis 11) und „Äußerer Kontext“ (Kat. 12 bis 14) gebildet. Die auf diese Bereiche bezogenen Themenwünsche der Lehrkräfte unterscheiden sich nach den Schularten statistisch hoch signifikant. Die prozentuale Antwortverteilung gibt die folgende Tabelle wieder:

Tab. 2: Themenvorschläge nach Schularten (prozentuale Anteile):

Themenbereiche	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sonderschule
Stoff/Unterrichtsinhalte	23,8	17,5	21,6	40,4	19,6
Unterrichtsgestaltung	42,6	40,2	44,6	29,8	21,7
Lehrer-Schüler-Interaktion	19,5	20,6	18,9	11,7	21,7
(B) Interner Schulkontext	8,6	12,4	8,1	5,8	15,2
(C) Äußerer Kontext	5,5	9,3	6,8	12,3	21,7

Folgende Besonderheiten der Schularten sollen hervorgehoben werden:

- „*Stoff/Unterrichtsinhalte*“ (curricular/schulfachliche Themen und fachwissenschaftlicher Bezug) sind mit sehr deutlichem Abstand vor allem für die Gymnasiallehrer(innen) bedeutsam; für diese ist das die wichtigste Themenkategorie überhaupt. Am wenigsten lassen sich die Wünsche von Lehrkräften an Haupt- und Sonderschulen dieser Kategorie zuordnen.
- Themen aus dem Problembereich „*Methode/Unterrichtsgestaltung*“ (Lehr-/Lernprozeß allgemein, Reform des Lehr-/Lernprozesses und Leistungsbewertung) zählen zu den am meisten gefragten überhaupt – ausgenommen bei den Gymnasiallehrern/-innen. Obwohl auch an Sonderschulen Themen dieser Art im Vergleich mit anderen Kategorien stark gefragt sind, ist hier das Interesse im Verhältnis zu Lehrkräften anderer Schularten sehr gering – teilweise ein Minus von über 20 %!
- Der Problembereich „*Lehrer-Schüler-Interaktion*“ (Verhalten/Disziplin, Interaktion allgemein und ausländische Schüler/-innen) findet dagegen vor allem an den Sonderschulen Aufmerksamkeit, zwar dicht gefolgt von den anderen Schularten, aber mit deutlichem Abstand zu den Gymnasien.
- Auch Themen aus dem „*internen Schulkontext*“ (persönliche Belastungen/berufliche Anforderungen, Umgang mit Schulleitung/-aufsicht, Kooperation Kollegium/Kollegen) werden am häufigsten von Lehrkräften an Sonderschulen gewünscht. Es sind ebenso wieder Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, die hier die geringste Nachfrage zeigen: Für sie ist dieser Problembereich der am wenigsten wichtige von allen thematischen Sektoren.
- Wiederum sind Probleme aus dem „*äußeren Kontext*“ (Reform/Veränderung von Schule, Öffnung von Schule und Kooperation mit Eltern), die am stärksten von Lehrerinnen und Lehrern aus Sonderschulen nachgefragt werden, und das mit deutlichem Abstand zu allen anderen Schularten. Lehrkräfte an Grund- oder Haupt- und Realschulen zeigen hier jeweils das Minimum ihrer thematischen Interessen.

Zeitraahmen

Alle Befragten wurden gebeten, zu ihrem Wunschthema das aus ihrer Sicht *ideale* Veranstaltungskonzept zusammenzustellen. Da hier fast durchgängig auch jene Lehrkräfte antworteten, die kein eigenes Fortbildungsthema formuliert hatten, und da diese Gruppe einen beträchtlichen Teil der Stichprobe ausmacht, liegt der folgenden Auswertung wieder die Fallzahl der vollständigen korrigierten Stichprobe zugrunde ($n = 989$). Die Befragten sollten zunächst den gewünschten *zeitlichen Rahmen* angeben, innerhalb dessen die Fortbildung stattfinden sollte. Es sollte jeweils nur die am meisten bevorzugte Möglichkeit angekreuzt werden; häufiger wurden jedoch mehrere Antwortvorgaben ausgewählt, so daß sich die prozentuale Gesamthäufigkeit der Nennungen auf 118,7 % addiert.

Es wird hier deutlich, daß die klassischen Fortbildungsformen bevorzugt werden: Die 2 bis 3 Tage dauernde Veranstaltung (42,7 %) sowie die Ganztagsveranstaltung (29,9 %) werden zusammen von fast Dreiviertel der Lehrerschaft angegeben. In ihren Präferenzen stimmen die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten weitgehend überein.

