Holger Braune

Rezension zu

Hass, C., Fluck, J. & Zimmer-Müller, M. (2018). Wahrgenommener Fortbildungsbedarf von Lehrkräften – eine explorative Studie zum Vergleich von Fortbildungswünschen mit den Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik, 32*(1), 77–95.

Kommentierter Kurzbefund

Die KMK-Standards für die Lehrerbildung liefern mit den dort beschriebenen Kompetenzen zumindest formal einen Rahmen für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Diese erfolgt jedoch oft wenig systematisch und nicht zuletzt angesichts eines erheblichen Teils an fortbildungsabstinenten Lehrkräften stellt sich die Frage, welcher subjektive Fortbildungsbedarf bei Lehrkräften besteht und ob ihre Fortbildungswünsche mit den KMK-Standards korrespondieren.

Dieser Frage widmet sich das Autorentrio Hass, Fluck und Zimmer-Müller, indem sie in einer explorativen Studie den subjektiven Fortbildungsbedarf von 176 Lehrkräften mithilfe von Fragebögen erhoben. Die Fortbildungswünsche der nicht repräsentativen Stichprobe wurden kategorisiert und anschließend wurde untersucht, ob sie nach Geschlecht, Dienstalter und Schulform unterschiedlich ausfallen und inwiefern sie sich den Kompetenzen aus den KMK-Standards für die Lehrerbildung zuordnen lassen.

Im Ergebnis bestehen häufiger Fortbildungswünsche in den Bereichen *Heterogenität/Differenzierung*, *Inklusion*, *Medien (und deren Einsatz)*, *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen* sowie *Didaktik und (besondere) Methoden*. Während keine geschlechtsspezifischen Unterschiede vorliegen, variiert die inhaltliche Ausrichtung teilweise nach Schulform. So wird subjektiver Fortbildungsbedarf zum Bereich *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen* eher durch Lehrkräfte von Grund- und Realschulen geäußert, zum Bereich *Inklusion* seltener durch Lehrkräfte von Gesamtschulen und Gymnasien. An Gymnasien bestehen besonders oft fachspezifische Fortbildungswünsche, die zudem als einzige mit der Dienstzeit in Zusammenhang stehen, da Lehrkräfte nach einiger Zeit im Beruf zunehmend ihr Fachwissen auffrischen wollen. Erst im höheren Dienstalter lässt dieser Wunsch merklich nach. Das Autorentrio konstatiert eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen dem subjektiven Fortbildungsbedarf und den KMK-Standards für die Lehrerbildung.

Die Untersuchung liefert interessante Erkenntnisse, allerdings werden individuelle Kompetenzen der Lehrkräfte und ihre Fortbildungsteilnahme sowie das jeweils verfügbare Bildungsangebot nicht erhoben, so dass unklar bleibt, welcher Bedarf tatsächlich besteht und ob etwas bzw. was ggf. zu ändern wäre, um ihn zu decken.

Hintergrund

Da dem anwendungsbezogenen Kompetenzausbau bei Lehrkräften das Forschungsinteresse gilt, bestimmen Hass et al. zunächst den zugrundeliegenden Kompetenzbegriff. Das Trio stützt sich auf den

CC BY NC ND

einschlägigen Kompetenzbegriff von Weinert (2001, S. 27f.) und präzisiert diesen weiter unter Berücksichtigung der Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung: Kompetenzen sind „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (KMK, 2004, S. 4). Grundlage für berufliches Handeln von Lehrkräften sind demnach vier Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.

Mit Blick auf die dritte Phase der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften wird beispielhaft der Kompetenzbereich "Innovieren" näher beleuchtet, der die ständige Weiterentwicklung von Kompetenzen als Aufgabe von Lehrpersonen beschreibt. Allerdings gilt nach Ansicht von Hass et al. für die Phase der Fort- und Weiterbildung, dass die von der KMK formulierten Vorgaben weniger konkret formuliert seien. Obwohl die dritte Phase die beiden vorherigen zeitlich um Längen überragt, kennzeichne diese Phase ein Mangel an Systematik gegenüber den Phasen eins und zwei. Geprägt sei die dritte Phase außerdem trotz der Verpflichtung zur Fortbildung durch ein länderabhängiges Maß an Freiwilligkeit, so dass es Lehrpersonen gebe, die längere Zeit an keiner Fortbildung teilgenommen hätten. Gemäß vorliegenden Forschungsbefunden pendelt die Fortbildungsabstinenz über die Jahre betrachtet zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Lehrpersonen.

