



Institut für Medien und Bildungstechnologie/Medienpädagogik
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Augsburg



Blended Learning in der Lehrerfortbildung

Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden
Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum

Inaugural-Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der
Universität Augsburg

vorgelegt von
Alexander Florian aus
Karlsruhe

Augsburg, März 2008

Erstgutachter: Prof. Dr. Gabi Reinmann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Tag der mündlichen Prüfung: 09.05.2008

Vorwort

Mit Abgabe dieser Arbeit liegt ein relativ langer Weg hinter mir, auf dem ich viele wertvolle Erfahrungen gesammelt habe und viel lernen konnte. Nun ist ein wichtiges persönliches Ziel erreicht, wenngleich es insgesamt nur eine Etappe darstellt für meine weitere Entwicklung. Diese Dissertation wäre ohne die Hilfe und Unterstützung vieler Wegbegleiter nicht in der vorliegenden Form denkbar gewesen, weshalb ich hier die Gelegenheit nutzen möchte, mich dafür zu bedanken.

An erster Stelle steht natürlich meine geliebte Frau Stefanie, die mich über die gesamte Strecke mit Ruhe, Geduld und Verständnis sowie etlichen Anregungen und Korrektur-Arbeiten unterstützt hat. Außerdem hat sie mir durch unsere harmonische Partnerschaft viel Glück und Energie geschenkt, wofür ich ihr gar nicht genug danken kann.

Fast ebenso bedeutsam war und ist für mich meine „Doktormutter“ Prof. Dr. Gabi Reinmann. Sie hat mich auf die denkbar beste Weise betreut – nicht nur aufgrund der überragenden fachlichen Kompetenz. Vielmehr hat mich auch ihre menschliche Seite beeindruckt und vorbildhaft geprägt. Jedenfalls bin ich äußerst dankbar, dass sie mir als Mentorin zur Seite gestanden ist und auch weiterhin stehen wird.

Einen großen Anteil an der Optimierung dieser Arbeit hat Martin Binswanger, der glücklicherweise den Text als Lektor betreut hat. Dabei hat er neben der Fehlersuche auch viele wichtige Verbesserungsvorschläge beige-steuert, weshalb ich sehr dankbar für diese große Unterstützung bin.

Ebenfalls einen wesentlichen Beitrag zur Fertigstellung der Arbeit hat Sandra Hofhues geleistet, die die erste große Korrektur übernommen hat. Sie ist dabei sehr sorgfältig vorgegangen und hat etliche hilfreiche Anregungen gegeben, wofür ich mich herzlich bedanken möchte.

Daneben hat mich noch Ruben Schulze-Fröhlich als Projektmitarbeiter auf einem Wegstück während der Dissertation begleitet, wobei er mir auch als Freund eine wichtige Unterstützung war. Insbesondere während der Didacta in Hannover hat er mir sehr geholfen beim Befragen der Lehrkräfte, wofür ich mich herzlich bedanken möchte. Vergleichbares gilt für Rüdiger Keller, der als Doktoranden-Kollege und Freund einen ähnlichen Weg beschritten hat und mir ebenfalls in Hannover bei der Didacta-Umfrage viel geholfen hat, weshalb ich mich auch bei ihm nochmals bedanken möchte.

Schließlich ist aus dem universitären Umfeld noch Dr. Frank Vohle zu erwähnen, den ich schon während meiner Zeit in Köln kennen lernen durfte und der mir eine wesentliche Hilfe dabei war, den Weg nach Augsburg zu finden. Außerdem ist es immer eine große Freude, mit ihm anregende Gespräche zu führen und wertvolle Anstöße zu erhalten, wofür ich ihm herzlich danken möchte. Zusätzlich eine wichtige Gesprächspartnerin und Unterstützerin ist Dr. Eva Häuptle, die mich immer wieder ermutigt hat und hilfreiche Anregungen gegeben hat, weshalb ich ihr meinen Dank aussprechen möchte. Daneben schätze ich mich sehr glücklich, mit einem tollen Team am Institut für Medien und Bildungstechnologie zusammenzuarbeiten und so immer wieder viele wichtige Erfahrungen machen kann. Zuletzt will ich im Zusammenhang mit dem universitären Umfeld noch Prof. Dr. Hermann Rüppell aus Köln für die lehrreiche Zeit und das Vertrauen danken, da ich jahrelang bei ihm gearbeitet habe und so in das akademische Leben eingeführt wurde. Dabei geht auch ein Dank an meine ehemaligen Kollegen, insbesondere Dr. Gertrud Kemper, Dr. Karl Steffens und Erika Scheffler.

Meine Doktorarbeit ist in Kooperation mit der Intel® Education Group sowie der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen entstanden. Hierbei möchte ich zunächst Johannes Böttcher für viele anregende Gespräche und Einblicke in seinen reichen Erfahrungsschatz sowie sein Vertrauen und seine Unterstützung danken. Ebenso möchte ich mich herzlich bei der Intel® Education Group bedanken, die diese Dissertation über Drittmittel überhaupt erst ermöglicht hat und mir ebenfalls Vertrauen entgegengebracht sowie Hilfestellung gewährt hat.

Als bekennender Familienmensch will ich abschließend noch meiner Mutter und meinen Geschwistern zutiefst für ihre Anteilnahme und mentale Unterstützung über die vielen Jahre danken.

Inhalt

Vorwort.....	I
Inhalt.....	III
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Einstieg in die Thematik	1
1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2 Aspekte der Lehrerfortbildung	7
2.1 Vorbemerkungen: Aspekte der Lehrerfortbildung.....	7
2.2 Annäherungen an Lehrerfortbildung	8
2.2.1 Rahmenbedingungen der Lehrerfortbildung	8
2.2.2 Definition des Gebietes „Lehrerfortbildung“	11
2.2.3 Aufgaben und Ziele der Lehrerfortbildung	15
2.2.3.1 Differenzierungsansätze	15
2.2.3.2 Aufgaben der Lehrerfortbildung	16
2.2.3.3 Ziele der Lehrerfortbildung.....	18
2.2.3.4 Zwischenresümee: Aufgaben und Ziele.....	23
2.2.4 Funktionen der Lehrerfortbildung	24
2.3 Geschichte, Theorie und Praxis der Lehrerfortbildung.....	26
2.3.1 Entwicklungslinien der Lehrerfortbildung	26
2.3.2 Theorie-Ansätze zur Lehrerfortbildung.....	31
2.3.3 Ebenen der Lehrerfortbildung	34
2.3.3.1 Zentrale, Regionale und Lokale Lehrerfortbildung.....	34
2.3.3.2 Schulinterne Lehrerfortbildung	37
2.3.3.3 Universitäre Lehrerfortbildung	42
2.3.3.4 Zwischenresümee: Ebenen.....	45
2.3.4 Akteure der Lehrerfortbildung.....	49
2.4 Didaktik der Lehrerfortbildung.....	53
2.4.1 Systematisierungsversuche zur Didaktik der Lehrerfortbildung.....	53
2.4.2 Gestaltungsprinzipien zur Didaktik der Lehrerfortbildung	59
2.4.3 Weiterführende Elemente der Lehrerfortbildungsdidaktik.....	64
2.5 Zusammenfassung und Ausblick: Aspekte der Lehrerfortbildung.....	67
3 Empirische Befunde zur Lehrerfortbildung.....	71
3.1 Vorbemerkungen: Empirische Befunde.....	72
3.2 Interessenschwerpunkte bezüglich Lehrerfortbildung.....	75
3.2.1 Fachwissenschaft	76

3.2.2	Unterrichtsgestaltung	79
3.2.3	Erfahrungsaustausch	82
3.2.4	Problemlösung	83
3.2.5	Sonstige Motive	85
3.2.6	Zwischenresümee: Interessenschwerpunkte	87
3.3	Gestaltungswünsche hinsichtlich Lehrerfortbildung.....	88
3.3.1	Zeitliche Aspekte	89
3.3.2	Organisationsform.....	92
3.3.3	Veranstaltungsort und Teilnehmerkreis	96
3.3.4	Dozenten	97
3.3.5	Zwischenresümee: Gestaltungswünsche.....	98
3.4	Lehrerfortbildungsaktivitäten.....	100
3.4.1	Beteiligungsgrad	100
3.4.2	Zeitlicher Umfang	101
3.4.3	Handlungsformen.....	103
3.4.4	Einflussfaktoren	105
3.4.5	Exkurs: Freiwilligkeit	107
3.4.6	Zwischenresümee: Aktivitäten.....	109
3.5	Lehrerfortbildungsangebot	110
3.5.1	Informationszugriff	110
3.5.2	Angebotsstruktur.....	112
3.5.3	Zwischenresümee: Angebot.....	116
3.6	Hindernisse bezüglich Lehrerfortbildung.....	119
3.6.1	Veranstaltungsbedingte Hürden	119
3.6.2	Schulische Barrieren	120
3.6.3	Private Hinderungsgründe.....	120
3.6.4	Weitere Einflussfaktoren.....	121
3.6.5	Zwischenresümee: Hindernisse.....	122
3.7	Zusammenfassung: Empirische Befunde	124
4	Evaluation und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung	129
4.1	Evaluation von Lehrerfortbildung	129
4.1.1	Annäherung an Evaluation von Lehrerfortbildung	130
4.1.2	Funktionen der Evaluation von Lehrerfortbildung	133
4.1.3	Systematisierung der Evaluation von Lehrerfortbildung	135
4.1.4	Zwischenresümee: Evaluation	141
4.2	Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.....	142
4.2.1	Erfassung von Wirksamkeit	142
4.2.2	Auswirkungen von Lehrerfortbildung	148
4.2.3	Einflussfaktoren auf Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.....	154

4.2.4	Zwischenresümee: Wirksamkeit.....	162
4.3	Zusammenfassung: Evaluation und Wirksamkeit	164
5	Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien	167
5.1	Medieneinsatz im Unterricht	168
5.1.1	Relevanz (digitaler) Medien für die Schule.....	168
5.1.2	Voraussetzungen für Medieneinsatz.....	169
5.1.3	Formen des Medieneinsatzes.....	175
5.1.4	Potenziale des Medieneinsatzes	179
5.1.5	Medienkompetenz und Mediennutzung	183
5.1.5.1	Medienkompetenz	183
5.1.5.2	Mediennutzung.....	185
5.1.6	Zwischenresümee: Medieneinsatz.....	189
5.2	Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien	190
5.2.1	Medienbezogene Lehrerfortbildung	190
5.2.2	Mediengestützte Lehrerfortbildung.....	193
5.2.2.1	Formen mediengestützter Lehrerfortbildung	194
5.2.2.2	Gestaltung mediengestützter Lehrerfortbildung.....	196
5.2.2.3	Empirische Befunde zu mediengestützter Lehrerfortbildung	199
5.2.3	E-Learning	203
5.2.3.1	E-Learning und Blended Learning.....	203
5.2.3.2	Evaluation von Lernplattformen	205
5.2.4	Zwischenresümee: Lehrerfortbildung und digitale Medien	209
5.3	Zusammenfassung: Kontext digitaler Medien.....	211
6	Evaluationsstudie: Blended Learning in der Lehrerfortbildung	213
6.1	Untersuchungsgegenstand: „Intel® Lehren - Aufbaukurs Online“	214
6.2	Untersuchungsdesign: Anlage der Evaluationsstudie.....	217
7	Erhebung I: Abschlussevaluation	219
7.1	Abschlussevaluation: Ziele und Methodik	220
7.2	Abschlussevaluation: Ergebnisse.....	221
7.2.1	Charakterisierung der Befragten.....	221
7.2.1.1	Soziodemographische Merkmale	222
7.2.1.2	Teilnahme-Motivation und Vorerfahrung.....	223
7.2.2	Bewertung des Aufbaukurses	226
7.2.2.1	Umsetzung des Aufbaukurses	227
7.2.2.2	Rolle der Mentoren.....	229
7.2.2.3	Beurteilung des Fortbildungskonzepts	230
7.2.2.4	Bewertung der Online-Plattform.....	231
7.2.3	Effekte des Aufbaukurses	233
7.2.4	Einflussfaktoren auf den Teilnahme-Erfolg	235

7.2.5	Allgemeine Angaben zur Lehrerfortbildung.....	240
7.3	Abschlussevaluation: Fazit.....	242
8	Erhebung II: Mentoren-Befragung.....	245
8.1	Mentoren-Befragung: Ziele und Methodik	245
8.2	Mentoren-Befragung: Ergebnisse.....	246
8.2.1	Merkmale, Motivation und Schulung der Mentoren.....	246
8.2.2	Aktivitäten der Mentoren	248
8.2.3	Einflussfaktoren auf Mentoren-Aktivität	249
8.3	Mentoren-Befragung: Fazit	251
9	Erhebung III: Didacta-Umfrage	253
9.1	Didacta-Umfrage: Ziele und Methodik	253
9.2	Didacta-Umfrage: Ergebnisse	254
9.2.1	Merkmale der Befragten	255
9.2.2	Aussagen zum Einsatz digitaler Medien.....	256
9.2.3	Einschätzungen zur Lehrerfortbildung.....	259
9.2.4	Angaben zum Grund- und Aufbaukurs.....	262
9.2.5	Studenten-Fragebogen: Zusammenfassung	265
9.3	Didacta-Umfrage: Fazit.....	265
10	Erhebung IV: Rahmenbedingungen.....	269
10.1	Rahmenbedingungen: Ziele und Methodik	269
10.2	Rahmenbedingungen: Ergebnisse.....	270
10.2.1	Organisatorische Aspekte	270
10.2.2	Angaben zu den Mentoren	271
10.2.3	Sonstige Aussagen	271
10.2.4	Vergleich zwischen den Bundesländern	272
10.3	Rahmenbedingungen: Fazit	275
11	Zusammenfassung und Ausblick	277
11.1	Überblick zu den Ergebnissen der Evaluationsstudie.....	277
11.2	Diskussion der Folgerungen	281
11.3	Ausblick.....	284
	Literaturverzeichnis	287
	Anhang.....	323
	Überblick.....	323
	Übersicht zu LFB-Studien	324
	Verlauf des Aufbaukurses vor und während der Evaluation	327
	Anhang zur Erhebung I: Abschlussevaluation.....	329
	Anhang zur Erhebung II: Mentoren-Befragung.....	330
	Anhang zur Erhebung III: Didacta-Umfrage	331
	Anhang zur Erhebung IV: Rahmenbedingungen	332

Ansätze einer LFB-Bibliographie.....	333
Eidesstattliche Erklärung.....	334
Lebenslauf	335

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit.....	5
Abbildung 2: Aspekte der Lehrerfortbildung	7
Abbildung 3: 20 leitende Aspekte/Essentials für die schulinterne Lehrerfortbildung	41
Abbildung 4: Ebenen und Aktionsbereiche der Lehrerfortbildung	48
Abbildung 5: Typenklassen von Einrichtungen zur Lehrerfortbildung.....	50
Abbildung 6: Fortbildungsdidaktischer Orientierungsrahmen zur fortbildungsdid. Analyse ..	56
Abbildung 7: Empirische Befunde zur Lehrerfortbildung	71
Abbildung 8: Evaluation und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung	129
Abbildung 9: Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien.....	167
Abbildung 10: Unterrichtliche Schwerpunkte der Mediennutzung.....	176
Abbildung 11: Evaluationsstudie: Blended Learning in der LFB	213
Abbildung 12: Beispielseite der Lernplattform des Aufbaukurses	215
Abbildung 13: Qualitätskonzept des Aufbaukurses	216
Abbildung 14: Erhebung I: Abschlussevaluation.....	219
Abbildung 15: Beispiel für Fragebogen der Abschlussevaluation	221
Abbildung 16: Bewertung des Aufbaukurses.....	230
Abbildung 17: Effekte des Aufbaukurses (Kompetenzen).....	233
Abbildung 18: Zusammenhang Teamarbeit und Lernerfolg	236
Abbildung 19: Zusammenhang Schulleitungsunterstützung und Aufbaukurs-Bewertung	237
Abbildung 20: Erhebung II: Mentoren-Befragung.....	245
Abbildung 21: Beispiel des Online-Fragebogens zur Mentoren-Befragung	246
Abbildung 22: Aktivitäten der Mentoren	249
Abbildung 23: Bedeutung der Mentoren-Honorierung	250
Abbildung 24: Erhebung III: Didacta-Umfrage	253
Abbildung 25: Favorisierte Form der Lehrerfortbildung	260
Abbildung 26: Erhebung IV: Rahmenbedingungen	269

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Didaktische Dimensionen, Aspekte und Begriffe in der LFB/LWB.....	55
Tabelle 2: Übersicht ausgewählter Studien zur Lehrerfortbildung	73
Tabelle 3: Begriffs-Skizze „Evaluation“	131
Tabelle 4: Untersuchungsdesign der Aufbaukurs-Evaluation.....	217
Tabelle 5: Stundenzahlen für Einführungsveranstaltung.....	227
Tabelle 6: Stundenzahlen für Selbstlernphase, Teamarbeit und Unterrichtserprobung	227
Tabelle 7: Aufbau der Didacta-Umfrage	254

Abkürzungsverzeichnis

AF	Alexander Florian (Autor dieser Arbeit)
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DVLfB	Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EU	Europäische Union
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
IPN Kiel	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaft an der Universität Kiel
IT	Informationstechnologie
Kap.	Kapitel
KMK	Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LFB	Lehrerfortbildung
LfS	Landesinstitut für Schule
LMS	Learning-Management-System
LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
LWB	Lehrerweiterbildung
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NLI	Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
RPZ	Regionales Pädagogisches Zentrum
schilf	schulinterne Lehrerfortbildung
SE	Schulentwicklung
US	United States (of America)
vs.	Versus

1 Einleitung

1.1 Einstieg in die Thematik

Es ist nahezu eine Binsenweisheit, dass die Gesellschaft durch vielfältige Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einem permanenten Wandel unterworfen ist und daraus Handlungsanlässe resultieren, die einerseits Gestaltungsmöglichkeiten, aber andererseits auch Anpassungsnotwendigkeiten beinhalten. Bevor ich¹ im Folgenden auf die Zielsetzung (siehe Punkt 1.2²) und den Aufbau (siehe Punkt 1.3) der vorliegenden Dissertation eingehe, möchte ich zunächst aus einer etwas allgemeineren Perspektive auf die Thematik dieser Arbeit hinführen. Der gesellschaftliche Wandel ist der Ausgangspunkt für Herausforderungen und gestiegene Ansprüche, denen nicht zuletzt das Schulwesen unterliegt. Diese Situation wird in der aktuellen öffentlichen Diskussion durchaus interessiert verfolgt, etwa aufgrund des „PISA-Schocks“ und der damit zusammenhängenden Debatte um Bildungsstandards. Ebenso haben diverse Schulleistungs- und etliche Evaluationsstudien im schulischen Bereich sowie die Auseinandersetzung um eine verkürzte Schuldauer des Gymnasiums ein verstärktes Bewusstsein in einer breiten Öffentlichkeit für die Bedeutung geschaffen, die einer hohen Schul- und Unterrichtsqualität zukommt.

Es ist unbestritten, dass Lehrkräfte hierbei eine zentrale Rolle einnehmen. Im Sinne des lebenslangen Lernens sind Lehrer³ mehr denn je gefordert, mit aktuellen Entwicklungen Schritt zu halten. Damit gewinnt Lehrerfortbildung (LFB) weiter an Bedeutung. Deshalb werde ich im ersten Teil dieser Arbeit in fünf Kapiteln LFB von den theoretischen Ansätzen her analysieren. Dabei gilt es u. a. herauszufinden, welche Ziele und Aufgaben mit LFB verbunden werden, wie sie konzipiert werden sollte, wie LFB in der Praxis ausgeformt ist, wie sich Lehrer zur LFB äußern und was LFB letztlich bewirkt. Dazu habe ich mich zudem mit der LFB-Entwicklung in den letzten Jahrzehnten beschäftigt, um die historischen Wurzeln zu ergründen und daraus für die derzeitigen Herausforderungen, vor denen auch die LFB steht, Impulse abzuleiten. Dabei ist LFB vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen „objektiven“ Bedarfs nicht nur funktionalistisch zu sehen, wonach Lehrkräfte ihren Unterricht nach aktuellen Erkenntnissen gestalten sollten. Diese äußeren Anforderungen an LFB sollten ausbalanciert sein mit den subjektiven Bedürfnissen der Lehrer, die in LFB ihre Professionalität steigern und schlussendlich eine höhere Berufszufriedenheit erreichen wollen. Denn hierfür stellt LFB sicherlich eine Option dar, zumal sich zufriedene und motivierte Lehrer vermutlich alleine schon wegen des größeren Engagements im Unterricht positiv auf den Lernerfolg der Schüler auswirken. Darüber hinaus wird von Lehrkräften in LFB oftmals der Erfahrungsaustausch gesucht, einerseits, um neben Anregung u. a. Selbstvergewisserung zu erhalten, was aber andererseits auch bedeuten kann, dass weiterhin eine gewisse Isolation in den Kollegien vorzufinden ist. Insofern könnte LFB, insbesondere schulinterne Formen, mit dazu beitragen, die Teamarbeit unter Lehrern zu verbessern und so als ein Baustein mit zur vielzitierten Schulentwicklung beizutragen. Ferner könnten weitergehende Kooperationsarten dadurch ange-

¹ Ich habe mich nach Absprache mit meiner Betreuerin (Gabi Reinmann) dafür entschieden, an Stellen, in denen ich als Autor in Erscheinung trete, dies auch in der Formulierung auszudrücken, also nicht, wie dies in akademischen Texten mitunter geschieht, von mir in der dritten Person zu sprechen.

² Im digitalen Anhang befindet sich eine elektronische Version dieser Arbeit, worin sämtliche Querverweise verlinkt sind, d. h. es kann direkt zum jeweils genannten Gliederungspunkt „gesprungen“ werden.

³ Aus Gründen der einfachen Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die maskuline Schreibweise verwendet, selbstverständlich ist dabei stets die weibliche Form gleichermaßen mit gemeint.

stoßen werden und eine Öffnung der Schule forcieren, z. B. in Verbindung mit Wirtschaftsunternehmen oder mit Hochschulen.

Einen zusätzlichen Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung stellen digitale Medien dar, die mittlerweile in vielen Lebensbereichen fast allgegenwärtig sind. Der Medieneinfluss auf Kinder und Jugendliche wird dabei immer wieder thematisiert. Zugleich und mitunter verknüpft mit der Debatte um die Mediensituation von Schülern besteht weitgehend Einigkeit, dass Medien für die Schule relevant sind, beispielsweise hinsichtlich Medienerziehung und -kompetenz. Dies setzt allerdings mediendidaktische Kenntnisse der Lehrer voraus und berührt die Überlegungen, inwieweit digitale Medien in der LFB zum Zuge kommen sollten. Damit ist der zweite Fragenkomplex meiner Dissertation gestreift: Ich evaluiere hierzu ein LFB-Angebot, welches einige innovative Ansätze vereint und z. B. onlinegestützt ist. Im Rahmen dessen untersuche ich, wie LFB im Kontext digitaler Medien zu verorten ist – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der von mir zusammengetragenen generellen Erkenntnisse zur LFB.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

In der vorliegenden Dissertation werde ich mich mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern Blended Learning einen Beitrag zur LFB leisten kann. Unter Blended Learning wird allgemein die Kombination von Online- und Präsenzphasen in hybriden Lernarrangements verstanden⁴. Es zeigt sich schnell, dass diese Aufgabenstellung eine Reihe sehr grundsätzlicher Fragestellungen aufwirft, insbesondere folgende Teilfragen:

- Inwieweit lassen sich Aufgaben, Ziele und Funktionen der LFB, auch vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung, bestimmen?
- Wie stellt sich die Situation der LFB in der Praxis dar, sowohl im Hinblick auf die Organisationsformen als auch bezüglich empirischer Befunde, etwa anhand von Lehrer-Befragungen?
- Welche Gestaltungsempfehlungen lassen sich sowohl in der LFB-Literatur finden als auch aus meinen Untersuchungsergebnissen ableiten und inwieweit lässt sich dabei LFB im Kontext digitaler Medien verorten?

Dazu habe ich ein im deutschsprachigen Raum verfügbares LFB-Angebot evaluiert. Um die Befunde hierzu einordnen zu können, war es jedoch notwendig, in einer Literaturstudie die theoretischen Hintergründe des Gegenstandes „Lehrerfortbildung“ systematisch zu ermitteln und zu analysieren.

Ausgehend von den beschriebenen Fragestellungen lassen sich also zwei Ziele für die vorliegende Dissertation ableiten. So will ich mich zum einen in einem theoretischen Teil intensiv mit den vielfältigen Aspekten der LFB auseinandersetzen (siehe Abbildung 1), was zugleich den Schwerpunkt meiner Arbeit bildet. Daran anschließend werde ich zum anderen in einem empirischen Teil anhand der Evaluation einer LFB-Maßnahme exemplarisch beleuchten, welche Elemente der LFB-Diskussion sich in der Praxis in welcher Form wiederfinden lassen. Dabei berücksichtige ich insbesondere Perspektiven und Potenziale des Blended Learning-Ansatzes.

⁴ Sämtliche Begriffsbestimmungen in dieser Arbeit erfolgen immer im jeweiligen Kontext, d. h. ich definiere erst dann ein Konzept bzw. theoretisches Konstrukt, wenn ich darauf näher eingehe. Dementsprechend befasse ich mich unter Punkt 5.2.3.1 ausführlicher mit Blended Learning.

Insgesamt geht es mir im Theorie-Teil darum, eine sorgfältige und möglichst gut rekonstruierbare Zusammenschau der vielfältigen Beschreibungen, Konzepte und Folgerungen zur LFB, die sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Literatur angesammelt haben, vorzulegen. Dementsprechend habe ich hier gezielt vielfältige und umfangreiche Quellverweise eingefügt, um dadurch zu ermöglichen, die jeweils behandelten Aspekte im Bedarfsfall zu vertiefen⁵. Auch wenn ich damit ein möglichst umfassendes Bild zur LFB entwerfe, so erhebe ich damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Meine Eigenleistung im Theorie-Teil besteht hauptsächlich darin die Erkenntnisse der LFB-Diskussion zusammenzutragen und durch die von mir gewählten Schwerpunkte zu strukturieren, was der ersten Zielsetzung entspricht. Im Empirie-Teil kann ich mit meinen Evaluationsergebnissen zu einer als Blended Learning konzipierten LFB-Maßnahme einen zusätzlichen Beitrag zur LFB-Forschung leisten, womit das zweite Ziel dieser Arbeit erreicht wird.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die beiden miteinander verknüpften Zielsetzungen meiner Arbeit spiegeln sich in deren Aufbau wieder: Die vorliegende Dissertation setzt sich aus zwei großen Blöcken zusammen, nämlich einem Theorie- und einem Empirie-Teil. Zusätzlich kommt drei Elementen eine verbindende Funktion zu, wobei neben dem knappen Überblick zu Beginn und der Zusammenfassung am Ende vor allem Kapitel 6 als eine Art „Scharnier“ den Übergang zwischen den beiden Hauptblöcken dieser Arbeit darstellt (siehe Abbildung 1).

Theoretischer Hintergrund

Zunächst setze ich mich in den Kapiteln zwei bis fünf mit den theoretischen Hintergründen von LFB auseinander, was den Schwerpunkt meiner Dissertation bildet. Dazu gehe ich in Kapitel 2 auf allgemeine Aspekte der LFB ein, wozu ich in einer ersten Annäherung an LFB Gesichtspunkte wie Rahmenbedingungen und rechtliche Regelungen behandle (siehe Punkt 2.2.1). Sodann stelle ich Definitionsversuche zur LFB, auch in Abgrenzung zur Lehrerweiterbildung (LWB), vor (siehe Punkt 2.2.2). Um diese Annäherung „abzurunden“, beleuchte ich im Anschluss daran Ziele und Aufgaben von LFB (siehe Punkt 2.2.3) sowie Funktionen der LFB (siehe Punkt 2.2.4). Damit das Bild der LFB noch weiter ausdifferenziert wird, widme ich mich im nächsten Schritt knapp der Theoriebildung und den historischen Entwicklungslinien der LFB, worin ich zusätzlich kurz die damalige LFB-Situation in der DDR anspreche (siehe Punkt 2.3.1). Daneben betrachte ich als Praxis-Elemente die unterschiedlichen LFB-Ebenen (siehe Punkt 2.3.3) sowie einzelne LFB-Akteure, etwa LFB-Institutionen oder die Person des Lehrerfortbildners (siehe Punkt 2.3.4). Zuletzt wende ich mich in diesem Kapitel über ausgewählte Aspekte der LFB noch der LFB-Didaktik zu (siehe Punkt 2.4), worin ich beispielsweise Gestaltungsprinzipien der LFB-Didaktik aus der Literatur zusammentrage (siehe Punkt 2.4.2). Den Abschluss des Kapitels bildet neben einer zusammenfassenden Rückschau auch ein Ausblick, da ich dort weitere offene Fragen der LFB-Diskussion skizziere (siehe Punkt 2.5).

Im daran anschließenden Kapitel 3 untermauere ich diese theoriebasierte Betrachtung mit empirischen Befunden zur LFB. Dazu habe ich über 50 Studien aus den vergangenen Jahrzehnten analysiert (siehe Punkt 3.1). Diese von mir zusammengetragenen empirischen Erkenntnisse untergliedere ich in fünf Bereiche: a) Welche Interessenschwerpunkte lassen sich bezüg-

⁵ Ich habe hierzu mit Hilfe einer Literaturverwaltung-Software eine Art LFB-Bibliographie erstellt, indem ich zu einem überwiegenden Teil der zitierten Literatur Exzerpte angelegt habe. Dadurch ist eine umfangreiche Datenbank entstanden. Diese Datei findet sich im digitalen Anhang.

lich LFB erkennen (siehe Punkt 3.2)? b) Welche Gestaltungswünsche werden hinsichtlich LFB von befragten Lehrkräften geäußert (siehe Punkt 3.3)? c) Wie ist es um die LFB-Aktivitäten (siehe Punkt 3.4) und d) wie um das LFB-Angebot (siehe Punkt 3.5) bestellt? Schließlich beleuchte ich noch, e) welche Hindernisse einer LFB-Teilnahme im Weg stehen können (siehe Punkt 3.6).

Nachdem ich diese Ergebnisse diverser LFB-Studien vorgestellt habe, untersuche ich in Kapitel 4, inwiefern LFB zu evaluieren und ob LFB „wirksam“ ist. So nehme ich mich zunächst der Frage an, was unter LFB-Evaluation zu verstehen ist (siehe Punkt 4.1.1). In der Folge stelle ich Funktionen der LFB-Evaluation vor (siehe Punkt 4.1.2) und behandle danach einzelne Systematisierungsversuche zu diesem Themen-Komplex (siehe Punkt 4.1.3). Im nächsten Schritt untersuche ich dann, inwieweit es möglich ist, Wirksamkeit von LFB zu erfassen (siehe Punkt 4.2.1). Dies soll dabei behilflich sein, die in der LFB-Literatur vorliegenden Erkenntnisse zur Auswirkung von LFB, z. B. auf die Unterrichtsgestaltung, einzuordnen (siehe Punkt 4.2.2). Denn es liegen durchaus etliche Ergebnisse vor, die die Wirksamkeit von LFB belegen und ferner, welche Einflussfaktoren dabei förderlich oder hinderlich sind (siehe Punkt 4.2.3).

Im Hinblick darauf, dass ich in meiner Evaluationsstudie eine nach dem Blended Learning-Ansatz konzipierte LFB zum Medieneinsatz im Unterricht erforsche, beschäftige ich mich in Kapitel 5 mit LFB im Kontext von Medien. Dazu konzentriere ich mich zunächst auf den Medieneinsatz im Unterricht, wobei ich anfangs kläre, inwieweit Medien für Schule relevant sind (siehe Punkt 5.1.1). Anknüpfend daran gehe ich darauf ein, welche Voraussetzungen beim Medieneinsatz im Unterricht zu beachten sind (siehe Punkt 5.1.2). Außerdem betrachte ich, auf welche Art Medien im Unterricht verwendet werden können (siehe Punkt 5.1.3) und welche Potenziale, etwa für Lernerfahrungen der Schüler, dies in sich birgt (siehe Punkt 5.1.4). In diesem Zusammenhang werde ich kompakt erläutern, weshalb Medienkompetenz bedeutsam ist (siehe Punkt 5.1.5.1) und wie Medien von Kindern und Jugendlichen sowie von Lehrern genutzt werden (siehe Punkt 5.1.5.2). Um Medien im Unterricht einsetzen zu können, benötigen die Lehrer entsprechende Kenntnisse, weshalb ich mich sodann medienbezogener LFB zuwende (siehe Punkt 5.2.1). Daraufhin setze ich mich damit auseinander, welche Formen mediengestützter LFB beschrieben werden (siehe Punkt 5.2.2.1) und wie mediengestützte LFB gestaltet werden sollte (siehe Punkt 5.2.2.2). Außerdem ergänze ich, welche empirischen Befunde zu mediengestützter LFB bislang vorliegen (siehe Punkt 5.2.2.3). Abschließend erweitere ich meine Perspektive etwas und befasse mich generell mit E-Learning und Blended Learning (siehe Punkt 5.2.3.1) sowie der Evaluation von Lernplattformen (siehe Punkt 5.2.3.2).

Evaluationsstudie

Damit ist die theoretische Grundlage gelegt für meine Evaluationsstudie, welche ich in Kapitel 6 darstelle. Dazu beschreibe ich den Untersuchungsgegenstand, nämlich die Fortbildungsinitiative „Intel® Lehren – Aufbaukurs Online“ (siehe Punkt 6.1). Zudem erkläre ich das Design meiner Untersuchung mit insgesamt vier Erhebungen, in welchen ich jeweils unterschiedliche Zielgruppen befragt habe (siehe Punkt 6.2). In den nächsten vier Kapiteln sieben bis zehn stelle ich jede dieser vier Erhebungen einzeln als in sich geschlossene inhaltliche Einheit vor und lege dabei stets dieselbe Struktur zugrunde, indem ich zunächst Zielsetzung und Methodik schildere, danach zentrale Befunde festhalte und schließlich die Kernergebnisse zusammenfasse. Den größten Platz nimmt dabei Erhebung I (n=4633) ein, deren Datenbasis eine Abschlussbefragung unter allen Absolventen aus dem deutschsprachigen Raum der von

mir evaluierten LFB im Zeitraum von Januar 2005 bis Mai 2007 bildet (siehe Kapitel 7). In Erhebung II (n=152) hat eine disproportional geschichtete Stichprobenauswahl von Mentoren, das sind speziell geschulte Lehrkräfte, welche eine wichtige Rolle im Konzept der LFB „Intel® Lehren – Aufbaukurs Online“ spielen, einen Online-Fragebogen von Mai bis Juni 2005 ausgefüllt (siehe Kapitel 8). In Erhebung III (n=485) habe ich mich aus dem Umfeld der von mir evaluierten LFB entfernt und auf der Didacta in Hannover im Februar 2006 eine Umfrage unter Lehrern und Studenten durchgeführt, um diese Ergebnisse als Vergleich heranziehen zu können (siehe Kapitel 9). Schließlich habe ich im Mai 2006 noch die Erhebung IV (n=14) durchgeführt, um systematisch die Rahmenbedingungen in den Bundesländern zu erfassen, da die von mir evaluierte LFB im deutschsprachigen Raum angeboten wird und somit im Umfeld dieser verschiedenen Gebiete diversen Einflussfaktoren unterliegt (siehe Kapitel 10).

Schließlich werde ich zum Abschluss meiner Dissertation in zwei Schritten meine Ausführungen in Kapitel 11 bündeln. Erstens werde ich versuchen, aus den Erkenntnissen und Detail-Ergebnissen meiner Evaluationsstudie eine Synthese zu bilden, indem ein übergeordnetes Fazit gezogen wird (siehe Punkt 11.1). Darauf basierend werde ich zweitens eine Verbindung herstellen zu den Folgerungen, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund im ersten Teil meiner Arbeit ableiten lassen, um abschließend meine Ausgangsfrage nach dem Potenzial des Blended Learning-Ansatzes für die LFB aufzugreifen und zu beantworten (siehe Punkt 11.2). Zuletzt schließe ich meine Dissertation mit einem generellen Ausblick unter Punkt 11.3 ab.

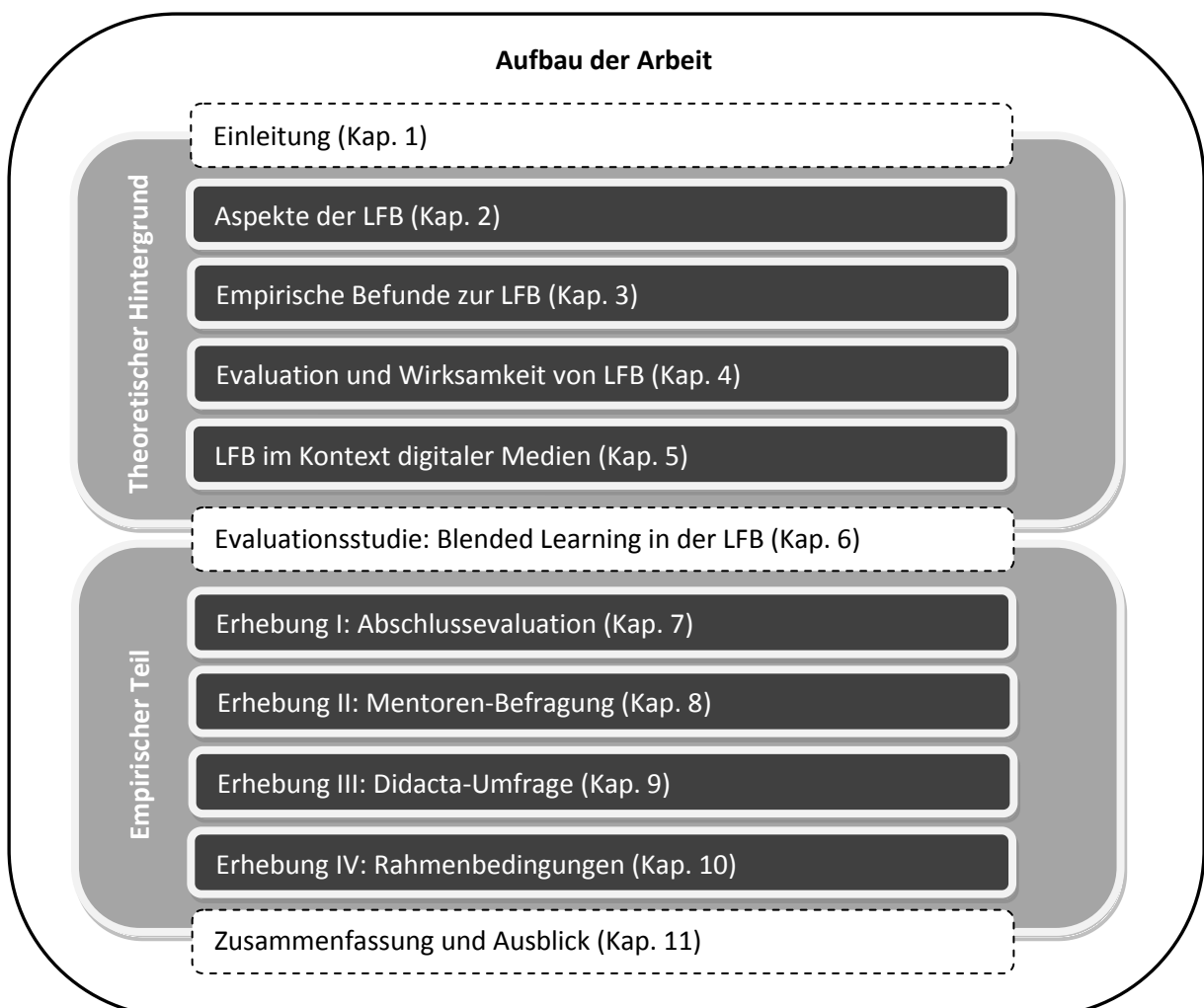


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

Formale Hinweise

Zuletzt erscheinen mir noch einige formale Hinweise notwendig. So ist hinsichtlich der Zitate zu beachten, dass ich diejenigen Passagen, die im Originaldokument hervorgehoben sind, ebenfalls unterstrichen habe. Außerdem mache ich im digitalen Anhang sämtliche Fragebögen sowie etliche Auswertungstabellen, z. B. mit Häufigkeitsverteilungen, verfügbar.

2 Aspekte der Lehrerfortbildung

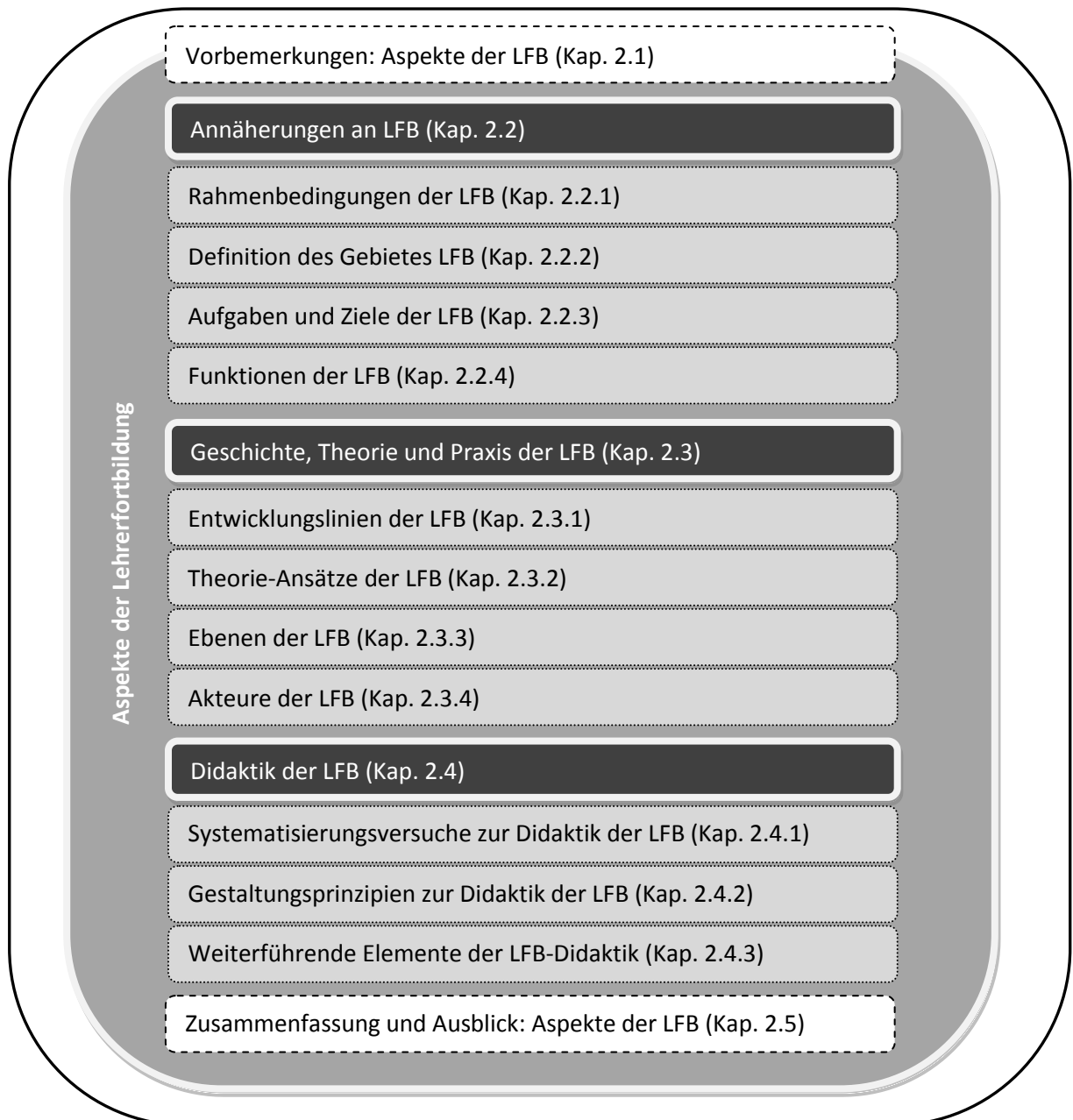


Abbildung 2: Aspekte der Lehrerfortbildung

2.1 Vorbemerkungen: Aspekte der Lehrerfortbildung

In der Literatur wird regelmäßig hervorgehoben, dass es sich bei LFB um ein komplexes Gebiet handelt (z. B. KNAB, 1981a, S. 10f oder BELBENOIT, 1979, S. 8ff). Dies ist nach FISCHER (1986, S. 1) darauf zurückzuführen, dass LFB im Spannungsfeld vielfältiger Ansprüche wie etwa wissenschaftlicher Entwicklungen, gesellschaftlicher Notwendigkeiten, individueller Bedürfnisse der Lehrkräfte und staatlicher Anforderungen liegt. Schon FRIBERG (1976, S. 13) hat aufgezeigt, dass in der Auseinandersetzung mit LFB unterschiedliche Aspekte behandelt werden, beispielsweise deren Begründung, deren Zusammenhang mit der Lehrerbildung oder deren Aufgabenbereiche sowie sonstige Fragen in organisatorischer, institutioneller und methodisch-didaktischer Hinsicht. Darüber hinaus wird vom Autor ab und an auf die aktuelle

Praxis eingegangen oder es werden Zukunftstrends prognostiziert. Schließlich wird zuweilen die Notwendigkeit der LFB thematisiert und über Motivationslagen sowie -anreize nachgedacht. Dementsprechend verortet PETER (1996, S. 9) LFB auch als Schnittstelle zwischen den Systemen der Wissenschaft, Schulpraxis und Schulverwaltung oder -aufsicht. Ähnlich wird von BÖHMER (1983, S. 10) argumentiert, indem sie LFB einordnet zwischen Theorien zur Person des Lehrers und zur Lehrerbildung sowie Modellen zur Erwachsenenbildung; dabei sind diese einzelnen Bereiche selbst wieder recht vielfältig, so dass kaum eine umfassende und fundierte LFB-Theorie daraus abzuleiten ist (siehe Punkt 2.3). Noch etwas differenzierter wird dies bei BAUMANN UND GENGER (1978, S. 372) in drei Bereiche aufgeteilt, welche als Perspektiven auf LFB angesehen werden können: a) Schule, Unterricht und Tätigkeit des Lehrers; b) Lernen von Lehrkräften; c) Innovationsvorhaben in der LFB sowie deren wissenschaftliche Begleitung. Deshalb ist es auch kaum überraschend, dass SCHURIG (1977, S. 192) beklagt, LFB ließe sich kaum widerspruchsfrei erfassen. Zumindest ist deutlich geworden, dass LFB nicht isoliert, sondern stets im Gesamtzusammenhang zu sehen ist (z. B. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG [LSW]⁶, 1995, S. 10 oder MEYER, 1985, S. 25). Im Folgenden skizziere ich dennoch, einige Gesichtspunkte der allgemeinen LFB-Diskussion (siehe Punkt 2.2.1), bevor ich mich dann einem Definitionsversuch von LFB zuwende (siehe Punkt 2.2.2). Damit zeige ich die vielfältigen Aspekte auf, die den Gesamtzusammenhang des Themenkomplexes LFB andeuten, um die danach von mir fokussierten Schwerpunkte wie etwa Aufgaben der LFB (siehe Punkt 2.2.3), Ebenen der LFB (siehe Punkt 2.3.3) oder Didaktik der LFB (siehe Punkt 2.4) besser einordnen zu können (zum Aufbau dieses Kapitels siehe auch Abbildung 2).

2.2 Annäherungen an Lehrerfortbildung

2.2.1 Rahmenbedingungen der Lehrerfortbildung

Generelle Rahmenbedingungen

Lehrerfortbildung unterliegt verschiedenen Rahmenbedingungen. Nach EIKENBUSCH (1996, S. 18) sind sie organisatorischer, struktureller, finanzieller und juristischer Art. Zunächst betrachte ich als ein zentrales Bezugsfeld der LFB die Verbindung zur Schule, wobei meine folgenden Ausführungen lediglich auf LFB-Literatur basieren, da ich nicht auf die umfangreiche Diskussion zur Schultheorie eingehen kann. Manche LFB-Autoren thematisieren grob die generellen Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf Schule und deren Beteiligte, indem sie daraus Anforderungen an die LFB ableiten, etwa die veränderten Sozialisationsinflüsse auf Schüler oder die Altersstruktur in den Kollegien (z. B. HAENISCH, 1992, S. 9 oder WIEMAN, 1981, S. 3f). Stellvertretend will ich hierfür RECKMANN (1992, S. 9) zitieren: „*Die Schule als gesellschaftliche Instanz muß sich den neuen Entwicklungen anpassen und die eigenen Ziele und Verfahren ständig überprüfen. Dabei sind nicht nur tradierte curriculare Vorgaben zu revidieren, sondern auch Strukturen des innerschulischen Lebens und die Bezüge zur außerschulischen Umwelt.*“ Andere Autoren hingegen befassen sich etwas ausführlicher mit dem Verhältnis von Schule und LFB. So schreibt SCHURIG (1977, S. 193):

„In ihrer beruflichen Tätigkeit vollziehen Lehrer nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, von Qualifikationen, die der Sicherung der 'gesellschaftlichen Produktion' dienen, sondern sie repräsentieren die Allokations- und Selektionsfunktionen der Schule ebenso wie ihre Legitimations- und Identifikationsfunktion. Deren Bestimmung unterliegt Veränderungen und

⁶ Anmerkung Alexander Florian (AF): Das LSW stammt aus Nordrhein-Westfalen (NRW).

kontroverser Interpretation. Abweichungen jedoch, die über ein bestimmtes Ausmaß hinausgehen, deren Duldung von der spezifisch historisch-gesellschaftlichen Situation abhängig ist, werden sanktioniert. Einrichtungen der Lehrerfortbildung, die auf Veränderungen zwangsläufig reagieren müssen, können solche Verwicklungen nicht aufheben.“

Ähnlich klingt es bei PÖPPEL UND HINTZ (1990, S. 13ff), die sich mit dem Spannungsfeld zwischen pädagogischer Autonomie und gesellschaftlicher Funktionalität befassen, worin sich Schule ebenso wie LFB bewegt. Dabei verweisen die Autoren (ebd., S. 17ff) zunächst auf den Widerspruch zwischen Qualifizierungs- und Selektionsfunktion der Schule und stellen dann fest, dass neben dem funktionalen Aspekt der beruflichen Qualifikation von LFB im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule auch pädagogische Gesichtspunkte erkennbar sind, indem sich Lehrer mit Aufgaben wie Ethos, Werte- und Normorientierung, Differenzierung, Diagnose- und Beratungskompetenz auseinandersetzen. Letztlich verbirgt sich dahinter auch der Anspruch, dass LFB einen Beitrag zur schulischen Innovation leisten soll, indem die Lehrkräfte als Träger schulischer Neuerungen gestärkt und unterstützt werden, wengleich etwa HECK UND SCHURIG (1982, S. 41) dies skeptisch beurteilen: *„Prognosen über einen effektiven Beitrag von Lehrerfortbildung zu schulreformerischen Maßnahmen wären nur dann sinnvoll und möglich, wenn Lehrerfortbildung integrierter Bestandteil der beruflichen Praxis von Lehrern wäre und sie Maßnahmen einschliesse, die die Bedingungen der Arbeitssituation an die jeweils propagierten Reformvorstellungen anpaßt.“* Zudem weist EIKENBUSCH (1996, S. 19) darauf hin, dass LFB spezifisch für die lokalen Bedingungen der Einzelschule adaptiert werden muss, wobei mit JÜRGENS (1983, S. 104f) bei Innovationsprozessen im Schulwesen erschwerend diverse Strukturebenen des schulischen Umfelds hinzukommen. Außerdem bestehen gerade bei schulreformerischen Faktoren nach BELBENOIT (1979, S. 7) oftmals politische Implikationen, z. B. divergierende Vorstellungen zu Bildungszielen, die den LFB-Prozess verkomplizieren. So hat bereits der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1974, S. A62) festgestellt: *„Die Abhängigkeit jeder Innovation im Schulwesen vom Umfeld ist so groß, daß sie auf Phase und Ort der Entwicklung selbst zurückwirken muß; anders ausgedrückt, es stellt sich die Frage, ob nicht einige der jeweils anderen Elemente des Systems schon in die Anfänge einer Innovation, nicht erst in ihre Durchsetzung einbezogen sein müssen.“* Einen weiteren Ansatzpunkt im Bereich der Schule stellt die Lehrerforschung dar, wobei ich dies abermals nur im Zusammenhang mit der verwendeten LFB-Literatur behandle und nicht weiter auf die vielfältigen Theorien, etwa zum Lehrerberuf oder zur Lehrerpersönlichkeit, eingehe⁷. Hierzu hat unter anderem WEISS (1982, S. 102) ausgeführt:

„Die Lehrerrolle ist vielfältig und schwierig. Es ist eine lohnende und wichtige Aufgabe für die Lehrerweiterbildung, nicht nur berufliche Kenntnisse im engeren Sinne zu vermitteln, sondern auch zur Reflexion des eigenen Berufes anzuregen. Eine derartige Lehrerweiterbildung, die nur in Zusammenhang mit Lehrerforschung verstanden werden kann, leistet einen wichtigen Beitrag zur psychischen Hygiene und zur Berufszufriedenheit von Lehrern.“

Oftmals wird darüber hinaus für die Schaffung eines neuen Lehrerleitbilds plädiert, wozu dann begleitend LFB auszubauen wäre (z. B. HALÁSZ ET AL., 2004, S. 50ff oder MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN [MSW NRW], 1996, S. 82f). Gelegentlich wird dies auch im Rahmen der Professionalisierungsdebatte erörtert (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 75ff; RÜEGG, 1994, S. 13ff; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 13ff; HOLZAPFEL,

⁷ Einen Überblick liefern beispielsweise HUBER, LANGE & TERHART, 2003; TERHART, 2001; CARLE, 1997, S. 165ff). Zudem wird in vielen Berichten regelmäßig die Situation der Lehrer analysiert (z. B. HALÁSZ, SANTIAGO, EKHMOLM, MATTHEWS & MCKENZIE, 2004; SEKRETARIAT KMK, 2003; AVENARIUS, DITTON, DÖBERT, KLEMM, KLIEME & RÜRUP, ET AL., 2003; WISSENSCHAFTSRAT, 2001; TERHART, 2000).

1975, S. 21ff)⁸. Bisweilen wird dies mit Überlegungen zu Standards in der Lehrerbildung verknüpft (z. B. OELKERS, 2003, S. 13ff; OSER, 2002, S. 8ff; KNAB, 1981b, S. 25f).

Rechtliche Regelungen

Zu den Rahmenbedingungen zählen auch gesetzliche Regelungen und die Finanzierung von LFB. Zur rechtlichen Regelung von LFB führt DASCHNER (2004, S. 293) aus: „*In allen Bundesländern sind die Lehrpersonen grundsätzlich zur Fortbildung verpflichtet, wobei es ihnen selbst überlassen bleibt, ob und in welchem Umfang sie an den staatlichen Angeboten partizipieren. Maßnahmen der Fortbildung sind in der Regel nicht mit beruflichen Berechtigungen verbunden und werden daher nicht mit Prüfungen abgeschlossen oder durch Zeugnisse attestiert.*“ Diese Bestimmungen und weitere Regelungen zur Kostenerstattung sowie Dienstbefreiung, die in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden und oftmals der Zustimmung des Schulleiters sowie des Personalrates bedürfen, sind laut WILL (1987, S. 24f) in den Gesetzen zur Lehrerbildung und/oder den Laufbahnverordnungen für Beamte festgeschrieben. Gleichzeitig wird stets unterstrichen, etwa durch SCHULZ (1990, S. 50), dass mit der Fortbildungspflicht für die Lehrkraft eine Fürsorgepflicht des Dienstherrn einhergeht und dementsprechend eine Infrastruktur sowie Angebote für LFB bereitstehen müssen. Bei dieser beiderseitigen Verpflichtung wird aber, wie SPIEGEL (1981, S. 17) anführt, auf das Prinzip der freiwilligen Teilnahme gesetzt (zum Prinzip der Freiwilligkeit siehe Punkt 3.4.5). Daneben sind nach EIKENBUSCH (1996, S. 18) vielfältige Aspekte der LFB in landesweiten Erlassen und sonstigen Vorgaben geregelt, z. B. die Anerkennung der Veranstaltungen weiterer Träger oder organisatorische und strukturelle Festlegungen für verschiedene LFB-Formen. Schließlich macht SCHWETLIK (1998, S. 37f) noch deutlich, dass zu den rechtlichen Bestimmungen auch weitere Gesetze zählen, etwa das Grundgesetz bezüglich Entfaltung der Persönlichkeit, das Bundesbeamtengesetz zum Bildungsurlaub oder die Fortbildung nach dem Berufsbildungsgesetz sowie dem Arbeitsförderungsgesetz.

Finanzierung

Bezüglich der Finanzierung von LFB wird im Abschlussbericht einer Evaluationskommission (MSW NRW, 1996, S. 67ff), die in ihrem Peer-Review eine Critical-Friend-Perspektive eingenommen hat, zur LFB in NRW ein Vergleich der Kosten für LFB mit den Weiterbildungsausgaben der Wirtschaft vorgenommen. Es wird deutlich, dass im Schulsystem verhältnismäßig wenig in Personalentwicklung investiert wird. Schon 1977 hatte KRÖLL (S. 50) festgestellt, dass die Ziele des Bildungsgesamtplans der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) von 1973 weit verfehlt wurden. Anscheinend wurde die anvisierte Ausgabensteigerung, welche die BLK vorgeschlagen hatte, kaum umgesetzt (BLK, 1973 zitiert nach KRÖLL, 1980a, S. 104). Diese Einschätzung wird geteilt von BÖWER-FRANKE UND GENGER (1980, S. 160f), wonach die geplante Finanzierung von LFB gemäß des Bildungsgesamtplans nicht erreicht wurde, da dort deutlich höhere Steigerungen vorgesehen waren. Es ist dabei zu beachten, dass die LFB-Kosten zwischen den Bundesländern schwanken, beispielsweise haben Flächenstaaten deutlich höhere Reisekosten (KRÖLL, 1977, S. 50). Allerdings wird in diversen Dokumentationen zur Situation der LFB in den Bundesländern regelmäßig erwähnt, dass nur in Ausnahmefällen Angaben zu finanziellen Aufwendungen und zur Ausstattung der jeweiligen LFB-Institution gemacht werden (z. B. LANDESINSTITUT FÜR

⁸ Hier im Sinne des Lehrerberufs, nicht bezogen auf die Professionalisierung der LFB, wie ich sie unter Punkt 2.4.2 behandle.

SCHULPÄDAGOGISCHE BILDUNG⁹, 1976; HOCHWALD, KRÖLL, & SCHMITZ, 1974, S. 44; KRIEGELSTEIN, O. J. [1971]). Insgesamt ist die Frage der Bildungskosten in Verbindung mit LFB also mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden, zumal sie personalintensiv und langfristig zu kalkulieren sind, wie KRÜGER (1978) dargelegt hat¹⁰. So werden bisweilen die knappen finanziellen Mittel beklagt, etwa durch EDELHOFF (1996, S. 75f), wobei nach FRIED (1997a, S. 293) insbesondere die Fortbildner selbst die Finanz- und Sachmittel als unzureichend einstufen. Dementsprechend fällt auch der Kommentar durch KRAMP UND WEHLE (1972, S. 5) aus: „*Angeichts dieser Tatsachen erscheint die leicht feststellbare Diskrepanz zwischen theoretisch anerkannter Notwendigkeit und faktisch vernachlässigtem Ausbau einer effizienten Lehrerfortbildung höchst gravierend und in vielerlei Hinsicht bedenklich.*“ Andererseits stellt KNAUT (2003, S. 40f) bezüglich der finanziellen Unterstützung durch staatliche Stellen bei schulinterner LFB fest, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte mit der Höhe der bereitgestellten Mittel zufrieden ist. Eventuell auch deshalb gelangen HALÁSZ ET AL. (2004, S. 36f) zu dem Schluss, dass für einen LFB-Markt die finanziellen Voraussetzungen nur bedingt gegeben sind, denn die Anbieter können beim derzeitigen Preisniveau kaum kostendeckend Maßnahmen konzipieren. So heißt es (ebd., S. 37): „*Kammern und Arbeitgeberorganisationen scheinen gewillt zu sein, Fortbildungsangebote für den Bildungssektor zu ermäßigten Kosten bereitzustellen, doch geht dies immer noch über das hinaus, was der Bildungssektor dafür normalerweise aufbringen kann, da seine eigenen Spezialeinrichtungen bereits den größten Teil der für diesen Zweck bestimmten Ressourcen absorbieren.*“ Auf die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich finanziell an LFB zu beteiligen, werde ich später unter Punkt 3.5.2 eingehen.

2.2.2 Definition des Gebietes „Lehrerfortbildung“

Da LFB ein zentraler Begriff dieser Arbeit ist, werde ich nun etwas ausführlicher darauf eingehen und sie dabei auch von LWB abgrenzen. Die einzelnen Definitionsversuche sind stets vor dem Hintergrund der jeweiligen historischen Situation zu betrachten. So schreibt etwa LIPPERT (1982, S. 64): „*In jeder Epoche bestimmen der Zustand des Bildungswesens, die Lebens- und Berufslage des Lehrerstandes, der Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung im weiten Sinne und der geistige Rang der Kulturpolitik die Art und den Umfang der praktischen Maßnahmen der Lehrerfortbildung.*“ Die Begriffsdefinitionen sind also im Kontext des historisch entstandenen Bildungssystems zu sehen, sie liegen somit in einem dynamischen Kräftefeld divergierender Bildungskonzepte und sind vielfältigem Wandel ausgesetzt (z. B. MEYER, 1985, S. 12f oder FRIBERG, 1976, S. 9). So wurde beispielsweise zunächst nicht zwischen LFB und LWB unterschieden, (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 64f oder SCHOLZ, 1984, S. 1). Sodann galt bis in 1960er LFB als zweite Phase der Volksschullehrerausbildung, während berufsbezogene Aktivitäten vollbeamteter Lehrer als LWB bezeichnet wurden (z. B. PETER, 1996, S. 8 oder HECK & SCHURIG, 1982, S. 1). Es kommt hinzu, dass viele Begriffsbestimmungen unscharf sind oder uneinheitlich verwendet werden, was oftmals auch auf eine unzureichende LFB-Theoriebildung zurückgeführt wird (z. B. BÖHMER, 1983, S. 45f; JÄGER, 1975, S. 10; PAYRHUBER, 1975, S. 44).

Lehrerfortbildung

Eine umfassende und eindeutige begriffliche Bestimmung von LFB ist schwierig, da es sich um ein komplexes und vielfältiges Gebiet handelt. Nach PETER (1996, S. 9) umfasst LFB be-

⁹ Anmerkung AF: Das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung stammt aus NRW.

¹⁰ Ausführlich wird im Bildungsbericht für Deutschland auf aktuelle Werte zu Bildungsausgaben eingegangen (AVENARIUS ET AL., 2003, S. 38ff).

rufsrelevantes Lernen generell, also auch Fachlektüre, Austausch mit Kollegen oder Unterrichtserfahrungen. Schon KRATZSCH, VATHKE UND BERTLEIN (1967, S. 89) haben verschiedene LFB-Aktivitäten ausgemacht, die mehr oder weniger eng auf die berufliche Tätigkeit bezogen sind und von obligatorische Kursen für Referendare über freiwillig besuchte Veranstaltungen bis hin zu privaten Bildungsbemühungen reichen. Auch der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (BOHNENKAMP, DIRKS & KNAB, 1966, S. 815) sowie der Deutsche Bildungsrat (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970, S. 240f) haben festgestellt, dass LFB in vielen Formen geschieht. So wird durch HECK UND SCHURIG (1982, S. 3) angemerkt:

„Betrachtet man genauer, welche Maßnahmen und Aktivitäten unter dem Begriff Lehrerfortbildung zusammengefaßt werden, so zeigt sich, daß die unterschiedlichsten Vorgänge gemeint sind. Bestimmungskriterien und Identitäten drohen erneut zu verschwimmen, da praktisch alle auf Lernprozesse von Lehrern gezielte Angebote gemeint sein können: von der privaten Lektüre bis zur Teilnahme an Fernstudienlehrgängen, von der privaten Organisation von Selbsterfahrungsgruppen bis zur Absolvierung von Lehrgängen staatlicher Fortbildungsinstitute; der Besuch eines Museums mag ebenso beansprucht werden wie die Beteiligung an curricularen Entwicklungsvorhaben.“

Dabei gilt nach SCHULZ (1990, S. 49), dass LFB aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland sehr unterschiedlich geregelt ist, allerdings bei weitgehend gleichen allgemeinen Zielsetzungen. Außerdem wird zwischen institutioneller und individueller oder informeller LFB unterschieden, wobei in die zweite Kategorie alle Formen selbstorganisierter Lernprozesse fallen; zudem wird intentional geplante Fortbildung hinzugezählt, da hiermit ein zielgerichtet-aktives Verhalten von einer bloß passiven Reaktion auf Veranstaltungsprogramme abgrenzt werden soll (LANDERT, 1999, S. 18).

Daneben wird häufig betont, dass LFB der Berufsfähigkeit des Lehrers dient und damit, wenig überraschend, letztlich eine Verbesserung für die Schüler anstrebt (z. B. HAENISCH, 1988, S. 6; HEIMERER & LOHRER, 1983, S. 657; ARLT, DÖBRICH & LIPPERT, 1981, S. 111). Gerade der Aspekt, dass LFB auf berufliche Kompetenzen ausgerichtet ist, scheint als Klammer zur LFB-Diskussion ein gewisses Potenzial zu besitzen, um heterogene Ansätze zu bündeln (z. B. WILLY, GÖBEL-LEHNERT & CHROUST, 1997, S. 1 oder KITTLER, 1981, S. 27). Dies wiederum bedeutet jedoch, dass berufliche Kompetenz zu explizieren ist, wozu LANDERT (1999, S. 19) folgenden Versuch unternommen hat:

„Unter beruflicher Kompetenz verstehen wir ein Set von Qualifikationen (Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen), mit dessen Hilfe eine Lehrperson die verschiedenen Funktionen ihres Berufes so ausfüllt, dass die Bildungsziele der Schule erreicht werden. Berufliche Kompetenz bedingt also zunächst die Aneignung von Qualifikationen. Diese allein stellen aber nur eine notwendige und keine hinreichende Bedingung für die Kompetenzbildung dar. Berufliche Kompetenz erwächst erst aus der erfolgreichen Kombination der erlangten Qualifikationen (Anwendung) am Arbeitsplatz.“

In der LFB werden demzufolge Qualifikationen erworben, die sich erst durch die Anwendung am Arbeitsplatz in Kompetenzen wandeln können, jedoch spielen dabei auch die sozialen, infrastrukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen eine Rolle, da diese den Kompetenzaufbau begünstigen oder auch behindern können. Angesichts dessen ist mit EDELHOFF (1988, zitiert nach PETER, 1996, S. 10) vorerst allgemein festzuhalten: *„Fortbildung in diesem Sinne ist aktive, engagierte, geistige, kulturelle und soziale Tätigkeit, die sich auf Erfahrungen im Beruf bezieht, diese aufarbeitet und erweitert.“* Um nun eine vorläufige Differenzierung zur LWB vornehmen zu können, will ich, exemplarisch für viele LFB-Bestimmungen, die Definition von KRAMP UND WEHLE (1972, S. 10) wiedergeben:

„Zur Lehrerfortbildung im engeren Sinne sollen jene Aktivitäten gerechnet werden, die der Erhaltung und Steigerung der Berufstüchtigkeit des Lehrers innerhalb seines jeweiligen Arbeitsfeldes dienen. Im Mittelpunkt wird hier die Auseinandersetzung mit den Fortschritten der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Forschung, den pädagogisch relevanten Beiträgen anderer Wissenschaften und der Entwicklung der interdisziplinären wissenschaftstheoretischen Diskussion stehen, wobei gegenwärtige und künftige Anforderungen der Schularbeit stets gleichermaßen berücksichtigt werden müßten.“

Lehrerweiterbildung

Auch zum Begriff der LWB wird durch PAYRHUBER (1975, S. 43f) konstatiert, dass dieser uneinheitlich verwendet wird und darüber hinaus in den Bundesländern unterschiedlich aufgefasst wird. Allgemein wird von JÄGER (1975, S. 10) festgehalten, dass LWB der horizontalen oder vertikalen Aufbauqualifikation dient. Generell wird mit LWB oftmals eine Statusveränderung in Verbindung gebracht, gekoppelt an zertifizierte Qualifikationserweiterungen, was dann auch besoldungswirksam werden kann (z. B. RÜEGG, 1994, S. 40; FREDE, 1990, S. 329ff; KITTLER, 1981, S. 27f; ARLT ET AL., 1981, S. 112). Dementsprechend heißt es etwa bei FUHRMANN (1997, S. 172): *„Unter Lehrerweiterbildung werden im allgemeinen Nachqualifizierungsmaßnahmen verstanden, die den Charakter eines Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungs- oder Erweiterungsstudiums haben, mit Prüfungen verbunden sind und in der Regel letztlich mit dem Ziel des Erwerbs einer neuen (oder erweiterten) Lehrbefähigung besucht werden.“* Darüber hinaus kann im Rahmen von LWB gezielt auf eine Funktionsstelle oder ein anderes Lehramt vorbereitet sowie ein akademischer Grad erworben werden (z. B. HECK & SCHURIG, 1982, S. 2 oder KRAMP & WEHLE, 1972, S. 10). Deshalb folgert SCHULZ (1990, S. 49): *„Daraus ergibt sich auch, daß Lehrerfortbildung tendenziell weniger straff organisiert oder auf einen prüfungsrelevanten Abschluß gerichtet ist als die Weiterbildung, die oft auf streng aufeinander bezogenen Kursen mit abschließender Prüfung aufgebaut ist.“* Unabhängig davon wird durch PAYRHUBER (1975, S. 44ff) in Anlehnung an den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates betont, dass LWB notwendig ist, da dies die Attraktivität des Lehrerberufs erhöht und neben dem gesellschaftlichen Bedarf an Fortentwicklung der Schule auch den individuellen Bedürfnissen nach persönlicher Entfaltung und freier Berufswahl als grundsätzlichen Rechten entgegenkommt. Hierfür können dem Autor (ebd., S. 47) zufolge auch LWB-Formen infrage kommen, die sich nicht auf den Status auswirken, etwa ein erweitertes Tätigkeitsfeld wie Beratungslehrer, weshalb er von laufbahnunwirksamen Qualifikationen spricht.

Begriffsbestimmung

Insgesamt lässt sich grob als Unterschied festhalten, dass mit LWB Stuserhöhung und beruflicher Aufstieg verbunden ist, wohingegen LFB eher dem Erhalt sowie der Verbesserung der beruflichen Qualifikation dient (z. B. PETER, 1996, S. 9; BÖHMER, 1983, S. 61; FRIBERG, 1976, S. 14). Dies wird von WILL (1987, S. 16) entsprechend formuliert: *„Der Unterschied zwischen den beiden Formen wird hier darin gesehen, daß Weiterbildungsmaßnahmen im Gegensatz zu Fortbildungsmaßnahmen mit einem Zertifikat abgeschlossen werden, das eine Statusverbesserung und/oder eine Ausweitung der Unterrichtserlaubnis nach sich ziehen kann.“* Gleichzeitig wird immer wieder durch manche Autoren verdeutlicht, dass diese Unterscheidung maßgeblich geprägt und verwendet wird von staatlichen Institutionen, angeblich aus hauptsächlich haushaltspolitischen Gründen und auch, um die Laufbahnen von Lehrern besser steuern zu können (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 65f oder HECK & SCHURIG, 1982, S. 2). Auch SCHOLZ (1984, S. 7) nimmt darauf Bezug, indem er hinter dieser Differenzierung zwischen LFB und LWB staatliche Interessen vermutet, um mittels Stundenbefreiung und Besoldungserhöhung infolge LWB ein Steuerungsinstrument auf organisatorischer Ebene zum Ausgleich

quantitativer Defizite wie Fachlehrermangel zu haben, während LFB stärker auf die „qualitative“ Seite der Lehrerqualifikation bezogen ist. Insgesamt sind die Unterschiede also eher formaler, weniger inhaltlicher Natur und sie bleiben somit für viele Autoren unbefriedigend (z. B. PETER, 1996, S. 9; MEYER, 1985, S. 17f; MOHR, 1975, S. 11f). So merkt BÖHMER (1983, S. 64) an, dass eine Trennung zwischen Qualifikationserhalt und -verbesserung bei gleichzeitiger Höherqualifizierung kaum möglich ist, da jede Veranstaltung auf zusätzliche Aufgaben vorbereiten kann und Zusatzqualifikationen nicht zwangsläufig zu Statusverbesserungen führen. Dies belegt die Autorin (ebd., S. 47ff) auch anhand der Diskussion um die Begriffe Fort- und Weiterbildung im Rahmen der jeweiligen Definitionen des Deutschen Bildungsrates im Strukturplan (vgl. hierzu auch etwa WILLI ET AL., 1997, S. 2 oder HECK & SCHURIG, 1982, S. 2). Laut BÖHMER (1983, S. 49f) ist die Begriffsbestimmung dort vage und in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich übernommen worden. Zudem ist die Festlegung problematisch, da nur organisiertes Lernen hierunter fällt und die Trennung zwischen beruflicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung nicht immer mit gewachsenen Begriffsauffassungen und -verwendungen vereinbar ist. Darüber hinaus ist nicht immer eindeutig zu bestimmen, wann etwa von Umschulung, beruflicher Weiterbildung, Aufstiegs- oder Anpassungsfortbildung zu reden ist, zumal manche Elemente auch in beiden Formen enthalten sind (zu den Definitionen des Bildungsrates siehe: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970, S. 51ff). Auch HALLER UND WOLF (1982, S. 175) vertreten die Ansicht, dass LFB und LWB kaum zu trennen sind, denn Qualifikationserhalt bedeutet nicht nur Vertiefung, sondern auch Ergänzung und Erneuerung bisheriger Qualifikationen. Es kommt erschwerend hinzu, dass in manchen Bereichen andere Begriffsbestimmungen gelten, etwa in Gesetzestexten wie dem Arbeitsförderungsgesetz, welches sechs Formen der beruflichen Fortbildung unterscheidet (BÖHMER, 1983, S. 59). Aus diesem Grund wird gelegentlich von manchen Autoren dafür plädiert, die oben erläuterte Unterscheidung zwischen LFB und LWB beizubehalten (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 1 oder MEYER, 1985, S. 18). Demgegenüber wird von SCHOLZ (1984, S. 4) der Vorschlag gemacht, LFB als Qualifikationserneuerung aufzufassen, weil sie sowohl Auffrischung und Erwerb von Qualifikationen beinhaltet, zumal sich Sicherung und Veränderung von Qualifikationen inhaltlich nicht trennen lassen:

„Wenn Lehrerfortbildung u.a. deshalb notwendig erscheint, weil sich die Anforderungen an Lehrer verändern, dann bedeutet dies, daß sich die inhaltlichen Qualifikationen des Lehrers ändern müssen, wenn er diesen Anforderungen entsprechen will. Begreift man zweitens Lehrerfortbildung als einen notwendigen Bestandteil der zunehmende Qualifizierung des Lehrers für seine Berufstätigkeit – eine Qualifizierung, die nicht mit Studium oder Referendariat abgeschlossen ist –, zeigt sich, daß Lehrerfortbildung auch eine Veränderung der bestehenden Qualifikationen, eine Erweiterung oder auch einen Erwerb neuer Qualifikationen bedeutet.“

In eine ähnliche Richtung geht der Einwand von JÄGER (1975, S. 11), der fordert, sich auf einen einheitlichen Begriff für LFB und LWB zu einigen: *„Man sollte daher die recht gekünstelte und vom Wortsinn her für den Außenstehenden unverständliche Unterscheidung von Fortbildung und Weiterbildung fallen lassen und lediglich von der Lehrerfortbildung sprechen, die sich in unterschiedlichen Intensitätsgraden vollziehen und zu unterschiedlichen Abschlüssen führen kann.“*

Dieser Einschätzung schließe ich mich partiell an. Ich will eine breite Definition von LFB in meiner Arbeit verwenden und dabei drei Begriffsbestimmungen verknüpfen. Einmal die allgemeine Auslegung durch FUHRMANN (1997, S. 172), da hiermit alle Formen der LFB (z. B. private und offizielle LFB) inkludiert sind: *„Unter Lehrerfortbildung werden alle übrigen auf weitere berufliche Professionalisierung gerichteten (organisierten und nicht organisierten)*

Formen des individuellen oder gemeinsamen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern verstanden.“ Daneben gilt zusätzlich die aufgabenbezogene Definition von BÖHMER (1983, S. 67), da hier das große Spektrum der LFB-Aufgaben erkennbar wird: *„Lehrerfortbildung umfaßt unter Bezug auf bestehende Qualifikationen des Lehrers oder im Hinblick auf seine zusätzliche Qualifizierung alle Aktivitäten, die durch aktualisierende, kompensatorische, effizienzsteigernde, kompetenzerweiternde, karriereorientierte und innovationsfördernde Aufgaben der Erhaltung und Erhöhung beruflicher Tüchtigkeit dienen.“* Demnach sind darin auch LWB-Aktivitäten eingeschlossen, es sei denn, die formale Funktion der Statuserhöhung ist als prägendes Merkmal unabhängig vom Inhalt erkennbar, womit ich eine pragmatische Position zur Unterscheidung von LFB und LWB einnehme. Mit den Worten von HALLER UND WOLF (1982, S. 176) lässt sich dies wie folgt formulieren: *„Vor diesem Hintergrund reduziert sich dann Weiterbildung im herkömmlichen Sinn auf eine Qualifikationserweiterung für Bereiche, die mittelbar und unmittelbar nicht zur Ausübung der derzeitigen Berufspraxis gehören. Weiterbildung bezieht sich auf neue Funktionen (z. B. in Ausbildung, Schulverwaltung, Erweiterung der Lehrbefähigung, bezogen auf Fächer und Schulstufen).“* Somit lässt sich festhalten: LFB ist die Gesamtheit aller Aktionen von Lehrern in Eigenregie oder mit Unterstützung anderer zur Aktualisierung oder Verbesserung von berufsbezogenen Kompetenzen (im weitesten Sinn). LWB ist insoweit lediglich in formaler Hinsicht von der LFB abzugrenzen.

2.2.3 Aufgaben und Ziele der Lehrerfortbildung

2.2.3.1 Differenzierungsansätze

Lehrerfortbildung bewegt sich in einem Schnittfeld vielfältiger Interessen. Deshalb ist kaum überraschend, dass BLOCH, BÜNDER, FREY UND ROST (1981a, S. 20) festhalten, LFB sei durch eine Fülle heterogener Zielvorstellungen charakterisiert. Dies ist, wie WENZEL (1990, S. 146) ausführt, zwar auch, aber nicht nur auf verschiedene Interessensgruppen zurückzuführen:

„Fragen nach der normativen Orientierung der Lehrerfortbildung stehen unabdingbar im Zusammenhang mit den allgemeinen Zielen der Schule, sie sind verwoben mit bildungstheoretischen, bildungspolitischen, innovationstheoretischen sowie arbeits- und beamtenrechtlichen Aspekten. Jeder dieser Aspekte wird von den unterschiedlichen Bezugsgruppen (Lehrer, Eltern, Schüler, Schulverwaltung, außerschulische Interessengruppen) je nach Standpunkt anders gewichtet und innerhalb der verschiedenen Bezugs- und Interessengruppen durchaus nicht einheitlich interpretiert.“

Darüber hinaus wird von FRIBERG (1976, S. 14) angemerkt, dass kaum eine abgegrenzte Zieldefinition der LFB vorliegt: *„Zwischen Zielen, Aufgaben und Inhaltsbereichen wird in der Regel nicht differenziert. Häufig werden Ziele auch im Rahmen von Begründungen implizit angeboten und gesetzt.“* Tatsächlich wird immer wieder festgestellt, dass Beschreibungen der Aufgaben und Ziele von LFB mit Definitionsversuchen verknüpft sind (z. B. PETER, 1996, S. 14f oder BÖHMER, 1983, S. 69). Nach BÖHMER (1983, S. 74f) hängt dies auch damit zusammen, dass keine LFB-Theorie vorliegt und deshalb viele LFB-Maßnahmen stärker von aktuellen Bedürfnissen statt durch systematische Überlegungen gesteuert sind: *„Die zu abstrakte, kaum differenzierte und theoretisch ungenügend fundierte Zielbestimmung im Bereich der Lehrerfortbildung geht mit dem Fehlen eines Fortbildungscurriculums einher. Dieses Nichtvorhandensein eines curricularen Rahmens für Lehrerfortbildung bedingt die Isoliertheit vieler Veranstaltungen und die Zufälligkeit der Zusammensetzung des Angebots.“* Auch SCHÖNIG (1990, S. 15) schreibt, dass selten zwischen Aufgaben und Zielen der LFB, zuweilen auch unter dem Begriff „Funktion der LFB“ subsumiert, differenziert wird, weshalb er folgende Abgrenzung vorschlägt:

„Aufgaben und Ziele der Lehrerfortbildung lassen sich wie folgt unterscheiden: Wenn von Aufgaben der Lehrerfortbildung die Rede ist, so ist damit eine unbestimmte Menge von Aktivitäten gemeint, die sich auf die Verbesserung des Lehrerhandelns in einem spezifischen Wirkungsbereich konzentrieren. Der Allgemeinheitsgrad von Aufgaben ist entsprechend hoch. Ziele dagegen sind spezifisch. Sie definieren einen zu erreichenden 'Soll-Wert', das Endergebnis der Fortbildungsbemühungen. Die Festlegung von Zielen impliziert immer auch eine Auswahl von zahlenmäßig mehr oder weniger eng begrenzten Methoden.“

Diese Unterscheidung ist zwar einerseits hilfreich, andererseits lassen sich hierin nur schwer diejenigen Überlegungen einordnen, die auf abstrakter Ebene unterschiedliche Aufgabenbereiche im Sinne von LFB-Funktionen beschreiben. Deshalb werde ich gesondert unter Punkt 2.2.4 einige Modellierungsversuche zu Funktionen der LFB im zeitlichen Verlauf darstellen. Insofern sind Funktionen zur LFB einerseits synonym zu sehen zu Aufgaben der LFB, andererseits sind letztere auf einem etwas geringeren Abstraktionsniveau anzusiedeln.

2.2.3.2 Aufgaben der Lehrerfortbildung

Ausgangslage: Notwendigkeit von Lehrerfortbildung

Zunächst wird in der Diskussion um LFB immer wieder deren Notwendigkeit betont, indem pauschal auf den sozio-kulturellen Wandel in der Gesellschaft verwiesen wird (z. B. ALTRICHTER, 1992, S. 59ff oder FISCHER, 1986, S. 2). Nach KRAMP UND WEHLE (1972, S. 4f) ist dieser Wandel für Lehrkräfte in dreifacher Hinsicht relevant, nämlich bezüglich neuer Methoden, Curricula bzw. Lerninhalte und Medien. Im Zuge dessen fordert JÄGER (1975, S. 17): *„Die positive Beantwortung der Frage nach der Lehrerfortbildung darf demnach nicht nur dem good-will des einzelnen Lehrers überlassen bleiben, sondern muß durch die Gesellschaft auf institutioneller Ebene gesichert werden.“* Demgegenüber gibt MOHR (1975, S. 13f) zu bedenken, dass es nicht ausreicht, die objektive Notwendigkeit der LFB nachzuweisen, sondern es erforderlich sei, dass der Lehrer die LFB subjektiv als notwendiges Instrument erfährt, um seine schulische Tätigkeit zu verbessern. Wenn es darum geht, LFB zu begründen und deren Notwendigkeit zu bestimmen, lassen sich nach HECK UND SCHURIG (1982, S. 10ff) verschiedene Argumentationsmuster identifizieren. So wird zuweilen eine generelle Selbstverständlichkeit unterstellt, die keiner weiteren Erörterung bedarf, während manche Autoren aktuelle Anlässe oder auch Probleme und Schwierigkeiten als Begründungsargument sehen, z. B. bei Veränderungen aufgrund organisatorischer Schulreformen. Daneben wird mitunter stärker die Lehrperson fokussiert: *„Lehrerfortbildung ist die notwendige Reaktion auf Widersprüche und Gefahren der Berufsrolle von Lehrern und wird vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Situation entwickelt.“* (ebd., S. 10 oder vgl. z. B. MESSERSCHMID, 1956, S. 6ff; KAISER, 1970, S. 36; WIEMAN, 1981, S. 3). Schließlich ist LFB auch dadurch notwendig, dass sich Paradigmen in den relevanten Bezugswissenschaften ändern können (HARTMANN, 1972, S. 2). Ähnliches gilt für gesellschaftliche Anforderungen, die an das Schulwesen gestellt werden: der vielfache Wandel, der sich auch auf die Schule als Subsystem der Gesellschaft auswirkt (z. B. WIDMER, 1979, S. 8f oder KRÖLL, 1975, S. 23f). SCHOLZ (1984, S. 30f) kritisiert diese Sichtweise, weil er hinter einer solchen LFB-Konzeption ein hierarchisches Modell entdeckt, welches die Praxis der Lehrer als defizitär einstuft. Vergleichbar kritisch äußert sich KNAUF (1977, S. 32), der diese Notwendigkeitsauffassung von staatlicher Seite als technokratischen Fortschrittsbegriff interpretiert. Der Autor (ebd., S. 33) folgert deshalb: *„So kann sich Lehrerfortbildung nicht freihalten von der Widersprüchlichkeit der Funktion und Legitimation staatlich organisierter Erziehung.“* Den verschiedenen Standpunkten ist laut HOLZAPFEL (1975, S. 14) insgesamt gemeinsam, dass ein Ausbau der LFB gefordert wird.

Bildungstheoretische Begründungsansätze

Im Hinblick auf die Aufgaben der LFB wird oftmals bildungstheoretisch argumentiert. Dies spiegelt sich bei BOHNENKAMP ET AL. (1966, S. 813) wieder: *„Der Auftrag der Lehrerweiterbildung [damit ist auch LFB gemeint, Anmerkung AF] geht über die Schule hinaus und muß auf dieses Mehr hin angelegt sein. Sie darf nicht auf Didaktik und Methodik, auch nicht auf fachwissenschaftliche Weiterbildung – so wichtig das alles ist – eingeengt werden. Bilden kann nur der Lehrer, der im anspruchsvollsten Sinn des Wortes selbst gebildet ist.“* Schon MESSERSCHMID (1956, S. 20) hatte diese Argumentation vertreten: *„Für die Lehrerweiterbildung (wie schon für die Lehrerbildung) ergibt sich daraus, daß auch in diesem Bereich das Sein gegenüber dem Können den Vorrang und also die innere Formung des Erziehers und Lehrers vor aller handwerklichen und methodischen Übung zu stehen hat – so unerläßlich diese für die Schulstube auch sind.“* Indessen verdeutlicht der Autor (ebd., S. 25) zugleich, dass es hierfür neben äußeren Impulsen auch einer inneren Bereitschaft bedarf. Auch KAISER (1970, S. 44) greift dies auf, wobei er anmerkt, dass der Bildungsbegriff umstritten ist, da er sowohl einen Vorgang als auch einen Zustand bezeichnet, er aber unabhängig davon ausführt: *„Bezogen auf die Lehrerfortbildung heisst das, dass jeder Lehrer eine möglichst hohe Stufe seiner persönlichen Bildung erreichen muss, wenn er als Lehrender seine Bildung weitergibt und Bildungsprozesse in jugendlichen Menschen anregen soll.“* Später wird dies von KLIPPERT (1983, S. 154) weitergeführt, der eine ganzheitliche LFB fordert, die über eine funktional-adaptive Ausrichtung hinausgeht und individuelle sowie soziale Gesichtspunkte berücksichtigt, da pädagogischer Erfolg auch von persönlichen Komponenten abhängt (siehe Punkt 2.4.2). Darüber hinaus ist schon ZUVOR durch HOCHWALD ET AL. (1974, S. 17) aus der bildungstheoretischen Perspektive ein Recht zur beruflichen Entfaltung deduziert worden, wobei diese immateriell (höhere Berufszufriedenheit etc.) oder materiell (Statusverbesserung etc.) ausgeprägt sein kann: *„Abzuleiten aus den Grundrechten der freien Entfaltung der Persönlichkeit und der freien Berufswahl muß Weiterbildung – und zwar vom Arbeitgeber in angemessener Relation zu den beruflichen Pflichten gewährt – die Voraussetzungen für berufliche Entfaltung bieten, die vom einzelnen Lehrer allerdings fakultativ – entsprechend der individuellen Lebensplanung – in Anspruch genommen werden kann.“* Diese Auffassung wird auch in aktuelleren Texten vertreten, exemplarisch will ich abschließend EDELHOFF (1990a, S. 149) zitieren: *„Als lebenslanger Lern- und Arbeitsprozeß von Lehrern ist Lehrerfortbildung in diesem Verständnis aber ohnehin keineswegs nur Veranstaltung und Institution, sondern individuelles Wachstum von Lehrern, das nur in den Parametern langfristiger Berufsentwürfe und Biographieverläufe begriffen werden kann.“* Somit kann LFB auch als Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden (z. B. PRENZEL, 1995, S. 4f; MÜHLHAUSEN, 1990, S. 129; WENIGER, 1982, S. 62f; HOCHWALD ET AL., 1974, S. 11). Ich will hierzu aber noch ergänzen, dass bei all diesen aufgeführten bildungstheoretischen Begründungen einer LFB-Notwendigkeit der persönlichkeitsbildende Anspruch von LFB zwar mehr oder weniger in den Mittelpunkt gestellt wird, gleichzeitig aber auch fast immer betont wird, dass gesellschaftliche Anforderungen an LFB gleichfalls zu berücksichtigen sind. Insofern ist auch die berechtigte Kritik, die HECK UND SCHURIG (1982, S. 19) an diesen bildungstheoretisch ausgerichteten LFB-Begründungen äußern, etwas zu relativieren: *„Die um den Begriff der gebildeten Lehrerpersönlichkeit kreisenden Überlegungen zur Lehrerfortbildung haben durchaus statische Momente. Es werden nämlich Eigenschaften zugeschrieben, die im Anspruch einen allgemeingültigen Charakter erhalten und somit Abhängigkeiten von politischen, sozialen, pädagogischen und persönlichen Bedingungen seiner Existenz tendentiell leugnen.“*

Überdies wird dabei deutlich, dass LFB auch als Aufgabe im Rahmen des lebenslangen Lernens einzuordnen sind (z. B. DASCHNER, 2004, S. 291; BOHNENKAMP ET AL., 1966, S. 813; BAUMANN & GENGER, 1978, S. 376; KRAMP & WEHLE, 1972, S. 4). So wird beispielsweise durch die SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK) (1991, S. 18) erläutert: *„Die Lehrerbildung ist eine Einheit, die im Sinn des lebenslangen Lernens ein ganzes Lehrerleben nicht abbrechen darf. Dabei übernehmen Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung sowie auch Weiterbildung verschiedenartige, aber gleich wichtige Aufgaben, die künftig stärker aufeinander zu beziehen sind.“*

Innovative Impulse

Eine Aufgabe, die im Zusammenhang mit LFB oftmals erwähnt wird, bezieht sich auf Innovationen. Diese ist aber in zweifacher Hinsicht zu unterscheiden. So wird LFB zum einen als Möglichkeit angesehen, dem System Schule dabei zu helfen, sich an geänderte Anforderungen anzupassen, vor allem aus Sicht von Politik, Bildungsverwaltung und Schuladministration (z. B. BECKER, 1990, S. 60 oder SCHULZ, 1990, S. 52). Denn nach ARLT ET AL. (1981, S. 9f) gilt: *„Es hat sich gezeigt, daß Weiterentwicklungen und Innovationen im Bildungswesen ohne unterstützende Lehrerfortbildung kaum möglich sind. Diese muß als dritte Phase der Lehrerbildung weiter ausgebaut werden.“* In diesem Zusammenhang wird häufig betont, dass der gesellschaftliche Auftrag nach angemessener Schulbildung insbesondere bei Innovationen und Bildungsreformen nur dann erfolgreich stattfinden kann, wenn Lehrer als Schlüsselfiguren miteinbezogen und als Träger schulischer Veränderung gestärkt werden (z. B. RECKMANN, 1992, S. 9 oder HOCHWALD ET AL., 1974, S. 15f). Zum anderen wird für LFB gefordert, dass sie ein Erprobungsraum für innovative Ansätze sein und beispielsweise die Experimentierfreudigkeit der Lehrkräfte steigern sollte (z. B. SCHEFFER & WOKITTEL, 1990, S. 168 oder MEYER, 1985, S. 6). Nach KLIPPERT (1983, S. 189ff) kann LFB nur relativ begrenzt auf äußere Rahmenbedingungen einwirken, weshalb sie eher im Sinne einer inneren Reform wirksam sein sollte und hierfür mehr Autonomie bei programmatisch-konzeptionellen Fragen benötigt. Jedenfalls ist mit MEYER (1985, S. 9) festzuhalten: *„Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer gewinnt unter dem Innovationsaspekt eine Monopolstellung.“* Ähnlich klingt es bei SCHULZ (1990, S. 52), der noch zusätzlich auf das Potenzial der LFB bezüglich schulischer Probleme verweist: *„Lehrerfortbildung ist in der Tat zum zentralen Medium der Problemlösung und Innovation im Schulwesen der Länder der Bundesrepublik Deutschland geworden.“*

2.2.3.3 Ziele der Lehrerfortbildung

Wissensaktualisierung

Nach FRIBERG (1976, S. 13f) wird als Begründung für LFB auf Schlagworte wie Wissenszuwachs, sozialer Wandel oder die daraus resultierende Anforderung zur äußeren und inneren Schulreform verwiesen. Zusammengefasst lassen sich ihm zufolge zwei Argumentationsstränge erkennen: einen eher bildungstheoretischen, der sich auf die Unabschließbarkeit aller Bildung beruft (siehe Punkt 2.3), und einen, der eine zweifache Anforderung an LFB definiert, nämlich gesellschaftlicher Art an die Schule und individuell von Seiten der Lehrer. Bezogen auf das zuerst genannte Schlagwort, den raschen Erkenntniszuwachs in den Wissenschaften und die damit einhergehende abnehmende Halbwertszeit des Wissens wird als ein Ziel der LFB die Wissensaktualisierung genannt. Vermutlich deshalb erkennen HECK UND SCHURIG (1982, S. 15ff) in vielen LFB-Programmen zunehmend einen Lehrplanbezug, was historisch eine relativ neue Entwicklung ist. Zu den Wissensbereichen selbst hat beispielsweise der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970, S. 240) drei allgemeine Gebiete bestimmt, die regelmä-

Big in LFB behandelt werden sollten: *„Weiterbildung ist heute für jeden Lehrer in fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Hinsicht notwendig. Fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse veralten häufig schon in wenigen Jahren. Der daraus resultierende Rückstand des Schulfaches gegenüber dem Hochschulfach ist einer der offensichtlichen Mängel der Schule.“* Diese permanente Aufgabe der LFB, neue Einsichten zu vermitteln an die Lehrer als Multiplikatoren des Wissens, wird immer wieder betont (z. B. FABMANN, 1994, S. 5; SCHEFFER & WOKITTEL, 1990, S. 167; KAISER, 1970, S. 35). Bei HOCHWALD ET AL. (1974, S. 14f) wird dies als Folge der Verwissenschaftlichung angesehen, wobei sie betonen, dass sich nur aus dem Faktum veralteten Wissens noch keine LFB-Notwendigkeit ableiten lässt. Sie bestimmt sich eher daraus, dass der Unterricht immer nach neuesten Erkenntnissen gestaltet sein sollte, somit *„[...] folgt die Evidenz der Weiterbildung des Lehrers, da dieser für eine dem jeweiligen Erkenntnisstand der Wissenschaft angemessene Ausbildung der Schüler eine – aus dem grundgesetzlichen Bildungsauftrag der Gesellschaft abgeleitete – Verpflichtung übernommen hat.“* Ähnlich argumentiert KLIPPERT (1990, S. 31ff), der die Ambivalenz der Wissenschaftsorientierung betrachtet und vor der Gefahr eines „Wissenschaftsfetischismus“ (ebd., S. 33) warnt, weshalb er für eine stärkere Betonung von unterrichtspraktischen Kompetenzen, also methodisch-didaktische, pädagogische oder gruppenspezifische Fähigkeiten plädiert, wobei er nicht die Wichtigkeit von Fach- und Sachkompetenz bestreitet.

Inhaltsgebiete

In der Diskussion um Ziele der LFB werden gelegentlich auch Inhaltsbereiche benannt, die Gegenstand der LFB sein sollten. Dabei gilt nach FRIBERG (1976, S. 20): *„Fragen der Inhalte werden oft im Zusammenhang mit der Erörterung von Zielen und Aufgaben angeschnitten. Sie werden darüber hinaus ähnlich häufig wie Fragen der Organisation und Institutionalisierung diskutiert.“* Dennoch finden sich immer wieder Aufzählungen einzelner Gebiete, die in LFB behandelt werden sollen. MESSERSCHMID (1956, S. 9ff) formuliert sieben Themenfelder: a) fachwissenschaftliche Kenntnisse, b) Didaktik, c) Methodik, d) Psychologie, e) Soziologie, f) Pädagogik und g) musische Bildung. Als eines der Hauptfelder identifiziert der Autor (ebd., S. 12) hierbei die Pädagogik, denn seiner Meinung nach werden pädagogische Probleme häufig erst nach einer gewissen Praxiserfahrung evident, weshalb in der LFB die praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien reflektiert werden sollten: *„Erst die erneute Begegnung mit der Pädagogik als Theorie gibt dem Lehrer die Sicherheit, deren er bedarf; sie gibt ihm die tiefere Begründung des unterrichtlichen und erzieherischen Tuns, ohne welche die Praxis bloßes Handwerk bleibt.“* Daneben wird vom Autor (ebd., S. 15; siehe auch Punkt 2.3) aber gleichzeitig betont, dass LFB sehr umfassend und bildungstheoretisch zu verstehen ist. Jedenfalls wird an die genannten Themengebiete durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen angeknüpft, indem die eben erwähnten sieben zu fünf Inhaltsfeldern verdichtet und ebenfalls begründet wurden: a) fachliche Kenntnisse, b) Didaktik, c) Methodik (inklusive Psychologie und Lernprozesse), d) Soziologie und e) Erziehungswissenschaft (BOHNENKAMP ET AL., 1966, S. 809ff). Abermals wird als besonders bedeutsam die Erziehungswissenschaft aufgefasst (ebd., S. 812): *„Lehrerweiterbildung bedeutet, daß der Lehrer seine Praxis von Zeit zu Zeit mit der Theorie konfrontiert, daß er die daraus sich ergebenden Korrekturen sucht, seine Vereinzelung sprengt, aber auch seine eigenen Erfahrungen in das pädagogische Denken einbringt und so an der Entwicklung des Schulwesens tätig mitwirkt.“* Einen etwas anderen Akzent setzt der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970, S. 18), indem er die Bedeutung der Didaktik betont:

„Die Bildung aller Lehrer, gleichgültig auf welchen Stufen und an welchen Schulen sie unterrichten, baut sich aus drei Elementen auf: Der Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft einschließlich Gesellschaftswissenschaft und Psychologie sowie der Praxis. Im Zentrum dieser Konzeption steht die Didaktik der einzelnen Fächer. Sie sind das Gelenkstück zwischen Fach- und Erziehungswissenschaften. Die Didaktik ist jeweils von den einzelnen Fächern her zu entwickeln.“

Jedenfalls stellt FRIBERG (1976, S. 21) fest, dass diese Inhaltsbereiche immer wieder erwähnt werden, wobei zuweilen auch noch der Aspekt des Medieneinsatzes ergänzt wird. Letztlich ist mit HOCHWALD ET AL. (1974, S. 15) zu konstatieren, dass sich die konkreten Inhalte stets aus übergeordneten gesellschaftlichen Bildungszielen ergeben: *„Die Inhalte der Aus- und starker noch der Weiterbildung des Lehrers – mit Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und deren Nachbarwissenschaften mehr formal umschrieben – bestimmen sich in letzter Konsequenz nach den Bildungszielen der Gesellschaft eines freiheitlichen und sozialen Rechtsstaates, d.h. dem Curriculum der Schule im weitesten Sinne.“*

Auf einer etwas weniger abstrakten Ebene zeigt sich in der Entwicklung der LFB-Diskussion, dass verschiedene Themen und Schwerpunkte mit LFB verknüpft sind. Seit einiger Zeit wird LFB beispielsweise in Wechselwirkung mit Schulentwicklung (SE) gesehen (siehe nächster Abschnitt), wobei dann Stichworte wie Qualitätssicherung und -entwicklung sowie das Konzept der „Lernenden Schule“ genannt werden (z. B. EIKENBUSCH, 1996 oder LSW, 1995, S. 70ff) und sich auch Ansätze der Organisationsentwicklung hierzu zählen lassen (z. B. SCHLEY, 1990, S. 79ff; AREGGER, 1976, S. 263ff). Gerade für die Qualitätssicherung, die parallel zur Forderung nach erhöhter Schulautonomie an Bedeutung gewinnt, wird LFB als wichtiges Instrument angesehen, wobei hierfür zugleich Unterstützung, etwa durch Moderatoren, gewünscht ist (z. B. DASCHNER, 2004, S. 295f oder HÄRING, 1996, S. 5f). Letztlich werden konkrete LFB-Inhalte jedoch stets durch Abstimmungsprozesse festgelegt, worin vielfältige Aspekte einfließen, etwa gesellschaftliche Entwicklung, zukünftige Anforderungen im Schulwesen, Vorschläge verschiedener Akteure sowie aktuelle Bedingungen, um damit laut LSW (1995, S. 19) folgendes zu erreichen: *„Alle Inhaltsbereiche der Fortbildung dienen, wenn auch jeweils in unterschiedlicher Akzentsetzung, der Erweiterung und der Vertiefung der professionellen Kompetenz des einzelnen Lehrers und der systembezogenen Entwicklung und Unterstützung von Schule.“* Aufgrund dieses Systembezug konnten HECK UND SCHURIG (1982, S. 15f) nachweisen, dass in den Programmen der LFB-Institutionen der Lehrplanbezug recht stark ausgeprägt ist. Die Autoren (ebd., S. 18f) kritisieren daran aber im Sinne einer ganzheitlich ausgerichteten LFB: *„Die auf die Verantwortlichkeit des Lehrers gerichteten Überlegungen zur Lehrerfortbildung und die an Bildungswerten orientierten Erwartungen an seine Persönlichkeit als wesentlicher Faktor des Bildungsprozesses lassen eine einfache oder auch indirekte Instrumentalisierung von Fortbildung für die Einführung von Lehrplänen nicht zu.“* Es ist also ein sehr breites Themenspektrum in LFB möglich, wie HAENISCH (1987a, S. 49f) ermitteln konnte, wonach in einer Befragung kaum Themen ausgeschlossen werden konnten, sondern eher Merkmale oder Bereiche als ungeeignet bezeichnet wurden, etwa LFB, die vor allem auf therapeutische Absichten abzielt, unrealistische Vorhaben propagiert, zu theoretisch oder zu praktisch ausgerichtet ist.

Schulentwicklung

Als ein allgemeines Ziel von LFB kann nach SCHULZ (1990, S. 50) gelten, dass die Leistungsfähigkeit der Schulen gesteigert wird. So wird beispielsweise gefordert, dass durch LFB noch stärker Impulse zur Weiterentwicklung der Schule gesetzt werden sollten, indem etwa ein größerer Freiraum und mehr Verantwortung für die eigene Schule eingeräumt wird (z. B.

WILL, 1987, S. 73 oder MESSERSCHMID, 1956, S. 23f). Insbesondere seit den 1990ern hat das Konzept der Schulentwicklung und auch den Ansatz der „Lernenden Schule“ an Bedeutung gewonnen, wobei auf das Wechselwirkungsverhältnis zur LFB hingewiesen wird, da LFB sowohl als Instrument als auch als Motor von SE aufgefasst wird (z. B. MSW NRW, 1996, S. 70ff; SCHÖNIG & KNAB, 1996, S. 167ff; LSW, 1995, S. 20f; EDK, 1991, S. 54; SEEL, 1982, S. 107f). Hierzu führt HAHN (2003, S. 20) aus: *„Damit wurde Fortbildung erstmals die pädagogische Herausforderung zugeordnet, ihre Wirkung über die Professionalisierung einzelner Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher hinaus auf die Entwicklung der Organisation Schule zu beziehen.“* Etwas konsequenter wird die Verbindung von LFB und SE beim DEUTSCHEN VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERFORTBILDUNG (DVLFB; 2003, S. 131) ausgedrückt:

„Zwar sind die heutigen Aufgaben der Lehrerfortbildung weiterhin zentral auf die Professionalisierung der Lehrkräfte gerichtet. Fortbildung erweitert aber ihre Funktion in Richtung auf Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung, d. h. personale Bildungsprozesse müssen jeweils über die Wirkungen in den Personen (Kompetenzen, Qualifikationen, Persönlichkeit) hinaus in bezug auf ihre institutionellen Wirkungen in Schule und anderen Bildungseinrichtungen geplant und realisiert werden.“

Schon SCHEFFER UND WOKITTEL (1990, S. 188) hatten ausgeführt, dass sich LFB zwischen den Polen Personalentwicklung und SE bewegt, wobei sie darauf hinweisen, dass diese beiden Prozesse prinzipiell unabschließbar sind und in der Person des Lehrers vereint werden, indem *„[...] er sich als Persönlichkeit versteht und seine Mitverantwortung für die Schule erkennt und wahrnimmt.“* Auch deshalb wird von HAHN (2003, S. 23) betont, dass LFB sowohl auf Personalentwicklung als auch auf SE gleichermaßen abzielen sollte, *„[...] denn zur Unterstützung und Verbesserung der spezifischen schulischen Entwicklung ist eine Fortbildungsplanung und -gestaltung an der einzelnen Schule – unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedingungen, der Stärken und Schwächen einzelner Personen, der Beziehungen zwischen den an einer Schule Tätigen sowie der Ziele von Schulprofilierung – erforderlich [...].“*

Handlungskompetenz und Reflexion

Ein Kritikpunkt an der gängigen LFB-Konzeption ist, dass sie einseitig auf Fachwissenschaft ausgerichtet und häufig defizit- statt bedürfnisorientiert ist. LFB sollte stärker verstanden werden in einer integralen Konzeption der Personalförderung, also auch persönlichkeitsbildende Maßnahmen, etwa zur berufsbezogenen Reflexion sowie zur persönlichen Entwicklung, beinhalten und dementsprechend einen Beitrag zu einer umfassenden Handlungskompetenz des Lehrers leisten (z. B. DVLFB, 2003, S. 132ff; LANDERT, 1999, S. 16f; MSW NRW, 1996, S. 20f; WIDMER, 1979, S. 8). Hierzu führt EDER (1984, S. 97) aus: *„Im Hinblick auf die anfangs angesprochenen Dimensionen der beruflichen Handlungsfähigkeit wird sichtbar, daß nur ein geringer Teil der vorgefundenen Praxisprobleme in den Bereich der Sachkompetenz (und auch hier nicht in die fachliche, sondern in die didaktisch-methodische Kompetenz) fällt, sondern daß in erster Linie die Sozial-(Interaktions)kompetenz und die Selbstkompetenz angesprochen wird.“* Damit wird erkennbar, dass LFB an die schon erwähnte bildungstheoretische Begründung anknüpft. So gehen SCHEFFER UND WOKITTEL (1990, S. 166) davon aus, dass Schule Persönlichkeitsbildung anstreben sollte und da der Lehrer auch als Persönlichkeit wirkt, bedarf er hierfür einer gewissen Gestaltungsfreiheit und eines Erfahrungsraumes: *„Lehrerfortbildung ist die institutionalisierte Situation, in der Lehrer ihre Persönlichkeit aktualisieren können.“* Dies wird unterstrichen durch WIDMER (1979, S. 22): *„Die anthropologische und die pragmatische Funktion der Bildung und damit auch der Lehrerfortbildung brauchen nicht Gegensätze zu sein. Insofern die Handlungskompetenz in den beruflichen Aktivitätsfel-*

dem Teil der Ich-Identität ist, leistet sie auch einen Beitrag zu einem anthropologisch reichen und umfassenden Menschsein.“

Auf einer weniger abstrakten Ebene, aber an den Aspekt der Handlungskompetenz anknüpfend, wird als Ziel von LFB ein verbesserter Unterricht benannt, also eine breitere pädagogisch-psychologische Ausrichtung der LFB gefordert (z. B. KLIPPERT, 1990, S. 38ff; BECKER, 1990, S. 71f; DROBIG, 1980, S. 292). In diesem Zusammenhang wird häufig die Rolle der erzieherischen Aufgaben unterstrichen. Sie sollte zunehmend in LFB behandelt werden (z. B. PÖPPEL & HINTZ, 1990, S. 18ff; HEITGER, 1981, S. 46ff; KULTUSMINISTERIUM RHEINLAND-PFALZ, O. J. [1980], S. 15f). BÖHMER (1983, S. 315) weist darauf hin, dass LFB auf berufliche Handlungskompetenz abzielen sollte: *„Lehrerfortbildung soll Lehrern helfen, ihre beruflichen Aufgaben zu erfüllen, gegenwärtige Praxis und Innovationen kritisch zu überprüfen und Schulwirklichkeit zu verbessern. Pädagogisches Handeln als Gegenstand der Lehrerfortbildung bezieht diese letztlich auf junge Menschen im Lern- und Lebensraum Schule.“* Ein weiteres Ziel der LFB ist es somit, gemeinsam mit allen Akteuren die Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Deshalb wird etwa durch das LSW (1995, S. 11) ausgeführt: *„Veranstaltungen der Lehrerfortbildung werden nachgefragt bzw. angeboten, um Lehrerinnen und Lehrern Gelegenheit zu bieten, in gemeinsamen, kollegialen Entwicklungs-, Arbeits- und Reflexionsprozessen ihre bisherige Praxis zu überdenken, neue Arbeits- und Lösungsansätze kennenzulernen, weiterzuentwickeln und zu erproben.“* Schon HOCHWALD ET AL. (1974, S. 13) hatten gefordert, dass LFB zur kritischen Reflexion der Berufspraxis anregen soll, wobei dies sowohl mit Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen als auch hinsichtlich der individuellen Bedürfnisse erfolgen sollte. Die Autoren (ebd., S. 81) folgern deshalb: *„Lehrerweiterbildung will im Sinne gesellschaftlich und wissenschaftlich anerkannter Bildungsziele Unterricht gestalten bzw. verändern. Sie muß zu diesem Zweck den Lehrer in Verhalten und Wissen befähigen, seine pädagogische Rolle ständig zu reflektieren und ihren Anforderungen weitestgehend gerecht zu werden.“*

Kollegialer Austausch

Schließlich wird mit LFB häufig der Anspruch verbunden, dass auch Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte angestoßen und verbessert wird, beispielsweise in Verbindung mit SE-Prozessen (z. B. HAHN, 2003, S. 22f oder MSW NRW, 1996, S. 21f). Damit soll der Problematik der oft beklagten Einzelkämpfer begegnet werden (z. B. BECKER, 1990, S. 68f; RECKMANN & HAENISCH, 1987, S. 39f; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 32). KLIPPERT (1990, S. 42ff) macht darauf aufmerksam, dass hierbei sämtliche schulischen Akteure mit einzubeziehen sind, weshalb auch Elternarbeit sowie eine Zusammenarbeit mit Schülern im Sinne einer Partnerschaft im Lernprozess Zieldimensionen der LFB sind. Schließlich verdeutlicht KRÖLL (1975, S. 29), dass kooperative Prozesse bereits im Rahmen der LFB gestärkt werden sollten, was neue Rollen sowohl der Teilnehmer als auch der Fortbildner impliziert: *„Kooperation in der Lehrerweiterbildung heißt nach diesem Verständnis nicht nur Zusammenarbeit im engeren Lernprozeß, sondern Kooperation erst recht in der Anwendungs-, Evaluations- und Revisionsphase. [...] Teilnahme an solchen Lernprozessen wird bei allen Beteiligten auch eine erhöhte Kooperations-, Kommunikations- und Partizipationsbereitschaft und eine gewisse Konfliktfähigkeit erfordern.“*

2.2.3.4 Zwischenresümee: Aufgaben und Ziele

Historischer Wandel und Heterogenität

Die Bestimmungen der Aufgaben und Ziele von LFB haben sich im Lauf der Zeit gewandelt, wie es etwa HAHN (2003, S. 20ff) knapp chronologisch nachzeichnet. Ausführlich beschrieben werden die jeweiligen Ziele und Aufgaben der LFB in den einzelnen Entwicklungsphasen durch SCHÖNIG (1990, S. 16ff): So wurde dem Autor zufolge nach Kriegsende vor allem bildungstheoretisch in der geisteswissenschaftlichen Tradition argumentiert, also die Verpflichtung und Verantwortung des Lehrers betont, womit auf die Persönlichkeitsbildung des Lehrers abgezielt wird. Parallel wurde die Wissenschaftsorientierung von LFB hervorgehoben, wobei als Gegenpol schon ab den 1970ern die Praxisorientierung erkennbar war, ohne jedoch das Verhältnis zur Wissenschaftsorientierung zu reflektieren. Seit Ende der 1970er findet zunehmend eine Orientierung an den Dimensionen Berufsprobleme, Psychohygiene und Erfahrungsorientierung statt, es wird also ein eher ganzheitlich-humanistisches Lernmodell zugrunde gelegt. Die Ausrichtung auf Schulpraxis beinhaltet dabei drei Perspektiven, nämlich a) Lehrerpersönlichkeit, b) Sozialsystem Schule und c) widersprüchliche Anforderungen an die Lehrerrolle.

BÖHMER (1983, S. 75ff) kommt zu dem Schluss, dass noch eine umfassende Systematik zu entwickeln sei, welche adäquat die inhaltliche Heterogenität der LFB abbildet, da die bisherigen Unterteilungen, vor allem in den LFB-Programmen, oftmals eher pragmatisch ausgerichtet seien. Zu den vielfältigen und in sich heterogenen Zielen sowie Aufgaben der LFB kommt hinzu, dass weitere Differenzierungen notwendig seien, beispielsweise aufgrund des unterschiedlichen, schulformspezifischen Adressatenbezugs (z. B. MSW NRW, 1996, S. 20 oder BÖHMER, 1983, S. 72f). Allerdings hat schon FRIBERG (1976, S. 14f) aufgezeigt, dass diesbezüglich konträre Ansichten darüber bestehen, ob gezielt nach Schulformen¹¹ unterschieden werden oder gerade die Begegnung von Lehrern unterschiedlicher Schulformen eine Intention darstellen sollte. In diesem Sinne hat etwa MESSERSCHMID (1956, S. 21) gefordert, dass LFB-Institutionen „Stätten der Begegnung“ sein sollten: *„Der Lehrer muß, wie aus der Enge seiner Berufswelt überhaupt, so auch aus der seiner eigenen Schulgattung immer wieder herausgeführt werden. Die Erkenntnis, daß das Schulwesen ein Ganzes ist und die einzelnen Schulgattungen ihre zeitgerechte Weiterentwicklung nicht in der Isolation finden können, ist im Wachsen.“*

Bedarf und Bedürfnis

Insgesamt ist deutlich geworden, dass bei den heterogenen Zielen und Aufgaben letztlich ein Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Bedarf entsprechend den offiziellen Vorgaben und individuellen Bedürfnissen, also dem Wunsch nach persönlicher Entfaltung, besteht, welches produktiv gelöst werden sollte (z. B. RÜEGG, 1994, S. 42 oder BÜNDER & NENTWIG, 1978, S. 72f). Denn LFB als Schnittstelle verschiedener Systeme wie Wissenschaft, Schulverwaltung und Schulpraxis kommt eine Vermittlungsaufgabe zu zwischen einerseits individueller sowie berufsbezogener Weiterentwicklung entsprechend den Bedürfnissen und Interessen, andererseits im Dienste der Bildungspolitik bei Implementation von Reformen sowie als zentralem Zweck die Verbesserung von Bildungsprozessen der Schüler (z. B. PETER, 1996, S. 9 oder WENZEL, 1990, S. 147f). Damit kann auch erreicht werden, dass Lehrkräfte ihren pädagogischen Aufgaben gerecht werden können, wie HOCHWALD ET AL. (1974, S. 16) in Anlehnung

¹¹ Ich verwende im Weiteren die beiden Begriffe Schulform und Schulart synonym, da es in der LFB-Literatur keine einheitliche Verwendung und Abgrenzung dieser beiden Bezeichnungen gibt.

an den Strukturplan schreiben: „Analog zur spezifischen Bedürfnislage des Lehrers gewährleistet Weiterbildung die Erfüllung der pädagogischen Rolle in den Aspekten Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren.“¹² Jedenfalls ist, wie dies auch durch HÄRING (1990a, S. 25) formuliert wird, in der LFB ein Ausgleich zwischen Bedarf und Bedürfnis herzustellen:

„Diese Aufgliederung der Ziele zeigt, daß hier ein Kompromiß gesucht wird aus dem durch Schulwirklichkeit, gesellschaftliche Anforderungen und Bildungspolitik vorgegebenen objektiven Bedarf an Fortbildung und den subjektiven und von Lehrerinnen und Lehrern artikulierten fachlichen und pädagogischen Fortbildungsbedürfnissen. Institutionalisierte Lehrerfortbildung wird also immer dort am besten gelingen, wo sie die aus pädagogischer Verantwortung heraus wirkende Lehrerpersönlichkeit zum Partner hat.“

2.2.4 Funktionen der Lehrerfortbildung

Ähnlich den heterogenen Aufgaben und Zielen der LFB (siehe Punkte 2.2.3.2 und 2.2.3.3) gibt es auch zu den Funktionen der LFB vielfältige Systematisierungsversuche¹³. Recht kurz ist die LFB-Einteilung von WEIBEL (1979, S. 75f), demzufolge der LFB drei Dimensionen zukommen, nämlich eine kompensatorische, eine postgraduelle und eine innovatorische Funktion. Eine etwas detailliertere Aufstellung zu den Funktionen der LFB stammt von SCHMIDT (1979a, S. 147f), der vier Bereiche nennt. So beschreibt er erstens die Komplementärfunktion, welche sich vor allem dadurch ergibt, dass der Zuwachs wissenschaftlicher Erkenntnisse mittels organisierter LFB für die berufliche Handlungsfähigkeit fruchtbar gemacht wird. Die zweite Funktion bezieht sich auf die Schule als soziales System mitsamt der Disziplinprobleme sowie Auseinandersetzungen auch im Kollegium, so dass dies oft die Beziehungs- die Inhaltsebene überlagert (ebd., S. 147): „Hier liegt eine zweite wichtige Aufgabe für die Lehrerfortbildung: sofern sie Kommunikationsprobleme des Unterrichts und des täglichen Umgangs mit den Kollegen und Eltern aufarbeitet und kompensiert, kann man von der Kompensationsfunktion der Lehrerfortbildung sprechen.“ Die dritte Funktion ergibt sich daraus, dass in LFB vielfach bildungspolitische Prioritäten gesetzt und staatliche Ziele verfolgt werden, so dass LFB in diesem Sinne eine Transmissionsfunktion zukommt, wobei der Autor dies dann eher als dienstliche Veranstaltung und weniger als LFB auffasst. Die vierte Funktion nennt der Autor bewusst provozierend eine therapeutische Funktion der LFB, da er davon ausgeht, dass Lehrer im Kollegium oft Hemmungen haben, über Berufsprobleme zu sprechen. Um daraus resultierender Isolation entgegenzuwirken, soll in LFB Raum für Begegnung und Austausch sein, um dadurch auch wieder die Lernbereitschaft zu erhöhen. SCHMIDT (1979a, S. 148) hält schließlich fest: „Lehrerfortbildung ist ein System von Entscheidungsfeldern, das auf die Erhaltung der unterrichtlichen und darüber hinaus der kommunikativen Kompetenz

¹² Was hier erwähnt wird, sind diejenigen fünf Aufgabenbereiche, die laut DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970, S. 217) das Tätigkeitsspektrum der Lehrkräfte umfassen, nämlich Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren, wenngleich parallel bekundet wird: „Obwohl diese Aufgaben nicht voneinander zu trennen sind, kann die Vielfalt seines Auftrags am deutlichsten unter diesen Einzelaspekten dargelegt werden.“ Inzwischen gibt es eine offizielle Weiterentwicklung, wonach Lehrer vor allem als Fachleute für das Lernen angesehen werden und dies zu entsprechenden Standards der Lehrerbildung geführt hat (z. B. KMK, 2004; TERHART, 2002; KMK, 2000). Unabhängig davon wurden zudem sogenannte Bildungsstandards für den Schulbereich beschlossen (z. B. KMK, 2005 oder KLIEME, BLUM, DÖBRICH, GRUBER & PRENZEL, ET AL., 2003). Mitunter ist dies auch als Folge der PISA-Studie und den dort zugrundegelegten Kompetenzmodellen anzusehen (z. B. PRENZEL, BAUMERT, BLUM, LEHMANN, LEUTNER & NEUBRAND, ET AL., 2004 oder OECD, 2000).

¹³ Wie schon unter Punkt 2.2.3 ausgeführt, habe ich unter Funktionen der LFB diejenigen Erörterungen subsumiert, die etwas abstrakter als die schon erwähnten Ziele und Aufgaben sind. Dabei ist es im Folgenden nicht zu vermeiden, dass an manchen Stellen Überschneidungen auftreten zu den dort genannten Aspekten, da selten klar zwischen Zielen, Aufgaben und Funktionen der LFB getrennt wird.

zielt und dem einzelnen helfen soll, innerhalb noch komplizierter Bedingungsgeflechte fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und gesellschaftlicher Art urteils- und entscheidungsfähig zu bleiben.“ Daran knüpft auch KLIPPERT (1983, S. 156) an, der in Anlehnung an Schmidt (1979) folgert: „In diesem Sinne hat die ganzheitliche LFB außer der fachlich-curricularen und schulorganisatorischen Kompensations- und Innovationsfunktion eine nicht minder wichtige therapeutische und sozial-integrative Funktion.“ Somit ordnet KLIPPERT (ebd., S. 192ff) der LFB vier Funktionsbereiche zu, wobei er LFB insgesamt im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Reflexion sieht. Der Autor (ebd., S. 197) beschreibt zunächst die LFB-Funktion der bildungspolitischen Innovation, wobei er hierunter weitere Aufgabenfelder subsumiert: „So gesehen hat die LFB im Rahmen der Curricul创新 nicht nur eine Transmissionsfunktion, sondern zugleich eine gewisse Evaluations-, Überzeugungs- und Qualifizierungsfunktion, Funktionen also, die auf die kritisch-konstruktive Rezeption der Curricula zielen.“ Als weitere Funktionen nennt KLIPPERT (ebd., S. 199ff) sodann die fachlich-pädagogische Qualifikation und die Verbesserung sowohl vertikaler als auch horizontaler Kooperation. Schließlich sieht KLIPPERT (ebd., S. 229ff) die individuell-psychische Regeneration als vierte LFB-Funktion, da sich viele Lehrer überlastet fühlen und deshalb unterstützt werden sollten – auch hinsichtlich ihrer Lehrerrolle oder ihrer Persönlichkeit generell.

Dies bekräftigt RÜEGG (1994, S. 42f) in Anlehnung an SCHÖNIG (1990), wonach Persönlichkeits-, Erfahrungs- und Problemorientierung in LFB von großer Bedeutung sind. Zudem soll LFB der Regeneration dienen und zur Veränderung befähigen. Ebenfalls daran anknüpfend sowie erneut auf SCHÖNIG (1990) beruhend, kommt PETER (1996, S. 14f) zu dem Schluss, dass sich über die letzten Jahrzehnte eine formale Gleichheit in Funktionszuschreibungen der LFB zeigt, und listet hierzu die Schlagworte Qualifikationserhalt, Wissenschaftsorientierung, Praxisorientierung und Innovationsaufgabe auf. Darüber hinaus geht die Autorin etwas umfangreicher auf drei Funktionen ein. So ist LFB erstens mit dem Ansatz der Problemorientierung zu beschreiben, was vor allem für Schul- und Unterrichtspraxis in fachlicher und sozialer Hinsicht, also auch individuell wie kollektiv gilt. Daneben ist zweitens zugleich die Erfahrungsorientierung bedeutsam, womit an ganzheitlich-humanistische Lernmodelle angeknüpft wird, weshalb etwa subjektive Denkprozesse sowie Alltagstheorien von Lehrern zu berücksichtigen sind (siehe Punkt 2.4.2). Zuletzt geht die Autorin drittens noch auf Persönlichkeitsorientierung und Psychohygiene als weitere Dimension der LFB-Funktionen ein, was zunehmend wichtiger wird, um beispielsweise den Schulalltag oder persönliche sowie berufliche Probleme besser bewältigen zu können, da Lehrtätigkeit emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit voraussetzen. Der letztgenannte Punkt wird ebenfalls von HAHN (1986, S. 17f) unterstrichen, der darlegt, dass LFB zur Regeneration und zur Stressbewältigung verhelfen soll.

Eine abweichende Differenzierung wird durch KRÜGER (1978, S. 201ff) vorgenommen, der zwischen disseminations-, entwicklungs- und forschungsorientierter LFB unterscheidet. Während disseminationsorientierte LFB dabei auf Umsetzung von Innovationen und Reformvorhaben abzielt, so sind entwicklungs- und auch partizipationsorientierte LFB vor allem im Rahmen von schulnaher Curriculum-Entwicklung (siehe Punkt 2.3.1) sowie diversen Modellversuchen zu finden¹⁴. Wiederum etwas andere Begrifflichkeiten wählt WIEMAN (1981, S. 6ff), indem von vier Sichtweisen auf LFB spricht. So gibt es erstens eine defizitorientierte

¹⁴ Als Beispiel für forschungsorientierte LFB stellt der Autor (ebd., S. 259ff) das „Oldenburger Modell“ vor. Dies ist ein Versuch zur einphasigen Lehrerbildung mit Elementen wie forschendem Lernen, Praxisbezug und Interdisziplinarität oder auch Arbeitsgemeinschaften von Studenten und Lehrern.

Auffassung, die vor allem darauf abzielt, die berufliche Kompetenz zu erhalten und auch zu erweitern. Daneben kann LFB zweitens interventionsorientiert, also im Sinne einer gesellschaftspolitischen Funktion gesehen werden, etwa bei besonderen Problemlagen. Zusätzlich bietet LFB aber auch gestalterische Chancen, weshalb der Autor drittens von innovationsorientierten Maßnahmen spricht. Schließlich betont der Autor (ebd., S. 9) als permanente Anforderung viertens den wertorientierten Charakter von LFB: *„Das Lehrerfortbildungsprogramm wird nur wenige Kursangebote vorlegen, die ausschließlich den Wert- und Normfragen gewidmet sind. Vielmehr muß jede Veranstaltung diese Fragen immanent erörtern und im Dialog neu bestimmen.“*

2.3 Geschichte, Theorie und Praxis der Lehrerfortbildung

2.3.1 Entwicklungslinien der Lehrerfortbildung

Damit die verschiedenen Strukturen und auch zum Teil wiederkehrende Trends in der LFB besser einordnet werden können, will ich einen kompakten Überblick zur Geschichte der LFB geben. Ich unterteile dies in zwei Abschnitte: Zunächst in eine historische Betrachtung und dann in die jüngeren Entwicklungen seit der Nachkriegszeit. Dabei werde ich gesondert auf zwei spezifische Ausformungen eingehen, nämlich das Lehrertraining und Überlegungen zur Curriculum-Entwicklung. Schließlich gebe ich noch einen kleinen Überblick zur LFB damals in der DDR, um die dortige Situation und Entwicklung kontrastierend gegenüberzustellen.

Geschichte der Lehrerfortbildung

In seiner Abhandlung zur Historie der LFB gelangt CLOER (1980, S. 14) zu folgender Einschätzung:

„Die nachfolgende Untersuchung wird für das gesamte 19. Jahrhundert deutlich machen, daß

- *die häufig fehlende Erstausbildung oder die als unzureichend empfundene zünftige Ausbildung (über den Schulgehilfen zum Schulmeister) und auch die Seminarbildung;*
- *die Diskrepanz zwischen der den Lehrern zugewiesenen Funktion im Rahmen der politischen und nationalen Erziehung einerseits und ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung andererseits;*
- *alle kirchlichen Versuche zur Okkupation von Schule und Lehrerschaft (geistige Ortschulaufsicht);*
- *alle staatlichen Versuche zur Okkupation von Schule und Lehrerschaft (administrativer Zugriff der Staatsgewalt)*

in der Lehrerschaft eigeninititative, emanzipatorische und – in politisch-reaktionären Perioden – auch oppositionelle Kräfte freigesetzt haben. Diese manifestierten sich in Solidarisierungs- und Organisations-Prozessen. Ein entscheidendes konstitutives Bindeglied in diesem Solidarisierungs-, Emanzipations- und sozialen Aufstiegs-Prozeß – so meine Kernthese – war die von der Eigeninitiative der Lehrer getragene LFB. Sie konstituierte den ‚selbstgesteuerten Prozeß der Professionalisierung‘ (TENORTH 1977, S. 464).“

Nach BÖHMER (1983, S. 18f) war LFB in ihren Anfängen Mitte des 18. Jahrhunderts vor allem von Volksschullehrern geprägt und wurde durch Lehrerorganisationen vorangetrieben. Nach Einschätzung der Autorin waren die niederen Lehrer eher berufspolitisch motiviert, während es bei höheren Lehrern stärker um Standespolitik ging. Daneben bestand ein komplementäres Verhältnis von LFB und Lehrerausbildung, beispielsweise durch die anfangs auszugleichenden Ausbildungsmängel oder die später ausgebauten LFB als Voraussetzung zur Wandlung von seminaristischen zur akademischen Lehrerbildung, wobei neben dem Staat die Lehrervereine tragende Säulen waren. Die Autorin (ebd., S. 20ff) unterscheidet vier Perioden. Die erste

ist kompensatorisch ausgerichtet und von gegenseitiger Selbsthilfe geprägt, die zweite ist durch Verbote der Lehrerorganisation und amtliche Veranstaltungen während der Restauration bestimmt, die dritte beschreibt die Überwindung der Restriktionen und ein Wiedererstarken der Lehrerverbände sowie schließlich die vierte Phase, als der Staat während der Weimarer Republik wieder ein stärkeres Interesse an LFB zeigte. Demgegenüber bildet WINKEL (1987, S. 52ff) den Weg der LFB anhand dreier Markierungen ab, welche er kennzeichnet als Erziehungsfundierung in Anlehnung u. a. an Herbart, Bildungsorientierung mit Anleihen etwa bei Comenius und schließlich Persönlichkeitsrespektierung seit der Nachkriegszeit, zugleich betont der Autor jedoch, dass eine Weiterentwicklung hin zu einer nächsten Stufe notwendig erscheint.

Insgesamt war Lehrerfortbildung also zunächst eine kollegiale Selbsthilfe, bevor sie nach und nach zur staatlichen Einrichtung wurde, erkennbar etwa an ersten LFB-Instituten während der Weimarer Zeit (z. B. DASCHNER, 2004, S. 292f oder KRÜGER, 1978, S. 45ff). Deshalb dominierten die Lehrerverbände in der Anfangszeit der LFB, denen neben der Vertretung standespolitischen Interessen auch zunehmend die Fortbildung ihrer Mitglieder wichtig wurde, insbesondere als Mittel zur Emanzipation und zur Professionalisierung (z. B. KRÖLL, 1977, S. 48 oder KRAMP & WEHLE, 1972, S. 4f). Letztlich ist dabei jedoch in Anlehnung an SCHWETLIK (1998, S. 6), der ausführlich die historischen Stationen der LFB in Bayern nachzeichnet, zu bedenken, dass die jeweiligen Entwicklungsstadien stets im Kontext zu betrachten sind: *„Grundsätzlich ist festzustellen, daß Lehrerbildung generell, insbesondere aber Lehrerfortbildung in der zweiten und dritten Phase immer im Kontext von politischen und ökonomischen Entwicklungen und gesellschaftlichen geistigen Strömungen zu sehen ist und von ihnen abhängen.“*

Lehrerfortbildung nach dem Kriegsende 1945

Angesichts der vorherigen Ausführungen ist mit SCHÖNIG (1990, S. 15) festzuhalten, dass beim Neuaufbau der LFB nach Kriegsende auf eine bereits 200-jährige LFB-Geschichte zurückgeblückt werden konnte. Die Zeit nach 1945 teilt der Autor (ebd., S. 15f) in Anlehnung an Herrlitz, Hopf und Titze (1981)¹⁵ in zwei Phasen ein, nämlich zunächst die Restauration bis 1965 und danach eine Etappe von Schulreform und Reformwiderständen bis 1980. Dies ist vergleichbar mit HECK UND SCHURIG (1982, S. 42f), die zwischen Neubeginn und Konsolidierung bis Mitte der 1960er Jahre und der darauf folgenden Curriculum-Entwicklung und Schulreform bis Ende der 1970er Jahre unterscheiden:

„[...] während zunächst bildungstheoretisch motivierte Problembeschreibungen und Konzepte im Vordergrund stehen, die von der Lehrerpersönlichkeit her die Notwendigkeit von Fortbildung im Zusammenhang mit Überlegungen zur Qualität des Unterrichts und Schule betonen, ist nach 1967 eine deutliche Akzentverschiebung und eine Umkehrung der Begründung für Lehrerfortbildung erkennbar: Die Qualifikation des Lehrers angesichts gesteigerter Anforderungen tritt in den Vordergrund.“

Ähnlich werde die LFB-Entwicklungsphasen von KRÖLL (1980a, S. 11) eingeteilt, wonach bis Mitte/Ende der 1960er parallel zur Professionalisierung die Notwendigkeit von LFB zu begründen versucht wurde, also eine zunehmende Anerkennung sowie Systematisierung stattfand und ab den 1970ern dann die Rolle von LFB im Rahmen von Bildungsreformen sowie Innovationen thematisiert wurde. In dieser Zeit hat sich LFB als dritte Phase der Lehrerbil-

¹⁵ An dieser Stelle ein Hinweis zur Formatierung der Zitation: Autoren, die ich „regulär“ zitiere und dementsprechend im Literaturverzeichnis aufführe, sind in Großbuchstaben ausgeschrieben (z. B. FLORIAN), wohingegen ich Autoren, die in den von mir verwendeten Texten genannt werden, nicht weiter kennzeichne (z. B. Florian), da ich sie, auch nicht indirekt, zitiere, sondern lediglich in seltenen Fällen wiedergeben möchte, welche Referenz der von mir zitierte Autor angibt.

derung etabliert (z. B. DASCHNER, 2004, S. 290ff; SCHWETLIK, 1998, S. 37ff; PETER, 1996, S. 12f; MEYER, 1988, S. 1f; FRIBERG, 1976, S. 15). So rücken für KRÖLL (1980a, S. 327) nun verstärkt Fragen der Mikrostruktur, etwa didaktischen Prinzipien oder Evaluation von LFB, in den Blickpunkt, während es zuvor eher um die Makrostruktur ging, beispielsweise LFB-Mindestkapazitäten, Aufbau des LFB-Gesamtsystem oder LFB-Interessen der Adressaten. Jedenfalls war die Zeit der Bildungsreformen geprägt von vielfältigen Modellversuchen, etwa zur Curriculum-Entwicklung, weshalb MEYER (1985, S. 32f) schreibt: *„Man kann die Reformphase der 60er und 70er Jahre als Blütezeit politischer und wissenschaftlicher Gremienarbeit, als Konjunktur akademischer Qualifikationschancen und als Boom von Veröffentlichungen über Schulreform kennzeichnen. Die alltägliche Reformarbeit in der Schule wurde durch die Fülle von Theorien, Modellen, Begriffen und Forderungskatalogen eher verunsichert und schließlich enttäuscht.“* SCHÖNIG (1990, S. 28) ergänzt, dass diese Einteilung von Botte (1986) weitergeführt wurde, indem dieser in den 1980ern eine Phase der Konzentration auf den Lehrer als Person ausmachte und als kommende Etappe eine Technologiephase im Zuge der Computerisierung vermutete. In den 1980ern kam hinzu, dass durch den Einstellungsstopp bald nicht mehr regelmäßige neue Erkenntnisse über junge Kollegien in die Schulen getragen wurden, weshalb LFB ausgebaut werden sollte – auch von Universitäten, die durch die zurückgehende Lehrerausbildung vorhandenen Kapazitäten dazu einsetzen sollten (z. B. SCHULZ, 1990, S. 52f; MEYER, 1988, S. 1; LIEBAU, 1981, S. 10; RADTKE, 1980, S. 316; zur universitären LFB siehe Punkt 2.3.3.3). Daneben wird konstatiert, dass ab Mitte der 1980er schulinterne LFB (schilf) immer mehr an Bedeutung zugenommen hat (z. B. RÜEGG, 1994, S. 41; WENZEL & WESEMANN, 1990, S. 24f; SCHÖNIG, 1990, S. 11ff; PRIEBE, 1990a, S. 159; zu schilf siehe Punkt 2.3.3.2). Insgesamt ist mit KRÖLL (1980b, S. 228f) die Geschichte der LFB knapp dadurch zu skizzieren, dass LFB zunächst vor allem Selbsthilfemaßnahme der Verbände mit bildungshumanistischem oder seminaristisch-praktischem Grundzug war, später zu einer eher funktional und gesellschaftlich begründete Notwendigkeit wurde.

Sonderfall: Lehrertraining

Seit Mitte der 1970er ist nach MUTZECK UND PALLASCH (1983, S. 11) Lehrertraining als ein Sonderfall der LFB immer stärker in den Blickpunkt gerückt. Zwei Zitate sollen aufzeigen, was darunter zu verstehen ist. So schreibt KRUSE (1977, S. 24):

„In abstrakter Form läßt sich das Lehrertraining als organisiertes Dienstleistungssystem charakterisieren, das zum einen die Änderung akuter oder potentieller dysfunktionaler oder defizitärer Verhaltensweisen anstrebt sowie die generelle Steigerung der sozialen Bewältigungsleistungen und die Förderung der individuellen Handlungskompetenz zu erreichen versucht. Darüberhinaus wird bei gelungenem Training auf dieser Basis auch die Bereitschaft zu innovatorischem Verhalten in Gang gesetzt.“

Dies lässt sich ergänzen durch JÜRGENS (1983, S. 5):

„Als Lehrertraining werden hier solche Arrangements bezeichnet, innerhalb derer zukünftige oder schon in der Praxis stehende Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu ändern oder neues Verhalten zu erwerben, wobei die Vorgehensweise im Training sich mehr oder weniger explizit auf ein theoretisches Konzept zur Erklärung von Verhaltensänderungen von Lehrern speziell oder Personen im allgemeinen bezieht bzw. sich von einem solchen ableitet.“

In Anlehnung an Minsel und Minsel (1975) lässt sich laut MUTZECK UND PALLASCH (1983, S. 13f) Lehrertraining idealtypisch einteilen in emotional-, verhaltens- und kognitiv-orientierte

Formen, wobei den Autoren zufolge als eine weitere Gruppe Trainings hinzukommen, die eher ganzheitlich orientiert und auf die Lehrerpersönlichkeit ausgerichtet sind¹⁶.

Sonderfall: Curriculum-Entwicklung

Nach ARLT ET AL. (1981, S. 105) hatten die Diskussionen um innere und äußere Schulreformen sowie eine verbesserte Lehrerausbildung zunächst kaum Einfluss auf LFB, erst in den 1970ern, im Zuge der Auseinandersetzung mit der Curriculum-Entwicklung rückte LFB in den Blickpunkt. Dabei ist gemäß KNAB (1981a, S. 8f) in der Curriculum-Frage eine Balance zu finden zwischen Transformations- und Transmissionsmodellen der LFB, also auch bei der Überlegung, inwieweit Lehrer einbezogen werden und mitgestalten sollten. Dies wird auch durch HECK UND SCHURIG (1982, S. 20f) unterstrichen: *„Konsequenzen sind die Förderung der Bereitschaft von Lehrern zu Innovationen und zur Beteiligung an Entwicklungsprozessen. Die Sicherung von Effektivität und Praxisrelevanz und die Rechtfertigung von Curricula durch Beteiligung können für curriculare Reformen als komplementär gelten.“* Da parallel die BLK ins Leben gerufen wurde, standen laut ARLT ET AL. (1981, S. 105) finanzielle Mittel bereit, womit unterschiedliche Aspekte der LFB erforscht werden konnten. So wurden vielfältige Modellversuche gestartet, etwa zu den vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974, S. 11f) erwähnten Regionalen Pädagogischen Zentren (RPZ)¹⁷. In einer Übersicht dokumentieren ARLT ET AL. (1981) schließlich 28 Modellversuche. Mitunter werden durchaus positive Bilanzen gezogen, beispielsweise schreibt FRIBERG (1976, S. 28): *„Die Curriculumdiskussion der letzten Jahre hat u. a. ein für unsere Fragestellung wichtiges Ergebnis gebracht. Es besteht bei vielen Autoren Einigkeit darüber, den Lehrer nicht nur als Adressaten von Curricula zu sehen, sondern ihn als Partner bei den verschiedenen Phasen der Curriculararbeit (Konstruktion, Implementation, Dissemination, Evaluation, Revision) zu beteiligen.“* Daneben führte manche Erfahrung zu ernüchternden Ergebnissen, weshalb LÜTGERT UND SCHÜLER (1978, S. 351) ein differenziertes Urteil fällen: *„Curriculum-Entwicklung und Lehrer-Fortbildung lassen sich nicht zu einem Innovationsansatz zusammenfassen. Obwohl beide Strategien aufeinander bezogen bleiben sollten, empfiehlt sich in der praktischen Durchführung eine Differenzierung in Curriculum-Entwicklung und funktionale Lehrer-Fortbildung und Curriculum-Adaptation und intentionale Lehrer-Fortbildung.“* Zudem wird betont, dass Lehrer Unterstützung bei der Adaption curricularer Ideen benötigen und organisatorische Rahmenbedingungen (u. a. Unterrichtsfreistellung) beachtet werden sollten (ebd., S. 360f). Später wurden diese Ansätze im Konzept des Action Research aufgegriffen, worin ebenfalls eine selbstbestimmte und unterrichtsnahe LFB angestrebt wurde (z. B. ALTRICHTER, 1992 oder KROATH, 1985). Jedenfalls wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass stets ein konkreter Unterrichtsbezug gegeben sein sollte (LAURENZE, 1978, S. 371):

„Curriculare Entwicklungsarbeit mag bei allen Beteiligten Lernprozesse initiieren, sie vermag jedoch nicht die Thematisierung und gemeinsame Diskussion und Lösung von Schulalltagsproblemen, die der Lehrer durch seinen täglichen Unterricht erfährt, zu leisten. Dies Bedürfnis nach einer erfahrungsorientierten Aufarbeitung von Unterrichtsproblemen trat in den Lehrergruppen spätestens dann auf, wenn man daran ging, den geplanten Unterricht zu realisieren.“

¹⁶ Der Ansatz des Lehrertrainings wurde immer wieder empirisch überprüft, etwa von MINSSEL UND MINSSEL (1975), SCHMIDINGER (1982) oder SCHULZ (1982); eine Meta-Analyse bezüglich der spezifischen Ausformung des Microteaching liefert KLINZIG (2002).

¹⁷ Zu RPZ liegen etliche Berichte vor, z. B. von BÖHMER (1983, S. 236ff), HALLER UND WOLF (1980, S. 260ff) oder LAURENZE (1978, S. 363ff).

Mitunter wird deshalb versucht, LFB im Rahmen der Handlungsforschung zu untersuchen (z. B. KANWISCHER, 2003, S. 12 oder GÖGER, 1980, S. 74). Die Intention dabei ist nach MEYER (1985, S. 99): „In der Handlungsforschung wird versucht, eine Brücke zwischen den Bedürfnissen der Praxis und den Interessen der Forschung zu bauen.“ Trotz dieses Potenzials der Handlungsforschung konstatiert SCHOLZ (1984, S. 99), dass dieser Ansatz bislang kaum mit LFB verbunden wurde.

Lehrerfortbildung in der DDR

Während in der älteren Literatur kaum eine Auseinandersetzung mit der LFB in der DDR stattfand, wird nun retrospektiv in einigen Texten ein Blick darauf geworfen. DASCHNER (2004, S. 294) konstatiert, dass die LFB in der DDR einheitlich, systematisch und kollektiv war. Andere Autoren halten detaillierter fest, dass nicht zwischen LWB und LFB unterschieden und einheitlich von LWB gesprochen wurde (z. B. FUHRMANN, 1997, S. 172; PLATH & GRAUDENZ, 1995, S. VI; WINTERHAGER, 1990, S. 71). Nach KEMNITZ (2004, S. 107f) war LWB Berufspflicht und sollte arbeitsnah, etwa durch Hospitation, Erfahrungsaustausch oder pädagogische Lesungen sowie insgesamt systematisch erfolgen, z. B. an pädagogischen Kreiskabinetten, wobei das 1962 gegründete „Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher“ an oberster Stelle stand. Das Kurs-System beschreiben PLATH UND GRAUDENZ (1995, S. VIff) folgendermaßen: Grundkurse beinhalteten Marxismus-Leninismus sowie Pädagogik und Psychologie, Fachkurse behandelten fachwissenschaftliche sowie didaktisch-methodische Fragen und Spezialkurse waren auf einzelne Fachgebiete ausgerichtet. Grund- und Fachkurse fanden auf Kreisebene, Spezialkurse eher auf Bezirksebene oder im Zentralinstitut statt. Hierbei gilt nach FUHRMANN (1997, S. 174f), dass alle fünf Jahre an einem Grund- und wahlweise Fach- oder Spezialkurs teilgenommen werden musste, wobei diese einwöchig in den Winterferien oder zweiwöchig in den Sommerferien stattfanden und Wissenschaftler als Referenten tätig waren. Hinsichtlich der LFB-Verpflichtung wird durch WINTERHAGER (1990, S. 72) ergänzt, dass jeder Lehrer in der DDR pro Jahr vier Wochen LWB, inklusive Selbststudium, betreiben musste und diese Aktivitäten in den Ferienzeiten oder im Fernstudium durchzuführen waren. Laut PLATH UND GRAUDENZ (1995, S. VI) war die Hauptmethode das Selbststudium, wofür Material bereitgestellt wurde. Daneben wurden aber viele weitere LFB-Möglichkeiten geboten, da Institutionen wie Hochschulen oder gesellschaftliche Einrichtungen in die LWB miteinbezogen wurden. Zudem existierten laut FUHRMANN (1997, S. 173f) auch nichtamtliche Träger, etwa Fachgesellschaften, die Studienreisen vermittelten. Schließlich resümiert WINTERHAGER (1990, S. 79), der sehr ausführlich die LFB-Entwicklung in der DDR schildert, seine Ausführungen folgendermaßen:

„Zusammenfassend könnte man darauf hinweisen, daß die Weiterbildung in der DDR im Gegensatz zur Weiterbildung und Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West) stärker administrativ-organisatorisch durchstrukturiert ist und – jedenfalls bis zum Oktober 1989 – vom Primat des Politischen im marxistischen Sinne auszugehen hatte. Infolgedessen spielt dort auch die gegenseitige Motivation und Kontrolle eine größere Rolle, die bis in die Persönlichkeitsstrukturen der Lehrkraft Einfluß nehmen können. Es handelt sich gewissermaßen um eine Ambivalenz von Gängelung und Geborgenheit, mit der man die Situation und das Klima der Lehrerweiterbildung kennzeichnen kann.

Immerhin gibt es aber auch Formen der Lehrerweiterbildung in der DDR, wie etwa der Erfahrungsaustausch in pädagogischen Lesungen und Fachzirkeln, der auch in der Lehrerfortbildungsarbeit der Bundesrepublik Deutschland Beachtung finden könnte und teilweise auch gefunden hat.“

Dies greift FUHRMANN (1997, S. 175ff) auf, indem sie die Dynamik beschreibt, die nach der Wende in den neuen Bundesländern einsetzt und zu regem Austausch zwischen den Landesinstituten, die Kooperationspartnerschaften mit ostdeutschen Einrichtungen eingingen, über die gemachten Erfahrungen und aktuelle LFB-Ansätze führte.

2.3.2 Theorie-Ansätze zur Lehrerfortbildung

Es wird immer wieder beklagt, dass keine LFB-Theorie existiert, da etwa nach MEYER (1985, S. 78f) selten zwischen Modellen, Didaktik, Konzepten oder Formen der LFB klar unterschieden wird. Ebenso wird von BÖHMER (1983, 13f) eine Vielzahl unterschiedlicher Teilbereiche geschildert, die Gegenstand der LFB sind:

„Forschung und Theoriebildung zur Lehrerfortbildung haben sich auf Zielsetzung, Inhaltsproblematik, Organisationsformen, Methoden, Medien, Lehr- und Lernprozesse zu richten, den Zusammenhang mit erster und zweiter Phase der Lehrerbildung, die geschichtlichen Bedingungen im Verlauf ihrer Entwicklung sowie die gegenwärtigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Voraussetzungen und Wirkungen zu erhellen.“

Nach Meinung der Autorin ist deshalb primär eine pädagogische Theorie erforderlich, zugleich sollten soziologische, psychologische oder philosophische Betrachtungen berücksichtigt werden. Zudem sollte dies aus dem Blickwinkel der Schulpädagogik gelöst und mittels einer Perspektive der Erwachsenenbildung neu betrachtet werden. Nach BAUMANN UND GENGER (1978, S. 372f) lässt sich LFB unter vier Gesichtspunkte problematisieren: In der Funktion zum a) Qualifikationserhalt oder Qualifikationserwerb, im Hinblick auf b) Praxisbezug und Praxisrelevanz und sodann unter den beiden zusammenhängenden Aspekten der c) Vielfalt theoretischer Zugriffsweisen sowie des d) fehlenden theoretischen Bezugsrahmens. Jedenfalls ist es dabei wenig überraschend, dass laut KNAB (1981a, S. 10f) LFB oftmals unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt ist: *„Die Forschung gerät so wie die Fortbildung selber in das Spannungsfeld konkurrierender Aufgabenzuschreibungen, Zielvorstellungen und Vorstellungen von Wirksamkeit der Lehrerfortbildung.“* Außerdem wird LFB-Literatur oftmals von Praktikern verfasst und ist häufig normativ geprägt, wohingegen eine wissenschaftliche Auseinandersetzung noch stark unterentwickelt ist (z. B. PETER, 1996, S. 24f oder HECK & SCHURIG, 1982, S. 5). Dementsprechend lautet das Resümee von PETER (1996, S. 27): *„Eine systematische Bearbeitung des Forschungsfeldes LFB ist noch zu leisten. Voraussetzung dafür ist meines Erachtens in diesem Zusammenhang zunächst die Formulierung und Strukturierung der zu untersuchenden wissenschaftlichen Fragestellungen.“* Ein Versuch hierzu wird etwa durch das LSW (1990, S. 7) unternommen, indem das Verhältnis der LFB zu den benachbarten Arbeitsbereichen beleuchtet wird, wobei Zusammenhänge und Abgrenzungen sichtbar werden: Da LFB auf die Schulpraxis bezogen ist, steht sie in Verbindung mit der Wissenschaft, der politischen Administration sowie der Schulverwaltung und auch der Erwachsenenbildung; dennoch ist LFB mehr als ein Konstrukt aus dieser Schnittmenge, die sich im engen Austauschverhältnis zu diesen Nachbarbereichen ergibt. Dies wird von KNAB (1981a, S. 10) ebenso gesehen, wonach der Zugang zu LFB eher über die Praxis als über theoretische Erörterungen erfolgt: *„Dem entspricht es, daß die Wissenschaft den Zugang zu Problemen der Lehrerfortbildung vielfach durch die Beteiligung an Entwicklungsaufgaben und Modellversuchen gewonnen hat. Insofern steht die Lehrerfortbildung mehr zwischen Konstruktion und Analyse als zwischen Analyse und Konstruktion.“* Gleichwohl hält die Autorin fest, dass LFB zunehmend als Forschungsgegenstand wahrgenommen wird, obschon die bereits erwähnte Schwierigkeit besteht, dass u. a. Schul- und Unterrichtsforschung als Bezugspunkt sowie das Gebiet der Erwachsenenbildung relevant sind. Gleichfalls konstatieren HECK UND SCHURIG (1982, S.

4) ein erhöhtes wissenschaftliches Interesse an LFB, welches aber gewissen Schwankungen unterworfen ist, da LFB vor allem dann im Blickpunkt steht, wenn tiefgreifende Veränderungen des Schulwesens diskutiert werden. Doch wie schon eingangs angeführt, wird eine fehlende LFB-Theorie bemängelt und beispielsweise durch BÖHMER (1983, S. 14) umschrieben, was hierbei zu leisten wäre:

„Die zu schaffende Theorie der Lehrerfortbildung hat die Beziehung zwischen Aufgaben und Möglichkeiten des Lehrers sowie Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung zu formulieren und ist auf die beiden Problemkreise Organisationsstrukturen der Lehrerfortbildung (Institutionalisierung) und Didaktik der Lehrerfortbildung hin zu orientieren. Sie wird historisch, systematisch und vergleichend vorzugehen haben.“

Dabei gilt gemäß KNAB (1981a, S. 11), dass einzelne Ansätze unterschiedlich entwickelt sind. Eher schwach ausgeprägt sind z. B. die Analyse von institutionellen, personellen und konzeptionellen Bedingungsfaktoren oder die historischen Betrachtungen zur LFB. Dagegen sind LFB-Wünsche und LFB-Bedürfnisse, woran vor allem Einrichtungen im Sinne der Teilnehmerorientierung interessiert sind, stärker erforscht (siehe Punkt 3.2). Als weiteres Defizit wird von der Autorin (ebd., S. 12f) benannt, dass kaum die Fortbildner untersucht werden, eventuell auch deshalb die hauptberuflich in der LFB Tätigen sensibel auf eine Evaluation als Kontrollinstrument reagieren, weshalb als Vehikel des Erkenntnisfortschritts die Erfahrungsberichte dominieren und so gefolgert wird:

„Das hat zur Folge, daß die Forschung nicht genügend Gewinn aus den Problemwahrnehmungen und dem didaktischen Reflexionsvermögen der Fortbildner zieht und daß die Fortbildungsdidaktik ein Eigenleben führt und Ergebnisse wichtiger Bezugswissenschaften nur punktuell aufnimmt. Für die Weiterentwicklung der Fortbildungsforschung kommt es deshalb darauf an, die nötige Wechselwirkung zwischen Problemwahrnehmung und -verarbeitung in der Fortbildungspraxis und der wissenschaftsimmanenten Ausarbeitung von Forschungsfragestellungen zu induzieren.“

Dies wird von MEYER (1985, S. 179) unterstrichen: *„Die Theorie der LFB darf und kann sich nicht getrennt und abgehoben von der Praxis der LFB ausformen.“* Der Autor vermutet, dass hierbei den LFB-Instituten eine Vermittlerfunktion zukommen könnte. Abschließend will ich nochmals durch ein ausführliches Zitat von BAUMANN UND GENGER (1978, S. 380) illustrieren, wie das Theorie-Defizit der LFB dargestellt wird und welche möglichen Lösungsansätze in der Literatur angeboten werden:

„Die hier versuchte Skizze des Forschungsfeldes zeigt, daß zwar die wichtigsten Fragerichtungen bezeichnet werden können, die für eine systematische Bearbeitung nötige Konkretisierung und Operationalisierung von Forschungsfragestellungen jedoch erst noch zu leisten ist. Sie ist u.a. dadurch erschwert, daß eine Vielzahl von Forschungsansätzen und -ergebnissen neu perspektiviert werden muß. Dieses nicht zuletzt deshalb, weil der gemeinsame Schwerpunkt von Forschung in der aufeinander bezogenen Aufarbeitung bestehender Fortbildungs- und Unterrichtspraxis, in der Analyse des fortbildungsdidaktischen Handlungszusammenhangs und seines Verhältnisses zum didaktischen Handlungszusammenhang im Unterricht liegen muß. Notwendig wird dazu die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens.“

Forschungsvorhaben müßten dabei dem Typ praxisentwickelnder Forschung entsprechen, d.h. zu einer realitätsgerechten Theoriebildung für Lehrerfortbildung beitragen, in die soziale Prozesse, Situationen, institutionelle und organisatorische Kontexte (von Fortbildung und Schule) einbezogen werden, und Hilfen für eine realitätsgerechtere didaktische Theoriebildung beim teilnehmenden Lehrer aufweisen, die zur Verbesserung unterrichtlicher Praxis im vorgegebenen beruflichen Handlungszusammenhang beiträgt.“

Modellierungsversuche

Es hat durchaus Versuche gegeben, das Feld der LFB zu systematisieren und Modelle zu entwickeln. So hat KRÜGER (1978, S. 201ff) zwischen drei LFB-Formen unterschieden, nämlich a) Dissemination, b) Entwicklung und c) Forschung (siehe Punkt 2.2.4). Eine andere Kategorisierungsmöglichkeit beschreiben BÜNDER UND NENTWIG (1978, S. 21) vor dem Hintergrund einer Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Allerdings weisen sie darauf hin, dass diese LFB-Modelle immer nur im Kontext des jeweiligen Bildungssystems zu verstehen sind, zumal keine umfassende LFB-Theorie vorhanden ist. Aufbauend auf der dort verwendeten Systematisierung entwickeln die Autoren (ebd., S. 69) selbst eine Heuristik zur LFB-Beschreibung, die zudem die wechselseitigen Abhängigkeiten der verwendeten Merkmale sichtbar machen soll und folgende Elemente umfasst: Es werden bildungspolitische Vorgaben, administrativer Rahmen, fortbildende Personen und Rückwirkung auf die fortbildende Institution genannt; außerdem werden Ziele und Inhalte sowie Durchführung und Evaluation von LFB-Maßnahmen erwähnt; schließlich werden noch die Lehrer mit ihren Bedürfnissen sowie ihrem Verhalten und die Rückwirkung auf LFB-Adressaten und Schule angegeben. In der angloamerikanischen Diskussion ist die Modellbildung zur LFB nach PETER (1996, S. 62ff) recht ausgeprägt, wobei zunächst lineare Abfolgen zur LFB-Wirkung durch zyklische Auffassung in einem sich spiralförmig ausweitenden Kreislauf weiterentwickelt worden sind. Die dabei herangezogenen Domänen werden folgendermaßen umschrieben, wobei von jedem Element Einflüsse auf den Lehrer und den Unterricht und letztlich die Schüler ausgehen können: „personal“ umfasst Wissen und Überzeugungen; „practice“ meint die Erprobung neuer Methoden, Inhalte und Strategien; „consequence“ meint vor allem den „outcome“, „[...] solche von Lehrern positiv bewerteten Ergebnisse beinhalten u.a. verbessertes Schülerlernen, effektivere Unterrichtsplanung, reduzierten Streß und erhöhte Freude am Unterricht bei Schülern und Lehrern [...]“ (ebd., S. 67); „external“ bedeutet schließlich vielfältige Einflüsse, z. B. LFB, pädagogische Konferenzen, informelle Gespräche oder Fachliteratur.

Internationale Diskussion

In der deutschsprachigen Literatur zur LFB wird mitunter die internationale LFB-Diskussion aufgegriffen (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 68ff; STURM, 1982; BELBENOIT, 1979; BÜNDER & NENTWIG, 1978). Hierzu zähle ich auch Ausführungen zur LFB in Südtirol. Denn in Südtirol besteht laut DANDER GUTMANN (1992) die Besonderheit, dass Schule in deutscher Sprache auf Basis des italienischen Lehrplanes stattfindet und so beispielsweise kaum Lehrmaterialien zur Verfügung stehen, weshalb viele Lehrer in Teams diese Inhalte entwickeln. Bezüglich der LFB in anderen Ländern geht beispielweise CHIOUT (1982) auf die Situation in England, Schweden und Dänemark ein und berichtet dabei zunächst, dass sich die für Deutschland übliche Unterscheidung zwischen LFB und LWB kaum wiederfinden lässt. Ansonsten zeigt er etwa auf, dass es in Schweden verpflichtende Studientage gibt oder in Dänemark eine zentrale LFB-Institution, die als Hochschule anerkannt ist. Bezogen auf England beschreibt er ähnlich wie BRÜGELMANN (1980) die Teachers' Centres. Daneben wird sehr ausführlich durch PETER (1996, S. 35ff) die LFB-Debatte im angloamerikanischen Raum nachgezeichnet und dabei etwa skizziert, wie ein Wandel von Defizitmodellen hin zu Begriffen wie „change“ und „development“ bzw. „growth“ sowie „staff“ statt „teacher“ und darüber hinaus verstärkt ein Zusammenhang zwischen Implementation von Innovationen und LFB hergestellt wird. Insgesamt kann es also durchaus fruchtbar sein, sich mit LFB in anderen Ländern auseinanderzusetzen, obschon nur bedingt Vergleichbarkeit besteht. So folgert etwa ERNST-FABIAN (2005, S.

72), die sich mit der LFB-Situation in Schweden, Finnland, Großbritannien und den USA auseinandergesetzt hat:

„Die hier vorgestellten Beispiele zeigen, dass Lehrerbildung und Schulentwicklung in ihren institutionellen und strukturellen Möglichkeiten deutlich über die in Deutschland aktuell geführte Debatte hinausweisen und dass auch in Deutschland sowohl die Mitbestimmung der Einzelschule im Prozess der Lehrerbildung als auch das Zusammenwirken staatlicher und privater Institutionen bei der Verbesserung schulischer Qualität zukunftsweisend sein könnten.“

2.3.3 Ebenen der Lehrerfortbildung

In der Diskussion um organisatorische Aspekte der LFB-Praxis wird immer wieder zwischen verschiedenen Ebenen der LFB unterschieden. Dabei ist am gängigsten die Aufteilung in zentrale, regionale, lokale und schulinterne LFB (z. B. RÜEGG, 1994, S. 41; BRENN, 1984, S. 88f; FRIBERG, 1976, S. 17f; für schilf siehe Punkt 2.3.3.2). Allerdings ist hinsichtlich der LFB-Ebenen eine uneinheitliche Begriffsverwendung in der Literatur vorzufinden (MEYER, 1985, S. 124f).

2.3.3.1 Zentrale, Regionale und Lokale Lehrerfortbildung

Zentrale Lehrerfortbildung

Mit der Institutionalisierung der LFB in den 1970ern (siehe Punkt 2.3.1) ging ein Ausbau der zentralen LFB einher, wobei laut KNAB (1981a, S. 7f) diese landesweiten Einrichtungen häufig als Leit- und Clearingstellen im Gesamtsystem der LFB fungieren. Schon SCHIRDEWAHN (1977, S. 25ff) erwähnt als Aufgaben zentraler LFB-Institutionen die Koordination und Kooperation bezüglich des LFB-Angebots sowie den Aufbau einer Informations- und Dokumentationszentrale. Prototypisch für das Aufgabenspektrum der Einrichtungen der zentralen, also der landesweiten LFB schreibt KNAUT (2003, S. 13) zum Landesinstitut für Schule (LfS) in NRW: *„Im Bereich der Lehrerfortbildung ist das Landesinstitut für Schule (LfS) u. a. damit beauftragt, Fortbildungskonzepte und -materialien zu entwickeln, Moderatorinnen und Moderatoren sowie Trainerinnen und Trainer zu qualifizieren, Evaluation und Qualitätssicherung von Fortbildungsmaßnahmen durchzuführen und Grundsatzfragen der Lehrerfortbildung zu bearbeiten.“* Insbesondere Multiplikatoren, Funktionsträgern und Fachlehrern werden immer wieder als Adressaten zentraler LFB genannt (z. B. HAHN, 2003, S. 24; WILL, 1987, S. 64f; SCHIRDEWAHN, 1977, S. 20ff)¹⁸. In diesem Zusammenhang werden laut HAMACHER (1980, S. 290) häufig zwei Akzente gesetzt, nämlich einmal den Anschluss an Fachwissenschaft, -didaktik und Erziehungswissenschaft zu halten und zum anderen bildungspolitische sowie innovatorische Vorhaben anzugehen. Dabei gilt nach ARLT ET AL. (1981, S. 110), dass über zentrale LFB eine hohe Breitenwirkung erzielt, professionelle Standards eingehalten sowie Rahmencurricula und sonstige übergeordnete Inhalte erarbeitet werden können. Ein weiteres Merkmal zentraler LFB ist die überwiegend mehrtägige Dauer, so dass eine Vertiefung sowohl fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Aspekte stattfinden kann (z. B. NEU & MELLE, 1998, S. 181; KITTLER, 1981, S. 28f, SCHIRDEWAHN, 1977, S. 33f). Außerdem sind auf zentraler Ebene gelegentlich hauptamtliche Lehrerfortbildner aktiv, wenngleich sämtliche LFB vorwiegend mit nebenamtlichem Personal bestritten wird (siehe Punkt 2.3.4). Die Kehrseite zentraler LFB bilden Transferschwierigkeiten, da die Umsetzung der Fortbildungsinhalte oftmals nur angeregt werden kann und individuell geleistet werden muss (z. B. HAHN, 2003, S. 27 oder PLÖSSNIG & STOCK, 1978, S. 32). Zusätzlich weisen SCHEFFER UND WOKITTEL (1990, S.

¹⁸ Auf die Diskussion um Multiplikatoren gehe ich unter Punkt 2.3.4 ein.

174) auf sonstige Grenzen zentraler LFB hin, etwa bezüglich Aktualität und Kontinuität der Inhalte.

Regionale Lehrerfortbildung

Häufig wird regionale LFB auf Ebene der Bezirksregierungen angesiedelt und als Bindeglied zwischen zentraler sowie lokaler LFB gesehen (z. B. KNAUT, 2003, S. 21 oder KRIEGELSTEIN, 1983, S. 79). So führt BERKMÜLLER (1990, S. 113f) hierzu aus:

„Ihr eigentliches Aufgabenfeld liegt dort, wo die zentrale Lehrerfortbildung den Bedarf kapazitätsmäßig nicht mehr decken kann, wo regionale und standortbedingte Aufgaben und Anliegen besser und auch ökonomischer behandelt werden können. In Abgrenzung zur lokalen Fortbildung ist der von der regionalen Lehrerfortbildung angesprochene Adressat eher der Funktionsträger, der 'Spezialist' und im weitesten Sinne der Multiplikator.“

Der Autor (ebd., S. 114f) fügt an, dass zugleich eine Anbindung an zentrale LFB besteht, indem etwa LFB-Maßnahmen koordiniert und aufgeteilt werden, wobei nach KITTLER (1981, S. 29f) regionale Kurse in der Regel halbtägig sind. Insgesamt gilt, dass der Großteil des LFB-Angebots fachspezifisch ist und überwiegend regional durchgeführt wird (LSW, 1995, S. 5f). Deshalb wird immer wieder festgehalten, dass auch regionale LFB vor allem fachlich ausgerichtet ist und vielfach von Multiplikatoren durchgeführt wird (z. B. HAHN, 2003, S. 24f; MEYER, 1988, S. 5f; KRÖLL, 1977, S. 50f). Als Aufgaben der regionalen LFB werden u. a. die Schulung von Funktionsträgern sowie die Förderung des regionalen Austausches verschiedener LFB-Akteure, etwa durch Arbeitsgruppen genannt (z. B. HAHN, 2003, 24f; EDELHOFF, 1996, S. 70f; KRIEGELSTEIN, 1983, S. 79). Im Hinblick auf Berufsschulen gilt dies verstärkt, wie BERKMÜLLER (1990, S. 116) verdeutlicht: *„Die regionalgebundene Fortbildungsarbeit ist besonders im beruflichen Schulwesen von Belang, wo der unverzichtbare Praxisbezug auf der einen Seite und Standorte bestimmter Industrien oder Konzentrationen seltener Berufe auf der anderen Seite eine Regionalisierung nahelegen.“* Gerade der Bezug auf regionale Gegebenheit wird immer wieder als Besonderheit betont. Nach ARLT ET AL. (1981, S. 109f) obliegt es regionaler LFB, flexibel auf lokale Bedürfnisse und Erfordernisse zu reagieren sowie Einzelinitiativen zu koordinieren und Ressourcen einzubringen, um z. B. für einen regionalen Erfahrungsaustausch zu sorgen oder Arbeitsgruppen zur Curriculum-Entwicklung oder Materialerstellung einzubinden sowie zu unterstützen. Damit wird auch die Herkunft regionaler LFB deutlich, die während der Bildungsreformen in den 1970ern Aufschwung erhielt, u. a. durch die Idee schulnaher Curriculum-Entwicklung (siehe auch Punkt 2.3.1) oder im Rahmen von Modellversuchen (z. B. SCHEFFER & WOKITTEL, 1990, S. 175f oder KRÖLL, 1977, S. 50)¹⁹. In diesem Sinne ist auch das Plädoyer von WILL (1987, S. 68) für möglichst autonome und selbstgesteuerte regionale LFB zu verstehen: *„Mit relativ autonomen Service-Stationen (Bibliothek, Mediothek, Unterrichtsmodelle etc.) und einem hauptamtlichen Fortbildner als Leiter der Regionalstelle wird hier vornehmlich selbstorganisierte Fortbildungsarbeit in sich kontinuierlich treffenden Lehrerarbeitsgruppen gefördert. Je nach Bedarf werden auch Kompaktkurse organisiert.“* Damit wird verdeutlicht, weshalb für SCHEFFER UND WOKITTEL (1990, S. 176ff) Planungskriterien regionaler LFB sowohl Partizipation als auch Praxisrelevanz beinhalten. Sie verorten schließlich regionale LFB zwischen administrativer Umsetzung und kooperativer Problemlösung. Zusätzlich gilt laut PENNIG (2005, S. 94f), dass für Lehrer bei regionaler LFB die Anfahrt kurz ist, sie bei Themen mitwirken können und ihre Schulsituation berücksichtigt wird. Eine weitere Perspektive bringt MEYER (1985, S. 125f) ein, demzufolge regionale LFB oft als Form der Dezentralisierung verstanden wird, wobei diesbezüglich unterschiedliche

¹⁹ Beispielsweise wird durch SCHOLZ (1977, S. 45f) ein entsprechendes Vorhaben in Hessen beschrieben.