Zeitpunkt

Als nächstes wurden die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, zu welchem *Zeitpunkt* das von ihnen genannte Wunschthema idealerweise stattfinden sollte. Auch hier sollte nur eine Antwortmöglichkeit angekreuzt werden (im Gegensatz zur vorangegangenen Frage erfolgten tatsächlich auch keine Mehrfachnennungen).

Wie bei der Zeitdauer gibt es hier ein sehr klares Votum, das sich an der bisherigen Praxis orientiert. Der Wunsch einer Fortbildung in der Unterrichtszeit dominiert bei weitem (75,6 %), das Wochenende (3,6 %) bzw. die Ferien (3 %) werden kaum in Betracht gezogen. Beachtenswert scheint jedoch, daß etwa jede sechste Lehrkraft angibt, daß diese Frage für sie keine Rolle spielt (17,7 %).

Zwischen den verschiedenen *Schularten* bestehen in dieser Frage keine statistisch signifikanten Antwortdifferenzen.

Organisationsform

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer konnten sich für eine von drei möglichen *Organisationsformen* (schulintern, regional oder landesweit) entscheiden oder in einer offenen Antwortkategorie weitere Formen vorschlagen.

Deutlich bevorzugt wird die regionale Organisationsform (52 %), die – gemessen an der am zweithäufigsten vorkommenden Antwortkategorie – in Richtung auf eine landesweite Teilnahme tendiert (34,9 %). Schulinterne Fortbildungsmöglichkeiten werden dagegen nur von etwa jeder zehnten Lehrkraft bevorzugt (11,4 %).

Beim Vergleich nach Schularten fällt besonders auf, daß der Wunsch nach schulinterner Fortbildung bei der Lehrerschaft der Gymnasien (6,6 %) und der Sonderschulen (1,3 %) noch einmal signifikant geringer ausgeprägt ist als im Durchschnitt.

Teilnehmerkreis

Bei der nachfolgenden Frage zum *gewünschten Teilnehmerkreis* sollte ebenfalls nur eine Antwortkategorie angekreuzt werden:

Auch hier gibt es eine recht ausgeprägte Präferenz: Der eng begrenzte Bezugshorizont der eigenen Schule wird nur von wenigen Befragten gewünscht (5,8 %); favorisiert wird die schulübergreifende Fortbildungsveranstaltung mit Lehrer(innen) derselben Schulart (64,4 %), während die Zusammenarbeit mit KollegInnen verschiedener Schularten nur von einem Viertel gewünscht wird (27,1 %).

Fachbezogen oder fächerübergreifend

In einer Zusatzfrage wurde erhoben, ob das Wunschthema eher *fachbezogen* oder eher *fächerübergreifend* behandelt werden sollte. Die Mehrheit spricht sich für den fächerübergreifenden Ansatz aus (59,7 %). Beim Vergleich der verschiedenen Schularten sind die Unterschiede statistisch hoch signifikant. Es fällt auf, wie stark der gewünschte *enge Fachbezug* an Real-schulen (mit 53,3 %) und Gymnasien (54,8 %) gegenüber den anderen Schularten ist (etwa 30 %).

ReferentInnen

Bei der Frage, welche *zusätzliche Referenten* hinzugezogen werden sollten, war es den Befragten wieder möglich, zugleich mehrere Antwortkategorien anzukreuzen.

Das Aneignen vorbildhafter Unterrichtspraxis, wie sie von anderen Lehrerinnen und Lehrern dargeboten werden könnte, wird mit sehr deutlicher Mehrheit an die erste Stelle gesetzt (79 %). Eine insgesamt stärker akademische Fortbildung, die von Hochschullehrkräften geleistet werden könnte und die in der vorgegebenen Liste den Gegenpol darstellt, folgt zwar an zweiter Stelle, kann aber im Vergleich nur weniger als die Hälfte an Zustimmung finden (37,4 %). „Vertreter(innen) von nichtschulischen Einrichtungen“ – z. B. Juristen, Repräsentanten der Industrie oder Wirtschaft – werden von 32,4 % der Befragten als zusätzliche Referenten gewünscht; bemerkenswert ist, daß die „intern“ zur Verfügung stehenden Schulpsycholog(inn)en ebenfalls nicht stärker nachgefragt werden (32,2 %).