Das Autorentrio vermutet als Grund für die mangelnde Fortbildungsmotivation u. a., dass sich die Angebote nicht ausreichend eng an den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientieren. Welche Themen Lehrkräfte für sich als wichtig wahrnehmen, sei weitgehend unbekannt. Daher beabsichtigen sie, mit ihrer Untersuchung eine erste Inventarisierung des Bedarfs an Fortbildungen vorzunehmen. Zudem formulieren sie die Annahme, teilweise gestützt auf empirische Befunde, dass sich die Fortbildungswünsche von Lehrkräften in Abhängigkeit vom Geschlecht, von der Schulform und vom Dienstalter unterscheiden könnten.

In anderer Formulierung ergeben sich somit folgende drei Forschungsfragen:

1. Zu welchen Themen sehen Lehrkräfte bei sich Fortbildungsbedarf?
2. Unterscheiden sich die Fortbildungswünsche in Bezug auf Geschlecht, Dienstalter sowie Schulform?
3. Lassen sich die genannten Fortbildungswünsche den Kompetenzen aus den Standards für die Lehrerbildung zuordnen?

Design

Stichprobe/Erhebungsinstrument

Empirische Basis der nicht repräsentativen Studie waren die Antworten von 176 Lehrkräften, die jeweils einen Papier-Bleistift-Fragebogen bearbeiteten. Die ad hoc-Stichprobe untergliederte sich in 103 Lehrerinnen (58,5%) und 72 Lehrer (40,9%). Eine Lehrkraft gab ihr Geschlecht nicht an. Das Durchschnittsalter betrug 42,3 Jahre (SD = 11,3 Jahre). Bezüglich der Schulform ergab sich folgende Verteilung:

1. Grundschule (n = 35)
2. Realschule (n = 41)
3. Gesamtschule (n = 13)
4. Gymnasium (n = 83)
5. Sonstige Schulformen (n = 4)

Bezüglich der Berufserfahrung wurden vier Gruppen gebildet:

1. bis zu fünf Jahre Berufserfahrung (die niedrigste Berufserfahrung lag bei 0,5 Jahre)
2. fünf bis elf Jahre Berufserfahrung
3. elf bis 18,25 Jahre Berufserfahrung
4. mehr als 18,25 Jahre Berufserfahrung (die höchste Berufserfahrung lag bei 43 Jahre)

Zur Erhebung der Fortbildungswünsche der Lehrkräfte diente folgende offene Frage:
„*Zu welchen Themen sehen Sie bei sich Fortbildungsbedarf? Bitte geben Sie 3 bis 5 Themen an und ordnen Sie diese nach Wichtigkeit. (Das Thema, zu dem Sie am dringendsten Bedarf sehen, sollte an Platz 1 stehen.)*“ (ebd., S. 83)

Auswertung
Um die Daten auszuwerten, wurde eine induktive Kategorienbildung der Fortbildungswünsche von einem Beurteiler vorgenommen und durch einen zweiten Beurteiler auf Schlüssigkeit geprüft. Die Annahmen zu Unterschieden in Abhängigkeit vom Geschlecht, vom Dienstalter und von der Schulform wurden mithilfe von Kreuztabellen geprüft (χ2-Tests). Der Vergleich mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung erfolgte durch Zuordnung der kategorisierten Themen zu den dort ausgewiesenen Kompetenzen.

Ergebnisse

Die befragten 176 Lehrkräfte artikulieren 436 Fortbildungswünsche, was im Mittel 2,49 Nennungen pro Person ausmacht. Die Kategorisierung aller Fortbildungswünsche ergibt 20 Kategorien (inkl. Sonstiges). Die sechs nachfolgend aufgelisteten Kategorien weisen die meisten Nennungen seitens der Befragten auf und liefern eine quantitativ ausgerichtete Antwort auf die erste Forschungsfrage:

1. Fachspezifische Fortbildung: 54 Nennungen
2. Heterogenität und Differenzierung: 52 Nennungen
3. Inklusion: 42 Nennungen
4. Medien (-einsatz): 40 Nennungen
5. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen: 29 Nennungen
6. Didaktik und (besondere) Methoden: 27 Nennungen