Akzentuierungen vorherrschen. Dabei sprechen dem Autor (ebd., S. 127f) zufolge einige Argumente für regionale LFB, etwa Tiefenwirkung und Praxisrelevanz, zugleich aber auch Breitenwirkung und Kosten-Nutzen-Verhältnis. Es kommt hinzu, dass laut DROBIG (1980, S. 293ff) die Anbieter-Seite sehr vielfältig und umfangreich ist, da neben staatlichen Instanzen auch substituierende Einrichtungen in kommunaler oder freier Trägerschaft, worunter neben Kirchen auch Museen und andere fallen, aber auch Körperschaften sowie Berufs- und Fachverbände regionale LFB betreiben (zu den Institutionen siehe auch Punkte 2.3.4 oder 3.5). Gleichzeitig bemängelt der Autor (ebd., S. 296f) aber die fehlende Transparenz und Strukturierung bzw. Abstimmung in und zwischen diesen Angeboten. Ein Jahrzehnt später scheint dieses Problem nach BERKMÜLLER (1990, S. 117) nicht mehr so groß zu sein, da er schreibt:

„Die regionale Fortbildung arbeitet sehr eng und effektiv mit der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer, dem deutschen Gewerkschaftsbund und mit den religionspädagogischen Einrichtungen der beiden großen christlichen Kirchen zusammen. Es werden gemeinsame Seminare durchgeführt, wobei sich die Regierung an der Programmerstellung beteiligt, die Teilnehmer auswählt und in der Regel die Reisekosten übernimmt.“

Somit lautet das Fazit des Autors (ebd. S. 119), dass regionale LFB einen wichtigen Platz im Gesamtgefüge der LFB einnimmt, obschon weiterhin die Herausforderung besteht, dem möglichen Reibungsverlust zwischen den einzelnen Ebenen entgegenzuwirken.

Lokale Lehrerfortbildung

Noch näher auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort ist die lokale LFB ausgerichtet, wobei hier neben Schulämtern nach SCHULZ (1990, S. 50f) auch weitere Träger Kurse offerieren, etwa Kirchen, Lehrer- oder auch Wirtschaftsverbände. Zu lokaler LFB zählen teilweise auch einzelne Maßnahmen in kommunaler Trägerschaft, nach FRÖHLINGSDORF (1980, S. 251ff) z. B. die Einrichtung von speziellen Bibliotheken. Gemäß KNAUT (2003, S. 29f) richtet sich lokale LFB, zumindest in NRW, vor allem an Grund-, Haupt- und Förderschulen, wobei zwei Drittel der Kurse schulextern und ein Viertel schulintern durchgeführt werden. Anhand einer Hochrechnung veranschaulicht die Autorin (ebd., S. 35) sodann die LFB-Aktivitäten auf lokaler Ebene für NRW:

„Danach wird in einem 'Durchschnittsschulamt' ein Fortbildungsvolumen von 75 Fortbildungsveranstaltungen jährlich realisiert. Davon werden 20 Fortbildungsangebote (26%) schulintern organisiert. 55 Fortbildungsangebote (74%) werden schulextern oder auch als Lernwerkstätten durchgeführt. Insgesamt nutzen 920 Lehrkräfte diese lokalen Fortbildungsangebote. Davon nehmen 680 Lehrkräfte (26%) schulexterne und 240 Lehrkräfte (74%) schulinterne Angebote wahr. Damit wird in der lokalen Lehrerfortbildung mit durchschnittlich 3.421 Lehrkräften eine Beteiligungsquote von 26% erreicht.“

An diesem Zitat wird auch schon deutlich, dass gerade im Bereich der lokalen LFB kaum eine Abgrenzung zur schilf möglich ist (siehe Punkt 2.3.3.2). Ein Sonderfall ist die schulnahe LFB, welche gelegentlich als eine spezielle Form lokaler LFB gefordert wird (z. B. EICKE, SCHOLZ, SCHRÖDER & SPINDLER, 1986, S. 47ff). So verlangt SCHOLZ (1986, S. 33): *„Zentrale, besonders aber regionale und schulinterne Lehrerfortbildung müssen in einer Weise neu strukturiert und mit Inhalten angefüllt werden, daß schulnahe Lehrerfortbildung resultiert.“* Diese umschreibt der Autor (ebd., S. 33f) dann folgendermaßen: *„Zuerst einmal ist es eine Lehrerfortbildung, deren Bezugs- und Ausgangspunkte sich aus dem beruflichen Alltag der Lehrer bzw. der Kollegien ergeben. Es ist eine Lehrerfortbildung, die als 'Hilfe zur Selbsthilfe' von unten in den Schulen ansetzt.“* Ergänzend fügt der Autor als ein Ziel hiervon an, dass dadurch Erfahrungsaustausch angeregt und kollegiale Zusammenarbeit gefördert werden soll.

2.3.3.2 Schulinterne Lehrerfortbildung

Definitionsversuche

Seit den 1980ern hat schilf zunehmend an Bedeutung gewonnen (z. B. EDELHOFF, 1996, S. 71; SCHULZ, 1990, S. 56; WENZEL & WESEMANN, 1990, S. 24f). Zugleich wird häufig bekräftigt, dass ein allgemein anerkannter Begriff von schilf nicht vorliegt und es schwierig ist, eine Definition vorzunehmen, die nicht zu einengend ist (z. B. RÜEGG, 1994, S. 41 oder PERLE, 1988, S. 24ff). Es kommt hinzu, dass verschiedene Begrifflichkeiten verwendet werden, etwa schulzentriert, schulnah, kollegiumsintern, arbeitsplatzbezogen oder innerschulisch (z. B. SCHÖNIG, 1990, S. 61ff; IBERER, 1984, S. 128f; GÖGER, 1980, S. 46ff). Diese Vielfalt will ich anhand dreier Definitionen veranschaulichen. So heißt es bei HAHN (2003, S. 25): *„Mit innerschulischen Fortbildungen ist insbesondere die Zielvorstellung verbunden, persönliche, fachlich-unterrichtliche, sozial-kommunikative und schulische Handlungsalternativen unter Beachtung der spezifischen Bedingungen zu bearbeiten.“* Etwas ausführlicher ist die Begriffsauslegung durch die EDK (1991, S. 20f) gefasst:

„Schulinterne Fortbildung ist eine arbeitsplatzbezogene, d.h. besonders schulnahe Form der Fortbildung. Sie ist grundsätzlich eine kollektive Veranstaltung mit gemeinsamer Thematik, wobei innere Differenzierung unter Einbezug verschiedener Sozialformen möglich ist. Sie fördert Eigeninitiative, Selbsttätigkeit und Zusammenarbeit des Kollegiums. Sie ist praxisnah und gibt Gelegenheit, die unmittelbare Arbeitswelt gemeinsam zu überdenken, wobei die Schule auch als Betriebseinheit im Sinne der Organisationsentwicklung selber zum Thema gemacht werden kann.“

Schließlich beschreiben WENZEL UND WESEMANN (1990, S. 25) ein noch weitergehendes Verständnis dieses Begriffs:

„Von schulinterner Lehrerfortbildung soll also dann gesprochen werden, wenn das gesamte Kollegium einer Schule oder auch Teile davon sich bewußt in auf Lernprozesse zielende, didaktische Handlungssituationen begeben, unabhängig davon, ob dies innerhalb der eigenen Schule oder in einer Tagungsstätte etc. stattfindet, und auch unabhängig davon, ob das Kollegium die Organisation und Durchführung in eigener Regie behält oder sich Außenstehende als Referenten, Moderatoren, Multiplikatoren, Experten etc. hinzuzieht.“

Ungeachtet dessen wird schilf zuweilen nur grob dergestalt umrissen, dass Lehrkräfte selbst schulbezogene Fortbildungen durchführen, etwa in pädagogischen Gesamtkonferenzen, Klausurtagungen sowie Arbeitsgruppen und hierzu auch externe Unterstützung hinzugezogen werden kann (z. B. SCHULZ, 1990, S. 55; MEYER, 1988, S. 6f; WILL, 1987, S. 69f; KITTLER, 1981, S. 30). Von BOHNSACK, WENZEL UND WESEMANN (1990, S. 230ff) wird sogar der Versuch unternommen, erste Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der schilf darzustellen, die viele unterschiedliche Ansätze unter einer gemeinsamen Zielperspektive vereinen könnte. In diesem Zusammenhang werden auch sich daraus ergebende Probleme aufgezeigt: Wie dies etwa mit einer schulischen Organisationstheorie verknüpft werden kann, wie es sich mit berufsqualifikatorischen Aspekten verhält, welche fortbildungsdidaktischen Prinzipien integrierbar sind, wie sich Kommunikation und Kooperation anregen lässt und welche Inhalte behandelt werden sollten (ebd., S. 238f). Dabei weist nach REBEL (1993, S. 439) schilf zwar einige Besonderheiten auf, es gibt aber auch Bezüge zur allgemeinen LFB: *„Dazu gehören die Orientierung an den strukturellen Gegebenheiten und spezifischen Formen des Lernens Erwachsener. Die enge Beziehung beider Fortbildungsformen hat wiederum erhebliche Konsequenzen für SCHILF, wie umgekehrt SCHILF auf die allgemeine Lehrerfortbildung verändernd und Akzente setzend einwirkt.“*

Aufgabenfelder

Damit sind schon eine Reihe von Aufgabenfeldern angesprochen worden, die mit schilf verbunden werden. So soll schilf der Schule, dem Kollegium und dem Lehrer nutzen und steht in Verbindung mit Konzepten wie SE oder der damit verknüpften Personalentwicklung, wobei oftmals der kollegiale Umgang zum zentralen Fortbildungsgegenstand wird (z. B. GERARD, 2000, S. 35 oder WENZEL, 1990, S. 150). Demgemäß führt HAHN (2003, S. 30) aus, dass bei schilf drei Ebenen miteinander wechselseitig verwoben sind: a) die Lehrkraft als Individuum, welche über schulentwicklungsbezogenen Fortbildung letztlich ihre Zufriedenheit und Motivation steigert, b) das Kollegium, an dessen Kommunikations- und Kooperationskultur gearbeitet wird sowie c) die Schule als Ganzes mitsamt der Schulleitung und den gemeinsamen Zielen. Daneben betont IBERER (1984, S. 130f) in Bezug auf schilf die Erfahrungsorientierung, indem von Lehrern die eigene Unterrichtspraxis reflektiert wird. Dies sollte möglichst kollegial und kooperativ erfolgen, etwa durch Erfahrungsaustausch, wozu eine Vertrauensbasis wichtig ist. Denn schon PRIEBE UND GREBER (1993a, S. 11) geben zu bedenken, dass viele Kollegien heterogene soziale Gebilde sind, die nur eine fragile Übereinkunft hinsichtlich Berufsverständnis, pädagogischen Einstellungen und ähnlichen Dingen besitzen. Hier kann es den Autoren zufolge bei Problemdiskussionen im Rahmen von schilf zu Störungen kommen, weshalb eine gewisse Behutsamkeit und Professionalität gefordert wird, zumal schilf direkt im Arbeitsfeld ansetzt und kaum Raum zur Erprobung lässt. Dies erleichtert nach Ansicht der Autoren zwar einerseits den Transfer, andererseits kann die geringe Distanz oder direkte Betroffenheit auch erschwerend wirken: *„Alle Problemstrukturen und Konfliktbeteiligten sind in der schulinternen Lehrerfortbildung vielfältig präsent und wirken auf den Arbeitsprozeß ein.“* (ebd.). Bereits SCHÖNIG (1990, S. 109f) hat darauf verwiesen, dass schilf in der Praxis vorwiegend problem- und bedürfnisorientiert ist: Zum einen deshalb, da es schulartspezifische Unterschiede gibt und zum anderen aus dem Grund, dass es bei schilf de facto kaum zu einer gezielten Auseinandersetzung mit Kooperation und Kommunikation kommt, da sich Lehrkräfte vorrangig mit Schule und insbesondere Unterricht sowie schwierigen Schülern befassen. Nichtsdestoweniger ist nach HAHN (2003, S. 28) die Bedeutung von innerschulischer LFB schon länger bekannt, denn hohe Schulqualität ist u. a. durch breite Kooperation und eine gute Schulkultur gekennzeichnet, die sich hauptsächlich im Rahmen von schilf angehen lassen: *„Durch die Forschungen zur Qualität von Schule ist es also gelungen, nicht nur die Professionalisierung der Pädagogen zum Fortbildungsgegenstand zu machen, sondern darüber hinaus anderen Aspekten schulischer Entwicklung Aufmerksamkeit zuzuwenden.“* Wie WENZEL UND WESEMANN (1990, S. 25) nochmals unterstreichen, sind Fortbildungsaktivitäten im Kollegium schon früher betrachtet worden, etwa im Rahmen der Curriculum-Forschung, im Zuge der Schulkritik in den 1970er Jahren oder durch Forschungen zur Qualität von Schule.

Potenziale und Herausforderungen

Insgesamt werden mit schilf vor allem zwei Vorteile in Verbindung gebracht. So bekräftigt WENZEL (1990, S. 150) nochmals, dass durch schilf Kooperation und Austausch gefördert werden können²⁰:

„Eindeutig wird in der Beschreibung der Ziele schulinterner Lehrerfortbildung der kollegiale, interaktiv-kooperative Anteil hervorgehoben, der sicherlich in dieser Fortbildungsform direkter und effektiver verhandelt werden kann als in anderen. Es geht – so betrachtet – um gemeinsame Klärungen, Lösungen, Perspektiven und Handlungsziele im pädagogischen Arbeitszusammen-

²⁰ Auf die Bedeutung des Erfahrungsaustausches in der LFB aus Lehrersicht gehe ich in Punkt 3.2.3 ein.

hang und nicht vorrangig um die fachliche Weiterbildung. Offensichtlich wird in diesem Bereich ein erhebliches Defizit heutiger Schulen gesehen.“

Daneben wird für schilf ein vereinfachter Transfer der LFB-Inhalte angenommen. Laut HAHN (2003, S. 25ff) wird innerschulische LFB von der Schule selbst gestaltet und hat dementsprechend seine Stärke im schulspezifischen Bezug, weshalb der Transfer dann leichter gelingt, wenn er schon angelegt ist. Auch PRIEBE UND GREBER (1993b, S. 518f) heben hervor, dass schilf sichtbare Folgen, bestenfalls schon im Prozessverlauf, benötigt, weshalb sie fordern, schilf mittels formativer Evaluation einer durchgängigen Prozessreflexion zu unterziehen, um regelmäßig nachsteuern zu können. Ähnlich wird dies von GERARD (2000, S. 40f) gesehen, wonach Transfer erleichtert wird, wenn theoretische Fundierung mit praktischer Erprobung einhergeht und dies von Prozessfeedback sowie Unterstützung und Beratung begleitet wird. So folgert HAHN (2003, S. 30): *„Zweitens sind es die Potenzen des Transfers, die nach meiner Einschätzung in der Arbeitsebene innerschulische Fortbildung am wirkungsvollsten erscheinen, wenn sie in einer Schule mit entsprechenden Handlungsentscheidungen verbunden werden.“* Gleichwohl betonen WENZEL UND WESEMANN (1990, S. 39), dass es schwierig wird, tatsächlich unterrichtsbezogene Maßnahmen umzusetzen, da hierzu immer wieder ein Wechsel zwischen Problemanalyse und -lösung notwendig ist: *„Die Transferstellen zwischen schulischem Praxiszusammenhang und der Fortbildungsmaßnahme sind also interpretierbar als dialektische Momente ihres wechselseitigen Umschlagens.“*

Problematisch bei schilf ist allerdings, dass einerseits die Kollegiumsarbeit an den Schulen noch unterentwickelt ist und zudem die schilf-Konzeptionalisierung, zumindest zum Zeitpunkt vieler Publikationen, noch in den Anfängen steckt, weshalb schilf zuweilen auch als Aufgabe der inneren Schulreform verstanden wird (z. B. SCHÖNIG, 1990, S. 260ff; WENZEL & WESEMANN, 1990, S. 30ff; IBERER, 1984, S. 132). Nach HORSTER UND BUCHEN (1993, S. 382ff) sind deshalb alle Beteiligten in entsprechende Fortbildungskonzepte einzubeziehen, insbesondere die Schulleitung, aber auch weitere Akteure, etwa Schulaufsicht, Lehrer oder Schulentwicklungsberater. Hierbei spielt auch die Schulaufsicht eine wichtige Rolle, wie PRIEBE (1990a, S. 169) erläutert:

„Mit dem rechtlich gesetzten Aufsichtsverhältnis ist einerseits eine strukturelle Barriere für schulinterne innovative Lehrerfortbildung gegeben, die nach Maßgabe der persönlichen Fähigkeiten der betreffenden Schulaufsichtsvertreter, Kontroll- und Beratungsfunktionen in eine produktive Balance zu bringen und kommunikativ zu vermitteln, abgeschwächt aber nicht aufgehoben werden kann. Wie restriktiv diese Barriere jeweils konkret ist, bedarf der interpretativen und kommunikativen Anstrengungen aller Beteiligten. Es gilt hier, weder einem einschüchternden administrativen Determinismus zu erliegen noch einem kommunikativen Idealismus, der die bürokratischen Hindernisse schulischer Innovation verkennt.“

Alles in allem sind laut BOHNSACK ET AL. (1990, S. 220ff) viele wichtige Elemente von schilf noch nicht ausreichend erforscht, z. B. die Bedingungen an Einzelschulen, Handlungskompetenzen der Moderatoren, Erwartungen und Voraussetzungen der Teilnehmer oder die Berücksichtigung fortbildungsdidaktischer Prinzipien sowie didaktisch-methodischer Aspekte. Zudem machen die Autoren (ebd., S. 219f) darauf aufmerksam, dass die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen nicht immer förderlich für schilf sind, etwa aufgrund der eben erwähnten ambivalenten Doppelfunktion der Schulaufsicht zwischen Beratung und Kontrolle oder wegen geringer Schulautonomie. Auch PRIEBE (1990a, S. 162) kommt darauf sowie auf einige weitere außerschulische Widerstände zu sprechen, wobei eine Differenzierung zwischen schulintern und -extern gelegentlich schwer fällt:

„Der außerschulische Bereich ist innerhalb der Schule so vielfältig präsent und wirksam, daß eine Differenzierung zwischen schulintern und schulextern durchaus nicht leicht und selbstver-

ständig ist. Die schulextern vorgegebenen Rechts- und Verwaltungsvorschriften, die Richtlinien und Lehrpläne, die Wissenschaftsdisziplinen und ihre Fachdidaktiken, politische, ökologische und ökonomische Entwicklungen und Probleme sind feste Bestandteile des Binnenbereichs der Schule und haben sowohl restriktive als auch innovative Funktionen. Auch die subjektiven Handlungstheorien von Lehrerinnen und Lehrern, die heterogenen Mentalitätsstrukturen von Lehrerkollegien sind nicht bloß innerschulisch und innovativ konstituiert.“

Gestaltungsempfehlungen

Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, finden sich oftmals Vorschläge und Empfehlungen, worauf bei schilf zu achten ist. So legen ARLT ET AL. (1981, S. 109) nahe, Lehrer persönlich anzusprechen sowie zur Teilnahme zu motivieren und lokale, schulspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Zudem wird immer wieder angeraten, externe Unterstützung heranzuziehen sowie möglichst das gesamte Kollegium und auch weitere Beteiligte des schulischen Umfelds, etwa Eltern, einzubinden (z. B. PRIEBE & GREBER, 1993a, S. 15ff oder EDK, 1991, S. 21). Deshalb sollte schilf dadurch gekennzeichnet sein, dass es sich um didaktisch definierte Handlungssituation mit gewissen Mindestanforderungen handelt, etwa einem geplanten Vorgehen mitsamt einer Evaluation, um sich von kollegiumsbezogener Alltagsarbeit zu unterscheiden (z. B. MSW NRW, 1996, S. 37f; PRIEBE & GREBER, 1993b, S. 518f; PRIEBE, 1990a, S. 160f). Daneben werden noch von vielen weiteren Autoren Gestaltungsempfehlungen gegeben. So stellt IBERER (1984, S. 134ff) ein Ablaufschema vor, welches Begegnungs-, Aktions-, Integrations- und Bewährungsphase vorsieht, also erfahrungs-, handlungs-, einsichts- und transferorientiertes Vorgehen beinhaltet, wobei darauf hingewiesen wird, dass zuweilen Widerstand auftritt aus Angst, Probleme einzugestehen. Ebenso formuliert PERLE (1988, S. 27f) in Anlehnung an Gampe (1983) als Grundsätze für schilf eine Orientierung an den Bedürfnissen, eine Aktivierung und Partizipation der Lehrer bei der Organisation von schilf, etwa durch kooperative Arbeitsweisen, welche schließlich effizient im Sinne von umsetzbar sein sollten. Daneben wird von REBEL (1993, S. 447f) aufgezeigt, wie schilf durch Fernstudium unterstützt werden könnte, indem beispielsweise Materialien bereitgestellt werden, damit Lernarrangements individualisierbar bleiben und so eine Balance zwischen inhaltlichen und kommunikativen Strukturen gefunden werden könnte. Zuletzt ist laut GERARD (2000, S. 33) wichtig, dass schilf mehrere Etappen durchläuft, wobei gilt: „*Der SCHILF-Prozess muß in allen Phasen ziel- und bedürfnisorientiert sein und Flexibilität aufweisen.*“ Zudem ist es bedeutsam, dass schilf selbstbestimmt vom Kollegium umgesetzt wird und regelmäßig einer Prozessevaluation unterliegt, weshalb nach einer Analyse und Diagnose, auch mit externer Unterstützung, der schulischen Situation Aufgaben bestimmt, diese im schilf-Verlauf überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Die Komplexität einer professionell ausgerichteten schilf verdeutlichen letztlich PRIEBE UND GREBER (1993b, S. 525f) in einer Übersicht (siehe Abbildung 3), wozu sie anmerken:

„Mit diesen zwanzig Leitaspekten sind wichtige zentrale Erfahrungen mit der schulinternen Lehrerfortbildung zugleich perspektivisch ausgerichtet; sie stellen die Anforderungsschwelle professioneller schulinterner Lehrerfortbildung dar. Der fortbildungsdidaktische und bildungstheoretische Anspruch dieser Essentials soll möglichen Verengungen des zugleich vorgetragenen Professionalisierungsanspruchs kritisch begegnen, um zu verhindern, daß nur bürokratisch-instrumentelle und auf rein organisationstechnologische Effizienz bedachte Schulentwicklungsmaßnahmen Einzug in die schulinterne Lehrerfortbildung halten könnten.“

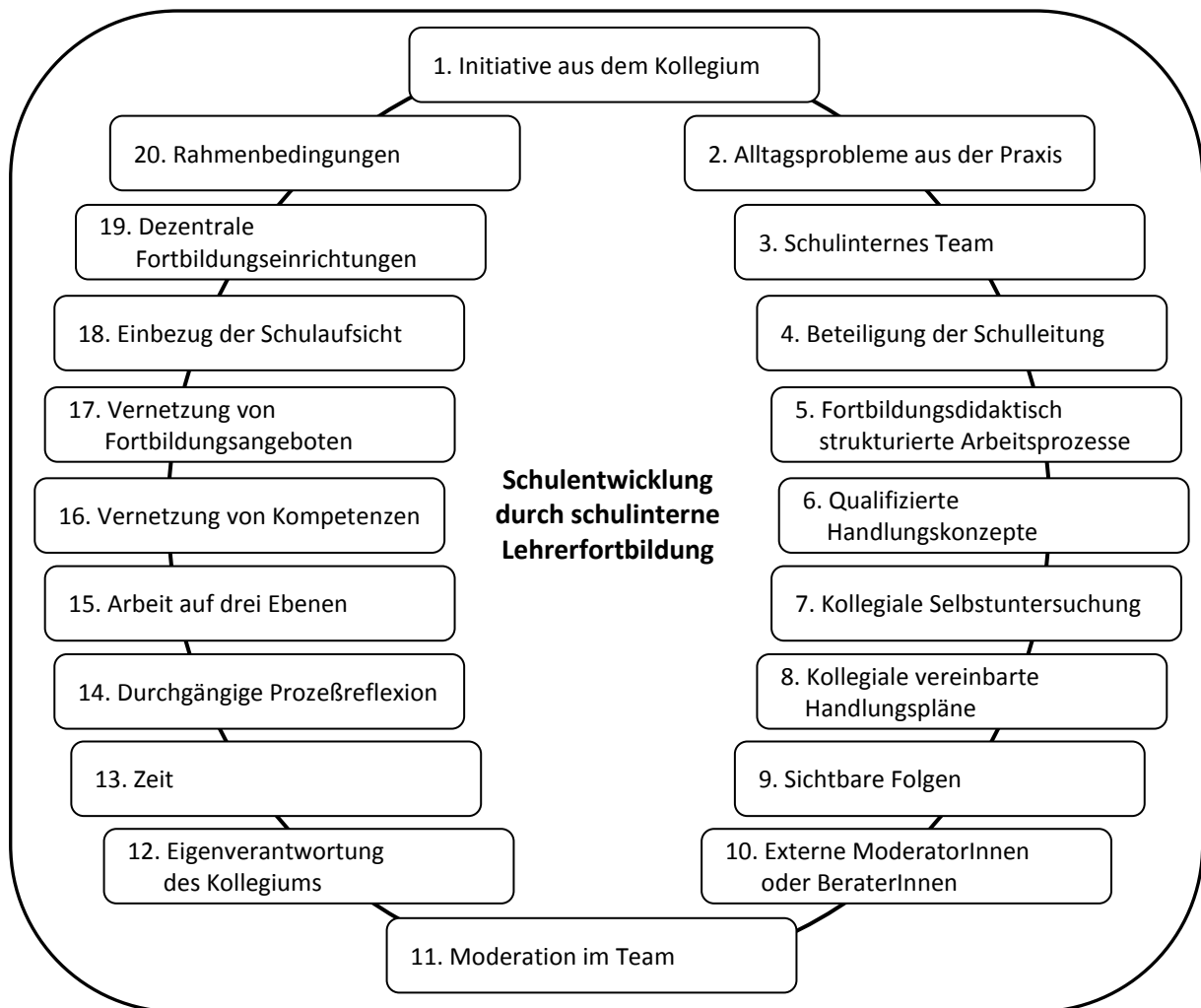


Abbildung 3: 20 leitende Aspekte/Essentials für die schulinterne Lehrerfortbildung (PRIEBE & GREBER, 1993b, S. 525)

Empirische Befunde

Doch welche Erfahrungen zeigen sich in der Praxis mit schilf? Hierzu liegen etliche empirische Befunde vor. So wird etwa, auf Niedersachsen bezogen, deutlich, dass im Lauf der 1980er eine Zunahme an schilf stattgefunden hat (z. B. SCHULZ, 1990, S. 55 oder PERLE, 1988, S. 33f). Oder KNAUT (2003, S. 36) kann für NRW nachweisen, dass im Jahr 2002 jede dritte Schule mit hierfür bereit gestellten Projektmitteln schilf durchgeführt hat. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass nach GERARD (2000, S. 55) schilf bei den von ihr befragten Lehrkräften ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Somit könnte schilf noch häufiger vorzufinden sein, als dies bei der soeben erwähnten Sonderform, der Projektmitteln geförderten Variante, der Fall ist. Denn laut WILLI ET AL. (1997, S. 225) wird von etwa zwei Drittel der Befragten bekundet, an schilf teilgenommen zu haben, zumal auch bei dieser Umfrage schilf überwiegend als bedeutsam eingestuft wird. Andererseits wird bei MÜHLHAUSEN UND SCHELLHASE (1993, S. 339ff) erkennbar, dass schilf in Form dienstlicher Veranstaltungen, deren Dauer stark variieren kann, nur bei circa der Hälfte der Befragten durchgeführt wurde, außerdem gibt es dabei erhebliche schulformspezifische Unterschiede. Beispielsweise ist schilf an Gesamt- und Förderschulen häufiger, an Real- und Berufsschulen sowie Gymnasien seltener. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass gemäß FRIED (1996, S. 119f) Lehrkräfte

von Real- und Berufsschulen sowie Gymnasien gegenüber schilf weniger positiv eingestellt sind als Lehrer anderer Schulformen.

Alles in allem gilt für schilf nach PRIEBE UND GREBER (1993a, S. 11), „[...] daß sie keine Alternative zu den bereits bestehenden Formen der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung sein kann, sondern eine früher eher vernachlässigte und unentwickelte, heute aber verbreitete Erweiterung der Lehrerfortbildung, eine vielfach erfolgreiche und spezifisch professionelle Art der kollegialen Problemlösung und Schulerneuerung ist.“ Vielmehr sollte schilf mit sonstiger LFB verzahnt werden: „Im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung wird es gerade auf die Vernetzung der Ergebnisse und Beiträge aus der schulexternen Lehrerfortbildung mit schulinternen, kollegialen Arbeitsprozessen ankommen.“ (ebd., S. 15).

2.3.3.3 Universitäre Lehrerfortbildung

Ausgestaltung und Aufgabenfelder

Gelegentlich wird eine stärkere und systematische Einbindung der Universitäten in die LFB gefordert (z. B. TERHART, 2000, S. 138f; HÄRING, 1981, S. 58f; ARLT ET AL., 1981, S. 107f). Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Hochschulen nur rudimentär in institutionalisierter Form an LFB mitwirken, stattdessen universitäre LFB eher als Einzelinitiative in Kooperation mit LFB-Institutionen betreiben, diese also sowohl formell als auch informell nur gering ausgebaut ist (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 51; MSW NRW, 1996, S. 35; INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT KIEL [IPN KIEL], 1981, S. 9f). Deshalb schreibt WILL (1987, S. 74):

„Eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen den zentralen Institutionen der Lehrerfortbildung und den Universitäten ist eher die Ausnahme als die Regel. Zwar tauchen einzelne Dozenten in den Programmheften der Institute als Veranstalter auf, aber gemeinsame Projekte [...] sind selten. [...] Die Beteiligung der Universitäten an der Lehrerfortbildung geschieht also in der Regel als Zusatzangebot vor allem auf regionaler Ebene. In welchem Ausmaß dieses Angebot genutzt wird, ist nur schwer festzustellen.“

Dies kann nach RADTKE (1980, S. 306f) auch daran liegen, dass Universitäten, in diesem Fall in NRW, zwar gesetzlich verpflichtet sind sich stärker in der LFB zu engagieren, in den rechtlichen Regelungen jedoch ist oftmals nur schwammig von Zusammenarbeit die Rede. Eine universitäre LFB-Beteiligung geschieht etwa dadurch, dass Hochschulangehörige als Fachreferenten auftreten, was aber eher punktuell sowie oftmals vorrangig aufgrund persönlichen Interesses geschieht (z. B. SCHMIDT, 1990, S. 62f; HÄRING, 1990b, S. 96f; KRÖLL, 1980c, S. 300f). Die Verantwortung für diese Form universitärer LFB liegt bei den entsprechenden Institutionen, welche vor allem an der wissenschaftlichen Expertise der Universitäten Interesse haben, weniger an einer engen institutionellen Anbindung (z. B. HÄRING, 1990b, S. 102f oder IPN KIEL, 1981, S. 22ff). Dementsprechend lautet das Fazit von WILL (1987, S. 75), dass kaum versucht wird, über eine Zusammenarbeit von LFB und Universität die Theorie-Praxis-Kluft aufzubeheben, obwohl gilt: „Im Prinzip werden die Universitäten wie sonstige freie Träger behandelt, obwohl in den Hochschulgesetzen der Ländern meist die Mitwirkung der Hochschulen an der Fort- und Weiterbildung als Aufgabenbereich festgeschrieben worden ist.“ Nach LIEBAU (1981, S. 27ff) kann dies darauf zurückzuführen sein, dass LFB-Institutionen ein zwiespältiges Verhältnis zur universitären LFB haben, da sie diese zwar als komplementäre LFB-Form begrüßen, aber auch als mögliche Konkurrenz befürchten. Dabei sieht RADTKE (1980, S. 316) ein großes Potenzial in gemeinsamen LFB-Aktivitäten, da durch gemeinsame Anstrengung und gegenseitige Ergänzung ein wichtiger Beitrag zur LFB geleistet werden kann und hierbei keine Konkurrenz besteht: „Die genaue Kenntnis der Praxisprobleme, die die Lehrer besit-

zen, das fortbildungsdidaktische Know-how der Fortbildungseinrichtungen und die wissenschaftlichen Ressourcen der Universitäten müssen zusammengefügt werden zu einer effektiven Strategie subjektbezogener Fortbildung.“

So sind durchaus manche LFB-Tätigkeiten der Hochschulen vorzufinden. Allgemein legt dies ERNST-FABIAN (2005, S. 51) dar: „Lehrer haben die Möglichkeit, an allgemeinen postgradualen Aufbau- und Weiterbildungsstudiengängen teilzunehmen, die je nach Veranstaltungsform zu einem universitären Abschluss oder einem Zertifikat führen. Sie sind aber nicht speziell auf die Lehrerklientel ausgerichtet. Daneben existieren spezielle Studiengänge, die zu einer erweiterten Unterrichtsbefähigung führen [...].“ So beschreibt etwa KRÖLL (1980c, S. 296ff) Kontaktstudiengänge, woran Lehrer als Gasthörer teilnehmen können; allerdings sind dabei einige Einschränkungen aus inhaltlichen Gründen vorzunehmen, etwa bezüglich Veranstaltungen mit sehr speziellen oder examensbezogenen Inhalten, und zeitlich gesehen sind Vormittagskurse kaum machbar. Recht ausführlich berichten auch BÖNSCH UND MÜHLHAUSEN (1998, S. 13ff) über die Einrichtung eines Kontaktstudiums; dabei gehen sie auf dessen Aufbauphase ein, wo vor allem Kontakte zur anderen LFB-Institutionen geknüpft und das eigene Angebot publik gemacht wird, und schildern die Entwicklung bis hin zur späteren Ausdifferenzierung, in der verstärkt Kooperationen stattfinden oder zusätzliche LFB-Formen entwickelt werden. So kann beispielsweise ein pädagogisches Praxis-Forum mit Vorträgen und Workshops oder die Dokumentationsstelle für Unterrichtsmaterialien mitsamt einer Methodenwerkstatt die LFB erweitern. Aus diesem Grund folgern die Autoren (ebd., S. 30), dass universitäre LFB als Erfolg gewertet werden kann, wenngleich alles in allem nur unzureichende Erkenntnisse hierfür vorliegen. Allerdings wird hinsichtlich eines Kontaktstudiums vom IPN KIEL (1981, S. 17) angemerkt, dass dies nur dann möglich ist, wenn hierzu ein regulärer Studiengang mitsamt entsprechender Ressourcen eingerichtet wird. Zudem regt KRÖLL (1980c, S. 298f) an, spezielle Kontaktstudien-Kurse zu offerieren, woran zusätzlich Studenten teilnehmen können und so ein Austausch stattfinden sowie Kapazitätsproblemen begegnet werden könnte. Dabei gilt nach WILL (1987, S. 74): „Die Veranstaltungen der Universitäten sind lediglich bei den Weiterbildungsveranstaltungen mit Stundenermäßigung verbunden, die Einrichtung eines Kontaktstudiums mit reduziertem Stundendeputat gibt es in keinem Bundesland.“ Denn schon das IPN KIEL (1981, S. 10) hat konstatiert, dass universitäre LFB von der Bewilligung zur Unterrichtsbefreiung abhängt, was wiederum in den Händen der Schulaufsicht liegt. Vermutlich deshalb gelangt das IPN KIEL (ebd., S. 18) zur Einschätzung: „Wenn es um Fortbildung bzw. um aktuelle Tagespolitik geht, so ist dies eine Aufgabe für die Lehrerfortbildungsinstitute. Wenn es um Weiterbildung geht, so ist dies eine Aufgabe für die Hochschulen.“

Unabhängig davon zeigt RADTKE (1980, S. 312ff) weitere, zum Teil miteinander verknüpfte Möglichkeiten universitärer LFB auf, beispielsweise die Öffnung von Lehrveranstaltungen, gezielte Angebote für Lehrkräfte außerhalb der regulären Lehre, was möglichst im Austausch mit schulischen Ansprechpartnern vor Ort geschehen sollte, oder gemeinsame Projekte und Kooperationen mit Schulen, etwa im Rahmen von schilf. Darüber hinaus werden mitunter weitere Szenarien entworfen, beispielsweise können Hochschulvertreter nicht nur als Referenten, sondern u. a. als Lehrgangsentwickler, Berater oder Evaluatoren an LFB mitwirken, wovon dann wiederum Impulse für die LFB-Forschung erhofft werden (z. B. HÄRING, 1990b, S. 97ff oder KRÖLL, 1980c, S. 301ff). Daneben empfiehlt KRÖLL (1980c, S. 299f) Vor- und Nachbereitungskurse sowie Kooperationen mit weiteren Partnern, etwa Volkshochschulen, anzustreben, weshalb die Zusammenarbeit zwischen LFB-Institutionen und der Uni verbessert werden müsste. Eine LFB-Kontaktstelle könnte als eine Art Schnittstelle oder "Clearingstelle

für *fortbildungsbezogene Kompetenz bzw. für Praxiskontakte*" (ebd., S. 302) den gegenseitigen Austausch fördern. Später erläutert der Autor (ebd., S. 306ff), in welchen Ausbaustufen eine LFB-Kontaktstelle etabliert werden könnte. In der ersten Ausbaustufe ginge es um Kooperation und Austausch mit den übrigen Akteuren, etwa zur Systematisierung, in der nächsten Ausbaustufe könnten dann richtige Studiengänge entwickelt werden, etwa als Baukastensystem zur individuellen Weiterbildung, z. B. für Multiplikator-Aufgaben, und in der dritten Ausbaustufe könnte LFB-Forschung betrieben werden. Denn nach Einschätzung des IPN KIEL (1981, S. 10) können Universitäten vor allem Fachwissen und Kompetenz bei Begleitforschung sowie bei der Konzeption von Fortbildungsmodellen in die LFB einbringen.

„Das institutionelle Interesse der Hochschulen konzentriert sich auf Gewinnen von Forschungsarten, Vermittlung und Verbreitung von Innovationen in Praxisbereiche, Entwicklung neuer Ausbildungsgebiete aus den Praxisbedürfnissen der Lehrer, Kontinuität der Lehrerbildung zur Verstärkung und Sicherung der Ausbildungseffektivität, Verbesserung der Ausbildung durch Rückkoppelung mit der Schulpraxis und Sicherung der Bestandhaltung für die in der Hochschule Tätigen.“ (ebd., S. 13)

Ergänzend wird von RADTKE (1980, S. 311) ausgeführt, dass verschiedene Aufgabenfelder verzahnt werden sollten, um die Leistungsfähigkeit im Bereich der LFB zu erhöhen, wozu u. a. eine personelle und organisatorische Absicherung notwendig wäre:

„Gerade, weil es um das Theorie-Praxis-Problem geht, müssen die verschiedenen Prozesse der Lehre, der Forschung und der Weiterbildung so aufeinander bezogen werden, daß sie sich gegenseitig im Erkenntnisbedarf, Erkenntnisbestand und in den Vermittlungsformen beeinflussen und anregen. Dabei fielen einer entsprechenden Einrichtung projektbezogene Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu, die ihrerseits von den Fakultäten, als den Trägern der Lehre, unterstützt und gefördert werden müßte.“

Potenziale

Insbesondere der potenzielle Nutzen universitärer LFB für die Lehrerausbildung durch eine engere Verzahnung der Ausbildungsphasen wird oftmals angenommen (z. B. BÖNSCH & MÜHLHAUSEN, 1998, S. 14; MSW NRW, 1996, S. 35f; KRÖLL, 1980c, S. 305f). Zudem wird regelmäßig über eine positive Wechselwirkung zwischen schulischer Praxis und theoretischer Auseinandersetzung an den Hochschulen spekuliert, indem über universitäre LFB ein Austausch angeregt wird (z. B. SCHMIDT, 1990, S. 66f oder HÄRING, 1990b, S. 97f). Dabei wird der autonome Status der Universitäten, wodurch sie unabhängig von den Interessen verschiedener Akteure, etwa der Bildungsadministration, Angebote entwickeln und Routinen hinterfragen können, sowohl als Privileg als auch als Vorteil gesehen. Jedoch kann dies durch Praxisferne auch zu einem Spannungsverhältnis führen (z. B. IPN KIEL, 1981, S. 15f oder RADTKE, 1980, S. 308f). Dieses Motiv der Universität als Ort aktueller theoretischer Erkenntnisse wird immer wieder betont, etwa durch BÖNSCH UND MÜHLHAUSEN (1998, S. 30f):

„Sicher läßt sich als Vorzug universitärer Lehrerfortbildung herausstellen, daß hier der Ort ist, an dem neueste Erkenntnisse und Theorien unmittelbar vorgestellt und vermittelt werden. [...] Mit einer solchen Formulierung wird jedoch ein weiterer Aspekt unterschlagen: Wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt zeichnet sich durch selbstkritische Prüfung und Revision eigener Arbeitsergebnisse aus. [...] Eine Teilnahme an universitärer LFB könnte ihren Reiz auch darin haben, einem solchen Prozeß erkenntnis- und wissenschaftskritischen Arbeitens möglichst nahe zu sein, in gewisser Weise an ihm zu partizipieren und ihn unmittelbar auf das eigene Arbeitsfeld zu übertragen.“

In diesem Sinne äußert sich auch ERNST-FABIAN (2005, S. 125): *„Auf diese Weise könnte sich eine sinnvolle Verknüpfung von Lehreraus- und -fortbildung in der Universität ergeben, indem die Ausbildung wissenschaftliche Theorien und Instrumente zu deren Überprüfung ver-*

mittelt und die Fortbildung sich als reflektierte Praxis bzw. Überprüfung pädagogischer Praxis durch wissenschaftliche Theorien etabliert.“ Nach LIEBAU (1981, S. 25f) liegt dies auch im Interesse der Hochschulen selbst, da diese somit ihrem erweiterten Aufgabenspektrum wie anwendungsbezogener, regionalorientierter Forschung oder Dienstleistungsfunktionen im Fort- und Weiterbildungsbereich gerecht werden kann. Zudem sieht RADTKE (1980, S. 310f) hierin eine große Chance für subjektbezogene LFB. Zum einen kann durch die Autonomie der Universitäten ohne äußere Vorgaben stärker auf die Interessen und Probleme der Lehrer eingegangen werden und zum anderen sind Hochschulen als Forschungseinrichtungen in der Lage, wissenschaftliche Expertise einzubringen und so eine forschungsbezogene LFB anzubieten. Der Autor (ebd., S. 311) konstatiert deshalb: *„Das notwendige Pendant zu einer auf Selbstreflexion gerichteten subjektbezogenen Fortbildung ist die forschungsbezogene Fortbildung, in der Handlungsmöglichkeiten erkundet, erschlossen und erprobt werden.*“ Es kommt hinzu, dass laut BAX UND THIELE (1998, S. 32) Evaluation als ein fester Bestandteil im Konzept universitärer LFB verankert ist: *„Evaluation wird hier gesehen als notwendiger Bestandteil wissenschaftlich motivierter Arbeit und dient der Aufklärung über das Programm der Universitären Lehrerfortbildung wie seiner Verbesserung und Weiterentwicklung.*“ Die Autoren (S. 33ff) stellen dann eine Studie vor, worin sie Schulleiter, Teilnehmer und Beteiligte von Kompaktveranstaltungen befragt haben. In ihrem Fazit zu allen drei Erhebungen folgern die Autoren (ebd., S. 44), dass die Bewertung von universitärer LFB davon abhängt, ob diesbezüglich Erfahrung bei den Adressaten vorliegt:

„Die Ergebnisse machen vor allem eines deutlich: Es gibt einen prägnanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Universitären Lehrerfortbildung von Lehrer(inne)n, die noch nicht an universitären Lehrerfortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben und Lehrer(inne)n, die über Erfahrungen mit dieser Form von Lehrerfortbildung verfügen. Der pauschale Vorwurf hinsichtlich Theorielastigkeit und mangelnder Praxisnähe in Veranstaltungen der Universitären Lehrerfortbildung kann gemessen an den Aussagen Beteiligter nicht aufrecht erhalten werden.“

2.3.3.4 Zwischenresümee: Ebenen

Relation der LFB-Ebenen

Bezüglich der einzelnen Ebenen von LFB besteht, wie etwa SCHWETLIK (1998, S. 43ff) ausführt, eine Korrespondenz zwischen administrativer Struktur und dem LFB-System. Beispielsweise sind lokale LFB beim Schulamt, regionale LFB bei der Bezirksregierung oder zentrale LFB beim Kultusministerium oder beim Landesinstitut sowie schilf in der Schule oder der Kommune angesiedelt. Dabei haben die verschiedenen LFB-Ebenen unterschiedliche Spezifika hinsichtlich solcher Gesichtspunkte wie Verantwortungsbereich, Teilnehmer, Inhalte und Transferbedingung, was HAHN (2003, S. 28) folgendermaßen einschätzt: *„Grundsätzlich ist festzuhalten, dass jede dieser Fortbildungsebenen bezogen auf die Gesamtzielstellung von Fortbildung [...] ihre Berechtigung hat und durch die unterschiedlichen Zielrichtungen und Wirkungsgefüge die differenzierten Fortbildungsbedürfnisse in der Gesamtheit abdecken. Von den Nutzern von Fortbildung werden auch alle Ebenen gewünscht und wahrgenommen.“* Dementsprechend schreibt etwa WIEMAN (1981, S. 9f) zum Verhältnis von zentraler, regionaler und schulinterner LFB, dass zwischen diesen Ebenen bislang eine Aufgabenverteilung existierte, die nach dem Prinzip der Bedürfnisnähe folgendermaßen systematisiert war: zentrale Kurse verfolgten vor allem bildungspolitische Aufgaben, regionale Kurse waren stärker auf Lehrer-Interessen ausgerichtet und schulinterne wurden gar von den Kollegien selbst getragen. Ergänzend lässt sich das Urteil von SCHULZ (1990, S. 53) anfügen, der zwar einerseits für NRW ein abgestimmtes LFB-System zwischen den einzelnen Ebenen beschreibt, indem etwa

Moderatoren bzw. Multiplikatoren zentral ausgebildet werden und die LFB-Veranstaltungen dann möglichst dezentral durchgeführt werden, er aber gleichzeitig feststellt:

„In den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland hat sich strukturell eine Kompromißlösung zwischen Zentralisierung und Regionalisierung ergeben, wobei die Unterschiede aufgrund der verschiedenen Größen der Länder beträchtlich sind. Der besonders vom Deutschen Bildungsrat geforderten Lokalisierung der Lehrerfortbildung in mehr oder minder autonomen Bildungseinrichtungen (= Regionale Pädagogische Zentren) scheint eine endgültige Absage erteilt worden zu sein.“

Dies ist insofern bedauerlich, da ARLT ET AL. (1981, S. 9) gerade die RPZ als wirksam einstufen, während sie ebenfalls die einzelnen Spezifika der Ebenen bestätigen:

„In den drei Formen der Lehrerfortbildung – örtlich, regional, zentral – haben die Modellversuche die jeweils besonderen Vorteile und Anwendungsmöglichkeiten der einzelnen Organisationsformen erkennen lassen. Regionale Pädagogische Zentren und andere Formen der regionalen Lehrerfortbildung haben sich als besonders geeignet erwiesen, die Intensität der fachlich-pädagogischen Arbeit in den Schulen zu steigern.“

Eine ähnliche Forderung wird später durch die Evaluationskommission, die das LFB-System in NRW untersucht, erneut geäußert (MSW NRW, 1996, S. 28ff). Denn die Evaluatoren haben sich mit einzelnen Organisationsstrukturen der staatlichen LFB beschäftigt; dabei betrachten sie vor allem die Aspekte formell/informell, lokal/regional/zentral oder punktuell/sequentiell, insbesondere jedoch die Verbindung zwischen den einzelnen Ebenen sowie dezentrale Entwicklungen, wobei diese Regionalisierung forciert werden sollte, etwa durch eine Wiederbelebung der RPZ oder einen Ausbau von Versuchsschulen (ebd., S. 32f). Weitere Autoren gelangen bezüglich der LFB-Ebenen zu einer vergleichbaren Einschätzung, sehen also deren jeweiligen Vor- und Nachteile, fordern aber zugleich eine engere Verzahnung der einzelnen Phasen in Form eines Verbundsystems, um beispielsweise ein flexibleres und kurzfristigeres Reagieren auf schulnahe Bedürfnisse oder höhere Kontinuität und Synergie-Effekte bei der Ressourcenteilung zu ermöglichen (z. B. EDELHOFF, 1996, S. 73f; GRAW & FREDE, 1983, S. 313; WIEMAN, 1981, S. 10f; BÖWER-FRANKE & GENGER, 1980, S. 170). So beschreibt etwa das LSW (1995, S. 10) bezüglich seines Angebots: *„Die dem Angebot zugrundeliegenden Zielvorstellungen und konzeptionellen Überlegungen lassen sich nur aus dem sich ergänzenden und aufeinander bezogenen Gesamtangebot umfassend erschließen.“* Dazu wird weiter ausgeführt, dass es kontinuierliche Beteiligungs- und Abstimmungsprozesse zwischen den verschiedenen LFB-Ebenen und deren Zielrichtungen gibt, weshalb etwa im zentralen Bereich bildungspolitische Gesichtspunkte relevant sind, während dezentral die Abstimmung mit lokalen Bedingungen erfolgt (ebd., S. 14): *„Zentrale und dezentrale Planungs-, Beteiligungs- und Abstimmungsprozesse beeinflussen einander: Die Schwerpunkt-Entscheidungen für landesweite Maßnahmen werden durch die Ergebnisse der Erhebungen vor Ort beeinflusst, während die ortsnahen Maßnahmen ihrerseits durch die inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Elemente landesweiter Maßnahmen beeinflusst werden.“* Diesen Zusammenhang hatte schon BÖWER-FRANKE (1978, S. 387) beschrieben, als sie ihre Vorstellung zu einem LFB-Organisationsmodell im Sinne des bereits erwähnten Verbundsystems darlegt:

„Während lokale und regionale Institute die inhaltliche, organisatorische und materielle Unterstützung und Betreuung von in Schulumgebung arbeitenden, ihren Lernprozeß selbst organisierenden Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen übernehmen sollten, kann die Aufgabe zentraler Einrichtungen in der Entwicklung und Organisation von Initiativen für Fortbildungsschwerpunkte, in der Erarbeitung von Modellen, z.B. der Curriculumimplementation und -revision, in der Zusammenführung von Gruppen und in der Ermöglichung von Erfahrungsaustausch bestehen.“

Alternative Modellierungsansätze

Eine alternative Gliederungsmöglichkeit entwirft LIPPERT (1982, S. 66ff), indem sie drei Grundformen der LFB beschreibt, die sich auf verschiedenen lokalen Ebenen abspielen und unterschiedliche Themenfelder als Schwerpunkt besitzen. Auf der Grundebene der einzelnen Schule oder des Schulorts geht es vor allem um aktuelle Anforderungen des Berufsalltags, wobei auch beteiligte Gruppen mit einzubeziehen sind, etwa Eltern oder politische und wirtschaftliche Vertreter des Umfelds. Dies verweist auch schon auf einen größeren Zusammenhang, in dem die Schulwirklichkeit zu sehen ist, und hier sorgt LFB auf Kreisebene für Austausch und so bieten sich vielfältigere Möglichkeiten, dieselben LFB-Bedürfnisse, die auch auf der Grundebene relevant sind, anzugehen. Darüber hinausgehende, allgemeine und grundsätzliche Betrachtungen zur Schulwirklichkeit verweisen auf die Landesebene, wo es stärker um theoretische schulpädagogische Fragen geht. Insgesamt lässt sich nach LIPPERT (ebd., S. 73) aber keine Hierarchie oder sonstige Abfolge zwischen den einzelnen LFB-Ebenen herstellen, diese stehen vielmehr in einem zirkulärem Verhältnis.

Ausführlich befasst sich auch BÖHMER (1983, S. 113ff) mit dem Verbundsystem staatlicher LFB und beschreibt zunächst die bereits bekannte Aufteilung, wonach beispielsweise eine zentrale Steuerung und Koordination von LFB erfolgt und über Regionalisierung der Transfer besser gewährleisten kann, etwa durch räumliche Nähe und durch Fortbildungsformen, die lehrerzentriert, kooperativ und handlungsorientiert sind. Dazu merkt die Autorin (ebd., S. 115f) an, dass Regionalisierung kein Widerspruch zur zentralen Organisationsstruktur ist, vielmehr greift dies ineinander, indem etwa regional die zentralen Vorgaben und Strategien umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang sieht HÄRING (1981, S. 63) die LFB-Ebenen als Komplementärfunktion. Auch BÜNDER UND NENTWIG (1978, S. 90) geben an, dass mit dem Ausbau zentraler Organisationsstrukturen häufig eine parallele Stärkung lokaler und schulinterner LFB-Formen, also eine Bestrebung zur Regionalisierung und Lokalisierung einhergeht. Hierbei steht den Autoren (ebd., S. 92) zufolge bei zentraler LFB eher die Bedarfsseite im Vordergrund und bei dezentraler Einrichtung eher die Bedürfnisse der Adressaten:

„Deutlich wird dagegen, daß sowohl die zentralen als auch dezentrale Einrichtungen spezifische Funktionen und Aufgaben haben, die insgesamt dazu dienen sollen, den Unterricht zu verbessern. Tendenziell übernehmen dabei zentrale Einrichtungen den Teil der Aufgaben, der durch bildungspolitische Vorgaben, offiziellem Bedarf oder allgemeine Konzepte charakterisiert ist, während dezentrale Einrichtungen sehr viel individueller und bedürfnisorientierter auf aktuelle Probleme des Lehrers eingehen können.“

Wenngleich sich die einzelnen LFB-Ebenen zwar unter räumlichen Gesichtspunkten ordnen lassen, so ist dies nicht trennscharf. Die Reichweite ist laut BÖHMER (1983, S. 116) letztlich eine variable Größe und beispielsweise nur dadurch abzugrenzen, dass es etwa heißt, regional sei weder zentral noch lokal, wobei regional zuweilen lokal beinhaltet. Die Autorin (ebd., S. 117f) schlägt deshalb eine Aufteilung nach Aktionsbereichen vor. Sie unterscheidet zwischen länderübergreifend, landesweit bzw. zentral, regional und schulintern, somit ist lokal als spezifische Ausprägung von regional aufzufassen (siehe Abbildung 4). Demnach bedeutet regional dreierlei: a) räumliche Nähe, b) zeitlich kurzfristige Flexibilität und c) inhaltliche Verbindung zwischen Fortbildungsvorhaben und spezifischer Schulsituation. Schließlich fasst die Autorin (ebd., S. 120) ihre Überlegungen zusammen:

„Im Interesse einer systematisch angelegten, auf Professionalisierung der Lehrer, auf Schulentwicklung und bildungspolitische Zielvorgaben hin orientierten Lehrerfortbildung sind zentral und dezentral strukturierte Lehrerfortbildung aufeinander zu beziehen. Dazu sind zentrale und dezentrale Einrichtungen als Verbundsystem staatlicher Lehrerfortbildung zu integrieren.“

Sie haben jeweils spezifische funktionale, strukturelle, methodische, organisatorische und institutionelle Grundanforderungen zu erfüllen.“

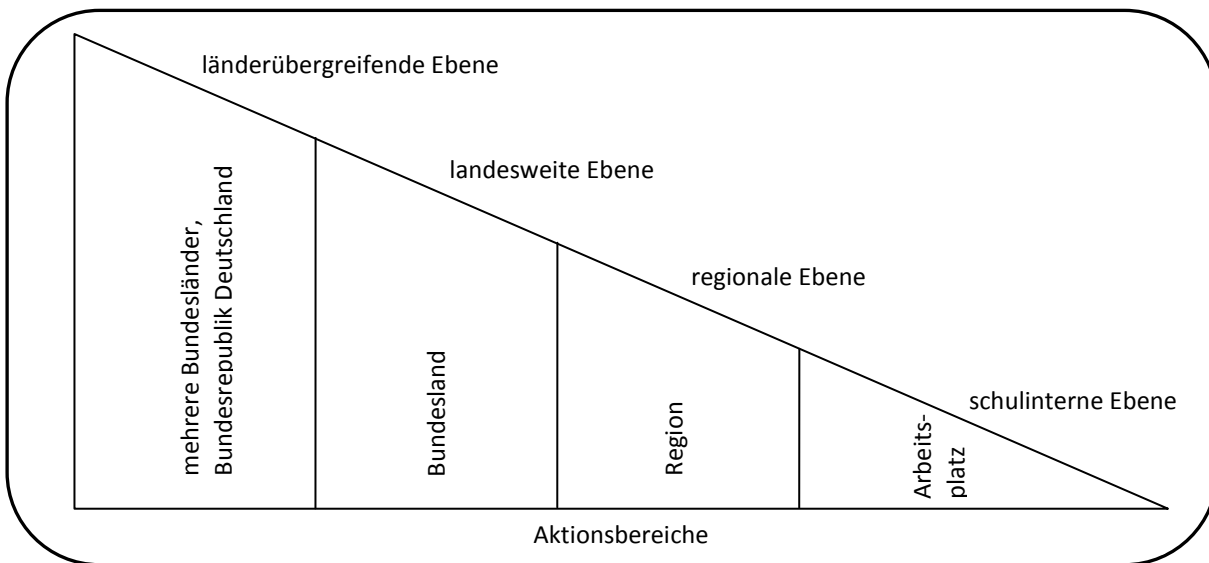


Abbildung 4: Ebenen und Aktionsbereiche der Lehrerfortbildung (BÖHMER, 1983, S. 118)

Dies findet sich auch bei FISCHER (1986, S. 6), die ebenfalls zwischen zentraler und dezentraler LFB unterscheidet und als Differenzierungsmerkmale Flexibilität und Verbindlichkeit heranzieht:

„Lehrerfortbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erfordernisse, individueller Bedürfnisse und staatlicher Vorgaben muß einerseits flexibel bei unterschiedlichen Problemlagen Lernmöglichkeiten bereitstellen, andererseits auch dafür Sorge tragen, daß die Fortbildungsangebote eine verbindliche Wirkung für Schule und Unterrichtspraxis haben und nicht in ihrer Auswirkung verpuffen. Kontinuität, Intensität und Konzentration sichern einen höheren Verbindlichkeitsgrad, verringern aber die flexible Reaktion auf neue Anforderungen oder aktuelle Probleme. Zentrale Organisationsformen können eher auf Verbindlichkeit ausgelegt sein, dezentrale eher flexibel agieren.“

Schon BÜNDER UND NENTWIG (1978, S. 93) haben die LFB-Ebenen ähnlich aufgeteilt. Sie merken aber an, dass sie die Funktionszuordnung unter den Begriffen der Organisationsstruktur, zentral oder dezentral, etwas ungünstig finden und stattdessen vorschlagen, von mittelbarer oder unmittelbarer LFB zu sprechen, wobei der Bezugspunkt die direkte Veränderung des Unterrichtsgeschehens ist. Auch von BÖHMER (1983, S. 120ff) wird entsprechend differenziert: Während sich zentrale Aufgaben eher mittelbar auf LFB beziehen, so ist dies bei dezentralen Einrichtungen unmittelbar der Fall, weshalb mit zunehmender Zentralisierung der Partizipationsgrad ab- und der Abstraktionsgrad zunimmt. Dezentrale LFB weist somit eine größere Unterrichtsnahe auf, nicht nur räumlich, sondern auch inhaltlich, etwa durch Teilnehmer- und Problemorientierung. Deshalb mahnt die Autorin (ebd., S. 131) an: *„Stets jedoch ist das Verbundsystem an der Differenzierung in mittelbare und unmittelbare Lehrerfortbildung sowie an den drei Prinzipien Schulnähe, Autonomie und Kooperation auszurichten.“* Zudem werden die Arbeitsformen dadurch beeinflusst, ob sie eher zentraler oder dezentraler LFB zuzuordnen sind, heißt es doch bei BÖHMER (ebd., S. 122):

„Die methodische Grundanforderung korrespondiert mit den jeweiligen Funktionen und Grundstrukturen zentraler und dezentraler Fortbildungseinrichtungen. Sie tritt in der Regel im zentralen Bereich als leiterzentrierte Fortbildungsform, im dezentralen Bereich als teilnehmerzentrierte Form auf. [...] Im Unterschied zu den in zentralen Fortbildungseinrichtungen vor-

herrschenden Veranstaltungsformen – wie mehrtägiger Kurs – ist die Arbeitsweise dezentraler Einrichtungen durch die sich über einen längeren Zeitraum hinweg kontinuierlich treffende Lehrerarbeitsgruppe charakterisiert.“

2.3.4 Akteure der Lehrerfortbildung

Institutionen

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (BOHNENKAMP ET AL., 1966, S. 809) hat festgehalten, dass LFB nicht nur als private Aufgabe des Lehrers angesehen werden kann, denn: „[...] sie ist eine so umfassende Aufgabe, daß sie seine Möglichkeiten im geistigen wie im wirtschaftlichen Betracht überschreitet, sie ist überdies in ihrem Wesen und ihrem Ziel gar keine nur private Angelegenheit. [...] Es ist Pflicht des Staates, Institutionen der Weiterbildung zu schaffen und sie zu finanzieren.“ Dementsprechend wurden, wie DASCHNER (2004, S. 294) resümiert, in der BRD in den 1970ern viele LFB-Institutionen aufgebaut, die überwiegend zentrale LFB betreuen. Vermutlich deshalb stellte sich dem Autor (ebd., S. 295) zufolge die institutionelle Situation in der BRD in einer OECD-Studie Ende der 1970er positiv dar, wenngleich eine EU-Studie in den 1990ern strukturelle Schwächen, etwa geringe Ressourcen, erwähnt. Eventuell deshalb betonen HEIMERER UND LOHRER (1983, S. 646f), dass institutionalisierte LFB aufgrund der vielfältigen Anforderungen an Grenzen stößt, weshalb eigenverantwortliche LFB (z. B. Hospitationszirkel oder Literaturstudium) zukünftig noch bedeutsamer wird.

Nichtsdestoweniger halten HECK UND SCHURIG (1982, S. 27) fest, dass es zwei Gründungswellen von LFB-Institutionen in Deutschland gab: Erstens in der Nachkriegszeit, als viele Strukturen neu aufgebaut werden mussten, und zweitens in den 1970ern als Folge der Schulreformdiskussion (siehe auch Punkt 2.3.1). Alles in allem gibt es eine sehr heterogene Anbieterstruktur, etwa die erwähnten staatlichen Institutionen, die mittlerweile eine dominierende Position einnehmen, sowie freie Träger, z. B. Verbände oder Kirchen, die teilweise mit den Landesinstituten kooperieren, und sonstige Einrichtungen, die Möglichkeiten des Fern- oder Kontaktstudiums offerieren (z. B. KRÖLL, 1977, S. 48f oder FRIBERG, 1976, S. 16ff; zur Angebotssituation siehe auch Punkt 3.5). Es wird jedoch oftmals betont, dass die Bildungsadministration ihre privilegierte Stellung nicht im Sinne eines Monopols ausnutzen sollte, sondern ein pluralistisches LFB-Angebot ermöglichen, welches umfangreich, diversifizierend sowie quantitativ vielfältig sein sollte (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 341f; LSW, 1995, S. 20ff; EDELHOFF, 1988, S. 327). Denn bereits MOHR (1975, S. 18ff) hat diesbezüglich angeführt, dass es dadurch besser gelingen könnte, den heterogenen Interessen der Lehrkräfte gerecht zu werden und zusätzlich in bildungsökonomischer Hinsicht die öffentlichen Ressourcen effizienter bzw. gezielter zu verwenden. Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass eine relative Autonomie der Institutionen bedeutsam für die Mittlerstellung der Einrichtungen zwischen Schulverwaltung und Lehrerschaft ist (z. B. PÖPPEL & HINTZ, 1990, S. 25; DUMKE, 1980, S. 88f; BOHNENKAMP ET AL., 1966, S. 816). Damit soll es nach WIEMAN (1981, S. 4) für die LFB-Organisation möglich sein, „[...] einen kontinuierlichen Arbeitszusammenhang zwischen Bildungsverwaltung, Bildungspraxis und Bildungsforschung herzustellen und sich dabei als Mittler zwischen den Institutionen zu verstehen. In einem relativ weisungsfreien Raum soll ein ständiger Dialog zwischen Vertretern dieser Bildungsbereiche mit den Lehrern über die Verbesserung von Schule ermöglicht werden.“ Bereits MESSERSCHMID (1956, S. 26) hatte ähnlich argumentiert, als er eigenständige LFB-Institutionen forderte:

„Lehrerweiterbildung ist ein umfassender Aufgabenkreis. Daher muß es eigene Institute geben, denen diese Aufgaben übertragen sind, die für sie Mitte und Heim bilden, von denen ständige

Anregungen an die Lehrerschaft ausgehen; die sammeln, klären, weiterentwickeln und weitergeben, was da und dort, innerhalb und außerhalb der Grenzen eines Landes an pädagogisch Hilfreichem und Weiterführendem gedacht und verwirklicht wird; die dafür Sorge tragen, daß das pädagogische Leben in Bewegung gerät und bleibt.“

So kommt den LFB-Institutionen die wichtige Funktion zu, nicht nur LFB zu planen und neue Erkenntnisse zu vermitteln, sondern auch den Austausch anzuregen. Hierzu bietet BÖHMER (1983, S. 85f) einen Systematisierungsvorschlag zu LFB-Institutionen an, womit sie sich bewusst absetzt von vorherigen Einteilungsversuchen, etwa durch HOCHWALD ET AL. (1974) oder BÖWER-FRANKE UND GENGER (1980), da sich diese Autoren ausschließlich auf LFB-Einrichtungen bezogen hatten. Denn BÖHMER (1983, S. 87ff) zufolge lassen sich verschiedene Typen auflisten, etwa Landesinstitute, städtische Institute, Kontaktstudieneinrichtungen an Hochschulen, konfessionelle Anbieter, Verbände und Gewerkschaften oder Fernstudienanbieter. Daraus leitet die Autorin drei Typenklassen ab (siehe Abbildung 5): a) LFB als Hauptaufgabe, z. B. Landesinstitute oder Lehrerkollegien, b) LFB als Schwerpunkt, z. B. RPZ, Fernstudien- und Hochschuleinrichtungen oder religionspädagogische Institute sowie c) LFB als kleiner Arbeitsbereich, z. B. Volkshochschulen, Verbände oder Betriebe. Dabei ist gleichwohl mit HECK UND SCHURIG (1982, S. 15) zu bedenken, dass Institutionen neben offiziellen Zielen häufig auch informellen Absichten nachgehen.

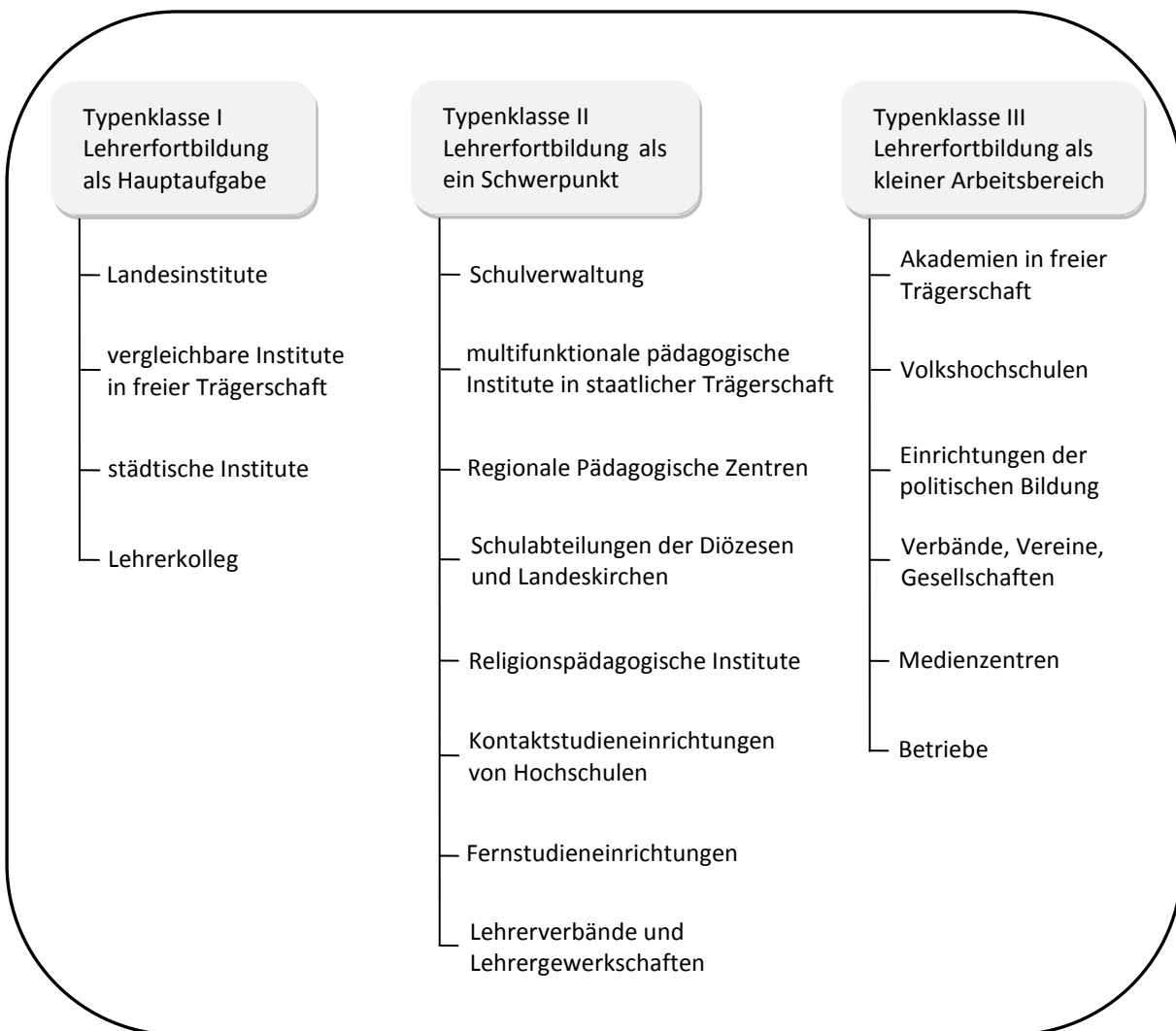


Abbildung 5: Typenklassen von Einrichtungen zur Lehrerfortbildung (BÖHMER, 1983, S. 88)

Insgesamt ist das Problem allerdings, dass kaum Statistiken zur institutionellen LFB vorliegen und die vorhandenen zudem nicht miteinander vergleichbar sind (z. B. DASCHNER, 2004, S. 295; BÖHMER, 1983, S. 112; BELBENOIT; 1979, S. 57; KRÖLL, 1977, S. 49f). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Einrichtungen in den Bundesländern sehr unterschiedlich sind, etwa hinsichtlich Organisation, Personal oder Aufgaben (z. B. FISCHER, 1986, S. 3; HECK & SCHURIG, 1982, S. 26; FRIBERG, 1976, S. 12). Laut BÖHMER (1983, S. 85) ist dies zudem darin begründet, dass die Institutionen regional und örtlich oft historisch gewachsen sind, die föderalistische Struktur länderspezifische Ausprägungen bedingt und eine pluralistische Gesellschaft ohnehin heterogener LFB-Strukturen bedarf. Jedenfalls bleibt mit HECK UND SCHURIG (1982, S. 27) abschließend festzuhalten:

„Ein erster Indikator für den Stand und die konzeptionelle Einordnung der Lehrerfortbildung kann im Vorhandensein besonderer Einrichtungen für Lehrerfortbildung gesehen werden, die aus dem bürokratischen Entscheidungs- und Verwaltungsprozeß herausgenommen sind, so daß ein bestimmter Spielraum für Innovation und selbständige Verarbeitung erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Probleme angenommen werden kann.“

Fortbildner

Nach HECK UND SCHURIG (ebd., S. 30) ist ein weiterer Indikator für den Stand der LFB das Vorhandensein hauptamtlichen Personals, wobei die hauptamtlich in der LFB Tätigen größtenteils ehemalige Lehrer sind; daneben werden häufig Experten, Referenten oder Dozenten auf nebenamtlicher Honorarbasis beschäftigt sowie auch Multiplikatoren ausgebildet. Vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte (siehe Punkt 2.4.2) wird bisweilen empfohlen, sich der Frage nach der Qualifizierung der Fortbildner zu widmen (z. B. EDK, 1991, S. 32 oder JÄGER, 1975, S. 118). Denn es existiert kaum ein definiertes Berufsbild des Fortbildners. Qualifizierungswege dorthin sind unklar, sie führen in der Regel über die Lehrertätigkeit und ein klar umrissenes Kompetenzprofil ist nicht vorhanden (z. B. LANDERT, 1999, S. 14ff oder BÖHMER, 1983, S. 208f). Dennoch halten HECK UND SCHURIG (1982, S. 30) fest:

„Über die Auswirkungen des unterschiedlichen Professionalisierungsgrades des in der Lehrerfortbildung tätigen Personenkreises kann wenig ausgesagt werden. Es steht zu vermuten, daß in der Verfügbarkeit über hauptamtliche Mitarbeiter (neben der erlaßmäßigen Absicherung des Status des jeweiligen Fortbildungsinstituts) ein Hinweis auf den Grad der Selbständigkeit und auch der Planungskapazität gesehen werden kann.“

Auch BÖHMER (1983, S. 211ff) spricht von einer gewissen Autonomie der Fortbildner bei Planung, Durchführung und Kontrolle von LFB-Maßnahmen, wobei sie als Bezugsgrößen für dessen Entscheidungen drei Bereiche aufführt: wissenschaftlicher Fortschritt, schulischer Wandel und unterschiedliche Teilnehmervoraussetzungen. Dessen ungeachtet vertritt die Autorin (ebd., S. 221ff) den Standpunkt, wonach sich die Professionalisierung des Lehrerfortbildner noch im Anfangsstadium befindet, da diese noch zu stark von individuellen Entwicklungswegen ausgeht und ihren Ausgang oft in der Praxis hat, da z. B. keine eine spezifische Ausbildung oder generell verbindliche Standards existieren.

Daneben spielen in der LFB nebenamtliche Mitarbeiter eine große Rolle, auch deshalb, da Hauptamtliche ohnehin nicht das breite Spektrum schulischer Erfahrungsbereiche abdecken und außerdem nur bedingt Praxisbezug herstellen können (z. B. AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN, 1990, S. 79f oder SCHIRDEWAHN, 1977, S. 19f). Dem nebenamtlichen Mitarbeiter kommt dabei eine Mittlerfunktion zu, indem er Informations- und Erfahrungsaustausch anregt sowie ermöglicht, weshalb ausgeführt wird (AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN, 1990, S. 80): *„Nebenamtliche Mitarbeit in der Fortbildung ist deshalb nicht Ausdruck eines Mangels, sondern – unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung der Fortbildung*

in Verbänden und aus der Eigeninitiative der Lehrerschaft – wesentlicher Bestandteil einer auf die konkrete Berufspraxis der Lehrer gerichteten Fortbildung, die es ermöglicht, Unterrichtsvorhaben in der Schulpraxis zu erproben und auszuwerten.“ Dazu sind auch fortbildungsdidaktische Fähigkeiten der nebenamtlichen Mitarbeiter, die fast immer selbst Lehrer sind, erforderlich (z. B. SCHOLZ, 1996, S. 78ff; HÄRING, 1990a, S. 31f; WEISS, 1975, S. 18). Ähnliches gilt für Referenten, die beispielsweise eine externe Perspektive eröffnen sollen, weshalb BLOBNER (1981, S. 132ff) ausführlich behandelt, wie Referenten in LFB eingebunden werden können und wie wichtig dabei deren Betreuung ist. Denn es ist durchaus üblich, dass nebenamtliche Fortbildner in der LFB mitwirken (z. B. HÄRING, 1983a, S. 722; HECK & SCHURIG, 1982, S. 30; SCHIRDEWAHN, 1977, S. 19f). Mitunter wird gar betont, dass Fortbildner in der LFB überwiegend nebenamtlich tätig sind (z. B. MEYER, 1985, S. 139; BLOCH ET AL., 1981a, S. 19; WEISS, 1975, S. 18). Dies lässt sich unterstreichend durch die Angabe von GRAUDENZ, PLATH UND KODRON (1995, S. 20f), wonach beim Hessischen Institut für Lehrerfortbildung neben 40 Hauptamtlichen zwischen 5000-6000 Nebenamtliche in der LFB aktiv sind. Auch deshalb wird von BLOCH ET AL. (1981b, S. 41f) angemerkt:

„In der Zukunft sehen wir daher in der gezielten Einbindung und Betreuung gerade der 'nebenamtlichen' Fortbildner aus dem Schul- und vielleicht auch aus dem Hochschulbereich eine der wesentlichen Aufgaben in der Fortbildung, besonders in ihren zentralen Institutionen: Dabei gilt es einer weiteren möglichen Differenzierung des Fortbildungsbereichs in 'Fortbildungsprofis' beziehungsweise 'Verwaltern von Fortbildungsaktivitäten' einerseits und den vielen Lehrern in der Schule und Hochschule, die Fortbildung betreiben andererseits, entgegenzutreten.“

Multiplikatoren

Vielfach sind Moderatoren und Multiplikatoren bei LFB im Einsatz, da nur so eine Breitenwirkung erzielt werden kann (z. B. HÄRING, 1996, S. 5f; LSW, 1995, S. 15f; HÄRING, 1983b, S. 127ff). Allerdings ist streng genommen zwischen Moderatoren und Multiplikatoren zu unterscheiden (z. B. LÖSCHE, 2000, S. 110ff oder MEYER, 1985, S. 140ff). Deshalb möchte ich mich nun auf Multiplikatoren konzentrieren und behandeln, was sich hierzu in der LFB-Literatur findet. Sofern dieses besondere Fortbildungspersonal aber nicht spezifisch für diese Aufgabe qualifiziert wurde, bezweifeln viele Autoren, dass das Multiplikatoren-Prinzip in der Schulrealität funktioniert (z. B. ZIRKER, 1975, S. 72 oder KRÖLL, 1975, S. 26). Dies wird ebenfalls von WILL (1987, S. 64) hinterfragt, indem er schreibt:

„Sowohl die Frage, wer eigentlich Multiplikatorenfunktion per Lehrerfortbildung übertragen bekommt, als auch die Frage der 'Transportverluste' ist bisher kaum untersucht worden: Was kommt denn eigentlich auf der Ebene der lokalen bzw. regionalen Lehrerfortbildung inhaltlich an bzw. in welcher Weise kommen die sogenannten Multiplikatoren ihrer Aufgabe nach? Ist es sinnvoll, daß Dienstvorgesetzte (Schulleiter, Schulräte) und Seminarleiter auch noch als in erster Linie geeignete Multiplikatoren die regionale und lokale Lehrerfortbildung durchführen?“

Dies wird durch die Studie von MÖBNER (1995, S. 313) unterstrichen, woraus sich ergeben hat, dass die LFB-Betreiber nicht wissen, ob die Multiplikatoren in ihrem Sinne agieren und es darüber hinaus so zu sein scheint, dass vom Fortbildner nicht beeinflusst werden kann, wie der Transfer verläuft. Ebenfalls etwas skeptisch sind ALPHÉUS, HANTELMAHN, WEIDEL UND WORMS (1990, S. 389f), da sie überlegen, ob das Multiplikatoren-Modell nicht für eine instrumentalisierte LFB steht und dabei nur bedingt effektiv ist. Deshalb wird von den Autoren (ebd., S. 405f) betont, dass die Multiplikatoren eine relative Autonomie bei der Umsetzung benötigen. Außerdem sollten die Multiplikatoren das Kursmaterial adaptieren und auch LFB-Fähigkeiten vermittelt bekommen. Dann scheint möglich, was ARLT ET AL. (1981, S. 9) ange-

ben: „Die zentrale Ausbildung von Multiplikatoren ist wirkungsvoll, sie erfordert aber einen entsprechenden Personalaufwand, z. B. in Form von Anrechnungstunden.“

Eine andere Form der Multiplikationswirkung, nämlich die Weitergabe der LFB-Inhalte an Kollegen, wird eher skeptisch beurteilt, da etwa nach MEYER (1985, S. 139) oder SCHWETLIK (1998, S. 241) die implizierte multiplikative Wirkung von LFB kaum stattfindet. Dies geschieht lediglich über unsystematische persönliche Interaktion. Schon HÄRING (1983b, S. 133) hat hierzu konstatiert: „Die leichtfertige Hoffnung, ein Lehrgangsteilnehmer sei auch automatisch Multiplikator in seiner eigenen Schule, hat sich – das ist jedenfalls unsere Erfahrung – nicht erfüllt. Der oft übliche 5-Minuten-Bericht am Ende einer Lehrerkonferenz über die erlebten Inhalte einer Tagung hat eher einen Abschreckungs- als einen Motivationseffekt.“ Und PRENZEL (1995, S. 34f) bestätigt dies, indem er ausführt: „Daraus kann geschlossen werden, daß die Rückkoppelung zur Schule als Institution nur gering ausgebildet ist. Lehrerinnen und Lehrer, welche an Fortbildung teilgenommen haben, strahlen demnach ihre neuen Kenntnisse und Fähigkeiten kaum auf ihr Umfeld an der Schule aus.“ Denn laut KRAMP UND WEHLE (1972, S. 6) ist anzunehmen: „[...] die informelle Weitergabe von Lehrgangsergebnissen überfordert alle Beteiligten in zeitlicher wie in sachlicher Hinsicht.“ Nach HAENISCH (1995, S.18f oder 1988, S. 43f) sind Multiplikationseffekt dabei förderlichen und hemmenden Faktoren ausgesetzt (zur Wirksamkeit von LFB siehe Punkt 4.2).

2.4 Didaktik der Lehrerfortbildung

In der LFB-Literatur wird gelegentlich bemängelt, dass es kaum Entwürfe zu einer eigenständigen LFB-Didaktik gibt und oftmals nur fragmentierte Bestimmungsstücke vorzufinden sind (z. B. ISRAEL, 1990, S. 173; MEYER, 1985, S. 74; WEIBEL, 1979, S. 74). So fordert auch BÖHMER (1983, S. 314), dass eine LFB-Didaktik noch zu entwickeln ist:

„Erst sie schafft die Grundlagen, Lehrerfortbildung in ihren Zielen und Inhalten aus einerseits der Beliebtheit bildungspolitischer Interessen auf seiten des Staates, andererseits partikularistischer beruflicher Verwertungsabsichten auf seiten der Lehrer herauszuführen. Didaktik der Lehrerfortbildung meint eine Theorie der Analyse, Zielsetzung und Zielrealisation, die auf Lern- und Handlungssituationen im Beruf stehender Lehrer gerichtet ist.“

Einer LFB-Didaktik kommt somit entscheidende Bedeutung zu, was sich auch in einer Feststellung des LSW (1990, S. 8) widerspiegelt: „Ihr genuines Arbeitsfeld muß die Lehrerfortbildung selbst klären und vor allem fortbildungsdidaktisch definieren.“ Insgesamt lassen sich meiner Ansicht nach drei Diskussionsstränge bei der bisweilen unübersichtlichen Auseinandersetzung um die LFB-Didaktik beobachten: Einmal a) generell ausgerichtet auf Ziele und Aufgaben der LFB (siehe Punkt 2.2.3), sodann eher darum bemüht, eine b) Systematisierung der LFB-Didaktik vorzunehmen (siehe Punkt 2.4.1), etwa anhand von fortbildungsdidaktischen Prinzipien oder Planungsrastern für die Kurs-/Programmentwicklung und schließlich etwas c) konkretere Gestaltungsempfehlungen oder Konzeptionen einzelner LFB-Modelle (siehe Punkt 2.4.2), etwa projektorientierter LFB. Sicherlich ist diese Differenzierung nicht trennscharf, dennoch will ich im Folgenden versuchen, die verschiedenen Beiträge zu LFB-Didaktik aus Übersichtsgründen entsprechend zu ordnen.

2.4.1 Systematisierungsversuche zur Didaktik der Lehrerfortbildung

Anknüpfungspunkte

FRIBERG (1976, S. 25f) konstatiert, dass bei den methodisch-didaktischen Fragen in Zusammenhang mit LFB vor allem Schwierigkeiten und deren Bewältigung bei der Veranstaltungsdurchführung sowie weiterhin die Adäquatheit von Arbeitsformen thematisiert werden, also

eher eine praxisbezogene Sichtweise vorzufinden ist. Dabei zeigt sich schon bei JÄGER (1975, S. 76) eine integrierende Perspektive, da der Autor eine theoretische und praktische Herangehensweise verbinden will: *„Eine Didaktik der Lehrerfortbildung kann nur entwickelt werden im Verbund mit einer kontrollierten Empirie und einer elaborierten Theorie der LFB.“* Dies wird von KNAB (1981a, S. 9) aufgegriffen, wobei die Autorin den Akzent stärker auf die LFB-Praxis als Ausgangspunkt setzt: *„Hier zeigt sich ein Charakteristikum der Didaktik der Lehrerfortbildung, die sich allmählich zwischen Organisationskonzepten und Lehrgangsmethodik verselbständigt: sie entfaltet sich als praxisbegleitende Reflexion in der Erprobung neuer Angebotsformen und in der Auseinandersetzung mit den z.T. divergierenden Interessen von Fortbildungsträgern und Teilnehmern.“* Daran schließt sich MEYER (1985, S. 179) an, demzufolge die Auseinandersetzung mit LFB sowohl theoriebasiert als auch zugleich praxisbezogen sein sollte, wobei den LFB-Institutionen eine Vermittlerfunktion zukommen könnte. Insofern ist mit Blick auf eine LFB-Didaktik gemäß KLIPPERT (1983, S. 237) festzuhalten: *„So gesehen ist die LFB-Didaktik ein wichtiger Pfeiler einer differenzierten, konzeptionell gefestigten, bedarfsgerechten und nicht zuletzt auch 'wirksamen' LFB, einer LFB, die das nötige Maß an Konzeptionssicherheit, Reflexionsstärke, Selbstbewußtsein und Autonomie besitzt.“*

Alles in allem werden damit aber die schon erwähnten abstrakten Funktionszuschreibungen zur LFB-Didaktik kaum greifbarer. Daher zeige ich zunächst kurz auf, welche Anleihen an allgemeiner Didaktik gemacht werden, bevor ich auf darauf basierende Systematisierungsversuche eingehe. Die Orientierung an allgemeiner Didaktik wird durch ISRAEL (1990, S. 173) folgendermaßen begründet: *„Alle organisierten Lernprozesse sind nach didaktischen Gesichtspunkten gestaltet. Unterschiede gibt es in dem Elaborationsgrad didaktischer Überlegungen und Konzepte. Auch dann, wenn didaktische Überlegungen nicht explizit geäußert werden, wird die Struktur und der Ablauf organisierter Lernprozesse durch implizite didaktische Überlegungen und Zielvorstellungen mitgesteuert.“* Sehr ausführlich setzt sich das LSW (1990, S. 10ff) mit LFB-Didaktik auseinander, da mit diesen Überlegungen zu einer didaktisch reflektierten Theorie und Praxis die einseitige Fixierung auf eine methodendominierte Orientierung überwunden werden soll. So wird zunächst in Anlehnung an Adl-Amini (1986) kurz auf unterschiedliche Ebenen didaktischer Theoriebildung eingegangen, demzufolge etwa eine ziel- oder handlungstheoretische Ausrichtung angestrebt werden kann. Für die makrodidaktische Ebene der LFB ist dabei vor allem der zieltheoretische Anspruch einzulösen. Demgegenüber ist die mikrodidaktische Ebene eher handlungstheoretisch aufzufassen, was auch für Aushandlungsprozesse gilt mit Vertretern der Nachbar- und Bezugsbereiche²¹. Sodann wird auf nach pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählte Theorien zur Unterrichtsdidaktik eingegangen, um zu prüfen, ob sich dort transfergeeignete Strukturmomente für eine zu konzipierende LFB-Didaktik finden. Danach werden etwa das bildungstheoretische Modell nach Klafki (1963), das Berliner Modell von Heimann, Otto und Schulz (1965) oder dessen Weiterentwicklung zum Hamburger Modell durch Schulz (1980) behandelt. Schließlich wird darauf basierend abgeleitet (ebd., S. 17):

„Lehrerfortbildung als kommunikativ-didaktisch strukturierte Handlungssituation muß sich von Klafkis Zielprimat her daran erinnern lassen, daß neue Erkenntnisse, Lösungsmodelle und Innovationskonzepte nicht ohne weiteres durch Binnenkommunikation der Teilnehmergruppen erarbeitet werden können, sondern immer auch der wissenschaftlich und fortdidaktisch reflektierten Intervention 'von außen' bedürfen. Daß diese Angebote von außen einem Prozeß der kommunikativen und subjektiven Passung in der Gruppe ausgesetzt werden müssen, ergibt

²¹ Auf die unterschiedlichen didaktischen Ebenen werde ich später noch genauer eingehen.

sich aus den bisher vorgetragenen Überlegungen zum interpretativen Grundverständnis der Fortbildungsarbeit.“

Systematisierungsansätze und Orientierungsrahmen

Letztlich dienen diese Versuche, sich an unterschiedlichen Didaktik-Modellen anzulehnen, dazu, die LFB-Didaktik zu systematisieren. So hat bereits FRIBERG (1976, S. 26f) unterschiedliche Klassifikationsversuche aufgezeigt, etwa anhand von Dauer und Beginn der LFB-Maßnahmen, aber auch durch eine Differenzierung zwischen Grund- und Aufbaukursen. Alternativ wird bezüglich der Ziele und Tätigkeiten eingeteilt, beispielsweise nach Arbeitskreis, Informationsvermittlung, Erfahrungsaustausch oder Verhaltenstraining; zuweilen wird auch bei den Phasen angesetzt, etwa bei der Untergliederung nach Vorfeld, Durchführung und Nachbearbeitung einer LFB-Maßnahme. Dabei ist aber nach MEYER (1985, S. 88ff) ein Problem, dass vielfach didaktische Dimensionen im LFB-Kontext anders und nicht immer einheitlich benannt sind, wie er in einer tabellarischen Auflistung belegt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Didaktische Dimensionen, Aspekte und Begriffe in der LFB/LWB (MEYER, 1985, S. 89)

Dimension	Aspekte, z. B.	LFB-Begriffe, hier: Niedersachsen
Voraussetzungen der LFB/LWB	rechtliche, finanzielle, sächliche, räumliche, zeitliche, personelle und institutionelle Rahmenbedingungen und Ressourcen; historisches "Erbe": Traditionen; Stand der Theorie	Erlasse zur LFB, Dezernate, Haushaltsplan, Dezernatsquoten, LFB-Heime, Teilnehmerquoten, Kooperationspartner, Meldeverfahren, Kursvorschlag, Kursbericht, Kursleiter/Referenten, Adressaten
Ziele/Intentionen	Orientierung an wissenschaftlichen, weltanschaulichen, religiösen, politischen, rechtlichen Werten und Normen; explizite und implizite Ziele	Bildungspolitische Vorgaben, Schwerpunkte Abstimmungsgespräche mit MK und BR Genehmigung des LFB-Programms durch MK LFB-Programm
Inhalte/Themen	Inhalte = noch nicht "Bildungsinhalte" Themen = didaktisierte Inhalte (KLAFFKI 1976, 85)	Kursprogramm mit Kurszielen Arbeitsplan mit Erläuterungen (Berücksichtigung von Teilnehmerwünschen während des Kurses)
Interaktion/Kommunikation	Inhaltsebene/Beziehungsebene sich/etwas darstellen, zuhören	Kursklima, Erfahrungsaustausch
Methoden	Organisations- u. Vollzugsformen (Arbeitsweise, Sozialformen, Veranstaltungsformen, Kurstypen)	Planungsverfahren im NLI: Programm-Planung/Kurs-Planung Kooperation: NLI/Kursleiter/Referenten Kurs-Durchführung: Gestaltung der Lehr-, Lern-, Arbeitsprozesse
Medien	technische Geräte "Ziel u. Inhaltsträger" Medienerziehung als Thema	Planungsbereich: Medien/Medienerziehung Kooperationspartner: Landesbildstelle
Produkte	Lernergebnisse/Arbeitsergebnisse	NLI: LFB-Programm Kurse: Kursbericht/Kursergebnisse (z. B. Unterrichts-Hilfen, Materialien) NLI-Veröffentlichungen, Pressemeldungen
Folgen/Wirkungen/Evaluation	Ziele/Funktion/Methoden/Bewertungskriterien Evaluation und Entwicklung	Programm-Auswertung Teilnehmer-Statistik Evaluation der Kurspraxis (z. B. Kursberichte)

Einen Schritt weiter geht das LSW (1990, S. 9f), indem es LFB als didaktisch strukturierte Handlungssituation auffasst und damit von sonstigen, mannigfaltigen Tätigkeiten abgrenzt, die potenziell Fortbildungseffekt aufweisen können. Deshalb werden in Anlehnung an Flechsig und Haller (1975) unter LFB diejenigen Arbeitsprozesse der Planung, Durchführung und Auswertung aufgefasst, die fortbildungsdidaktisch definiert sind (ebd., S. 9): „Alle Fortbil-

„dunungsbeteiligten müssen den jeweiligen Arbeitsprozess bewußt als eine fortbildungsdidaktische Handlungssituation verstehen, bei deren Planung und Realisierung Durchführungsbedingungen geklärt werden müssen, Ziele definiert, Inhalte ausgewählt, Methoden- und Organisationsfragen entschieden und Verfahren der Wirkungskontrolle (Reflexion, Evaluation und Transfer) bedacht werden müssen.“ Dabei gilt, dass LFB-Didaktik nicht nur auf die einzelne Maßnahme ausgerichtet ist, sondern auch darüber hinaus greifende Elemente zu beachten sind, z. B. institutionelle, personelle, ökonomische und konzeptionelle Rahmenbedingungen (siehe Abbildung 6), denn hierzu heißt es (ebd.): *„Daß diese Komplexe, soweit sie außerhalb der konkreten Fortbildungsveranstaltungen liegen, gegenwärtig zumeist von der politischen Administration, der Schulverwaltung und der Fortbildungsverwaltung entschieden werden, bedeutet nicht, daß es sich dabei um Fortbildungsaspekte außerhalb des didaktischen Denkens handelt.“*



Abbildung 6: Fortbildungsdidaktischer Orientierungsrahmen zur fortbildungsdidaktischen Analyse (LSW, 1990, S. 22)

Aus diesem Grund sollten auch LFB-Probleme konzeptioneller oder struktureller Art bereits in der fortbildungsdidaktischen Diskussion erörtert werden, womit sich LFB-Didaktik in ei-

nen makro- und einen mikrodidaktischen Bereich untergliedern lässt (ebd., S. 9f): Während mikrodidaktisch alle konkreten Lehr- und Lernprozesse im weiteren Sinn, also auch deren Planung, Realisierung und Auswertung bzw. Reflexion meint, so ist Makrodidaktik darauf bezogen, zugleich aber sowohl vor- als auch nachgelagert, da hier u. a. über inhaltliche, finanzielle und zeitliche Aspekte entschieden wird. Diesbezüglich merkt PRIEBE (1990b, S. 90) an: *„Makrodidaktisch gilt es also, einen kategorialen Reflexions- und Entscheidungsrahmen zu gewinnen, der für alle makroentscheidungs beteiligten Einrichtungen aus den Bereichen Lehrerfortbildung, Politik, Wissenschaft und Verwaltung didaktische Legitimationsrationalität herstellt.“*

Vom LSW (1990, S. 21ff) und auch PRIEBE (1990b, S. 87ff) werden sodann die Grundelemente einer LFB-Didaktik in einem Orientierungsrahmen zusammengeführt, der sowohl den makro- als auch den mikrodidaktischen Bereich umfasst (siehe Abbildung 6). Die Darstellung der einzelnen Elemente mitsamt ihren Relationen und Interdependenzen soll bei der fortbildungs didaktischen Analyse helfen und für Planung, Durchführung und auch Auswertung von LFB-Tätigkeit herangezogen werden können – wobei es im konkreten Anwendungsfall auf die jeweils spezifischen Bedingungen adaptiert werden muss, also möglicherweise Akzentuierungen verschoben oder unterschiedliche Ausdifferenzierungen vorgenommen werden müssen (ebd., S. 21): *„Die fortbildungs didaktische Rahmenkonzeption läßt sich also nicht deduktiv handhaben. Ihr Kategoriengefüge steckt den Rahmen der Fortbildungsarbeit ab; in jedem Fall aber bedarf es der produktiven Prüfung und Gestaltung in der konkreten Fortbildungsarbeit.“*

Differenzierung hinsichtlich Lehrerweiterbildung

In Abbildung 6 wird der genuine Arbeitsbereich der LFB als didaktisches Handlungsfeld dargestellt, indem beispielsweise PRIEBE (1990b, S. 87ff) LFB als didaktisch strukturierte Handlungssituation unter Einhaltung fortbildungs didaktischer Mindestanforderungen beschreibt, zugleich aber anfügt, dass dieses Modell kritisch zu prüfen ist. Dementsprechend grenzt ISRAEL (1990, S. 175) LWB von LFB auf didaktischer Ebene ab, wobei in der LWB ebenfalls zunächst das Verhältnis zu den Bedingungsfeldern zu klären und der eigene Arbeitsbereich in normativer, personeller und materieller Hinsicht abzustecken und außerdem bei der Konzeption einer spezifischen Maßnahme die vielfältige Bezugfelder zu prüfen sind. Der Autor (ebd., S. 176) fährt dann jedoch fort:

„Deutlich unterschiedliche Akzente erfährt die Lehrerweiterbildung aber dadurch, daß die Bedingungsvorgaben der Qualifikationserweiterungsmaßnahmen den Weiterbildungsprozeß von Ziel, Organisation und Inhalt her weitreichender vorstrukturieren als dies in der Regel bei Lehrerfortbildungsmaßnahmen der Fall ist. Während die Lehrerfortbildung erst über die Einbeziehung und Prüfung weiterer didaktischer Kategorien zu konkreten Zielvereinbarungen und Inhaltsbeschreibungen kommt, die zudem ständiger kommunikativer Absicherung durch die TeilnehmerInnen bedürfen, sind diese in den Qualifikationserweiterungsmaßnahmen durch fachspezifische Vorgaben weitergehend vordefiniert.“

Somit ergibt sich für LWB ein durch fachspezifisch akzentuierte Ziel-, Inhalts- und Organisationsprämissen modifizierter Planungsrahmen, wobei der Autor (ebd., S. 176) zu bedenken gibt, dass der Implikationszusammenhang aller Elemente gewahrt sein muss, also keine ein dimensionale Ausrichtung auf rein fachspezifische erfolgen sollte. Was darunter zu verstehen ist, wird durch ISRAEL (ebd., S. 178) folgendermaßen präzisiert: *„In der didaktisch angeleiteten Inhaltsauswahl haben die Dimensionen der Sachlogik, der Teilnehmervoraussetzungen, der pädagogischen Dimension und der formal/rechtlichen Bedingungsdimension Relevanz. Erst die Inbeziehungsetzung dieser vier Dimensionen über die darin enthaltenen Kategorien*

kann die Inhaltsauswahl didaktisch legitimieren.“ Diese Dimensionen sind in Kategorien untergliedert, welche anhand von Schlüsselfragen präzisiert sind mit der Intention, eine gewisse „Verfahrensrationalität“ (ebd.) zu gewährleisten. Neben den vier aufgeführten Dimensionen, die vor allem Auswahlkriterien für eine fachdidaktische Inhaltsbestimmung liefern, sind darüber hinaus an Allgemeinbildungskonzepte zu denken (ebd., S. 183): „*Es ist zu fragen, welche Inhalte geeignet sind, das von Klafki vertretene Allgemeinbildungsverständnis im Sinne der Bearbeitung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme in Gegenwart und Zukunft lösen zu helfen. Unter fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Gesichtspunkten ist hier auch die jeweilige Entwicklung der Fachpraxis mit ihren technologischen Anforderungen und gesellschaftlichen Konsequenzen zu prüfen.*“ Es kommt als zweiter Aspekt das Prinzip der Exemplarizität hinzu. Dies soll behilflich sein, die unterschiedlichen inhaltlichen Auswahlvorschläge in ein Gesamtkonzept mit dem Ziel zusammenzuführen, Modelle zu entwerfen, die die Komplexität reduzieren können.

Programmentwicklung

Kommen wir zurück zur Planung von LFB und betrachten nun etwas konkreter die Programmentwicklung. Dabei ist zunächst nach RECKMANN (1992, S. 10) die Herausforderung zu nennen, schulische Problemlagen zu erkennen sowie zu antizipieren, um darauf mit inhaltlich-konzeptionellen Angeboten zu reagieren bzw. möglichst proaktiv im Vorfeld agieren zu können. Gleichzeitig sind dabei die Interessen und Bedürfnisse der LFB-Adressaten zu berücksichtigen, was auch die didaktischen Struktur- und Prozessbedingungen von LFB inkludiert. Dies wird ergänzt durch LANDERT (1999, S. 10f), wonach in die LFB-Planung vielfältige Informationen miteinbezogen werden, die unterschiedlich systematisch gesammelt werden. Dabei entwickeln sich LFB-Inhalte mehr und mehr von einer engen fachlichen Fixierung hin zu weiteren, beispielsweise überfachlichen Fragestellungen. Neben dem einzelnen Lehrer rückt auch zunehmend die gesamte Schule in das Blickfeld. Um hierbei eine gewisse Kontinuität abseits bildungspolitischer Trends gewährleisten zu können, wird wiederholt gefordert, dass die LFB-Institutionen bei ihren Planungen möglichst autonom sein sollten, wie es u. a. HECK UND SCHURIG (1982, S. 30f) erläutern:

„Entscheidendes Gewicht für die Autonomie eines Lehrerfortbildungsinstituts haben die Regelungen für die Erstellung des Programms, da hier – bei aller denkbaren Vielfalt des Angebots im einzelnen und bei sonstiger, weitgefaßter Eigenständigkeit – über die Prioritäten in der Fortbildung entschieden wird. Es ist dabei leicht vorstellbar, daß seitens der Behörden andere Vorstellungen entwickelt werden als von den Fortbildungsinstituten selbst oder von der Lehrerschaft und ihren Interessenvertretungen.“

Hierbei ist aber laut BECKER (1983, S. 267f) nicht unproblematisch, dass es einen langfristigen Planungsvorlauf gibt. Dabei sind etwa Informationen zur Nachfrage auszuwerten sowie weitere Einflussfaktoren zu berücksichtigen, z. B. Anforderungen der Lehrpläne, gesellschaftliche Entwicklungen, die auf das System wirken, erziehungstheoretische und bildungspolitische Diskussionen sowie fachdidaktische und fachwissenschaftliche Konzepte. Schon HARTMANN (1975, S. 32f) hat darauf hingewiesen, dass ein Angebot-Nachfrage-Modell, welches über die Kursstatistik einen Nachfrage-Index ermittelt, nur bedingt aussagekräftig ist, u. a. aufgrund schulischer oder sonstiger Hinderungsfaktoren (siehe dazu auch Punkt 3.6). Zudem macht unter anderem LANDERT (1999, S. 11) deutlich, dass der Versuch, über einen zyklischen Regelkreis, nämlich Bedarfsermittlung, Programmarbeit, Realisierung, Evaluation und Programmmodifikation, systematisch Adressatenbedürfnisse einzubinden, mit etlichen Schwierigkeiten verbunden ist. Hierzu gehören beispielsweise ungenaue Befragungskategorien oder

auch vielfältige unwägbarere Faktoren, so dass eine Lücke klappe zwischen Bedürfnismitteilung und der tatsächlich realisierten Teilnahme (siehe hierzu auch Punkt 3.5.3).

2.4.2 Gestaltungsprinzipien zur Didaktik der Lehrerfortbildung

Heterogene Begrifflichkeiten

Bezüglich der didaktischen Gestaltung von LFB werden immer wieder vielfältige Prinzipien genannt, bisweilen auch nur als Aufzählung von Adjektiven wie praxisnah, teilnehmer-, problem-, produkt- oder erfahrungsorientiert ohne eine ausführliche Erläuterung (z. B. DVLFB, 2003, S. 140; SCHMIDT, 1986, S. 10ff; MEYER, 1985, S. 121f; HEIMERER & LOHRER, 1983, S. 655). Es kommt erschwerend hinzu, dass mitunter heterogene Bezeichnungen verwendet werden. Einige dieser Auflistungen entstammen darüber hinaus Publikationen der LFB-Institutionen, worin didaktische Prinzipien zur Charakterisierung des eigenen Programmangebots genannt werden (z. B. LFS, 2002a, S. 34ff oder MSW NRW, 1996, S. 11f). So werden vom LSW (1995, S. 12ff) als didaktischen Grundprinzipien genannt: praxis-, problem- und wissenschaftsbezogen, bedarfsorientiert, präventiv und teilnehmerorientiert. Deshalb gilt für Lehrer, dass sie im gesamten LFB-Prozess partizipieren können, kollegiale Kooperation sowie aktive Mitwirkung angestrebt werden und dafür Anerkennung sowie Berücksichtigung individueller Bedürfnisse gewährleistet sind. Ein weiteres wichtiges Prinzip ist auch die Sequentialisierung, wodurch es besser möglich ist, einen Theorie-Praxis-Bezug hinzubekommen. Zusätzlich wird das Material für die LFB nach fortbildungsdidaktischen Prinzipien adressatengerecht aufbereitet. Insgesamt gilt hier, dass mit diesen Prinzipien jeweils besondere Akzente gesetzt werden sollen, wobei sie allesamt eint, dass sie normative Geltung beanspruchen und Forderungen oder Gütekriterien entsprechen (ebd., S. 17). Insbesondere in LFB-Kontext beruhen sie weniger auf eingehenden theoretischen Erörterungen, sondern resultieren eher aus Praxisreflexion und konsensuellen Verständigungsprozessen, weisen also mehr einen pragmatischen Zuschnitt auf.

Ausgewählte Prinzipien

Zugleich wird darauf hingewiesen, dass sich aus Prinzipien der LFB keine konkreten Entscheidungen über Ziel, Inhalt oder Methodik ableiten lassen; dennoch handelt es sich nicht nur um Leerformeln, ihre Funktionen besteht eher darin, als diskursives Instrument Aushandlungsprozesse anzustoßen (ebd., S. 18): „Prinzipien werden zu einem heuristischen Mittel, wenn sie als Aufforderung an alle Beteiligten verstanden werden, sich über Geltungsansprüche und Reichweite eines Gegenstandes, einer Problemlösung, eines Konzepts, eines bestimmten Handelns kommunikativ zu verständigen. Die – auf einen Begriff gebrachten – Prinzipien zentrieren die Diskussion und machen auf wichtige Forderungen aufmerksam.“ Da die Prinzipien dennoch offen, eben nicht abgeschlossen expliziert bzw. eher vorläufig bestimmt sind, bieten sie eine Art Diskussionsplattform, auf die sich alle Beteiligten einlassen können. Daneben wird noch deutlich gemacht, dass aus den kommunikativen respektive intersubjektiven Basisstrukturen sowie der subjektiven Dimension kein didaktisches Grundgefüge der LFB deduktiv ableitbar ist (ebd., S. 18f):

„In diesem Fall muß das didaktische Kategoriensystem der Lehrerfortbildung zur Prüfung gestellt und im Bedarfsfall begründet verändert werden können. Prinzipien können die vorgenannten Funktionen bei der Prüfung des didaktischen Kategoriengefüges gewinnen. Sie haben eine Kommunikation und Verständigung anleitende Scharnierfunktion zwischen einzelnen didaktischen Elementen, Beiträgen ausgewählter Unterrichtsdidaktiken und einzelnen Kategorien und Arbeitsschritten des didaktischen Orientierungsrahmens der Lehrerfortbildung. Über das Prinzip der 'Teilnehmer-' und 'Praxisorientierung' kann das kommunikative, intersubjektive und sub-

jektive Element einer Didaktik der Lehrerfortbildung erschlossen und geprüft werden, ob und in welcher Form diese Elemente das didaktische Kategoriengefüge der Lehrerfortbildung strukturieren. Über 'Problem-' und 'Wissenschaftsorientierung' lassen sich Zugänge zum Zielprimat, zur Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Exemplarizität und zur Interdependenz aller Entscheidungsbereiche gewinnen. Im Entdeckungs- und Konstruktionszusammenhang einer Didaktik der Lehrerfortbildung sind Prinzipien zwar wenig hilfreich; bei der Rekonstruktion und Prüfung der Begründbarkeit, Widerspruchsfreiheit und Praxisrelevanz eines entwickelten didaktischen Kategoriengefüges dagegen können Prinzipien im dargestellten Sinn hilfreiche Funktionen leisten.“

Demzufolge will ich nun einige häufig genannte Prinzipien darstellen, allerdings lässt sich dies nicht immer ohne Überschneidungen zwischen diesen Richtlinien bewerkstelligen.

Immer wieder als wichtig eingestuft wird **Teilnehmerorientierung** (z. B. HERAN-DÖRR, 2006, S. 122ff; ALTRICHTER, 1984, S. 73f; FUHR, 1981, S. 41f). Ich zähle hierunter auch die Forderung nach Adressatenbezug, also Lehrkräften, die noch keine Teilnehmer sind, was die Teilnahmemotivation steigern soll, wenngleich nicht immer klar ist, ob Adressaten- und Teilnehmerorientierung synonym gebraucht werden (z. B. SCHMIDT, 1986, S. 10ff; FABER, 1983, S. 24ff; BÖNSCH, 1983, S. 315f). Möglichkeiten zur Umsetzung in den verschiedenen LFB-Phasen, etwa Erhebungen im Vorfeld zur Veranstaltungsplanung oder im Kurs zur Ablaufkorrektur, stellt BECKER (1983, S. 265ff) vor.

In eine ähnliche Richtung geht das Prinzip der **Bedürfnisorientierung**, wonach verstärkt an den Wünschen und den Interessen der Adressaten anknüpft werden sollte (z. B. RECKMANN, 1992, S. 24; POSCH, 1984, S. 53; FABER, 1983, S. 26ff; WEIBEL, 1979, S. 77). Allerdings sollte dies nicht zu einer rein nachfrageorientierten LFB-Konzeption führen, zumal es einige Schwierigkeiten gibt, Bedürfnisse zu erfassen (z. B. LANDERT, 1999, S. 11f; MEYER, 1985, S. 120f; EIGLER & NENNIGER, 1983, S. 237; siehe hierzu auch Punkt 3.1). Dies wird auch von HAGSTEDT (1981, S. 27ff) unterstrichen, der deshalb dafür plädiert, auf Bedarfserhebungen vor Ort, also in der Schule, zurückzugreifen und dabei möglichst viele Lehrer des Kollegiums sowie darüber hinaus die Schülerperspektive mit einzubeziehen.

Ähnlich aufzufassen ist auch die **Problemorientierung**, eine weitere Forderung bezüglich der LFB-Didaktik (z. B. TERHART, 2000, S. 132f; KLIPPERT, 1990, S. 49; MEYER, 1985, S. 174f; POSCH, 1984, S. 58f). Diese Problemorientierung ist nach PETER (1996, S. 14f) sehr weitgefasst, gilt also für Schul- und Unterrichtspraxis in fachlicher wie sozialer Hinsicht und darüber hinaus sowohl individuell wie kollektiv (Letzteres im Sinne von schulintern) – bezieht sich also auf ein breites Spektrum möglicher Problemfelder. BÖHMER (1983, S. 315) zu aber bedenken:

„Lehrer erhoffen sich von der Lehrerfortbildung Lösungen aktueller erzieherischer und unterrichtlicher Probleme. Hierin liegt die Gefahr, daß Lehrerfortbildung in Erziehungstechniken und Unterrichtsrezepten versandet. Einer Didaktik der Lehrerfortbildung kommt die Aufgabe zu, zwischen Praxis und Theorie zu vermitteln, um einseitigen Orientierungen und einem lediglich reaktiven Charakter von Lehrerfortbildung zu begegnen. An schulischer Wirklichkeit und den jeweiligen Erfahrungen der Teilnehmer anknüpfend hat Lehrerfortbildung Lehrer zu systematischer Reflexion über das eigene berufliche Handeln und über die bestehenden schulischen Gegebenheiten zu führen.“

Damit eng verknüpft ist die **Praxisorientierung**, denn letztlich zielt LFB auf das unterrichtliche Handeln (z. B. RECKMANN; 1992, S. 89; ISRAEL, 1990, S. 174; KLIPPERT, 1983, S. 109f). In diesem Sinne urteilt auch BÖHMER (1983, S. 315): *„Berufsbezogenheit und berufliche Handlungsorientierung bilden die Kriterien für didaktische Entscheidungen. Lehrerfortbildung soll Lehrern helfen, ihre beruflichen Aufgaben zu erfüllen, gegenwärtige Praxis und Innovationen kritisch zu überprüfen und Schulwirklichkeit zu verbessern.“* Daneben gilt aber, dass der

Blick nicht nur auf die Praxis oder auf Probleme fixiert sein sollte, wie EDELHOFF (1992, S. 74f) ausführt:

„Die wichtige Stellung der Praxis bedeutet freilich nicht, daß nur praktische Rezepte für die unmittelbare und kurzfristige Bewältigung von aktuellen Problemen vermittelt werden sollen; vielmehr geht es darum, die in der Fortbildung bzw. Weiterbildung angezielten praktischen Lehr- und Erziehungstätigkeiten auf wissenschaftliche Erkenntnisse, Erfahrungen und Handlungskonzepte zu beziehen, wobei freilich – anders als in der Lehrerausbildung – in jedem Falle von der bereits vorhanden, meist sehr umfangreichen Berufstätigkeit, Unterrichtsqualifikation und praktischer Erfahrung ausgegangen werden muß.“

Auf die erwähnte praktische Erfahrung bezogen ist die **Handlungsorientierung** zu verstehen, also die Forderung, aktivierende Methoden in der LFB einzusetzen (z. B. HERAN-DÖRR, 2006, S. 298ff; FRIBERG, 1976, S. 27f; JÄGER, 1975, S. 62f). Häufig wird auch ein kooperatives sowie produktorientiertes Arbeiten als erforderlich angesehen, denn indem während der LFB Material entwickelt wird, wird gemeinsam an Aufgaben sowie Problemen gearbeitet, wodurch entsprechende Lösungen und Kompetenzen entwickelt werden können (z. B. PENNIG, 2005, S. 114; MSW NRW, 1996, S. 22f; FUHR, 1980, S. 672). Dementsprechend führt SCHMIDT (1979b, S. 87) aus: *„Die produktintendierte Lehrerfortbildung erzwingt geradezu bestimmte erwachsenspezifische, das bisher gewohnte Frontalprinzip der dozentenorientierten Lehrerfortbildung überwindende Arbeits- und Sozialformen, insbesondere die Arbeit in kleinen Gruppen, die die einzelnen Teilnehmer stark anregen und zur aktiven Teilnahme bewegen kann.“*

Als weiteres Prinzip wird gelegentlich die **Erfahrungsorientierung** genannt (z. B. PETER, 1996, S. 14f; EDELHOFF, 1992, S. 74f; SCHMIDT, 1986, S. 16). Dabei wird auch angeknüpft an Theorien zum Lernen Erwachsener, weshalb etwa ISRAEL (1990, S. 180) schreibt:

„Theorien des symbolischen Interaktionismus und phänomenologischen Soziologie konvergieren mit kognitiven Lerntheorien darin, daß der Lernerfolg dann besonders groß ist, wenn neue Inhalte an das bei den Lernenden bereits vorhandene Wissen anknüpfen. Für die Qualifikationserweiterungsmaßnahmen bedeutet dies, daß die beruflichen Handlungstheorien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Inhaltsauswahl mit einzubeziehen sind.“

Als Konsequenz daraus wird u. a. gefordert, dass Fortbildner entsprechende Kenntnisse bezüglich des Lernens Erwachsener aufweisen sollten, um etwa den aufgrund der weitgehend freiwilligen Teilnahme wichtigen Aspekt der Motivation oder die individuelle Lerngeschichte besser berücksichtigen zu können (z. B. SCHMIDT, 1986, S. 10; RUPRECHT, 1979, S. 27ff; WEIBEL, 1979, S. 78f). Darüber hinaus wird durch KIELHOLZ (1979, S. 103ff) nahegelegt, dass nicht nur Fortbildner, sondern auch Lehrkräfte aufgrund ihres Umgang mit Erwachsenengruppen wie Kollegen oder Eltern eine andragogische Ausbildung erhalten sollten. In diesem Sinne führt RUPRECHT (1979, S. 45) aus:

„Für jede Form von Erwachsenenbildung sollte außerdem beachtet werden, daß im Gegensatz zur Bildungsarbeit bei Kindern die Orientierungsfunktion gegenüber der Regulierungsfunktion Vorrang hat und Anregungen sowie Beratung im Verhältnis zur Steuerung unbedingte Priorität genießen. Das bedeutet, daß der individualisierende Faktor in der Weiterbildung und die offene Curriculum-Gestaltung Vorrang besitzen sollten. Auch in diesem Zusammenhang ist festzustellen, daß Veranstaltungen der Lehrerfort- und -weiterbildung in besonderer Weise hiervon betroffen sind, weil Lehrer in der Situation der Lernenden die so gemachten Erfahrungen unmittelbar in ihr eigenes Lehrverhalten im Unterricht übertragen können.“

Dieser letztgenannte Punkt wird sehr häufig hervorgehoben, also die Kongruenz zwischen dem Ziel und der Methode bzw. die Vermittlung eines pädagogischen Prinzips durch konkrete Handlungserfahrung (z. B. ISRAEL, 1990, S. 180; BUSCHBECK & DOBE, 1983, S. 254; GÖGER, 1980, S. 27f). Bereits FUHR (1981, S. 32) hat dargelegt: *„Die Lernerfahrungen, die Lehrer in der*

Fortbildung machen, bleiben nicht ohne Wirkung für diejenigen Lernerfahrungen, die die Schüler bei eben diesen Lehrern machen können.“ In unterschiedlichen Nuancen wird dies immer wieder als wichtiges Gestaltungsprinzip der LFB-Didaktik betont. So auch durch KANWISCHER, KÖHLER, OERTEL, RHODE-JÜCHTERN & UHLEMANN (2004, S. 194), die für einen Methodenmix plädieren, wonach zunächst Struktur vorherrscht und dann nach und nach die Verantwortung auf die Lernenden übertragen wird. Als mögliche didaktische Modelle werden cognitive Apprenticeship, staged self-directed Learning oder prozessorientiertes Lernen genannt.

Ein weiteres Prinzip ist soeben zum Teil schon erkennbar geworden: die **Subjektorientierung**. ISRAEL (1990, S. 175) formuliert dazu: *„Dagegen haben die didaktischen Orientierungen der Lehrerweiterbildung immer zu reflektieren, daß die TeilnehmerInnen mündige, zur Selbstverantwortung und zum Lernen fähige Personen mit eigener beruflicher Erfahrung sind.“* Vom LSW (1990, S. 11) wird bezüglich der LFB-Teilnehmer gar von einem Expertenstatus gesprochen: *„Sie kommen nicht voraussetzungslos in die Fortbildungsarbeit und sind im Unterschied z.B. zu den Beteiligten an schulischen Lernprozessen erwachsene, wissenschaftlich ausgebildete, in Theorie und Berufspraxis erfahrene Fachleute für Erziehung und Unterricht.“* Damit ist der Ansatz verbunden, ähnlich der Erfahrungsorientierung, an den subjektiven Theorien der Lehrkräfte anzusetzen und sie zu berücksichtigen (z. B. ALTRICHTER, 1984, S. 66f oder KNAB, 1981a, S. 9). Denn HERAN-DÖRR (2006, S. 73) stellt in Anlehnung an Bromme (1992) fest: *„Die Bedeutung subjektiver Theorien für das pädagogische und methodisch-didaktische Handeln von Lehrern kann inzwischen als unbestritten gelten.“* Dies gilt auch für den Transferprozess nach der LFB-Teilnahme, wie er durch MUTZECK (1988, S. 339) beschrieben wird: *„Denn die Ergebnisse dieser Untersuchung haben u.a. auch gezeigt, daß die Subjektiven Theorien zur Umsetzung einer Handlungsabsicht, die unter einem Entscheidungs-, Handlungsdruck in der Realsituation ablaufen, zum Teil andere waren oder anders gewertet wurden als Subjektive Theorien, die während der Erarbeitung und Erprobung der Handlungsschritte im Trainingskurs entstanden.“* Auch aus diesem Grund heißt es beim LSW (1990, S. 13):

„Diese subjektiven Theorien von Lehrerinnen/Lehrern bzw. Fortbildungsteilnehmerinnen/-teilnehmern im Rahmen der Fortbildungsarbeit jeweils themen- und problembezogen zu rekonstruieren, zu analysieren und zu verändern, ist ein wichtiger Strang der Fortbildungsarbeit. Subjektive Lehrerinnen-/Lehrertheorien als Aggregate bewußter oder teilbewußter Kognitionen und mit ihnen verbundener Emotionen haben sich im Laufe des Berufslebens herausgebildet und sind meist wahrnehmungs- und handlungssteuernd. Die Rekonstruktion und Analyse subjektive Lehrerinnen-/Lehrertheorien kann eine handlungsklärende, prognostische und handlungsändernde Perspektive eröffnen, die im Rahmen von Lehrerfortbildung zu erarbeiten möglich ist.“

Im Rahmen dieser Subjektorientierung wird zudem regelmäßig betont, dass stärker auf charakteristische Merkmale spezifischer Subgruppen innerhalb der LFB-Adressaten zu achten sei, womit eine gewisse Nähe zur Teilnehmerorientierung deutlich wird. Beispielsweise wird dargelegt, inwiefern das Lebensalter von Lehrkräften, also die Altersstruktur der Lehrerschaft in die Überlegungen zur LFB einzubeziehen sind (z. B. NEUMANN, 1990, S. 199ff oder KLOSE, 1986, S. 25ff; dies wird auch durch empirische Ergebnisse bestätigt, siehe hierzu Punkt 3)²². Mit der Subjektorientierung ist allerdings noch ein zweiter Ansatz verbunden und dies wird ausführlich vom LSW (1990, S. 11) erläutert, wonach die mitgebrachten Fähigkeiten und Qua-

²² Ähnlich einordnen lassen sich die Ausführungen von KOCH-PRIEWE UND LATTA-BÜSCHER (1997, S. 11ff), die aufbauend auf dem Konzept zur subjektiven Didaktik und anhand von Befunden feministischer Forschung eine „geschlechtsbewußte LFB“ entwerfen.

lifikationen der Lehrer, aber auch deren Interessen und Probleme in einem kommunikativen Modus in die LFB-Gestaltung einbezogen werden sollen, denn

„[...] interpretativ und kommunikativ orientierte Fortbildungsarbeit ist vor allem an wissenschaftlich aufgehellten und hermeneutischen Sinnverständigungsprozessen sowie an qualitativen Arbeitsverfahren interessiert; demgegenüber tendiert eine eher normativ gerahmte Fortbildungsarbeit wohl mehr zur Auswahl und Didaktisierung feststehender Inhalte sowie zu relativ geschlossenen und rezeptiv angelegten Lernarrangements.“

Da neben den Teilnehmern mit ihren Erfahrungen und Interessen auch andere Akteure am kommunikativen Aushandeln beteiligt sind, ist die Gefahr einer subjektivistischen Verengung gering. Als Bezugspunkte für dieses LFB-Verständnis werden neben den subjektiven Theorien der Deutungsmusteransatz nach Arnold (1985) benannt (ebd., S. 12f). Gleichwohl gilt es nach dem LSW (1990, S. 13) zu bedenken:

„Kommunikatives Handeln, Deutungsmusteransatz und Arbeit an subjektiven Lehrertheorien sind zwar grundlegende Stränge der Lehrerfortbildung, aber sie konstituieren diese noch nicht als didaktisches Handlungsfeld. Mit Paradigmen, Kommunikation, Prinzipien, Leitaspekten und Subjektivität lassen sich die für Lehrerfortbildungsdidaktik zentralen Handlungen der Planung, Durchführung und Reflexion bzw. Auswertung der Fortbildungsarbeit letztlich nicht didaktisch stringent strukturieren.“

Bisweilen werden als zusätzliche Prinzipien **Alltagsorientierung** und **Situationsorientierung** erwähnt, was aber nicht immer klar von der Subjekt- oder Erfahrungsorientierung zu trennen ist. Es geht hier beispielsweise darum, das Konzept der Lebenswelt sowie das Alltagshandeln in die LFB zu integrieren (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 84ff; KUNERT, 1991, S. 428ff; MUTZECK, 1988, S. 344f; FABER, 1983, S. 30ff). Hierzu wird von POSCH (1984, S. 59) erläutert: *„Demgegenüber ist mit Situationsbezogenheit eine ganzheitliche Vorstellung von Lehrerfortbildung gemeint, die sich im Netz jener fachlichen, didaktischen, sozialen, institutionellen und persönlichen Bedingungen entwickelt, die den Alltag des Lehrers ausmachen.“* Unter Situationsorientierung ist aber auch die Forderung nach Flexibilität und Offenheit zu verstehen, um direkt auf aktuelle Anforderungen reagieren zu können (z. B. BÖNSCH, 1983, S. 320; BÖHMER, 1983, S. 317f; FRIBERG, 1976, S. 25).

Daran anknüpfend, allerdings nur teilweise als didaktisches Prinzip auffassend, lassen sich regelmäßige Ausführungen zur **Ganzheitlichkeit** in der LFB verstehen (z. B. FUHR, 1981, S. 39ff ODER SCHMIDT, 1979b, S. 88f). Definiert wird dieser Ansatz durch KLIPPERT (1983, S. 154) folgendermaßen: *„Ganzheitlichkeit – didaktisch interpretiert – meint dabei, daß die Aufgabenstellungen der LFB (Ziele/Inhalte) so gewählt und akzentuiert werden müssen, daß sie der funktional-qualifikatorischen Seite des Lehrerberufs, der sozialen Einbindung des Lehrers in der Schule und der individual-psychologischen Konstitution der Lehrerpersönlichkeit gleichermaßen Rechnung tragen.“* Damit einhergehend sind also auch eine Art Persönlichkeitsorientierung sowie zugleich ein Verständnis der LFB als Psychohygiene auszumachen (z. B. PETER, 1996, S. 14f).

Zuletzt wird gelegentlich noch **Transferorientierung** als ein Prinzip der LFB-Didaktik genannt (z. B. DVLFB, 2003, S. 140; LFS, 2002a, S. 34; RECKMANN, 1992, S. 89f). Hiermit werden zwei Ansätze verbunden: Einmal in Richtung a) Alltags- sowie Handlungsorientierung, indem situiertes Lernen erfolgt, also die LFB gemäß des Anwendungskontextes gestaltet wird (HERAN-DÖRR, 2006, S. 298f); b) durch ein verzahntes Gestalten der LFB-Phasen mit Transferabschnitten, die didaktisch eingebettet sind und unterstützend sowie reflektierend begleitet werden (z. B. LSW, 1995, S. 15 oder KRAMP & WEHLE, 1972, S. 11). Hierzu schreibt MUTZECK

(1988, S. 339f), wobei er zugleich erfolgreiche Transferbedingungen schildert (zur Wirksamkeit von LFB siehe Punkt 4.2):

„Ein Trainingskurs sollte daher so konzipiert sein, daß ein mehrmaliger Wechsel von Trainingssituation und realer Umsetzungs- und Bewährungssituation erfolgt [...]. Die Trainingssituation bietet die Möglichkeit, Handlungsverläufe, die sich im Unterricht oder in einer anderen Alltagssituation ereignet haben, unter Bedingungen zu reflektieren, die eingehendes Überdenken und Analysieren erst ermöglichen. [...] In einer die Praxis begleitenden Maßnahme sollte ausreichend Zeit für die Reflexion einer Handlung als auch für die Ermunterung und Stützung der Teilnehmer (Transferpersonen) für die weitere Verfolgung ihres Vorhabens und zur Modifikation und Planung von Handlungsschritten vorhanden sein. [...] Die Erfahrung, daß die Teilnahme an einem Trainingskurs von gleichzeitig zwei oder mehreren Kollegen einer Schule den Transferprozeß der Lernergebnisse fördert [...], konnte auch durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt werden.“

Ein Modell, worin diese Prinzipien berücksichtigt werden, ist beispielsweise die projektorientierte LFB (z. B. GÖGER, 1980, S. 46ff; PLÖSSNIG & STOCK, 1978, S. 32f; AREGGER & LATTMANN, 1976, S. 62ff). Merkmale zu dieser Form der LFB sind nach AREGGER (1979, S. 63f) etwa das aktive, forschende, auf einen längerfristigen Verlauf angelegte Lernen; zusätzlich werden noch Erfahrungs- und Praxisbezug, Interdisziplinarität, Innovationscharakter, formative Evaluation sowie Produktorientierung erwähnt. Damit ist zudem das Konzept des Action Research auf die LFB übertragbar, wie ALTRICHTER (1992, S. 62) ausführt. Zuvor geht der Autor (ebd., S. 61) jedoch auf projektorientierte LFB ein, die er folgendermaßen umschreibt:

„In diesem Typ von Lehrerfortbildung steuern LehrerInnen ihre Fortbildung selbst, indem sie Bereiche ihrer beruflichen Situation identifizieren, in denen sie Weiterentwicklung in Gang bringen wollen. Für eine Zeit lang arbeiten sie an diesen Fragen, gewinnen ein vertieftes Verständnis des jeweiligen beruflichen Problems, erproben neue Lösungsmöglichkeiten und stellen sie KollegInnen zur Diskussion.“

Für ein solches LFB-Setting sind nach BRUNNER (1976, S. 49f) Ressourcen zu schaffen, beispielsweise durch Unterstützungsleistungen oder eine Honorierung der beteiligten Lehrkräfte, da mit projektorientierter LFB eine hohe Arbeitsbelastung verbunden ist.

2.4.3 Weiterführende Elemente der Lehrerfortbildungsdidaktik

Nachdem ich nun einzelne Gestaltungsprinzipien der LFB-Didaktik vorgestellt habe, die oftmals ineinander verwoben und eher als gezielt gesetzte Akzente in einer konkreten LFB-Konzeption zu verstehen sind, möchte ich abschließend noch auf drei weitere Aspekte im Zuge der LFB-Didaktikdiskussion eingehen: Erwachsenenbildung, Partizipation und Professionalisierung.

Erwachsenenbildung

Zunächst wird regelmäßig in der LFB-Literatur festgestellt, dass LFB als eine Form der Erwachsenenbildung aufzufassen ist (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 69; MEYER, 1985, S. 18; REINCKE, 1980, S. 145f; BOHNENKAMP ET AL., 1966, S. 816). Aus diesem Grund wird immer wieder gefordert, verschiedene Prinzipien sowie Methoden aus der Erwachsenenbildung auf ihre Brauchbarkeit für die LFB hin zu erproben und sich die LFB außerdem an andragogischen Erkenntnissen orientieren sollte (z. B. KUNERT, 1991, S. 432f; SCHMIDT, 1979a, S. 148; JÄGER, 1975, S. 68f). So werden mitunter ausführlich Erkenntnisse und Konzepte der Erwachsenenbildung vorgestellt und Versuche unternommen, dies für LFB zu adaptieren, etwa bezüglich der Teilnehmer- oder der Problemorientierung (z. B. TIETGENS, 1989, S. 35ff oder FABER, 1983, S. 16ff). Infolgedessen sieht PETER (1996, S. 50) *„Lehrer als Lerner zwischen Theorien der Erwachsenenbildung und konstruktivistisch-orientierten Lerntheorien“*. So ist wenig erstaunlich, dass

die Autorin (ebd., S. 51) im Einklang mit meinen obigen Ausführungen konstatiert: *„Die Kombination von handlungs- und erfahrungsgesteuertem Lernen [...] und informellem Lernen durch soziale Interaktion im Rahmen von Lehrerfortbildung wird in der Fachliteratur vielfach propagiert [...].“* Nichtsdestoweniger wird durch EDELHOFF (1990a, S. 149) insistiert, dass LFB als eigenständiges Gebiet anzusehen ist, das im Schnittfeld verschiedener Interessen und Disziplinen liegt; dem Autor zufolge handelt es sich somit *„[...]um einen eigenen Aufgaben- und Organisationszusammenhang im Bildungsbereich, der mit erwachsenenpädagogischen Kriterien beschrieben wird.“* Zusätzlich wird von HERAN-DÖRR (2006, S. 91) kritisch auf eine etwas einseitige Rezeption der Erwachsenenbildung hingewiesen: *„So liegen bisher kaum theoretisch fundierte, erwachsenendidaktische Konzepte für Entwicklung, Gestaltung und Evaluation von Lehrerfortbildungen mit fachdidaktischem Schwerpunkt vor, deren Ziele über den ‚reinen Wissenserwerb‘ hinausgehen.“*

Partizipation

Daneben ist in meiner Erörterung der didaktischen Prinzipien schon erkennbar geworden, dass Lehrkräfte in die LFB-Konzeption miteinbezogen werden sollten. Manche Autoren sprechen hier von Mitbestimmung oder Partizipation und sehen den Lehrer als (Mit-)Gestalter von LFB (z. B. POSCH, 1984, S. 54ff; BECKER, 1983, S. 264f; GÖGER, 1980, S. 25). Nach KUNERT (1991, S. 427) wird dies von Lehrkräften auch zunehmend eingefordert, indem sie etwa stärker darauf drängen, dass ihre Interessen berücksichtigt oder neue Methoden praktisch erprobt werden. Jedenfalls lassen sich in den Begründungen ähnliche Intentionen ausmachen. So wird von FRIBERG (1976, S. 19) vor dem Hintergrund um die Diskussion der Freiwilligkeit (siehe Punkt 3.4.5) ausgeführt: *„Eng verbunden mit der Frage der freiwilligen oder verpflichtenden Teilnahme ist die Frage nach Mitbestimmung und Mitwirkung, die insbesondere im Hinblick auf Veranstaltungen in staatlicher Trägerschaft akzentuiert wird und verschiedene Aspekte aufweist.“* In eine ähnliche Richtung zielen auch HECK UND SCHURIG (1982, S. 23), indem sie vor allem betonen, dass es notwendig ist, dass Lehrer bei der LFB-Konzeption mitwirken und sie deshalb eingebunden werden müssen:

„Eine globale Begründung für die Beteiligung an allen Entscheidungen, die die Arbeit des Lehrers betreffen, und an Anforderungen, die an Lehrerfortbildung gestellt bzw. durch diese getragen werden, ergibt sich somit zwangsläufig. Die Umsetzung von Innovationen etwa oder von Maßnahmen zum Qualifikationserhalt sind an Einsicht, Erfahrung und Zustimmung der Lehrerschaft gebunden, deren Einbeziehung sich in Beteiligung konkretisiert.“

Letztlich herrscht Übereinkunft, dass Lehrer bei der LFB-Gestaltungen und -Konzeption sowie der Programmentwicklung miteinbezogen werden sollten, damit auf diese Weise u. a. zwischen Schulverwaltung und Lehrerschaft vermittelt wird (z. B. MEYER, 1985, S. 357f; SCHMIDT, 1979a, S. 149; FRIBERG, 1976, S. 19f; HARTMANN, 1972, S. 22f). Dementsprechend wird durch HECK UND SCHURIG (1982, S. 22f) unterstrichen, dass LFB ohne Partizipation der Lehrerschaft nicht denkbar ist, wobei hierunter breit gefasste Beteiligungsformen fallen, also nicht nur die Teilnahme an LFB-Maßnahmen, sondern auch bei Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation sollten Lehrkräfte mitwirken können. Es gilt dabei aber zu beachten, dass dieses Verständnis einem historischen Wandel unterworfen ist. So wurde darunter Demokratisierung des Schulwesens mittels Partizipation und Kooperation, vor allem im Rahmen der Debatte um Curriculum-Entwicklung, verstanden, es fand aber gleichzeitig eine Expansion von Aufgabenzuweisungen an Lehrer statt, was sich in der LFB kristallisierte. So heißt es bei den Autoren (ebd., S. 25f) auch zusammenfassend, dass noch ein Spannungsverhältnis zwischen staatlicher Entscheidungsgewalt und Partizipation der Lehrerschaft besteht, was wohl auch daran liegt, dass eine umfangreiche Partizipation eine teilweise Freistellung von

Unterrichtspflichtungen erfordern würde. So gelangen die Autoren zu dem Schluss, dass Partizipation anstelle bildungspolitischer Entscheidungen letztlich deren Legitimierungsdefizite offenbart. Dies sind auf Demokratisierungsansprüche zurückzuführen, was wiederum dazu führen könnte, dass Konfliktpotenzial von der Kultusbürokratie auf die Lehrerschaft verlagert wird. Insgesamt wird von HECK UND SCHURIG (ebd., S. 33f) weiterhin Verbesserungsbedarf erkannt:

„Es ist keineswegs feststellbar – wie man angesichts der Diskussion um eine Demokratisierung des Schulwesens hätte erwarten können –, daß Mitbestimmung für die Lehrerschaft eines Landes bei der Programmplanung und -feststellung als zentraler Steuerungsvorgang der Lehrerfortbildung zunehmend realisiert würde. [...] Bei allen unterschiedlichen Regelungen, in welcher Phase die konkreten Vorstellungen der Ministerien in den Prozeß der Programmerstellung einbezogen werden [...], verbleibt doch die Genehmigung wesentlich bei der Schulverwaltung, endgültig bei den Kultusministerien. Die Entscheidungsverfahren werden in Informationen und Selbstdarstellungen der Institute nicht klar beschrieben. Es wird sozusagen die Möglichkeit eines kooperativen, vertrauensvollen Verfahrens unterstellt, in dessen Verlauf prinzipielle Konflikte nicht vorkommen, sondern allenfalls Meinungsunterschiede, die durch Beratung ausgeräumt werden.“

Professionalisierung

Die bislang dargestellten Beiträge zur Diskussion der LFB-Didaktik dienen letztlich dem Ziel, die LFB in Theorie und Praxis zu professionalisieren, was zuweilen auch unter pragmatischer Perspektive erfolgt (z. B. LSW, 1990, S. 5). Nach PETER (1996, S. 16ff) lässt sich ein Trend zur Professionalisierung der LFB an mehreren Entwicklungen erkennen. Beispielweise wird zunehmend versucht, die Ebenen der LFB besser miteinander zu verzahnen (siehe Punkt 2.3), es wird eine eigenständige LFB-Didaktik erörtert oder die Qualifikation der Fortbildner in den Blick genommen. Hierzu merkt FISCHER (2000, S. 140) an: *„Unter der Frage nach Fortbildung der Fortbildner wird das professionelle Selbstverständnis als Partner schulischer Praktiker, als berufsbezogener Weiterbildungseinrichtung und/oder als Agentur zur Vermittlung von Expertise erörtert.“* Gerade der Aspekt, dass sich der Professionalisierungsgrad an der Qualifikation der Fortbildner zeigt, wird gelegentlich hervorgehoben (z. B. ALTRICHTER, 1992, S. 64; BÜNDER & NENTWIG, 1978, S. 89; BÖWER-FRANKE, 1978, S. 385; JÄGER, 1975, S. 118). So beschreibt BÖHMER (1983, S. 228f) in Anlehnung an Liebermann (1964) und dessen berufspolitische Methoden unterschiedliche Techniken zur Professionalisierung der Lehrerfortbildner. Dazu gehören spezifische Funktionen des Berufs festzulegen, einheitliche Bestimmung der beruflichen Qualifikation oder Berufszugang nur über einen entsprechenden Qualifikationsnachweis, weshalb ein Berufsverband erforderlich erscheint. Die Kehrseite einer solchen Entwicklung beschreibt SCHMIDT (1979a, S. 146), wonach die Tätigkeit als hauptamtlicher Fortbildner auch eine Entfernung von der Praxis bedeutet. Zudem sind der weiteren Professionalisierung nach BLOCH ET AL. (1981b, S. 41) gewisse Grenzen gesetzt, denn ein Großteil der LFB erfolgt durch nebenamtliche Fortbildner (siehe Punkt 2.3.4).

Daneben befasst sich EDELHOFF (1990b, S. 69f) explizit mit der Professionalisierung von LFB und sieht sowohl fachliche, im Sinne von diszipliniert, als auch erwachsenenbildnerische Ziele. An anderer Stelle erläutert der Autor (1990a, S. 152), wie er Professionalität der LFB auffasst:

„Zum anderen ist Professionalität in der Lehrerfortbildung der Anspruch auf eben dieselben Grundlagen wert- und wissenschaftsorientierten Verhaltens in der fortbildenden Tätigkeit wie in der Schule. Professionelles Handeln in der Fortbildung bedeutet die Reflexion und Theoriebildung in einem Bereich, der zwischen Hochschuldisziplinen, Anforderungen aus Staat und Gesellschaft und den Bedürfnissen des Handlungsfeldes Schule steht.“

Professionell ist in diesem Sinne die nach intersubjektiven Kriterien erfolgende Auswahl der Gegenstände, die auf Erfahrung, Erprobung, Auswertung und Reflexion beruhende Methode der Erwachsenenbildung und die Auswahl und Fortbildung der in diesem Bereich tätigen haupt- und nebenamtlichen Erwachsenenbildner. Zur Methode gehört auch die Gewinnung und Evaluation von Daten über den eigenen Gegenstand, sei es im Inhaltlichen, sei es im Bereich der verschiedenen Fortbildungsformen und -arrangements.“

Professionalität in der LFB bedeutet also zweierlei: einmal steht es für die Zielebene, also der Durchführungsqualität einer LFB-Maßnahme, zum anderen für die Aufgabe, eine eigene Position zu definieren. Mit der Institutionalisierung und dem Ausbau der LFB werden zunehmend Fragen der Professionalisierung aufgeworfen. Die Professionalisierungsdebatte wird gelegentlich in der Diskussion um LFB aufgegriffen, um beispielsweise Orientierungen für Entwicklungsziele, etwa hinsichtlich Autonomie oder Status der Institutionen oder hauptamtlichen Fortbildner, abzuleiten (z. B. HECK & SCHURIG, 1982, S. 30; KNAB, 1981c, S. 25f; KRÖLL, 1980b, S. 235f; HAMEYER, 1976, S. 201ff). So sehen BLOCH ET AL. (1981a, S. 15) Professionalisierung gemäß des Strukturplanes „[...] als Orientierung an Sachaufgaben und Begrenzung der Zielsetzungen durch eine Beschreibung der Berufsaufgaben [...]“. SCHULZ (1990, S. 53) macht deutlich, dass Professionalität von LFB als komplexe Dimension aufzufassen ist, da es Komponenten wie Programmausgestaltung, Methoden sowie Materialien und, wie schon gesehen, zuletzt den Fortbildner und dessen Qualifikationsprofil umfasst. Insbesondere in Bezug auf die Veranstaltungsdidaktik werden von EDELHOFF (1990b, S. 69) Anforderungen skizziert, die professionelle LFB, welche sich zusätzlich durch Evaluationsmaßnahmen kennzeichnet, ausmachen:

„Professionalisierung ist ein Programm für Lehrerfortbildung, die sich weiterentwickeln will. Ein solches Programm hätte sowohl fachliche (disziplinierte) als auch erwachsenenbildnerische Ziele. Im Fachlichen bedeutet Professionalisierung die Suche nach und die Definition der Schnittmenge zwischen wissenschaftlicher Disziplin und ihren Inhalten mit den didaktischen und schulpädagogischen Brechungen und Erfordernissen.“

Ich hatte schon weiter oben aufgeführt, dass eine eigenständige LFB-Didaktik als Element der LFB-Professionalisierung bewertet wird (z. B. BAUMANN & GINGER, 1978, S. 375). Es kommt hinzu, dass systematische Evaluation als weiteres Merkmal der Professionalisierungstendenz in der LFB angesehen wird, um beispielsweise die LFB-Aktivitäten transparent zu machen und somit letztlich auch legitimieren zu können (z. B. HAENISCH, 1988, S. 6; MEYER, 1985, S. 6f; SCHMIDT, 1980, S. 123f).

2.5 Zusammenfassung und Ausblick: Aspekte der Lehrerfortbildung

Zusammenfassung zu den LFB-Aspekten

In diesem Kapitel ist deutlich geworden, dass **LFB ein äußerst komplexes Gebiet** darstellt, etwa deshalb, da es sich hier um ein Schnittfeld diverser Teilbereiche handelt, z. B. Bildungsadministration, Wissenschaft, Schulpraxis und Lehrertätigkeit. Zudem wirken unterschiedliche Rahmenbedingungen auf LFB ein, beispielsweise rechtliche Regelungen, woraus neben einer allgemeinen LFB-Pflicht analog eine Fürsorgepflicht des Dienstherrn hervorgeht, wenngleich bisweilen über die geringe Mittelausstattung geklagt wird (siehe Punkt 2.2). Es ist erkennbar geworden, dass nach wie vor keine einheitliche LFB-Theorie existiert. Damit korrespondierend findet sich auch keine allgemein anerkannte Begriffsbestimmung von LFB, vielmehr hat sich deren Definition mehrfach im historischen Verlauf gewandelt. Ich habe mich für ein breites Verständnis von LFB entschieden und subsumiere darunter alle Aktivitäten, die die Berufstüchtigkeit von Lehrern gewährleisten; damit ist für mich LWB lediglich formal zur LFB abgrenzbar (siehe Punkt 2.2.2).

Aufgrund der Komplexität von LFB sind heterogene Interessen vorzufinden sowie unterschiedlich propagierte **Ziele, Aufgaben und Funktionen der LFB**, wobei hier selten klar zwischen diesen Aspekten unterschieden wird. Ich vertrete die Auffassung, unter Aufgaben der LFB eher abstrakte Beschreibungen zu verstehen, Ziele der LFB als konkretere Bestimmungen anzusehen und unter Funktionen der LFB einzelne Klassifizierungsansätze zu subsumieren. So werden mit Aufgaben der LFB oftmals deren generelle Notwendigkeit verknüpft, gelegentlich mit vielfältigen Wandlungsprozessen begründet, sowie innovative Impulse verbunden. Zusätzlich lässt sich hier eine bildungstheoretische Perspektive auf LFB, die den Schwerpunkt auf persönliches Wachstum legt, einordnen (siehe Punkt 2.2.3.2). Hinsichtlich der Ziele von LFB wird unter anderem die Erfordernis nach Wissensaktualisierung aufgeführt, mitunter werden auch einzelne Inhaltsgebiete benannt, die primär im Fokus der LFB liegen sollten, etwa Erziehungswissenschaft, Didaktik oder Psychologie. Dabei kommt den Fachwissenschaften ebenfalls großes Gewicht zu, was sich etwa im recht hohen Lehrplanbezug der LFB-Programme zeigt. Weiterhin werden als Ziele der LFB Schul- und Personalentwicklung sowie die Förderung von kollegialer Kommunikation und Kooperation angesehen (siehe Punkt 2.2.3.3). Letztlich ist bei den Aufgaben und Zielen der LFB aber stets eine Balance herzustellen zwischen „objektivem“ Bedarf und „subjektiven“ Bedürfnissen (siehe Punkt 2.2.3.4). Dies spiegelt sich wieder in den vielfältigen Systematisierungsversuchen bezüglich der LFB-Funktionen. So wird etwa von Kompensations- und Transmissionsfunktion gesprochen, daneben ist die Rede von einer sozial-integrativen Funktion oder es wird beispielsweise von disseminationsorientierten, innovationsorientierten und wertorientierten Ansätzen berichtet (siehe Punkt 2.2.4). Demgemäß offenbart sich erneut bei einem kurzen Blick auf die LFB-Diskussion, dass sich LFB kaum in ein theoretisches Modell fassen lässt, wobei hierzu gelegentlich auch die internationale LFB-Debatte rezipiert wird (siehe Punkt 2.3).

Eine **historische Betrachtung der LFB** zeigt, dass deren Geschichte über 200 Jahre zurückreicht und zunächst vor allem kollegiale Selbsthilfe bedeutete und ein Mittel der Standespolitik darstellte, weshalb LFB oftmals durch Verbände getragen wurde. Später kam dem Staat zunehmend eine große Rolle zu, was sich in verstärkter Institutionalisierung, Systematisierung und Professionalisierung der LFB äußerte. In der Phase der Bildungsreform wurden dabei auch etliche innovative Ansätze erprobt, etwa RPZs, oder es wurde versucht, die Idee der Curriculum-Entwicklung mit LFB zu verzahnen. Der Sonderfall des Lehrertrainings und die LFB in der DDR runden die historische Einordnung ab (siehe Punkt 2.3.1).

Außerdem habe ich nachgezeichnet, inwiefern **LFB auf verschiedenen Ebenen** stattfindet. Üblicherweise wird zwischen zentraler LFB, welche oftmals längerfristig angelegt ist und vorrangig auf Funktionsträger sowie Multiplikatoren ausgerichtet ist, regionaler und lokaler LFB, welche den Großteil der LFB ausmachen, unterschieden (siehe Punkt 2.3.3.1). Zunehmend bedeutsam und mittlerweile ebenfalls recht häufig ist schilf. Sie wird mitunter von externen Moderatoren unterstützt und ist vor allem in Verbindung mit SE zu sehen (siehe Abbildung 3 und Punkt 2.3.3.2). Nach wie vor eher eine Randerscheinung ist universitäre LFB, obschon ihr ein großes Potenzial für den Theorie-Praxis-Austausch attestiert wird (siehe Punkt 2.3.3.3). Letztlich wird häufig betont, dass die LFB-Ebenen in einem LFB-Verbund zu integrieren sind, also ineinandergreifen und sich ergänzen sollten. Zuweilen wird vorgeschlagen, anstelle der örtlichen Differenzierung eher Kriterien wie Verbindlichkeit oder Flexibilität heranzuziehen und LFB eher zwischen den Polen Zentralisierung und Dezentralisierung zu verorten (siehe Punkt 2.3.3.4). Auf diesen LFB-Ebenen sind unterschiedliche LFB-Anbieter aktiv, wobei die LFB-Institutionen durch staatliche Einrichtungen dominiert werden. Die Fortbildner selbst sind lediglich zu einem gewissen Anteil hauptamtlich in der LFB tätig.

Vorwiegend wird LFB durch nebenamtliche Mitarbeiter geleistet, teilweise auch durch Multiplikatoren, deren LFB-Wirksamkeit allerdings ab und an skeptisch beurteilt wird (siehe Punkt 2.3.4).

Schließlich lassen sich manche Entwürfe zu einer eigenständigen **LFB-Didaktik** mit Anleihen bei allgemeinen Didaktik-Ansätzen ausmachen, wodurch beispielsweise ein Planungsrasster zur LFB entwickelt wird (siehe Abbildung 6 und Punkt 2.4.1). Zusätzlich werden einige, zum Teil sich überschneidende Prinzipien der LFB-Didaktik erwähnt, etwa Teilnehmer-, Subjekt-, Handlungs-, Erfahrungs- oder Problemorientierung. Dabei sollte in der LFB-Gestaltung auch der Transfergedanke bereits miteinbezogen werden. Wichtig ist bei alledem, LFB als Erwachsenenbildung aufzufassen, eine umfangreiche Partizipation an LFB zu ermöglichen und letztlich die Professionalisierung der LFB voranzutreiben (siehe Punkt 2.4.2).

Ausblick zu den LFB-Aspekten

Nach wie vor steht die LFB vor **Herausforderungen**, die zu bewältigen sind, z. B. die Effizienz von Beteiligungs- und Abstimmungsprozessen von LFB-Akteuren, die Verzahnung von zentraler und dezentraler LFB, die Qualifizierung der Fortbildner oder eine bessere Kooperation verschiedener LFB-Institutionen (z. B. LANDERT, 1999, S. 12f; LSW, 1995, S. 25f; KRÖLL, 1980b, S. 238ff). Daneben wird auf eine größere Nachhaltigkeit gedrängt, etwa mittels Nachbereitung und Kontinuität, beispielsweise durch Erfahrungsaustausch sowie durch Beratungs- und Begleitungsangebote (z. B. DASCHNER, 2004, S. 298 oder LSW, 1995, S. 63f; siehe hierzu auch Punkt 4.2.3). Letzteres, also der Wunsch nach einer besser ausgebauten Beratung, wird von der EDK (1991, S. 22) folgendermaßen begründet:

„Beratung ermöglicht aber allen im Schulwesen Engagierten, ihre Situation deutlicher wahrzunehmen und ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu vergrößern. [...] In diesem Sinn ist Beratung eine zeitweise Begleitung durch den Arbeitsalltag, die neue Möglichkeiten aufzeigt, Entscheidungshilfen liefert und zu einem qualifizierten Handeln beiträgt. Sie unterstützt und ermutigt die Beteiligten bei der Ausübung ihrer Tätigkeit. [...] Beratung umfasst fachliche, didaktische, pädagogische und persönliche Bereiche sowie Fragen der Schulorganisation. Sie trägt zur Erhaltung der Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern bei.“

Nachhaltigkeit kann aber auch dadurch erreicht werden, dass mehrere Lehrkräfte aus einem Kollegium gemeinsam LFB praktizieren (z. B. KNAUF, 1977, S. 35). In diesem Sinne führen HALLER UND WOLF (1982, S. 176f) aus, dass individuelle LFB-Bemühungen durch Maßnahmen ergänzt und flankiert werden müssen, die letztlich dazu befähigen, Unterricht kooperativ zu planen und auszuwerten. Dies würde in gewisser Weise den Empfehlungen von LANDERT (1999, S. 194ff) entsprechen, der zwei Alternativen aufzeigt, wie LFB weiterentwickelt werden kann. Einmal durch „Fortschreibung“, indem verschiedene LFB-Formen ausgebaut und das System insgesamt noch weiter professionalisiert wird oder durch „Umgestaltung“, worin dann die Abstimmung zwischen einzelnen Lehrerbildungsphasen verbessert, Unterricht mit LFB stärker verknüpft sowie häufiger im Team gelernt wird und auch spezifische Angebote für verschiedene Berufsetappen, etwa den Berufseinstieg, entwickelt werden.

Insbesondere der Ruf nach einer gesonderten **LFB für Berufsanfänger** ist häufig vernehmbar (z. B. DASCHNER, 2004, S. 297; BLK, 2001, S. 20; RIEDER, 1982, S. 23f; WEISS, 1975, S. 8ff). Die EDK (1991, S. 19) umschreibt dies folgendermaßen: *„Die Fortbildung in den ersten Jahren der Berufstätigkeit soll, aufbauend auf die Grundausbildung und in Zusammenarbeit mit ihr, jene pädagogischen, methodischen und didaktischen Bereiche aufgreifen, für deren Bearbeitung Unterrichtserfahrung und die Verantwortung für eine Klasse Voraussetzung sind.“* Diesbezüglich berichtet HALLWIRTH (2000, S. 91ff) über positive Erfahrungen mit einem einjährigen Modell, worin in regelmäßigen Treffen gemeinsam berufliche Praxis reflektiert und

auch neue Impulse gesetzt werden, so dass über LFB berufs begleitende Praxis- und Identitätshilfe gegeben ist. Dass sogar eine Intranet-basierte Unterstützung von Junglehrerpersonen positive Effekte hervorrufen, haben BECK UND HUMPERT (2002, S. 30) aufgezeigt. Durch eine spezifische LFB für Berufsanfänger kann also zum einen die Problematik des Praxisschocks abgemildert werden, wie er etwa bei der „Konstanzer Wanne“ sichtbar wurde (z. B. LIPOWSKY, 2004, S. 465f; TERHART, 2001, S. 20ff; JÜRGENS, 1983, S. 50ff; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 57f).²³ Gleichwohl hängt damit zusammen auch die häufig vorzufindende Einschätzung, dass sich aus bekannten Defiziten der Lehrerausbildung Ziele der LFB ableiten lassen (z. B. HALLER & WOLF, 1982, S. 174).

Auch deshalb herrscht in fast allen Publikationen zur LFB nahezu Einigkeit darüber, dass die einzelnen **Phasen der Lehrerbildung besser miteinander verzahnt** werden sollten und als Einheit betrachtet werden sollten (z. B. HÄRING, 1996, S. 9f; KAISER, 1970, S. 28; MESSERSCHMID, 1956, S. 5). Dies trifft auch für die internationale LFB-Diskussion zu (z. B. CHIOUT, 1982, S. 932f oder BELBENOIT, 1979, S. 193f). So verspricht sich beispielsweise MOHR (1975, S. 13) eine Abmilderung des Theorie-Praxis-Problems der Lehrerbildung: *„Die mangelnde Kooperation ist mitschuldig dafür, daß die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis so weit auseinanderklafft und damit eine wesentliche Voraussetzung für eine wissenschaftlich orientierte Unterrichtsarbeit fehlt. Der Theorie mangelt das Korrektiv aus der Praxis, und die Praxis entbehrt der wissenschaftlichen Durchdringung.“* Insgesamt werden den einzelnen Phasen unterschiedliche Aufgaben zugeordnet und dabei angedeutet, wie eine bessere konzeptionelle Verbindung hergestellt werden könnte. Etwa indem die Lehrerausbildung als Grundbildung aufgefasst wird, welche dann durch nachgelagerte LFB eine berufs begleitende Ergänzung erfährt (z. B. EDK, 1991, S. 18 oder BOHNENKAMP ET AL., 1966, S. 808f). Dies wird durch RIEDER (1982, S. 21ff) mit den Grenzen der Grundausbildung begründet, da ihm zufolge im Studium vorrangig Wissenserwerb erfolgt und erst die berufspraktische Erfahrung aus einem berufsfähigen einen berufsfertigen Lehrer formt. Erst mit der Zeit und durch LFB-Unterstützung entsteht professionelles Können. Dennoch wird beklagt, dass es kaum curriculare oder institutionelle Verbindungen gibt, da letztlich keine Einigkeit besteht, wie ein integratives Modell ausgestaltet sein könnte, etwa über Kontaktstudiengänge an Hochschulen oder durch spezielle Einrichtungen, womit zudem Synergie-Effekte zu erzielen wären (z. B. FRIBERG, 1976, S. 15f oder KRAMP & WEHLE, 1972, S. 12f).

Doch auch für **Schulleitung und Schulaufsicht** soll es nach Meinung vieler Autoren mehr LFB-Angebote geben, um beispielsweise befähigt zu sein, Management- und Beratungsaufgaben wahrnehmen zu können (z. B. BOSSE & KRANZ, 2003, S. 7ff; DVLFB, 2003, S. 144; BLK, 2001, S. 34f; HÄRING, 1996, S. 1ff; Fried, 1996, S. 106). Dies ist auch deshalb bedeutsam, da der Schulleitung eine wichtige Rolle für Schulqualität und -entwicklung zukommt (z. B. HAHN, 2003, S. 30ff; LFS, 2002a, S. 18ff; FRIED, 1996, S. 101f; SCHÖNIG & SEYDEL, 1990, S. 195; zur Bedeutung der Schulleitung siehe auch Punkt 4.2.3).

²³ Oftmals erfolgt bei diesem Praxisschock, etwa nach BECK, ULLRICH UND SCHANZ (1997, S. 12), eine Übernahme traditionelle Schulnormen und der Junglehrer wächst allmählich in die Berufskultur hinein; allerdings wird diese soziologische Einschätzung von den Lehrern selbst als aktive Akkomodation erlebt, da sie ihre Umorientierung nicht nur passiv erleiden: *„Mit der Bewältigung der Anfangsschwierigkeiten wird zugleich das Fundament der beruflichen Handlungskompetenz sowie ein stabiles berufliches Selbstbewußtsein erworben.“*

3 Empirische Befunde zur Lehrerfortbildung

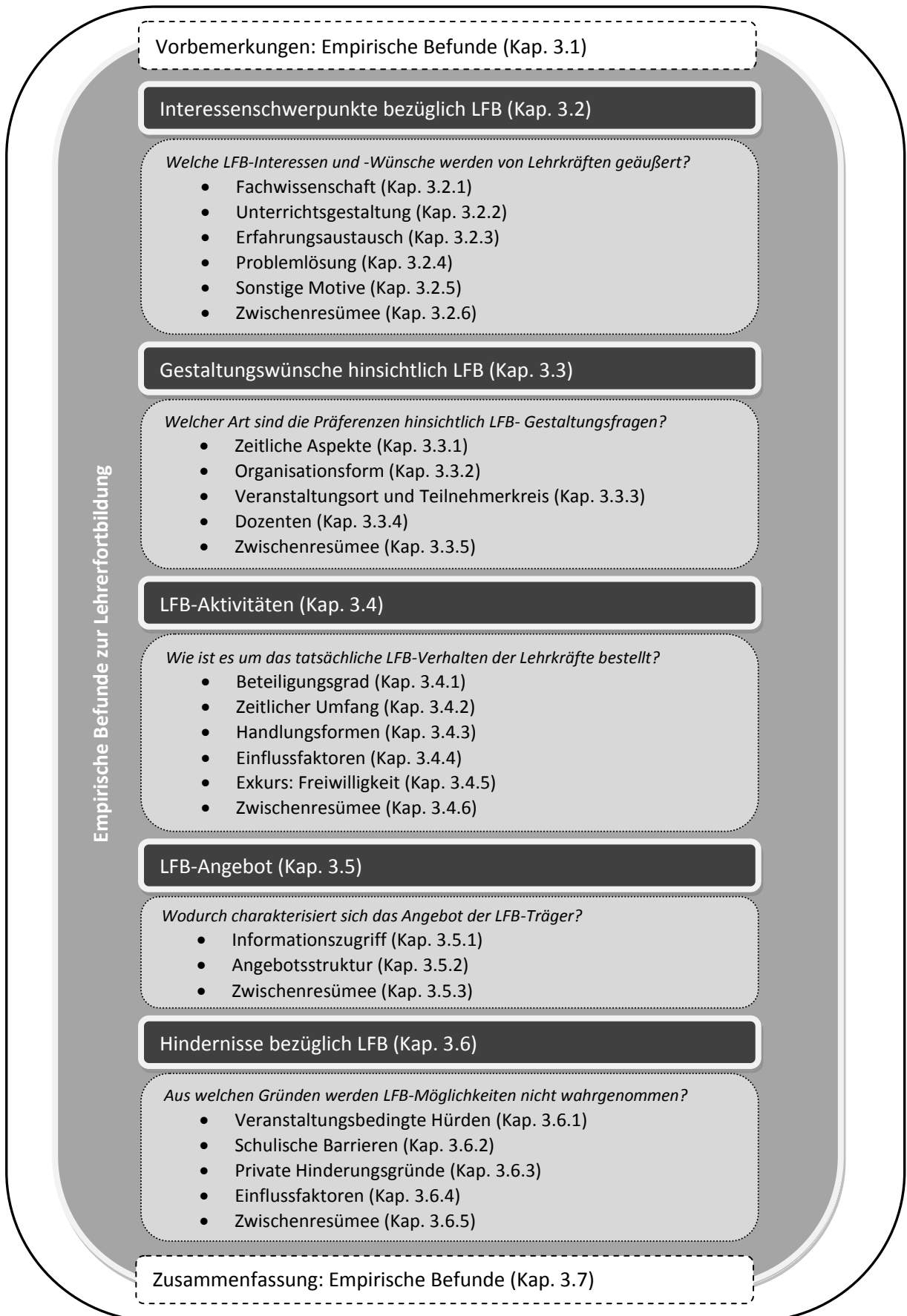


Abbildung 7: Empirische Befunde zur Lehrerfortbildung

3.1 Vorbemerkungen: Empirische Befunde

Häufig wird geklagt, es würden nur sehr wenige gesicherte empirische Befunde zur LFB vorliegen (z. B. HAHN, 2003, S. 17 oder PETER, 1996, S. 24). Tatsächlich gibt es jedoch eine Vielzahl von Studien, die einen Eindruck von der LFB-Situation im deutschsprachigen Raum vermitteln (siehe Tabelle 2). Gleichwohl ist anzumerken, und dies wird auch immer betont, dass diese Studien äußerst heterogen sind: Sie sind u. a. lokal begrenzt, gelegentlich veraltet, z. T. auf einzelne Schulformen und Fächer bezogen sowie auf spezifische Maßnahmen ausgerichtet und darüber hinaus werden unterschiedliche Akteure (etwa Lehrer, Funktionsträger, Fortbildner) mit vielfältigen Methoden (Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalyse etc.) erforscht (z. B. FRIED, 1997b, S. 26 oder MEYER, 1985, S. 96ff). Dennoch lassen sich in diesem Mosaik mannigfaltiger Erkenntnisse einige wiederkehrende Muster finden, die nun dargestellt werden, wenngleich zu bedenken ist, dass viele Ergebnisse sehr kontextbezogen und infolgedessen nur eingeschränkt generalisierbar und vergleichbar sind (z. B. HAENISCH, 1994, S. 3 oder RECKMANN, 1992, S. 15). Dabei ist noch zu erwähnen, dass neben deutschen Forschungsarbeiten auch österreichische und schweizerische Untersuchungen berücksichtigt werden, denn die LFB-Literatur aus Österreich ist öfters in der deutschen LFB-Diskussion beachtet worden, wie SCHÖNIG (1990, S. 12) berichtet. Ähnliches gilt für Erkenntnisse aus der Schweiz (die beispielsweise aufgegriffen werden bei KUNERT 1991, S. 432f oder FRIBERG, 1976, S. 3f). Hingegen werde ich die vielfältigen Befunde aus der angloamerikanischen LFB-Forschung nicht mit einbeziehen, auch wenn sie sporadisch in der deutschen LFB-Literatur rezipiert werden (vor allem in Bezug auf Lehrertraining oder Schulforschung, vgl. u. a. LIPOWSKY, 2004; BOHNSACK, 1990, S. 15f; MUTZECK, 1988, S. 5; KROATH, 1985, S. 8; SCHMIDINGER, 1982, S. 268f; MINSSEL & MINSSEL, 1975, S. 5). Denn in meinen Augen ist der Kulturunterschied zur Situation im deutschsprachigen Raum zu groß, zumal der Einfluss der internationalen LFB-Diskussion auf den deutschsprachigen Raum nach KRÖLL (1980a, S. 12) eher gering ist. Gleiches gilt für Berichte über die LFB in europäischen Ländern (z. B. STURM, 1982 oder CHIOUT, 1982).

Die ausgesuchten Studien, über 50 an der Zahl, sollen ein breites Bild der LFB-Situation im deutschsprachigen Raum vermitteln, es handelt sich dabei um eine Art Meta-Analyse. Deshalb wurden auch einige ältere Arbeiten herangezogen, um nachweisen zu können, dass sich manche Trends über längere Zeiträume stabil zeigen. Im Folgenden sind die ausgewählten Untersuchungen aufgelistet, wobei die knappen Zusatz-Informationen, etwa zum Zeitpunkt, zur Stichprobe oder zur Rücklaufquote, dabei behilflich sein sollen, die Ergebnisse einzuordnen (siehe Tabelle 2)²⁴.

Die Darstellung der empirischen Befunde zur LFB wird anhand folgender Leitfragen strukturiert: Welche Interessen und Wünsche werden bezüglich LFB von den Adressaten selbst, also von den Lehrkräften geäußert (siehe Punkt 3.2)? Welcher Art sind die Präferenzen, wenn es um Gestaltungsfragen hinsichtlich LFB geht, etwa zur Organisationsform oder zum Veranstaltungsort (siehe Punkt 3.3)? Wie ist es um das tatsächliche LFB-Verhalten der Lehrkräfte bestellt, also welche LFB-Aktivitäten werden beispielsweise in welchem zeitlichen Umfang betrieben (siehe Punkt 3.4)? Wodurch charakterisiert sich das Angebot der LFB-Träger und wie können sich Lehrkräfte darüber informieren (siehe Punkt 3.5)? Aus welchen Gründen werden Fortbildungsmöglichkeiten nicht wahrgenommen, welche Hindernisse werden diesbe-

²⁴ Die Tabelle ist indessen eine verkürzte Variante, da aus Platzgründen nur diejenigen Studien aufgeführt werden, die direkt auf LFB bzw. LWB bezogen waren und höhere Fallzahlen aufweisen. Die vollständige Auflistung findet sich im Anhang.

züglich von den Lehrern genannt (siehe Punkt 3.6)? Zusätzlich werde ich zu den Unterkapiteln jeweils in einem Zwischenresümee weiterführende Überlegungen aufzeigen (zum Aufbau dieses Kapitels siehe auch Abbildung 7).

Bei der Darstellung der empirischen Befunde könnte ebenfalls behandelt werden, wie die Wirksamkeit von LFB überprüft wird und welche Ergebnisse dabei zutage treten (siehe Punkt 4.2). Allerdings werde ich mich damit im Rahmen des Kapitels zur Evaluation von LFB (siehe Punkt 4.1) auseinandersetzen, da Fragen der LFB-Wirksamkeit auch mit den Möglichkeiten der LFB-Evaluation verknüpft sind.