Beim Vergleich zwischen den verschiedenen *Schularten* gibt es signifikante Differenzen in der Nachfrage nach bestimmten ReferentInnen für die folgenden Gruppen:

- *Lehrer(innen), die modellhaft Praxis präsentieren können*, werden zwar von Gymnasiallehrkräften deutlich weniger genannt, dennoch wird diese Gruppe auch hier am stärksten nachgefragt.
- *Hochschullehrer(innen)* werden vor allem von den Gymnasiallehrkräften gewünscht – mit mehr als 20 % Abstand zu den übrigen Schularten. Und auch dort sind die Differenzen noch einmal deutlich: zwischen Grund- und Hauptschulen (mit der geringsten Nachfrage) einerseits sowie Real- und Sonderschulen andererseits.
- *Vertreter(innen) von nichtschulischen Einrichtungen* werden dagegen am stärksten von Real- und Sonderschullehrkräften angegeben. Am geringsten

werden diese Referenten an Grundschulen angefordert, und Hauptschulen und Gymnasien nehmen in diesem Fall die mittlere Position ein.

Arbeitsformen

Bei der Frage nach den *gewünschten Arbeitsformen bzw. -verfahren* konnten von den einzelnen Befragten jeweils mehrere Möglichkeiten angegeben werden. – Sehr weit vorn liegt hier die *traditionelle Arbeitsform* des Referats mit anschließender Diskussion (50,9 %). Der geringe Vorsprung, den die *Kleingruppenarbeit* als mögliche Alternativform hat, fällt kaum ins Gewicht (51,9 %). (Denkbar ist, daß viele Befragte beide Möglichkeiten angekreuzt haben, weil sie der Ansicht sind, daß bestimmte Aspekte ihres Themas sich jeweils besser mit der einen oder der anderen Arbeitsform werkstelligen lassen.) Arbeitsformen, die sich weniger an herkömmlichen Gepflogenheiten orientieren und eine stärkere Öffnung der eigenen Person verlangen, wie Kommunikations-, Plan- und Rollenspiele, gehören zu den am wenigsten gewünschten Verfahren (25 %). Dem entspricht, daß stärker *rezeptive Formen* wie die Informationsvermittlung mittels Medien sehr viel deutlicher gewünscht werden (43,7 %).

Ebenfalls vorne – an dritter Stelle – steht das praxisbezogene Moment, *verwertbare Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten* (44 %), dicht gefolgt (an fünfter Stelle) vom Wunsch nach Beschäftigung mit vorhandenen Unterrichtsmaterialien (41,2 %). Mag ein beträchtlicher Teil der Befragten dies durchaus in Verbindung sehen mit einer Unterrichtshospitation (35,4 %), so wird die eigene Erprobung von Unterrichtskonzepten während der Fortbildung eher zurückhaltend gewählt (21,9 %).

Der Vergleich zwischen den verschiedenen Schularten erbringt bei einigen Arbeitsformen signifikante Differenzen:

Das *Referat mit Diskussion* erweist sich als eine typische von Gymnasiallehrer(innen) bevorzugte Arbeitsform (67,4 %; die anderen Schularten folgen erst mit einer Differenz von etwa 20 Prozentpunkten). Der Wunsch nach *Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien/-einheiten* ist bei geringerem Akademisierungsgrad der Lehrerausbildung höher: an Grundschulen ist er am stärksten (52,1 %), an Gymnasien am geringsten (31 %). Ähnliches gilt für die *Unterrichtshospitation*, umgekehrt verhält es sich bei der *Exkursion*: Während Grundschullehrer(innen) hier im geringsten Ausmaß zustimmen (13,9 %), ist die Quote bei der Gymnasiallehrerschaft mehr als doppelt so hoch (32,6 %).

4. Diskussion

Die Ergebnisse unserer repräsentativen Befragung ergeben für die Lehrerschaft der allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz ein sehr differenziertes Bild ihrer Fortbildungsinteressen, das nicht ohne weiteres als positiv oder als negativ qualifiziert werden kann.

Wir fragen zuerst danach, inwieweit die gegenwärtigen hohen Erwartungen der bildungspolitisch engagierten Öffentlichkeit an die Fortbildung der Lehrer als zentralen pädagogischen Innovationsfaktor auch in der Lehrerschaft selber Resonanz finden. Unter diesem Aspekt ist besonders positiv