Diese sechs Kategorien werden mithilfe von Kreuztabellierungen hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zu den Variablen Geschlecht, Berufserfahrung und Schulart untersucht. Die Befunde lesen sich als Antwort auf die zweite Forschungsfrage:
Bezüglich des **Geschlechts** liegen bei keiner der sechs Kategorien signifikante Unterschiede in den Fortbildungswünschen vor. Die intuitive Erwartung, dass Zusammenhänge zwischen **Dienstalter** und Wünschen nach fachspezifischer Fortbildung bestehen, bestätigt die Untersuchung, und zugleich ist diese Kategorie die einzige, in der das Dienstalter signifikant mit dem subjektiven Fortbildungsbedarf variiert: Bei Berufsanfängern und Lehrkräften aus der höchsten Dienstaltersgruppe ist der Bedarf an fachspezifischen Fortbildungen gering. Hingegen reklamieren Lehrkräfte zwischen fünf und 18,25 Dienstjahren für sich einen erhöhten fachspezifischen Fortbildungsbedarf.
Während für die Kategorien 2, 4 und 6 keine Unterschiede in den Fortbildungswünschen differenziert nach **Schulform** bestehen, sind fachspezifische Fortbildungswünsche am Gymnasium verhältnismäßig häufig. Besonders Lehrkräfte von Grundschulen und Realschulen (plus) sehen bei sich Fortbildungsbedarf zu den Themen *Inklusion* und *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen*,

wohingegen die Kolleginnen und Kollegen vom Gymnasium und der Gesamtschule deutlich geringeren Bedarf an derartigen Fortbildungen bekunden.

Für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage gelingt es dem Autorentrio, die Daten aus der Stichprobe in einem deutlichen Umfang mit den Kompetenzen aus den Standards für die Lehrerbildung in Deckung zu bringen. Besonders die fächerübergreifenden Kompetenzen werden von folgenden Fortbildungswunschkategorien erfasst:

- Kompetenz 1: Planung und Durchführung des Unterrichts
  Heterogenität und Differenzierung (52 Nennungen), Medien(-einsatz) (40 Nennungen), Didaktik und (besondere) Methoden (27 Nennungen), Lehrwerke/Materialien (16 Nennungen), Unterrichtsorganisation (10 Nennungen)
- Kompetenz 2: Motivierung von Schülerinnen und Schülern
  Motivation (5 Nennungen)
- Kompetenz 6: Lösungsansätze für Konflikte
  Kommunikation/Konfliktmanagement (14 Nennungen)
- Kompetenz 7: Diagnostik von Lernvoraussetzungen, Förderung und Beratung von Lernenden und Eltern
  Heterogenität und Differenzierung (52 Nennungen)
- Kompetenz 8: Beurteilungsmaßstäbe
  Diagnostik (5 Nennungen)

Die deutliche Abdeckung von fächerübergreifenden Kompetenzen durch die Fortbildungswünsche wiederholt sich allerdings nicht bei den überfachlichen Kompetenzen. Sieht man von den Kategorien *Kommunikation/Konfliktmanagement* (14 Nennungen) und *Zeitmanagement* (10 Nennungen) ab, werden von den in der Stichprobe vorhandenen Fortbildungswünschen keine explizit überfachlichen Kompetenzen berührt.

Die Analyse der Fortbildungswünsche im Hinblick auf das Professionswissen ergibt, dass der in der Stichprobe am weitesten verbreitete Fortbildungswunsch fachspezifisch orientiert ist. Er lässt sich damit der Fachkompetenz respektive dem Fachwissen zuordnen. Weil dieser Wunsch besonders bei Lehrkräften aus den beiden mittleren Dienstjahresgruppen vorliegt, schließen Hass et al., dass sich darin der Wunsch abzeichnet, fachspezifisches Wissen nach Jahren der Praxis aufzufrischen. Es lässt sich aus den Angaben der Lehrkräfte ebenso die Tendenz ableiten, sich möglichst konkrete fachbezogene Fortbildungen zu wünschen, aus denen konkrete Unterrichtsanregungen hervorgehen. Die sich darin andeutende Haltung eines flinken Transfers in den Unterricht ist schwer mit einer langfristigen Themenbearbeitung vereinbar, die ihrerseits Prämisse nachhaltiger Lernprozesse ist (vgl. Lipowsky, 2011).