Tabelle 2: Übersicht ausgewählter Studien zur Lehrerfortbildung

Autoren	Methodik	n, in Klammer: Rücklaufquote	Erhebungszeitraum	Bemerkungen
Balster & Schreiber (1990)	Fragebogen: alle Sportlehrer in zwei Großstädten	481 (40,1%)		
Beck et al. (1995 und 1997)	Fragebögen in Rheinland-Pfalz, zwei Gruppen: staatliche und katholische Schulen	1389 (30,9%); katholisch: 412 (28,4%); staatlich: 977 (32,1%)	1994	Repräsentativität über Merkmalsvergleich mit Grundgesamtheit geprüft (sowie entsprechende zufallsbedingte Stichprobenbereinigung)
Bienengräber & Vorndran (2002)	Fragebogen: zwölf "Netzwerk Medienschulen"	461 (53%)	2000	
Blobner & Häring, (1990)	Fragebogen: Evaluation der Akademie-Kurse	62756	1981-1988	1981 (September) bis 1988 (Juli)
Bong & Günther (1980)	Fragebogen: Mathematik-Lehrer in Freiburg	707 (54%)	1978	
Daus et al. (2004)	Fragebögen und Interviews mit Chemielehrern in fünf Bundesländern	852 (43%) Fragebögen + 96 Interviews	2002	
Faßmann (1994)	Fragebogen: Berufsschullehrer in Oberösterreich	2800 (35%)	1993	
Fried (1996 und 1997)	Methoden-Mix: Fragebogen (Lehrer), Interviews (Mitarbeiter pädagogischer Service-Einrichtungen), Gruppendiskussion (Vertreter von Schul-Behörden)	Fragebogen: 1123 (47%); Interviews: 83 (79%); Gruppendiskussion: 72	o. J. [1994]	Lehrer repräsentativ ausgewählt
Graudenz et al. (1995)	Fragebogen: Lehrer an Grundschulen in Hessen	303 (ca. 50%)	1989	
Haenisch (1992)	Fragebogen: Lehrer in NRW	2353 (23%)	1988-1989	weitgehend repräsentative Stichprobe
Hahn (2003)	je drei Fragebogen-Erhebungen, Dokumentenanalysen und Interviews	ca. 700 Fragebögen	1997-2001	Projekt „Fortbildungsbudget“ in Thüringen
Hartmann (1975)	Fragebogen: Lehrer in Rheinland-Pfalz, Hessen und NRW	3197 (47,6%)	1975	Rheinland-Pfalz 2090 (68,8%), Hessen 322 (50,5%) und in NRW 785 (25,9%)
Heller & Rossemund (2002)	Dokumentenanalyse: LFB-Teilnehmerdaten	30000 Datensätze	1997-1999	Anbieter aus dem Kanton Zürich
Jäger & Bodensohn (2007)	Online-Fragebogen: Mathematik-Lehrer	1715	2006	1223 haben Fragebogen vollständig ausgefüllt
Kaiser (1970)	Fragebogen: Schweizer Volksschullehrer (Luzern) und Bezirksinspektoren	749 (58,5%) Lehrer und 41 (95,3%) Bezirksinspektoren	1968	

3 Empirische Befunde zur Lehrerfortbildung

Autoren	Methodik	n, in Klammer: Rücklaufquote	Erhebungs- zeitraum	Bemerkungen
Kanwischer et al. (2004)	Fragebogen: Geographie-Lehrer in Thüringen	477 (35,4%)	2003	zusätzlich 6 Leitfaden-Interviews
Koroschetz (1981)	Fragebogen: Lehrer an Berufsschulen in der Steiermark	1069 (48,46%)	1980	
Kratzsch et al. (1967)	Fragebogen: Volksschullehrer in Niedersachsen und Nordbaden	ca. 5950 (54%)	1961	für Auswertung pro Bundesland je Stichprobe mit 500 Fragebögen
Landert (1999)	Fragebogen: Schweizer Lehrer	3789 (29,2%)	1995-1996	zusätzlich Fallstudien und Interviews
Müller et al. (1991)	Fragebogen: Lehrkräfte mit Funktion in Kärnten	357 (29,75%)	1991	
Pädagogische Hochschule Heidelberg (1978)	Zwei Fragebögen und teilweise Interviews mit Lehrern für Deutsch und Mathematik	336 (1. Erhebung) und 68 (2. Erhebung)	1976-1977	zusätzlich Interviews mit Schulräten
Payrhuber (1975)	Fragebogen: Lehrer in Rheinland-Pfalz, Hessen und NRW	3197 (47,6%)	1975	Schwerpunkt auf LWB
Platte (1974)	Fragebogen: Lehrer an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen (NRW)	1220 Befragte; Gesamtschule: 610, Hauptschule: 469, Grundschule: 141		Stichprobenbildung über regionale Klumpung; LWB zu Wirtschaftsfach
Preuß-Kippenberg (1980)	Fragebogen: Lehrer in Bremen	2143 (27,4%)	1978	
Rüegg (1994)	Dokumenten-Analyse: LFB-Programmhefte im Kanton Aargau	1051 Kurse (Programm-Evaluation)	1991-1993	Schuljahre 1991/92 und 1992/93
Schwetlik (1998)	Fragebogen: Lehrer an Grundschulen in Niederbayern und München	1192 (51,8%): Niederbayern, 143 (34%): München	1994	Schwerpunkt auf LFB zu Heimat- und Sachunterricht
Sturm (1981)	Fragebogen: Lehrer in Österreich	1298 (86,8%)	1979-1980	Modellversuch zu schulnaher LFB; weitgehend repräsentativ
Weiss (1975).	Fragebogen: Lehrer in Oberösterreich	5184 (69,2%)	1973	
Willi et al.(1997)	Fragebogen: Lehrer in Hessen	1718 (40%)	1994	„hinreichend repräsentativ“ (S. 7) aufgrund von Merkmalsvergleich mit Grundgesamtheit
Wißner (1982)	Fragebogen: Kontaktstudium in Augsburg	ca. 310 (31%)	1981	1000 Fragebögen verschickt

Zu dem Vorhaben, die auftretenden Konstanten aus den ausgewählten Untersuchungen herauszufiltern, ist die Einschränkung zu machen, dass manche Nuancen unbeachtet bleiben müssen, die in den oftmals sehr differenzierten Auswertungen der einzelnen Studien zutage treten. Ferner ist es bei Erhebungen stets ein grundsätzliches Problem, die Güte der Antworten zu gewährleisten, also deren Validität und Reliabilität sicherzustellen, da das Antwortverhalten von vielen Faktoren beeinflusst wird und es sich zudem bei den selektierten Forschungsergebnissen häufig um Selbsteinschätzungen handelt mitsamt den entsprechenden Implikationen (z. B. DAUS ET AL. 2004, S. 85; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 130; WEISS, 1975, S. 34f). Schließlich kommt hinzu, dass die ausgewählten Studien nur in seltenen Fällen für sich reklamieren können, weitgehend repräsentativ zu sein (z. B. FRIED, 1997a, S. 288f; WILLI ET AL., 1997, S. 7; BECK ET AL., 1995, S. 23; HAENISCH, 1992, S. 14f). Zwar wird gelegentlich postuliert, die Ergebnisse seien hinreichend repräsentativ, doch dies scheint angesichts solcher Effekte wie Selbstselek-

tion der Befragten wenig belastbar; ebenso wenig ist anzunehmen, dass ein Vergleich soziodemographischer und schulischer Merkmale zwischen Population und Befragten ausreicht (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 77; LANDERT, 1999, S. 44ff; FABMANN, 1994, S. 40). Ein solcher Vergleich ist nur insoweit zulässig, wie eine methodisch abgesicherte Stichprobenbildung oder Zufallsauswahl stattgefunden hat (u. a. bei GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 27; PRENZEL, 1995, S. 7; EIGLER & NENNIGER, 1981, S. 38; KRATZSCH ET AL., 1967, S. 9).

3.2 Interessenschwerpunkte bezüglich Lehrerfortbildung

Wie schon aufgezeigt, werden bei der Auseinandersetzung mit den LFB-Aufgaben und LFB-Funktionen wiederholt auch LFB-Ziele postuliert (siehe Punkt 2.2.3). Deshalb soll nun überprüft werden, ob dies mit den LFB-Interessen der Adressaten korrespondiert. Dabei wird erkennbar, dass bezüglich LFB mehrere Wünsche parallel existieren, wobei sicherlich eine Rolle spielt, in welcher Form versucht wurde, die LFB-Interessen herauszufinden. Denn die vorliegenden Ergebnisse stammen aus sehr verschiedenen Studien, die unter Verwendung verschiedener Methoden erhoben wurde und von daher nur Annäherungen in den Aussagen möglich sind. So weichen die Items und Operationalisierungen zu vergleichbaren Aspekten in den Erhebungsinstrumenten oftmals voneinander ab oder haben sich im Lauf der Zeit gewandelt (z. B. HAENISCH, 1992, S. 12; SCHÖNIG, 1990, S. 36f; MEYER, 1985, S. 98f). Wenn es um LFB-Interessen geht, wird etwa nach Wünschen, Erwartungen, Schwerpunkten, Bedürfnissen, Teilnahmemotiven oder -zielen gefragt, weshalb die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar sind. Es kommt hinzu, dass manche Bedürfnisse und Interessen nur latent oder diffus vorhanden und so nur partiell artikulierbar sind (z. B. BLOBNER & HÄRING, 1981, S. 81 oder SCHURIG, 1977, S. 119). Dies hat beispielsweise der Modellversuch „Entwicklung eines empirisch abgesicherten Verfahrens zur Bestimmung von Inhalten für Fortbildungsveranstaltungen von Lehrern“ (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG, 1978) ergeben oder das Forschungsprojekt zur interessensorientierten LFB-Konzeption von EIGLER UND NENNINGER (1981, 1982, 1983). Zusätzlich ist zu bedenken, dass die geäußerten Einstellungen und Absichten nicht unbedingt handlungswirksam werden, sondern multifaktoriellen Einflüssen auf dem Weg zur Realisierung ausgesetzt sind (z. B. HAHN, 2003, S. 17; RÜEGG, 1994, S. 119; WIBNER, 1982, S. 38). Dies wird auch daran deutlich, dass zuweilen die laut Kursstatistik tatsächlich durchgeführte LFB nicht mit den geäußerten LFB-Interessen übereinstimmt (siehe Punkt 3.4), weshalb gelegentlich das ungeklärte Wechselwirkungsverhältnis von Angebot und Nachfrage thematisiert wird (z. B. HELLER & ROSENMUND, 2002, S. 21; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 75; HOLZAPFEL, 1975, S. 150).

Im Weiteren werden nun regelmäßig auffindbare LFB-Interessen in folgenden Kategorien zusammengefasst: Fachwissenschaft, Unterrichtsgestaltung, Erfahrungsaustausch, Problemlösung und sonstige Motive. Dabei ist zu beachten, dass die Gewichtung dieser Aspekte zwischen einzelnen Subgruppen häufig sehr stark differiert, dieweil das Antwortverhalten von Variablen wie Schulform oder Alter z. T. stark beeinflusst sind. Ich werde darauf bei auffälligen, wiederkehrenden Unterschieden zwischen einzelnen Befragungsgruppen eingehen, wengleich ich insgesamt viele Details aus Platzgründen unterschlagen muss²⁵.

²⁵ Deshalb habe ich mich dazu entschieden, sehr umfangreiche und ausführliche Literaturangaben zu machen, um ein gezieltes Nachforschen zu ermöglichen und dazu anzuregen (siehe hierzu auch Punkt 1.2) – auch auf die Gefahr hin, dass dadurch der Lesefluss beeinträchtigt sein kann.

3.2.1 Fachwissenschaft

Es wird oftmals die Notwendigkeit von LFB damit begründet, dass neu gewonnene Erkenntnisse weitervermittelt werden sollen (siehe Punkt 2.2.3.3). Dies gilt insbesondere für Entwicklungen im fachwissenschaftlichen Bereich, die ihren Weg in den schulischen Unterricht über LFB finden sollen. Doch welchen Stellenwert wird fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten in der LFB eingeräumt? Es gibt einige Untersuchungen, bei denen Fachwissenschaft an erster Stelle bei den Interessen der LFB-Adressaten rangiert (z. B. WILLI ET AL., 1997; S. 29; RÜEGG, 1994, S. 72; EDER & SEYR, 1984, S. 121; KOROSCHETZ, 1981, S. 10). Dicht dahinter liegen oftmals unterrichtspraktische Aspekte, so dass aufgrund des geringen Abstands kaum auf eine Bevorzugung fachwissenschaftlicher Inhalte geschlossen werden kann (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 130f; PRENZEL, 1995, S. 30f; BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 266). Generell ist bei den folgenden Ausführungen zu bedenken, dass dabei einzelne LFB-Schwerpunkte zu Analyse-zwecken getrennt voneinander betrachten werden, während sie in der Realität häufig miteinander verbunden sind. So hat beispielsweise HAENISCH (1992, S. 171) herausgefunden, dass pro Person im Schnitt sechs bis sieben als wichtig eingestufte LFB-Motive auftreten und diese Kombinationen zudem sehr unterschiedlich sind, weshalb er von individualistischen Motivstrukturen spricht – ähnlich wie auch EIGLER UND NENNINGER (1983, S. 236) von idiosynkratischen Mustern schreiben, was sie als Interessenvielfalt auslegen und daraus vorsichtig eine Unvergleichbarkeit der LFB-Beweggründe folgern. Als bedeutsamste Motive lassen sich dennoch bei HAENISCH (1992, S. 169) zwei Tätigkeitsfelder konstatieren, nämlich Unterricht und Fachdidaktik bzw. eine fach- und eine schulpädagogische Orientierung, wobei diese in der Regel gemeinsam auftreten, also kaum als Gegensätze aufzufassen sind. Nach FRIED (1997b, S. 26) ist diese Interessensdualität sogar über die einzelnen Lehrerphasen konsistent: *„Die Ergebnisse zur dritten Phase der Lehrerbildung wiesen ein ähnliches Muster auf wie die zur ersten und zweiten Phase. Mit anderen Worten: Die Aussagen beinhalten sowohl den Wunsch nach mehr Orientierung an der Berufspraxis als auch die Forderung nach stärkerer Wissensschaftsorientierung.“*

Damit ist indessen nicht geklärt, welches Gewicht der Fachwissenschaft in der LFB zukommt oder zukommen soll. Bei einer Erhebung unter Fortbildnern im naturwissenschaftlichen Bereich haben BLOCH ET AL. (1981b, S 74) ermittelt, dass das Fach durchaus einen wesentlichen Bezugspunkt darstellt.

„Das Ziel mit der höchsten Priorität 'Wissensvermittlung' in der Lehrerfortbildung weist auf einen naturwissenschaftlichen Unterricht hin, der am derzeitigen Paradigma der Fachwissenschaft orientiert ist. Fortbildung hat die Aufgabe dieses Paradigma möglichst umfassend und aktuell zu vermitteln. Die Auswahl und Gewichtung des Stoffes muß dabei – da theoretische Grundmuster aus Erziehungswissenschaft und Didaktik kaum praktisch werden – nach überwiegend fachinternen und erfahrungsorientierten Kriterien aus der Schulpraxis geleistet werden.“

Doch wenden wir nun den Blick auf die Auffassungen der Lehrer und betrachten hierzu einige ausgewählte Studien. Allerdings existiert für die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Rolle der Fachwissenschaft in der LFB, wie schon angedeutet, kein einheitliches Meinungsbild. So hat eine Umfrage unter Schweizer Volksschullehrern durch KAISER (1970, S. 243) zunächst ergeben, dass methodisch-didaktische Fragestellungen höhere Priorität eingeräumt wird als fachwissenschaftlichen Themen. Einige Jahre später haben BICKEL UND CHRISTEN (1979) eine darauf aufbauende und deshalb als vergleichbar konzipierte Umfrage durchgeführt. Bei ihnen findet sich nun Fachwissenschaft an erster Stelle, was sie darauf zurückführen, dass sie zu diesem Gebiet umfangreichere Fragen gestellt haben. Dieser Unterschied ließe

sich in diesem Fall sicherlich auch durch die nur teilweise übereinstimmenden Befragten-Gruppen erklären (ebd., S. 36f). Anders hingegen ist es bei vielen anderen Erhebungen, bei denen die Befragten innerhalb derselben Umfrage auf verschiedene Fragen abweichende Antworten geben. So wählen die Befragten bei HARTMANN (1972, S. 19f) als Ziele von LFB gleichrangig fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Vorgaben, während sie bei den zukünftigen LFB-Themen vor allem Schulfächer wünschen und weniger methodisch-didaktische Problemfelder angeben. Auch bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 77ff) findet eine Verschiebung statt. Bei den Schwerpunkten der zuletzt besuchten absolvierten LFB sind bei den Befragten hinter kollegialem Erfahrungsaustausch die Punkte fachliche Kenntnisse, fachdidaktische sowie allgemein methodisch-didaktische Anregungen führend. Sollen nun aber die wichtigsten Schwerpunkte bestimmt werden, so rücken die fachlichen Kenntnisse an erste Stelle. Bei LANDERT (1999, 87f) findet sich ein ähnliches Ergebnis, indem er die Antworten per Faktorenanalyse auswertet und dabei feststellt, dass dann fachliche Motive nicht mehr genauso dominant sind, wie sie nach eigenen Angaben der Befragten eigentlich sein sollten. Er führt dies darauf zurück, dass bei der LFB-Entscheidung vielfältige Aspekte (z. B. die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch) eine Rolle spielen, beim Antwortverhalten in der Befragung aber Fachkompetenz einen plausiblen Beweggrund darstellt und deshalb vorrangig gewählt wird. Dieser Erklärungsansatz stimmt überein mit Befunden von WIBNER (1982, S. 42), wonach LFB-Teilnehmer und LFB-Nicht-Teilnehmer die vorgegebenen Schwerpunkte unterschiedlich gewichten:

„Die Vermutung liegt nahe, daß es sich bei der Skalierung der Nichtteilnehmer um eine allgemeine Interessenskalierung handelt, die sich nach der sozialen Erwünschtheit richtet und nicht nach den tatsächlichen Bedürfnissen an Weiterbildungsveranstaltungen. Diese Bedürfnisse haben offensichtlich bei der Skalierung der Teilnehmer eine erhebliche Rolle gespielt. Hier erhalten wir Skalierungen, die konsistent sind zu den Ergebnissen der Vorinterviews, zu den vielen freien Antworten auf diverse Fragen, die mehr Praxisrelevanz fordern und zur Motivationskalierung. [...] Für eine effizientere Bildungsplanung wird es sinnvoller sein, die Motivation derjenigen zu berücksichtigen, die tatsächlich, aus welchen Gründen auch immer, Fortbildungsveranstaltungen besuchen.“

Auch Fortbildner selbst differenzieren zwischen eher allgemeinen LFB-Zielen, wo beispielsweise Fachdidaktik hinter Fachwissenschaft eingeordnet wird, und LFB-Schwerpunkten, da sich dort diese Reihenfolge umdreht (BLOCH ET AL., 1981b, S. 93). Diese Diskrepanz zwischen LFB-Einschätzung und tatsächlichem LFB-Verhalten werde ich später nochmals aufgreifen (siehe Punkt 3.4).

Subgruppen-Unterschiede

Nachdem nun gezeigt wurde, dass Fachwissenschaft in der LFB je nach Fragestellung unterschiedlich bedeutsam ist, soll im Weiteren untersucht werden, inwiefern sich Merkmale der Befragten auswirken. Recht einheitlich präsentiert sich die Lage beim **Geschlecht**, wonach Männer stärker an einer fachlichen LFB interessiert sind als Frauen (z. B. FABMANN, 1994, S. 29; KRATZSCH ET AL., 1967, S. 106; WEISS, 1975, S. 62). Beim **Alter** hingegen ist etwas unklarer, in welcher Weise es für eine fachwissenschaftlich ausgerichtete LFB relevant ist. Dabei ist nach BECK ET AL. (1997, S. 15f) gerade beim Alter und der damit zusammenhängenden Berufsbiographie davon auszugehen, dass Ältere und Jüngere abweichend urteilen:

„Als wichtige Ergebnisse der bisherigen empirischen Forschung über die Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern halten wir fest: Das Berufsleben ist einerseits durch eine Zunahme der Kompetenz in der Bewältigung der zentralen Berufsaufgaben des Unterrichtens, Beurteilens, Erziehens, Beratens und Betreuens sowie durch einen phasenspezifischen Wandel der Einstellung zu Schülern, Eltern und Kollegen gekennzeichnet; andererseits nimmt die Belastbar-

keit, die Berufszufriedenheit und die Bereitschaft, Neues auszuprobieren, über die gesamte Spanne des Berufslebens hinweg allmählich ab. Angesichts dieser Befunde halten wir es für wahrscheinlich, daß sich entsprechend auch die Fortbildungsinteressen der Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihres beruflichen Lebens verändern.“

So wird etwa bei HARTMANN (1975, S. 38f) deutlich, dass sich Jüngere eher unterrichtspraktische LFB wünschen und Ältere eher fachwissenschaftliche Angebote, woraus der Autor ableitet, dass die Lehrerausbildung im unterrichtspraktischen Bereich defizitär ist. Unter Verweis auf die Biographizität sprechen KANWISCHER ET AL. (2004, S. 191) hierbei gar von einem zyklischen Verlauf. So belegen Jüngere recht häufig unterrichtsbezogene LFB, mit zunehmendem Alter reduziert sich der Teilnehmer-Anteil, bevor er bei Älteren wieder kurz ansteigt um schließlich erneut abzusinken, was sich ebenfalls vor einem berufsbiographischen Hintergrund interpretieren lässt. So benötigen Junglehrer noch viel methodisch-didaktische Anregung. Dies wird später zunächst unwichtiger, aufgrund vieler Neuerungen mit der Zeit steigt dann wieder der Bedarf und nachdem dieser gestillt ist, setzt ein neuer Zyklus ein, während dies in fachwissenschaftlicher Hinsicht umgekehrt ist. Dies steht in Einklang mit KRATZSCH ET AL. (1967, S. 110): Ihrer Studie zufolge sind Jüngere ebenfalls eher an methodisch-didaktischen Fragen interessiert, während Ältere stärker die fachwissenschaftlichen Motive betonen. Deshalb ist es erstaunlich, dass nach WEISS (1975, S. 62) im Alter das Interesse am Fachwissen abnimmt.

Bei den **schulischen Merkmalen** fällt zuerst auf, dass durchgängig von Lehrern der Sekundarstufe I und insbesondere der Sekundarstufe II häufiger eine fachwissenschaftliche LFB präferiert wird als dies bei Lehrkräften anderer Schulstufen der Fall ist (z. B. JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 35, S. 84; BAX & THIELE, 1998, S. 34f; KUNTZ, 1973, S. 167f). So heißt es etwa bei MÜHLHAUSEN UND SCHELLHASE (1993, S. 353): *„Zulässig verallgemeinern läßt sich allenfalls, daß in den größeren Schulformen der Sekundarstufe I und II vergleichsweise häufiger der Wunsch nach fachbezogenen Themen geäußert wird, die in Fachkonferenz oder anderen, fächerspezifisch zusammengesetzten Teilgruppen behandelt werden sollten.“* Dabei gilt, dass vor allem Lehrer von Gymnasien ein relativ hoch ausgeprägtes Interesse an wissenschaftlicher LFB haben, weshalb für diese Schulform von einer eher fachspezifischen und akademischen Orientierung auszugehen ist (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 20; WIBNER, 1982, S. 43; PREÜß-KIPPENBERG, 1980, S. 62). Dennoch ist nach RECKMANN (1992, S. 73) zu berücksichtigen, dass die fachbezogenen LFB-Wünsche nicht allzu einseitig aufzufassen sind, sondern oftmals sind mit den Angaben von Gymnasial- und Berufsschullehrern eher curriculare Orientierungen im weiteren Sinne verbunden, denn sie beziehen sich mitunter auch auf pädagogische Einstellungen:

„Lehrer/innen sind also in ihren Fortbildungswünschen nicht auf ein einzelnes Schulfach im Sinne des 'Stoffs' bzw. der Fachinhalte fixiert, sondern sind 'breiter' curricular orientiert. In weitergehenden, sehr differenzierten Analysen kann sogar gezeigt werden, daß selbst in den sich eng auf ein Schulfach beziehenden Themenwahlen sehr häufig 'Nebenbedeutungen' anklingen, die allgemeinere bzw. ganzheitlichere pädagogische Fortbildungsorientierungen der Lehrer/innen erkennen lassen.“

Diese Einschätzung klingt ebenfalls bei PASTILLE (1978, S. 13) an: *„Die Fachdidaktik wird als wesentlicher Teil der Fortbildung gesehen, der den fachwissenschaftlichen Teil voraussetzt und auf ihm aufbaut.“*

Abschließend soll kurz ein Blick auf die **Fächergruppen** geworfen werden. Hierzu haben BECK ET AL. (1997, S. 57) eine fachspezifische Auswertung für Gymnasiallehrer mit folgendem Resultat durchgeführt: *„Die äußerst geringe Anzahl signifikanter Antwortdifferenzen*

überrascht. Offensichtlich scheinen keine ausgeprägten Fachkulturen zu bestehen, die mit ganz spezifischen Fortbildungsinteressen verknüpft sind [...].“ Da diese Feststellung zudem auf Daten aus Gymnasien beruhen, wo die Fachunterschiede stärker als in anderen Schulformen ausgeprägt sind, sich aber genau dort keine Abweichung bei der LFB-Einschätzung zeigt, ist es den Autoren (ebd., S. 58) zufolge plausibel, diese Ergebnisse auch auf andere Schulformen zu übertragen. Im Widerspruch steht dazu allerdings das Ergebnis von EDER UND SEYR (1984, S. 132f), wonach mit den Unterrichtsfächern durchaus unterschiedliche LFB-Wünsche einhergehen können. Dabei kommt als wichtiger Faktor die Erziehungseinstellung hinzu, demzufolge sich Lehrkräfte danach aufteilen lassen, ob sie eher fachlich ausgerichtet, person- oder interaktionsorientiert sind. Letztlich scheint das Unterrichtsfach wohl vor allem als Anknüpfungspunkt relevant, wie RECKMANN (1992, S. 85) schreibt:

„Eine wichtige Ausgangsbasis, die es erlaubt, sowohl die momentane Bedürfnisartikulation ('aktuelle Äußerung') wie auch grundlegendere berufliche Handlungsfundierungen anzusprechen, scheint das Unterrichtsfach zu sein, in dem Lehrer/innen unterrichten. Wie die referierten Ergebnisse belegen, sind Unterrichtsfächer Kristallisationszentren, in denen die 'Probleme' des beruflichen Handelns gebündelt sind. Vom Unterrichtsfach ausgehend können durch entsprechende Angebotsformulierungen Lehrer/innen für Fortbildung gewonnen werden und es können durch didaktisch-methodisch Gestaltung des Fortbildungsprozesses [...] die Chancen eröffnet werden, auch grundlegendere berufliche Handlungsfundierungen zu bearbeiten.“

3.2.2 Unterrichtsgestaltung

Die LFB-Interessen sind gelegentlich von fachwissenschaftlichen Motiven dominiert (siehe Punkt 3.2.1). Oftmals werden aber gleichrangig unterrichtspraktische Beweggründe genannt, zuweilen sind die LFB-Bedürfnisse gar primär auf unterrichtsbezogene LFB ausgerichtet (z. B. PENNIG, 2005, S. 97f; FRIED, 1996, S. 84f; PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 37). Nach EDER UND SEYR (1984) lassen sich als Kernbereich der LFB-Interessen Fragen der Unterrichtsführung identifizieren, vor allem Motivierung und Disziplinierung von Schülern. Diese beiden überfachlichen Themenfelder werden, wie wir noch sehen werden (siehe Punkt 3.2.4), häufiger genannt und beispielsweise bei BONG UND GÜNTHER (1980, S. 125) folgendermaßen interpretiert: *„Das starke Interesse an Motivationsmöglichkeiten und an Diagnose und Therapie von Schülerschwierigkeiten kann so gedeutet werden, daß die Mehrzahl der Lehrer sich bemüht, den Unterricht für die Schüler interessant und verständlich zu gestalten.“* Etwas neutraler schätzt dies WEISS (1975, S. 110) ein: *„Fragen also, mit denen der Lehrer in seinem täglichen Unterricht konfrontiert ist und deren Beherrschung einen reibungslosen äußeren Ablauf erwarten lassen, werden auch für eine Lehrerweiterbildung am meisten bevorzugt.“* Doch häufig wird der Unterricht lediglich unspezifisch als wesentlicher LFB-Fixpunkt aufgeführt, etwa bei KAISER (1970, S. 217): *„Gesamthaft herrscht das Bedürfnis vor, über die modernen und aktuellen Formen des Unterrichts orientiert zu werden.“* Noch allgemeiner erfolgt die Bestimmung bei HAENISCH (1987a, S. 12ff), wonach die Befragten sich am häufigsten zu jener LFB-Kategorie äußerten, in welcher der Lehrer als Gestalter von Lehr-/Lernprozessen beschrieben wird. Insgesamt kann dies auch als eine Forderung nach Berufsrelevanz der LFB aufgefasst werden, allerdings ist dieser Begriff nach FRIED (1997b, S. 39f) sehr unscharf und die Autorin zeigt auf, dass unter berufsrelevantem Verhalten vielfältige Aspekte subsumiert werden, von Erziehungs-, Sozial-, Gesprächs- oder Unterrichtsverhalten bis hin zu Selbsterfahrung.

Unterhalb dieser abstrakten Ebene wird jedoch noch deutlicher erkennbar, dass Unterricht einen zentralen Bezugspunkt der LFB darstellt und sich Lehrkräfte Anregungen erhoffen sowie ihren Unterricht verbessern wollen, dies aber vor allem dadurch, dass ihnen die LFB

konkret Verwertbares bietet (z. B. GRÄSEL ET AL., 2004, S. 147). Bei PREUB-KIPPENBERG (1980, S. 37) findet sich hierzu recht allgemein gehalten formuliert: „Die Rangordnungsskala deutet darauf hin, daß Lehrer Hilfen und Mittel haben wollen, ihre Unterrichtsfunktion zu verbessern.“ Bei BECK ET AL. (1995, S. 34) wird dieser Aspekt klarer ausgeführt: „An erster Stelle steht die Erwartung, etwas direkt Verwertbares (,neue Materialien’) für den Unterrichtsalltag mitnehmen zu können.“ Laut BOOS-NÜNNING (1979, S. 135) beurteilen Lehrkräfte LFB vor allem dann positiv, wenn die Umsetzbarkeit in die Schulpraxis, etwa über bereitgestellte Materialien, gegeben ist. Es muss also, wie es HAHN (2003, S. 286) ausdrückt, der Nutzen oder Vorteil der LFB direkt spürbar und für die eigene Schulpraxis erkennbar sein (vgl. hierzu auch z. B. KEPPELMÜLLER, SIGL, LAUBER & FEICHTNER, 2004, S. 21 oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 130f). Auch den Fortbildnern selbst ist dies bewusst, denn laut BLOCH ET AL. (1981b, S. 47f) vermuten sie als Teilnahmemotive u. a. den Wunsch, konkrete Hilfen für den Unterricht bereitgestellt zu bekommen. Dies konnte auch schon PASTILLE (1978, S. 25) konstatieren: „Die Erstellung von einsetzbaren Unterrichtsmaterialien bzw. ihre Besprechung innerhalb der Veranstaltungen wird von einer breiten Mehrheit der befragten Chemielehrer als ein Schwerpunkt der Fortbildung gesehen und auch als Motivation zur Teilnahme an den Veranstaltungen bezeichnet.“ Diese Teilnahmemotivation findet sich auch noch Jahrzehnte später, wie PENNIG (2005, S. 97f) bei einer Umfrage, ebenfalls unter Chemielehrern, ermitteln konnte. Nach SCHWETLIK (1998, S. 301), der ebenfalls entsprechende Befragungsergebnisse erzielt hat, könnte hierfür aber auch eine Erklärung sein, dass die Situation der Unterrichtsmaterialien unbefriedigend ist: „Dies könnte ein möglicher Hinweis darauf sein, daß Lehrkräfte sich entweder häufig mit den verschiedensten Unterrichtsmaterialien alleingelassen fühlen oder aber, daß ein Bedarf an solchen Materialien festgestellt wird.“ Denkbar wäre nach LANDERT (1999, S. 159f) aber auch, dass LFB oftmals nur auf die einzelne Lehrperson ausgerichtet ist, der Lehrer also zu wenig als Teil eines Kollegiums oder in seiner Beziehung zur Klasse und zu den Eltern gesehen wird, weshalb viele Lehrkräfte sehr an verwertbarem Material interessiert sind, da sie sich zumeist alleine um die Umsetzung kümmern müssen. In diesem Zusammenhang spricht FABMANN (1994, S. 22) von einer generell zweckorientierten Motivation der LFB-Adressaten. Bei JÄGER UND BODENSOHN (2007, S. 19) wird dieses auch in ihrer Erhebung attestierte Wahlverhalten, bei dem eher praxisrelevante Angebote im Vordergrund stehen, als konservativ bezeichnet. Bei SCHWETLIK (1998, S. 301ff) äußern sich sogar 90% der befragten Grundschullehrer zustimmend hinsichtlich der Forderung, dass LFB für den Heimat- und Sachkundeunterricht ausschließlich Praxisbezug aufweisen sollte. Immerhin die Hälfte gibt später noch an, dass dies eine theoretische Fundierung nicht ausschließt. Dies spiegelt sich auch in der Einschätzung bei FRIED (1997a, S. 294) wieder:

„Einmal wurden Aussagen gemacht, wonach vor allem Hilfen für die unmittelbare Gestaltung und Bewältigung des pädagogischen Alltags vonnöten sind. Man möchte also vor allem direkt umsetzbares Handlungswissen vermittelt bekommen. Erst in zweiter Linie ist man an einer wissenschaftsorientierten Qualifizierung interessiert. Denn damit wird nur ein differenziertes Begründungswissen zur Verfügung gestellt, das zwar eine mittelbare Handlungsorientierung bietet, aber eben keine direkte Handlungsanleitung.“

Es ist abschließend aber darauf hinzuweisen, dass neben dem konkret Verwertbaren und den Materialien immer wieder und mit derselben Priorität methodisch-didaktische Anregungen oder Konzepte, also eine eher pädagogisch ausgerichtete Zielsetzung, als wesentlicher Bestandteil einer unterrichtspraktischen LFB gewünscht werden (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 111f; NEU & MELLE, 1998, S. 183; PRENZEL, 1995, S. 30; PÄTZOLD, 1988, S. 189). Deshalb ist dem Fazit von PENNIG (2005, S. 112) zuzustimmen, was die unterrichtspraktischen Erwartungen der Lehrkräfte an LFB betrifft: „Als Schlussfolgerung lässt sich daraus ableiten, dass

methodische Anregungen in chemiedidaktischen Fortbildungen stets möglichst praxisnah und anhand konkreter Unterrichtsbeispiele vorgestellt werden sollten, um den Lehrern Umsetzungsmöglichkeiten für ihren Unterricht aufzuzeigen.“

Subgruppen-Unterschiede

Beim **Geschlecht** ist komplementär zur von Männern stärker gewünschten fachwissenschaftlichen Ausrichtung der LFB bei Frauen häufiger der Wunsch vorzufinden, Unterrichtsmaterialien oder -einheiten zu erarbeiten, zudem sind Frauen auch in Bezug auf methodisch-didaktische Fragen oftmals interessierter als Männer (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 49 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 106). Diese Befunde zeigen sich ebenfalls bei KANWISCHER ET AL. (2004, S. 113): *„Es verdichtet sich die Annahme, dass Frauen eher bereit sind, sich über fachliche und methodische Fragen auszutauschen und neue Konzepte für den Unterricht kennen zu lernen. Dies könnte darauf hindeuten, dass Frauen sich neuen Tendenzen im Hinblick auf die Veränderung von Unterricht eher öffnen als Männer.“*

Beim **Alter** bestätigt sich ebenfalls die angesprochene Tendenz (siehe Punkt 3.2.2), dass Jüngere häufiger in der LFB Unterrichtshilfe suchen als Ältere (WILLI ET AL., 1997, S. 134f). Gleichfalls passt ins Bild, dass von Jüngeren stärker als von Älteren gefordert wird, sich in der LFB mit Unterrichtsmethodik zu beschäftigen bzw. sich mit methodisch-didaktischen Fragen auseinanderzusetzen (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 21 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 110). Dies liegt sicher auch daran, dass gemäß PREUß-KIPPENBERG (1980, S. 67) Ältere ein geringeres Interesse an pädagogisch-psychologischen Themen angeben als Jüngere. Allerdings können diese Unterschiede zuweilen auch an den verwendeten Begriffen liegen, denn SCHWETLIK (1998, S. 275) hat herausgefunden, dass sich der von drei Viertel der Befragten geäußerte Wunsch, in der LFB verschiedene Unterrichtsansätze vorgestellt zu bekommen, je nach Bezeichnung eher von Jüngeren gewünscht wird, etwa beim Item ganzheitliches Lernen, oder von Älteren, etwa beim Item Unterrichtskonzept, was Jüngere wohl mit der in der Hochschul-ausbildung als wenig praxisrelevant erlebten Theoriedarstellung assoziieren.

Auch bei der **Schulform** ist zu konstatieren, dass sich hier die spezifischen Schwerpunkte mit dem schon bei der fachwissenschaftlichen Orientierung aufgezeigten Bild ergänzen (siehe Punkt 3.2.1). So werden bei KUNTZ (1973, S. 168) von Volksschul-Lehrern häufiger erziehungswissenschaftliche Themen genannt als von Lehrkräften anderer Schulstufen. Dies wird auch durch BLOBNER UND HÄRING (1981, S. 85) bestätigt, wonach sich Vertreter von Volks- und Hauptschulen stärker von pädagogisch ausgerichteter LFB angezogen fühlen als Lehrer anderer Schularten. Gelegentlich scheint die Schulform aber den Wunsch nach unterrichtsbezogener LFB eher weniger zu beeinflussen (z. B. JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 45f oder BONG & GÜNTHER, 1980, S. 125f). Dies könnte darauf zurück zu führen sein, dass Praxisnähe nach WILL (1987, S. 17) einen stets wiederkehrender Lehrerwunsch bezüglich LFB darstellt. Dies zeigt sich z. B. in den Folgerungen von RECKMANN (1992, S. 39): *„Dies belegt, daß Lehrerinnen und Lehrer außerordentlich stark die alltägliche konkrete Handlungssituation zum Bezugspunkt ihrer Entscheidungen über wichtige Fortbildungsthemen machen.“* Daneben stellen MÜHLHAUSEN UND SCHELLHASE (1993, S. 350f) nicht direkt auf die Schulform, sondern auf die Schulgröße bezogen fest, dass an größeren Schulen etwas stärker der unterrichtsfachbezogene Aspekt betont wird, während bei kleineren Schulen dem Umgang mit speziellen Schülergruppen etwas größeres Gewicht zukommt.

3.2.3 Erfahrungsaustausch

Als ein stabiles Ergebnis in vielfältigen Erhebungen zur LFB wird offensichtlich, dass der Erfahrungs- und Gedankenaustausch als sehr bedeutsam eingestuft wird (z. B. GRÄSEL ET AL., 2004, S. 146; WILLI ET AL., 1997, S. 127f; PRENZEL, 1995, S. 53; PÄTZOLD, 1988, S. 190). Dieses eher unspezifische Motiv wird zudem herangezogen, wenn über positive LFB-Erfahrungen berichtet werden soll, denn Erfahrungsaustausch stellt wohl einen positiv bewerteten zusätzlichen, themenunspezifischen Ertrag für die LFB-Teilnehmer dar (z. B. BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 267 oder MÜHLHAUSEN, 1990, S. 134f). Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass gemäß HARTMANN (1972, S. 20) die persönliche Begegnung von einer großen Mehrheit der Befragten als mindestens ebenso wichtig wie die fachlichen Informationen eingeschätzt wird. Allerdings wird zugleich deutlich, dass oftmals Erfahrungsaustausch zwar als besonders wichtig eingestuft wird, zugleich aber, wenn verschiedene LFB-Aspekte gewichtet werden sollen, er in der Rangfolge nach hinten verschoben wird, da er laut GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 80) selten einen formalen Schwerpunkt darstellt. Deshalb ist nach HAENISCH (1992, S. 163) auch erklärbar, weshalb etwa bei PREUSS-KIPPENBERG (1980) Erfahrungsaustausch kaum eine Rolle spielt, da dort nach Erwartungen gefragt wurde, die sich eher an offiziellen LFB-Zielen orientierten und es kaum eine Möglichkeit gab, eigene Motive zu artikulieren. Dies bestätigt PENNIG (2005, S. 99), wonach Erfahrungsaustausch in der von ihr durchgeführten LFB-Evaluation kaum erwartet wurde, da die Veranstaltungen ohne entsprechende Hinweise angekündigt wurden. Einen weiteren Erklärungsansatz liefern JÄGER UND BODENSOHN (2007, S. 44f), die ebenfalls ermitteln, dass Erfahrungsaustausch bei manchen Fragestellung weniger wichtig ist und dies darauf zurückführen, dass der vergleichsweise häufiger genannte Aspekt der Praxisbeispiele den Erfahrungsaustausch bereits abdeckt. Dies wird nicht zuletzt von BLOCH ET AL. (1981, S. 75) ähnlich gesehen:

„Praktische Erfahrung bzw. überwiegend vermittlungstechnische Methoden, meist aus der Schule, sollen dann die Transformation dieser Fachinhalte für den Unterricht leisten, indem z.B. gute Experimente, positive Schulerfahrungen, wertvolle Unterrichtstipps im 'Erfahrungsaustausch' der Fortbildungsveranstaltung verbal weitergegeben werden. Erfahrungsaustausch braucht sich dabei keineswegs auf einen mündlichen Austausch zwischen den Lehrern bzw. den Lehrern und Fortbildnern beschränken. Erfahrungen der schulischen Vermittlung fachlicher Inhalte werden auch und besonders durch die Durchführungsform der Fortbildungsveranstaltung geleistet.“

Insgesamt kann resümiert werden, dass Erfahrungsaustausch eine wichtige Funktion in der LFB zukommt, dies aber eher als inoffizieller Bestandteil der Veranstaltungen aufgefasst wird. Jedoch bedeutet dies nicht, wie BLOCH ET AL. (1981a, S. 29f) an anderer Stelle betonen, dass auch die Fortbildner den Erfahrungsaustausch lediglich als nachgeordnet ansehen, sondern bisweilen gar als ein vorrangig angestrebtes Ziel. Für die LFB-Adressaten ist mit dem Erfahrungsaustausch zudem eine gewisse soziale Komponente verbunden. Motive für den LFB-Besuch sind also auch sozialer Art (WILLI ET AL., 1997, S. 65). Vor allem von Grund- und Hauptschullehrern wird dies hervorgehoben, ein Befund, den auch WIBNER (1982, S. 81) bei einer schulformspezifischen Auswertung erhält: *„Der Wunsch nach sozialem Kontakt ist in den unteren Schulstufen größer als in den oberen.“* Erstaunlich ist, dass gemäß BECK ET AL. (1997, S. 7) Erfahrungsaustausch zwar angestrebt wird, aber weniger mit Kollegen der eigenen Schule. Nach STEINHAUSER UND WIEDENBACH (1986, S. 136) lässt sich dies auch damit erklären, dass zumindest dann, wenn in der LFB Probleme behandelt werden sollen (siehe Punkt 3.2.4), das kollegiale Verhältnis möglicherweise weniger vertrauensvoll ist, weshalb bevorzugt mit Gleichgesinnten von außerhalb darüber gesprochen wird.

Somit ist festzuhalten, dass auch von Seiten der Fortbildner in der LFB stets ein inoffizielles Programm mit der Möglichkeit zum zwanglosen sowie vom Schulalltag distanzierter Erfahrungsaustausch existiert. Daher werfen BLOCH ET AL. (1981b, S. 98f) die Frage auf, ob dieser Veranstaltungsanteil zukünftig stärker, also mit weniger informellem Charakter, in den Kurs-Ablauf integriert werden könnte. Auch GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 80) fordern, den Erfahrungsaustausch gezielt innerhalb der LFB zu professionalisieren und zugleich die schulischen Strukturen anzupassen, da Lehrkräfte im Schulalltag kaum Feedback erhalten. Denn dieser Wunsch ist bei Lehrern durchaus vorhanden, wie schon mehrfach gesehen und es etwa in der Studie von BAUMERT UND HOPF (1980, S. 55) abermals bestätigt wurde: *„Über 80 Prozent der Teilnehmer hielten es für sehr wichtig, daß in der Fortbildungsphase relativ viel Raum für informelle Kontakte und persönliche Gespräche zur Verfügung steht.“*

3.2.4 Problemlösung

Obwohl die defizitorientierte Sichtweise auf die LFB-Funktionen überwunden ist (siehe Punkt 2.2.4), so ist es dennoch eine Aufgabe der LFB, Hilfestellung bei Problemen und Schwierigkeiten zu bieten. Dies zeigt sich auch in den Erwartungen der Lehrkräfte, die in Umfragen immer wieder angeben, in der LFB Lösungsansätze für schulische Problemfelder kennenlernen zu wollen (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 77f oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 26f). In Bezug auf schilf haben MÜHLHAUSEN UND SCHELLHASE (1993, S. 361) festgehalten: *„Belastungen, Probleme, kurz Defizitwahrnehmungen als Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit kennzeichnen schulinterne Fortbildung stärker als andere Formen von Fortbildung. Sie sind jedoch nicht die ausschließliche Motivationsquelle.“* Die Autoren weisen aber zugleich darauf hin, dass schilf unter ungünstigen Bedingungen auch bestehende Probleme verschärfen oder gar erst neu erschaffen kann (siehe Punkt 2.3.3.2). Unabhängig von der Form der LFB scheint jedenfalls der Wunsch zu bestehen, sich mit Problemlösungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Bei einem Vergleich von Schulrats- und Lehrer-Urteilen über potenzielle LFB-Inhalte zeigt sich, dass diese weitgehend übereinstimmen, woraus abgeleitet wird, dass die gewählten Themen tatsächlich dabei behilflich sein sollen, Schwierigkeiten in der Praxis zu beheben (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG, 1978, S. 64). Dies wird damit begründet, dass Schulräte, die als „zweite“ Instanz den Unterricht beobachten und so die Probleme kennen, ebenfalls dieselben LFB-Interessen angeben wie Lehrer, außerdem wird dies durch Auswertungsergebnisse belegt (ebd., S. 132): *„Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Korrelationsberechnungen die Annahme tendenziell bestätigen, daß Lehrer Interesse für bestimmte Items deshalb bekundeten, weil die in den Items genannten Inhaltsbereiche erlebte Schwierigkeiten in der Praxis treffen.“* Gestützt wird dieser Befund durch HAENISCH (1992, S. 208), wonach bei der Artikulation von Fortbildungswünschen eigene Defizitwahrnehmungen eine signifikante Rolle spielen, hierbei aber erst ein gewisser Schwellenwert erreicht werden muss, also erst bei großen Problemen ein entsprechendes Interesse deutlich wird. Auch STEINHAUSER UND WIEDENBACH (1986, S. 136) können dies bestätigen: *„Zusammenfassend läßt sich folgendes sagen: An Fortbildung interessierte Lehrer scheinen solche zu sein, die sich bei auftretenden Schulproblemen häufiger überfordert fühlen, aber (noch) nicht resigniert haben.“* Deshalb lautet die Schlussfolgerung von WIBNER (1982, S. 93), der zu einem vergleichbaren Ergebnis gelangt ist, dass ein gewisser Teil der unzufriedenen Lehrer stärker an LFB interessiert ist, nämlich derjenige, der die eigene Situation vergleichsweise intensiver reflektiert. Gestützt wird diese Annahme dadurch, dass die von STEINHAUSER UND WIEDENBACH (1986, S. 146) untersuchten Lehrkräfte mit ihrem Beruf zufriedener und deshalb engagierter bei der Problemlösung sind:

„Daß die zu mehr Aufwand bereiten Lehrer berufszufriedener sind bedeutet, daß sie ihren Beruf als solchen interessanter und befriedigender empfinden, und in Bezug auf Fortbildung kann dies zur Folge haben, daß sie deshalb bereiter sind, sich in ihrem Beruf zu engagieren. [...] Sie wollen möglicherweise die auftretenden Schwierigkeiten bewältigen und ihre Fähigkeiten als Lehrer mehr und mehr verbessern und sind deshalb bereit, mehr Aufwand an Fortbildung zu betreiben.“

Gleichwohl gilt dabei zu bedenken, dass die Bereitschaft, sich offen mit Problemen auseinanderzusetzen, häufig eher gering ist, was u. a. darin begründet ist, dass es für viele Lehrkräfte nicht selbstverständlich ist, Schwierigkeiten und Konflikte als alltägliche Vorkommnisse anzusehen, die in der LFB behandelt werden können (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 176f oder PRENZEL, 1995, S. 44f). Eventuell ist hierfür auch eine gewisse Berufserfahrung notwendig, denn der Wunsch, Praxisprobleme in der LFB zu erörtern, nimmt nach PREUß-KIPPENBERG (1980, S. 64) mit steigendem Alter zu.

Ungeachtet dessen lassen sich die von RECKMANN (1992, S. 75) nachgewiesenen Fortbildungsorientierungen durchaus als probleminduziert interpretieren. Hierbei sind darüber hinaus durch die Schulform bedingte Unterschiede erkennbar, etwa das schon aufgezeigte fachlich ausgerichtete LFB-Interesse von Gymnasiallehrern (siehe Punkt 3.2.1):

„Vor allem bei Lehrkräften der Sekundarstufe II ist eine sehr ausgeprägte schulfachbezogene thematische Orientierung zu beobachten. Sie spiegelt den alltäglichen Problemdruck wider, dem Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht ausgesetzt sind, wenn sie 'Inhalte' curricular angemessen und schülerorientiert vermitteln müssen. Insofern belegen auch 'Schulfachwahlen' die Abhängigkeit fortbildungsthematischer Orientierungen von den unmittelbaren beruflichen situativen Bedingungen und Schwierigkeiten und können als 'probleminduziert' gelten.“

Auch WIBNER (1982, S. 43) stellt fest, dass Lehrkräfte aus Grund- und Hauptschulen stärker daran interessiert sind, schulische Probleme in der LFB zu bearbeiten, während Lehrer aus Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen mehr die fachwissenschaftlichen Probleme bevorzugen. Diese schulformspezifische Ausprägung wird nicht zuletzt durch die Studie von WILLI ET AL. (1997, S. 278) bestätigt, indem sich beispielsweise Grund- und Förderschullehrer häufiger mit erzieherischen Problemen in der LFB auseinandersetzen wollen als Lehrkräfte anderer Schulformen. Im Einklang damit ist auch der Befund von FRIED (1996, S. 88) zu sehen, wonach Lehrkräfte von Grund-, Haupt- und Förderschulen stärker als Lehrer anderer Schulformen daran interessiert sind, mittels LFB den pädagogischen Alltag zu bewältigen sowie den Umgang mit Schülern zu verbessern.

Wenngleich nun herausgestellt wurde, dass LFB zur Problemlösung im Schulalltag beitragen sollte, so bleibt es eher vage, worauf sich dies thematisch beziehen soll. Während manche Autoren von allgemeinen Unterrichtsproblemen methodisch-didaktischer Art berichten (z. B. RECKMANN & HAENISCH, 1987, S. 15f oder HARTMANN, 1972, S. 20), so wird von anderen Autoren generell auf erzieherische Schwierigkeiten verwiesen (z. B. BECK ET AL., 1995, S. 34 oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 129). Der Hauptanteil der inhaltlichen Angaben zu Schwierigkeiten, die in der LFB bearbeitet werden sollen, bezieht sich konkret auf Verhaltensauffälligkeiten oder auf Aspekte wie Disziplin, Motivation und auch Diagnosekompetenz (z. B. PRENZEL, 1995, S. 39 oder KOROSCHETZ, 1981, S. 5f). So schreibt beispielsweise KAISER (1970, S. 234): *„Diese These wird durch die Analyse der Fortbildungsbedürfnisse gestützt. Dort scheinen die größten Schwierigkeiten bei der Leistungs- und Schülerbeurteilung und in der fehlenden Information über moderne und aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung zu liegen.“* Von EDER UND SEYR (1984, S. 124f) werden diese LFB-Interessen als nichtfachlich klassifiziert und beinhalten die bereits erwähnten Inhalte: *„Hinsichtlich der nichtfachlichen orientierten Fortbildungswünsche gibt es einen klaren Schwerpunkt, der sich mit 'Bewältigung schwieri-*

ger Praxissituationen' beschreiben läßt. Dazu gehören insbesondere Verhalten in Konfliktsituationen, Umgang mit lern- oder verhaltensauffälligen Schülern, und allgemein der Wunsch nach mehr Wissen über die Jugendlichen.“ Anders ausgedrückt, sollen in der LFB Strategien vermittelt werden, wie mit Unterrichtsstörungen umzugehen ist, die vorrangig auf Disziplin-konflikten beruhen (z. B. HAENISCH, 1987a, S. 17 oder GÖVERT & MÜHLHAUSEN, O. J. [1987], S. 28). Es kann aber auch sein, dass das zunehmende Interesse an Themen wie Verhaltensauffälligkeit oder Disziplinproblem damit zusammenhängt, dass diese Aspekte mehr Aufmerksamkeit als früher erhalten (BECK ET AL., 1995, S. 48).

All diese bereits aufgeführten Aspekte bezüglich der LFB als Problemlösung werden schließlich im Fazit von HAENISCH (1992, S. 206) nochmals deutlich, worin er die Ergebnisse der repräsentativen Umfrage zur LFB in NRW zusammenfasst:

„Alles in allem betrachtet sind es also insbesondere Themen aus den Bereichen Problemschüler, Disziplin und Unterrichtsmethoden, für die eine verstärkte Fortbildung nachgesucht wird. Besonders groß ist das Interesse an Themen, bei denen es um den Umgang mit Schüler/innen geht. [...] Den Befragten ist aber auch besonders daran gelegen, durch Fortbildung Impulse und Anregungen für die Gestaltung ihres Unterrichts zu erhalten. Von besonderer Bedeutung ist ihnen hierbei die Erhöhung des Anregungscharakters ihres Unterrichts für die Schüler/innen sowie das Kennenlernen von Möglichkeiten zur Verbesserung der Individualisierung und zur Vergrößerung der Methodenvielfalt. Auch die Leistungsbewertung scheint nach wie vor ein Thema, für das durch Fortbildung neue Wege oder Hilfen nachgesucht werden.“

Insgesamt ist mit RECKMANN (1992, S. 84f) anzufügen, dass die Annahme einer Ableitungslogik zu kurz greift, wonach von Problemäußerungen ausgehend direkt auf einen entsprechende Fortbildungswünsche deduziert werden kann. Denn LFB-Wünsche sind mit beeinflusst durch andere Faktoren, etwa der pädagogischen Einstellung des Einzelnen, und diese wiederum kann auch schon auf die Problemwahrnehmung vermittelnd wirken. Laut MÜHLHAUSEN (1990, S. 124ff) wird bei einer Motiv-Analyse der befragten Lehrkräfte erkennbar, dass LFB häufig systematisch und langfristig geplant ist, etwa zur individuellen Verwirklichung von Vorstellungen über Unterricht, zur Optimierung fachlicher und didaktischer Fähigkeiten oder zur Bearbeitung aktueller schulischer Probleme, z. B. Disziplinschwierigkeiten. Daraus wird ersichtlich, dass Lehrer LFB für sich spezifisch adaptieren und instrumentalisieren, um Schulprobleme bewältigen zu können.

3.2.5 Sonstige Motive

Neben den vier genannten Bereichen, auf die die LFB-Interessen ausgerichtet sind, nämlich Fachwissenschaft, Unterrichtsgestaltung, Erfahrungsaustausch und Problemlösung, werden einige weitere LFB-Motive in den Erhebungen untersucht. So soll abschließend noch betrachtet werden, inwiefern etwa Karrierewünsche eine Rolle spielen, Selbsterfahrung oder SE per LFB angestrebt werden.

Karriereorientierte Motive

In seiner Studie hat HAENISCH (1992, S. 168) herausgefunden, dass formale oder karriereorientierte Motive für die befragten Lehrkräfte kaum relevant sind. Dieses Ergebnis zeigt sich immer wieder, beispielsweise ist es bei KRATZSCH ET AL. (1967, S. 107) nur ein Bruchteil der Befragten, die als Beweggrund die potenziellen Aufstiegsmöglichkeiten anführten. Auch die Option, über LFB zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, ist in vielen Erhebungen ein untergeordnetes LFB-Interesse (z. B. KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 27; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 78; WIBNER, 1982, S. 58). Der Wunsch, über LFB einen beruflichen Vorteil zu erlangen, ist also eher gering ausgeprägt (z. B. MÜLLER, DIETHART, OBERRAUNER & JURITSCH, 1991, S. 22 oder

PÄTZOLD, 1988, S. 190). MÜLLER ET AL. (1991, S. 21) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einem Tabuthema, da bei einer entsprechenden Frage am häufigsten keine Antwort gegeben wurde. Lediglich KAISER (1970, S. 218) gibt an, dass vor allem jüngere Lehrkräfte mit überwiegender Mehrheit Aufstiegsmöglichkeiten fordern, wobei dies aber eher als allgemeiner, nur bedingt auf LFB bezogener Wunsch geäußert wird. Vielmehr gilt die Einschätzung von KRAMP UND WEHLE (1972, S. 9), wonach vielen LFB-Absichten der von den Autoren kritisch eingeschätzte Charakter einer „Privatheit“ anhaftet,

„[...] da innerhalb des Systems keine Honorierung vorgesehen ist, der fortbildungswillige Kollege sogar auf mancherlei formelle und informelle Hindernisse stoßen kann, dürfte der Erfolg von Fortbildungsbemühungen generell entweder nur als Erlebnis subjektiver Befriedigung erfahren oder in außerschulischen (etwa literarischen) Bestätigungen gesucht werden, so daß eine Rückwirkung auf die Schule als Institution vielfach ausbleibt oder allenfalls indirekt erfolgt.“²⁶

Die soeben angesprochene private Orientierung der LFB wird jedenfalls auch darin deutlich, dass in Umfragen immer wieder betont wird, dass es vor allem wichtig sei, dass ein individuelles Interesse existiert und die Teilnehmer sich persönlich bereichert fühlen wollen (z. B. KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 27; WIBNER, 1982, S. 79; WEISS, 1975, S. 63; KRATZSCH ET AL., 1967, S. 107).

Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung

Nichtsdestoweniger sind Angebote, die auf Persönlichkeitsentwicklung, Selbsterfahrung oder Reflexion der Lehrerrolle ausgerichtet sind, in manchen Untersuchungen für die Befragten nur teilweise interessant (z. B. PRENZEL, 1995, S. 32; RÜEGG, 1994, S. 74; FRIED, 1996, S. 86). Die Forschungslage ist weniger einheitlich, als es zunächst den Anschein hat. Es wird nämlich durchaus deutlich, dass der LFB neben der fachlichen Ausrichtung aus Sicht der Lehrer eine gewisse postgraduale Ausbildungsfunktion zukommt, um Defizite der Lehrerausbildung im überfachlichen, persönlichkeitsbezogenen Bereich zu beheben (FABMANN, 1994, S. 29). Auch WILL (1987, S. 18) konstatiert, dass ein entsprechender Bedarf vorhanden ist: *„Insgesamt kann also festgestellt werden, daß Lehrer im starken Maße von Lehrerfortbildung die praxisbezogene Reflexion erwarten, wozu in zunehmendem Maße auch die soziale bzw. individualpsychologische Dimension des Lehrerberufs gerechnet wird.“* Es zeigt sich z. B., dass Frauen mehr an Selbstreflexion interessiert sind als Männer (z. B. BOSSE & KRANZ, 2003, S. 48 oder BECK ET AL., 1997, S. 43). Ferner nimmt mit zunehmendem Alter die Bereitschaft ab, durch Reflexion sein Lehrverhalten zu hinterfragen und per LFB Persönlichkeitsentwicklung zu betreiben (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 20 oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 64). Insgesamt kann die Präferenz für Selbstreflexion als Wunsch aufgefasst werden, die Berufsroutine aufzubrechen und Distanz zum Alltag zu erhalten (HAENISCH, 1992, S. 251). Dabei wird nach GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 132) Selbsterfahrung in der LFB wohl vor allem dann akzeptiert, wenn ein Sachbezug gegeben ist, allerdings äußern sich diejenigen Befragten, die schon länger nicht mehr an LFB teilgenommen haben, eher ablehnend. Vermutlich spielt eine Rolle, inwieweit für die Lehrkräfte ersichtlich ist, dass persönlichkeitsorientierte LFB für den Beruf relevant ist. Denn WILLI ET AL. (1997, S. 114) haben für sie selbst überraschend festgestellt:

„In dieser Form nicht erwartet ist aber das Ergebnis, daß das Aufbrechen von Berufsroutine als Teilnahmegrund wichtiger ist als Erhalt oder Verbesserung der professionellen Berufsqualifikationen, die sich in den pädagogischen und psychologischen sowie den didaktischen und metho-

²⁶ Auf die Hinderungsgründe werde ich später noch eingehen (siehe Punkt 3.6), auf die tatsächlich ermittelten Auswirkungen von LFB ebenfalls (siehe Punkt 4.2.2).

dischen Qualifikationen spiegelt [...]. Das Fit-Bleiben für den Beruf erweist sich somit als ein zentraler Grund für die Teilnahme an LFB.“

Dieses Ergebnis korrespondiert gut mit der Forderung von PREUß-KIPPENBERG (1980, S. 9), dass Lehrkräfte vor der Aufgabe stehen, sich mit ihrer Persönlichkeit auseinanderzusetzen:

„Der Lehrer ist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen stärker gefordert, nämlich dadurch, daß er sich über sich selbst als Person im klaren sein sollte, weil das ein Teil seines Handwerkszeugs ausmacht. Dieser, oft schmerzliche Prozeß der Selbsterkenntnis ist in den meisten anderen Berufen in geringerem Umfang notwendig bzw. eher erläßig.“

Lehrer brauchen, zusammengefaßt, ein Fortbildungsangebot, das ihnen im Umgang mit sich selbst nützt, das ihnen im Umgang mit anderen nützt, das ihnen neue unterrichtswissenschaftlich bedeutsame Inhalte erschließt, das sie in neue Methoden einführt, das ihnen einen Spielraum zur Erprobung dessen, was sie lernen, einräumt.“

Schulorganisatorische Themen

Daneben wird offensichtlich, dass schulorganisatorische Themen nur sehr wenige LFB-Adressaten ansprechen. Dazu gehören juristische Fragen, die nach KANWISCHER ET AL. (2004, S. 105) deshalb kaum interessant sind, da sie nur für Funktionsträger relevant, für den konkreten Unterricht hingegen nur sehr eingeschränkt brauchbar sind. Dementsprechend votieren Funktionsträger häufiger dafür, in der LFB Organisationsaspekte zu behandeln (WILLI ET AL., 1997, S. 113). Erstaunlich ist, dass Impulse zur Fortentwicklung der Schule gewünscht werden (z. B. PRENZEL, 1995, S. 40f oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 172), zugleich aber in denselben Umfragen wenig Verlangen besteht, sich mit dem Konzept der SE zu beschäftigen (PRENZEL, 1995, S. 32 oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 133). Eine Ursache könnte der recht abstrakt klingende Begriff „Schulentwicklung“ sein, denn auch in anderen Erhebungen wird wenig Interesse daran bekundet (z. B. KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 25). Vor diesem Hintergrund, also dem Ziel, in der LFB Impulse zur Fortentwicklung der Schule zu erhalten, ist es etwas erstaunlich, dass es für die Mehrheit der Befragten in etlichen Studien eher unwichtig ist, Kommunikations- und Kooperationsprobleme zu bearbeiten (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 106 oder HAENISCH, 1992, S. 169). Es wird betont, LFB solle nicht therapeutische Absichten verfolgen (z. B. RECKMANN & HAENISCH, 1987, S. 58f). Zusätzlich wird erkennbar, dass es vor allem Befragte, die sich an LFB kaum beteiligen, ablehnen, sich mit Formen der Kommunikation in der Schule auseinanderzusetzen (GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 135f). Damit wird abermals evident, weshalb schilf immer bedeutsamer und weiter verbreitet wird, da dies eine LFB-Form darstellt, in der SE sowie Kommunikation und Kooperation vorangetrieben werden können (siehe Punkt 2.3.3.2).

3.2.6 Zwischenresümee: Interessenschwerpunkte

In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass LFB-Interessen sehr heterogen sind und häufig ein Bündel an Motiven bei der Teilnahme wirksam wird (z. B. WIBNER, 1982, S. 78f oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 81f). Dabei wird einerseits beklagt, dass die LFB in ihrer Verwirklichung zu einseitig den Bedürfnisansatz von der Lehrerschaft her berücksichtigt (z. B. KAISER, 1970, S. 217). Andererseits wird angenommen, dass durch eine sorgfältige, adressatenorientierte und präzise Themenstellung beinahe jeder Lehrer angesprochen werden kann (z. B. FABMANN, 1994, S. 20). Jedenfalls gilt nach RECKMANN (1992, S. 15): *„Fortbildungsbedürfnisse sind nicht isoliert zu betrachten, vielmehr werden sie bedingt durch berufliche Erfahrungen sowie die Einbettung von Lehrerarbeit in den schulischen Kontext.“* Deshalb fordert PRENZEL (1995, S. 54) auch, LFB sollte weit gefasst werden und neben fachlichen auch vielfältige Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerberufs abdecken. Der Autor

(ebd., S. 55) führt hierzu aus: „*Fortbildung begleitet die berufliche Tätigkeit im Schuldienst und ist notwendige Voraussetzung für den Qualifikationserhalt, für die Berufszufriedenheit und den Berufserfolg.*“ Dies wird von vielen Lehrkräften ebenso gesehen, die LFB als einen notwendigen Bestandteil ihres Berufs verstehen (BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 38). Indessen bleibt weiter schwammig, welcher Art die LFB-Interessen nun sind. RECKMANN (1992, S. 93ff) hat hierzu mithilfe einer Faktorenanalyse vier verschiedene LFB-Orientierungen ausgemacht und sie anhand verschiedener Merkmale beschrieben: Die Variable a) „gemeinschaftlich projektorientierte Bildung“ konstituiert sich demnach u. a. durch den Wunsch nach Erfahrungsaustausch, einer Bevorzugung offen gehaltener Arbeitsweisen möglichst vor Ort und eines eher ganzheitlichen LFB-Verständnisses, indem auch die Lehrerpersönlichkeit zu berücksichtigen ist. Demgegenüber wird in der Variablen b) „fachliches Lernen vs. Erfahrungsbezug“ betont, dass fachliche Inhalte Vorrang haben vor pädagogischen Elementen. Demzufolge zeichnet sich diese Variable durch starke Ergebnis- und Effizienzorientierung aus. Eine weitere Variable wird durch die deutliche Betonung des praktischen Nutzens charakterisiert und wird mit c) „unterrichtspraktischer Bezug des Lernens“ bezeichnet. Eine vierte Gruppe lässt sich identifizieren, die sich dadurch hervortut, dass eine d) positive Einstellung zur institutionalisierten LFB besteht und weniger mittels didaktischer Kriterien fassbar ist. RECKMANN (1992, S. 170) hält in seinem Fazit zu diesen vier LFB-Interessensgruppen fest: „*Die bei den Adressatengruppen gegebenen unterschiedlichen Orientierungsmuster dürfen jedoch nicht als konstante Persönlichkeitsmerkmale mißverstanden werden. Sie sind änderbar, es sind 'zur Zeit' gegebene, auffindbare Vorstellungen, die sich im Ablauf des Lehrerfortbildungsprozesses ändern und mit zunehmender Erfahrung umstrukturiert werden.*“

Ein verbindendes Element der bislang aufgeführten LFB-Interessen könnte meiner Meinung nach der **Wunsch nach Praxisbezug** sein, zumal dies schon mehrfach angeklungen ist, etwa in den Aspekten der Unterrichtsgestaltung oder der Problemlösung. Denn laut BAX UND THIELE (1998, S. 40) wird als Beurteilungskriterium der LFB häufig explizit praxisbezogen oder praxisnah von den Lehrkräften genannt. Auch bei BOOS-NÜNNING (1979, S. 135) heißt es, dass aus Sicht der Befragten die Umsetzbarkeit in die Schulpraxis gegeben sein muss, um LFB positiv zu bewerten, bevor Punkte wie Verständlichkeit oder intensive Behandlung von Teilproblemen folgen. Dies ist auch bei BOSSE UND KRANZ (2003, S. 30) erkennbar, da den geäußerten Erwartungen zufolge hauptsächlich Realitätsnähe gesucht wird, indem etwa Praxisbezug und schwierige Situationen genannt werden. Daneben ist letztlich MÜHLHAUSEN (1990, S. 147) zuzustimmen, wonach gilt: „*Die Thematisierung und Präzisierung von Fortbildungsinteressen ist selbst bereits Fortbildungsarbeit.*“

3.3 Gestaltungswünsche hinsichtlich Lehrerfortbildung

In vielen Erhebungen zur LFB wird nicht nur nach Interessen gefragt, sondern auch untersucht, welche individuellen Gestaltungswünsche bestehen. Dabei nehmen zeitliche Aspekte recht großen Raum ein, also Gesichtspunkte wie Veranstaltungsdauer oder -zeitpunkt (siehe Punkt 3.3.1). Daneben wird in den Bedarfsermittlung erkundet, welche Organisationsformen, etwa Referat oder Gruppenarbeit, präferiert werden (siehe Punkt 3.3.2). Gelegentlich werden auch weitere Bestimmungsstücke einer LFB-Konzeption erforscht, z. B. die Einschätzungen zum bevorzugten Veranstaltungsort sowie die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises (siehe Punkt 3.3.3). Schließlich ist noch relativ häufig überprüft worden, welche Vorlieben bezüglich der LFB-Dozenten bestehen (siehe Punkt 3.3.4).

3.3.1 Zeitliche Aspekte

Die Angaben zu Fragen der zeitlichen Gestaltung von LFB lassen sich grob aufteilen in zwei Gebiete: einmal beziehen sich die Antworten eher auf die Veranstaltungsdauer und ein andermal eher auf den Veranstaltungszeitpunkt.

Veranstaltungsdauer

Bei der Veranstaltungsdauer ist generell einzuschränken, dass bei den Einschätzungen immer auch der Referenzrahmen, also die anvisierte LFB-Form, zu berücksichtigen ist. Es hat sich beispielsweise bei RECKMANN (1992, S. 129ff) gezeigt, dass der Zeitumfang in Verbindung mit der Themenwahl steht. So werden etwa bei komplexeren Themenwünschen auch eher längerfristige Zeitpräferenzen geäußert. Zudem lässt sich bei DAUS ET AL. (2004, S. 81) erkennen, dass für verschiedene LFB-Ebenen (siehe Punkt 2.3.3) auch zeitlich unterschiedliche Veranstaltungslängen bevorzugt werden. So sollte etwa regionale LFB halb- oder ganztags angesetzt und zentrale LFB mehrtägig sein. Insgesamt ergibt sich aus vielen Studien ein eher widersprüchliches Bild, wenn untersucht wird, welchen zeitlichen Umfang die Befragten wünschen.

So gibt SCHWETLIK (1998, S. 279) an, dass eine geringe zeitliche Intensität von LFB erwartet wird. Auch in anderen Studien bevorzugt eine große Mehrheit der Befragten eine Dauer von 90 Minuten (z. B. WIBNER, 1982, S. 71 oder PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 44f). RECKMANN (1992, S. 129f) beobachtet, dass halbtägige Kurse eher selten gewählt werden. Auch in vielen weiteren Befragungen liegen eher ganztägige Veranstaltungen vorne (z. B. JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 21; WILLI ET AL., 1997, S. 138; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 113). Eine Erklärung hierfür könnte laut KANWISCHER ET AL. (2004, S. 123) sein: *„Dass Lehrer Ganztagesveranstaltungen bevorzugen verwundert insofern nicht, da an solchen Tagen vom Lehrer kein Unterricht gehalten wird und er sich vollständig auf den Gegenstand der Fortbildung einlassen kann. Zudem wird der familiäre Rhythmus nicht beeinträchtigt.“* Das schulorganisatorische Element klingt auch bei BAX UND THIELE (1998, S. 35) an, denn die Schulleiter präferieren klar die eintägige Veranstaltung, vermutlich auch deshalb, da dies die Unterrichtsversorgung kaum beeinträchtigt.

Zuweilen kommt es in Erhebungen vor, dass mehrtägige, in der Regel zwei- bis dreitägige Veranstaltungen von der Mehrheit der Befragten bevorzugt wird (z. B. LANDERT, 1999, S. 84f; BECK ET AL., 1995, S. 50f; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 113). In manchen Umfragen liegen gar Wochenkurse vorne (z. B. EIGLER & NENNIGER, 1983, S. 239; KOROSCHETZ, 1981, S. 24f; BLOCH ET AL., 1981B, S. 81). In vielen Erhebungen wird aber deutlich, dass mit der einwöchigen Dauer wohl ein Limit erreicht ist, denn bei der Wahl zwischen ein- bis mehrwöchigen Alternativen liegt stets die kürzeste, also einwöchige Variante vorne (z. B. MÜLLER ET AL., 1991, S. 29; EDER & SEYR, 1984, S. 127; WEISS, 1975, S. 72f). Dies spiegelt das oftmals vorgefundene Ergebnis, dass langfristige LFB-Maßnahmen nur von einem kleinen Teil der Befragten gewünscht werden (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 116 oder WIBNER, 1982, S. 61f). Insofern ist es für KAISER (1970, S. 222) selbst überraschend, dass er zu folgendem Ergebnis gelangt: *„Das Resultat ist – verglichen mit bisherigen Gewohnheiten – erstaunlich: 85 % der Lehrer(innen) wünschen obligatorische Kurse von 1 bis 3 Wochen Dauer, wobei das Schwergewicht mit 55 % bei einer Woche liegt. Nur 11 % glauben, dass eine dreitägige Fortbildung genüge.“* Gerade das zuletzt genannte Urteil wird dadurch bestätigt, dass anstelle der von Lehrkräften eher abgelehnten längerdauernden Veranstaltung oftmals eine Sequenzierung oder zyklische Kurse gewünscht werden (z. B. PÄTZOLD, 1988, S. 191 oder PLATTE, 1974, S. 58). Dies wird etwa bei RÜEGG (1994, S. 131) deutlich, wonach periodische Organisationsformen am häufigsten be-

sucht werden. Es ist also durchaus festzuhalten, dass längerfristige LFB dann auf Akzeptanz stößt, wenn sie in einen regelmäßigen Turnus stattfindet (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 276f oder WILLI ET AL., 1997, S. 138). Allerdings ist bei JÄGER UND BODENSOHN (2007, S. 22) erkennbar, dass die Sequenzierung nicht viel mehr als drei Termine umfassen sollte. Die Lage zum gewünschten Turnus ist dabei uneinheitlich, da einmal die wöchentlichen Sitzungen mehrheitlich präferiert werden (PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 48f), dann wiederum ein 14-tägiger Zyklus am häufigsten gewünscht wird (WIBNER, 1982, S. 67) oder gar noch größere Abstände bevorzugt werden, nämlich viertel- oder halbjährig (WEISS, 1975, S. 100f).

Veranstaltungszeitpunkt

Bezüglich des Veranstaltungszeitpunkts werden unterschiedliche „Maßeinheiten“ in den Befragungen erhoben. So konnten etwa KEPPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 28) herausfinden, dass vor allem der November, gefolgt von März und Oktober günstige Monate für LFB sind – diese drei Monate liegen auch bei den von KOROSCHETZ (1981, S. 26f) befragten Berufsschullehrern vorne. Im Hinblick auf den Tagesabschnitt scheinen Nachmittagsveranstaltungen wenig beliebt zu sein (z. B. WIBNER, 1982, S. 68 oder BECK ET AL., 1995, S. 50f) – ebenso wie Abendkurse (z. B. EDER & SEYR, 1984, S. 127 oder WEISS, 1975, S. 101f). Somit verbleibt der Vormittag, der tatsächlich am stärksten favorisiert wird, insbesondere von denjenigen, die durch WILLI ET AL. (1997, S. 138) als Nicht-Teilnehmer an staatlicher LFB klassifiziert werden. Mit anderen Worten ausgedrückt: LFB sollte nach überwiegender Meinung vorrangig in der Unterrichtszeit stattfinden (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 279f; FAßMANN, 1994, S. 33f; WEISS, 1975, S. 98). Dies steht etwas im Widerspruch zu den vorherigen Befunden, dass ganztägige Veranstaltungen den halbtägigen Kursen vorgezogen werden. Jedenfalls scheint es wichtig zu sein, dass LFB in der Unterrichtszeit stattfindet, da RÜEGG (1994, S. 124) herausgefunden hat: *„Der Vergleich von erwarteten und empirisch erhobenen Werten zeigt, dass Kurse, die in der unterrichtsfreien Zeit, sowohl im Schulquartal als auch in den Schulferien stattfinden, statistisch hoch signifikant, überdurchschnittlich häufig nicht durchgeführt werden können.“*

Deshalb ist wenig überraschend, dass LFB möglichst nicht am Wochenende durchgeführt werden sollte (z. B. PRENZEL, 1995, S. 53 oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 46f). Wenn überhaupt, so kommen als Wochenendkurse nach WIBNER (1982, S. 68f) höchstens eine Kombination von Freitag bis Samstag infrage. Andererseits vermutet SCHWETLIK (1998, S. 280), der ebenfalls bestätigt, dass LFB am Wochenende stark abgelehnt wird, dass dieses Antwortverhalten ebenso an mangelnder Erfahrung mit diesem LFB-Zeitrahmen liegen könnte, da sich bei dieser Frage über 40% der Befragten enthalten. Es ist vor diesem Hintergrund also durchaus erwartungskonform, dass LFB in den Ferien ebenso oft abgelehnt wird wie LFB am Wochenende (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 152f oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 115). Demnach ist das Ergebnis von DAUS ET AL. (2004, S. 82) schwierig einzuordnen, wonach über die Hälfte der Befragten zu LFB in den Ferien bereit wäre. Eventuell ist dies zu erklären mit KAISER (1970, S. 232: *„Für freiwillige Kurse kommen weiterhin in erster Linie die Ferien in Frage; das Obligatorium ist teilweise oder ganz in die Schulzeit zu verlegen oder an die Stelle der Konferenzen zu setzen. Das bedingt aber, dass die Unterrichtszeit optimal ausgenutzt wird und damit auch die Effizienz gesteigert werden kann.“*) Somit ist für eine kleine Gruppe von Befragten durchaus denkbar, in den Ferien LFB zu besuchen, wobei mal die Herbst- oder Osterferien als akzeptabel erscheinen (PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 46f) und dann wieder die Oster- oder Sommerferien als günstig genannt werden (WIBNER, 1982, S. 69). Überlegenswert ist es laut WEISS (1975, S. 98f) für eine Mehrheit der Befragten, LFB teilweise in die Sommerferien zu verlagern, sofern der restliche Anteil in der Unterrichtszeit stattfindet.

Subgruppen-Unterschiede

Die **Schulform** wirkt sich dahingehend aus, dass etwa an Schulen mit hohem Frauenanteil (z. B. Grundschule) LFB, die Übernachtungsmöglichkeiten beinhaltet, weniger interessant ist als an anderen Schularten, was mit familiärer Belastung erklärt wird (BECK ET AL., 1995, S. 51). Auch RECKMANN (1992, S. 129ff) interpretiert das Ergebnis, dass Grundschullehrer eher kurzzeitpädagogische Maßnahmen wünschen mit dem mediatierenden Faktor „Doppelbelastung“. Daneben tendieren bei KEPPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 37ff) Lehrer von Volks- und Förderschulen mehr als Lehrkräfte anderer Schularten zu LFB in der Freizeit, was darauf zurückgeführt wird, dass für diese Schulformen der Unterrichtsausfall problematischer ist. Dies könnte auch der Fall sein beim Befund von GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 117f), wonach mittelgroße Schulen etwas stärker für LFB am Wochenende oder in den Ferien votieren als kleine oder große Schulen. Es kommen zudem weitere schulische Einflussfaktoren hinzu, wie WILLI ET AL. (1997, S. 156) in ihrem Fazit anführen: *„Bei der Bewertung dieser Antworten wie bei der Entwicklung möglicher abzuleitender Konsequenzen ist allerdings zu bedenken, daß erfahrungsgemäß schulische Erfordernisse (z.B. Veränderungen im Stundenplan, Vertretungsprobleme, Unterrichtsausfall, Klausurtermine, Korrekturen etc.) das tatsächliche Entscheidungsverhalten oftmals und z.T. kurzfristig überlagern.“*

Wie schon angedeutet, ist beim **Geschlecht** erkennbar, dass Frauen häufiger halbtägige LFB wünschen als Männer (PLATTE, 1974, S. 59). Zudem lehnen Frauen nicht so sehr wie Männer Abendveranstaltungen ab (WEISS, 1975, S. 101f). Außerdem sind Frauen öfters als Männer bereit, LFB auch in den Ferien oder am Wochenende zu praktizieren (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 117f; RÜEGG, 1994, S. 128; WEISS, 1975, S. 98f). Zusätzlich bevorzugen Männer stärker mehrtägige, zentrale LFB, während Frauen öfters regionale Veranstaltungen wünschen (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 47 oder RECKMANN, 1992, S. 129ff). Dies hängt eventuell auch damit zusammen, dass Frauen Nachmittagskurse häufiger wählen als Männer und weniger von LFB angesprochen werden, die eine Übernachtung erforderlich macht (WILLI ET AL., 1997, S. 140). Auch RÜEGG (1994, S. 141) kann dies bestätigen, indem sie aufgrund ihrer Ergebnisse folgert: *„Der fortbildungswillige Mann wählt obligatorische, in der Unterrichtszeit und als Blockkurs stattfindende Kurse. Die fortbildungswillige Frau wählt fakultative, einmalige und in der unterrichtsfreien Zeit stattfindende Kurse.“* Daneben weist die Autorin (ebd., S. 142) darauf hin, dass in der LFB, die auf Kaderbildung abzielt, Frauen unterrepräsentiert sind. Nichtsdestoweniger heißt es zu zeitlichen Präferenzen von Frauen bei WILLI ET AL. (1997, S. 140): *„Diese im ganzen uneinheitliche Tendenz zeigt: die Frauen unterstellten höheren familiären Verpflichtungen scheinen demnach das Fortbildungsverhalten in diesem markanten Punkt nicht pauschal zu beeinflussen.“* Den Autoren (ebd., S. 143) zufolge stellt nämlich die Schulform ein stärkeres Unterscheidungsmerkmal als das Geschlecht dar.

Zuletzt soll noch auf das **Alter** eingegangen werden, das in manchen Studien als relevante Variable identifiziert worden ist. So haben ältere Lehrkräfte etwas weniger Interesse an längerfristiger LFB als jüngere Lehrer (z. B. PLATTE, 1974, S. 59 oder WEISS, 1975, S. 69ff). Des Weiteren stimmen ältere Befragte bei turnusmäßigen Veranstaltungen öfters für größere Zeitabstände als Jüngere (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 254 oder PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 85). Andererseits haben KANWISCHER ET AL. (2004, S. 123) festgestellt, dass jüngere Lehrkräfte seltener nachmittägliche sowie zwei- bis dreitägige LFB wünschen als Ältere, weshalb die Autoren vermuten, dass die familiäre Situation, die bei älteren Lehrkräften weniger belastend ist, hierbei bedeutsam sein könnte.

3.3.2 Organisationsform

Wird in Befragungen nach Gestaltungswünschen zur LFB geforscht, so entfällt ein Großteil der Antworten in den Bereich der Organisationsform. Die nachfolgenden Ausführungen nehmen deshalb etwas mehr Raum ein und werden gegliedert nach unterschiedlichen didaktischen Stufen, ob sie also eher einen Makro-, Meso- oder Mikrobereich betreffen (siehe Punkt 2.4.1). So wird zunächst generell eingegangen auf verschiedene LFB-Ebenen (siehe Punkt 2.3.3), ob also beispielsweise eher zentrale oder lokale LFB gewünscht wird. Danach werden Ergebnisse zu unterschiedlichen Kurs-Merkmalen, etwa Mitplanung durch die Teilnehmer, betrachtet. Schließlich rückt die einzelne Veranstaltung mit ihren verschiedenen Arbeitsformen, z. B. Referat oder Gruppenarbeit, in den Blickpunkt.

Lehrerfortbildungsebene

In den verschiedenen Studien ist kein einheitliches Ergebnis festzustellen, was die LFB-Ebene anbelangt. So wird teils mehrheitlich die regionale LFB bevorzugt (BECK ET AL., 1995, S. 52f), dann wiederum liegt zentrale LFB in der Gunst der Befragten ganz vorne (EDER & SEYR, 1984, S. 126) oder es wird schilf als Favorit genannt (KEPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 28). Dabei können KEPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 42) feststellen, dass Lehrer, die fachfremd unterrichten, häufiger für schilf stimmen, nach Ansicht der Autoren eventuell deshalb, da dort eher elementare Bedürfnisse befriedigt werden und im geschützten Raum fachliche Defizite weniger schwierig erscheinen. Den Wunsch nach einem Ausbau von schilf kann auch SCHWETLIK (1998, S. 204ff) nachweisen, wobei in seiner Befragung noch deutlicher lokale, auf Schulamtsebene stattfindende sowie daneben informelle LFB-Formen gefordert werden (ebd., S. 216f). Insgesamt ist durchaus ein hohes Interesse an schilf, dezentraler oder kollegialer LFB zu konstatieren (z. B. MÜHLHAUSEN & SCHELLHASE, 1993, S. 344f oder EDER & SEYR, 1984, S. 135). Zusätzlich ist festzuhalten, dass individuelle LFB für wichtiger gehalten wird als institutionelle LFB (LANDERT, 1999, S. 51f). Es ist für eine überwiegende Mehrheit irrelevant, ob die LFB in kirchlicher oder staatlicher Trägerschaft durchgeführt wird (BECK ET AL., 1995, S. 63f) und häufig eine nach Schulformen getrennte LFB bevorzugt wird (z. B. NEU & MELLE, 1998, S. 183).

Kurs-Merkmale

Zu den Kurs-Merkmalen lassen sich vielfältige Elemente hinzurechnen, die ich teilweise im Abschnitt zum LFB-Angebot behandeln werde (siehe Punkt 3.5) und daher hier knapp zusammenfasse. So zeigt sich, dass oftmals der Forderung zugestimmt wird, im Vorfeld Material zu erhalten, um sich auf die Veranstaltung vorzubereiten (z. B. PASTILLE, 1978, S. 14f oder HARTMANN, 1972, S. 21). Ebenso wird eine nachgelagerte Betreuung und Begleitung bejaht (z. B. LANDERT, 1999, S. 158f oder MÜLLER ET AL., 1991, S. 30). Zumindest sollte ein Protokoll der LFB angefertigt werden (HARTMANN, 1972, S. 19). Deutlich abgelehnt werden Prüfungen im Rahmen von LFB (HOLZAPFEL, 1975, S. 174); Lernkontrollen scheinen nur dann akzeptabel, wenn sie nicht mit negativen Sanktionierungen verbunden sind. Allenfalls finanzielle Anreize werden teilweise befürwortet (WEISS, 1975, S. 89ff). Die Möglichkeit, in die LFB-Planung miteinbezogen zu werden, stößt nur teilweise auf Interesse (z. B. LANDERT, 1999, S. 65). Gerade dieser Ansatz ist bei professioneller LFB ein wichtiges Element, weshalb RECKMANN (1992, S. 161ff) erforscht hat, auf welche Art und Weise und in welcher Form dies bewerkstelligt werden kann. Aus den z. T. schulformspezifisch differierenden Antworten geht hervor, dass am häufigsten Gespräche in Fächerkonferenzen zur Bestimmung des LFB-Bedarfs gewünscht werden. In der Rangfolge liegt dahinter die systematische Erfassung mittels institutionell verankerter Erhebungen. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten befürworten hierfür eine

Koordination per Fortbildungsbeauftragtem an der Schule oder über Abstimmungsprozesse in den Kollegien. Der Adressaten-Einbezug bei der LFB-Maßnahme selbst kann darüber hinaus erfolgen, dass im Vorfeld einer Maßnahme die Ziele und Vorstellungen der Teilnehmer erfasst werden. Dies kann vorgelagert stattfinden oder auch kurz zu Beginn, beides wird von jeweils knapp der Hälfte der Befragten begrüßt. Kaum erwünscht ist eine ausführliche Erörterung der LFB-Zielsetzung am Anfang einer Maßnahme, wohingegen es für etwas weniger als die Hälfte akzeptabel ist, wenn dies situativ, also bei Bedarf, auch während einer Veranstaltung geschieht. Gemäß SCHURIG (1977, S. 165) hat der Einbezug von Lehrkräften bei der LFB-Planung daher eine bildungspolitische Dimension: *„Die Entscheidung über Formen und Inhalte der Lehrerfortbildung [...], die sich in der Artikulation von Erwartungen und Interessen widerspiegeln, läßt Momente (bildungs-)politischer Entscheidungen sichtbar werden. Diese Entscheidungen, die auch die Entfaltung von Beteiligungen betrifft, kann sich wiederum auf je unterschiedliche, divergierende Bedürfnisse von Lehrern berufen.“* Jedenfalls kann GÖGER (1980, S. 132f) in seiner Studie nachweisen, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten die Zufriedenheit befördert haben. Neben solchen Verfahrensfragen ist aber noch eine Vielzahl weiterer Kurstypen denkbar. So hat MÜHLHAUSEN (1991, S. 206ff) darauf hingewiesen, dass für rund zwei Drittel der Befragten eine Mitarbeit im Hospitationszirkel als wünschenswert angesehen wird. Bei den hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen werden u. a. Gesichtspunkte wie Vertrauensbasis, Gegenseitigkeit, Verschwiegenheit oder Freiwilligkeit betont. Außerdem sollten Dienstvorgesetzte nicht beteiligt sein und es wird Arbeitsentlastung als Ausgleich für die Hospitationsaktivität gewünscht. Es ist hierbei aber zu bedenken, dass die hohe Bereitschaft zur Mitarbeit im Hospitationszirkel nicht auf Erfahrung mit dieser LFB-Form beruht. Zudem besteht eine ambivalente Haltung, da einerseits produktive Anregung, Reflexion und Veränderung des eigenen Verhaltens gewünscht werden, andererseits aber Angst vor Kritik, auch am persönlichen Unterrichtsstil, erkennbar wird. Zumal viele der oben genannten Bedingungen wie das Vertrauensverhältnis erst im Prozess der Kooperation entstehen, eben ein wichtiges Teilergebnis darstellen. Deshalb hält MÜHLHAUSEN (1991, S. 214) schließlich auch fest: *„Da sowohl die Interessenlage der Betroffenen als auch die Untersuchungen zum Lehrerhandeln dafür sprechen, daß Verbesserungen von Unterricht vor allem in direkter Konfrontation mit realem Unterricht erreicht werden können, könnten kollegiale Hospitationszirkel eine wichtige Bereicherung des Angebotsspektrums von Lehrerfortbildung sein.“* Zweifelsohne birgt eine solche LFB-Form der Hospitation viel Potenzial, gleichwohl hat RÜEGG (1994, S. 76) bezüglich des Durchführungsgrades einzelner Kurse ermittelt, dass z. B. Kurse mit Praxisbegleitung eine hohe Durchführungsquote erreichen, während beispielsweise Angebote zu Kooperation nur in knapp der Hälfte der Fälle stattfinden. Dies lässt sich eventuell mit den Befunden von PRENZEL (1995, S. 38) erklären, wonach Unterrichtsbeobachtung mittels psychologischer Supervision auf deutlich größere Zustimmung stößt als eine Hospitation durch Kollegen. Daneben wird häufig eine bedarfsorientierte LFB auf Abruf gefordert, wobei hierfür die Ressourcen auszubauen sind (ebd., S. 37f). Dass dies noch nicht geschehen ist, zeigen BIENENGRÄBER UND VORNDRAN (2002, S. 32), bei denen ebenfalls die Wünsche nach Tutoring auf Anfrage sowie Co-Teaching an vorderster Stelle rangieren, obwohl hiermit noch kaum Erfahrung damit vorliegt, was auch interpretiert werden kann als Bereitschaft, innovative LFB-Formen kennenlernen zu wollen.

Arbeitsformen

Sicherlich sind die soeben betrachteten, übergeordneten Fragestellungen bei den LFB-Gestaltungswünschen bedeutsam, für den einzelnen Teilnehmer jedoch sind vor allem die

Arbeitsformen während der Veranstaltung unmittelbar relevant. Laut BLOCH ET AL. (1981b, S. 112) werden im Schnitt 1,5 Arbeitsformen pro Kurs eingesetzt, jedoch ist damit auch schon ein Wechsel vom Referat zur Diskussion inkludiert. Generell wird zu den Arbeitsformen recht übereinstimmend in den verschiedenen Erhebungen bestätigt, was BECK ET AL. (1995, S. 60f) herausgefunden haben:

"Sehr weit vorn liegt die traditionelle Arbeitsform des Referats mit anschließender Diskussion. Der geringe Vorsprung, den die Kleingruppenarbeit als mögliche Alternativform bietet, fällt von der Sache her kaum ins Gewicht. [...] Arbeitsformen, die sich noch weniger an herkömmlichen Gepflogenheiten orientieren und die eine noch stärkere Öffnung der eigenen Person verlangen, wie Kommunikations-, Plan- und Rollenspiele, gehören zu den am wenigsten gewünschten Verfahren. Dem entspricht, daß stärker rezeptive Formen wie die Informationsvermittlung mittels Medien sehr viel deutlicher gewünscht werden."

Daneben ist, analog zu den bereits erörterten LFB-Interessen (siehe Punkt 3.2), die Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterial gewichtig, denn an dritter Stelle liegt die Erarbeitung von Unterrichtsmaterial sowie an fünfter Position der Wunsch, sich mit Materialien zu beschäftigen (ebd., S. 61). Recht eindeutig ist auch das wiederkehrende Ergebnis in den analysierten Studien, dass LFB nicht nur aus Vorträgen und Referaten bestehen sollte (z. B. WEISS, 1975, S. 79f oder PASTILLE, 1978, S. 14f). Deshalb ist es auch kaum verwunderlich, dass oftmals gewünscht wird, in der LFB aktiv gefordert zu sein, indem etwa Einzelarbeit oder Übungsphasen integriert werden (z. B. BOSSE & KRANZ, 2003, S. 40) oder ein angeleitetes Selbststudium praktiziert wird (PRENZEL, 1995, S. 37). Weniger präferiert werden hingegen Simulations- oder Rollenspiele sowie psychosoziale Methoden, wie WILLI ET AL. (1997, S. 174) belegen. Allerdings sind gerade Lehrkräfte, die sehr aktiv LFB betreiben, offen für solch neuere Ansätze, so dass die Autoren (ebd., S. 176), auch aufgrund vieler anderer gegensätzlicher Ergebnisse, festhalten: *„Diese stark polarisierten Ergebnisse erlauben die Annahme: Methoden, die bestimmte Lehrer/-innengruppen von Fortbildung eher fernhalten, motivieren wiederum andere Lehrer/-innen, sich an Fortbildung mit diesen Methoden zu beteiligen.“* Zudem ist mit RECKMANN (1992, S. 151ff) stets zu bedenken, dass die Konzeption von LFB-Veranstaltungen, wie bei allen didaktischen Entscheidungen, die methodische Ausgestaltung in Abhängigkeit der inhaltlich-thematischen Ausrichtung sowie aus Perspektive der Adressaten zu sehen ist. Das Lehrer-Votum wird beispielsweise durch die bereits zuvor behandelten fortbildungsdidaktischen Orientierungen (unterrichtsfachlich, unterrichtspraxisbezogen oder gemeinschaftlich projektorientiert) oder den konkreten Themenwunsch mitbestimmt (siehe Punkt 3.2.6). Dennoch ist dem Fazit von KANWISCHER ET AL. (2004, S. 128) zuzustimmen, dass, gerade weil Lehrkräfte großteils herkömmliche LFB-Methoden bevorzugen, die Fortbildner selbst gefordert sind:

„Resümierend ist festzuhalten, dass viele Lehrer traditionelle Methoden bevorzugen. Dies aber insbesondere auf ihren bisherigen Gewohnheiten und auf bisher negativen Erfahrungen mit anderen Formen beruht. Wenn sich in der Fortbildung bezüglich der Arbeits- und Vermittlungsformen was verändern soll, dann sind erst einmal die Weiterbildner gefragt. Sie müssen in der praktischen Arbeit den Lehrern aufzeigen, dass auch andere Vermittlungsformen als die traditionellen effektiv sind.“

Subgruppen-Unterschiede

Nachdem nun ein Überblick zu den bevorzugten Organisationsformen gegeben wurde, soll zum Abschluss auf schulform-, alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede eingegangen werden.

Es bestätigt sich dabei erneut, dass bei den **Schulformen** vor allem Gymnasiallehrer eher akademische LFB bevorzugen, da sie etwa bei BECK ET AL. (1997, S. 8) Referate vor modellhafter Praxisdemonstration oder Kleingruppenarbeit favorisieren. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen von KANWISCHER ET AL. (2004, S. 124), wonach Gymnasiallehrer seltener als Regelschullehrer Unterrichtsmaterialien in LFB erarbeiten und bewerten wollen. Auch bei PREUB-KIPPENBERG (1980, S. 80) zeigt sich, dass Gymnasiallehrer am häufigsten die Kombination Vortrag und Diskussion wählen. Dies hängt auch mit unterschiedlichen LFB-Einstellungen zusammen, wie WILLI ET AL. (1997, S. 103) herausgefunden haben: *„Was LFB für eine Schulform bedeutet, unterscheidet sich von dem LFB-Selbstverständnis in anderen Schulformen.“* So wird etwa schilf von Gymnasiallehrern weniger als von Grundschullehrern gewünscht (MÜHLHAUSEN & SCHELLHASE, 1993, S. 344f). Dies wiederum könnte darauf zurückzuführen sein, dass es laut BECK ET AL. (1995, S. 53f) den Anschein hat, dass schilf oder LFB in der Nähe des Wohnorts in denjenigen Schulformen favorisiert wird, an denen der Frauenanteil höher ist. Insgesamt ist also das fachwissenschaftliche Interesse von Gymnasiallehrern, wie schon unter Punkt 3.2.1 gesehen, deutlich ausgeprägter als bei Lehrkräften anderer Schulformen, weshalb sie sogar, wie KUNTZ (1973, S. 181) belegt, noch häufiger als andere Akademikergruppen Universitätswochen nutzen. Letztlich ist WIBNER (1982, S. 63) zuzustimmen, wonach die täglichen Aufgaben in der Schulen mitentscheidend für die bevorzugte Organisationsform sind: *„Nach Schultypen getrennt erhalten wir eine wichtige Validierung der Wahl der Schwerpunkte durch die Teilnehmer. Vorlesungen und Ringvorlesungen werden hauptsächlich von den Schultypen bevorzugt, die sich für die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen interessieren. Die Kollegen jedoch, die Hilfe bei Problemen im Schulalltag erwarten, bevorzugen eher Seminar und Arbeitsgemeinschaft.“*

Beim **Alter** wird offensichtlich, dass jüngere Lehrkräfte stärker nach Arbeitsformen mit Eigenaktivität, z. B. Gruppenarbeit, Unterrichtserprobung oder Materialentwicklung verlangen, wohingegen Ältere mehr zu Referate mit Diskussion tendieren (BECK ET AL., 1997, S. 26f). Mit in dieses Bild passt, dass nach PREUB-KIPPENBERG (1980, S. 79) Jüngere fächerübergreifende Projektarbeit etwas mehr präferieren als Ältere. Denn mit zunehmendem Alter werden, wie schon gesehen, Vorträge häufiger gewünscht (WILLI ET AL., 1997, S. 176). Außerdem wird weniger Wert darauf gelegt, sich an der Planung und Mitwirkung bei schilf zu beteiligen (ebd. S. 260). Dementsprechend besteht geringeres Interesse bei älteren Lehrkräften als bei jüngeren Lehrern, sich an Hospitationszirkeln zu beteiligen (MÜHLHAUSEN, 1991, S. 208f).

Das **Geschlecht** wirkt sich dahingehend aus, dass Männer häufiger für die Arbeitsform Referat und Diskussion stimmen (BECK ET AL., 1997, S. 49), während Frauen öfter für Kleingruppenarbeit und Selbsttätigkeit stimmen als Männer und zudem stärker am Erfahrungsaustausch interessiert sind (KANWISCHER ET AL., 2004, S. 124). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass laut WILLI ET AL. (1997, S. 97) Frauen etliche Aktivitäten wie etwa Volkshochschul-Kurse oder innerschulische Arbeitsgruppen eher als LFB ansehen als Männer; eine Ausnahme bildet die externe LFB, die von Männern häufiger als LFB eingestuft wird als von Frauen. Deshalb ist auch nachzuvollziehen, weshalb bei SCHWETLIK (1998, S. 224f) rund ein Viertel der Frauen angibt, ausschließlich autodidaktische LFB zu praktizieren, obwohl diese kaum offizielle Anerkennung erhält. Vergleichbares gilt für Hospitationszirkel, die gemäß MÜHLHAUSEN (1991, S. 208) bei Frauen mehr Interesse hervorrufen als bei Männern. Es hat also den Anschein, dass Frauen weniger stark auf rezeptive Formen der LFB ausgerichtet sind als Männer, da sie mehr praktische Übungen, Kleingruppenarbeit sowie psychosoziale Methoden und Simulations- sowie Rollenspiele bevorzugen, weniger hingegen Exkursionen und Vorträge (WILLI ET AL., 1997, S. 176).

3.3.3 Veranstaltungsort und Teilnehmerkreis

Veranstaltungsort

Zu den Veranstaltungsorten ist in den analysierten Studien die Befund-Lage etwas uneinheitlich. Es scheint aber ein wichtiges Kriterium zu sein, dass die Entfernung nicht allzu groß ist, denn die Mehrheit wünscht LFB-Räumlichkeiten am Wohn- und Dienstort (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 123f oder WEISS, 1975, S. 95f). Zuweilen ist die Mehrheit gar indifferent gegenüber der Frage, an welchem Ort LFB stattfinden soll (FABMANN, 1994, S. 33). Weniger beliebt ist allerdings die eigene Schule (z. B. BECK ET AL., 1995, S. 54 oder FABMANN, 1994, S. 33f). Nach KANWISCHER ET AL. (2004, S. 123) kann dies daran liegen, dass ein Wechsel der Umgebung bevorzugt wird. Insgesamt ist die Nähe zum Arbeits- und Dienstort aber auch deshalb bedeutsam, da hiermit einem wichtigen Hinderungsgrund (siehe Punkt 3.6.1) begegnet werden kann und weitere Vorteile damit einhergehen, wie STEINHAUSER UND WIEDENBACH (1986, S. 204f) schreiben:

„Eine Fortbildung, die vor Ort stattfinden kann, scheint wichtig, da zeitlicher und finanzieller Fortbildungsaufwand dadurch erheblich verringert werden kann, wodurch einige Hinderungs-faktoren, an Fortbildung teilzunehmen, wegfallen oder sich verringern würden. Eine im räumlichen Sinn schulnahe Fortbildung ist möglicherweise in der Lage, praxisnäher zu arbeiten, und bei vielen Lehrern Vorurteile oder Abneigungen gegenüber Fortbildungsveranstaltungen abzubauen.“

Letztlich ist laut RECKMANN (1992, S. 138ff) bei der Konzeption von LFB-Veranstaltungen der Lernort auch deshalb eine Planungsgröße, da je nach thematischer Ausrichtung mehr oder weniger Distanz zur Schule bzw. zum Arbeitsplatz sinnvoll ist. Dies zeigt sich ebenso in den Vorlieben der Adressaten, die bei verschiedenen Themenschwerpunkten unterschiedliche Veranstaltungsorte nennen. So sollen etwa Disziplinprobleme oder Schwierigkeiten im Kollegium eher an der eigenen Schule bearbeitet, während an anderen Schulen in der Nähe curriculare Themen behandelt werden und Hochschulen vor allem mit fachwissenschaftlichen Themen verknüpft sind. Es ist aber anzumerken, dass gerade Universitäten insgesamt kaum eine Rolle spielen und selten als Veranstaltungsort gewünscht werden (z. B. PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 50f oder PAYRHUBER, 1975, S. 53). Daneben gilt, dass Lehrkräfte, die aktiver LFB betreiben, tendenziell eher bereit sind, auch weiter entfernte Veranstaltungsorte aufzusuchen (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 150 oder PLATTE, 1974, S. 63). Angesichts vorheriger Ausführungen ist es wenig überraschend, dass Frauen stärker Veranstaltungsorte im näheren Umfeld, Männer eher auswärtige Orte wählen (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 152 oder WEISS, 1975, S. 96f).

Teilnehmerkreis

Ein weiterer konstituierender Faktor bei der LFB-Konzeption ist die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises. Von Seiten befragter Lehrkräfte dominiert hier oftmals der Wunsch, mit anderen Lehrkräften derselben Schulform zusammen zu sein, deutlich schwächer ist hingegen der Wunsch nach schulformübergreifender Teilnehmerzusammensetzung ausgebildet und noch weniger wird danach verlangt, lediglich mit eigenen Kollegen zu lernen (z. B. BECK ET AL., 1995, S. 56 oder RECKMANN, 1992, S. 144ff). Nach WILLI ET AL. (1997, S. 158f) ist dieses Meinungsbild bei Lehrkräften, die kaum LFB nachgehen, noch stärker ausgeprägt. Den Befund, dass trotz der Bedeutungszunahme von schilf noch immer nur eine Minderheit LFB gemeinsam mit Lehrern aus dem eigenen Kollegium besuchen will, deuten die Autoren als Ausdruck der individualisierten Auffassung von LFB. Wird hingegen wie bei FABMANN (1994, S. 31) gefragt, ob heterogene oder homogene Gruppen gewünscht sind, wird mit überwiegender Mehrheit dafür gestimmt, dass die übrigen Teilnehmer derselben Fachrichtung entstam-

men sollten, weshalb der Autor abweichend zu den obigen Erkenntnissen folgert: „Die Öffnung über die Grenzen des eigenen Schultypus hinaus wird akzeptiert, vielmehr jedoch besteht eine deutliche Präferenz hinsichtlich der Rekrutierung aus dem eigenen Fach.“ Die Bereitschaft zur schulformübergreifenden LFB ist auch davon abhängig, an welcher Schulform die Befragten selbst unterrichten, da etwa Lehrkräfte aus dem Primarbereich lieber unter sich bleiben als Lehrer aus dem Sekundarbereich (z. B. BECK ET AL., 1995, S. 57 oder WEISS, 1975, S. 74f). Alles in allem scheinen Lehrkräfte generell etwas aufgeschlossener als andere Akademikergruppen zu sein, was die Bereitschaft anbelangt, Fortbildung im buntgemischten Teilnehmerkreis aufzusuchen (KUNTZ, 1973, S. 181). Bezüglich der Gruppengröße ermittelt SCHWETLIK (1998, S. 307), dass die Gruppengröße nach Ansicht der Befragten zwischen zehn und 25 liegen sollte, wobei vor allem Teilnehmerzahlen von 16-20 sowie dahinter liegend von 12-15 bevorzugt werden. Dies scheint auch die tatsächlichen Verhältnisse widerzuspiegeln, da zumindest bei BLOCH ET AL. (1981b, S. 83) für die 158 untersuchten Kurse gilt, dass etwa 75% davon zwischen 9-30 Teilnehmer haben, wobei sich die zwei größten Einzelgruppen aus 16-30 Teilnehmern mit 52% und 9-15 Teilnehmern mit 23% der Nennungen zusammensetzen. In den Veranstaltungen selbst variiert die Gruppengröße im Kursverlauf, im Schnitt kommen zwei Konstellationen zustande, da neben Phasen mit dem gesamten Plenum oftmals zwischendurch Kleingruppenarbeit stattfindet (ebd., S. 107ff). Zuletzt wird hinsichtlich schilf deutlich, dass Lehrer von größeren Schulen eher dafür plädieren, auch mit einem Teilkollegium diese LFB-Aktivitäten durchzuführen, wohingegen an kleineren Schulen stärker der Einbezug des Gesamtkollegiums gefordert wird (WILLI ET AL., 1997, S. 263ff oder MÜHLHAUSEN & SCHELLHASE, 1993, S. 346ff).

3.3.4 Dozenten

Die Frage nach dem bevorzugten LFB-Dozenten ist wie schon bei den zuvor betrachteten Einzelaspekten eigentlich nicht isoliert zu sehen, da zur Beantwortung auch das Thema sowie die Veranstaltung insgesamt zu betrachten sind, was von den Lehrkräften gleichfalls so gesehen wird (WEISS, 1975, S. 76f). Deshalb ist zuweilen festzustellen, dass eine Mehrheit angibt, es sei irrelevant, ob der Referent beispielsweise aus der Universität oder einem Wirtschaftsunternehmen stammt, da nach Ansicht von KANWISCHER ET AL. (2004, S. 129) Gesichtspunkte wie Termin, Thema oder Arbeitsform der Veranstaltung wohl wichtiger sind. Ansonsten wird in den meisten Studien von den Lehrkräften geäußert, dass am häufigsten andere Lehrer akzeptiert werden, die modellhaft Praxis präsentieren, und mit etwas Abstand Hochschuldozenten dahinterliegen, gefolgt von Vertretern sonstiger Einrichtungen, etwa Schulpsychologen (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 128f; RECKMANN, 1992, S. 151ff; BONG & GÜNTHER, 1980, S. 127). Dabei sollten die Lehrkräfte möglichst nicht aus der eigenen Schule stammen (FABMANN, 1994, S. 30). Nur in der Studie von HOLZAPFEL (1975, S. 173) werden Hochschullehrer den Schulpraktikern vorgezogen, wobei hier Kooperationen zwischen diesen beiden Dozentengruppen vorgeschlagen werden. Tatsächlich wird LFB in der Praxis oftmals von Dozenten-Teams durchgeführt, wobei dies umso häufiger der Fall ist, je länger die Veranstaltungsdauer ist (BLOCH ET AL., 1981b, S. 85f).

Wenig überraschend ist, dass Gymnasiallehrer stärker als Lehrkräfte anderer Schulformen für Universitätsvertreter als LFB-Dozenten plädieren (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 173 oder BECK ET AL., 1995, S. 59f). Erstaunlicher ist schon etwas mehr, dass jüngere Lehrkräfte weniger Wert auf Professoren als LFB-Dozenten legen als ältere (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 171 oder PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 93). Demgegenüber ist es wiederum erwartungskonform, dass Frauen

seltener als Männer die Forderung vertreten, wonach Hochschullehrer in der LFB mitwirken sollten (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 48 oder WILLI ET AL., 1997, S. 170f).

Es bleibt also festzuhalten, dass bevorzugt Lehrer als LFB-Dozenten gewünscht werden, lediglich in Sonderfällen werden andere Akteure, beispielsweise Wirtschaftsvertreter bei einer entsprechenden thematischen Ausrichtung, häufiger genannt (PLATTE, 1974, S. 55; FABMANN, 1994, S. 30). Weshalb in der LFB vor allem Lehrkräfte als Dozenten tätig sein sollten, lässt sich dadurch ergründen, dass auf die geforderten Kompetenzen der LFB-Dozenten eingegangen wird. So haben JÄGER UND BODENSOHN (2007, S. 50f) herausgefunden, dass die Dozenten aus Sicht der Adressaten Beispiele einbringen, Erfahrung besitzen, professionell vorbereitet, Materialien liefern und fachdidaktisch sowie pädagogisch qualifiziert sein sollten. Daneben wird u. a. auf gute Betreuung, effektives Zeitmanagement in der Durchführung sowie Vorinformationen Wert gelegt (ebd., S. 51f). Deshalb heißt es bei KEPPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 30), dass der Kursleiter vor allem für einen guten organisatorischen Ablauf zu sorgen hat. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt LANDERT (1999, S. 109f), der aber betont, dass neben den fachlichen Qualifikationen und dem zur Verfügung gestellten Material auch die erwachsenenbildnerischen Kompetenzen wichtig sind. Demzufolge fordert der Autor (ebd., S. 187f) in seinem Fazit, dass Fortbildner für ihre LFB-Tätigkeit qualifiziert werden sollten, was u. a. von PRENZEL (1995, S. 55) vertreten wird. Daneben schlägt LANDERT (1999, S. 187f) vor, dass öfters auch schulexterne Experten rekrutiert werden sollten, wozu eine Anpassung des Honorierungssystems in Erwägung gezogen werden könnte sowie der geringe Frauenanteil bei Fortbildnern zu erhöhen sei. Allerdings hat SCHWETLIK (1998, S. 309ff) nachgewiesen, dass Männer häufiger als Frauen Interesse bekunden, selbst eine LFB zu leiten.

3.3.5 Zwischenresümee: Gestaltungswünsche

Der Versuch, die vielfältigen Ergebnisse zu den LFB-Gestaltungswünschen zusammenzufassen, fällt angesichts der heterogenen Präferenzen nicht leicht, zumal etliche Einflussfaktoren hinzukommen, etwa das Thema oder der Kontext der LFB. Dennoch scheint es bezüglich der Zeitdauer oftmals den Wunsch nach eher kurzen Veranstaltungen zu geben, möglicherweise auch in einem turnusmäßigen Modus. Als Zeitpunkt wird vor allem die Unterrichtszeit bevorzugt, das Wochenende oder Ferien werden kaum in Betracht gezogen. Im Hinblick auf die Organisationsform wird u. a. erkennbar, dass dezentrale und kollegiale LFB-Formen auf großes Interesse stoßen und generell eine aktive Mitwirkung gewünscht ist, möglichst mitsamt Vor- und Nachbereitung. Ferner wird auch deutlich, dass teilweise rezeptive, eher gewohnte Arbeitsformen präferiert werden, wobei Frauen etwas aufgeschlossener für innovativere Ansätze zu sein scheinen als Männer. Dabei sollte LFB vor allem an nahegelegenen Veranstaltungsorten stattfinden und der Teilnehmerkreis nur in seltenen Fällen schulformübergreifend zusammengesetzt sein. Als Dozenten werden in der Regel erfahrene Lehrer bevorzugt, die modellhaft Praxis demonstrieren können. Unter dieser Prämisse ist auch die Folgerung von PENNIG (2005, S. 114) einzuordnen, indem sie anregt, vermehrt erfahrene Lehrkräfte als Fortbildner heranzuziehen:

„Unter diesem Aspekt wäre es von Interesse, die Erfahrungen von Lehrern bei der Erprobung offener und alltagsorientierter Unterrichtseinheiten in Fortbildungen einfließen zu lassen und diese gemeinsam mit den Fortbildungsteilnehmern zu reflektieren. So können Erfahrungsberichte von Kollegen die Lehrer möglicherweise anregen, sich an einer Diskussion zu beteiligen und dabei gewohnte Lehr- und Lernstrategien zu überdenken.“

Insgesamt ist zu bekräftigen, dass Lehrer nach FABMANN (1994, S. 34) eine hohe LFB-Bereitschaft aufweisen, gleichwohl gilt: *„Aber sie wollen Weiterbildung in einer bedarfsge-*

rechten Form konsumieren, mit direkter Nutzbarmachung im Unterricht und ohne großen organisatorischen Aufwand hinsichtlich der Anreise.“ Somit ist nochmals mit GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 164) darauf zu verweisen, dass die befragten Lehrer ein breiteres Angebot wünschen, welches aber zeitlich überschaubar sein und nicht in den Ferien oder am Wochenende stattfinden soll. Jedoch ist zu bedenken, dass Lehrkräfte, die fortbildungsaktiver sind, zu größeren Aufwand bereit sind, etwa längerdauernde und weiter entfernt gelegene LFB besuchen (WILLI ET AL., 1997, S. 145). Deshalb schließe ich mich LANDERT (1999, S. 180f) an, der verlangt, auch künftig eine Zeitrahmen-Vielfalt in der LFB beizubehalten, z. T. sogar für dieselbe Veranstaltung unterschiedlich Zeitfenster vorzusehen. Dies hängt natürlich auch davon ab, auf welcher Ebene die LFB angesiedelt ist, da hiervon die zeitlichen Präferenzen abhängen (z. B. KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 22). Daneben scheint, wie ebenfalls bereits aufgezeigt, eine turnusmäßige Taktung bzw. Sequenzierung aus Sicht der Lehrkräfte eine Option, auch längerfristig LFB zu betreiben (z. B. SCHWETLIK, 1998, S. 295f oder RÜEGG, 1994, S. 140). Damit könnte es auch besser gelingen, die oft gewünschte Erfahrungs- und Berufsorientierung sowie die Verschränkung von Theorie und Praxis mitsamt einer Reflexionsphase zu bewerkstelligen (z. B. GÖVERT & MÜHLHAUSEN, O. J. [1987], S. 54f).

Alles in allem werden also heterogene LFB-Möglichkeiten befürwortet, um den stark divergierenden Interessen und Gestaltungswünschen gerecht zu werden. Dabei besteht eine Kongruenz von Zielen mit Inhalten und Arbeitsweisen bei LFB, wenn beispielsweise die eigene Praxis verbessert werden soll, so werden auch eher LFB-Formen mit Erprobung gewünscht (z. B. PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 78 oder RECKMANN, 1992, S. 169). Darauf basierend ist als weitergehende Implikation abzuleiten, dass in der LFB möglichst alltagsnahe Lernerfahrungen gemacht werden sollten, die Lehrkräfte dazu animieren, dies in den Schulalltag zu übertragen, denn bei BLOCH ET AL. (1981b, S. 105) heißt es hierzu: *„Arbeitsformen, die Lehrer über längere Zeit in ihrem eigenen Lernen bevorzugt oder praktiziert haben, dürften ihren Niederschlag in der Schulgestaltung finden.“* Dies trifft nur bedingt zu, wie die Autoren (ebd., S. 112) später ausführen:

„Die Lehrer beschäftigen sich also zu einem erheblichen Teil mit Diskutieren und Besprechen. Dies dürfte auch das Ziel einer Lehrerfortbildungsveranstaltung sein, einen kollegialen Treff darzustellen [...]. Dieser Anteil dürfte wesentlich höher sein als in den Schulen. Wenn diese Betätigung für die Lehrer als sinnvoll angesehen wird, müßte man sich überlegen, ob dies nicht auch für die Schüler gelten könnte. Man müßte die Bedingungen dafür feststellen und vor allem Bewußtmachungs- und Transferverfahren für die Lehrer erarbeiten, die ihnen erlauben, auch ihren Schülern einen erheblichen Anteil für Diskutieren und Besprechen einzuräumen.“

Deshalb werden regelmäßig vergleichbare Überlegungen angestellt, mittels LFB Lernerfahrungen zu ermöglichen, die sich dann auf den Unterricht auswirken, etwa von KANWISCHER ET AL. (2004, S. 193f):

„Aus didaktischer Sicht muss den Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, das 'neue Denken' selbst auszuprobieren, zu trainieren und zu reflektieren. Dies bedeutet aber auch, dass die Lehrer bei einer Fortbildungsveranstaltung selbst aktiv werden müssen. Die Befunde zu den Vermittlungsformen von Fortbildungsveranstaltungen haben aber ergeben, dass die Lehrer bei Fortbildungen traditionelle Vermittlungsformen favorisieren, also ein eher rezeptives, stoff- und dozentorientiertes Lernen. [...] Es ist deshalb sinnvoll, die Lehrer 'sanft' in andere Lernkonzepte einzuführen, um die Lernbarrieren so niedrig wie möglich zu halten. Zu diesen Überlegungen treten auch noch die Befunde zur Erwartungshaltung der Lehrerschaft hinsichtlich des 'outputs' von Fortbildungen. Diese orientieren sich daran, welchen Nutzen sie am nächsten Tag für die Unterrichtsstunden 'bringt'. Die Fragen, die sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellen, lauten: Wie viel Struktur benötigen die Lehrer, um nicht durch totale Offenheit überfordert zu werden? Wie kann die Erwartungshalten der Lehrer hinsichtlich des 'outputs' befriedigt

werden? [...] Es muss plausibel werden, dass die vorgeschlagenen Alternativen ein Mehr an Erkenntnispotential entfalten, aber bei gleichem (wenn auch andersartigem) Arbeitseinsatz.“

3.4 Lehrerfortbildungsaktivitäten

Auch wenn im Folgenden dargestellt wird, inwiefern LFB von den Lehrkräften ausgeübt wird, so möchte ich zunächst darauf verweisen, dass es sich bei den Ergebnissen weitgehend um Selbstaussagen der befragten Lehrer handelt. Dennoch lassen sich schon hier einige Konkretisierungen feststellen gegenüber den geäußerten Interessen zur und den Gestaltungswünschen an LFB. So wird in einem ersten Schritt auf den Beteiligungsgrad der Lehrerschaft an LFB eingegangen, also die Frage behandelt, wie hoch die Quote derjenigen ist, die mit organisierter LFB erreicht werden (siehe Punkt 3.4.1). Danach wird der zeitliche Umfang der LFB-Aktivitäten betrachtet, etwa die durchschnittliche Anzahl an Tagen, die pro Jahr für LFB aufgewendet wird (siehe Punkt 3.4.2). Sodann wird das Ausmaß verschiedener LFB-Handlungsformen aufgezeigt, z. B. der Anteil von selbstständigem Literaturstudium im Rahmen der LFB-Aktivitäten (siehe Punkt 3.4.3). Schließlich werden einige Faktoren beleuchtet, die das LFB-Verhalten beeinflussen, etwa soziodemographische oder schulische Merkmale (siehe Punkt 3.4.4). In einem Exkurs wird zuletzt noch untersucht, welche Meinung die Adressaten von LFB bezüglich des Aspekts der Freiwilligkeit vertreten (siehe Punkt 3.4.5).

3.4.1 Beteiligungsgrad

Recht übereinstimmend wird regelmäßig festgestellt, dass Lehrkräfte insgesamt relativ fortbildungsaktiv sind, weshalb FABMANN (1994, S. 6) aufgrund seiner Daten schlussfolgert: „*Es gibt wohl nur wenige Berufsgruppen, die eine dermaßen rege Weiterbildungsaktivität angeben können.*“ Dies könnte etwa daran liegen, dass Lehrkräfte im Verhältnis zu anderen Akademikern besonders stark einen Fortbildungsbedarf verspüren, wie KUNTZ (1973, S. 157f) nachgewiesen hat. Dies hängt dem Autor zufolge mit den wahrgenommenen beruflichen Veränderungen zusammen. Jedenfalls schwanken die Werte derjenigen Lehrkräfte, die, gemessen am Zeitpunkt der Befragung, in den letzten Jahren LFB besucht haben, von 60-90% (z. B. JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 16; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 47; BAUMERT & HOPF, 1980, S. 53; KRATZSCH ET AL., 1967, S. 104). Zuweilen kommen gar Werte von über 90% zustande, wobei dies oftmals damit erklärt wird, dass vor allem fortbildungsaktive Lehrkräfte die Fragebögen ausgefüllt haben (z. B. HAENISCH, 1992, S. 25). Dieses Problem, dass es sich bei den Befragten oft um per Selbstselektion positiv verzerrte Samples handelt, wird häufiger thematisiert, wenn über die Ergebnisse berichtet wird (z. B. PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 23). LANDERT (1999, S. 57f) führt seinen Befund, wonach die befragten Lehrkräfte ihre eigene LFB-Bereitschaft höher einstufen als die ihrer Kollegen, auf eine entsprechende Verzerrung zurück. Der Autor gibt auch zu bedenken, dass die eigenen Aktivitäten stärker bewusst sind und deshalb als vergleichsweise höher eingeschätzt werden. Zumindest bleibt festzuhalten, das gelegentlich in Untersuchungen herausgefunden wird, dass rund die Hälfte der Befragten in den zurückliegenden Jahren keine LFB besucht hat (z. B. BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 265; PASTILLE, 1978, S. 11; PAYRHUBER, 1975, S. 49). Dies kann auch daran liegen, dass sehr spezifisch, etwa ausschließlich nach dienstlich anerkannter LFB gefragt worden ist. Vor allem bei ungewöhnlichen LFB-Formen ist es oft nur ein Bruchteil der Befragten, der damit bereits Erfahrung gesammelt hat, z. B. mit einem Hospitationszirkel (MÜHLHAUSEN, 1991, S. 206), einem Betriebspraktikum (PÄTZOLD, 1988, S. 189) oder einem Kontaktstudium (WIBNER, 1982, S. 28). Insgesamt scheint es wohl so zu sein, dass mit staatlicher LFB circa ein Drittel der Lehrerschaft nicht erreicht wird, selbst wenn die LFB-Angebote zuvor stark ausgebaut wurden (BI-

CKEL & CHRISTEN, 1979, S. 35). Deshalb fordert LANDERT (1999, S. 181f) zum einen, Schulentwicklungsprozesse mehr mit LFB zu verzahnen und zum anderen das Aufgabenspektrum der LFB-Einrichtungen zu erweitern (ebd., S. 184): „*Die Kernaufgabe der Weiterbildungsstellen würde also allgemein die Beratung und Unterstützung in allen mit Weiterbildung zusammenhängenden Feldern beinhalten.*“ So könnten möglicherweise diejenigen Lehrkräfte angesprochen werden, die sich bislang vor allem auf informelle Weise fortbilden, wobei u. a. HOLZAPFEL (1975, S. 158f) kritisiert, dass dies oftmals zu sehr auf das eigene Fach fixiert erfolgt. Jedenfalls haben schon manche Studien darauf hingedeutet, dass zwischen systematisch betriebener LFB und adäquat vorfindbaren LFB-Möglichkeiten eine positive Beziehung besteht (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 90 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 100). Insofern könnte es die LFB-Beteiligung erhöhen, indem zur LFB-Aktivität animiert wird, damit jener sich selbstverstärkende Effekt auftritt, den beispielsweise DAUS ET AL. (2004, S. 85) in ihren Daten finden: je mehr LFB betrieben wird, umso positiver wird LFB bewertet und umso häufiger wird auch zukünftig LFB aufgesucht.

3.4.2 Zeitlicher Umfang

Aufwand

Der zeitliche Umfang wird in unterschiedlichen Maßeinheiten erfasst. So wird beispielsweise generell mitgeteilt, dass rund 80% der Befragten mindestens einmal pro Jahr an LFB teilnehmen, wovon die Hälfte sogar von halbjährlichen LFB-Aktivitäten berichtet (BECK ET AL., 1995, S. 81). Doch wie ist es um den zeitlichen Aufwand tatsächlich bestellt? Bemessen nach Tagen, schwanken die Angaben derjenigen Befragten, die LFB besucht haben, teilweise beträchtlich. So ergibt sich bei HAENISCH (1992, S. 28f) ein Schnitt von fünf bis elf Tagen pro Jahr, da dieser Wert von vielen Faktoren beeinflusst wird (siehe Punkt 3.4.4). Tatsächlich liegen die jährlich aufgewendeten Tage für LFB häufig in diesem Spektrum, reichen also von vier Tagen (z. B. STURM, 1981, S. 30 oder BOOS-NÜNNING, 1979, S. 131) bis hin zu zehn Tagen (BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 37). Diese Unterschiede sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass verschiedene LFB-Formen erfasst worden sind. LANDERT (1999, S. 72ff) kommt ebenfalls auf circa zehn Fortbildungstage, wovon dann rund vier Tage auf institutionelle LFB entfallen. Da in den Befragungen möglicherweise fortbildungsaktive Lehrkräfte überrepräsentiert sind, ist bezüglich der offiziellen LFB interessant, dass statistisch gesehen nach KNAUT (2003, S.7) jede Lehrkraft in NRW pro Jahr 3,2 Tage offizielle LFB betreibt. Zuweilen lassen sich sogar ernüchternde Befunde konstatieren, etwa bei KANWISCHER ET AL. (2004, S. 94f), wo nur eine Minderheit der thüringischen Geographielehrer die ihnen zustehenden fünf Fortbildungstage vollständig nutzen, was vor allem mit der Freistellungspraxis begründet wird, aber auch mit Bequemlichkeit sowie Belastungen und z. T. auch mit dem unattraktiven Angebot. In manchen Erhebungen wird auch nach den durchschnittlichen Stundenzahlen geforscht, die in bestimmten Zeiträumen für LFB anfallen. So berichten die Befragten bei WILLI ET AL. (1997, S. 25), dass sie für jegliche als LFB auszulegende Aktivität pro Woche knapp fünf Stunden aufwenden. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Angebotsstruktur organisierter LFB, etwa die von HELLER UND ROSENMUND (2002, S. 32ff) ausgewertete Kursstatistik, wonach die Durchschnittsdauer für Kurse etwa 13 Stunden beträgt und sich diese in der Regel auf zwei bis drei Sitzungen verteilen²⁷.

²⁷ Allerdings werde ich diesen Aspekt vorerst nicht weiterverfolgen, sondern erst später wieder aufgreifen (siehe Punkt 3.5.2).

Häufigkeit

Eine andere Einteilungsmöglichkeit ist es, die Anzahl bzw. Häufigkeit der LFB-Aktivitäten für einen bestimmten Zeitraum zu erfassen. Auch hier gibt es eine große Bandbreite zwischen den Befragungen. So besuchen bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 46) die Lehrer etwa eine Veranstaltung im Jahr. Bei DAUS ET AL. (2004, S. 80) ist dieser Wert sogar noch geringer, da in den letzten fünf Jahren im Schnitt 2,3 Kurse besucht wurden. Damit scheint aber das untere Ende noch nicht ganz ausgelotet, denn nach NEU UND MELLE (1998, S. 182) wurden von den Befragten innerhalb der letzten zehn Jahre (ab dem Zeitpunkt der Befragung) durchschnittlich lediglich 2,9 Kurse aufgesucht. Die Kursanzahl bei Lehrkräften, die als fortbildungsaktiv eingestuft werden, liegt höher, denn hier beträgt der Mittelwert 8,9. Auch bei PRENZEL (1995, S. 27) zeigt sich eine große Streuung bei der Frage, wie viele Veranstaltungen im aktuellen Schuljahr besucht wurden, da fast die Hälfte der Befragten keine Antwort gaben und aus der übrigen Gruppe 19% mindestens sieben, 41% der Befragten vier bis sechs sowie weitere 38% der Befragten eine bis drei Veranstaltungen angaben. Ähnlich ist es bei KANWISCHER ET AL. (2004, S. 90), der eine Häufigkeit von 4,6 Kursbesuchen mit einer vergleichsweise hohen Standardabweichung von 3,31 vorfindet. In seiner Studie differenziert FABMANN (1994, S. 5ff) nach Kurz- und Langzeitveranstaltungen, wobei Maßnahmen ab drei Tagen Dauer in die zweite Kategorie fallen. Hierbei ergibt sich, dass 81,9% der Lehrer Kurzzeit- und 61,7% der Lehrer Langzeitveranstaltungen besucht haben, wobei der Durchschnittswert insgesamt 1,2 Kurzzeit- und 0,5 Langzeitveranstaltungen pro Jahr und Lehrer beträgt. Es kommt hinzu, dass Lehrkräfte nicht nur institutionelle LFB aufsuchen, sondern weitere LFB-Aktivitäten betreiben. Daher konstatiert KNAUT (2003, S. 7): *„Damit sichert ein hoher Anteil der Lehrkräfte durch Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ihre berufliche Professionalität.“* Allerdings ist zu betonen, dass es eine gewisse Gruppe von Lehrkräften gibt, die nicht durch offizielle LFB erreicht wird und dies nicht durch andere LFB-Bemühungen ausgleicht, wie beispielweise WILLI ET AL. (1997, S. 24) feststellen: *„Aktivitäten in der weiteren Fortbildung kompensieren nicht fehlende Aktivitäten in der dienstlich anerkannten LFB.“*²⁸

Wunsch

Zuletzt wird noch betrachtet, ob die Lehrer den von ihnen betriebenen zeitlichen Umfang für LFB als ausreichend einschätzen oder ob der Wunsch nach mehr Zeitressourcen für LFB geäußert wird. Während HARTMANN (1972, S. 19) noch relativ pauschal darauf hinweist, dass fast zwei Drittel der Befragten mehr als einmal im Jahr an LFB teilnehmen möchten, konkretisiert FABMANN (1994, S. 34f) dies auf eine durchschnittlich gewünschte Anzahl von zehn Tagen im Jahr für LFB. HAENISCH (1992, S. 31f) zufolge wird bei der Frage nach wünschenswertem und möglichem Zeitaufwand für dienstliche LFB offenbar, dass die realisierte LFB-Zeit in etwa derjenigen entspricht, die die Lehrkräfte aufzuwenden bereit sind. Allerdings scheint sich etwas mehr als ein Drittel der Befragten zwei bis drei Tagen mehr Zeit für LFB zu wünschen als sie tatsächlich für LFB eingesetzt haben. Dies stimmt weitgehend mit GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 48f) überein, wonach etwas mehr als ein Drittel der Befragten ungefähr ein bis zwei Kurse mehr besuchen will. Dies trifft vor allem auf diejenigen zu, die ohnehin schon als fortbildungsaktiv klassifiziert sind. Somit ist nach WEISS (1975, S. 60) festzuhalten, dass mehr als die Hälfte der Befragten mit dem zeitlichen Ausmaß der LFB-Aktivitäten zufrieden ist. Andererseits ist aber abschließend zu bedenken, was WIBNER (1982, S. 74) ausgeführt hat angesichts der Ergebnisse, die er auf die Frage erhalten hat, welche zeitlichen Belastungen für ein Kontaktstudium gewünscht werden: *„Es ist klar, daß die in solchen Rubriken*

²⁸ Anmerkung AF: Gemeint sind damit LFB-Aktivitäten der Lehrkräfte.

geäußerten Werte nur ganz grobe Anhaltspunkte geben können. Um die eigene Belastung möglichst gering zu halten, werden von Befragten in der Regel tatsächliche Belastungen überschätzt und gewünschte Belastungen unterschätzt angegeben.“ Damit ist vielleicht erklärbar, weshalb bei BONG UND GÜNTHER (1980, S. 126) abweichend zu den bisherigen Ausführungen nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrer angeben, häufiger als nur alle fünf Jahre eine LFB besuchen zu wollen.

3.4.3 Handlungsformen

Formale Charakterisierung

Die LFB-Aktivitäten lassen sich nach verschiedenen formalen Kriterien ordnen. Eine Möglichkeit ist es, LFB grob nach dem formalen Charakter zu unterteilen, ob es sich beispielsweise um offizielle oder autodidaktische LFB handelt. So hat HAENISCH (1992, S. 25) aufgezeigt, dass die von ihm abgefragten LFB-Kategorien, etwa staatliche LFB, LFB anderer Träger oder private LFB, jeweils von einem Großteil der Befragten wahrgenommen worden sind. Dabei wird erkennbar, dass im Schnitt drei bis vier der zwölf erfassten LFB-Formen in den letzten fünf Jahren in Anspruch genommen worden sind. Vergleichbare Ergebnisse, wonach verschiedene LFB-Arten gleichmäßig auftreten, werden in Studien immer wieder ermittelt. So wird bei HARTMANN (1975, S. 39) zwischen regionaler sowie überregionaler LFB unterschieden. Beide Formen werden ungefähr gleich stark nachgefragt, wobei parallel geäußert wird, dass regionale LFB bevorzugt würde. Nach WEISS (1975, S. 57f) spielen sowohl amtliche wie nicht-amtliche LFB eine ähnlich ausgeprägte Rolle bei den LFB-Aktivitäten der Befragten. Etwas differenzierter wird bei KANWISCHER ET AL. (2004, S. 87) geurteilt, da hier vor allem selbstgesteuerte und auch formelle LFB für das eigene LFB-Verhalten bedeutsam sind, wohingegen informelle und fachverbandliche Formen als weniger relevant eingeschätzt wurden. Eine Besonderheit ist schilf, die in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Gemäß KNAUT (2003, S. 36) hat im Jahr 2002 ungefähr jede dritte Schule in NRW schilf mit hierfür bereitgestellten Projektmitteln durchgeführt. Das tatsächliche Vorkommen von schilf dürfte hingegen noch höher sein, denn bei der mit Projektmitteln geförderten Variante handelt es sich um eine Sonderform. So haben nach WILLI ET AL. (1997, S. 225) etwa zwei Drittel der Befragten angegeben, an schilf teilgenommen zu haben. Allerdings hängt dies stark von der Schulform ab, da beispielsweise an Förder- oder Grundschulen häufiger schilf praktiziert wird und an Gymnasien eher weniger (ebd., S. 233). Teilweise wird auch erfasst, inwiefern Lehrkräfte an Arbeitsgemeinschaften mitwirken, also einer eher informellen, oftmals schulinternen Form der LFB – solche Aktivitäten werden in entsprechenden Erhebungen von rund 40% der Befragten angegeben (z. B. BIENENGRÄBER & VORNDRAN, 2002, S. 32f oder BOOS-NÜNNING, 1979, S. 130). Somit ist der Anteil von über drei Viertel der Befragten, die an einer Arbeitsgemeinschaft teilnehmen, bei WEISS (1975, S. 58) vermutlich verzerrt (eventuell deshalb, da die Antwortvorgabe undifferenziert zwei Kategorien, nämlich Tagungen und Arbeitsgemeinschaften, beinhaltet hat).

Selbststudium

Recht großen Raum bei den LFB-Aktivitäten nimmt das Selbststudium ein (z. B. PRENZEL, 1995, S. 25). Interessant ist dabei, dass Eigenstudium laut BIENENGRÄBER UND VORNDRAN (2002, S. 33) einerseits mit hohem Aufwand assoziiert wird, andererseits wird dieser LFB-Form das größte Potenzial für neue Ideen zugesprochen. Generell scheint das Hauptmedium für diese LFB-Aktivität vor allem Fachliteratur zu sein (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 88f; HOLZAPFEL, 1975, S. 158f; WEISS, 1975, S. 60). Nach PASTILLE (1978, S. 11) gibt es relativ kon-

krete Vorstellungen, was diese Literatur beinhalten sollte: „*Fachdidaktische Veröffentlichungen und Besprechungen von Unterrichtsmodellen in den Chemielehrerzeitschriften finden große Beachtung.*“ Ist dies der Fall, so versprechen sich gut drei Viertel der Befragten davon Arbeitserleichterungen und würden diese Anregungen in den Unterricht miteinbeziehen. An dieser Stelle möchte ich nochmals darauf aufmerksam machen, dass oftmals diejenigen Lehrkräfte, die ohnehin schon offizielle LFB-Angebote aufgreifen, auch individuelle LFB betreiben, hier also kaum eine Kompensationshandlung vorliegt (z. B. LANDERT, 1999, S. 163; NEU & MELLE, 1998, S. 184; KRATZSCH ET AL., 1967, S. 103). Insgesamt wird Fachliteratur oftmals von einem Großteil der Befragten zur selbstgesteuerten LFB herangezogen, beispielsweise bei BOOS-NÜNNING (1979, S. 130) von über zwei Dritteln, wenngleich es auch Ausnahmen hierzu gibt, da etwa bei BICKEL UND CHRISTEN (1979, S. 35f) lediglich ein Viertel der Befragten davon berichtet, Fachlektüre zu rezipieren. Eventuell hängt dieser zuletzt genannte Befund auch damit zusammen, dass laut KUNTZ (1973, S. 173) die Lehrer unter den von ihm erforschten Akademikergruppen am wenigsten Fachpublikationen lesen. Somit entfällt ein nicht unerheblicher Anteil der LFB-Aktivitäten auf eher unorganisierte oder inoffizielle LFB (HEISE, 2007, S. 524). Diese ist jedoch nach KRATZSCH ET AL. (1967, S. 103) in gewisser Weise für den Dienstherren unkontrollierbar. Dennoch stellen die Autoren (ebd., S. 110) in Bezug auf die außerberufliche LFB fest, dass hier hinter den persönlichen Vorlieben oft noch die Lehrerpersönlichkeit zum Ausdruck kommt:

„Die außerberufliche Weiterbildung umfaßt in unserer Untersuchung diejenigen Interessen und Tätigkeiten, die in erster Linie der persönlichen Neigung der befragten Lehrer(innen) entspringen und erst mittelbar der beruflichen Vervollkommnung dienen. Wenn sich Lehrer und Lehrerinnen hier auch in einem berufsferneren Feld bewegen und dabei Neigungen und Interessen mit anderen Berufs- und Bevölkerungskreisen teilen, so zeigen doch die Angaben der Befragten, daß der Beruf ein wichtiger mitbestimmender Faktor bei der Auswahl allgemeiner Bildungsmöglichkeiten bleibt. Auch dort, wo es sich nicht um 'Bildung' im Sinne einer planvoll angelegten geistigen und allgemein menschlichen Vervollkommnung handelt, wo zutreffender von 'kulturellem Konsum' die Rede sein sollte, ist in dem Konsumenten oft genug noch der Lehrer oder die Lehrerin zu erkennen.“

Fernstudium

Zuletzt will ich noch gesondert auf das Fernstudium, vor allem in Form eines einzelnen Fernkurses, als eine spezielle LFB-Aktivität eingehen. Es zeigt sich immer wieder, dass hiermit kaum Erfahrung vorliegt (z. B. BIENENGRÄBER & VORNDRA, 2002, S. 33; HAENISCH, 1992, S. 27f; BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 35f). Gleichwohl scheint ein gewisses Potenzial vorhanden zu sein, denn ein Viertel der von PLATTE (1974, S. 56) befragten Lehrkräften hat angegeben, zumindest an einer Kombination von Präsenz- und Fernkursen interessiert zu sein. Außerdem bevorzugt fast die Hälfte der Befragten eine Verbindung von Funkkolleg und Präsenz-Veranstaltung, womit diese Option deutlich vor anderen Alternativen liegt (ebd., S. 60; siehe hierzu auch Punkt 5.2.2.3). Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von WEISS (1975, S. 59), wonach rund zwei Drittel der Befragten fortbildende Funk- oder Fernsehreihen rezipiert haben, was vermutlich an der relativ niedrigen Zugangshürde liegt. Deshalb könnten auch onlinegestützte LFB-Angebote auf Interesse stoßen, etwa bei KEPPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 26), wo 42% der Befragten entsprechende Voten abgeben. Auf diesen neueren LFB-Ansatz werde ich an anderer Stelle ausführlicher eingehen (siehe Punkt 5.2.2).

3.4.4 Einflussfaktoren

Inhalte

Ohne Frage ist es von Belang, welche Inhalte in der Veranstaltung behandelt werden. Oftmals zeigt sich in der tatsächlichen LFB-Nachfrage, etwas mehr noch als in den eher hypothetischen Interessensbekundungen, dass der fachlich ausgerichteten LFB sehr starkes Gewicht zukommt (z. B. RÜEGG, 1994, S. 72 oder PAYRHUBER, 1975, S. 51f). Methodisch-didaktische sowie praxisorientierte Kursschwerpunkte stellen aber das zweite große Standbein der LFB-Nachfrage dar (z. B. PRENZEL, 1995, S. 28; BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 265; PÄTZOLD, 1988, S. 189). Ferner ist erkennbar, dass häufig aktuelle bildungspolitische Themen ihren Niederschlag finden, beispielsweise wurde sich in LFB zur Jahrtausendwende gehäuft mit Medienbildung beschäftigt (z. B. HAHN, 2003, S. 198ff). Zuweilen kann dies daran liegen, dass manche Fächer, etwa Geographie, besonders medienintensiv sind (KANWISCHER ET AL., 2004, S. 104). Generell lassen sich thematische LFB-Schwerpunkte wie die zuletzt dominierende Qualitätsdiskussion oftmals unter dem Oberbegriff Unterrichtsentwicklung subsumieren, so dass ein Großteil der LFB-Aktivitäten in diesen Block einzuordnen ist (z. B. KNAUT, 2003, S. 38f oder HAHN, 2003, S. 202ff)

Alter

Die LFB-Aktivitäten wandeln sich mit dem Alter. Analog zum Interesse scheint sich der umgekehrt u-förmige Verlauf beim LFB-Verhalten zu wiederholen, indem die jüngeren und die älteren Kollegen etwas weniger aktiv LFB betreiben als Lehrer mittleren Alters (z. B. FAßMANN, 1994, S. 8 oder HARTMANN, 1975, S. 39). Dies spiegelt laut HARTMANN (1972, S. 17) Plausibilitätsannahmen wieder bzw. „[...] die allgemeine Erfahrung, daß nämlich das Fortbildungsinteresse bei den unter 30jährigen noch nicht und bei den über 50jährigen nicht mehr sonderlich ausgeprägt ist.“ Deshalb sind etwa bei PAYRHUBER (1975, S. 49f) vor allem die 30-40jährigen Befragten besonders an LFB interessiert. Außerdem zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter die investierte Zeit in offizielle LFB abnimmt (z. B. KRATZSCH ET AL., 1967, S. 109f) oder verstärkt für private LFB aufgewendet wird (HAENISCH, 1992, S. 30). Etwas irritierend ist dabei, dass gleichzeitig im mittleren Alter die familiäre Belastung zunimmt (KEPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 34), weshalb etwa jüngere Lehrkräfte, die weniger familiäre Verpflichtungen haben, öfters LFB in den Ferien betreiben (KANWISCHER ET AL., 2004, S. 89). Zumindest könnte damit, eben mit der nachlassenden familiären Verpflichtung bei Älteren, das Ergebnis von PREUß-KIPPENBERG (1980, S. 64) erklärt werden, wonach mit zunehmendem Dienstalter die LFB-Aktivität ansteigt, obwohl dieser Befund eher als Ausnahme angesehen werden kann. Denn wie schon angemerkt, ist in der Regel ein umgekehrt u-förmiges Muster beim altersbedingten LFB-Verhalten festzustellen, was etwa WILLI ET AL. (1997, S. 30) folgendermaßen deuten: „Eine stichhaltige Erklärung für diesen zunächst ansteigenden und dann abfallenden Verlauf läßt sich im Rahmen der Befragungsdaten nicht finden. Eine nicht unplausible Erklärung wird darin gesehen, daß in der jüngsten Altersgruppe der Bedarf an LFB noch nicht so spürbar ist und daß er nach einem Maximum mit steigendem Lebensalter und damit zunehmender Unterrichtserfahrung abnimmt.“ Daneben sind die besuchten LFB-Kurse zuweilen je nach Alter thematisch unterschiedlich ausgerichtet. So hat sich bei Umfrage von HELLER UND ROSENMUND (2002, S. 27) gezeigt, dass Ältere Anschluss an Neuerungen suchen und Kaderkurse ab einem höheren Alter nicht mehr allzu relevant sind. Auch WILLI ET AL. (1997, S. 281f) können belegen, dass mit zunehmender Unterrichtserfahrungen eher Kurse besucht werden, die neue Technologien oder Kommunikation und Kooperation behandeln, weniger hingegen methodisch-didaktisch oder pädagogische Themen beinhalten. Außerdem

haben KANWISCHER ET AL. (2004, S. 89) darauf hingewiesen, dass mit zunehmendem Alter die Bedeutung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen zulasten der LFB-Aktivität zunimmt bzw. die LFB-Tätigkeit hierauf verlagert wird. Schließlich hat sich in der Studie von BOOS-NÜNNING (1979, S. 167) das Alter sogar als größeres Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem Geschlecht erwiesen. So empfinden Jüngere Unterrichtsbefreiung stärker als förderlich für die LFB-Aktivitäten, während Ältere häufiger fehlendes Interesse als Hinderungsgrund angeben und Gratifikationen als wirkungsvollere Förderfaktoren ansehen (ebd., S. 168f).

Geschlecht

Neben dem Alter ist auch das Geschlecht ein Faktor beim LFB-Verhalten. Hier ist das Bild allerdings recht uneinheitlich. So wird zum einen festgehalten, dass Frauen seltener an LFB teilnehmen als Männer (z. B. STURM, 1981, S. 30 oder HARTMANN, 1972, S. 24). Manchmal wird auch festgestellt, dass Frauen häufiger LFB besuchen (z. B. FABMANN, 1994, S. 7f). Gleichzeitig wird aber darauf verwiesen, dass Frauen zwar weniger Zeit für offizielle LFB investieren als Männer, dies aber durch mehr private LFB zu kompensieren versuchen (z. B. HAENISCH, 1992, S. 30 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 117). Deshalb tritt in manchen Studien auch das Ergebnis zutage, dass Frauen manche LFB-Formen öfters betreiben als Männer. So suchen Frauen häufiger als Männer regionale Veranstaltungen auf (HARTMANN, 1975, S. 39) oder Frauen beteiligen sich öfter an ferrialen Kursen (KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 33). Daneben sind wie bei den LFB-Interessen (siehe Punkt 3.2) bei der thematischen LFB-Nachfrage geschlechtsspezifische Abweichungen erkennbar. So konnte RÜEGG (1994, S. 104f) eine geschlechtstypische Polarisierung bezüglich der Inhalte ermitteln, da Männer eher Informatik, Werken, Zusatzqualifikation und ähnliches besuchen, während Frauen eher Kurse zur Kooperation besuchen. Dies wird von HELLER UND ROSENMUND (2002, S. 25) bestätigt, da hier ebenfalls die Männer eher EDV-Themen wählen, während Frauen eher pädagogische und musische Themen bevorzugen. Zudem sind Männer häufiger in Kaderkursen zu finden (ebd., S. 26). Außerdem wird die Kursleitung klar durch Männer dominiert, selbst im Bereich Hauswirtschaft, der ausschließlich von Frauen besucht wird, gibt es nur männliche Kursleiter (RÜEGG, 1994, S. 110). Insgesamt scheinen Frauen vor allem aufgrund der familiären Situation weniger Zeit für offizielle LFB zu haben, da sie stärker als Männer in ihrem LFB-Verhalten von der Familienkonstellation beeinflusst werden, wie WILLI ET AL. (1997, S. 55) schreiben: *„Als wichtiges Fazit läßt sich festhalten, daß familiäre Belastungen negative Auswirkungen auf das Teilnahmeverhalten von Lehrerinnen haben, die sich vor allem auf die Anzahl der Tage beziehen, die die davon betroffenen Lehrerinnen im Untersuchungszeitraum für dienstlich anerkannte Lehrerfortbildung aufgewendet haben.“* Deshalb geben Frauen auch einen signifikant höheren Bedarf an zusätzlicher LFB-Zeit an (ebd., S. 68).

Schulformzugehörigkeit

Unabhängig von der Schulform fällt zunächst auf, dass die Schulgröße bedeutsam sein könnte, obschon es unterschiedliche Erkenntnisse hierzu gibt. So heißt es bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 50f), dass große Schulen klar vorne liegen, was die LFB-Aktivitäten anbelangt, es folgen kleinere Schulen, mittlere Schulen liegen hinten. Den Autoren zufolge liegt dies wohl daran, dass an kleinen Schulen, weil man sich kennt, und an großen Schulen, da es genug Kollegen gibt, Vertretung kein Problem ist, während dies bei mittelgroßen Schulen schwieriger ist. Hingegen findet sich bei FABMANN (1994, S. 12) eine andere Reihenfolge: Lehrer kleinerer Schulen (bis zu 30 Lehrer) suchen seltener LFB auf, am häufigsten ist dies bei Lehrern an Schulen mit 30-60 Kollegen der Fall, bei größeren Schulen sinkt die LFB-Teilnahme wie-

der etwas ab, insbesondere bei Schulen mit mehr als 200 Lehrkräften. Aufgrund dieser uneinheitlichen Befunde ist nicht auszuschließen, dass die Schulgröße insgesamt eher weniger relevant ist für die LFB-Aktivität, wie WILLI ET AL. (1997, S. 34) konstatieren. Konkret auf die Schulformen bezogen wird regelmäßig in den Studien erkennbar, dass an Gymnasien die LFB-Aktivität, zumindest hinsichtlich offizieller LFB, eher unterdurchschnittlich ist (z. B. JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 3; WILLI ET AL., 1997, S. 32f; PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 61). Als eher überdurchschnittlich erweist sich oftmals das LFB-Verhalten der Grundschullehrkräfte (z. B. STURM, 1981, S. 30 oder WILLI ET AL., 1997, S. 43f). Allerdings wird in der Studie von WILLI ET AL. (1997, S. 70) von Gymnasiallehrern der höchste Wert angegeben, als die wöchentlich aufgewendete Zeit für LFB erfragt wird. Insofern ist hier die Situation ähnlich wie bei der Schulgröße eher unklar, es ist lediglich sicher, dass sich die Schulform auf das LFB-Verhalten auswirkt. Und dies sogar so sehr, dass HAENISCH (1992, S. 26) schreibt, die Schulform würde andere Merkmale wie Alter, Geschlecht oder Fach scheinbar beim LFB-Verhalten dominieren. Dies wird zudem in der Auswertung bei WILLI ET AL. (1997, S. 85) bestätigt: „Die wichtigste aller interpretationsleitenden Variablen stellt die Schulform dar.“ Darüber hinaus sind schulische Faktoren, unabhängig von der Schulform noch auf andere Weise beim LFB-Verhalten wirksam. Beispielsweise ist die LFB-Aktivität bei denjenigen Lehrkräften größer, die weitere Funktionen innehaben oder zusätzliche Aufgaben an ihrer Schule wahrnehmen (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 46 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 100).

3.4.5 Exkurs: Freiwilligkeit

Theoretischer Hintergrund

In der LFB-Diskussion herrscht weitgehend Einigkeit, dass das Prinzip der Freiwilligkeit beibehalten werden sollte, was aber mitnichten bedeutet, LFB sei nicht notwendig. Vielmehr besteht eine gewisse gesellschaftliche und pädagogische Pflicht, Schritt zu halten mit neuen Erkenntnissen, womit sowohl Fragen des Berufsethos als auch der Rahmenbedingungen sowie der Anreiz-Struktur aufgeworfen werden (z. B. TERHART, 2000, S. 134; MSW NRW, 1996, S. 51ff; LIPPERT, 1982, S. 65; RAUSCHER, 1980, S. 676f; FRIBERG, 1976, S. 18f; MOHR, 1975, S. 16; BOHNENKAMP, DIRKS & KNAB, 1966, S. 817). In diesem Sinne formuliert EDELHOFF (1988, S. 326): „*Freiwilligkeit als Postulat der individuellen Freiheit findet ihre Grenzen in der gesellschaftlichen Verpflichtung, zu der auch die ständige Bereitschaft des Lehrers weiter zu lernen gehört. Freiwillige Fortbildung ist demnach definiert durch die Bereitschaft zu und Wahrnehmung von Fortbildungsmöglichkeiten.*“ Insofern besteht ein Spannungsverhältnis zwischen LFB-Verpflichtung und Freiwilligkeit. Deshalb ist es immer wieder erforderlich, über eine stetige Abstimmung das partiell ambivalente Verhältnis schrittweise anzunähern (z. B. PETER, 1996, S. 24 oder BELBENOIT, 1979, S. 200; zu rechtlichen Regelungen bezüglich LFB siehe Punkt 2.2). Diesbezüglich besteht weiterhin Handlungsbedarf, wie die EDK (1991, S. 25) konstatiert: „*In diesem Spannungsfeld von Obligatorium einerseits und Freiwilligkeit andererseits fehlt es zur Zeit an Zwischenlösungen, die das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Lehrerinnen und Lehrer, welche ständig weiterlernen, garantieren und die dennoch den Lehrkräften genügend Freiraum für die Gestaltung ihrer Fortbildung lassen.*“ Einen Lösungsvorschlag unterbreitet LANDERT (1999, S. 27): „*Die Vermittlung des neuesten Forschungsstandes und die Befriedigung der Bedürfnisse der Gesamtlehrerschaft sollten in obligatorischen Kursen realisiert, die individuellen Bedürfnisse mittels der fakultativen Weiterbildung befriedigt werden.*“ Damit könnte dem Problem begegnet werden, dass freiwillige LFB laut KNAUF (1977, S. 34) eine soziale Selektion beinhaltet, da insbesondere Frauen aufgrund der Doppelbelastung seltener an LFB in der unterrichtsfreien Zeit teilnehmen können

(siehe Punkt 3.6.4) und so eventuell von obligatorischen Veranstaltungen während der Dienstzeit profitieren könnten.

Empirische Befunde

Doch welche Stellung beziehen die Lehrkräfte selbst zur Frage der Freiwilligkeit? Zunächst finden sich einige Belege dafür, dass nur eine Minderheit der Lehrer obligatorische LFB-Aktivitäten befürwortet (z. B. EDER & SEYR, 1984, S. 125 oder HARTMANN, 1975, S. 37). Ausgehend von vergleichbaren Ergebnissen urteilen dementsprechend EIGLER UND NENNIGER (1983, S. 241):

„[...] die Lehrer neigen dazu, die Sicherung ihrer professionellen Tüchtigkeit als ihre Sache anzusehen, sie wollen sich insbesondere die Entscheidung vorbehalten, ob sie an einer Lehrerfortbildung teilnehmen oder nicht; ist die Entscheidung für Lehrerfortbildung aber gefallen, dann sehen sie die Verwirklichung weniger als ihre Sache (für die sie Zeit aus der ihnen disponiblen Lebenszeit, d.h. der Freizeit, einzusetzen bereit sind), sondern als eine Sache der Institution, in deren Dienst sie stehen, wohl in dem Gedanken, daß dieser die professionelle Tüchtigkeit zugute kommt.“

Damit in Einklang steht, dass es sich bei LFB-Kursen in der Regel um überwiegend fakultative Angebote handelt (RÜEGG, 1994, S. 137). Nichtsdestoweniger existieren etliche Studien, in denen ein erheblicher Anteil der Befragten für obligatorische LFB votiert, beispielsweise 42% bei BONG UND GÜNTHER (1980, S. 126). Mit am höchsten sind die Zustimmungswerte für verpflichtende LFB bei KAISER (1970, S. 220) mit 70% der Befragten und bei WEISS (1975, S. 66) mit sogar 84% der Befragten. Allerdings sind diese Angaben mit Bedingungen verknüpft, beispielsweise sollte die obligatorische LFB in der Unterrichtszeit stattfinden und mit der Lehrverpflichtung verrechnet werden. Außerdem wird parallel ein breites fakultatives Angebot gefordert (z. B. WEISS, 1975, S. 67f oder KAISER, 1970, S. 221). Daneben ist in manchen Sonderfällen ein gewisser Anteil der Befragten für verpflichtende LFB. So sind drei Viertel der Befragten für obligatorische Fortbildung bei angehenden Schulleitern (BOSSE & KRANZ, 2003, S. 48). Oder es stimmt knapp ein Drittel der von MÜLLER ET AL. (1991, S. 25) befragten Berufsschullehrer dafür, ein verpflichtendes Berufspraktikum einzuführen. Außerdem wird die Einstellung zu einer ausschließlich freiwilligen LFB auch von der Schulformzugehörigkeit mitbestimmt, wie dies etwa MÜHLHAUSEN UND SCHELLHASE (1993, S. 346f) bezüglich der Frage einer verpflichtenden Teilnahme an schilf herausgefunden haben. Im Vergleich zu anderen Akademikergruppen liegen die von KUNTZ (1973, S.185) befragten Lehrkräfte mit rund 50% Zustimmung zu einer Zwangsfortbildung an zweiter Stelle, wobei dies laut Autor eher als Wunsch nach einem professionellen Angebot zu verstehen ist: *„Zwang ist weniger als autoritäre Maßnahme verstanden worden, sondern eher als generelle Institutionalisierung.“*

Insgesamt wird LFB vorrangig als Berufspflicht angesehen, so dass sich die Frage nach der Freiwilligkeit in dieser Form kaum stellt, da etwa nach HAENISCH (1992, S. 82) auch ein Großteil der Befragten davon ausgeht, dass LFB nützlich für die eigene Arbeit ist. Einen alternativen Erklärungsansatz liefern BICKEL UND CHRISTEN (1979, S. 38), indem sie formulieren: *„Fortbildung wird als notwendiger Bestandteil des Berufs gesehen, nicht mehr so sehr als eine von hohem Berufsethos getragene Berufspflicht.“* Alles in allem schließe ich mich letztlich dem Kommentar von LANDERT (1999, S. 186) an, der zum Sinn einer Reglementierung ausführt: *„Die Frage nach der Legitimation und dem Sinn eines Obligatoriums spielt aber übers Ganze gesehen wohl umso weniger eine Rolle, je höher die Qualität der einzelnen Veranstaltung ausfällt und je sicherer mit dieser Qualität gerechnet werden darf.“*

3.4.6 Zwischenresümee: Aktivitäten

In den vorherigen Abschnitten wurde deutlich, dass sich die Lehrerschaft durch eine insgesamt recht hohe Fortbildungsaktivität auszeichnet, obwohl rund ein Drittel der Lehrkräfte nicht durch offizielle LFB erreicht wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass LFB in vielfältigen Formen praktiziert wird, wobei etwa die private Fachlektüre eine wichtige Rolle spielt und Fernkurse kaum relevant sind. Im LFB-Verhalten zeigt sich, dass fachlich ausgerichteten Kursen etwas größeres Gewicht zukommt als dies in den allgemeinen Interessensbekundungen den Anschein hatte. Bei den unterschiedlichen Einflussfaktoren scheint insbesondere die Schulformzugehörigkeit bedeutsam zu sein, wenngleich nicht richtig klar ist, inwiefern sich die Schulform auf die LFB-Aktivität auswirkt. Alles in allem sind die Erkenntnisse zum LFB-Verhalten der Lehrkräfte also einerseits umfangreich und so vielfältig, dass WILLI ET AL. (1997, S. 86) vor einer undifferenzierten Pauschalierung warnen, denn es handelt sich um *„[...] Befunde, die sich wegen ihrer Heterogenität eigentlich gegen die hier vorgenommene eindimensionale Betrachtung sperren.“* HAENISCH (1992, S. 23) macht darauf aufmerksam, dass die LFB-Aktivitäten oftmals nur unzureichend statistisch erfasst sind, etwa aus Datenschutzgründen, und deshalb vor allem Einschätzungen vorliegen, die dem Autor zufolge lediglich für Trendberichte ausreichen. Zudem warnt HARTMANN (1972, S. 12) davor, anhand einseitiger Kennzahlen eine Bewertung vorzunehmen: *„Im Zusammenhang [...] ist noch einmal die Frage des Kursangebots nach Kursart und Kursdauer aufzugreifen, weil in bildungspolitischen Diskussionen zwar häufig mit dem jährlichen Anteil der an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmenden Lehrer argumentiert wird, aber nur selten mit der für die Effektivität der Fortbildung wichtigen Kursdauer.“*

Es kommt die bekannte Diskrepanz zwischen Absichtserklärung und tatsächlicher Handlung hinzu (z. B. WIBNER, 1982, S. 38), selbst wenn in diesem Abschnitt vorrangig diejenigen Ergebnisse aus Studien herangezogen werden, die explizit auf die praktizierte LFB abzielen. Dennoch will ich nun diesen Aspekt aufgreifen, um damit auch die im Abschnitt 3.4.1 dargestellten Befunde etwas zu relativieren. Nicht nur STEINHAUSER UND WIEDENBACH (1986, S. 8) haben aufgrund der Forschungslage gefolgert *„[...] daß die Realität der Fortbildungsaktivitäten anders aussieht als die Interessens- und Bedürfnisbekundungen von seiten der Lehrer es vermuten lassen.“* So stellt beispielsweise PÄTZOLD (1988, S. 191) fest, dass zwar über die Hälfte der Befragten Interesse an einem Betriebspraktikum äußert, sich dies aber nicht im LFB-Verhalten widerspiegelt. Nach DAUS ET AL. (2004, S. 84) hat die Einstellung zur LFB-Notwendigkeit oder zum erwarteten Nutzen keine Auswirkung auf die LFB-Aktivität. Auch HAHN (2003, S. 17) kommt zu dieser Einschätzung, weshalb sie schreibt:

„Darüber hinaus kommen gleich mehrere Untersuchungen im Ergebnis zu der interessanten Feststellung, dass sich Lehrerinnen und Lehrer inhaltlich praxisrelevante Fortbildungsangebote, Praxissimulationen und Praxiskontakte wünschen; werden solche jedoch durch Fortbildungsinstitutionen angeboten, ist deren Frequentierung eher bescheiden [...]. Über Gründe dafür wird spekuliert, verlässliche Argumentationen für dieses Verhalten werden jedoch nicht aufgezeigt.“

Es wird diesbezüglich eher allgemein konstatiert, dass schon Prozesse der Themenwahl respektive der zuvor entwickelte LFB-Wunsch laut RECKMANN (1992, S. 83) in einem Spannungsfeld entsteht bzw. durch unterschiedliche Einflussfaktoren vermittelt wird: *„[...] Zwischen 'objektiver' schulischer bzw. beruflicher Situation und Artikulation eines Fortbildungswunsches stehen Prozesse der Wahrnehmung, subjektiven Deutung und Verarbeitung und letztlich der Entscheidung über eine konkrete Fortbildungsabsicht.“* Aus diesem Grund wird gelegentlich in den Fazits verschiedener Studien gefordert, dass eine gewisse LFB-Pflicht

bestehen sollte, nach KANWISCHER ET AL. (2004, S. 194) etwa pro Jahr eine fachliche und eine methodische Veranstaltung, jeweils möglichst ganztägig. Dadurch könnte überhaupt erst eine LFB-Aktivität bei denjenigen angestoßen werden, die bislang kaum durch offizielle LFB erreicht wurden, weshalb etwa PREUß-KIPPENBERG (1980, S. 58) schreibt: „*Auf einen Nenner gebracht, kann dieses Ergebnis bedeuten, wer interessiert ist, versucht mehr; und wer mehr unternimmt, dessen Interessen erweitern sich. Für die Organisation der Lehrerfort- und -weiterbildung hieße das, einen Teil der Weiterbildung (zunächst) obligatorisch zu veranstalten und dieses Angebot gleichzeitig so attraktiv wie möglich zu gestalten, um Interesse zu mobilisieren.*“ Nach wie vor wird von manchen Autoren die für LFB aufgewendete Zeit als eher gering eingestuft, beispielsweise durch BOOS-NÜNNING (1979, S. 174), die zudem darauf hinweist, dass ein Großteil der LFB-Aktivitäten zu Hause ausgeübt werden. Dies kann aber auch damit zusammenhängen, dass kaum Interesse besteht, über LFB „*Professionelle Belohnungen wie Erweiterung des Verantwortungsspielraums und Erhöhung der Aufstiegschancen [...]*“ (ebd.) zu erlangen. Dies wiederum kann darauf zurückzuführen sein, dass die Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrerberuf generell sehr gering sind und deshalb KRATZSCH ET AL. (1967, S. 128) folgern, dass LFB mehr zur Privatsache wird, die einen vom Beruf losgelösten Eigenwert gewinnt, wie ich es teilweise schon in Abschnitt 3.2.5 angedeutet habe. Deshalb schließe ich mich MÜHLHAUSEN (1990, S. 124) an, der aufgrund der sehr heterogenen Einstellungen und Erfahrungen mit LFB fordert, LFB sehr breit zu definieren als diejenigen Aktivitäten, die der beruflichen Tüchtigkeit dienen (siehe Punkt 2.2.2).

3.5 Lehrerfortbildungsangebot

Die LFB-Aktivitäten und die LFB-Interessen sind im Zusammenhang mit dem LFB-Angebot zu sehen. Auf das Wechselwirkungsverhältnis von Angebot und Nachfrage werde ich später eingehen (siehe Punkt 3.5.3), zunächst will ich mich damit beschäftigen, auf welche Weise die Adressaten welche LFB-Informationen überhaupt erreicht (siehe Punkt 3.5.1). Sodann werde ich etwas ausführlicher die Angebotsstruktur beschreiben, also beispielsweise einen Blick auf die Träger werfen (siehe Punkt 3.5.2). Im Zwischenresümee werde ich schließlich wie zuvor noch weitergehende Aspekte aufzeigen (siehe Punkt 3.5.3).

3.5.1 Informationszugriff

In manchen Erhebungen zur LFB wird untersucht, welche LFB-Informationsquellen den Lehrkräften zur Verfügung stehen. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Programmhefte staatlicher Institutionen dominieren (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 100f; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 45f; BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 266). Gleichzeitig werden diese primär verfügbaren Informationsquellen eher als durchschnittlich brauchbar bewertet, wohingegen Tipps von Kollegen an erster Stelle liegen (HAENISCH, 1992, S. 128). Generell werden Kollegen recht häufig als eine der Möglichkeiten genannt, über LFB-Angebote informiert zu werden (z. B. LANDERT, 1999, S. 68ff; PRENZEL, 1995, S. 22; PÄTZOLD, 1988, S. 182). Von Frauen werden die Gespräche mit Kollegen etwas häufiger als von Männern angegeben als Option, von LFB zu erfahren (WILLI ET AL., 1997, S. 186f). Daneben ist die Schulleitung sehr wichtig für die Informationsweitergabe (z. B. PRENZEL, 1995, S. 22). So wird etwa bei BECK ET AL. (1995, S. 40) von fast jedem sechsten Befragten angegeben, nicht genügend über LFB-Angebote informiert worden zu sein, wobei die Autoren nicht sicher sind, ob es auch an nicht ausreichender Aufmerksamkeit liegen könnte. An größeren Schulen kommt es vor, dass Informationen nicht zu allen Lehrkräften gelangen, was auch erklären könnte, weshalb der Schulleitung an Grund-

Förder- und Hauptschulen diesbezüglich von den Befragten eine größere Bedeutung zugesprochen wird als an anderen Schulformen (HAENISCH, 1992, S. 126ff).

Bei den Informationsquellen zu LFB-Veranstaltungen spielen Verbände, Gewerkschaften oder andere Träger wie konfessionelle Einrichtungen keine allzu große Rolle. Noch weniger bedeutsam sind Fachzeitschriften (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 45f; BECK ET AL., 1995, S. 65; HAENISCH, 1992, S. 126f).

Insgesamt ist der Erhalt von Informationen zu LFB-Angeboten vermutlich kein Problem, da in zwei unterschiedlichen Umfragen jeweils über 90% der Befragten bekunden, dass sie zu Ausschreibungen oder Programmheften Zugang haben (GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 45 und PRENZEL, 1995, S. 21). Dies ist nicht weiter verwunderlich, da nach HAENISCH (1992, S. 126f) den Lehrkräften je nach Schulform durchschnittlich vier bis sechs Informationsquellen zur Verfügung stehen, wobei nahezu alle Befragten auch schriftliche und/oder informelle Auskünfte erhalten. PÄTZOLD (1998, S. 182) stellt ebenso fest, dass sich 42% der Befragten nicht umfassend und 37% der Befragten nicht rechtzeitig informiert fühlen, so dass der Autor entsprechenden Verbesserungsbedarf bei der Kommunikation ableitet. Bei besonderen LFB-Formen werden solche Defizite öfters erkennbar: Beispielsweise sind weniger als ein Fünftel bei MÜLLER ET AL. (1991, S. 26) ausreichend über Betriebspraktika informiert oder nur rund ein Drittel der von WIBNER (1982, S. 21) Befragten kennt das aktuelle Programmheft zum universitären Kontaktstudium. Wird nach Problemen gefragt, so wird am häufigsten, insbesondere von Befragten, die kaum an LFB teilnehmen, bemängelt, dass in den Konferenzen keine Benachrichtigung erfolgt, dass die Informationen in den Programmen zu knapp sind oder dass die Programme vergriffen sind (WILLI ET AL., 1997, S. 213ff). Zudem wird von Frauen öfters als von Männern beklagt, dass sie weniger über LFB-Angebote benachrichtigt werden (BECK ET AL., 1997, S. 46).