zu werten, daß neun von zehn Lehrpersonen glauben, daß ihr Lehrverhalten durch Fortbildung verändert werden kann. Damit wird der *Lehrerfortbildung* generell auch von ihrer beruflichen Klientel *eine hohe Bedeutung* zugemessen. Thematisch weichen allerdings die Fortbildungserwartungen der Lehrerschaft beträchtlich von denen der an Schule interessierten Öffentlichkeit ab: Für die befragten Lehrerinnen und Lehrer geht es in erster Linie darum, für den eigenen Unterricht etwas direkt Verwertbares mitnehmen zu können und das eigene fachliche Wissen wieder auf den neuesten Stand zu bringen. Die in der Öffentlichkeit im Hinblick auf die tiefgreifenden Veränderungen im Leben der Kinder und Jugendlichen primär betonten erzieherischen Anforderungen und Kompetenzen werden von den Lehrern im Durchschnitt sehr viel weniger hervorgehoben – unter den Lehrkräften der Gymnasien noch einmal signifikant geringer als bei denen der anderen Schularten. Die durchgängige *Zentrierung* der Lehrerinteressen *auf die fachlichen Inhalte und auf die Unterrichtsgestaltung* schlägt sich auch in den frei formulierten Themenvorschlägen für eine ideale Fortbildungsveranstaltung nieder; auch hier beziehen sich nur zwei von zehn Themenwünschen auf die Beziehungsebene des Unterrichts und der Schule (Lehrer-Schüler-Eltern). Festzuhalten ist hier andererseits, daß jeder fünfte Vorschlag auf eine methodische Reform des Unterrichts abzielt, die – in pädagogischer Absicht – den Schülern ein höheres Ausmaß an aktiver Mitwirkung ermöglichen soll. Die in der letzten Zeit öffentlich immer intensiver diskutierte Vorstellung, daß die Lehrerfortbildung die Lehrer(innen) auch dazu qualifizieren solle, die Qualität von Schulleben und Unterricht an der jeweils eigenen Schule zu erhöhen, wird in der von uns befragten Lehrerschaft nur in geringem Maße vertreten. Zwar steht für sieben von zehn Lehrern der Erfahrungsaustausch mit Kollegen im Zentrum ihrer Erwartungen an die Fortbildung; dabei sind aber *nicht die Kollegen an der eigenen Schule* gemeint, sondern in erster Linie die Fachkollegen aus anderen Schulen derselben Schulart. Nur etwa jede zehnte Lehrkraft bevorzugt die Veranstaltungsform der schul- bzw. kollegiumsinternen Lehrerfortbildung oder schlägt Themen vor, die den internen Schulkontext betreffen; nur eine Lehrperson unter zwanzig wünscht sich eine Fortbildungsveranstaltung im Kreis ihrer Kollegen und Kolleginnen.

Die *Erwartungen der Öffentlichkeit*, die auf eine Erhöhung der erzieherischen Kompetenz und auf eine Stärkung der Kooperationsfähigkeit der Lehrer vor Ort durch die Lehrerfortbildung zielen, *finden also in keiner nennenswerten Weise Widerhall bei der von uns befragten Lehrerschaft*. Deren Fortbildungsinteressen erscheinen in weitaus stärkerem Ausmaß von den herkömmlichen Strukturbedingungen ihres Berufsalltags bestimmt als von innovativen Impulsen.

In unseren Befragungsergebnissen zeigen sich deutlich *schulartspezifische Unterschiede* in den Orientierungen der Lehrer. Besonders auffällig ist der unterschiedliche Grad an fachspezifischer und akademischer Ausrichtung der Interessen zwischen der Lehrerschaft der Gymnasien und der der übrigen Schularten. Erstere zeigen signifikant geringere Interessen an erzieherischen und methodischen Fragen und an Reflexionen über ihre Situation im Lehrerberuf. Diese Differenz bestätigt sich auch im Hinblick auf die vermuteten Wirkungen von Fortbildungsmaßnahmen; während ins-

gesamt zwei von drei Lehrpersonen versichern, daß der Grad an Schülerorientierung nach dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen bei ihnen deutlich gestiegen sei, sagt dasselbe nur etwa jeder vierte Gymnasiallehrer über sich aus. Die Lehrerschaft der Gymnasien macht für das Fortbildungsangebot signifikant häufiger Themenvorschläge, die sich auf curriculare und fachwissenschaftliche Probleme beziehen; sie wünscht sich – hier übrigens ebenso die Realschullehrerschaft – in den Kursen eine eher fachbezogene Themenbehandlung, während die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Schularten für ein fachübergreifendes Vorgehen eintreten. Die betont akademische Orientierung der Gymnasiallehrer läßt sich auch aus der Tatsache ersehen, daß sie signifikant häufiger für Hochschullehrer als Referenten in Fortbildungsveranstaltungen votiert als für den modellhaften Praktiker, der von den Lehrern der anderen Schularten bevorzugt wird. Gymnasiallehrer plädieren entsprechend auch für Referate mit Diskussionen als hauptsächliche Arbeitsform der Lehrerfortbildung, während die Mehrzahl aller Lehrerinnen und Lehrer die Kleingruppenarbeit favorisiert.