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

In den KMK-Standards für die Lehrerbildung sind die Kompetenzen dokumentiert, über die Lehrkräfte zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen verfügen müssen. Hierzu gehört u. a., sich nach Studium und Referendariat fort- und weiterzubilden, um gesellschaftliche Veränderungen, neue wissenschaftliche Befunde und Theorien sowie fachdidaktische Konzepte kennenzulernen und ggf. für die eigene Arbeit zu berücksichtigen. Unklar ist jedoch, welchen Fortbildungsbedarf Lehrkräfte selbst

bei sich erkennen, ob diesbezüglich Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Dienstalter und Schulform bestehen und inwiefern ihre Fortbildungswünsche mit den KMK-Standards in Einklang stehen. Dieser Fragestellung widmen sich Hass, Flick und Zimmer-Müller in ihrer explorativen Studie.

Nachvollziehbar führen sie zunächst im Abschnitt „Theoretischer Hintergrund" den Kompetenzbegriff von Weinert ein, verknüpfen diesen sachlogisch mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung, um alsdann die so theoretisch umrissenen Grenzen des Professionalisierungswissens in einen Zusammenhang zum konkreten Fortbildungsbedarf von Lehrkräften zu setzen.

Das Autorentrio arbeitet kritisch heraus, dass die Fort- und Weiterbildungsphase als dritte Phase der Lehrerbildung trotz ihrer enormen zeitlichen Dauer vorrangig auf der theoretischen Ebene durch die KMK-Standards für die Lehrerbildung beschrieben ist. Diese eher theoretische Rahmung begünstigt, dass eine konkrete und systematische Beschreibung der Fort- und Weiterbildungsphase derzeit nicht existiert. Insofern widmet sich die Studie einem Desiderat und beleuchtet es adressatenorientiert, indem potenzielle Fortbildungskunden nach ihren Wünschen offen befragt werden, diese systematisch kategorisiert und schließlich auf die theoretische Rahmung (Kompetenzen und Standards) projiziert werden.

Design

Das Design ihrer explorativen Studie stellen Hass et al. auch für Nicht-Sozialwissenschaftler schlüssig und effizient dar. Die nicht-repräsentative Stichprobe wird ebenso transparent in ihren Merkmalen beschrieben wie die Konzeption des Papier-Bleistift-Fragebogens. Der Prozess der Datenerhebung, das Vorgehen bei der Datenauswertung, insbesondere bei der induktiven Kategorienbildung, erfolgen nachvollziehbar – auch im Hinblick auf die Variablen Geschlecht, Dienstalter und Schulart.

Ergebnisse

Die verbale und grafische Auswertung der Daten sowie deren Diskussion münden in eine plausible und vollständige Beantwortung aller drei aufgestellten Forschungsfragen. Wünschenswert wäre freilich gewesen, wenn einige überraschende Befunde genauere Betrachtung erfahren hätten. Zwar weisen Hass et al. darauf hin, dass der fachspezifische Fortbildungsbedarf bei gymnasialen Lehrkräften besonders ausgeprägt ist. Dass zugleich auf das Gymnasium eine hohe Zahl an Lehrkräften entfällt, die keinen fachspezifischen Fortbildungsbedarf bei sich erkennen, und dass diese Gruppe augenscheinlich größer ist als die derer, die einen Fortbildungsbedarf anmelden, hätte nicht nur thematisiert werden können - ja, es wäre lohnenswert gewesen, diesem Phänomen mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Die Beantwortung der Forschungsfragen nach dem subjektiven Fortbildungsbedarf und den Unterschieden der Fortbildungswünsche in Abhängigkeit von Geschlecht, Dienstalter und Schulform erfolgt so zwingend, dass ein Nachvollzug der Ergebnisse und ihrer Diskussion selbst Laien keine Schwierigkeiten bereitet. In der Beantwortung der dritten Forschungsfrage, inwiefern die Fortbildungswünsche mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung in Einklang stehen, fallen einige Details ins Auge, die Fragen nach sich ziehen. So wird der Kompetenz 7 (Diagnostik von Lernvoraussetzungen, Förderung und Beratung von Lernenden und Eltern) anstelle der Kategorie *Heterogenität und Differenzierung* eine Kategorie *Beratung, Differenzierung* zugeordnet. Eine solche Kategorie ist jedoch in der publizierten Kategorisierungstabelle nicht auszumachen – auch nicht unter der Kategorie zweiter Ordnung Sonstiges (vgl. ebd., S. 84).