Deshalb will ich zuletzt noch einen Blick darauf werfen, welche Wünsche die Adressaten zur Aufmachung der LFB-Informationen äußern. Zunächst ist es wichtig, dass konkrete Angaben zur LFB, etwa zu den Zielen, Inhalten und Voraussetzungen gemacht werden (z. B. FABMANN, 1994, S. 32; BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 267; STEINHAUSER & WIEDENBACH 1986, S. 198). In ihrem Fazit haben WILLI ET AL. (1997, S. 213) die ermittelten Gestaltungswünsche bezüglich der LFB-Informationen folgendermaßen zusammengefasst, wobei diese Präferenzen kaum von Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Schulform beeinflusst werden:

- *„Am stärksten erachten die befragten Lehrer/-innen Vorabinformationen zu den Zielen der Fortbildungsveranstaltung, zu den zu erwartenden Kosten, zur Konzeption, zum Ablauf, zur Kursleitung sowie zu Unterbringung und Verpflegung als 'notwendig'.*
- *Angaben zu An- und Abreisemöglichkeiten sowie zu den (minimalen bzw. maximalen) Teilnehmerzahlen kommt eine nachgeordnete, Informationen über Freizeitangebote keine nennenswerte Bedeutung zu.“*

Außerdem wird oftmals Wert darauf gelegt, dass es schulformspezifische Mitteilungen gibt (z. B. HAENISCH, 1992, S. 130). Auch LANDERT (1999, S. 165f) kritisiert, dass die Informationen über LFB-Inhalte zuweilen unzureichend sind, da die Ziele oftmals nur rudimentär und schwammig formuliert sind. Deshalb sollte seiner Meinung nach darüber nachgedacht werden, zukünftig das Internet als zusätzlichen Informationskanal zu nutzen, damit aktuelle und umfangreichere Hinweise möglich sind. Auch HELLER UND ROSENMUND (2002, S. 45) betonen, dass mithilfe des Internets das LFB-Programm noch stärker in die Breite kommuniziert werden kann. Nach KEPPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 26) würden sich Drei Viertel der Befragten über das Internet für LFB-Veranstaltungen anmelden, wobei erwartungsgemäß vor allem

mangelnde EDV-Kenntnisse oder fehlender Online-Zugang als Hinderungsgründe genannt werden.

Daneben wird gelegentlich gefordert, dass die Lehrkräfte individuelle Anschreiben erhalten oder zumindest LFB-Bekanntmachungen in ihr Fach gelegt bekommen, da Orte wie das schwarze Brett als wenig geeignet beurteilt werden (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 199f oder FABMANN, 1994, S. 32f). Jedenfalls ist es wichtig, dass die Lehrkräfte an die LFB-Informationen gelangen, da dies die Teilnahmehäufigkeit steigert (HAENISCH, 1992, S. 132f). Hierbei ist auch der Informationsfluss an der Schule bedeutsam, etwa von der Schulleitung oder von den Kollegen ausgehend, und es hat sich gezeigt, dass dies von der wahrgenommenen Lehrerkooperation und -kollegialität abhängt: Ist sie höher, so klappt auch die Informations-Weitergabe besser (ebd., S. 131).

3.5.2 Angebotsstruktur

Die Angebotsstruktur von LFB lässt sich unter verschiedenen Blickwinkeln betrachten; in der Regel werden hierfür Programmstatistiken ausgewertet oder in den Umfragen zur LFB nach dem Träger der Veranstaltung gefragt. Ich möchte vier Schwerpunkte setzen, indem ich die Träger, die Kosten, die Ebenen und die teilweise damit verknüpften zeitlichen Aspekte der LFB-Angebote untersuche. Auf inhaltliche Gesichtspunkte der LFB-Angebote werde ich im Zwischenresümee (siehe Punkt 3.5.3) kurz eingehen, da ich dann auch weiterführende Überlegungen anschließe.

Lehrerfortbildungsträger

Der „LFB-Markt“ wird mit großem Abstand durch staatliche Anbieter, etwa Landesinstitute oder auch städtische Einrichtungen sowie Angebote der Schulämter, dominiert, daneben sind noch konfessionelle Träger spürbar vertreten (z. B. HOLSTEIN, 2007, S. 88; KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 25; PRENZEL, 1995, S. 29; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 76f). Es kommen noch etliche weitere Veranstalter hinzu, diese spielen aber kaum noch oder keine allzu große Rolle, etwa Lehrerverbände, Universitäten, Firmen oder Gewerkschaften (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 277f oder LANDERT, 1999, S. 14f). Gleichwohl merkt WILL (1987, S. 78) an:

„Der Umfang des Angebots im Bereich Lehrerfortbildung ist nicht vollständig erfasst, wenn man nicht auch das Angebot der zahlreichen Institutionen, Stiftungen, Vereine nennt, die zusätzlich zum offiziellen Programm Veranstaltungen anbieten und durchführen. Teilweise, z.B. bei Angeboten der Kreis- und Landesbildstellen sowie der auf Landes- und Bundesebene angesiedelten Stellen für politische Bildungsarbeit, wird in den Programmheften der Lehrerfortbildungsinstitute auf Veranstaltungen dieser Einrichtungen hingewiesen.“

Der Autor (ebd.) verweist aber zugleich darauf, dass diese Kurse oftmals politisch ausgerichtet sind: *„Ansonsten haben diese Angebote den Charakter von Zusatzveranstaltungen, die aber nicht darauf ausgerichtet sind, Defizite im Programm der offiziellen Lehrerfortbildung aufzunehmen, sondern eher darauf abzielen, bestimmte fachliche und politische Sichtweisen auch in der Lehrerfortbildung zu Gehör zu bringen.“* Jedenfalls haben HOCHWALD ET AL. (1974, S. 50f) in ihrer umfangreich angelegten Studie zu Trägern der LFB einen Trend zur Angebotskonzentration ausgemacht. So wird von den fünf größten LFB-Institutionen bereits ein Drittel des Gesamtangebots abgedeckt, die zehn größten Träger bestreiten bereits die Hälfte davon und auf die 20 größten von insgesamt 173 analysierten Einrichtungen entfallen zwei Drittel aller LFB-Veranstaltungen. Außerdem zeigt sich, dass nur neun der analysierten LFB-Institutionen 100 oder mehr Kurse anbieten, womit sie wie bereits erwähnt beinahe die Hälfte des Angebots ausmachen. Fast zwei Drittel des Kursangebots wird von denjenigen 16 LFB-Institutionen abgedeckt, die 50 oder mehr Kurse offerieren. Hingegen stammen knapp 10%

aller Angebote von rund zwei Dritteln aller Institutionen, die jeweils sechs oder weniger Kurse anbieten. Hier wird der oben genannte Prozess der Konzentration sichtbar. Unklar ist dabei nach Meinung der Autoren, ob die kleineren Institutionen als Nischenanbieter neben den LFB-Institutionen überleben werden. Wird zusätzlich die Dauer der Kurse berücksichtigt, so wird insbesondere bei längerfristigen Maßnahmen die marktbeherrschende Stellung der staatlichen Träger noch größer (FABMANN, 1994, S. 12ff). Über die Gründe, weshalb die staatlichen Anbieter derart stark den LFB-Markt beherrschen, wird gelegentlich spekuliert, dass deren Veranstaltungen als offizielle LFB anerkannt und somit Fragen der Freistellung oder möglicher Reisekosten weniger problematisch sind. Außerdem kommt hinzu (siehe Punkt 3.5.1), dass Lehrkräfte überwiegend auf deren LFB-Informationen zurückgreifen (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 100f oder HOCHWALD ET AL., 1974, S. 53f). Bei einem Vergleich der Programmstatistik für die einzelnen Bundesländer haben HOCHWALD ET AL. (1974, S. 58f) herausgefunden, dass in fast allen Ländern ein ähnliches Verhältnis von Lehrerbstand und Kursangebot besteht. Die Träger können dabei etwas variieren, wie die Autoren (ebd., S. 78) in ihrem Fazit anmerken, wobei sie darin auch nochmals auf die zentrale Stellung amtlicher Institutionen im LFB-Markt verweisen:

„Zwei Drittel des Angebots liegt in staatlicher/kommunaler Trägerschaft, insgesamt etwa 25 % bei konfessionellen Trägern. Diese Anteile variieren von Land zu Land erheblich, z.T. in Abhängigkeit davon, ob in den jeweiligen Ländern voll ausgebaute kirchliche Weiterbildungsinstitute in Konkurrenz zu den staatlichen Instituten für Lehrerfortbildung arbeiten oder nicht. [...] Weitere gesellschaftliche Gruppen (z.B. Parteien, Gewerkschaften, Lehrerverbände) treten als Träger von Lehrerweiterbildungsveranstaltungen kaum in Erscheinung.“

Ausgehend von ähnlichen Befunden regen manche Autoren deshalb dazu an, zunehmend darüber nachzudenken, den Markt für externe Anbieter zu öffnen bzw. den Zutritt zu erleichtern, wobei solche Aspekte wie Versorgungsgerechtigkeit, kohärente Programmgestaltung und auch Unterstützung selbstorganisierter LFB zu berücksichtigen sind (z. B. LANDERT, 1999, S. 167f oder SCHWETLIK, 1998, S. 341f). Darüber hinaus ist zu überprüfen, inwiefern einzelne staatliche Stellen stärker kooperieren könnten.

Nach HOCHWALD ET AL. (1974, S. 64) beinhaltet so gut wie kein Angebot einen Zertifikatsabschluss, was den Autoren zufolge auch daran liegen kann, dass Zertifikate kaum zu verbesserten Besoldungs- oder Aufstiegschancen führen. Aus diesem Grund sind auch nur in Ausnahmefällen, etwa bei Kursreihen oder spezifischen Themenbereichen, Teilnahmevoraussetzungen festgelegt, weshalb die Autoren (ebd., S. 79) folgern: *“Der wenig gebotenen Möglichkeit eines Zertifikatsabschlusses entspricht die seltene Forderung von Teilnahmevoraussetzungen. Lehrerweiterbildung ist so gesehen noch nicht in den Sog von Leistungsdruck und Verschulung geraten; ihr fehlt andererseits ein System attraktiver Gratifikationen.“* Auch deshalb wird von BOOS-NÜNNING (1979, S. 133f) vor dem Hintergrund von Professionstheorien gemutmaßt, dass sich die LFB-Bereitschaft erhöhen ließe, wenn sie an Aufstiegsmöglichkeiten gekoppelt ist. Hinzu kommt, dass die von der Autorin (ebd., S. 134f) befragten Lehrkräfte zu zwei Dritteln Gratifikationen für LFB verlangen, etwa finanzielle Verbesserung, Stundenermäßigung oder Freistellung vom Unterricht und Karrierechancen, wobei insbesondere der finanzielle Aspekt bedeutsam zu sein scheint.

Lehrerfortbildungskosten

Die große Dominanz staatlicher Träger lässt sich eventuell auch mit den Kosten erklären, da sie bei deren LFB-Angeboten oftmals im Verhältnis zum freien Markt recht gering sind (z. B. KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 23). Außerdem existieren zumeist Regelungen zur Kostenerstattung, da es sich um dienstlich anerkannte LFB handelt (WILL, 1987, S. 25). HELLER UND

ROSENMUND (2002, S. 35f) haben belegt, dass sich die Kosten kaum auf das Anmeldeverhalten auswirken. Lediglich bei sehr hohen und gleichzeitig bei geringen Kosten erhöht sich die Ausfallquote. Laut HOLSTEIN (2007, S. 88) scheint eine gewisse Bereitschaft auf Seiten der Lehrer zu bestehen, einen finanziellen Beitrag zu leisten. Indessen sind hier die Ergebnisse in den verschiedenen Erhebungen unterschiedlich, mitunter möchte sich nur eine verschwindend geringe Minderheit an den Kosten beteiligen oder die Bereitschaft dazu ist unter befragten Lehrkräften relativ gering ausgeprägt (KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 24 oder KAISER, 1970, S. 214). Hingegen würden bei LANDERT (1999, S. 62f) über die Hälfte der Befragten einen Anteil der Kosten übernehmen, wobei dies mit der generellen LFB-Bereitschaft, nicht aber mit der tatsächlichen LFB-Nutzung zusammenhängt. In manchen Erhebungen lehnt nur ein Drittel der Lehrkräfte einen finanziellen Aufwand für LFB ab (JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 22 oder FABMANN, 1994, S. 34f). Es ist jedoch anzumerken, dass die Summen, die als akzeptabel bewertet werden, erkennbar unterhalb der 50-Euro-Grenze liegen (z. B. JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 22 oder KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 24).

Lehrerfortbildungsebenen

Ein Blick darauf, wie sich die Angebote über die verschiedenen Ebenen verteilen (siehe hierzu auch Punkt 2.3.3), offenbart, dass LFB schwerpunktmäßig im regionalen Einzugsbereich stattfindet. Denn nach HOCHWALD ET AL. (1974, S. 78) lassen sich über drei Viertel der Veranstaltungen hierin einordnen, allerdings werden bei den Autoren auch landesweite Maßnahmen mit hinzugerechnet, weshalb vor allem ihre Folgerung, wonach LFB vorrangig auf das jeweilige Bundesland bezogen ist, an dieser Stelle relevant ist. Nichtsdestoweniger trifft es wohl zu, dass vor allem die lokale und regionale, also näher gelegene LFB gut ausgebaut ist (PRENZEL, 1995, S. 29). Diese örtliche Verfügbarkeit hängt vom jeweiligen Dienort ab, da etwa die Angebotssituation auf dem Land schlechter ist als in Großstädten (KRATZSCH ET AL., 1967, S. 97). Selbst wenn durch kurze Entfernungen zwar mehr Lehrer erreicht werden, so sind auch hier oftmals vorwiegend fortbildungsaktive Lehrkräfte dabei, die daneben zusätzlich zentrale LFB besuchen (PENNIG, 2005, S. 89ff). Auf regionaler Ebene sind zumeist auch universitäre LFB-Veranstaltungen angesiedelt, wobei diese eher eine Randerscheinung darstellen und nur selten in Kooperation mit den LFB-Institutionen stattfinden (WILL, 1987, S. 74f; siehe hierzu Punkt 2.3.3.3). Eine Besonderheit stellt schilf da, die etwa im Jahr 2002 in NRW gut 40% der gesamten LFB ausgemacht hat (KNAUT, S. 2003, S. 7f; siehe hierzu Punkt 2.3.3.2). Bezüglich schilf haben WILLI ET AL. (1997, S. 247ff) zudem herausgefunden, dass diese in der Regel zwar durch innerschulische Initiatoren, z. B. Einzelpersonen wie die Schulleitung oder informelle schulische Gruppen, zustande kommen, aber knapp die Hälfte unter Begleitung externer Veranstalter durchgeführt werden, diese also durchaus dem Angebotsspektrum der LFB-Anbieter zuzurechnen sind.

Bei alledem zeigen sich häufig Unterschiede zwischen den Bundesländern (z. B. NEU & MELLE, 1998, S. 181). Schon HOCHWALD ET AL. (1974, S. 49) haben anhand der 3014 untersuchten Kurse im zweiten Halbjahr 1972 festgestellt, dass es in den Stadtstaaten etwas mehr Angebote pro LFB-Institution gibt, wohingegen in den Flächenstaaten die Angebote stärker regional gestreut sind. Zudem hat auch WILL (1987, S. 22f) betont, dass es kaum möglich ist, die einzelnen Kurs- und Programmstatistiken der Bundesländer zu vergleichen, da in manchen Ländern bezüglich der Kosten das Reisekostenbudget mit der LFB-Mitteln verrechnet und auch die Teilnehmererfassung nicht einheitlich ist: Manchmal werden Teilnehmertage gezählt und manchmal lediglich die Anzahl der Teilnehmer festgehalten.

Zeitliche Aspekte der Lehrerfortbildungsangebote

Im Hinblick auf die zeitlichen Aspekte der LFB-Angebotsstruktur fällt zunächst auf, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Durchführungsebene und der Zeit. Beispielsweise führen NEU UND MELLE (1998, S. 181) aus, dass zentrale LFB häufig mehrtägig angelegt ist, während regionale LFB halbtags stattfindet. Auch KANWISCHER ET AL. (2004, S. 102f) schreiben, dass die Kurse des Landesinstituts in Thüringen überwiegend längerfristig und regelmäßig konzipiert sind, während an den Schulämtern und den Schulen vor allem Nachmittagsangebote durchgeführt werden. Noch etwas differenzierter beschreibt RECKMANN (1992, S. 129ff) den damaligen Stand seines Erhebungszeitpunkts, wonach kurzzeitpädagogische Maßnahmen mit maximal einem Tag vor allem auf lokaler Ebene, mehrtägige Veranstaltungen hauptsächlich auf regionaler Ebene und vornehmlich auf landesweiter Ebene Fortbildungsreihen über einen längeren Zeitraum angeboten wurden. Deshalb ist es kaum überraschend, dass mit rund zwei Dritteln ein Großteil des LFB-Angebots nur eintägige Veranstaltungen sind, denn, wie schon aufgezeigt, die meisten Kurse werden auf lokaler und regionaler Ebene offeriert (JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 18). Nach KNAUT (2003, S. 17) sind selbst die Maßnahmen des Landesinstituts weitgehend eintägig, wobei dies auch auf die sehr grobmaschige Zählweise zurückzuführen sein könnte, da alle LFB-relevanten Aktivitäten wie Arbeitsgruppentreffen erfasst werden. LANDERT (1999, S. 172f) betrachtet es als etwas problematisch, dass circa drei von fünf Angeboten nur kurzfristige LFB-Einheiten mit maximal einem Tag Dauer umfassen. Dies ist seiner Ansicht nach fortbildungsdidaktisch nicht allzu sinnvoll, wenngleich es einem Bedürfnis der Teilnehmer zu entsprechen scheint und auch besser mit der Tätigkeit vereinbar ist, da diese LFB-Aktivitäten leichter bewilligt werden und weniger Unterrichtsausfall verursachen (siehe Punkt 3.3.1). HARTMANN (1972, S. 4) geht auf dieses Spannungsverhältnis ebenso ein, demzufolge von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen gefordert wird, dass sie einerseits genügend Zeit zur intensiven Behandlung eines Themas bieten, dabei aber andererseits nicht übermäßig den Schulbetrieb durch längere Beurlaubungen sowie Vertretungsregelungen belasten sollen. Vergleichbar äußern sich HOCHWALD ET AL. (1974, S. 62), die aber auch Vorteile, vor allem sozialer Art, der kurzfristigen LFB anführen:

„30,8 % der Angebote, dies mag überraschen, dauern weniger als einen Tag; vornehmlich handelt es sich hier um Nachmittags- und Abendkurse sowie Einzelvorträge. Bei solch kurzzeitigen Veranstaltungen drängt sich die Frage nach ihrer Effektivität auf. Es ist zu vermuten, daß selbst durch mehrere Veranstaltungen solcher Art dem Lehrer nur einige Denkanstöße gegeben werden können, der Unterrichtsalltag sich aber nicht verändert. Andererseits soll die soziale und kommunikative Funktion auch solch kurzzeitiger Veranstaltungen nicht unterbewertet werden, besonders in Anbetracht der unbefriedigenden Kommunikations- und Kooperationsformen in vielen Lehrerkollegien.“

Zudem ist bei den Autoren ebenfalls erkennbar, dass zumeist kurzfristige Angebote vorzufinden sind. Allerdings haben sie ein- und mehrtägige Kurse, in Abgrenzung zu halbtägigen Veranstaltungen, in einer Kategorie erfasst, so dass diese Werte nur indirekt vergleichbar sind. In ihren Ausführungen ist noch zu finden, dass knapp ein Drittel der Kurse eine Woche oder länger dauert und diesen Kursen größere Effekte auf den Unterricht von den Autoren zugeschrieben werden. Ansonsten haben HOCHWALD ET AL. (1974, S. 61ff) bezüglich der Periodizität herausgefunden, dass es sich bei den LFB-Angeboten fast durchweg um Einzelveranstaltungen handelt, lediglich ein Viertel entfällt auf Kursreihen. Außerdem liegt die Hälfte der Ausschreibung innerhalb der Dienstzeit, wobei diese auf 8:00 bis 17:00 Uhr angesetzt ist. Zudem scheint es so zu sein, dass nur in seltenen Fällen Kurse wiederholt werden.

3.5.3 Zwischenresümee: Angebot

Auf dem LFB-Markt dominieren die staatlichen Anbieter, weshalb den Lehrkräften bei den Informationsquellen vor allem deren Programmhefte zur Verfügung stehen. Daneben spielen Kollegen bezüglich der LFB-Informationen eine Rolle und auch die Schulleitung ist, wenig überraschend, für den Informationsfluss bedeutsam. Hinsichtlich der Aufbereitung der LFB-Informationen wird von den Adressaten gewünscht, die Ausschreibungen schulformspezifisch zu gestalten. Jedenfalls ist eine Angebotskonzentration festzustellen, da ein Großteil der LFB von wenigen, zumeist staatlichen Einrichtungen offeriert wird. Die Veranstaltungen werden dabei überwiegend auf lokaler und regionaler Ebene angeboten. Vermutlich deshalb handelt es sich hauptsächlich um kurzfristige Maßnahmen sowie oftmals Einzelkurse. Die Kosten sind zumeist vernachlässigbar, wobei ein gewisser Anteil der Lehrerschaft bereit ist, sich in geringem Umfang an den Kosten zu beteiligen.

Faktoren der Angebotsgestaltung

Was lässt sich daraus nun für die Angebotsgestaltung folgern (siehe hierzu auch Punkt 3.3)? Hierbei ist zunächst zu berücksichtigen, dass Angebot und Nachfrage in einem komplementären Verhältnis stehen (z. B. HELLER & ROSENMUND, 2002, S. 21 oder TERHART, 2000, S. 131f). Auch SCHWETLIK (1998, S. 249) verweist darauf, dass es unklar ist, inwieweit die verfügbaren LFB-Veranstaltungen sowie die darauf bezogenen LFB-Aktivitäten eher angebots- oder nachfrageinduziert sind. Immerhin ist mit FISCHER (2000, S. 140) zu berücksichtigen: „*Das einfache Kalkül, dass die Fortbildung gut ist, wenn sie 'angenommen' wird, wenn die Teilnehmenden wiederkommen, scheint als Grundsatz einer Angebotsorientierung nicht mehr allein tragfähig zu sein, wenn es nicht ergänzt wird durch eine aus der Lehrerschaft, aus Schulen und Lehrergruppen initiierten Nachfrageorientierung.*“ Auf einer abstrakteren Ebene beschäftigt sich RECKMANN (1992, S. 24) mit angebots- und nachfrageorientierten LFB-Formen, weshalb er für eine partizipative LFB-Konzeption plädiert, dabei aber von einer zentralen Koordinierungsstelle ausgeht:

„Unter den Bedingungen freiwilliger Teilnahme der Adressaten kann – bei entsprechender Strukturierung – ein professionell arbeitendes Fortbildungssystem sowohl auf die Praxisbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen und auch gesellschaftlichen Bedarf und bildungspolitisch begründete Vorgaben berücksichtigen. Da über Fortbildungsangebote und -Organisation auf landesweiter und regionaler Ebene auch die Personalvertretungen der Lehrer/innen mitbestimmen, ist eine Abstimmung und Austarierung 'subjektiver' und 'objektiver' Interessen möglich. Ein in solcher Weise partizipativ gefasstes Fortbildungssystem erlaubt es, für allgemeine, generalisierbare Bedürfnisse und Anforderungen fachwissenschaftlich und fortbildungsdidaktisch Ressourcen zu bündeln und bei 'speziellen' – möglicherweise regional oder lokal spezifisch ausgeprägten – Fortbildungsorientierungen oder Problemen teilnehmernah und situationsbezogen zu reagieren.“

Zudem ist nach FRIED (1997a, S. 297) durchaus davon auszugehen, dass die Anbieter ein relativ genaues Bild der LFB-Bedürfnisse ihrer Adressaten besitzen. Allerdings unterscheiden sich die Lehrer und die Fortbildner dadurch, dass sie jeweils die für sie relevanten Gesichtspunkte stärker betonen, beispielsweise die Fortbildner stärker die institutionellen Rahmenbedingungen unterstreichen (ebd., S. 289ff). Um nun das Angebot zu optimieren, schlägt FRIED (ebd., S. 299) vor, zunächst den Fortbildner-Wünschen größeres Gewicht zu geben. Zumal durch veränderte organisatorische Rahmenbedingungen auch die Motivation der Lehrkräfte erhöht werden könnte, wie HOCHWALD ET AL. (1974, S. 82ff) vermuten. Des Weiteren ist es nach HOLZAPFEL (1975, S. 150) bisweilen notwendig, dass durch die Angebote Impulse gesetzt werden. Lehrkräften ist nicht immer bewusst, welche Entwicklungsoptionen bestehen

oder sinnvoll sind. Allerdings geben HELLER UND ROSENMUND (2002, S. 44) zu bedenken, dass damit ein Legitimationsproblem verbunden ist und unter anderem deshalb empfehlen sie, nicht nur defizit-, sondern auch excellenceorientiert auf LFB-Angebot und LFB-Nachfrage zu schauen. Deshalb ist es unabdingbar, die Lehrkräfte umfassend in die Konzeptionsphase mit einzubeziehen, wie EIGLER UND NENNIGER (1981, S. 35) schreiben:

„Denn wenn es das Ziel von Lehrerfortbildung ist, daß Lehrer die dargebotenen Gedanken nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern in ihr Denken und Handeln integrieren und in der Folge anders lehren und erziehen als bisher, dann scheint es zumindest überlegenswert, die Angebote der Lehrerfortbildung inhaltlich und organisatorisch stärker im Hinblick auf die Interessen- und Bedürfnislagen von Lehrern zu planen.“

Dies scheint auch von Seiten der Lehrkräfte gewollt, denn bei FABMANN (1994, S. 32f) bekunden rund 80% der Befragten, an der Programmherstellung mitgestalten zu wollen. Dies sollte indessen eher indirekt geschehen, beispielsweise durch Kontaktlehrer oder Erhebungen, da diesbezüglich weniger eine persönliche Kontaktaufnahme gewünscht ist.

Insgesamt muss LFB also unterschiedlichen Interessen durch vielfältige Angebote und Formen gerecht werden, es ist somit nach GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 180f) während der Konzeption eine pluralistische Perspektive einzunehmen. Dabei treten dann widersprüchliche Befunde auf, denn nicht immer stimmen die geäußerten LFB-Interessen mit den LFB-Aktivitäten überein, weshalb nicht nur LANDERT (1999, S. 179) anrät, auf Praxisbezug im komplexen Planungsprozess zu achten:

„Ausgehend von zunächst etwas irritierenden Antwortkonstellationen bezüglich der Weiterbildungsmotive sind wir darauf gestossen, dass die von den Lehrpersonen genannten Weiterbildungsmotive, ihre im Veranstaltungsbesuch manifestierten (realen und scheinbaren) Weiterbildungsbedürfnisse einerseits und der Weiterbildungsbedarf des Schulsystems andererseits verschiedene Schuhpaare sind. [...] Wie alle Abklärungen zur Planung einer Dienstleistung müssen die verschiedenen Informationen zusammengebracht und im Zusammenhang gedeutet werden.“

Inhaltliche Angebotsgestaltung

Dies lässt sich auch auf die Inhalte der Angebotsgestaltung übertragen. Dort findet nach WILL (1987, S. 72) kaum eine langfristige Planung statt. Vielmehr wird oftmals kurzfristig auf Trends reagiert, anstatt dass konzeptionelle Ziele gesetzt werden, wie der Autor am Beispiel der informationstechnischen Grundbildung aufzeigt. Als zweites Merkmal kritisiert er die einseitige Vermittlung fachlich-handwerklicher Fähigkeiten, ohne die gesellschaftspolitischen Implikationen zu diskutieren. Aufgrund dieser eher funktionalen Ausrichtung bestimmen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kurse die Angebotsstruktur. Dies haben auch HOCHWALD ET AL. (1974, S. 80) konstatiert und dabei angemerkt, dass die eigentlich laut Strukturplan als dritte Säule der Lehrerbildung vorgesehene Erziehungswissenschaft sowie deren Nachbardisziplinen unverhältnismäßig zurücktreten. Daraus leiten sie ab, dass eine gewisse Diskrepanz zwischen den Funktionsbestimmungen der LFB (siehe Punkt 2.2.4) und ihrer Umsetzung klafft, wodurch inhaltliche, lernmethodische und organisatorische Fragenkomplexe, die wechselhaft verknüpft sind, aufgeworfen werden. Deshalb sind Überlegungen anzustellen, wie es zum Abgleich von subjektiven Bedürfnissen und objektivem Bedarf kommen kann, etwa im Rahmen der Institutionalisierung die Lehrerbeteiligung mit breiterem Themenspektrum als die reine Orientierung an der schulischen Situation (ebd., S. 82ff). Jedoch ist HARTMANN (1972, S. 25) zuzustimmen, der ebenfalls die vielfältigen Einflussfaktoren bei der Angebotsplanung beschreibt und abermals den Praxisbezug als zentrales Element herausstellt:

„Wiederholt wurde bereits darauf hingewiesen, daß sich das Fortbildungsangebot an einem mehrdimensionalen Bezugsrahmen orientieren muß, zu dem neben dem Bereich erziehungs- und fachwissenschaftlicher Forschung, dem Bereich der Bildungsreformen und der bildungspolitischen Entwicklungen auch der Bereich der konkreten Schulwirklichkeit mit ihren Fragen und Problemen gehört. Der Lehrer muß davon ausgehen können, daß Themen aus den beiden ersten Bereichen sachlich exakt und auf seine pädagogische Tätigkeit hin konkretisiert in der Fortbildung zur Sprache kommen.“

Dabei sollte LFB alle Akteure einer Schule ansprechen, also neben den Lehrern beispielsweise auch die Schulleitung (PRENZEL, 1995, S. 53). Wichtig ist hierbei die Ansprechstrategie, um das Angebot bekannt zu machen sowie zur Teilnahme zu motivieren (z. B. GÖGER, 1980, S. 140f oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 29). Zusätzlich ist nach KANWISCHER ET AL. (2004, S. 191) das regionale Angebot noch weiter auszubauen und zu diversifizieren, etwa durch Einbezug der Fachberater, die dann wiederum entsprechend qualifiziert werden müssten.

Viele Autoren gehen einen Schritt weiter und betonen, dass LFB auch innovatorische Akzente setzen sollte, um sowohl Persönlichkeits- als auch Schulentwicklung voranzutreiben (z. B. FRIED, 1996, S. 116f; WILL, 1987, S. 73; PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 9). Eine Möglichkeit ist es hierbei, über LFB auf Einstellungen einzuwirken, wie BOOS-NÜNNING (1979, S. 179) fordert: *„In den Zielen müßten weniger fachspezifische, kognitive Inhalte allein vermittelt, sondern von fachlichen Frage- und Problemstellungen ausgehend bewußt Einstellungsänderungen intendiert werden.“* Nach WEISS (1975, S. 10ff) werden pädagogische Einstellungen durchaus handlungswirksam im Unterricht, weshalb LFB pädagogisch bedeutsame Einstellungen aufbauen sollte. Für den Autor wäre etwa als Szenario denkbar, den oft belegten Praxisschock und Einstellungswandel bei Junglehrern durch begleitende Fortbildungsmaßnahmen abzumildern und so diesen Sozialisationseffekt, der progressive Auffassungen zurückdrängt, einzuschränken. Allerdings ist der pädagogische Standpunkt bereits mit der fortbildungsdidaktischen Orientierung gekoppelt, wie RECKMANN (1992, S. 122ff) darlegt, so dass es schwierig sein dürfte, mit innovativen LFB-Formen auch weniger aufgeschlossene Lehrkräfte zu erreichen. Somit könnte auf diesem Zusammenhang von Einstellung und Fortbildungsorientierung beruhen, was PREUB-KIPPENBERG (1980, S. 84) ernüchtert festhält: *„Die referierten Ergebnisse/Zusammenhänge erlauben die These: die praktizierte Lehrerfortbildung hat die anspruchsvollsten Lehrer am ehesten enttäuscht.“* Denn das LFB-Angebot ist, wie gesehen, eher traditionell ausgerichtet. Beispielsweise ist LFB zu häufig auf die einzelne Lehrperson fixiert und sieht den Lehrer zu wenig als Teil eines Kollegiums oder in seiner Beziehung zur Klasse und zu den Eltern (z. B. LANDERT, 1999, S. 159f). Deshalb ist es weniger überraschend, dass immer wieder die mangelnde Kooperation von Lehrern beklagt wird, etwa aufgrund der ausgeprägten Einzelkämpfer-Kultur oder durch Arbeitsbelastung sowie Zeitmangel, weshalb LFB zum Erfahrungsaustausch führen und Kooperation anregen soll (RECKMANN & HAENISCH, 1987, S. 38ff). Dass dies weiterhin gültig ist, zeigt eine aktuelle Einschätzung von BIENENGRÄBER UND VORNDRAN (2002, S. 33):

„Das Ergebnis dieser Umfrage weist darauf hin, dass das heutige Fortbildungsangebot den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer nicht entspricht und einer grundlegenden Revision bedarf. [...] Die Ergebnisse der Umfrage legen den Schluss nahe, dass Effektivität und Praxisnähe von Fortbildungen eng mit dem Austausch von Ideen zwischen und der Kooperation von Kollegen verbunden sind. Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich den Aufbruch aus der Vereinzelung.“

3.6 Hindernisse bezüglich Lehrerfortbildung

Eine grundlegende Herausforderung organisierter LFB ist es, einen möglichst großen Adressaten- und letztlich auch Teilnehmerkreis zu erreichen. In vielen Untersuchungen wird deshalb den Ursachen nachgegangen, die einen LFB-Besuch verhindern. Die Antworten befragter Lehrkräfte zeigen, dass vielfältige Gründe existieren. Ich habe diese Aussagen geordnet nach veranstaltungsbedingten Hürden (siehe Punkt 3.6.1), schulischen Barrieren (siehe Punkt 3.6.2) und privaten Hindernissen (siehe Punkt 3.6.3). Außerdem werde ich auf Einflussfaktoren wie Alter, Geschlecht, Schulform oder LFB-Aktivität eingehen (siehe Punkt 3.6.4) und am Ende im Zwischenresümee abermals weiterführende Überlegungen bündeln (siehe Punkt 3.6.5).

3.6.1 Veranstaltungsbedingte Hürden

Werden Lehrkräfte befragt, was sie von einer LFB-Teilnahme abhält, so wird oftmals das unattraktive **Angebot** genannt (z. B. DAUS ET AL. 2004, S. 81; PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 34f; KAISER, 1970, S. 223). Indessen wird gleichzeitig bemängelt, dass durch beschränkte Kapazitäten gar keine Teilnahmemöglichkeit bestand und die verfügbaren Plätze für viele Befragte zu schnell vergeben werden (z. B. BECK ET AL., 1995, S. 38 oder EDER & SEYR, 1984, S. 128f). Gelegentlich ist es der Fall, dass viele Kurse überbelegt sind oder ausfallen, zuweilen ist dies aber auch auf außergewöhnliche Umstände zurückzuführen (GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 53). Jedenfalls weisen WILLI ET AL. (1997, S. 117) darauf hin, dass es beim entsprechenden Antwortitem, wonach die Anmeldung nicht berücksichtigt worden sei, eine besonders große Streuung gab. Einen weiteren Faktor stellt dar, dass das LFB-Angebot je nach örtlicher Gegebenheit unterschiedlich bewertet wird, beispielsweise finden sich in städtischen Einzugsgebieten bessere LFB-Möglichkeiten, weshalb dort weniger über fehlende Angebote geklagt wird (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 118 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 99).

Neben den Angebotsschwierigkeiten ist für viele Lehrkräfte die **Entfernung** des Veranstaltungsortes ein wesentliches Problem (z. B. KEPPELMÜLLER ET AL., 2004, S. 24; BECK ET AL., 1995, S. 39; HAENISCH, 1992, S. 103; WIBNER, 1982, S. 83ff). Dabei ist es zunächst naheliegend, dass u. a. laut KRATZSCH ET AL. (1967, S. 99) diese Entfernungsproblematik mit dem Wohnort (Stadt/Land) und dem dort vorhandenen Angebot zusammenhängt. Allerdings zeigen KANWISCHER ET AL. (2004, S. 117) auf, dass die Angebotslage nicht unbedingt mit der örtlichen Situation verknüpft sein muss: *„Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass nach Einschätzung der Lehrer, das Hindernis Entfernung nicht mit dem Hindernis fehlende Angebote korrespondieren muss. Festzuhalten bleibt aber, dass diese beiden Hindernisse eine Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sehr stark einschränken.“*

Zu den veranstaltungsbedingten Hürden sind weitere **organisatorische Aspekte** hinzuzurechnen. So wird häufig der ungünstige Zeitpunkt erwähnt als Hindernisgrund (z. B. BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 38f oder WEISS, 1975, S. 64). Oder es wird von Seiten der befragten Lehrkräfte über ungenügende LFB-Informationen geklagt (z. B. HAENISCH, 1992, S. 103 oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 34f). Weniger von Belang hingegen scheinen Kosten zu sein (DAUS ET AL. 2004, S. 81, S. 85). Bisweilen sind organisatorische Aspekte auch irrelevant und es wird deshalb nicht an organisierter LFB teilgenommen, da andere Optionen wahrgenommen werden, etwa Selbststudium, Gespräche mit Kollegen, Schulpsychologen oder Partnern (z. B. LANDERT, 1999, S. 79f; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 67ff; PRENZEL, 1995, S. 24f). Zumindest scheint eine skeptische Haltung gegenüber LFB oder ein mangelndes Interesse an LFB in den Befragungen kaum als Hinderungsgrund bedeutsam (NEU & MELLE, 1998, S. 182).

3.6.2 Schulische Barrieren

Ein zentrales Problem beim LFB-Besuch ist der damit verbundene **Unterrichtsausfall** (z. B. HAENISCH, 1992, S. 103; EDER & SEYR, 1984, S. 128f; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 133). Deshalb bekunden auch etliche Befragte, dass Sie ein schlechtes Gewissen ihren Kollegen gegenüber, die sie vertreten müssten, von LFB abhält (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 117 oder BECK ET AL., 1995, S. 38). Dies trifft sicherlich vor allem auf LFB zu, die länger als halbtägig ist, wie KEPPELMÜLLER ET AL. (2004, S. 24) diesbezüglich festhalten: „*Weite Anreise und Unterrichtsausfall, verbunden mit der damit notwendigen Supplierung, werden als die größten Problembereiche genannt.*“ Die Schwierigkeit, einen Ersatzlehrer zu finden, ist auch von der Schulgröße abhängig, wobei dies kein ausschlaggebender Faktor bei den LFB-Hindernissen ist, wie GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 60f) aufzeigen.

Demgegenüber bleibt etwas unklar, inwieweit die fehlende **Freistellung** vom Unterricht für die LFB-Teilnahme problematisch ist. Aus manchen Studien geht hervor, dass in der Regel Unterrichtsbefreiung für LFB gewährt wird und insofern kaum ein Hindernis besteht (z. B. DAUS ET AL. 2004, S. 81, S. 81 oder GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 58f). Indessen wird in anderen Befragungen gerade die unzureichende Freistellungspraxis als eine der schulischen Barrieren angeführt (z. B. Fest, 1988 [zitiert nach HAENISCH 1992, S. 102]; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 133; HARTMANN, 1975, S. 42). Unabhängig davon könnte sich auf die LFB-Motivation indirekt auswirken, dass über eine fehlende Würdigung der LFB-Aktivitäten durch die vorgesetzten Behörden geklagt wird (PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 34f).

Die nicht zustande gekommene Teilnahme an LFB wird sehr häufig mit der allgemein hohen **Berufsbelastung** begründet (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 116; WILLI ET AL., 1997, S. 117; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 64f; PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 34f; WEISS, 1975, S. 64). Gelegentlich wird in diesem Zusammenhang auch von Zeitmangel gesprochen, der den Besuch organisierter LFB behindert (z. B. BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 38f; KAISER, 1970, S. 223; KRATZSCH ET AL., 1967, S. 101). Jedenfalls deutet dies, in Anlehnung an BECK ET AL. (1995, S. 38), auf eine schulische Mangelsituation hin: einerseits aufgrund der Bedenken wegen des Unterrichtsausfalls und zum anderen durch die starke Beanspruchung mit zusätzlichen schulischen Terminen. Deshalb wird in manchen Umfragen auch nur pauschal von schulorganisatorischen Problemen gesprochen, die eine LFB-Teilnahme erschweren können (PÄTZOLD, 1988, S. 189). Teilweise bedeutsam sind Konflikte mit Behörden und Eltern, wenngleich sich diese vor allem auf die Berufszufriedenheit auswirken (KAISER, 1970, S. 223)

3.6.3 Private Hinderungsgründe

Da LFB nicht nur in der Unterrichtszeit stattfindet, spielen auch private Hindernisse eine Rolle, insbesondere die **familiäre Situation** wird hier genannt (z. B. NEU & MELLE, 1998, S. 182 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 101). In dieser Hinsicht wird häufig von familiärer Aus-, Be- oder Überlastung gesprochen (z. B. WILL, 1987, S. 17; WIBNER, 1982, S. 82; PREUß-KIPPENBERG, 1980, S. 34f; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 133). Damit ist sicherlich die Betreuung eigener Kinder gemeint (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 117 oder BECK ET AL., 1995, S. 38). Dass diese privaten Hindernisse oftmals weniger ausgeprägt sind als veranstaltungsbedingte Hürden (siehe Punkt 3.6.1) oder schulische Barrieren (siehe Punkt 3.6.2), könnte nach HAENISCH (1992, S. 103f) auch darauf zurückzuführen sein, dass es sich hier um Selbstaussagen handelt. Bei einer Fremdeinschätzung zeigt sich ein anderes Bild, hier liegen nämlich familiäre und private Gründe vorne, z. B. familiäre Belastung, Einschränkung am Nachmittag oder Abend und Unlust oder fehlende Energie. Damit wird erklärbar, weshalb in manchen Studien außerschulische Belastungen oder auch allgemeine familiäre und gesundheitliche Gründe einen vorderen

Platz bei der Rangfolge der Hinderungsgründe einnehmen (z. B. Zippel et al. (1989) [zitiert nach HAENISCH 1992, S. 102] oder BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 38f). Auf einen weiteren Aspekt machen BECK ET AL. (1995, S. 38) aufmerksam: „*In Zusammenhang hiermit (aber zum Teil wohl auch in Verbindung mit der schulischen Beanspruchung) sind die ebenfalls von etwa einem Drittel angeführten Hinderungsgründe zu sehen wie ein längerfristiges 'Sich-Festlegen-Müssen' und ein Stattfinden der Veranstaltung in den Ferien.*“ Daneben zeigt sich bezüglich der individuellen Hinderungsgründe, dass hierbei negative LFB-Einstellungen kaum relevant sind, jedenfalls sind sie verschiedenen Belastungen deutlich nachgeordnet (GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 61ff).

3.6.4 Weitere Einflussfaktoren

Die LFB-Aktivität wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst, die **Schulformzugehörigkeit** stellt einen davon dar. So scheint die Arbeitsbelastung an Gymnasien höher als an anderen Schulformen zu sein, etwa nach KANWISCHER ET AL. (2004, S. 119) aufgrund von Nachmittagsunterricht oder laut EDER UND SEYR (1984, S. 128f) deshalb, da sich Gymnasiallehrer weniger belastbar fühlen. Terminprobleme treten vor allem an Gymnasien auf, wohingegen die Vertretungsproblematik an Grundschulen ausgeprägter ist, was auch auf die Schulgröße zurückzuführen ist (WILLI ET AL., 1997, S. 121f). Es bleibt festzuhalten, dass sich die schulischen Profile unterscheiden, beispielsweise ist an Schulen im ersten Sekundarbereich die schulinterne Behinderung geringer und die familiäre Belastung höher, während sonst überall Vertretungsprobleme und Arbeitsbelastung den häufigsten Grund darstellen mit Ausnahme vom Gymnasium, wo Terminprobleme und äußere Behinderungen vorne liegen (ebd., S. 122f). Vergleichbare Ergebnisse liefern auch BECK ET AL. (1995, S. 42), wonach mit abnehmendem Frauenanteil in der betreffenden Schulform die Entfernung des Veranstaltungsortes als Zugangshindernis an Bedeutung abnimmt, was wohl mit der familiären Situation zusammenhängt. WIBNER (1982, S. 82) gibt an, dass es bei denjenigen Befragten, die sehr selten an LFB teilnehmen, kaum Unterschiede zwischen den Schulformen gibt.

Die verschiedenen Hinderungsgründe werden auch abhängig vom **Alter** unterschiedlich beurteilt. Erwartungskonform wird beispielsweise von jüngeren Befragten häufiger die familiäre Belastung als Ursache für eine nicht erfolgte LFB-Teilnahme angegeben (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 120f oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 66). Allerdings ist dies nach WILLI ET AL. (1997, S. 125f) etwas differenziert zu sehen, wonach familiäre Belastung vor allem im mittleren Alter auftritt, weniger bei jüngeren oder älteren Kollegen. Daneben zeigt sich, dass jüngere Lehrkräfte stärker über mangelnde LFB-Informationen klagen als ältere Lehrer (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 24f oder HAENISCH, 1992, S. 105). Ansonsten wird deutlich, dass ältere Befragte häufiger auf die hohe Arbeitsbelastung verweisen als jüngere Lehrkräfte (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 125f oder PREUB-KIPPENBERG, 1980, S. 66). Außerdem äußern ältere Lehrer häufiger Bedenken wegen des Unterrichtsausfalls und führen dies eher als Hinderungsgrund an als jüngere (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 24f oder HAENISCH, 1992, S. 105f). In seiner Untersuchung kann FABMANN (1994, S. 22f) darüber hinaus weitere Unterschiede ermitteln, z. B. gehen Jüngere häufiger davon aus, dass der Besuch von LFB die Karriere-Chancen erhöht, außerdem werden sie häufiger von der Direktion zur LFB geschickt und Ältere achten mehr darauf, wie es um die Seminarinfrastruktur, etwa den Veranstaltungsort, bestellt ist.

Beim **Geschlecht** wird als besonders auffällig hervorgehoben, dass für Frauen die familiären Belastungen häufiger einen Hinderungsgrund darstellen als für Männer (z. B. BECK ET AL., 1997, S. 46; BOOS-NÜNNING, 1979, S. 166; HARTMANN, 1975, S. 41). Eventuell deshalb wird von Lehrerinnen auch öfter die große Entfernung zum Veranstaltungsort als Hürde bei einer LFB-

Teilnahme genannt, als dies bei ihren männlichen Kollegen der Fall ist (z. B. HAENISCH, 1992, S. 105 oder KRATZSCH ET AL., 1967, S. 99). Während jedoch GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 64f) aufgrund ihrer Ergebnisse schreiben, die Anzahl der Kinder ist hierbei nicht bedeutsam, so können WILLI ET AL. (1997, S. 120) belegen, dass zumindest der Familienstand bei Frauen das Antwortverhalten bezüglich der Hinderungsgründe beeinflusst. Dabei äußern Frauen nach DAUS ET AL. (2004, S. 81) oder GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 62f) stärker ein LFB-Bedürfnis als Männer. Vermutlich klagen deshalb bei KANWISCHER ET AL. (2004, S. 118) Frauen häufiger über mangelnde LFB-Angebote als Männer. Dennoch sind bei Frauen insgesamt mehr subjektive Hindernisse wirksam als bei Männern, etwa das schlechte Gewissen gegenüber dem Partner oder der Familie (HAENISCH, 1992, S. 105). Wegen der familiären Belastung ist für Frauen das langfristige Sich-Festlegen-Müssen ein größerer Hinderungsgrund als für Männer (BECK ET AL., 1997, S. 46f). Ferner wird deutlich, dass Männer stärker als Frauen die Berufsbelastung anführen, wenn sie angeben, weshalb sie nicht an LFB teilgenommen haben (WEISS, 1975, S. 64).

Schließlich wirkt sich der **LFB-Aktivitätsgrad** ein letztes Merkmal, neben den schulischen und soziodemographischen Eigenschaften, erkennbar auf das Antwortverhalten bezüglich der Hinderungsgründe aus. Hierbei fallen vor allem diejenigen Befragten auf, die selten bis gar nicht an organisierter LFB teilnehmen. Beispielsweise ist für diese Lehrergruppe die weite Entfernung zum Veranstaltungsort ein größeres Hindernis (z. B. PÄTZOLD, 1988, S. 190 oder STEINHAUSER & WIEDENBACH 1986, S. 199). Daneben wird von diesen Lehrkräften häufiger das mangelnde Angebot oder der ungünstige Zeitpunkt angeführt (DAUS ET AL. 2004, S. 81). Außerdem wird von dieser Befragtengruppe des Öfteren die Sorge um Unterrichtsausfall als Grund angegeben, nicht an LFB teilzunehmen (z. B. WILLI ET AL., 1997, S. 119f oder PÄTZOLD, 1988, S. 190). Es kommt hinzu, dass diese Lehrkräfte ein geringes LFB-Bedürfnis verspüren oder eine etwas skeptischere Haltung bezüglich LFB einnehmen (z. B. DAUS ET AL. 2004, S. 81; WILLI ET AL., 1997, S. 119f; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 62f). Auch bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 54f) wird erkennbar, dass diese Lehrer, die selten oder gar nicht organisierte LFB besuchen, durchweg etwas stärker die Hinderungsgründe betonen. Gleichwohl halten die Autoren fest, dass sich deren Antwortmuster von den übrigen Befragten weniger strukturell unterscheidet als vielmehr in der deutlicheren Ausprägung. WIBNER (1982, S. 82) kommt zu dem Schluss, dass die Abweichungen zwischen denjenigen, die an organisierter LFB teilnehmen, und denjenigen, die dies nicht tun, eher gering sind hinsichtlich der genannten Hinderungsgründe, wie dies beispielweise durch BALSTER UND SCHREIBER (1990, S. 268) bestätigt wird.

3.6.5 Zwischenresümee: Hindernisse

Die Teilnahme an organisierter LFB kann durch unterschiedlichen Barrieren behindert werden, seien es veranstaltungsbedingte Hindernisse wie ein zu weit entfernter Kursort oder unzureichende Informationen, seien es schulische Hindernisse wie die Vertretungsproblematik oder seien es private bzw. familiäre Belastungen (z. B. BAX & THIELE, 1998, S. 33 oder BICKEL & CHRISTEN, 1979, S. 38f). Zudem sind unterschiedliche Einflussfaktoren wirksam, etwa Alter, Geschlecht, Schulform oder LFB-Aktivität (z. B. LANDERT, 1999, S. 79f). Außerdem hat HAENISCH (1992, S. 104) aufgezeigt, dass häufig mehrere Gründe parallel auftreten, im Schnitt sechs bis sieben Hindernisse pro Person, bei Fremdeinschätzung sogar neun pro Person. Es kommt hinzu, dass diese Einschränkungen aus unterschiedlichen Bereichen stammen, etwa privaten und schulischen, weshalb der Autor (ebd.) festhält, dass „[...] die Realisierung eines Fortbildungswunsches offensichtlich schwieriger zu sein scheint als allgemein vielleicht angenommen wird“. Insgesamt sind die Hinderungsgründe recht heterogen, sodass letztlich

kaum ermittelt werden kann, weswegen manche Lehrer nicht an LFB teilnehmen (z. B. KANWISCHER ET AL., 2004, S. 122 oder BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 269).

Um wenigstens Anhaltspunkte zur Nicht-Teilnahme zu gewinnen, wurden die Hinderungsgründe schon häufiger in verschiedene Kategorien eingeteilt, etwa durch GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 56), die drei Gruppen gebildet haben: a) organisatorisch bedingte Hinderungsgründe (z. B. Freistellung, nur mit Auto erreichbar, Unterrichtsausfall), b) individuelle Hinderungsgründe (z. B. kein Bedarf, Doppelbelastung, Arbeitsüberlastung) oder die c) Nutzung anderer Möglichkeiten (z. B. Gespräche mit Kollegen, Selbststudium). Die Autoren haben diese Einteilung aus einem Interkorrelationsmuster abgeleitet und dabei auch herausgefunden, dass das Antwortitem „*Ich wollte die Klasse nicht alleine lassen*“ ein Bindeglied ist zwischen individuellen und äußeren Hinderungsgründen, eine entsprechende pädagogische Orientierung also als Anhaltspunkt dienen könnte, um die LFB-Aktivität zu fördern. Ebenso haben KANWISCHER ET AL. (2004, S. 113f) versucht, die 20 Items zu den Hinderungsgründen in ihrer Umfrage mittels einer Faktorenanalyse zu clustern, woraus sich vier Kategorien ergeben haben: a) veranstaltungsbedingte Hindernisse (z. B. Ferien, Entfernung oder schlechte Unterkunft, praxisfern, zu teuer, nicht zugelassen worden), b) individuelle Hindernisse (z. B. familiäre Belastung, keine Zeit oder kein Interesse), c) monotoniebedingte Hindernisse (da häufig dieselben Moderatoren oder Teilnehmer anzutreffen sind) sowie schließlich d) schulinterne Hindernisse (z. B. Arbeitsbelastung, Vertretungsproblem, ungünstiger Veranstaltungstermin).

Dessen ungeachtet sehen viele Forscher, basierend auf ihren Umfrage-Ergebnissen, ein grundsätzliches Problem darin, dass LFB-Aktivität durch strukturelle Hürden behindert wird. Beispielsweise heißt es bei BOOS-NÜNNING (1979, S. 129) hierzu:

„Diese Überlegungen führen zu der Folgerung, daß Lehrer nur dann an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, wenn sie eine positive Einstellung zur Lehrerfortbildung haben und selbst dazu motiviert sind. Sie haben eher strukturelle und organisatorische Hindernisse bei der Verwirklichung von Fortbildung zu überwinden, als daß sie aktive Unterstützung erfahren. Eine latente Fortbildungsbereitschaft wird durch das äußere Umfeld kaum aktiviert werden können.“

Auch HOLZAPFEL (1975, S. 165) argumentiert ähnlich, wobei er sich vor allem auf die Dienst-vorgesetzten und deren Freistellungspraxis bezieht, indem er von einer „schizophrenen Haltung“ spricht und hierzu ausführt: *„Der Wunsch nach beruflicher Fortbildung wird generell zwar begrüßt, aber im konkreten Einzelfall doch eher als Störung empfunden.“* Vergleichbar ist die Einschätzung von KANWISCHER ET AL. (2004, S. 120), wonach vor allem diejenigen, die seltener LFB aufsuchen, dies weniger aufgrund individueller Ablehnung tun: *„Es scheint ein hausgemachtes Problem zu sein, die fehlende Bereitschaft bzw. Motivation der Lehrer beruht anscheinend nicht auf individuellen, sondern auf institutionellen Gründen.“* FABMANN (1994, S. 26f) bezweifelt etwa die Aussage, das Angebot sei uninteressant, indem er vermutet, dies könnte auch eine nachträgliche Rechtfertigung sein, da die genannten Verhinderungsgründe auch *„[...] als Rationalisierung des Nichtbesuchs interpretiert werden [...]“* (ebd., S. 27) könnten, da ein Teil der Verhinderungsgründe nur geringfügig mit Kritikpunkten der Teilnehmer korrespondiert. Gleichfalls wird von GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 70) betont, dass es nicht so leicht zu klären ist, ob es sich bei den Hinderungsgründen um Ausreden handelt. Zumindest deuten nach Meinung der Autoren die von HAENISCH (1992, S. 103f) aufgezeigten Differenzen bei Fremd- und Selbsteinschätzung in Richtung sozialer Erwünschtheit. Ebenso spekulieren NEU UND MELLE (1998, S. 182), dass beispielweise weniger das angeblich unattraktive Kurs-Angebot von einem LFB-Besuch abhält, sondern dahinterliegende Gründe wirksam sind, etwa die Angst, mit Wissenslücken vor Kollegen negativ aufzufallen. Letztlich spielen persönliche und berufliche Gründe eine Rolle, wenn an organisierter LFB nicht teilge-

nommen wird, wie aus der Konklusion von HAENISCH (1992, S. 99) hervorgeht: „*Daß dies so ist, dürfte vermutlich damit zusammenhängen, daß Fortbildungswünsche im Lehreralltag häufig in eine zwiespältige Situation geraten: Der immanenten Fortbildungsverpflichtung auf der einen Seite stehen ständig steigende schulische Ansprüche, Erwartungen und Rücksichtnahmen, aber auch persönliche und private Gewohnheiten auf der anderen Seite gegenüber.*“

Vor dem Hintergrund dieser Befunde sind die in manchen Umfragen erhobenen Wünsche, wie die Hindernisse abgemildert werden könnten, ebenso naheliegend wie viele Empfehlungen, die oftmals von den Autoren aus ihren Studienergebnissen abgeleitet werden. So wird bei PÄTZOLD (1988, S. 190) von den Befragten vor allem Stundenbefreiung, aber auch Kosten-erstattung sowie räumliche Erreichbarkeit gefordert. Daneben sollten die Informationen in den Kurs-Ausschreibungen ausführlicher und zielgruppenspezifischer gestaltet werden (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 62f oder BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 269). Es ist schließlich anzunehmen, dass Unterrichtsbefreiung, Ersatzlehrer und eine kurze Veranstaltungsdauer die Hinderungsfaktoren abmildern. Außerdem sollte stärker das Potenzial des Selbststudiums für organisierte LFB erschlossen werden (GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 69f oder WILL, 1987, S. 19).

3.7 Zusammenfassung: Empirische Befunde

Nachdem ich in Kapitel 2 die vorrangig theoriebasierte Auseinandersetzung mit Fragen der LFB skizziert habe, schließt sich diesem eher abstrakten Diskurs im aktuellen Kapitel die empirische Befundlage zur LFB, primär aus Sicht der Lehrer selbst, an. Um mir einen Überblick zu den empirischen Befunden der LFB zu verschaffen, habe ich zahlreiche Studien aus dem deutschsprachigen Raum zusammengetragen, wenngleich deren Ergebnisse oftmals nur bedingt vergleichbar sind (siehe Punkt 3.1). Ich werde die jeweiligen Erkenntnisse später, wenn ich die Ergebnisse meines Evaluationsprojektes einordne, erneut aufgreifen und meine Schlussfolgerungen vor diesem Hintergrund diskutieren (siehe Punkt 11.2).

Im Hinblick auf die **Interessenschwerpunkte**, die von Lehrern in Umfragen bezüglich LFB geäußert werden, ist deutlich geworden, dass sehr vielfältige und häufig individualistische Motivbündel auftreten sowie in der Regel mehrere Beweggründe parallel vorzufinden sind (siehe Punkt 3.2). Teilweise lassen sich sogar ambivalente Angaben ausmachen oder zumindest differenzierende Antworten bezüglich allgemeiner Zielsetzung von LFB und tatsächlich angestrebten Schwerpunkten in den Veranstaltungen. So wird einerseits die Bedeutung einer fachwissenschaftlich ausgerichteten LFB betont, von Männern und Gymnasiallehrkräften noch etwas stärker als von Frauen oder von Lehrern anderer Schulformen (siehe Punkt 3.2.1). Allerdings schwankt diese Einschätzung abhängig vom Alter zyklisch. Daneben scheint das Unterrichtsfach vor allem als Ausgangspunkt relevant, denn neben der fach- findet sich gleichermaßen eine schulpädagogische Orientierung hinsichtlich der LFB-Interessen. Deshalb wird immer wieder Unterrichtsbezug und konkret Verwertbares gefordert, insbesondere Frauen wünschen häufiger als Männer, dass Unterrichtsmaterial er- und bearbeitet wird (siehe Punkt 3.2.2). Daneben sind jüngere Lehrer und Frauen stärker an methodisch-didaktischen Fragestellungen interessiert als Männer oder ältere Lehrkräfte. Des Weiteren spielt der Erfahrungsaustausch eine wichtige Rolle, jedoch eher als informeller Bestandteil von Kursen, weshalb zuweilen gefordert wird, den gegenseitigen Austausch stärker in LFB einzubinden und zu professionalisieren, um die damit verbundenen Potenziale nutzen zu können (siehe Punkt 3.2.3). Ebenfalls bedeutsam ist die Auseinandersetzung mit schulischen Problemen innerhalb der LFB, vor allem Disziplin- und Motivationsfragen bei schwierigen Schülern liegen hier im Fokus (siehe Punkt 3.2.4). Gelegentlich kommen sonstige Motive zum Tragen, allerdings sind etwa Karriereabsichten oder schulorganisatorische Themen für ein Großteil der Befragten

kaum relevant, lediglich für Selbstreflexion scheint eine gewisse Aufgeschlossenheit vorhanden zu sein (siehe Punkt 3.2.5). Insgesamt lässt sich festhalten, dass es sehr heterogene LFB-Interessen von Seiten der Lehrkräfte gibt, wobei der Wunsch nach Praxisbezug ein verbindendes Element darstellen könnte (siehe Punkt 3.2.6).

Bezogen auf zeitliche Aspekte in der **Gestaltung** von LFB ist erkennbar geworden, dass hauptsächlich kurze und teilweise zyklische Veranstaltungen gewünscht werden (siehe Punkt 3.3.1). LFB sollte vorwiegend in der Unterrichtszeit stattfinden, weniger hingegen am Wochenende oder in den Ferien, lediglich die Sommerferien scheinen als Zeitpunkt einigermaßen akzeptabel. Außerdem hat sich gezeigt, dass Frauen etwas eher zu LFB in der Freizeit bereit sind und eine eher kürzere Dauer präferieren als Männer. Das Antwortverhalten scheint aber noch stärker durch die Schulformzugehörigkeit geprägt. Beispielsweise votieren Grundschullehrer ausgeprägter für kürzere LFB-Kurse als Lehrkräfte anderer Schulformen. Bezüglich der Organisationsform von LFB wird zumeist gefordert, die Veranstaltungen möglichst auf lokaler oder regionaler Ebene sowie nach Schulformen getrennt anzubieten (siehe Punkt 3.3.2). Außerdem wird gewünscht, dass Vor- und Nachbereitung integriert werden, wobei Prüfungen weitgehend abgelehnt werden. Ferner scheint durchaus Interesse an besonderen LFB-Formen zu bestehen, etwa an Hospitationszirkeln. Alles in allem werden aber vorwiegend herkömmliche Arbeitsformen bevorzugt, weshalb z. B. kaum Bedarf an Rollenspielen besteht, wenngleich die Präferenzen erneut sehr heterogen sind und oftmals auch eine aktive Mitarbeit gefordert wird. Abermals werden schulformspezifische Unterschiede deutlich, da etwa Gymnasiallehrer stärker akademisch orientiert sind als Lehrkräfte anderer Schulformen. Außerdem sind ältere Befragte und auch Männer tendenziell etwas konservativer eingestellt bezüglich der Arbeitsformen in LFB als jüngere oder Frauen. Ferner hat sich gezeigt, dass der Veranstaltungsort nicht zu weit weg liegen und nicht die eigene Schule sein sollte, wenngleich dieses Votum auch vom Thema abhängt; der Teilnehmerkreis sollte aus Lehrkräften derselben Schulform zusammengesetzt sein, allerdings nicht aus Kollegen der eigenen Schule (siehe Punkt 3.3.3). Als Dozenten werden erfahrene Lehrer bevorzugt, die modellhaft Praxis demonstrieren können und insgesamt für einen guten Ablauf der Veranstaltung sorgen (siehe Punkt 3.3.4). Dabei wird von manchen Autoren angemerkt, dass mit der LFB-Intention die eingesetzten Methoden und somit die hierdurch ermöglichten Erfahrungen korrespondieren sollten, damit in der LFB Entwicklungsimpulse angestoßen werden können (siehe Punkt 3.3.5).

Der Umfang der **LFB-Aktivitäten** der Lehrkräfte hat gezeigt, dass diese Berufsgruppe insgesamt als recht fortbildungsaktiv angesehen werden kann, obwohl circa ein Drittel der Lehrer mit organisierter LFB nicht erreicht wird (siehe Punkt 3.4.1). Zudem wird offizielle LFB von denjenigen Lehrkräften aufgesucht, die ohnehin schon recht viel LFB betreiben. Zusammengefasst werden wohl zehn Tage im Jahr für LFB aufgewendet, wobei durchschnittlich drei bis vier Tage auf offizielle bzw. institutionelle LFB entfallen (siehe Punkt 3.4.2). Dies scheint auch den zeitlichen Rahmen auszuschöpfen, da kaum zusätzliche Zeitressourcen für LFB-Aktivitäten gewünscht werden. Daneben wird erkennbar, dass mehrere LFB-Formen zugleich ausgeübt oder nachgefragt werden, etwa private und/oder staatliche Optionen wahrgenommen werden (siehe Punkt 3.4.3). Außerdem scheint schilf recht verbreitet zu sein. Großes Gewicht kommt dem Selbststudium zu, wohingegen Fernstudien-Möglichkeiten kaum relevant sind. Hierbei gilt, dass Lehrer in der Regel unterschiedliche LFB-Möglichkeiten wahrnehmen, insbesondere diejenigen, die sich auch verstärkt an offizieller LFB beteiligen, weshalb nur bedingt ein Kompensationseffekt von privater LFB-Aktivität ausgeht. Bei den Einflussfaktoren hat sich sodann gezeigt, dass die LFB-Inhalte bildungspolitischen Trends unterworfen sind

(siehe Punkt 3.4.4). Außerdem besuchen Männer offenbar etwas häufiger offizielle LFB als Frauen, und Ältere sowie Jüngere nehmen etwas weniger an offizieller LFB teil als Lehrkräfte mittleren Alters. Frauen suchen häufiger lokale LFB auf und sind zusätzlich öfters in den Ferien sowie im Rahmen privater LFB-Formen aktiv, außerdem beschäftigen sie sich öfter mit pädagogischen Themen als Männer. Hingegen sind Männer stärker in Kaderkursen vertreten und arbeiten häufiger als Kursleiter als Frauen. Inwieweit die Schulgröße das LFB-Verhalten beeinflusst, bleibt unklar, auch die Auswirkung der Schulform lässt sich nicht eindeutig bestimmen; zugleich wird konstatiert, dass die Variable Schulform die anderen Merkmale wie Alter oder Geschlecht zu dominieren scheint. Zuletzt habe ich noch dargestellt, dass obligatorische LFB unter gewissen Umständen wohl für eine knappe Mehrheit der befragten Lehrer akzeptabel ist, zumindest wird bei der Frage nach einer LFB-Pflicht keine breite Ablehnung geäußert, was allerdings förderliche Rahmenbedingungen, etwa ein ausreichendes und vielfältiges Angebot, voraussetzt (siehe Punkt 3.4.5). Gleichwohl ist noch festzuhalten, dass von einer LFB-Absicht nicht unbedingt auf entsprechende LFB-Handlung geschlossen werden kann (siehe Punkt 3.4.6).

Wird die Situation der **LFB-Angebote** beleuchtet, so wird erkennbar, dass fast alle Befragten LFB-Informationen erhalten, in der Regel besteht sogar Zugriff auf mehrere Quellen. Dies ist wichtig, da von den Zugangsmöglichkeiten zu LFB-Informationen die Häufigkeit des LFB-Besuchs abhängt (siehe Punkt 3.5.1). Die Informationsquellen werden durch staatliche Programmhefte dominiert, als besonders brauchbar werden jedoch die ebenfalls recht oft genannten Tipps von Kollegen eingestuft. Wenig überraschend ist, dass die Schulleitung bedeutsam für den Informationsfluss ist. Gewünscht werden möglichst schulformspezifische Ausschreibungen und LFB-Informationen. Dabei gilt, dass auf dem LFB-Markt ein Trend zur Konzentration festzumachen ist, da einige wenige staatliche oder andere öffentliche Einrichtungen die Angebotsstruktur dominieren, lediglich konfessionelle Träger treten noch merklich in Erscheinung (siehe Punkt 3.5.2). Ein Großteil der LFB-Angebote ist auf die regionale und lokale Ebene bezogen sowie auf eher kurzfristige Maßnahmen; zusätzlich spielt schilf eine Rolle. Inhaltlich sind die Angebote nach Meinung etlicher Autoren zu einseitig auf Unterrichtsverwertung und Wissensaktualisierung ausgerichtet. Sie fordern deshalb ein größeres Gewicht für pädagogisch-psychologische Themen und wollen darüber hinaus mittels geeigneter Kurse auch eine Einstellungsänderung bei den Teilnehmer bewirken (siehe Punkt 3.5.3). Zumindest sollte LFB bisweilen innovative Impulse setzen sowie zu verstärkter Kommunikation und Kooperation im Kollegium anregen. Insgesamt ist die Wechselwirkung zwischen Angebot und Nachfrage weiterhin ungeklärt. Es wird aber immer wieder dafür plädiert, die Adressaten im Sinne einer partizipativen LFB-Konzeption einzubeziehen. Schließlich ist anzufügen, dass sich ein gewisser Teil der Befragten mit einem geringen Betrag finanziell an den Kosten zu beteiligen bereit ist.

Zuletzt bin ich noch auf **Hinderungsgründe** eingegangen, die einer LFB-Teilnahme entgegenstehen können. So geben Lehrkräfte an, dass sie veranstaltungsbedingte Hindernisse vom LFB-Besuch abhalten, vor allem eine zu große Entfernung zum Veranstaltungsort zählt hierzu, aber auch das als unattraktiv wahrgenommene Angebot oder der ungünstige Zeitpunkt (siehe Punkt 3.6.1). Zusätzlich sind schulische Hürden zu überwinden, insbesondere Unterrichtsausfall oder die Freistellungspraxis können eine LFB-Teilnahme erschweren oder verhindern (siehe Punkt 3.6.2). Ebenfalls in diese Kategorie fallen die hohe Berufsbelastung oder der dadurch mitverursachte Zeitmangel. Schließlich wird die familiäre Situation als weitere Barriere angeführt, wobei Fremdeinschätzungen darauf hindeuten, dass diesem und anderen privaten Hinderungsgründen größeres Gewicht zukommt, als es in vielen Umfragen den An-

schein hat (siehe Punkt 3.6.3). Vor allem Frauen werden durch familiäre Belastung stärker beeinträchtigt als Männer, weshalb vermutlich für sie der zu weit entfernt gelegene Veranstaltungsort ein größeres Hindernis darstellt, wobei Frauen ohnehin insgesamt mehr Hürden zu überwinden haben als Männer (siehe Punkt 3.6.4). Ansonsten zeigt sich, dass sich ältere Befragte stärker beruflich belastet fühlen und dies häufiger als Ursache für ein nicht wahrgenommenes LFB-Angebot angeben, während bei jüngeren Lehrkräften öfters fehlende Informationen dazu führen, dass an LFB nicht teilgenommen wird. Abermals sind schulformspezifische Unterschiede auszumachen. Beispielsweise beklagen Gymnasiallehrer häufiger den Zeitmangel als Lehrer anderer Schulformen. Darüber hinaus geben diejenigen Befragten, die seltener oder gar nicht an organisierter LFB teilnehmen, Aspekte wie zu weit entfernter Veranstaltungsort, ungünstiger Zeitpunkt oder unattraktives Angebot häufiger als Hinderungsgrund an als Lehrkräfte, die zur fortbildungsaktiven Gruppe zählen. Insgesamt sind es zum wiederholten Male heterogene Antworten, so dass als Verbesserungsmöglichkeiten nur recht allgemeine Folgerungen abgeleitet werden können, etwa mehr Ersatzlehrer verfügbar zu machen oder verstärkt nah gelegene und kurze LFB zu offerieren (siehe Punkt 3.6.5).

4 Evaluation und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

In diesem Kapitel werde ich darauf eingehen, wie sich LFB evaluieren lässt und wie es um deren Wirksamkeit bestellt ist (siehe Abbildung 8). Ich will zunächst aufzeigen, inwiefern empirische Daten sowie Erkenntnisse über LFB gewonnen werden können und welche Ansätze sowie Modellvorstellungen diesbezüglich vorhanden sind. Sodann werde ich mich einer zentralen Frage der LFB-Diskussion zuwenden, indem ich betrachte, welche Auswirkungen von LFB bekannt sind und welche Einflussfaktoren dabei eine Rolle spielen.

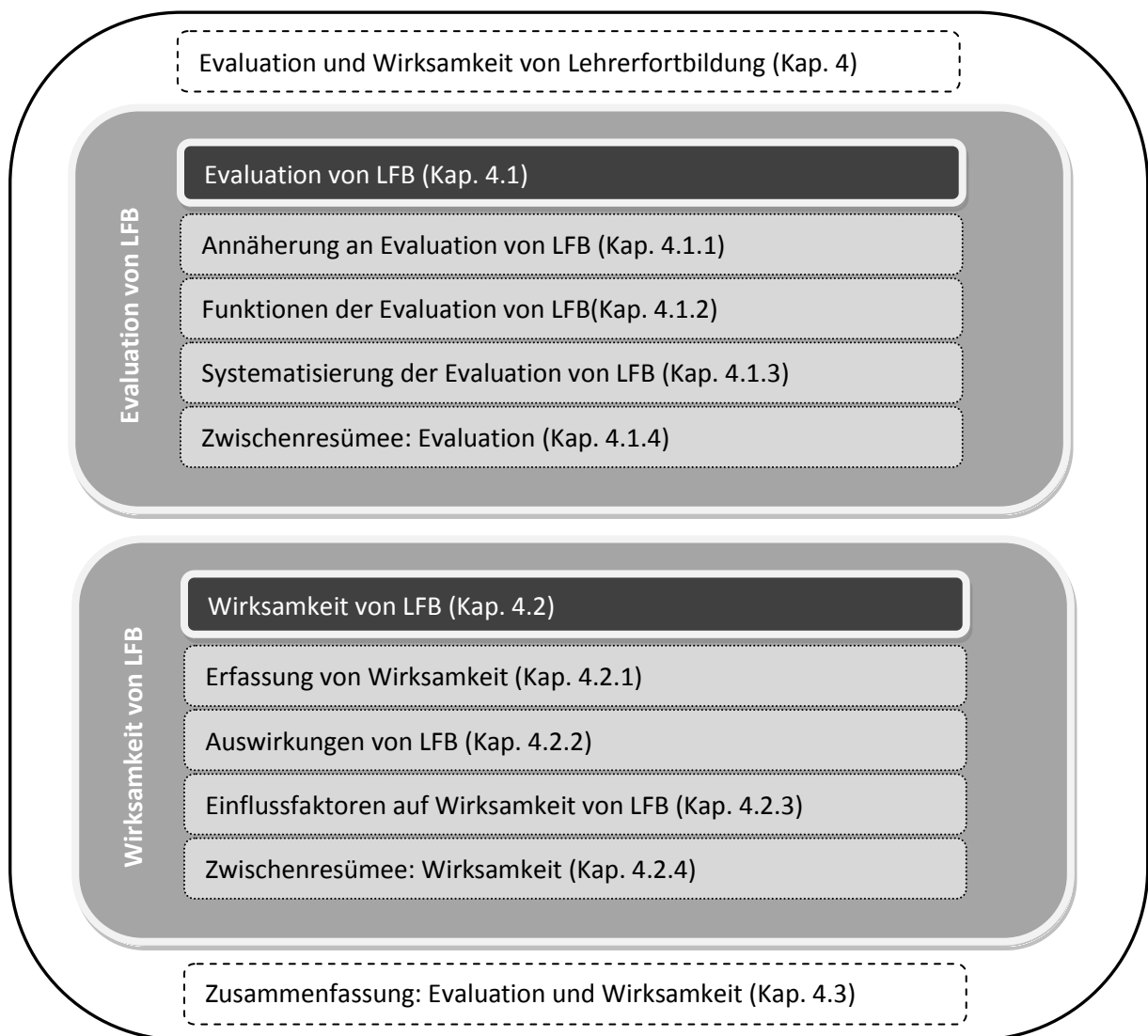


Abbildung 8: Evaluation und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

4.1 Evaluation von Lehrerfortbildung

Bei der Evaluation von LFB handelt es sich um ein breites Feld, was aufgrund des komplexen Gegenstandes wohl kaum überraschend ist. Deshalb werde ich anfangs eine Annäherung an diese Thematik vornehmen (siehe Punkt 4.1.1), worin ich den Begriff etwas schärfen will, und skizzieren, wie sich Evaluation im LFB-Entwicklungszusammenhang verorten lässt. Im Anschluss daran stelle ich vor, welche Funktionen der LFB-Evaluation zugeschrieben werden (siehe Punkt 4.1.2). Schließlich wende ich mich Systematisierungsversuchen zur LFB-Evaluation zu (siehe Punkt 4.1.3), wobei sich dort eine große Bandbreite an Orientierungsmodellen zeigen wird.

4.1.1 Annäherung an Evaluation von Lehrerfortbildung

Begriffsbestimmungen

Es ist nahezu unbestritten, dass Evaluation in der LFB bedeutsam ist, wobei kein einheitliches Begriffsverständnis hierzu vorhanden ist (z. B. MÖBNER, 1995, S. 17 oder POSSE, 1993, S. 457). So hält PETER (1996, S. 33f) allgemein fest, dass Evaluation im Bildungsbereich vor allem mit der Erforschung von Reform-Wirksamkeit verknüpft ist, was von der System- bis zur Unterrichtsebene reicht. Bezogen auf LFB-Evaluation liegen gemäß der Autorin etwas weniger Arbeiten vor. Dennoch fällt die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen auf. Daneben konstatiert sie, dass es kaum größere Untersuchungen, etwa vergleichbar mit Begleitforschung bei Schulversuchen, gibt. Doch wie wird Evaluation in der LFB nun definiert? Nach MEYER (1981, S. 87f) ist Evaluation anzusehen als eine systematische Vorgehensweise mittels wissenschaftlicher Methoden, um Daten sammeln, verarbeiten und interpretieren sowie bewerten zu können, damit verschiedene Funktionen erfüllt werden können, etwa Entscheidungen fällen, Programme optimieren oder Erkenntnisse gewinnen (zu den Funktionen der LFB-Evaluation siehe Punkt 4.1.2). Etwas eingengter hatte zuvor SCHMIDT (1980, S. 142f) im Hinblick auf Evaluation von LFB festgehalten:

„Danach erhebt, analysiert und bewertet Evaluation im Bereiche der Lehrerfortbildung alle Fakten, sie formuliert Handlungsalternativen und ggf. entscheidet sie möglichst unter Einbeziehung der betroffenen Lehrer und unter Berücksichtigung der Bedingungsfelder über alle Fakten und fortbildnerischen Maßnahmen, die geeignet sind, vermittelt Planung, Vorbereitung und Durchführung sowie Umsetzung schulische Praxis zu verbessern und die berufliche Kompetenz der Lehrer zu erhöhen.“

Manche Autoren sehen den Begriff Evaluation gar noch eingeschränkter, vor allem auf Wirksamkeit ausgerichtet, etwa MUTZECK (1993, S. 482), indem er Evaluation (nicht nur auf LFB bezogen) auffasst als:

„[...] die Erhebung, Auswertung, und Interpretation von Informationen über die Wirkung einer Intervention (soziale Aktivität, Prozeß, Implementation, Programm z.B. SCHILF) innerhalb eines bestimmten Organisationssystems (z.B. Klasse, Schule) und ggf. der damit in bezug stehenden Systeme (z.B. Elternschaft, Schulbehörde). Letztlich ist die Übereinstimmung von Wirkungen und Zielsetzungen einer Intervention zu prüfen und zu bewerten (Wirksamkeit), also von Planung, Intervention und Realität.“

Damit ist kaum der komplexe Fachterminus Evaluation zu fassen, wie beispielsweise durch MEYER (1985, S. 184ff) verdeutlicht wird, der die heterogene Evaluationsdiskussion nachzeichnet. Neben Definitionen werden auch sonstige Aspekte wie Evaluationsmethoden, -modelle oder -standards betrachtet sowie darüber hinaus vielfältige Elemente, etwa Evaluationsverfahren, -felder oder -tätigkeiten berücksichtigt (siehe hierzu Tabelle 3 und auch Punkt 4.1.3). Insgesamt wird Evaluation als notwendiger Bestandteil im LFB-Prozess angesehen und außerdem betont, dass LFB-Evaluation stets kontextabhängig erfolgen sollte. So wird laut MEYER (ebd., S. 195) Evaluation zunehmend weiter gefasst: *„Im Zuge der Rezeption sozialwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen durch die Erziehungswissenschaft und der stärkeren Systematisierung des Planens, Handelns und Auswertens wurde der Evaluationsbegriff als Oberbegriff für alle Bemühungen um die wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung von Bildungsmaßnahmen aufgenommen.“* Dies wird durch LANDERT (1999, S. 21) bestätigt, der sich dementsprechend eher allgemein ausdrückt und konstatiert, dass LFB-Evaluation nicht allzu eingeschränkt bestimmt werden sollte:

„Evaluation ist der Oberbegriff für einen Forschungsansatz, mit dessen Hilfe die Bedürfnisse und der Bedarf eines Programmes (bzw. einer Massnahme, Veranstaltung oder eines Projektes)

eruiert, die Durchführung beobachtet und beschrieben sowie die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit einschätzt werden. Die Evaluation ist keine Methode, sondern eine spezifische, anwendungsorientierte Richtung sozialwissenschaftlicher Forschung, die sich in der Regel eines umfangreichen Sets von Methoden und Instrumenten bedient.“

Tabelle 3: Begriffs-Skizze „Evaluation“ (MEYER, 1985, S. 203)

Aspekte	Konkretionen (z. B.)	Begriffe (aus der Theorie)
Felder	⇒ - Schule/Unterricht - LFB	
Objekte/ Prozesse	⇒ - Daten/Informationen über: • Phänomene/Strukturen • Bedingungen, Voraussetzungen • Zusammenhänge • Wirkungen, Folgen	
Faktor „Zeit“	⇒ je nach Kontext: - Planung, Durchführung, Auswertung, Revision	- formative/summative Evaluation
Tätigkeiten	⇒ - sammeln - verarbeiten - dokumentieren - beschreiben - analysieren - interpretieren - bewerten, beurteilen - darstellen - transparent machen - beraten - unterstützen, helfen	
Ziele/Zwecke/ Funktionen Rollen	⇒ je nach Kontext: - Entscheidungen vorbereiten (Entscheidungshilfen) oder rechtfertigen (Legitimation) - Prozesse/Produkte verbessern helfen durch Beratung und Unterstützung (Optimierung) - Kontrolle	- intrinsische Evaluation/ Ergebnisevaluation - Verfahrensevaluation/ Produktevaluation - Merit/Worth-Evaluation
Verfahren/ Methoden	⇒ je nach Zielen/Zwecken/Funktionen: - empirisch-analytisch - hermeneutisch-ideologiekritisch - als Handlungsforschung	- Mikro/Makro-Evaluation - vergleichende/nicht vergleichende Evaluation - systemimmanente/ systemübergreifende Evaluation - innere/äußere Evaluation - kooperative Evaluation
Verhältnis zur Wissenschaft/ Administration/ Praxis	⇒ je nach Kontext: - intern/extern - abhängig/unabhängig	
Standards	⇒ je nach Kontext: - Grundsätze der Evaluation	

Bei der Evaluation von schilf sind einige Besonderheiten zu berücksichtigen, wie POSSE (1993, S. 458f) darlegt, unter anderem deshalb, da in diesem Umfeld kaum isolierte Effekte analysiert werden können (zum Messbarkeitsproblem siehe Punkt 4.2.1). Der Autor (ebd., S. 459) plädiert deshalb für ein weiter gefasstes Verständnis von Evaluation, welches etwa umfasst, dass auch konkrete Ziele identifiziert, Ursache-Wirkungszusammenhänge geklärt oder die eingesetzten Instrumente legitimiert werden: *„Mit diesem umfassenden Verständnis von Evaluation bleibt diese weder auf die fortbildungsbegleitende Handlungsoptimierung noch auf die abschließende Kontrolle einer irgendwie konzipierten Fortbildung beschränkt, sondern bezieht sich auf den vollständigen Prozeß der Planung und Durchführung der Fortbil-*

dung [...].“ So kann Evaluation schon bei einem ersten, grundlegenden Schritt von schilf behilflich sein, nämlich einer umfassenden Situations- und Problemanalyse, oder es kann ermittelt werden, was schilf überhaupt erreichen soll; zuweilen wird dies auch ergeben, dass Bereiche wie Strukturen oder Ressourcen betroffen sind, die anderer Herangehensweisen als schilf bedürfen.

Evaluation im LFB-Entwicklungszusammenhang

Insgesamt hat sich nach HAENISCH (1988, S. 5) im deutschsprachigen Raum, im Gegensatz zum angloamerikanischen Gebiet, Evaluation noch kaum als wichtiger Bestandteil von LFB etabliert, obwohl LFB-Evaluation erforderlich ist, um Informationen über Erfolg und Zielerreichung von LFB zu sammeln. Der Autor ergänzt, dass dies von mancherlei Widerständen herrührt, da etwa Auftraggeber die ermittelten Ergebnisse fürchten, Dozenten sich kontrolliert fühlen und Teilnehmer nicht immer den Nutzen für sich selbst erkennen können. In diese Richtung argumentiert ebenfalls MUTZECK (1993, S. 482f), wonach Evaluation dazu dienen kann, Interaktions- und Wirkungszusammenhänge zu reflektieren und so zur Optimierung beizutragen. Dennoch bestehen Widerstände gegen LFB-Evaluation. Sie wird als Kontrolle aufgefasst, was aber auch an fehlender Transparenz liegen kann oder daran, dass häufig nicht auf individuelle Erfahrungen eingegangen wird, sondern nur vordefinierte Erfahrungen in Fragebögen verwendet werden. Schon MEYER (1981, S. 87) hatte erwähnt: „*Evaluation ist im Bereich der Lehrerfortbildung eine relativ neue und noch wenig entwickelte wissenschaftliche Arbeitsweise.*“ Zumindest wird im Zuge der erhöhten Bedeutung von LFB die Notwendigkeit von Evaluation zunehmen, da u. a. durch den erweiterten Professionalisierungs- und Qualitätsanspruch vermehrt mit Blick auf die eingesetzten Mittel eine Legitimation unumgänglich erscheint (z. B. HAENISCH, 1988, S. 6 oder SCHMIDT, 1980, S. 123f). Damit zusammen hängt auch die Wirksamkeitsdebatte (siehe Punkt 4.2.1), welche ebenfalls dazu führt, dass der Ruf nach LFB-Evaluation lauter wird (z. B. PETER, 1996, S. 30f oder MEYER, 1985, S. 181). Diese Entwicklung wird zudem von LANDERT (1999, S. 28ff) für die Schweiz nachgezeichnet, wonach LFB ab den 1970ern im Zuge der Bildungsreformen und einem größer werdenden Bewusstsein für die Notwendigkeit von Evaluation LFB näher erforscht worden ist und dadurch einige Kritikpunkte ans Licht gekommen sind. So wird dem Autor zufolge erkannt, dass LFB noch stark fragmentiert ist und unsystematisch betrieben wird, zumal kaum vorgesehen ist, den Erfolg einer Maßnahme zu überprüfen. Wenn überhaupt geschieht eine Evaluation nur sehr oberflächlich, indem etwa die Kurszufriedenheit erhoben wurde. Deshalb wird ab den 1980ern verstärkt gefordert, die Wirksamkeit von LFB zu untersuchen, wobei darauf verwiesen wird, dass zuverlässige Ergebnisse nur dann zu erwarten sind, wenn aufwändige Forschungsdesigns wie eine Vorher-Nachher-Beobachtung zum Einsatz kämen. Da dies mit großen methodischen und ressourcen-ökonomischen Schwierigkeiten verbunden ist, wurde oftmals auf Selbstaussagen zurückgegriffen, wenngleich diese wiederum spezifische Probleme aufwarfen. Zudem wird deutlich, dass LFB möglichst in Verbindung mit SE gesehen werden und noch stärker die Interessen der Lehrer berücksichtigen sollte.

Da LFB-Evaluation noch etwas unterentwickelt ist, plädiert PETER (1996, S. 33) dafür, zunächst Selbstevaluation als Ansatzpunkt zu wählen, welche in Kombination mit Fremdevaluation, im Sinne einer kooperativen Evaluation, Praxis-Erkenntnisse liefert und auch der Theorien-Entwicklung hilft: „*Evaluation ist deshalb als ein Teilaspekt der Entwicklung zu verstehen und spiegelt das komplexe Bedingungsgefüge von Planung, Implementation und Reflexion.*“ So rücken auch inhaltliche und konzeptionelle Fragen von LFB in den Blickpunkt, da nach Gestaltungskriterien gesucht wird die die Wirksamkeit möglichst langfristig, erhöhen

(siehe Punkt 4.2.3). Demgemäß ist für BLOBNER UND HÄRING (1990, S. 135) Evaluation gar unverzichtbar, um über das LFB-Angebot zu reflektieren und es zu optimieren. In diesem Sinne äußert sich auch das LFS (2002a, S. 17):

„Eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation der Fortbildungspraxis ist deshalb eine unverzichtbare Voraussetzung zur Gestaltung eines aktuellen und praxisorientierten Fortbildungsangebots. Nur auf der Basis regelmäßiger Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Angemessenheit und Nützlichkeit der Fortbildung für den Berufsalltag kann die Fortbildung so gestaltet werden, dass der hohe Transfer der Inhalte auf Dauer gesichert bleibt.“

Gleichwohl gibt MEYER (1985, S. 341ff), der die Voraussetzungen zur LFB-Evaluation am Niedersächsischen Landesinstitut vorstellt, zu bedenken, dass in dieser Einrichtung Evaluation zwar als wichtig angesehen wird, eine systematische Evaluation dennoch erschwert ist, etwa aufgrund des hohen Aufwands oder inadäquater Investitionen in dafür erforderliche personelle, zeitliche und materielle Ressourcen. Unabhängig davon gilt aber, dass LFB-Evaluation nicht nur aus Sicht der LFB-Institutionen bedeutsam ist, sondern auch aus einer wissenschaftlichen Perspektive, wie GÖGER (1980, S. 38) aufzeigt, wobei er betont, dass möglichst viele Akteure in die LFB-Evaluation einbezogen werden sollten: *„Für eine praxisentwickelnde Forschung ist es deshalb notwendig, in Zusammenarbeit mit Fortbildnern, Wissenschaftlern und teilnehmenden Lehrern gemeinsam die Evaluation durchzuführen, um sichtbar machen zu können, wie und in welchem Ausmaß durch Lehrerfortbildung Einstellungs- und Verhaltensänderungen von Lehrern in der realen Schulsituation bewirkt worden sind.“*

Unabhängig davon wird von GEISER, FREY UND BÜNDER (1981, S. 59ff) gar eine Verbindung zwischen Evaluation und Innovation hergestellt. Dabei sehen die Autoren (ebd., S. 64f) Innovation ähnlich wie das erzieherische Verhältnis, was eine Grundlage von Schule und LFB darstellt, also prozesshaft und von Interaktion geprägt ist. So sind etwa Überschaubarkeit von Handlungskontexten oder Zukunftsorientierungen, also Einstellungen, zu analysieren. Ebenfalls sollte die Bedeutsamkeit von LFB betrachtet werden, was über eine Zufriedenheitsmessung hinausgeht, weshalb GEISER ET AL. (ebd., S. 69f) ausführen:

„Wer die Bedeutsamkeit in der Lehrerfortbildung evaluiert, muß folglich die Zufriedenheit der Teilnehmer aufgrund der Übereinstimmung der Ereignisse in der Lehrerfortbildung mit dem alltäglichen Tun erfassen. Pädagogische Bedeutsamkeit kommt aber nur zustande, wenn zugleich soziale, allgemeinere oder individuell konkrete Handlungsvorstellungen mit berücksichtigt werden. Lehrerfortbildung darf also nie reine Zufriedenheit hervorrufen, indem sie mit dem schon immer Praktizierten übereinstimmt. Sie darf aber auch nicht fremd gesetzten oder allgemein als objektiv erklärten Anforderungen entsprechen und subjektive Übereinstimmungen der Alltagsbiographie unberücksichtigt lassen.“

Abschließend ist mit PETER (1996, S. 74f) festzuhalten, dass Evaluation ein integrativer Bestandteil von LFB sein sollte, zumal bislang summative und produktorientierte Evaluationen überwiegen, bei denen häufig der Transferprozess vernachlässigt wird. Zudem sind nach Ansicht der Autorin die Methoden noch unzureichend, da oftmals die Messung der Teilnehmer-Zufriedenheit vorherrscht, diese jedoch keine validen Indikatoren für verändertes Lehrerverhalten respektive verbessertes Schülerlernen liefert. LFB-Evaluation ist immer im Entstehungskontext und vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung zu sehen, außerdem sollten verschiedene Instrumente und Methoden zum Einsatz kommen sowie unterschiedliche Perspektiven und Quellen miteinbezogen werden.

4.1.2 Funktionen der Evaluation von Lehrerfortbildung

Nachdem ich mich nun bereits der Evaluation von LFB angenähert habe, möchte ich im Weiteren einige Funktionen beschreiben, die immer wieder in der Debatte auftauchen (siehe hier-

zu auch Tabelle 3). So wird häufig genannt, Evaluation von LFB diene etwa zur Optimierung, Legitimation, Erkenntnisgewinnung oder Entscheidungshilfe, wobei jeweils zu fragen ist, was, wann und durch wen evaluiert werden soll (z. B. GEISER ET AL., 1981, S. 63f oder GÖGER, 1980, S. 70). Als weitere Aufgaben der LFB-Evaluation werden durch das LFS (2002a, S. 38) zusätzlich die Bilanzierung der Lernergebnisse oder die Qualitätssicherung der Maßnahme erwähnt. Manche Autoren, z. B. SCHMIDT (1980, S. 127ff), stufen vor allem die Optimierungs- und Legitimationsfunktion als wichtig ein. Weniger entscheidend ist demnach die Entscheidungshilfe, sondern vielmehr der partizipative Charakter einer Evaluationsmaßnahme. Dabei sollte LFB-Evaluation auf schulische Praxis ausgerichtet sein und außerdem zu Konsequenzen führen. Daneben ist Evaluation laut HAENISCH (1988, S. 6f) als eine Art Dienstleistungsfunktion für LFB zu verstehen, indem die eigene Arbeit transparent gemacht und bislang blinde Flecken aufgedeckt werden. Dazu kann herausgefunden werden, ob die Teilnehmer zufrieden sowie welche Verfahrensweisen und welcher Ressourceneinsatz erfolgreich sind. Auch wenn Evaluation nicht nur darauf reduziert werden darf, die Effektivität des untersuchten Gegenstandes nachzuweisen, so ist dieser Aspekt dennoch wichtig, etwa zu den schon erwähnten Legitimationszwecken. Zusätzlich weist der Autor darauf hin, dass Evaluation in der LFB nicht als Selbstzweck, sondern als ein wichtiger Baustein der Qualitätssicherung und -entwicklung aufzufassen ist. Infolgedessen beschreibt MEYER (1981, S. 86) Evaluation als „institutionalisierte Selbstkritik“, die im Sinne einer Service- und Optimierungsfunktion und als gleichrangiger Teil von Planung und Durchführung zur Bemühung um ein verbessertes Angebot beiträgt. Der Autor fährt fort, dass sie dabei auf Kooperation der Beteiligten angewiesen ist und sich durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden bzw. deren Entwicklung hervorhebt, wobei hier noch viel Pionierarbeit zu leisten ist (siehe Punkt 4.1.1). Dabei wird erneut deutlich, was zuvor schon oftmals unter der Optimierungsfunktion von Evaluation angedeutet worden ist, nämlich die gestalterische Dimension. Aus diesem Grund beschreibt MEYER (1985, S. 254), inwiefern Evaluation und Didaktik verbunden sind: *„Erst seit jüngster Zeit setzte sich ein neues Verständnis von Evaluation durch, das sich auf die ganze Breite der komplexen Strukturen und Prozesse des Unterrichts richtet und als Bestandteil der didaktischen Planung gesehen wird.“* Insgesamt gilt es dem Autor (ebd., S. 258) zufolge, die evaluative Komponente von Didaktik stärker auszubauen, da Evaluation in einem breiten Verständnis auf den gesamten LFB-Prozess zu beziehen und dabei in Didaktik zu integrieren ist sowie mehrere Funktionen, insbesondere Optimierung und Entwicklung, kontextbezogen zu erfüllen hat, woran verschiedene Akteure mitwirken könnten, etwa Hochschulen oder Institute. MEYER (ebd., S. 197) schreibt über den Zusammenhang von Evaluation und Didaktik:

„Beide Begriffe werden hier einerseits in einem theoretischen (Metaebene) und andererseits in einem praktischen Zusammenhang (Handlungsebene) gesehen. Didaktik meint die mehr konzeptionell und inhaltlich begründenden und planenden Aspekte des Handelns in Lehr- und Lernprozessen. Evaluation betont die reflexiven, analytischen, kontrollierenden und unterstützenden Aspekte, die vor dem Handeln, begleitend und hinterher eine Art geistiger Distanzierung bewirken sollen. In der Praxis gehen beide Betrachtungsweisen des Handelns oft ineinander über und bedingen einander.“

Ähnlich lässt sich POSSE (1993, S. 460) einordnen, der bezüglich der Evaluation von Schilf vor allem betont, dass sie stärker prozessbegleitend integriert werden sollte und sich dabei mit dem System Schule, des dortigen Kollegiums und der einzelnen Lehrer drei Ebenen mit unterschiedlichen Zielen differenzieren und berücksichtigen lassen, also eine Lenkungs- bzw. Steuerungsfunktion zum Tragen kommt. Der Autor (ebd., S. 461) führt hierzu aus: *„Steuerung ist hierbei der aktive, zielgerichtete Anteil der Lenkung, Regelung der reaktive, kontrollierende Anteil. Komplexe Systeme, wie dies bei einer Schule der Fall ist, lassen sich nach den*

Erkenntnissen der Organisationsentwicklung nur noch dadurch lenken, daß die Lenkungs-funktion auf mehrere/viele Systemelemente verteilt wird.“ Insgesamt kann Evaluation also mehrere Funktionen haben, wobei POSSE (ebd., S. 463) in Anlehnung WILL (1987) zwischen Haupt- und Nebenfunktionen unterscheidet, um das vielfältige Spektrum der LFB-Evaluation heuristisch ordnen zu können, da es wichtig ist, zur Funktion der jeweiligen evaluativen Maßnahme sowohl Klarheit als auch Transparenz herzustellen:

„*Hauptfunktionen:*

- *Steuerungs- und Optimierungsfunktion*
- *Bewertungs- und Beurteilungsfunktion*
- *Kontroll- und Disziplinierungsfunktion*

Nebenfunktionen:

- *Entscheidungsfunktion*
- *Legitimations- und Dokumentationsfunktion*
- *Erkenntnisfunktion*
- *intervenierende Funktion (Evaluation evaluiert sich selbst)*
- *integrierende und kommunikationsfördernde Funktion*
- *Weiterbildungsfunktion*
- *Taktik- bzw. Ablenkfunktion*“

Es kommt nach POSSE (ebd.) hinzu, dass die einzelnen Funktionen untereinander verbunden und somit nicht trennscharf sind, zumal unterschiedliche Perspektiven und damit einhergehend divergierende Schwerpunkte auszumachen sind. So kann bei interner Verwendung etwa je nach Blickrichtung stärker auf die Optimierungsfunktion bei der Lenkung eines LFB-Prozesses geachtet werden, wobei häufig Bewertung hinzukommt, während bei der nach außen gerichteten Evaluation die Legitimationsfunktion bedeutsamer ist. Der Autor (ebd., S. 464) führt darüber hinaus weitere Gesichtspunkte an: *„Alle Funktionen können im Zusammenhang mit Evaluation zum Tragen kommen, sie korrespondieren neben den Interessen der Anwender zum Teil mit dem Zeitpunkt und Zusammenhang, zu und in dem die Evaluation durchgeführt wird, zum Teil aber auch mit den Adressaten der Evaluation und letztendlich mit den Verfahren, die Anwendung finden.“*

4.1.3 Systematisierung der Evaluation von Lehrerfortbildung

Es ist mehrfach angeklungen, dass Evaluation von LFB ein komplexes Unterfangen ist, weshalb ich in diesem Abschnitt einige Systematisierungsversuche und Modellierungsansätze vorstelle, wodurch zusätzlich eine Vielzahl von Evaluationsformen und Einteilungsmöglichkeiten deutlich werden wird. Schon HAENISCH (1988, S. 9) hat angemerkt, dass diese Vielzahl von Modellen mitunter verwirrend ist, dennoch habe ich mich entschieden, einzelne davon zu skizzieren, um diese Bandbreite aufzuzeigen, wenngleich manche davon recht ähnlich sind. Nichtsdestoweniger halte ich es für hilfreich, bei aller Redundanz die unterschiedlichen Facetten kennenzulernen. Letztlich ist ein Evaluationsvorhaben stets kontextbezogen und somit spezifisch zu realisieren, weshalb eine eher breite Übersicht, also die Kenntnis vielfältiger Ansätze, den Handlungsspielraum bei der Konzeption und Umsetzung einer konkreten LFB-Evaluation vermutlich erweitert. Deshalb werde ich vorerst einige Einteilungskategorien und verschiedene Zielbereiche verdeutlichen, um dann Systematisierungsversuche mitsamt möglicher Vorgehensweisen darzustellen.

Kategorisierungsmöglichkeiten und Zielbereiche

Wie lassen sich die zahlreichen Modelle nun einteilen? Nach HAENISCH (ebd.) lassen sie sich etwa danach ordnen, ob sie eher auf einer methodischen Dimension abgegrenzt werden oder ob dies hinsichtlich der intentionalen Ausrichtung des Evaluationsvorhabens geschieht. Ande-

re Modellansätze untergliedern wiederum danach, welche Bereiche erforscht oder welche Phasen eines Vorhabens betrachtet werden. All diese abstrakten Darstellungen dienen aber letztlich ohnehin nur der Orientierung, da sie immer auf den konkreten Gegenstand bezogen werden müssen. Dies wird auch von MEYER (1985, S. 216ff) unterstrichen, der die verschiedenen Modellfamilien nach Neul (1977) in ergebnisorientierte, urteilsorientierte und entscheidungsorientierte Formen gliedert, wobei es auch phasenbezogene Einteilungen gibt in formative und summative Evaluation (darauf werde ich später noch ausführlicher eingehen). Letztlich ist gemäß MEYER (ebd., S. 221) entscheidend, dass Evaluation immer kontextbezogen und gegenstandsadäquat gestaltet wird. Als pragmatische Kriterien für eine LFB-Evaluation führt SCHMIDT (1980, S. 127) beispielsweise ein ökonomisches Aufwand-Nutzen-Verhältnis oder die Ermittlung valider Ergebnisse an. Es wird jedoch von POSSE (1993, S. 469ff) betont, dass verschiedene Akteure beteiligt sind, etwa Teilnehmer, Moderatoren oder die Bildungsadministration, und jeder davon sowohl evaluiert werden als auch selbst evaluierend tätig sein kann, wozu er die vorhandenen Methoden in beobachtende, befragende und beschreibende Verfahren gruppiert. Außerdem wird durch MUTZECK (1993, S. 491ff) bezüglich der vielfältigen Methoden betont, dass diese sehr unterschiedlich sind und von verschiedenen Aspekten abhängen (Zielsetzung, Zeitpunkt, Fokus, Erhebungsform etc.), wobei er zusätzlich auf die Möglichkeiten technischer Medien wie Videoaufzeichnungen eingeht. Außerdem wird durch den Autor (ebd., S. 510f) darauf verwiesen, dass bei einer LFB-Evaluation viele Fragen schon im Vorfeld zu klären sind, beispielsweise Zielsetzung, Adressaten oder Auftraggeber. Zudem sind nach WILLI ET AL. (1997, S. 3) bei der Evaluation von LFB unterschiedlicher Bereiche zu berücksichtigen, etwa die Rahmenbedingungen wie Lehrerschaft und Schulstrukturen, die Abnehmer- und Adressatenperspektive oder die Anbieter- und die Trägersicht. Dies wird gleichfalls durch HAENISCH (1988, S. 7f) bestätigt, wonach es bei der LFB-Evaluation mehrere Bezugsgruppen gibt, die sich über ihre Arbeit vergewissern wollen und insofern unterschiedliche Perspektiven, Erwartungen und Interessen haben. Neben Verantwortungsträgern, die vor allem auf Effektivität achten, ist die Gruppe der Fortbildner beteiligt. Diese sind häufig konzeptionell und inhaltlich tätig, so dass sich deren Blickwinkel mehr in diese Richtung wendet, ob also beispielsweise organisatorische Modifikationen erforderlich sind. Gelegentlich sind zusätzlich Moderatoren im Einsatz, die wiederum eher an Rückmeldung zu ihrer Wirkung interessiert sind, beispielsweise der Kurssteuerung. Zuletzt haben auch Teilnehmer im Rahmen einer Evaluation spezifische Absichten, etwa die Reflexion ihrer Lernprozesse. Laut HAENISCH (ebd., S. 8) benötigen diese unterschiedlichen Zielgruppen insgesamt verschiedene Informationen, weshalb multimethodische Zugänge gewählt werden sollten. Um den Nutzen und die Mitwirkungsbereitschaft zu erhöhen, ist dem Autor zufolge deshalb u. a. auf Transparenz zu achten sowie zu versuchen, die einzelnen Gruppen schon bei der Entstehung des Evaluationsprozesses aktiv mit einzubeziehen, wobei zur Akzeptanz auch beiträgt, dass die Anonymität der einzelnen Befragten gewährleistet wird. Dabei gilt nach HAENISCH (ebd., S. 9):

„In jedem Falle muß allen Beteiligten der jeweilige Evaluationszweck aber auch die geplante Verwertung der Evaluationsergebnisse deutlich sein. Dabei kann es von großer Hilfe sein, wenn herausgestellt wird, daß es bei allen Evaluationsbemühungen innerhalb von Lehrerfortbildung ausschließlich um die Evaluation der jeweiligen Fortbildungsmaßnahme geht, nie um die Überprüfung der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.“

Hierbei sind nach SCHMIDT (1980, S. 132ff) verschiedene Erhebungsfelder, etwa Öffentlichkeit, Fachwissenschaft, Lehrerinteressen, Bildungsadministration oder LFB-Kurse ebenso zu unterscheiden wie verschiedene Handlungsebenen, beispielsweise Umsetzung, Durchführung oder Planung. Dabei sieht MEYER (1985, S. 230ff) LFB-Evaluation im Spannungsfeld zwi-

schen Wissenschaft und Administration, was sich in verschiedenen Organisationsformen wie interne, extern-dependente oder extern-independete Evaluation äußert. Bisweilen kommt es dabei auch zu Mischmodellen, weshalb der Autor (ebd., S. 239) anmerkt: „*Der Evaluator hat damit eine Doppelrolle: er ist zugleich distanzierter Kritiker und engagierter Förderer des Projektes. Diese Rollenkonstellation wird immer spannungsreich und konfliktrichtig sein; sie findet sich auch bei Lehrern dem eigenen Unterricht und dem Schüler gegenüber.*“ Deshalb ist es wichtig, dass beispielsweise die Evaluationsziele klar und transparent sind sowie eine Diskussion und Reflexion darüber stattfindet, weswegen dem Autor (ebd., S. 243) zufolge die Evaluationsergebnisse möglichst veröffentlicht werden sollten. Inwiefern die kommunizierten Ergebnisse dann relevant für die Entscheidungsträger werden, ist etwa davon abhängig, dass die Resultate nicht zu komplex und die Schlussfolgerungen realisierbar sind (ebd., S. 247ff). Aus diesem Grund fordert MUTZECK (1993, S. 486f), dass die Elemente Fortbildung, Transfer und Evaluation integrativ miteinander verbunden und alle Beteiligten hierbei miteinbezogen werden, wobei dieser kommunikative Austausch hohe aktive Mitwirkungen erfordert und als Entwicklungsprozess aufgefasst werden sollte.

Modellierungsansätze und Vorgehensweise

Jedenfalls bietet LFB etliche Ansatzpunkte für ein Evaluationsvorhaben. Orientierung verspricht hierbei ein Phasenmodell nach HAENISCH (1988, S. 10f), welches sich angelehnt an den LFB-Prozess in dessen Handlungsebenen und chronologische Abläufe untergliedert. So sind im Vorfeld, wenn ein LFB-Vorhaben beschlossen wird, beispielsweise Informationen über Bedarf und Bedürfnisse erforderlich, welche die Kontextevaluation liefert (darauf werde ich später noch ausführlicher eingehen). Sobald die Themenfestlegung erfolgt ist, sind einzelne Voraussetzungen, etwa zeitlich, organisatorisch oder personell, zu erfassen, worunter auch die angestrebte Adressatengruppe fällt, was mitunter als Inputevaluation bezeichnet wird. In der eigentlichen Umsetzung des LFB-Vorhabens wird dann im Rahmen der Implementations-evaluation relevant, die einzelnen Abläufe sowie Interaktionsprozesse zu analysieren. Im Anschluss an eine Maßnahme ist schließlich u. a. zu untersuchen, ob die angestrebten Wirkungen erzielt worden sind. Diese Produkt- oder auch Ergebnisevaluation lässt sich zudem unterteilen, danach, ob sie die direkten Folgen im Lernfeld betrachtet oder danach, ob sie auf die eher langfristigen Effekte im Funktionsfeld ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang spricht SCHMIDT (1980, S. 143) von verschiedenen Ebenen, wonach etwa in der Planungs- und Vorbereitungsebene Kontext oder Bedarf und Bedürfnis konstitutiv sind, in der Durchführungsebene u. a. die Aktivitäten der Beteiligten oder Inhalte und Ziele relevant sind sowie in der nachgelagerten Umsetzungsebene, also beim Transfer, beispielsweise die Schüler oder das Schulklima eine Rolle spielen. Eine vergleichbare Einteilung nimmt MEYER (1981, S. 88ff) vor. So ist seiner Meinung nach Evaluation in der Planungsphase vor allem zur Optimierung denkbar oder wird im Einflussfeld, also auf Ebene der Kurspraxis, eingesetzt, wobei es dort kurzfristig um den Teilnahme-Erfolg und langfristig um die Revision der LFB-Konzeption geht. Schließlich ist Evaluation auch im Anwendungsfeld durchzuführen, indem etwa die Wirkung von LFB in Schule und Unterricht beschrieben, analysiert und bewertet wird, da LFB die Praxis verbessern soll. Dabei kann LFB-Evaluation dem Autor (ebd., S. 91f) zufolge unterschiedliche Daten erheben und diverse Aufgabe erfüllen, etwa Grunddaten zur Kursstatistik erheben, oder umfangreiche Befragungen (z. B. zur LFB-Konzeption oder Untersuchungen zur Wirkung) beinhalten. In einer späteren Publikation differenziert MEYER (1985, S. 368ff) die einzelnen Erhebungswerte etwas genauer. So wird bezüglich der Grundlagenstatistik unterschieden zwischen Grund-Daten, Programm-Daten und Teilnehmer-Statistik. Diese Daten werden

laut Autor (ebd., S. 383f) etwa erhoben bei der Programm-Analyse oder in unterschiedlichen Evaluationsbereichen wie Programm-Evaluation, Kurs-Evaluation und Zielgruppen-Evaluation, zusätzlich spielt die Kontext-Interpretation eine wichtige und auch schwierige Rolle. Dabei lassen sich mit PETER (1996, S. 78) die erhaltenen Daten in zwei Ebenen kategorisieren, nämlich eher deskriptiver oder stärker beurteilender/bewertender Natur. Unabhängig davon wird sodann die tatsächliche Evaluation in der LFB-Praxis von MEYER (1985, S. 392ff) beschrieben und dabei auf die Kurs- und Erfahrungsberichte der Kursleiter eingegangen, welche bedeutsam sind und anhand vorstrukturierter Materials erfolgen. Diesbezüglich empfiehlt der Autor (ebd., S. 406ff) auch die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch der Fortbildner sowie entsprechende Kursleiter-Fortbildungen. Als weitere Option wird dann von MEYER (ebd., S. 411ff) noch die Teilnehmer-Befragung ausführlicher behandelt, welche stets integriert und in Abstimmung mit den Teilnehmern erfolgt, also freiwillig sein sollte, wobei sich eine zusätzliche Differenzierung ergibt durch die Befragung unterschiedlicher Populationen, etwa aller Adressaten, ausgewiesene Experten oder tatsächliche Teilnehmer. Aufgrund dieser Vielfalt unterscheidet das LFS (2002a, S. 38f) unter anderem zwischen Prozess-, Referenten-, Abschluss-, Wirkungs- und Trainerevaluation. Allerdings sind noch etliche weitere Unterscheidungen denkbar, weshalb POSSE (1993, S. 465) schreibt: *„Die Evaluation, die eine ganzheitliche Analyse im Sinne der ersten Abschnitte vornimmt, wird in eine Vielzahl von Facetten (Aspekten, Varianten) unterteilt, wie die folgende Auswahl an Evaluationsarten zeigt.“* Oft handelt es sich jedoch nur um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, gleichwohl will ich exemplarisch die dort genannten Evaluationsarten auflisten: Mikro- und Makroevaluation, innere und äußere Evaluation, vergleichende und nicht vergleichende Evaluation, intrinsische und extrinsische Evaluation, geschlossene und offene Evaluation sowie die schon aufgeführte summative und formative Evaluation. Der Autor (ebd., S. 465) merkt hierzu an: *„Diese verschiedenen Aufteilungen der Evaluation beziehen sich, wie in den Stichworten deutlich wird, auf unterschiedliche Ziele, Zeitpunkte, Anwender und Verwerter, Untersuchungsdesigns und Fragestellungen.“* Ähnlich sind die unterschiedlichen Evaluationsarten, welche SCHMIDT (1980, S. 144ff) aufführt und die ich, neben den schon genannten, ebenfalls kurz erwähnen möchte: Produkt- und Prozessevaluation, Input- und Outputevaluation, Selbst- und Fremdevaluation, punktuelle und lineare oder formale und informale Evaluation sowie eine Aufteilung gemäß praxisorientierter, entwicklungsorientierter, theorieorientierter oder handlungsorientierter Evaluation. Die letztgenannte Einteilung findet sich auch bei PETER (1996, S. 34f) wieder, die in Anlehnung an Wulf (1975) darlegt, dass es bei praxisorientierter Evaluation vor allem um Verbesserung berufsrelevanten Handelns geht, und dies insbesondere für bildungspolitische Entscheidungsträger interessant ist. Die entwicklungsorientierte Evaluation zielt eher auf Optimierung von Maßnahmen, womit weniger die Unterrichtspraxis berücksichtigt wird, sondern vor allem LFB-Träger profitieren sollen. Schließlich wird noch die theorieorientierte Evaluation genannt, die eher wissenschaftliches Interesse verfolgt, etwa spezielle Fragen der Grundlagenforschung, aber durchaus mit den beiden zuvor erwähnten Formen verbunden werden kann. Zusätzlich liefert POSSE (1993, S. 467) neben der schon dargestellten Stichwortliste von Evaluationsarten ebenfalls eine kurze Erläuterung zur Systematisierung in Kontext-, Input-, Prozess-, Produkt- und Transferevaluation, wobei dies vorrangig auf schilf ausgelegt ist. Demnach wird bei der Kontextevaluation das Umfeld erkundet und etwa Bedürfnisse sowie Voraussetzungen deutlich, an denen schilf ansetzen kann. Die Inputevaluation geht konkret auf diese Elemente (z. B. die Voraussetzungen der Teilnehmer) ein im Hinblick auf schilf; es werden aber auch personelle oder zeitliche Ressourcen betrachtet. Bei der Prozessevaluation geht es um Optimierung der Durchführung, indem beispielsweise Interaktions-

strukturen betrachtet und an den Zielzuständen ausgerichtet werden. Die Produktevaluation wendet sich den Ergebnissen zu, beispielsweise den Materialien und Beschlüssen. Mit der Transferevaluation rücken langfristige Wirkungen bezüglich des Unterrichtsalltags in den Blickpunkt. Der letztgenannte Punkt wird immer wieder betont (siehe dazu auch Punkt 4.2.1), weshalb etwa BLOBNER UND HÄRING (1990, S. 135) einwerfen: *„Auf den ersten Blick scheint es der geradlinigste Weg zu sein, die Effizienz der Lehrerfortbildung dort einer Überprüfung zu unterziehen, wo sie wirksam werden soll, nämlich an der Schule. Wie plausibel und überzeugend dieses Argument auch sein mag, so dürfen doch die Hindernisse und grundsätzlichen Bedenken, die dem entgegenstehen, nicht übersehen werden.“* Hierfür werden verschiedene Gründe angeführt, etwa der große Aufwand, die vielen Rahmenbedingungen wie die Bereitschaft der Lehrer oder die vielfältigen Einflussfaktoren bis hin zu Verfälschungsmöglichkeiten. Darüber hinaus beschäftigen sich die Autoren (ebd., S. 137) mit LFB-Evaluation aus Sicht einer LFB-Institution und halten zunächst fest: *„Ein sehr allgemeines Kriterium für die Evaluation ist die Akzeptanz des Fortbildungsangebots. Sie läßt sich grob gliedern in die von Lehrern und von Gruppen bzw. Institutionen gezeigte Einschätzung.“* Dies kann etwa am Anmeldeverhalten überprüft werden oder durch die unsystematischen Rückmeldungen von Partnern und Akteuren sowie auch die Bereitschaft von Referenten, bei Veranstaltungen mitzuwirken, was den Autoren (ebd., S. 137ff) zufolge insgesamt auf Akzeptanz hindeutet, welche sich nicht zuletzt auch am Interesse von LFB-Publikationen zeigt. Daneben werden laut BLOBNER UND HÄRING (ebd., S. 142f) auch inner-institutionelle Evaluationsformen praktiziert, etwa Rückmeldungen von Dozenten, beispielsweise bei monatlichen Konferenzen, sowie im Rahmen der Veranstaltung selbst, indem die Teilnehmer miteinbezogen werden, etwa zu Beginn bei der Lehrgangseröffnung oder im Abschlussgespräch. Zusätzlich sind diverse Einzelgespräche sowie insbesondere der anonyme Fragebogen zur Kurs-Evaluation eine bedeutsame Quelle. Die Autoren (ebd., S. 155) heben hierbei die Vorzüge des Fragebogens hervor, etwa dessen Dokumentier- und Archivierbarkeit oder ein gewisses Maß an Objektivität, da alle Teilnehmer dieselben Fragen erhalten und alle, auch die zurückhaltenden, sich äußern können. Allerdings wird immer wieder auf methodologische und sonstige Evaluationsschwierigkeiten verwiesen, etwa von GEISER ET AL. (1981, S. 63), weshalb ich in Punkt 4.2.1 ausführlich auf die Messbarkeitsproblematik eingehen werde. Schon MEYER (1981, S. 87) warnt vor verschiedenen Gefahren, beispielsweise vor naivem Empirismus, vor dem Missverständnis von LFB-Evaluation als Legitimierungs-Feigenblatt oder dass LFB-Evaluation als Kontrollinstrument durch die Teilnehmer und Kursleiter abgelehnt wird, weshalb er schreibt, dass Evaluationsvorhaben drohen, *„[...] in ihren Aussagemöglichkeiten überschätzt zu werden (das zu evaluierende Bezugssystem Lehrerfortbildung ist viel zu komplex) [und] in ihrem notwendigen (Forschungs-) Aufwand unterschätzt zu werden“*.

Exemplarisches Ablaufmodell zur Veranschaulichung

Nachdem ich nun die teilweise verwirrende Vielfalt an Einteilungsmöglichkeiten von LFB-Evaluation skizziert habe, möchte ich im Weiteren etwas ausführlicher auf eine an den Phasen des LFB-Prozesses orientierte Darstellung durch HAENISCH (1988) eingehen. Hieran wird in meinen Augen erneut gut deutlich, dass die unterschiedlichen Evaluationsformen letztlich stets abgestimmt sein sollten auf die konkrete Fragestellung, und es insofern durchaus sinnvoll ist, je nach Zielsetzung diverse Evaluationsansätze zu kombinieren. Mitunter ergeben sich manche Überschneidungen zu meinen vorherigen Erläuterungen. Da ich diesen Abschnitt aber als eine Art Veranschaulichung anhand eines exemplarischen Ablaufmodells gedacht habe, ist das meiner Ansicht nach legitim.

Nach HAENISCH (ebd., S. 11f) ist die Kontextevaluation von LFB als ein Spezialfall anzusehen, da sie sich nicht auf einzelne Maßnahmen bezieht, sondern eher den Planungshorizont von LFB betrifft. Bei der Ermittlung der Bedarfslagen hinsichtlich LFB ist zu berücksichtigen, dass diese Vorgaben eher intern, etwa von Lehrerseite aus, oder extern, etwa schulpolitischer Art, sein können. Deshalb bietet es sich an, bei der Betrachtung dieses LFB-Prozesses einen multi-methodischen und multi-perspektivischen Ansatz zu wählen. Ansatzpunkte könnten sein: Literatur- und Dokumentanalysen zur Schulsituation, Expertenanhörungen sowie Lehrerbefragungen zu LFB-Interessen und Schulproblemen. Sobald ein konkretes LFB-Vorhaben beschlossen ist, geht es darum, ein Konzept sowie Inhalte und Materialien zu dieser Maßnahme auszuarbeiten, wie HAENISCH (ebd., S. 13ff) fortführt. Inputevaluation kann hierbei an unterschiedlichen Stellen ansetzen, beispielsweise bei der Planungs- und Entwicklungsgruppe, etwa um Abstimmungsprozesse zu verbessern, bei der Adressatengruppe, u. a. zur Erwartungsabklärung oder zur Ermittlung von Vorkenntnissen der tatsächlichen Teilnehmer, wobei in Bezug auf letzteres wichtig ist, dass dies für die Evaluierten von Nutzen ist. Zur Umsetzung der LFB-Maßnahme stellt der Autor (ebd., S. 17) zunächst fest: *„Die Evaluation der Lern- und Arbeitsprozesse während der Durchführung der Fortbildung gehört sicherlich zum Standardrepertoire jeder Fortbildungsgruppe, denn Lernen in der Fortbildung ist auf Orientierung und Rückmeldung angewiesen.“* Prozessevaluation hat also vor allem eine Steuerungs- und Optimierungsfunktion. Sie ist daneben in weiteren Aktivitätsbereichen denkbar. So kann sie zur individuellen Lernstandsmessung eingesetzt werden oder etwas allgemeiner zur Vergegenwärtigung von aktuellen Prozessen im Kursgeschehen, beispielsweise Interaktion oder Arbeitsorganisation betreffend, um damit u. a. die Ablaufsteuerung zu optimieren. Nach HAENISCH (ebd., S. 17ff) sind dabei aber mehrere Verfahrensansätze auseinanderzuhalten. Beispielsweise gibt es permanente Reflexionsinstrumente, die eher nebenher laufen und vor allem zur Selbstevaluation gedacht sind, dann wiederum sind neben spontanen und situativen Verfahren, die bei aktuellem Bedarf eingesetzt werden, auch Elemente im Rahmen einer Prozessevaluation denkbar, die zu fest vereinbarten Zeitpunkten im Kurs eingebunden sind, um Etappen abzuschließen im Sinne einer summativen Betrachtung. Diese Verfahren finden ihre Ausprägung in verbalen, schriftlichen oder gestalterischen Handlungs- und Aktionsformen, wobei sie möglichst wenig den Kursverlauf stören sollten. Der Autor (ebd., S. 21) führt hierzu aus:

„Alle evaluativen Maßnahmen in dieser Phase dienen primär den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ihrem Lernprozeß und ihrer Kommunikation. Evaluation ist demnach in dieser Phase sehr stark am Konzept der handlungsorientierten Evaluation orientiert; sie ist eine Evaluation von unten (vgl. BOLAM 1980), die auf die Bedürfnisse der Betroffenen eingeht. Ihre aktuelle Notwendigkeit erwächst erst aus den Handlungen der Betroffenen und wird von diesen auch gesteuert.“

Laut HAENISCH (ebd., S. 23f) bildet der Abschluss einer Maßnahme eine Schlüsselstelle bei der Evaluation von LFB, da nun die Möglichkeit besteht, eine Gesamtbilanz zu ziehen, womit dieser summative Ansatz immer auch auf Wirksamkeit von LFB (siehe Punkt 4.2) im weitesten Sinn bezogen ist. Ist eine Maßnahme beendet, kann Rückmeldung erfolgen von und für einzelne Akteure wie Teilnehmer, Dozenten oder Träger. Deshalb sind für den Autor (ebd., S. 25f) unterschiedliche Ansätze und Zielrichtungen denkbar, welche sich grob unterteilt folgendermaßen darstellen: Einmal als Evaluation, die lediglich auf die Einzelmaßnahme gerichtet ist und mehr oder weniger zum Standardrepertoire einer LFB-Maßnahme gehört oder es besteht ein übergeordnetes Erkenntnisinteresse, indem die Ergebnisse besser verallgemeinerbar sein sollen. Ersteres zählt also stärker zu den informellen, handlungsorientierten Ansätzen summativer Evaluation, wofür sich eine Kombination von schriftlicher Auswertung und Ab-

schlussdiskussion anbietet. Letzteres zielt eher auf Generalisierbarkeit ab und soll daneben oftmals entscheidungsrelevante Informationen über die Fortführung eines LFB-Vorhabens liefern. Hier rücken dann die Rahmenbedingungen in den Blickpunkt. Eine solche Abschluss-evaluation hat zudem häufig einen formativen Charakter, da sie über mehrere Zyklen eingesetzt wird. Der Untersuchungsgegenstand lässt sich dabei in folgende Bereiche unterteilen: Elemente der LFB wie Inhalte, Materialien oder Organisationsstruktur, Wirkungen im weitesten Sinne, also etwa Lerngewinn und Ähnliches und schließlich weitere, darüber hinausreichende Globaleinschätzungen, etwa zum Arbeitsumfeld in der Schule. Dabei ist mit HAENISCH (ebd., S. 24f) zudem zu berücksichtigen, dass eine allzu strenge Ausrichtung auf die Evaluation der zuvor festgelegten Ziele etwas zu kurz greifen könnte. Vielmehr sollte auch miteinbezogen werden, inwiefern beispielsweise Bedürfnisse der Teilnehmer erfüllt wurden und ob gegebenenfalls die Ziele revidiert werden müssten. Schließlich stellt der Autor (ebd., S. 31ff) noch ein Konzept zur summativen Evaluation vor, wo er zwischen einem eher auf die einzelne Maßnahme abzielenden oder einem eher auf die generelle LFB-Wirksamkeit (siehe hierzu Punkt 4.2.1) ausgerichteten Ansatz unterscheidet. Ersteres steht ihm zufolge mit einer Optimierungsabsicht in Verbindungen, letzteres strebt eher Vergewisserung oder Legitimierung an, weshalb er den beiden Bereichen unterschiedliche Schwerpunkte zuordnet. Im ersten Block finden sich so als Ansatzpunkte für das Evaluationsvorhaben: Themen/Inhalte, Verfahren/Arbeitsformen, Materialien, Organisation, Moderation und Simulation während der Fortbildung. Demgegenüber zählen zum zweiten Block: Qualifikationen, Kompetenzen, Verbesserung des Unterrichts in verschiedenen Bereichen, Einstellungen zu der in der Fortbildung behandelten Thematik, Veränderungen im Feld Schule und Unterricht, eine Gesamteinschätzung sowie biographische Variablen.

4.1.4 Zwischenresümee: Evaluation

Anhand der teilweise unübersichtlichen Modelle und Ansätze zur LFB-Evaluation wird offensichtlich, dass es sich um ein diffiziles Feld handelt. So bleibt anfangs nur eines gewiss: Evaluation von LFB ist wichtig und notwendig, allerdings gibt es kaum eindeutige Definitionen oder klar umgrenzte Aufgaben- und Funktionsbereiche. Vielmehr ist stattdessen davon auszugehen, dass LFB-Evaluation sowohl in der Theorie als auch in der Praxis weiterhin ausbaufähig ist. Vereinfacht gesagt lässt sich einzig festhalten, dass LFB-Evaluation dazu dienen soll, Daten zu erlangen und diese je nach Intention zu nutzen. Dabei kann zwischen einer eher bildungspolitischen und einer eher wissenschaftlichen Zielrichtung unterschieden werden, wobei dies nicht trennscharf ist, denn oftmals soll Evaluation im Sinne von Qualitätssicherung und -entwicklung dazu beitragen, LFB praktisch und theoretisch, etwa durch neue Gestaltungserkenntnisse, zu verbessern.

Nichtsdestoweniger gilt es zu bedenken, dass Evaluationsvorhaben in der LFB häufig ein recht komplexes Unterfangen bedeuten, weshalb diverse Modellierungsversuche existieren, die mittels verschiedener Einteilungsmöglichkeiten, etwa phasenbezogen oder methodenorientiert, Hilfestellung bieten sollen. Oftmals sind unterschiedliche Bezugsgruppen, beispielsweise LFB-Träger, Fortbildner oder Teilnehmer, betroffen, weshalb zu klären ist, welche Ziele und Perspektiven zu berücksichtigen sind, ebenso wie diverse Einflussfaktoren. Um die Mitwirkungsbereitschaft der Akteure zu erhöhen, empfiehlt es sich, transparent über Intention, Vorgehensweise und schließlich über die Ergebnisse zu berichten. Als Ansatzpunkt bietet sich ein Phasenmodell an, da hier leicht nachvollziehbar zwischen verschiedenen Arten wie Input-, Implementations- und Ergebnisevaluation differenziert wird. Querliegend dazu lassen sich etliche, teilweise überschneidende Funktionen der LFB-Evaluation identifizieren

wie Erkenntnisgewinn, Optimierung, Steuerung, Legitimation oder Entscheidungshilfe, welche für verschiedene Schwerpunkte stehen und spezifisch relevant sind.

Insgesamt ist also eine Vielzahl von Evaluationstypen und -facetten denkbar. Ausschlaggebend sollte sein, dass das Evaluationsdesign und somit die Methodenwahl im Hinblick auf die LFB-Maßnahme gegenstandsadäquat und kontextbezogen entwickelt wird. Alles in allem sollte das Vorhaben stets im Endpunkt auf die Schule ausgerichtet sein; insofern ist LFB-Evaluation als eine Art Dienstleistung zu verstehen, die zur Verbesserung von LFB beiträgt. Deshalb ist Evaluation als ein Bestandteil des gesamten LFB-Prozesses aufzufassen. In diesem Sinne hängt LFB-Evaluation mit Didaktik zusammen, da sie ebenfalls gestalterisch auf die LFB-Realisierung einwirkt, weshalb darüber hinaus auch eine Verbindung zwischen LFB-Evaluation und Innovation gezogen wird. Es ist also naheliegend, dass LFB-Evaluation mehr umfasst als Zufriedenheitsmessung der Beteiligten, vielmehr ist auch der Transfer der LFB-Inhalte zu überprüfen und gegebenenfalls zu optimieren, weshalb ich im nächsten Kapitel auf Wirksamkeit von LFB eingehen möchte.

4.2 Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

Im vorherigen Kapitel habe ich bereits herausgestellt, dass die Bedeutung von LFB-Evaluation ab den 1980er Jahren auch deshalb zunimmt, da verstärkt die Wirksamkeit von LFB in den Blickpunkt rückt (z. B. LANDERT, 1999, S. 28ff; PETER, 1996, S. 30f; MEYER, 1985, S. 181). Dabei wird zunächst durch HECK UND SCHURIG (1982, S. 38) konstatiert, dass zwar schon erste Untersuchungen zur Einschätzung von LFB-Erfolg sowie auch zu LFB-Bedürfnissen vorlagen, es aber zum damaligen Zeitpunkt keine fundierten Studien zur LFB-Wirksamkeit gab: *„Unseres Wissens gibt es jedoch noch keine detaillierte Untersuchung des Zusammenhangs von einzelnen oder allgemeinen Lehrerfortbildungsmaßnahmen bzw. Fortbildungserlebnissen und der daraus resultierenden Veränderung der Unterrichtswirklichkeit und des Verhaltens der betroffenen Lehrer.“* Die Autoren fügen zudem an, es sei erstaunlich, dass bei Studien zur Unterrichtswirklichkeit bezüglich der geschilderten Probleme fast nie das Lösungspotenzial von LFB angeführt wird. Dies weist den Autoren zufolge entweder auf eine strukturelle Bedeutungslosigkeit der LFB oder auf eine defizitäre Lage hinsichtlich der LFB-Funktionen hin. Inwiefern diese Einschätzung noch gültig ist, will ich nun im Weiteren untersuchen. Dabei gehe ich anfangs darauf ein, wie sich Wirksamkeit von LFB erfassen lässt und betrachte dabei Definitionsversuche, verschiedene Ebenen und das Messbarkeitsproblem von LFB-Wirksamkeit (siehe Punkt 4.2.1). Danach stelle ich Ergebnisse zur LFB-Wirksamkeit vor, beispielsweise bezogen auf Unterrichtsverhalten, Kompetenz oder Kooperation. Darüber hinaus werfe ich einen Blick auf die Rolle der Zufriedenheit und betrachte kurz den Sonderfall Lehrertraining (siehe Punkt 4.2.2). Schließlich behandle ich Einflussfaktoren zur LFB-Wirksamkeit, wobei ich anhand der vorliegenden Literatur analysieren werde, welche davon eher hemmend und welche eher förderlich bezüglich der Wirksamkeit von LFB sind (siehe Punkt 4.2.3). In diesem Zusammenhang werde ich zudem den Transfer als Schnittstelle von LFB zur Wirksamkeit in der Schulpraxis beleuchten.

4.2.1 Erfassung von Wirksamkeit

Im Sinne meiner bisherigen Ausführungen lässt sich mit BÜNDER UND NENTWIG (1978, S. 85) festhalten, dass LFB einen immer größeren Stellenwert gewinnt und deshalb Evaluation zur Legitimation sowie Wirkungskontrolle wichtiger wird. Einen weiteren Grund führt LIPOWSKY (2004, S. 462) an, indem er auf zunehmende Dezentralisierung von LFB (siehe Punkt 2.3.3.4)

rekurriert, denn durch den größeren Gestaltungsspielraum der Schulen wird die Frage nach Wirksamkeit ebenfalls bedeutsamer.

Begriffsbestimmungen

Zunächst schildert MÖBNER (1995, S. 15) die Ausgangssituation seiner Dissertation, wonach eine Erhebung im Jahr 1985 ergeben hat, dass in Niedersachsen rund die Hälfte des Sportunterrichts an Grundschulen fachfremd durchgeführt wird. Da die Literaturlage zur LWB-Wirksamkeit nach Ansicht des Autors (ebd., S. 15f) sehr dürftig war, sollte die Wirksamkeit einer darauf abzielenden LWB-Maßnahme erforscht werden, wobei als wirksam definiert wurde, dass richtlinienadäquater Sportunterricht erteilt wird. Etwas differenzierter ist die Unterscheidung durch BESSOTH (2007, S. 11f) in zwei Wirksamkeitsstufen. So gilt für den Autor (ebd., S. 11) als Wirksamkeit I: *„Wirksam sind Weiterbildungsmaßnahmen dann, wenn sie sich nachweisbar positiv auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler auswirken.“* Einen Schritt weiter geht die Bestimmung von Wirksamkeit II (ebd., S. 12): *„Wirksam ist Weiterbildung dann, wenn die Qualität des Unterrichts und des Lernens im Unterricht nachhaltig, also langfristig positiv verändert wird.“* Dies klingt bei LANDERT (1999, S. 21) an, welcher sich mit Wirkung sowie Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von LFB befasst. Demnach sind Wirkungen alle beobacht-, mess- und einschätzbaren Effekte einer LFB-Maßnahme, seien sie beabsichtigt oder nicht. Wirksamkeit hingegen trifft dann zu, wenn das vorgegebene mit dem realisierten Ziel übereinstimmt, ist also synonym zum Veranstaltungserfolg aufzufassen. Kurz gefasst gilt Wirksamkeit somit als Übereinstimmung von LFB-Ziel oder Programmausschreibung und dem wie auch immer ermittelten Resultat. Noch eindeutiger lässt sich mit LANDERT (ebd.) Nachhaltigkeit bestimmen:

„Der Transfererfolg oder Nachhaltigkeit tritt dann auf, wenn die im Rahmen der Weiterbildung erlangten Qualifikationen in neuem, angemessenerem Verhalten der Lehrperson münden. Hier geht es also um den erfolgreichen Umsetzungsteil. Mit dem Begriff Nachhaltigkeit wird die sichere und stabile Anwendung des intendierten Verhaltens bzw. die gute Verfügbarkeit neuer Einstellungen einer Lehrperson beschrieben.“

Allerdings ist der Nachhaltigkeitsbegriff bislang eher selten in der Wirksamkeitsdiskussion verwendet worden und es ist keine Abgrenzung, wie die soeben erfolgte, vorgenommen worden, weshalb ich von einem sehr weitgefassten Wirksamkeitsverständnis ausgehe²⁹. Wie die weiteren Ausführungen, vor allem diejenigen unter Punkt 4.2.2, noch verdeutlichen werden, fallen hierunter ebenso kurzfristige Effekte wie dauerhafte Auswirkungen. Meiner Ansicht nach ist Wirksamkeit ohnehin nicht allgemeingültig zu bestimmen, sondern stets vor dem Hintergrund der jeweiligen Fragestellung einer Studie sowie im jeweiligen Forschungskontext zu sehen. Aus diesem Grund halte ich es für ergiebiger, sich nun mit verschiedenen Wirksamkeitsebenen auseinanderzusetzen. Wie schon BÜNDER UND NENTWIG (1978, S. 86f) angeführt haben, ist Wirksamkeit nicht einseitig mit Blick auf die Teilnehmer zu betrachten, da so oftmals übersehen wird, dass LFB-Wirkungen auch auf die Fortbildner, die Veranstaltungen und die Institutionen stattfinden, indem es durch systematische Dokumentation und Veranstaltungsauswertung zu Rückwirkungen kommt und beispielsweise das Lehrgangsmaterial verändert wird. Gleichfalls gilt nach BLOCH ET AL. (1981b, S. 121), dass Wirkung sowohl auf

²⁹ Ich berücksichtige an dieser Stelle abermals ausschließlich LFB-Literatur, beachte also nicht Beiträge aus anderen Bereichen zu diesem Begriff, z. B. die elaborierte Auseinandersetzung mit Wirksamkeit durch GOLLWITZER UND JÄGER (2007, S. 79ff), worin etwa Wirkmodelle mit Aspekten wie Mediator- oder Moderatorvariable, Persistenz, Transfer, Kausalität oder interne Validität behandelt werden.

den Lehrer und über ihn auf den Unterricht stattfinden kann als auch Rückwirkungen auf die Fortbildner und die Institutionen auftreten.

Wirksamkeitsebenen

Bezüglich der Wirksamkeit von LFB unterscheidet LIPOWSKY (2004, S. 463) vier Ebenen: Meinungen der Lehrer wie Zufriedenheit mit der Maßnahme, Veränderung des professionellen Lehrerwissens, Veränderung des Lehrerhandelns und Effekte auf Schulleistungen. Daneben existieren laut KNAB (1981c, S. 20ff) verschiedene Perspektiven auf LFB-Wirksamkeit. So stehen etwa aus Sicht der Bildungsadministration eher funktionale Aspekte wie die Umsetzung von Reformvorhaben bei der Bewertung von LFB im Vordergrund, womit im Sinne der Transmissionsfunktion von LFB (siehe Punkt 4.1.2) stärker auf Qualitätssicherung, Steuerungsmöglichkeiten oder Rückmeldung geachtet wird, wie die Autorin (ebd., S. 21f) schreibt: *„Das heißt, die Aufmerksamkeit der Bildungsverwaltung richtet sich auf Funktionszusammenhänge, die weit über die Didaktik der Lehrerfortbildung hinausreichen. Und als Kriterien stehen Effizienz im Sinne eines günstigen Verhältnisses von Aufwand und Ertrag, Lückenlosigkeit und Reibungslosigkeit des Funktionszusammenhangs obenan.“* Aus Sicht der Lehrkräfte selbst ist nach KNAB (ebd., S. 23ff) eine ambivalente Haltung zu konstatieren, da neben großer Befürwortung von LFB aufgrund vieler Behinderungen zuweilen nur eine eingeschränkte LFB-Aktivität vorzufinden ist (siehe Punkt 3.4.6). Insgesamt sind für LFB-Wirksamkeit aus Lehrerperspektive individuelle Präferenzen entscheidend, also beispielsweise didaktische Prinzipien wie Subjekt-, Praxis- und Erfahrungsbezug wichtig (siehe Punkt 2.4.2). Schließlich ist in den Augen der Autorin (ebd., S. 25ff) noch der Blickwinkel der LFB-Träger zu berücksichtigen. So existieren veranstaltungsbezogene Ziele und entsprechende Wirksamkeitskriterien, etwa eine erhöhte Handlungskompetenz oder Berufszufriedenheit, obschon LFB auch darüber hinaus in Richtung Bildung gehen sollte. Dies wiederum bedeutet laut KNAB (ebd., S. 28): *„Damit ist Lehrerfortbildung auf Transformationsprozesse verwiesen statt auf Transmission, auf Wechselwirkung statt auf Regelkreise.“* Die Konsequenzen daraus macht die Autorin (ebd., S. 29) ebenfalls deutlich: *„Mit anderen Worten: Lehrerfortbildung muß sich bewußt bleiben, daß Bildung eine zweischneidige Sache ist, auch für sie selber. Am Ende heißt das: Wirksamkeit von Lehrerfortbildung bedeutet, daß sie sich immer von neuem überflüssig macht.“* An diese Unterteilung von Knab (1981) anknüpfend berichtet HAENISCH (1988, S. 24), dass in einer Abschlussevaluation gezielt bei verschiedenen Akteuren nachgefragt werden sollte, wie es um einzelne, für diese Gruppe hinsichtlich Wirksamkeit relevante, Aspekte bestellt ist: So geht es Teilnehmern vor allem darum, Praxisnutzen zu erfahren und neue Erkenntnisse zu gewinnen, für Dozenten geht es primär darum, inwieweit die Kursziele erfüllt werden, ob also beispielsweise die Handlungsfähigkeit der Teilnehmer erhöht wird und für den Veranstalter ist u. a. bedeutsam, ob die Maßnahme den Qualitätsansprüchen genügen kann und ob bei den Teilnehmern potenziell langfristig wirksame Effekte erreicht werden, etwa eine positive Einstellung zur LFB. In eine ähnliche Richtung argumentiert die EDK (1991, S. 31):

„Eine Wirkungsforschung, die der Fortbildung Grundlagen für ihre konzeptionelle Arbeit bringt, erfolgt auf drei Stufen und fragt nach:

- 1. dem sicht- und spürbaren Einfluss der Fortbildung auf Unterricht und Schule*
- 2. der Bereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur weiteren Fortbildung*
- 3. der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer [...].“*

Diesbezüglich wird von HAENISCH (1987b, S. 5) kritisiert, dass in der Literatur zwar oftmals über Evaluation und über die Wirkungsabfragen im Anschluss an LFB berichtet wird, jedoch

nur selten langfristige Effekte verfolgt werden. Dabei lassen sich gerade aus den langfristigen Auswirkungen wichtige Erkenntnisse gewinnen, wie etwa MUTZECK (1993, S. 481) ausführt:

„Die Erfassung langfristiger Fortbildungseffekte kann sowohl für die Legitimierung einer Maßnahme als auch für die Weiterentwicklung von Konzeptionen und Methoden von großer Bedeutung sein. Dabei gilt es vor allem, zu erfahren, was von dem im Kurs Erlernten, wie und unter welchen Bedingungen im Berufsalltag umgesetzt wurde bzw. welche Situationen, Ereignisse, Zustände usw. eine Realisierung von Handlungsabsichten erschwert oder gar verhindert haben.“

Deshalb fordert HAENISCH (1987b, S. 5f) in Anlehnung an Sander (1984), es sollte bezüglich der Transferwirkungen von der LFB in das Funktionsfeld untersucht werden, ob sich die Wahrnehmung des eigenen Unterrichts ändert, ob ein Selbstqualifizierungsprozess angestoßen wird, ob eine Veränderung im Kollegium im Sinne einer Multiplikationswirkung erreicht wird und welche Inhalte und Prozesse während der LFB dafür hilfreich sind. Somit sind, wie HAENISCH (1995, S. 8) an anderer Stelle nochmals erläutert, ausgehend von der Globalfrage, was LFB bewirkt, fünf Leitfragen abzuleiten, nämlich inwiefern sich Kenntnisse und Kompetenzen der Lehrkräfte, deren Unterricht sowie die Schülerleistung verändern und darüber hinaus, ob Multiplikationswirkungen im Kollegium auftreten³⁰. Das dies auch miteinander zusammenhängen kann, wird bei WENZEL (1990, S. 156) deutlich, der bezüglich schilft Folgendes ausführt und dabei auf die Bedeutung von verbesserter Kooperation als Ziel und gleichzeitig Folge von LFB eingeht (siehe hierzu auch Punkt 4.2.2):

„Wirksamkeit und Reformorientierung schulinterner Lehrerfortbildung wird erst erreicht, wenn solche Arbeits- und Veränderungsprozesse in Gang kommen, die Unterricht und Schulleben auch tatsächlich beeinflussen. Die speziell in der schulinternen Lehrerfortbildung angestrebte Verbesserung der kollegialen Kooperation ist vielfältig mit beiden verwoben, ohne daß die konkreten Wirkmechanismen im einzelnen voll bekannt sind. So betrachtet wird mit ihrer Verbesserung eine Voraussetzung für innovative Veränderungen geschaffen, deren Bedeutung nicht zu unterschätzen ist. Eigentliche Wirksamkeit wird jedoch erst erlangt, wenn sich die Konsequenzen verbesserter Kooperation für die Schüler und ihren Lern- und Bildungsprozeß zeigen [...].“

Messbarkeitsproblem

Bei all den möglichen Wirksamkeitsbestimmungen und -ebenen gilt es nichtsdestoweniger nach HAENISCH (1995, S. 3) zu bedenken: *„Bis heute gibt es im deutschsprachigen Raum keine fundierten Belege dafür, welche Spuren Lehrerfortbildung in der schulischen Praxis tatsächlich hinterläßt.“* In aktuelleren Publikationen wird weiterhin betont, dass Wirksamkeit von LFB kaum erforscht ist, was aber nicht zuletzt an methodischen Problemen liegt. LFB-Transfer ist ein komplexes Unterfangen, ebenso wie der Lehrerberuf selbst sehr komplex ist, was sich umgekehrt wiederum auf LFB auswirkt (BESSOTH, 2007, S. 16 oder LIPOWSKY, 2004, S. 462). Auch BLÖMEKE (2004, S. 60f) verweist auf Probleme der empirischen Erforschung von Wirksamkeit, etwa welche Variablen als relevant angesehen werden (z. B. Faktoren des Lehrerhandelns), zumal außerdem unterschiedliche Evaluationsmethoden und Definitionen existieren, also uneinheitliche Befunde und Studien vorliegen. Es kommt hinzu, dass nach Ansicht der Autorin (ebd., S. 61f) das Kriterium der Wirksamkeit unklar ist, ob es etwa auf Lehrer-Kognitionen, Unterrichtshandeln, Schülerleistungen oder Lehrer-Ethos abzielt. Dazu ergänzt MUTZECK (1993, S. 482): *„Bei der Evaluation von Wirkungen der Lehrerfortbildung*

³⁰ Eine divergierende Einteilung durch Guskey (2000 und 2002) in fünf Wirksamkeitsebenen beschreibt BESSOTH (2007, S. 32f): Reaktionen der Teilnehmer (z. B. Zufriedenheit), Lernfortschritt der Teilnehmer, Einbettung der LFB in das Schulgeschehen (z. B. Schulkultur), nachhaltige Auswirkungen im Unterricht sowie Effekte auf Lernen der Schüler.

geht es meist um die Erfassung komplexer Handlungsabläufe in natürlichen Situationen. Hier sind die Voraussetzungen für die Anwendung experimenteller Designs und Methoden nicht gegeben und häufig auch nicht herzustellen.“ Die methodischen Schwierigkeiten der Operationalisierung von LFB-Wirksamkeit werden ferner bei MÖBNER (1995, S. 26) vertieft. Er kommt zu dem Schluss, dass es zwar nicht möglich ist, einen linearen Zusammenhang von LFB und Unterrichtsveränderungen nachzuweisen, es können jedoch Indizien ermittelt werden: „Aber es kann geklärt werden, ob Abweichungen im unterrichtlichen Handeln zwischen einzelnen Sport unterrichtenden Kollegen vorhanden und ob mögliche Effekte in die gewünschte Richtung erfolgt sind, so daß Tendenzen erkennbar werden und daher begründete Vermutungen im Hinblick auf eine Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahme möglich sind.“ Häufig beruhen die Ergebnisse zudem auf subjektiven Einschätzungen, was laut LFS (2002a, S. 45f) durch Triangulation aufgefangen werden kann. Das generelle Messbarkeitsproblem wird gleichfalls von ARLT ET AL. (1981, S. 112) unterstrichen, wonach LFB-Wirkung erst im konkreten Unterricht feststellbar ist, dort aber kaum „gemessen“ werden kann:

„Die Evaluation der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung sollte sich nicht länger nur auf Meßeinheiten (wie z. B. die Anzahl der Lehrer pro Kurs oder pro Fortbildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme) beziehen. [...] Mit ihnen können die Verhaltensänderungen der Lehrer in unterrichtspraktischer Hinsicht nur sehr unzureichend gemessen werden. [...] Generell ist es aber zu einer vergleichenden Darstellung notwendig, die essentiellen Rahmenbedingungen und Inhalte sowie auch Methoden zu erfassen.“

Daneben wird von KNAB (1981c, S. 19) bezweifelt, ob überhaupt Wirksamkeit von LFB angestrebt oder nachgewiesen werden kann und nicht vielmehr eine Art Placebo-Effekt zu erwarten ist, wonach der Glaube oder die Einstellung zur Wirksamkeit entscheidend sei. Immer wieder wird hervorgehoben, dass Wirkungen der LFB zum Teil recht umstritten sind, zumal hierzu kaum zuverlässige Daten vorliegen und auch gängige Erfolgskontrollen, ob quantitativ über Teilnahmestatistiken oder qualitativ, etwa durch Befragung zur Teilnahmemotivation, nur bedingt aussagekräftig sind (z. B. BLOCH ET AL., 1981b, S. 121 oder SCHIRDEWAHN, 1977, S. 37ff). Auch die EDK (1991, S. 30f) schreibt: „Auf der Ebene der Fortbildungs-Institution wird vor allem die Zufriedenheit der Veranstaltungs-Teilnehmer/innen ermittelt, oder es wird nach Vorschlägen für weiterführende Projekte gefragt. Beide Evaluationsformen antworten aber zu wenig auf die Frage, ob sich die Fortbildung bis in den Unterrichtsalltag der teilnehmenden Lehrkräfte auswirkt.“

Auf dieses Messbarkeitsproblem wird mit verschiedenen Begründungen hingewiesen, etwa durch JÄGER (1975, S. 63ff), der als LFB-Effekte vor allem das Lernverhalten von Schülern überprüfen will, was aber mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden ist, oder durch den Einwand MÖBNERs (1995, S. 305), dass LFB-Wirksamkeit kaum methodisch sauber zu erfassen ist, u. a. wegen des zeitlichen Abstands. Diese Schwierigkeit, Effekte von LFB auf die Praxis nachzuweisen, veranschaulicht HAENISCH (1988, S. 42), indem er mögliche Ansatzpunkte anhand des Modells von Medley (1982) zur Struktur der Lehrereffektivität problematisiert. So wird deutlich, dass sich durchaus Lehrermerkmale finden, die noch unmittelbar durch LFB beeinflusst werden können und dadurch indirekt Kompetenzen sowie Einstellungen der Lehrer mitbestimmen. Dies wiederum wirkt sich auf die Qualität des Lehrverhaltens aus, allerdings kommen hier auch Gegebenheiten der Schule zum Tragen, etwa die Unterstützung durch die Schulleitung. Das Lehrverhalten selbst spiegelt sich in den Lernerfahrungen der Schüler wieder, jedoch kommen hier noch Merkmale der Klasse ins Spiel. Letztlich ist die Schülerleistung nicht nur von den Lernerfahrungen, sondern auch von den individuellen Eigenschaften abhängig, so dass nach HAENISCH (ebd.) die „Wirkungskette“ vom Lehrermerk-

mal zum Lernergebnis der Schüler an vielen Stellen beeinflusst wird. Deshalb ist es nicht unproblematisch, die Wirksamkeit von LFB über Schülerleistungen nachweisen zu wollen. Infolgedessen urteilen auch BLOBNER UND HÄRING (1990, S. 157): *„Evaluation im Sinne einer direkten Beobachtung und 'Messung' der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung an ihrem Zielpunkt Schule ist mit mannigfaltigen Schwierigkeiten und Unsicherheitsfaktoren belastet und kann nicht das erstrebenswerte Ziel sein.“* Gleichwohl beharren beispielsweise BÖWER-FRANKE UND GENDER (1980, S. 169f) darauf, dass Evaluation und Erfolgssicherung weiterhin bedeutsam ist, wobei ihrer Meinung nach LFB-Effekte erst langfristig im Unterricht beobachtbar werden. Nach HAENISCH (1988, S. 41f) ist aber unklar, wie lange es dauert, bis mögliche Effekte sinnvoll messbar sind und wann sie in die Verhaltensroutine übergegangen sind. Dem Autor zufolge wird hierfür in der Literatur ein Zeitraum von zwei bis drei Jahren veranschlagt, wobei dies auch von der Beschaffenheit der einzelnen Maßnahme abhängt. Wie schon gesehen, kann dies mittels Transferevaluation (siehe Punkt 4.1.2) untersucht werden, was einerseits zu Legitimationszwecken geschehen kann, um nachträglich die Mittel zu rechtfertigen, und andererseits den Fokus stärker auf Transferbedingungen legt, und die dabei gewonnen Erkenntnisse können dann wiederum für die Abstimmung der Kurse hilfreich sein. Es ist schon zuvor deutlich geworden, dass hierbei entweder das Lehrerverhalten im engeren oder weiteren Sinne in den Blickpunkt rücken kann und weiterhin Auswirkungen auf das Kollegium sowie auf die Schülerleistung betrachtet werden. Unabhängig davon wird durch HAENISCH (ebd., S. 42) darauf verwiesen, dass es generell schwierig ist, einen Zusammenhang zwischen LFB und Änderungen in der Praxis nachzuweisen, da ein multifaktorielles Bedingungsgefüge den Unterricht und die Schülerleistung mit beeinflusst. Neben externen Faktoren wie schulspezifischen Regelungen kommen auch interne Faktoren wie Einstellungen des Lehrers zum Tragen. Deshalb empfehlen laut HAENISCH (ebd.) einige Forscher, sich bei möglichst zeitnahen Erhebungen im Anschluss an die Maßnahme lediglich auf die vermittelten Kenntnisse zu konzentrieren, um zumindest die Kurseffekte hinsichtlich der gesetzten Ziele evaluieren zu können. Die Veränderungen von Schülerleistungen auf einzelne LFB-Maßnahmen zurückführen zu können, ist wie schon erwähnt mit vielfachen praktischen und methodischen Problemen verbunden. So empfiehlt die EDK (1991, S. 30):

„Indes: Wer weiss, wann, wie und unter welchen Umständen Lehrerfortbildung für Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulbehörden usw. sichtbar und spürbar wird, kann das Fortbildungsziel – eine bessere Schule durch eine Veränderung des Lehrerverhaltens – eher erreichen. Vorab sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Sind die Mittel der Lehrerfortbildung optimal eingesetzt (Ressourcen/Kosten-Nutzen-Analyse)?*
- Gibt es übereinstimmende Merkmale für erfolgreiche Fortbildung (unterschiedliche Formen, Zeitgefässe, Didaktik, Verhältnis Theorie-Praxis usw.)?*
- Stimmen die Ziele der Fortbildungs-Massnahmen mit dem Erreichten überein?“*

Schließlich beleuchten HECK UND SCHURIG (1982, S. 36f) die Rolle der LFB-Träger, welche anhand quantitativer Daten wie Teilnahmequote die Wirksamkeit von LFB zu belegen versuchen:

„Mit Statistiken über die Anzahl von Veranstaltungen, die Vielzahl der Aufgabenbereiche und die entsprechenden Teilnehmerzahlen geht eine Tendenz einher, die den Erfolg der Fortbildungsvorhaben zu beweisen und eine kausale Abhängigkeit quantitativer Ergebnisse und praktischer Effektivität behauptet. Festzuhalten ist, daß diese Verbindung mehr in der Präsentationsform der Institute als in problemorientierten Darstellungen zu finden ist.“

Die Autoren (ebd., S. 37) ergänzen, dass dies häufig einseitige und bisweilen verkürzte Analysen sind, da weitere und langfristige Daten etwa bezüglich Unterrichts- oder Einstellungsveränderung notwendig sind, was aber die Evaluationskapazitäten der LFB-Träger übersteigt.

4.2.2 Auswirkungen von Lehrerfortbildung

In Umfragen zeigt sich laut HAENISCH (1995, S. 3f) häufig, dass Lehrer die Wirksamkeit von LFB positiv einschätzen. Dementsprechend äußern sich bei BECK ET AL. (1995, S. 33) 94,2% der Lehrkräfte zustimmend zur Frage, ob Lehrerverhalten durch LFB geändert werden kann. Wie ich aber bereits aufgeführt habe, ist es notwendig, zwischen verschiedenen Auffassungen und Ebenen von Wirksamkeit zu differenzieren. Deshalb will ich nun zunächst aufzeigen, wie in zwei Erhebungen versucht worden ist, einzelne Ausprägungen von Wirksamkeit zu erfassen. Danach werde ich darauf einzugehen, welche Befunde sich in diversen Studien zeigen bezüglich der Auswirkungen einer LFB-Teilnahme, was sicherlich auch vom Schwerpunkt der jeweiligen Maßnahme abhängt. So sollten die befragten Lehrkräfte bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 87) angeben, wie sie die LFB-Wirkung einschätzen. Dies ist unterteilt in Fragen zum Unterrichtsverhalten, zu Auswirkungen auf die eigene Person vor allem hinsichtlich unterrichtsbezogener Kompetenzen und zu Wirkungen auf die kollegiale Schulgemeinschaft sowie zuletzt zur Nachbetreuung und langfristigen Effekten. Vor allem im Hinblick auf verändertes Unterrichtsverhalten wird recht einheitlich Zufriedenheit geäußert, was vermutlich auch daran liegt, dass LFB oftmals fachdidaktisch und unterrichtspraktisch ausgerichtet ist, während deutlich zurückhaltender über Effekte im kollegialen oder schulischen Bereich geurteilt wird (ebd., S. 102f). In der Umfrage von WILLI ET AL. (1997, S. 283f) finden sich 13 Items zur Wirkung der zuletzt besuchten LFB, woraus dann drei Dimensionen konstruiert werden: a) Wirkungen im Unterricht und bei den Fachkenntnissen, b) Wirkungen im Verhaltensbereich und schließlich c) Folgeaktivitäten. Werden die Dimensionen überprüft, so zeigt sich, dass erstere bezüglich der empfundenen LFB-Wirksamkeit klar vorne liegt, der Verhaltensbereich einen mittleren Rangplatz einnimmt und Folgeaktivitäten eher im Skalenbereich „nicht zutreffend“ liegen. Es wird umso eher von LFB-Wirkungen berichtet, je höher die vorherigen LFB-Anstrengung ausfällt (ebd., S. 284f). Es bleibt aber mit BECK ET AL. (1995, S. 73) festzuhalten, dass sich diese Angaben fast immer auf relative Veränderungen beziehen. Streng genommen ist nach MÖBNER (1995, S. 310f) bezüglich der Wirksamkeit nicht von Veränderungen zu sprechen, da es gewöhnlich keine Vorher-Nachher-Untersuchung gibt. In seiner Studie kann der Autor gleichwohl einen Unterschied zwischen LWB-Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern feststellen, welcher bei der LWB-Gruppe sogar der gewünschten Richtung entspricht, was durchaus als LWB-Auswirkung interpretiert werden kann. Zuletzt gilt es zu bedenken, dass mitunter zwischen den Schulformen unterschiedliche Wirksamkeitseinschätzungen vorzufinden sind. So stellen BECK ET AL. (1995, S. 75f) fest, dass Befragte, welche an Gymnasien unterrichten, die LFB-Wirkung generell schwächer einstufen als Lehrkräfte anderer Schulformen. Bei WILLI ET AL. (1997, S. 286f) wird etwa von Lehrkräften der Grund- und Förderschulen stärker als beispielsweise von Gymnasial- oder Berufsschullehrern eine Auswirkung im Verhaltensbereich festgestellt.

Unterrichtsverhalten

Welche Ergebnisse lassen sich in der Literatur nun zur LFB-Wirksamkeit finden? Zur Auswirkung von LFB auf das Unterrichtsverhalten wird regelmäßig in Studien belegt, dass neue und abwechslungsreichere Methoden eingesetzt werden (z. B. BALSTER & SCHREIBER, 1990, S. 266f oder HAENISCH, 1987b, S. 12). Bei STURM (1981, S. 28f) wird eine entsprechende Auswir-

kung gar indirekt, nämlich über Aussagen der Schulleitung bestätigt. Allerdings macht PENNIG (2005, S. 28) darauf aufmerksam, dass es hierzu notwendig ist, bereits in der LFB fachdidaktische Hinweise zu geben:

„Nur 10 % der Lehrer geben in dem Fragebogen an, dass sie die im Kurs erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Unterricht verwenden können. Da die Befragung vor dem fachdidaktischen Teil der Veranstaltung stattfand, ist dieses Ergebnis nur begrenzt aussagekräftig. Es weist jedoch darauf hin, dass Lehrer Schwierigkeiten haben, Anregungen aus Fortbildungen im Unterricht umzusetzen, wenn keine konkreten fachdidaktischen Hinweise gegeben werden.“

Es sind auch weiter gefasste Auswirkungen denkbar, also nicht nur die Erprobung des konkreten LFB-Gegenstands, sondern eher eine generelle Motivation als Folge der LFB, neue Ideen und Ansätze auszuprobieren, was dann wiederum zu Unterrichtsveränderungen führt und letztlich in höherer Berufszufriedenheit gipfeln kann (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 90f; PRENZEL, 1995, S. 33f; HAENISCH, 1987b, S. 15). Damit einhergehend kann eine zukünftig erhöhte LFB-Aktivität sein, womit der schon erwähnte selbstverstärkende Effekt auftritt: Je mehr LFB besucht wird, umso positiver wird sie beurteilt, was zu weiterer LFB-Aktivität führt (DAUS ET AL., 2004, S. 85 oder STURM, 1981, S. 31; siehe Punkt 3.4.1). Auf diese Weise könnten auch diejenigen Lehrkräfte für LFB gewonnen werden, die sonst weniger daran interessiert sind, wie NEU UND MELLE (1998, S. 183) herausgefunden haben: *„Diese Ergebnisse zeigen somit einen selbstverstärkenden Effekt und lassen sich in die Richtung interpretieren, daß Fortbildungen, wenn sie einmal angenommen werden, von den Kursteilnehmern als positive Impulse für ihre Arbeit empfunden werden. Als Konsequenz müssen attraktive Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden.“* Dies wird von BECK ET AL. (1995, S. 73) bestätigt, wobei ebenso die zuvor erwähnten Wirksamkeitsaspekte angesprochen werden:

„Die Fortbildungsteilnahme an ILF-Veranstaltungen hat offensichtlich einen starken sich selbsttragenden Effekt: Sie weckt den Wunsch, an weiteren Angeboten teilzunehmen. Aus der Sicht der Befragten als besonders bedeutsam hervorzuheben sind die vielfach geäußerten innovativen ('Neues ausprobieren') und motivierenden Effekte. Erst an vierter Stelle folgt die Angabe eines Kompetenzgewinns in der jeweils angebotenen Thematik, wobei aber auch hier die Zustimmungstendenz beträchtlich ist.“

Zufriedenheit

Damit es überhaupt zu den beschriebenen Folgen einer LFB-Teilnahme kommt, ist mit HERAN-DÖRR (2006, S. 156f) die Akzeptanz einer Maßnahme als ein relevantes Kriterium zu werten (siehe auch Punkt 5.2.3.1). Dies wird häufig über das Item Zufriedenheit ermittelt, wozu STURM (1981, S. 25) anmerkt: *„Zufriedenheit kann ein sehr allgemeines, unreflektiertes und unverbindliches Gefühl sein. Andererseits stellt sie wohl die erste Voraussetzung dafür dar, daß Methoden, Inhalte und Ergebnisse einer Fortbildungsveranstaltung in die Berufssarbeit übernommen werden.“* Gleichfalls wird von BESSOTH (2007, S. 31f) angeführt, dass Zufriedenheit zwar ein unentbehrlicher, jedoch nur bedingt aussagekräftiger Indikator ist, da hierfür vielfältige Ursachen infrage kommen können und es insofern nicht unproblematisch ist, wenn dies den einzig herangezogenen Nachweis zur LFB-Wirksamkeit darstellt. Gerade innovative Ansätze rufen zuweilen Widerstände, sprich Unzufriedenheit, hervor, welche dem Autor zufolge aber temporär in Kauf genommen werden können. Ungeachtet dessen fallen die Zufriedenheitswerte bezüglich LFB üblicherweise, auch rückwirkend über einen längeren Zeitraum, recht positiv aus (z. B. GRÄSEL ET AL., 2004, S. 143; LFS, 2002a, S. 48f; WILLI ET AL., 1997, S. 290f; HAENISCH, 1987b, S. 21f; GÖGER, 1980, S. 127f). Bisweilen wird vermutet, dass die LFB-Wirksamkeit bzw. praktische Bewährung der LFB-Inhalte im Unterricht dazu führt, mit LFB zufrieden zu sein (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 90 oder BLOBNER & HÄRING, 1990, S.

153f). Gleichwohl geben BAUMERT UND HOPF (1980, S. 65f) zu bedenken, dass die von ihnen befragten Lehrkräfte zwar mit der LFB zufrieden waren und sich gut informiert sowie vorbereitet fühlten, was auch mit höherer Aktivität im Sinne der LFB-Inhalte verbunden war, dies aber nicht unbedingt eine höhere Handlungssicherheit hervorrief.

Es ist unklar, welcher Zeitraum zwischen LFB und einer merklichen Unterrichtsveränderung liegt. Laut HAENISCH (1995, S. 12f) wird in der Literatur von ein bis drei Monaten ausgegangen. Der Autor (ebd., S. 13) folgert aus seiner Untersuchung: *„Insgesamt sprechen diese Ergebnisse dafür, daß sich bei etwa 80 - 90 % der Lehrerinnen und Lehrer aufgrund des Fortbildungsbesuchs Veränderungen ihres Unterrichts ergeben haben, die auch eine gewisse Dauerhaftigkeit versprechen.“* Ferner führt HAENISCH (ebd., S. 14f) aus, dass die Differenzierung nach Unterrichtsveränderung und -verbesserung etwas redundant erscheinen mag. Dennoch kann mit dieser Differenzierung gezielter auf einzelne Aspekte eingegangen werden. Tatsächlich weisen einige Befunde darauf hin, dass ein ebenso hoher Prozentsatz der Befragten, nämlich über 75%, neben Veränderungen auch Verbesserungen verspürt, etwa durch einen höheren Aktivierungsgrad ihrer Schüler, was sich darüber hinaus auch darauf stützen lässt, dass die LFB-Teilnahme generell als Erfolg gewertet wird sowie eine Fortsetzung gewünscht wird. Desweiteren hat HAENISCH (1987b, S. 16f) zuvor in einer Studie herausgefunden, dass die Angaben zur Zielerreichung ein Jahr später nahezu gleich ausfielen. Lediglich die praktischen Fähigkeiten werden nach einem Jahr etwas zurückhaltender beurteilt, was mit Einschränkungen in der realen Schulsituation erklärbar ist. Der Autor (ebd., S. 18) gelangt zum Schluss, dass schon direkt nach der LFB deren Wirksamkeit abgeschätzt werden kann: *„Die gute Übereinstimmung der Ergebnisse zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten macht nämlich deutlich, daß man bereits mit einer direkt am Ende einer Fortbildungsmaßnahme durchgeführten Evaluation einen sehr guten Einblick in die Wirksamkeit (im Hinblick auf das Ausmaß der vermittelten Qualifikationen) einer Maßnahme erhalten kann.“* Allerdings wird diese These, dass eine Befragung am Ende der LFB bzw. eine summative Evaluation ausreichen würde, durch MÖBNER (1995, S. 314) bestritten. In seiner Untersuchung ist oftmals eine Diskrepanz zwischen Handlungsintention und -entwurf sowie dessen Realisation erkennbar, weshalb seiner Meinung nach auch Beobachtungen des Lehrerhandelns nach der LFB notwendig sind. Indessen sind diese nicht ausschließlich heranzuziehen, da MUTZECK (1988, S. 336f) nachweisen kann, dass subjektive Theorien für den Transfer des Gelernten entscheidend sind und sich diese nicht aus Beobachtungen erschließen lassen.

Handlungskompetenz

Nichtsdestoweniger bleibt festzuhalten, dass Lehrkräfte in verschiedenen Umfragen überwiegend angeben, die LFB-Ziele seien erreicht, indem zumindest ein Wissenszuwachs sowie teilweise erhöhte Handlungskompetenz zu verzeichnen sind oder die LFB-Inhalte im Unterricht umgesetzt werden (z. B. GRÄSEL ET AL., 2004, S. 143; LFS, 2002a, S. 50ff; LANDERT, 1999, S. 98f; HAENISCH, 1995, S. 9ff). Dies wird zudem beim LFS (2002a, S. 131ff) durch Kollegenaussagen gestützt, beispielsweise ein strukturiertes Vorgehen der Schulleitung oder der Einsatz neuer Methoden infolge der Schulleitungs-LFB bestätigt. Eine Rolle könnte auch spielen, dass laut BLOCH ET AL. (1981b, S. 123) Veranstaltungen zumeist stabilisierend für die Teilnehmer oder nach GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 92) nicht verunsichernd wirken. Dies liegt wohl daran, dass LFB vorrangig auf fachliche und didaktische Inhalte ausgerichtet ist. Auch LIPOWSKY (2004, S. 464f) geht auf Veränderung professionellen Lehrerwissens sowie von Überzeugungen mittels LFB ein, da diesen Lehrer-Kognitionen eine wichtige Funktion für das unterrichtliche Handeln und den Schülerleistungen zukommt. Dabei wird Wissen sehr

breit aufgefasst, also beispielsweise fachliche und pädagogische Kenntnisse oder reflexive Fähigkeiten hinzugezählt. Aus seiner Meta-Analyse folgert der Autor (ebd., S. 465f), dass für LFB-Wirksamkeit eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen im Dialog stattfinden sollte, da so alternative Perspektiven und Verhaltensoptionen erkennbar werden, wenngleich unklar ist, wie Einstellungsänderungen tatsächlich bewirkt werden können und wie sich dies dann auf der Handlungsebene niederschlägt. Nach LIPOWSKY (ebd., S. 466) bietet hierzu Videotechnik vielversprechendes Potenzial, da sie die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit erweitert. Dass es möglich ist, über LFB einen Einstellungswandel bei Lehrern anzuregen, hat ebenfalls GÖGER (1980, S. 138f) beschrieben.