Der Fortbildungswille und die Interessenrichtung der von uns befragten Lehrerschaft sind nicht nur von der Schulart bestimmt, sondern auch vom täglichen *Einzelkämpfertum in der Schule* überhaupt. Dies zeigt sich z. B. an dem Sachverhalt, daß mehr als die Hälfte der Befragten als das hauptsächliche Zugangshindernis zu Veranstaltungen der Lehrerfortbildungen Belastung durch schulische Termine und Bedenken wegen zusätzlichen Unterrichtsausfalls angibt und etwa jeder Dritte eine zu starke Belastung durch Unterricht. Daher stimmt es nachdenklich, daß das *Interesse an einer Fortbildung vor Ort im eigenen Kollegenkreis nur sehr schwach* ist, bei Gymnasiallehrern noch einmal signifikant geringer als bei der übrigen Lehrerschaft. Als vom Unterrichts- und Schulalltag gestreßte Einzelkämpfer benötigen die meisten Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich Zeiten und Räume für den Rückzug. Die Ferien und die Wochenenden erscheinen als Zeiträume für Fortbildung indiskutabel: nur jeweils eine von dreißig Lehrkräften spricht sich für ein Fortbildungsangebot am Wochenende oder in den Schulferien aus. Für fast zwei Drittel der Befragten soll die ideale – möglichst zwei- bis dreitägige – *Fortbildungsveranstaltung in einem Tagungshaus fernab* der eigenen Schulpraxis stattfinden; nur einer unter zwanzig Gymnasiallehrern bzw. nur jede sechste Grundschullehrerin kann sich den eigenen Arbeitsplatz selber als günstigsten Ort für die eigene Fortbildung vorstellen.

Wir halten fest: Die von uns befragte, für Rheinland-Pfalz repräsentative Lehrerschaft spricht der Lehrerfortbildung generell eine große innovative Bedeutung zu. Das in den vorgelegten Ergebnissen deutlich werdende Profil der Fortbildungsinteressen entspricht nur zum Teil den auf eine Stärkung der erzieherischen Kompetenz und der Fähigkeit zu kollegialer Kooperation gerichteten aktuellen Erwartungen der Öffentlichkeit an die Lehrerschaft. Die Fortbildungsorientierungen sind eher bestimmt von einem herkömmlichen schulartspezifischen und fachunterrichtlichen Verständnis der beruflichen Anforderung und von einer zur Vereinzelung tendierenden Bewältigung der alltäglichen Arbeitssituation im Lehrberuf, welche zu verändern nicht allein die Aufgabe der Lehrerfortbildung sein kann.

Literatur

- Bäuerle, S. (Hg.): Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart 1991
- Dollase, R.: Kinder und Jugendliche gestern, heute, morgen. Konsequenzen von Zeitwandelstudien für die Lehrer/innenaus- und -fortbildung. In: S. Bäuerle 1991, S. 10-31
- Edelhoff, Ch.: Schulreform und die Anforderungen an den Lehrer. Aufgaben der Lehrerfortbildung. Verpflichtung oder Freiwilligkeit? In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, S. 324-330
- Fischer, D.: Lehrerfortbildung. Entwicklung, Positionen und Aufgaben aus evangelischer Sicht. Münster 1990
- Fuhrmann, E. und R. Röpke: Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 43, 1995, S. 29-41
- Leschinsky, A.: Lehrerindividualisierung und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32, 1986, S. 225-246
- Reckmann, H.: Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Empirische Befunde zur Planung und Gestaltung von Lehrerfortbildung. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1992
- Roeder, P. M.: Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In: S. Bäuerle 1991, S. 77-87
- Rolff, H.-G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37, 1991, S. 865-886
- Steffens, U. und T. Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993
- Terhart, E.: Kommunikation im Kollegium. In: Die Deutsche Schule. 79, 1987, S. 440-450
- Terhart, E.: Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40, 1994, S. 685-699
- Winkel, R.: Wenn Lehrer/innen lernen. Von den Schwierigkeiten und Möglichkeiten schulinterner Lehrerfortbildung. In: S. Bäuerle 1991, S. 60-76

Christian Beck, geb. 1956, Dipl.-Päd., Dr. phil. habil., Hochschuldozent am Pädagogischen Institut der Universität Mainz
Anschrift: Erlengrund 7, 55286 Wörrstadt

Heiner Ullrich, geb. 1942, Dr. phil., Akademischer Direktor am Pädagogischen Institut der Universität Mainz; Lehrauftrag für Schulpädagogik an der Technischen Hochschule (Universität) Darmstadt; Schwerpunkte: Didaktik, Reformpädagogik
Anschrift: Lion-Feuchtwanger-Str. 67, 55129 Mainz