Die Analyse der überfachlichen Fortbildungswünsche gibt in der Rezeption auch Rätsel auf. Einerseits schreibt das Autorentrio: „Eine Ausnahme bilden die Themenbereiche

Kommunikation/Konfliktmanagement oder Zeitmanagement (n = 14)“ (ebd., S. 90). Andererseits ist der Kategorientabelle zu entnehmen, dass die Kategorie *Kommunikation/Konfliktmanagement* von 14 Lehrkräften und die Kategorie *Zeitmanagement/Unterrichtsorganisation* von 10 Lehrkräften genannt wurden. Abgesehen von solchen Widersprüchlichkeiten im Detail darf Forschungsfrage drei in ganzheitlicherer Wahrnehmung als beantwortet gelten.

Selbstkritisch weist das Autorentrio auf eine Limitation ihrer Studie hin: 13 Lehrkräfte tätigten keine Angaben zu ihrem Fortbildungsbedarf. Möglicherweise hatte ein Teil von diesen Lehrkräften keinen Fortbildungsbedarf für sich erkannt. Eine solche Antwortoption ließ der Fragebogen aber nicht zu. Erfragt wurde auch nicht, ob ein Fortbildungsdesinteresse besteht.

Eine weitere Beschränkung der Studie liegt darin, dass allein der subjektiv durch die befragten Lehrkräfte empfundene Fortbildungsbedarf erhoben wurde. Wie sich die subjektiven Bewertungen zu einem tatsächlichen Fortbildungsbedarf auf Ebene der individuellen Kompetenzen verhalten, konnte durch das Design der Studie nicht erfasst werden. Zudem lassen die Nennungen zum für sich erkannten Fortbildungsbedarf nicht erkennen, ob nicht/selten genannte Themen möglicherweise bereits durch ein hierauf abgestimmtes Fortbildungsangebot und den Besuch entsprechender Fortbildungsveranstaltungen abgedeckt wurden, so dass offen bleibt, ob nicht vielleicht andere Wünsche, die durch das existierende Angebot erfüllt werden, den KMK-Standards für die Lehrerbildung bzw. dem Professionswissen (nicht) hätten zugeordnet werden können.

Insofern regen Hass et al. berechtigterweise an, dass eine repräsentative und spezifischer ausgerichtete Anschlussuntersuchung den Aspekt der Fortbildungsabstinenz eingehender untersuchen sollte.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte:

- Verfolge ich mit der Wahl von Fortbildungen eine langfristig angelegte und systematische Weiterentwicklung meiner Kompetenzen?
- Bedienen die von mir in den letzten Jahren besuchten Fortbildungen ausgewogen mehrere Kompetenzbereiche? Zu welchen Kompetenzen der KMK-Standards für die Lehrerbildung habe ich Fortbildungen besucht, zu welchen nicht?
- Welche meiner Kompetenzen bedürfen einer Weiterentwicklung, um den beruflichen Anforderungen auch zukünftig genügen zu können?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Habe ich meinem Kollegium transparent gemacht, dass fachbezogene Fortbildungen insbesondere dann nachhaltige Lernprozesse begünstigen, wenn sie nicht als Material- und Methodenbörse

fehlinterpretiert werden?
- Bestehen Mechanismen, um die Fortbildungsabstinenz in meinem Kollegium sichtbar zu machen und spürbar abzubauen?
- Ist das schulinterne Fortbildungskonzept so angelegt, dass die in den KMK-Standards für die Lehrerbildung formulierten Kompetenzen durch von Lehrkräften besuchte Fortbildungen möglichst breit abgedeckt werden?

Literatur

Kultusministerkonferenz [KMK] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [07.10.2018]

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhard, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 398-417. Münster: Waxmann.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim: Beltz.

Rezensent/-in

Dr. Holger Braune, Schulleiter an der Freien Christlichen Gesamtschule Düsseldorf

Zitiervorschlag

Braune, H. (2019). Rezension zu Hass, C., Fluck, J. & Zimmer-Müller, M. (2018). Wahrgenommener Fortbildungsbedarf von Lehrkräften – eine explorative Studie zum Vergleich von Fortbildungswünschen mit den Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. Empirische Pädagogik, 32(1), 77–95. *Forschungsmonitor Schule, 81*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=67

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Holger Braune (2019) für den Forschungsmonitor Schule.