Kooperation

Eine weitere, bedeutsame Auswirkung von LFB ist eine erhöhte Kooperation unter den Lehrkräften (z. B. STURM, 1981, S. 32 oder GÖGER, 1980, S. 97). Dies ist auch möglich bei LFB-Konzepten, bei denen nicht nur kollegiale Kooperation zwischen Lehrkräften angestrebt wird, sondern ein Austausch verschiedener Beteiligter, wie PENNIG (2005, S. 165) konstatiert: *„Die Auswertung der Interviews belegt, dass die gemeinsame Arbeit sowohl für die Lehrer als auch für die Studierenden im Sinne einer beruflichen Weiterentwicklung und Professionalisierung gewinnbringend ist.“* Insbesondere bei schilf kommt es laut KNAUT (2003, S. 42) zu einer besseren Kooperation aufgrund der gemeinsamen Fortbildungsaktivitäten: *„Tatsächlich schätzen die Schulen den Einfluss der mit den Projektmitteln organisierten Fortbildungen auf die Kooperation im Kollegium, die Fortbildungsplanung und die schulinternen Arbeitsstrukturen, aber auch auf die Weiterentwicklung des Schulprogramms als sehr hoch bis hoch ein.“* Allerdings finden sich in der Literatur mitunter Befunde, wonach LFB nur geringe Wirksamkeit bezüglich einer gesteigerten Zusammenarbeit entfaltet. So sind nach BECK ET AL. (1995, S. 74) Effekte von LFB bemerkbar, die sich auf schulische Interaktion beziehen, vor allem die hinsichtlich des Umgangs mit Schülern. Hingegen wird die Auswirkung auf Kooperation mit Kollegen und Eltern eher zurückhaltend beurteilt. Ebenso führen GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 98f) an, dass über positive Reaktionen auf eine mündliche Weitergabe der LFB-Inhalte oder über eine Kooperation bezüglich neuer Ideen zwar von über einem Drittel der Befragten berichtet wird, insgesamt scheint LFB in der Schule aber nur begrenzt Auswirkungen zu haben, was nicht zuletzt an der individuellen Arbeitsgestaltung im Lehrerberuf liegen kann.

Multiplikationseffekte

Damit zeigt sich ein ähnlich ambivalentes Bild, wie es nun auch bei der Frage des Multiplikationseffektes der Fall ist. So sind laut HAENISCH (1987b, S. 12ff) für 60% der Befragten auch Auswirkungen auf die Kollegen zu spüren, was u. a. am Engagement der Teilnehmer liegt, die über die LFB-Inhalte informieren und Material weitergeben, oder positive Erfahrungen, beispielsweise motivierte Schüler, sammeln und so Nachfragen der Kollegen anregen. Bei BALSATER UND SCHREIBER (1990, S. 267) gibt mit 72% der Befragten eine große Mehrheit an, LFB-Inhalte an die Kollegen weitergegeben zu haben. Gemäß der Studie von GRÄSEL ET AL. (2004, S. 148) zeigt sich, dass in den untersuchten Schulen mehrheitlich ein Austausch über LFB stattfindet. Dabei rangiert laut DAUS ET AL. (2004, S. 82) die Weitergabe von LFB-Materialien bei 53% der Befragten sogar vor der Diskussion im Kollegium über die LFB-Inhalte, worüber von 44% der befragten Lehrkräfte berichtet wird. Demgegenüber gelangen manche Autoren zu weniger positiven Ergebnissen, was die multiplikative Wirkung von LFB angeht. So zeigt sich bei SCHWETLIK (1998, S. 231f), dass von den befragten Lehrkräften 60% nie und 19% selten Informationen weitergeben, weshalb der Autor von Ineffektivität der LFB bezüglich der multiplikativen Wirkung spricht und somit von geringer Breitenwirkung ausgeht.

Einige der Befragten geben Gründe hierfür an, beispielsweise wollen sie sich nicht als „Streber“ darstellen. Außerdem empfinden sie spontane und zwanglose Gespräche bei Interesse der Kollegen angenehmer, mitunter wird eine Honorierung gefordert für einen abzugebenden LFB-Bericht (ebd., S. 237ff). Der Autor folgert schließlich einerseits, dass sich die befragten Lehrer für nicht kompetent genug halten und andererseits von einer individuellen LFB-Ausrichtung ausgehen und Informationsweitergabe nicht als offizielle Aufgabe ansehen; dabei ist interessant, dass rund 60% der Befragten Informationen über LFB von Kollegen erhalten, vor allem über individuelle bzw. private Kommunikation. Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt PRENZEL (1995, S. 34f), der in seiner Studie ebenfalls auf einen geringen Multiplikationseffekt stößt: *„Daraus kann geschlossen werden, daß die Rückkoppelung zur Schule als Institution nur gering ausgebildet ist. Lehrerinnen und Lehrer, welche an Fortbildung teilgenommen haben, strahlen demnach ihre neuen Kenntnissen und Fähigkeiten kaum auf ihr Umfeld an der Schule aus.“* Mit dem Aspekt der Multiplikationswirkung hat sich HAENISCH (1995, S. 18f) in einer Studie beschäftigt, wengleich dies nicht dezidiertes Ziel der drei untersuchten Kurse war: In allen drei Kursen weisen Anhaltspunkte darauf hin, dass mindestens die Hälfte der Befragten als Multiplikator aktiv war, wobei vor allem verstärkt Gespräche geführt, etwa im Rahmen schulischer Gremienarbeit, und zum Teil Kooperationen durchgeführt wurden, was vor allem im eigenen Umfeld stattfand, also beispielsweise mit Fachkollegen. Dabei lassen sich, auch im Vorgriff auf Punkt 4.2.3, fördernde Faktoren aus den Daten herauslesen:

„Positiven Einfluß hatten vor allem die Thematisierung des Themas in Konferenzen verbunden mit dem Vorstellen von Ergebnissen sowie das Verteilen von Arbeitsunterlagen im Kollegium. Von besonderer Bedeutung waren aber auch konkrete Angebote – z.B. in Form gemeinsamer Projekte – in denen die Möglichkeit bestand, die neue Praxis selbst zu erleben und zu erproben und damit auch Wirkungen und Erfolge des neuen Arbeitens selbst zu erfahren. Daß hierzu von 'offizieller Seite' häufig auch organisatorische Voraussetzungen erst geschaffen werden mußten (von stundenplantechnischen Voraussetzungen bis hin zur Zusammenführung von Lehrkräften zu einem Team), darf allerdings nicht verschwiegen werden.“ (ebd.)

Schülerleistung

Obwohl es methodisch sehr schwierig ist, Effekte der LFB auf Schülerleistungen zu betrachten, ist dies ebenfalls eine wichtige Frage der LFB-Wirksamkeit. Dennoch gibt es kaum Studien, die untersuchen, wie sich LFB auf Schülerleistungen auswirkt, wengleich LFB letztlich auf Schul- und Unterrichtsqualität zielt (z. B. LIPOWSKY, 2004, S. 471 oder GRÄSEL ET AL., 2004, S. 133f; zu LFB-Zielen siehe Punkt 2.2.3). Insgesamt sind die LFB-Effekte auf Schülerleistungen wohl eher gering, wie LIPOWSKY (2004, S. 471f) mithilfe seiner Übersicht zu verschiedenen Forschungsergebnissen darstellt. So schreibt er über Jacob und Lefgren (2002), die in einer US-Studie 71 Grundschulkollegien mit über 45000 Schülern (Sechstklässler, überwiegend sozial schwache Schüler) befragten. Die Ergebnisse fielen ernüchternd aus, denn die Lehrer urteilten zwar positiv über die LFB, bei den Schülern konnte aber kein positiver Effekt nachgewiesen werden. Da aber kaum etwas über die unterschiedlichen LFB ausgesagt wird, ist für LIPOWSKY (ebd., S. 471) der Aussagewert etwas eingeschränkt: *„Streng genommen kann die Studie also nur zeigen, dass die bloße Teilnahme an einer irgendwie gestalteten Fortbildung nicht ausreicht, um die Unterrichtsqualität, gemessen an Schülerleistungen, zu verbessern.“* Auch anderen Studien, der Autor (ebd., S. 472) erwähnt etwa eine Metaanalyse von Kennedy (1998), zeigen, dass von LFB kaum Effekte auf die Schülerleistung ausgehen. Am ehesten ist dies noch bei einer auf Wissen bezogenen LFB zu erwarten, weshalb LIPOWSKY (ebd., S. 473) folgert, der fachdidaktische Bezug sei wichtig. Daneben ist nach Wade

(1985), die 91 Studien einer Metaanalyse unterzogen hat, vor allem Reflexion über das eigene Handeln für Verhaltensänderungen relevant und dann auch mit positiven Auswirkungen auf die Schülerleistung verbunden (ebd., S. 471). Mit HAENISCH (1995, S. 4f), demzufolge im angloamerikanischen Raum eine Vielzahl von Studien und Untersuchungen zur Wirksamkeit von LFB existieren, ist zu ergänzen, dass Veenman et al. (1994) in einer Metaanalyse u. a. herausgefunden haben, dass der Einfluss von LFB auf das erforschte Wirkungskriterium umso schwächer wird, je weniger die Lehrkraft dafür verantwortlich ist. So ist die Auswirkung auf Wissen und Kenntnisse noch recht hoch, beim Unterrichtsverhalten wird dies durch Störgrößen wie Curricula, Schulleitung oder das Arbeitsmaterial verringert und schließlich ist bei den Schülerleistungen die Effektstärke nur halb so groß, was etwa den unterschiedlichen Schülermerkmalen, der Klassenzusammensetzung und dem Einfluss der Kollegen zuzuschreiben ist. Trotz alledem schneiden knapp zwei Drittel der Schüler besser ab als Schüler einer Vergleichsklasse, deren Lehrer nicht an der LFB teilgenommen hat, wie HAENISCH (ebd.) in Anlehnung an diese Studie schreibt. Der Autor (ebd., S. 16) kommt später zu dem Schluss, dass Lehrer laut Stein und Wang (1988) nur dann zu Änderungen bereit sind, wenn sich dies auch auf die Schülerseite überträgt, was im Umkehrschluss bedeutet, dass die Schüler üblicherweise von LFB zumindest dadurch profitieren, dass die Motivation der Lehrkräfte erhöht wurde.

Lehrertraining

Gerade der Aspekt des veränderten Lehrerhandelns wird oft im Zusammenhang mit Lehrertrainings erforscht, wozu LIPOWSKY (2004, S. 467) ausführt: *„Insgesamt kann die Frage nach der Wirksamkeit der sozial und kommunikativ ausgerichteten Lehrertrainings nicht eindeutig beantwortet werden. Am ehesten ließen sich noch positive Effekte auf das Wohlbefinden und auf das verbale Unterrichtsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer feststellen.“* Vergleichbar äußert sich BLÖMEKE (2004, S. 74), indem sie einwirft, es würde in Bezug auf Lehrertrainings von einer eher begrenzten Wirkung ausgegangen. Etwas differenzierter ist die Übersicht von SCHMIDINGER (1982, S. 268f), welche auf die Effizienz von Lehrerverhaltenstraining eingeht und anhand einer Meta-Analyse von Joyce und Showers (1981) beschreibt, dass die angestrebte Verhaltensänderung zumindest in der Trainingssituation häufig erreicht wird, hingegen seltener in der tatsächlichen Klassensituation und kaum, wenn es auf anders gelagerte Unterrichtsvorhaben übertragen werden soll. So lautet auch die Einschätzung der Autorin (ebd., S. 269): *„Es kann damit als gesichert angenommen werden, daß Lehrerverhaltenstrainings geeignet sind, Handlungskompetenzen zu vermitteln. Nicht gesichert ist, ob auch der notwendige Transfer in die Klassensituation im Sinne eines vertikalen Transfers gelingt. Dies ist aber das entscheidende Kriterium, soll Unterricht tatsächlich verbessert werden.“* Das wird von SCHULZ (1982, S. 382) unterstrichen, demzufolge es unklar ist, inwieweit das per Microteaching, einem speziellen Lehrertraining, Erlernte in die Schulpraxis übertragen wird. Dies wird erschwert dadurch, dass Lehrerverhalten kaum isoliert zu betrachten ist, wie die Autorin (ebd., S. 383) ausführt:

„Nur ein kleiner Teil aller Lehrerverhaltensweisen kann isoliert und anschließend trainiert werden. Einige Verhaltensweisen sind komplex und von nicht eindeutig feststellbaren Bedingungen (Sozialisation des Lehrers, Persönlichkeitsmerkmalen uvm.) abhängig. [...] Aber auch eine Vielzahl von (trainierbaren) Verhaltensweisen aneinandergereiht, ergibt noch keinen guten Unterricht, seien diese trainierten Verhaltensweisen auch noch so effektiv.“

Dennoch hat KLINZIG (2002, S. 194f) vielfältige Studien zu Microteaching analysiert, um herauszufinden, wie effektiv dieses ist: a) ob damit Zielverhalten angeeignet werden und b) ob dieses transferiert werden kann. In seiner Übersicht von über 200 Studien gelangt der Autor (ebd., S. 208) zum Ergebnis, dass sich oft das Verhalten, insbesondere Klassenführung und

Gesprächsverhalten, verbessern ließ und zum Teil auch die Schülerleistung positiv betroffen ist:

„Microteaching und dessen Weiterentwicklungen haben in einem ungewöhnlich reichen Bestand von Untersuchungen relativ konsistent positive Auswirkungen in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlicher Kompetenzen (Fragestellung 1) sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen (Fragestellung 2) gezeitigt. [...] Wenn nicht gerade Wunder von einem Trainingsverfahren erwartet werden, ist eine Integration von Microteaching und verwandten Verfahren in die Aus- und Weiterbildung von Personal interaktionsintensiver Berufe auch weiterhin zu empfehlen.“

4.2.3 Einflussfaktoren auf Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

Welche Faktoren haben sich als eher begünstigend und welche als eher hinderlich auf die LFB-Wirksamkeit herausgestellt? Nach Erörterung dieser Fragen werde ich beleuchten, welche Folgerungen daraus in der Literatur gezogen werden, also beispielsweise welche Forderungen zur LFB-Gestaltung sich daraus ableiten lassen (siehe hierzu auch die Punkte 2.4.2 und 3.3). Allerdings muss ich noch ergänzen, dass ich im Folgenden die Einflussfaktoren zwar analytisch trenne, diese in der Realität jedoch oft in einem komplexen Zusammenhang stehen. Außerdem ist hinzuzufügen, dass der Effekt, den eine LFB hervorruft, auch von deren Inhalt oder Schwerpunkt abhängt (z. B. GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 95f oder GOGER, 1980, S. 121ff).

Teilnehmer- und Bedarfsorientierung

Eine wesentliche Bedingung, damit LFB wirksam werden kann, ist gemäß PETER (1996, S. 69f), an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lehrkräfte anzuknüpfen. Dies wird durch LIPOWSKY (2004, S. 474) unterstrichen: *„Fortbildungsangebote sind offenbar besonders dann wirksam, wenn sie an den kognitiven Voraussetzungen und an den Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer ansetzen.“* In Anlehnung an Mutzeck (1988) zeigt sich laut HAENISCH (1995, S. 5), dass die Wirkung von LFB von Vorerfahrungen, Verfasstheit der Teilnehmer und der Vorgehensweise beim Transfer abhängt, wobei in diesem Prozess zusätzlich Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Rolle spielen. Darauf nimmt auch JÜRGENS (1983, S. 80) Bezug, indem sie betont, wie wichtig die Einstellung der Lehrkräfte ist: *„Als Fazit aus dem bisher gesagten wäre zu ziehen, daß Lehrer in ihren Einstellungen und in ihrem Verhalten zwar von bestimmten Umweltbedingungen beeinflusst werden, daß aber als wesentliches Moment die innere, kognitive Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung dieser äußeren Bedingungen hinzukommt.“* In diesem Zusammenhang stellt sich das Feedback von Fortbildnern an die Lehrer als bedeutsam heraus, da damit Diskrepanzen zwischen Einstellung und Handlung sichtbar gemacht werden können; dabei können insbesondere videographierte Unterrichtssequenzen, auch solche anderer Kollegen, als anregende Lerngelegenheit zur Beschäftigung mit subjektiven Theorien dienen (z. B. LIPOWSKY, 2004, S. 474 oder PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG, 1978, S. 149f). Nach SCHMIDINGER (1982, S. 269f) bleibt festzuhalten, dass individuelle Voraussetzungen in der LFB zu beachten sind, um die Chancen für einen erfolgreichen Transfer zu erhöhen: *„In der Lehrerfortbildung muß das Training an die individuell unterschiedlichen Bedürfnis- und Leistungsstrukturen der Teilnehmer anknüpfen und ebenfalls Möglichkeiten der Erprobung und situationsspezifischen Anpassung des trainierten Verhaltens im eigenen Klassenunterricht sowie darauf bezogene Rückmeldungen bzw. Erfahrungsaustausch vorsehen.“* Mit GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 167) ist allerdings zu konstatieren, dass durch Berücksichtigung der Lehrer-Sensibilitäten zwar eine wichtige Bedingung für eine höhere LFB-Akzeptanz und somit bessere Transferwahrschein-

lichkeit gegeben ist, gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass zugleich bildungspolitische Interessen in LFB-Prozesse hineinspielen, womit erneut die LFB-Komplexität verdeutlicht wird (siehe auch Punkt 2.1). Nichtsdestoweniger bleibt mit PENNIG (2005, S. 168) festzuhalten, dass der persönlichen Bereitschaft der Lehrkräfte, Neues auszuprobieren, eine entscheidende Rolle zukommt. Deshalb sollte vor allem dort angesetzt werden, da dies LFB stärker beeinflussen kann als die Schulsituation. Diesbezüglich wird betont, dass die Entscheidung zur Teilnahme bewusst und freiwillig erfolgen sollte, da so Wirksamkeit und Nachhaltigkeit höher ausfallen (z. B. LANDERT, 1999, S. 101 oder PETER, 1996, S. 72; zur Freiwilligkeit siehe Punkt 3.4.5).

Nachsorgeaktivitäten

Für den Transfer der LFB-Inhalte in den Unterricht scheint nach HAENISCH (1994, S. f) ebenfalls bedeutsam zu sein, dass Nachsorgeaktivitäten erfolgen und dass diese umfassend in das Konzept einer Maßnahme eingebunden sind, also möglichst bereits während des Kursverlaufs vorbereitet werden: *„Mit Beendigung einer Fortbildungsveranstaltung scheint also ein Fortbildungsprozeß, der auch zu unterrichtspraktischen Veränderungen führen soll, noch lange nicht beendet.“* Dabei ist mit HAHN (2003, S. 37) zwischen zwei Formen zu unterscheiden: *„Bei einer Transferförderung durch die Teilnehmer ist zwischen der, die innerhalb einer Fortbildung angeregt wird und der, die sich auf den Prozess der Einführung, Aufrechterhaltung und dauerhaften Umsetzung des Gelernten bezieht, zu unterscheiden.“* Laut LANDERT (1999, S. 158f) ist dies nur selten der Fall; der Transfer wird zu selten in der LFB vorbereitet sowie im Nachhinein unterstützt. Dementsprechend fordern rund zwei Drittel der Befragten bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 126) eine praxisnahe Nachbetreuung. In diesem Sinne führt HAHN (2003, S. 32) aus: *„Auch wenn Lehrer- bzw. Erzieherfortbildung beachtliche Bedeutung beigemessen wird [...] ist insbesondere durch neuere Forschungsergebnisse die Tendenz gestärkt worden, nicht die Fortbildung allein als Anlass für das eigene Weiterlernen und die Anwendung des Gelernten anzusehen, sondern der Unterstützung des Transfers in das eigene Arbeitsfeld mehr Bedeutung als bisher zu schenken.“* Dies steht im Einklang mit den Forschungsergebnissen von HAENISCH (1988, S. 44), wonach Nachsorge, etwa in Form von Ansprechpartnern oder durch informellen Erfahrungsaustausch, wichtig für den Transfererfolg ist:

„Es zeigte sich beispielsweise, daß der Aspekt der 'Nachsorge' für die Stabilisierung von Fortbildungswirkungen besonders wichtig ist. So konnte bei den Personen, die eine offizielle Weiterführung der Fortbildung nachsuchten bzw. die sich wiederholt informell mit früheren Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Erfahrungsaustausch trafen, stärkere Fortbildungseffekte (im Sinne eines nachhaltigeren Einflusses auf den Unterricht) festgestellt werden.“

Eine andere Form der Nachbereitung kann nach HAENISCH (1987b, S. 15f) auch darin bestehen, weitere LFB aufzusuchen, um die behandelten Inhalte zu sichern und zu stabilisieren. Damit zeigt sich außerdem, dass sich durch die Teilnahme an LFB oftmals erst ein Bewusstsein für deren Notwendigkeit festigt. Darüber hinaus hängt laut HAENISCH (1994, S. 9ff) der erfolgreiche Transfer von LFB in die Schule nicht nur von den Charakteristika der Maßnahme ab, sondern auch von weiteren Aktivitäten und Bedingungen, die im Anschluss an eine LFB-Veranstaltung zu deren Übertragung und Verwertung in der Praxis beitragen. Insbesondere sind kollegiale Unterstützung und schulinterne Kooperation maßgeblich an gelungenem Transfer beteiligt. Gleichfalls kommt materiellen bzw. infrastrukturellen sowie schulorganisatorischen Gegebenheiten vor Ort eine tragende Rolle zu. In Anlehnung an eine Metaanalyse von Veenman et al. (1994) fasst HAENISCH (1995, S. 5) deshalb zusammen, wie wichtig die Nachsorge der LFB an der Schule ist:

„Die letztgenannten Untersuchungen zeigen darüber hinaus aber auch, daß die Wirkungen von Fortbildung in starkem Maße von den spezifischen Transferbedingungen an der jeweiligen Schule abhängig sind. Dabei kommt es vor allem darauf an, daß – forciert und abgesichert durch die Schulleitung – für die Fortbildungsteilnehmer/innen an der Schule Unterstützungsstrukturen aufgebaut sowie Arrangements für regelmäßigen Erfahrungsaustausch, gemeinsame Vorbereitung und gegenseitige Beobachtung getroffen werden. Kurz gesagt, sind die Wirkungen an den Schulen größer, die in der Nachsorge von Fortbildung selbst einen aktiven Part übernehmen.“

Schulleitung

Einen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit der LFB übt die Schulleitung aus (z. B. BESSOTH, 2007, S. 53; JÄGER & BODENSOHN, 2007, S. 41f; GRAUDENZ ET AL., 1995, S. 179). Es ist unbestritten, dass der Schulleitung generell eine besondere Bedeutung zukommt (BESSOTH, 2007, S. 99 oder HORSTER & BUCHEN, 1993, S. 377). Demgemäß sollte die Schulleitung maßgeblich an der Transferförderung von LFB beteiligt sein, indem sie beispielsweise die Lehrkräfte beim Transfervorhaben ermutigt und bekräftigt (HAHN, 2003, S. 35f). Darüber hinaus ergänzt die Autorin (ebd., S. 39) zu den Aufgaben der Schulleitung: *„Eine Schulleitung hat [...] die Aufgabe, die Entwicklung eines lernförderlichen Klimas im Kollegium zu unterstützen. Dies wird dann gelingen, wenn sie selbst Interesse an den Qualifizierungsbemühungen der in der Schule Tätigen zeigt und insgesamt Offenheit gegenüber schulentwicklerischen Bestrebungen demonstriert.“* Dies kann laut HAENISCH (1995, S. 19) etwa dadurch geschehen, dass auf Konferenzen ausführlich auf das Thema der LFB eingegangen wird oder die zur Umsetzung notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Mitunter wird durch befragte Lehrkräfte, etwa bei PRENZEL (1995, S. 34), allerdings eine unzureichende Unterstützung durch die Schulleitung bemängelt. Insgesamt differenziert LANDERT (1999, S. 105f) zwischen verschiedenen Einflussbereichen: Während der Lehrer auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bei Motivation, Fachwissen sowie Didaktik selbst am meisten einwirkt und die Schulleitung am wenigsten, so ist hinsichtlich Unterrichtsführung, Umgang mit Lernenden sowie Zusammenarbeit neben dem Lehrer selbst auch die Schulleitung sehr bedeutsam.

Kollegium

Neben den bereits genannten Faktoren ist stets die Schulsituation entscheidend für die LFB-Wirksamkeit, insbesondere ein hoher Grad an Kollegialität, innerschulische Arbeitsgruppen und Kooperationen sowie gegenseitiger Erfahrungsaustausch (z. B. PENNIG, 2005, S. 114; HAHN, 2003, S. 38f; GRÄSEL ET AL., 2004, S. 145; PETER, 1996, S. 71f; Fried, 1996, S. 107). Nach LIPOWSKY (2004, S. 473) ist es wichtig, auch vor dem Hintergrund der bereits dargestellten Bedeutung der Lehrerkognitionen für den Transferprozess, eine unterrichtsbezogene Interaktion anzuregen, etwa mittels Erfahrungsaustausch, auch schulformübergreifend, oder über zu entwickelnde schulische Diskurs- und Lerngemeinschaften, da dies eine bedeutsame Voraussetzung für Bewusstmachung sowie Modifikation von Lehrereinstellungen und -handlungen ist. Jene unterrichtsbezogene Interaktion kann zusätzlich über informelle Netzwerke erfolgen, denen laut LFS (2002a, S. 65f) gleichfalls eine wichtige Funktion, etwa unterstützender Art, für die LFB-Wirksamkeit zukommt. Allerdings macht MÜHLHAUSEN (1990, S. 131) darauf aufmerksam, dass die Rahmenbedingungen für kollegialen Austausch an den Schulen nicht immer gegeben sind: *„Transfer ist gebunden an Kommunikationsprozesse in der Schule, in denen Konzepte nachträglich durchgearbeitet und modifiziert werden. Die Voraussetzungen für eine solche Nachbereitung werden jedoch überwiegend als ungünstig eingeschätzt. Deutliche Kritik erfahren daher besonders Disseminationskonzepte, die ausdrücklich auf diese Art des Transfers bauen.“* Mitunter wird dem kollegialen Austausch lediglich die psychohygieni-

sche Funktion der Entlastung zugeschrieben (z. B. FREY, 2000, S. 248 oder HAENISCH, 1994, S. 7; siehe hierzu auch Punkt 3.2.3). Somit wird deutlich, dass Lehrkräfte nicht alleine gelassen werden sollten beim LFB-Transfer. Daher weist HAENISCH (1987b, S. 22) darauf hin, dass die LFB-Wirksamkeit gesteigert werden kann, wenn mehrere Kollegen einer Schule an LFB teilnehmen. Allerdings widerspricht dies teilweise den LFB-Vorlieben etlicher Lehrkräfte, wie ich in Punkt 3.3.3 verdeutlicht habe. Vergleichbar argumentiert SCHMIDINGER (1982, S. 273): *„Für den Transfer des Trainingserfolges in die Unterrichtssituation weist die kollegiale Lehrerfortbildung besonders günstige Bedingungen auf. Das gemeinsame Lernen der kollegialen Gruppe an den Trainingsnachmittagen kann in einer kollegialen Arbeit im Unterricht fortgesetzt werden.“* Noch deutlicher betont dies HAENISCH (1988, S. 44), der vor allem hervorhebt, dass sich die Multiplikationswirkung von LFB erhöht, wenn mehrere Lehrer aus einer Schule an einer Maßnahme teilgenommen haben: *„Günstig wirkte es sich auch aus, wenn zwei und mehr Kolleginnen bzw. Kollegen einer Schule an der Fortbildung teilnahmen. An den Schulen, an denen dies der Fall war, konnten deutlich stärkere Effekte im Kollegium (sozusagen als Multiplikationswirkung) festgestellt werden, als bei den Schulen mit nur einer teilnehmenden Person.“* Insgesamt ist mit LIPOWSKY (2004, S. 463) zu konstatieren, dass Austausch und Kooperation die LFB-Erfolgschancen erhöhen: *„Auch internationale Studien belegen, dass der Möglichkeit zur Kooperation im Rahmen von Lehrerfortbildungen eine Schlüsselrolle für die Akzeptanz und den selbstberichteten Kompetenzgewinn der Lehrkräfte zukommt.“*

Langfristigkeit

Weiterhin wird immer wieder betont, dass LFB langfristig und kontinuierlich angelegt sein sollte, um eine hohe Wirksamkeit zu erzielen, da die häufig einmaligen und oftmals kurz dauernden Veranstaltungen allenfalls Initialkurse sein können (z. B. GRÄSEL ET AL., 2004, S. 133; LIPOWSKY, 2004, S. 473; GÖGER, 1980, S. 141f; PH HEIDELBERG, 1978, S. 129). Zudem gilt es zu bedenken, dass auch die Umsetzung selbst Zeit benötigt. Daher sind diverse Nachfolgeaktivitäten auch über einen längeren Zeitraum für eine gesteigerte LFB-Wirksamkeit erforderlich (z. B. SCHEUER, 2002, S. 85 oder PETER, 1996, S. 71f). Tatsächlich wird öfters betont, dass wohl hauptsächlich längerfristig angelegte LFB zu dauerhafter Veränderung der Kenntnisse und Kompetenzen führen kann (z. B. LANDERT, 1999, S. 106f oder HAENISCH, 1995, S. 11).

Praxisnähe

Ein zentraler Erfolgsfaktor für LFB-Wirksamkeit ist Praxisnähe, womit erneut unterstrichen wird, was ich bereits in den Punkten 2.4.2 und 3.2.6 herausgearbeitet habe. Dabei ist Praxisnähe unterschiedlich aufzufassen. So ist darunter zunächst zu verstehen, dass in der LFB praktische Übungen und damit einhergehende Erfahrungen den späteren Transfer erleichtern (z. B. HAHN, 2003, S. 36f; HAENISCH, 1995, S. 12; GÖGER, 1980, S. 120f; MINSSEL & MINSSEL, 1975, S. 22f). Dabei geht FREY (2000, S. 248f) so weit, dass in der LFB vorrangig an Sequenzen angesetzt werden sollte, die beeinflussbar sind (etwa der Unterrichtsbeginn) und sich dabei auf handwerkliche Techniken konzentriert werden sollte, da diese erfolgreich erlernbar und überprüfbar sind. Vergleichbar klingt es bei BÜNDER UND NENTWIG (1978, S. 86), die argumentieren, dass Wirkungen umso besser zuzuordnen sind, je näher die LFB am Unterricht ausgerichtet ist: *„Je weiter sich die Inhalte von Fortbildung vom konkreten Unterricht entfernen und je weitreichender die gesteckten Ziele formuliert sind, desto schwieriger ist es offenbar, die Wirkungen von Fortbildung zu erfassen.“* Dementsprechend heißt es bei PENNIG (2005, S. 112): *„Als Schlussfolgerung lässt sich daraus ableiten, dass methodische Anregungen in chemiedidaktischen Fortbildungen stets möglichst praxisnah und anhand konkreter Unterrichtsbeispiele vorgestellt werden sollten, um den Lehrern Umsetzungsmöglichkeiten für ihren Unter-*

richt aufzuzeigen.“ Dabei klingt ein weiterer Aspekt von Praxisnähe an: Nicht nur praktische Erfahrungen sind damit gemeint, sondern auch ein möglichst enger Bezug auf den Unterrichtsalltag und dessen Probleme (z. B. LANDERT, 1999, S. 178 oder MINSEL & MINSEL, 1975, S. 62). Dies wird bestätigt von BÖWER-FRANKE (1978, S. 386f), die hierzu ausführt:

„Die Erfahrung, daß die größte Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen dann zu erwarten ist, wenn sich Lehrer an ihrem Arbeitsplatz oder in Schulnähe zur Bearbeitung von konkreten Problemen ihres Unterrichts zusammenfinden, fand weitgehende Bestätigung. Damit sind traditionelle Formen der Fortbildung, wie z.B. punktuelle Veranstaltungen mit dozentenorientierter Wissensvermittlung stärker in Frage gestellt, und der Beteiligung der Adressaten an der inhaltlichen Planung der Kurse und der Gestaltung der Arbeitsformen wird die entscheidende Bedeutung beigemessen.“

Darüber hinaus ist nach HAENISCH (1994, S. 5ff) darauf hinzuweisen, dass Praxisbezug im weitesten Sinne zu gelten hat; also von der Form der Fortbildung, die Anregung und Raum zum praktischen Erproben geben sollte, bis hin zu den bereitgestellten Materialien, die möglichst auf den eigenen Unterricht adaptierbar sein sollten, weshalb auch schulformspezifische Charakteristika zu berücksichtigen sind. Zusätzlich ist es für manche Lehrer von großem Vorteil, wenn sie zunächst durch Erkundungen vor Ort, also im realen Schulalltag erfahren, wie ein pädagogisches Konzept funktioniert und sich bewährt. In diese Richtung geht laut HAENISCH (ebd., S. 9f) ein weiterer Erfolgsfaktor, nämlich die Möglichkeit, die neuen Methoden auch in der Rolle und aus der Sicht eines Schülers zu erleben und dadurch ein besseres Verständnis für die LFB-Inhalte zu erlangen. Vergleichbar ist dies damit, dass LFB oftmals hohe Wirksamkeit erreicht, wenn Lehrkräfte verändertes Schülerverhalten wahrnehmen oder wenn sie von Seiten der Schüler vermittelt bekommen, dass ihre Bemühungen, LFB-Erfahrungen in den Unterrichtsalltag zu übernehmen, erfolgreich und sinnvoll sind (HAENISCH, 1994, S. 7 und HAENISCH, 1987b, S. 24). Schließlich ist mit PENNIG (2005, S. 42) noch Lehrplanbezug als relevant für LFB-Wirksamkeit zu nennen, was in gewisser Weise auch als Praxisorientierung verstanden werden kann.

Materialien

Ebenfalls für den LFB-Erfolg ist eine Unterstützung mittels Materialien nicht unbedeutend, wie HAENISCH (1995, S. 15) ausführt: *„Bei den Wünschen finden sich darüber hinaus eine stärkere Unterstützung durch Materialien sowie mehr Verschriftlichungen von Arbeitsergebnissen – letztere mit dem Ziel, die Erträge der Fortbildung damit auch mit nach Hause nehmen zu können.“* Zudem merkt HERAN-DÖRR (2006, S. 101) unter Bezugnahme auf Drechsler-Köhler (2005) an, dass Unterrichtsmaterialien für die meisten Lehrkräfte erst in Verbindung mit einer zugehörigen Fortbildungsmaßnahme nutzbar werden.

Hinderungsgründe

Bislang habe ich mich mit Einflussfaktoren auseinandergesetzt, die zu höherer LFB-Wirksamkeit beitragen, was zugleich implizit potenzielle Hinderungsgründe andeutet (siehe hierzu auch Punkt 3.6). Beispielsweise liefert EIKENBUSCH (1996, S. 20f) unter Bezug auf Fullan (1993) eine Auflistung von zehn Faktoren, die zum Versagen von LFB führen, etwa singuläre und isolierte Workshops, mangelnde Unterstützung beim Transferprozess sowie ungenügende Evaluation der Maßnahme oder auch eine Tendenz zu modischen Trends und schnellen Lösungsvorschlägen ohne ausreichende Kenntnisse der schulspezifischen Verhältnisse. Insgesamt lassen sich nach PETER (1996, S. 69) hinderliche Faktoren bezüglich praxiswirksamer LFB in vier Bereichen finden: a) schulexterne Gründe wie ungünstige Austragungsorte und Zeiten, b) organisationale Hindernisse wie etwa Zeitmangel, c) Veränderungsziele mit zu

hohen Anforderungen auf Lehrer- und/oder Schülerseite und schließlich d) inhaltliche Gründe wie etwa zu abstrakte Themen.

Laut HAENISCH (1995, S. 19) kommen häufig **institutionelle Hürden** ins Spiel, etwa mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung, unflexible Unterrichtsstrukturen oder inadäquate Materialausstattung, wenn es darum geht, LFB-Inhalte in die Schule zu übertragen. So gelangt der Autor (ebd., S. 13) zur Einschätzung: *„Genannt werden hier vor allem organisatorische und zeitliche Probleme, fehlende materielle und räumliche Ausstattung, Skepsis bzw. geringe Unterstützung im Kollegium, aber auch Überforderung der Lehrkräfte durch den Schulalltag. Äußere Gegebenheiten stecken dem Transferprozeß in der Praxis also häufig Grenzen.“* Dies wird von GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 86) bestätigt, die ebenfalls widrige Schulstrukturen als hemmenden Faktor auf LFB-Wirksamkeit ausgemacht haben und deshalb fordern, gezielter die konkreten schulischen Bedingungen in der LFB zu berücksichtigen. Bedenklich ist in diesem Zusammenhang, dass laut HAENISCH (1987b, S. 19f) mitunter eine Kumulation von Problemen auftritt, also eine Vernetzung und Gleichzeitigkeit schulischer Schwierigkeiten wie mangelnde Finanzmittel, organisatorische Hürden oder Skepsis der Kollegen vorzufinden ist. Nicht zu unterschätzen sind die geringen Ressourcen, etwa finanzieller oder personaler Art, welche in den Augen von SCHURIG (1977, S. 137f) LFB-Wirksamkeit behindern. Darüber hinaus droht laut HAENISCH (1995, S. 13f) immer wieder die Gefahr, in alte Routinen zu verfallen, da der Transfer zunächst mit einem Mehraufwand verbunden ist, zumal schon zuvor deutlich geworden ist, dass im Zuge der Umsetzung des Gelernten oftmals weiterer Fortbildungsbedarf erkennbar wird.

Als weitere Hinderungsgründe bei der Umsetzung von LFB erweisen sich mangelndes Interesse, unzureichende Flexibilität oder gar Unsicherheiten und Ängste der Kollegen oder generelle **Ablehnung im Kollegium** gegenüber Neuerungen und befürchtetem Mehraufwand (z. B. BESSOTH, 2007, S. 34; LFS, 2002a, S. 60 oder GÖVERT & MÜHLHAUSEN, O. J. [1987], S. 59). Beispielsweise gibt HAENISCH (1987b, S. 16) an, bei zwei Dritteln der Befragten sei das Interesse der Kollegen eher zurückhaltend. Nach SCHURIG (1977, S. 140f) wird hierbei von den Kollegen oftmals mit zusätzlicher Arbeitsbelastung oder Zeitmangel argumentiert, wobei diese für den Autor eher formale als inhaltliche Hinderungsgründe darstellen. Diese genannten Aspekte finden sich auch bei HAENISCH (1995, S. 19) wieder: *„Neben mangelnder Kooperationsbereitschaft, Desinteresse und mangelnder Aufgeschlossenheit ist es – so wird gesagt – vor allem die Befürchtung vor Mehrarbeit und Überlastung. Hemmend wirken aber auch die Ängste der Kollegen/innen vor dem Unbekannten, vor mangelnden Fähigkeiten, aber auch Unsicherheiten, Vorurteile und das Kleben an gewohnten Unterrichtsmethoden.“* Vor diesem Hintergrund könnte das Ergebnis von GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 173) einzuordnen sein, demzufolge sich LFB nach Auskunft der Befragten hauptsächlich beim konkreten Unterrichtsverhalten auswirkt, hingegen im schulischen und kollegialen Bereich kaum Veränderungen hervorruft, wie schon unter Punkt 4.2.2 gesehen.

Nichtsdestoweniger ist die **Schnittstelle zwischen LFB und Unterricht** nicht optimal, wie LANDERT (1999, S. 157) erläutert: *„In allen Fallstudien zeigen sich die Übergänge vom Unterrichten zur Weiterbildung einerseits und von der Weiterbildung zurück zum Unterricht andererseits als nicht optimal gelöst. Dies beginnt bei der Weiterbildungsplanung und führt über die Vorbereitung auf die Weiterbildung [...] und den Praxisbezug bis zur weitgehend ungeplanten Rückführung in den Schulalltag.“* Der Autor (ebd., S. 157f) fährt fort, dass Lehrkräfte auf Ausschreibungen lediglich reagieren, anstatt proaktiv LFB zu suchen, oder es wird oftmals nur alleine teilgenommen, zumal im Kollegium nur selten ein Austausch darüber stattfindet, so dass LFB hauptsächlich ein privater Charakter anhaftet. Der Vermittlungspro-

zess zwischen LFB und Schule ist dabei nach HAHN (2003, S. 33) als wechselseitig und aufeinander bezogen aufzufassen:

„Bei der Unterstützung von Transferprozessen in Schulen sind demnach zwei Aspekte von Bedeutung: bezogen auf die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungssituationen geht es um eine Annäherung bzw. Passung, was bedeutet, dass sich einerseits Fortbildung auf die vorhandenen Situationen bzw. Bedingungen an Schulen einlassen und mit der Veränderungsarbeit an den aktuellen Bedarfen ansetzen muss, dass aber andererseits auch Schule bemüht sein muss, ihre Praxis allmählich an das im Lernfeld Fortbildung Thematisierte und Skizzierte anzunähern.“

Transferorientierung

Damit LFB wirksam werden kann, wird, wie schon gesehen, Unterstützung benötigt. Außerdem wird eine Transferorientierung schon während der Veranstaltung gefordert (z. B. FREY, 2000, S. 251). Hierbei betont HAHN (2003, S. 37) die wichtige Rolle des Referenten, der dies beachten sollte. Insbesondere sieht die Autorin (ebd., S. 40) aber günstige Bedingungen bei schilf gegeben (siehe hierzu auch Punkt 2.3.3.2): *„Auch wenn die transferfördernden Faktoren auf jede Fortbildungsebene abgestimmt werden müssen [...], bieten innerschulische Fortbildungen im Vergleich zu den anderen Arbeitsebenen meiner Einschätzung nach die größten Potenzen zur Gestaltung eines wirkungsvollen, schulbezogenen Transfers.“* Daneben ist auch Transparenz für Transfervorhaben wichtig, wie die GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE (1989, S. 178f) schreibt:

„Die Wirkungen von Lehrerfortbildung auf schulische Praxis sind zum einen davon abhängig, wieweit individuelle und schulische Erwartungen und Kriterien transparent gemacht und auch innerhalb des Kollegiums öffentlich verhandelt werden. Zum anderen von der Art und Qualität, wie die Umsetzung von Fortbildungserfahrungen auf schulische Situationen selbst zum Gegenstand von Fortbildung gemacht wird.“

Generell lässt sich zum Transferproblem mit WIDMER (1979, S. 19) festhalten, dass es durch vielfältige Faktoren mit verursacht wird, beispielsweise von der Persönlichkeitsstruktur des LFB-Teilnehmers, worunter etwa motivationale und kognitive Aspekte fallen, aber auch vom schulischen Kontext sowie vom eigentlichen Transferprozess. Um Transfer in der LFB zu erleichtern, unterteilt der Autor (ebd., S. 23) LFB in eine Vorbereitungs-, eine Lern- und in eine Anwendungsphase und spricht jeweils spezifische Empfehlungen aus, beispielsweise anfangs eine ausführliche Bedingungsanalyse durchzuführen oder schon in der LFB-Situation den Transfer vorzubereiten. Hierzu erläutert der Autor (ebd., S. 24): *„Transferträchtig ist eine Kombination der beiden Wege, wenn der induktiven Erarbeitung der theoretischen Strukturen eine deduktive Phase der Umsetzung auf die medial vermittelte Praxis (Filme, Videoaufnahmen) oder auf die reale Praxis folgt.“* Oftmals wird gar ein zyklischer Ablauf empfohlen, da dies einen besseren Transfer in den beruflichen Alltag ermöglicht, weshalb zyklische Phasen von Training, praktischer Erprobung, Reflexion und erneutem Training sowie abermaliger Umsetzung erfolgen sollten (SCHULZ, 1982, S. 382f). Besonders wichtig ist hierbei eine Art Coaching, also begleitendes Feedback durch Fortbildner, obschon diese erfolgsversprechende Variante aufwändig und langwierig ist (LIPOWSKY, 2004, S. 469f). Schon SCHMIDINGER (1982, S. 269f) hatte ähnliche Forderungen formuliert: *„Praxisbegleitend bedeutet daher, daß die Teilnehmer zwischen den einzelnen Trainingsblöcken strukturiert Erfahrungen mit dem neuen Lehrverhalten im eigenen Klassenunterricht sammeln, die dann im nächsten Trainingsblock aufgearbeitet werden.“*

Folgerungen

Welche Konsequenzen werden nun in der Debatte um LFB-Wirksamkeit in der Literatur aus den dargestellten Erkenntnissen gezogen? Recht knapp formuliert BESSOTH (2007, S. 95):

„Wirksame Weiterbildung ist ergebnisorientiert («results-driven»), auf Standards basiert und arbeitsplatzbezogen («job-embedded»).“ Allerdings sind nach HAENISCH (1994, S. 3f) viele Ergebnisse zur Erforschung der Transferbedingungen von LFB sehr kontextbezogen und infolgedessen nur eingeschränkt generalisierbar, obschon sich dennoch einige Faktoren herausfiltern lassen, die den Transfer von LFB begünstigen: Zunächst ist es wichtig, dass während der Maßnahme sowohl praktisch als auch theoretisch aufgezeigt wird, wie das Erlernete im Unterrichtsalltag angewendet werden kann. Außerdem sollten dabei möglichst die persönlichen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigt werden. Dies gelingt etwa dadurch, dass Arbeitsformen gewählt werden, die unkompliziert zu handhaben sind. Darüber hinaus ist es förderlich, wenn vielfältige Feedback- und Reflexionsangebote bereitgestellt sowie ein Erfahrungsaustausch ermöglicht werden. Schließlich trägt zum Transfererfolg mit bei, wenn Materialien für den Unterrichtseinsatz verfügbar sind, wobei für den Transfererfolg ebenso der schulische Kontext eine Rolle spielt, etwa in der Form, dass generell ein positives Fortbildungsklima herrscht, sowie in der Form, dass von Seiten des Kollegiums Interesse an und Unterstützung bei dem Transfer von LFB besteht. Somit sind nicht nur Merkmale der LFB für Transfer entscheidend. Zumal MUTZECK (1996, S. 133f) aufgezeigt hat, dass die Diskrepanz zwischen den Umsetzungsvorhaben nach einer LFB-Teilnahme und den tatsächlich erzielten Ergebnissen in der Schulpraxis auf subjektive, individuumsbezogene Faktoren zurückzuführen ist, die den Transferprozess beeinflussen. Zudem wird durch KRUSE (1977, S. 232) ergänzt, dass auch der Umsetzungsvorgang von der LFB in die Schulpraxis eine gewisse Eigen-dynamik aufweist: „Zusammenfassend machen gerade die empirischen Ergebnisse zur Transferforschung deutlich, daß es sich lohnt, den Transfer als eigenständige Größe zu beachten. Er ist einerseits vom Training und andererseits vom Trainingserfolg abhängig und verläuft dichotomisch zwischen erweiterter Handlungskompetenz und Einstellungswandel.“ Wie HAENISCH (1994, S. 5) hervorhebt, trägt nicht nur die LFB-Gestaltung zur Wirksamkeit bei, sondern gleichfalls Unterstützungsmaßnahmen vor Ort: „Gemeint sind damit Unterstützungsfaktoren materieller und psychologischer Art im Kontext der Schule sowie Nachsorgemaßnahmen, die die in der Fortbildung initiierten Lernprozesse verlängern und stabilisieren.“ Dies wird auch bei GRAUDENZ ET AL. (1995, S. 104) deutlich, indem LFB-Nachbetreuung in der von den Autoren durchgeführten Umfrage widersprüchlich beurteilt wird und die Autoren deshalb entsprechenden Verbesserungsbedarf sehen. Unabhängig davon gelangt LIPOWSKY (2004, S. 473) in Anlehnung an Adey et al. (2004) zu folgender zusammenfassenden Einschätzung:

„Die Analyse der angeführten Studien und Metaanalysen lässt vermuten, dass Lehrerfortbildungen vor allem dann erfolgreich sind, [...] wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und wenn sie dabei einen Wechsel zwischen Input- und Arbeitsphasen, praktischen Erprobungs- bzw. Trainingsphasen und unterrichtsbezogenen Reflexionsphasen herstellen und wenn das Training mit differenzierten Rückmeldungen an die teilnehmenden Lehrkräfte gekoppelt ist [...].“

Dabei kommt es stets, wie wir schon gesehen haben, auf die Bereitschaft des Lehrers an. PETER (1996, S. 73) zählt daher unter Bezug auf Wilson (1989) als drei entscheidende Variablen auf: „[...] den Umfang der individuellen Einbringung des Lehrers, den Grad seiner Unterstützung seitens der Schule und seine Bereitschaft zu beständiger Evaluation, Revision und Modifikation des eigenen Unterrichts.“

Insgesamt sind etliche Einflussfaktoren auf LFB-Wirksamkeit bekannt, obschon weiterhin offene Fragen existieren. So konstatiert MÖBNER (1995, S. 307f), dass im Vorfeld stärker eine Kontextanalyse oder -evaluation stattfinden sollte, da die Alltagserfahrungen und die Behauptung der Offenkundigkeit hinsichtlich notwendiger LFB-Ziele durch die Hauptamtlichen nicht

ausreicht, um LFB-Konzeptionen zu legitimieren. Daneben hat MÖBNER (ebd., S. 313) herausgefunden, dass Fortbildner kaum Einfluss auf den Transferprozess haben, was auf die subjektive und biographische Teilnehmer-Komponente hindeutet, weshalb zum Transfer weiter geforscht werden sollte. Hingegen ist für LIPOWSKY (2004, S. 475f) noch ungeklärt, welche Bedeutung den Fortbildnern für die Wirksamkeit zukommt, ebenso wie es zu erforschen gilt, ob gängige Evaluationskriterien wie etwa Zufriedenheit für Wirksamkeit relevant sind. Darüber hinaus sind nach wie vor Merkmale von Teilnehmern sowie von LFB-Maßnahmen zu untersuchen, um deren Einfluss auf LFB-Transfer zu analysieren. Zudem fordert BLÖMEKE (2004, S. 86f) eine stärkere Berücksichtigung von Bildungsforschung, da vielfach Probleme schon länger bekannt sind, während zugleich vermehrt international vergleichbare Daten zu erheben sind. Hierzu könnte als Grundlage auf einen exemplarischen Fragebogen zur Transferevaluation zurückgegriffen werden, den HAENISCH (1988, S. 44ff) vorgestellt hat. Dieser beinhaltet neben Abschnitten zum LFB-Kurs auch solche zum Transferprozess mitsamt dessen Kontextbedingungen sowie zu tatsächlichen LFB-Auswirkungen. Zuletzt ist diesbezüglich aber noch mit HECK UND SCHURIG (1982, S. 37) auf ein Problem der Erfolgskontrolle hinzuweisen, sofern diese Transferevaluation eine zu große Nähe zur Schulaufsicht aufweist, denn dann können damit dienstrechtliche Implikationen einhergehen. Somit gilt, dass ähnlich wie bei den LFB-Zielen (siehe Punkt 2.2.3.4) auch bei der LFB-Wirksamkeit verschiedene Interessen zu berücksichtigen sind, wie die GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE (1989, S. 173) darlegt:

„Die Frage nach der Qualität und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung kann weder allein aus der Perspektive teilnehmender LehrerInnen (subjektive Zufriedenheit), der Schulverwaltung (funktionale Verwertbarkeit von Qualifikationen) noch der (Fach-)Wissenschaften (Aufholung des Modernitätsrückstands) beantwortet werden, weil Lehrerfortbildung nicht als Transmissionsriemen von wissenschaftlichen, bildungspolitischen oder organisatorischen Interessen an Schule zu mißbrauchen ist. Vielmehr ist Lehrerfortbildung Agentur zur Transformation unterschiedlicher Interessen in Bildungsprozesse.“

4.2.4 Zwischenresümee: Wirksamkeit

Es hat sich herausgestellt, dass die Untersuchung der Wirksamkeit von LFB zwar zunehmend in den Blickpunkt rückt und schon etliche Erkenntnisse gewonnen worden sind, aber weiterhin manche Fragen offen bleiben. Dies beruht sicherlich darauf, dass mit der Erfassung von LFB-Wirksamkeit ein Messbarkeitsproblem verbunden ist. Denn das Feld von Schule, Unterricht und LFB ist einfach zu breit, zu komplex und zu sehr in einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge untrennbar miteinander verflochten, um hier eindeutige Resultate zur Wirksamkeit erlangen zu können. So können letztlich nur Indizien ermittelt werden, wozu es oftmals notwendig ist, den Fokus auf Teilaspekte zu richten, wenngleich wiederum alleine die „Messung“ einzelner Gesichtspunkte wie Lehrerkognition, Unterrichtshandeln oder Schülerleistung mit diversen methodischen Schwierigkeiten verbunden ist. Aus pragmatischen Gründen behalte ich den Begriff „Wirksamkeit“ in einem sehr breit gefassten Verständnis bei, was auch impliziert, dass LFB-Effekte in unterschiedliche Richtungen auftreten können, beispielsweise als Rückwirkung auf die LFB-Träger selbst. Es kommt hinzu, dass Wirksamkeit auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann und das Spektrum von Einstellungen, Unterrichtsverhalten und Handlungskompetenzen der Lehrer bis hin zu den Leistungen der Schüler oder Multiplikationswirkungen auf die Schule reicht. Außerdem ist dabei zwischen verschiedenen Perspektiven auf Wirksamkeit zu unterscheiden, je nachdem, ob es sich etwa um die Sicht des LFB-Trägers oder einen Teilnehmer-Blickwinkel handelt.

Welche Erkenntnisse lassen sich bislang zur LFB-Wirksamkeit in der Literatur finden? Insgesamt überwiegen die positiven Einschätzungen befragter Lehrkräfte zu den Auswirkungen, die LFB bei ihnen verursacht hat. Selbst wenn diese allgemeine Zufriedenheit eine recht unspezifische Angabe darstellt, so hat sich durchaus gezeigt, dass sie als ein Indikator für Akzeptanz gesehen werden kann und insofern als eine Art Prädiktor für eine spätere LFB-Wirksamkeit gelten kann. Einzelne Studien haben darüber hinaus etwas detaillierter nachgeforscht und auf unterschiedlichen Ebenen LFB-Effekte erkennen können. Lehrerfortbildung kann etwa das Unterrichtsverhalten beeinflussen, indem neue Methoden, Materialien und Medien eingesetzt werden. Darüber hinaus können Lehrerkognitionen sowie -einstellungen durch LFB verändert werden und sich dadurch indirekt ebenfalls auf den Unterricht auswirken, wobei hier der Zusammenhang noch unklar ist. Ein Ansatzpunkt ist insbesondere das Lehrertraining. Allerdings ist es kaum möglich, isoliert einzelne Verhaltenssequenzen einzuüben, weshalb der Transfer in die reale Klassensituation nicht immer gelingt. Daneben lassen sich Auswirkungen auf die Schule festhalten, beispielsweise kann durch LFB, vor allem bei schilf, Kooperation angeregt werden. Im Rahmen von Multiplikationseffekten kommt es durchaus zur Material- sowie Informationsweitergabe, obschon das Bild hier etwas ambivalent erscheint, da dies vorwiegend informell geschieht. Alles in allem zielt LFB jedoch hauptsächlich auf die Schülerleistung, doch es ist äußerst schwierig, Folgen der LFB-Aktivität eindeutig zuzuordnen oder überhaupt welche vorzufinden. Zumindest ist von einem eher positiven Einfluss auszugehen, da Lehrkräfte als Gradmesser ihrer LFB-Anstrengungen oftmals die Reaktion ihrer Schüler heranziehen, weshalb angenommen werden kann, dass LFB nur dann aufgesucht und umgesetzt wird, wenn daraus Unterrichtsverbesserungen resultieren.

Angesichts dieser Potenziale wird mitunter versucht herauszufinden, wovon LFB-Wirksamkeit abhängt. Es ist wenig überraschend, dass die Wirksamkeit von LFB dadurch gefördert wird, dass auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen wird. Ebenfalls als förderlich erweist es sich, wenn LFB-Maßnahmen möglichst langfristig konzipiert sind, Materialien bereitgestellt werden und, als einer der zentralen Faktoren, eine hohe Praxisnähe gewährleistet ist. Außerdem erhöht es die Wirksamkeit, wenn die Veranstaltung möglichst transferorientiert gestaltet wird, indem während der LFB der Transfer vorbereitet wird. Bestenfalls greifen dann das Umsetzen des Gelernten und die darauf abgestimmten Lern- und Reflexionsphasen zyklisch ineinander. Durch zusätzliche Nachsorgeaktivitäten, welche eher selten sind, kann die Wirksamkeit ebenso gesteigert werden, da eine begleitende Unterstützung, etwa durch Ansprechpartner oder durch Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, den Transfer erleichtert. Insofern ist naheliegend, dass der Schulleitung eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit von LFB zukommt. Die Schulleitung sollte also möglichst in den Realisierungsprozess eingebunden sein, da sie beispielsweise organisatorische Bedingungen steuern kann. Parallel dazu ist es für LFB-Wirksamkeit relevant, dass im Kollegium ein kooperatives Klima herrscht oder es zumindest im Sinne der Nachsorge die Möglichkeit gibt, sich untereinander auszutauschen und zu unterstützen, weshalb bisweilen empfohlen wird, dass möglichst mehrere Lehrkräfte eines Kollegiums gemeinsam eine LFB besuchen.

Die aufgeführten Faktoren, welche für die Wirksamkeit von LFB förderlich sind, können, wenn sie negativ ausgeprägt bzw. unter umgekehrten Vorzeichen vorzufinden sind, dann auch als Hemmnisse fungieren. So kann es etwa hinderlich für Wirksamkeit sein, wenn Kollegen dem Vorhaben, welches infolge der LFB angegangen werden soll, desinteressiert oder gar ablehnend gegenüberstehen. Daneben finden sich manche institutionelle Hürden, welche LFB-Wirksamkeit behindern, beispielsweise unzureichende zeitliche oder materielle Ressour-

cen oder die Schnittstelle zwischen Schule und LFB ist nicht optimal und so besteht etwa keine ausreichende Praxisnähe bzw. -relevanz. Insgesamt lassen sich verschiedene Bereiche identifizieren, welche sich u. a. schulextern, organisatorisch oder inhaltlich ansiedeln lassen und jeweils einzeln oder gemeinsam LFB-Wirksamkeit beeinträchtigen können.

Alles in allem ist zu berücksichtigen, dass die vielfältigen Faktoren, seien sie förderlich oder hinderlich, stets kontextbezogen sind, zumal sie oftmals untereinander in Wechselwirkung stehen und der Transferprozess selbst als eine eigenständiger Größe mit einer gewissen Eigendynamik anzusehen ist. Somit bleiben weiterhin etliche Fragen offen, weshalb etwa stärker die Rahmenbedingungen im Vorfeld zu analysieren sind und auch mehr die unterschiedlichen Perspektiven auf LFB-Wirksamkeit miteinbezogen werden sollten. Abschließend gilt es zu bedenken, dass zuletzt der einzelne Lehrer mit seiner Einstellung und seinem Handeln maßgeblich für LFB-Wirksamkeit ist, unabhängig davon, dass weiterhin die Einflussfaktoren, wie Merkmale der LFB oder Eigenschaften der Teilnehmer, analysiert werden sollten.

4.3 Zusammenfassung: Evaluation und Wirksamkeit

Um die Wirksamkeit von LFB erkennen zu können, ist es notwendig, LFB zu evaluieren. Deshalb habe ich mich zunächst mit Evaluation von LFB beschäftigt und dabei ist deutlich geworden, dass es kaum eine allgemeingültige Begriffsbestimmung hierfür gibt; allerdings ist den Definitionsversuchen verkürzt gesagt gemeinsam, dass Daten zu gewinnen und zu nutzen sind (siehe Punkt 4.1.1). Obwohl die Bedeutung von LFB-Evaluation betont wird, ist dennoch zu konstatieren, dass sie weiterhin als ausbaufähig einzustufen ist. Dies kann daran liegen, dass LFB-Evaluation ein komplexes Unterfangen ist und jeweils kontextspezifisch auf ein konkretes Vorhaben zu adaptieren ist. Dies zeigt sich u. a. dadurch, dass es eine Vielzahl von Funktionen gibt, die der LFB-Evaluation zugeschrieben werden, etwa Erkenntnisgewinn, Optimierung, Legitimation oder Entscheidungshilfe, welche jedoch nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind (siehe Punkt 4.1.2). Zumindest wird erkennbar, dass Evaluation letztlich auf Schule auszurichten ist, da sie zur Optimierung von LFB beitragen soll und in diesem Sinne gar mit gestalterischen Ansätzen im Rahmen der Didaktik zusammenhängt, weshalb LFB-Evaluation möglichst fest in den gesamten LFB-Prozess integriert sein sollte (siehe Punkt 4.1.2). Um die Vorgehensweise zu erleichtern, existieren zur Orientierungshilfe diverse Modellierungsversuche. Allerdings gibt es hierbei vielfältige Einteilungsmöglichkeiten, da es u. a. unterschiedliche Phasen, Zielgruppen, Einflussfaktoren oder Fragestellungen gibt (siehe Punkt 4.1.3). Alles in allem ist entscheidend, dass LFB-Evaluation möglichst gegenstandsadäquat und kontextbezogen erfolgt, unabhängig davon, ob es sich um Input-, Implementations- oder Ergebnisevaluation handelt, wobei zusätzlich der Transfer der LFB-Inhalte berücksichtigt werden sollte (siehe Punkt 4.1.4).

Auf diese Weise kann Aufschluss darüber erlangt werden, wie es um die Wirksamkeit von LFB bestellt ist. Zunächst ist anzumerken, dass es kein einheitliches Begriffsverständnis hierzu gibt, teilweise wird zwischen Wirkung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit unterschieden, wobei ich eine eher breite Auffassung vertrete, damit also sämtliche Auswirkungen einer LFB unter diesem Terminus subsumiere (siehe Punkt 4.2.1). Gleichwohl ist zwischen verschiedenen Ebenen von und Perspektiven auf Wirksamkeit zu differenzieren, zumal dies den Grad des Messbarkeitsproblems bestimmt, da je nach Blickwinkel, etwa Teilnehmer- oder Träger-sichtweise, und Schwerpunkt, beispielsweise Unterrichtsverhalten, Lehrerkognitionen oder Schülerleistungen, anders geartete Schwierigkeiten auftreten (siehe Punkt 4.2.1). Unabhängig vom generellen Problem, Effekte der LFB methodisch sauber nachzuweisen, lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte in der Regel positiv über LFB-Wirkungen urteilen oder zumindest

damit zufrieden sind, was als Akzeptanz gewertet und insofern als eine Art Prädiktor für LFB-Wirksamkeit gesehen werden kann (siehe Punkt 4.2.2). Außerdem sind in manchen Studien durchaus etliche Auswirkungen von LFB und teilweise auch von Lehrertrainings festgestellt worden. Tatsächlich werden mitunter Unterrichtsverhalten oder Handlungskompetenz der Lehrkräfte durch LFB beeinflusst. Darüber hinaus können auch Multiplikationseffekte über Informationsweitergabe auftreten oder, insbesondere bei schilf, die kollegiale Kooperation angeregt werden (siehe Punkt 4.2.2). Allerdings ist es bislang kaum gelungen, eindeutigere Auswirkungen als motivationale Effekte der LFB auf die Schülerleistung nachzuweisen, wobei dies vor allem auf die Messbarkeitsproblematik zurückgeführt werden kann (siehe Punkt 4.2.2).

Daneben kommen verschiedene, oftmals miteinander verbundene Einflussfaktoren ins Spiel, die LFB-Wirksamkeit behindern oder befördern können (siehe Punkt 4.2.3). So ist für die Wirksamkeit von LFB von Vorteil, wenn die Veranstaltung möglichst langfristig, teilnehmer- und bedarfsorientiert angelegt ist sowie konkrete Unterrichtshilfen und -materialien bereitgestellt werden; daneben haben sich als zentrale Faktoren für eine höhere LFB-Wirksamkeit Nachsorgeaktivitäten und Praxisnähe erwiesen. Außerdem ist es förderlich, wenn die Schulleitung, aber auch das Kollegium den Transferprozess unterstützen (siehe Punkt 4.2.3). Demgegenüber existieren mancherlei Hinderungsgründe, die LFB-Wirksamkeit beeinträchtigen können und in verschiedenen Bereichen, etwa schulextern, schulorganisatorisch oder kursimmanent, anzusiedeln sind, zumal oftmals die Schnittstelle zwischen Schule und LFB noch nicht optimal aufeinander abgestimmt ist (siehe Punkt 4.2.3).

Abschließend ist zu resümieren, dass weiterhin offene Fragen bestehen zur LFB-Wirksamkeit und sich bei zukünftigen Studien, etwa zum Kontext und Rahmenbedingungen von LFB oder zum Transferprozess als eigenständige Größe, weiterhin erschwerend bemerkbar machen wird, dass es sich um ein komplexes, multifaktorielles Bedingungsgefüge handelt und so immer wieder gewisse Messbarkeitsprobleme auftreten werden (siehe Punkt 4.2.4). Ungeachtet dessen ist zu konstatieren, dass für die LFB-Wirksamkeit letztlich die Lehrkraft selbst entscheidend ist, weshalb LFB möglichst transferorientiert gestaltet werden sollte. Auf diese Weise kann schon während der Veranstaltung die Umsetzung der LFB-Inhalte vorbereitet und danach unterstützt und begleitet werden (siehe Punkt 4.2.4).

5 Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien

In diesem Kapitel werde ich mich zunächst allgemein mit digitalen Medien und deren Relevanz für die Schule beschäftigen, wobei ich auch auf Aspekte wie Medieneinsatz im Unterricht sowie Mediennutzung im Alltag eingehen werde³¹. Danach will ich dann beleuchten, welche Implikationen sich daraus für sowohl medienbezogene als auch mediengestützte LFB ergeben (siehe Abbildung 9).

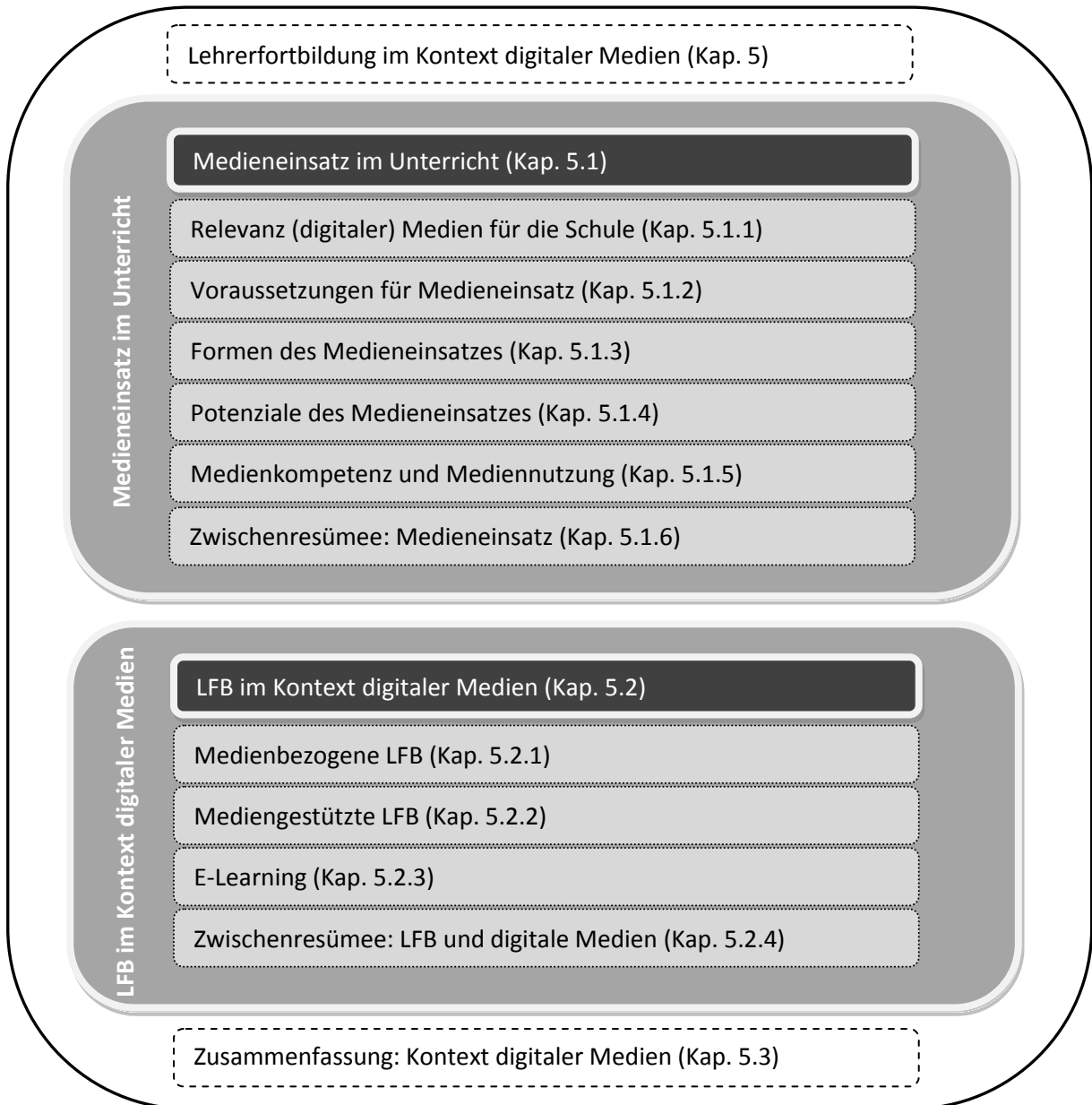


Abbildung 9: Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien

³¹ Ich werde mich in diesem Abschnitt vor allem auf digitale Medien beziehen, verwende allerdings synonym hierzu auch die Bezeichnung Computer, PC oder „neue Medien“, da dies in der Literatur analog geschieht bzw. oftmals nicht adäquat differenziert wird. Ich lehne mich also aus pragmatischen Überlegungen an den allgemeinen Sprachgebrauch an. Mitunter spreche ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich allgemein von Medien, meine damit aber stets digitale Medien, sofern ich nicht explizit eine andere Bedeutung zuweise.

5.1 Medieneinsatz im Unterricht

Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien ist letztlich vor dem Hintergrund zu sehen, dass Schule und Unterricht von Medien nicht unbeeinflusst sind. Deshalb will ich zunächst der Frage nachgehen, inwiefern digitale Medien für die Schule relevant sind (siehe Punkt 5.1.1), um dann zu erhellen, welche Voraussetzungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht gegeben sein müssen (siehe Punkt 5.1.2). Daran anknüpfend werde ich verschiedene Formen des Medieneinsatzes vorstellen (siehe Punkt 5.1.3) und schließlich beleuchten, welche Potenziale diese in sich bergen (siehe Punkt 5.1.4). Zuletzt werde ich zwei damit zusammenhängende Aspekte betrachten: einmal das Konzept der Medienkompetenz (siehe Punkt 5.1.5.1), zum anderen einige empirische Befunde zur Mediensituation und -nutzung von Schülern, Lehrern und Lehramtsstudenten (siehe Punkt 5.1.5.2).

5.1.1 Relevanz (digitaler) Medien für die Schule

Es ist nahezu unbestritten, dass digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken sind, womit sich tiefgreifende Konsequenzen für den Bildungssektor ergeben (z. B. OECD, 2006, S. 8; AVENARIUS ET AL, 2003, S. 108; BUSCH & SPELLING, 1984, S. 165f). Demzufolge werden schon recht früh Überlegungen angestellt, Computer in den Lehrplänen zu verankern, wozu etwa HAPP (1986, S. 330) anmerkt: *„Computer können grundsätzlich in jeder Lehrplankategorie erscheinen, bei den Zielen, ob es sich nun um Kenntnisse, Fähigkeiten oder andere didaktische Schwerpunkte handelt, bei den Inhalten, bei den Unterrichtsverfahren, den Medien und den Verfahren zur Feststellung des Lernfortschritts.“* Diese vielfältigen Ansatzpunkte von Medien hinsichtlich deren Potenziale für die Schule werden auch deutlich bei TULODZIECKI (2005a, S. 8): *„In einer solchen Schule kommen Medien sowohl als Hilfsmittel des Lernens und der Entwicklungsförderung in den Blick als auch als wichtige Elemente der Erfahrung und der Lebenssituation bzw. als bedeutender Gegenstand inhaltlicher Auseinandersetzung. Medien als Hilfsmittel und Gegenstand schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse sind dabei in den Rahmen angemessener Leitideen zu stellen.“* Jedenfalls gab und gibt es etliche bildungspolitische Veröffentlichungen, die sich mit der Relevanz von Medien für die Schule auseinandersetzen. So wird etwa von der BLK (1995, S. 23ff) erläutert, welche drei Aufgabenbereiche medienerzieherische Arbeit in der Schule umfasst, nämlich Mediennutzung für verschiedene Zwecke, Einblick in Wirkungsweise und Produktionsbedingungen sowie praktisch gestalterische Medienarbeit. Dementsprechend wird häufig konstatiert, Medienerziehung sei inzwischen weitgehend curricular verankert (z. B. LEIMEIER, 2005, S. 15ff; MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST [MPFS], 2003, S. 7; TULODZIECKI, 2000, S. 464f). Gleichwohl ist nach BOFINGER (2007, S. 32) festzustellen, dass Medienerziehung noch zu wenig als Daueraufgabe aufgefasst wird. Der Autor fordert hierzu etwa schilf, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass medienerzieherische Aktivitäten nach wie vor ein Schattendasein fristen, obwohl sie ein Teil des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages sind. Manche Autoren betonen, dass es notwendig sei, für Medienerziehung mehr verbindliche Anlässe, etwa in Lehrplänen oder im Schulprofil (siehe Punkt 5.1.2), zu schaffen sowie insgesamt die Integration von Computern in den Unterricht verbindlich in den Lehrplänen festzuschreiben, möglichst in den jeweiligen Fachbereichen verankert, um viele Lehrkräfte konkret anzusprechen und zu erreichen (BOFINGER, 2004, S. 76f oder HAPP, 1986, S. 336f).

Weshalb werden Medien als unterrichtsrelevant angesehen? Von der KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (1995, S. 2f) wird hierzu recht allgemein auf die zentrale Stellung der Medien in der Lebenswelt, auch von Kin-

dern und Jugendlichen, hingewiesen. In der Schule sollte der kompetente Umgang damit vermittelt werden und somit Medienpädagogik verstärkt in Schulen auf verschiedenen Ebenen, etwa curricular oder organisatorisch, zu implementieren. Vergleichbar klingt es bei der BLK (1987, S. 7f), wonach Medien ein integrativer Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit darstellen und Computer vielfältige Wandlungs- und Entwicklungsprozesse bewirken. Infolgedessen scheint eine informationstechnische Grundbildung notwendig (BLK, 1995, S. 8):

„Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung bestehen Chance und Aufgabe der Schule darin, die Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Medien in ihrem Wert anzuerkennen, sie zugleich in ihren Wirkungen durchschaubar zu machen und diese ggf. zu korrigieren. Die Medienwelt und der von ihr ausgehende Bildungseinfluß sowie die von der Schule verantworteten Bildungsprozesse sollten zusammengesehen werden.“

Somit soll laut BLK (ebd., S. 14f) Medienerziehung zu Medienkompetenz führen (siehe Punkt 5.1.5.1). Insgesamt sind die allgemeinen Bildungsziele um den Umgang mit Medien zu erweitern: Es soll also ein sachgerechtes, selbstbestimmtes und kreatives Handeln in sozialer Verantwortung damit erlernt werden. In diesem Sinne wird von HAMM (2001, S. 161) ausgeführt: *„Die IT- oder Medienkompetenz gilt als Schlüsselqualifikation für Beruf und Gesellschaft. Viele Experten gewichten die Medienkompetenz ebenso hoch wie die klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Zum zweiten erwartet man vom Technologieeinsatz eine Verbesserung der Lernleistungen.“* Diese Einschätzung wird auch von den Schülereltern vertreten, die es als Aufgabe der Schule ansehen, den Umgang mit Medien zu erlernen (MPFS, 2006, S. 61f; SÜSS, RUTSCHMANN, BÖHI, MERZ, BASLER & MOSELE, 2003, S. 100; MPFS, 2003, S. 7). Allerdings wird diese Sichtweise von Lehrkräften selbst nicht immer geteilt. Diese sehen nach SÜSS ET AL. (2003, S. 101f) ihren Einfluss auf das Medienverhalten der Kinder und Jugendlichen als eher gering an und betonen vor allem die Bedeutung der Eltern als primäre Sozialisatoren. Zusammengefasst findet sich dies ähnlich im Positionspapier der BLK (1995, S. 17ff) wieder, wonach Medienerziehung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Unabhängig davon wird ohnehin von einem Teil der Betroffenen, den Schülern, ein häufigerer IKT-Einsatz in der Schule gewünscht (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 28; PETKO, MITZLAFF & KNÜSEL, 2007, S. 43f; HAMM, 2001, S. 151; HUNNESHAGEN, SCHULZ-ZANDER & WEINREICH, 2000, S. 162; OECD, 2000, S. 135; siehe hierzu auch Punkt 5.1.5.2)³².

5.1.2 Voraussetzungen für Medieneinsatz

Ausstattung

Es liegt auf der Hand, dass zum Medieneinsatz eine entsprechende Infrastruktur vorhanden sein muss. Allerdings wird oftmals betont, dass IT-Ausstattung an der Schule zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür ist, dass Medien im Unterricht genutzt werden (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 19; KÖSTER, 2005, S. 277; MANDL, REINMANN-ROTHMEIER & GRÄSEL, 1998, S. 21f). Dies bedeutet auch, dass die Technik im Sinne eines K.O.-Kriteriums vor allem unproblematisch handhabbar und zuverlässig funktionsfähig sein sollte (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 65; SCHEUBLE & MOSER, 2003, S. 70; SONNABEND & AG MEDIENPROJEKTE, 2002, S. 27f). Einen weiteren Aspekt erwähnt AUFENANGER (o. J. [1999], S. 26): *„Weiterhin ist vorzuschlagen, dass auch der Lehrerraum mit einem Computer und Internetanschluss auszustatten ist, um [...] den mit Computer arbeitenden Lehrpersonen Vorbereitung und Erprobung von multimedialen Lernanwendungen zu ermöglichen.“* Fast schon banal

³² Laut PRENZEL ET AL. (2004, S. 17) ist das Computerinteresse im internationalen Vergleich in Deutschland sogar überdurchschnittlich hoch.

ist festzuhalten, dass Medien im Unterricht häufiger dann verwendet werden, wenn hierzu die materiellen Voraussetzungen erfüllt sind, wobei zugleich immaterielle Faktoren wie Lehrer-variablen eine Rolle spielen, worauf ich später noch eingehen werde (z. B. BOFINGER, 2007, S. 66f oder TULODZIECKI, 2000, S. 472). Vorerst bleibt mit WIGGENHORN UND VORNDRAN (2003, S. 40) zu konstatieren:

„Somit bestätigt die Studie, dass die Ausstattung eine gewisse Schwelle überschreiten muss, um einen Qualitätssprung bei der Nutzung neuer Medien zu erreichen. Ein Verhältnis von sechs Schülern pro Computer scheint ein guter Indikator für eine hinreichende Ausstattung zu sein. Nur in einem Umfeld mit sehr guten Zugangsmöglichkeiten kann der Unterrichtseinsatz von neuen Medien weiterentwickelt und regelmäßig in den Schulalltag einbezogen werden.“

Wie ist es um die Situation der Medienausstattung an Schulen bestellt? Zunächst lässt sich feststellen, dass mittlerweile die Ausstattung weitgehend gegeben scheint oder sich zumindest spürbar verbessert hat (WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 62; PETKO ET AL., 2007, S. 22; OECD, 2006, S. 24; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2000, S. 12f). Allerdings zeigt sich bei einer genaueren Betrachtung, dass bezüglich Multimedia-PCs sowie Internet-Zugang noch Optimierungspotenzial besteht, wobei hier schulformspezifische Unterschiede bestehen (z. B. KRÜTZER & PROBST, 2006, S. 7; MPFS, 2003, S. 46; STOLPMANN, BREITER & JAHNZ, 2003, S. 10f; JÖCKEL, 2001, S. 15; TULODZIECKI, 2000, S. 462). Immerhin sind fast flächendeckend an allen Schulen Computer vorhanden, zumeist in Computer-Räumen, zunehmend finden sich auch Medien-Ecken in den Klassenräumen, wohingegen mobile Computereinheiten oder Notebook-Klassen noch eine Randerscheinung sind (z. B. KRÜTZER & PROBST, 2006, S. 6; KÖSTER, 2005, S. 334f; JÖCKEL, 2001, S. 15). Erneut bestehen Unterschiede zwischen den Schularten, beispielsweise gibt es in Grundschulen häufiger Computer in den Klassenräumen, wohingegen an Gymnasien mehr PC-Räume verfügbar sind (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 21 oder BOFINGER, 2007, S. 63f). Diese positive Ausgangslage bezüglich der Infrastruktur ist laut OECD (2006, S. 34f) mittlerweile auch im internationalen Vergleich der Fall, so dass fast alle Schüler Zugang zu PCs haben, wenngleich das Verhältnis Schüler zu Computer sehr stark schwankt. Häufiger wird kritisch angemerkt, etwa durch HAMM (2001, S. 156f), dass die Medien-Ausstattung im Ausland, beispielsweise in den USA, besser ist als in Deutschland. Allerdings hat AUFENANGER (o. J. [1999], S. 20) frühzeitig darauf aufmerksam gemacht, dass ein internationaler Vergleich in diesem Fall nicht unproblematisch ist: *„So mag zwar die Ausstattung mit Computern an deutschen Grundschulen gegenüber dem Ausland noch rückständig sein, in Bezug auf den pädagogisch sinnvollen Einsatz werden jedoch vielfältige Erfahrungen gesammelt, die in mancher Hinsicht den doch manchmal sehr eingeschränkten Gebrauch des Computers in ausländischen Schulen überlegen sind.“* In Deutschland haben diverse Initiativen wie „Schulen ans Netz“³³, worüber beispielsweise LEIMEIER (2005, S. 28ff) oder WESTRAM (1999, S. 34ff) berichten, einerseits zu dieser guten Ausstattungssituation beigetragen. Andererseits wird hierzu mitunter kritisch geäußert, Vorhaben wie „Schulen ans Netz“ seien zu techniklastig und mediendidaktische Fragen sind tatsächlich, wie ich später noch aufzeigen werde, infolge der Geräteanschaffungen virulent geworden (z. B. TULODZIECKI, 2005b, S. 5). Daneben wird von WESTRAM (1999, S. 220ff) vor diesem Hintergrund der bisweilen als zu techniklastig eingestuften Ausstattungssinitiativen bemängelt, dass oftmals weibliche Lehrkräfte zu wenig eingebunden werden. Dementsprechend äußert die Autorin (ebd., S. 239):

„Will man dem Vorwurf begegnen, daß sich ‚Schulen ans Netz‘ auf Technik und im wesentlichen auf die Installation von ISDN-Anschlüssen, die Gewährung von Gebührenfreiheit sowie die kostenlose Nutzung von Online-Diensten beschränkt, besteht noch großer Handlungsbedarf.“

³³ Im Internet: www.schulen-ans-netz.de

Erst durch die Akzeptanz durch eine größere Gruppe von Lehrkräften, die dem Internet bisher noch eher ablehnend gegenübersteht, auch und im besonderen von Frauen, kann die Initiative zu einem Erfolg werden und zu fruchtbarer Arbeit in der Schule führen.

Inhalt versus Technik, dazu eine kompetente Lehrerfortbildung, das war und ist essentiell für den Erfolg der Initiative Schulen ans Netz.“

Unabhängig davon wird von Lehrkräften in Umfragen immer wieder mehrheitlich angegeben, die PC-Ausstattung sowie die Internetanbindung seien in ihrer Schule gut (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 26; HRON & NEUDERT, 2006a, S. 16f; MPFS, 2003, S. 49; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 28). Abschließend ist zur Medien-Ausstattung noch zu ergänzen, dass damit insbesondere an weiterführenden Schulen ein hoher Support- und Betreuungsaufwand anfällt, der häufig von Lehrkräften zusätzlich, also ohne adäquaten Ausgleich, zu leisten ist (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 34f; MPFS, 2003, S. 48f; STOLPMANN ET AL., 2003, S. 11f). Aus diesem Grund wird wiederholt gefordert, die Lehrkräfte von der notwendigen technischen Betreuung zu entlasten, damit sie sich verstärkt auf den Unterricht konzentrieren können, indem sich die Schulträger um den Support kümmern und den Support professionalisieren (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 56; SCHAUMBURG, PRASSE, TSCHACKERT & BLÖMEKE, 2007, S. 127; WILDE, 2003, S. 25; HAMM, 2001, S. 158).

Zum Punkt Ausstattung ist mit WIGGENHORN UND VORNDRAN (2003, S. 48) zu ergänzen, dass unabhängig von der IT-Infrastruktur letztlich die Verfügbarkeit digitaler Unterrichtsmedien ein zentraler Erfolgsfaktor für den Medieneinsatz ist, womit erkennbar wird, dass spezifischen Online-Portalen eine wichtige Funktion zukommen könnte (siehe Punkt 5.2.3.2).

Implementation

Nach BOFINGER (2007, S. 135f) stehen einem innovativen Unterricht mit Medien schul- und unterrichtsorganisatorische Bedingungen sowie große Zeit- und Arbeitsbelastung gegenüber, ebenso besteht teilweise noch Skepsis von manchen Lehrkräften am Mehrwert des Medieneinsatzes. Wenngleich dem Autor (ebd., S. 136f) zufolge aktuell andere Schwerpunkte, etwa Unterrichtsqualität oder Bildungsstandards, in der Diskussion dominierend sind, betont er, dass weiterhin Implementationsstrategien notwendig sind, um digitale Medien noch stärker im Fachunterricht zu verankern, wobei hiervon auch Fragen der Arbeits- und Zeitbelastung tangiert werden. Schon die BLK (1995, S. 21) hat ausgeführt, dass beispielsweise Medien-erziehung für die schulische Organisation bedeutet, dies als integrative Aufgaben mit entsprechenden Implikationen aufzufassen. Es ist damit nicht nur für SCHEUBLE UND MOSER (2003, S. 71) offensichtlich, dass der Implementationsprozess ausreichend Zeit benötigt. Am Beispiel von Internet-Einführung in der Schule als Innovation mit vielfältigen Auswirkungen haben dabei SCHOLL UND PRASSE (2001, S. 22f) unter anderem auf die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrkräfte und Organisationsstruktur aufmerksam gemacht. Für die Internet-Nutzung an Schulen gilt neben Aspekten wie Technikausstattung oder spezifischer Lehrerfortbildung die Organisationsqualität als entscheidend (siehe Punkt 5.2.1), allerdings ist Internet-Nutzung generell von vielen weiteren Rahmenbedingungen abhängig, etwa Lehrplänen oder Verordnungen. Insgesamt ist mit MANDL ET AL. (1998, S. 30) zu konstatieren (manche der im Zitat angesprochenen Gesichtspunkte werde ich später noch vertiefen):

„Von einer eindimensionalen Implementation, die einen additiven Ansatz realisiert, unterscheidet sich eine mehrdimensionale Implementation darin, daß sie einen systemischen Wandel anstrebt. Von einem systemischen Wandel aber kann erst dann gesprochen werden, wenn Veränderungen nicht isoliert bei der Instruktion und/oder bei den Medien greifen, sondern wenn neue Instruktionsansätze auch neue Entwicklungen bei den wichtigsten Faktoren des Lehr-Lernkontextes bewirken: D. h. sowohl die Lehr-Lerninhalte als auch die Beurteilungsverfahren

des Lernens sind entsprechend zu modifizieren oder neu zu gestalten, die Lehrenden sind ausreichend zu qualifizieren und anschließend weiter zu unterstützen, die Lernenden sind angemessen vorzubereiten und zu begleiten, und der Rückhalt von seiten der Schulleitung und des Umfeldes ist sicherzustellen und aufrechtzuerhalten.“

Somit wird deutlich, dass ein mehrdimensionaler Ansatz erforderlich ist, welcher nach EHMKE, SENKBEIL UND BLESCHKE (2004, S. 38f) drei Ebenen umfasst, nämlich Lehrkraft, Schule und (curriculare) Rahmenbedingungen. Gemäß den Autoren (ebd., S. 41) gilt hierbei insbesondere: *„Ohne die Bereitschaft der Lehrkräfte, innovative Konzepte in die Unterrichtspraxis zu integrieren, ist der Erfolg einer Implementationsmaßnahme unmöglich.“* Infolge dessen haben die Forscher (ebd., S. 48) versucht, eine Typologie der Lehrkräfte zu ermitteln und haben dabei verschiedene Gruppen ausfindig gemacht: *„Dabei konnten die erwarteten Typen der ‚Enthusiasten‘, ‚interessierte Laien‘ und ‚Computer-Ablehner‘ identifiziert werden, der Typus des ‚innovativen Einzelkämpfers‘ jedoch nicht. Dafür ergaben sich zwei neue, inhaltlich sinnvoll interpretierbare Gruppen, die ‚aufgeschlossenen Pragmatiker‘ und ‚verhindernden Mediennutzer‘.“* Die Folgerung der Autoren (ebd., S. 56f) lautet demnach unter anderem, sowohl die Expertise der Enthusiasten zu verbreiten als auch die Gruppe der interessierten Laien fortzubilden.

Vor dem Hintergrund der umfangreichen Implementationserfordernisse wird erkennbar, weshalb oftmals die besondere **Bedeutung der Schulleitung** hinsichtlich des schulischen Medieneinsatzes hervorgehoben wird (z. B. SCHAUMBURG ET AL., 2007, S. 38f; MANDL, HENSE & KRUPPA, 2003, S. 258; WIGGENHORN & VORNDRAN, 2003, S. 36; WESTRAM, 1999, S. 47f). So ist erfreulich, dass etwa bei HRON UND NEUDERT (2006a, S. 16f) weitgehend alle Befragten von Unterstützung durch die Schulleitung bei Medienprojekten berichten, zumal EHMKE ET AL. (2004, S. 55f) aufzeigen konnten, dass an Schulen mit Promotorenfunktion der Schulleitung die Anteile der Gruppen „verhinderte Mediennutzer“ sowie „interessierte Laien“ geringer ausfielen und zugleich der Anteil „aufgeschlossener Pragmatiker“ erhöht ist im Vergleich zu Schulen ohne Schulleitung mit Promotorenfunktion³⁴. Auch wenn oftmals die wichtige Rolle der Schulleitung betont wird, z. B. wenn es darum geht, akzeptierte Verbindlichkeit zu schaffen, so wird gleichwohl häufig ergänzt, dass zugleich das Kollegium mit einzubinden ist (z. B. SCHEUBLE & MOSER, 2003, S. 70 oder WILDE, 2003, S. 24). Zusätzlich wird mitunter darauf hingewiesen, dass neben dem Kollegium weitere Akteure wie die Elternschaft einzubeziehen sind (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 289 oder WIGGENHORN & VORNDRAN, 2003, S. 34).

Medienkonzept

Um den Medieneinsatz im alltäglichen Unterricht stärker zu etablieren, scheint ein Medienkonzept oder ein Mediencurriculum und letztlich eine Verankerung im Schulprofil eine wichtige Voraussetzung zu sein. Hiermit ist u. a. eine gewisse Verbindlichkeit sowie Orientierungshilfe für die einzelne Lehrkraft gegeben (z. B. BOFINGER, 2007, S. 139; PETKO ET AL., 2007, S. 58; SCHOLL & PRASSE, 2001, S. 22; AUFENANGER, O. J. [1999], S. 24). Dementsprechend gelangen STOLPMANN ET AL. (2003, S. 17) zur Feststellung: *„Gute Medienarbeit ist das Resultat eines Prozesses in den Schulen, der von einer Standortbestimmung über eine Zieldefinition für den Medieneinsatz bis hin zu konkreten Planungen der IT-Infrastruktur, des laufenden Betriebs, der Qualifizierung der Lehrkräfte und der Entwicklung von entsprechenden Lerninhalten führt.“* Während TULODZIECKI (2000, S. 463f) noch ermitteln konnte, dass weniger als die Hälfte der untersuchten Grundschulen über ein Schulprogramm verfügt und darin recht selten auf Medienerziehung eingegangen wird, scheint sich die Situation inzwischen etwas

³⁴ Dies zeigt sich später auch in meinen Ergebnissen, wie ich unter Punkt 7.2.4 ausführe.

anders darzustellen. Mittlerweile haben, wie sich in einigen Studien zeigt, über die Hälfte der Schulen ein zumindest rudimentäres Medienkonzept ausgearbeitet, wobei in diesen Studien zusätzlich der Sekundarbereich beachtet wird (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 17; HRON & NEUDERT, 2006a, S. 16f; KÖSTER, 2005, S. 334; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 27). Allerdings wird deutlich, dass nur wenige Schulen die eigene Medienarbeit einer kritischen Prüfung, etwa im Rahmen einer Selbstevaluation, unterziehen, und somit ist unklar, inwieweit das Medienkonzept tatsächlich realisiert wird (WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 61 oder STOLPMANN ET AL., 2003, S. 22). Insgesamt ist nach WIGGENHORN UND VORNDRA (2003, S. 14) unter einem Medienkonzept folgendes zu verstehen: *„Ein schulisches Medienkonzept nimmt die übergeordneten pädagogischen und fachlichen Leitvorstellungen der Schule zum Ausgangspunkt und richtet an ihnen Inhalte und Methoden aus. Es umfasst wenigstens ein pädagogisch-didaktisches Konzept, Lehrerfortbildung, eine angemessene Ausstattung, Support und Finanzierung.“* Somit wird deutlich, dass Medien an Schulen möglichst in Schulentwicklungsprozesse einzubinden sind, da dies die Erfolgchancen der Implementation erhöht (z. B. MANDL ET AL., 2003, S. 290f; KOS, 2003, S. 13f; SCHIERSMANN, BUSSE & KRAUSE, 2002, S. 60f; MANDL ET AL., 1998, S. 34f). Dies schließt Maßnahmen ein, welche auf die Schulprogramme und somit letztlich auch auf die Unterrichtsentwicklung abzielen, wie dies beispielsweise WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 14) skizzieren. Zugleich sind damit Ansätze der Personalentwicklung verbunden, wie es etwa durch HÄUPTLE (2006, S. 292) beschrieben wird und wovon ich später noch eingehen werde (siehe Punkt 5.2.1).

Lehrkräfte

Wie schon erwähnt, kommt Lehrkräften eine zentrale Funktion beim Medieneinsatz zu, weshalb diese zunächst selbst zum Umgang mit Medien befähigt sein sollten, was vielfach als Aufgabe aller Lehrerbildungsphasen angesehen wird (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 142; WESTRAM, 1999, S. 53ff; BUSCH & SPELLING, 1984, S. 177ff). Dabei wird insbesondere betont, dass die Lehrkräfte medienpädagogische Kompetenzen benötigen, welche teilweise gar als Basiskomponente beruflicher Handlungsfähigkeit angesehen werden (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 36; LENHARD & STRAUß, 2000, S. 17ff; KÖSTER, 2005, S. 32; AUFENANGER, O. J. [1999], S. 30). Hierbei gibt es verschiedene Vorstellungen zur Rolle, die Lehrkräften zugeschrieben werden und welche Aufgaben damit verbunden sind. Ich werde später noch etwas genauer auf generelle Medienkompetenz eingehen (siehe Punkt 5.1.5.1), an dieser Stelle soll vorerst genügen, inwiefern MANDL ET AL. (1998, S. 33) die Anforderungen beschrieben haben:

„Medienkompetenz ist nicht nur auf der Schülerebene, sondern auch auf der Lehrerebene von zentraler Bedeutung: Die Lehrenden müssen wissen, wie sie die neuen Medien als Tool im Unterricht einsetzen können, sie müssen urteilsfähig sein im Hinblick auf die Wirkungen der neuen Medien auf die Lernenden, sie müssen für einen gleichberechtigten Zugang zu den neuen Medien im Unterricht und auf geschlechtsspezifische Umgangsweisen achten, und sie müssen die neuen Medien auch für die eigenen Lernprozesse innerhalb und außerhalb der offiziellen Lehrerfortbildung nutzen können.“

Damit sind also auch mediendidaktische Gesichtspunkte relevant, welche die Lehrkräfte zu erlernen haben³⁵. Jedoch ist mit WIGGENHORN UND VORNDRA (2003, S. 16f) festzuhalten, dass sich die Medienkompetenz der Lehrer aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt und sie listen hierzu auf: *„Umfang und Art der Nutzung neuer Medien in der Schule, Umfang und Art der Nutzung neuer Medien zu Hause, Fähigkeiten beim Einsatz im Unterricht (technische und*

³⁵ Diesbezüglich legen z. B. KERRES UND KALZ (2003, S. 8f) ein Curriculum zur Mediendidaktik vor und zeigen auf, wie dies in der Lehrerbildung verankert werden könnte.

didaktische Kompetenz), *Einstellungen gegenüber Medien*.“ Auf die Aspekte der Einstellung und auf das Nutzungsverhalten gehe ich später noch ein (siehe Punkt 5.1.5.2); zunächst will ich nur kurz anmerken, dass Lehrkräfte Computern gegenüber aufgeschlossen sowie pragmatisch eingestellt sind und darüber hinaus gilt, dass sich Lehrkräfte durchaus in der Lage fühlen, Standardsoftware auch für den Unterricht zu nutzen (MPFS, 2003, S. 34 oder STOLPMANN ET AL., 2003, S. 34). Mitunter kommen beim Medieneinsatz neben Kenntnissen zusätzlich persönliche Eigenschaften wie der individuelle Lehrstil der Lehrkräfte zum Tragen (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 108).

Desweiteren hat bereits 1974 der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (S. A64) erwähnt, dass mit Neuerungen oftmals zusätzliche Effekte einhergehen: „*Häufig fordern sie darüber hinaus, daß der Lehrer mit neuen Medien oder anderen Arbeitsformen umzugehen lernt, und das bedeutet unter Umständen nicht nur die Aneignung einer neuen Technik, sondern auch Änderungen in der Einstellung zu Schülern und im Verständnis der eigenen Rolle.*“ Gerade die **Rolle der Lehrkräfte** wird häufiger thematisiert, da sie sich infolge des Medieneinsatzes wandelt, denn oftmals gehen damit stärker schülerorientierte Unterrichtsformen einher (siehe Punkt 5.1.4), weshalb Lehrer weniger als Wissensvermittler und viel mehr als Coach, Moderator, Berater oder Lernprozessbegleiter gefordert sind (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 38ff; ERNST-FABIAN, 2005, S. 152f; MIETHNER & SCHULTE, 2005, S. 333; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 170f). Zur veränderten Rollen-Situation kommen zwei weitere Aspekte hinzu: Zum einen ist damit nicht nur eine neue Lehrer-, sondern auch eine neue Schülerrolle verbunden und zusätzlich ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte zunehmend enger mit ihren Kollegen zusammenarbeiten und sich austauschen müssen (MANDL ET AL., 2003, S. 259 oder HENDRICKS & PESCHKE, 2002, S. 7). Dies findet sich zusammenfassend auch bei KÖSTER (2005, S. 31f) wieder:

„Durch die gewandelte Lehrerrolle besitzen Lehrer veränderte Aufgaben. Diese umfassen neben der Beratung von Schülern bei individuellen Lernprozessen auch die Beratung von Kollegen beim Einsatz von neuen Medien im Unterricht. Sie besitzen die Aufgabe, das Lernen mit den technologiegestützten Lehr- und Lernsystemen zu fördern und anzuregen, sowie Fortbildungen zu diesen Themen zu koordinieren. Zentrale Aufgabe der Lehrer ist es, Medienkompetenz bei sich selbst, bei den Kollegen und den Schülern auszubilden.“

Schließlich geht mit den geänderten Aufgaben der Lehrkräfte einher, dass neue Verfahren der Leistungsbewertung notwendig werden (z. B. SONNABEND & AG MEDIENPROJEKTE, 2002, S. 33f; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2000, S. 11; MANDL ET AL., 1998, S. 23). Zukünftig sollte der Bewertungsprozess auf mehrere Dimensionen ausgerichtet sein, wie BOHL (2003, S. 217) verdeutlicht: „*Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich auf Leistungen von Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigen.*“

Herausforderungen und Bedingungen

Nachdem ich nun vielfältige Gesichtspunkte aufgeführt habe, die als Voraussetzung oder förderliche Bedingung des Mediensatzes im Unterricht gelten, will ich abschließend versuchen, die wesentlichen Aspekte hervorzuheben. Wichtig scheint laut WIGGENHORN UND VORNDRAH (2003, S. 22) zunächst zu sein, dass die Strategie zur Medienintegration in der Schule auf einem pädagogischen Schwerpunkt beruht, also technische Fragen nicht im Vordergrund stehen. Zugleich sind allerdings weitere Elemente entscheidend (ebd., S. 38): „*Zusätzlich zur Fokussierung auf die Pädagogik gibt es einen zweiten wesentlichen Bestandteil jeder erfolgreichen IT-Strategie, der von Staat, Region und Schulleitung beachtet werden muss: die Triade von Ausstattung, Lehrerfortbildung und digitalen Unterrichtsmaterialien (Content).*“ Gleichwohl scheint es in letzter Zeit eine gewisse Verschiebung bei den Prioritäten zu geben,

denn in der Lehrer-Umfrage durch BOFINGER (2007, S. 120ff) liegen im Jahr 2002 bei den Präferenzen bezüglich förderlicher Rahmenbedingungen noch Unterrichtsmaterialien und Ausstattung vorne, wohingegen im Jahr 2006 deutlich der Wunsch nach kleineren Klassen dominiert, mit Abstand gefolgt von Software- und Hardware-Kursen sowie Lernsoftware-Informationen. Dementsprechend wird primär Arbeitsentlastung gefordert, begleitet von mediendidaktischen Informationen im Sinne von Beispielen, Informationen und Fortbildungen. Dies klingt auch bei WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 34f) an, die zu dem Schluss gelangen: *„Neben der Bereitstellung von IT-Ausstattung, Inhalten und der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind daher die technischen und pädagogischen Unterstützungsangebote ein wesentlicher Faktor für einen erfolgreichen Einsatz der digitalen Medien in der Schule.“* Letztlich bewahrheitet sich damit in gewisser Weise, wovon auch schon die BLK (1995, S. 31ff) ausgegangen ist, Medien würden eine verstärkte Kooperation und Koordination, sowohl innerschulisch wie außerschulisch, erfordern, wobei zusätzlich auf die Schulleitung neue Aufgaben zukämen, etwa die SE unter Einbezug der Medien voranzutreiben.

5.1.3 Formen des Medieneinsatzes

Einsatzhäufigkeit

In diversen Studien wurde untersucht, wie häufig digitale Medien im Unterricht verwendet werden. Allerdings ist mit TULODZIECKI (2005b, S. 6) zunächst einzuschränken: *„Zur Medienverwendung in den Schulen liegen einzelne empirische Studien vor. Es ist allerdings kaum möglich, ein verlässliches Bild der Häufigkeit der Mediennutzung im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland insgesamt auszumachen.“* Insofern ist verständlich, weshalb manche der nachfolgend referierten Forschungsergebnisse teilweise widersprüchlich erscheinen. Denn vereinzelt wird nach wie vor berichtet, dass nur wenige Lehrkräfte angeben, sie würden digitale Medien im Unterricht einsetzen (z. B. KÖSTER, 2005, S. 286 oder EHMKE ET AL., 2004, S. 56). Demgegenüber heißt es beim MPFS (2003, S. 30), dass ein Drittel der Befragten mehrmals die Woche Computer im Unterricht nutzt. Dies stimmt partiell mit BOFINGER (2004, S. 12f) überein, wonach immerhin die Hälfte der Lehrkräfte in Bayern zumindest gelegentlich Computer einsetzt und bei einer Folgestudie ist nach BOFINGER (2007, S. 10) der Anteil derjenigen, die nie mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, auf unter ein Drittel gesunken, gleichwohl geht der Autor insgesamt davon aus, dass noch nicht von regelmäßiger PC-Nutzung gesprochen werden kann. Somit ist mit WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 60) zumindest zu konstatieren, dass wohl die meisten der befragten Lehrkräfte, in diesem Fall aus Bremen und Bremerhaven stammend, Computer und Internet für Unterrichtszwecke verwenden. Dies geschieht dann überwiegend im PC-Raum (MANDL ET AL., 2003, S. 238). Alles in allem scheint Deutschland beim regelmäßigen Computereinsatz im internationalen Vergleich hinterherzuhinken, wenngleich in den letzten Jahren ein gewisser Zuwachs stattgefunden hat (z. B. PRENZEL ET AL., 2004, S. 17; WIGGENHORN & VORNDRAN, 2003, S. 13f; OECD, 2000, S. 137; ARENHÖVEL & MÜHLHAUSEN, 1998, S. 73f). Wie ich später noch zeigen werde (siehe Punkt 5.1.5.2), sind Lehrkräfte als nicht besonders mediendistant anzusehen, was sich auch daran verdeutlichen lässt, dass anscheinend gut drei Viertel der Lehrkräfte den PC zur Unterrichtsvorbereitung benutzen, also den Umgang mit digitalen Medien kennen (BOFINGER, 2007, S. 20 oder WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 43).

Einsatzformen

Weitaus interessanter als die Einsatzhäufigkeit ist jedoch, auf welche Art und Weise Computer in den Unterricht eingebunden werden. Bereits die BLK (1995, S. 26) hat hierzu festge-

stellt, dass Medien sowohl Unterrichtsmittel als auch -gegenstand sein können und in Bezug auf Letzteres gefordert, dass dabei eine erfahrungsorientierte Auseinandersetzung sowie kritische Analyse des eigenen Handelns stattfinden sollte. Etwas differenzierter unterteilt BOFINGER (2004, S. 40) die Einsatzfelder von Medien, wenn er zwischen Medien als Unterrichtsthema, als Unterrichtsmittel oder als Lerngegenstand und zugleich Medienerziehung, Mediendidaktik und Medienpraxis als jeweilige Kategorien zuordnet. Damit wird an MANDL ET AL. (1998, S. 19) angeknüpft, welche schon früher eine ähnliche Aufteilung vorgenommen haben:

„Die neuen Medien sind erstens innovative Mittel der Anregung und Unterstützung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht und haben damit Tool-Charakter; sie geben zweitens Anlaß zur Entwicklung und Anwendung neuer Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen im Unterricht und besitzen Impuls-Charakter vor allem für die Einführung und Etablierung problemorientierter Unterrichtskonzepte. Beide Funktionen sind der sog. funktionalen Medienpädagogik bzw. der Mediendidaktik zuzuordnen. Drittens fungieren neue Medien als Gegenstand von unterrichtlichen Aktivitäten und Reflexionen und erfordern somit eine zeitgemäße Fortführung bisheriger Versuche der Förderung von Medienkompetenz: Letztere Funktion gehört zur sog. reflexiv-praktischen Medienpädagogik bzw. zur Medienerziehung.“

Zuletzt zeigen WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 48ff) eine alternative Untergliederung unterrichtlicher Schwerpunkte der Mediennutzung auf, indem sie vier Bereiche auseinanderhalten (siehe Abbildung 10): Verwendung von Standardanwendungen, Ausprobieren und Einüben, lehrerzentrierte Mediennutzung sowie kreative, schülerorientierte Medienarbeit.

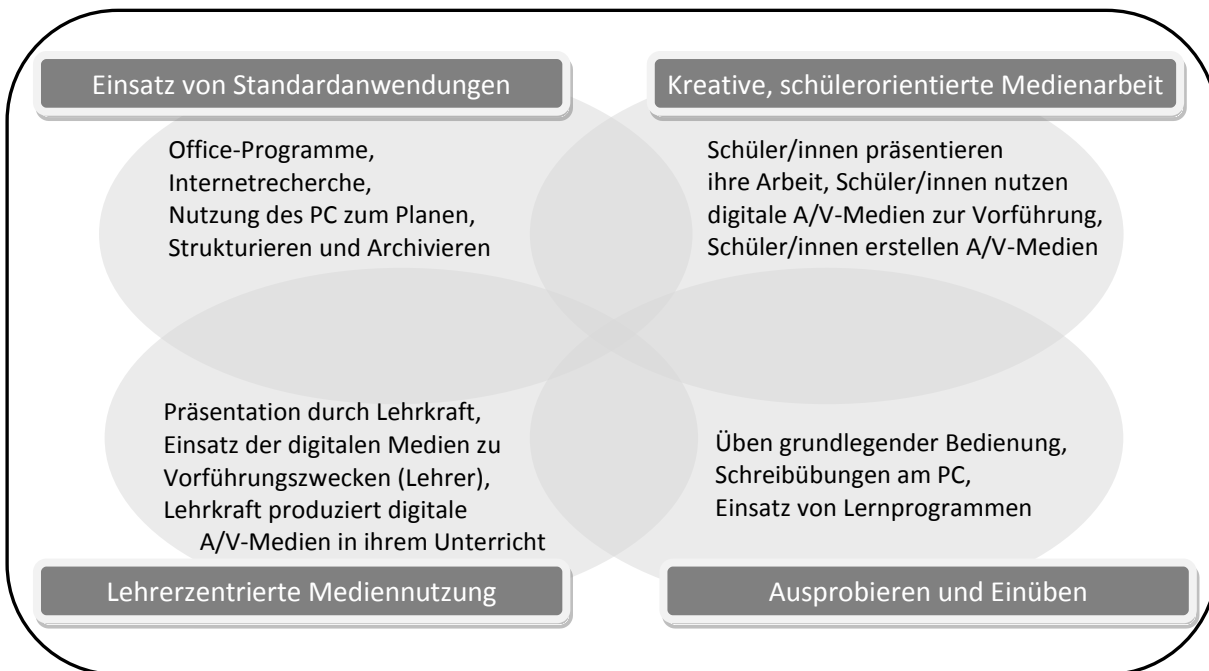


Abbildung 10: Unterrichtliche Schwerpunkte der Mediennutzung (WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 48)

Wie sieht es nun auf einer weniger abstrakten Ebene aus? Eine Möglichkeit ist es, Medien als **Arbeitsmittel**, im Sinne des Werkzeugcharakters von Medien, in den Unterricht zu integrieren (z. B. BLÖMEKE, 2002, S. 15 oder AUFENANGER, O. J. [1999], S. 5f). Dies scheint auch eine der gängigsten Einsatzformen zu sein (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 60 oder KÖSTER, 2005, S. 298). Bei MANDL ET AL. (2003, S. 243f) wird Recherche als gesonderter Anwendungsfall getrennt betrachtet und ist noch häufiger als schüleraktivierende Einsatzform vorzufinden, wobei ich dies unter die Kategorie Arbeitsmittel, welche bei den Autoren an zweiter Stelle

folgt, subsumieren würde. Somit fassen STOLPMANN ET AL. (2003, S. 33) mit ihrer Einschätzung der Mediennutzung die Situation hinsichtlich des Computers als Arbeitsmittel in meinen Augen recht gut exemplarisch zusammen: „Medien werden von den meisten Lehrkräften nur ergänzend in geringem Umfang im Unterricht genutzt und dann auch meistens in einer Form, die Werkzeugcharakter hat und klassische Unterrichtsformen abbildet, z.B. um Unterrichtsinhalte zu präsentieren oder Basiskompetenzen zu fördern.“ Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass Computer laut TULODZIECKI (2000, S. 473f) eher selten im Rahmen von Projektarbeit verwendet werden, wobei sich der Autor vor allem auf Grundschulen bezieht. Gleichwohl werden Medienprojekte immer wieder als ein vielversprechendes Anwendungsszenario propagiert und hierzu auch Gestaltungsempfehlungen ausgesprochen (z. B. LEIMEIER, 2005, S. 32f; SCHEUBLE & MOSER, 2003, S. 68; SONNABEND & AG MEDIENPROJEKTE, 2002, S. 23f; BLÖMEKE, 2002, S. 10f).

Somit sind nun einzelne Varianten des Medieneinsatzes deutlicher geworden, doch das Spektrum **didaktischer Funktionen** ist allemal größer. BOFINGER (2004, S. 42f) nennt etwa Übung, Sicherung oder Einführung. Oftmals werden Medien vor allem zu Übungszwecken im Unterricht herangezogen, wobei dies, wie ich später noch zeigen werde, fach- und schulformspezifisch schwankt. Daneben unterscheidet der Autor (ebd., S. 56) zwischen verschiedenen Sozialformen. Hier zeigt sich, dass Medien bei einem Drittel der Befragten lehrerzentriert, bei einem weiteren Drittel gruppendifferenziert und bei einem letzten Drittel sowohl gruppen- wie aufgabendifferenziert verwendet werden, wenngleich abermals schulform- und fachspezifische Abweichungen auftreten. In der Folgestudie hat BOFINGER (2007, S. 47f) eine leicht geänderte Unterscheidung vorgenommen und Unterrichtsformen als lehrerzentriert, lehrerstrukturiert oder offen klassifiziert. Dabei kann der Autor (ebd., S. 52ff) wenig überraschend nachweisen, dass Medieneinsatz mit der Unterrichtsform zusammenhängt, was sich derart äußert, dass von lehrerzentriert über offen bis hin zu lehrerstrukturiert die Einsatzhäufigkeit zunimmt. Deshalb folgert er, dass Computer vor allem in lehrerstrukturierten Settings, was auch schülerbeteiligt bedeutet, verwendet werden. Damit wird aber zugleich erkennbar, dass digitale Medien nach wie vor nur gelegentlich Anwendung finden für Binnendifferenzierung, für Individualisierung, für kooperatives Lernen oder für eigenständige Schülerarbeiten (z. B. MANDL ET AL., 2003, S. 242f oder STOLPMANN ET AL., 2003, S. 25).

Dennoch fällt es schwer, angesichts dieser Befunde diverse Angaben zum **benutzten Softwaretyp** einzuordnen. So wird zunächst erkennbar, dass am häufigsten Lernsoftware eingesetzt wird, worin sich einerseits das häufige Vorkommen der didaktischen Funktion „Übung“ widerspiegelt, was insbesondere im Primarbereich ausgeprägt ist, andererseits ist damit durchaus eine gewisse Individualisierung verbunden (z. B. KRÜTZER & PROBST, 2006, S. 14 oder MPFS, 2003, S. 42). Daneben spielt Anwendungssoftware, vor allem im Office-Bereich, eine große Rolle, insbesondere an Sekundarschulen (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 28 oder KRÜTZER & PROBST, 2006, S. 6). Schließlich stellen digitale Informationsmaterialien eine dritte große Gruppe der Anwendungen dar, welche zunehmend onlinebasiert sind oder im Zuge von Internet-Recherche zum Tragen kommen (z. B. BOFINGER, 2007, S. 97f; WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 45; MANDL ET AL., 2003, S. 238f). Insgesamt ist die Software sicherlich vom jeweiligen Unterrichtsfach abhängig, wie ich später noch darstellen werde; an dieser Stelle lassen sich als Beispiel KANWISCHER ET AL. (2004, S. 166f) anführen, wonach thüringische Geographie-Lehrer kaum mit Internet oder Computer, aber knapp zu einem Drittel mit Videos im Unterricht arbeiten. Darüber hinaus sind vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen unter dem Schlagwort „web 2.0“ weitere Einsatzmöglichkeiten des Internets denkbar, welche durch RÜDDIGKEIT (2006) skizziert werden, zudem besitzen diese Technologien dem

Autor (ebd., S. 39f) zufolge das Potenzial, die schulische IT-Infrastruktur zu entlasten³⁶. Insgesamt hat das Internet jedenfalls an Bedeutung gewonnen. Bei HUNNESHAGEN ET AL. (2000, S. 164f) wird es lediglich von knapp einem Fünftel der Befragten genutzt, was teilweise auch auf die mangelnde Ausstattung zurückgeführt wird, während KRÜTZER UND PROBST (2006, S. 8) belegen, dass die Internet-Nutzung im Lauf der letzten Jahre angestiegen ist.

Ein detaillierter Blick auf einzelne Studien bestätigt nicht nur bei KRÜTZER UND PROBST (2006, S. 27ff), dass der Medieneinsatz **schulformspezifisch** variiert. Während an Grund- und Förderschulen häufiger Lern- und Übungsprogramme sowie Klassenraum-PCs eine Rolle spielen, stehen an weiterführenden Schulen eher Anwendungsprogramme sowie Internet-Nutzung im Computerraum im Vordergrund (z. B. BOFINGER, 2007, S. 98f; WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 50f; BOFINGER, 2004, S. 44f; STOLPMANN ET AL., 2003, S. 24f). Daneben scheint mit höherem Alter der Schüler tendenziell die Arbeit am oder mit dem Computer im Unterricht zuzunehmen, so dass dies an weiterführenden Schulen häufiger der Fall ist (z. B. BOFINGER, 2007, S. 11f; BOFINGER, 2004, S. 14f; STOLPMANN ET AL., 2003, S. 33f). Lediglich der MPFS (2003, S. 40) gelangt zu gegenteiligen Ergebnissen, da dort Lehrkräfte von Grund- und Hauptschulen häufiger als Befragte von Realschulen und Gymnasien angeben, PCs im Unterricht einzusetzen, was eventuell daran liegt, dass sich die Angaben auf Computer-Nutzung ohne Internet beziehen. Neben der Schulform sind stets **fächerspezifische** Einsatzmuster der Medien vorzufinden, wobei dies zugleich miteinander zusammenhängt, wie etwa KRÜTZER UND PROBST (2006, S. 7) anmerken. Insgesamt scheint es so zu sein, dass erwartungskonform in technischen Fächern Computer häufiger und in musischen Fächern seltener verwendet werden (z. B. BOFINGER, 2007, S. 14f; BOFINGER, 2004, S. 16f; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 163f). Abschließend ist nochmals zu betonen, dass Art und Umfang des Medieneinsatzes letztlich von den Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte abhängen (z. B. BLÖMEKE, 2002, S. 20 oder SCHÜMER, 1991, S. 16).

Probleme beim Medieneinsatz

Nachdem ich nun grob skizziert habe, wie es um den Medieneinsatz bestellt ist, möchte ich noch auf einige bekannte Probleme eingehen, allerdings kann ich mich knapp fassen, da viele der folgenden Aspekte bereits unter den Voraussetzungen angesprochen wurden (siehe Punkt 5.1.2). Schwierigkeiten beginnen beispielsweise nach WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 19) schon bei der Internet-Nutzung dadurch, dass Rechtsfragen zu klären sind, etwa hinsichtlich des Daten- oder Jugendschutzes sowie des Urheberrechts. Auch auf einer weniger abstrakten Ebene werden Probleme erwähnt, so wird mitunter weiterhin mangelnde Infrastruktur als Hemmnis angeführt (z. B. INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG UND ARBEITSLEHRE, 2005, S. 31 oder KANWISCHER ET AL., 2004, S. 168). Nicht zu verachten sind auch die hohen zeitlichen Anforderungen, also im weiteren Sinne ebenfalls Ressourcen-Probleme (z. B. HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 171f oder TULODZIECKI, 2000, S. 470f). Zudem wird bisweilen beklagt, auch von den Lehrkräften selbst, nicht über ausreichend mediendidaktische Kenntnisse zum Computereinsatz zu verfügen (z. B. HRON & NEUDERT, 2006a, S. 77; TULODZIECKI, 2005b, S. 13; EHMKE ET AL., 2004, S. 56). Hierbei könnte eine Rolle spielen, dass Unterrichtskonzepte von Seiten der Medienpädagogik oftmals eher theoretisch-kognitiv ausgerichtet und so nur bedingt praxistauglich sind (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 150f oder DICHANZ, 2002, S. 5). Damit werden auch

³⁶ Da hierzu aktuell zu wenige Forschungsbefunde vorliegen, werde ich mich in dieser Arbeit nicht weiter damit und den Möglichkeiten beschäftigen, die web 2.0-Technologien wie Blogs oder Wikis offerieren. Es sei aber angemerkt, dass diese Instrumente in meinen Augen den Austausch zwischen Lehrern sowie zwischen anderen Akteuren des Schulwesens fördern und als ein Bindeglied zu sonstigen Gesellschaftsbereichen dienen könnten.

Gründe erkennbar, die in den beiden Bofinger-Studien vorne liegen bei den Angaben der Lehrkräfte, weshalb sie keine Medien einsetzen. In der ersten Erhebung ermittelte BOFINGER (2004, S. 18f), dass auf Medien im Unterricht vor allem deshalb verzichtet wird, da kein Mehrwert erkennbar ist, aber auch wegen mangelnder Ausstattung oder ungeeigneter Software. In der Folgestudie kann BOFINGER (2007, S. 33f) zeigen, dass hierbei eine Verschiebung stattfand, denn nun liegt bei den Begründungen für den Medienverzicht der gestiegene Zeitdruck vorne, gefolgt von den Argumenten, es sei kein Mehrwert erkennbar oder andere Methoden seien geeigneter, wobei die Verweigerungsgründe zwischen den Schulformen differieren. Jedenfalls gelangt der Autor (2007, S. 37 und 2004, S. 25) zur Folgerung, dass mit den Überzeugungen sowie den Ressourcen gleich zwei Hürden zu überwinden sind, bevor es zum Medieneinsatz kommt und er deshalb vorschlägt, zunächst Unterrichtsbeispiele anzubieten, um das Interesse zu wecken und Potenziale aufzuzeigen. Damit könnte dem Mehraufwand bei der Vorbereitung eines Medieneinsatzes begegnet werden, denn dies ist zusätzlich als ein Element des Zeitproblems aufzufassen (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 94 oder BOFINGER, 2004, S. 49f). Anfangsprobleme müssen zunächst durch Pioniere überwunden werden, bevor Erfolge sichtbar werden und sich somit Anregungscharakter im Kollegium entfalten kann (WIGGENHORN & VORNDRA, 2003, S. 15 oder HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 179f).

Insgesamt ist mit TULODZIECKI (2005b, S. 7) eine nicht allzu optimistische Bilanz zur Medienverwendung in der Schule zu ziehen: *„Trotz vielfältiger Initiativen zur Ausstattung der Schulen bleiben die Nutzungszahlen weit hinter den Möglichkeiten zurück. Zugleich kann man die Ergebnisse so deuten, dass an deutschen Schulen das didaktische Potenzial, das die Medienverwendung bietet, nicht hinreichend ausgeschöpft wird.“* Beispielsweise haben MANDL ET AL. (2003, S. 251) darauf aufmerksam gemacht, dass weniger eine höhere Quantität des Medieneinsatzes als vielmehr die qualitative Veränderung der Lehr- und Lernkultur an der Schule Ziel sein sollte, weshalb ich im nächsten Abschnitt auf diesbezügliche Potenziale der Medien eingehen werde. Nicht zuletzt gilt, etwa nach BLÖMEKE (2002, S. 16), dass Art und Form des Medieneinsatzes adäquat zur avisierten Unterrichtsfunktion sein müssen.

5.1.4 Potenziale des Medieneinsatzes

Den digitalen Medien werden vielfältige Potenziale zugesprochen, womit oftmals auch die damit einhergehenden Anforderungen und Anstrengungen beim Unterrichtseinsatz (siehe Punkt 5.1.2) legitimiert werden sollen. Dies geschieht beispielsweise recht unspezifisch durch die KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000, S. 20): *„Wie es auch in anderen Bereichen der Gesellschaft beobachtet wird, erfordern die IKT sowohl regelmäßig wiederkehrende, als auch ständig höhere Ausgaben. Sie finden jedoch ihre volle Rechtfertigung in der Innovation, qualitativen Verbesserung, Umstellung und Effizienz der Lehr- und Lernprozesse.“* Als ein Vorteil der digitalen Medien wird beispielsweise deren Möglichkeit zur Individualisierung angeführt (z. B. KÖSTER, 2005, S. 276 oder ERNST-FABIAN, 2005, S. 139ff). Doch welche Auswirkungen hat es, wenn Computer im Unterricht verwendet werden? Ich will im Weiteren versuchen, einen kompakten Überblick zu ausgewählten empirischen Befunden zu geben, werde dabei allerdings gelegentlich theoriebasierte Aussagen integrieren. Meine nachfolgenden Ausführungen habe ich aus Übersichtsgründen unterteilt in die Bereiche Lehr- und Lernkultur, Lernerfolg und Motivation sowie Kompetenzen, wobei dies eine rein analytische Trennung ist, da die einzelnen Aspekte eng miteinander verknüpft sind. Deshalb will ich abschließend noch kurz über die Forschungslage reflektieren, um die Befunde einordnen zu können.

Lehr- und Lernkultur

Unterstützt durch die digitalen Medien scheint es möglich, den Unterricht offener und schülerzentrierter zu gestalten (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 130; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 168; HANNAFIN & HAWKINS, 1998, S. 17f). Infolgedessen geben die von MANDL ET AL. (2003, S. 246f) befragten Schüler an, bei Computerarbeit im Unterricht ihren Lehrer häufiger als Coach zu erleben, während gleichzeitig die Lehrkräfte aussagen, öfters individuell zu unterstützen. Ein Grund könnte sein, dass durch die digitalen Medien der Unterricht zunehmend problemorientiert gestaltet wird (z. B. JONAS, 2004, S. 31). Gerade das Potenzial der Medien, problemorientiertes, kooperatives sowie selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zu ermöglichen und somit eine konstruktivistischere Unterrichtsgestaltung zu befördern, wird immer wieder hervorgehoben (z. B. MANDL ET AL., 2003, S. 291; BLÖMEKE, 2002, S. 20; BLK, 1987, S. 32f). Diesbezüglich führen MANDL ET AL. (1998, S. 36) aus:

„Zu favorisieren sind Unterrichtskonzepte, die den Einsatz der neuen Medien dazu nutzen, traditionelle Unterrichtsstrukturen, die konstruktive Aktivitäten, Selbststeuerung, Reflexion und Kooperation der Lernenden einschränken oder verhindern, in Richtung auf problemorientierte Lernumgebungen zu verändern. [...] Mit dem Postulat nach einer ‚Balance zwischen Instruktion und Konstruktion‘ wie es im Leitkonzept der Problemorientierung vertreten wird [...], besteht die Chance, diese Phase des Übergangs zu erleichtern.“

Tatsächlich werden diese Annahmen in mancherlei Hinsicht erfüllt, wie sich später in Bezug auf einzelne Kompetenzen zeigen wird. An dieser Stelle lässt sich zumindest konstatieren, dass Schüler durch die Verwendung von Medien im Unterricht zu kooperativem Lernen angeregt werden (z. B. PREUSSLER & SCHULZ-ZANDER, 2004, S. 139; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 165; HANNAFIN & HAWKINS, 1998, S. 18). Zudem werden nach HÄUPTLE (2006, S. 252) mitunter auch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrern aufgrund von Computereinsatz, in diesem Falle Notebooks, gefördert. In Einklang damit steht auch das Befragungsergebnis von HUNNESHAGEN ET AL. (2000, S. 166) unter Schulleitungen, welche über mehr fächerübergreifenden Unterricht und das gelegentliche Aufbrechen der üblichen Klassenraumsituation infolge des Medieneinsatzes berichteten.

Lernleistung und Motivation

Sämtliche Bemühungen, die Unterrichtsqualität zu steigern, dienen schlussendlich dem Ziel, den **Lernerfolg** der Schüler zu steigern. Welchen Beitrag können aber hierzu die digitalen Medien leisten? Bisweilen wird diesbezüglich von Befragten allgemein über gestiegenen Lernerfolg berichtet, teilweise scheinen gerade die schwächeren Schüler vom Medieneinsatz zu profitieren (z. B. LEIMEIER, 2005, S. 235f; HAMM, 2001, S. 166; AUFENANGER, O. J. [1999], S. 29). Erstaunlicherweise findet sich bei MANDL ET AL. (2003, S. 249f) sogar eine etwas positivere Einschätzung des Lernerfolgs durch befragte Lehrkräfte im Vergleich zu den ebenfalls befragten Schülern. Wie sich später noch zeigen wird, ist die Auswirkung des Medieneinsatzes auf konkrete Fachleistungen umstritten oder oftmals nicht existent, sind diese doch von einer Vielzahl von Faktoren abhängig (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 213f). Gleichwohl berichten beispielsweise HANNAFIN UND HAWKINS (1998, S. 16f) darüber, dass Medieneinsatz den Lernerfolg in verschiedenen Bereichen wie Mathematik, kreatives Schreiben oder Biologie gesteigert hat. Gesondert untersucht wurde in der zweiten PISA-Studie aus dem Jahr 2006 der Effekt von Computernutzung auf die Mathematik-Leistung, und es zeigte sich, dass je nach Art und Umfang des Computerumgangs durchaus bessere Testergebnisse in Mathematik damit einhergehen, wenn beispielsweise schon länger, vor allem privat und moderat, mit dem Computer gearbeitet wurde (z. B. OECD, 2006, S. 64ff oder PRENZEL ET AL., O. J. [2006], S. 10).

Neben den eher geringen Auswirkungen auf Lernleistung sind es vor allem unspezifische, aber dennoch für den Lernerfolg durchaus relevante Effekte im affektiven Bereich, die beim Medieneinsatz auftreten. So wird immer wieder über eine erhöhte **Motivation** berichtet, wenn Computer oder Internet im Unterricht verwendet werden (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 43f; SCHAUMBURG ET AL., 2007, S. 96ff; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 165; AUFENANGER, O. J. [1999], S. 16; HANNAFIN & HAWKINS, 1998, S. 8). Nach LEIMEIER (2005, S. 236) ist diese gesteigerte Motivation insbesondere bei Schülergruppen zu beobachten, die sonst eher schwierig zu motivieren sind. Dementsprechend ist es wenig überraschend, dass laut BOFINGER (2007, S. 69f) der Mehrwert digitaler Medien aus Lehrersicht in deren positivem Effekt auf die Lernmotivation der Schüler gesehen wird. Allerdings ist nach HÄUPTLE (2006, S. 75) anzumerken, dass die erhöhte Schülermotivation beim Medieneinsatz vom Alter insofern beeinflusst wird, dass dies bei jüngeren Schülern deutlicher spürbar ist. Jedenfalls könnte eine Ursache für die gesteigerte Motivation darin liegen, dass Schüler gelegentlich angeben, der Unterricht sei interessanter gestaltet, wenn Computer verwendet werden (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 58 oder MANDL ET AL., 2003, S. 248f). In eine ähnliche Richtung geht der Befund, dass der Unterricht mehr Spaß macht, wenn darin digitale Medien eingebettet sind (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 138; HAMM, 2001, S. 164f; HANNAFIN & HAWKINS, 1998, S. 18). Zusammenfassend lässt sich all dies recht gut festhalten mit der Einschätzung durch HUNNESHAGEN ET AL. (2000, S. 179):

„Obwohl sie das Unterrichten mit den neuen Medien als anstrengender und zeitaufwendiger einstufen, empfinden die Lehrpersonen das Unterrichten als befriedigender. Damit wird keine Kausalbeziehung in dem Sinne behauptet, dass Technikeinsatz zu einer gesteigerten Bereitschaft, Unterricht zu reformieren, führt. Mindestens ebenso plausibel ist die Annahme, dass reformbereite und ihre Arbeit reflektierende Lehrpersonen Computer als Werkzeug und Medium nutzen. Festzuhalten ist aber, dass der Unterricht mit IKT-Einsatz Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen mehr Spaß macht und dass sich in den Augen beider Gruppen Ansätze für positive Veränderungen des Lernprozesses ergeben. Es erscheint beachtenswert, dass das Lernklima unter Einsatz der IKT mehrheitlich positiv beurteilt wird.“

Kompetenzen

Medieneinsatz im Unterricht führt nicht nur zu erhöhter Motivation und teilweise besseren Fachleistungen, sondern wirkt sich darüber hinaus auf fachübergreifende Kompetenzen aus. Erwartungskonform ist sicherlich eine erhöhte **Medienkompetenz** infolge der Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 49f; SCHAUMBURG ET AL., 2007, S. 109ff; HRON & NEUDERT, 2006a, S. 78; LEIMEIER, 2005, S. 235; WIGGENHORN & VORNDRA, 2003, S. 12f). Daneben geben Lehrkräfte in diversen Studien an, dass sie bei ihren Schülern mehr **Eigen- und Selbstständigkeit** beobachten als Folge der Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Unterricht (z. B. SCHAUMBURG ET AL., 2007, S. 101f; MIETHNER & SCHULTE, 2005, S. 334; MANDL ET AL., 2003, S. 245; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 165f). Dies liegt vor allem im Potenzial der digitalen Medien begründet, die beispielsweise individuelles oder projektorientiertes Lernen in gewisser Eigenverantwortung ermöglichen und somit selbstständiges Handeln fördern (z. B. LEIMEIER, 2005, S. 236 oder AUFENANGER, O. J. [1999], S. 12). Stellvertretend für diese Annahme lässt sich beispielsweise JONAS (2004, S. 25) zitieren: *„Die hier nicht vollständig angeführten Ergebnisse der schriftlichen Befragung lassen begrenzte Schlüsse auf eine neue Lehrkultur zu: Neue Lehrkultur ist in einem erheblichen Maße an neue Medien gebunden. Der Computer unterstützt alle didaktischen Funktionen im Lehr-Lern-Prozess, fördert vor allem auch Lernformen, die dem Prinzip der Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit folgen.“* Hierzu ist mit HÄUPTLE (2006, S. 156f) jedoch zu ergänzen, dass Kompetenzentwicklungen der Schüler stark durch individuelle Merkmale mitbestimmt werden. Der Medienein-

satz im Unterricht ist eher als indirekte Fördermaßnahme anzusehen, welche vor allem dadurch zustande kommt, dass digitale Medien zumindest potenziell die Lehr- und Lernkultur verändern können und dadurch wiederum mehr Selbstständigkeit der Schüler ermöglichen. Insofern ist es verständlich, dass digitale Medien zwar durchaus dazu führen können, die **Kooperationskompetenz** zu erhöhen, allerdings wird dies oftmals eher zurückhaltend beurteilt (z. B. HRON & NEUDERT, 2006a, S. 78; PREUSSLER & SCHULZ-ZANDER, 2004, S. 139; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 165f). Analog verhält es sich mit der oftmals als Schlüsselqualifikation titulierten **Problemlösefähigkeit**, welche ebenfalls partiell positiv durch den Medieneinsatz beeinflusst wird (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 165 oder HANNAFIN & HAWKINS, 1998, S. 17f).

Forschungslage

Nachdem ich nun einige, vorwiegend empirische Befunde zum Effekt des Medieneinsatzes im Unterricht dargestellt habe, möchte ich nun die Aussagekraft dieser Ergebnisse etwas relativieren. Zunächst ist zu bedenken, dass die Forschungslage, insbesondere hinsichtlich digitaler Medien, häufig als eher unzureichend eingeschätzt wird, also kaum systematische sowie übergreifende Studien und dadurch wenig wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse vorliegen, (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 8 oder AUFENANGER, O. J. [1999], S. 5). In diesem Sinne äußert sich auch TULODZIECKI (2005b, S. 5): *„Insgesamt ist die empirische Forschung zur Mediendidaktik in Deutschland allerdings nur schwach ausgeprägt. Wenn auch immer wieder einzelne interessante Studien veröffentlicht werden, dominiert bei Übersichtsdarstellungen doch der Rückgriff auf Studien und Meta-Studien aus dem angloamerikanischen Raum [...]“*. Zudem ist es, wie ich es schon unter Punkt 4.2.1 bezüglich der Messbarkeitsproblematik angesprochen habe, sehr schwierig, eindeutige Ergebnisse zu erhalten, da oftmals mehrere Erklärungen infrage kommen, wie es etwa die OECD (2006, S. 59 und S. 71) beim Zusammenhang von Mathematik-Leistung und Computernutzung aufzeigt. So schreibt auch die KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000, S. 10): *„Trotz einer positiven Einstellung gegenüber der Rolle der IKT bleibt es schwierig, aus wissenschaftlicher Sicht eine Korrelation zwischen den Investitionen in die IKT und den Schulergebnissen herzustellen. Deshalb bedürfte es weiterer Anstrengungen, um die effizientesten Arbeitsweisen genauer identifizieren und bewerten zu können.“*

Es ist auch nicht verwunderlich, dass gelegentlich konstatiert wird, Computer würden sich etwa auf fachliche Leistungen nicht sonderlich auswirken (z. B. PRENZEL ET AL., O. J. [2006], S. 10; HÄUPTLE, 2006, S. 184f; SCHEUBLE & MOSER, 2003, S. 68f). Dies könnte daran liegen, dass sich die Effekte nur schwer ermitteln lassen. Etwas plausibler erscheint mir die Erklärung, dass mit dem Einsatz digitaler Medien nur partiell Auswirkungen auf die schulische Organisation sowie Lehr- und Lernkultur einhergehen (z. B. MIETHNER & SCHULTE, 2005, S. 333 oder SCHOLL & PRASSE, 2001, S. 23). So kann auch BOFINGER (2007, S. 135 und 2004, S. 56) darlegen, dass digitalen Medien nicht automatisch zu innovativem Unterricht führen. Generell gilt nach KERRES (2003, S. 6): *„Der Lernerfolg ist unabhängig von dem eingesetzten Mediensystem. Das Lernen mit Medien schneidet nicht schlechter ab als konventioneller Unterricht. Von der systematischen und grundsätzlichen Überlegenheit eines bestimmten Mediensystems oder einer Verbundlösung kann nicht ausgegangen werden.“* Bisweilen werden gar negative Folgen mit der Verwendung von Computern auf die Fachleistung verbunden, wobei dies vor allem bei sehr häufiger Nutzung vorzukommen scheint oder an der Art der Nutzung liegt (z. B. OECD, 2006, S. 73 oder FUCHS & WÖBMANN, 2005, S. 6ff). Insgesamt hat es den Anschein, dass Medieneinsatz im Unterricht mit positiven Effekten verbunden ist (z. B. MANDL ET AL., 2003, S. 251). Zudem stimmt eine große Mehrheit der von BOFINGER (2004, S. 53f) befragten Lehrer

zumindest eingeschränkt zu, dass es sich lohnt, Medien im Unterricht zu verwenden, wobei dies fächer- und schulformspezifisch variiert. Ein weiteres Indiz hierfür ist, dass Lehrkräfte, die erfahren sind mit dem Medienumgang im Unterricht, noch überzeugter von deren Mehrwert sind und künftig noch häufiger mit Medien im Unterricht arbeiten wollen (z. B. BOFINGER, 2007, S. 96; MANDL ET AL., 2003, S. 244f; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 179).

Herausforderungen

Gleichwohl ist es notwendig, spezielle Implementationsanstrengungen (siehe Punkt 5.1.2) zu unternehmen, damit digitale Medien im Sinne von JONAS (2004, S. 34) als eine Art Katalysator die Schul- und Unterrichtsentwicklung beschleunigen können. Dies wird auch von MANDL ET AL. (1998, S. 21f) betont:

„Das Aufstellen multimediafähiger Computer im Klassenzimmer, die Herstellung einer schulinternen technischen Infrastruktur und der Anschluß an das Internet sind notwendige Voraussetzungen für die Nutzung der neuen Medien im Unterricht. Ausreichend sind diese grundlegenden Maßnahmen allerdings nicht. Die Lernpotentiale der neuen Medien müssen erkannt und analysiert und mit den unterrichtlichen Möglichkeiten vor Ort verknüpft werden. [...] Wenig erfolgversprechend ist es, neue Technologien dem nach traditioneller Lehr- Lernauffassung ablaufenden Unterricht einfach hinzuzufügen. Vielmehr geht es darum, die neuen Medien als Impuls für einen Wandel ineffektiv gewordener Unterrichtsformen zu sehen.“

Dabei bestehen die Herausforderungen insbesondere darin, dass digitale Medien erst dann ihre Potenziale entfalten, wenn sie adäquat mediendidaktisch und pädagogisch in den Unterricht integriert werden (z. B. HAMM, 2001, S. 165; AUFENANGER, 1999, S. 8; HANNAFIN & HAWKINS, 1998, S. 21). In diesem Zusammenhang geht es auch darum, die digitalen Medien als wichtige Ergänzung sowie Bereicherung bisheriger Lern- und Unterrichtsformen aufzufassen (z. B. BOFINGER, 2004, S. 62 oder AUFENANGER, O. J. [1999], S. 28). Deshalb soll abschließend auf die damit verbundenen Anforderungen eingegangen werden, wie sie BOFINGER (2007, S. 81) folgendermaßen umschreibt:

„Die Analyse zeigt, dass es nicht nur darum gehen kann, modernste, zeitgemäße digitale Technologie in die Schulen zu bringen und sie regelmäßig und selbstverständlich im Alltagsunterricht zu nutzen. Wenn der Ertrag digitaler Medien nicht unter den Möglichkeiten bleiben soll, ist dafür eine moderne, schülerorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung der entscheidende Ausgangspunkt, auf den in einem weiteren Schritt ein darauf aufbauendes und integriertes Medienkonzept folgt.“

5.1.5 Medienkompetenz und Mediennutzung

Beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist das Konzept der Medienkompetenz von zentraler Bedeutung, allerdings werde ich nur sehr grob die Komplexität dieses Ansatzes skizzieren können, da ich andernfalls den Rahmen dieses Abschnitts sprengen würde. Wie sich zeigen wird, ist ein Aspekt von Medienkompetenz die Kenntnis des Medienumgangs, weshalb ich im Anschluss zum Punkt „Medienkompetenz“ versuchen möchte, hierzu in Punkt „Mediennutzung“ ebenfalls einen kompakten Überblick zu bieten.

5.1.5.1 Medienkompetenz

Wie schon gesehen, haben digitale Medien einen tiefgreifenden und nachhaltigen Eingang gefunden in vielfältige Lebensbereiche³⁷, weshalb daraus für Medienkompetenz ein ähnlicher Stellenwert wie für die klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen abgeleitet

³⁷ Hiermit begründet sich auch die Relevanz von Medien für die Schule (siehe Punkt 5.1.1).

wird (z. B. WIGGENHORN & VORNDRAN, 2003, S. 13 oder MANDL ET AL., 1998, S. 9f)³⁸. Dabei gilt nach SCHIERSMANN ET AL. (2002, S. 33), dass Medienkompetenz letztlich eine Querschnittskompetenz ist, die sich zusammensetzt aus verschiedenen, miteinander verknüpften Komponenten, woraus die Autoren schließlich ein Baustein-Modell entwickeln. Später resümieren die Autoren (ebd., S. 51) hierzu:

„Das Feld der Medienkompetenz, das sich prima facie als sehr unstrukturiert und weitläufig darstellt, haben wir in drei Bausteine inhaltlicher Anfüllung geordnet: Handhabung und Gestaltung von technischen Systemen, Gestaltung von sozio-technischen Systemen, kundige Kritik. Diese Bausteine unterscheiden wir ihrerseits unter Bezugnahme auf die analytisch voneinander unabhängigen Dimensionen Was, Wozu und Wie.“

Eine vergleichbare Unterteilung von Medienkompetenz findet sich immer wieder, beispielsweise unterscheiden MANDL UND KRAUSE (2001, S. 13f) zwischen Mediennutzung, Informationsbewertung und den gesellschaftlichen Aspekten von Medien³⁹. Auf Lehrkräfte gemünzt, die die Medienkompetenz der Schüler entwickeln und fördern sollen, werden diverse zusätzliche Elemente ergänzt, welche angesichts dieser Aufgabe notwendig erscheinen. So hat die BLK (1995, S. 40) ein relativ weitreichendes Verständnis zugrundegelegt:

„Vorrangig ist die Sensibilisierung für die gesellschaftliche und pädagogische Bedeutung der Medienentwicklung. Analysen des technischen Fortschritts im Medienangebot und die Erörterung der damit verbundenen Medieneinflüsse und Medienwirkungen sollten zum Grundangebot der Fortbildung gehören. Die Fortbildung darf sich nicht nur auf die Ausbildung von Anwendungskompetenz oder gar nur auf technisches Training beschränken, sondern muß zur Beurteilungs-, Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz führen.“

Demzufolge hat später die KMK (1998, S. 3ff) als Bereiche einer medienpädagogischen Qualifikation von Lehrkräften bestimmt: Anwendungs-, Analyse-, Kommunikations-, Gestaltungs- und Managementfähigkeit. Dies findet sich ähnlich wieder bei BLÖMEKE (2001, S. 10) oder HERZIG (2004, S. 586ff). Dort werden fünf Teilkompetenzen aufgeführt, da Lehrkräfte zur medienpädagogischen Arbeit neben a) Medienkompetenz im engeren Sinne auch auf b) mediendidaktische und c) medienerzieherische Kompetenzen sowie darüber hinaus auf d) sozialisationsbezogene und e) schulentwicklungsbezogene Kompetenzen im Medienzusammenhang zurückgreifen können sollten. Damit wird deutlich, dass die eher technische Handhabung von Medien nicht im Zentrum stehen sollte, wobei zusätzlich die Einstellung der Lehrer relevant ist und darüber hinaus auch Kenntnisse vorliegen sollten zur Mediennutzung der Schüler (WIGGENHORN & VORNDRAN, 2003, S. 16f oder TULODZIECKI, 1996, S. 180). Infolgedessen lässt sich mit WILDE (2003, S. 12) konstatieren: *„Handlungskompetenz lässt sich nicht auf Handhabungskompetenz reduzieren – Medienhandhabungskompetenz ist nur ein Aspekt von Medienkompetenz. Aber auch Medienkompetenz allein reicht für Lehrer nicht aus. Neben persönlicher Medienkompetenz benötigen sie – allgemeine, fach- und schulstufenspezifische – medienpädagogische und mediendidaktische Kompetenz.“* Noch zu ergänzen ist, dass sich Medienkompetenz auch auf den Umgang mit dem Internet bezieht (HAMM, 2001, S. 185).

³⁸ Als besondere Merkmale der neuen Medien werden zumeist Vernetzung, Interaktivität und Digitalisierung genannt, womit erweiterte technische und soziale Nutzungsmöglichkeiten ebenso einhergehen wie vereinfachter globaler Datenzugriff oder Einsatz als Kommunikations- und Partizipationsmittel (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 136f; GROEBEL, 2001, S. 82ff; AUFENANGER, O. J. [1999], S. 5).

³⁹ Ich werde an dieser Stelle nicht weiter auf die Vielzahl anderer, oftmals sehr umfangreicher und differenzierter Modelle zur Medienkompetenz – bekannte Autoren in diesem Zusammenhang sind etwa Dieter Baacke, Bernd Schorb oder Stefan Aufenanger – eingehen. Im Rahmen dieses Kapitels will ich lediglich einen knappen Eindruck vermitteln über die mannigfaltigen und reichhaltigen Dimensionen von Medienkompetenz sowie damit einhergehende Implikationen andeuten.

Werden Lehrkräfte gefragt, was sie unter Medienkompetenz verstehen, so verbinden sie damit laut MPFS (2003, S. 19) hauptsächlich einen kritischen Umgang mit sowie eine selbstbestimmte Nutzung von Medien. Kinder und Jugendliche verstehen demgegenüber unter diesem Begriff vor allem medientechnische und medienpraktische Kompetenz, wobei die Befragten ihre Computer- und Internetfähigkeiten, welche mit steigendem Alter besser werden, beispielsweise im Verhältnis zum Umgang mit Handys weniger gut einstufen (MPFS, 2006, S. 48f). So sehen es Lehrer gemäß MPFS (2003, S. 20f) mit als ihre Aufgabe an, in der Schule den Umgang mit PC, aber auch mit Fernsehen sowie Büchern zu vermitteln und legen dabei für jüngere Schüler den Schwerpunkt eher auf Bücher, während bei älteren Schülern die schulisch angeleitete Auseinandersetzung mit dem Internet wichtiger wird. Laut GROEBEL (2001, S. 97) kann Medienkompetenz durch drei miteinander zusammenhängende und aufeinander aufbauende pädagogische Strategien, nämlich Mediendidaktik, Medienerziehung und Kommunikationsbildung, erreicht werden, was er am Beispiel Internet illustriert:

„Das Internet bietet zahlreiche Lehrmittelangebote (Mediendidaktik), ermöglicht den direkten Vergleich aller Übertragungsarten und inhaltlichen Angebote (Medienerziehung) und ist eine der grundlegenden medialen Infrastrukturen, anhand derer sehr komplexe gesellschaftliche Abläufe thematisiert werden können: Fragen der Bürger-Partizipation etwa, des Konsums oder der Wirtschaftsbeziehungen (Kommunikationsbildung).“

Gleichzeitig betonen SCHIERSMANN ET AL. (2002, S. 54), dass hierzu auch der Alltag der Kinder und Jugendlichen einbezogen werden sollte, etwa über Projektarbeit, da somit stärker deren Lebenswirklichkeit berücksichtigt wird, weshalb die Autoren schreiben: *„Eine Verschränkung formalisierter und nicht formalisierter Lernkontexte kann gelingen, wenn die pädagogische Intervention nicht in direktivem oder gar instruktionalistischem Sinn missverstanden wird, sondern auch in formalisierten Lernarrangements eine Mischung von Fremd- und Selbststeuerung angestrebt wird.“* Allerdings stellen die Autoren (ebd., S. 59) ebenso wie der ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (2001, S. 19) fest, dass oftmals noch Konzepte fehlen, wie die Lehrenden selbst die notwendigen Kenntnisse erlangen können, um Medienkompetenz vermitteln zu können⁴⁰. An dieser Stelle möchte ich lediglich kurz zwei Aspekte im Vorgriff erwähnen. So wird zum einen gefordert, sich mittels authentischer Settings, welche es auch zulassen, an medienbiographischen Erfahrungen anzusetzen, mit Medien sowohl aktiv wie reflexiv auseinanderzusetzen (z. B. SÜSS ET AL., 2003, S. 102; SCHIERSMANN ET AL., 2002, S. 65f; BLÖMEKE, 2001, S. 29). Parallel dazu sollten nach WILDE (2003, S. 12) Lehrkräfte sich bewusst in der Rolle des Lernenden erleben:

„Um habitualisierte Vorstellungen von Lehren und Lernen zu verändern bedarf es – neben technischer Kompetenz und neben Kenntnissen über lerntheoretische und fachdidaktische Prinzipien – nicht zuletzt auch der Impulse zur Auseinandersetzung mit dem Lernen im Allgemeinen und dem Lernen der Kinder im Besonderen. Die neuen Medien bringen es aktuell mit sich, dass Lehrende mit langjähriger Berufserfahrung sich – oft seit langer Zeit wieder einmal – selbst in der Situation der Lernenden finden. Dies zu erleben, setzt oft ein Nachdenken über das Lernen in Gang.“

5.1.5.2 Mediennutzung

In diesem Abschnitt zur Mediennutzung möchte ich anhand einiger ausgewählter Studien auf die Mediensituation für drei unterschiedliche Gruppen, nämlich für Kinder und Jugendliche,

⁴⁰ Wie sich später noch zeigen wird, gibt es diesbezüglich diverse Gestaltungsempfehlungen (siehe Punkt 5.2.2.2).

also Schüler, für Lehrer und schließlich noch für Lehramtsstudenten, eingehen, mit besonderem Fokus auf Computer sowie Internet.

Schüler

Eine wiederholt vorgebrachte Begründung für die Notwendigkeit, Medien in der Schule mit zu berücksichtigen, beruht auf dem Argument, Medien seien Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Dieser Annahme möchte ich kurz auf den Grund gehen und den Sachverhalt mithilfe empirischer Befunde illustrieren. Wie schon gesehen, ist Medienkompetenz eine Voraussetzung für den Umgang mit Medien (siehe Punkt 5.1.5.1), welche WIGGENHORN UND VORNDRAH (2003, S. 16) für Schüler unter anderem dergestalt operationalisieren, dass sie die Fähigkeit zu reflektierter Mediennutzung sowohl zu Hause als auch in der Schule umfasst. Bei Umfragen zeigt sich, dass Schüler häufiger zu Hause als in der Schule sowie in der Schule eher selten den PC nutzen und vermutlich deshalb Schüler mehr Computereinsatz im Unterricht wünschen, was aber auch daran liegen kann, dass Schüler gerne am PC arbeiten (z. B. MPFS, 2006, S. 32; MIETHNER & SCHULTE, 2005, S. 334; MANDL ET AL., 2003, S. 237f; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 161f). Allerdings wird mitunter erkennbar, dass die Schule nur eine untergeordnete Rolle spielt, wenn es darum geht, den Computerumgang zu erlernen (z. B. IT-BILDUNGSNETZ, 2007, S. 2; MPFS, 2006, S. 28; PRENZEL ET AL., 2004, S. 17f). Generell sind fast alle Schüler computererfahren und haben zu Hause Zugang zu PCs, wobei dies jeweils mit höherem Alter und besserem sozioökonomischen Status noch zunimmt (z. B. MPFS, 2007, S. 31f; WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 55; MPFS, 2006, S. 13f; OECD, 2006, S. 18; OECD, 2000, S. 136). Eine Mehrheit von mindestens 60% der befragten Schüler nutzt wöchentlich, oft sogar mehrmals die Woche den Computer (z. B. MPFS, 2007, S. 32f; MPFS, 2006, S. 26; OECD, 2006, S. 40f; OECD, 2000, S. 137). Bei der Frage, inwieweit am PC Lernsoftware benutzt wird, gibt es abweichende Ergebnisse: Während dies bei der PISA-Studie (OECD, 2006, S. 45f) eher selten der Fall ist, so gilt nach MPFS (2006, S. 38f), dass fast die Hälfte der jüngeren Befragten zumindest wöchentlich Lernprogramme benutzt und diese sogar bei drei Vierteln der Schüler beliebt sind. Ältere Schüler nutzen den PC sogar am häufigsten für schulische Tätigkeiten, das Interesse an Computerspielen nimmt mit dem Alter ab (MPFS, 2007, S. 33f). Fast durchgehend werden dabei geschlechtsspezifische Nutzungsmuster erkennbar. Generell scheinen Jungen etwas erfahrener mit dem Computer zu sein und sie sind dem PC gegenüber auch positiver eingestellt und etwas experimentierfreudiger als Mädchen (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 51f; MPFS, 2006, S. 27ff; OECD, 2006, S. 38ff). Vor diesem Hintergrund wird regelmäßig gefordert, durch Computereinsatz in der Schule den Geschlechtsunterschied zu vermindern (z. B. OECD, 2006, S. 56 oder SCHEUBLE & MOSER, 2003, S. 69). Laut TNS INFRATEST (2007, S. 44) gilt Bildung als Schlüssel zur Überwindung des „Gender-Gap“ – auch bei der Mediennutzung.

Im Hinblick auf die Internet-Verwendung der Schüler wird deutlich, dass mittlerweile fast flächendeckend Internet-Zugang verfügbar ist und in den letzten Jahren immer mehr Schüler angeben, regelmäßig online zu sein (MPFS, 2007, S. 37f; MPFS, 2006, S. 39f; SCHOLL & PRASSE, 2001, S. 23; OECD, 2000, S. 137). Aktuelle Studien zeigen, dass zunehmend private Breitband-Anschlüsse vorliegen; während inzwischen gut 60% der Bevölkerung online sind, so scheint bei Jugendlichen nahezu eine Sättigung erreicht, da fast alle von ihnen das Internet benutzen (z. B. GSCHIEDLE & FISCH, 2007, S. 393ff; VAN EIMEREN & FREES, 2007, S. 363f; TNS INFRATEST, 2007, S. 8ff). Es sind mit Kommunikation, Unterhaltung und Spiele drei Nutzungsarten festzustellen, wobei nach wie vor Information der wichtigste Grund für Internet-Nutzung ist und Suchmaschinen sowie E-Mail am häufigsten verwendet werden (z. B. VAN EIMEREN & FREES, 2007, S. 367ff; MPFS, 2007, S. 39f; OECD, 2006, S. 43). Insgesamt gilt, dass sich das Internet als

dritte Säule des Medienkonsums etabliert hat, zumal durch die vermehrte Verfügbarkeit von Breitband-Zugängen zunehmend multimediale Angebote genutzt werden, insbesondere durch Jugendliche, die zudem öfters als ältere Internetuser auf web 2.0-Applikationen zurückgreifen, jedoch häufiger als Konsument denn als Produzent (z. B. GSCHIEDLE & FISCH, 2007, S. 396ff; VAN EIMEREN & FREES, 2007, S. 373ff; MPFS, 2007, S. 42f). Abschließend bleibt festzuhalten, dass weiterhin Fernsehen das Leitmedium für Kinder bis 13 Jahre darstellt, hingegen für ältere Jugendliche, insbesondere für Jungen, Computer und Internet an erster Stelle der wichtigsten Medien rangieren, wobei Lehrkräfte den Medienkonsum ihrer Schüler tendenziell eher überschätzen (MPFS, 2007, S. 16f; MPFS, 2006, S. 17f und MPFS, 2003, S. 8ff).

Lehrer

Da die private technische Ausstattung als Voraussetzung für Mediennutzung gilt, wird bisweilen untersucht, wie es um den Computerbesitz der Lehrkräfte bestellt ist. Es zeigt sich, dass Lehrer zu Hause häufig über eine gute PC-Ausstattung sowie Internet-Zugang verfügen (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 32f; JÜRGENS, KUPETZ, ZIEGENMEYER, SALEWSKI, KUBANEK & BECKER, 2006, 339f; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 27; TULODZIECKI, 2000, S. 465). So stellt auch der MPFS (2003, S. 22f) fest, dass 85% der repräsentativ befragten Lehrkräfte einen Computer besitzen und 71% der Befragten online sind, womit die Lehrkräfte deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegen und durchaus als medienaffin zu betrachten sind. So lautet auch das Fazit (ebd., S. 51):

„Verglichen mit der Durchschnittsbevölkerung weisen Lehrerinnen und Lehrer zu Hause eine überdurchschnittliche Medienausstattung auf und liegen auch in Sachen Computer und Internet mit vorne. Lehrkräfte sind somit alles andere als Medien-Verweigerer, wenngleich sie nach eigenen Angaben eine deutliche Distanz zum Fernsehen aufweisen. Computer und Internet sind fest in den Alltag der Lehrkräfte integriert.“

Als ein weiterer Aspekt des Nutzungsverhaltens ist die Medieneinstellung relevant und hier zeigt sich, dass Lehrkräfte Computer aus weitgehend pragmatischer Sicht sowohl privat wie auch beruflich überwiegend positiv beurteilen (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 31f; HRON & NEUDERT, 2006a, S. 15; INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 2006, S. 30f; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 159). So ist es wenig überraschend, dass sich Lehrkräfte laut MPFS (2003, S. 23f) durch eine im Vergleich zur übrigen Bevölkerung überdurchschnittlichen Computer- und Internet-Nutzung auszeichnen. Die Autoren (ebd., S. 29) nennen als konkrete Zahlen: *„Mit 75 Prozent zählt die Mehrzahl der Lehrerinnen (71 %) und Lehrer (84 %) zu den regelmäßigen Computernutzern (täglich/mehrmals pro Woche), insgesamt können 86 Prozent der Lehrkräfte im weitesten Sinne als computererfahren bezeichnet werden (Nutzung mindestens einmal im Monat, n=1.717).“* Darüber hinaus geben die Autoren (ebd., S. 29f) an, dass im Schnitt rund 70 Minuten pro Werktag für die Arbeit am Computer aufgewendet werden, was überwiegend zu Hause geschieht. Benutzt werden am Computer vor allem Programme zur Textverarbeitung, für schulische Zwecke sowie zur Unterrichtsvorbereitung, und zunehmend auch das Internet, etwa zur Informationsrecherche (z. B. JÜRGENS ET AL., 2006, S. 340; MANDL ET AL., 2003, S. 241f; MPFS, 2003, S. 33; BIENENGRÄBER & VORNDRAN, 2003, S. 329; SEIDEL, 2001, S. 36f). Recht gering ausgeprägt ist nach WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 52f) die Kommunikation mit Kollegen via E-Mail, im Austausch mit Schülern oder Eltern findet praktisch kein E-Mail-Verkehr statt. Gleichwohl lässt sich mit dem MPFS (2003, S. 30f) anführen, dass Lehrkräfte im Schnitt schon langjährig im Umgang mit Computern erfahren sind und dementsprechend ihre PC-Kenntnisse auch als recht gut einstufen, wenngleich sich bei STOLPMANN ET AL. (2003, S. 28) zeigt, dass sich nur wenige Lehrer als jene „Profis“ bezeichnen, die digitale Medien stark in den eigenen Unterricht integriert haben. Dabei gilt, dass sich die Lehrkräfte ihre Computer-

fähigkeiten oftmals autodidaktisch und privat angeeignet haben; daneben spielen auch Kollegen, sowohl im Rahmen von schilf als auch bei informellen Gesprächen, eine Rolle (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 23; BIENENGRÄBER & VORNDRAN, 2003, S. 330; MPFS, 2003, S. 32f). Bei alledem zeigt sich, dass Männer Computer häufiger nutzen als Frauen und dementsprechend auch erfahrener sind sowie nach eigener Auskunft über bessere PC-Kenntnisse verfügen (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 23; HRON & NEUDERT, 2006a, S. 16; INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 2006, S. 28; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 27; TULODZIECKI, 2000, S. 465f). Dieser Geschlechtsunterschied gilt analog auch für die Internet-Nutzung (z. B. MPFS, 2003, S. 36f; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 173f; WESTRAM, 1999, S. 62ff).

Eine Mehrheit der Lehrer nutzt zwar schon seit längerer Zeit das Internet, allerdings ist der Anteil derjenigen, die es auch im Unterricht einsetzen, geringer (z. B. HAMM, 2001, S. 166; SCHOLL & PRASSE, 2001, S. 23; HUNNESHAGEN ET AL., 2000, S. 159f; siehe hierzu auch Punkt 5.1.3). In seiner repräsentativen Studie unter Lehrkräften hat der MPFS (2003, S. 36) auch deren Onlineverhalten erforscht und gelangt zu folgenden konkreten Ergebnissen:

„Mit 55 Prozent zählt gut jede/r zweite LehrerIn zu den regelmäßigen Internetnutzern (täglich/mehrmals pro Woche), wobei der Anteil der Lehrer mit 69 Prozent deutlich über dem der Lehrerinnen (47 %) liegt. Interneterfahrung im weiteren Sinne weisen insgesamt 73 Prozent der LehrerInnen auf (Nutzung mindestens einmal im Monat, n=1.465).

An einem durchschnittlichen Werktag sind diese LehrerInnen nach eigenen Angaben eine gute halbe Stunde online, Lehrer mit 41 Minuten etwas länger als Lehrerinnen (32 Minuten).“

Etwas unklar ist, inwiefern Lehrkräfte auf spezifische Informationsangebote im Internet zurückgreifen. So nutzen gemäß WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 54) nur sehr wenige Lehrkräfte die offiziell für Lehrer vorgesehenen Informationsquellen online. Demgegenüber heißt es beim MPFS (2003, S. 38), dass 80% der befragten Lehrer spezielle Lehrerseiten aufsuchen und 60% der Befragten dies mindestens einmal im Monat praktizieren, wobei sich diese Webseiten folgendermaßen charakterisieren lassen: *„Inhaltlich handelt es sich bei den von Lehrerinnen und Lehrern im Internet genutzten Angebote vor allem um Seiten mit (fach-)spezifischen Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblättern, um Homepages der Schulbuchverlage, um die Bildungsserver und Angebote der Kultusministerien oder Schulämter.“*

Lehramts-Studenten und -Studentinnen

Oftmals wird ein unzureichendes Angebot medienbezogener Lehre für Lehramtsstudenten bemängelt (z. B. HAMM, 2001, S. 168; GALLASCH, MOLL & TULODZIECKI, 2000, S. 392f; BÜLOW, 1983, S. 145f). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass etwa LEIMEIER (2005, S. 240ff) einen Ausbau der Medienbildung an den Hochschulen fordert. Dabei gilt es auch, die Interessen der Studierenden zu berücksichtigen, wozu BAACKE, HUGGER UND SCHWEINS (o. J. [1999], S. 18) auf Basis ihrer Erhebung erläutern: *„Außerordentlich wichtig ist Studierenden die praktische Anbindung an das, was sie an den Hochschulen lernen. Weit über die Hälfte ist hoch interessiert an fachdidaktischen Einführungen, und die überwiegende Mehrzahl hebt die Bedeutung der neuen Medien für ein fachbezogenes Studium hervor.“* Zumindest ist es nach REINMANN (2005a, S. 32) inzwischen an Universitäten teilweise möglich, einen Erweiterungsstudiengang Medienpädagogik im Lehramtsstudium zu belegen. Es kommt hinzu, dass Studierende des Lehramtes zu Hause mindestens ebenso gut wie andere Studenten mit Computer und Internet ausgestattet sind (z. B. KLEIMANN, WEBER & WILLIGE, 2005, S. 9ff; INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 2006, S. 17f; BAACKE ET AL. (o. J. [1999], S. 17). Dementsprechend gelangt HAMM (2001, S. 167) zu folgender Feststellung:

„98,2 Prozent der Befragten nutzen einen Computer; über einen eigenen PC verfügen mehr als 70 Prozent. Im Internet surfen 78,5 Prozent der Lehramtsstudenten, wobei überwiegend der On-

line-Zugang in der Hochschule genutzt wird. Die angehende Lehrergeneration ist also offenbar fit im Umgang mit dem Computer. Aber sie fühlt sich nur unzureichend auf die Unterrichtspraxis mit den neuen Medien vorbereitet. Obwohl oder gerade weil die Studierenden über insgesamt sehr gute Computerkenntnisse verfügen, kritisieren etwa drei Viertel der Befragten das unzureichende Lehrangebot der Hochschulen.“

Nach BAACKE ET AL. (o. J. [1999], S. 2f) ist allerdings der Zusammenhang festzustellen, dass vor allem diejenigen, die einen Computer besitzen, auch medienbezogene Veranstaltungen aufsuchen, woraus sich meiner Meinung nach die Herausforderung ergibt, noch stärker mediendistante Lehramtsstudenten zu erreichen. Insgesamt hat es gemäß den Autoren (ebd., S. 4) durchaus den Anschein, dass Studenten des Lehramts den neuen Medien gegenüber eine aufgeschlossene sowie positive Haltung einnehmen. Dies wird teilweise gestützt durch eine Einschätzung der Lehramtsdozenten, wie dies PETKO, HAAB UND REUSSER (2003, S. 20f) in einer Umfrage herausgefunden haben, wobei von den Befragten vor allem betont wird, dass zukünftigen Lehrkräfte notwendigerweise über mediendidaktische Kenntnisse verfügen sollten. Den Autoren (ebd., S. 29f) zufolge planen die Dozenten deshalb zukünftig verstärkt, Medien in der Lehrerausbildung einzusetzen. Allerdings werden hierzu mehr zeitliche Ressourcen gefordert, zudem ist die technische Ausstattung nicht immer ausreichend und schließlich benötigen einige Dozenten zunächst selbst eine mediendidaktische Fortbildung. Zuletzt ist mit LEIMEIER (2005, S. 247ff) zu ergänzen, dass es in der anschließenden zweiten Phase der Lehrerbildung sodann darum geht, mediendidaktische Erfahrungen zu sammeln, weshalb etwa LENHARD UND STRAUß (2000, S. 19ff) vorschlagen, dass medienpädagogische Kompetenz sowohl als Ziel wie auch als Methode im Referendariat zum Zuge kommen sollte.

5.1.6 Zwischenresümee: Medieneinsatz

Es ist nahezu unbestritten, dass Informations- und Kommunikationstechnologien ein Bestandteil der (westlich geprägten) Lebenswelt und somit auch relevant für das Bildungswesen sind (siehe Punkt 5.1.1). Deshalb steht auch die Institution Schule vor der Herausforderung, digitale Medien zu integrieren, da es mit zur ihrem Bildungsauftrag zählt, die Schüler zu kompetentem Umgang mit Medien zu führen. Ich habe aufgezeigt, dass Medienkompetenz als eine querschnittsartige Schlüsselqualifikation, welche zudem vielfältige und komplexe Dimensionen beinhaltet, bedeutsam ist (siehe Punkt 5.1.5.1). Damit gehen spezifische Anforderungen an die Lehrkräfte einher, die selbst über Medienkenntnisse, daneben aber auch über weitere Fähigkeiten verfügen sollten. Insbesondere mediendidaktische Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang wichtig. Zumindest wird deutlich, dass Lehrer als durchaus medienaffin anzusehen sind. Davon ist für die Mehrheit der Schüler ohnehin auszugehen angesichts deren regelmäßiger, überwiegend privat stattfindender Computer- und Internet-Nutzung (siehe Punkt 5.1.5.2).

Immerhin hat die Einsatzhäufigkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht zugenommen (siehe Punkt 5.1.3). Dabei sind verschiedene Einsatzformen der Medien denkbar, etwa als Unterrichtsgegenstand oder als Lernmittel, wobei die Verwendung als Arbeitswerkzeug überwiegt. Dementsprechend liegt einiges Entwicklungspotenzial in weiteren didaktischen Szenarien, beispielsweise projekthaften Ansätzen, denn momentan erfolgt der Medieneinsatz oftmals in lehrerstrukturierten Settings. Es ist aber noch anzumerken, dass das Internet an Bedeutung gewinnt und darüber hinaus große fach- und schulformspezifische Unterschiede existieren. Gleichwohl bestehen manche Probleme, beispielsweise stellen technische und zeitliche Ressourcen nach wie vor einen Engpass dar, zumal aktuell noch ein ge-

wisser Mehraufwand mit dem Medieneinsatz verbunden ist, dessen Mehrwert nicht immer direkt erkennbar wird.

Damit wird deutlich, dass etliche Voraussetzungen erfüllt sein sollten, um eine systematische Integration digitaler Medien in den schulischen Unterricht zu ermöglichen (siehe Punkt 5.1.2). Eine notwendige, dennoch nicht hinreichende Bedingung stellt die IT-Ausstattung dar, wobei zusätzlich der Support-Aufwand als zu berücksichtigender Faktor hinzukommt. Um die Lehrkräfte, denen die zentrale Rolle beim Medieneinsatz zukommt, bei dieser Herausforderung zu unterstützen, ist beispielsweise ein Medienkonzept an der Schule hilfreich, da dies eine gewisse Orientierung bietet, wenngleich der Verbindlichkeitsgrad solcher, möglichst in ein Schulprofil eingebetteter Programme unklar bleibt. Jedenfalls ist offensichtlich, dass es einer Implementationsstrategie bedarf, um den vielfältigen Anforderungen an Lehrkräfte und Schulorganisatoren zu begegnen. Dabei ist es ratsam, spezifische Kollegiumsgruppen gezielt anzusprechen. Im Vordergrund sollten vor allem pädagogische Schwerpunkte stehen und technische Aspekte nicht zu viel Raum einnehmen. Daneben sollten die Lehrkräfte bei ihren Medien-Anstrengungen entlastet werden, etwa durch Unterstützungsangebote sowie Anregungen in Form von Unterrichtsbeispielen und -materialien. Letztlich ist entscheidend, dass Medien adäquat eingesetzt werden, also sachgerecht und zielführend, weshalb stets qualitativen vor quantitativen Gesichtspunkten Vorrang gegeben werden sollte.

Unter diesen Vorzeichen können digitale Medien vermutlich ihr Potenzial besser entfalten und so etwa eine Änderung der Lehr- und Lernkultur vorantreiben, beispielsweise zu mehr offenem und schülerorientiertem Unterricht oder eine stärker problemorientierte Gestaltung der schulischen Lernumgebungen (siehe Punkt 5.1.4). Damit einhergehen könnte eine zunehmende Individualisierung, was allerdings zu einer neuen Rolle des Lehrenden führt und zuletzt neue Verfahren der Leistungsbewertung und des Assessments erforderlich macht. Dann sollten die ohnehin schon positiven Effekte auf Lernleistung und Motivation sowie verschiedene Kompetenzbereiche der Schüler noch stärker zutage treten, denn momentan sind die überwiegend positiven Befunde zum Medieneinsatz vor dem Hintergrund des Messbarkeitsproblems gerade bei langfristigen Auswirkungen noch etwas zu relativieren. Unabhängig davon bleibt festzuhalten, dass für einen erfolgreichen und möglichst breiten Einsatz digitaler Medien in der Schule sowohl Implementationskonzepte benötigt werden als auch die pädagogische Einbettung entscheidend ist.

5.2 Lehrerfortbildung im Kontext digitaler Medien

Angesichts der Relevanz digitaler Medien für die Schule und den damit verbundenen Implikationen, insbesondere die Befähigung der Lehrkräfte zum kompetenten Medieneinsatz als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Computer und Internet in den Unterricht integriert werden, will ich mich nun der Frage widmen, was dies für LFB bedeutet. Dabei unterscheide ich zunächst zwischen medienbezogener und mediengestützter LFB, wobei dies wiederum eher analytischer Art ist, denn oftmals hängen diese beiden LFB-Formen zusammen. Ich werde mich dann etwas ausführlicher mit mediengestützter LFB auseinandersetzen, z. B. mit diesbezüglichen Gestaltungsempfehlungen und empirischen Befunden, bevor ich zum Abschluss generell auf E-Learning sowie die Evaluation von Lernplattformen eingehen werde.

5.2.1 Medienbezogene Lehrerfortbildung

Wie schon mehrfach angedeutet, wird aus der Relevanz digitaler Medien für die Schule und der Aufgabe der Lehrkräfte, Medienkompetenz zu vermitteln, immer wieder die Notwendigkeit zu einer entsprechenden LFB abgeleitet (z. B. HENDRICKS & PESCHKE, 2002, S. 29 oder

HAMM, 2001, S. 169). Auch von bildungspolitischer Seite wird regelmäßig argumentiert, dass die zunehmend verbreiteten Medien es erforderlich machen, dass die Lehrkräfte den Umgang damit erlernen (z. B. KMK, 1998, S. 2f; KMK, 1995, BLK, 1995, S. 35ff; S. 4; BLK, 1987, S. 28f)⁴¹.

Generell sind nach BOFINGER (2007, S. 139) drei unterschiedliche Stufen der Lehrerqualifizierung zu unterscheiden, welche hinsichtlich digitaler Medien von deren Handhabung über deren Einsatz bis hin zu darauf basierenden neuen Unterrichtsformen reichen. So wird neben den bereits erwähnten allgemeinen Begründungen oftmals vor allem deshalb medienbezogene LFB sowohl schulintern wie -extern gefordert, damit die sich bereits im Beruf befindlichen Lehrkräfte befähigt werden, Medien im Unterricht einzusetzen (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 151; MPFS, 2003, S. 51; SCHIERSMANN ET AL., 2002, S. 67). In diesem Sinne äußert sich auch AUFENANGER (o. J. [1999]): *„Ohne eine entsprechende Ausbildung sowie eine berufsbegleitende Fortbildung dürften alle Anstrengungen, den Computer im Grundschulunterricht erfolgreich und pädagogisch sinnvoll zu etablieren, nicht besonders aussichtsreich erscheinen.“* Dies wird ebenfalls durch LEIMEIER (2005, S. 255f) unterstrichen, der zugleich exemplarisch verschiedene Initiativen aufführt, etwa das „Aktionsprogramm n-21“ in Niedersachsen, die „e-initiative.nrw“ in Nordrhein-Westfalen oder die „Medienoffensive“ an Brandenburger Schulen⁴², und damit verdeutlicht, dass diesbezüglich einige Maßnahmen ergriffen werden. Bisweilen sind diese Aktivitäten Folge der vorangegangenen Ausstattungsanstrengungen, da nun Computer und Internet an den Schulen verfügbar sind und deshalb mediendidaktische Herausforderungen wieder virulent geworden sind (z. B. LEIMEIER, 2005, S. 256f oder HAHN, 2003, S. 198ff). Dass dies nicht unbedingt eine neue Entwicklung ist, lässt sich unter anderem mit SCHÖNIG (1990, S. 59) illustrieren: *„Angesichts der Ausstattung von Schulen mit Computern haben mediendidaktische Fragen einen hohen Stellenwert in der Lehrerfortbildung.“*

Vor diesem Hintergrund wird gelegentlich bemängelt, dass das aktuelle LFB-Angebot zum Medieneinsatz noch unzureichend und weiter auszubauen ist (z. B. STOLPMANN ET AL., 2003, S. 36; JÖCKEL, 2001, S. 18; TULODZIECKI, 2000, S. 478ff; BLK, 1995, S. 44). Auf eine geringe Nachfrage ist dies eher weniger zurückzuführen, kann doch beispielsweise der MPFS (2003, S. 51) ermitteln: *„Das starke Interesse der LehrerInnen an Fortbildungen, die sich mit dem konkreten Einsatz von Computer und Internet im Unterricht befassen, legt die Vermutung nahe, dass hier großes Engagement einerseits und große Unsicherheit andererseits aufeinander treffen.“* Dies bestätigt sich in zweifacher Hinsicht. So besteht erstens weiterhin Bedarf von Seiten der Lehrkräfte, zunächst Basisqualifikationen im Umgang mit Computer und Internet zu erlernen (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 63f oder LEHMPFUHL & PETZEL, 2000, S. 190). Daneben scheint zweitens durchaus ein gewisses Interesse an LFB zu bestehen, die die Computernutzung im Unterricht zum Thema hat (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 23f; SCHAUMBURG ET AL., 2007, S. 44; HENDRICKS & PESCHKE, 2002, S. 8; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 26f; GALLASCH ET AL., 2000, S. 454). Dies zeigt sich auch bei STOLPMANN ET AL. (2003, S. 35):

„Fast drei Viertel der befragten Lehrkräfte haben sich zumindest teilweise für das kommende Schuljahr zum Ziel gesetzt, sicherer und vertrauter im Umgang mit dem Computer zu werden. Dabei haben die Lehrkräfte insbesondere Bedarf an Fortbildungen geäußert, die ihnen helfen sollen, eigene mediengestützte Unterrichtseinheiten zu entwickeln und ihnen das Rüstzeug an

⁴¹ Daneben wird mitunter deutlich gemacht, dass hierbei differenzierte Ansätze ratsam erscheinen, beispielsweise sollten nach WESTRAM (1999, S. 242ff) auch geschlechtsspezifische Aspekte beachtet werden und TULODZIECKI (2005a, S. 20f) verweist zudem auf die spezielle Gruppe der Schulleitung, die ebenfalls gesondert zu berücksichtigen ist.

⁴² Die zugehörigen Weblinks lauten (wobei dies nur exemplarisch für viele weitere Projekte ist): www.n-21.de, www.enitiative.nrw.de, www.bildung-brandenburg.de/m_a_u_s.193.0.html (Medienoffensive).

die Hand zu geben, diese methodisch sinnvoll auf den Computern in ihren Unterrichtsräumen umzusetzen.“

Dabei wird oftmals empfohlen, anhand von Beispielen, welche eher „good practice“ statt „best practice“ sein sollten, Lehrkräfte zum Medieneinsatz anzuregen sowie parallel schilf-Veranstaltungen durchführen, um den Austausch zu fördern (z. B. BOFINGER, 2004, S. 76 oder LEHMPFUHL & PETZEL, 2000, S. 189). Zu einer ähnlichen Folgerung gelangt WILDE (2003, S. 20): *„Deutlich wurde in allen Projektsschulen, dass Kollegen als Fortbildnern eine hohe Akzeptanz entgegengebracht wird, dass konkrete Unterrichtsbeispiele und -ergebnisse Lehrer ermutigen Unterricht mit neuen Medien zu erproben.“* Vergleichbar ist die Empfehlung durch STOLPMANN ET AL. (2003, S. 38f), neben technischer zukünftig vor allem inhaltliche Unterstützungen anzubieten, indem etwa mediendidaktische Ansprechpartner verfügbar sind oder Teams an den Schulen gebildet werden. Denn es gilt mit BOFINGER (2007, S. 122): *„Auch die Überzeugungsarbeit mit gelungenen digitalen Beispielen, Unterrichtskonzepten und erprobten Materialien ist nach wie vor gefragt, um Lehrkräfte den Nutzen digitaler Medien im Fachunterricht zu vermitteln.“* Allerdings ist es notwendig, bei medienbezogener LFB die fach- und schulformspezifischen Besonderheiten zu berücksichtigen (z. B. BOFINGER, 2007, S. 123f; HAHN, 2003, S. 279ff; JÖCKEL, 2001, S. 17). Vermutlich aus diesem Grund wird hervorgehoben, dass insbesondere schilf geeignet erscheint, im Kollegium die schulische Medienarbeit voranzutreiben (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 155; HENDRICKS & PESCHKE, 2002, S. 8; GALLASCH ET AL., 2000, S. 458). Ein Indiz hierfür liefert HÄUPTLE (2006, S. 282), wonach in den Schulen oftmals informelle Fortbildung erfolgt, da sie bedarfs- und problemorientiert ist, gleichwohl wird betont: *„Allerdings ist es nicht sinnvoll, Fortbildungsmaßnahmen ausschließlich informell zu regeln, da auf diese Weise zum einen der Bedarf nicht gedeckt werden kann und zum anderen einseitige Belastungen (für Fortbildung gebende Lehrer) entstehen.“* Zumindest ist festzuhalten, dass medienbezogene LFB wohl am häufigsten in Form von schilf vorkommt, da hiermit relativ direkt auf aktuelle Erfordernisse reagiert werden kann (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 32 oder LEHMPFUHL & PETZEL, 2000, S. 192f). Somit kann konstatiert werden, dass weiterhin Interesse an medienbezogener LFB besteht, wobei WILDE (2003, S. 26) darauf aufmerksam macht, dass im Rahmen dessen gelegentlich weitergehende Fragen aufgeworfen werden:

„Das Fortbildungsinteresse in Bezug auf neue Medien ist bei Lehrern hoch, wenn – schulintern bzw. standortnah – Angebote existieren, die auf die spezifischen Bedingungen an der Schule und auf die Unterrichtspraxis zugeschnitten sind. [...] Es bleibt die Frage nach dem ‚Mehrwert‘, den neue Medien bei der Arbeit an einem Lerninhalt bieten, zu stellen. Damit sind in Fortbildungen Fragen der Qualität von Unterricht mit und ohne neue Medien berührt, die zu bearbeiten das Vorhandensein von Kriterien erfordert.“

Damit wird angeknüpft an TULODZIECKI (1996, S. 181), der ebenfalls davon ausgeht, dass durch die zusätzlichen Möglichkeiten digitaler Medien ein Anlass besteht, den Unterricht neu zu reflektieren und so eventuell bessere Lehr- und Lernformen zu erreichen. Er warnt deshalb davor, in medienbezogener LFB lediglich eine kurzschlüssige Anpassung an bereits vorhandene Methoden und Inhalte vorzunehmen. In diese Richtung äußern sich auch ARENHÖVEL UND MÜHLHAUSEN (1998, S. 86): *„Die Beschäftigung mit den Möglichkeiten des Computereinsatzes in der Grundschule fordert vielmehr in besonderer Weise dazu heraus, sich damit auseinanderzusetzen, wie Kinder (besser) lernen und welche Schlußfolgerung daraus für die Gestaltung von Unterricht zu ziehen sind.“* Deshalb ist zu resümieren, dass medienbezogene LFB in möglichst vielfältigen Angeboten, im besten Fall langfristig angelegt und sowohl auf den LFB-Ebenen als auch über die Lehrerbildungsphasen hinweg verzahnt sein sollte (z. B. HENDRICKS & PESCHKE, 2002, S. 8; TULODZIECKI, 1996, S. 181f; HÄRING, 1986, S. S. 369ff). Das

bedeutet, dass LFB-Institutionen weiterhin stark hinsichtlich medienbezogener LFB gefordert sind, gilt doch nach wie vor gemäß HÄRING (1986, S. 383): „*Der personelle, organisatorische, instrumentelle und finanzielle Einsatz zur Lehrerfortbildung rund um die Thematik 'Computer' ist gewaltig [...].*“

5.2.2 Mediengestützte Lehrerfortbildung

Es ist bereits deutlich geworden, dass aufgrund der Bedeutungszunahme von Informations- und Kommunikationstechnologien eine medienbezogene LFB geboten erscheint. Wird dieser Gedanke fortgeführt, so lässt sich im nächsten Schritt mit KANWISCHER (2003, S. 6) folgern, dass LFB möglichst mit E-Learning (siehe Punkt 5.2.3.1) verzahnt sein sollte, was ich als mediengestützte LFB bezeichne. Gerade online gibt es nach REINMANN (2005a, S. 33f) zwar viele Informationsangebote, doch sind diese kaum als netzgestützte Fortbildung aufzufassen, welche eher selten ist und mitunter in (Pilot-)Projekten erprobt wird; allerdings sind diese innovativen LFB-Versuche bislang nur bedingt nachhaltig. Nichtsdestoweniger führt die Autorin (ebd., S. 34ff) etliche Online-Ressourcen an, welche zumindest partiell zur mediengestützten LFB verwendet werden können. Diese umfassen sowohl länderspezifische als auch überregionale Angebote sowie solche aus der Wirtschaft, etwa von Verlagen. Beispielsweise gibt es laut FRANK (2002, S. 49) im Rahmen der Initiative „Schulen ans Netz“ diverse Aktivitäten, etwa lehrer-online.de, LeaNet oder WebLOTSEN⁴³, welche in meinen Augen zumindest ansatzweise medienbezogene und mediengestützte LFB verbinden (siehe hierzu auch Punkt 5.2.3.2). Dabei macht HÖLLRIEGEL (2005, S. 228) darauf aufmerksam, dass hiermit weitergehende Aspekte als nur technologische Gesichtspunkte verbunden sind und letztlich zu einer Qualitätsentwicklung von LFB beigetragen werden kann: „*Das Potential des E-Learning in der Lehrerfortbildung liegt nicht nur in der Möglichkeit, maßgeschneiderte Lernangebote zur Verfügung zu stellen, sondern auch im Diskurs über den Einsatz der Medien in der Lehrerfortbildung, der immer auch eine Diskussion über Lehrerfortbildung an sich ist.*“ So könnte nach SCHEUER (2002, S. 107) über einen in die LFB integrierten E-Learning-Anteil u. a. der Austausch zwischen Fortbildungsanbietern und Kursteilnehmern erleichtert werden und die so gesammelten Informationen dann wieder in die LFB zurückfließen. Dies findet sich ähnlich bei REINMANN (2005a, S. 251ff), die in ihrem Ausblick vermutet, dass durch Blended Learning (siehe Punkt 5.2.3.1) in der Lehrerbildung verschiedene positive Entwicklungen angestoßen werden könnten: So würden möglicherweise verstärkt kommunikative und kooperative LFB-Ansätze praktiziert, womit dann neue Betreuungs- und Beurteilungsformen einhergingen. Weitere Folgen könnten eine qualitativ andere Nutzung von Präsenzphasen, eine bessere Verzahnung von Lehreraus- und -fortbildung sowie eine engere Verknüpfung von informellem und institutionalisiertem Lernen sein. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Auffassung einordnen, wonach E-Learning als ein Bestandteil von LFB zum lebenslangen Lernen beitragen kann, indem es eine Option für das individuelle Lernen bietet (MAYBAUM-FUHRMANN, 2002A, S. 43 oder ASSELMAYER, BECKMANN, BEHRENS, OELKER UND PRIEWE, 2001, S. 165ff). Demgemäß werden autodidaktische Aktivitäten im Rahmen von mediengestützter LFB praktiziert (LEHMPFUHL & PETZEL, 2000, S. 193). So fordert u. a. LÖSCHE (2000, S. 240), dass Lehrkräfte schon in der Ausbildung lernen sollten, wie sie IT-basierte Systeme nutzen können, hauptsächlich um sich untereinander auszutauschen und zu unterstützen sowie über diese Aktivitäten letztlich die eigene Professionalisierung voranzutreiben. Demnach ist E-Learning als hilfreiche Ergänzung zur LFB anzusehen, etwa als „on-demand“-Angebot.

⁴³ Im Internet: www.schulen-ans-netz.de, www.lehrer-online.de, www.leanet.de, weblotsen.schulen-ans-netz.de

Allerdings wird hinzugefügt, dass die Fortbildner hierfür spezielle Kompetenzen, beispielsweise Teletutoring-Fähigkeiten, benötigen (DVLFB, 2003, S. 137f). Daneben wird betont, dass beim E-Learning kommunikative und kooperative Elemente nicht zu kurz kommen dürfen (ebd., S. 138f). In diesem Sinne ist wohl RELLECKE (2007, S. 12) zu verstehen, demzufolge mediengestützte LFB, der Autor spricht von virtueller LFB, vor allem schilf bereichern soll. Dies klingt ebenfalls an bei MANDL ET AL. (1998, S. 21)

„Neben genuin unterrichtsbezogenen Funktionen können die neuen Technologien auch wichtige Instrumente für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern darstellen. In besonderem Maße lassen sich Computernetze nutzen, wenn die traditionelle Lehrerfortbildung durch schulinterne Fortbildung ergänzt werden soll. Erstens ermöglichen Computernetze einen effektiven Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Experten an anderen Institutionen. Zweitens können externe Datenbanken, Bibliographien und elektronische Fachzeitschriften von den Lehrenden zur selbstgesteuerten Weiterbildung verwendet werden. Drittens können diese Materialien den Ausgangspunkt dafür bilden, daß in einem Lehrerkollegium über neue Möglichkeiten der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung diskutiert wird. Zu denken ist schließlich auch an verschiedene Formen des Fernlernens (distant learning-Modelle), die sich im Rahmen der Lehrerfortbildung flexibel einsetzen lassen.“

Jedoch gilt laut DVLFB (2003, S. 146f), dass etwa bezüglich der Qualitätsstandards für E-Learning noch manche Fragen offen sind. Es kommt hinzu, dass gemäß JÜRGENS ET AL. (2006, S. 338f) neben der Qualität der LFB-Angebote auch das Nutzerinteresse der Lehrkräfte wichtig ist, hierzu allerdings noch kaum Erkenntnisse vorliegen: *„Über die Lerngewohnheiten und -präferenzen von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern bezogen auf E-Learning gibt es noch wenig verlässliche und verallgemeinerbare Erkenntnisse. Umfassende Nutzer- oder Wirksamkeitsanalysen, die sich genau auf diese Zielgruppe beziehen, gibt es in der deutschsprachigen Literatur nicht.“*

Unabhängig davon hat KANWISCHER (2003, S. 43ff) einen Kostenvergleich zwischen einer Präsenz-Veranstaltung und einem E-Learning-Kurs zum selben Thema angestellt. Insgesamt zeigt sich, dass beim E-Learning aufgrund des erhöhten Betreuungsaufwands vor allem die Kosten für Dozenten zu Buche schlagen, während bei Präsenz-Kursen der größte Posten auf Fahrt und Übernachtung entfällt. Deshalb gelangt der Autor (ebd., S. 45f) zu dem Fazit, dass die Durchführung bei E-Learning billiger ist, wobei die Entwicklung der Materialien sowie der Lernumgebung im Vorfeld im Vergleich zu Präsenz-Veranstaltungen teurer ist.

5.2.2.1 Formen mediengestützter Lehrerfortbildung

Bevor ich im Folgenden auf einige aktuelle LFB-Entwicklungen im Zusammenhang mit digitalen Medien eingehe, möchte ich zunächst in einem kurzen Rückblick aufzeigen, dass schon in früheren LFB-Debatten analoge Konzepte diskutiert werden. So rät beispielsweise WEIBEL (1979, S. 82f) früh über die Potenziale von mit dem Medienverbund-System gekoppelten Fernstudiengängen für die LFB, zumal bereits bei den von PLATTE (1974, S. 58) befragten Lehrkräften eine große Bereitschaft erkennbar wurde, zu LFB-Zwecken auf Medienangebote wie Funk- und Fernsehkolleg oder Lehrbriefe zurückgreifen zu wollen. So heißt es auch bei ERNST-FABIAN (2005, S. 163), dass Lehrer, weltweit gesehen, einen erheblichen Stellenwert beim Teilnehmer-Anteil von Fernstudieneinrichtungen einnehmen, gleichwohl aber für Deutschland gilt: *„In Deutschland gehört eine medienvermittelte Lehrerfortbildung, wie sie sich im Rahmen eines Fernstudiums in besonderer Weise darstellt, dagegen nicht zu den gängigen Fortbildungsformen, auch wenn DOHMEN bereits 1967 Überlegungen zu einem speziellen Lehrer-Fernstudium für die BRD angestellt hat.“* Nichtsdestoweniger werden manche Ansätze zum Fernstudium im Rahmen der LFB entworfen. REBEL (1980, S. 313f) betont etwa

als Vorteil dessen Flexibilität und das offene Lernen, verweist jedoch simultan auf die Bedeutung der Präsenzphasen⁴⁴. Dies wird ebenfalls von SEIDEL (2001, S. 37ff) bezüglich Telelearning konstatiert, dass dies also Vorteile für ort- und zeitunabhängige LFB mit sich bringt, parallel wird dadurch aber eine hohe Teilnehmer-Motivation notwendig. Auch deshalb hat REBEL (1980, S. 328f) schon zuvor erläutert, dass es sich als erfolgsfördernd herausgestellt hat, wenn Fernstudien-Gruppen von zentralen LFB-Institutionen betreut werden und den Präsenzphasen, beispielsweise aufgrund des Praxisbezugs oder wegen sozialer Aspekte, eine besondere Bedeutung zukommt. Dieser Ansatz findet sich auch beim Blended Learning. Beispielsweise hat das LFS (2002b, S. 7f) eine LFB-Maßnahme auf dieser Basis konzipiert, womit individuelles Lernen am Computer, gemeinsames Lernen über Internet und kollegiales Lernen in Präsenz in einer Veranstaltung ermöglicht werden. Ähnlich argumentiert SEIDEL (2001, S. 36), indem er empfiehlt, zunächst Grundkenntnisse in einer Präsenz-Veranstaltung zu vermitteln, bestenfalls gemeinsam mit Kollegen zur gegenseitigen Unterstützung, um dies im Anschluss dann online zu vertiefen. Wie ich unter Punkt 5.2.3.1 noch darlegen werde, sind darüber hinaus vielfältige weitere Kombinationen von Präsenz- und Online-Phase denkbar, so dass auch der umgekehrte Fall auftreten kann, also zunächst über Internet-Material Grundlagen erarbeitet werden, bevor diese Grundkenntnisse in einer nachgelagerten Präsenz-Veranstaltung vertieft werden. In diese Richtung haben auch ARLT ET AL. (1981, S. 9) zukünftige LFB-Szenarien angedacht: *„Audiovisuelle Medien sind speziell für Kurzzeitfortbildungsveranstaltungen ohne besondere organisatorische Vorbereitungen geeignet, was auch im Zusammenhang mit der Kostenfrage bedeutsam ist. Sie sollten bei künftigen Programmen der Lehrerfortbildung im Zusammenhang mit dezentralisierten Formen besondere Beachtung finden.“*

In jüngster Zeit gibt es nach ERNST-FABIAN (2005, S. 157) zu beobachten: *„In der Analyse von Fortbildungsangeboten für Lehrer lassen sich Tendenzen zu netzbasierter Fortbildung feststellen.“* Dabei sind laut SEIDEL (2001, S. 39) diverse Ausprägungen vorzufinden, wofür der Autor ein Beschreibungsraaster entwickelt, worin Pole enthalten sind wie alleiniges vs. kooperatives Lernen und geschlossene vs. offene Lernumgebung. Darüber hinaus ist die Länge als Kriterium einzubeziehen, damit etwa kurze LFB-Informationsangebote von langfristigen Maßnahmen abzugrenzen sind. Von zentraler Bedeutung sind die online bereitgestellten Lernmaterialien (MAYBAUM-FUHRMANN, 2002a, S. 43). Daneben kann das Internet als Distributionsmedium von Unterrichtsmaterialien genutzt werden, was jedoch bislang nur bedingt zufriedenstellend geschieht (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 283 oder LEHMPFUHL & PETZEL, 2000, S. 189). Hierzu erläutern WIGGENHORN UND VORNDRAN (2003, S. 48f) mögliche Ursachen folgendermaßen:

„Einigen Regionen fehlt es an qualitativ hochwertigen digitalen Unterrichtsmaterialien, wohingegen andere zwar beeindruckende Portale mit einer großen Vielfalt eingerichtet haben, Schulen und Lehrer aber diese nicht nutzen bzw. nicht kennen. Wieder andere Regionen bieten zu wenig Beratung und Fortbildung an, wie digitale Unterrichtsmaterialien im Unterricht eingesetzt werden können. [...] So besteht offensichtlich Bedarf, den zentral bereitgestellten Content stärker zu bewerben und die Lehrer fortzubilden.“

Dabei könnte dies der Anknüpfungspunkt zu einem zweiten, wesentlichen Aspekt onlinegestützter LFB sein, nämlich den verbesserten Austauschmöglichkeiten, wie es die Autoren (ebd., S. 49)

⁴⁴ Später konkretisiert REBEL (1993, S. 445), dass offenes Lernen als angeleitetes, aber zugleich möglichst selbstgesteuertes Lernen Erwachsener zu verstehen ist, wobei sowohl kooperative als auch individuelle Lernphasen ineinandergreifen und das Fernstudium somit als eine Art angeleitetes Selbststudium aufzufassen ist, womit u. a. Anforderungen an die Arbeitsdisziplin einhergehen.

beschreiben: „Dies verleiht der Verbreitung guter digitaler Unterrichtsmaterialien durch Kommunikation und Kooperation in Schulen noch größere Bedeutung. Eine Zentralisierung des Zugangs durch entsprechende Portale auf schulischer, regionaler oder staatlicher Ebene hat sich als wertvolles Instrument erwiesen, um die Verbreitung von Content und die Ausweitung von Kooperation zu fördern.“ Tatsächlich wird regelmäßig betont, dass digitale Medien dazu beitragen können, den Austausch und die Netzbildung zu fördern, auch über die Schulgrenzen oder über die einzelnen Lehrerbildungsphasen hinweg (z. B. RELLECKE, 2007, S. 13f; ERNST-FABIAN, 2005, S. 155; WAGNER & ENDEWARD, 2004, S. 32ff). Eine weitere Variante stellen BECK UND HUMPERT (2002, S. 27f) vor, indem sie von einer netzbasierten Praxisunterstützung für Junglehrer in Form von zwei Projekten berichten. Dort zeigt sich, dass für Novizen insbesondere der aktuelle Austausch über schwierige berufspraktische und pädagogische Fragen bedeutsam ist. Deshalb gelangen die Autoren (ebd., S. 30) zur Einschätzung: „Aufgrund der Ergebnisse des TELEREG [Telekommunikation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Anmerkung AF] kann davon ausgegangen werden, dass die netzbasierte pädagogische Praxisbegleitung für Junglehrpersonen grundsätzlich eine attraktive Form für Intervention und Supervision darstellt.“ Im Folgeprojekt wird dann deutlich, dass es von Vorteil ist, miteinander über reale Fälle zu diskutieren, wobei laut BECK UND HUMPERT (ebd., S. 34f) gewünscht wird, diese Form der Unterstützung noch stärker in der Schulpraxis zu verankern. Mitunter sind solche vielversprechenden Pilotprojekte aufgrund ungeklärter Zuständigkeiten bedauerlicherweise nur bedingt nachhaltig, wie dies beispielsweise bei MANDL ET AL. (2003, S. 37) bezüglich des Online-Forums Medienpädagogik in Baden-Württemberg anklingt, welches sich nach Anlaufschwierigkeiten bewährt hatte, mit Projektende aber eingestellt wurde.

Ungeachtet dessen gibt es seit kurzem häufiger Überlegungen, Lernplattformen bzw. Learning-Management-Systeme (LMS) (siehe hierzu auch Punkt 5.2.3.2) stärker in die Unterrichtsorganisation und somit auch in die LFB einzubetten, wobei diesbezüglich noch recht wenig Erfahrung vorliegt und die Erprobung vielfach erst im Anfangsstadium befindlich ist, zumal damit technische Anforderungen an die Lehrkräfte einhergehen (z. B. HÄUPTLE, 2006, S. 281f oder STOLPMANN ET AL., 2003, S. 27). Dies wird auch in der Studie von WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 51) deutlich, wonach LMS nur von wenigen Lehrkräften, und wenn, dann vor allem aus dem Sekundarbereich II, genutzt werden. Um die LMS-Nutzung voranzutreiben, fordern die Autoren (ebd., S. 64) unter anderem, dass die Lernplattformen benutzerfreundlich gestaltet sowie stärker in den Schulalltag einzubetten sind.

5.2.2.2 Gestaltung mediengestützter Lehrerfortbildung

Bei der Konzeption mediengestützter Lehrerfortbildung sind zwar einerseits die Spezifika digitaler Medien zu beachten, andererseits sind die bereits bekannten didaktischen Prinzipien bei der LFB-Gestaltung weiterhin, wenn auch modifiziert, relevant (siehe Punkt 2.4). Infolgedessen äußert MAYBAUM-FUHRMANN (2002b, S. 41f):

„Qualitätsstandards, die sich in der bisherigen Fortbildung als sinnvoll und erfolgreich erwiesen haben, gelten auch weiterhin, müssen aber neu überdacht und umgesetzt werden. Dies gilt z.B. für die Teilnehmerorientierung, die sich durch die selbstgesteuerte Auswahl der Inhalte und die Gestaltung auch der virtuellen Arbeitsprozesse manifestiert; die Praxisorientierung, die Probleme und Beispiele aus Unterricht und Schulleben aufgreift und in der realen und virtuellen Zusammenarbeit der Gruppen an exemplarischen, praxisbezogenen Beispielen Lösungen finden lässt; die Handlungsorientierung, die immer auch den Transfer von Ergebnissen der Fortbildung in den Unterricht berücksichtigt und trainiert; und nicht zuletzt die Aneignung von methodisch-didaktischem Wissen (Methodenkompetenz).“

Damit wird abermals deutlich, dass bei mediengestützter LFB eine Chance darin liegt, Zielsetzung und Methodik in der Veranstaltung kohärent aufeinander abzustimmen, da bei der Arbeit mit digitalen Medien eine Kombination von inhaltlich-theoretischer und technisch-praktischen Vorgehensweise relativ leicht realisierbar ist (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 144 oder BELBENOIT, 1979, S. 63). Durch REINMANN (2005a, S. 135ff) wird angemerkt, dass eine kohärente Gestaltung mehrdimensional auf struktureller, prozessualer und technischer Ebene zu denken und insofern durchaus komplex, aber nichtsdestoweniger notwendig ist. Hinzu kommt, dass für mediengestützte LFB eine Orientierung am sozial-konstruktivistischen Lernparadigma erfolgen sollte (z. B. HERAN-DÖRR, 2006, S. 97f). Dementsprechend heißt es beispielsweise bei WILDE (2003, S. 23) bezüglich mediengestützter LFB: *„Fortbildungsszenarien müssen eine Lernumgebung eröffnen, in der selbstverantwortliches, selbstorganisiertes, eigenaktives Lernen in kooperativen Arbeitsformen – bei kommunikativem Austausch – in einem ausgewogenen Verhältnis von Instruktion und Konstruktion ermöglicht und bewusst erfahren werden können.“* Damit wird aufgegriffen, was MANDL ET AL. (1998, S. 34), auch hinsichtlich der Potenziale von schilf bei medienbezogener LFB, ausgeführt haben:

„Die Grundidee der gemäßigt konstruktivistischen Position gilt nämlich auch für das Weiterlernen seitens der Lehrenden: Der gegenseitige Erfahrungsaustausch in Fragen des Lehrens und Lernens sollte in einer Lerngemeinschaft geschehen, problemorientiert erfolgen und zu einem Bestandteil des Lehreralltags werden. [...] Zu diesem Austausch können die neuen Kommunikationstechniken einen wertvollen Beitrag leisten.“

Somit werden kommunikative und kooperative Prozesse als bedeutsame Aspekte mediengestützter LFB benannt (z. B. HÖLLRIEGEL, 2005, S. 203 oder FIM-NEUESLERNEN, O. J. [2004], S. 5f). Allerdings wird oftmals betont, dass die Kommunikation immer wieder angeregt werden muss und zusätzlich Regeln entwickelt werden sollten, beispielsweise zur Antwortzeit, gerade bei asynchronen Medien, oder auch zur Verwendung von Emoticons als Ersatz nonverbaler Signale (z. B. KANWISCHER, 2003, S. 40 oder LFS, 2002b, S. 53f). Aus diesem Grund wird bisweilen zusätzlich empfohlen, dass die Gruppengröße überschaubar bleiben sollte und es von Vorteil sei, wenn sich die Beteiligten auch real kennenlernen, da für soziale Prozesse letztlich gegenseitiges Vertrauen wichtig ist (z. B. BECK & HUMPERT, 2002, S. 36 oder MAYBAUMFUHRMANN, 2002b, S. 42). Nichtsdestoweniger ist es im Rahmen mediengestützter LFB mitunter schwierig, Lehrkräfte zur Kooperation zu bewegen, weshalb vorgeschlagen wird, dieser Problematik mit verbindlichen Aufgaben entgegenzuwirken (z. B. FIM-NEUESLERNEN, O. J. [2004], S. 38). Es ist also durchaus eine gewisse Steuerung erwünscht, so dass Vorteile des individuellen mit denen des kooperativen Lernens erschlossen werden, wozu das INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE (2006, S. 37) ausführt:

„Als wichtigste Faktoren werden sowohl von den Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis als auch den Studierenden angesehen, im eigenen Tempo lernen zu können, konkrete Aufgaben zu erhalten und eine klare Lernstruktur verfolgen zu können. Das Feedback von anderen erhöht die Motivation und auch die Überprüfung des eigenen Lernfortschrittes wird im Vergleich zu anderen Faktoren als ziemlich wichtig eingestuft.“

Dies unterstreicht die Bedeutung einer tutoriellen, möglichst individuellen Begleitung bei mediengestützter LFB (z. B. REINMANN, 2005a, S. 139f; HÖLLRIEGEL, 2005, S. 203; WIGGENHORN & VORNDRAH, 2003, S. 45; SEIDEL, 2001, S. 42f). Dabei sollte eine fundierte Betreuung sowohl zu inhaltlichen, methodisch-didaktischen oder technisch-organisatorischen Fragen möglichst zeitnah Hilfestellung bieten, da das ein wesentlicher Akzeptanz- und Motivationsfaktor bei mediengestützter LFB ist (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 203; FIM-NEUESLERNEN, O. J. [2004], S. 27f; WILDE, 2003, S. 23). Dies kann nach KANWISCHER (2003, S. 30) darüber hinaus beinhalten, dass die Fortbildner verstärkt ihre Teilnehmer aktivieren müssen und etwa regelmäßig Feed-

back zu den Teilnehmer-Beiträgen liefern sollten. Da dies zu einer Überlastung der Fortbildner führen kann, wird vom LFS (2002b, S. 52) angeregt, dass ein Teil der Betreuung auch über FAQ-Listen⁴⁵ abgedeckt und außerdem feste Sprechzeiten eingeführt werden könnten. Somit wird offensichtlich, dass Fortbildner stärker als Begleiter und Moderatoren des Lernprozesses gefordert sind, weshalb sie gerade bei mediengestützter LFB Kompetenzen im Bereich des Teletutoring benötigen, wozu neben technischen Fertigkeiten auch die schon angesprochenen Fähigkeiten gehören, gezielt kommunikative und kooperative Aktivitäten anzustoßen sowie immer wieder neue Impulse zu setzen (z. B. KANWISCHER, 2003, S. 69ff; WILDE, 2003, S. 24; MAYBAUM-FUHRMANN, 2002b, S. 43; LFS, 2002b, S. 50ff; BLK, 2001, S. 33f).

Gelegentlich ist der technische Aspekt eine Teilnahme-Hürde, weshalb darauf zu achten ist, dass die Lernumgebung im Sinne der Usability benutzerfreundlich, intuitiv verständlich und leicht zu handhaben ist sowie möglichst störungsfrei funktioniert. Dies minimiert dann wiederum den Support-Aufwand (z. B. FIM-NEUESLERNEN, o. J. [2004], S. 4; KANWISCHER, 2003, S. 47ff; BECK & HUMPERT, 2002, S. 35f; LFS, 2002b, S. 49f). Unter Umständen bietet es sich an, im Vorfeld einen Schnellkurs vorzuschalten, um die Computerkenntnisse der Teilnehmer zu homogenisieren (z. B. MAYBAUM-FUHRMANN, 2002b, S. 43 oder LFS, 2002b, S. 48f). Denn letztlich gilt, dass technische Fragen bei mediengestützter LFB keinesfalls zu dominant sein sollten, wie es auch vom LFS (2002b, S. 59) betont wird: *„Die neue Fortbildungsdidaktik stellt nicht die technischen Möglichkeiten in den Mittelpunkt, sondern nimmt diese als notwendiges technisches Fundament, um darauf die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, die Kommunikation und die Kooperation unter den Teilnehmern und Moderatoren weiterzuentwickeln.“*

Abermals wird deutlich, dass es bei mediengestützter LFB vor allem darum geht, Austausch und kollegiale Unterstützung zu ermöglichen, wozu ebenfalls bedarfsorientierte sowie konkrete Umsetzungshilfen zählen, denn das besondere didaktische Potenzial digitaler Medien liegt darin, berufsbegleitende sowie arbeitsplatznahe Angebote realisieren zu können (z. B. WIGGENHORN & VORNDRAH, 2003, S. 44; HAMM, 2001, S. 172f; TULODZIECKI, 1996, S. 182). Der dahinterstehende Ansatz wird von FIM-NEUESLERNEN (o. J. [2004], S. 10) folgendermaßen beschrieben: *„eL3 [eLehren und eLernen in der integrierten Lehrer-Aus- und Weiterbildung; Anmerkung AF] wird als berufsbegleitende Fortbildung angeboten, was den Lehrern aus dem Schuldienst paralleles Lernen und Anwenden im Schulalltag ermöglicht. Der Transfer des Gelernten ist damit unmittelbar zu leisten, und man merkt sofort, wenn bestimmte Lerninhalte noch etwas mehr Übung benötigen. Entsprechend kann man Fragen direkt an die Betreuer richten.“* Hinzu kommt, dass zumindest teilweise durch orts- und zeitunabhängige Angebote herkömmliche LFB-Formen entlastet werden können, zumal mediengestützte LFB eher bedarfsorientiert nachgefragt werden kann, womit schließlich die Lernautonomie gestärkt wird (z. B. LFS, 2002b, S. 56f). Insofern ist es wenig erstaunlich, dass u. a. Praxisbezug sowie Anregungscharakter der Materialien wichtig sind (KANWISCHER, 2003, S. 48 oder MAYBAUM-FUHRMANN, 2002b, S. 42f). Dies bedeutet laut ERNST-FABIAN (2005, S. 210): *„In der Auseinandersetzung mit den Materialien müsste außerdem der Rückbezug zur eigenen Praxis – z.B. durch die Erprobung und Reflexion bestimmter Inhalte und Darbietungsformen – intensiviert werden, um nachhaltiges Lernen zu bewirken und die von den Teilnehmern bemängelte Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verringern.“* Ein Weg hierzu könnte sein, mediengestützte LFB in Form von Medien-Projekten zu konzipieren, um gemeinsam unterrichtsbezogene Vorhaben zu entwickeln und zu erproben (z. B. FIM-NEUESLERNEN, o. J. [2004], S. 15 oder SCHEUBLE & MOSER, 2003, S. 71).

⁴⁵ FAQ steht für Frequently Asked Questions, also für häufig gestellte Fragen.

Insofern lässt sich resümieren, dass der Ansatz des Blended Learning für mediengestützte LFB besonders vielversprechend erscheint (zu Blended Learning siehe Punkt 5.2.3.1). Laut LFS (2002b, S. 65f) kann beispielsweise in einer Präsenz-Phase zu Beginn in die technische Handhabung der Lernumgebung eingeführt werden und es können soziale Kontakte geknüpft werden. Denn KANWISCHER (2003, S. 47) macht darauf aufmerksam, dass aufgrund der Sozialisierung und der Lernpräferenzen eines Großteils der Lehrkräfte reine E-Learning-Kurse nur wenige Teilnehmer ansprechen würden, zumal oftmals Wert auf direkten persönlichen Erfahrungsaustausch gelegt wird (siehe Punkt 5.2.2.3). Daneben ist ein großer Vorteil des E-Learning-Anteils am Blended Learning die damit zusammenhängende Flexibilität (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 200 oder KANWISCHER, 2003, S. 39). So heißt es auch bei FIM-NEUESLERNEN (o. J. [2004], S. 7): „*Dabei stellen virtuelle Kurse für Lehrerinnen und Lehrer, die es gewöhnt sind, eigenverantwortlich und zu unterschiedlichsten Zeiten zu arbeiten, eine geradezu ideale Form der Fortbildung dar.*“ Meiner Meinung nach gilt dies nur insofern, als dass diese Vorteile virtueller Abschnitte in einem Blended Learning-Szenario mit den wichtigen Präsenz-Treffen kombiniert werden, was auch dadurch bestätigt wird, dass laut einer Umfrage von JÜRGENS ET AL. (2006, S. 340) kaum synchrone Kommunikationsmittel von Lehrkräften genutzt werden. Unabhängig davon ist festzuhalten, dass die Realisierung mediengestützter LFB mit einigen Kosten verbunden ist, insbesondere bei der Entwicklung spezifischer Materialien und technischer Infrastrukturen. Deshalb schlagen manche Autoren vor, dass dies durch gemeinsame Anstrengungen verschiedener Partner, etwa über Bundesländergrenzen hinweg oder in Form von Public Private Partnership, finanziell eher getragen werden könnte (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 215f; LFS, 2002b, S. 76; HAMM, 2001, S. 173f). Daneben wird vom LFS (2002b, S. 67f) angedacht, dass die hohe Betreuungsintensität eventuell dadurch abgefangen werden könnte, dass Alumni-Netzwerke gebildet werden, welche für Fragen zukünftiger Teilnehmer bereit stehen könnten, zumal sich dies vermutlich positiv auf die Nachhaltigkeit auswirkt.

5.2.2.3 Empirische Befunde zu mediengestützter Lehrerfortbildung

Um die Betrachtung der mediengestützten LFB abzuschließen, werde ich überblicksartig noch spezifische empirische Befunde vorstellen⁴⁶.

Teilnahme

Zunächst ist festzuhalten, dass eine große Mehrheit der Lehrkräfte in den letzten Jahren mehrfach LFB-Angebote im Medienkontext wahrgenommen hat, allerdings beziehen sich diese Angaben vor allem auf medienbezogene LFB (z. B. MPFS, 2003, S. 43 oder WIGGENHORN & VORNDRAN, 2003, S. 46). Es kommt hinzu, dass es sich vorwiegend um Basisschulungen zum Medienumgang handelt, weshalb oftmals von einem Bedarf hinsichtlich mediendidaktischer Inhalte ausgegangen oder von den Lehrkräften entsprechend geäußert wird (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 33f oder MPFS, 2003, S. 51). Wie schon gesehen, erfolgt medienbezogene LFB oftmals im Rahmen von schilf (z. B. KÖSTER, 2005, S. 335 oder STOLPMANN ET AL., 2003, S. 29; siehe Punkt 5.2.1). Außerdem scheint es an weiterführenden Schulen mehr medienbezogene LFB-Aktivitäten als insbesondere an Grundschulen zu geben (z. B. WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 34; MPFS, 2003, S. 44; STOLPMANN ET AL., 2003, S. 30f). Daneben ist festzustellen, dass gemäß MPFS (2003, S. 43) Lehrer mehr medienbezogene LFB-Veranstaltungen besucht haben als Lehrerinnen, welche eher an Basisschulungen teilnehmen.

⁴⁶ Zum Vergleich findet sich in Kapitel 3 eine umfangreiche Darstellung zur generellen Empirie-Lage der LFB.

Wie verhält es sich nun im Hinblick auf mediengestützte LFB? Laut JÜRGENS ET AL. (2006, S. 340) hat von den befragten Lehrkräften knapp die Hälfte keinen Computer zu Aus- oder Weiterbildungszwecken verwendet, ein weiteres Viertel der Befragten hat dies bisher einmal und das letzte Viertel bereits mehrfach getan. Dementsprechend nehmen oftmals speziell motivierte sowie eher technikinteressierte Lehrkräfte an mediengestützter LFB, welche häufig noch innovative Maßnahmen darstellen, teil, wie das LFS (2002b, S. 21) bei einer entsprechenden Erhebung in einem Pilotkurs ermittelt hat. Dies wird gestützt durch KANWISCHER (2003, S. 31f), wonach bei einer LFB mit großen E-Learning-Anteilen die Lehrkräfte stärker medienaffin sind. Darüber hinaus sind sie laut Selbsteinschätzung eher an einer sachbezogenen Auseinandersetzung mit den LFB-Inhalten interessiert. Unabhängig davon ist es kaum überraschend, dass der Zugang zu mediengestützter LFB in der Regel über den heimischen Arbeitsplatz erfolgt (z. B. KANWISCHER, 2003, S. 27 oder LFS, 2002b, S. 48). Im Rahmen mediengestützter LFB werden unter anderem Foren oder On- und Offline-Lernprogramme genutzt, allerdings von einem eher geringen Teil der Lehrkräfte (z. B. INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 2006, S. 30 oder BECK & HUMPERT, 2002, S. 28f). Erstaunlich ist, dass externe pädagogische Unterstützungssysteme ebenfalls eher selten bei medienpädagogischen Fragen in Anspruch genommen werden, weshalb WELLING UND STOLPMANN (2007, S. 41) vermuten: *„Eventuell werden diese Angebote vorrangig von Multiplikatoren genutzt, von denen die Informationen dann schulintern weiterverbreitet werden. Es ist vor diesem Hintergrund aber wenig verwunderlich, dass die medienpädagogische Unterstützung von den Lehrkräften nur mit ‚befriedigend‘ bewertet wird.“*

Auswirkungen

Da bei mediengestützter LFB Computer und Internet Teil der Fortbildungsaktivitäten sind, ist es offensichtlich, dass die Medienkompetenz infolge der Teilnahme mehr oder weniger gesteigert wird (z. B. SCHRATZ, O. J. [2005]; JONAS, 2004, S. 21; LFS, 2002b, S. 58f; LEHMPFUHL & PETZEL, 2000, S. 200). Dabei ist nach SCHNETTER UND HENDRICKS (2002, S. 28) eine Art Deckeneffekt zu beachten, da Lehrkräfte mit größeren Vorkenntnissen, vor allem in Basisschulungen, über geringere Lerneffekte berichten als Lehrkräfte, die verhältnismäßig gesehen einen gewissen Aufholbedarf haben. Neben einem sichereren Medienumgang ist es in der Regel das Ziel von mediengestützter LFB, die mediendidaktische Kompetenz zu erhöhen, um nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des schulischen Medieneinsatzes zu steigern. Tatsächlich ist dies durchaus der Fall, dass also LFB dazu beiträgt, den Medieneinsatz positiv zu verändern (z. B. JONAS, 2004, S. 21f; WIGGENHORN & VORNDLAN, 2003, S. 44; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 28). Eine Ursache könnte sein, dass bei mediengestützter LFB im Sinne eines Blended Learning-Ansatzes aufgrund der Möglichkeit zum Austausch sowie der engen Verbindung von der Maßnahme mit dem Arbeitsplatz der Transfer und somit der LFB-Erfolg erleichtert ist (z. B. FIM-NEUESLERNEN, O. J. [2004], S. 38 oder MAYBAUM-FUHRMANN, 2002b, S. 44). Allerdings kann nach LEHMPFUHL UND PETZEL (2000, S. 195) ein derartiger Zusammenhang, in diesem Fall zwischen schilf und Medieneinsatz, nicht kausal gewertet werden: *„Die Korrelation bedeutet nicht zwangsläufig, dass eine höhere Zahl von Fortbildungsveranstaltungen einen höheren Prozentsatz anwendungswilliger Lehrer/innen bewirkt. Sie kann auch bedeuten, dass Fortbildung dort nachgefragt und durchgeführt wird, wo bereits ein relativ großes Interesse an den didaktischen Möglichkeiten besteht, die durch den Einsatz neuer Medien entstehen.“* Dies zeigt sich ebenso in der Studie von KANWISCHER (2003, S. 16f), der Teilnehmer eines E-Learning-Kurses mit Teilnehmern einer inhaltlich gleichen Präsenz-Veranstaltung verglichen hat und dabei, wie bereits erwähnt, herausgefunden hat, dass bei der

Teilnahmemotivation die E-Learning-Gruppe vor allem fachliche und zeitliche Aspekte betont, während die Präsenz-Gruppe insbesondere kommunikative und auch didaktisch-methodische Aspekte hervorhebt. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch im Kurs-Verlauf. Dem Autor (ebd., S. 20) zufolge ist die Präsenz-Veranstaltung stärker durch Diskussion und Erfahrungsaustausch geprägt, während sich die E-Learning-Gruppe mehr auf die fachliche Arbeit konzentrierte und so deren Ergebnisse etwa differenzierter und sorgfältiger recherchiert waren. So gelangt KANWISCHER (ebd., S. 38) zur Schlussfolgerung, dass die ausgeprägtere fachliche Haltung der E-Learning-Teilnehmer dazu führt, dass sie sich sorgfältiger und sehr zeitintensiv mit den Inhalten auseinandergesetzt haben. Er folgert, dass die Lernaktivität durch das Medium beeinflusst wird, da in der vornehmlich textbasierten Kommunikation elaboriertere Äußerungen evoziert werden. Hierzu lässt sich ergänzend mit WIGGENHORN UND VORNDRAN (2003, S. 46) anmerken, dass neben der bereits vorhandenen Absicht zum Medieneinsatz diesbezügliche LFB zumindest nicht unbedeutend ist: *„Unsere Studie bestätigt, dass der Umfang nicht notwendigerweise eine nachhaltige Änderung des Unterrichts mit sich bringt. Die Qualität ist offensichtlich entscheidend. So können weniger umfangreiche, aber intensive und dem aktuellen Bedürfnis angepasste Fortbildungen, wie z. B. Co-Teaching, mehr bewirken als ein mehrstündiger, standardisierter Kurs.“* Schließlich ist mit HERAN-DÖRR (2006, S. 116) festzuhalten, dass mediengestützte LFB nicht nur in Bezug auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte und deren Medieneinsatz im Unterricht zu sehen ist, sondern darüber hinaus auch zur SE beitragen kann, indem digitale Medien zum kooperativen Arbeiten verwendet werden (siehe hierzu auch Punkt 5.1.4): *„Im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklungsdiskussion entsteht im Zusammenhang mit dem Aufbau von Medienkompetenz mittel- bis langfristig die Perspektive, dass Lehrkräfte mit zunehmender Nutzungskompetenz das Internet verstärkt auch als Möglichkeit für die Gestaltung von kollegialem Austausch und Kooperation nutzen.“* Als ein weiteres Indiz für die Potenziale mediengestützter LFB kann gewertet werden, dass im Pilotprojekt des LFS (2002b, S. 14) auf Wunsch der Teilnehmer eine Follow-up Veranstaltung stattfand, um über die gewonnenen Erfahrungen zur reflektieren. Allerdings kann dies mit sozialen Gesichtspunkten zusammenhängen, denn bei KANWISCHER (2003, S. 36f) wird von den Präsenzteilnehmern durchgehend eine Anschlussmaßnahme gewünscht, während dies bei der E-Learning-Gruppe nicht von allen Mitgliedern geäußert wird, was unter anderem mit zeitlichen Problemen zusammenhängt, wie der nächste Abschnitt zeigen wird.

Probleme

Da mediengestützte LFB oftmals Anteile selbstgesteuerten Lernens enthält, ist der Zeitaufwand nicht so klar abzuschätzen wie bei einem festgelegten Präsenztermin, weshalb Teilnehmer immer wieder über unerwartet hohe zeitliche Belastungen klagen oder diese befürchten, zumal es nicht immer unkompliziert ist, die LFB-Aktivitäten in den Alltag zu integrieren (z. B. FIM-NEUESLERNEN, O. J. [2004], S. 30f; KANWISCHER, 2003, S. 28f; BECK & HUMPERT, 2002, S. 29; LFS, 2002b, S. 43f). Dementsprechend sind manche der vom INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE (2006, S. 19) befragten Lehrkräfte und Lehramtsstudenten unsicher, ob sie die Voraussetzungen mitbringen, um erfolgreich mediengestützte LFB zu betreiben, werden doch als Hemmnisse hauptsächlich genannt *„[...] zeitliche Faktoren, mangelnde Kompetenzen im Bereich selbstgesteuerten Lernens, Zeitmanagement und Mediennutzung oder Schwierigkeiten und Hemmnisse bei der Lernorganisation wie sie z.B. bei der Zusammenarbeit mit anderen oder der Betreuung durch Tutoren auftauchen.“* Tatsächlich werden die Möglichkeiten zum kooperativen Lernen und Arbeiten mittels digitaler Medien bisweilen nur sporadisch genutzt, obwohl der geringe Austausch nicht unbedingt förderlich für Lernerfolg sowie Teilnahmemo-

tivation ist, wobei die möglicherweise eingeschränkte Kommunikation nach ERNST-FABIAN (2005, S. 211) auf verschiedenen Gründen beruhen kann: *„Über die Ursachen lässt sich nur spekulieren. Mangelnde Zeit auf Grund unterschiedlicher Arbeitsbelastungen, fehlende Übung im Umgang mit netzbasierter Kommunikation von Seiten der Teilnehmer mögen ausschlaggebend gewesen sein.“* Dies kann außerdem so gedeutet werden, dass weiterhin eine gewisse technische Hürde besteht. Beispielsweise zeigt sich bei SCHNETTER UND HENDRICKS (2002, S. 27), dass Lehrkräfte, die über geringe Medienkenntnisse verfügen, sich weniger für onlinebasierte LFB aussprechen als ihre medienaffineren Kollegen. Ein weiteres Problem könnte laut LFS (2002b, S. 45f) der Datenschutz sein, da manche Teilnehmer Angst davor haben, dass ihre Leistungen und Anstrengungen nachverfolgt werden könnten. Daneben entstehen dadurch, dass mediengestützte LFB oftmals zum Teil zu Hause absolviert wird, Ausgaben für Onlinegebühren oder Druckkosten, welche manche Teilnehmer als zu hoch empfinden (z. B. KANWISCHER, 2003, S. 27 oder LFS, 2002b, S. 44f).

Wünsche

Manche Präferenzen der Lehrer zu einzelnen Aspekten der LFB (siehe Punkt 3.2 und 3.3) sind bei mediengestützter LFB gleichfalls vorzufinden, etwa der Wunsch nach Praxisbezug bzw. -nähe (z. B. JÜRGENS ET AL., 2006, S. 340f oder HÄUPTLE, 2006, S. 72). Bei einer differenzierten Betrachtung zeigen sich diesbezüglich verschiedene Dimensionen. So kann Praxisbezug bedeuten, dass medienpraktische Arbeit stattfindet, also Medien erprobt werden und somit Erfahrung gesammelt wird (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 195 oder TULODZIECKI, 2000, S. 479). Daneben ist Praxisnähe dadurch zu gewährleisten, dass sich die Teilnehmer austauschen und kooperieren (BIENENGRÄBER & VORNDRAN, 2003, S. 335). Desweiteren ist es möglich, medienbezogene LFB in den Berufsalltag einzubetten, um somit eine engere Praxisverknüpfung zu erreichen (INSTITUTS FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 2006, S. 20). Letztlich ist Praxisbezug deshalb bedeutsam, da er auf den Medieneinsatz im Unterricht abzielt, wie der MPFS (2003, S. 45) ermitteln konnte:

„Den größten Zuspruch erfährt ein Fortbildungsangebot, in dem es um Programme gehen würde, die speziell für den Einsatz im Unterricht gedacht sind. Zwei Drittel der Lehrkräfte wären hieran sehr, weitere 21 Prozent etwas interessiert. Auch Angebote, die Kenntnisse über den Einsatz des Computers bzw. des Internet im Unterricht generell vermitteln, stoßen auf ein breites Interesse. [...] Die Angaben machen deutlich, dass der Fortbildungsbedarf weniger in der Vermittlung allgemeiner Computer-Anwendungen besteht, sondern der spezielle Einsatz im Unterricht selbst im Vordergrund steht.“

Damit einher geht ebenso wie bei den allgemeinen LFB-Wünschen (siehe Punkt 3.2.2) die mehrheitliche Forderung, Unterrichtshilfen in Form von Beispielen oder einsatzbaren Materialien bereitzustellen (z. B. PETKO ET AL., 2007, S. 59; BOFINGER, 2004, S. 32f; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 27f). Dabei ist zu beachten, dass Lehrkräfte zwar möglichst hochwertige Informationen abrufen wollen, selbst aber kaum bereit sind, eigenes Material bereitzustellen (SEIDEL, 2001, S. 41). Dies hat sich in einer Studie des INSTITUTS FÜR BERUFLICHE BILDUNG UND ARBEITSLEHRE (2005, S. 23f) bewahrheitet, da dort knapp 60% der Lehrkräfte Material von einer Lernplattform herunter-, aber nur 5% hochgeladen haben, was vor allem mit Zeitmangel begründet wurde. Zumindest lassen sich beim INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE (2006, S. 34) Anhaltspunkte finden, wie das Online-Material aussehen sollte: *„Bei der Struktur und Gestaltung sind den Befragten insgesamt eine übersichtliche Strukturierung, Anregungen für den Praxistransfer, schnelle Zugriffsmöglichkeiten über Glossare, eine Gliederung in klar abgegrenzte Module und die Lernzielorientierung am wichtigsten.“* Hierzu ist hinzuzufügen, dass nur sehr wenige Lehrkräfte „reine“ E-Learning-Kurse wünschen; insbe-

sondere ausschließlich virtuelle oder ausschließlich onlinebasierte LFB scheint auf wenig Interesse zu stoßen (z. B. BOFINGER, 2007, S. 117f; JÜRGENS ET AL., 2006, S. 340f; ERNST-FABIAN, 2005, S. 202; SEIDEL, 2001, S. 39f). Wenn überhaupt, sind einzelne, eher als Service-Leistung zu betrachtende Angebote erwünscht, beispielsweise beim LFS (2002b, S. 54f) ein Online-Tool zur kollaborativen Termin- und Aufgabenverwaltung oder bei SEIDEL (2001, S. 39) eine gemeinsame Dateiablage im Internet. Deutlich mehr als virtuelle LFB wird hingegen mediengestützte LFB präferiert, die als Blended Learning konzipiert ist, insbesondere aufgrund des persönlichen Kontakts (z. B. ERNST-FABIAN, 2005, S. 216; HÖLLRIEGEL, 2005, S. 176; SCHNETTER & HENDRICKS, 2002, S. 27). Dementsprechend heißt es etwa beim INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE (2006, S. 26): *„Auch künftig können sich 30 Prozent der Befragten computergestützte Aus-/Weiterbildung nicht vorstellen oder sind sich unsicher. Während bei Studierenden Lernprogramme auf CD ROM am meisten Zustimmung erhalten, sind es bei Lehrkräften Blended-Learning-Programme.“* Ergänzend gibt es vereinzelt Lehrer-Einschätzungen zu den Präsenzphasen: Diese sollten eher zu Beginn stattfinden und möglichst in die Handhabung der Technik einführen, wobei darüber hinaus vielfach eine flexible Einteilung der Treffen bevorzugt wird (z. B. INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 2006, S. 35f oder LFS, 2002b, S. 42). Dies könnte auch die Akzeptanz von Blended Learning weiter erhöhen, denn schon PLANGGER (1975, S. 86ff) hat bezüglich des Medienverbundsystems, also eines vergleichbaren Ansatzes, herausgefunden, dass dies zwar bei knapp zwei Drittel der Befragten auf Interesse stößt, es aber etwas weniger Zustimmung erhält als Angebote im Bildungsfernsehen, da hiermit vermutlich weniger Aufwand und keine zeitliche Fixierung assoziiert wird.

Ungeachtet dessen sind abschließend zwei weitere Gesichtspunkte zu ergänzen. So wünschen sich manche Teilnehmer von mediengestützter LFB erstens eine Aufwandsentschädigung für Onlinegebühren und Druckkosten (z. B. KANWISCHER, 2003, S. 48f oder LFS, 2002b, S. 44f). Außerdem fordern zweitens die von SEIDEL (2001, S. 42f) befragten Lehrkräfte bezüglich Telearning vor allem, eine bessere individuelle Betreuung zu erhalten.

5.2.3 E-Learning

In den vorangegangenen Ausführungen habe ich ab und an die Begriffe E-Learning und Blended Learning erwähnt, ohne näher darauf einzugehen. Deshalb will mich abschließend kurz damit beschäftigen und dann in einem zweiten Schritt noch behandeln, inwiefern sich E-Learning sowie Lernplattformen evaluieren lassen.

5.2.3.1 E-Learning und Blended Learning

Mit **E-Learning** werden mancherlei Vorteile verbunden, beispielsweise wird es damit laut SCHULMEISTER (2006, S. 206ff) ermöglicht, diverse Schranken wie zeitliche oder lokale Begrenzungen zu überwinden und darüber hinaus die Individualisierung des Lernens zu verbessern. Allerdings ist der Begriff eher unscharf und es existiert nach wie vor keine allgemeingültige Definition (z. B. DICHANZ & ERNST, 2001, S. 4). E-Learning soll daher als Sammelbegriff für jegliche Art elektronisch vermittelten Lehrens und Lernens verwendet werden⁴⁷. Trotz der eingangs angedeuteten Vorteile wird gelegentlich zu bedenken gegeben, dass mit E-Learning hohe Anforderungen einhergehen, beispielsweise im Hinblick auf die Selbstlernfähigkeit der Teilnehmer (z. B. BÜRG, 2005, S. 19 oder KERRES, 2003, S. 6). So nimmt auch SCHULMEISTER (2006, S. 11ff) eine Dekonstruktion des Mythos E-Learning vor. Anhand der

⁴⁷ Damit lege ich ein breiteres Verständnis zugrunde als etwa BAUMGARTNER, HÄFELE UND MAIER-HÄFELE (2002, S. 15), die E-Learning lediglich als softwareunterstütztes Lernen auffassen.

Situation in den USA zeigt der Autor (ebd., S. 52f) auf, dass die nach wie vor bestehenden Potenziale des E-Learnings nur selten genutzt werden, da die mediendidaktische Qualität derzeitiger Angebote oftmals gering ist, zumal E-Learning häufig nur zur Distribution, u. a. von Lernmaterialien, eingesetzt wird. Mit eine Ursache könnte sein, dass die Diskussion um E-Learning-Standards mit Gesichtspunkten wie Interoperabilität, Wiederverwendbarkeit von Lernobjekten, Verwaltbarkeit, Zugang und Nachhaltigkeit oftmals eher techniklastig geführt wird (BAUMGARTNER, HÄFELE, MAIER-HÄFELE & KALZ, 2004, S. 99ff).

Ein wesentlicher Faktor für E-Learning oder medial gestützte Lehr- und Lernformen ist dabei deren **Akzeptanz** seitens der Betroffenen (z. B. BÜRG, RÖSCH & MANDL, 2005, S. 4 oder MANDL ET AL., 2003, S. 244). Nach BÜRG UND MANDL (2004, S. 6f) geht aus Studien hervor, dass E-Learning in Unternehmen nicht immer angenommen wird, was u. a. durch technische Hürden verursacht wird. In Bezug auf Akzeptanz spricht BÜRG (2005, S. 21) gar von einem Schlüsselbegriff, welcher aus einer Einstellungs- und Verhaltenskomponente besteht. Der Autor (ebd., S. 22) nimmt also eine Unterscheidung zwischen Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz vor, wobei Einstellungsakzeptanz sowohl kognitive, etwa Abwägungen zum Kosten-Nutzen-Verhältnis oder zum persönlichen Nutzen, wie affektive Elemente, also auch motivational-emotionale Aspekte, umfasst. Da eine Einstellung allerdings nicht direkt beobachtbar ist, wird zusätzlich die Verhaltensakzeptanz, also die tatsächliche Nutzung, bedeutsam. Diesbezüglich wurde eine Studie durchgeführt, worin zum einen die Eignung von Einstellung als Prädiktor für Verhalten untersucht wurde und zum anderen Einflussfaktoren wie etwa Merkmale des Lerner oder der Lernumgebung analysiert wurden (z. B. BÜRG ET AL., 2005, S. 6ff oder BÜRG & MANDL, 2004, S. 15ff). Dabei hat sich zunächst gezeigt, dass Einstellung mit Verhalten korreliert, also eine Nutzungsabsicht in der Regel zur tatsächlichen Nutzung führt (z. B. BÜRG ET AL., 2005, S. 15 oder BÜRG, KRONBURGER & MANDL, 2004, S. 14f). Daneben werden durch BÜRG (2005, S. 113f) vielfältige Einflussgrößen ermittelt, etwa organisationaler, technischer oder personaler Art, die nicht isoliert zu betrachten sind. Hierzu heißt es bei BÜRG ET AL. (2004, S. 19): *„Die Studie bestätigte die Wichtigkeit der Faktoren Relevanz für den Arbeitsalltag, wahrgenommene Freiräume für die Bearbeitung von E-Learning, Information, Betreuung und Bedienbarkeit sowohl für die Einstellungsakzeptanz und indirekt für die Verhaltensakzeptanz. [...] Die Implementation von E-Learning sollte somit unter Berücksichtigung der Betroffenen, bedarfsgerecht stattfinden.“* Dies wird von KERRES (2003, S. 6) ebenfalls betont, da er unterstreicht, dass etwa einführende Maßnahmen zu ergreifen sind, um die Akzeptanz von E-Learning sicherzustellen, wobei dem Autor zufolge nicht zu übersehen ist: *„Wesentlich ist darüber hinaus, dass die Beteiligten einen Mehrwert in den neuen Medien wahrnehmen bzw. sich einen Nutzen durch das neue Medium versprechen.“* Dies steht im Einklang mit BÜRG ET AL. (2005, S. 21), die auf Basis ihrer Studienergebnisse folgende Empfehlungen ableiten:

„Die vorliegende Studie bestätigte die Annahme, dass Lernermerkmale ein entscheidender Aspekt der Akzeptanzförderung sind. Daher sollten die Lernermerkmale intrinsische Motivation und subjektiver Lernerfolg/Lerntransfer bei der Gestaltung von E-Learning-Maßnahmen berücksichtigt werden. [...] Neben der Beachtung der Lernermerkmale kommt der didaktischen und medialen Gestaltung der E-Learning-Maßnahme eine entscheidende Rolle zur Förderung der Akzeptanz zu.“

Unabhängig davon könnten manche Akzeptanzprobleme des E-Learnings dadurch abgefangen werden, dass diese Lernform gemeinsam mit anderen Elementen in ein Arrangement eingebettet wird. Dadurch entsteht ein **Blended Learning**-Szenario, welches herkömmliche Ansätze ergänzt und erweitert (z. B. SAUTER & SAUTER, 2002, S. 14f). Allerdings ist es schwierig,

zu diesem Konzept eine einheitliche Definition zu finden (z. B. MANDL & KOPP, 2006, S. 8)⁴⁸. Deshalb orientiere ich mich an REINMANN (2005a, S. 103), wo es zunächst recht allgemein heißt: „*In diesem Buch wird der Begriff Blended Learning als konsensfähiges Etikett für Lehr-/Lernkonzepte verwendet, die E-Learning-Elemente mit Präsenzlernen sowie verschiedene Methoden miteinander kombinieren.*“ Wichtig ist laut MANDL UND KOPP (2006, S. 8), dass bei diesen Überlegungen der Lernende in den Mittelpunkt rückt, was darüber hinaus eine bestimmte Auffassung von Lernen impliziert. Jedenfalls sind mit Blended Learning vielfältige Varianten im Rahmen hybrider Lernarrangements sowie ein Medien- und Methodenmix angesprochen, weshalb REINMANN (2005a, S. 104) folgert: „*Wie genau eine Blended Learning-Umgebung aussieht, lässt sich aus dem Begriff 'Blended Learning' keinesfalls ableiten: Vielmehr ist eine Vielzahl von Lernumgebungen denkbar – und das wiederum macht es erforderlich, verschiedenste Blended Learning-Formen nach theoretisch sinnvollen und praktisch brauchbaren Dimensionen zu kategorisieren.*“ Es sind vielfältige Einteilungsmöglichkeiten denkbar. Beispielsweise ist nach SAUTER UND SAUTER (2002, S. 122f) zu differenzieren, wann und inwiefern moderiert, kooperativ oder selbstgesteuert vorgegangen wird und welche Sozial- sowie Aufgabenformen zum Einsatz kommen. Dabei gibt es den Autoren (ebd., S. 113ff) zufolge beim Blended Learning drei Gestaltungsgrundsätze, so kann das Setting eher explorativ, induktiv oder deduktiv-heuristisch ausgerichtet sein, wobei diese auch miteinander verzahnt werden können. Alles in allem ist nach MANDL UND KOPP (2006, S. 17) jedoch abschließend festzuhalten, dass noch Forschungsbedarf zum Thema Blended Learning besteht, wozu die Autoren einige Fragestellungen skizzieren:

„Insgesamt betrachtet steht die Blended Learning-Forschung noch am Anfang. Dies betrifft vor allem die Kombination von Präsenz- und virtuellen Phasen sowie die Verknüpfung verschiedener Medien innerhalb der virtuellen Phasen. [...] Unter anderem gibt es bislang wenig Aussagen darüber, welche Inhalte und didaktische Methoden sich speziell für Präsenzphasen und welche sich für E-Learning-Phasen eignen. Auch zur Sequenzierung der einzelnen Phasen sowie deren Übergänge, Länge und Umfang gibt es noch kaum Erkenntnisse.“

5.2.3.2 Evaluation von Lernplattformen

Evaluation im Bildungsbereich

Wie schon unter Punkt 4.1.1 gesehen, ist Evaluation ein weites Feld. So lassen sich etwa Kontrolle, Legitimation, Erkenntnis und Dialog als verschiedene Funktionen unterscheiden, oder es kann zwischen interner sowie externer Evaluation wie auch zwischen dem quantitativen und qualitativen Paradigma differenziert werden (STOCKMANN, 2004, S. 25ff). Daneben gibt es eine Vielzahl weiterer Unterteilungen. Nach TERGAN (2000a, S. 26ff) lassen sich etwa formative und summative Evaluationstypen sowie Produkt- und Prozessevaluation oder Selbst- und Fremdevaluation auseinanderhalten. Dementsprechend gibt es, wie der Autor (ebd., S. 23) ausführt, keine allgemeingültige Definition zu Evaluation und nimmt deshalb in Anlehnung an Friedrich (1997) eine recht breite Bestimmung vor:

„Evaluation ist die systematische und zielgerichtete Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Sie gilt der Beurteilung von Planung, Entwicklung, Gestaltung und Einsatz von Bildungsangeboten bzw. einzelner Maßnahmen dieser Angebote (Methoden, Medien, Programme, Programmteile) unter den Aspekten von Qualität, Funktionalität, Wirkungen, Effizienz und Nutzen.“

Auch wenn die Gültigkeit des Evaluationsbegriffs etwas enger gefasst wird, finden sich noch umfangreiche, damit verbundene Teilaspekte: So sind mit dem Verständnis von Evaluation

⁴⁸ Beispielsweise spricht KERRES (2001, S. 3f) in diesem Zusammenhang von hybriden Lernarrangements.

als Instrument zur Qualitätssicherung diverse Implikationen verbunden, da etwa mit Kontext-, Ziel-, Ressourcen-, Qualitäts- und Wirkungsevaluation diverse Felder betroffen sind. Dazu ist zu unterscheiden, ob in der Planungs-, Entwicklungs- oder in der Einsatzphase evaluiert wird (TERGAN, ebd., S. 37ff). In letzterem Fall ist dann die Wirksamkeitsüberprüfung von Belang, wozu u. a. als wichtige Kriterien Akzeptanz in Form persönlicher Zufriedenheit, Lerneffekte wie Wissenserwerb, Motivationsänderungen oder organisationale Wirkungen zählen (z. B. STOCKMANN, 2004, S. 32f; TERGAN, 2000a, S. 42f; TERGAN, 2000b, S. 338f). Allerdings machen beispielsweise PREUSSLER UND BAUMGARTNER (2006, S. 3f) darauf aufmerksam, dass es sich bei Begriffen wie Qualität oder Lernerfolg um Konstrukte handelt, welche zudem oftmals miteinander verzahnt sind, indem etwa Lernerfolg als Indikator für gute Qualität gesehen wird. Dabei ist gerade Lernerfolg schwer zu erfassen und zu standardisieren, da es sich u. a. um einen Prozess mit hohen Eigenanteilen des Lerners handelt. Deshalb plädieren die Autoren (ebd., S. 10f) dafür, möglichst vielfältige Dimensionen von Lernzielen zu erfassen, wozu neben Wissen auch Lernzufriedenheit oder Kompetenzen zählen können.

Evaluation von E-Learning

Dies steht in gewisser Weise im Einklang mit TERGAN (2004, S. 131ff), der betont, dass zunächst realistische Annahmen zum medienbasierten Lernen vorliegen sollten, bevor dessen Qualität evaluiert werden kann. Von STOCKMANN (2004, S. 41) werden weitere Aufgaben genannt, die bei einer Evaluation von E-Learning zu betrachten sind:

„Die Evaluation von E-Learning darf sich nicht nur auf Lernwirksamkeitsmessungen oder Usability-Prüfungen beschränken, sondern muss den gesamten Implementationsprozess und vor allem auch die Frage der Nachhaltigkeit in den Blick nehmen. Fragen nach der Akzeptanz von E-Learning-Angeboten bei den Nutzern (Dozenten und Studierende) und Finanziers (Ministerien und Hochschulen), nach den institutionellen und organisatorischen Konsequenzen, die diese neuen Formen des Lehrens und Lernens mit sich bringen, oder nach der tatsächlichen Realisierung des so genannten 'Mehrerts' des E-Learnings gegenüber klassischen Lehr-Lern-Formen dürfen deshalb nicht länger vernachlässigt werden.“

Somit sollte bei der Evaluation von E-Learning stets ein maßgeschneidertes Vorgehen stattfinden, um beispielsweise die spezifischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und darüber hinaus sollten die Befunde bewertet und nicht bloß die Fakten dargestellt werden (TERGAN, 2004, S. 134f). Um nun E-Learning oder etwas enger gefasst Lernsoftware zu evaluieren, könnte ein von SCHENKEL (2000, S. 70f) entwickeltes Modell als Orientierung dienen. Dort werden vielfältige Aspekte wie Ziele, Situation oder Prozesse erfasst. Insgesamt ist Lernsoftware laut TERGAN (2000b, S. 329f) vor allem auf zwei Weisen evaluierbar: a) Experten-Beurteilung über Kriterienkataloge oder b) empirische Verfahren wie etwa Befragung oder Beobachtung. Bei einem Vergleich dieser Ansätze gelangt der Autor (ebd., S. 345) zu folgendem Schluss:

„Bezüglich der Stärken bzw. Schwächen von Experten-Beurteilungsverfahren gegenüber Befragungstechniken kann allgemein festgestellt werden, daß Qualitätseinschätzungen mittels Expertenratings eher im Rahmen einer technischen und pädagogisch-didaktischen Qualitätskontrolle sinnvoll sind. Für eine bedarfs- und implementationsorientierte Evaluation von Lernsoftware erweisen sich hingegen empirische Verfahren wie die hier bei potentiellen Adressaten eingesetzten Befragungstechniken als sinnvoller. Empirische Verfahren unter Verwendung von Teilnehmerurteilen sind vor allem geeignet, nutzungsbezogene Evaluationsdaten zu erheben.“

Selbstverständlich gibt es bei den jeweiligen Verfahren auch spezifische Nachteile. Beispielsweise sind die oftmals herangezogenen Selbstaussagen nicht unproblematisch (TERGAN, 2000b, S. 342f). Außerdem zeigt sich eine mangelnde Beurteiler-Übereinstimmung beim Einsatz von Kriterienkatalogen, zumal die verwendeten Qualitätskriterien häufig geringe prakti-

sche Signifikanz besitzen oder nicht ausreichend komplex sind (FRICKE, 2000, S. 76f). Mit ein Grund hierfür könnte laut TERGAN (2000c, S. 137f) sein, dass die Experten implizite Annahmen bei der Evaluation von Bildungssoftware mit heranziehen, weshalb deren Urteile oft voneinander abweichen. Bei einer Studie darüber, welche Aspekte den Experten besonders wichtig erscheinen, hat der Autor (ebd., S. 141ff) als zentrale Elemente erneut Akzeptanz und Lernerfolg identifiziert, wobei damit teilweise unterschiedliche Vorstellungen verbunden sind. Als Konsequenz daraus, dass beide Evaluationsverfahren unterschiedliche Daten liefern, wird gefolgert, sie möglichst miteinander zu kombinieren, wobei als bedeutsame Aspekte die Lerner-Eigenschaften sowie der Anwendungskontext bzw. Verwertungszusammenhang berücksichtigt werden sollten (TERGAN, 2000b, S. 346f). Generell sollten bei der Evaluation Wechselwirkungen von Lernvoraussetzungen mit den Merkmalen des Lernangebots beachtet werden (TERGAN, 2004, S. 145f). Somit bleibt abschließend erneut zu betonen (MANDL & REINMANN-ROTHMEIER, 2000, S. 89): *„Evaluation von Lernsoftware ist mehr als die Kontrolle unmittelbarer Lerneffekte. Evaluation beginnt beim Qualitätsbewußtsein aller Beteiligten und endet bei der Sicherung der Transferleistungen, um die es letztlich bei jeder Weiterbildungsmaßnahme – computerunterstützt oder traditionell – geht.“* Zuletzt will ich kurz darauf verweisen, dass inzwischen bereits Veröffentlichungen existieren, worin versucht wird, erste Überlegungen zur Evaluation von E-Learning in der LFB zu skizzieren. Beispielsweise beschreibt BEHRENS (2002, S. 63f) ein Raster mit neun Kriterien, darunter z. B. Anregungscharakter oder Praxisbezug. HERAN-DÖRR (2006, S. 156ff) betont abermals, dass insbesondere Akzeptanz, hier einer Lernplattform, ein wesentliches Element bei einer Evaluation darstellt.

Lernplattformen

Anknüpfend daran will ich zuletzt noch kurz auf LMS bzw. Lernplattformen eingehen, was nach BAUMGARTNER ET AL. (2002, S. 24) folgendermaßen aufzufassen ist: *„Unter einer webbasierten Lernplattform ist eine serverseitig installierte Software zu verstehen, die beliebige Lerninhalte über das Internet zu vermitteln hilft und die Organisation der dabei notwendigen Lernprozesse unterstützt.“* Insgesamt umfasst ein LMS gemäß den Autoren (ebd., S. 26ff) fünf Funktionsbereiche, nämlich a) Präsentation von Inhalten, b) Kommunikationswerkzeuge, c) Tools zur Erstellung von Aufgaben und Übungen, d) Evaluations- und Bewertungshilfen sowie e) Administration. Ähnlich klingt es bei SCHULMEISTER (2005, S. 10), der folgende Grundfunktionen als wesentliches Merkmal von LMS benennt: Benutzer- und Kursverwaltung, Rollen- und Rechtevergabe, Kommunikationsmethoden und Werkzeugen für das Lernen sowie Darstellung der Lernobjekte. Mitunter wird zwischen verschiedenen Subsystemen differenziert, indem unterschieden wird zwischen LMS, welche vor allem Lernprozesse verwalten sowie unterstützen und Learning Content Management Systeme, welche stärkeres Gewicht auf die Inhaltsgestaltung und -aufbereitung, oftmals in Form von wiederverwendbaren Lernobjekten, legen (BAUMGARTNER ET AL., 2002, S. 30ff). Hierzu führen BAUMGARTNER ET AL. (2004, S. 15) aus: *„Während Lernmanagement Systeme vor allem Werkzeuge für die Lernorganisation darstellen, haben Content Management Systeme die Erstellung und Organisation von Inhalten als zentrale Aufgabe.“* Darüber hinaus unterteilen die Autoren (ebd., S. 40ff) in einer Typologie solche Systeme in eher produktions-, kollaborations-, gemeinschafts-, diskurs- oder editionsorientierte Plattformen, welche sich dementsprechend für unterschiedliche Szenarien eignen. Allerdings macht SCHULMEISTER (2005, S. 15) deutlich, dass diese Unterscheidung inzwischen als eher überholt gelten kann, da mittlerweile LMS vielfältige Editiermöglichkeiten (Authoring) bieten sowie häufig ein sehr großes Spektrum an Einsatzfeldern abdecken. Ungeachtet dessen gilt mit BAUMGARTNER ET AL. (2002, S. 18): *„Hinter jeder*

Lernplattform verbirgt sich ein organisations- und lerntheoretisches Modell – und zwar unabhängig davon, ob dies Entwicklerinnen oder Anwenderinnen bewußt ist oder nicht.“ Nach Meinung der Autoren (ebd., S. 22f) sind dabei grundsätzlich zwei Ansätze denkbar, nämlich eine eher lehrer- oder eine eher lernerzentrierte Perspektive, wobei Ersteres mehr für eine eingegrenzte und vorstrukturierte Arbeitsweise steht und Letzteres bedeutet, LMS stärker als lernförderliche Umgebungen zu verwenden.

Um darüber und über andere Aspekte Auskunft zu erhalten, sollten LMS evaluiert werden, wozu es verschiedene Methoden gibt, die auch kombiniert zum Einsatz kommen können, etwa ein Praxistest, eine Peer-Evaluation oder kriterienorientierte Vorgehensweisen (SCHULMEISTER, 2005, S. 34f). Etwas detaillierter gehen BAUMGARTNER ET AL. (2002, S. 58ff) auf die diversen LMS-Bewertungsverfahren ein. So heißt es zunächst, dass Kriterienkataloge zwar kostengünstig und einfach zu organisieren sind sowie methodisch sauber durchgeführt werden können, Nachteile aber bei Fragen der Vollständigkeit und des Detaillierungsgrades, bei fehlenden oder strittigen Bewertungs- und Gewichtungsverfahren sowie insgesamt einer theoretischen Orientierungslosigkeit liegen. Für LMS-Rezensionen gilt, dass sie zwar relativ unkompliziert, kostengünstig sowie oft ausreichend fokussiert sind, allerdings recht uneinheitlich, kaum vergleichbar und stark subjektiv ausfallen. Im Hinblick auf Vergleichsgruppen heißt es bei den Autoren (ebd., S. 61f), dass dieses Untersuchungsdesign sehr aufwändig bezüglich Erhebung und Auswertung ist, zumal etliche methodologische Schwierigkeiten zu beachten sind. Schließlich fügen die Autoren (S. 62f) noch an, dass ein Expertenurteil zwar Qualitätsmaßstäbe setzen, Orientierungshilfe geben sowie „Best Practices“ aufzeigen kann, allerdings recht schwer zu operationalisieren und nur bedingt reliabel ist, weshalb letztlich trotzdem auch für die LMS-Evaluation empfohlen wird, die verschiedenen Verfahren in unterschiedlichen Evaluationsphasen zu kombinieren, um die jeweiligen Vor- und Nachteile besser aufeinander abzustimmen.

Auf Schulen bezogen bieten LMS ebenfalls einige Potenziale, werden bislang aber noch kaum angenommen, wie etwa STOLPMANN ET AL. (2003, S. 27) darlegen: *„Lehr- und Lernplattformen können die Unterrichtsorganisation beim Einsatz von Medien unterstützen, indem sie Hilfsmittel für die Erstellung und Verteilung digitaler Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmittel, wie Email, Chat und Foren bereitstellen. Ein Fünftel der Schulen setzt bisher entsprechende Systeme ein, wobei dies fast ausschließlich weiterführende Schulen sind.*“ Dies hat sich in einer recht aktuellen Umfrage kürzlich erneut bestätigt, dass also nur recht wenige LMS im Unterricht eingesetzt werden (WELLING & STOLPMANN, 2007, S. 29; siehe auch Punkt 5.2.2.3). Wenn es zum Einsatz kommt, so gelangen Lehrkräfte gemäß HRON UND NEUDERT (2006a, S. 84) zu folgendem Urteil:

„Als wichtigste pädagogische Nutzungszwecke von lo-net [AF: Das ist ein LMS, welches auf lehrer-online.de bereitgestellt wird] werden die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien für SchülerInnen gesehen sowie der Austausch von Aufgaben und Aufgabenlösungen außerhalb der Unterrichtszeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen [...] Der Mehrwert von lo-net wird vor allem in der Verwaltung von Lehrmaterialien gesehen, in der orts- und zeitflexiblen Kommunikation sowie in der Integration verschiedener Funktionalitäten in einer Plattform.“

Nichtsdestoweniger spielen LMS an Schulen noch eine untergeordnete Rolle, obschon durchaus vielsprechende Plattformen wie „Lehrer-Online“ für Lehrkräfte im Internet verfügbar sind. Sie sind jedoch eher als Informationsangebote anzusehen. Das Institut für Wissensmedien hat eine Studie hierzu durchgeführt, woraus ich abschließend noch einige ausgewählte Ergebnisse zusammenfassen möchte. Bei einem Vergleich mit 15 nationalen und internationalen Schul- sowie Bildungsportalen hat „Lehrer-Online“ eine Spitzenposition erreicht (vgl.

HRON & NEUDERT, 2006b). Dies wird auch von einem Experten-Review gestützt, worin insbesondere die Inhaltsqualität von „Lehrer-Online“ positiv hervorgehoben wird, wengleich Optimierungspotenzial dahingehend besteht, alle Fächer gleichmäßig abzudecken sowie stärker curriculare Bezüge herzustellen (HRON & NEUDERT, 2006c, S. 1). Daneben wird von den Experten gefordert, dass im Unterportal „Medienkompetenz“ stärker für den Mehrwert digitaler Medien sensibilisiert sowie auf Besonderheiten hingewiesen werden könnte, um letztlich das Interesse, die Motivation und die Fähigkeit zum Umgang sowie Einsatz digitaler Medien zu steigern (ebd., S. 9). Eine Option könnten hierbei die für den schulischen Einsatz bereitgestellten LMS sein, heißt es doch bei den Autoren (ebd., S. 3): *„Das Angebot der Werkzeuge ‚Primolo‘ und ‚lo-net‘ wird begrüßt und als extrem hilfreich eingeschätzt. Sie hätten eine wichtige Funktion für den Einsatz digitaler Medien in der Schule, weil sie dazu praktische Anreize und Ansätze bieten würden.“*⁴⁹ Wie wird „Lehrer-Online“ von Lehrkräften selbst eingeschätzt? Zunächst wird auch hier die Qualität der Inhalte sowie deren Anregungsgehalt und Praxisbezug positiv bewertet. Daneben ist der häufigste Zweck der vorwiegend schulformspezifischen Nutzung die Unterrichtsvorbereitung, wobei die Materialien häufig für den eigenen Unterricht modifiziert werden müssen (HRON, MANNHART & NEUDERT, 2006, S. 5ff und HRON & NEUDERT, 2006a, S. 2ff). Es gilt dabei mit LEHMPFUHL UND PETZEL (2000, S. 194) zu bedenken, dass die Menge an verfügbarem Material ein wichtiges Kriterium für die Bewertung einer Online-Plattform darstellt. Daneben werden die Werkzeuge „Primolo“ und „LO-Net“ von Lehrkräften überwiegend positiv beurteilt (HRON ET AL., 2006, S. 15).

5.2.4 Zwischenresümee: Lehrerfortbildung und digitale Medien

Aus der Relevanz, die digitale Medien für die Schule besitzen, ergibt sich auch deren Bedeutung für die LFB – insbesondere in Bezug auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte, welche eine wichtige Voraussetzung ist, damit es überhaupt zum Medieneinsatz im Unterricht kommt. Ich habe dabei zwischen medienbezogener und mediengestützter LFB unterschieden, wengleich dies eher eine analytische Trennung darstellt, da beide Formen häufig miteinander verbunden sind.

Vor dem Hintergrund der Ausstattungsinitiativen zur Jahrtausendwende ist medienbezogene LFB jedenfalls notwendig, wobei die LFB-Angebote möglichst spezifisch auf diverse Zielgruppen abgestimmt sein sollten. Insgesamt ist ein medienbezogener LFB-Bedarf in zwei Richtungen zu konstatieren, einmal geht es eher um die Handhabung digitaler Medien und ein andermal steht eher deren mediendidaktische Verwendung im Unterricht im Fokus. Als hilfreich hat es sich erwiesen, wenn Lehrkräfte möglichst konkrete Beispiele in der medienbezogenen LFB kennenlernen. Außerdem wird betont, dass schilf diesbezüglich als eine adäquate Umsetzungsoption erscheint. Darüber hinaus sind noch Unterstützungssysteme auszubauen, etwa durch bessere Beratungsmöglichkeiten zum Medieneinsatz. Daneben wird hervorgehoben, dass medienbezogene LFB eine weitergehende Perspektive einnehmen sollte und so etwa mit zur Unterrichtsentwicklung beitragen und diese anstoßen sollte.

Als eine Konsequenz zu den Überlegungen der medienbezogenen LFB ergibt sich, dass diese Aktivitäten möglichst mit praktischer Medientätigkeit und -erfahrung verknüpft werden sollten. So bieten E-Learning, rein virtuelle Angebote oder auch Blended Learning-Szenarien etliches Potenzial, um LFB zu bereichern, indem beispielsweise individuelles, bedarfsgerechtes und kooperatives Lernen erleichtert werden. Dieser Ansatz selbst ist nicht unbedingt neu, wie die schon etwas länger zurückliegende Diskussion um die Verzahnung von Medienver-

⁴⁹ Im Internet: www.lo-net.de und www.primolo.de

bundssystemen mit einem Fernstudium belegt (siehe Punkt 5.2.2.1). Da zudem ein gewisser Trend zu onlinegestützter LFB zumindest teilweise beobachtet wird, wird es bedeutsam, sich mit einzelnen Aspekten mediengestützter LFB auseinanderzusetzen. Zur Gestaltung medienbezogener LFB ist allerdings vorwegzuschicken, dass hierbei weiterhin die Prinzipien der allgemeinen LFB-Didaktik (siehe Punkt 2.4.2) gelten, sie aber spezifisch zu adaptieren sind, wengleich etwa die Lage zu Standards bei E-Learning in der LFB etwas unklar ist. Es gilt aber, mediengestützte LFB möglichst kohärent zu gestalten, indem beispielsweise theoretische und praktische Anteile aufeinander abgestimmt sind, wozu als Orientierung gemäßigt konstruktivistische Vorstellungen empfohlen werden. Da dies auch Praxisnähe impliziert, wird unter anderem empfohlen, Medienprojekte in die LFB zu integrieren. Es ist offensichtlich, dass damit hohe Anforderungen an die Fortbildner einhergehen, welche eine gewisse Teletutoren-Kompetenz entwickeln müssen. Insbesondere die tutorielle Betreuung ist bei medienbezogener LFB sehr wichtig, sowohl in technischer wie inhaltlicher und auch mediendidaktischer Hinsicht. Darüber hinaus sind die Fortbildner gerade bei virtueller LFB noch stärker gefordert, die Teilnehmer zu aktivieren und Impulse zu setzen. Daneben ist auch die Benutzerfreundlichkeit der Lernumgebung ein wesentlicher Aspekt sowohl bei mediengestützter LFB als auch bei der Akzeptanz von E-Learning generell, weshalb es angebracht sein könnte, im Vorfeld eines Kurs vorzuschalten, um die technischen Grundlagen sowie den Umgang mit der Lernumgebung zu vermitteln. Da vor allem bei der Entwicklung mediengestützter LFB hohe Kosten anfallen, könnte es eine Lösung sein, Kooperationen einzugehen und gemeinsam Angebote zu konzipieren sowie zu realisieren.

Ein Blick auf die empirischen Befunde zeigt, dass an medienbezogener LFB recht viele Lehrkräfte teilgenommen haben, wobei es sich vorwiegend um Basisschulungen handelte, worin der Medien-Umgang erlernt wurde. Relativ gering verbreitet ist mediengestützte LFB, und auch Beratungsangebote zum Medieneinsatz stehen nicht immer bereit. Immerhin scheint LFB im Kontext von Medien dazu beizutragen, dass zunächst die Medienkompetenz der Lehrkräfte erhöht wird. Dadurch kann es infolge einer LFB-Teilnahme auch zu mehr Medieneinsatz im Unterricht kommen, bisweilen werden dadurch gar Schulentwicklungsprozesse angestoßen. Als Probleme bei medienbezogener LFB bleiben allerdings nach wie vor bestehen, dass diese häufig einen hohen Zeitaufwand bedeutet und generell manche Anforderungen an die Lernenden damit verbunden sind, neben der Technik-Hürde beispielsweise die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen. Es lässt sich festhalten, dass bei den Präferenzen bezüglich mediengestützter LFB klar der Blended Learning-Ansatz bevorzugt wird. Außerdem wird von Lehrkräften gefordert, dass mediengestützte LFB möglichst praxisnah stattfindet, was unter anderem durch kooperative und arbeitsbegleitende Gestaltung erreicht werden kann. Außerdem kommt der Inhaltsqualität hohe Bedeutung zu, vor allem insofern, dass verwertbares Material bereitgestellt oder dass konkrete Unterrichtshilfen verfügbar sein sollten. Nicht zuletzt wird die Erwartung erkennbar, im Rahmen mediengestützter LFB eine individuelle Betreuung zu erhalten.

Dies findet sich ähnlich in der Literatur zur E-Learning und zum Blended Learning wieder. Dort wird betont, dass es insbesondere beim virtuellen Lernen sehr wichtig ist, die Akzeptanz der Teilnehmer zu sichern, wozu etwa Implementationsmaßnahmen notwendig sind oder die Usability der Lernplattform und tutorielle Begleitung eine große Rolle spielen. Um Optimierungsansätze zu erkunden, ist es geboten, maßgeschneiderte Evaluationen einzusetzen, um beispielsweise über einen Praxistest herauszufinden, ob das vorgesehene LMS die angestrebten Lernprozesse abbilden und unterstützen kann. In einem nächsten Schritt ist zu analysieren, wie LMS oder E-Learning-Elemente in ein LFB-Vorhaben eingebettet werden können.

ten. Diesbezüglich ist Blended Learning ein hilfreiches Konzept, da hier in unterschiedlichen Szenarien diverse Methoden und Medien in Online- und Präsenzphasen miteinander zu einem kohärenten Arrangement verknüpft werden können. Schließlich ist zu überlegen, inwieweit LMS in die Schule integriert und welche Rolle dabei bereits existierende Angebote spielen könnten, sowohl für den Unterrichtseinsatz als auch für LFB-Aktivitäten im weitesten Sinne.

5.3 Zusammenfassung: Kontext digitaler Medien

Ausgangspunkt dieses Kapitels ist die Feststellung, dass Medien einen Bestandteil der Lebenswelt ausmachen und somit für die Schule relevant sind, welche diese Medien sowohl integrieren muss als auch zu einem kompetenten Umgang damit verhelfen soll (siehe Punkt 5.1.1). Dies scheint angesichts der Befundlage zur Mediennutzung (siehe Punkt 5.1.5.2) durchaus angebracht, geht daraus doch hervor, dass Computer und Internet eine wichtige Rolle bei Kindern und Jugendlichen spielen. Zugleich ist deutlich geworden, dass Lehrkräfte durchaus als medienaffin zu betrachten sind. Nichtsdestoweniger bleibt es ein Bildungsauftrag der Schule, Medienkompetenz zu vermitteln, da dies eine wichtige Querschnittskompetenz darstellt, welche verschiedene Dimensionen umfasst (siehe Punkt 5.1.5.1).

Damit Medien in der Schule eingesetzt werden, sind allerdings einige Voraussetzungen zu erfüllen. Beispielsweise muss eine entsprechende Ausstattung verfügbar sein und es sind begleitende Implementationsmaßnahmen sowie ein schulisches Medienkonzept hilfreich; letztlich entscheidend sind allerdings die Lehrkräfte selbst, wobei dies für sie bedeutend kann, eine neue Rolle, etwa in Richtung Coach oder Tutor, einzunehmen, denn der Schwerpunkt beim Medieneinsatz sollte pädagogisch ausgerichtet sein (siehe Punkt 5.1.2). Diese Anforderungen an die Organisation Schule und an die Lehrkräfte hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass vielfältige Formen denkbar sind, wie Medien verwendet werden, sei es als Unterrichtsgegenstand oder als Arbeitsmittel, wenngleich die Hauptprobleme vor allem zeitlicher, technischer und teilweise auch mediendidaktischer Art sind (siehe Punkt 5.1.3). Deshalb besteht auch nach wie vor noch Steigerungspotenzial, obwohl der Medieneinsatz in letzter Zeit zugenommen hat. Es ist insbesondere wichtig, dass neben einer quantitativen Betrachtung vor allem qualitative Aspekte in den Blickpunkt rücken, also Medien adäquat verwendet werden. Dann können digitale Medien ihre vielfältigen Potenziale entfalten, also nicht nur die Medienkompetenz erhöhen, sondern sich auch auf andere Bereiche auswirken, etwa Motivation oder Lehr- und Lernkultur, wo insgesamt die positiven Effekte, trotz einer gewissen Messbarkeitsproblematik, zu überwiegen scheinen (siehe Punkt 5.1.4).

Als Konsequenz sowohl aus der Relevanz als auch dem Potenzial, welche Medien für die Schule besitzen, ergibt sich, dass Lehrkräfte befähigt sein sollten, damit umzugehen und sie lernförderlich im Unterricht einzusetzen. Deshalb ist es notwendig, dass Lehrer entsprechende LFB-Angebote erhalten und wahrnehmen, wobei ich diesbezüglich zwischen medienbezogenen und mediengestützten Veranstaltungen unterscheide (siehe Punkt 5.2). Es zeigt sich, dass durchaus ein Bedarf nach medienbezogener LFB besteht, welche neben der Handhabung den Einsatz digitaler Medien im Unterricht thematisieren sollte. Insbesondere sind dazu konkrete, bestenfalls schulform- und fachspezifische Beispiele sowie Materialien hilfreich (siehe Punkt 5.2.1). Darüber hinaus sollten generell Unterstützungssysteme ausgebaut werden, beispielsweise durch mediendidaktische Beratungsmöglichkeiten, um somit die Unterrichtsentwicklung, welche stets ein Ziel medienbezogener LFB sein sollte, anzustoßen.

Einen Schritt weiter geht mediengestützte LFB, worunter E-Learning, Online-Angebote sowie Blended Learning-Szenarien fallen. Deren Potenzial liegt darin, individuelles, bedarfsgerechtes und kooperatives Lernen zu ermöglichen (siehe Punkt 5.2.2). Indes bedeutet dies, dass

Teilnehmer wie Fortbildner spezifische Anforderungen zu bewältigen haben, was in ersterem Fall etwa die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen umfasst, während es für Kursleiter notwendig ist, Teletutoren-Kompetenz zu erlangen, denn insbesondere die tutorielle Betreuung ist ein wichtiger Faktor bei mediengestützter LFB (siehe Punkt 5.2.2.1). Doch ähnlich wie E-Learning und Blended Learning relativ unscharfe Begriffe sind, so gilt auch für mediengestützte LFB, dass hier eher unklar ist, inwiefern bisherige Didaktik-Standards zu adaptieren sind. Dementsprechend wird zur Gestaltung von medienbezogener LFB empfohlen, in einem möglichst kohärenten Setting auf verschiedene Aspekte wie Usability der Lernumgebung, Qualität der Inhalte, Praxisbezug und vor allem auf Betreuung in technischer, inhaltlich und pädagogischer Hinsicht, was auch eine aktivierende Steuerung seitens des Fortbildners einschließt, zu achten (siehe Punkt 5.2.2.2). All diese Maßnahmen können mit dazu beitragen, dass die E-Learning-Anteile in mediengestützter LFB eine größere Akzeptanz erfahren (siehe Punkt 5.2.3.1). Zusätzlich kommt dem sozialen Aspekt eine große Bedeutung zu, weshalb es sich empfiehlt, die Veranstaltung als Blended Learning-Szenario zu gestalten, da somit in verschiedene Online- und Präsenzphasen-Kombinationen unterschiedliche Methoden und Medien integriert werden können (siehe Punkt 5.2.3.1). Für die Online-Komponenten scheinen LMS geeignet, allerdings sollte ausreichend evaluiert werden, ob diese Applikationen auch tatsächlich die gewünschten Lehr- und Lernprozesse unterstützen sowie verwalten können (siehe Punkt 5.2.3.2).

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass insbesondere an medienbezogener LFB, und hier vor allem an Basisschulungen, ein Großteil der Lehrerschaft bereits teilgenommen hat, an mediengestützter LFB hingegen weniger, ebenso wie kaum mediendidaktische Beratungsangebote vorhanden sind oder wahrgenommen werden (siehe Punkt 5.2.2.3). Dabei zeigt sich durchaus, dass medienbezogene LFB diverse positive Effekte hervorrufen kann, indem etwa die Medienkompetenz der Lehrkräfte gesteigert oder der Medieneinsatz im Unterricht erhöht wird. Gleichzeitig ist aber auch deutlich geworden, dass weiterhin manche Hürden wie der Zeitaufwand oder die Technik existieren, zumal weitere Anforderungen mit mediengestützter LFB verbunden sind. Deshalb empfiehlt es sich, die Präferenzen der Adressaten zu berücksichtigen, die sich vor allem Praxisbezug sowie team- und arbeitsbegleitendes Lernen wünschen und konkrete Unterrichtsmaterialien wie -hilfen fordern (siehe Punkt 5.2.2.3). Dementsprechend dominiert bei den bevorzugten Formen mediengestützter LFB klar das Blended Learning-Konzept, wobei zusätzlich auf eine möglichst individuelle Betreuung Wert gelegt wird. Da die Entwicklung solcher Maßnahmen oftmals sehr kostenintensiv ist, wird von manchen Autoren empfohlen, entsprechende Angebote möglichst in Kooperation mit verschiedenen Partnern zu realisieren (siehe Punkt 5.2.2.2).

6 Evaluationsstudie: Blended Learning in der Lehrerfortbildung

Dieses Kapitel bildet den Übergang vom ersten Teil dieser Arbeit, in dem ich mich mit dem theoretischen Hintergrund von LFB beschäftigt habe, zum empirischen Teil dieser Dissertation, in dem ich die Ergebnisse meiner Studie über den „Intel® Lehren – Aufbaukurs Online“⁵⁰ vorstelle⁵¹ (siehe Abbildung 11).

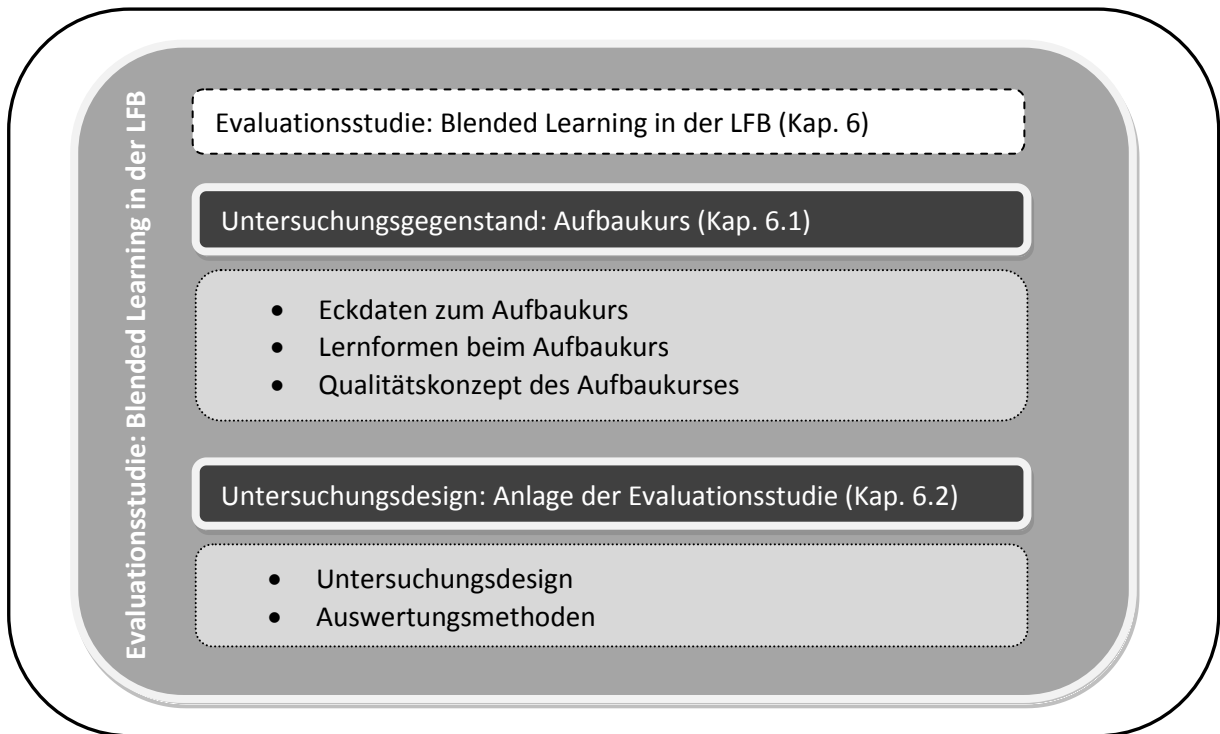


Abbildung 11: Evaluationsstudie: Blended Learning in der LFB

⁵⁰ Zu Beginn der Evaluationsstudie im Januar 2005 war die Bezeichnung noch „Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und gemeinsam lernen“. Dies wurde Mitte 2006 ersetzt durch den Titel „Intel® Lehren - Aufbaukurs Online“. Ich werde im Folgenden vom Aufbaukurs sprechen und dementsprechend die Fortbildungsinitiative „Intel® Lehren für die Zukunft“ (ab dem Jahr 2000), welche den Vorläufer zum Aufbaukurs darstellte, als Grundkurs bezeichnen. Lediglich in Überschriften auf Gliederungsebene verwende ich die originäre, aktuelle Bezeichnung.

⁵¹ Im Zuge meiner Evaluationstudie habe ich gemeinsam mit Gabi Reinmann, die zugleich meine Doktorarbeit betreut hat, diverse Teilergebnisse publiziert. Im Internet finden Sie eine Übersicht mit einem Link zur Projektseite, wo sich einzelne Veröffentlichungen einsehen lassen: <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/intel>. Ich werde im Folgenden immer wieder einzelne Passagen aus diesen Publikationen übernehmen, ohne dies jeweils einzeln zu referenzieren (vgl. REINMANN, 2005b sowie GANZ & REINMANN, 2005, 2006, 2007; Ganz ist mein Geburtsname). Dies ist in meinen Augen legitim, da ich in den bereits veröffentlichten Texten als Hauptautor stets einen Großteil selbst verfasst habe, zudem ist diese Vorgehensweise mit Frau Reinmann abgesprochen worden.

6.1 Untersuchungsgegenstand: „Intel® Lehren - Aufbaukurs Online“

Eckdaten zum Aufbaukurs⁵²

Wie ich unter Punkt 5.2 erläutert habe, wurden im Bereich digitaler Medien in den letzten Jahren etliche Ausstattungs- und Fortbildungsinitiativen an den Schulen unternommen. In diese Reihe lässt sich auch „*Intel® Lehren für die Zukunft*“ (Grundkurs) einordnen, da hier der Aufbau von Medienkompetenz im Vordergrund stand. Dieses weltweite Projekt verlief in Deutschland recht erfolgreich mit über 250 000 Teilnehmern (BÖKENKAMP, HENDRICKS & SCHNETTER, 2005, S. 70ff) – auch deshalb, da es speziell für Deutschland adaptiert wurde (z. B. WOLF, 2002, S. 12f oder ROTH, 2002, S. 10f). Daraufhin wurde unter Federführung der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen ein Folgekurs entwickelt, der ebenso wie der Grundkurs als Public Private Partnership zwischen den Bundesländern und der Intel Education Group angelegt ist. Nachdem dessen Pilotphase abgeschlossen und evaluiert war (vgl. AUFENANGER, 2004), läuft seit Sommer 2004 das Fortbildungsprogramm „*Intel® Lehren – Aufbaukurs online*“ (Aufbaukurs) im deutschsprachigen Raum. Bei diesem Aufbaukurs liegt der Fokus stärker auf methodisch-didaktischen Fragestellungen innerhalb des Fachunterrichts. Dies ist ein vielversprechender Ansatz, da sich gezeigt hat, dass die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht einhergeht mit Veränderungen der Lehrerrolle (siehe Punkt 5.1.2).

Der Aufbaukurs ist ein Blended Learning-Angebot, das E-Learning und Präsenzlernen miteinander verbindet (siehe hierzu Punkt 5.2.3.1). Die Fortbildung richtet sich an alle Lehrer im deutschsprachigen Raum und bietet Lehrkräften, die bereits Kenntnisse im Umgang mit PC und Internet haben, Bildungsinhalte rund um den Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht an (REINMANN, 2005a, S. 241f; INTEL, 2004, S. 3ff; AUFENANGER, 2004, S. 3f). Der inhaltliche Kern des Konzepts sind praxiserprobte Unterrichtsbeispiele. Diese werden von Lehrkräften im Sinne kollegialer Praxishilfe zur Verfügung gestellt und von geschultem Personal zu „*Lernpfaden*“ für die Fortbildung redaktionell aufbereitet. Diese Lernpfade machen die Teilnehmer systematisch anhand konkreter Inhalte mit Möglichkeiten des Medieneinsatzes im Fachunterricht vertraut. Die Lernpfade und viele weitere Inhalte, etwa Anleitungen oder Informations- und Unterrichtsmaterialien, sind online auf einer Trainingsplattform zugänglich (siehe Abbildung 12). Schrittweise werden die Teilnehmer im Team durch die Lernpfade, einen Leitfaden und mit Hilfe der Schul-Mentoren⁵³ angeleitet, die vorgestellten Beispiele und andere Inhalte den eigenen Erfordernissen im Fachunterricht und schulspezifischen Voraussetzungen anzupassen und selbst zu erproben. Der Kursverlauf lässt sich folgendermaßen skizzieren: Zunächst wird eine interessierte Lehrkraft zum Schulmentor ausgebildet. Sodann stellt der Schulmentor den Aufbaukurs an seiner Schule im Kollegium vor und diejenigen Lehrer, die nun teilnehmen möchten, schließen sich zu einer oder mehreren Lerngruppen zusammen. Daraufhin wird, unterstützt durch den Schulmentor, gemeinsam ein Lernpfad absolviert und dabei ein mediengestützter Unterrichtsentwurf konzipiert, erprobt und evaluiert. Auch eine schulübergreifende Zusammenarbeit mit Lehrkräften anderer Schulen wird über die Online-Komponente möglich. Die Zertifizierung der Lehrkräfte erfolgt in Form einer Teilnahmebescheinigung durch das Bundesland und Intel.

⁵² Im Evaluationszeitraum (Januar 2005 bis Mai 2007) haben sich einige Änderungen am Aufbaukurs ergeben. Ich konzentriere mich in meiner Darstellung deshalb auf weitgehend gleichgebliebene Kernelemente und biete im Anhang eine Übersicht zur Entwicklung des Aufbaukurses. Informationen zum Aufbaukurs finden sind online unter: <http://aufbaukurs.intel-lehren.de>

⁵³ Es gibt drei unterschiedliche Mentoren-Gruppen: Landes-, Regional- und Schul-Mentoren. Im Folgenden verwende ich „Mentor“ synonym für Schul-Mentor.

Intel® Lehren - Aufbaukurs Online

Inhalte der Trainingsplattform

Um nachfolgende Inhalte einzusehen, ist eine kostenlose und unverbindliche Registrierung notwendig; Rufen Sie auf der Homepage den Link "Ich will das Angebot sofort nutzen" auf und folgen Sie den Anweisungen (Ihre Daten sind vor dem Zugriff Dritter geschützt). Der zuständige Landesmentor erhält automatisch die Nachricht Ihrer Registrierung und kann Sie im Bedarfsfall unterstützen.

[Registrierungsformular öffnen >](#)

Bereich "Fortbildung"

Die Lernpfade

Lerngegenstand der Fortbildung sind sogenannte Lernpfade, die auf der Online-Plattform enthalten sind. Die Praxisbeispiele erfahrener Lehrerinnen und Lehrer bieten Orientierung, um die Einbettung digitaler Medien in die Unterrichtsmethodik nachvollziehen zu können, eigene Unterrichtskonzepte zu erstellen, zu erproben, zu evaluieren und im Team zu reflektieren.

Muster-Lernpfade:
 Der Kampf um Troja >
 Planung einer Klassenfahrt >

[Zur Lernpfadauswahl \(Registrierung erforderlich\)](#)

Basiswissen

Im Bereich „Basiswissen“ werden größere Themenkomplexe behandelt; so z. B. Mehrwert digitaler Medien; Teamentwicklung; Selbstevaluation und Schülerfeedback; Bildungsstandards; Grundwissen sichern mit Tests am Computer. Diese können neben dem Selbststudium als Basismaterial für die schulinterne Fortbildung dienen.

[Lernmodule anzeigen \(Registrierung erforderlich\)](#)

Trainingsmodule

Die Trainingsmodule dienen dazu, den Umgang mit digitalen Medien zu steigern. Anhand von Veranschaulichungen können Anfänger und Fortgeschrittene die Nutzung von z. B. Programmen zur Bildbearbeitung, Tabellenkalkulation oder Präsentation trainieren.

[Trainingsmodule anzeigen \(Registrierung erforderlich\)](#)

Training von Grundlagen

Weitere Module befassen sich mit dem Training von Grundlagen z. B. im Bereich kostenloser Lern- und Arbeitssoftware, Internet und periphere Geräte.

[weitere Trainingsmodule anzeigen \(Registrierung erforderlich\)](#)

Abbildung 12: Beispielseite der Lernplattform des Aufbaukurses

Lernformen beim Aufbaukurs

Kennzeichnend für den Aufbaukurs sind aus meiner Perspektive – der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – drei besondere Lernformen:

- Das **arbeitsbegleitende Lernen** ist eine Antwort auf Probleme der externen Fortbildung: Dazu gehören vor allem Schwierigkeiten, das Gelernte im Unterrichtsalltag auch anzuwenden (siehe etwa Punkt 4.2.3). Beim arbeitsbegleitenden Lernen sollen Lehrer ihren aktuellen Handlungsbedarf im Blick haben und die Möglichkeit erhalten, neu erworbene Kenntnisse unmittelbar auszuprobieren. Arbeiten und Lernen sollen besser miteinander verzahnt sein.
- Das **Teamlernen** ist der Gegenspieler zum üblichen „Lernen im Alleingang“. Beim Teamlernen können sich Lehrer gegenseitig motivieren, unterstützen und Erfahrungen austauschen; bei längerfristigen Kooperationen lässt sich sogar die Arbeitsbelastung verringern. Insgesamt wird eine stärker kooperative Komponente in der LFB immer wieder gefordert (siehe etwa die Punkte 2.4.2, 3.2.3 oder 4.2.3).
- Das **online-gestützte Lernen** resultiert aus dem E-Learning-Anteil der Fortbildung: Über die bereits erwähnte Trainingsplattform sind alle Informationen schnell aktualisierbar, außerdem kann unabhängig von Ort und Zeit darauf zugegriffen werden, was erhebliche Vorteile für ein individualisiertes Lernen bietet (siehe auch Punkt 5.2.2 oder 5.2.3.1). Daneben eröffnen sich neue Möglichkeiten der Kommunikation und Vernetzung mit Kollegen – auch an anderen Schulen.

Insgesamt ist die Kombination dieser drei Lernformen in einem LFB-Konzept meiner Meinung nach als innovativer Ansatz aufzufassen. Alle drei Lernformen zusammen könnten eine neue Lernkultur in der Lehrerfortbildung einleiten, die Kompetenzen der Lehrenden verbessern und auf diesem Wege zur Qualitätssteigerung des Unterrichts beitragen. Genau das ist auch das Ziel des Aufbaukurses, nämlich die Unterrichtsentwicklung zu fördern, ebenso wie es auch der Ausgangspunkt für das Qualitätskonzept ist (vgl. REINMANN, 2005b und siehe Abbildung 13), auf dem wiederum mein Untersuchungsdesign basiert (siehe Punkt 6.2).

Qualitätskonzept des Aufbaukurses

Was hohe Unterrichtsqualität ist, dafür gibt es keinen standardisierten Kriterienkatalog, wohl aber einen Konsens darin, dass seitens der Schüler die Qualität des Lernens verbessert werden soll. Hierzu sind einige Zwischenschritte erforderlich, um dieses Ziel zu erreichen: Zunächst einmal müssen Lehrer auf die Fortbildung aufmerksam werden, sich durch diese Art der Fortbildung angesprochen fühlen und sich auf die genannten neuen Formen des mediengestützten Lernens einlassen. Es geht also in einem allerersten Schritt um die Akzeptanz in der Zielgruppe. In einem weiteren Schritt dreht sich das Bemühen um den Aufbau von Kompetenzen seitens der Lehrenden. Dabei stehen vier Kompetenzbereiche im Fokus: Medienkompetenz, Methodenkompetenz, Evaluationskompetenz und Teamkompetenz. Kompetenzsteigerungen dieser Art sollten sich in der Gestaltung von Unterricht niederschlagen; das heißt: Digitale Medien sollen im Unterricht zielführend und sinnvoll eingesetzt werden können, offene Lehr-Lernkonzepte sollen häufiger und intensiver praktiziert werden, innovative Ideen für den Unterricht sollen neue Impulse und mehr Raum erhalten. Bessere Unterrichtsgestaltung schließlich ist die Voraussetzung für mehr Qualität beim Lernen, was sich im Verhalten und den Fähigkeiten der Schüler zeigt. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei: Medienkompetenz, Selbstständigkeit, Motivation und naturwissenschaftliches Interesse. Zwischen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung soll es schließlich zu fruchtbaren Wechselwirkungen kommen. In der Abschlussbefragung betrachte ich deshalb Aspekte wie organisatorische Rahmenbedingungen, die Rolle der Schulleitung und der Schulaufsicht, die Kooperation im Lehrerkollegium und das Schulklima (siehe Abbildung 13).

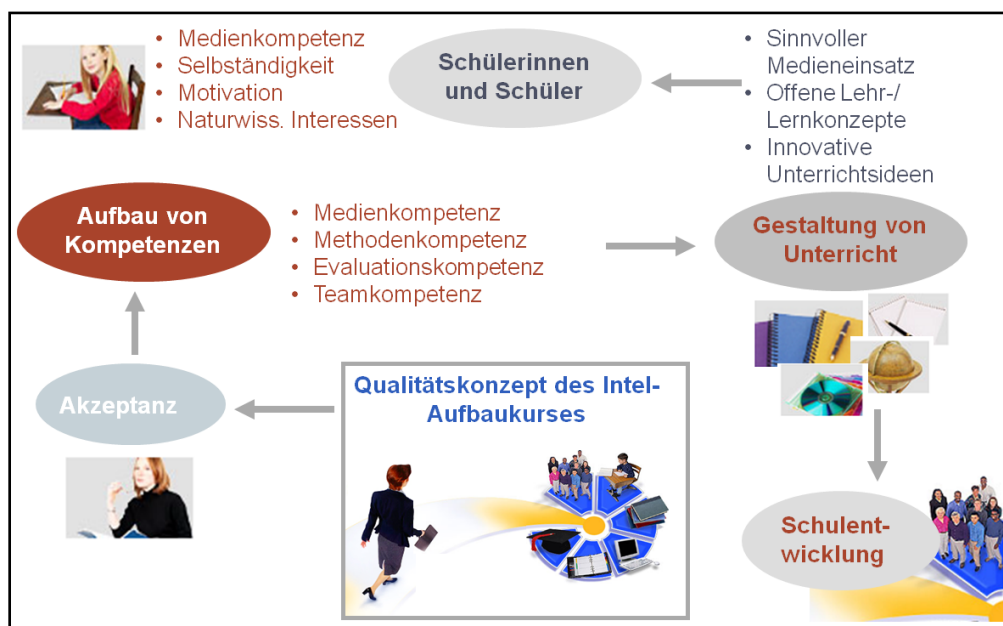


Abbildung 13: Qualitätskonzept des Aufbaukurses

6.2 Untersuchungsdesign: Anlage der Evaluationsstudie

Die wissenschaftliche Begleitung des Aufbaukurses erfolgte durch die Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg, wobei, wie schon angedeutet, insbesondere die drei Elemente arbeitsbegleitendes, teambasiertes und onlinegestütztes Lernen betrachtet und deren Akzeptanz analysiert wurde (vgl. REINMANN, 2005b sowie GANZ & REINMANN, 2005, 2006, 2007). Das Erkenntnisinteresse geht aber über diese spezielle Fortbildung durchaus hinaus: Durch flankierende Studien und eine umfangreiche Literatur-Analyse sollten Informationen über Stellenwert und Chancen der digitalen Medien in der Lehrerfortbildung generell gesammelt werden (siehe Punkt 5.2.4).

Untersuchungsdesign

Ich werde nun kurz das Untersuchungsdesign in seiner Gesamtheit skizzieren (siehe Tabelle 4), auf die konkreten Details zur Zielsetzung und zur Methodik der einzelnen Erhebungen gehe ich erst in den jeweiligen Kapiteln ein.

Tabelle 4: Untersuchungsdesign der Aufbaukurs-Evaluation

Untersuchungsgegenstand	Erhebung	Zeitraum	Hinweis zur Methodik
Absolventen des Aufbaukurses	Abschlussevaluation (n=4633)	01/2005- 05/2007	Vollerhebung zertifizierter Absolventen
Mentoren	Mentoren-Befragung (n=152 von 268)	05/2005- 06/2005	disproportional geschichtete Zufallsstichprobe
Rahmenbedingungen	Ansprechpartner der Länder ⁵⁴ (n=14 von 18)	05/2006	qualitative Ausrichtung
„Lehrerschaft“	Didacta-Umfrage (n=418 + 67 Studenten)	02/2006	zwei Versionen (Lehrer, Studenten)

Die Evaluation des Aufbaukurses stützt sich primär auf eine **Abschlussevaluation** im Zuge der Zertifizierung; diese hat sowohl formativen als auch summativen Charakter. Es gibt für Teilnehmer und Mentoren unterschiedliche Fragebogen-Versionen, die sich in einem spezifischen Fragenblock unterscheiden, worin beispielsweise die Teilnehmer über die Mentoren urteilen können bzw. die Mentoren über ihre Schulung befragt werden. Es handelt sich um eine Vollerhebung aller Teilnehmer, die die Fortbildung mit einem Zertifikat abschließen⁵⁵. Der Online-Fragebogen wurde aufgrund der Ergebnisse von Zwischenauswertungen im Erhebungszeitraum zwischen Januar 2005 bis Mai 2007 zweimal modifiziert, um bei manchen Befunden gezielter nachforschen zu können (siehe Punkt 7.1).

⁵⁴ Neben den 16 Bundesländern wurde zusätzlich je ein Vertreter aus Südtirol und aus Österreich angeschrieben.

⁵⁵ Ich muss hinzufügen, dass die Anzahl der registrierten Benutzer auf der Trainingsplattform deutlich größer ist. Allerdings habe ich aus Datenschutzgründen keinen Zugriff auf diese Werte und habe lediglich aus informellen Gesprächen Kenntnis über die grobe Gesamtzahl der registrierten Benutzer. Sicherlich wäre es interessant, auch die nicht-zertifizierten Lehrkräfte, welche sich am Aufbaukurs zumindest angemeldet haben, zu befragen, doch auf diese Personen habe ich aus besagten Datenschutzgründen keinen Zugriff.

Im Konzept des Aufbaukurses stellen die Mentoren eine bedeutende Schnittstelle dar. Mentoren sind speziell ausgebildete Lehrkräfte, die an den Schulen die Teams unterstützen und betreuen. Von Mai bis Juni 2005 wurde aufgrund der großen Bedeutung dieser Mentoren zusätzlich zur Abschlussevaluation eine **Mentoren-Befragung** ebenfalls online durchgeführt. Ziel war es, die Mentorenperspektive genauer zu beleuchten, wozu auch vermehrt offene Fragen eingesetzt wurden. Als statistisches Erhebungsverfahren wurde die disproportional geschichtete Zufallsstichprobe gewählt, um die einzelnen Länder und Schulformen zu erfassen (siehe Punkt 8.1).

Um die Ergebnisse aus der Abschlussbefragung besser einordnen zu können, wurde auf der Bildungsmesse Didacta in Hannover im Februar 2006 eine Befragung unter Messebesuchern durchgeführt. Ziel der **Didacta-Umfrage** war es beispielsweise, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie es um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht bestellt ist und wie bekannt Grund- bzw. Aufbaukurs sind. Es wurde ein Fragebogen in zwei Versionen eingesetzt: eine Variante für Lehrer und eine für Studierende. Nach dem Zufallsprinzip wurden die Fragebögen auf der Didacta über vier Tage verteilt ausgefüllt (siehe Punkt 9.1).

Seit Beginn der Evaluation des Aufbaukurses konnte beobachtet werden, dass die **Rahmenbedingungen** für die Umsetzung des Aufbaukurses in den Ländern unterschiedlich sind und waren. Um diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf die Umsetzung des Aufbaukurses besser zu verstehen, füllten im Mai 2006 die Entscheidungsträger der Länder einen Online-Fragebogen mit weitgehend offenen Fragen aus, etwa zu Schwerpunkten und Umsetzungskonzepten sowie zu Mentoren und organisatorischen Aspekten des Aufbaukurses (siehe Punkt 10.1).

Auswertungsmethoden

Bei den nachfolgenden Auswertungen wurde aufgrund des vorliegenden Skalenniveaus überwiegend mit nicht-parametrischen Tests gearbeitet, etwa Häufigkeitsverteilungen. Daneben wurden Subgruppenanalysen hauptsächlich mittels deskriptiver Statistiken wie Kreuztabellen vorgenommen, wobei dort zur Absicherung auf Chi-Quadrat zurückgegriffen wurde. Sofern im Folgenden auf Unterschiede eingegangen wird, so weisen diese in der Regel ein Signifikanzniveau $\leq 0,01$ auf, andernfalls werde ich den jeweiligen Befund entsprechend kennzeichnen. Als Zusammenhangsmaß wurde hauptsächlich Cramer-V verwendet, da es auch bei Tabellen mit beliebigen Dimensionen berechnet werden kann. Darüber hinaus lagen an manchen Stellen höhere Datenniveaus vor, weshalb zuweilen „aussagekräftigere“ Verfahren wie Kendall-Tau-b oder bei reinen 2x2-Tabellen der exakte Chi-Quadrat-Test nach Fischer anwendbar waren; zudem konnte dann auf Phi geachtet werden, das in einem solchen Fall denselben Wert wie der Korrelationskoeffizient nach Pearson annimmt. Gelegentlich wurde nicht in allen Zellen der Kreuztabelle ein erforderlicher Mindestwert von fünf Fällen erreicht. Bis zu einem gewissen „Ausfallgrad“ ist es nicht unüblich, hier etwas „nachsichtig“ zu sein – allerdings ist dann natürlich zu bedenken, dass die Aussagekraft des statistischen Verfahrens beeinträchtigt ist. Deshalb wurden diese Variablen neu berechnet, indem Antwortkategorien zusammengefasst wurden, um ausreichende Fallzahlen für die einzelnen Kategorien zu erlangen, so dass das Chi-Quadrat korrekt berechnet werden konnte. Der Nachteil ist, dass dadurch ein Informationsverlust in Kauf genommen wird – dies ist aber bei der statistischen Absicherung einer Signifikanz allemal vertretbar. Für die offenen Fragen wurde vor allem auf diverse Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse wie Explikation oder Strukturierung anhand eines Kategoriesystems zurückgegriffen.

7 Erhebung I: Abschlussevaluation

Der Abschlussevaluation des Aufbaukurses (siehe Abbildung 14) kommt im Rahmen des Untersuchungsdesigns meiner Studie eine besondere Bedeutung zu (siehe Punkt 6.2). In diesem Kapitel werde ich zunächst Intention und Realisierung dieser Abschlussbefragung von Absolventen des Aufbaukurses vorstellen (siehe Punkt 7.1). Sodann werde ich die Auswertungsergebnisse anhand von vier Leitfragen strukturieren⁵⁶: Wer sind die Befragten (siehe Punkt 7.2.1)? Wie wird der Aufbaukurs bewertet (siehe Punkt 7.2.2)? Welche Auswirkungen gibt es auf einzelne Kompetenzbereiche (siehe Punkt 7.2.3)? Welche Faktoren beeinflussen den Teilnahme-Erfolg (siehe Punkt 7.2.4)? Ergänzend werde ich Ergebnisse aus einem zusätzlichen, freiwilligen Fragebogen-Abschnitt zur LFB vorstellen (siehe Punkt 7.2.5). Dabei werde ich jeweils sowohl einen Überblick zum Antwortverhalten aller Befragten⁵⁷ geben als auch auf Unterschiede zwischen einzelnen Subgruppen wie Geschlecht oder Alter eingehen⁵⁸. Zuletzt werde ich noch in einem Fazit einige Schlussfolgerungen ziehen (siehe Punkt 7.3).



Abbildung 14: Erhebung I: Abschlussevaluation

⁵⁶ Es würde die vorliegende Arbeit unangemessen ausweiten, alle Ergebnisse darzulegen, so dass ich mich auf eine zusammenfassende Darstellung begrenzen und nur an ausgewählten Stellen in die Tiefe gehen werde. Zudem findet sich im digitalen Anhang eine ausführliche Zusammenstellung der Auswertungstabellen.

⁵⁷ Befragte sind alle Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, also Teilnehmer und Mentoren.

⁵⁸ Streng genommen müssten getrennte Auswertungen u. a. für Teilnehmer und Mentoren sowie verschiedene Zeitpunkte erfolgen. Da dies aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, gehe ich nur bei besonders markanten Abweichungen zwischen einzelnen Subgruppen darauf ein. Dies ist auch dadurch gerechtfertigt, dass sich dadurch übergreifende Trends erkennen lassen.

7.1 Abschlussevaluation: Ziele und Methodik

Die Online-Befragung hat sowohl formativen als auch summativen Charakter (generelle Ausführungen zu Evaluation siehe Punkt 4.1.2 und 5.2.3.2). Die Befragten werden zum Abschluss der Fortbildung um ein ausführliches Feedback gebeten, indem sie u. a. die Wirkungen des Aufbaukurses auf Zustimmungsskalen selbst einschätzen. Somit ist der summative Charakter aus der Sicht der Teilnehmer dominant, da diese am Ende der Fortbildung um Rückmeldung gebeten werden. Der formative Charakter entsteht vor allem in der Perspektive des Entwicklungsteams, da die Evaluationsergebnisse fortwährend in Verbesserungen vor allem der Trainingsplattform, aber auch der Grundkonzeption sowie der Mentoren-Schulung einfließen⁵⁹. Diese kontinuierliche Rückmeldung dient der internen Qualitätssicherung und damit auch der laufenden Verbesserung insbesondere des E-Learning-Anteils am Aufbaukurs. Anders als bei Qualitätsurteilen durch Experten kann mit der direkten Einbindung der Teilnehmenden in den formativen Evaluationsprozess dem Umstand Rechnung getragen werden, dass erst durch den Prozess des Lernens die Qualität eines medialen Angebots greifbar wird (siehe Punkt 5.2.3.2).

Die Online-Befragung, der sich Teilnehmer und Mentoren am Ende ihrer Fortbildung als Bestandteil des Zertifizierungsprozesses stellen müssen, arbeitet vorrangig mit geschlossenen Fragen. Hauptsächlich wird dabei eine Zustimmungsskala eingesetzt. Diese bietet die Möglichkeit, einer gegebenen Aussage vollständig zuzustimmen, diese vollständig abzulehnen oder eine eingeschränkte Position einzunehmen, d. h. eher zuzustimmen oder eher abzulehnen. Zudem besteht die Möglichkeit, als „Ausweich-Kategorie“ die Antwort „keine Meinung“ zu wählen. Daneben wird an manchen Stellen gefragt, in welchem zeitlichen Zusammenhang der Aufbaukurs etwa zum Medien- oder Methodeneinsatz steht. So kann der Befragte angeben, was er schon vor und was er seit dem Aufbaukurs praktiziert und was er zukünftig oder gar nicht umsetzen wird. Außerdem werden zuweilen Bewertungen in Form von Schulnoten vorgenommen, wobei diese in einer Dreier-Skala zusammengefasst sind, also 1-2, 3-4 und 5-6 je eine Kategorie bilden, da diese Aufteilung in etwa der Einschätzung gut, mittel oder schlecht entspricht und für die intendierten Auswertungszwecke ausreichend differenziert (siehe Abbildung 15).

In der Abschlussevaluation wird neben soziodemografischen Daten sowie Angaben zur Schule und zum Schulumfeld die Einschätzung der Befragten erfasst hinsichtlich:

- Veränderungen in der eigenen Medien-, Methoden-, Team- und Evaluationskompetenz,
- Verbesserungen bei der Gestaltung des Unterrichts einschließlich der Effekte auf die Schüler,
- das Blended Learning-Konzept,
- die Trainingsplattform; zudem werden
- Verhaltensweisen und Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien in der LFB erfasst
- und mögliche Wechselwirkungen der Fortbildung mit ausgewählten Aspekten der SE.

Letzteres soll dazu dienen, den Rahmenbedingungen des Lernens ausreichend Beachtung zu schenken, denn dies ist vermutlich sowohl für die Implementation der Fortbildung als auch für den Teilnahme-Erfolg bedeutsam. Es gibt für Teilnehmer und Mentoren unterschiedliche Fragebogen-Versionen, die sich in einem spezifischen Fragenblock unterscheiden, worin beispielsweise die Teilnehmer über die Mentoren urteilen können bzw. die Mentoren über ihre

⁵⁹ Aufgrund einiger Befunde aus diversen Zwischenauswertungen wurde der Fragebogen leicht modifiziert, so dass in bestimmten Bereichen gezielter nachgefragt werden konnte (siehe Gesamt-Fragebogen mitsamt entsprechender Markierungen im digitalen Anhang).

Schulung befragt werden. Es handelt sich um eine Vollerhebung aller Teilnehmer und Mentoren, die die Fortbildung mit einem Zertifikat abschließen.

Da mit dem Aufbaukurs neue Wege beschritten werden, ist insbesondere zu untersuchen, ob sich die Zielgruppe auf diese Form des arbeitsbegleitenden, teambasierten und onlinegestützten Lernens einlässt (siehe Punkt 6.1). Eine zentrale Fragestellung ist also, wie es um die Akzeptanz des Aufbaukurses bestellt ist⁶⁰. An unterschiedlichen Stellen im Fragebogen wird versucht, zwei Ausprägungen von Akzeptanz zu erfassen: zum einen die Einstellungsakzeptanz, worunter beispielsweise Zufriedenheit fällt, und zum anderen die Verhaltensakzeptanz, also die tatsächliche Nutzung.

intel. online trainieren und gemeinsam lernen

VII. Lernplattform des Intel® - Aufbaukurses

Seite 1 | Seite 2 | Seite 3 | Seite 4 | Seite 5 | Seite 6 | Seite 7

Bitte treffen Sie Ihre Auswahl. Klicken Sie anschließend auf den "speichern" Button, um ihre Auswahl zu speichern.

37. Bewertung der Benutzerfreundlichkeit der Lernplattform.

	sehr gut bis gut befriedigend bis ausreichend mangelhaft bis ungenügend
Die Übersichtlichkeit der Oberfläche ist ...	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Handhabbarkeit der Navigation ist ...	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Einteilung in "Räume" (z. B. Aula, Bibliothek etc.) ist ...	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Abbildung 15: Beispiel für Fragebogen der Abschlussevaluation⁶¹

7.2 Abschlussevaluation: Ergebnisse

Die Ergebnisse beruhen auf der Auswertung von 4633 ausgefüllten Online-Fragebögen im Zeitraum Januar 2005 bis Mai 2007. Die 4633 Befragten setzen sich zusammen aus 4178 Teilnehmern und 328 Mentoren⁶².

7.2.1 Charakterisierung der Befragten

Wie schon eingangs erwähnt, werden die Ergebnisse der Abschlussevaluation anhand von Leitfragen strukturiert. Dementsprechend wird zunächst über soziodemographische Merkmale

⁶⁰ Zur Bedeutung und theoretischen Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Akzeptanz siehe Punkt 5.2.3.1; Befunde zur Akzeptanz des Aufbaukurses finden sich in den Punkten 7.2.2.3 und 7.2.4.

⁶¹ Im Ursprungszustand ist keine der Antwortmöglichkeiten vorselektiert wie in diesem Beispiel

⁶² Die übrigen Befragten haben keine Angabe hierzu gemacht.

berichtet, um die Befragten zu charakterisieren⁶³, wobei auch deren schulisches Umfeld beleuchtet wird (siehe Punkt 7.2.1.1). Hierzu wird auch ein Blick auf die Teilnahme-Motivation geworfen, außerdem wird analysiert, welche Vorerfahrungen die Befragten aufweisen: zum einen in Bezug auf E-Learning und zum anderen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. In diesem Zusammenhang werde ich auch direkt prüfen, wie sich entsprechende Vorerfahrungen auf den Aufbaukurs auswirken (siehe Punkt 7.2.1.2).

7.2.1.1 Soziodemographische Merkmale

Im Hinblick auf die **Charakteristika der Befragten** ist zunächst auffällig, dass sich seit Beginn der Evaluation konstant ein Frauenanteil von über 60% hält. Wie zu erwarten variiert das Geschlechterverhältnis bei einer differenzierten Analyse, beispielsweise unterrichteten Frauen häufiger an Grundschulen oder geben öfter an, in Teilzeit zu arbeiten als Männer. Die Altersstruktur ist einigermassen ausgewogen, die Befragten verteilen sich zu je etwa 30% auf die Kategorien 31-40 Jahre, 41-50 Jahre und über 50 Jahre. Hinsichtlich der Bundesländer dominiert unter den Befragten Bayern mit 31,7%, es folgen Rheinland-Pfalz (15,1%), Berlin (13,4%), Sachsen-Anhalt (10,9%) und Hessen (9,2%). Die übrigen Bundesländer liegen zum Teil deutlich unterhalb 4%. Um das Bild der Befragten abzurunden, ist noch anzumerken, an welcher Schulart die Lehrkräfte unterrichten. Ein Großteil der Befragten verteilt sich zu beinahe gleichen Anteilen auf vier Schularten in dieser, nach Häufigkeit geordneten Reihenfolge: Gymnasium, Grund-, Real- und Hauptschule; deutlich dahinter liegen Förder- und Berufsschulen. Mit der Fächerverteilung, die über eine Mehrfachantwort erhoben wurde, will ich das Befragten-Profil abrunden⁶⁴: An erster Stelle stehen Deutsch und Mathematik für den Primarbereich (30% und 29%), es folgen Mathematik (21%), Sachkunde (18%), Sport (17%), Deutsch (17%), Sonstiges (17%) und Physik (14%). Der hohe Wert für Sport ist ein Artefakt der Mehrfachantworten und der recht hohe Anteil von Sonstiges kommt dadurch zustande, dass neben den 26 Vorgaben häufig zusätzliche Fächer wie etwa Werken mit angegeben wurden. Insgesamt haben von den Befragten 89% zwei Fächer und noch 52% drei Fächer angekreuzt. Wird danach gefragt, in welchem Unterrichtsfach der Lernpfad umgesetzt wurde, so zeigt sich eine etwas andere Häufigkeitsverteilung: Deutsch für Grundschule liegt mit 20% vorne, gefolgt von Mathematik (11%), Sachkunde (10%) sowie Mathematik für Grundschule, Deutsch und Geografie mit jeweils 9% (siehe digitaler Anhang).

Erstaunlich ist die hohe Männerquote bei den **Mentoren**, denn zwei Drittel der Mentoren sind Männer. Statistische Berechnungen legen allerdings den Verdacht nahe, dass die Variable „Mentor“ stärker das Antwortverhalten beeinflusst als die Variable „Geschlecht“, insofern ist das nahezu umgekehrte Geschlechtsverhältnis zu den Teilnehmern nicht weiter relevant. Entscheidender für das Antwortverhalten der Mentoren könnte vielmehr sein, dass Mentoren insgesamt erfahrener im Einsatz digitaler Medien sind, was sich auch daran zeigt, dass sie häufiger

⁶³ Fragen der Repräsentativität bleiben ausgeblendet, da keine methodisch kontrollierte Zufallsstichprobe gebildet wurde, wenngleich z. B. Alters- und Geschlechtsverteilung vergleichbare Muster wie die Grundgesamtheit aufweisen (vgl. Angaben der zuständigen Statistik-Behörden). Infolgedessen beziehen sich alle nachfolgenden Ergebnisse nur auf die Angaben der Befragten, weitergehende Schlussfolgerungen sind statistisch gesehen nicht zulässig, obschon ein Abgleich der Befunde mit anderen Erhebungen darauf hindeutet, dass sich durchaus, bei aller gebotenen Vorsicht, generalisierbare Erkenntnisse ableiten lassen.

⁶⁴ Diese Angaben beruhen auf dem Befragungszeitraum Januar 2005 bis Mai 2006 mit n=2989, danach wurde diese Frage geändert, da es sich gezeigt hatte, dass sie zu ungenau gestellt war. Denn es war nicht eindeutig zu klären, ob sich die Angaben auf die studierten Fächer, auf die tatsächlich unterrichteten Fächer oder auf die Fächer, in denen der Lernpfad eingesetzt wurde, bezogen. Für den Zeitraum Juni 2006 bis Mai 2007 mit n=1613 wurde danach gefragt, in welchem Unterrichtsfach der Lernpfad eingesetzt wurde (siehe digitaler Anhang).

ger andere Lernplattformen nutzen als die Teilnehmer. Eventuell liegt dies aber auch darin begründet, dass sich bei den Mentoren ein eher naturwissenschaftlich-technisches Fächerprofil zeigt, beispielsweise liegt bei ihnen Informatik an vorderster Stelle. Die Schulform selbst ist hierbei übrigens nahezu unbedeutend, da die Verteilung der Mentoren über die Schularten kaum abweicht von den Teilnehmern.

Die grobe Skizze, die gerade von den Befragten gezeichnet wurde, kann erweitert werden wenn man auf den Ort eingeht, an dem die Lehrkräfte arbeiten: die **Schule**. Bezogen auf die Schulgröße zeigt sich, dass sich ein Großteil der Befragten zu beinahe gleichen Anteilen auf Schulen mit bis zu 30, 50 oder 100 Lehrkräften verteilt. Als Umfeld ihrer Schule geben von den Befragten 40% Kleinstadt an, 19% der Schulen liegen in dörflich/ländlichen Regionen und 30% in Großstädten. Daneben will ich drei Aspekte herausgreifen: das Schulklima, die Unterstützung durch die Schulleitung und die Ausstattung mit Ressourcen. Die Atmosphäre an der Schule ist bei den allermeisten Befragten gut. Dies gilt sowohl für den kollegialen Umgang als auch für das Verhältnis zu Schülern und Eltern. Hinzu kommt, dass Austausch und Kooperation bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten etabliert zu sein scheint. Zudem ist weitgehend gegeben, dass eine Unterstützung durch die Schulleitung erfolgt. Etwas getrübt wird dieses positive Ergebnis durch die Arbeitsbedingungen. Während immerhin noch knapp die Hälfte der Befragten mit den technischen Rahmenbedingungen zufrieden ist, machen demgegenüber fast drei Viertel der Befragten deutlich, dass es um ihre zeitlichen Ressourcen weniger gut bestellt ist.

Zwischen den **Subgruppen** existieren manche Unterschiede. So bewerten Frauen das Schulklima etwas besser und geben häufiger an, sich im Kollegium auszutauschen sowie zu kooperieren als Männer. Eventuell hängt dies auch mit der Schulformzugehörigkeit zusammen, denn von den Schulformen aus betrachtet zeigt sich in diesen Gebieten (Schulklima, Austausch und Kooperation), dass Grund- und Förderschulen überwiegend die höchsten Werte aufweisen, während Kooperation sowie Unterstützung durch die Schulleitung an Berufsschulen und Gymnasien verhältnismäßig weniger stark ausgeprägt sind. Das Alter betreffend lassen sich diesbezüglich nur minimale Abweichungen konstatieren⁶⁵, lediglich in einem Punkt gibt es eine erstaunliche Differenz: Je älter die Befragten, desto mehr fühlen sie sich von der Schulleitung beim Aufbaukurs unterstützt. Schließlich ist noch festzuhalten, dass Mentoren die technischen Ressourcen etwas positiver beurteilen und sich geringfügig stärker durch die Schulleitung unterstützt fühlen als Teilnehmer.

7.2.1.2 Teilnahme-Motivation und Vorerfahrung

Teilnahme-Motivation

Befragt nach der Motivation, am Aufbaukurs teilzunehmen, gaben die Teilnehmer und Mentoren zwei mit Abstand führende Aspekte an: technisches und methodisch-didaktisches Interesse, wobei der technische Gesichtspunkt etwas stärker betont wird. Etwas überraschend ist, dass Befragte mit einem Alter von über 40 Jahren häufiger als jüngere Lehrkräfte das Motiv äußern, aktuellen Bedarf an einer Unterrichtsverbesserung zu haben. Werden hingegen nur diejenigen zwei Drittel der Befragten berücksichtigt, die den Grundkurs absolviert haben, so fällt auf, dass bei ihnen die dort gemachten guten Erfahrungen mit ausschlaggebend für die

⁶⁵ Ich erwähne an dieser Stelle ausnahmsweise, dass für eine bestimmte Sub-Gruppe (hier: Alter) keine besonders auffälligen Unterschiede vorzufinden sind. Im Weiteren werde ich entsprechende Hinweise in der Regel nicht mehr anbringen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass dann, wenn ich bei der Detail-Analyse eine Sub-Gruppe nicht nenne, die Unterschiede innerhalb dieser Sub-Gruppe somit vernachlässigbar gering sind.

Teilnahme am Aufbaukurs waren. Da die Konzeptionen dieser beiden Fortbildungsinitiativen kaum vergleichbar sind, habe ich die Annahme überprüft, ob die irreführende Erwartungshaltung, die aus den Grundkurs-Erfahrungen resultiert, die Aufbaukurs-Bewertung beeinflusst hat. Es zeigt sich aber, dass das Antwortverhalten bei der Bewertung des Fortbildungskonzepts kaum abweicht vom Antwortverhalten derjenigen Befragten, die den Grundkurs nicht absolviert haben.

Vorerfahrung: E-Learning

Da ich davon ausgegangen bin, dass Vorerfahrungen im Medienbereich den Teilnahme-Erfolg⁶⁶ am Aufbaukurs beeinflussen, habe ich bei zwei Gebieten nachgefragt: hinsichtlich E-Learning und bezüglich des Unterrichtseinsatzes digitaler Medien. In der Abschlussevaluation gibt es zwei Fragen zum E-Learning, nämlich nach diesbezüglichen Erfahrungen in der Aus- und in der Weiterbildung. In beiden Fällen ist eine erstaunlich hohe Vorerfahrung festzustellen. So haben bereits in der Ausbildung mehr als die Hälfte der Befragten E-Learning-Erfahrung gesammelt, wobei es unter den über 50-Jährigen erwartungskonform deutlich weniger sind, nämlich etwas mehr als ein Drittel. Überraschend ist allerdings, dass hierbei die Fachrichtung oder die Schulform kaum eine Rolle spielt⁶⁷. Im Rahmen ihrer Weiterbildung haben schon über drei Viertel der Befragten bislang E-Learning kennen gelernt. In der Gruppe der Grundkurs-Absolventen sind es sogar über 80%, die eine entsprechende Angabe machen. Dies scheint sich aber vor allem auf offline-Elemente zu beziehen, da gleichzeitig weniger als ein Fünftel der Befragten andere Lernplattformen als diejenige des Aufbaukurses nutzen. Abweichend davon greifen über 40% der Mentoren auf weitere Lernplattformen zu.

Doch wie wirkt sich nun Vorerfahrung im E-Learning-Bereich auf die Bewertung des Aufbaukurses aus? Dabei wird zunächst erkennbar, dass die Erfahrungen, die aus der Ausbildungszeit stammen, relativ geringen Einfluss ausüben, die E-Learning-Kenntnisse, die durch Weiterbildung gewonnen wurden, hingegen schon. So bewerten Befragte, die aus der Weiterbildung bereits einen E-Learning-Hintergrund mitbringen, das Konzept insgesamt etwas besser und stufen auch die Praxisrelevanz etwas höher ein als diejenigen ohne Vorerfahrungen aus der Weiterbildung. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass diese Gruppe unter den Befragten den persönlichen Nutzen, den sie aus den E-Learning-Elementen des Aufbaukurses gezogen hat, etwas höher einordnet. Dies kann aber auch daran liegen, dass diese Gruppe generell den Einsatz von E-Learning in der Lehrerfortbildung stärker befürwortet. Auch diejenigen, die bereits weitere Lernplattformen nutzen, vertreten erwartungsgemäß diese befürwortende Meinung bezüglich E-Learning in der Lehrerfortbildung. Diese „Fraktion“ der Plattformnutzer ist wiederum interessant bei der Einschätzung der Online-Komponente des Aufbaukurses (zur ausführlichen Bewertung der Lernplattform siehe Punkt 7.2.2.4). Es zeigt sich, dass sie die Übersichtlichkeit der Oberfläche etwas zurückhaltender einschätzen als Befragte ohne den Vergleichsmaßstab anderer Lernplattformen. Andererseits betont diese Gruppe der Plattformnutzer die gute Qualität der Inhalte auf der Lernplattform des Aufbaukurses stärker als diejenigen, die keine weiteren Lernplattformen nutzen. Zudem geben die Plattformnutzer öfter als

⁶⁶ Wie ich Teilnahme-Erfolg definiere und anhand welcher Kriterien ich dies festmache, erläutere ich ausführlich unter Punkt 7.2.4.

⁶⁷ Es gibt jeweils zwei Ausnahmen. Bei den Fächern liegt im Bereich Informatik und Wirtschaft verhältnismäßig mehr E-Learning-Erfahrung vor. Außerdem gilt für Berufsschulen: Lehrer, die dort unterrichten, geben häufiger als Lehrkräfte anderer Schulformen an, dass sie bereits in der Ausbildung E-Learning-Erfahrung gesammelt haben.

die Nicht-Plattformnutzer an, die Lernpfad-Methodik für die Inhaltsvermittlung für geeignet zu halten.

Nicht zuletzt ist denkbar, dass parallel zur Vorerfahrung auch die Einstellung zum E-Learning bedeutsam ist. So habe ich überprüft, in welchem Licht sich der Aufbaukurs zeigt, wenn E-Learning in der LFB befürwortet wird. Die entsprechende Befragtengruppe wurde gebildet aus denjenigen, die folgender Aussage zustimmten: *„Ich finde den Einsatz von E-Learning in der Lehrerfortbildung generell gut.“* Es wird deutlich, dass diese Befragtengruppe den Aufbaukurs sowie die Trainingsplattform⁶⁸ deutlich besser beurteilt als diejenigen, die dieser Gruppe nicht angehören. Dies kann aber auch dadurch begründet sein, dass diese Befragtengruppe den eigenen Kompetenzzuwachs stärker betont als diejenigen Befragten, die E-Learning in der Lehrerfortbildung ablehnen. Weniger als Ursache kommt hierfür in Betracht, dass sich diese beiden Gruppen bezüglich den Vorerfahrungen zwar erkennbar unterscheiden, denn E-Learning-Befürworter sind etwas erfahrener bezüglich E-Learning, aber diese Differenz ist nicht so deutlich ausgeprägt wie bei den zuvor angesprochenen Punkten, z. B. Bewertung des Aufbaukurses oder des Kompetenzzuwachses, und deshalb eher nachrangig einzuordnen. Somit kann gefolgert werden, dass E-Learning-Befürworter vermutlich aufgrund dieser positiven E-Learning-Einstellung den Aufbaukurs besser bewerten als E-Learning-Ablehner, was eher auf den deutlich höheren Teilnahme-Erfolg der E-Learning-Befürworter zurückgeführt werden kann als auf die leicht größere E-Learning-Vorerfahrung dieser Befragten-Gruppen. Daneben wird erkennbar, dass mit einer generellen Befürwortung von E-Learning in der LFB die Bereitschaft zusammenhängt, im Unterricht mit digitalen Medien zu arbeiten. Auf diese Weise besteht über die E-Learning-Einstellung eine Verbindung zur zweiten Form der Vorerfahrung, zu dem Medieneinsatz im Unterricht.

Vorerfahrung: Einsatz digitaler Medien im Unterricht

Die Auswertung zeigt, dass ein Großteil der Befragten angibt, schon vor der Teilnahme am Aufbaukurs mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet zu haben, nämlich knapp zwei Drittel. Nahezu unbedeutend ist hierbei der Umgang mit Notebook-Klassen – nur etwas mehr als 10% berichten von diesbezüglichen Erfahrungen. Die Erfahrung beim Unterrichtseinsatz digitaler Medien zeigt in der Subgruppen-Analyse einige Abweichungen. So haben Mentoren deutlich mehr Übung hierin als die Teilnehmer und Männer sind etwas geübter als Frauen. Daneben setzen an Gymnasien und Berufsschulen etwas mehr Lehrkräfte schon länger digitale Medien im Unterricht ein als Lehrer anderer Schulformen. Tendenziell wird auch erkennbar, dass Befragte unter 40 Jahren digitale Medien vor dem Aufbaukurs häufiger zur Unterrichtsvorbereitung verwendet haben als ihre Kollegen über 40 Jahre. Diese Unterschiede in der Vorerfahrung wirken sich komplementär auf die Effekte des Aufbaukurses aus. Dies bedeutet etwa im gerade angeführten Beispiel mit den Altersgruppen, dass in der Gruppe der über 40-Jährigen ein größerer Prozentsatz als bei den unter 40-Jährigen mitteilte, digitale Medien zur Unterrichtsvorbereitung seit der Teilnahme am Aufbaukurs einzusetzen (siehe Punkt 7.2.3). Ein auffälliges Ergebnis zeigt das Fragebogen-Item *„Ich nutze digitale Medien, um mit meinen Schülern/innen außerhalb des Unterrichts in Verbindung zu bleiben.“* Hier wird nämlich eine der größten Differenzen zwischen Mentoren und Teilnehmern deutlich. Während fast die Hälfte aller Mentoren angibt, dies schon vor der Teilnahme am Aufbaukurs praktiziert zu haben, so ist es unter den Teilnehmern nur ein Viertel. Hingegen kreuzten 44% der Teilnehmer an, dies „gar nicht“ zu tun, also auch nicht die Absicht zu haben, dies künftig anzu-

⁶⁸ Im Aufbaukurs wird die verwendete Lernplattform als „Trainingsplattform“ bezeichnet.

streben. Demgegenüber ordnet sich nur etwas mehr als ein Fünftel der Mentoren der Antwortvorgabe „gar nicht“ zu. Ähnlich, wenn auch nicht so stark ausgeprägt, zeigt sich dieses Antwortmuster bei Männern, die deutlich seltener „gar nicht“ angeben als Frauen.

Inwieweit wird die Bewertung des Aufbaukurses durch diese Vorerfahrung beeinflusst⁶⁹? Die errechneten Zusammenhänge sind relativ komplex, es lassen sich aber einige Tendenzen ableiten. So wird der Aufbaukurs von denjenigen Befragten besser bewertet, die tatsächlich im Unterricht mit digitalen Medien arbeiten – unabhängig davon, ob sie dies bereits seit längerem oder erst seit kurzem praktizieren. Demgegenüber urteilen vor allem diejenigen Befragten, die digitale Medien, sowohl vor als auch nach dem Aufbaukurs, nicht im Unterricht benutzen, deutlich ablehnender bei den Fragen, ob sie den Aufbaukurs gut finden, ihn weiterempfehlen würden oder ihn gut in die alltägliche Unterrichtspraxis integrieren können. Bei der Bewertung des Aufbaukurses spielt es übrigens kaum eine Rolle, ob die Befragten Notebook-Klassen-Erfahrung haben oder zusätzliche Lernplattformen nutzen, lediglich den Praxisnutzen stufen Befragte, die sich mit Notebook-Klassen auskennen, deutlich höher ein.

Wie ich unter Punkt 5.1.2 dargelegt habe, ist eine wichtige Voraussetzung zum Medieneinsatz das Vorhandensein eines **Medienkonzepts** an der Schule. Deshalb will ich zuletzt noch darauf eingehen, wie es darum bestellt ist. Es zeigt sich, dass bei knapp einem Fünftel der Befragten kein Konzept zum Medieneinsatz an deren Schule vorhanden ist. Bei knapp 40% der Befragten besteht immerhin ein minimaler Grundkonsens über den Medieneinsatz. Ein weiteres Drittel der Befragten äußert, an ihrer Schule gebe es darüberhinausgehend ein einheitliches Verständnis zur Verwendung digitaler Medien im Unterricht. Lediglich 8% der Befragten geben an, an ihrer Schule sei ein für verschiedene Jahrgänge ausdifferenziertes Konzept vorhanden. Wie zu erwarten, liegt tendenziell desto mehr Erfahrung mit dem Unterrichtseinsatz digitaler Medien vor, je ausdifferenzierter das Medienkonzept an der Schule ist. Überraschend deutlich ist hingegen der Zusammenhang zwischen dem Elaborationsgrad des Medienkonzepts und der Bewertung des Aufbaukurses. Der Aufbaukurs wird umso positiver eingeschätzt und dessen Praxisrelevanz umso höher eingestuft, je detaillierter das Medienkonzept ausgearbeitet ist. Allerdings ist der Elaborationsgrad des Medienkonzepts auch mit weiteren relevanten Einflussfaktoren wie der Schulleiter-Unterstützung oder der technischen Infrastruktur verknüpft, weshalb dies, wie ich in Punkt 7.2.4 noch ausführlicher erläutern werde, als ein Aspekt unter mehreren anzusehen ist.

7.2.2 Bewertung des Aufbaukurses

Ein zentraler Indikator für die Bewertung des Aufbaukurses stellt die Akzeptanz dieser Fortbildung durch die Befragten dar, wobei ich zwischen Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz unterscheide (siehe Punkt 7.1). Dementsprechend gilt hinsichtlich der Einstellungsakzeptanz, dass klassische Zufriedenheitsmessungen in Fortbildungen für sich genommen wenig aussagekräftig sind, auch wenn sich viele Evaluationen vor allem darauf stützen. Übergangen werden kann die allgemeine Zufriedenheit trotzdem nicht, denn ein nicht akzeptiertes Fortbildungsangebot dürfte auch die anderen Ziele nicht erreichen. Welche Faktoren dabei die Aufbaukurs-Bewertung beeinflussen, werde ich an anderer Stelle ausführen (siehe Punkt 7.2.4). Deshalb will ich zunächst folgenden Fragen nachgehen: Wie hoch ist die Akzeptanz von Lehrern, sich auf das Blended Learning-Szenario einzulassen? Auf welche Akzeptanz stößt speziell das Konzept des Aufbaukurses (siehe Punkt 7.2.2.3) und wie kommen die Befragten mit

⁶⁹ In welcher Weise sich diese Vorerfahrungen auf die Bewertung der Trainingsplattform auswirken oder mit dem Teilnahme-Erfolg generell zusammenhängen, werde ich in Punkt 7.2.4 behandeln.

dessen E-Learning-Komponente zurecht (siehe Punkt 7.2.2.4)? Zuvor werde ich jedoch eingangs beleuchten, wie der Aufbaukurs umgesetzt wird (siehe Punkt 7.2.2.1), wozu ich auch auf die Mentoren eingehen werde (siehe Punkt 7.2.2.2).

7.2.2.1 Umsetzung des Aufbaukurses

Im Konzept des Aufbaukurses ist Teamarbeit vorgesehen und so zeigt sich bezüglich der **Teamgröße**, dass knapp 60% der Befragten mindestens zu Dritt in dieser Fortbildung agierten. Hierbei gilt, dass an kleineren Schulen die Anzahl der Team-Mitglieder höher ist, was eventuell auch daran liegt, dass Befragte aus kleineren Schulen häufiger als Befragte größerer Schulen darüber berichten, sich generell mit den Kollegen auszutauschen und zu kooperieren. Die Teamgröße beeinflusst allerdings nicht, wie der Aufbaukurs bewertet oder der Lernerfolg eingeschätzt wird.

Um sich ein Bild davon zu machen, wie das Fortbildungskonzept des Aufbaukurses tatsächlich realisiert wird, ist es hilfreich, sich die Angaben der Befragten über den **Zeitaufwand** vor Augen zu führen. Die Einführungsveranstaltung für die Teilnehmer, welche in der Regel vom Schulmentor durchgeführt wird, nimmt im Schnitt über neun Stunden in Anspruch (siehe Tabelle 5), wobei dieser Wert zwischen den Schulformen um bis zu vier Stunden schwanken kann, beispielsweise beträgt er knapp acht Stunden an Gymnasien und über zwölf Stunden an Grundschulen. Die Mentoren selbst werden gesondert auf ihre Aufgaben vorbereitet, hier beträgt die durchschnittliche Summe der Schulungsstunden sogar 19,5 (siehe Tabelle 5), allerdings variiert die Mentoren-Schulung zwischen den Bundesländern (siehe Punkt 10.2.2).

Tabelle 5: Stundenzahlen für Einführungsveranstaltung

	Dauer der Teilnehmer-Einführung	Dauer der Mentoren-Schulung
n	4091	258
Mittelwert	9,33	19,55
Standardabweichung	8,66	15,90
Median	8	14
Modus	8	40
Maximum	125	80
fehlend	188	96

Nach der Einführung erfolgen weitere Aktivitäten im Rahmen der Fortbildung. Hierbei wird angegeben, dass die Befragten durchschnittlich über 16 Stunden für die Selbstlernphase, fast zwölf Stunden für die Präsenzphasen im Team und beinahe zehn Stunden für die Erprobung im Unterricht aufwenden (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Stundenzahlen für Selbstlernphase, Teamarbeit und Unterrichtserprobung

	Selbstlernphase	Teamarbeit	Unterrichtserprobung
n	4396	4239	4297
Mittelwert	16,20	11,75	9,81
Standardabweichung	13,02	11,86	9,27
Median	15	10	8
Modus	20	10	10
Maximum	250	500	150
fehlend	237	394	336

Generell haben die Mentoren gegenüber den Teilnehmern in allen drei Bereichen höhere Stundenzahlen. Sonstige Subgruppen-Abweichungen lassen sich dahingehend ermitteln, dass über 40-Jährige gut drei Stunden mehr für die Selbstlernphase aufwenden als jüngere Befragte. Bemerkenswert bei den Schulformen ist, dass Befragte von Förder- und Berufsschulen durchweg eine höhere Stundenzahl angeben als Lehrkräfte anderer Schularten, beispielsweise arbeiten Berufsschullehrer während des Aufbaukurses durchschnittlich über 16 Stunden im Team.

Um einen noch besseren Eindruck davon zu bekommen, was für einen Zeitraum der Aufbaukurs umfasst, habe ich die Abschlussevaluation um eine entsprechende Frage ergänzt, als der Fragebogen modifiziert wurde (siehe Punkt 7.1 und siehe digitaler Anhang). So haben Befragte, die zwischen Juni 2006 bis Mai 2007 den Fragebogen ausgefüllt haben, angegeben, wann sie mit dem Aufbaukurs begonnen haben. Da ich im Online-Fragebogen zudem dessen Bearbeitungszeitpunkt gespeichert habe (weitere Informationen waren aufgrund des Datenschutzes nicht zu erfassen), konnte ich die ungefähre Dauer des Aufbaukurses errechnen, da mit dem Ausfüllen des Fragebogens der Zertifizierungsprozess abgeschlossen wurde. Dabei haben von 1631 Befragten 1485 mitgeteilt, wann sie mit dem Aufbaukurs begonnen haben. Es zeigt sich, dass von diesem Zeitpunkt bis zum Ausfüllen des Fragebogens im Schnitt 254 Tage vergehen, wobei über die Standardabweichung von 164 eine recht große Streuung vorliegt, weshalb zur Einordnung dieses Mittelwerts zusätzlich der Median von 209 Tagen und der Modus von 167 Tagen hinzuzuziehen ist. Insgesamt ist jedenfalls zu konstatieren, dass es sich um eine relativ langfristige Fortbildungsaktivität handelt, die sich meistens über mehr als ein halbes Jahr erstreckt.

Angesichts dieser Werte stellt sich natürlich die Frage, inwiefern der Zeitaufwand die Aufbaukurs-Bewertung und den Teilnahme-Erfolg beeinflusst hat⁷⁰ (wie sich Teilnahme-Erfolg definiert, erläutere ich unter Punkt 7.2.4). Während sich die Anzahl der Tage, also die Aufbaukurs-Dauer nicht auf die Aufbaukurs-Bewertung und den Teilnahme-Erfolg auswirkt, so lassen sich beim Zeitaufwand durchaus Effekte auf diese beiden Aspekte feststellen. Denn je mehr Stunden die Befragten für den Aufbaukurs aufgewendet haben, desto zufriedener sind sie mit dem Aufbaukurs und desto mehr haben sie auch gelernt. Daraus kann gefolgert werden, dass sich die Anzahl der Tage nicht als relevante Variable herausstellt, wohingegen die Stundenzahl ein wichtiger Indikator für die Aufbaukurs-Bewertung sowie den Teilnahme-Erfolg ist, da die Stundenzahl vermutlich stärker die Intensität der Fortbildungsaktivität widerspiegelt, obschon diese beiden Variablen wie erwartet zusammenhängen. Jedenfalls wird deutlich, dass für den Aufbaukurs ein beträchtlicher Zeitaufwand erforderlich ist, weshalb ich diesbezüglich einige Fragen ergänzt habe. Aus den Antworten geht hervor, dass jeweils drei Viertel der Befragten den Zeitaufwand als angemessen einschätzten und infolgedessen der Meinung waren, dass dies in einem akzeptablen Verhältnis zum Fortbildungsnutzen stand. Es ist wenig überraschend, dass Befragte, die den Zeitaufwand positiv einschätzten, auch den Aufbaukurs sowie den Lernerfolg positiv bewerteten.

⁷⁰ Dazu habe ich für beide Zeitdimensionen, nämlich Anzahl der Tage und Gesamtaufwand in Stunden jeweils drei Gruppen gebildet: Eine Gruppe mit unterdurchschnittlichem, eine mit durchschnittlichem und eine mit überdurchschnittlichem Zeitaufwand. Um den Wertebereich zu errechnen, habe ich dabei auf den Mittelwert sowie die Standardabweichung zurückgegriffen, beispielsweise sind in der Gruppe mit unterdurchschnittlichem Zeitaufwand alle diejenigen Befragten, deren Angabe unterhalb des Mittelwertes minus einer Standardabweichung liegen.

7.2.2.2 Rolle der Mentoren

Die Mentoren sind eine zentrale Nahtstelle im Konzept des Aufbaukurses (siehe Punkt 6.1). Deshalb werde ich diesen Aspekt aus zwei Perspektiven betrachten: Wie schätzen Teilnehmer die Rolle der Mentoren ein und was wird von den Mentoren selbst geäußert? Denn wie schon unter Punkt 6.2 erwähnt, gibt es im Fragebogen der Abschlussevaluation spezielle Frageblöcke, die nur für die jeweiligen Gruppen sichtbar sind; d. h. beispielsweise, dass nur Teilnehmer die Fragen zur Bewertung der Mentoren angezeigt bekommen.

Sicht der Teilnehmer

Die Meinung der Teilnehmer ist eindeutig. Jeweils über zwei Drittel der Teilnehmer stimmen uneingeschränkt zu bei den Aussagen: „Die Unterstützung durch den Mentor ist wichtig“ und „Die Aufgaben des Mentors sind wichtig“. Erfreulich ist, dass die Mentoren ihre wichtige Funktion zufriedenstellend ausfüllten, denn beinahe alle Teilnehmer urteilen positiv über ihren Mentor. Die Bedeutung des Mentors wird auch dadurch unterstrichen, dass diejenigen Teilnehmer, die mit ihrem Mentor nicht zufrieden sind, sowohl über deutlich geringeren Zuwachs an Medienkompetenz berichten als auch den Aufbaukurs insgesamt negativ bewerten; allerdings ist dies eine sehr kleine Gruppe, die mit ihrem Mentor unzufrieden ist. Eine andere Ursache könnte aber auch sein, dass diese Befragten generell eine weitaus geringere Kooperationsneigung angibt und auch weniger erfolgreich im Team zusammengearbeitet hat als diejenigen Befragten, die mit ihrem Mentor zufrieden sind. Bedeutsam ist dabei auch, wie viele Stunden die Teilnehmer vom Mentor in das Konzept des Aufbaukurses eingeführt wurden (zur Dauer siehe Punkt 7.2.2.1). Denn je kürzer diese Einführungsphase gedauert hat, desto weniger zufrieden sind die Teilnehmer mit ihrem Mentor, beurteilen zugleich aber auch den Aufbaukurs und den Teilnahme-Erfolg zurückhaltender als diejenigen Teilnehmer, die eine längere Einführung erhalten haben.

Einschätzung der Mentoren

Neben dieser Außenperspektive ist natürlich interessant, wie die Mentoren selbst ihre Wirkungsweise sehen⁷¹. Es zeigt sich, dass über drei Viertel der befragten Mentoren ihre Aufgaben als sinnvoll erachten. Gut auf diese Aufgaben vorbereitet fühlen sich hingegen etwas weniger, aber immer noch nahezu 60% von ihnen. Immerhin fühlen sich fast zwei Drittel der Mentoren ausreichend von ihrer Schulleitung unterstützt, wobei mehr als ein Fünftel keine Angaben hierzu macht. Dabei ist etwas überraschend, dass sich die Dauer der Vorbereitungsschulung zur Mentoren-Tätigkeit nicht auf diese Einschätzung auswirkt (zur Dauer siehe Punkt 7.2.2.1). Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang interessant, dass der Aufbaukurs, der Lernerfolg, die Teamarbeit und auch die Trainingsplattform positiver von Mentoren bewertet wird, die sich gut vorbereitet fühlen, als von denjenigen Mentoren, die sich als nicht ausreichend geschult einstufen, wohingegen die Dauer der Vorbereitungsschulung keine statistisch nachweisbaren Effekte auf diese Angaben, etwa zum Teilnahme-Erfolg oder zur Aufbaukurs-Bewertung, ausübt. Hier scheint also das subjektive Gefühl, gut vorbereitet zu sein, ausschlaggebender zu sein als die dafür aufgewendeten Schulungsstunden. Zuletzt ist noch zu konstatieren, dass rückblickend zwei Drittel der befragten Mentoren das Gefühl haben, an ihrer Schule etwas bewirkt zu haben, dabei wird von drei Viertel der Mentoren positiv hervorgehoben, dass sie den Aufbaukurs flexibel umsetzen konnten. Bei einer detaillierten Analyse hinsichtlich der Schulformen wird erkennbar, dass Mentoren aus Gymnasien, Förder-

⁷¹ Außerdem habe ich noch eine gesonderte Befragung unter Mentoren durchgeführt, die Ergebnisse hierzu stelle ich in Kapitel 8 vor.

und Berufsschulen sich schlechter vorbereitet sowie weniger durch die Schulleitung unterstützt fühlen als Mentoren anderer Schulformen, weshalb es wenig überraschend ist, dass bei diesen Mentoren das Gefühl, an ihrer Schule etwas bewirkt zu haben, weniger ausgeprägt ist.

7.2.2.3 Beurteilung des Fortbildungskonzepts

Die Auswertung zeigt eine hohe Zufriedenheit mit dem Aufbaukurs: Jeweils über drei Viertel der Befragten geben an, dass er ihnen gut gefallen hat und dass sie ihn weiterempfehlen würden (siehe Abbildung 16). Auch der Ansatz des arbeitsbegleitenden Lernens scheint sich zu bewähren, wenngleich dies etwas weniger deutlich bestätigt wird. Deshalb habe ich hierzu im Fragebogen zur Abschlussevaluation neue Fragen ergänzt, aus denen hervorgeht, dass dieser Ansatz zwar für drei Viertel der Befragten neu ist, sie zugleich aber bekunden, ein Bedürfnis nach einer solchen LFB-Form zu haben. Allerdings vertreten rund zwei Drittel der Befragten die Ansicht, dass dieses Konzept des arbeitsbegleitenden Lernens noch zu wenig in der Schule unterstützt wird, weshalb etwas weniger, nämlich 60% der Befragten der Meinung sind, dass diese LFB-Form gut in den Schulalltag zu integrieren ist. Insofern ist es auch nicht erstaunlich, dass dieser Aspekt des Aufbaukurses von den Befragten verhältnismäßig weniger positiv bewertet wird als Teamlernen oder onlinegestütztes Lernen, die beiden anderen Komponenten des Aufbaukurses (siehe Abbildung 16; zum Konzept des Aufbaukurses siehe Punkt 6.1). Hingegen kann die Flexibilität des Blended Learning-Ansatzes als klar bestätigtes Erfolgskriterium gewertet werden. Dasselbe gilt für die Teamarbeit; immerhin wird ihr im Lehrerberuf generell eine wichtige Rolle zuerkannt und, konkret auf den Aufbaukurs bezogen, wird klar erkennbar von gelungener Kooperation berichtet – Frauen zeichnen sogar ein noch positiveres Bild von Teamarbeit.

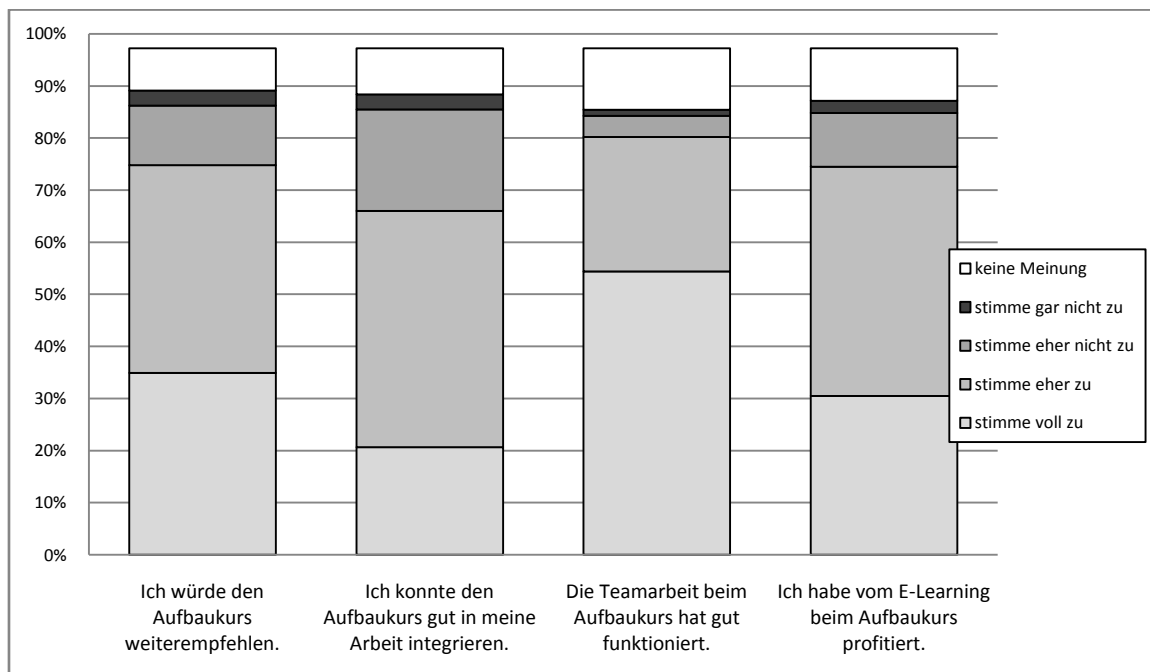


Abbildung 16: Bewertung des Aufbaukurses⁷²

⁷² Die Labels sind im Fragebogen vollständig ausformulierte Aussagen, z. B. „Ich würde den Intel®-Aufbaukurs an meine Kollegen/innen weiterempfehlen.“ Wenn der Wert keine 100% ergibt, so wurde bei einigen Fragebögen keine Angabe hierzu gemacht.

Es ist nahezu selbstverständlich, dass diejenigen Befragten, die den Aufbaukurs weiterempfehlen würden, auch weitere Aspekte positiver beurteilen als diejenigen Befragten, die nicht so zufrieden sind mit dem Aufbaukurs, bei denen beispielsweise das arbeitsbegleitende Lernen, die E-Learning-Komponente sowie die Trainingsplattform oder auch der Bereich der Kompetenzen (siehe Punkt 7.2.3) schlechter abschneiden, wobei hinsichtlich der Vorerfahrung kein Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen feststellbar ist (zur Vorerfahrung siehe Punkt 7.2.1.2). Geschlechtsunterschiede lassen sich dahingehend feststellen, dass Frauen mit dem Blended Learning-Ansatz des Aufbaukurses zufriedener sind, E-Learning in der LFB stärker befürworten und die Usability der Lernplattform besser bewerten als Männer (zur Online-Plattform siehe Punkt 7.2.2.4). Hinsichtlich des Alters wird erkennbar, dass Befragte über 40 Jahre mit dem Konzept des Aufbaukurses zufriedener sind und die Trainingsplattform besser bewerten als jüngere Befragte, was aber auch daran liegen kann, dass die älteren Befragten mehr gelernt haben und sich stärker durch die Schulleitung unterstützt fühlen als Befragte unter 40 Jahren (zu den Einflussfaktoren auf den Teilnahme-Erfolg siehe Punkt 7.2.4).

7.2.2.4 Bewertung der Online-Plattform

Der Aufbaukurs ist als Blended Learning-Angebot konzipiert und deshalb kommt der Trainingsplattform eine nicht zu unterschätzende Funktion zu. Sie stellt die Infrastruktur zur Verfügung, auf der die Fortbildung basiert. Es soll deshalb drei Fragestellungen nachgegangen werden. Wie wird die Lernplattform generell bewertet (Usability)? Wie werden spezielle Aspekte der Lernplattform beurteilt (Besonderheiten)? Wie wirkt sich eine negative Einschätzung dieser beiden Punkte auf die Zufriedenheit mit dem Aufbaukurs aus?

Usability

Die erste Frage ist recht schnell beantwortet. Zwei Items des Online-Fragebogens geben Aufschluss darüber, wie es um die generelle Usability (Anmerkung AF: Benutzerfreundlichkeit) der Lernplattform, gemessen in einer verkürzten Schulnoten-Skala, bestellt ist. Das Ergebnis lautet: Die Benutzerfreundlichkeit ist weitgehend gegeben. So ist die Oberfläche übersichtlich und auch die Navigation ist handhabbar. Allerdings sind hiermit weniger als die Hälfte aller Befragten in hohem Maß zufrieden und jeweils knapp 10% bewerten diese beiden Aspekte negativ. Eine Detailanalyse zeigt, dass Männer und Befragte unter 40 Jahre die Trainingsplattform-Usability weniger positiv beurteilen und etwas mehr Kenntnisse über weitere Lernplattformen⁷³ haben als Frauen oder ältere Befragte. Bezüglich der Schulformen zeigt sich, dass Befragte von Förder- und Berufsschulen die Benutzerfreundlichkeit der Lernplattform des Aufbaukurses etwas schlechter benoten als Befragte anderer Schularten.

Besonderheiten

Demgegenüber rufen spezifische Aspekte der Lernplattform höhere Zustimmung hervor. So kann die Gliederung der einzelnen Trainingsplattform-Bereiche mittels einer Schulgebäude-Metapher als gelungen bezeichnet werden. Außerdem wird die Qualität der Inhalte von mehr als drei Vierteln der Befragten als gut bezeichnet. Die beiden methodischen Ansätze „Lernpfad“ sowie „Lernidee“⁷⁴ werden ebenfalls von mehr als drei Vierteln der Befragten begrüßt, zudem bieten diese beiden Formen einen Unterrichtsnutzen für vier Fünftel der Befragten.

⁷³ In der offenen Frage zu den bekannten Lernplattformen werden vor allem lehrer-online und gelegentlich einzelne Landesbildungsserver genannt.

⁷⁴ Lernideen sind ähnlich wie Lernpfade, allerdings stark verkürzt, quasi eine Art vorgefertigtes Unterrichtskonzept mitsamt der zugehörigen Materialien.

Insbesondere die letzten beiden Aspekte, also die Lernpfad-Methodik und die Inhaltsqualität, erhalten übrigens von Befragten, die auch andere Lernplattformen nutzen, noch stärkere Zustimmung. Die Trainingsplattform des Aufbaukurses wird also abhängig vom Vergleichsmaßstab unterschiedlich beurteilt und es spricht für die Qualität der Inhalte, dass diese gerade von denjenigen, die einen Vergleich zu anderen Lernplattformen ziehen können, positiv hervorgehoben werden. Darüber hinaus wird sowohl die Usability als auch die Qualität der Inhalte der Trainingsplattform von denjenigen Befragten, die keine digitalen Medien im Unterricht einsetzen, deutlich schlechter bewertet als von den übrigen Befragten. Unter diesen übrigen Befragten, die deutlich in der Mehrzahl sind, wird die Trainingsplattform am Besten von der Gruppe benotet, die seit der Teilnahme am Aufbaukurs digitale Medien im Unterricht einsetzen. Somit kann gefolgert werden, dass diejenigen Befragten, die infolge ihrer Teilnahme am Aufbaukurs digitale Medien im Unterricht erproben, am positivsten über die Trainingsplattform abstimmen – vermutlich auch deshalb, da sie am aktivsten damit gearbeitet haben oder deshalb, da für sie die Teilnahme am Aufbaukurs und die Arbeit mit der Trainingsplattform direkte Konsequenzen für ihr Unterrichtshandeln hervorgerufen hat.

Bedeutung der Trainingsplattform

Die ersten beiden Fragestellungen wurden nun bearbeitet, aber wozu führt es, wenn die Trainingsplattform für gut oder schlecht befunden wird? Die Vermutung liegt nahe, dass eine Verbindung besteht zwischen der Benotung der Trainingsplattform und der Bewertung des Aufbaukurses. Und tatsächlich zeigt sich dieser Zusammenhang in zweifacher Hinsicht: bei der Usability und bei den speziellen Elementen der Trainingsplattform. So spiegelt sich die Dreiteilung bei der Trainingsplattform-Beurteilung in gut – mittel – schlecht auch bei der Einschätzung des Aufbaukurses wieder. Oder anders gesagt: Je besser die Trainingsplattform-Usability bewertet wird, umso besser schneidet der Aufbaukurs ab und umgekehrt. Dieser Trend setzt sich fort bei den spezifischen Elementen des Aufbaukurses. Wird also die Inhaltsqualität oder die Lernpfad-Methodik positiv gesehen, wird diese positive Sichtweise auch auf den Aufbaukurs übertragen. Unabhängig davon habe ich zusätzlich beleuchtet, inwieweit die Menge an Inhalten entscheidend ist. Als Indikator dient hierzu die Frage *„Für meine Fächer waren ausreichend Inhalte vorhanden“*. Es zeigt sich, dass diejenigen Befragten, die diese Aussage ablehnen, auch das Gesamtkonzept des Aufbaukurses schlechter bewerten und die Trainingsplattform deutlich negativer beurteilen als diejenigen Befragten, die dieser Aussage zustimmen. Dementsprechend hat die Befragten-Gruppe, die das Inhaltsangebot als ausreichend empfindet, auch mehr vom Aufbaukurs profitiert hinsichtlich ihres subjektiven Lerngewinns als die Gruppe der übrigen Befragten, wobei sich diese beiden Gruppen bezüglich ihrer Vorerfahrungen nur geringfügig unterscheiden. Es ist jedoch zu betonen, dass die Trainingsplattform alleine wohl kaum den Aufbaukurs tragen könnte. Dies wird auch von den Befragten so gesehen, von denen mehr als vier Fünftel unterstreichen, dass es wichtig ist, die Trainingsplattform in ein Fortbildungskonzept einzubinden. Dies zeigt sich auch daran, dass diejenigen Befragten, die mit Ihrem Mentor unzufrieden sind, sowohl hinsichtlich der Usability als auch hinsichtlich der Besonderheiten der Plattform (Inhaltsqualität und Lernpfad-Methodik) deutlich ablehnender urteilen als die große Mehrzahl der Befragten, die mit ihrem Mentor zufrieden ist. Ein weiteres Indiz hierfür ist, dass diejenigen Mentoren, welche sich nicht gut auf Ihre Aufgaben vorbereitet fühlen, ebenfalls die Trainingsplattform bei den oben genannten Kriterien schlechter bewerten als die Gruppe der Mentoren, die ihre Vorbereitungsschulung als ausreichend ansieht.

7.2.3 Effekte des Aufbaukurses

In diesem Abschnitt werden einige Resultate zu den Effekten des Aufbaukurses vorgestellt, jedoch kompakter als in den Kapiteln zuvor. Dabei werde ich mich mit Angaben der Befragten zu ihren Kompetenzen, zu ihrem Unterricht und schließlich zu ihren Schülern befassen (siehe hierzu auch Punkt 6.2 sowie Abbildung 13). Außerdem werde ich kurz darauf eingehen, inwiefern einzelne Subgruppen im Antwortverhalten voneinander abweichen.

Kompetenzen

Der Aufbaukurs hat zum Ziel, die Medien- und Methodenkompetenz der Teilnehmer zu steigern. Es hat den Anschein, dass dieses Ziel erreicht wird. Beispielsweise geben vier Fünftel der Befragten an, nach dem Aufbaukurs mehr Ideen zu haben für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht, fast drei Viertel fühlen sich sicherer dabei und können nun deutlicher einen Mehrwert von offenen Unterrichtsmethoden in Verbindung mit digitalen Medien erkennen (siehe Abbildung 17). Als weiteren Effekt des Aufbaukurses wird angestrebt, Kooperations- und Evaluationsfähigkeiten auszubauen. Auch dieses zusätzliche Vorhaben gelingt weitgehend, wenngleich die Befragten hier etwas zurückhaltender urteilen über die Wirkung des Aufbaukurses (siehe Abbildung 17).

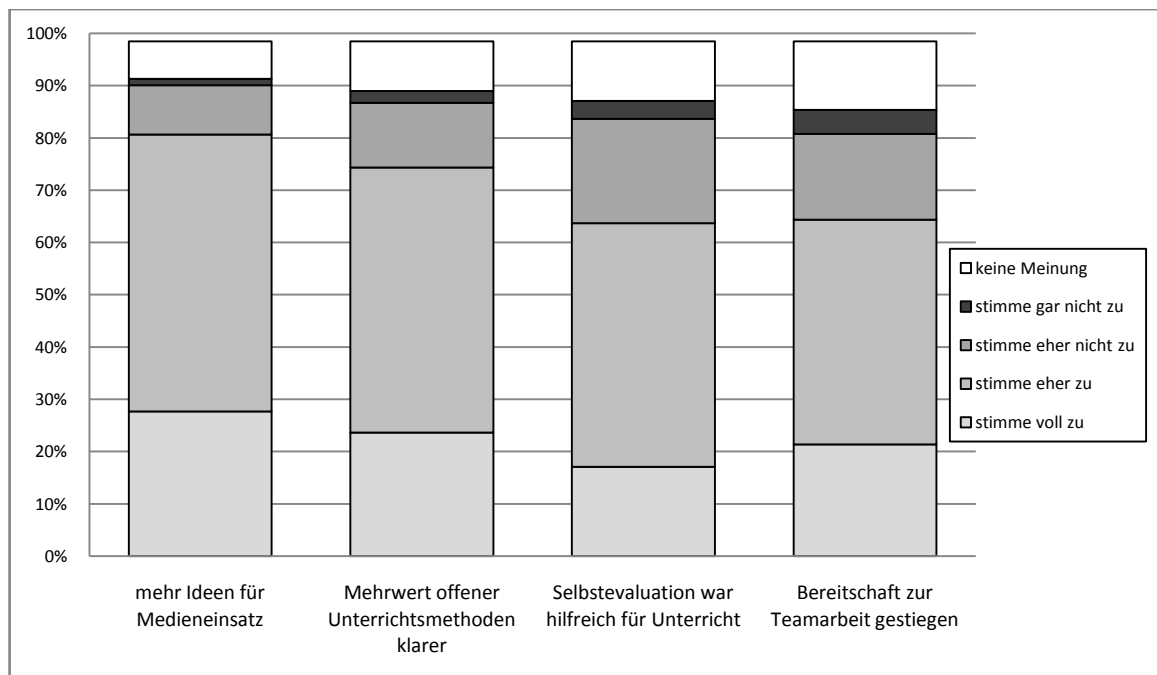


Abbildung 17: Effekte des Aufbaukurses (Kompetenzen)⁷⁵

Dies kann aber auch daran liegen, dass die Bedeutung dieser beiden Kompetenzen unter den Befragten ohnehin nahezu unbestritten ist. Hinsichtlich der Kooperation kommt hinzu, dass eine kooperative Arbeitsweise unter den Befragten üblich zu sein scheint und deshalb hier kaum Verbesserungen zu erwarten sind. In Bezug auf Evaluationskompetenz wird immerhin erkennbar, dass durch die Selbstevaluationskomponente⁷⁶ im Rahmen des Aufbaukurses über

⁷⁵ Die Antwortvorgaben sind im Fragebogen etwas ausführlicher formuliert (siehe digitaler Anhang). Die Summe der Prozentwerte ergibt deshalb nicht 100, da manche der Befragten keine Angaben gemacht haben.

⁷⁶ Da mein Evaluationsauftrag auch Qualitätsentwicklung beinhaltete, habe ich gemeinsam mit Gabi Reinmann einen konzeptionellen Beitrag zur Trainingsplattform erarbeitet und ein Selbstlern-Modul zum Thema „Selbstevaluation und Schülerfeedback“ erstellt (siehe hierzu GANZ & REINMANN, 2005, S. 41f).

zwei Drittel der Befragten verstärkt dazu angeregt wurden, über den eigenen Unterricht nachzudenken, wie sich anhand einer neu hinzugefügten Frage nachweisen lässt.

Unterricht

Durch die oben genannte Kompetenzsteigerung soll der Aufbaukurs dazu führen, dass digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden. Die Auswirkungen des Aufbaukurses auf den Unterricht der Teilnehmer sind zwar eher gering, aber durchaus bemerkbar. Möglicherweise ist dieser Eindruck dadurch etwas verfälscht, dass die Befragten vielfach angeben, schon vor der Teilnahme am Aufbaukurs mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet zu haben. Denn unter den übrigen Befragten, also denjenigen, die noch keine solchen Erfahrungen besitzen, geben rund zwei Drittel an, dass bei ihnen der Aufbaukurs einen initiiierenden Einfluss ausgeübt hat. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei anderen Subgruppen unter den Befragten, worauf ich später noch genauer eingehen werde, so dass damit die Annahme gestützt wird, dass der Aufbaukurs Unterrichtsveränderungen hervorrufen kann. Beispielsweise haben Befragte, die über 40 Jahre alt sind, im Verhältnis zu den Befragten unter 40 Jahren vor der Teilnahme am Aufbaukurs seltener digitale Medien im Unterricht eingesetzt. Vermutlich aus diesem Grund wird von dieser Gruppe der über 40-Jährigen häufiger angegeben als von jüngeren Befragten, dass sie dies nun seit der Teilnahme am Aufbaukurs tun.

Schüler

Interessant ist nun natürlich, wie die Schüler reagieren, wenn im Unterricht Methoden und Medien aus dem Aufbaukurs erprobt werden. Am deutlichsten spürbar ist für die Befragten eine erhöhte Motivation ihrer Schüler, wenn sie digitale Medien im Unterricht verwenden: drei Viertel der Befragten geben an, dass ihre Schüler im Unterricht interessierter seien und mehr mitarbeiteten, wenn sie digitale Medien im Unterricht einsetzen. Ansonsten äußern sich die Befragten nur sehr verhalten über die Kompetenzsteigerungen ihrer Schüler, wenngleich diese durchaus konstatiert werden. Diese zurückhaltende Einschätzung wird aber hauptsächlich daran liegen, dass sich solche Veränderungen erst langfristig bemerkbar machen und dass punktuelle Maßnahmen wie der Aufbaukurs hier lediglich Entwicklungsimpulse setzen können, selbst wenn es sich um eine LFB-Form handelt, die über einen etwas längeren Zeitraum läuft (siehe Punkt 7.2.2.1).

Unterschiede bei Subgruppen

Frauen schätzen ihren Kompetenzzuwachs insgesamt noch etwas höher ein als Männer. Von den gegenseitigen Bewertungen im Team profitieren sie stärker, sowohl für ihren Unterricht als auch für die Teamentwicklung – dementsprechend ist ihre Bereitschaft zum kooperativen Arbeiten auch mehr gestiegen. Im Übrigen sind die Frauen unter den Befragten aufgeschlossener für Evaluation und vor allem für Kooperation als es die Männer unter den Befragten sind. Daneben sind oftmals diejenigen Effekte bei einzelnen Subgruppen zu beobachten, die ich unter Punkt 7.2.1.2 als komplementäre Wirkung beschrieben habe. So lässt sich in Bezug auf den Unterricht feststellen, dass Frauen, Teilnehmer, Befragte über 40 Jahren und Grundkurs-Absolventen häufiger angeben, digitale Medien im Unterricht seit der Beteiligung am Aufbaukurs einzusetzen als der jeweilige Gegenpart, also als Männer, Mentoren, Befragte unter 40 Jahren und diejenigen, die den Grundkurs nicht besucht haben. Denn diese Subgruppen wiederum bekunden öfter, schon vor der Teilnahme am Aufbaukurs mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet zu haben, als ihre jeweiligen „Antagonisten“.

Insgesamt fällt auf, dass diejenigen Befragten, die seit der Teilnahme am Aufbaukurs digitale Medien im Unterricht einsetzen, ihren Kompetenzzuwachs am stärksten betonen. Wie zu er-

warten wird parallel dazu von der Befragtengruppe, die nicht mit digitalen Medien im Unterricht arbeiteten und arbeiten, die eigene Kompetenzsteigerung deutlich schwächer eingeschätzt. Ein vergleichbares Antwortmuster zeigt sich auch bei der Einschätzung, wie sich die Medienkompetenz der Schüler geändert hat. Und erneut belegen die Ergebnisse die nahe liegende Vermutung, dass vor allem diejenigen Befragten, die tatsächlich digitale Medien im Unterricht verwenden, auch eine erhöhte Medienkompetenz ihrer Schüler konstatieren.

7.2.4 Einflussfaktoren auf den Teilnahme-Erfolg

Die bislang vorliegenden Ergebnisse zum Aufbaukurs weisen darauf hin, dass es vielfältige Faktoren gibt, die sich entweder hemmend oder fördernd auf den Erfolg des Blended Learning-Angebots auswirken. Da manche Zusammenhänge bereits in den vorherigen Unterkapiteln dargestellt wurden, werde ich mich hier weitgehend auf darüber hinausgehende Variablen konzentrieren, z. B. die Bedeutung von Schülermotivation, Teamarbeit oder Schulleitung.

Definition des Teilnahme-Erfolgs

Um ermitteln zu können, welche Faktoren den Teilnahme-Erfolg am Aufbaukurs mitbestimmen, ist es zunächst notwendig, festzulegen, welche Kriterien hierbei herangezogen werden. Diese „Erfolgsdefinition“ ist konsequenterweise von der Art und dem Inhalt meiner Befragungen abhängig zu machen, so dass folgende „Erfolgsindikatoren“ gewählt wurden:

- Es muss bei den Befragten zu einem Kompetenzzuwachs gekommen sein; allerdings muss ich mich hier auf Selbsteinschätzungen beschränken.
- Die Befragten müssen digitale Medien infolge des Aufbaukurses tatsächlich im Unterricht einsetzen. Hier ist zu berücksichtigen, dass viele Befragte schon vorher mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet haben.
- Die Befragten müssen mit dem Aufbaukurs insgesamt zufrieden sein. Trotz der Grenzen der klassischen Zufriedenheitsmessung ist dieser Aspekt in Kombination mit den anderen beiden Erfolgskriterien wichtig.

Quantitative Erfolgskriterien wie Teilnahme- und Zertifizierungsquote sind in meiner Evaluation problematisch, da ich aus Datenschutzgründen keinen Zugriff auf die Aufbaukurs-Teilnehmer ohne Zertifizierung habe. Die Zertifizierungsquote selbst hängt wiederum von vielen Faktoren ab (siehe Erhebung IV in Kapitel 10). Wenn im Folgenden von Erfolg gesprochen wird, werden (wo es möglich ist) alle drei gewählten Kriterien berücksichtigt; diese stehen untereinander in Verbindung: Eine Steigerung der Medienkompetenz etwa berichten wie gesehen vor allem diejenigen, die digitale Medien im Unterricht tatsächlich einsetzen, und diese Befragten bilden wiederum eine Gruppe, die den Aufbaukurs besonders positiv bewerteten.

Schülermotivation

Eine erste wichtige Erfolgsbedingung ist, dass Befragte eine Motivationssteigerung bei ihren Schülern feststellen: Ist das der Fall, berichten die Befragten im Vergleich zu denjenigen, die diesen Motivationsschub bei den Schülern nicht spüren, dass sie mehr Medienkompetenz erworben haben, die digitalen Medien häufiger im Unterricht nutzen und mit dem Aufbaukurs zufriedener sind. Wird der Nutzen bei den Schülern erfahrbar, ist also auch der Teilnahme-Erfolg größer.

Ressourcen

Die Rahmenbedingungen wurden bereits angesprochen und sollen nun als nächstes ins Blickfeld rücken. Wie wirkt es sich aus, wenn Befragte die technischen Rahmenbedingungen an ihrer Schule mit „sehr gut bis gut“ benoten? Diese Gruppe stuft auch alle anderen Felder etwas besser ein als diejenigen Befragten, deren technische Infrastruktur an der Schule schlechter ist: von der Unterstützung durch die Schulleitung über das Schulklima bis hin zur Zusammenarbeit. Insofern ist es nachvollziehbar, dass die Gruppe mit der besseren Infrastruktur auch den Aufbaukurs besser beurteilt und mehr gelernt hat. Als weiterer Aspekt kommt hinzu, dass Befragte mit zufriedenstellenden technischen Ressourcen auch erfahrener sind, was die Verwendung digitaler Medien im Unterricht anbelangt.

Analog verhält es sich im Übrigen mit dem Faktor Zeit. Lehrkräfte, die über ausreichend zeitliche Ressourcen verfügen, bewerten ebenfalls die bereits angeführten Gesichtspunkte besser als diejenigen Befragten, die sich negativ zu ihren Zeitressourcen äußern. So geht mit größeren Zeitressourcen einher, dass Kooperation an der Schule erprobter ist und auch die Teamarbeit im Aufbaukurs etwas besser funktioniert sowie der Kompetenz-Zuwachs höher ausfällt. Daneben werden häufiger digitale Medien im Unterricht eingesetzt, eventuell auch deshalb, da bessere zeitliche auch mit besseren technischen Ressourcen zusammenhängen. Und deshalb ist letztlich nicht mehr eindeutig zu erkennen, ob die bessere Beurteilung des Aufbaukurses durch diese Befragten-Gruppe lediglich daraus resultiert, dass sie mit größeren Zeitressourcen ausgestattet ist.

Teamarbeit

Das Team scheint eine wichtige Stütze für die Befragten zu sein: Wie zu erwarten, führt gelungene Teamarbeit dazu, dass der Aufbaukurs deutlich besser beurteilt wird (siehe Abbildung 18). Eventuell auch deshalb, da bei gelungener Teamarbeit häufiger von mehr Lernerfolg berichtet wird. Außerdem ist es keine Überraschung, dass Teamarbeit bei denjenigen Befragten besser funktioniert, an deren Schule eine kooperative Arbeitsweise etablierter ist. Darüber hinaus gilt: Befragte, die von funktionierender Teamarbeit berichten, haben tendenziell mehr Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien, stufen ihr Schulklima etwas besser ein, verfügen über bessere technische sowie zeitliche Ressourcen und erhalten mehr Unterstützung durch ihre Schulleitung.

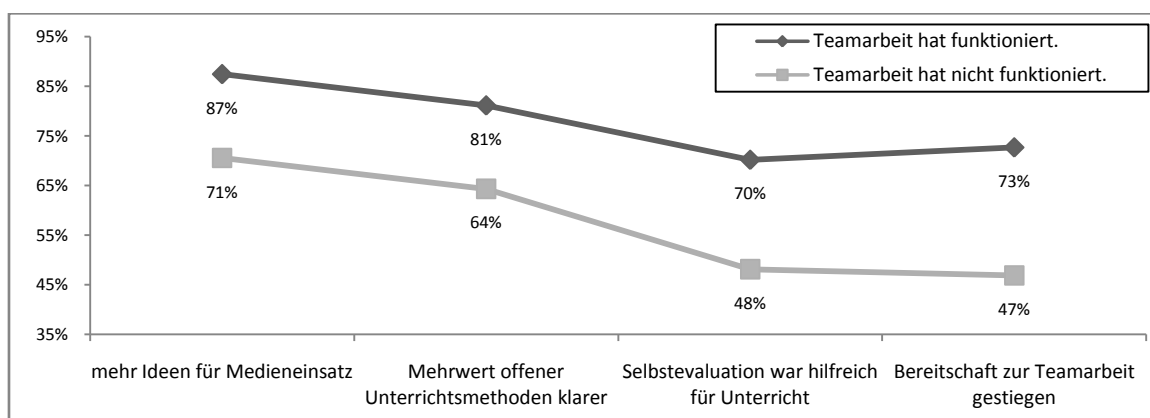


Abbildung 18: Zusammenhang Teamarbeit und Lernerfolg⁷⁷

⁷⁷ Die Antwortvorgaben sind im Fragebogen etwas ausführlicher formuliert (siehe digitaler Anhang). Die beiden Gruppen wurden gebildet anhand der Frage „Die Teamarbeit in meiner Lerngruppe im Intel®-Aufbaukurs hat gut funktioniert (z. B. Koordination, Aufgabenteilung, etc.)“, wobei „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ zu

Schulleitung

Die Unterstützung durch die Schulleitung ist als Moderatorvariable zu den bislang besprochenen Faktoren in Betracht zu ziehen, zumal die unterstützende Rolle der Schulleitung übereinstimmend als wichtig eingestuft wird. Denn eines zeigt sich sehr deutlich, wenn ich mich diesem Faktor zuwende: Ist die Unterstützung durch die Schulleitung nicht gegeben, werden alle übrigen Aspekte davon in Mitleidenschaft gezogen. Dies bedeutet nicht, dass eine kausale Beziehung vorliegt. Fakt aber ist, dass zusammen mit einer fehlenden oder mangelnden Unterstützung durch die Schulleitung folgende Befunde ebenfalls auftreten: technische und zeitliche Ressourcen sind schlechter, Schulklima und Kooperation sind ungünstiger, die Unterrichtserfahrung mit digitalen Medien ist etwas geringer. Es kann also mehrere Gründe dafür geben, weshalb Befragte, die mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung beklagen, den Aufbaukurs weniger gut beurteilen und weniger gelernt haben als Befragte, die Unterstützung durch die Schulleitung erhalten haben (siehe Abbildung 19).

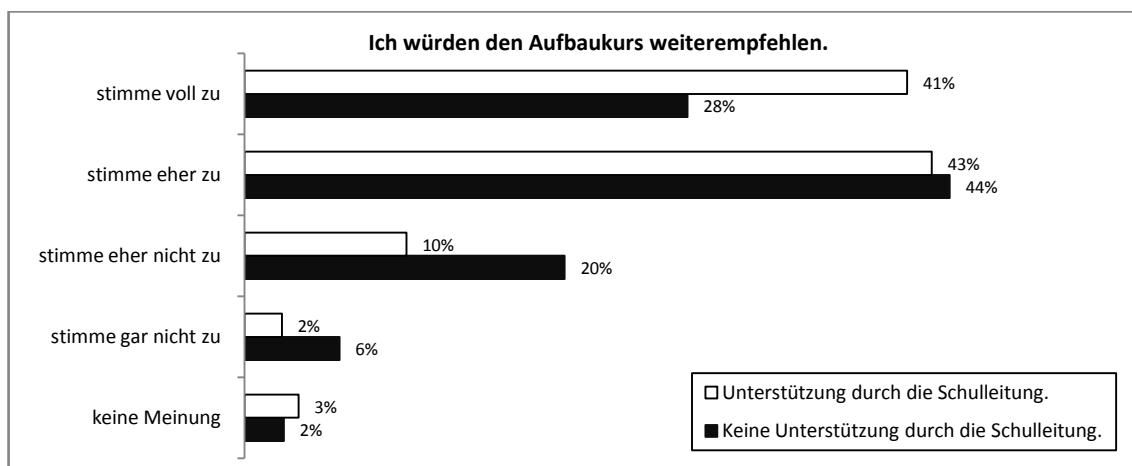


Abbildung 19: Zusammenhang Schulleitungsunterstützung und Aufbaukurs-Bewertung⁷⁸

Schulgröße

Im Fragebogen wird die Schulgröße über die Größe des Kollegiums erfasst. Die Auswertung bestätigt weitgehend die vorab aufgestellten Plausibilitätsannahmen. So funktioniert Kooperation an kleineren Schulen etwas besser und ist dort auch stärker verbreitet, dementsprechend sind die Teams an kleineren Schulen eher größer. Darüber hinaus ist an kleineren Schulen eine etwas bessere Unterstützung durch die Schulleitung gegeben und es besteht ein engerer Kontakt zu Schülern und deren Eltern. Demgegenüber sind die technischen Rahmenbedingungen an größeren Schulen etwas besser und vermutlich deshalb haben Befragte von größeren Schulen etwas mehr Erfahrung, was den Einsatz digitaler Medien im Unterricht anbelangt. Dennoch wird der Aufbaukurs von Befragten großer oder kleiner Schulen nur minimal unterschiedlich beurteilt. Dies lässt sich in meinen Augen dergestalt interpretieren, dass sich wohl hemmende (z.B. schlechtere technische Rahmenbedingungen an kleineren Schulen) und fördernde (z.B. bessere Unterstützung an kleineren Schulen) Faktoren gegenseitig aufheben.

„Teamarbeit hat funktioniert“ zusammengefasst wurde. Analog gilt dasselbe für „Teamarbeit hat nicht funktioniert“. Die Werte entsprechen der summierten Zustimmung zu den jeweiligen Fragen, d. h. es wird „stimme voll zu“ mit „stimme eher zu“ addiert.

⁷⁸ Die beiden Gruppen wurden gebildet anhand der Frage „Mein Engagement im Rahmen des Intel®-Aufbaukurses wird von der Schulleitung aktiv unterstützt“, wobei „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ zu „Unterstützung durch die Schulleitung“ zusammengefasst wurde. Analog gilt dasselbe für „keine Unterstützung durch die Schulleitung“.

Teilnahme-Zeitraum

Der Aufbaukurs wurde während des Evaluationszeitraums kontinuierlich weiterentwickelt – nicht zuletzt aufgrund meiner Evaluationsergebnisse. Daraus ergibt sich die Frage, ob sich die Änderungen am Aufbaukurs auf den Teilnahme-Erfolg auswirken. Deshalb habe ich die Befragten in drei Gruppen nach dem Kriterium des Teilnahme-Zeitpunkts unterteilt. Da das Hauptaugenmerk darauf liegt, wie sich Veränderungen am Aufbaukurs auswirken, habe ich beim Vergleich nur die Befragtengruppen berücksichtigt, die zu Beginn der Evaluation das Aufbaukurs-Zertifikat erworben haben sowie als Vergleich diejenigen Befragten, welche gegen Ende der Evaluation den Abschlussfragebogen ausgefüllt haben⁷⁹. Die Befragten aus der „späten“ Absolventen-Gruppe, das sind diejenigen, die zum Ende des Evaluationszeitraums den Abschlussfragebogen bearbeitet haben, geben stärker als die „frühen“ Absolventen an, dass ihnen der Mehrwert innovativer Unterrichtsmethoden infolge des Aufbaukurses klarer geworden ist, zudem haben die „späteren“ Absolventen deutlicher von der Selbstevaluation im Rahmen des Aufbaukurses profitiert als die „frühen“ Absolventen. Dies sind zwei Kompetenzbereiche des Aufbaukurses, die aufgrund meiner Zwischenergebnisse während des Evaluationszeitraums gezielt und anscheinend erfolgreich überarbeitet wurden. Daneben existieren auf den Zeitraum bezogene Auswertungsergebnisse, die zunächst etwas überraschend erscheinen, sich aber gut mit den bisherigen Erklärungsmustern vereinbaren und deuten lassen. So ist bei den „späteren“ Absolventen die kooperative Bereitschaft weniger gestiegen als bei den „früheren“ Absolventen, was darauf zurückzuführen sein kann, dass die „späteren“ Absolventen ohnehin höhere Kooperationserfahrung besitzen und auch die Teamarbeit besser beim Aufbaukurs funktioniert hat als bei den „früheren“ Absolventen, so dass kaum noch Verbesserungen zu erreichen sind. Der Zeitraum der Aufbaukurs-Zertifizierung hat darüber hinaus keinen Einfluss auf Medienkompetenz oder Medieneinsatz, hier kann bei den „späteren“ Absolventen also keine Steigerung erreicht werden. Dies ist dennoch positiv zu werten, denn die „späteren“ Absolventen sind zugleich erfahrener beim Medieneinsatz als die „früheren“ Absolventen, so dass sich bei den „späteren“ Absolventen die Gruppe derjenigen, die infolge des Aufbaukurses digitale Medien im Unterricht einsetzen, noch stärker aus dem verbleibenden Teil der Befragten rekrutiert, die zuvor noch nicht mit Medien gearbeitet haben, weshalb bei den „früheren“ Absolventen ein höherer Prozentsatz von Befragten nach wie vor keine Medien verwenden. Abschließend ist festzuhalten, dass der Aufbaukurs von den „späteren“ Absolventen besser bewertet wird als von den „früheren“ Absolventen, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass erstere die Usability der Trainingsplattform positiver beurteilen und sich zufriedener über die Quantität der vorhandenen Inhalte äußern (neben den schon erwähnten Befunden, dass etwa die Teamarbeit besser funktioniert hat oder Methoden- und Evaluationskompetenz erhöht werden konnte).

Folgerungen

Insgesamt zeigt sich, dass mehrere Faktoren das Antwortverhalten bezüglich des Teilnahme-Erfolgs beeinflussen; zum Teil ist von interdependenten Zusammenhängen auszugehen. Ich will dies an zwei Beispielen verdeutlichen. Erstens hat die vorangegangene Analyse gezeigt, dass Befragte, die die Trainingsplattform gut bewerten, über ihre Teamarbeit besser urteilen als diejenigen Befragten, die mit der Trainingsplattform nicht zufrieden sind. Zweitens spielen, wie schon gesehen, die technischen und zeitlichen Rahmenbedingungen an der Schule eine Rolle für den Teilnahme-Erfolg: Befragte, die die technischen Rahmenbedingungen mit

⁷⁹ Um ausreichend hohe Fallzahlen zu erreichen und um mögliche Verzerrungen aufgrund kurzfristiger Effekte zu vermeiden, habe ich den Anfangs- und den Endzeitraum auf eine Dauer von jeweils neun Monaten festgelegt.

sehr gut bis gut bewerten, stufen auch die Unterstützung durch die Schulleitung, das Schulklima und die Zusammenarbeit etwas besser ein als diejenigen, deren technische Infrastruktur schlechter ist. In der Folge fällt auch die Bewertung des Aufbaukurses besser aus. Ähnlich verhält es sich mit dem Faktor Zeit: Befragte, die über ausreichend zeitliche Ressourcen verfügen, bewerten die eben genannten Gesichtspunkte ebenfalls besser als diejenigen, die sich negativ zu ihren Zeitressourcen äußern. Wer Zeit hat, setzt häufiger digitale Medien im Unterricht ein, wobei wiederum bessere zeitliche mit besseren technischen Ressourcen zusammenhängen. Hier zeigt sich also erneut ein vielfältiges Interkorrelationsmuster, aus dem sich nicht ohne weiteres erkennen lässt, welcher Faktor stärkeres Gewicht hat und in welche Richtung die Wirkungen gehen. Zwar ergeben sich bei entsprechenden Statistikanalysen Resultate, die durchaus etwas darüber verraten, welche Faktoren im Vergleich miteinander bedeutsamer sind. Diese Ergebnisse sind jedoch entweder weitgehend banal oder sie hängen wiederum mit anderen Variablen zusammen. Anhand einiger Beispiele lässt sich dies illustrieren. So zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung im Verhältnis zu funktionierender Teamarbeit bei Fragen, die das schulische Umfeld wie die technische Infrastruktur betreffen, wichtiger ist, wohingegen funktionierende Teamarbeit erwartungsgemäß auf die kooperative Bereitschaft stärkeren Einfluss hat als die Unterstützung durch die Schulleitung. Und die Tatsache, dass sich der Faktor „erhöhte Medienkompetenz“ deutlicher auf eine positive Kursbewertung als Unterstützung durch die Schulleitung auswirkt, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass mit der „erhöhten Medienkompetenz“ ein häufigerer Medieneinsatz seit der Aufbaukurs-Teilnahme zusammenhängt. Allerdings droht hier ein Zirkelschluss, denn das Ziel des Aufbaukurses ist u. a. ein verbesserter Umgang mit Medien, so dass der Faktor „erhöhte Medienkompetenz“ nahezu zwangsläufig wichtiger für den Teilnahme-Erfolg sein muss als eben die Unterstützung durch die Schulleitung oder die ebenfalls damit verglichene Variable „gesteigerte Schülermotivation“. Zumindest lässt sich als relevant für die Aufbaukurs-Verantwortlichen konstatieren, dass der Faktor „hohe Inhaltsqualität“ wichtiger für den Teilnahme-Erfolg ist als die Faktoren „gelungene Teamarbeit“ und „ausreichende Inhaltsquantität“. Hierzu lässt sich ergänzen, dass der Faktor „gelungene Teamarbeit“ größeren Einfluss auf den Teilnahme-Erfolg hat als „ausreichende Inhaltsquantität“, was aber auch damit zusammenhängen kann, dass dieser Faktor der „gelungen Teamarbeit“ mit anderen Variablen wie etwa einer positiven Usability-Einschätzung der Trainingsplattform oder einer generellen Befürwortung von E-Learning in der LFB verbunden ist.

Eindeutige Einflussfaktoren auf die Bewertung und auf Effekte des Aufbaukurses lassen sich also kaum ermitteln. Vielmehr ist von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge auszugehen, das zudem von dynamischen, sich teilweise gegenseitig verstärkenden Wechselwirkungen geprägt ist. Die Befunde legen allerdings den Schluss nahe, dass der Unterstützung, sei es durch die Schulleitung, das Team oder den Mentor, große Bedeutung zukommt. Gleichzeitig hängen diese Faktoren wiederum mit anderen bedeutsamen Rahmenbedingungen zusammen wie beispielsweise den technischen Ressourcen oder dem Schulklima. Häufig ist es so, dass diese Faktoren gebündelt auftreten. Dies bedeutet, dass Befragte, die mit ihrem Mentor, der Teamarbeit und der Unterstützung durch die Schulleitung zufrieden sind, häufig auch die technischen Rahmenbedingungen und die Arbeitsatmosphäre besser einstufen und schließlich auch erfahrener sind beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Es kommen also in vielen Fällen mehrere fördernde Faktoren zusammen, während umgekehrt oftmals mehrere Hemm-

nisse parallel vorzufinden sind. Es würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen, noch weiter auf Details oder Beispiele einzugehen⁸⁰.

7.2.5 Allgemeine Angaben zur Lehrerfortbildung

Im Evaluationsprozess gab es im letzten Jahr des Evaluationszeitraums eine Überarbeitung des Abschlussfragebogens (siehe Punkt 7.1). Diese Gelegenheit konnte nach Absprache mit den Evaluationspartnern genutzt werden, um den modifizierten Fragebogen um einen optionalen Zusatzbereich mit allgemeinen Fragen zur LFB zu ergänzen. Für den Zeitraum Juni 2006 bis Mai 2007 mit $n=1613$ haben rund 60% der Befragten freiwillige Zusatzangaben zur LFB allgemein gemacht⁸¹. Die Ergebnisse lassen sich grob in zwei Bereiche aufteilen: Antworten zur Häufigkeit bestimmter LFB-Formen und Antworten zu LFB-Präferenzen. Hierzu gehe ich zudem auf Einflussfaktoren wie Geschlecht, Schulform oder den Zusammenhang mit dem Teilnahme-Erfolg ein. Einen Vergleich mit den empirischen Befunden zur LFB (siehe Kapitel 3) werde ich hingegen erst in den abschließenden Betrachtungen der vorliegenden Dissertation ziehen (siehe Punkt 11.2).

LFB-Häufigkeit

Die Befragten lassen sich als recht fortbildungsaktiv einordnen, da jeweils rund 40% von ihnen zumindest häufig zentrale, regionale oder lokale LFB aufsuchen. Deutlich darüber liegt die Beteiligung an schilf: mehr als drei Viertel der Befragten haben in den zurückliegenden 24 Monaten (also in den zwei Jahren vor dem Befragungszeitpunkt) häufig und teilweise auch regelmäßig an schilf teilgenommen.

Im Hinblick auf die LFB-Träger spielen neben staatlichen im Sinne von schulischen Veranstaltern für zwei Drittel der Befragten private und für über die Hälfte der Befragten Universitäten zumindest hin und wieder eine Rolle. Ebenfalls zumindest ab und zu wird von knapp 40% der Befragten an LFB von Gewerkschaften oder Verbänden teilgenommen, während dies für kirchliche Träger noch etwa ein Viertel der Befragten angibt.

Zuletzt wurde von den Befragten noch Auskunft erteilt über die Häufigkeit bestimmter LFB-Formen. Die LFB-Aktivitäten werden klar dominiert vom Selbststudium, da jeweils rund vier Fünftel der Befragten häufig oder regelmäßig Literatur und digitale Informationen für LFB-Zwecke heranziehen. Daneben beteiligt sich knapp die Hälfte der Befragten zumindest häufig an Arbeitsgruppen oder besucht Vorträge. Außerdem zeigt sich, dass Blended Learning oder LFB-Formen, die auf individuelle Beratung oder Supervision ausgerichtet sind, zumindest bislang kaum relevant sind. Lediglich Exkursionen werden gelegentlich im Rahmen von LFB unternommen, denn knapp ein Viertel der Befragten praktiziert dies zumindest häufig.

⁸⁰ Hierbei will ich kurz auf eine potentielle Moderatorvariable hinweisen: die Schulform. Zwar hat es keine direkte Auswirkung auf die Bewertung des Aufbaukurses, an welcher Schulart die Befragten tätig sind. Trotzdem ist es durchaus möglich, dass die Schulform im Interkorrelationsmuster bedeutsam ist, da beispielsweise an Grundschulen fast durchgehend alle Faktoren positiver bewertet werden und so auch der Teilnahme-Erfolg insgesamt höher ausfällt als an anderen Schulformen. Alles in allem hat diese Variable (Schulform) aber überraschend wenig Einfluss auf den Teilnahme-Erfolg oder auf die übrigen der bereits untersuchten Elemente.

⁸¹ Bezogen auf die soziodemographischen Daten unterscheidet sich diese Befragtengruppe nicht von denjenigen Befragten, die sich nicht zu den allgemeinen LFB-Fragen geäußert haben; auch bei den übrigen, auf den Aufbaukurs bezogenen Fragen sind die Abweichungen minimal bzw. zu vernachlässigen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei dieser per Selbstselektion gebildeten Befragtengruppe um tendenziell LFB-affine Lehrkräfte handelt, was zu einer positiven Verzerrung der Ergebnisse in Richtung LFB-Nutzung und -Einschätzung führen kann.

LFB-Präferenz

Werden die Befragten dazu aufgefordert, unterschiedlicher LFB-Modelle nach der Teilnahmepreferenz zu gewichten, so zeigt sich, dass LFB in Form von Präsenz-Veranstaltungen am meisten gewünscht wird, dahinter folgt LFB, welche im Rahmen von Arbeitsgruppen stattfindet und an dritter Stelle liegt die LFB-Variante, welche vorrangig auf Selbststudium ausgerichtet ist. Damit bestätigt sich, dass LFB, welche Supervision oder individuelle Beratung beinhaltet, nicht nur kaum praktiziert wird, sondern auch kaum auf Interesse stößt, denn dieses LFB-Modell landet auf dem letzten Platz.

Hinsichtlich der gewünschten Dauer von LFB bevorzugen zwei Drittel der Befragten einwöchige Veranstaltungen, halbtägige Kurse werden von weniger als der Hälfte der Befragten bevorzugt, wobei diesbezüglich eher Nachmittags- als Vormittagsschulungen genannt werden. Knapp ein Drittel der Befragten präferiert mehrtägige oder regelmäßige Lehrgänge und lediglich ein Viertel der Befragten gibt an, ganztägige LFB als geeignet für die persönliche Situation anzusehen. Damit einher geht das Ergebnis, dass als Zeitraum für LFB der Arbeitstag von vier Fünftel der Befragten abgelehnt wird. Deutlich größere Zustimmung erhalten als mögliche LFB-Zeitpunkte das Wochenende oder die Ferien, da jeweils über 60% Befragten zu diesen Optionen tendieren.

Zuletzt habe ich die Befragten noch gebeten, verschiedene Anreize dahingehend einzuschätzen, wie sie die LFB-Teilnahme erhöhen könnten. Zunächst ist festzustellen, dass nahezu alle der im Fragebogen aufgeführten Elemente als wirkungsvoll angesehen werden, um die Teilnahmebereitschaft an LFB zu erhöhen, da jeweils zwischen zwei Dritteln und drei Viertel der Befragten dies entsprechend äußern; lediglich der Punkt Kinderbetreuung ist „nur“ für etwas mehr als die Hälfte der Befragten relevant. Deshalb habe ich vor allem darauf geachtet, welche Aspekte die stärkste uneingeschränkte Zustimmung erhalten. Hierbei liegt die Teilnahme-Bescheinigung klar erkennbar vorne, dahinter rangieren recht eng beieinander liegend verschiedene Aspekte, die sich unter den beiden Stichworten Freistellung und Anerkennung zusammenfassen lassen. Verhältnismäßig weniger bedeutsam sind hingegen karriereorientierte oder finanzielle Motive, zumindest im Zustimmungsgrad, da hierfür doch insgesamt immer noch zwei Drittel als potentielle LFB-Anreize votieren.

Einflussfaktoren auf allgemeine LFB-Angaben

Ein Blick auf das Antwortverhalten verschiedener Subgruppen zeigt, dass jeweils spezifische Situationen und Bedürfnislagen erkennbar werden. Beispielsweise wird im Einklang mit den Erkenntnissen aus Punkt 3.4 beim **Geschlecht** deutlich, dass Frauen häufiger als Männer lokale LFB, schilf und LFB in Form von Arbeitsgruppen praktizieren. Demgegenüber besuchen Männer öfters als Frauen universitäre LFB und haben etwas mehr Erfahrung mit Blended Learning. Etwas überraschend ist, dass es bezüglich Zeitpunkt und Dauer keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt. Bei den einzelnen Anreizen geben Frauen durchweg stärker als Männer an, dass diese wirkungsvoll wären, so dass etwa finanzielle Folgen, Teilnahme-Bescheinigungen und insbesondere Kinderbetreuung die LFB-Beteiligung von Frauen erhöhen könnte. Das **Alter** der Befragten wirkt sich dahingehend aus, dass die Gruppe der unter 40jährigen zwar seltener als Befragte über 40 Jahre an offizieller LFB auf den unterschiedlichen Ebenen teilnehmen, aber zumindest häufiger LFB in Form von Arbeitsgruppen oder als Selbststudium betreiben. Außerdem fühlen sich Befragte unter 40 Jahre stärker als ältere Befragte von LFB-Anreizen wie Karriere, Geld und vor allem Kinderbetreuung angesprochen. Schließlich wird bei den **Schulformen** ein sehr differenziertes Bild sichtbar, da kein übergreifender Trend, sondern oftmals je Frage spezifische Muster vorzufinden sind, weshalb ich hie-

rauf nur ein kurzes Schlaglicht werfe. So nehmen etwa Befragte von Berufsschulen häufiger an zentraler LFB und zugleich seltener an schilf teil als Befragte anderer Schulen. Und es wird deutlich, dass Befragte aus Gymnasien häufiger universitäre LFB aufsuchen, während Befragte aus Förderschulen sich öfters an Arbeitsgruppen zu LFB-Zwecken beteiligen als Befragte anderer Schulformen. Zuletzt lässt sich noch festhalten, dass Befragte aus Berufsschulen stärker LFB während der Arbeitszeit wünschen und Befragte aus Grundschulen häufiger angeben, dass Kinderbetreuung die LFB-Beteiligung erhöhen würde als Befragte der anderer Schulformen.

Welcher Zusammenhang lässt sich nun ermitteln zwischen Teilnahme-Erfolg beim Aufbaukurs und den allgemeinen Angaben zur LFB? Es wird zunächst offensichtlich, dass Teilnahme-Erfolg vor allem mit überdurchschnittlichen LFB-Aktivitäten auf lokaler Ebene sowie im Rahmen von schilf verknüpft ist. Außerdem führt Erfahrung mit Blended Learning tendenziell etwas häufiger zum Teilnahme-Erfolg als wenn keine entsprechende Erfahrung vorliegt. Daneben offenbart eine Detail-Analyse, dass der subjektive Lerngewinn in einzelnen Kompetenzbereichen oftmals mit entsprechenden LFB-Aktivitäten verbunden ist, beispielsweise beteiligen sich diejenigen Befragten, bei denen die Teamarbeit während des Aufbaukurses gut funktioniert hat, häufiger an LFB-Arbeitsgruppen als Befragte, deren Aufbaukurs-Teamarbeit nicht gelungen ist. Jedenfalls werden erneut multifaktorielle Wirkmuster deutlich, denn es zeigt sich, dass vor allem diejenigen Befragten, die über Unterstützung durch ihre Schulleitung berichten, häufiger an schilf teilnehmen als Befragte, die sich nicht von ihrer Schulleitung unterstützt fühlen. Damit hängen abermals zwei Faktoren zusammen, die beide zum Teilnahme-Erfolg beitragen und somit lässt sich erneut konstatieren, dass mehrere Faktoren bedeutsam sind. Dies wird nicht zuletzt dadurch unterstrichen, dass diejenigen Befragten, welche den Praxisnutzen des Aufbaukurses positiv beurteilen, sämtliche der im Fragebogen aufgeführten LFB-Varianten und -Formen häufiger betreiben, also fortbildungsaktiver sind als Befragte, die die Arbeitsweise des Aufbaukurses nicht in ihr alltägliches Unterrichtshandeln integrieren konnten.

7.3 Abschlussevaluation: Fazit

Die Abschlussevaluation hat sowohl summativen als auch formativen Charakter und beinhaltet Fragen zu unterschiedlichen Bereichen, z. B. Auswirkungen auf Kompetenzen, Unterrichtsveränderungen oder schulische Rahmenbedingungen sowie einzelne Elemente des Aufbaukurses und insbesondere deren Akzeptanz (siehe Punkt 7.1). Insgesamt liegt eine Vielzahl an Befunden vor, die zum Teil eng miteinander verwoben sind. Deshalb fällt es nicht leicht, eindeutige Schlussfolgerungen zu ziehen. Dennoch sollen einige Tendenzen festgehalten und kurz interpretiert werden.

Zunächst sind jedoch die Befragten selbst zu charakterisieren (siehe Punkt 7.2.1): Es zeigt sich, dass Frauen in der Mehrzahl sind, außerdem verteilen sich die Befragten recht gleichmäßig auf drei Altersgruppen zwischen 30 bis über 50 Jahre sowie auf die vier Schulformen Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium. Daneben ist anzumerken, dass die Befragten überwiegend aus fünf Bundesländern stammen. Bezüglich des schulischen Umfeldes ist zu erkennen, dass überwiegend gute Rahmenbedingungen vorzufinden sind, lediglich ein gewisser Zeitmangel wird beklagt⁸².

⁸² Zusätzlich habe ich unter Punkt 7.2.5 noch einige Angaben zur allgemeinen LFB erhoben, um das Bild der Befragten etwas abzurunden und den Aufbaukurs in den LFB-Kontext einordnen zu können.

Im Hinblick auf den Aufbaukurs wird deutlich, dass die Befragten vor allem didaktisches und technisches Interesse als Teilnahme-Motive angeben (siehe Punkt 7.2.1.2). Insgesamt laufen die Aktivitäten im Rahmen des Aufbaukurses über einen längeren Zeitraum und dabei wird zumeist im Team gearbeitet (siehe Punkt 7.2.2.1). Eine wichtige Rolle spielen dabei die Mentoren, welche ihre Tätigkeiten selbst ebenfalls positiv einschätzen (siehe Punkt 7.2.2.2). Erkennbar ist, dass sich der Aufbaukurs bewährt. Diese neue Form der Fortbildung wird angenommen, zumindest legen dies die Aussagen der Befragten hinsichtlich Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz nahe (siehe Punkt 7.2.2.3). Konsistent zur Zufriedenheit geben die Befragten mehrheitlich an, ihre Kompetenzen erweitert zu haben, insbesondere im Bereich Medien. Da der Umgang mit digitalen Medien bereits *vor* der Teilnahme am Aufbaukurs weit verbreitet war, ist dieses Ergebnis erfreulich, weil man nun von einer zusätzlichen Niveau-steigerung im Umgang mit digitalen Medien ausgehen kann. Da die technische Ausstattung an den Schulen weitgehend gut ist, erweitert dies die Möglichkeit, digitale Medien sinnvoll in didaktische Arrangements einzubinden. Es werden also Kompetenzerweiterungen berichtet und im Unterricht zeigt sich eine erhöhte Motivation der Schüler (siehe Punkt 7.2.3).

Somit ist deutlich, dass eine große Gruppe unter den Befragten bereits eine Affinität zu E-Learning und digitalen Medien besitzt. Diese Gruppe ist auch deutlich zufriedener und profitiert etwas stärker vom Aufbaukurs als diejenigen Befragten, die eine geringere Vorerfahrung aufweisen (siehe Punkt 7.2.1.2). Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass Vorerfahrung für den Lernerfolg entscheidend ist. Es scheint eher so zu sein, dass gerade diejenigen Befragten, die seit der Teilnahme am Aufbaukurs digitale Medien im Unterricht einsetzen, auch einen etwas höheren Zuwachs an Medienkompetenz konstatieren. Erwartungsgemäß spielt also die tatsächlich Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht eine erfolgsfördernde Rolle.

Neben diesen personalen Erfolgsbedingungen muss man in einem Blended Learning-Konzept auch die Online-Komponente – also die Trainingsplattform – als Bedingung für eine erfolgreiche Kursteilnahme in Betracht ziehen (siehe Punkt 7.2.2.4): Dass die Plattform überwiegend positiv beurteilt wird, wurde bereits berichtet. Insgesamt zeigt sich: Je besser die Usability der Trainingsplattform bewertet wird, umso besser schneidet auch der Aufbaukurs ab. Dasselbe gilt für spezifische Aspekte der Trainingsplattform, also für die Inhaltsqualität, die Lernpfad-Methodik und die Menge an Inhalten. Werden auch diese Merkmale positiv beurteilt, so werden die oben genannten Erfolgskriterien besser erfüllt. Allerdings erweist sich die Bewertung der Plattform als abhängig von den Vorerfahrungen der Kursteilnehmer: Die Qualität der Inhalte und die Lernpfad-Methodik werden von denjenigen Befragten, die auch andere Lernplattformen kennen und nutzen und/oder überdurchschnittlich viel Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien haben, besonders positiv hervorgehoben. Gleichzeitig übt aber diese Gruppe am meisten Kritik in Sachen Usability. Sowohl Usability als auch Inhaltsqualität schneiden bei denjenigen vergleichsweise schlecht ab, die keine digitalen Medien im Unterricht einsetzen. Die besten Noten in allen Aspekten erhält die Trainingsplattform von denjenigen, die weder den sehr Erfahrenen noch den Unerfahrenen zuzuordnen sind und seit der Teilnahme am Aufbaukurs digitale Medien im Unterricht einsetzen. Diese Gruppe hat sich vermutlich am intensivsten mit der Plattform auseinandergesetzt und den persönlichen Nutzen für die Praxis am deutlichsten erfahren. Stützen lässt sich diese Annahme mit den Befragten, die das Online- und Teamlernen gut in ihr alltägliches Unterrichtshandeln integrieren können; diese Gruppe erlebte offenbar den Praxisnutzen unmittelbar und absolvierte den Aufbaukurs auch besonders erfolgreich.

Eine weitere Erfolgsbedingung ist die erfahrene Unterstützung der Teilnehmer (siehe Punkt 7.2.4): Lehrer, die am Aufbaukurs teilnehmen, können auf dreifache Weise Unterstützung

erleben, nämlich durch den Mentor, durch das Team und durch die Schulleitung (was häufig untereinander zusammenhängt). Dass Unterstützung erlebt wird, auf welche Weise auch immer, hat sich als besonders wichtig für eine erfolgreiche Teilnahme im definierten Sinne erwiesen.

Alles in allem lassen sich eindeutige Einflussfaktoren auf Akzeptanz und Wirkungen des Aufbaukurses nicht ermitteln (siehe Punkt 7.2.4). Oftmals sind sogar Faktorenbündel vorzufinden, in denen fördernde oder hemmende Einflüsse geballt auftreten. Anzumerken ist, dass diese Erfolgs- bzw. Hemmfaktoren vor allem externe Faktoren sind, die nicht unmittelbar durch den Aufbaukurs beeinflusst werden können, sondern nach anderweitigen Maßnahmen verlangen – zumal es offenbar wenig Ansatzpunkte beim Gesamtkonzept, bei der Mentoren-Schulung und bei der Qualität der Inhalte gibt; diese Faktoren des Aufbaukurses sind allesamt wichtig, werden aber auch alle positiv bewertet. Optimierungspotenzial liegt hauptsächlich in der Verbesserung der Trainingsplattform, da sie etwas weniger gut abschneidet und ebenfalls bedeutsam ist. Dies soll jedoch an dieser Stelle genügen, im Kapitel 11 werde ich weiterführende Erörterungen vornehmen.

Abschließend ist noch zu überlegen, ob eventuell die Mentorenbetreuung intensiviert werden könnte (also nicht die Mentoren-Schulung, die nach Selbsteinschätzung der Mentoren gut ist). Denn unter denjenigen Befragten, die vom System als Mentor eingestuft werden (und dementsprechend den Mentoren-Fragebogen erhalten), bezeichnen sich nur drei Viertel selbst als Mentor⁸³. Möglicherweise liegt die Ursache für dieses Antwortverhalten derjenigen Mentoren, die sich selbst nicht als Mentoren sehen, auch darin begründet, dass sie ihre Schulung und ihre Unterstützung durch die Schulleitung deutlich negativer einschätzen als diejenigen Mentoren, die sich selbst als Mentoren bezeichnen⁸⁴. Jedenfalls habe ich zusätzlich zur Abschlussevaluation noch eine weitere Erhebung unter Mentoren durchgeführt, um manche dieser Fragen zu klären, wie ich im nachfolgenden Kapitel 8 darstellen werde.

⁸³ In Zahlen bedeutet das: Auf 354 ausgefüllten Mentoren-Fragebögen geben 280 Befragte an, dass sie Mentoren seien (67 antworten, sie seien Teilnehmer, die restlichen Befragten machen keine Angabe hierzu).

⁸⁴ Es sei hier aber noch angemerkt, dass ein Viertel bzw. die Hälfte derjenigen Mentoren, die sich selbst *nicht* als Mentoren einstufen, bei diesen Fragen zur Schulung und zur Unterstützung durch die Schulleitung die Ausweichkategorie „keine Meinung“ wählt. Es könnte also auch in Erwägung gezogen werden, dass sie entweder nicht geschult wurden oder an ihrer Schule keine Fortbildung zustande kam und sie deshalb auch nicht als Mentoren gefordert wurden.

8 Erhebung II: Mentoren-Befragung

Die Mentoren-Befragung (siehe Abbildung 20) zielt im Rahmen des Untersuchungsdesigns meiner Studie darauf ab, einen besseren Einblick in die Situation der Mentoren zu erhalten (siehe Punkt 6.2). In diesem Kapitel werde ich zunächst Intention und Realisierung dieser Online-Befragung von Mentoren des Aufbaukurses vorstellen (siehe Punkt 8.1). Sodann werde ich kompakt die Auswertungsergebnisse schildern: Dabei werde ich zunächst Befunde zur Ausgangslage der Mentoren betrachten (siehe Punkt 8.2.1) und im Anschluss auf deren Aktivitäten eingehen (siehe Punkt 8.2.2). Schließlich beleuchte ich noch Einflussfaktoren auf den Aktivitätsgrad der Mentoren (siehe Punkt 8.2.3). Zuletzt werde ich in einem Fazit einige Schlussfolgerungen ziehen (siehe Punkt 8.3).

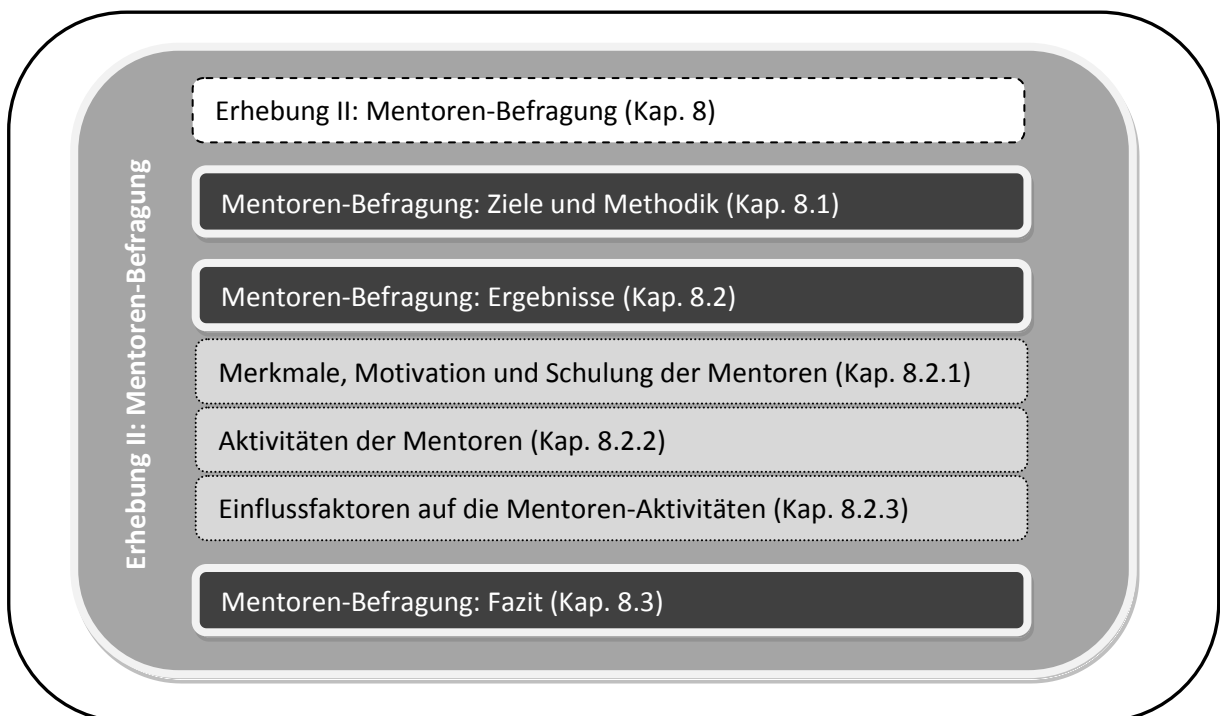


Abbildung 20: Erhebung II: Mentoren-Befragung

8.1 Mentoren-Befragung: Ziele und Methodik

Im Konzept des Aufbaukurses stellen die Mentoren eine bedeutende Nahtstelle dar (siehe Punkt 6.1). Insofern ist deren Sichtweise ein wichtiges Element in der Evaluationsstudie, weshalb von Mai bis Juni 2005 eine Mentoren-Befragung durchgeführt wurde. Als statistisches Erhebungsverfahren wurde die disproportional geschichtete Zufallsstichprobe gewählt, um die einzelnen Länder und Schulformen möglichst aussagekräftig zu erfassen⁸⁵. Durchgeführt wurde die Befragung, indem 268 Mentoren per E-Mail einen Link zur Online-Befragung erhielten, die in einem geschützten Bereich der Professur-Website angelegt war (einen Eindruck des Online-Fragebogen vermittelt Abbildung 21). Beantwortet haben den Fragebogen 152 Mentoren, womit die Rücklaufquote bei vergleichsweise guten 57% liegt. Der Fragebogen, der auch eine Reihe offener Fragen beinhaltet, sollte klären, wie Mentoren bei ihrer Ar-

⁸⁵ Hierzu wurde eine Aufstellung mit Auswahl-Kriterien angelegt und an die Evaluationspartner gegeben, die darauf basierend aus den Benutzer-Daten der Trainingsplattform (auf die ich aus Datenschutzgründen keinen Zugriff hatte) eine E-Mail-Liste generiert haben.

beit unterstützt werden, wie sie den Aufbaukurs umsetzen, wie sie vorgehen, um Teilnehmer zu gewinnen, und welche weiteren Themenwünschen sie für die Trainingsplattform haben.

PROFESSUR FÜR MEDIENPÄDAGOGIK
PROF. DR. GABI REINMANN

Mentoren/innen-Befragung

0% 100%

3) Unterstützung der Mentoren/innen

Wie werden Sie als Schulmentor/in von Ihrer Schulleitung unterstützt?

- aktive Unterstützung (z. B. Fürsprache in Konferenz)
- passive Unterstützung (z. B. eher neutrale Haltung)
- keine Unterstützung

Sind Sie mit der Unterstützung für Ihre Aufgaben als Schulmentor/in zufrieden?

- Ja
- Nein

Erfolgt eine Honorierung Ihrer Tätigkeit als Schulmentor/in?

- ja, durch finanzielle Vergütung
- ja, durch zeitliche Entlastung
- ja, beides (finanzielle Vergütung und zeitliche Entlastung)
- nein

<< zurück weiter >>

[Umfrage beenden und verwerfen]

Abbildung 21: Beispiel des Online-Fragebogens zur Mentoren-Befragung

8.2 Mentoren-Befragung: Ergebnisse

8.2.1 Merkmale, Motivation und Schulung der Mentoren

Merkmale

Bei den soziodemographischen Angaben zeigt sich, dass sich die Mentoren dieser Befragung nur wenig von den Mentoren aus der bereits dargestellten Abschlussevaluation unterscheiden (siehe Punkt 7.2.1.1). So ist der Männeranteil mit über 60% ähnlich hoch und auch die Altersstruktur ist vergleichbar: zwei Drittel der befragten Mentoren sind über 40 Jahre alt. Lediglich die Zugehörigkeit zu einem Bundesland bzw. zu einer Nation stellt sich anders dar, denn die Österreicher⁸⁶ bilden mit 17% die größte „Länder-Gruppe“.

Je knapp ein Drittel der Mentoren arbeitet in Schulen mit einer Kollegiumsgröße bis zu 30, 50 oder 100 Lehrkräften. Das Umfeld ihrer Schule ist annähernd gleich verteilt auf Großstadt, Kleinstadt sowie dörflich/ländliche Region. Etwas mehr als ein Drittel ist in Gymnasien beschäftigt, es folgen Grundschulen mit 28% sowie Haupt- und Realschulen mit 24% bzw. 21%⁸⁷. Über die Hälfte sind als Lehrkräfte tätig, ein weiteres Viertel als Fachlehrer und 14% als Schulleiter⁸⁸. Insgesamt sind über vier Fünftel der Mentoren im Vollzeit-Verhältnis angestellt. Bei den Fachbereichen, in denen diesmal nach dem Hauptfach gefragt war und deshalb nur eine Vorgabe angekreuzt werden konnte, liegen naturwissenschaftlich-technische Gebiete mit über der Hälfte der Angaben weit vorne.

⁸⁶ In dieser Kategorie sind alle Befragten aus den österreichischen Bundesländern zusammengefasst.

⁸⁷ Bei der Mentoren-Befragung wurden nicht alle Schulformen berücksichtigt, da ich mich zum Erhebungszeitpunkt auf diejenigen Schulformen konzentrieren musste, an denen ausreichende Fallzahlen und Aufbaukurs-Aktivitäten gegeben waren.

⁸⁸ Dieser Wert weicht deutlich ab von den Mentoren aus der Abschlussevaluation, z. B. sind dort über zwei Drittel als Lehrer tätig und lediglich 7% als Schulleiter.

Motivation

Wie sind die Befragten zu Mentoren geworden und wie wurden sie für diese Aufgaben geschult? Wird nach Informationsquellen über den Aufbaukurs in einer Mehrfachantwort gefragt und danach, wie die Mentoren davon erfahren haben, so liegt die Schulbehörde mit 39% vorne, gefolgt von der Schulleitung und den Kollegen mit je über 20%. Internet und Flyer werden von jeweils 10% genannt und liegen damit noch hinter Sonstiges, wo 18% der Befragten weitere Angaben gemacht haben und z. B. das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt genannt haben⁸⁹.

Knapp zwei Drittel der Befragten haben sich freiwillig für die Mentoren-Tätigkeit gemeldet, 15% wurden von ihrer Schulleitung angesprochen und 14% führen sonstige Gründe an, z. B. dass sie bereits als Master-Teacher im Grundkurs tätig waren⁹⁰. Insgesamt geben drei Viertel der Befragten an, sie seien voll oder eher damit zufrieden, wie sie zum Mentor geworden sind, wobei erwartungskonform jene, die von sich aus die Mentoren-Tätigkeit angestrebt haben, zufriedener sind als diejenigen, die dazu aufgefordert wurden. Beinahe die Hälfte der Befragten erhält keine Honorierung ihrer Mentoren-Tätigkeit, immerhin fast ein Drittel bekommt eine finanzielle Vergütung, 11% eine zeitliche Entlastung und 9% beides zusammen.

Bei der Erfassung der Motivation, als Mentor aktiv zu werden, werden beinahe gleichberechtigt zwei Antwortvorgaben gewählt: 49% wollen Interesse im Kollegium wecken und 41% ihre Kollegen unterstützen. Die übrigen Befragten führen sonstige Gründe an, etwa die persönliche Zusatzqualifizierung. Die Frage „*Sind Sie mit der Unterstützung für Ihre Aufgaben als Schulmentor zufrieden?*“ bejahen vier Fünftel der Befragten, womit ein höheres Ergebnis wie in der Abschlussevaluation erreicht wird (siehe Punkt 7.2.2.2). Möglicherweise hängt dies mit der Unterstützung durch die Schulleitung zusammen, da diese knapp die Hälfte der Befragten aktiv und ein weiteres Drittel passiv unterstützt, bei lediglich 16% ist keines von beidem der Fall. Daneben fühlen sich drei Viertel gut auf ihre Aufgaben vorbereitet. Die Unzufriedenen monieren, dass sie entweder gar keine Schulung erhalten haben, die vermittelten Informationen nicht ausreichend waren oder konkrete Umsetzungsbeispiele gefehlt haben⁹¹.

Allerdings lassen sich Unterschiede zwischen den Subgruppen erkennen. Beim **Geschlecht** ist zu konstatieren, dass sich Frauen schlechter auf die Mentoren-Tätigkeit vorbereitet fühlen und dementsprechend bei sämtlichen Schulungsinhalten seltener als Männer angeben, dass diese behandelt wurden. Dies gilt insbesondere für die Möglichkeiten, den Aufbaukurs im Kollegium vorzustellen und könnte ausschlaggebend sein für das Gefühl, sich gut vorbereitet zu fühlen. Denn auch beim **Alter** zeigt sich derselbe Zusammenhang: Befragte unter 40 Jahre sind weniger zufrieden mit Ihrer Vorbereitung auf die Mentoren-Tätigkeit und geben zugleich seltener als ältere Mentoren an, dass in der Schulung darauf eingegangen wurde, wie der Aufbaukurs im Kollegium vermitteln werden kann. Schließlich ist noch im Hinblick auf **Schulformen** festzuhalten, dass sich Mentoren aus Gymnasien und Gesamtschulen schlechter vorbereitet fühlen und darüber hinaus Befragte aus Hauptschulen und Gymnasien insgesamt et-

⁸⁹ Hierbei sind Abweichungen zwischen Subgruppen vorzufinden. So geben Männer und Mentoren über 40 Jahre häufiger als Frauen und jüngere Befragte an, dass sie die Informationen zum Aufbaukurs über die Schulbehörde oder über das Internet erhalten haben, während Frauen und Mentoren unter 40 Jahre öfters als Männer und ältere Befragte von der Schulleitung davon erfahren haben, wobei jüngere Befragte noch zusätzlich ihre Kollegen öfters als Informationsquelle nennen als Mentoren über 40 Jahre.

⁹⁰ Anmerkung AF: Die Master-Teacher aus dem Grundkurs sind vergleichbar mit den Mentoren im Aufbaukurs, also ebenfalls speziell geschulte Lehrkräfte, die im Rahmen des Grundkurses vorwiegend schulintern zum Einsatz kamen.

⁹¹ Wie sich dies auf die Mentoren-Aktivitäten auswirkt, beleuchte ich im nachfolgenden Punkt 8.2.3.

was weniger unterstützt fühlen bei der Mentoren-Tätigkeit als die jeweiligen Vertreter anderer Schularten.

Schulung

In der Schulung wurden bei weniger als der Hälfte der Befragten Möglichkeiten behandelt, den Aufbaukurs im Kollegium vorzustellen. Die behandelten Schulungsinhalte selbst werden in einer Mehrfachantwort erfasst: Es zeigt sich, dass vor allem das Konzept des Aufbaukurses mit 83% der Nennungen sowie Aufbau und Funktionen der Trainingsplattform bei 81% bzw. 73% der Befragten Gegenstand der Schulung waren. Es folgen die Punkte Anmeldung der Teilnehmer mit 67% und Software aus dem Medienpakt mit 53%. Die Schulung selbst findet bei einer großen Mehrheit in Form von Präsenztagen statt. Bei einem Drittel der Befragten sind es mehrere Sitzungen, bei einem Viertel einmalige Veranstaltungen mit mindestens fünf Stunden und bei weiteren 16% immerhin noch halbtägige Einführungen. Knapp 20% nennen andere Konstellationen, wobei die meisten darunter angeben, gar nicht geschult worden zu sein, während die zweitgrößte Gruppe unter ihnen anführt, sich im Selbststudium vorbereitet zu haben⁹².

8.2.2 Aktivitäten der Mentoren

Von den Befragten haben bislang über die Hälfte schon mindestens fünf Teilnehmer für den Aufbaukurs angemeldet, darunter 21%, die über zwölf Teilnehmer registriert haben. Daneben gibt ein Drittel der Mentoren an, noch keine Interessenten angemeldet zu haben. Von den Mentoren bekundet knapp die Hälfte, dass es schwierig war, Teilnehmer zu gewinnen (siehe Abbildung 22). In einer offenen Frage zu dieser Problematik wird vor allem genannt, dass viele Kollegen unter Zeitmangel sowie Überlastung leiden und deshalb zusätzlichen Zeitaufwand und Mehrarbeit meiden. Daneben wird wiederholt angeführt, dass Kollegen nicht über ausreichende Erfahrung mit digitalen Medien verfügen. Deshalb ist es interessant zu erfahren, wie es denjenigen Mentoren, die bereits Teilnehmer angemeldet haben, gelungen ist, diese für die Fortbildung zu gewinnen. Zu einer offenen Frage werden hier zwei Vorgehensweisen am häufigsten genannt, nämlich den Aufbaukurs in einer Konferenz zu präsentieren und persönliche Gespräche zu führen. Mit etwas Abstand folgend weitere Aspekte, z. B. wird mehrfach die positive Rolle des Grundkurses erwähnt oder auch der glückliche Umstand geschildert, dass die Kollegen bereits motiviert waren. In einer weiteren offenen Frage zu den Motiven ihrer Teilnehmer geben die Mentoren zwei dominierende Interessen an: sowohl das Kennenlernen digitaler Medien als auch die Beschäftigung mit neue Methoden liegen weit vorne. Von mehreren Befragten wird zudem darauf hingewiesen, dass der Aspekt der Teamarbeit eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Schließlich fallen noch die mehrmaligen Nennungen des Medienpakets⁹³ und die positiven Erfahrungen des Grundkurses als weitere Teilnahme-Motive auf. Den Aufbaukurs tatsächlich umgesetzt hat erst ein Drittel der Mentoren (siehe Abbildung 22). Die Antworten auf eine offene Frage geben Auskunft, in welcher Form dies stattfand: Dabei wird deutlich, dass überwiegend Präsenz-Veranstaltungen durchgeführt wurden und parallel sehr häufig (Gruppen-)Betreuung geleistet sowie zusätzlich von mehreren Befragten Einzelberatung praktiziert wurde.

Abschließend soll noch kurz auf drei Aspekte eingegangen werden, die ebenfalls im Online-Fragebogen zur Mentoren-Befragung erhoben wurden: Verankerung des Aufbaukurses im

⁹² Welche Rolle die Schulung für die Mentoren-Aktivitäten hat, betrachte ich im nachfolgenden Punkt 8.2.3.

⁹³ Anmerkung AF: Im Zusammenhang mit dem Aufbaukurs ist es möglich, ein stark vergünstigtes Softwarepaket („Medienpaket“) zu erwerben.

Schulprofil, Austausch mit anderen Mentoren und Themenwünsche für die Trainingsplattform. Rund ein Drittel der Befragten gibt an, den Aufbaukurs im Schulprofil verankern zu wollen, und begründet dies vor allem damit, dass dieser gut in das Medienkonzept integriert werden kann – allerdings gibt es bei der Mehrheit der Mentoren noch keine Überlegungen hierzu. Hauptursache hierfür ist, dass diese Thematik noch nicht relevant ist, sowie an zweiter Stelle fehlende Teilnehmer, d. h. der Aufbaukurs wurde gar nicht umgesetzt. Bezüglich des Austausches unter Mentoren innerhalb ihres Bundeslandes kann festgestellt werden, dass über die Hälfte der Befragten in Kontakt zu anderen Mentoren steht (siehe Abbildung 22). Diejenigen, die noch keine Austauschmöglichkeiten haben, wünschen sich diese mehrheitlich.

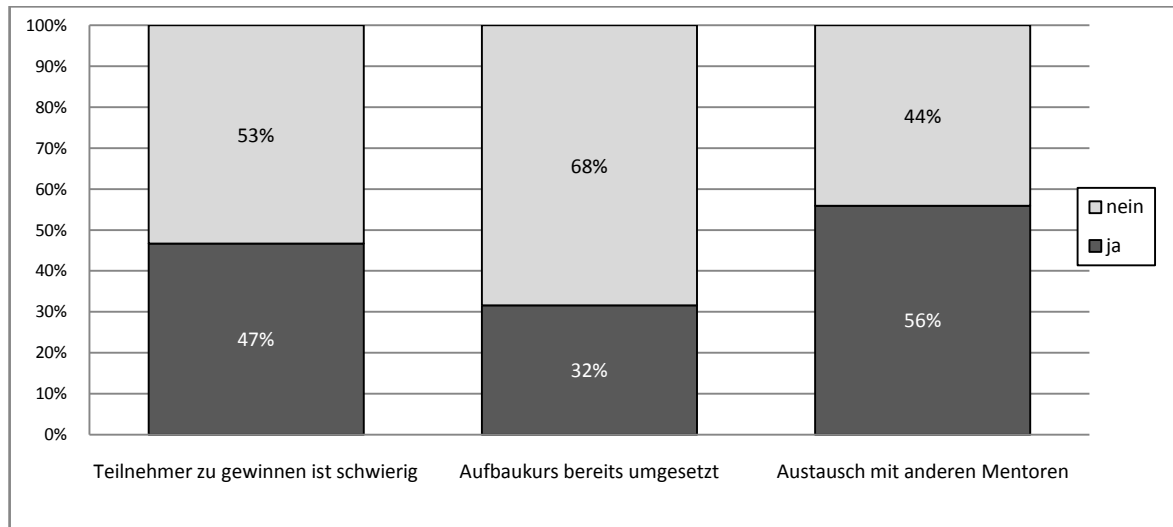


Abbildung 22: Aktivitäten der Mentoren⁹⁴

Zusätzliche Themen für die Trainingsplattform werden von über zwei Drittel der befragten Mentoren gefordert: Diese Themenwünsche sind allerdings sehr heterogen und deshalb nicht in der Kürze wiederzugeben. Dennoch lassen sich grob drei Gruppen zusammenfassen: Forderungen nach mehr Inhalten für den Grundschulbereich, Anregungen in Richtung Software-Darstellung und schließlich der Wunsch nach mehr Beiträgen auf mathematischem sowie naturwissenschaftlichem Gebiet⁹⁵.

8.2.3 Einflussfaktoren auf Mentoren-Aktivität

Wird untersucht, welche Faktoren die Mentoren-Aktivität beeinflussen, so zeigen sich wie schon beim Teilnahme-Erfolg im Rahmen der Abschlussevaluation etliche Zusammenhänge, welche untereinander verknüpft sind (siehe Punkt 7.2.4). So wird erwartungsgemäß offenkundig, dass diejenigen Mentoren, welche den Aufbaukurs häufiger umgesetzt haben, dementsprechend auch mehr Teilnehmer gewonnen haben, dies als weniger schwieriger empfinden und sich besser vorbereitet fühlen auf Ihre Mentoren-Tätigkeit als diejenigen Befragten, die den Aufbaukurs noch nicht realisiert haben. Dabei zeigt sich wiederum, dass Mentoren, die sich gut vorbereitet fühlen und, wie gesehen, den Kurs häufiger umgesetzt haben, zugleich über bessere Unterstützung durch die Schulleitung und häufigeren Austausch mit anderen

⁹⁴ Die Antwortvorgaben sind im Fragebogen etwas ausführlicher formuliert (siehe digitaler Anhang).

⁹⁵ Interessant ist an dieser Stelle vielleicht noch, dass die häufigsten Einzelnennung ist, keine weiteren Themenwünsche zu haben: 20 von 152 Befragten geben dies an (weitere 15 machen hierzu keine Angabe und könnten eventuell ebenfalls hierunter subsumiert werden). Zusätzlich wird achtmal angeführt, dass bereits ausreichend Inhalte verfügbar sind und insofern implizit keine weiteren Themenwünsche existieren.

Mentoren berichten als diejenigen Befragten, die sich als weniger gut für die Mentoren-Tätigkeit gewappnet fühlen. Es kommt allerdings hinzu, dass diese beiden Faktoren (Schulleitungs-Unterstützung und Mentoren-Austausch) ebenfalls mit zu einer erfolgreichen Mentoren-Tätigkeit beitragen. Denn Befragte, die angeben, von ihrer Schulleitung unterstützt zu werden und sich mit anderen Mentoren auszutauschen, haben tendenziell mehr Teilnehmer für den Aufbaukurs geworben und diesen häufiger umgesetzt als Mentoren, bei denen dies jeweils nicht der Fall ist. Eine Ursache hierfür könnte nicht zuletzt darin liegen, dass Befragte, welche sich häufiger mit anderen Mentoren austauschen, öfter an einer Präsenz-Schulung teilgenommen haben als diejenigen, die keinen Kontakt zu anderen Mentoren haben. Diese Tatsache, dass an Präsenz-Schulungen teilgenommen wurde, ist gleichsam als wichtige Bedingung für die Umsetzung des Aufbaukurses anzusehen, denn Befragte, die nicht in einer Präsenz-Sitzung mit ihrer Aufgabe als Mentor vertraut gemacht wurden, fühlen sich schlechter vorbereitet und haben den Aufbaukurs seltener umgesetzt als Mentoren, die an solchen Treffen teilgenommen haben. Schließlich kommt noch als letzter Aspekt hinzu, dass erwartungsgemäß umso mehr Inhalte in der Schulung behandelt wurden, je länger diese dauerte und die Anzahl der behandelten Inhalte zusammen mit der Umsetzungshäufigkeit zusammenhängt. Insgesamt wird also deutlich, dass es abermals ein Geflecht aus mehreren, miteinander verknüpften Einflussfaktoren ist, welche sich jeweils darauf auswirken, ob der Aufbaukurs umgesetzt wurde und wie viele Teilnehmer gewonnen wurden.

Unabhängig davon ist ebenfalls von Bedeutung, inwiefern die Mentoren eine Honorierung für Ihre Aktivitäten erhalten. Erfolgt weder finanzielle Vergütung noch zeitliche Entlastung, so setzen diese Befragten den Aufbaukurs seltener um, wobei sie sich schlechter vorbereitet und weniger unterstützt fühlen sowie weniger mit anderen Mentoren austauschen als andere Befragte. Es kommen also erneut noch weitere Faktoren hinzu. Gleichwohl lässt sich deutlich eine Abstufung zwischen den einzelnen Honorierungsformen konstatieren (siehe Abbildung 23): Am häufigsten wird der Aufbaukurs realisiert von Befragten, die sowohl finanzielle Vergütung als auch zeitliche Entlastung gewährt bekommen, dahinter liegt die Gruppe derjenigen, die Geld erhalten. Es folgt die Gruppe derjenigen, welche Zeitrressourcen eingeräumt bekommen und, wie schon erwähnt, wird der Aufbaukurs am seltensten von denjenigen Mentoren umgesetzt, deren Aktivitäten nicht auf eine dieser beiden Weisen honoriert wird.

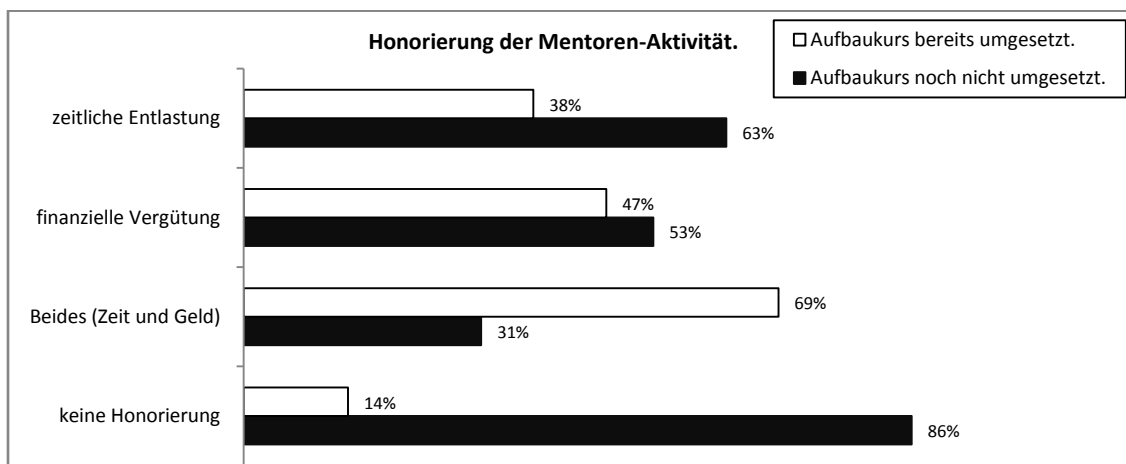


Abbildung 23: Bedeutung der Mentoren-Honorierung⁹⁶

⁹⁶ Die Formulierung der Fragen und Antwort-Items ist im Fragebogen ausführlicher (siehe digitaler Anhang).

Abschließend möchte ich noch zwei weitere Einflussfaktoren erwähnen, die sich jedoch kaum in die obigen Ergebnisse einordnen lassen. So wird erstens der Aufbaukurs an Realschulen etwas häufiger umgesetzt und es ist an Grund- sowie Hauptschulen schwieriger als in den jeweils anderen Schulformen, Teilnehmer für den Aufbaukurs zu gewinnen. Zudem wird zweitens erkennbar, dass Befragte, deren Motivation darin besteht, im Kollegium Interesse zu wecken für die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterricht, sich besser auf ihre Mentoren-Tätigkeit vorbereitet fühlen als Befragte mit anderen Motiven.

8.3 Mentoren-Befragung: Fazit

Da die Mentoren im Konzept des Aufbaukurses eine wichtige Schnittstelle darstellen, habe ich unter Mentoren eine Online-Umfrage durchgeführt, wozu eine disproportional geschichtete Stichprobe gebildet wurde (siehe Punkt 8.1).

Es zeigt sich, dass die Befragten sich überwiegend aus zwei Motiven für die Mentoren-Tätigkeit entschieden haben: erstens das Interesse im Kollegium zu wecken für den Medieneinsatz im Unterricht und um zweitens ihre Kollegen dabei zu unterstützen (siehe Punkt 8.2.1). Die Befragten fühlen sich großteils gut unterstützt und vorbereitet auf ihre Mentoren-Tätigkeit, wobei es zwischen den Subgruppen manche Abweichungen gibt. Jedenfalls haben die meisten Mentoren eine Schulung erhalten, welche zumindest partiell in Präsenz-Veranstaltungen erfolgt ist. In den Mentoren-Schulungen werden vielfältige Inhalte behandelt, wobei vor allem das Konzept des Aufbaukurses und die Trainingsplattform im Mittelpunkt stehen.

Insgesamt haben schon zwei Drittel der Befragten einige Teilnehmer für den Aufbaukurs angemeldet, allerdings berichten zugleich knapp die Hälfte der Mentoren von Schwierigkeiten, ihre Kollegen für den Aufbaukurs zu gewinnen, etwa aufgrund von Zeitmangel (siehe Punkt 8.2.2). Um Teilnehmer für den Aufbaukurs zu akquirieren, scheint es erfolgsversprechend, dessen Konzept sowohl in Konferenzen zu präsentieren als auch Informationsgespräche zu führen. Den Aufbaukurs tatsächlich umgesetzt hat jedoch erst ca. ein Drittel der Mentoren.

Alles in allem lässt sich konstatieren, dass die Qualifizierung der Mentoren-Vorbereitung offenbar zufriedenstellend läuft. Den negativen Aussagen aber – beispielsweise zu den Schwierigkeiten, Teilnehmer zu gewinnen – sollte von den Anbietern und Trägern des Aufbaukurses trotz positiver Grundstimmung nachgegangen werden, um Verbesserungspotenzial auszuloten. Hierzu könnten die Befunde zu den verschiedenen Einflüssen auf die Mentoren-Aktivitäten relevant sein, wenngleich sich keine eindeutigen Faktoren herauskristallisiert haben, da diese oftmals untereinander zusammenhängen (siehe Punkt 8.2.3). Nichtsdestoweniger lassen sich manche Empfehlungen ableiten. So ist es wichtig, dass sich die Mentoren gut vorbereitet fühlen, wozu vor allem Präsenz-Schulungen einen bedeutenden Beitrag zu leisten scheinen, damit es zur Umsetzung des Aufbaukurses kommt. Außerdem sollten Austauschmöglichkeiten mit anderen Mentoren und eine Unterstützung durch die Schulleitung gegeben sein. Daneben ist es nicht zuletzt von besonderer Bedeutung, die Mentoren-Aktivitäten zu honorieren, da dies erkennbar das Engagement und die Realisierung des Aufbaukurses befördert (siehe Abbildung 23).

9 Erhebung III: Didacta-Umfrage

Mit den ersten beiden Erhebungen habe ich im direkten Umfeld des Aufbaukurses Evaluationsdaten gewonnen. Um diese Ergebnisse einordnen zu können, habe ich auf der Bildungsmesse Didacta 2006 eine Umfrage unter Lehrern und Studenten durchgeführt, worin ich verschiedene Aspekte im Kontext des Aufbaukurses untersucht habe (siehe Abbildung 24). Unter Punkt 9.1 werde ich Ziel und Methodik dieser Erhebung etwas ausführlicher erläutern. So dann gehe ich auf die Umfrageergebnisse ein. Dazu charakterisiere ich zunächst die befragten Lehrer (siehe Punkt 9.2.1). Anschließend widme ich mich deren Aussagen zum Medieneinsatz (siehe Punkt 9.2.2) sowie deren Einschätzungen zur LFB (siehe Punkt 9.2.3). Außerdem beleuchte ich noch deren Angaben zum Grund- und Aufbaukurs (siehe Punkt 9.2.4). Die Antworten der Studenten behandle ich gesondert unter Punkt 9.2.5.

In der Ergebnisdarstellung zu den Lehrer-Antworten gehe ich wie folgt vor: Zunächst werden Häufigkeitsverteilungen beschrieben. Anschließend folgt eine detaillierte Datenanalyse, bei der Zusammenhänge vorgestellt und einige Befunde differenzierter bewertet werden. Hierbei wird sukzessiv vorgegangen und jede Variable in ihrem Zusammenhang mit jeder anderen Variablen beleuchtet. Abschließend soll unter Punkt 9.3 zusammenfassend festgehalten werden, was sich in diesen Detailergebnissen zu jedem Fragebogen-Block erkennen lässt.

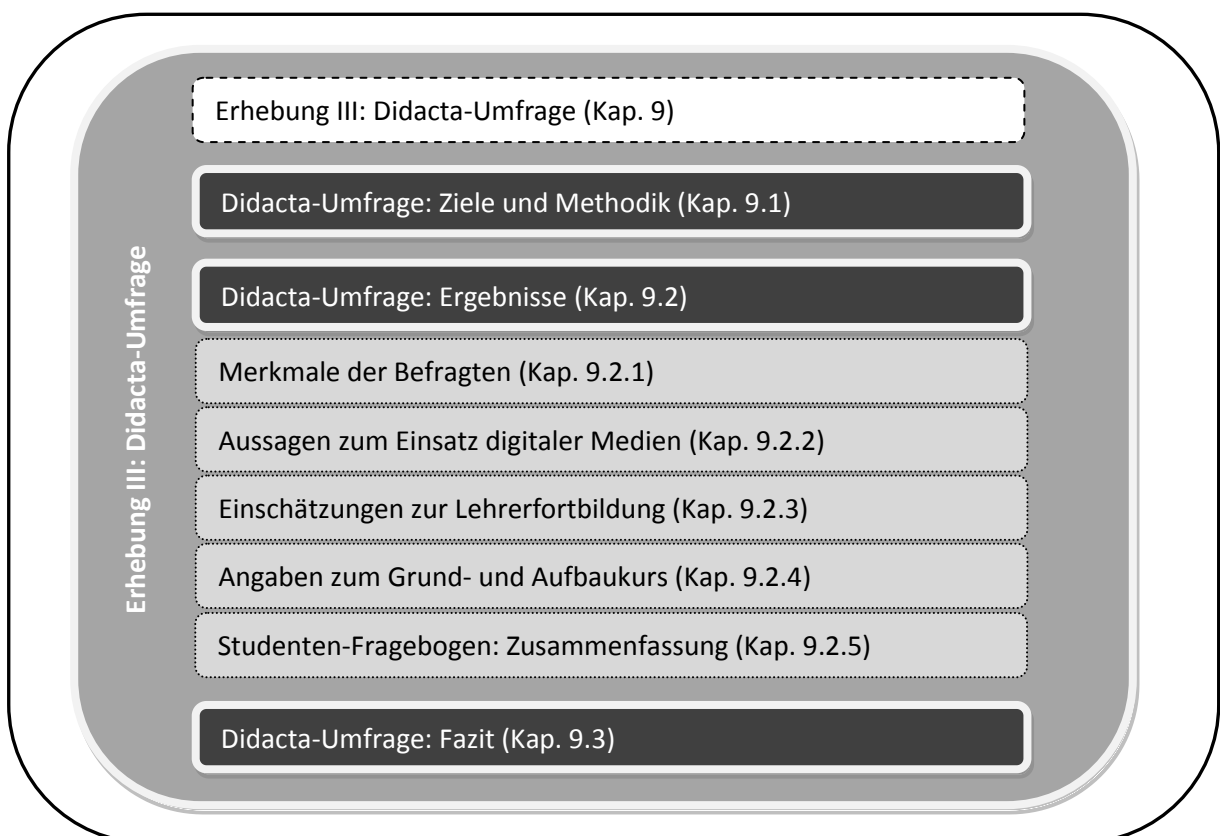


Abbildung 24: Erhebung III: Didacta-Umfrage

9.1 Didacta-Umfrage: Ziele und Methodik

Um die Ergebnisse aus der Abschlussbefragung besser einordnen zu können, wurde auf der Bildungsmesse Didacta in Hannover im Februar 2006 eine Umfrage unter Messebesuchern durchgeführt. Es wurde ein Fragebogen in zwei Versionen eingesetzt: eine Variante für Lehrer und eine für Studierende. Den Fragebogen für Lehrer habe ich im Vorfeld an vier Schulen,

nämlich einer Grund-, Haupt-, Real- und Förderschule, einem Pretest unterzogen, was dazu führte, dass manche Formulierungen angepasst sowie zwei weitere Fragen ergänzt wurden⁹⁷. Nach dem Zufallsprinzip wurden auf der Didacta über vier Tage verteilt Messebesucher angesprochen und von diesen knapp 500 Fragebögen ausgefüllt.

Ziel der Befragung war es, Erkenntnisse über die folgenden drei Bereiche zu erlangen: Es sollte herausgefunden werden, wie es um den Einsatz digitaler Medien bestellt ist, welche Präferenzen hinsichtlich Lehrerfortbildung erkennbar sind und inwieweit die Fortbildungsinitiative von Intel bekannt ist. Daneben wurden, in einem vierten Block, Informationen zu den Merkmalen der Befragten gesammelt, wobei sich diese in soziodemographische und schulische Attribute untergliedern. Dementsprechend lässt sich der Fragebogen⁹⁸ in vier Bereiche unterteilen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Aufbau der Didacta-Umfrage

Fragebogen-Block	Fragen
Merkmale der Befragten	
<i>soziodemographisch</i>	Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.
	Wie alt sind Sie?
	Aus welchem Land kommen Sie?
<i>schulisch</i>	Wie sind Sie im Schulumfeld tätig?
	In welcher Schulart sind Sie tätig?
	<i>Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an.</i>
Einsatz digitaler Medien	Wie bewerten Sie die technische Ausstattung an Ihrer Schule in Schulnoten?
	Wie oft setzen Sie digitale Medien (PC, DVD, CD, Internet etc.) im Unterricht ein?
	Erfordert der Einsatz digitaler Medien (PC, DVD, CD, Internet etc.) im Unterricht neue Unterrichtsmethoden?
	Wünschen Sie sich mehr Fortbildung zum Thema „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“?
Lehrerfortbildung	Welche Form der Fortbildung favorisieren Sie?
	<i>Wenn Sie sich entscheiden müssten:</i> Lernen Sie lieber alleine oder im Team?
	<i>Wenn Sie sich entscheiden müssten:</i> Bevorzugen Sie es, autodidaktisch zu lernen oder werden Sie lieber professionell angeleitet?
Fortbildungsinitiative	Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft“ (Grundkurs)?
	Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und gemeinsam lernen“?

9.2 Didacta-Umfrage: Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung beruht auf 418 Lehrer-Fragebögen. Insgesamt wurden 430 Lehrer-Fragebögen ausgefüllt, es werden aber vorerst nur diejenigen Fragebögen berücksichtigt, die sowohl bei der ersten („*Wie sind Sie im Schulumfeld tätig?*“) als auch bei der

⁹⁷ An dieser Stelle möchte ich mich nochmals herzlich bei den beteiligten Schulen für die Anregungen bedanken.

⁹⁸ Wenn im Folgenden von „Fragebogen“ die Rede ist, so ist damit immer der Lehrer-Fragebogen gemeint.

zweiten Frage („*In welcher Schulart sind Sie tätig?*“) eine gültige Antwort aufweisen⁹⁹. Damit ist sichergestellt, dass nur die Fragebögen derjenigen Befragten ausgewertet werden, die tatsächlich befragt werden sollten, also von im Schuldienst tätigen Lehrkräften.

9.2.1 Merkmale der Befragten

Die Befragten lassen sich anhand zweier Merkmale beschreiben: soziodemographische Eigenschaften (Alter, Geschlecht, Bundesland) und schulisches Umfeld (Schulart, Tätigkeitsfeld)¹⁰⁰.

Unter den Befragten ist das weibliche **Geschlecht** in der Überzahl: 60% aller Befragten sind Frauen. Die Verteilung auf verschiedene **Altersgruppen** ist weitgehend ausgewogen, wobei die beiden Antwortkategorien mit dem niedrigsten (bis 25 Jahre) bzw. höchsten Wert (über 60 Jahre) stark nach unten abweichen, d. h. deutlich seltener „belegt“ sind. Zudem ist zu erkennen, dass über drei Viertel der Befragten unter 50 Jahren alt sind. Im Hinblick auf das **Bundesland** ist es keine Überraschung, dass beinahe die Hälfte, nämlich 46% aller Befragten, aus Niedersachsen stammt, da die Didacta in Hannover unter der Woche stattfand und somit schwer für berufstätige Lehrer aus weiter entfernten Regionen zu erreichen war. Daneben sind in einer vergleichsweise hohen Fallzahl NRW mit 19% und Hessen mit 11% der Befragten vertreten, so dass über drei Viertel der Befragten diesen drei genannten Bundesländern zuzuordnen sind¹⁰¹.

Bezüglich des **Tätigkeitsfeldes** wird erkennbar, dass zwei Drittel als Lehrer unterrichten. Ein weiteres Fünftel der Befragten sind Referendare; zusammen sind dies bereits über 90% aller Befragten. Die beiden übrigen Kategorien „Schulleiter/in“ und „Seminarleiter/in“ erreichten jeweils rund 4%. Bei den **Schularten** ist mehr oder weniger eine Zweiteilung erkennbar: Während Grundschulen und Gymnasien etwas häufiger vorzufinden sind, liegen Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen beinahe gleichauf, ein wenig zurück. Dazwischen liegen die Berufsschulen. Diese Frage wurde zwar als Mehrfachantwort gestellt, dennoch wurde sie, damit sie für einzelne Auswertungsverfahren verwendbar ist, als Einfachantwort umkodiert, indem alle Antworten, die mehr als eine Schule beinhalten, mit „Mehrfachnennung“ bezeichnet wurden. Hierbei zeigt die Häufigkeitsverteilung ein ähnliches Bild, wobei es zu leichten Veränderungen kommt, da sich beispielsweise der prozentuale Anteil an Hauptschule verringert. Dies liegt daran, dass bei Mehrfachnennungen vor allem Grund-, Haupt- und Realschulen gekoppelt sind.

Interne Zusammenhänge

Hinsichtlich des **Geschlechts** gibt es bei den drei folgenden Variablen hochsignifikante¹⁰² Unterschiede zwischen Männern und Frauen: Tätigkeit, Schulform und Alter. Bei der Tätigkeit liegt diese Abweichung vor allem daran, dass unter den Referendaren der Frauenanteil

⁹⁹ Neben Lehrern haben den Lehrer-Fragebogen auch Referendare, Schul- und Seminarleiter ausgefüllt.

¹⁰⁰ Im Anhang findet sich eine Auflistung, in der den Variablen diejenige Frage zugeordnet ist, die damit bezeichnet wird.

¹⁰¹ Insofern wird bei der weiteren Auswertung zunächst nicht näher auf die übrigen Bundesländer eingegangen, da diese überwiegend Werte deutlich unter 5% aufweisen und deshalb für stabile statistische Berechnungen nicht verwertbar sind.

¹⁰² Als Test lege ich Chi-Quadrat nach Pearson zugrunde, wobei je nach Anzahl der Zeilen und Spalten unterschiedliche Verfahren berechnet werden. Hochsignifikant sind die Ergebnisse dann, wenn wir die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% und weniger zurückweisen können, während ich von signifikanten Befunden spreche, wenn dieser Wert 5% und weniger beträgt.

viel höher ist als bei den anderen Tätigkeitsgruppen, während bei den Funktionsstellen (Seminarleiter, Schulleiter) die Männer stärker als die Frauen vertreten sind. Die Divergenz an den Schulen ist wenig überraschend, da beispielsweise an Grundschulen klar die Frauen dominieren, während an Gymnasien oder Berufsschulen häufiger Männer als Frauen unterrichten. Beim Alter gibt es eine Abweichung dergestalt, dass im Verhältnis zueinander die Frauen etwas jünger sind. Dies kann aber auch daran liegen, dass sich die Referendare wie zu erwarten sehr stark auf die „jungen“ Alterskategorien verteilen und unter den Referendaren wiederum deutlich mehr Frauen als Männer vorzufinden sind. Es kann zusätzlich als weiterer Faktor die Schulform hinzukommen, da beispielsweise diejenigen, die sich der Grundschule zuordnen, eher jünger sind, wohingegen die Befragten von Gymnasien und Berufsschulen eher älter sind als die jeweiligen Befragten anderer Schularten.

Bei näherer Betrachtung der **Bundesländer** werden nur die drei Länder¹⁰³ berücksichtigt, die genügend große Fallzahlen mitbringen: Hessen, Niedersachsen und NRW. Zunächst ist erkennbar, dass sich in allen drei Ländern ein ähnliches Tätigkeitsprofil präsentiert. Anders hingegen sieht es bei den Schularten aus, hier gibt es hochsignifikante Divergenzen¹⁰⁴. So ist die Reihenfolge der Nennung unterschiedlich, z. B. wird von Befragten aus Niedersachsen die Grundschule an erster Stelle genannt, wohingegen Befragte aus Hessen am häufigsten an Gymnasien unterrichten oder aber Gesamtschulen in Niedersachsen kaum eine Rolle spielen, während sie unter den Befragten aus Hessen und NRW recht stark vertreten sind. Daneben ist die Frauenquote in den einzelnen Ländern hochsignifikant verschieden. Während sie in Hessen bei knapp unter 50% liegt, beträgt ihr Wert für Niedersachsen fast 70% und in NRW befindet sie sich ungefähr dazwischen mit knapp 60%. Dies hängt vermutlich mit den verschiedenen Häufigkeitsverteilungen der Schulformen unter den Befragten aus den unterschiedlichen Bundesländern zusammen. Ein weiterer Grund ist vermutlich, dass auch die Altersstruktur in den Bundesländern signifikant voneinander abweicht. Während die Befragten aus Hessen eher älter sind als die Befragten aus den beiden anderen Ländern, sind sie in NRW im Verhältnis eher jünger und die Befragten aus Niedersachsen liegen vom Altersschnitt zwischen diesen beiden Bundesländern.

9.2.2 Aussagen zum Einsatz digitaler Medien

Die Befragten sollten die **technische Ausstattung an ihrer Schule** in Schulnoten bewerten. Als Mittelwert¹⁰⁵ ergibt sich 3,12 mit einer Standardabweichung von 1,19. Dieser Mittelwert täuscht aber etwas über die Häufigkeitsverteilung hinweg, aus der hervorgeht, dass lediglich ein Drittel der Befragten mit schlechter als „ausreichend“ urteilt. Daraus folgt, dass die notwendige technische Ausstattung aus der Sicht der meisten Befragten gegeben ist (siehe hierzu auch Punkt 5.1.2). Die Antworten auf die Frage, wie häufig **digitale Medien im Unterricht eingesetzt** werden, zeigt, dass es kaum noch Lehrer gibt, die die digitalen Medien nie einsetzen, dass aber auch nur in Ausnahmefällen digitale Medien regelmäßig im Unterricht Verwendung finden. So geben nur etwas mehr als ein Viertel der Befragten an, digitale Medien

¹⁰³ Ich verwende im Weiteren die beiden Begriffe Bundesland und Land synonym füreinander.

¹⁰⁴ Allerdings ist hier der Chi-Quadrat-Test nur eingeschränkt aussagekräftig, da nicht in allen Zellen der erforderliche Wert von mindestens 5 erreicht wird.

¹⁰⁵ In den Ausführungen zur Erhebung III gebe ich an manchen Stellen einen Mittelwertvergleich an, wenngleich es streng genommen nicht zulässig ist, Mittelwerte für Daten unterhalb eines intervallskalierten Datenniveaus zu berechnen. Dennoch ist dies gängige Praxis und für eine anschauliche Orientierung durchaus zulässig. Zudem wurde bei den Mittelwerten bei denjenigen Fragen, die eine „keine Meinung“-Option beinhalten, diese Kategorie bei der Berechnung ausgeschlossen.

regelmäßig zu nutzen, wohingegen die größte Gruppe mitteilt, dies eher selten zu tun (siehe hierzu auch Punkt 5.1.3). Einigkeit herrscht bei der Frage, ob der Einsatz digitaler Medien im Unterricht **neue Methoden** erfordert. Über 80% der Befragten stimmen einer entsprechenden Aussage zu, wobei knapp die Hälfte innerhalb dieser Gruppe dies uneingeschränkt tut (siehe hierzu auch Punkt 5.1.2). Weitgehend einig sind sich die Befragten in Bezug auf **Fortbildung zum Medieneinsatz**: Gut 80% wünschen sich mehr Fortbildung (siehe hierzu auch Punkt 5.2.1). Es sei aber angemerkt, dass von einem Wunsch nicht direkt auf eine Handlungsabsicht und von dieser wiederum noch nicht auf ein entsprechendes Verhalten geschlossen werden kann. Auch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ist bei dieser Frage zu berücksichtigen.

Interne Zusammenhänge

Der **Fortbildungswunsch** wird von der jeweiligen technischen Ausstattung der Schulen, aus denen die Befragten kommen, kaum tangiert. Die Antworten liegen alle sehr nah beieinander; es ist keine klare Tendenz ersichtlich, vielmehr sind es einzelne, unsystematische „Ausreißer“, die beobachtet werden können. Beispielsweise ist unter denjenigen Befragten, die die technische Ausstattung an ihrer Schule mit „sehr gut“ benoten, die Ablehnung des Fortbildungswunsches am höchsten. Insgesamt zeigt sich, dass der Fortbildungswunsch in der Gruppe am größten ist, die ihre technischen Rahmenbedingungen als mittelmäßig bewerten; bei denjenigen, deren Technik als schlecht beurteilt wird, ist der Fortbildungswunsch am geringsten, wobei diese Abweichungen eher schwach ausgeprägt sind. Der Fortbildungswunsch scheint – was aber nur eine leichte Tendenz ist – umso stärker zu sein, je häufiger mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet wird. Die Gruppe derjenigen, die digitale Medien im Unterricht nicht verwenden, lässt sich hier allerdings nicht einordnen; bei einer Auswertung mit aggregierten Werten werden die Differenzen nivelliert. Demgegenüber lässt sich erwartungskonform ein klarer Zusammenhang nachweisen zwischen dem Wunsch nach Fortbildung und der Einschätzung, dass der Unterrichtseinsatz digitaler Medien auch neuer Methoden bedarf. So ist deutlich zu erkennen, dass diejenigen, die sich mehr Fortbildung wünschen, auch betonen, dass digitale Medien im Unterricht mit neuen Methoden einhergehen sollten; bei einer Berechnung mit aggregierten Werten lässt sich hierfür ein hochsignifikanter Zusammenhang nachweisen.

Nicht zuletzt ist darüber hinaus aber ein weiterer Einflussfaktor auf den **Einsatz digitaler Medien** im Unterricht festzuhalten: die Bewertung der Technik. Es lässt sich (hochsignifikant) nachweisen, dass es umso häufiger zum Medieneinsatz kommt, je besser die Technik an der Schule beurteilt wird – wobei dieser Zusammenhang auch in umgekehrter Richtung denkbar und insofern von einer Wechselwirkung auszugehen ist.

Schließlich zeigt sich, dass die Einschätzung, der Einsatz digitaler Medien im Unterricht bedürfe **neuer Methoden**, auch durch den Medieneinsatz bestimmt ist. Denn hier wird eine hochsignifikante Tendenz sichtbar: Je erfahrener die Befragten beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht sind, desto eher stimmen sie auch der Aussage zu, dass mit dem Unterrichtseinsatz digitaler Medien neue Methoden einhergehen müssen.

Zusammenhang: Merkmale der Befragten

*Wie bewerten Sie die technische Ausstattung an Ihrer Schule in Schulnoten?*¹⁰⁶ Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der technischen Ausstattung und dem **Tätigkeitsfeld**: Von den Lehrern wird im Verhältnis zu den beiden anderen Subgruppen die Technik am

¹⁰⁶ Zur besseren Orientierung wird die jeweils betroffene Fragestellung dem Abschnitt vorangestellt.

besten bewertet, von den Funktionsträgern¹⁰⁷ hingegen am schlechtesten; die Referendare liegen dazwischen. Als weiterer Faktor kommt die **Schulart** hinzu: Haupt-, Real- und Gesamtschulen werden in ihren technischen Ressourcen schlechter beurteilt als die übrigen Schulen, die relativ nah beieinander liegen. Daneben lässt sich bei den Mittelwerten der **Bundesländer** zur Technik-Bewertung (nach Schulnoten) folgende Reihenfolge feststellen: Hessen liegt mit 2,75 vorne, es folgen NRW mit 3,05 und Niedersachsen mit 3,17. Schließlich haben **Alter und Geschlecht** Einfluss auf die Beurteilung der technischen Ausstattung: Während Männer tendenziell etwas schlechter bewerten als Frauen, beurteilen ältere Befragte eher etwas besser als jüngere Befragte – wobei beide Ergebnisse in der Häufigkeitsverteilung recht uneinheitlich sind.

Wie oft setzen Sie digitale Medien (PC, DVD, CD, Internet etc.) im Unterricht ein? Bezüglich des **Geschlechts** wird erkennbar, dass Männer geringfügig häufiger digitale Medien als Frauen verwenden. Außerdem wird deutlich, dass ab einem **Alter** von 30 Jahren häufiger mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet wird als dies in jüngeren Jahren, also bei Befragten unter 30 Jahren, der Fall ist. Als Moderatorvariable könnte hier die angegebene **Tätigkeit** in Erwägung gezogen werden, da ermittelt werden kann, dass Referendare hochsignifikant seltener digitale Medien einsetzen als Lehrer. Daneben spielt aber auch eine hochsignifikante Rolle, an welcher **Schulart** die Befragten beschäftigt sind, da beispielsweise Lehrer an Berufsschulen oder an Gesamtschulen häufiger digitale Medien verwenden als dies etwa bei Befragten von Grundschulen der Fall ist. Einige dieser genannten Faktoren könnten auch mit dafür verantwortlich sein, dass eine hochsignifikante „Reihenfolge“ bei den **Bundesländern** errechnet werden kann, was den Einsatz digitaler Medien anbelangt. Geordnet nach der Häufigkeit des Medieneinsatzes, ergibt sich als Abfolge Hessen, NRW und Niedersachsen.

Erfordert der Einsatz digitaler Medien (PC, DVD, CD, Internet etc.) im Unterricht neue Unterrichtsmethoden? Eine genauere Betrachtung offenbart, dass die Meinung zu dieser Frage davon abhängt, in welcher Funktion bzw. im welchem **Tätigkeitsfeld** die Befragten an ihrer Schule agieren: Lehrer stimmen am deutlichsten zu, und auch Schulleiter lassen sich eher den entschiedenen Befürwortern zuordnen. Referendare hingegen äußern ihre Zustimmung weniger stark, und bei den Seminarleitern überwiegt sogar die Ablehnung. Allerdings sind diese Unterschiede nur im Grad der Zustimmung festzustellen; werden die Antwortkategorien zusammengefasst, so nivellieren sich in den aggregierten Werten die Unterschiede. Ein vergleichbares Ergebnis zeigt sich, wenn ein Blick auf die **Schulform** geworfen wird: Auch hier ist es vor allem die Stärke der Zustimmung, die unterschiedlich ausfällt. So stimmen beispielsweise Befragte aus Berufs- und Realschulen deutlich stärker zu als die Befragten der übrigen Schulen; andererseits ist an Gymnasien die Ablehnung schwächer ausgeprägt. Von daher liegen bei einem Mittelwertvergleich diese drei Schularten vorn, was den Grad der Zustimmung anbelangt.

Als einzig hochsignifikanter Faktor bei den soziodemografischen Merkmalen stellt sich das **Alter** heraus; allerdings ist das Antwortmuster recht komplex, so dass sich keine klare Tendenz herauslesen lässt. Erkennbar aber ist, dass mit zunehmendem Alter die Zustimmung stärker ausfällt, wobei dieser Trend ab einem Alter von 50 Jahren wieder abnimmt. Weniger von Bedeutung für das Antwortverhalten ist das **Geschlecht** der Befragten. Bezüglich der **Bundesländer** lässt sich festhalten, dass hier vor allem die Zustimmungentschiedenheit va-

¹⁰⁷ In dieser Gruppe sind diejenigen Befragten zusammengefasst, die entweder Seminarleiter oder Schulleiter sind.

riert: So wird die Aussage von Befragten aus Hessen deutlich stärker unterstrichen als dies bei Befragten aus NRW und noch weniger bei Niedersachsen der Fall ist.

Wünschen Sie sich mehr Fortbildung zum Thema „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“? Mit Blick auf das **Tätigkeitsfeld** ist zu konstatieren: Von Lehrern wird deutlich stärker der Wunsch nach Fortbildung geäußert als von Schulleitern und Referendaren; bei Seminarleitern geht das Antwortmuster eher in Richtung Ablehnung. Auch bei den **Schulformen** ist es vor allem die Entschiedenheit in der Zustimmung, die zwischen den Schularten differiert: So ist beispielsweise an Berufs- und Realschulen eine deutlichere Zustimmung erkennbar als etwa an Förderschulen. Wenn ich mich mit dem Einfluss der soziodemographischen Merkmale beschäftige, so fällt zunächst auf, dass das **Geschlecht** irrelevant ist. Die Variable **Alter** präsentiert sich uneinheitlich, obschon es den Anschein hat, dass tendenziell mit zunehmendem Alter der Wunsch nach mehr Fortbildung stärker wird – allerdings fallen die über 60-Jährigen mit entschiedenster Ablehnung auf; außerdem scheint der Fortbildungswunsch bei der Gruppe der 26 bis 30-Jährigen stärker ausgeprägt zu sein als bei den übrigen Befragten. Insgesamt sind die Unterschiede, wenn sie mit umkodierten Variablen berechnet werden, eher gering, aber immerhin signifikant. Hinsichtlich der **Bundesländer** gibt es kaum Abweichungen; lediglich eine geringfügig schwächere Zustimmung aus NRW ist zu konstatieren.

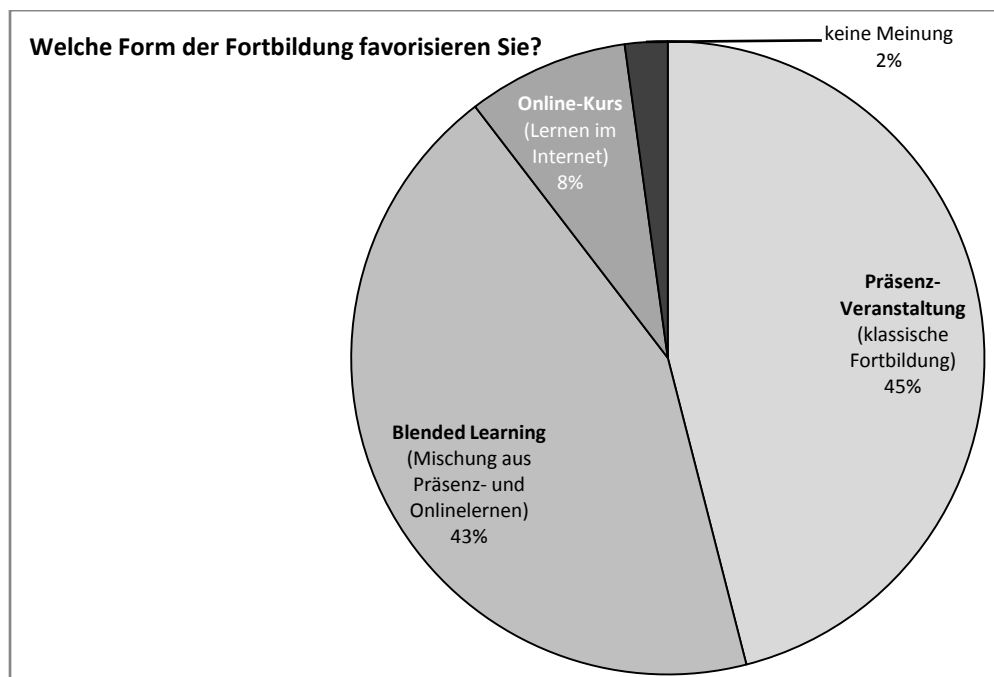
9.2.3 Einschätzungen zur Lehrerfortbildung

Im Fragenkomplex zur Lehrerfortbildung habe ich mein Augenmerk darauf gerichtet, die Präferenzen der Befragten herauszufinden. Einmal, indem ich aus drei Fortbildungsszenarien eine favorisierte Form wählen ließ und zum anderen, indem nach dem bevorzugten Lernstil gefragt wurde, wobei sich dies auf zwei Dimensionen aufteilt: alleine vs. kooperativ und autodidaktisch vs. angeleitet. Bei der **favorisierten Form der Fortbildung** werden Präsenz-Veranstaltung und Blended Learning – beinahe gleichauf – deutlich bevorzugt (siehe Abbildung 25). Online-Kurse ziehen nur eine Minderheit der Befragten vor. Neben den klassischen Präsenz-Veranstaltungen scheint also durchaus ein Bedarf an Mischformen wie dem Blended Learning-Ansatz zu bestehen (siehe hierzu auch Punkt 5.2.2.3).

Bezüglich der **verschiedenen Formen des Lernens** sind relativ klare Ergebnisse zu erkennen. Die Befragten wurden sowohl gefragt, ob sie lieber alleine oder lieber kooperativ lernen, als auch, ob sie es bevorzugen, autodidaktisch oder angeleitet zu lernen. Beide Male waren die Voten recht eindeutig: Die überwiegende Mehrheit zieht es vor, gemeinsam unter Anleitung zu lernen.

Interne Zusammenhänge

Es ist nicht überraschend, dass diejenigen Befragten, die es vorziehen, alleine zu lernen, auch signifikant öfter die Online-Variante wählen, während es die eher kooperativ orientierten Lerner favorisieren, Präsenz-Angebote wahrzunehmen oder, etwas weniger ausgeprägt, Blended Learning zu betreiben. Die Variable „autodidaktisch vs. angeleitet“ wirkt sich dahingehend aus, dass diejenigen Befragten, die es präferieren, angeleitet zu lernen, sich bei einer Wahlmöglichkeit auch eher für eine Präsenzfortbildung entscheiden. Demgegenüber liegt bei Autodidakten eine hochsignifikante Bevorzugung der Wahlmöglichkeiten Blended Learning und Online-Kurs vor. Dies könnte aber auch darin begründet sein, dass Autodidakten in hochsignifikanter Weise angeben, lieber alleine zu lernen.

Abbildung 25: Favorisierte Form der Lehrerfortbildung¹⁰⁸

Zusammenhang: Merkmale der Befragten

Welche Form der Fortbildung favorisieren Sie? Das **Geschlecht** ist bei der Fortbildungspräferenz nur dahingehend relevant, dass Frauen eher Präsenz-Veranstaltungen bevorzugen und Männer etwas häufiger den Online-Kurs wählen. Der Einfluss des **Alters** bleibt diffus: Ältere und Jüngere unterscheiden sich nur unsystematisch voneinander. Bleiben die jüngste und älteste Gruppe, die sich im Antwortmuster sehr ähneln und von den übrigen Befragten bezüglich Präsenz und Blended Learning etwas abheben, allerdings unberücksichtigt, zeigt sich erstaunlicherweise, dass die jüngsten unter den verbleibenden Befragten am häufigsten die Präsenz-Veranstaltung wählen. Die Umfragedaten offenbaren unter der „**Bundesland-Perspektive**“ ein abweichendes Antwortverhalten, allerdings ist dies nicht statistisch signifikant. Es ist aber erkennbar, dass in Hessen eher Präsenz-Veranstaltungen gewählt werden, während in Niedersachsen stärker Blended Learning sowie Online-Kurse bevorzugt werden und NRW ungefähr „dazwischen“ liegt.

Bezogen auf die **Schulform** wird Präsenzfortbildung vor allem von Förder- und Grund- sowie, allerdings nicht mehr ganz so deutlich ausgeprägt, von Gesamtschullehrkräften favorisiert. An den übrigen Schulformen wird im Verhältnis dazu etwas stärker Blended Learning bevorzugt. Den Online-Kurs wählen Befragte an Gymnasien, Haupt- und Realschulen am häufigsten, wobei mit geringem Abstand die Berufsschulen folgen. Vor dem Hintergrund des **Tätigkeitsfelds** weisen Lehrer und Referendare ein ähnliches Antwortverhalten auf und wählen kaum den Online-Kurs. Die Schulleiter entscheiden sich im Verhältnis dazu zwar häufiger für den Online-Kurs, bei der Präsenz-Veranstaltung liegen sie aber gleichauf, während Seminarleiter die Optionen Blended Learning und Präsenz-Veranstaltung deutlich seltener ankreuzen und stattdessen hochsignifikant öfter für den Online-Kurs votieren als die übrigen Befragten.

Wenn Sie sich entscheiden müssten: Lernen Sie lieber alleine oder im Team? Bei der Entscheidung für das Lernen allein oder im Team scheinen soziodemographische Merkmale

¹⁰⁸ Die Summe der Prozentwerte ergibt nicht 100, da nicht alle Befragten hierzu eine Angabe gemacht haben.

kaum von Belang zu sein. Beispielsweise spielt das **Geschlecht** bei dieser Entscheidung keine Rolle. Auch beim **Alter** sind die Unterschiede eher gering, zudem gibt es keine erkennbare Tendenz. Lediglich die über 60-Jährigen fallen heraus, da sie häufiger als die übrigen Befragten angeben, lieber alleine zu lernen; allerdings ist die Fallzahl dieser Altersgruppe äußerst gering. Die Herkunft des **Bundeslandes** spiegelt sich spürbar, jedoch nicht signifikant, in den Antworten wider: So geben Befragte aus Hessen etwas häufiger an, insbesondere im Vergleich zu den befragten Niedersachsen, das Lernen im Team zu bevorzugen.

Auch die Abweichungen, die durch die schulischen Merkmale bedingt sind, weisen keine statistische Signifikanz auf. Dennoch ist bei der **Schulart** zu beobachten, dass Vertreter von Realschulen öfters als Befragte anderer Schulformen angeben, das Teamlernen höher zu schätzen. Ebenfalls überdurchschnittliche Werte bei dieser Präferenz zum kooperativen Lernen finden sich bei Gesamt- und Förderschulen, jedoch nicht so deutlich wie bei den Realschulen. Auch die **Tätigkeit** scheint mitzubestimmen, ob eher ein gemeinschaftlicher Lernstil gewählt wird: Während Lehrer und Referendare nahezu gleich in ihrem Antwortverhalten sind, geben Seminarleiter öfter an, das Teamlernen zu bevorzugen; übertroffen werden sie dabei noch von den Schulleitern, die dies am häufigsten von allen Tätigkeitsgruppen angeben.

Wenn Sie sich entscheiden müssten: Bevorzugen Sie es, autodidaktisch zu lernen oder werden Sie lieber professionell angeleitet? Ein signifikanter Abstand ist zwischen den **Geschlechtern** aus den Daten herauszulesen: Frauen ziehen es mehr vor, angeleitet zu lernen, als Männer. Die einzelnen **Altersgruppen** sind erneut sehr uneinheitlich, so dass hier kaum davon ausgegangen werden kann, dass diese Variable bedeutsam ist. Die Verschiedenheit der **Bundesländer** ist zwar nicht statistisch signifikant, dennoch ist ein ungleiches Antwortverhalten zu vermerken, da Befragte aus Hessen häufiger das autodidaktische Lernen wählen als die befragten Niedersachsen; die Nordrhein-Westfalen liegen „dazwischen“.

Die schulischen Merkmale führen bei dieser Frage kaum zu Ungleichheiten. So ist bei der **Schulform** festzuhalten, dass die Antworten recht nah beieinander liegen; den größten Abstand gibt es zwischen Befragten aus Gymnasien, die eher autodidaktisch-orientierte Lerner sind, und Befragten aus Hauptschulen, die mehr zum angeleiteten Lernen tendieren als die jeweiligen Befragten anderer Schularten. Auch die **Tätigkeit** gibt wenig Aufschluss darüber, wie bei dieser Frage entschieden wird. Einzig die Seminarleiter heben sich von den anderen Befragten dadurch ab, dass sie viel seltener für das autodidaktische Lernen votieren.

Zusammenhang: Einsatz digitaler Medien

Welche Form der Fortbildung favorisieren Sie? Diejenigen Befragten, die die **Technik an ihrer Schule** schlecht bewerten, bevorzugen den Online-Kurs hochsignifikant häufiger als die übrigen Befragten. Ansonsten sind die Ergebnisse relativ uneinheitlich, es wird aber beim Mittelwert erkennbar, dass sich drei Gruppen herausbilden: Befragte, die die Präsenz-Veranstaltung wählen, beurteilen die technische Ausstattung an ihrer Schule eher mittelmäßig; diejenigen, die sich für Blended Learning entscheiden, benoten etwas besser; die schlechtesten Noten werden, wie schon erwähnt, von denjenigen Befragten vergeben, die den Online-Kurs favorisieren.

Etwas überraschend ist das Ergebnis, dass der Online-Kurs von denjenigen Befragten hochsignifikant bevorzugt wird, die seltener mit **digitalen Medien im Unterricht** arbeiten – vor allem im Vergleich zu denjenigen Befragten, die regelmäßig digitale Medien im Unterricht verwenden. Gleichzeitig, und das ist weniger überraschend, wählt diejenige Gruppe der Befragten, die selten oder nie digitale Medien im Unterricht einsetzt, aber auch öfter die Präsenz-Veranstaltung und seltener Blended Learning-Angebote. Diejenigen Befragten, die beim

Medieneinsatz geübter sind, sind beim Blended Learning stärker vertreten, wobei sich an dieser Variablen noch am klarsten ein Trend erkennen lässt: Je häufiger die Befragten digitale Medien im Unterricht einsetzen, desto eher entscheiden sie sich für Blended Learning.

Auch die Frage, ob der Medieneinsatz **neue Unterrichtsmethoden** bedingt, steht in einem etwas unklaren Verhältnis zur Frage nach der bevorzugten Form der Fortbildung: Je größer die Zustimmung zu der Aussage ist, dass der Medieneinsatz neue Unterrichtsmethoden erfordert, umso weniger wird der Online-Kurs für die eigene Fortbildung gewählt (hochsignifikanter Trend). Umgekehrt verhält es sich mit Blended Learning: Diese Fortbildungsform wird umso häufiger gewählt, je stärker der Aussage zugestimmt wird. Bei der Wahl der Präsenz-Veranstaltung ist kein derartiges Muster erkennbar; vielmehr ähneln sich hier die Angaben bis auf die sehr kleine Gruppe der Befragten, die diese Aussage entschieden ablehnen und deutlich seltener Präsenzfortbildungen auswählen.

Der Wunsch nach **mehr Fortbildung** wirkt sich auf die Präferenzen hinsichtlich der Form der Fortbildung nicht aus. Lediglich diejenigen Befragten, die in sehr kleiner Anzahl entschieden den Wunsch nach mehr Fortbildung ablehnen, fallen dadurch auf, dass sie seltener für Blended Learning und dafür häufiger für den Online-Kurs stimmen.

Wenn Sie sich entscheiden müssten: Lernen Sie lieber alleine oder im Team? Die Wahrnehmung der **technischen Ausstattung** an der eigenen Schule ist kaum relevant für die Favorisierung des Lernens allein oder im Team. Es existiert eine sehr geringe Abweichung dahingehend, dass diejenigen Befragten, die lieber alleine lernen, die Technik minimal besser bewerten. Befragte, die das Lernen alleine bevorzugen, arbeiten seltener im **Unterricht mit digitalen Medien**, wobei diese Divergenz nicht sehr stark ist. Die Meinung, dass beim Medieneinsatz auch **neue Unterrichtsmethoden** vonnöten seien, weist wiederum keine Verbindung zur Wahl einer Lern-Vorliebe auf. Anhand eines Mittelwertvergleichs lässt sich gut erkennen, dass Befragte, die lieber kooperativ lernen, eindeutiger dem Wunsch nach **mehr Fortbildung** zustimmen. Allerdings liegt dies, wie die Häufigkeitsverteilung zeigt, lediglich am Grad der Zustimmung.

Wenn Sie sich entscheiden müssten: Bevorzugen Sie es, autodidaktisch zu lernen oder werden Sie lieber professionell angeleitet? Mithilfe der Mittelwerte wird eine leicht bessere Bewertung der **technischen Ausstattung** an der Schule durch diejenigen Befragten deutlich, die das autodidaktische Lernen bevorzugen. Möglicherweise ist dies auch der Grund dafür, dass dieselben Befragten signifikant häufiger **digitale Medien im Unterricht** einsetzen, obschon diejenigen Befragten, die gar nicht mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, viel häufiger auch dem autodidaktischen Lernen zugeneigt sind – allerdings ist diese Befragtengruppe sehr klein. Im Hinblick auf die Frage, ob durch den Medieneinsatz **neue Unterrichtsmethoden** erforderlich sind, unterscheiden sich die beiden Lerngruppen kaum. Befragte, die das autodidaktische Lernen vorziehen, geben jedoch signifikanter seltener den Wunsch nach **mehr Fortbildung** an als diejenigen Befragten, welche sich für das angeleitete Lernen entscheiden.

9.2.4 Angaben zum Grund- und Aufbaukurs

Gegenstand dieses Abschnitts bilden zwei Fragen zur Fortbildungsinitiative von Intel, mit denen ermittelt werden soll, wie bekannt sowohl der Grund- als auch der Aufbaukurs sind und wie hoch die Teilnahmequote unter den zufällig ausgewählten Befragten der Didacta ist. Zum **Bekanntheitsgrad** ist festzustellen: Während zwei Drittel der Befragten den Grundkurs nicht kennen, sind es beim Aufbaukurs über 80% der Befragten, die bisher nicht damit in Berührung gekommen sind. Noch deutlicher ist das Ergebnis zur **Teilnahmequote**: Knapp ein

Fünftel aller Befragten hat am Grundkurs teilgenommen, wohingegen lediglich 6% der Befragten dies in Bezug auf den Aufbaukurs angeben.

Interne Zusammenhänge

Es lässt sich nachweisen, dass die Kenntnis der beiden Fortbildungsangebote hochsignifikant miteinander verbunden ist: Diejenigen Befragten, die den Grundkurs nicht kennen, haben auch, von äußerst geringen Ausnahmefällen abgesehen, keine Kenntnis vom Aufbaukurs. Daneben stellen die Absolventen des Grundkurses auch die größte Gruppe an Teilnehmern des Aufbaukurses, allerdings nur im Verhältnis zu den übrigen Befragten. Denn auch innerhalb ihrer Gruppe, das sind alle Befragten, die am Grundkurs teilgenommen haben, überwiegen klar diejenigen, die den Aufbaukurs nicht kennen.

Zusammenhang: Merkmale der Befragten

Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft“? (Grundkurs) Frauen kennen den Grundkurs hochsignifikant seltener als Männer, wobei die **Geschlechtsdifferenz** bei der Teilnahmequote etwas geringer ist. Das **Alter** übt kaum Einfluss auf diese Frage aus: Es gibt keine erkennbare Tendenz und die Abweichungen zwischen den Altersgruppen sind eher gering; lediglich unter den Jüngeren, vor allem den bis 25-Jährigen, ist der Grundkurs weniger bekannt als bei den älteren Befragten. Eindeutiger ist der Zusammenhang mit dem **Bundesland** der Befragten: Diejenigen, die aus Hessen stammen, kennen den Grundkurs hochsignifikant häufiger und weisen deshalb auch eine höhere Teilnahmequote auf als die Befragten aus anderen Bundesländern.

Im Hinblick auf die **Tätigkeit** lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Lehrer und Schulleiter, die in allen drei Antwortkategorien sehr ähnlich antworten, sowie Referendare und Seminarleiter, die den Grundkurs seltener kennen. Befragte von Gymnasien, Gesamt- und Realschulen geben seltener als Befragte anderer **Schulformen** an, den Grundkurs nicht zu kennen; sie weisen auch eine etwas höhere Teilnahmequote auf.

Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und gemeinsam lernen“? Der Blick auf den Aufbaukurs offenbart etwas andere Zusammenhänge. Während es beim Bekanntheitsgrad aus der **Geschlechtsperspektive** ebenfalls die Männer sind, die hier hochsignifikant höhere Werte erreichen, so sind unter den Frauen geringfügig mehr Teilnehmer am Aufbaukurs zu finden. Erneut scheint das **Alter** für die Frage nach der Bekanntheit des Aufbaukurses nicht von Belang zu sein, wobei ihn die jüngsten unter den Befragten abermals am seltensten kennen. Bei den **Bundesländern** bleibt der Abstand zwischen Hessen und den beiden übrigen Ländern bestehen: In Hessen ist der Aufbaukurs deutlich häufiger bekannt und auch bei der Teilnehmerquote liegt es klar vorne, während kein einziger Befragter aus NRW am Aufbaukurs teilnimmt.

Der Aufbaukurs ist unter den Befragten der verschiedenen **Tätigkeitsfelder** weitgehend gleich (un-)bekannt. Als einziger Unterschied kristallisiert sich heraus, dass Seminar- und Schulleiter häufiger als die übrigen Befragten Teilnehmer am Aufbaukurs sind. Ähnlich wie zuvor beim Grundkurs sieht es beim Aufbaukurs bezüglich der **Schulformen** aus: Auch hier geben Befragte aus Gymnasien, Real- und Gesamtschulen häufiger als Befragte anderer Schularten an, ihn zu kennen und erreichen wohl deshalb auch eine etwas höhere Beteiligungsrate (allerdings auf niedrigerem Niveau).

Zusammenhang: Einsatz digitaler Medien

Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft“? (Grundkurs) Ein Zusammenhang zwischen dem Fragenkomplex zum Bereich Medien und der Frage zum Grundkurs er-

gibt sich, wenn man die vergebenen Noten für die **technische Ausstattung** an der Schule betrachtet: Je schlechter die Bewertung ausfällt, desto weniger ist der Grundkurs bekannt bzw. desto seltener wird daran teilgenommen. Ähnlich verhält es sich bei der Häufigkeit des **Medieneinsatzes**, wobei im Nachhinein aufgrund der gewählten Frageformulierung nicht erkennbar ist, ob hier eine ursächliche Relation vorliegt. Zumindest geben Befragte, die häufiger mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, hochsignifikant öfter an, den Grundkurs zu kennen oder ihn besucht zu haben als diejenigen Befragten, welche Medien seltener in der Schule verwenden. Weit weniger deutlich, aber immer noch erkennbar, ist die Verknüpfung mit der Frage, ob der Medieneinsatz auch zur Anwendung **neuer Unterrichtsmethoden** führen müsse: Diejenigen Befragten, die diese Einschätzung teilen, kennen den Grundkurs tendenziell etwas öfter und haben ihn minimal häufiger absolviert als Befragte, die nicht der Meinung sind, dass neue Methoden aufgrund des Medieneinsatz erforderlich sind. Werden die Fragen nach dem Grundkurs und nach einem generellen **Fortbildungsbedürfnis** gekoppelt, so zeigt sich: Je stärker der Fortbildungswunsch ist, desto eher ist der Grundkurs bekannt.

Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und gemeinsam lernen“? Die Frage nach dem Aufbaukurs wird von der Bewertung der **technischen Ausstattung** offenbar nicht beeinflusst. Nur die beiden „äußeren“ Noten, d. h. die beste und die schlechteste Beurteilung, liegen nicht auf gleicher Linie mit den übrigen Gruppen; es ist aber darauf hinzuweisen, dass in diesen beiden Kategorien nur sehr geringe Fallzahlen das Ergebnis bestimmen. Ähnlich wie beim Grundkurs ist auch beim Aufbaukurs festzustellen, dass er signifikant bekannter ist, je häufiger die Befragten **digitale Medien im Unterricht** einsetzen. Keine Auswirkung scheint die Frage zu haben, ob der Medieneinsatz **neue Methoden** erfordert. Zumindest entsteht hier ein sehr unklares Bild, da sich die Positionen der uneingeschränkten und der eingeschränkten Zustimmung stärker voneinander unterscheiden als die beiden Gruppen, die entweder der „eher ja“ oder „eher nein“-Kategorie angehören. Auch der Wunsch nach Fortbildungsangeboten steht in keinem eindeutigen Verhältnis zur Frage nach dem Aufbaukurs. Es fällt lediglich auf, dass alle Befragten, die keinerlei Wunsch nach **mehr Fortbildung** verspüren, den Aufbaukurs nicht kennen, wobei diese Gruppe äußerst klein ist.

Zusammenhang: Lehrerfortbildung

Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft“? (Grundkurs) Koppelt man die Fragen zum Grund- und Aufbaukurs mit dem Fragenkomplex zur **Fortbildungspräferenz**, fällt als erstes auf, dass diejenigen Befragten, die als Fortbildung einen Online-Kurs bevorzugen, am wenigsten mit dem Grundkurs anfangen können. Die Gruppe, die sich für Blended Learning entscheidet, kennt ihn dagegen und hat auch öfter daran teilgenommen. In etwa „dazwischen“ liegen die Befragten, die die Präsenz-Veranstaltung gewählt haben. Keinen Ausschlag bei der Frage nach dem Grundkurs hat, ob die Befragten lieber **alleine oder im Team** lernen. Etwas klarer wird der Einfluss, den die Entscheidung ausübt, ob eher **autodidaktisches oder angeleitetes** Lernen bevorzugt wird: Die Gruppe der „Autodidakten“ gibt etwas seltener an, den Grundkurs nicht zu kennen und besitzt eine etwas höhere Teilnahmequote.

Kennen Sie die Fortbildung „Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und gemeinsam lernen“? Hinsichtlich des Aufbaukurses spielt es eine eher untergeordnete Rolle, welche **Form der Fortbildung** die Befragten präferieren. Lediglich die Gruppe der Befragten, die Blended Learning wählen, sticht dadurch etwas heraus, dass sie etwas seltener den Aufbaukurs nicht kennt und auch etwas mehr Teilnehmer stellt als die übrigen Befragten. Abermals

ist es für die Frage zum Aufbaukurs nicht relevant, ob die Befragten eher **alleine oder im Team** lernen. Es macht ebenfalls kaum einen Unterschied für diese Frage, ob die Befragten lieber **autodidaktisch oder angeleitet** lernen; es ist lediglich eine schwache Abweichung dahingehend festzustellen, dass „Autodidakten“ etwas häufiger den Aufbaukurs kennen.

9.2.5 Studenten-Fragebogen: Zusammenfassung

In diesem Abschnitt werde ich knapp die Ergebnisse der fast 70 Studenten-Fragebögen zusammenfassen. Auffällig ist, dass die Frauenquote bei über 80% liegt. Dies liegt vermutlich daran, dass knapp 40% der Befragten das Grundschul-Lehramt anstreben. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass beinahe 50% der Befragten aus Niedersachsen stammen und weitere 20% aus NRW.

Zwar wird bei etwas mehr als der Hälfte der Studenten bereits im Studium der Einsatz digitaler Medien behandelt – dennoch wünschen sich über 80% von Ihnen, noch mehr darüber zu erfahren (siehe hierzu auch Punkt 5.1.5.2); immerhin bejahen gut drei Viertel der Studenten, dass der Medieneinsatz entsprechende Unterrichtsmethoden erfordert. An der Technik-Ausstattung der Universitäten sollte dies übrigens nicht scheitern, da diese im Schnitt mit der Schulnote drei bewertet wird.

Ein Blick auf die Lernpräferenzen der Studenten offenbart, dass diese mit knapp 60% mehrheitlich das Blended Learning-Angebot bevorzugen, wohingegen der Online-Kurs fast gar nicht gewünscht ist. Über ein Drittel von ihnen lernt lieber alleine und noch etwas mehr, nämlich über 40%, favorisiert das autodidaktische Lernen. Hier zeigen sich also deutliche Abweichungen zu den Antworten der Lehrkräfte (siehe Punkt 9.2.3).

Da der Grundkurs auch Studenten des Lehramts zur Verfügung steht, sollte mit der letzten Frage noch dessen Bekanntheitsgrad ermittelt werden. Dabei wird deutlich, dass knapp 90% der Befragten den Grundkurs nicht kennen.

9.3 Didacta-Umfrage: Fazit

Schon bei der Konzeption dieser Umfrage war klar, dass es kaum möglich sein wird, eine repräsentative Stichprobe zu erhalten. Hierzu müsste ein anderes Verfahren eingesetzt werden, indem etwa streng darauf geachtet würde, möglichst die realen Begebenheiten der Gesamtpopulation in der Stichprobe nachzubilden¹⁰⁹. Diesen sehr aufwändigen und ressourcenintensiven Weg konnte ich nicht beschreiten, weshalb ich einige Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität in Kauf genommen habe. Somit haben die Aussagen zunächst nur Gültigkeit für die Befragten selbst (zur Charakteristik der Befragten siehe Punkt 9.2.1). Darüber hinaus kann vermutet werden, aufgrund der zufallsbedingten Stichprobenbildung und der relativ hohen Fallzahlen, dass die Befragungsergebnisse zumindest übertragbar sind auf Didacta-Besucher aus dem Schulbereich. Zudem ist es möglich, dass sich einige der Ergebnisse von der Tendenz her in einer repräsentativen Stichprobe zeigen würden, wenngleich bei dieser Annahme eine gewisse Irrtumswahrscheinlichkeit nicht ausgeschlossen werden kann.

Die Antworten zum **Fragenkomplex des Medieneinsatzes** lassen sich folgendermaßen komprimieren (siehe Punkt 9.2.2): Die technische Ausstattung scheint an den Schulen weitgehend gegeben zu sein. Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht erfolgt zwar unregelmä-

¹⁰⁹ Um einige notwendige Voraussetzungen anzudeuten: beispielsweise müsste erfasst werden, welche Lehrkräfte in der Stadt und auf dem Land wohnen. Oder es müsste sich unter den Befragten widerspiegeln, wie viele Lehrkräfte an großen und an kleinen Schulen unterrichten. Des Weiteren sollten auch diejenigen Lehrkräfte erfasst werden, die die Didacta *nicht* besuchen.

big und bei einem großen Teil der Befragten (knapp 40%) selten, dennoch wird von mehr als der Hälfte der Befragten mindestens häufig mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet. Daneben sind sich die Befragten in zwei Punkten einig: Der Medieneinsatz erfordert es, dass neue Methoden zum Zuge kommen und aufgrund dieser Einstellung wird auch von über drei Viertel der Befragten mehr Fortbildung hierzu gewünscht. In Bezug auf die internen Zusammenhänge wurde deutlich, dass nur an manchen Stellen Wechselwirkungen zu verzeichnen sind. So geht mit der Einschätzung, dass mit dem Medieneinsatz neue Unterrichtsmethoden erforderlich sind, auch der Wunsch nach mehr Fortbildung einher. Daneben ist erkennbar, dass vor allem Befragte, die öfter mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, diese Einstellung bezüglich neuer Methoden teilen, wobei der Medieneinsatz umso häufiger stattfindet, je besser die technische Ausstattung an der Schule benotet wird.

Darüber hinaus wurde überprüft, inwieweit sich die Merkmale der Befragten auf das Antwortverhalten in diesem Fragebogenbereich auswirken. Hinsichtlich der Technik waren hauptsächlich kleinere und eher diffuse Abweichungen festzustellen, so dass hier insgesamt kaum von bedeutsamen Zusammenhängen auszugehen ist. Auch der Wunsch nach mehr Fortbildung sowie die Überzeugung, dass der Medieneinsatz mit neuen Unterrichtsmethoden verbunden sein müsse, zeigen sich nur schwach von soziodemographischen oder schulischen Attributen beeinflusst. Lediglich am Grad der Zustimmung sind Unterschiede zu bemerken. Hierbei hat nur das Alter einen statistisch nachweisbaren Effekt auf die Frage, ob die Auffassung geteilt wird, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht neue Methoden notwendig macht. Wird hingegen die Frage zum Medieneinsatz in Verbindung mit den Merkmalen der Befragten gesetzt, so treten klar erkennbare Abweichungen auf, etwa hinsichtlich Schulform und Tätigkeit. Vermutlich ist deshalb auch ein Länder-Unterschied bei dieser Frage nachzuweisen.

Die Meinung der Befragten zur Art der **Lehrerfortbildung** ist recht eindeutig (siehe Punkt 9.2.3): Online-Kurse werden nur von einer Minderheit gewünscht, für die Variante Blended Learning jedoch scheint ein großes Interesse vorhanden zu sein. Außerdem wird deutlich, dass das angeleitete, kooperative Lernen von zwei Dritteln der Befragten bevorzugt wird. Die internen Zusammenhänge sind wenig überraschend: "Autodidakten" bevorzugen stärker das Lernen alleine und diejenigen, die lieber alleine lernen, entscheiden sich häufiger für einen Online-Kurs. Die Merkmale der Befragten sind bei den Fragen zur Fortbildung kaum relevant. Es lassen sich zwar immer wieder unterschiedliche Antworten vorfinden, jedoch ist dies oftmals nicht signifikant. Dementsprechend fällt auf, dass die Präferenzen bei der Form der Fortbildung sowohl vom Geschlecht als auch von der ausgeübten Tätigkeit abzuhängen scheinen. Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass die Wahl für einen eher autodidaktischen oder eher angeleiteten Lernstil in gewisser Weise mit dem Geschlecht der Befragten verknüpft zu sein scheint, da Männer stärker dem autodidaktischen Lernen zugeneigt sind.

Die Zusammenhänge mit dem Fragebogenblock zum Medieneinsatz sind deutlicher: Die bevorzugte Form der Fortbildung wird dadurch beeinflusst, wie die technische Ausstattung an der Schule beurteilt wird (bei besserer Bewertung wird etwas häufiger Blended Learning, und bei schlechterer Beurteilung etwas öfter Online-Kurs gewählt), wie häufig es tatsächlich zum Medieneinsatz kommt (geübtere Befragte wählen häufiger Blended Learning sowie ungeübtere Befragte öfter Präsenz-Veranstaltungen) und ob die Meinung vertreten wird, dass durch den Medieneinsatz neue Methoden angewendet werden müssen (bei Zustimmung wird häufiger Blended Learning und bei Ablehnung öfters der Online-Kurs gewählt). Auch die Entscheidung, eher dem autodidaktischen Lernen zugeneigt zu sein, hat statistische Relevanz für den Medieneinsatz („Autodidakten“ setzen häufiger digitale Medien ein) oder den Wunsch

nach Fortbildung („Autodidakten“ verspüren diesen Wunsch etwas schwächer). Demgegenüber ist es weniger bzw. nur graduell bedeutsam, ob der Befragte lieber alleine oder lieber im Team lernt.

Der Bekanntheitsgrad der **Intel-Fortbildungsinitiative** ist erstaunlich gering, dies gilt sowohl für den Grundkurs als auch für den Aufbaukurs, wobei letzterer kaum eine Rolle in der Fortbildungswahrnehmung der Befragten zu spielen scheint. Weniger überraschend ist, dass es eine deutliche Verbindung zwischen diesen beiden Fragen gibt (siehe Punkt 9.2.4). Als Einflussfaktoren wurde von Seiten der Befragten-Merkmale erkennbar, dass für die Kenntnis vom Grundkurs oder dem Aufbaukurs das Geschlecht mit ausschlaggebend ist: Männer kennen beide hochsignifikant häufiger. Für die Teilnahmequote ist für beide Fortbildungsinitiativen darüber hinaus das Bundesland entscheidend: Befragte aus Hessen kennen beide viel häufiger und waren auch hochsignifikant öfter Teilnehmer. Die schulischen Aspekte kommen hingegen weniger zum Tragen, wenngleich ersichtlich ist, dass an manchen Schularten oder auch unter bestimmten Tätigkeitsgruppen die Kenntnis und Teilnahme etwas stärker verbreitet ist: dies gilt für Befragte von Gymnasien, Real- und Gesamtschulen.

Daneben spielt es für beide Kurse eine Rolle, wie häufig die Befragten digitale Medien im Unterricht einsetzen: Befragte, die beim Medieneinsatz geübter sind, kennen beide Kurse öfter und waren auch häufiger Teilnehmer (siehe hierzu auch Punkt 7.2.1.2). Darüber hinaus gilt für den Grundkurs, dass er zusätzlich hochsignifikant mit der Bewertung der technischen Ausstattung an der Schule zusammenhängt: je besser die Technik benotet wird, umso mehr wird daran teilgenommen. Schließlich ist noch festzuhalten, dass die Präferenzen hinsichtlich Fortbildung nur schwach bedeutsam für die beiden Kurse sind. Es besteht allerdings Anlass zur Vermutung, dass diejenigen Befragten, die Blended Learning bevorzugen oder lieber autodidaktisch lernen, etwas stärker an der Intel-Fortbildungsinitiative interessiert sind (siehe hierzu auch Punkt 7.2.5).

10 Erhebung IV: Rahmenbedingungen

Der Aufbaukurs wird im deutschsprachigen Raum in Europa angeboten. Daraus ergibt sich, dass der Aufbaukurs unter jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen praktiziert wird, weshalb ich dies in einer Erhebung systematisch erfasst habe (siehe Abbildung 26). Wie bei den übrigen Erhebungen werde ich zunächst die Intention und Vorgehensweise hierbei erläutern (siehe Punkt 10.1). Sodann stelle ich die Ergebnisse zu den drei analysierten Bereichen vor, nämlich die Angaben zu organisatorischen Aspekten (siehe Punkt 10.2.1), zu den Mentoren (siehe Punkt 10.2.2) und sonstigen Gesichtspunkten (siehe Punkt 10.2.3). Daran anschließend betrachte ich die Auswirkungen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen auf den Aufbaukurs (siehe Punkt 10.2.4). Zuletzt leite ich daraus im Fazit einige Schlussfolgerungen ab (siehe Punkt 10.3).

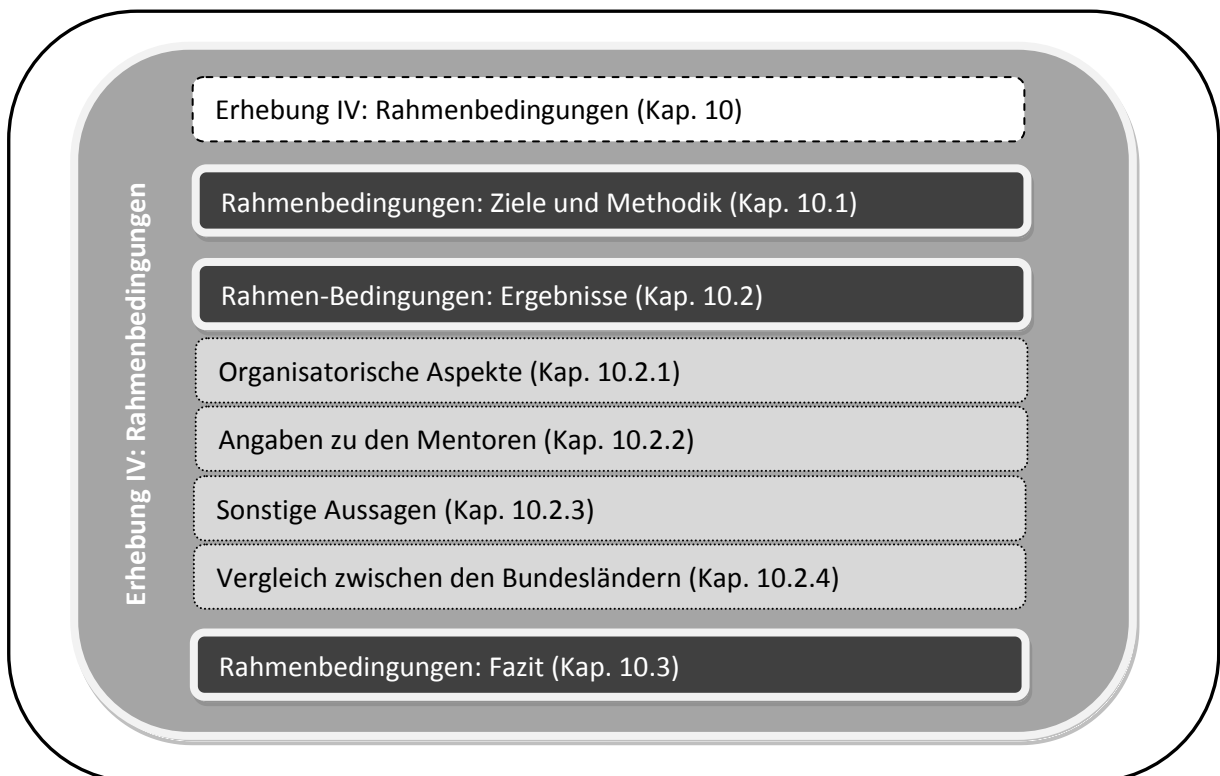


Abbildung 26: Erhebung IV: Rahmenbedingungen

10.1 Rahmenbedingungen: Ziele und Methodik

Ausgangslage dieser Erhebung war die Beobachtung, dass die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Aufbaukurses in den Ländern¹¹⁰ unterschiedlich sind. Deshalb sollte systematisch erfasst werden, inwiefern die Rahmenbedingungen in den Ländern divergieren. So kann anhand der gesammelten Daten bei der länderspezifischen Analyse besser berücksichtigt werden, welche Rahmenbedingungen den Aufbaukurs beeinflussen und dadurch vermutlich differenzierter beurteilt werden, inwieweit Länder-Unterschiede bei der Abschlussevaluation zu erklären sind. Befragt wurden dabei ausschließlich die Entscheidungsträger in den Ländern, wobei die Umfrage in drei Bereiche untergliedert war: allgemeine Daten, Mentoren und orga-

¹¹⁰ Ich möchte erneut darauf hinweisen, dass hier mit „Länder“ sowohl die Bundesländer der BRD als auch Südtirol (Italien) und Tirol (Österreich) gemeint sind. Um die Teilnahmequote zu erhöhen, habe ich den Ländern Anonymität zugesichert. Deshalb werden in dem vorliegenden Dokument auch keine Länder benannt.

nisatorische Aspekte. Insgesamt wurden 18 Fragebögen online freigeschaltet, jeweils einer pro Bundesland sowie zusätzlich je ein Fragebogen für Tirol (Österreich) und Südtirol (Italien). Die Links zu den Online-Fragebögen, die viele offene Fragen beinhalteten und insgesamt eher qualitativ ausgerichtet waren, wurden im Mai 2006 per E-Mail an die 18 Ansprechpartner in den beteiligten Ländern versandt¹¹¹. Ausgefüllt und zurückgeschickt wurden 14 Fragebögen.

10.2 Rahmenbedingungen: Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen in einem allgemeinen Überblick zusammengefasst¹¹². Danach erfolgt eine gesonderte Analyse derjenigen Länder, die in der Abschlussevaluation (siehe Kapitel 7) eine für statistische Operationen ausreichend hohe Fallzahl erreichen. Dieser Abschnitt wird untergliedert in zwei Bereiche: einmal werden die fünf „erfolgreichen“ Länder (im Sinne von überdurchschnittlich hoher Beteiligung am Zertifizierungsprozess) gemeinsam betrachtet und anschließend zwei von ihnen kontrastierend gegenübergestellt.

10.2.1 Organisatorische Aspekte

Zunächst zeigt sich, dass der Beginn erster Vorarbeiten¹¹³ bezüglich des Aufbaukurses in den verschiedenen Ländern in einer Zeitspanne von über zwei Jahren fällt, nämlich von August 2002 bis Oktober 2004. Bis zur tatsächlichen Umsetzung des Aufbaukurses dauerte es dann im Durchschnitt etwas über fünf Monate, wobei dieser Wert zwischen null bis 13 Monaten schwankt und in den Zeitraum zwischen Mai 2003 bis Februar 2005 fällt. Die Umsetzung selbst verläuft in mannigfacher Ausprägung. In den Ländern bestehen hierbei unterschiedlich ausdifferenzierte Ansätze, wenngleich es letztlich häufig auf eine Art „Pyramiden-Modell“ hinausläuft. Dies bedeutet, es werden oftmals zentral durch einen Landesmentor einige Regionalmentoren geschult, koordiniert sowie betreut. Die Regionalmentoren wiederum schulen dann zumeist lokal die Schulmentoren und diese sorgen für die Umsetzung in den Kollegien. Zuweilen besteht aber auch kein derartiges System, sondern stattdessen lediglich eine Anlaufstelle, so dass gelegentlich eine etwas größere „Hol-Schuld“ von Seiten der Interessenten besteht.

Bei den Maßnahmen zur Bekanntmachung des Aufbaukurses rangieren die Punkte „Amtliches Anschreiben“ und „Information im Internet“ bei den Häufigkeiten der Nennungen vorne, nämlich bei drei Vierteln der Befragten. Knapp die Hälfte der Befragten geben noch an, dass sie per E-Mail die Schulen auf den Aufbaukurs aufmerksam gemacht haben. Demgegenüber stellen große Auftaktveranstaltungen eine Ausnahme dar, die nur zweimal vorkommen. Insgesamt werden im Schnitt zwei unterschiedliche Maßnahmen pro Land ergriffen, die Spanne liegt hierbei zwischen einer bis fünf Aktivitäten (siehe digitaler Anhang).

In fast allen Ländern werden Finanzmittel für den Aufbaukurs eingesetzt. Mit Abstand am häufigsten werden Gelder für Regionalmentoren verwendet, ansonsten ist der Mitteleinsatz

¹¹¹ Es wurde zusätzlich die Möglichkeit offeriert, per Telefoninterview die Angaben zu machen. Diese Option wurde jedoch nicht in Anspruch genommen.

¹¹² Im digitalen Anhang findet sich eine anonymisierte Aufstellung aller Fragen und Antworten.

¹¹³ Im Fragebogen sind zum Begriff „Vorarbeiten“ als Beispiele angeführt: *„Bitte geben Sie denjenigen Zeitpunkt an, als es eine Einigung mit Intel bezüglich des Intel®-Aufbaukurses gab. Dies muss nicht unbedingt eine schriftlich fixierte Vereinbarung in Form einer ‘Memory of Understanding’ sein, es kann auch die mündliche Absprache sein, die Übereinkunft bezüglich des Intel®-Grundkurses für den Intel®-Aufbaukurs zu verlängern.“*

eher uneinheitlich gestreut, etwa für das Medienpaket. In der Regel werden zwei Maßnahmen parallel finanziert, wobei die Spanne von Null bis Drei reicht (siehe digitaler Anhang).

Uneinheitlich ist auch die Lage bei der Schwerpunktsetzung¹¹⁴. Während zwei Länder keinerlei spezifische Ausrichtung im Rahmen des Aufbaukurses angeben, so gibt es vier Länder, die sogar drei Schwerpunkte parallel verfolgen. Insgesamt ist die Konzentration auf zwei Schwerpunkte üblich. Am häufigsten, nämlich bei der Hälfte der Befragten, ist dies die Einbindung des Aufbaukurses in die Lehrerausbildung. Demgegenüber wird die verbindliche Integration von Referendaren nur in zwei Ländern praktiziert.

Dies ist übrigens unabhängig davon, ob die Lehrkräfte im Land verpflichtet sind, einen Fortbildungsnachweis zu erbringen. Diese Verpflichtung besteht in sieben der 14 befragten Länder, allerdings ist dies mehr oder weniger verbindlich aufzufassen und hat keine Bedeutung für die abgeschlossenen Zertifizierungen.

10.2.2 Angaben zu den Mentoren

Im Konzept des Aufbaukurses nehmen die Mentoren¹¹⁵ eine bedeutsame Rolle ein (siehe Punkt 6.1). Sie sind eine wichtige Schnittstelle und deshalb gab es einen speziellen Frageblock zu den Mentoren (siehe hierzu auch Kapitel 8). Zunächst wurde untersucht, welche Maßnahmen ergriffen wurden, um Mentoren „anzuwerben“. Dabei werden zwei unterschiedliche Ansätze deutlich, die zum Teil parallel verfolgt werden: Neben der gezielten Ansprache von Master-Teachers wird auf die Beteiligung von interessierten Lehrkräften spekuliert. Insgesamt ist eine große Bandbreite, nämlich von einer bis vier Maßnahmen vorzufinden, wobei im Schnitt knapp zwei „Strategien“ simultan verfolgt werden.

Die Mentorenausbildung erfolgt in unterschiedlichen Ausprägungen, dabei überwiegt mit großem Abstand die (klassische) Präsenz-Veranstaltung (mit unterschiedlicher Dauer: halbtags, ganztags oder mehrtägig; siehe hierzu auch Punkt 8.2.1). Daneben wird zweimal auf reines Selbststudium gesetzt und zweimal ein Blended Learning-Konzept verfolgt, wobei auch bei den Präsenzs Schulungen oftmals eine nachgelagerte Betreuung stattfindet, da überwiegend zentrale Ansprechpartner verfügbar sind sowie ein Support per E-Mail und Telefon angeboten wird. Hinsichtlich der Mindestdauer bei der Mentorenausbildung lässt sich allerdings keine einheitliche Regelung feststellen. Häufig existiert nicht einmal eine entsprechende Regelung, ansonsten reicht diese Vorgabe von vier Stunden bis zu zehn Tagen.

Hinsichtlich der Mentoren bleibt abschließend festzuhalten, dass großteils eine Vergütung für ihre Arbeit geleistet wird, entweder auf finanzielle Art (bei acht von 14 Befragten; wobei die Höhe in einem Land sogar individuell an der Schule ausgehandelt wird) oder durch zeitliche Entlastung (in vier von 14 Ländern). Daneben wird in einem Land beides gewährt und in den übrigen zwei Ländern keinerlei Vergütung geboten (über die Bedeutung einer Honorierung der Mentoren-Tätigkeit siehe Punkt 8.2.3).

10.2.3 Sonstige Aussagen

Abschließend wurde noch gefragt, inwiefern eine Teilnahme am Aufbaukurs in der Schulverwaltung dokumentiert wird, etwa indem ein Stundenwert oder eine Punktezahl im Rahmen einer Fortbildungsverpflichtung „verrechnet“ wird. Während in vier Ländern keine derartige

¹¹⁴ Im Fragenbogen sind fünf Kategorien in einer Mehrfachantwort vorgegeben: „Einführung im Seminar als verpflichtender Baustein; Einführung im Seminar als optionaler Baustein; Schwerpunktprogramm in der Lehrerbildung; Einbindung in die Lehrerausbildung; Sonstiges“.

¹¹⁵ Hiermit sind Schulmentoren gemeint.

Verrechnung vorgenommen wird, da es dort keine Fortbildungspflicht gibt, so wird dies in den anderen Ländern zumindest festgehalten, selbst wenn keine Fortbildungsverpflichtung besteht, wobei der „verrechnete“ Stundenwert zwischen 20 bis 40 Stunden liegt.

Daneben wurde noch um eine Einschätzung zu einer Beobachtung aus der Abschlussevaluation des Aufbaukurses gebeten. In der formativen Evaluation des Aufbaukurses zeigt sich nämlich, dass viele Lehrkräfte und Mentoren angeben, nur unzureichend über jene zeitlichen Ressourcen zu verfügen, die eine solch anspruchsvolle Fortbildungsmaßnahme erfordert (siehe Punkt 7.2.1.1). Hierbei bestätigt sich zunächst, dass diese Zeitproblematik durchaus gegeben zu sein scheint. Dennoch ist die Einschätzung dieser Zeitproblematik und deren Auswirkung auf die Aufbaukurs-Bewertung unterschiedlich. Manche Befragte weisen darauf hin, dass es weniger am „Zeitfaktor“ als vielmehr am für Lehrkräfte ungewohnten Ansatz des Aufbaukurses liegt, der ein weitgehend selbstorganisiertes Engagement im Team vorsieht, dass mitunter in eher seltenen Fällen der Aufbaukurs weniger positiv beurteilt wird (siehe hierzu Punkt 7.2.2.3). Andere wiederum führen gerade diese Offenheit als Vorteil des Konzepts an und weisen darauf hin, dass letztlich die dadurch mögliche Zeitentlastung für den Unterricht entscheidend ist und auch dementsprechend kommuniziert werden sollte. Daneben werden aber auch weitere Hindernisse angeführt, etwa mangelnde technische Ausstattung oder fehlende Unterstützung durch die Schulleitung (siehe hierzu Punkt 7.2.4).

10.2.4 Vergleich zwischen den Bundesländern

Im Folgenden soll nun auf ausgewählte Länder eingegangen werden, wobei nur Länder berücksichtigt wurden, die bei der Abschlussevaluation auf mindestens 200 ausgefüllte Fragebögen gekommen waren, also eine ausreichende Fallzahl aufweisen konnten. Insgesamt erfüllen fünf Länder aus der BRD diese Bedingung; es handelt sich um drei „alte“ Bundesländer, einen Stadtstaat und ein „neues“ Bundesland. Bevor auf die einzelnen Länder eingegangen wird, sollen zuvor die Rahmenbedingungen in diesen Ländern beschrieben werden, da dies eventuell Anhaltspunkte liefern könnte, weshalb dort öfters eine Beteiligung am Zertifizierungsprozess und somit auch an der Abschlussevaluation vorzufinden ist. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass dies nicht zusammenhängt mit der Anzahl registrierter Benutzer. Wie schon erläutert, sind diese Informationen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht zugänglich, aus internen Unterlagen mit aggregierten Werten geht indessen hervor, dass es Länder gibt, die viele Teilnehmer am Aufbaukurs stellen, obgleich diese kaum Zertifikate erwerben bzw. sich kaum an der Abschlussevaluation beteiligen (selbst wenn eine Verpflichtung in diesem Land besteht, Fortbildungen nachzuweisen).

Betrachtung von fünf Ländern

In vier Ländern wurden die Vorarbeiten am Aufbaukurs im Frühjahr 2004 gestartet (im fünften Land im Oktober 2004) und innerhalb kurzer Zeit, nämlich zwei bis vier Monate später, kam es schon zur konkreten Umsetzung, also spätestens im Sommer 2004 (im fünften Land im Februar 2005). Hierzu werden viermal recht ausdifferenzierte Konzepte zur Umsetzung des Aufbaukurses im Fragebogen genannt, ein Land fügt sogar als Zusatzinformation einen diesbezüglichen Runderlass des zuständigen Ministeriums an. Zudem wird der Aufbaukurs in drei Ländern als Schwerpunktprogramm in der Lehrerfortbildung implementiert. Parallel wird er in drei Ländern als optionaler Baustein im Seminar verankert und in zwei Ländern wird er darüber hinaus in die Lehrerausbildung integriert. So wird auch von drei Ländern angegeben, Gelder für die Integration des Aufbaukurses in das Fortbildungsangebot des Landes aufzuwenden. Generell werden in den fünf Ländern die Mittel für verschiedene Maßnahmen ver-

wendet, wobei vier Länder ihre Ausgaben auf drei Aktivitäten verteilen und ein Land die Gelder für zwei Bereiche einsetzt. So werden im Rahmen des Aufbaukurses in vier Ländern die Schulung von Regionalmentoren sowie in je drei Ländern die Ausbildung von Schulmentoren und sonstige Ausgaben wie beispielsweise die Medienpakete finanziert.

In vier Ländern wurde der Aufbaukurs mittels amtlicher Schreiben bekannt gemacht, zusätzlich werden viermal im Internet Informationen darüber verbreitet – einmal wird ausschließlich dieser Weg gewählt. Hingegen werden in keinem dieser Länder E-Mails an Schulen verschickt oder Auftaktveranstaltungen durchgeführt. Hinsichtlich der „Anwerbung“ von Mentoren werden in den fünf Ländern verschiedene Strategien verfolgt, in der Regel zwei parallel, wobei in zwei Ländern gar drei Methoden simultan angewendet wurden. So wurden jeweils in vier von fünf Ländern Master-Teacher angesprochen und/oder die Dienstvorgesetzten wurden gebeten, geeignete Lehrkräfte vorzuschlagen. Daneben stand aber auch in zwei Ländern Interessenten explizit die Möglichkeit offen, sich zur Mentoren-Ausbildung anzumelden.

Diese Ausbildung der Mentoren selbst erfolgt in allen fünf Ländern per Präsenzsulung, wobei dies zweimal in Form eintägiger, zweimal mittels mehrtägiger Veranstaltungen geschieht und einmal über ein Blended Learning-Konzept. Hierbei wird in zwei Ländern eine festgelegte Mindestdauer von sieben bzw. acht Stunden genannt. Für die Unterstützung der Mentoren sind in jedem der fünf Länder Ansprechpartner verfügbar sowie ein Support über E-Mail und Telefon. Darüber hinaus erhalten in allen fünf Ländern die Mentoren eine finanzielle Vergütung, in einem Land ist dies sogar gekoppelt mit zeitlicher Entlastung, wobei die Honorierung in einem Land an die erfolgreiche Zertifizierung der Teilnehmer geknüpft ist¹¹⁶.

Abschließend ist noch festzuhalten, dass in drei der fünf Länder eine Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte besteht. Nichtsdestoweniger wird in allen fünf Ländern die Teilnahme am Aufbaukurs dokumentiert, wobei dies in drei Ländern mit einem Wert von 40 Stunden geschieht. Daneben wird von den Befragten aus allen fünf Ländern bestätigt, dass die geringen zeitlichen Ressourcen durchaus als Hindernis anzusehen sind, wenngleich betont wird, dass es deshalb umso wichtiger ist, auf den langfristig zeitsparenden Mehrwert der Fortbildung hinzuweisen¹¹⁷.

Als erstes Fazit lässt sich nach dieser Darstellung festhalten, dass es zwar bei den Rahmenbedingungen einige Unterschiede zwischen diesen fünf Ländern gibt, etwa hinsichtlich der Fortbildungspflicht, der Schwerpunktsetzung oder der Einbindung von Referendaren, gleichwohl daneben manche, möglicherweise entscheidende, Gemeinsamkeiten bestehen, beispielsweise die finanzielle Honorierung der Mentoren, die Mentorenqualifizierung mittels Präsenz-Veranstaltung oder die Bekanntmachung des Aufbaukurses per amtlichen Schreibens. Es gibt jedoch in den beiden letztgenannten Punkten jeweils eine Ausnahme: So wird in einem Land explizit ein Blended Learning-Szenario zur Schulung der Mentoren umgesetzt und die Bekanntmachung des Aufbaukurses geschieht in diesem Land lediglich über die Information auf einer Webseite – also nicht mittels amtlichen Schreibens. Wie die Mentoren-Befragung ge-

¹¹⁶ Dies könnte zur verhältnismäßig hohen Zertifizierungsquote beitragen. Denn aus der Mentoren-Befragung wissen wir, dass Mentoren, die eine finanzielle Vergütung oder zeitliche Entlastung erhalten, sowohl zufriedener als auch aktiver sind (siehe Punkt 8.2.3).

¹¹⁷ Am Ende des Online-Fragebogens hatten die Ansprechpartner der Länder die Gelegenheit, zu folgender Frage Stellung zu beziehen: „In der formativen Evaluation des Intel®-Aufbaukurses zeigt sich, dass viele Lehrkräfte und Mentoren/innen angeben, nur unzureichend über jene zeitlichen Ressourcen zu verfügen, die eine solch anspruchsvolle Fortbildungsmaßnahme erfordert. Was ist Ihre Einschätzung zu dieser Zeit-Problematik: sehen Sie diesbezüglich Handlungsbedarf? Wenn ja: welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen/haben Sie eingeleitet? Mit welchen Maßnahmen könnte der Aufbaukurs der Situation der Lehrkräfte entgegen kommen?“

zeigt hat, sind gerade die ersten beiden Aspekte (Präsenz-Schulung und Honorierung) sehr bedeutsam für die Mentoren-Aktivität (siehe Punkt 8.2.3).

Vergleich zweier Länder

Da der Vergleich zwischen den Rahmenbedingungen der fünf ausgewählten Länder nur bedingt ergiebig war, wurde als nächster Schritt untersucht, welches Bild sich ergibt, wenn die Ergebnisse der Abschlussevaluation nach diesen Ländern differenziert werden. Dabei wurde zunächst deutlich, dass es sehr große Abweichungen gibt. Indessen sind die Unterschiede aber nicht durchgängig kohärent, sondern je nach Frage zeigt sich eine andere Antwortverteilung bei den Befragten aus den Ländern. So kann es sein, dass in einem Land höhere Kompetenzzuwächse im Bereich Kooperation angegeben werden, während in einem anderen Land ein höherer Lerngewinn bezüglich Medienkompetenz konstatiert wird. An anderer Stelle wiederum, etwa bei der Bewertung der Lernplattform, wird das positivste Urteil von Befragten eines dritten Landes gefällt. Es ist also kein durchgängiger Trend erkennbar.

Im Rahmen dieser Arbeit würde eine detaillierte Beschreibung dieser Befunde zu weit führen. Deshalb werden zwei aus diesen fünf Ländern für eine Analyse ausgewählt. Als Kriterium dient die Bewertung des Aufbaukurses. So wird das Land, in dem der Aufbaukurs am positivsten unter den fünf Ländern beurteilt wird, mit dem Land, in dem der Aufbaukurs am schlechtesten abschneidet, kontrastiert. Ersteres ist fortan Land A, letzteres Land B. Zunächst wird überprüft, inwieweit sich die Rahmenbedingungen in diesen Ländern darstellen, bevor dann die Ergebnisse der Abschlussevaluation beleuchtet werden.

Beide Länder haben nach einer kurzen Vorbereitungsphase den Aufbaukurs im Sommer 2004 gestartet. Alles in allem überwiegen bezüglich der Rahmenbedingungen die Gemeinsamkeiten, beispielsweise besteht in beiden Ländern keine Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte. Aus diesem Grund soll lediglich kurz auf die Unterschiede eingegangen werden. Während in Land B drei Schwerpunkte bei der Umsetzung des Aufbaukurses verfolgt werden, u. a. die Einbindung ins Seminar und in die Lehrerausbildung, so konzentriert sich Land A auf einen spezifischen Aspekt¹¹⁸. Außerdem wurden in Land B gezielt Master-Teacher angesprochen, in Land A nicht. Zudem existiert in Land A keine festgelegte Mindestdauer für die Mentoren-Ausbildung¹¹⁹.

Die Vermutung ist nun, dass dies kaum die ausschlaggebenden Attribute darstellt, sondern stattdessen vielmehr Aspekte des schulischen Umfelds und sonstige Merkmale aus der Abschlussevaluation als bedeutsamere Faktoren für eine positive Bewertung des Aufbaukurses in Frage kommen. Denn es zeigt sich, dass schon die Frauenquote zwischen diesen beiden Ländern stark voneinander abweicht. Während in Land A über 80% der Befragten dem weiblichen Geschlecht angehören, so sind es in Land B nur knapp 60%. Zudem ist der Altersdurchschnitt der Befragten aus Land A höher als in Land B. Dies könnte auch der Grund sein, dass Befragte aus Land A einen höheren Zuwachs an Medien- und Methodenkompetenz angeben – wohl auch, weil Befragte aus Land B deutlich erfahrener im Umgang mit digitalen Medien sind und deshalb viel seltener als Befragte aus Land A angeben, *seit* der Teilnahme am Aufbaukurs mit digitalen Medien und offenen Lehr-/Lernformen im Unterricht zu arbeiten, also weniger über einen direkten Lerngewinn berichten. In gewisser Weise ist die geringere Vorerfahrung beim Unterrichtseinsatz digitaler Medien von Befragten aus Land A etwas übertra-

¹¹⁸ Um die Anonymität zu wahren, kann ich dies sowie Details an anderen Stellen nicht weiter konkretisieren.

¹¹⁹ Da für die beiden gewählten Länder A und B in der Mentoren-Befragung nicht ausreichende Fallzahlen vorhanden sind, ist es nicht möglich, die Ergebnisse der Mentoren-Befragung für diese beiden Länder auszuwerten.

schend, da bei ihnen gleichzeitig die Medienkonzepte zur Verwendung digitaler Medien im Unterricht an ihren Schulen etwas ausdifferenzierter sind als dies bei Befragten aus Land B der Fall ist. Darüber hinaus haben Befragte aus Land A viel stärker ihre kooperative Kompetenz gestärkt – vermutlich deshalb, da bei ihnen die Teamarbeit während des Aufbaukurses etwas besser funktioniert hat¹²⁰.

Ebenso könnte die schlechtere Bewertung des Aufbaukurses durch Befragte aus Land B darauf zurückzuführen sein, dass sie die Trainingsplattform negativer bewerten, sowohl in Bezug auf deren Usability als auch deren Besonderheiten (siehe Punkt 7.2.2.4), als Befragte aus Land A¹²¹. Des Weiteren könnte das bessere Abschneiden des Aufbaukurses bei Befragten aus Land A auch darauf zurückzuführen sein, dass von diesen Befragten E-Learning in der Lehrerfortbildung stärker befürwortet wird als von Befragten aus Land B. Außerdem sind Befragte aus Land A zufriedener mit ihrem Mentor, haben das arbeitsbegleitende Lernen im Rahmen des Aufbaukurses besser in ihr Unterrichtshandeln integrieren können und haben insgesamt mehr Zeit für ihre Fortbildungsaktivität aufgewendet als Befragte aus Land B. All dies sind bereits bekannte Faktoren, die das Urteil bezüglich des Aufbaukurses sowie den Teilnahme-Erfolg beeinflussen (siehe u. a. Punkt 7.2.4).

Nichtsdestoweniger zeigen sich zumindest einige unerwartete Befunde, die nicht in dieses Erklärungsmuster einzufügen sind. So beurteilen beispielsweise Befragte aus Land A ihre zeitlichen Ressourcen schlechter als Befragte aus Land B – es könnte also sein, dass diese Variable, nämlich der Zeitfaktor, für die Bewertung des Aufbaukurses weniger bedeutsam ist als andere Variablen, etwa der tatsächliche Lernerfolg.

Zuletzt sind jedoch zwei weitere Einflussgrößen in Betracht zu ziehen. Insbesondere die Schulform könnte als Moderatorvariable eine Rolle spielen. Während z. B. 54% der Befragten aus Land A an Grund- und 21% an Realschulen unterrichten, so sind 37% der Befragten aus Land B an Realschulen und 26% an Gymnasien beschäftigt. Als zweiter Faktor kommt schließlich noch hinzu, dass auch die Motivlage in den beiden Ländern voneinander abweicht, da Befragte aus Land A viel häufiger angeben, aufgrund aktuellen Bedarfs sowie bildungspolitischer Vorgaben am Aufbaukurs teilzunehmen.

10.3 Rahmenbedingungen: Fazit

Es lässt sich abschließend resümieren, dass die unterschiedliche Bewertung des Aufbaukurses in den beiden analysierten Ländern aufgrund vielfältiger Differenzen zustande zu kommen scheint. Zwar sind bei den Rahmenbedingungen einige Abweichung festzustellen, vermutlich fallen die festgestellten Unterschiede bei der Abschlussevaluation aber stärker ins Gewicht, vor allem die darin zutage tretenden Merkmale der Befragten. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass die ungleiche Verteilung über die Schulformen bedeutsam ist.

Zusätzlich lassen sich Anhaltspunkte darüber ableiten, welches Gewicht einzelnen Einflussfaktoren zukommt. Denn scheinbar ist ein gewisser zeitlicher Spielraum weniger wichtig für die Beurteilung des Aufbaukurses als etwa eine funktionierende Teamarbeit oder ein höher eingestuftes Lernergebnis. Diese Anhaltspunkte sind also hilfreich bei der Analyse des Bedingungsgefüges, das die Bewertung des Aufbaukurses beeinflusst.

¹²⁰ Dies könnte auch mit entsprechender Vorerfahrung zusammenhängen, da das Ausmaß bereits praktizierter Kooperation an den Schulen von Befragten aus Land A größer ist als bei Befragten aus Land B.

¹²¹ Gleichzeitig haben Befragte aus Land B mehr Erfahrung beim Umgang mit anderen Lernplattformen.

Es muss dabei aber auch betont werden, dass die Ergebnisse zur Erhebung der Rahmenbedingungen ohnehin eher heuristischen Wert besitzen. Immerhin ist zu bedenken, dass es sich um insgesamt lediglich 14 Fragebögen handelt bzw. pro Land nur ein Ansprechpartner als „Datenquelle“ herangezogen wurde. Sinn und Zweck dieser Erhebung war vor allem, zusätzliche Hintergrundinformationen zu erlangen und systematisch zu sammeln sowie auf dieser Grundlage die Daten der Abschlussevaluation gezielter untersuchen zu können. Insofern sind auch die von mir angeführten Überlegungen und Interpretationen mit gewissem Vorbehalt zu behandeln, selbst wenn sie weitgehend die Befunde der vorherigen Erhebungen stützen.

11 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Abschlusskapitel meiner Dissertation werde ich in zwei Schritten die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Ausführungen bündeln, um somit die beiden eingangs erläuterten Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit aufzugreifen (siehe Punkt 1.2). Dazu werde ich zunächst unter Punkt 11.1 einen zusammenfassenden Überblick über die Befunde der vier Erhebungen aus meiner Evaluationsstudie zum Aufbaukurs geben (zum Untersuchungsgegenstand und -design siehe Kapitel 6). Da ich im Theorie-Teil meiner Arbeit bereits ausführlich Zwischenresümees zu den jeweiligen Teilkapiteln gezogen habe, werde ich an dieser Stelle aus zwei Gründen keine Zusammenfassung des Theorie-Teils ergänzen: Erstens wäre eine wiederholte Zusammenstellung angesichts der erwähnten Zwischenresümees weitgehend redundant und zweitens integriere ich ohnehin die wesentlichen Erkenntnisse des Theorie-Teils in den zweiten Schritt dieses Abschlusskapitels. Denn im Anschluss an den Überblick zu den Ergebnissen meiner Evaluationsstudie werde ich unter Punkt 11.2 weiterführende Überlegungen anstellen im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, welchen Beitrag Blended Learning zur LFB leisten kann. Zuletzt schließe ich meine Dissertation mit einem generellen Ausblick unter Punkt 11.3 ab.

11.1 Überblick zu den Ergebnissen der Evaluationsstudie

Im empirischen Teil meiner Arbeit habe ich meine Ergebnisse zur Evaluation des Aufbaukurses vorgestellt (zum Untersuchungsgegenstand siehe Punkt 6.1). Dazu habe ich vier verschiedene Erhebungen durchgeführt, um den Aufbaukurs aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können (zum Untersuchungsdesign siehe Punkt 6.2). Den nachfolgenden Überblick zu den Ergebnissen aus den vier Erhebungen habe ich ähnlich strukturiert wie die Darstellung der Abschlussevaluation, da diese die zentrale Erhebung darstellt (siehe hierzu Kapitel 7). So resümiere ich nochmals über die Charakteristik der Aufbaukurs-Absolventen, die Bewertung und die Auswirkungen des Aufbaukurses sowie die Einflussfaktoren auf den Teilnahmeerfolg, wobei ich, wie schon erwähnt, dabei die Erkenntnisse aus allen Erhebungen integriere.

Charakterisierung der Aufbaukurs-Absolventen

Bezüglich der **soziodemographischen Daten** zeigt sich: Unter den Befragten des Aufbaukurses sind die Frauen in der Mehrheit, wenngleich der Frauenanteil in manchen Subgruppen, etwa bezüglich der Schulform, stark schwanken kann. Die Altersstruktur ist unter den Befragten recht gleichmäßig verteilt, wobei die über 40-jährigen die Mehrheit bilden. Daneben ist noch festzustellen, dass aus allen Schulformen Befragte vertreten sind und diese überwiegend aus fünf Bundesländern stammen (siehe Punkt 7.2.1.1).

Als **Teilnahmemotive** werden hauptsächlich technisches und methodisch-didaktisches Interesse genannt. Für diejenigen zwei Drittel der Befragten, die zuvor den Grundkurs absolviert haben, spielt auch die gute Erfahrung damit eine wichtige Rolle (siehe Punkt 7.2.1.2). Aus der Didacta-Umfrage wissen wir, dass eine Präferenz für Blended Learning und für autodidaktisches Lernen mit einem höheren Interesse am Aufbaukurs verbunden ist, jedoch ist diese Tendenz eher schwach (siehe Punkt 9.2.3).

Zusätzlich zeigt sich, dass etliche der Befragten bereits **Vorerfahrung im Medienbereich** mitbringen (siehe Punkt 7.2.1.2). So sind bereits über drei Viertel der Befragten im Rahmen von Fortbildungsaktivitäten mit E-Learning in Berührung gekommen. Dennoch kennt oder nutzt weniger als ein Fünftel der Befragten andere Lernplattformen als diejenige des Aufbaukurses. Es ist also davon auszugehen, dass sich die relativ hohe E-Learning-Erfahrung der Befragten vor allem auf die Nutzung von Offline-Elementen stützt. Daneben gibt mit zwei

Dritteln ein Großteil der Befragten an, schon vor der Aufbaukurs-Teilnahme mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet zu haben. Auch in der Didacta-Befragung zeigt sich, dass Befragte, die beim Medieneinsatz geübt sind, beide Kurse öfter kennen und auch häufiger Teilnehmer waren. Wer öfter mit digitalen Medien im Unterricht arbeitet, der ist nach den Ergebnissen der Didacta-Befragung tendenziell auch mehr der Meinung, dass beim Medieneinsatz spezielle Methoden erforderlich sind. Mit dieser Einschätzung wiederum geht auch der Wunsch nach mehr Fortbildung einher – hier schließt sich der Kreis der Wechselwirkungen (siehe Punkt 9.2.2).

Eine besondere Gruppe der Befragten sind die **Mentoren**. Sie unterscheiden sich in mehreren Punkten von den Teilnehmern: Hoch ist z. B. die Männerquote bei den Mentoren; sie beträgt beinahe 70% (siehe Punkt 7.2.1.1). Die Mentoren-Befragung offenbart, dass 49% der dort Befragten Mentor wurden, weil sie im Kollegium Interesse für diese Fortbildung wecken wollten; 41% wollten ihre Kollegen unterstützen; die übrigen Befragten führen sonstige Gründe an, etwa die persönliche Zusatzqualifizierung (siehe Punkt 8.2.1). Anders als die „normalen“ Teilnehmer kennen und nutzen über ein Drittel der Mentoren weitere Lernplattformen; ihre E-Learning-Erfahrung dürfte also breiter sein. Allerdings kann hier ein Zusammenhang damit bestehen, dass sich bei den Mentoren ein eher naturwissenschaftlich-technisches Fächerprofil zeigt und Informatik an vorderster Stelle liegt (siehe Punkt 7.2.1.1).

Bewertung des Aufbaukurses

Wie hoch ist die Akzeptanz bei Lehrern, sich auf eine Blended Learning-Fortbildung wie den **Aufbaukurs** einzulassen (zum Kriterium der Akzeptanz siehe u. a. Punkt 7.1)? Der Aufbaukurs hat über drei Vierteln der Befragten gut gefallen und sie würden ihn weiterempfehlen. Außerdem erhalten die Komponenten Online-Lernen und Teamlernen gute Noten (siehe Abbildung 16). Vor allem die Flexibilität des Blended Learning-Ansatzes wird sehr gut bewertet. Auch der Aspekt des arbeitsbegleitenden Lernens bewährt sich; hier sind die positiven Urteile allerdings etwas zurückhaltender (siehe Punkt 7.2.2.3). Kooperation wird nicht nur gelobt, sondern auch praktiziert: Beinahe 60% der Befragten haben mit mindestens drei oder mehr Kollegen während der Fortbildung zusammengearbeitet und dabei im Durchschnitt fast zwölf Stunden für die Teamarbeit aufgewendet. Im Vergleich dazu liegt die durchschnittliche Stundenzahl für die Selbstlernphase bei über 16 und für die Unterrichtserprobung bei fast zehn Stunden (siehe Punkt 7.2.2.1).

Einen wichtigen Beitrag zu diesem positiven Gesamtbild leisten zum einen die Trainingsplattform und zum anderen die Mentoren. Die Usability der **Trainingsplattform** ist weitgehend gegeben, auch wenn die Gesamteinschätzung etwas gedämpft ist (siehe Punkt 7.2.2.4). Sehr positiv dagegen sehen die Einschätzungen aus, wenn man spezifische Aspekte der Plattform in den Blick nimmt: Die Oberflächengestaltung trifft auf hohe Zustimmung. Die Qualität der Inhalte wird von drei Vierteln der Befragten als gut bezeichnet. Die beiden methodischen Ansätze „Lernpfad“ und „Lernidee“ werden sogar von mehr als drei Vierteln der Befragten begrüßt. Dennoch könnte die Trainingsplattform alleine kaum den Aufbaukurs tragen. So betonen mehr als vier Fünftel der Befragten, dass es wichtig ist, die Trainingsplattform in ein Fortbildungskonzept einzubinden. Es zeigt sich: Je mehr Teilnehmer andere Plattformen kennen und nutzen, umso schlechter fällt das Gesamturteil speziell über die Usability aus. Allerdings schneiden in dieser Gruppe der Plattform-Nutzer spezifische Aspekte wie die Inhaltsqualität oder die Lernpfad-Methodik besser ab als bei den weniger erfahrenen Befragten (siehe Punkt 7.2.2.4). Die **Mentoren** erhalten von den Befragten ebenfalls gute Noten: Über zwei Drittel der Befragten finden sowohl die Unterstützung durch die Mentoren als auch deren

Aufgaben grundsätzlich wichtig. Erfreulich ist, dass die Mentoren ihre Funktion aus Sicht der Befragten auch zufriedenstellend ausfüllen. Die Mentoren selbst runden dieses positive Bild ab: Knapp zwei Drittel der befragten Mentoren haben das Gefühl, an ihrer Schule etwas bewirkt zu haben (siehe Punkt 7.2.2.2).

Auswirkungen des Aufbaukurses

Mit dem Aufbaukurs sollen u. a. die **Medien- und Methodenkompetenz** der Teilnehmer gesteigert werden. Dieses Ziel wird laut Selbsteinschätzung offensichtlich gut erreicht, z. B. bekunden vier Fünftel der Befragten, nach dem Aufbaukurs mehr Ideen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu haben (siehe Punkt 7.2.3). Des Weiteren soll der Aufbaukurs dabei helfen, Kooperations- und Evaluationsfähigkeiten auszubauen, was ebenfalls weitgehend gelingt (siehe Abbildung 17). Gleichwohl sollte dies mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden, denn: Es ist unter den Befragten nicht nur unbestritten, dass diese beiden Kompetenzen für den Lehrerberuf sehr wichtig sind, sie werden auch praktiziert. Das kann zur Folge haben, dass hier dem Aufbaukurs weniger Effekte zugesprochen werden bzw. dass weniger Spielraum für Verbesserungen besteht. Im Übrigen sind die Frauen unter den Befragten tendenziell aufgeschlossener für Evaluation und Kooperation als die Männer.

Kompetenzen der genannten Art sind allerdings kein Selbstzweck. Letztlich geht es darum, mittels Kompetenzaufbau die **Unterrichtsqualität** (im weiteren Sinn, also über den Medieneinsatz hinaus) zu steigern und positive Wirkungen bei den Schülern zu erzielen (siehe Abbildung 13). Inwieweit diese beiden Zielrichtungen des Aufbaukurses erreicht werden, ist allerdings schwer zu ermitteln: Zum einen darf nicht vergessen werden, dass ich nur Selbsteinschätzungen der Befragten erheben kann. Zum anderen muss bedacht werden, dass Änderungen im Unterricht und bei den Schülern langfristiger Natur sind, was der Abschlussequation nicht zugänglich ist. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen können folgende Erkenntnisse aus der Abschlussbefragung abgeleitet werden: Die Ergebnisse sprechen für eine leichte Steigerung der Unterrichtsqualität infolge des Aufbaukurses (siehe Punkt 7.2.3). Dass diese Steigerung nur leicht ausfällt, kann damit zusammenhängen, dass viele Befragte, nämlich 63%, angeben, schon vor der Teilnahme am Aufbaukurs mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet zu haben. Unter den Befragten, die solche Erfahrung noch nicht besitzen, sieht das Bild anders aus: Die weniger Erfahrenen geben zu über 50% an, dass bei ihnen der Aufbaukurs einen initiierenden Einfluss auf Unterrichtsverbesserungen ausgeübt hat. Es ist also eine Art „komplementäre“ Wirkung zu konstatieren, die ähnlich bei einzelnen Subgruppen wie etwa der Einteilung nach Alter zu finden ist.

Und wie reagieren die **Schüler**, wenn im Unterricht Methoden und Medien aus dem Aufbaukurs erprobt werden? Spürbar ist für die Befragten insbesondere eine erhöhte Motivation ihrer Schüler. Ansonsten äußern sich die Befragten nur verhalten über mögliche Kompetenzsteigerungen auf Schülerseite (siehe Punkt 7.2.3).

Die genannten Effekte – das zeigen genauere Auswertungen – hängen zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Das heißt: Diejenigen Befragten, die seit der Teilnahme am Aufbaukurs digitale Medien im Unterricht einsetzen, schätzen ihren Kompetenzzuwachs am größten ein. Wie zu erwarten, berichten dagegen diejenigen, die auch nach dem Aufbaukurs nicht mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, von deutlich schwächeren Kompetenzsteigerungen. Ähnlich verhält es sich bei der beobachteten Motivationssteigerung seitens der Schüler: Vor allem diejenigen Befragten erleben ihre Schüler als motivierter, die digitale Medien im Unterricht auch tatsächlich verwenden (siehe Punkt 7.2.3).

Das **Arbeitsumfeld** der Teilnehmer weist bei alldem Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf (siehe Punkt 7.2.1.1): So ist etwa die Atmosphäre an der Schule bei den meisten Befragten gut, sowohl hinsichtlich des kollegialen Umgangs als auch im Verhältnis zu Schülern und Eltern. Auch die Zusammenarbeit zwischen den befragten Lehrern und die Unterstützung durch die Schulleitung sind nach eigenen Angaben mehrheitlich gut. Weniger positiv fällt das Urteil über die technischen und zeitlichen Ressourcen aus: Zwar ist immerhin fast die Hälfte der Befragten mit der technischen Infrastruktur an ihrer Schule zufrieden, aber über die Hälfte der Befragten äußern auch, dass ihre zeitlichen Ressourcen knapp bemessen sind. Dabei scheint eine gute technische Ausstattung bedeutsam für den Teilnahme-Erfolg zu sein. Auch die Didacta-Umfrage hat gezeigt, dass digitale Medien umso häufiger im Unterricht eingesetzt werden, je besser die technische Ausstattung der Schule bewertet wird, wobei dies nicht unbedingt ein kausaler Zusammenhang sein muss (siehe Punkt 9.2.2).

Einflussfaktoren auf den Teilnahme-Erfolg

Auf den **Teilnahme-Erfolg** am Aufbaukurs wirken sich vielfältige Faktoren aus, entweder hemmend oder fördernd (wie ich Teilnahme-Erfolg definiere, habe ich unter Punkt 7.2.4 erläutert).

Eine personale Erfolgsbedingung liegt in den Vorerfahrungen und in der persönlichen Einstellung der Befragten vor allem im Hinblick auf E-Learning: So zeigt sich, dass E-Learning-Befürworter stärker vom Aufbaukurs profitieren als Befragte, die diesem Thema eher reserviert gegenüberstehen. Befragte, die bereits über Erfahrung mit E-Learning verfügen, sind von der Tendenz her ebenfalls erfolgreicher beim Aufbaukurs (siehe Punkt 7.2.1.2). Erwartungsgemäß spielt auch die tatsächlich Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht eine erfolgsfördernde Rolle. Es kommt hinzu, dass der Teilnahme-Erfolg tendenziell höher ausfällt, wenn mehr Stunden in den Aufbaukurs investiert werden (siehe Punkt 7.2.2.1).

Positiv auf den Teilnahme-Erfolg wirkt sich zunächst auch die spürbar erhöhte Motivation der Schüler aus. Eine weitere Erfolgsbedingung ist die erlebte Unterstützung der Befragten, was auf dreifache Art geschehen kann: durch den Mentor, durch das Team (siehe Abbildung 18) und durch die Schulleitung (siehe Abbildung 19), wobei diese Aspekte häufig untereinander zusammenhängen. Dass Unterstützung erlebt wird, auf welche Weise auch immer, hat sich als besonders wichtig für eine erfolgreiche Teilnahme im definierten Sinne erwiesen. Ebenfalls relevant für den Teilnahme-Erfolg ist, dass sowohl Usability als auch Besonderheiten der Trainingsplattform positiv eingeschätzt werden (siehe Punkt 7.2.2.4). Dies wiederum ist auch davon abhängig, zu welchem Zeitraum die Befragten den Aufbaukurs absolviert haben: tendenziell fällt die Beurteilung des Aufbaukurses und der Plattform etwas besser aus, je später daran teilgenommen wurde, womit die Weiterentwicklung am Konzept und an der Online-Komponente zumindest partiell zum Tragen kommen. Nicht zuletzt sind die technischen und zeitlichen Rahmenbedingungen an der Schule für den Teilnahme-Erfolg bedeutsam, da er bei ausreichend vorhandenen zeitlichen Ressourcen sowie einer guten Infrastruktur höher ausfällt (siehe Punkt 7.2.4).

An dieser Stelle lassen sich die Erkenntnisse aus der Evaluation mit einigen Daten aus der **Erhebung der Rahmenbedingungen** in den Ländern ergänzen (zur Intention und Methodik dieser Erhebung siehe Punkt 10.1). Wie zu erwarten, weichen die Rahmenbedingungen in den Ländern stark voneinander ab, etwa im Hinblick auf organisatorische Aspekte (siehe Punkt 10.2.1) oder bezüglich der Mentoren-Qualifizierung (siehe Punkt 10.2.2). Deshalb habe ich zunächst nur diejenigen fünf Länder genauer untersucht, die im Sinne hoher Zertifizierungszahlen vergleichsweise erfolgreich sind (siehe Punkt 10.2.4). Diese Länder haben mehrere

Gemeinsamkeiten, z. B. haben vier von fünf Ländern früh zu Projektbeginn der Intel-Fortbildungsinitiative nach einer kurzen Vorlaufphase die Umsetzung des Aufbaukurses gestartet. Zudem wird in allen fünf Ländern die Mentoren-Tätigkeit finanziell honoriert. Dies könnte zur verhältnismäßig hohen Zertifizierungsquote beitragen, denn aus der Mentoren-Befragung wissen wir, dass Mentoren, die eine finanzielle Vergütung oder zeitliche Entlastung erhalten, sowohl zufriedener als auch aktiver sind (siehe Abbildung 23). Weniger bedeutsam für die Zertifizierungsquote scheint eine Fortbildungsverpflichtung zu sein, denn: Unter den fünf zertifizierungsstarken Ländern gibt es dreimal eine solche Verpflichtung und zweimal nicht. Daneben ist zu einem Vergleich von zwei aus diesen fünf Ländern u. a. zu konstatieren, dass im „erfolgreichsten“ Land (gemessen an den Kriterien Zufriedenheit, Kompetenzsteigerung und Medieneinsatz) die Teamarbeit erwartungskonform besser funktioniert und der Lerngewinn höher eingestuft wird als im Vergleichsland mit geringerer Zufriedenheit. Dagegen werden die zeitlichen Ressourcen im erfolgreichsten Land negativer beurteilt als im gegenübergestellten Land. Dies kann aber auch indirekt mit den ungleichen Profilen der Befragten in den beiden Ländern, etwa bezüglich des Geschlechts oder der Schulformzugehörigkeit, zusammenhängen. Oder es liegt daran, dass die Motivlage in den beiden Ländern voneinander abweicht, denn: Befragte aus dem erstplatzierten Land geben häufiger an, auch aufgrund eines aktuellen Bedarfs und wegen bildungspolitischer Vorgaben am Aufbaukurs teilzunehmen als die Befragten des letztplatzierten Landes unter den fünf „zertifizierungsstarken“ Ländern.

Alles in allem untermauern solche Ergebnisse die Erkenntnis, dass wir es hier mit komplexen Bedingungsgefügen zu tun haben, die klare Ursachenzuschreibungen ebenso verbieten wie die Zuordnung des Teilnahme-Erfolgs auf einzelne Faktoren. Es lassen sich also keine eindeutigen Einflüsse ermitteln, zumal häufig mehrere fördernde oder hemmende Faktoren parallel vorzufinden sind (siehe Punkt 7.3). Dennoch lassen sich einige Schlussfolgerungen und Empfehlungen ableiten, worauf ich abschließend unter Punkt 11.2 eingehen möchte.

11.2 Diskussion der Folgerungen

Folgerungen für den Aufbaukurs

Der Aufbaukurs in seiner Konzeption als Blended Learning-Angebot hat sich bis dato bewährt. Diese neue Form der Fortbildung stößt bei der Zielgruppe auf Akzeptanz und führt zum Lernerfolg: Die Befragten äußern sich mehrheitlich zufrieden, berichten von Erweiterungen ihrer Kompetenzen und erhöhter Motivation der Schüler im Unterricht (siehe Punkt 7.2.3). Auch wenn noch nicht alle Ziele erreicht sind, die innerhalb der LFB angestrebt werden (wobei zu beachten ist, dass die vorliegende Evaluation nicht alle Wirkungen überprüfen kann¹²²), lässt sich zusammenfassen: An der Kombination von Online-Lernen, Teamlernen und arbeitsbegleitendem Lernen kann festgehalten werden (zum Konzept siehe Punkt 7.2.2.3). Ein Grund hierfür ist auch die breite Akzeptanz des Aufbaukurses unter den Absolventen, denn dies ist aufgrund der Messbarkeitsproblematik zumindest ansatzweise ein Prädiktor für die LFB-Wirksamkeit (siehe Punkte 4.2.2 und 5.2.3.1). Dieses Konzept auszubauen und fortzuführen würde sich lohnen: Es erweist sich als praktikabel und ist aus theoretischer Sicht sowie vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse der letzten Jahre empfehlenswert, worauf ich weiter unten noch genauer eingehen werde.

¹²² Dies liegt an einer generellen LFB-Messbarkeitsproblematik, welche ich unter Punkt 4.2.1 erläutert habe.

Keinen nennenswerten Veränderungsbedarf gibt es darüber hinaus bei der Qualität (und damit wohl auch beim Zustandekommen) der Inhalte. Verbesserungspotenzial zeigt sich dagegen bei der Usability der Plattform, zumal die Benutzerfreundlichkeit ein wichtiges Element mediengestützter LFB ist (siehe Punkte 5.2.2.2 und 7.2.2.4). Darüber hinaus ließe sich die Komponente des arbeitsbegleitenden Lernens stärken, da dies auch von Lehrkräften gewünscht wird (siehe Punkte 5.2.2.3 und 7.2.2.3). Zudem habe ich mehrfach auf die Bedeutung der Mentoren verwiesen (siehe z. B. Punkte 7.2.2.2, 7.3 und 11.1), insbesondere vor dem Hintergrund, dass Unterstützung bei mediengestützter LFB von zentraler Bedeutung ist (siehe Punkt 5.2.2.2).

Bei meinen Erhebungen wird allerdings auch deutlich, dass eine große Gruppe unter den Befragten bereits eine Affinität zu E-Learning und digitalen Medien aufweist. Und diese Gruppe ist deutlich zufriedener und profitiert etwas stärker vom Aufbaukurs als diejenigen Befragten, die geringere Vorerfahrung besitzen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Vorerfahrungen für den Lernerfolg Voraussetzung sind. Vielmehr ist es so, dass gerade diejenigen Befragten, die seit der Teilnahme am Aufbaukurs mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, über einen vergleichsweise größeren Zuwachs an Medienkompetenz berichten (siehe Punkt 7.2.1.2). Daraus folgt für mich, dass es mehr Anstrengung bedarf, auch diejenigen Lehrer für den Aufbaukurs zu gewinnen, deren Erfahrungen mit dem Lernen und Lehren mit digitalen Medien noch gering sind. Dies ist umso wichtiger, als auch die Didacta-Umfrage gezeigt hat, dass der Aufbaukurs noch weitgehend unbekannt ist (siehe Punkt 9.2.4). Wenn er bekannt ist, dann wiederum bei denen, die E-Learning-Erfahrung haben. Ob dies allein eine Frage des Marketings ist und welche Rolle dabei länderspezifische Besonderheiten spielen, ist allerdings nicht abschließend zu klären. Zumindest rate ich den Aufbaukurs-Verantwortlichen, durch besseres Marketing mehr Lehrer sowohl zur Teilnahme als auch zur Zertifizierung zu motivieren. Dabei sollten vor allem die bisher ermittelten Wirkungen und Potenziale seriös kommuniziert werden. Zudem wäre es wünschenswert, die Attraktivität der Zertifizierung zu erhöhen. In der qualitativ orientierten Nachfolgeuntersuchung zu meiner Evaluationsstudie lassen sich hierzu Faktoren zur Gestaltung von Aufbaukurs-Informationsveranstaltungen finden (REINMANN, HÄUPTLE & SCHIPFEL, 2007, S. 12f).

Die von mir ermittelten Erfolgs- bzw. Hemmfaktoren auf Akzeptanz und Wirkungen des Aufbaukurses sind vor allem externe Faktoren, und diese lassen sich nicht unmittelbar durch den Aufbaukurs selbst beeinflussen (siehe Punkt 7.2.4). Dies engt die Möglichkeiten ein, den Erfolg des Aufbaukurses durch Änderungen direkt am Fortbildungsangebot zu erhöhen. Vielmehr bedarf es Überlegungen, wie sich das Ressourcenmanagement an den Schulen im Zusammenhang mit dem Aufbaukurs verbessern lässt. Personelle, soziale, technische und zeitliche Ressourcen haben großen Einfluss auf eine erfolgreiche Implementation des Aufbaukurses, wie auch REINMANN ET AL. (ebd., S. 17f) bestätigen. Deshalb erscheint es mir sinnvoll, diesen Aspekt stärker als bisher in das Gesamtkonzept des Aufbaukurses mit aufzunehmen. Mir ist bewusst, dass dies die Anforderungen an die „Macher“ eines Fortbildungsangebots möglicherweise übersteigt, denn mit der Implementationsfrage begibt man sich geradewegs in schulpolitische Entscheidungsbereiche. Da laut REINMANN ET AL. (ebd., S. 9f) erkennbar ist, dass schulpolitische Entwicklungen den Aufbaukurs beeinflussen, halte ich es infolgedessen für empfehlenswert, diese Herausforderungen aktiv anzugehen. Ein wichtiger Baustein könnte dabei eine spezifische LFB für die Schulleitungen sein, wird doch immer wieder die Bedeutung der Schulleitung in der LFB-Diskussion betont (siehe Punkte 2.5 und 4.2.3).

Folgerungen bezüglich Blended Learning in der LFB

Selbstverständlich kann man nicht von der Evaluation eines einzigen Blended Learning-Angebots auf die gesamte Palette derzeit verfügbarer LFB-Angebote unter Einsatz digitaler Medien schließen. Die vergleichsweise hohe Fallzahl von fast 5000 befragten Lehrern in Kombination mit den theoretischen Erörterungen im Theorie-Teil und mit Erkenntnissen aus den weiteren (kleineren) Umfragen sowie anderen Studien lassen aber zumindest Annahmen über Chancen und Grenzen des Blended Learning in der LFB zu.

Der Blended Learning-Ansatz erleichtert es durch seine Flexibilität, einen mitunter geforderten LFB-Verbund zu realisieren, womit es auch gelingen könnte, neben den unterschiedlichen LFB-Ebenen auch die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung besser miteinander zu verzahnen (siehe Punkte 2.3.3.4, 2.5 und 5.2.3.1). Darüber hinaus ermöglicht mediengestützte LFB im Rahmen von Blended Learning u. a. individuelles und bedarfsgerechtes Lernen, wodurch manche der für die LFB-Didaktik proklamierten Gestaltungsprinzipien berücksichtigt werden können (siehe Punkte 2.4.2 und 5.2.2.1). Hierzu zählen auch Aspekte wie Praxis- und Erfahrungsbezug, welche wiederholt von Lehrkräften als LFB-Präferenzen geäußert werden (siehe Punkte 3.2). Speziell beim Aufbaukurs kommt hinzu, dass durch Praxisnähe und Unterrichtsmaterialien wichtige Bedingungen für eine LFB-Wirksamkeit erfüllt werden, wobei diese beiden Kriterien auch im Zusammenhang mit Gestaltungsempfehlungen für mediengestützte LFB genannt werden (siehe Punkte 4.2.3 und 5.2.2.3).

Die Mischung aus online-gestütztem Lernen einerseits und Präsenz-Elementen andererseits ist somit ein gangbarer und sinnvoller Weg auch in der LFB. Dabei erweisen sich solche Präsenz-Elemente als besonders erfolgreich, die einen unmittelbaren Bezug zum Unterrichtsalltag und zum Bedarf der Lehrenden herstellen und diesen auch in das Fortbildungskonzept explizit einbetten. Darüber hinaus ist Teamarbeit von Fortbildungsteilnehmern nicht nur erwünscht, sie wird auch tatsächlich praktiziert, zumal damit an die historischen Wurzeln von LFB, der kollegialen Selbsthilfe, angeknüpft wird (siehe Punkte 2.3.1 und 7.2.2.1). Zusätzlich kann über den gegenseitigen Erfahrungsaustausch, welcher von Lehrkräften oftmals gewünscht wird, besser der Herausforderung bezüglich nachhaltiger LFB begegnet werden (siehe Punkte 2.5 und 3.2.3). Hierbei kommen vermutlich auch die Potenziale von schilf zum Tragen; zudem kann schilf die Kooperation im Kollegium verbessern, wie Wirksamkeitsstudien nahelegen (siehe Punkte 2.3.3.2 und 4.2.2)¹²³.

Diese Kombination aus Teamlernen, arbeitsbegleitendem Lernen und online-gestütztem Lernen ist also über die Schularten hinweg eine empfehlenswerte Vorgehensweise, wobei es sich bewährt hat, das Unterrichtsfach wie im Aufbaukurs geschehen als Ausgangspunkt heranzuziehen (siehe Punkte 3.7 und 5.2.4). Die bei der Didacta-Umfrage erhobenen Präferenzen legen nahe, dass dies auch für diejenigen Lehrer tendenziell gilt, die sich noch nicht aktiv an einem Blended Learning-Angebot beteiligen (siehe Punkt 9.2.3). Zudem stößt LFB in einem Blended Learning-Szenario auf ein generelles Interesse von Seiten der Lehrkräfte (siehe Punkt 5.2.2.3 und Abbildung 25). Außerdem kann mittels Blended Learning manchen der veranstaltungsbedingten Hinderungsgründe entgegengewirkt werden (siehe Punkt 3.6.5).

Wichtig aber ist, die Potenziale der Nutzung digitaler Medien in der Lehrerfortbildung besser zu kommunizieren: Der durchgehende Befund, dass Initiativen wie der Aufbaukurs vor allem Lehrende ansprechen, die sich ohnehin schon Gedanken zum Einsatz digitaler Medien in der Bildung (in welcher Form auch immer) machen oder diesbezüglich aktiv sind, weist deutlich

¹²³ Zur schulinternen Umsetzung des Aufbaukurses lassen sich bei REINMANN ET AL. (ebd., S. 26f) Empfehlungen finden.

darauf hin, dass von einer Breitenwirkung sowohl medienbezogener als auch -gestützter LFB noch lange nicht die Rede sein kann. Denn es ist unbestritten, dass Medien relevant für die Schule sind und etliche Potenziale für die Schul- sowie Unterrichtsentwicklung in sich bergen, dies jedoch noch nicht hinreichend ausgeschöpft wird (siehe Punkte 5.1.1 und 5.1.4). So ist es aber zumindest notwendig, dass Lehrkräfte Medienkompetenz vermitteln können, und hierzu ist medienbezogene LFB erforderlich, selbst wenn Lehrer als durchaus medienerfahren anzusehen sind (siehe Punkte 5.1.5 und 5.2.1). Hier sind also Aufklärungsbedarf und mehr Chancen gefragt, um die eigenen Medienerfahrungen zu vertiefen. Gerade die kohärente Verbindung von Ziel und Methode in einer LFB-Veranstaltung gilt als erfolgsfördernd für den LFB-Transfer (siehe Punkte 2.4.2 und 5.2.2.2). Dies ist letztlich die einzige Möglichkeit, den Stellenwert der digitalen Medien sowohl im Unterricht als auch in der Fortbildung auf ein realistisches Fundament zu stellen, damit die ohnehin schon positiven Effekte von medienbezogener wie -gestützter LFB, etwa hinsichtlich der Medienkompetenz der Teilnehmer, noch besser ausfallen (siehe Punkte 5.2.1 und 5.2.2.3). Gleichwohl ist zu beachten, dass damit manche Anforderungen an Teilnehmer und Fortbildner einhergehen. Unabhängig davon ist zusätzlich zu betonen, dass digitale Medien keinen Selbstzweck darstellen, sondern als ein Impuls aufzufassen sind, sowohl LFB als auch die Vorstellung von Unterrichtsqualität (als ein wesentliches Ziel von LFB) zu reflektieren. Nicht unbedeutend ist dabei, dass der LFB-Prozess möglichst evaluativ begleitet wird, da so über die Optimierungsfunktion der LFB-Evaluation sukzessive die einzelne Maßnahme verbessert werden kann, was nicht zuletzt im Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich geworden ist, denn der Aufbaukurs ist im Evaluationszeitraum u. a. aufgrund der Evaluationsergebnisse erfolgreich weiterentwickelt worden (siehe Punkte 4.1.2 und 7.2.4). Daneben ist zugleich der Erkenntnisgewinn infolge zukünftiger LFB-Untersuchungen und LFB-Evaluationen ein zentrales Element für die weitere LFB-Erforschung.

11.3 Ausblick

Zu Beginn meiner Dissertation bin ich eingestiegen mit den Herausforderungen, vor denen das Schulsystem und somit auch Lehrkräfte als dessen zentrale Schlüsselfiguren angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse stehen, woraus sich eine Bedeutungszunahme der LFB ergibt. Nachdem ich mich im ersten Teil der vorliegenden Arbeit ausführlich mit LFB von den theoretischen Zusammenhängen her auseinandergesetzt und im zweiten Teil eine Evaluationsstudie zu einer mediengestützten LFB durchgeführt habe, möchte ich zum Ende meiner Arbeit einige Überlegungen als Ausblick anschließen.

Es ist erkennbar geworden, dass LFB auf eine lange Geschichte zurückblicken kann und es hat sich gezeigt, dass viele Fragestellungen der LFB-Diskussion nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben. So ist nach wie vor bedeutsam, dass in der LFB eine Balance hergestellt wird zwischen subjektivem Bedürfnis und „objektiven“ Bedarf, um einer einseitigen Fixierung der LFB-Intention auf ausschließlich funktionale Aspekte vorzubeugen. Insgesamt sollte das Unterrichtsgeschehen den Ausgangs- und Zielpunkt von LFB bilden. Über die kollegiale Auseinandersetzung hierüber kann mittels eines angeleiteten Erfahrungsaustausches eine höhere Lehrer-Professionalität erreicht werden. Letztlich entscheidend ist es in meinen Augen, die Berufszufriedenheit sowie die Motivation der Lehrkräfte über LFB zu steigern. Dadurch kann erreicht werden, dass die Unterrichtsqualität verbessert und infolgedessen die Lernleistung der Schüler optimiert wird, also Letzteres als finales Ziel schulischer Aktivitäten indirekt über LFB anvisiert wird. Auf diesem Weg kann meiner Meinung nach auch der Anforderung nach LFB-Nachhaltigkeit begegnet werden, wobei dies zusätzlich durch begleitende

Transfermaßnahmen flankiert werden sollte. Denn jenseits aller Messbarkeitsproblematik zur LFB-Wirksamkeit erscheint es naheliegend, über die gesteigerte Berufszufriedenheit der Lehrer positiven Einfluss auf den Unterricht und damit auf die Schüler nehmen zu können. In diesem Zusammenhang ist es zusätzlich denkbar, über verschiedene Gratifikationsmöglichkeiten die LFB-Aktivität weiter anzuregen.

Ein weiterer Nebeneffekt der gesteigerten Berufszufriedenheit könnte sein, dass dadurch das Lehrerbild in der Öffentlichkeit verbessert wird, was wiederum der Atmosphäre im Umfeld der Schule zuträglich sein dürfte. Damit könnte eine weitere elementare Voraussetzung für eine hohe Unterrichtsqualität erfüllt werden, dass nämlich die schulischen Rahmenbedingungen förderlich für die Lernprozesse aller Beteiligten auszurichten sind. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Schulleitung, weshalb hierzu spezifische LFB-Angebote konzipiert werden sollten. Darüber hinaus bildet das Konzept der Schulentwicklung einen weiteren Baustein, um u. a. kollegiale Kooperation anzustoßen, die Isolation der Lehrkräfte aufzubrechen sowie eine Öffnung der Schule voranzutreiben, wozu es nicht zuletzt einer größeren Eigeninitiative und Autonomie der einzelnen Schule bedarf.

Durch die Öffnung der Schule wird es auch möglich, einen produktiven Umgang mit den Entwicklungen der oftmals beschworenen Mediengesellschaft zu finden. Denn es ist unbestritten, dass Schüler vielfältigen Medieneinflüssen ausgesetzt sind und daher zu einem kompetenten Umgang u. a. mit digitalen Medien befähigt werden sollten. Auch wenn dabei Eltern die erste Instanz darstellen, so kann sich die Schule diesem gesellschaftlichen Auftrag nicht verwehren, um diese „neue“ Kulturtechnik zu vermitteln. Zudem sind Lehrer keineswegs unerfahren im Medienumgang, wie es ihnen häufig unterstellt wird. Allerdings besteht großer Bedarf an medienbezogener wie auch an mediengestützter LFB, da mediendidaktische Kenntnisse erforderlich sind, um die Potenziale digitaler Medien im Unterricht nutzen zu können, zumal gerade eigene Lernerfahrung über und mit Medien für deren pädagogische Einsatzmöglichkeiten sensibilisieren. Der in meiner Arbeit untersuchte Aufbaukurs kann hierbei als ein erfolgreiches Beispiel dienen, denn der innovative Ansatz, über eine onlinegestützte, teambasierte und arbeitsbegleitende LFB Reflexionsprozesse anzuregen, hat sich weitgehend bewährt; ferner kann über die dabei praktizierte Public Private Partnership der zunehmenden Mittelknappheit öffentlicher Haushalte begegnet werden. Es ist zugleich deutlich geworden, dass die Unterstützung der Teilnehmer, etwa durch Kollegen oder die Schulleitung, ein wesentlicher Erfolgsfaktor bei mediengestützter LFB ist.

Gleichwohl kann eine LFB wie der Aufbaukurs lediglich als ein erster Impuls angesehen werden, der sensibilisiert für die veränderte Lehrer-Rolle infolge jener schulischen Lernsettings, welche zukünftig verstärkt auf Individualisierung und Differenzierung abzielen sollten. Hierin ist der Lehrer eher als Begleiter und Moderator des Lernprozesses seiner Schüler gefordert. Außerdem geht damit einher, dass Assessmentverfahren zur Lern-Diagnose und Leistungsbewertung anzupassen sind. Ein solches Verständnis von Schule und Unterricht ist übrigens unabhängig von digitalen Medien, diese können aber zumindest als Ausgangspunkt für künftige Entwicklungen fungieren.

Literaturverzeichnis

- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (1990). Der nebenamtliche Lehrerfortbildner. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 79–89). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Alphéus, S., Hantelmann, B., Weidel, E. & Worms, B. (1990). Lehrerfortbildung durch Multiplikatoren: Verordnete Fortbildung von 'oben' nach 'unten'? In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 389–410). Hildesheim: Olms.
- Altrichter, H. (1984). Lehrerfortbildung als Sicherung und Ausbau des Erfahrungswissens von Lehrern. In F. Eder & G. Khinast (Hrsg.), *Reihe sozialwissenschaftliche Materialien: Vol. 4. Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen*. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer (S. 62–85). Linz: Trauner.
- Altrichter, H. (1992). Entwicklungsperspektiven der Lehrerfortbildung: Einige Überlegungen. In Pädagogisches Institut des Landes Tirol (Hrsg.), *Schule und Leben: Sondernummer. Lehrerfortbildung in der Zukunft. Bildungsplanung im Umbruch* (S. 59–65). Innsbruck: eggerdruck.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001). Empfehlungen des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung, 1. Bonn. Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band01.pdf> (Stand: 07.07.2006).
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002). *Expertenberichte des Forum Bildung*. Ergebnisse des Forum Bildung, 3. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung. Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band03.pdf> (Stand: 07.07.2006).
- Aregger, K. & Lattmann, U. Peter (1976). Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung: Ein integrierter Ansatz. In K. Aregger (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche* (S. 57–118). Weinheim und Basel: Beltz.
- Aregger, K. (1979). Projektorientierte Lehrerfortbildung. In W. Weibel (Hrsg.), *Bildungswesen aktuell. Lehrerfortbildung - Variante CH. Aufsätze und Thesen zu Wesen und Weg der Lehrerfortbildung* (S. 62–73). Zürich: Benziger.
- Aregger, K. (Hrsg.) (1976). *Lehrerfortbildung: Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Arenhövel, F. & Mühlhausen, U. (1998). Die vergleichende Analyse von Computerprogrammen und herkömmlichen Lernmedien - ein Weg zur (fach-) didaktischen Sensibilisierung. In U. Mühlhausen (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Vol. 51. Universitäre Lehrerfortbildung. Konzeption und Beispiele* (S. 72–87). Hannover: Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I.
- Arlt, W., Döbrich, P. & Lippert, G. (1981). *Modellversuche zur Lehrerfort- und -weiterbildung: Bericht über eine Auswertung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Asselmeyer, H., Beckmann, M., Behrens, P., Oelker, B. & Priewe, A. (Hrsg.) (2001). *Virtuell oder real?: Perspektiven zur Überwindung einer irreführenden Alternative in der Lehrerfortbildung*. nli-Drucksache. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik.
- Aufenanger, S. (o. J. [1999]). *Grundschule und Computer*. o. O. (Endbericht). Internet: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/pdf/ar0004.pdf> (Stand: 17.07.2006).
- Aufenanger, S. (1999). Lernen mit neuen Medien - Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. *Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 23 (4), 4–8. Internet: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_lernen_neue_medien_forschungsergebnisse_00.pdf (Stand: 17.07.2006).
- Aufenanger, S. (2004). *Evaluation der Pilotphase von „Intel Lehren für die Zukunft - Aufbaukurs“ (Intel II-Projekt): Abschlußbericht*. Hamburg: Universität Hamburg (unveröffentlichtes Dokument).
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E. & Rürup, M., et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich. Internet: http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf (Stand: 29.03.2007).
- Baacke, D., Hugger, K.-U. & Schweins, W. (o. J. [1999]). *Neue Medien im Lehramtsstudium*. Internet: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F14-28371871/bst/HSNWNeueMiLehramtsst.pdf> (Stand: 23.09.2007).
- Balster, K. & Schreiber, H. (1990). Lehreraussagen zur Fortbildung: Befragung zur Effektivität der lokalen Lehrerfortbildung im Fach Sport in zwei Großstädten. *sportunterricht*, 39 (7), 264–269.
- Baumann, R. & Genger, A. (1978). Lehrerfortbildung - Lernen für die Praxis?: Zur Forschungslage in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (3), 373–382.
- Baumert, J. & Hopf, D. (1980). *Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die Berliner Gesamtschulen: Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern*. Studien und Berichte, 41. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Internet: <http://edoc.mpg.de/237176> (Stand: 29.03.2007).
- Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). *E-Learning Praxishandbuch: Auswahl von Lernplattformen (Marktübersicht - Funktionen - Fachbegriffe)*. Innsbruck: Studienverlag.
- Baumgartner, P., Häfele, H., Maier-Häfele, K. & Kalz, M. (2004). *Content Management Systeme in e-Education: Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten*. Innsbruck: Studienverlag.

- Bax, M. & Thiele, M. (1998). Erfahrungen mit und Ansprüche an die Universitäre Lehrerfortbildung aus der Sicht befragter Lehrerinnen und Lehrer. In U. Mühlhausen (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Vol. 51. Universitäre Lehrerfortbildung. Konzeption und Beispiele* (S. 32–46). Hannover: Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I.
- Beck, C., Ullrich, H. & Schanz, R. (1995). *Fort- und Weiterbildungsinteressen von Lehrerinnen und Lehrern in Rheinland-Pfalz: Ergebnisse einer Befragung*. Schriftenreihe des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung, Heft 59. Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Beck, C., Ullrich, H. & Schanz, R. (1997). *Fort- und Weiterbildungsinteressen von Lehrerinnen und Lehrern unter biographischem Aspekt: Eine repräsentative Befragung*. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 37. Oppenheim: Schmid und Druck.
- Beck, E. & Humpert, W. (2002). Intranet-basierte Unterstützung von Junglehrpersonen: Das Pädagogische Praxisnetz (PPN). *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2 (3), 26–37.
- Becker, F. Josef E. (1983). Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsentscheidungen. *Unterrichtswissenschaft*, 11 (3), 264–275.
- Becker, F. Josef E. (1990). Aufgabenfelder und Zukunftsaufgaben der Lehrerfortbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 55–83). Hildesheim: Olms.
- Behrens, U. (2002). Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learning sichern. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2 (3), 62–65.
- Belbenoit, G. (1979). *Die Lehrerfortbildung in der Europäischen Gemeinschaft*. Sammlung Studien Bildungsreihe, 8. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Berkmüller, H. (1990). Regionale Lehrerfortbildung in Bayern - unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 113–119). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Bessoth, R. (2007). *Wirksame Weiterbildung: Eine Literaturrecherche*. Pädagogik bei Sauerländer : Forum. Oberentfelden: Sauerländer.
- Bickel, P. & Christen, W. (1979). Fortbildung der Volksschullehrer. In W. Weibel (Hrsg.), *Bildungswesen aktuell. Lehrerfortbildung - Variante CH. Aufsätze und Thesen zu Wesen und Weg der Lehrerfortbildung* (S. 31–40). Zürich: Benziger.
- Bienengräber, U. & Vorndran, O. (2002). Welche Fortbildung wollen Lehrerinnen und Lehrer? Eine Umfrage im "Netzwerk Medienschulen". *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 32–33.

- Bienengräber, U. & Vorndran, O. (2003). Individuelle, schulinterne Lehrerfortbildung für die Integration der neuen Medien in den Unterricht. In O. Vorndran & D. Schnoor (Hrsg.), *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 327–335). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15221_15222_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Blobner, E. & Häring, L. (1981). Der Beitrag der Lehrgangsteilnehmers zur Planung der Lehrerfortbildung: gezeigt am Beispiel der Fragebogenauswertung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1971-1981* (S. 74–94). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Blobner, E. & Häring, L. (1990). Zur Frage der Evaluation und Akzeptanz der Lehrerfortbildung an der Akademie in Dillingen. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 135–162). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Blobner, E. (1981). Der Referent in der Lehrerfortbildung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1971-1981* (S. 131–142). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Bloch, J. Ann, Bündler, W., Frey, K. & Rost, J. (1981a). Institutionalisierte Lehrerfortbildung im naturwissenschaftlichen Bereich: Auszüge aus einer Studie zur Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 9 (1), 15–33.
- Bloch, J. Ann, Bündler, W., Frey, K. & Rost, J. (1981b). *Charakteristiken der Lehrerfortbildung im naturwissenschaftlichen Bereich in der Bundesrepublik Deutschland*. IPN-Arbeitsberichte, 46. Kiel: Schmidt und Klaunig.
- Blömeke, S. (2001). Zur medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Folgerungen aus der aktuellen lern- und professionstheoretischen Diskussion. *MedienPädagogik*, 1 (00-2). Internet: <http://www.medienpaed.com/00-2/bloemeke1.pdf> (Stand: 07.07.2006).
- Blömeke, S. (2002). Was ist ein gutes Medienprojekt? Annäherungen aus lehr- lerntheoretischer und empirischer Sicht. In O. Vorndran (Hrsg.), *Tipps und Tricks für Medienprojekte im Unterricht. Erfahrungen aus dem Netzwerk Medienschulen* (S. 9–21). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15219_15220_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Bofinger, J. (2004). *Neue Medien im Fachunterricht: Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern*. Donauwörth: Auer.
- Bofinger, J. (2007). *Digitale Medien im Fachunterricht: Schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand*. Donauwörth: Auer.

- Bohl, T. (2003). Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung: Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vorndran & D. Schnoor (Hrsg.), *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 211–231). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Internet: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15221_15222_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Böhmer, M. (1983). *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Beltz Forschungsberichte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohnenkamp, H., Dirks, W. & Knab, D. (Hrsg.) (1966). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965: Gesamtausgabe*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bohnsack, F. (1990). Sinn- und Bildungsverlust - die Notwendigkeit einer Reform von Schule und die Aufgaben und Ziele schulinterner Lehrerfortbildung. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 13–23). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohnsack, F., Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). Möglichkeiten der Veränderung von Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung - Perspektiven für eine künftige Praxis, Forschung und Bildungstheorie. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 217–239). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bökenkamp, M., Hendricks, W. & Schnetter, K. (2005). *Intel® Lehren für die Zukunft. Evaluationsbericht*. Berlin: IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft e. V. Berlin.
- Bong, U. & Günther, K. (1980). Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur Lehrerfortbildung in Mathematik. *mathematica didactica*, 3, 113–128.
- Bönsch, M. & Mühlhausen, U. (1998). Entwicklung und gegenwärtige Gestalt der universitären Lehrerfortbildung. In U. Mühlhausen (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Vol. 51. Universitäre Lehrerfortbildung. Konzeption und Beispiele* (S. 12–31). Hannover: Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I.
- Bönsch, M. (1983). Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort- und -weiterbildung. *Die Deutsche Schule*, 75 (4), 314–321.
- Boos-Nünning, U. (1979). *Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft: Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern*. Monographien Ergebnisse der Sozialwissenschaften. Königstein/Ts.: Hain.
- Bosse, U. & Kranz, T. (2003). *Evaluation zweier Fortbildungsmaßnahmen für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter des Niedersächsischen Landesinstituts für Schulentwicklung und Bildung* (NLI-Berichte Nr. 70). Hannover: Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung. Internet: http://www.nibis.de/nli1/bibl/pdf/gesamt_70_internet.pdf (Stand: 23.10.2006).
- Böwer-Franke, C. & Genger, A. (1980). Lehrerfortbildung: Das Ringen um verbindliche Konzeptionen. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 156–172). Weinheim und Basel: Beltz.

- Böwer-Franke, C. (1978). Zur Situation in der institutionalisierten Lehrerfortbildung: Bemerkungen anlässlich eines Erfahrungsaustauschs von hauptamtlichen Lehrerfortbildnern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (3), 383–387.
- Brenn, H. (1984). 10 Thesen zur Lehrerfortbildung. *Erziehung & Unterricht*, 134 (2), 82–90.
- Brügelmann, H. (1980). Die englischen Teachers' Centres. Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf lokaler Ebene. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 189-203). Weinheim und Basel: Beltz.
- Brunner, J. (1976). Das Projekt als didaktische Konzeption in der Lehrerfortbildung. In K. Aregger (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche* (S. 16–56). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bülow, G. (1983). *Zum Problem der Kompetenzgewinnung für Lehrende im Medienbereich: Ausbildungsgänge zum Medienlehrer im internationalen Vergleich*. Europäische Hochschulschriften. Reihe 11, Pädagogik, Band 145. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bünder, W. & Nentwig, P. (1978). *Modelle zur Lehrerfortbildung aus neun OECD-Mitgliedsländern: Auswertung der OECD-Berichte "Innovation in In-Service Education and Training of Teachers" (INSET)*. IPN-Arbeitsberichte, 34. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001). *Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen: Gutachten zum Programm*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 90. Bonn: Bund-Länder-Komm. für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Internet: <http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/heft90.pdf> (Stand: 29.03.2007).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995). *Medienerziehung in der Schule: Orientierungsrahmen*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 44. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987). *Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 16. Bonn.
- Bürg, O. & Mandl, H. (2004). *Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen* (Forschungsberichte Nr. 167). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Internet: http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000328/01/FB_167.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Bürg, O. (2005). *Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen: Die Bedeutung von institutionellen Rahmenbedingungen, Merkmalen des Individuums und Merkmalen der Lernumgebung für die Akzeptanz von E-Learning*. Berlin: Logos.
- Bürg, O., Kronburger, K. & Mandl, H. (2004). *Implementation von E-Learning in Unternehmen - Akzeptanzsicherung als zentrale Herausforderung* (Forschungsberichte Nr. 170). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Internet: http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000444/01/FB_170.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Bürg, O., Rösch, S. & Mandl, H. (2005). *Die Bedeutung von Merkmalen des Individuums und Merkmalen der Lernumgebung für die Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen* (Forschungsberichte Nr. 173). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Internet: http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000561/01/FB_173.pdf (Stand: 07.07.2006).

- Busch, F. W. & Spelling, K. (Hrsg.) 1984. *Schulleben heute: School life today. La vie à l'école aujourd'hui*. Materialien der 8. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa. Oldenburg: Association for Teacher Education in Europe.
- Buschbeck, H. & Dobe, S. (1983). Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 11 (3), 244–254.
- Carle, U. (1997). Zur Notwendigkeit einer arbeitswissenschaftlichen Grundlegung der Lehrerbildung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: . Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Beiträge zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996 (S. 165–182). Opladen: Leske + Budrich.
- Chiout, H. (1982). Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark: Versuch eines Vergleichs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28 (6), 911–934.
- Cloer, E. (1980). Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 13–37). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dander Gutmann, R. (1992). Lehrerfortbildung in Südtirol. In Pädagogisches Institut des Landes Tirol (Hrsg.), *Schule und Leben: Vol. Sondernummer. Lehrerfortbildung in der Zukunft. Bildungsplanung im Umbruch* (S. 17–19). Innsbruck: eggerdruck.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Daus, J., Pietzner, V., Höner, K., Scheuer, R., Melle, I., Neu, C., Schmidt, S. & Bader, H. Joachim. (2004). Untersuchung des Fortbildungsverhaltens und der Fortbildungswünsche von Chemielehrerinnen und Chemielehrern. *CHEMKON*, 11 (2), 79–85.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974). *Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung: Empfehlung der Bildungskommission*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. (2003). Lehrerfortbildung im Wandel: Positionspapier. In Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hrsg.), *Siebeneichener Diskurse: Vol. 2. Spannungsfeld Lehrer(fort)bildung. Funktionen, Richtungen, Perspektiven*. Dokumentation der 14. überregionalen Fachtagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen (S. 124–147). Dresden: Saxoprint. Siehe auch im Internet: <http://www.lehrerfortbildung.de/verein/dvlfbpositionspapier.pdf> (Stand: 29.03.2007).
- Dichanz, H. & Ernst, A. (2001). *E-Learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum electronic learning*. Internet: http://www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf (Stand: 19.11.2007).
- Dichanz, H. (2002). *Wo steht die Medienpädagogik in der Schule heute?: Vortragsmanuskript*. Internet: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/dichanz_berka/dichanz_berka.pdf (Stand 29.03.2007).

- Drobig, B. (1980). Lehrerfortbildung im praxisnahen Aktionsfeld. *Bildung und Erziehung*, 33 (4), 292–305.
- Dumke, A. (1980). Die Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 78–94). Weinheim und Basel: Beltz.
- Edelhoff, C. (1988). Schulreform und die Anforderungen an den Lehrer. Aufgaben der Lehrerfortbildung. Verpflichtung oder Freiwilligkeit? *Die Deutsche Schule*, 80 (3), 324–330.
- Edelhoff, C. (1990a). Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 149–164). Hildesheim: Olms.
- Edelhoff, C. (1990b). Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 68–70). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Edelhoff, C. (1992). Ansätze der Lehrerfort- und -weiterbildung. In K. Ermert (Hrsg.), *Loccum Protokolle: Vol. 1990,63. Frühes Fremdsprachenlernen. Schulreform für Europa* (S. 71–79). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum Protokollstelle.
- Edelhoff, C. (1996). Organisation und Veranstaltungsformen von Lehrerfortbildung: Anmerkungen zur Reformdiskussion 1993 am Beispiel Hessen. In W.-P. Betz, C. Edelhoff, K. Fackiner, W. Münzinger & U. Scheffer (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Entwicklung von Schule und Beruf. 40 Jahre HILF 1951 - 1991* (S. 68–77). Bochum: Kamp.
- Eder, F. & Seyr, S. (1984). Fortbildungswünsche der Lehrer an weiterführenden Schulen. In F. Eder & G. Khinast (Hrsg.), *Reihe sozialwissenschaftliche Materialien: Vol. 4. Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer* (S. 115–137). Linz: Trauner.
- Eder, F. (1984). Problemorientierte Lehrerfortbildung. In F. Eder & G. Khinast (Hrsg.), *Reihe sozialwissenschaftliche Materialien: Vol. 4. Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer* (S. 86–114). Linz: Trauner.
- Ehmke, T., Senkbeil, M. & Bleschke, M. (2004). Typen von Lehrkräften beim schulischen Einsatz von Neuen Medien. In F. Schumacher (Hrsg.), *Innovativer Unterricht mit neuen Medien* (S. 35–66). Grünwald: FWU. Internet: http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/fwu_innovativerunterricht.pdf (Stand: 11.07.2006).
- Eicke, F.; Scholz, F.; Schröder, G. & Spindler, D. (1986): Schulnahe Lehrerfortbildung (SCHULF). Vorschläge zum Ausbau und zur Koordination der schulinternen und regionalen Lehrerfortbildung im nördlichen Regierungsbezirk Weser Ems. In R. Eicke (Hrsg.), *Materialien / Universität Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis: . Schulnahe, schulinterne, regionale, zentrale Lehrerfortbildung. (SCHULF)* (S. 47–50). Oldenburg: r-Druck.

- Eigler, G. & Nenniger, P. (1981). Lehrerfortbildungsinteressen. *Unterrichtswissenschaft*, 9 (1), 34–42.
- Eigler, G. & Nenniger, P. (1982). Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen als Beitrag zu einer Lehrerfortbildungskonzeption. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (4), 378–399.
- Eigler, G. & Nenniger, P. (1983). Möglichkeiten und Grenzen einer Interessen-orientierten Lehrerfortbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 11 (3), 227–243.
- Eikenbusch, G. (1996). *Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler.
- Ernst-Fabian, A. (2005). *Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung?: Eine Untersuchung am Fallbeispiel "FESTUM - Fernstudium Medien"*. Dissertation, FernUniversität Hagen. Hagen. Internet: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=978846621&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=978846621.pdf (Stand: 25.02.2007).
- Faber, W. (1983). Lehrerfortbildung als Erwachsenenbildung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 1983. Lehrerfortbildung. Didaktik - Organisation - Reflexion* (S. 16–36). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Faßmann, H. (1994). *Lernen Lehrer?: Eine empirische Erhebung über das Ausmaß der Lehrerweiterbildung im berufsbildenden mittleren und höheren Schulbereich, über Kritik und Verbesserungsvorschläge*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- FIM-NeuesLernen der Universität Erlangen-Nürnberg.(o. J. [2004]). *eL3: eLernen und eLehren in der Lehrer Aus- und Weiterbildung: Schlussbericht. Teilprojekt Erlangen*. Internet: http://www.fim.uni-erlangen.de/de/publikationen/publikationen3/projektbericht1/file/at_download (Stand: 14.10.2007).
- Fischer, D. (1986). *Institutionen der Lehrerfortbildung: Dokumentation zur Organisation und Struktur staatlicher und kirchlicher Lehrerfortbildung*. Dokumentation, 7. Münster: Comenius Institut.
- Fischer, D. (2000). Entwicklungsperspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Aufgaben und Beiträge kirchlicher Institute. In D. Fischer (Hrsg.), *Schriften aus dem Comenius-Institut: Vol. 2. Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung* (S. 131–145). Münster: Lit.
- Frank, D. (2002). Fortbildung online und offline: Kurse bei "Schulen ans Netz e. V.". *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 49.
- Frede, A. (1990). Lehrerweiterbildung: Ein Erfordernis der Schule. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 329–350). Hildesheim: Olms.
- Frey, K. (2000). Kann man Lehrpersonen zu qualifizieren, dass sie Gelerntes in die Praxis transferieren? *Bildung und Erziehung*, 53 (3), 247–255.

- Friberg, D. (1976). *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung: Eine Bibliographie deutschsprachiger Literatur von 1945 bis 1974*. Informationen zur Lehrerfortbildung, 11. Düsseldorf: Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen.
- Fricke, R. (2000). Qualitätsbeurteilung durch Kriterienkataloge: Auf der Suche nach validen Vorhersagemodellen. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung: Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 75–88). Nürnberg: BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH.
- Fried, L. (1996). *Schule weiterentwickeln: Einschätzungen von Praxisexpertinnen und -experten in Rheinland-Pfalz*. Schulversuche und Bildungsforschung, 78. Mainz: v. Hase und Koehler.
- Fried, L. (1997a). Zum Spannungsverhältnis zwischen Rahmenbedingungen und Professionalisierung: Die Situation der rheinland-pfälzischen Lehrerfortbildung und -beratung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: . Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Beiträge zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996 (S. 287–300). Opladen: Leske + Budrich.
- Fried, L. (1997b). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis: Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: . Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Beiträge zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996 (S. 19–54). Opladen: Leske + Budrich.
- Fröhlingsdorf, R. (1980). Lehrerfortbildung in kommunaler Trägerschaft. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 251–259). Weinheim und Basel: Beltz.
- Fuchs, T. & Wößmann, L. (2005). *Computer können das Lernen behindern*. Internet: <http://www.cesifo-group.de/link/pm-2005-10-05-anl.pdf> (Stand: 04.07.2006).
- Fuhr, R. (1980). Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen. *Die Deutsche Schule*, 72 (11), 668–675.
- Fuhr, R. (1981). Alternative Lernkonzepte in ihrer Wirkung für Lehrerfortbildung. In A. Genger, C. Edelhoff & E. Müser (Hrsg.), *Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule*. Dokumentation der dritten überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (S. 32–43). Kassel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Fuhrmann, E. (1997). Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. In A. Kell & J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (S. 172–192). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Gallasch, U., Moll, S. & Tulodziecki, G. (2000). Aus- und Fortbildungssituation zur Medien-
erziehung in der Grundschule: Ergebnisse von Analysen und Befragungen. In G. Tulod-
ziecki & U. Six (Hrsg.), *Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk
Nordrhein-Westfalen: Vol. 36. Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empi-
rische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung* (S. 385–
458). Opladen: Leske + Budrich.
- Ganz, A. & Reinmann, G. (2005). „*Intel® Lehren für die Zukunft - online trainieren und ge-
meinsam lernen*“: *Erste Evaluationsergebnisse des Aufbaukurses* (Arbeitsbericht Nr. 9).
Augsburg: Universität Augsburg. Internet: [http://medienpaedagogik.phil.uni-
augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht09.pdf](http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht09.pdf) (Stand: 08.07.2006).
- Ganz, A. & Reinmann, G. (2006). „*Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und
gemeinsam lernen*“: *Zwischenergebnisse der Evaluation* (Arbeitsbericht Nr. 13). Augs-
burg: Universität Augsburg. Internet: [http://medienpaedagogik.phil.uni-
augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht13.pdf](http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht13.pdf) (Stand: 15.09.2006).
- Ganz, A. & Reinmann, G. (2007). Blended Learning in der Lehrerfortbildung - Evaluation
einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht. *Unter-
richtswissenschaft*, 35 (2), 169-191.
- Geiser, H., Frey, K. & Bündler, W. (1981). Strukturen der Evaluation in der Lehrerfortbildung.
In A. Genger, C. Edelhoff & E. Müser (Hrsg.), *Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für
pädagogisches Handeln in der Schule*. Dokumentation der dritten überregionalen Fachta-
gung der Lehrerfortbildner im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (S. 59–75). Kas-
sel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.) (1989). *Lehrerfortbildung für die Gesamt-
schule*. Dokumente, Informationen, Arbeitsmaterialien / Gemeinnützige Gesellschaft Ge-
samtschule, 89, 1. Aurich: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V.
- Gerard, I. (2000). *Schule im Wandel: Schulinterne Lehrerfortbildung*. Praxishilfen SchulePä-
dagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Goger, R. (1980). *Schulzentrierte projektorientierte Lehrerfortbildung: Probleme des schuli-
schen Alltags als Bestandteil und Ausgangspunkt praxisbezogener dezentralisierter Leh-
rerfortbildung - eine Dokumentation*. Dissertation, Universität Graz. Graz.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2007). *Evaluation: Workbook*. Weinheim: Beltz PVU.
- Gövert, H. & Mühlhausen, U. (o. J. [1987]). *Schulische Probleme und Möglichkeiten ihrer
Bearbeitung in der Lehrerfortbildung aus schulpsychologischer Sicht: Eine Delphi-Studie
mit den Regionalen Schulberatungsstellen und Schulpsychologischen Diensten in Nord-
rhein-Westfalen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildung
und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität.
In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung,
Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*
(S. 133–151). Münster: Waxmann.

- Graudenz, I., Plath, I. & Kodron, C. (1995). *Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand: Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Eine Befragung von Grundschullehrkräften in Hessen*. Gesellschaft und Bildung, 10. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Graw, J. & Frede, A. (1983). Der Ausbau der Lehrerfort- und -weiterbildung: Dargestellt am Beispiel des Landes Niedersachsen. *Die Deutsche Schule*, 75 (4), 308–313.
- Groebel, J. (2001). Neue Medien, neues Lernen. In I. Hamm (Hrsg.), *Medienkompetenz. Wirtschaft, Wissen, Wandel* (S. 80–111). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15703_15704_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Gscheidle, C. & Fisch, M. (2007). Onliner 2007: Das "Mitmach-Netz" im Breitbandzeitalter: PC-Ausstattung und Formen aktiver Internetnutzung: Ergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studie 2007. *Media-Perspektiven* (8), 393–405. Internet: http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/08-2007_gscheidle_fisch.pdf?foid=22531 (Stand: 13.10.2007).
- Haenisch, H. (1987a). *Lehrerprobleme und Lehrerfortbildung: Ergebnisse einer Befragung von Schulaufsichtsbeamten in Grund-, Haupt- und Sonderschulen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H. (1987b). *Ein Jahr danach: Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H. (1988). *Evaluation in der Lehrerfortbildung: Beispiele und Hilfen zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Nachdruck 1994). Online: http://www.lfs.nrw.de/evaluation_lehrerfortbildung.pdf (Stand: 10.07.2006).
- Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung: Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Informationen über Lehrerfortbildung*. (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hrsg.). Soest: Soester Verlagskontor.
- Haenisch, H. (1994). *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann: Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Internet: http://www.lfs.nrw.de/lfb_schule_veraendern.pdf (Stand: 10.07.2006)
- Haenisch, H. (1995). *Was bewirkt Lehrerfortbildung in der Schule?: Eine Untersuchung der Wirkungen ausgewählter Schwerpunktmaßnahmen der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Internet: http://www.lfs.nrw.de/lfb_in_schule.pdf (Stand: 10.07.2006).
- Hagstedt, H. (1981). Von Schülern lernen: Lehrerfortbildung in der Schule. *betrifft: erziehung*, 14 (3), 27–31.
- Hahn, H. (1986). Angemahnt: Erziehung der Erzieher. In Pädagogisches Forum Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Schriftenreihe: Vol. Heft 3. Neuorientierung in der Lehrerfortbildung* (S. 14–24). Kiel: Papierhaus Ladewig.

- Hahn, H. (2003). *Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung: Evaluation des Projektes "Fortbildungsbudget für die Einzelschule" am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern: Länderbericht: Deutschland*. o. O.: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Direktion Bildungswesen. Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik. (Internet: http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf (Stand: 09.07.2006).
- Haller, I. & Wolf, H. (1980). Von kooperativer Unterrichtsplanung zu schulnaher Curriculumentwicklung. Bericht über einen Modellversuch zur Regionalen Lehrerfortbildung in Hessen. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 260-270). Weinheim und Basel: Beltz.
- Haller, I. & Wolf, H. (1982). Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Wege der Forschung: Vol. 432. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945* (S. 171-188). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hallwirth, U. (2000). Fortbildung in den ersten Dienstjahren: Zur Qualitätssicherung an evangelischen Schulen. In D. Fischer (Hrsg.), *Schriften aus dem Comenius-Institut: Vol. 2. Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung* (S. 91-97). Münster: Lit.
- Hamacher, P. (1980). Aufgaben der zentralen Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Lehrerfortbildung. *Bildung und Erziehung*, 33 (4), 289-291.
- Hameyer, U. (1976). Professionalisierung und Curriculuminnovation. In K. Aregger (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche* (S. 201-239). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hamm, I. (2001). Schule im Netz. In I. Hamm (Hrsg.), *Medienkompetenz. Wirtschaft, Wissen, Wandel* (S. 146-193). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15703_15704_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Hannafin, M. J. & Hawkins, C. H. (1998). *Computer, Internet, Multimedia - Potentiale für Schule und Unterricht: Ergebnisse einer Schul-Evaluation (Kurzfassung)*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15761_15762_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Happ, E. (1986). Der Computer im Unterricht: Auswirkungen auf die Lehrpläne. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *BBW-Dokumentationsreihe: Vol. 2. Computer in Unterricht und Lehrerfortbildung*. Dokumentation. Symposium 8.9.-12.9.1985 (S. 329-347). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.

- Häring, L. (1981). Lehrerfortbildung: Rückblick und Ausblick. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1971-1981* (S. 48–73). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Häring, L. (1983a). Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen. In L. Heimerer & J. Selzam (Hrsg.), *Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982* (S. 716–723). Bad Homburg vor der Höhe: Max Gehlen.
- Häring, L. (1983b). Schulartspezifische Aspekte der Lehrerfortbildung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 1983. Lehrerfortbildung. Didaktik - Organisation - Reflexion* (S. 132–135). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Häring, L. (1986). Der Computer im Unterricht: Konsequenzen für die Lehrerfortbildung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *BBW-Dokumentationsreihe: Vol. 2. Computer in Unterricht und Lehrerfortbildung*. Dokumentation. Symposium 8.9.-12.9.1985 (S. 367–389). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Häring, L. (1990a). Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 21–45). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Häring, L. (1990b). Zusammenarbeit zwischen Lehrerfortbildung und Hochschule. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 96–103). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Häring, L. (1996). *Die Rolle Lehrerfortbildung in der Zukunft: Perspektiven und Überlegungen*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Hartmann, W. (1972). *Lehrerfortbildung: Planung. Durchführung. Kontrolle*. Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Hartmann, W. (1975). Neue Aufgaben der Schule als Aufgaben der Lehrerfort- und -weiterbildung. In Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (Hrsg.), *Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte - Erfahrungen - Kritik* (S. 117-122). Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Häuptle, E. (2006). *Notebook-Klassen an einer Hauptschule: Eine Einzelfallstudie zur Wirkung eines Notebook-Einsatzes auf Unterricht, Schüler und Schule*. Dissertation, Universität Augsburg. Augsburg. Internet: <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2007/594/> (Stand: 01.10.2007).
- Heck, G. & Schurig, M. (Hrsg.) (1982). *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung: Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945*. Wege der Forschung, 432. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Heimerer, L. & Lohrer, K. (1983). Die zentrale und regionale Lehrerfortbildung. In L. Heimerer & J. Selzam (Hrsg.), *Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982* (S. 644–658). Bad Homburg vor der Höhe: Max Gehlen.
- Heise, M. (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmassnahmen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 513–531.
- Heitger, M. (1981). Das Erzieherische in Schule und Unterricht. Konsequenzen für die Lehrerfortbildung. In A. Genger, C. Edelhoff & E. Müser (Hrsg.), *Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule*. Dokumentation der dritten überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (S. 44–58). Kassel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Heller, W. & Rosenmund, M. (2002). *Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung: Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997 - 1999*. Zürich: Pestalozzianum.
- Hendricks, W. & Peschke, R. (2002). Neue Medien und Lehrerqualifizierung. *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 6–9.
- Heran-Dörr, E. (2006). *Das Projekt SUPRA – Entwicklung und Evaluation einer internetunterstützten Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften: Eine explorative Studie zu den Auswirkungen der Fortbildungsmaßnahme auf komplexe Lehrerkognitionen*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. München. Internet: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00005878/01/Heran-Doerr_Eva.pdf (Stand: 29.03.2007).
- Herzig, B. (2004). Medienpädagogische Kompetenz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 578–594). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Hochwald, K.-H., Kröll, U. & Schmitz, R. (1974). *Thesen und Materialien zur Situation der Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. DIP-Information, 7. Münster: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik.
- Höllriegel, K. (2005). *Virtuelle Lehrerfortbildung - Potentiale des E-Learning in der medienpädagogischen Fortbildung von Lehrkräften am Beispiel der Untersuchung eines virtuellen Moduls zur Einführung in die Medienpädagogik*. Magisterarbeit, Universität Augsburg. Augsburg.
- Holstein, K. (2007). Bericht zur hessischen Fortbildungslandschaft 2005/2006 vorgelegt: Analyse zur Lehrerfortbildung auf Basis der Akkreditierungsdaten. *Schulverwaltung*, 10(3), 87–88.
- Holzapfel, G. (1975). *Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern: Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg*. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung, 18. Weinheim: Beltz.

- Horster, L. & Buchen, H. (1993). Schulen können lernen - Der Beitrag der Organisationsentwicklung zur Schulleitungsfortbildung. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven* (S. 377–399). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hron, A. & Neudert, S. (2006a). *Projekt EVA-LO: Online-Befragung: Befragung zur Nutzung und Bewertung des Internetportals Lehrer-Online*. Tübingen: Institut für Wissensmedien.
- Hron, A. & Neudert, S. (2006b). *Projekt EVA-LO: Benchmarkstudie: Studie zum Vergleich des Schulportals "Lehrer-Online" mit 15 nationalen und internationalen Schul- und Bildungsportalen*. Tübingen: Institut für Wissensmedien.
- Hron, A. & Neudert, S. (2006c). *Projekt EVA-LO: Expertenreview: Studie zur Prüfung des Schulportals "Lehrer-Online" durch fünf ExpertInnen*. Tübingen: Institut für Wissensmedien.
- Hron, A., Mannhart, A. & Neudert, S. (2006). *Projekt EVA-LO: Interview-Studie: Befragung von medieninteressierten Portal-NutzerInnen*. Tübingen: Institut für Wissensmedien.
- Huber, L. W., Lange, H. & Terhart, E. (2003). *Lehrer fördern*. Hamburg (Vorstudie zur Deutschen Lehrerakademie). Internet: http://www.golin.net/lehrerakademie_vorstudie.pdf (Stand: 23.10.2006).
- Hunneshagen, H., Schulz-Zander, R. & Weinreich, F. (2000). Schulen ans Netz: Veränderung von Lehr- und Lernprozessen durch den Einsatz Neuer Medien. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund: Vol. 11. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 155–180). Weinheim: Juventa.
- Iberer, G. (1984). Schulzentrierte erfahrungsorientierte Lehrerfortbildung (SELF). In K. Haas (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 34. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Beispiel Steiermark* (S. 127–143). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre (2005). *Abschlussbericht zum Forschungsvorhaben KLOU - Klett Online Unterrichtsmaterialien: Weiterentwicklung der Unterrichtsprojekte aus der Intel-Lehrerfortbildung "Lehren für die Zukunft" für eine innovative Gestaltung des Unterrichts mit E-Learning-Materialien*. Berlin.
- Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaft an der Universität Kiel (1981). *Zur Rolle der Hochschule in der Lehrerfortbildung: Bericht und Unterlagen einer Arbeitstagung*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaft.
- Institut für Pädagogische Psychologie (2006). *Nutzeranalyse Lehrerinnen und Lehrer in computergestützter Aus- und Weiterbildung: durchgeführt im Rahmen der drei ELAN-geförderten Teilprojekte des Inhaltsbereiches 3 zur Integration von E-Learning in die Lehreraus- und -weiterbildung*. Braunschweig (interner Bericht).
- Intel (2004). *Intel® Lehren für die Zukunft – online trainieren und gemeinsam lernen, Fachdidaktik und Methodenkompetenz*. Internet: http://aufbaukurs.intel-lehren.de/library/handbuch_intel2.pdf (Stand: 23.12.2004).

- Israel, G. (1990). Didaktisches Konzept zur Qualifikationserweiterung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen im Rahmen von Zertifikatskursen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Fortbildungsdi-daktische Analyse: Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrerfortbildung. Erprobungsfassung* (S. 171–184). Soest: Soester Verlagskontor.
- IT-Bildungsnetz e.V. (02.12.2007). *IT-Fitness-Studie belegt: zu wenig Computer-Einsatz an deutschen Schulen (Pressemitteilung)*. Internet: http://www.it-fitness.de/lehrerstudie/pm_it-fitness-schuelerstudie.pdf (Stand: 07.01.2008).
- Jäger, P. (1975). *Lehrerfortbildung: Aufgaben, Probleme, Versuche*. Schriftenreihe, Band 6. Speyer: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz.
- Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2007). *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte: Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Internet: <http://www.telekom-stiftung.de/4-hochschule/2-mathematik-anders-machen/img/070119-umfrage.pdf> (Stand: 24.02.2007).
- Jöckel, P. (2001). Wie läuft's mit den Computern in den Schulen?: GEW-Umfrage zur e-nitiative. *Neue Deutsche Schule*, 53 (7/8), 15–18.
- Jonas, H. (2004). Aspekte einer neuen Lehrkultur. In F. Schumacher (Hrsg.), *Innovativer Unterricht mit neuen Medien* (S. 9–34). Grünwald: FWU. Internet: http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/fwu_innovativerunterricht.pdf (Stand: 11.07.2006).
- Jürgens, B. (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings: Eine Analyse verschiedener Formen des Lehrertrainings auf der Grundlage eines kognitiven Lernmodells*. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, 166. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jürgens, B., Kupetz, R., Ziegenmeyer, B., Salewski, Y., Kubanek, A. & Becker, T. (2006). Kompetenzorientiertes E-Learning - ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. In E. Seiler Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.), *Medien in der Wissenschaft: Vol. 38. E-Learning - alltagstaugliche Innovation? Tagungsband der 11. Europäischen Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft* (S. 338–347). Münster: Waxmann.
- Kaiser, L. (1970). *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung der Situation in den 25 Kantonen der Schweiz, bei den Volksschullehrern und den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern*. Studien- und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, Schweiz, 6. Weinheim: Beltz.
- Kanwischer, D. (2003). *E-Learning und/oder Präsenzlernen?: Die Fallgruppe Geographiefachberater (Abschlussbericht des Projektes)*. Impulse, 41. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).
- Kanwischer, D., Köhler, P., Oertel, H., Rhode-Jüchtern, T. & Uhlemann, K. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum!?: Eine Studie zu Fortbildungsveranstaltungen, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer*. Materialien (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien), Heft 108. Bad Berka: Gutenberg Druckerei.

- Kemnitz, H. (2004). Lehrerbildung in der DDR. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 92–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Keppelmüller, J., Sigl, G., Lauber, F. & Feichtner, E. (2004). *Fortbildungsverhalten und Fortbildungswünsche oberösterreichischer Pflichtschullehrer/innen: Eine empirische Studie an OÖ Pflichtschulen*. Innsalz-Pädagogik. Aspach: edition innsalz.
- Kerres, M. & Kalz, M. (2003). *Mediendidaktik in der Lehrerbildung*. Internet: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/bzl-kerres.pdf> (Stand: 29.03.2007).
- Kerres, M. (2001). Online- und Präsenzelemente in Lernarrangements kombinieren. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (Kapitel 4.5, S. 1–19). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kerres, M. (2003). *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. Internet: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/eq-wirkungen-kerres.pdf> (Stand: 14.10.2007).
- Kielholz, J. (1979). Andragogische Ausbildungskurse für Mitarbeiter in der Lehrerfortbildung. In W. Weibel (Hrsg.), *Bildungswesen aktuell. Lehrerfortbildung - Variante CH. Aufsätze und Thesen zu Wesen und Weg der Lehrerfortbildung* (S. 97–116). Zürich: Benziger.
- Kittler, H. (1981). Elemente des Kursprogramms. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *NLI-Berichte: Vol. 1. Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Niedersachsen. Stand und Entwicklungen* (S. 27–31). Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung.
- Kleimann, B., Weber, S. & Willige, J. (2005). *E-Learning aus Sicht der Studierenden* (Hisbus Online-Panel Nr. 10). Hannover: HIS – Hochschul-Informationssystem. Internet: https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS_E-Learning28.02.2005.pdf (Stand: 22.09.2007).
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bildungsreform, 1. Bonn: BMBF. Internet: http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 08.07.2006).
- Klinzig, H. Gerhard (2002). Wie effektiv ist Microteaching?: Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 194–214.
- Klippert, H. (1983). Grundriß einer Didaktik der Lehrerfortbildung. In H. Klippert, B. Herrmann, R. Heimlich & M. Deckwerth (Hrsg.), *Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte* (S. 151–254). Stuttgart: Burg Verlag.

- Klippert, H. (1990). Welche Kompetenzen braucht ein Lehrer?: Plädoyer für einen erweiterten Fortbildungsbegriff. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 28–54). Hildesheim: Olms.
- Klose, W. (1986). Lehreralter und Lehrerbildung. In Pädagogisches Forum Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Schriftenreihe: Vol. Heft 3. Neuorientierung in der Lehrerfortbildung* (S. 25–31). Kiel: Papierhaus Ladewig.
- Knab, D. (1981a). Lehrerfortbildung zwischen Analyse und Konstruktion. *Unterrichtswissenschaft*, 9 (1), 7–14.
- Knab, D. (1981b). Der Lehrer muß daran glauben: Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? *betrifft: erziehung*, 14 (3), 24–27.
- Knab, D. (1981c). Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? In A. Genger, C. Edelhoff & E. Müser (Hrsg.), *Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule*. Dokumentation der dritten überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (S. 19–31). Kassel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Knauf, T. (1977). Lehrerfortbildung: Ritual oder Perspektive? *betrifft: erziehung*, 10 (1), 32–35.
- Knaut, G. (2003). *Fortbildungsbericht 2002*. Soest: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder; Landesinstitut für Schule. Internet: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/lehrer/lehrerfortbildung1/Berichterstattung/Bericht2002.pdf> (Stand: 10.07.2006).
- Koch-Priewe, B. & Latta-Büscher, S. (1997). *Methoden, Modelle, Mut: Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer*. NLI-Berichte, 60. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Gedanken zur Bildung von Morgen: Förderung der Innovation durch den Einsatz neuer Technologien*. Internet: http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/mid_term_de.pdf (Stand: 06.07.2006).
- Koroschetz, V. (1981). *Fortbildungsbedarf und Fortbildungserwartung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in Steiermark* (Schriftenreihe zur berufspädagogischen Tatsachenforschung Nr. Heft 3). Graz.
- Kos, O. (2003). Computereinsatz im Unterricht - Situation, Probleme, Perspektiven. In Technische Universität Berlin (Hrsg.), *Mehr Qual oder mehr Qualität? Computer im Fachunterricht*. Ausgewählte Beiträge zu der Fachtagung der GEW Berlin und der Kooperationsstelle Wissenschaft/Arbeitswelt der TU Berlin am 31.11.2002 (S. 7–15). Berlin, Zentraleinrichtung Kooperation. Kooperationsstelle Wissenschaft/Arbeitswelt. Internet: <http://www.tu-berlin.de/zek/koop/publikationen/comfach.pdf> (Stand: 23.10.2006).

- Köster, Y. (2005). *Technologiegestützte Lehr- und Lernmöglichkeiten für die Schule: Ein Beitrag zur Didaktik im gemeinsamen Unterricht der Haupt-, Real- und Gesamtschule*. Dissertation, Universität zu Köln. Köln. Internet: http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1624/pdf/Dissertation_YKoester.pdf (Stand: 22.09.2007).
- Kramp, W. & Wehle, G. (1972). *Thesen zur Lehrerfortbildung*. Schriftenreihe, 1. Düsseldorf: Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf.
- Kratzsch, E. Hildebert, Vathke, W. & Bertlein, H. (1967). *Studien zur Soziologie des Volksschullehrers: Berufssituation - Weiterbildung - gesellschaftliche Verflechtung - wissenschaftliche Betätigung*. Studien zur Soziologie des Bildungswesens, 3. Weinheim: Beltz.
- Kriegelstein, A. (1983). Erfahrungsbereich Lehrerfortbildung auf regionaler Ebene - dargestellt am Beispiel des Regierungsbezirks Mittelfranken. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 1983. Lehrerfortbildung. Didaktik - Organisation - Reflexion* (S. 78–82). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Kriegelstein, A. (o. J. [1971]). *Übersicht über die Lehrerfort- und -weiterbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit Ausnahme von Hessen und dem Saarland*. Informationsdienst der Berufswissenschaftlichen Hauptstelle des BLLV, 18. o. O. [München].
- Kroath, F. (1985). Der Lehrer als Forscher: Ein Konzept zur selbstbestimmten beruflichen Weiterbildung von Lehrern. In H. Altrichter (Hrsg.), *Berichte: Vol. 5. Action Research als Konzept der Lehrerfortbildung* (S. 1–8). Klagenfurt: Institut für Lehrplantheorie und Schulpädagogik.
- Kröll, U. (1975). Einige Thesen zur Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (Hrsg.), *Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte - Erfahrungen - Kritik* (S. 22–29). Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Kröll, U. (1977). Geschichte, Entwicklungen, offene Fragen: Institutionalisierte Lehrerfortbildung. *betrifft: erziehung*, 10 (1), 48–52.
- Kröll, U. (1980b). Institutionalisierte Lehrerfortbildung: Zwischen Tradition und Innovation. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 227–240). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kröll, U. (1980c). Regionale Lehrerfortbildung als Aufgabe lehrerausbildender Hochschulen und Fachbereiche. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 296–313). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kröll, U. (Hrsg.) (1980a). *Institutionalisierte Lehrerfortbildung: Konzepte, Modelle und ihre Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krüger, P. (1978). *Lehrerfortbildung: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen*. Oldenburg: M1 Verlag GmbH.
- Kruse, D. (1977). *Kritik des Verhaltenstrainings von Lehrern*. Dissertation, Pädagogische Hochschule. Westfalen-Lippe.

- Krützer, B. & Probst, H. (2006). *IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland: Bestandsaufnahme 2006 und Entwicklung 2001 bis 2006*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internet: http://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2006.pdf (Stand: 29.03.2007).
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz.(o. J. [1980]). *Lehrerfort- und -weiterbildung in Rheinland-Pfalz: Bilanz und Ausblick*. Mainz: Druckservice Lang + Verlag GmbH.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen*. o. O [Bremen]. Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/erklaerung.pdf> (Stand: 15.08.2007).
- Kunert, K. (1991). Zur erwachsenenpädagogischen Profilierung der Lehrerfortbildung. In M. Friedenthal-Haase, J. Reischmann, H. Tietgens & N. Vogel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin*. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag (S. 426–438). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kuntz, K.-M. (1973). *Zur Soziologie der Akademiker: Fortbildung in 16 akademischen Berufen*. Ergebnisse einer empirisch-soziologischen Untersuchung prototypischer Berufe. Sozialforschung und Gesellschaftspolitik, 2. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2002a). *Fortbildung für Schulleitungen: Was kann sie bewirken? Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, DruckVerlag Kettler.
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2002b). *Lehrerfortbildung online: Evaluation des Fortbildungsprojektes Förderdiagnostik-Online*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, DruckVerlag Kettler.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1995). *Gute Lehrer/innen - gute Schulen: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen: DruckVerlag Kettler.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1990). *Fortbildungsdidaktische Analyse: Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrerfortbildung: Erprobungsfassung*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Landesinstitut für schulpädagogische Bildung (Hrsg.) (1976). *Einrichtungen staatlicher Lehrerfort- und -weiterbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Informationen zur Lehrerfortbildung, Heft 2. Düsseldorf: Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen.
- Laurenze, A. (1978). Curriculumentwicklung als Lehrerfortbildung: Perspektiven für eine Didaktik der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (3), 363–372.

- Lehmpfuhl, U. & Petzel, T. (2000). Die Bedeutung der Lehrerfortbildung für die Implementation neuer Medien in Schule und Unterricht in NRW. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund: Vol. 11. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 181–200). Weinheim: Juventa.
- Leimeier, W. (2005). *Lehren und Lernen mit neuen Medien. Multimediale und kommunikationsintensive Erweiterungsmöglichkeiten im Deutsch- und Kommunikationsunterricht der Sekundarstufe II*. Dissertation, Technische Universität Berlin. Berlin. Internet: http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2005/1164/pdf/leimeier_walter.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Lenhard, H. & Strauß, D. (Hrsg.) (2000). *teach:line: Medienpädagogische Ausbildung in Studienseminaren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Liebau, E. (1981). *Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung: Tendenzen und Perspektiven*. Arbeitspapiere des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel, 11. Kassel.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?: Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Lippert, E. (1982). Über Grundlegung, Planung und Wirklichkeit in der Lehrerfortbildung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Wege der Forschung: Vol. 432. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945* (S. 64–77). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lösche, H. Joachim. (2000). *Handlungskompetenz in der Lehrerfortbildung unter besonderer Berücksichtigung eines Konzeptes zur Moderatorenschulung: Ansätze zur Umsetzung der Zielvorstellung in NRW*. Dissertation, Universität Hamburg. Hamburg. Internet: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961716029&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=961716029.pdf (Stand: 23.10.2006).
- Lütgert, W. & Schüler, H. (1978). Curriculum-Entwicklung und Lehrer-Fortbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (3), 351–362.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven* (Forschungsberichte Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Internet: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000905/01/Forschungsbericht182.pdf> (Stand: 18.07.2006).
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft* (Forschungsberichte Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Internet: http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000253/01/FB_145.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). Vom Qualitätsbewußtsein über Selbstevaluation und maßgeschneidertes Vorgehen zur Transfersicherung. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung: Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 89–105). Nürnberg: BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH.

- Mandl, H., Hense, J. & Kruppa, K. (2003). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Programmbegeleitung und zentralen Evaluation des BLK-Programms SEMIK*. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Internet: http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/lmu_abschluss.pdf (Stand: 11.07.2006).
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. & Gräsel, C. (1998). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse"*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 66. Bonn: BLK Geschäftsstelle.
- Maybaum-Fuhrmann, J. (2002a). E-Learning für Lehrkräfte: Beispiele aus der Lehrer(fort)bildung in Nordrhein-Westfalen. *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 42–43.
- Maybaum-Fuhrmann, J. (2002b). E-Learning in der Lehrerfortbildung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2 (3), 38–45.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003). *Lehrer/-Innen und Medien 2003: Nutzung, Einstellungen, Perspektiven*. Stuttgart. Internet: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf> (Stand: 04.07.2006).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006). *KIM-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Internet: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf> (Stand: 04.07.2006).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007). *JIM 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Internet: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> (Stand: 06.01.2008).
- Messerschmid, F. (1956). *Die Weiterbildung des Lehrers*. Weltbild und Erziehung, 14. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Meyer, R. (1981). Evaluation in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *NLI-Berichte: Vol. 1. Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Niedersachsen. Stand und Entwicklungen* (S. 86–92). Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung.
- Meyer, R. (1985). *Lehrerfortbildung und Evaluation: Eine Untersuchung zur Evaluation in der Lehrerfortbildung in Niedersachsen*. Dissertation, Universität Hannover. Hannover.
- Meyer, R. (1988). Lehrerfortbildung in Niedersachsen. In W. Schramke (Hrsg.), *OldenburgerVor-Drucke. Lehrerfortbildung - Praxis und Perspektiven I* (S. 1–10). Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Miethner, J. & Schulte, S. (2005). Wissensinstrukteur zum Lernberater – über den Einfluss neuer Medien und die Veränderung der Lehrerrolle: Ergebnisse einer Befragung von Lehrern und Schülern. *Schulverwaltung*, 28 (10), 333–335.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1996). *Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen: Abschlußbericht der Evaluationskommission*. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, 56. Düsseldorf: Concept Verlag GmbH.
- Minsel, W.-R. & Minsel, B. (1975). *Training von Unterrichtsverhalten: Eine empirische Überprüfung*. IPTS-Schriften, 7. Kiel: Schmidt und Klaunig.
- Mohr, K. (1975). Lehrerfort- und -weiterbildung: Eine Übersicht. In Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (Hrsg.), *Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte - Erfahrungen - Kritik* (S. 7–21). Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Mößner, H. (1995). *Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung: Empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmaßnahme "Sport in der Grundschule"*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mühlhausen, U. & Schellhase, R. (1993). Schulinterne Lehrerfortbildung: Erfahrungen, Gestaltungswünsche und Strategien aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven* (S. 337–365). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mühlhausen, U. (1990). Ansprüche an die Fortbildung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 118–148). Hildesheim: Olms.
- Mühlhausen, U. (1991). Gegenseitige Hospitation im Unterricht: Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 83 (2), 199–215.
- Müller, G., Diethart, M., Oberrauner, P. & Juritsch, W. (1991). *Das Betriebspraktikum als Instrument der Lehrerfortbildung: Ergebnisse einer Befragung von LehrerInnen an Kärntner Schulen*. Schriftenreihe des Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung in Kärnten, 1. Klagenfurt.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1983). Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen* (S. 11–21). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln: Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (1993). Transferorientierte Evaluation. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. (S. 481–513). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (1996). Bedeutung und Wirksamkeit von subjektiven Theorien: Zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Schulalltag. In W.-P. Betz, C. Edelhoff, K. Fackiner, W. Münzinger & U. Scheffer (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Entwicklung von Schule und Beruf. 40 Jahre HILF 1951 - 1991* (S. 133–140). Bochum: Kamp.

- Neu, C. & Melle, I. (1998). Die Fortbildung von Chemielehrerinnen und -lehrern: Gegenwärtige Situation und Möglichkeiten zur Veränderung. *CHEMKON*, 5 (4), 181–186.
- Neumann, K. (1990). Ältere Lehrerinnen und Lehrer in den Kollegien: Ältere Lehrerinnen und Lehrer in der Fort- und Weiterbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 199–223). Hildesheim: Olms.
- OECD (Hrsg.) (2000). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris. Internet: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf> (Stand: 07.07.2006).
- OECD (Hrsg.) (2006). *Haben Schüler das Rüstzeug für eine technologieintensive Welt?: Erkenntnisse aus den PISA-Studien*. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/55/38390257.pdf> (Stand: 03.10.2007).
- Oelkers, J. (2003). Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau? In Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hrsg.) *Spannungsfeld Lehrer(fort)bildung: Funktionen, Richtungen, Perspektiven*. Dokumentation der 14. überregionalen Fachtagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen, Siebeneichener Diskurse, 2. Dresden: Saxoprint.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung: Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2 (1), 8–19.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.) (1978). *Entwicklung eines empirisch abgesicherten Verfahrens zur Bestimmung von Inhalten für Fortbildungsveranstaltungen von Lehrern: Modellversuch (Abschlussbericht)*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Pastille, R. (1978). *Entwicklung und Auswertung einer Befragung zur Situation der Chemielehrer-Fortbildung an der gymnasialen Oberstufe Berlins* (Forschungsberichte). Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Pätzold, G. (1988). Lehrerfortbildung in der Kritik ihrer Adressaten: Ergebnisse einer Befragung von Lehrern berufsbildender Schulen. *Wirtschaft und Erziehung*, 40 (6), 188–191.
- Payrhuber, F.-J. (1975). Die Weiterbildungsbereitschaft des Lehrers. In Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (Hrsg.), *Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte - Erfahrungen - Kritik* (S. 43–56). Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Pennig, D. (2005). *Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Konzepts zur Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung*. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena. Online: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=978382706&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=978382706.pdf (Stand: 29.03.2007).
- Perle, H.-J. (1988). Ansätze zur schulinternen Lehrerfortbildung am Beispiel der Realschule. In W. Schramke (Hrsg.), *Oldenburger Vor-Drucke. Lehrerfortbildung - Praxis und Perspektiven I* (S. 23–53). Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Peter, A. (1996). *Aktion und Reflexion: Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Petko, D., Haab, S. & Reusser, K. (2003). *Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz*. Internet: <http://www.didac.unizh.ch/public/Publikationen/2003/Mediennutzung.pdf> (Stand: 04.07.2006).
- Petko, D., Mitzlaff, H. & Knüsel, D. (2007). *ICT in Primarschulen: Expertise und Forschungsübersicht*. Internet: http://www.schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/IMS_2007_ICT_in_Primarschulen_Expertise.pdf (Stand: 23.02.2008).
- Plangger, S. (1975). Einsatz von Rundfunk und Fernsehen in der Lehrerweiterbildung. In R. Weiss, *Lehrerfortbildung: Ergebnisse einer Untersuchung in Oberösterreich*. Wissenschaftliche Veröffentlichung des Pädagogischen Instituts des Bundes für Oberösterreich, Nr. 12 (S. 85-95). Linz: Oberösterreichischer Landesverlag.
- Plath, I. & Graudenz, I. (1995). Lehrerfortbildung in der DDR und Neuerungsansätze nach der Wende am Beispiel des Bundeslandes Brandenburg. In P. Döbrich, C. Kodron & W. Mitter (Hrsg.), *Interagla Dokumentation: Vol. 15. Zur Lehrerfortbildung in Brandenburg/Berlin Ost. Erfahrungen, Wirkungen und Erwartungen*. Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der Grundstufe (S. VI–X). Frankfurt a. M., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Platte, H. K. (1974). *Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer an Grund- und Hauptschulen*. Ratingen: Aloys Henn.
- Plössnig, F. & Stock, F.-M. (1978). Eine andere Lehrerfortbildung: Ein Projekte des Pädagogischen Instituts des Landes Tirol. *Erziehung & Unterricht*, 128 (1), 30–39.
- Pöppel, K. Gerhard & Hintz, D. (1990). Staatliche Lehrerfortbildung zwischen gesellschaftlicher Funktionalität und pädagogischer Autonomie. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 13–27). Hildesheim: Olms.
- Posch, P. (1984). Lehrerfortbildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. In F. Eder & G. Khinast (Hrsg.), *Reihe sozialwissenschaftliche Materialien: Vol. 4. Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen*. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer (S. 48–61). Linz: Trauner.
- Posse, N. (1993). Konzepte zur formativen Evaluation schulinterner Lehrerfortbildung. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven* (S. 457–480). Weinheim, Basel: Beltz.
- Prenzel, D. (1995). *Zur Lehrerfortbildung in Brandenburg/Berlin Ost: Erfahrungen, Wirkungen und Erwartungen*. Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der Grundstufe (Interagla Dokumentation Nr. 15). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D. & Neubrand, M., et al. (2004). *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs Zusammenfassung*. Internet: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf (Stand: 06.07.2006).

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D. & Neubrand, M., et al. (Hrsg.) (o. J. [2006]). *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres (Zusammenfassung)*. o. O. [Kiel]. Internet: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA_2003_Kompetenzentwicklung_Zusfsg.pdf (Stand: 03.10.2007).
- Preuß-Kippenberg, I. (1980). *Umfrage zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung im Lande Bremen: Auswertung und Interpretation einer Befragung Bremer Lehrer*. Bremen: Universität Bremen.
- Preussler, A. & Baumgartner, P. (2006). *Qualitätssicherung in mediengestützten Lernprozessen – sind theoretische Konstrukte messbar?* Internet: <http://www.peter.baumgartner.name/material/article/qualitaetsicherung.pdf/download> (Stand: 20.07.2006).
- Preussler, A. & Schulz-Zander, R. (2004). Selbstreguliertes Lernen im Mathematikunterricht – Empirische Ergebnisse des Modellversuchs SelMa. In F. Schumacher (Hrsg.), *Innovativer Unterricht mit neuen Medien* (S. 119–141). Grünwald: FWU. Internet: http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/fwu_innovativerunterricht.pdf (Stand: 11.07.2006).
- Priebe, B. & Greber, U. (1993a). Schulinterne Lehrerfortbildung: Ansätze, Entwicklungen, Diskussionsstände im Überblick. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven* (S. 5–20). Weinheim, Basel: Beltz.
- Priebe, B. & Greber, U. (1993b). Konsequenzen und Perspektiven: Faktoren des Gelingens. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven* (S. 517–527). Weinheim, Basel: Beltz.
- Priebe, B. (1990a). Erfahrungen mit außerschulischen Widerständen gegen innovationsorientierte schulinterne Lehrerfortbildung und ihre Überwindung. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 159–180). Weinheim und Basel: Beltz.
- Priebe, B. (1990b). Umriss einer Didaktik der Lehrerfortbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 84–117). Hildesheim: Olms.
- Radtke, F.-O. (1980). Die Rolle der Universitäten in der Regionalen Lehrerfortbildung: Perspektiven einer subjektbezogenen Lehrerfortbildung. *Bildung und Erziehung*, 33 (4), 306–316.
- Rauscher, H. (1980). Lehrerfortbildung: Freiwillig oder obligatorisch - zentral oder regional? *Die Deutsche Schule*, 72 (11), 676–678.
- Rebel, K. (1980). Der Arbeitsbereich Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung des Deutschen Instituts für Fernstudien. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 313–330). Weinheim und Basel: Beltz.

- Rebel, K. (1993). Selbstregulierte SCHILF-Arbeitsgruppen mit DIFF-Fernstudienmaterial. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur "Guten Schule". Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven* (S. 438–456). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reckmann, H. & Haenisch, H. (1987). *Lehrertätigkeit und Lehrerfortbildung: Problemsicht und Funktionsverständnis der oberen Schulaufsicht*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Reckmann, H. (1992). *Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern: Empirische Befunde zur Planung und Gestaltung von Lehrerfortbildung*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Reincke, H.-J. (1980). Situation, Aufgaben und Probleme der Lehrerfortbildung. In U. Kröll (Hrsg.), *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis* (S. 140-149). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reinmann, G. (2005a). *Blended learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Reinmann, G. (2005b). *Intel® Lehren für die Zukunft - online trainieren und gemeinsam lernen: Qualität - Evaluation - Innovation* (Arbeitsbericht Nr. 7). Augsburg: Universität Augsburg. Internet: <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht07.pdf> (Stand: 08.07.2006).
- Reinmann, G., Häuptle, E. & Schipfel, S. *Folgestudie zur Bestimmung von Nachhaltigkeitsfaktoren im Rahmen des Lehrerfortbildungsprogramms Intel® Lehren - Aufbaukurs Online (erster Zwischenbericht)*. Internet: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Zwischenbericht_Folgestudie_2007.09.13.pdf (Stand: 20.02.2008).
- Rellecke, D. (2007). Lehrer lernen lebenslang: Fortbildung überschreitet die Grenzen der Schule. *LA-Multimedia*, 10 (1), 12–14.
- Rieder, A. (1982). Lehrerfortbildung als Teil der Lehrerbildung. In J. Sturm (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 29. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Beispiel Oberösterreich* (S. 20–27). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Roth, M. (2002). Intel® Lehren für die Zukunft. *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 10–11.
- Rüdigkeit, V. (2006). Web 2.0 – das "neue" Internet macht Schule! Internet: <http://medien.bildung.hessen.de/web20/web20-voru.pdf> (Stand: 13.10.2007).
- Rüegg, S. (1994). *Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrerfortbildung: Eine theoriegeleitete Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau*. Forschungsbericht, 11. Bern: Gnägi's Druck-Egge.
- Ruprecht, H. (1979). Lerntheoretische Grundlagen der Lehrerfortbildung. In A. Schmidt (Hrsg.), *Ergebnisse aus der Arbeit der niedersächsischen Lehrerfortbildung: Vol. 31. Didaktik der Lehrerfortbildung I. Lerntheoretische Grundlagen, Modelle und Möglichkeiten* (S. 9–64). Hannover: Schroedel.

- Sauter, W. & Sauter, A. M. (2002). *Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand.
- Schaumburg, H., Prasse, D., Tschackert, K. & Blömeke, S. (2007). *Lernen in Notebook-Klassen: Endbericht zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen“* (Analysen und Ergebnisse). Internet: <http://itworks.schulen-ans-netz.de/themen/notebooks/dokus/n21evaluationsbericht.pdf> (Stand: 23.02.2008).
- Scheffer, U. & Wokittel, H. (1990). Lehrerfortbildung zwischen Persönlichkeitsbildung und Schulentwicklung: Vom pädagogischen Sinn der Fortbildungsebenen. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Vol. Band 32. Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen* (S. 165–198). Hildesheim: Olms.
- Schenkel, P. (2000). Ebenen und Prozesse der Evaluation. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung: Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 52–74). Nürnberg: BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH.
- Scheuble, W. & Moser, H. (2003). *Schlussbericht Projekt LIM@X: Lernen mit Internet und Multimedia an drei Pilotschulen des Kantons Basel Landschaft*. Zürich: Zentrum für Medienkompetenz. Internet: http://www.baselland.ch/docs/ekd/schulen/eval/schlussber_proj_lim.pdf (Stand: 23.10.2006).
- Scheuer, R. (2002). *Konzeption und Erprobung einer Lehrerfortbildung zum Konzept der Alltagschemie am Beispiel des GDCh-Kurses „Textilien/Kleidung – sich richtig kleiden lernen“: Eine Untersuchung zur Wirkung einer Lehrerfortbildung*. Dissertation, Universität Essen. Essen. Internet: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=966556135&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=966556135.pdf (Stand: 29.03.2007).
- Schiersmann, C., Busse, J. & Krause, D. (2002). *Medienkompetenz - Kompetenz für neue Medien: Studie im Auftrag des Forum Bildung*. Materialien des Forum Bildung, 12. Bonn: Forum Bildung (Workshop am 14. September 2001 in Berlin). Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band12.pdf> (Stand: 07.07.2006).
- Schirdewahn, S. (1977). Stand und Probleme der zentralen Lehrerfort- und -weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Dargestellt an der Arbeit des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung in Düsseldorf. In Landesinstitut für schulpädagogische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Lehrerfortbildung: Vol. 20. Stand und Probleme der zentralen Lehrerfort- und -weiterbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–128). Düsseldorf.
- Schley, W. (1990). Innovative Prozesse an Schulen durch "Organisationsentwicklung". In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 76–101). Weinheim und Basel: Beltz.

- Schmidinger, E. (1982). Möglichkeiten und Wirkungen des Lehrverhaltenstrainings in der Lehrerfortbildung. In J. Sturm (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 29. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Beispiel Oberösterreich* (S. 265–274). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schmidt, A. (1979a). Lehrerfortbildung - Ziele und Bedingungen. *Neue Unterrichtspraxis*, 12 (3), 146–150.
- Schmidt, A. (1979b). Inhalte und Ziele der Lehrerfortbildung sowie Ansätze für eine Didaktik. In A. Schmidt (Hrsg.), *Ergebnisse aus der Arbeit der niedersächsischen Lehrerfortbildung: Vol. 31. Didaktik der Lehrerfortbildung I. Lerntheoretische Grundlagen, Modelle und Möglichkeiten* (S. 65–119). Hannover: Schroedel.
- Schmidt, A. (1980). Evaluation in der Lehrerfortbildung. In A. Schmidt (Hrsg.), *Ergebnisse aus der Arbeit der niedersächsischen Lehrerfortbildung: Vol. 32. Didaktik der Lehrerfortbildung II. Kursgestaltung und Evaluation* (S. 123–159). Hannover: Schroedel.
- Schmidt, A. (1986). Lehrerfortbildung als Erwachsenenbildung. In R. Eicke (Hrsg.), *Materialien / Universität Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis: . Schulnahe, schulinterne, regionale, zentrale Lehrerfortbildung. (SCHULF)* (S. 9–21). Oldenburg: r-Druck.
- Schmidt, A. (1990). Zum Problem der Lehrerfortbildung. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 169. Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur - Didaktik - Bilanz - Perspektiven* (S. 49–67). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- Schnetter, K. & Hendricks, W. (2002). Evaluation der Lehrerfortbildung "Intel® Lehren für die Zukunft". *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 26–28.
- Scholl, W. & Prasse, D. (2001). Was hemmt und was fördert die schulische Internet-Nutzung? Ergebnisse einer Evaluation der Initiative "Schulen ans Netz": Probleme und Lösungsmöglichkeiten. *Computer + Unterricht*, 2001 (41), 21–23.
- Scholz, F. (1986). Neue Perspektiven für die Schule in der Lehrerfortbildung. In R. Eicke (Hrsg.), *Materialien / Universität Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis: . Schulnahe, schulinterne, regionale, zentrale Lehrerfortbildung. (SCHULF)* (S. 23–39). Oldenburg: r-Druck.
- Scholz, G. (1977). Von Kollegen lernen: Regionale Lehrerfortbildung Hessen. *betrifft: erziehung*, 10 (1), 45–47.
- Scholz, G. (1984). *Lehrerfortbildung als notwendiger und notwendig selbstbestimmter Lernprozess zur Professionalisierung des beruflichen Handelns von Lehrern*. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main. Frankfurt am Main.
- Scholz, L. (1996). Ein Institut mit offenen Grenzen - Nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im HILF. In W.-P. Betz, C. Edelhoff, K. Fackiner, W. Münzinger & U. Scheffer (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Entwicklung von Schule und Beruf. 40 Jahre HILF 1951 - 1991* (S. 78-90). Bochum: Kamp.

- Schönig, W. & Knab, D. (1996). Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. In W.-P. Betz, C. Edelhoff, K. Fackiner, W. Münzinger & U. Scheffer (Hrsg.), *Lehrerfortbildung. Entwicklung von Schule und Beruf*. 40 Jahre HILF 1951 - 1991 (S. 167–179). Bochum: Kamp.
- Schönig, W. & Seydel, O. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie?: Überlegungen zum Problem der Institutionalisierung von Neuerungen in der einzelnen Schule. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 183–213). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schratz, M. (o. J. [2005]). *Kurzfassung: Endbericht über das Projekt eLSA*. Internet: <http://elsa.schule.at/evaluation-ergebnisse/schratz-kurzbericht.htm> (Stand: 07.01.2008).
- Schulmeister, R. (2005). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Schulz, D. (1990). Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Baske (Hrsg.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft: Vol. 30. Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 49–69). Berlin: Duncker & Humblot.
- Schulz, R. (1982). *Effizienzkontrolle zweier Trainings zum Lehrerverhalten*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Schümer, G. (1991). *Medieneinsatz im Unterricht: Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen*. Materialien aus der Bildungsforschung, 39. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schurig, M. (1977). Praxisbegleitende Lehrerfortbildung: Lernbedürfnisse - Lernbehinderungen. In Die wissenschaftliche Begleitung der Regionalen Lehrerfortbildung (Hrsg.), *Beiheft zu curriculum konkret: Vol. 8. curriculum konkret. Beiheft*. Modellversuch des Hessischen Kultusministers gefördert vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (S. 116–210). Frankfurt am Main: Union-Druckerei.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (1991). *Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO): Vorprojekt: Schlussbericht*. Bern: Marcel Kürzi AG, Einsiedeln.
- Schwetlik, R. (1998). *Lehrerfortbildung: Eine Studie zur Erfassung subjektiver Einschätzungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern bezüglich der Lehrerfortbildung im Fach Heimat- und Sachkunde*. Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung, 67. Hamburg: Kovaéc.
- Seel, H. (1982). Schulentwicklung - Schulversuche - Lehrerfortbildung. In J. Sturm (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 29. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Beispiel Oberösterreich* (S. 105–112). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Seidel, T. (2001). Online-Angebote für Lehrerinnen und Lehrer: Internet-integrierte Modelle zur Lehrerfortbildung und Wissensaneignung. *Computer + Unterricht*, 2001 (41), 36–43.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.(2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (Stand: 09.07.2006).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern: Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. o. O. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/56/38/31076222.pdf> (Stand: 09.07.2006).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung*. Internet: <http://www.kmk.org/schul/neuemed.pdf> (Stand: 13.10.2007).
- Sonnabend, D. & AG Medienprojekte. (2002). So kann es ein gutes Medienprojekt werden ...: Tipps und Tricks aus der Medienprojektarbeit des Netzwerkes. In O. Vorndran (Hrsg.), *Tipps und Tricks für Medienprojekte im Unterricht. Erfahrungen aus dem Netzwerk Medienschulen* (S. 22–35). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15219_15220_2.pdf (Stand: 07.07.2006).
- Spiegel, H. (1981). Rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen der Lehrerfort- und -weiterbildung in Niedersachsen. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *NLI-Berichte: Vol. 1. Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Niedersachsen. Stand und Entwicklungen* (S. 17–25). Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen)*. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. München: Luchterhand in Wolters Kluwer Deutschland. Internet: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (Stand: 08.07.2006).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1995). *Medienpädagogik in der Schule: Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995*. Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/medpaed.pdf> (Stand: 15.10.2007).
- Steinhauser, T. & Wiedenbach, M. (1986). *Untersuchung ausgewählter Wirkungsbedingungen des Fortbildungsinteresses und der Fortbildungsbereitschaft bei Grund- und Hauptschullehrern in Baden-Württemberg*. Diplomarbeit, Universität Konstanz. Konstanz.

- Stockmann, R. (2004). Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In D. M. Meister, S.-O. Tergan & P. Zentel (Hrsg.), *Medien in der Wissenschaft: Vol. 25. Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (S. 23–42). Münster: Waxmann.
- Stolpmann, B. Eric, Breiter, A. & Jahnz, T. (2003). *Lernen mit Neuen Medien und Informationstechnologien in Schulen der Stadtgemeinde Bremen: Zusammenfassung einer Erhebung in Schulen und unter Lehrkräften im April 2003* (ifib Forschungsbericht Nr. 1). Bremen: ifib - Institut für Informationsmanagement Bremen. Internet: <http://www.ifib.de/publikationsdateien/BerichtMediennutzung2003.pdf> (Stand: 21.07.2006).
- Sturm, J. (1981). Das Lehrerfortbildungsprojekt Grieskirchen: Ein Modellversuch im ländlichen Raum. *Erziehung & Unterricht, 131* (1), 21–34.
- Sturm, J. (1982). Lehrerfortbildung international: ein Vergleich. In J. Sturm (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 29. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Beispiel Oberösterreich* (S. 327–352). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Süss, D., Rutschmann, V., Böhi, S., Merz, C., Basler, M. & Mosele, F. (2003). *Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft: Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich*. Zürich: Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien. Internet: http://www.hapzh.ch/download/F_Medienkompetenz_153.pdf (Stand: 22.09.2007).
- Tergan, S.-O. (2000a). Grundlagen der Evaluation: ein Überblick. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung: . Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 22–51). Nürnberg: BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH.
- Tergan, S.-O. (2000b). Vergleichende Bewertung von Methoden zur Beurteilung der Qualität von Lern- und Informationssystemen: Fazit eines Methodenvergleichs. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung: . Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 329–347). Nürnberg: BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH.
- Tergan, S.-O. (2000c). Bildungssoftware im Urteil von Experten: 10 + 1 Leitfragen zur Evaluation. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung: . Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 137–163). Nürnberg: BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH.
- Tergan, S.-O. (2004). Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In D. M. Meister, S.-O. Tergan & P. Zentel (Hrsg.), *Medien in der Wissenschaft: Vol. 25. Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (S. 131–154). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. ZKL-Texte; 24. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Internet: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf (Stand: 15.08.2007).
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietgens, H. (1989). Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht: Vol. 146. Lehrer lernen. Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung im Gespräch* (S. 35–63). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.
- TNS Infratest Holding GmbH & Co. KG (2007). *(N)ONLINER Atlas 2007: Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung*. Internet: http://www.nonliner-atlas.de/download_pdf.asp?dfile=dl_NONLINER-Atlas2007.pdf (Stand: 13.10.2007).
- Tulodziecki, G. (1996). Lehrerfortbildung im Bereich neuer elektronischer Medien. In G. Tulodziecki (Hrsg.), *Neue Medien in den Schulen. Projekte - Konzepte - Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme*. Initiative B.I.G - Bildungswege in der InformationsGesellschaft (S. 165–182). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Tulodziecki, G. (2000). Vergleichende Zusammenfassung und Empfehlungen. In G. Tulodziecki & U. Six (Hrsg.), *Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen: Vol. 36. Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung* (S. 459–484). Opladen: Leske + Budrich.
- Tulodziecki, G. (2005a). *Schule und Medien*. Internet: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_medienundschule/tulodziecki_medienundschule.pdf (Stand: 29.03.2007).
- Tulodziecki, G. (2005b). *Medienpädagogik in der Krise?* Internet: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_krise/tulodziecki_krise.pdf (Stand: 29.03.2007).
- van Eimeren, B. & Frees, B. (2007). Internetnutzung zwischen Pragmatismus und YouTube-Euphorie: ARD/ZDF-Online-Studie 2007. *Media-Perspektiven* (8), 362–378. Internet: http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/08-2007_eimeren_frees.pdf?foid=22529 (Stand: 13.10.2007).
- Wagner, W.-R. & Endeward, D. (2004). Lernwerkstätten im Netz: Ein Modell für praxisbegleitende Lehrerfortbildung. *Computer + Unterricht, 2004* (54), 32–35.
- Weibel, W. (1979). Zur Methodik und Didaktik der Lehrerfortbildung. In W. Weibel (Hrsg.), *Bildungswesen aktuell. Lehrerfortbildung - Variante CH. Aufsätze und Thesen zu Wesen und Weg der Lehrerfortbildung* (S. 74–85). Zürich: Benziger.

- Weiss, R. (1975). *Lehrerfortbildung: Ergebnisse einer Untersuchung in Oberösterreich*. Wissenschaftliche Veröffentlichung des Pädagogischen Instituts des Bundes für Oberösterreich, Nr. 12. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag.
- Weiss, R. (1982). Lehrerforschung und Lehrerweiterbildung. In J. Sturm (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 29. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Beispiel Oberösterreich* (S. 90–104). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Welling, S. & Stolpmann, B. Eric (2007). *Nutzung digitaler Medien in den Schulen im Bundesland Bremen: Ergebnisse und Vergleich der Befragung von Schulen, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern aus dem Frühjahr 2006*. Bremen: ifib - Institut für Informationsmanagement Bremen. Internet:
http://www.ifib.de/publikationsdateien/elearning_in_bremer_schulen.pdf (Stand: 11.10.2007).
- Weniger, E. (1982). Die bleibenden Aufgaben der Lehrerfortbildung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Wege der Forschung: Vol. 432. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945* (S. 50–63). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 24–40). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenzel, H. (1990). Teilnehmerorientierung oder Reformorientierung? Fragen und Probleme der normativen Orientierung schulinterner Lehrerfortbildung. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 145–158). Weinheim und Basel: Beltz.
- Westram, H. (1999). *Schule und das neue Medium Internet - nicht ohne Lehrerinnen und Schülerinnen!* Dissertation, Universität Dortmund. Dortmund. Internet:
<https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/2905/1/SCHULE.pdf> (Stand: 23.10.2006).
- Widmer, K. (1979). Fortbildung als Beitrag zu einer umfassenden Handlungskompetenz des Lehrers. In W. Weibel (Hrsg.), *Bildungswesen aktuell. Lehrerfortbildung - Variante CH. Aufsätze und Thesen zu Wesen und Weg der Lehrerfortbildung* (S. 7–28). Zürich: Benziger.
- Wieman, G. (1981). Überlegungen zur Konzeption des NLI: Grundsatzfragen und Strukturprobleme. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *NLI-Berichte: Vol. 1. Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Niedersachsen. Stand und Entwicklungen* (S. 3–16). Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung.

- Wiggenhorn, G. & Vorndran, O. (2003). *Computer in die Schule: Eine internationale Studie zu regionalen Implementationsstrategien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Internet: http://de.sitestat.com/bertelsmann/stiftung-de/s?bst.PDF.Service.Publikationen_ComputerindieSchul_29284.ComputerindieSchul&ns_type=pdf&ns_url=http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17088_17089_2.pdf (Stand: 22.09.2007).
- Wilde, D. (Hrsg.) (2003). *Fortbildungskonzept zur Entwicklung neuer Lernkulturen in der Grundschule unter Einbeziehung neuer Medien im Klassenraum - ForMeL G: Abschlussdokumentation. Prozessschritte und Erfahrungen 1999-2003*. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. Internet: http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/be1_abschluss.pdf (Stand: 18.07.2006).
- Will, K. (1987). *Lehrerfortbildung: Eine bundesweite Bestandsaufnahme mit einem Exkurs zur Fortbildung von sozialpädagogischen Fachkräften*. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerkes e.V. der Gewerkschaft Erziehung, 4. Frankfurt a. M.: R-Druck Rösemeier.
- Willi, W., Göbel-Lehnert, U. & Chroust, P. (1997). *Lehrerfortbildung in Hessen: Eine empirische Bestandsaufnahme aus Lehrersicht*. Marburg: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Winkel, R. (1987). Lehrerfortbildung heute: Ein Plädoyer für die "Erziehung der Erzieher". In H. Gerhard Neugebauer (Hrsg.), *Studienseminar und Lehrerfortbildung. Modelle zur Fortbildung der Ausbilder und ihrer Ausbildung zu Fortbildnern*. Bericht über den 20. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e. V. (S. 50–70). Soest: Soester Verlagskontor.
- Winterhager, F. (1990). Lehrerweiterbildung in der DDR. In S. Baske (Hrsg.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft: Vol. 30. Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 71–80). Berlin: Duncker & Humblot.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (Stand: 06.07.2006).
- Wißner, B. (1982). *Weiterbildungsprobleme von Lehrern: Eine Befragung über das Kontaktstudium an der Universität Augsburg*. Augsburger Studien zur Hochschuldidaktik: Vol. 10. Augsburg: Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität.
- Wolf, M. (2002). Von „Intel® Teach to the Future“ zu „Intel® Lehren für die Zukunft“: Die Adaption des Fortbildungsprogramms für Deutschland. *Computer + Unterricht*, 2002 (47), 12–13.
- Zirker, H. (1975). Lernorganisation und Leistungsfähigkeit religionspädagogischer Fortbildungsangebote. In Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (Hrsg.), *Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte - Erfahrungen - Kritik* (S. 64-75). Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.

Anhang

Überblick

Je nach Form der vorliegenden Arbeit unterscheidet sich der Anhang etwas. Während in der digitalen Version dieser Dissertation ein Teil des Anhangs als zusätzliche Datei dem Dokument angefügt ist, so findet sich in der ausgedruckten Variante oftmals nur ein Verweis auf die digitale Version. Dies bezieht sich vor allem auf die Fragebögen zu den vier Erhebungen.

Auf den nachfolgenden Seiten findet sich zunächst eine Übersicht zu den LFB-Studien, die ich im Kapitel zu den empirischen Befunden der LFB herangezogen habe.

Danach schließt sich eine knappe Darstellung des zeitlichen Verlaufs der Aufbaukurs-Entwicklung während meiner Evaluationsstudie an.

Es folgen vier Abschnitte zu den vier Erhebungen, wobei in der digitalen Version dieser Arbeit jeweils die Fragebögen sowie eine Häufigkeitsverteilung als Datei-Anhänge verfügbar sind.

Schließlich habe ich noch der digitalen Version der vorliegenden Dissertation die von mir erstellte Datenbank mit Exzerpten zu etlichen der verwendeten Quellen eingefügt. Diese Datei kann mithilfe einer kostenlos verfügbaren Literaturverwaltungssoftware als eine Art „LFB-Bibliographie“ verwendet werden.

Zuletzt habe ich noch eine eidesstattliche Erklärung angefügt.

Bei Fragen oder bei Problemen mit Zugriff auf die digitalen Daten stehe ich gerne zur Verfügung. Ich bin per Email erreichbar unter: alexander.florian@phil.uni-augsburg.de

Weitere Informationen über mich sowie sonstige Kontaktdaten findet sich in meinem Online-Profil unter: <http://imb-uni-augsburg.de/alexander-florian>

Übersicht zu LFB-Studien

Anmerkung: Es fehlen die Studien, die sich mit dem Kontext Medien beschäftigen und einige der Studien, die LFB-Wirksamkeit untersuchen. Da diese Studien nicht Kernelement eines kompletten Kapitels sind, halte ich es nicht für notwendig, diese ebenfalls in dieser Liste zu ergänzen (es sind nochmals rund 20 weitere Studien), zumal sie im Literaturverzeichnis dokumentiert sind.

Autoren	Methodik	n, in Klammer: Rücklaufquote	Erhebungs- zeitraum	Bemerkungen
Balster & Schreiber (1990)	Fragebogen: alle Sportlehrer in zwei Großstädten	481 (40,1%)		
Baumert & Hopf (1980)	Evaluation eines Modellversuchs (Mittelstufenzentren in Berlin)	87 (80%) und 74 (67,3%)	1973	Zwei Erhebungszeitpunkte
Bax & Thiele (1998)	Interviews mit Schulleitern (Frühjahr 1991), Fragebögen an Teilnehmer, Interviews mit Dozenten und Teilnehmern (1993)	156 beim Fragebogen	1991-1993	Schwerpunkt auf universitärer LFB
Beck et al. (1995 und 1997)	Fragebögen in Rheinland-Pfalz, zwei Gruppen: staatliche und katholische Schulen	1389 (30,9%); katholisch: 412 (28,4%); staatlich: 977 (32,1%)	1994	Repräsentativität über Merkmalsvergleich mit Grundgesamtheit geprüft (sowie entsprechende zufallsbedingte Stichprobenbereinigung)
Bickel & Christen (1979)	Fragebogen: Volksschullehrern in Zürich	131	1975	Vergleichserhebung zu älterer Umfrage
Bienengräber & Vorndran (2002)	Fragebogen: zwölf "Netzwerk Medienschulen"	461 (53%)	2000	
Blobner & Häring (1981)	Fragebogen: Evaluation der Akademie-Kurse	5500 und ca. 9000	1974-1976 und 1978-1980	Schwerpunkt auf LFB-Wünsche
Blobner & Häring, (1990)	Fragebogen: Evaluation der Akademie-Kurse	62756	1981-1988	1981 (September) bis 1988 (Juli)
Bloch et al. (1981)	Fragebogen: naturwissenschaftlichen Fortbildner	162 (53,1%)	1978	
Bong & Günther (1980)	Fragebogen: Mathematik-Lehrer in Freiburg	707 (54%)	1978	
Bosse & Kranz (2003)	qualitative Studie zur Schulleiter-LFB in Niedersachsen	40 (erste Erhebung)	1999-2000	diverse Methoden: von 49 Teilnehmern wurden 29 durchgehend befragt
Daus et al. (2004)	Fragebögen und Interviews mit Chemielehrern in fünf Bundesländern	852 (43%) Fragebögen + 96 Interviews	2002	
Eder & Seyr (1984)	Fragebogen: Lehrer in Oberösterreich	211 (53,8%)	1982	
Eigler & Nenniger (1982 und 1983)	Studienprojekt und Interviews: Lehrer aus Freiburg	90 Interviews (1200 kontaktiert)	1982	vor Interviews LFB-Material bearbeitet
Faßmann (1994)	Fragebogen: Berufsschullehrer in Ober-Österreich	2800 (35%)	1993	
Fried (1996 und 1997)	Fragebogen (Lehrer), Interviews (Mitarbeiter pädagogischer Service-Einrichtungen), Gruppendiskussion (Vertreter von Schul-Behörden)	Fragebogen: 1123 (47%); Interviews: 83 (79%); Gruppendiskussion: 72	o. J. [1994]	Lehrer repräsentativ ausgewählt
Goger (1980 und 1984)	Evaluation mit verschiedenen Methoden	149 (78%) Fragebögen	1979-1980	Pilotprojekt zu schulnaher LFB

Gövert & Mühlhausen (o. J. [1987])	Delphi-Studie: Regionale Schulberatungsstellen und Schulpsychologischen Dienste in NRW	21 (38%)	1987	Schwerpunkt auf Schulprobleme
Gräsel et al. (2004)	Evaluation: LFB-Konzept erprobt, diverse Methoden	76 Teilnehmer, davon 48 interviewt	2002-2003	zusätzlich Schüler befragt und Leistungstests
Graudenz et al. (1995)	Fragebogen: Lehrer an Grundschulen in Hessen	303 (ca. 50%)	1989	
Haenisch (1987)	Delphi-Studie: Schulaufsicht für Grund-, Förder- und Hauptschule in NRW	63 (ca. 40%)	1987	
Haenisch (1992)	Fragebogen: Lehrer in NRW	2353 (23%)	1988-1989	weitgehend repräsentative Stichprobe
Hahn (2003)	je drei Fragebogen-Erhebungen, Dokumentenanalysen und Interviews	ca. 700 Fragebögen	1997-2001	Projekt „Fortbildungsbudget“ in Thüringen
Hartmann (1972)	Fragebogen: Evaluation der Institutskurse	1326 (79,6%)	1971	
Hartmann (1975)	Fragebogen: Lehrer in Rheinland-Pfalz, Hessen und NRW	3197 (47,6%)	1975	Rheinland-Pfalz 2090 (68,8%), Hessen 322 (50,5%) und in NRW 785 (25,9%)
Heller & Rosenmund (2002)	Dokumentenanalyse: LFB-Teilnehmerdaten	30000 Datensätze	1997-1999	Anbieter aus dem Kanton Zürich
Hochwald et al. (1974)	Fragebogen: LFB-Institutionen	173 (36,2%)	1972	
Holzapfel (1975)	Interviews: Lehrer im Raum Heidelberg	20	1972	
Jäger & Bodensohn (2007)	Online-Fragebogen: Mathematik-Lehrer	1715	2006	1223 haben Fragebogen vollständig ausgefüllt
Kaiser (1970)	Fragebogen: Schweizer Volksschullehrer (Luzern) und Bezirksinspektoren	749 (58,5%) Lehrer und 41 (95,3%) Bezirksinspektoren	1968	
Kanwischer et al. (2004)	Fragebogen: Geographie-Lehrer in Thüringen	477 (35,4%)	2003	zusätzlich 6 Leitfaden-Interviews
Keppelmüller et al. (2004)	Fragebogen: Pflichtschullehrern in Oberösterreich	1427 angeschrieben (keine Angaben zu Rücklauf)	2001	zufallsgesteuerte Stichprobenbildung
Knaut (2003)	Dokumentenanalyse: LFB-Statistik für NRW	2002		
Koroschetz (1981)	Fragebogen: Lehrer an Berufsschulen in der Steiermark	1069 (48,46%)	1980	
Kratzsch et al. (1967)	Fragebogen: Volksschullehrer in Niedersachsen und Nordbaden	ca. 5950 (54%)	1961	für Auswertung pro Bundesland je Stichprobe mit 500 Fragebögen
Kuntz (1973)	Interviews: Fort-/Weiterbildungsverhalten von Akademikern	3248 Interviews darunter 610 Lehrer (92%)	1968	Quota-Stichprobe, männliche Akademiker im Alter 30-49 in 15 Berufsgruppen
Landert (1999)	Fragebogen: Schweizer Lehrer	3789 (29,2%)	1995-1996	zusätzlich Fallstudien und Interviews
Mühlhausen & Schellhase (1993)	Fragebogen: Lehrer in NRW	2353 (23%)	1988-1989	Schwerpunkt auf schilf
Mühlhausen (1990)	Interview: Lehrer aus NRW	40	1987-1988	
Mühlhausen (1991)	Fragebogen: Lehrer in NRW	2353 (23%)	1988-1989	Schwerpunkt auf Hospitationszirkel
Müller et al. (1991)	Fragebogen: Lehrkräfte mit Funktion in Kärnten	357 (29,75%)	1991	

Neu & Melle (1998)	Fragebogen: Chemie-Lehrer in Frankfurt und Chemie-LFB-Teilnehmer	75 (44%) Frankfurter Lehrer und 98 (87,5%) LFB-Teilnehmer	1996	insgesamt 7 Chemie-LFB-Kurse berücksichtigt
Pädagogische Hochschule Heidelberg (1978)	Zwei Fragebögen und teilweise Interviews mit Lehrern für Deutsch und Mathematik	336 (1. Erhebung) und 68 (2. Erhebung)	1976-1977	zusätzlich Interviews mit Schulräten
Pastille (1978)	Fragebogen: Chemie-Lehrer in West-Berlin	187 (69%)		
Pätzold (1988)	Fragebogen: Berufsschullehrer in NRW	470 (47%)	1986-1987	Lehrer stammen vorwiegend aus Dortmund
Payrhuber (1975)	Fragebogen: Lehrer in Rheinland-Pfalz, Hessen und NRW	3197 (47,6%)	1975	Schwerpunkt auf LWB
Pennig (2005)	Evaluation eines LFB-Projekts (Chemie) mit diversen Methoden (z. B. Interviews, Fragebögen, Teilnehmer-Statistik)	119 (81%)	2003-2004	Fragebögen direkt im Anschluss an die LFB
Platte (1974)	Fragebogen: Lehrer an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen (NRW)	1220 Befragte; Gesamtschule: 610, Hauptschule: 469, Grundschule: 141		Stichprobenbildung über regionale Klumpung; LWB zu Wirtschaftsfach
Prenzel (1995)	Fragebogen: Lehrer an Grundschulen in Brandenburg und Ost-Berlin	136 (51,9%)	1990-1991	95% sind Frauen
Preuß-Kippenberg (1980)	Fragebogen: Lehrer in Bremen	2143 (27,4%)	1978	
Reckmann & Haenisch (1987)	Delphi-Studie: Schulaufsicht für Gymnasien, Real- und Berufsschulen	70 (45%)	1987	
Reckmann (1992)	Fragebogen: Lehrer in NRW	2353 (23%)	1988-1989	weitgehend repräsentative Stichprobe
Rüegg (1994)	Dokumenten-Analyse: LFB-Programmhefte im Kanton Aargau	1051 Kurse (Programm-Evaluation)	1991-1993	Schuljahre 1991/92 und 1992/93
Schurig (1977).	Modellversuch zu regionaler LFB in Hessen: vielfältige Methoden			Lehrer wurden u. a. zu LFB-Interessen befragt
Schwetlik (1998)	Fragebogen: Lehrer an Grundschulen in Niederbayern und München	1192 (51,8%): Niederbayern, 143 (34%): München	1994	Schwerpunkt auf LFB zu Heimat- und Sachunterricht
Steinhauser & Wiedenbach (1986)	Fragebogen: Lehrer an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg	123 (48,4%)	1985-1986	
Sturm (1981)	Fragebogen: Lehrer in Österreich	1298 (86,8%)	1979-1980	Modellversuch zu schulnaher LFB; weitgehend repräsentativ
Weiss (1975).	Fragebogen: Lehrer in Oberösterreich	5184 (69,2%)	1973	
Will (1987)	Dokumentenanalyse: zentrale LFB-Institutionen in den Bundesländern			
Willi et al.(1997)	Fragebogen: Lehrer in Hessen	1718 (40%)	1994	„hinreichend repräsentativ“ (S. 7) aufgrund von Merkmalsvergleich mit Grundgesamtheit
Wißner (1982)	Fragebogen: Kontaktstudium in Augsburg	ca. 310 (31%)	1981	

Verlauf des Aufbaukurses vor und während der Evaluation

Zeitpunkt	Meilenstein	Kommentar
Frühjahr 2002	Überlegungen: Grundkurs fortführen?	Bedarf aufgrund von Rückmeldung: Wie können die nun vertrauten Medien im Fachunterricht eingesetzt werden? Dies und Evaluationsergebnisse führten zu Wunsch (von Lehrern und Landesministerien), nach Fortsetzung.
Juni 2002	Auftrag: Nachfolge-Konzept entwerfen	Zusage von Intel, das Projekt weiterzuentwickeln.
Juli 2002	Vereinbarung: Aufbaukurs entwickeln	Da Probleme mit der Aktualität des Printmaterials im Grundkurs aufgetreten sind, soll es eine Online-Plattform geben.
Dezember 2002	Erstes Grobkonzept	Beinhaltet onlinebasierte Umsetzung eines Fortbildungsangebots mit dem Schwerpunkt des Einsatzes digitaler Medien im Fachunterricht.
Januar 2003	Präsentation: Konzept-Vorstellung	Intel bewilligt Finanzierung eines Pilotprojekts.
Februar 2003	3-wöchige Workshops für Feinplanung	Zu den Gebieten Kurs-Didaktik, Technik und Content finden Workshops statt. Vertreter aus vielen Bereichen sind dabei: Bundesländer, Akademie, Intel, Schulen ans Netz, Universität Bayreuth. Ergebnis: Datenbank-Struktur, didaktische LFB-Konzeption und Inhalte skizziert.
Juli 2003	Prototyp	Ergebnis: Zustimmung der Länder.
Juli 2003	Auswahl der Pilotschulen	Pro Land mind. eine, insgesamt ca. 25 Schulen. Evaluation durch Prof. Dr. Aufenanger.
August 2003	Start der Evaluation in den Pilotschulen	
September 2003	Feintuning der Inhalte und Lernpfade	Strukturänderung aufgrund von Schul-Feedback, vor allem bei der Lernpfad-Beschreibung.; zusätzlich Ausbau des Contents und technischer Kommunikationsmöglichkeiten.
September 2003	Redaktionssitzungen für Lernpfade	
Oktober 2003	Start des Aufbaukurses	Event in Berlin mit hochrangigen Vertretern.
November 2003	Handbuch: erste Version	
ab Dezember 2003	Mentoren-Schulung	Dies wird in den Ländern unterschiedlich praktiziert.
seit Dezember 2003	regelmäßig Redaktionen für Content	ca. 12 Redaktionen im Jahr (Dauer: 3 Tage)
Mai 2004	Modifikation der Trainingsplattform	Änderung der Navigationsstruktur und des Designs.
Juni 2004	Lernideen implementiert	Als ergänzendes Angebot zu den Lernpfaden.
Juli 2004	100 Lernpfade-Marke erreicht	
Juli 2004	Trainingsplattform erweitert	Neue technische Funktionen, z. B. Dokumentensystem oder Webseitengenerator für Schüler.
Dezember 2004	Marketing-Aktion	Unter neu registrierten Teilnehmern werden 10 Notebooks verlost.
Januar 2005	Beginn der Aufbaukurs-Evaluation	Durch die Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg.
Mai 2005	Leitfaden „Lernweg“ bereitgestellt	Dies dient den Teilnehmern zur Orientierung.
Juli 2005	Handbuch: zweite Version	
ab Herbst 2005	Teletutoren-Projekt	8 Teilnehmer, 1 Jahr Ausbildung, Evaluation durch die Universität Augsburg
ab Oktober 2005	Beginn der EU-Erweiterung	Zunächst in Schweden, Frankreich und Großbritannien.
ab März 2006	Schwerpunktverschiebung	Unterrichtsmethoden stehen nun stärker im Vordergrund, Medieneinsatz ist nicht mehr zentral.
Juli 2006	220 Lernpfade-Marke erreicht	

Zeitpunkt	Meilenstein	Kommentar
September 2006	Modifikation der Trainingsplattform	Änderung des Designs.
Oktober 2006	Fachkongress zu LFB	Der Aufbaukurs wird von einem Team der Universität Augsburg in einem Workshop präsentiert.
Oktober 2006	Neue Materialien für Mentoren	Beispielsweise Ideen für Projektvorstellung oder zur Implementierung.
Dezember 2006	Marketing-Aktion	Unter neu registrierten Teilnehmern werden 10 Notebooks verlost, außerdem 25 Datensticks unter denjenigen, die die Zertifizierung abschließen.
Dezember 2006	Ende der Aufbaukurs-Evaluation	Ergebnisse hierzu finden sich u. a. im Empirie-Teil der vorliegenden Dissertation.
Januar 2007	Beginn der Folgestudie zur Aufbaukurs-Evaluation	Schwerpunkt auf qualitative Forschung mit Blick auf Implementierung und Nachhaltigkeit.
Ausblick 2007	Überarbeitung des Konzepts geplant	

Daneben ist noch zu erwähnen, dass der Aufbaukurs regelmäßig auf Messen vorgestellt wird, etwa auf der Didacta oder der Systems.

Außerdem findet jährlich ein Symposium statt, wo etwa Evaluations-Ergebnisse vorgestellt werden oder eine Weiterentwicklung des Konzepts und der Inhalte betrieben wird.

Zudem gibt es zu Werbe-Zwecken einen Flyer, der ungefähr jedes halbe Jahr neu gestaltet wird.

Anhang zur Erhebung I: Abschlussevaluation

In der digitalen Version dieser Arbeit können Sie per Doppelklick auf das untenstehende Icon die angehängte Datei öffnen.

Darin finden Sie den Fragebogen zur Erhebung I mitsamt einer Auflistung der Häufigkeitsverteilungen sowie eine Aufstellung der Antworten zu den offenen Fragen.

Fragebogen 

Um diese Datei lesen zu können, ist das Programm „Adobe Reader“ erforderlich. Sie können es im Internet downloaden unter


<http://www.adobe.com/de/products/acrobat/readstep2.html?promoid=BPBAL>

Weiterführendes Statistik-Material (z. B. Kreuztabellen) zur Erhebung I findet Sie auf der beigelegten CD-ROM.

Anhang zur Erhebung II: Mentoren-Befragung

In der digitalen Version dieser Arbeit können Sie per Doppelklick auf das untenstehende Icon die angehängte Datei öffnen.

Darin finden Sie den Fragebogen zur Erhebung II mitsamt einer Auflistung der Häufigkeitsverteilungen sowie eine Aufstellung der Antworten zu den offenen Fragen.

Fragebogen 

Um diese Datei lesen zu können, ist das Programm „Adobe Reader“ erforderlich. Sie können es im Internet downloaden unter


<http://www.adobe.com/de/products/acrobat/readstep2.html?promoid=BPBAL>

Weiterführendes Statistik-Material (z. B. Kreuztabellen) zur Erhebung II findet Sie auf der beigelegten CD-ROM.

Anhang zur Erhebung III: Didacta-Umfrage

In der digitalen Version dieser Arbeit können Sie per Doppelklick auf die untenstehenden Icons die angehängten Dateien öffnen.

Je nach gewählter Datei finden Sie darin den Lehrer- oder Studenten-Fragebogen zur Erhebung III mitsamt einer Auflistung der Häufigkeitsverteilungen.

Lehrer-Fragebogen 

Studenten-Fragebogen 

Um diese Dateien lesen zu können, ist das Programm „Adobe Reader“ erforderlich. Sie können es im Internet downloaden unter


<http://www.adobe.com/de/products/acrobat/readstep2.html?promoid=BPBAL>


Weiterführendes Statistik-Material (z. B. Kreuztabellen) zur Erhebung III findet Sie auf der beigelegten CD-ROM.

Anhang zur Erhebung IV: Rahmenbedingungen

In der digitalen Version dieser Arbeit können Sie per Doppelklick auf die untenstehenden Icons die angehängten Dateien öffnen.

Die erste Datei bildet den Fragebogen ab (ohne Antworten). Die zweite Datei ist als Tabelle gespeichert, da nur auf diese Weise ein guter Überblick zu den Antworten möglich ist.

Fragebogen 

Antworten 

Um die erste Datei (Fragebogen) lesen zu können, ist das Programm „Adobe Reader“ erforderlich. Sie können es im Internet downloaden unter

<http://www.adobe.com/de/products/acrobat/readstep2.html?promoid=BPBAL>

Um die zweite Datei (Antworten in einer Tabelle) lesen zu können, ist ein Tabellenverarbeitungsprogramm notwendig, welches das Format xls lesen kann. Hierzu gibt es zwei kostenlose Alternativen: die Software „Excel-Viewer“ oder die Software „OpenOffice“.

„Excel-Viewer“ im Internet:

<http://www.microsoft.com/downloads/details.aspx?FamilyID=C8378BF4-996C-4569-B547-75EDBD03AAF0&displaylang=de>

„OpenOffice“ im Internet:

<http://de.openoffice.org/>

Weiterführendes Statistik-Material (z. B. Kreuztabellen) zur Erhebung I findet Sie auf der beigelegten CD-ROM.

Ansätze einer LFB-Bibliographie

Um die Literatur für meine Dissertation zu erfassen, habe ich eine Literaturverwaltungssoftware benutzt. Dabei habe ich über fast drei Jahre hinweg zu etlichen der verarbeiteten Quellen Exzerpte angefertigt.

Da ich denke, dass dies zusätzlich zur vorliegenden Dissertation einen Mehrwert bieten könnte, habe ich die Datenbank mit meinen Literatur-Notizen mit angefügt im digitalen Anhang.

Allerdings muss ich hinzufügen, dass ich die Literatur-Datenbank nur für mich gemacht habe und erst gegen Ende überlegt habe, diese umfangreiche Textsammlung auch weiteren Interessenten zur Verfügung zu stellen, weshalb ich die Datenbank auch im Internet mit einer Creative Commons Lizenz zugänglich mache. Da ich die Datenbank aber zunächst nur für mich angelegt habe, war ich bei der Exzerpt-Erstellung nicht immer allzu sorgfältig und sehr selektiv. Ich hoffe, dass die Textsammlung dennoch ausreichend verständlich und verwertbar ist.

Ich habe übrigens einige Kürzel verwendet, wovon ich nun einige auflisten möchte:

bs	Berufsschule
ce	Curriculum-Entwicklung
eb	Erwachsenenbildung
fb	Fortbildung
fs	Förderschule
gesamt	Gesamtschule
gs	Grundschule
gym	Gymnasium
hs	Hauptschule
l	Lernen
la	Lehrerausbildung
mk	Medienkompetenz
mp	Medienpädagogik
orge	Organisationsentwicklung
pe	Personalentwicklung
qe	Qualitätsentwicklung
qs	Qualitätssicherung
rs	Realschule
sgl	selbstgesteuertes Lernen
sl	Schulleitung
tn	Teilnehmer
tno	Teilnehmerorientierung
wb	Weiterbildung

ein großes O am Ende eines Wortes steht „Orientierung“, z. B. HandlungsO heißt Handlungsorientierung

Literatur-Datenbank 

„Citavi“ im Internet:

<http://www.citavi.de/>

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht sowie im Literaturverzeichnis als Quellen aufgeführt. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name/Vorname: Florian (geb. Ganz), Alexander
Geburtsdatum/-ort: 02.09.1976, Karlsruhe

Schulbildung und Studium

1983 – 1996	Freie Waldorfschule Karlsruhe Abschluss: Abitur
04/1998 – 06/2003	Studium Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln Schwerpunkt: Erwachsenenbildung Nebenfach: Wirtschaftswissenschaften
04/2000 – 04/2001	Zusatzstudium „Student und Arbeitswelt“
06/2000	Vordiplom
03/2003	Diplom (mit Auszeichnung bestanden)
06/2003 – 09/2004	Doktorand, Pädagogische Psychologie, Universität zu Köln
10/2004 – 03/2008	Doktorand, Medienpädagogik, Universität Augsburg
05/2008	Promotion

Nebentätigkeiten/Berufserfahrung:

06/1994 – 06/1996	Karlsruher Sport Club Ordnertätigkeit im Rahmen von Sportveranstaltungen
08/1996	Stadtverwaltung Ettlingen Betreuertätigkeit bei einer Jugendfreizeit
09/1996 – 07/1997	Freie Waldorfschule Karlsruhe Leitung einer Basketball-AG
09/1996 – 09/1997	Arbeiterwohlfahrt Karlsruhe Zivildienst im Bereich „Mobiler Sozialer Dienst“
08/1997	Stadtverwaltung Ettlingen Betreuertätigkeit bei einer Jugendfreizeit
10/1997 – 01/1998	Heinrich Heine GmbH Bürotätigkeit in der Exportabteilung
02/1998 – 03/1998	Heinrich Heine GmbH Bürotätigkeit in der Exportabteilung
08/1998	Stadtverwaltung Ettlingen Betreuertätigkeit bei einer Jugendfreizeit
10/1998 – 10/2002	Universität zu Köln, Seminar für pädagogische Psychologie Anstellung als studentische Hilfskraft Mitarbeit an Lernsoftware (u.a. POLICE, ALICE, GlieVis)
04/2000 – 04/2001	Universität zu Köln Projektarbeit innerhalb des Projekts „Student und Arbeitswelt“
07/2000	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Leitung der „Internationalen Jugendwochen“
09/2000	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Leitung des Workcamps „Nepal“ (inkl. Konzeption und Durchführung eines Vorbereitungsseminars)
12/2000	Universität zu Köln Konzeption und Realisation einer Access-Datenbank (für den Fachbereich Sozialpädagogik)
02/2001 – 03/2001	Deutsche Telekom AG Praktikum im Zentralbereich Personalentwicklung
03/2001	AHS Aviation Handling Services GmbH In-house Seminar im Rahmen des Projekts „Student und Arbeitswelt“
07/2001	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Leitung der „Internationalen Jugendwochen“

09/2001	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Leitung des Workcamps „Nepal“ (inkl. Konzeption und Durchführung eines Vorbereitungsseminars)
11/2001	Universität zu Köln Referent auf der Tagung „Kooperative Qualifizierung in Hochschule und Wirtschaft“
12/2001	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Mitarbeit beim Seminar „Einführung in die Internationale Jugendarbeit für neue LeiterInnen bei der Kolping JGD“
04/2002	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Mitarbeit beim Schulungsseminar für neuer Workcampleiter
04/2002 – 11/2002	Deutsche Telekom AG Diplomand beim Telekom Training Center, Bereich Marketing Diplomarbeit: "Weiterentwicklung der 'Unterrichtsblätter' der Deutschen Telekom AG zu einem zukunftssicheren Informations- und Qualifizierungsmedium"
12/2002	Kolping Jugendgemeinschaftsdienste Mitarbeit beim Seminar „Einführung in die Internationale Jugendarbeit für neue LeiterInnen bei der Kolping JGD“
06/2003 – 12/2004	Universität zu Köln, Seminar für pädagogische Psychologie Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft Aufgaben u. a.: (online)-Tutor im WS 2003/04, Programmierung von Lernsoftware, Prüfungsbeisitz
07/2003 – 04/2004	EU-Projekt "multicom112" freiberufliche Programmierstätigkeit (Entwicklung von Lernsoftware)
02/2004 – 04/2004	Virtuelle Hochschule Bayern Webdesign-Tätigkeit für das Projekt "Schulentwicklung"
04/2004 – 08/2004	DGB Bildungswerk Forschungstätigkeit im Rahmen des Projekts "Wissenscoach"
06/2004 – 09/2004	Virtuelle Hochschule Bayern Mitarbeit beim Design und der technische Umsetzung für das semivirtuelle Seminar "Das ABC der Medienpädagogik - eine Einführung"
09/2004 – 12/2004	Ghostthinker GmbH freiberuflicher Programmier für das Projekt "E-Learning zur psychosozialen Gesundheit"
01/2005 – 02/2006	Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft Aufgaben u. a.: Lehre, Prüfungsbeisitz, Homepage
01/2005 – 12/2006	Intel Education Group Doktorand, Auftrag: Evaluation und Qualitätsentwicklung einer Lehrerfortbildung im deutschsprachigen Raum
03/2006 – dato	Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik Anstellung als wissenschaftlicher Mitarbeiter Aufgaben u. a.: Lehre, Prüfungsbeisitz, Homepage, Qualitätssicherung für den Studiengang „Medien und Kommunikation“ (z. B. Betreuung der Absolventenbefragung)
08/2007 – dato	Universität Augsburg Fachstudienberater für den Studiengang „Medien und Kommunikation“
01/2008 – dato	Universität Augsburg Mitglied im Prüfungsausschuss des Studiengangs „Medien und Kommunikation“

Daneben habe ich noch **Vorträge** gehalten und es existieren **Publikationen** von mir. Aktuelle Informationen hierzu finden sich in meinem offiziellen Online-Profil beim Institut für Medien und Bildungstechnologie der Universität Augsburg:

<http://imb-uni-augsburg.de/alexander-florian>