

**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

41

Studien und Berichte

**Jürgen Baumert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf**

**Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung
für die Berliner Gesamtschulen**

**Ergebnisse von Lehrerbefragungen
zur curriculumbezogenen Fortbildung
und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern**

**ISBN 3-12-98245 0-2
GW ISSN 0076-5627**

Berlin 1980

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.

Bestellungen werden erbeten an den Verlag Klett-Cotta, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1.	Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung	1
1.1	Planung und Programm der Lehrervorbereitung	3
1.2	Ziele und Durchführung der Begleituntersuchung	6
2.	Schriftliche Teilnehmerbefragungen	7
2.1	Konstruktion der Fragebogen	10
2.2	Erprobung des Fragebogens und Datenerhebung	11
2.3	Auswertung der Fragebogen und Ergebnisbericht	12
3.	Auswertung der Fragebogenerhebung	13
3.1	Persönliche und berufsspezifische Merkmale der Teilnehmer	15
3.1.1	Altersverteilung und Unterrichtserfahrung	15
3.1.2	Geschlechtsverteilung	17
3.1.3	Verteilung der Teilnehmer nach Schulform und stufenspezifischer Unterrichtserfahrung	17
3.1.4	Lehrbefugnis der Kursteilnehmer	19
3.1.5	Gesamtschulkenntnisse	20
3.1.5.1	Informationsaufgaben der Fortbildung	20
3.1.5.2	Gesamtschulrelevante Vorerfahrungen	21
3.1.5.3	Einschätzung der Arbeitsbelastung an Gesamtschulen	22
3.1.5.4	Faktorenanalytischer Zusammenhang des Variablenkomplexes „Gesamtschulkenntnisse“	23
3.1.6	Zusammenfassung	25
3.2	Durchführungsbedingungen der Lehrervorbereitung	26
3.2.1	Deputatsermäßigung für die Teilnahme an der Lehrervorbereitung und tatsächliche Unterrichtsbelastung	26
3.2.2	Unterrichtsplanung für Vorlaufklassen	27
3.3	Bewerbungsmotive für die Tätigkeit an einem Mittelstufenzentrum	30
3.3.1	Prinzip der Freiwilligkeit	30
3.3.2	Rangreihe von Bewerbungsmotiven	30
3.3.3	Bildungspolitische Bewerbungsmotive	32
3.3.4	Karriere- und Reputationsmotive	32
3.3.4.1	Aufstiegserwartungen	33
3.3.4.2	Reputationserwartungen	33
3.3.5	Faktorenanalytischer Zusammenhang von Reform- und Aufstiegsmotiven	35
3.3.6	Kooperationsmotive	36
3.3.6.1	Kooperationserfahrungen und ihre Beurteilung	37
3.3.6.2	Kooperationserwartungen	38
3.3.6.3	Faktorenanalytische Darstellung des Zusammenhangs von Aspekten der Kooperation an der Herkunftsschule und Bewerbungsmotiven	38
3.3.6.4	Zusammenfassung	43
3.3.7	Schulwechsel als Schulflucht	44
3.3.8	Zusammenfassung	48
3.4	Reformbereitschaft der Fortbildungsteilnehmer	50
3.5	Bisherige Fortbildungserfahrungen und Erwartungen an die Lehrervorbereitung	52
3.5.1	Fortbildungserfahrungen und ihre Beurteilung	52
3.5.2	Erwartungen an die Fortbildungsveranstaltungen	54
3.5.2.1	Konzeption der Lehrervorbereitung als Fortbildungsalternative	54
3.5.2.2	Arbeitsschwerpunkte und persönlicher Informationsaustausch	54
3.5.2.3	Faktorenanalytische Darstellung von Erwartungssyndromen	56
3.5.2.4	Zusammenfassung und einige Vermutungen zur Handlungsrelevanz der Fortbildungserwartungen	61

3.6	Beurteilung der Lehrervorbereitung durch die Teilnehmer	63
3.6.1	Vorliegende Ergebnisberichte und Konzeption der zweiten Teilnehmerbefragung ...	63
3.6.2	Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt	65
3.6.3	Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen	67
3.6.3.1	Konzeption der Curricularen Veranstaltungen und Fragestellungen der Erhebung B	67
3.6.3.2	Beurteilung der Kurserfolge	68
3.6.3.3	Vergleich von Kursgruppen	73
3.6.3.3.1	Curriculare Auswahl- und Begründungsprobleme und ihre Bedeutung für den Kurserfolg	73
3.6.3.3.2	Angebot an Curriculumeinheiten und Kurserfolg	74
3.6.3.4	Faktorielle Urteilsstruktur	75
3.6.3.4.1	Fortbildungserfolg durch Curriculumkonstruktion	75
3.6.3.4.2	Fortbildungserfolg durch Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten	78
3.6.3.4.3	Teilerfolg durch die Vermittlung von Informationen über Fachunterricht?	81
3.6.3.5	Angebot an Arbeitsmaterialien und Qualifikation der Kursleiter	83
3.6.3.5.1	Umfang des Arbeitsmaterials: Widerspruch von Materialangebot und Arbeitszeit	83
3.6.3.5.2	Qualifikation der Kursleiter	85
3.6.3.5.3	Faktorieller Zusammenhang zwischen Qualifikation der Kursleitung und Fortbildungserfolg	87
3.6.3.6	Zusammenfassung: Teilerfolg der Curricularen Veranstaltungen	89
3.6.4	Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen	91
3.6.4.1	Konzeption der Außercurricularen Veranstaltungen und Fragestellungen der Erhebung	91
3.6.4.2	Beurteilung des Kurserfolgs	92
3.6.4.3	Angebot an Arbeitsmaterial	94
3.6.4.4	Qualifikation der Kursleitung	95
3.6.4.5	Faktorielle Urteilsstruktur	97
3.6.4.6	Unterschiede zwischen Kursgruppen	100
3.6.4.7	Zusammenfassung: Erfolg und Erfolgsbedingungen der Außercurricularen Veranstaltungen	101
3.6.5	Zeitliche Arbeitsbedingungen der Kursteilnehmer — ein Erfolgshindernis?	102
3.6.6	Heterogenität der Teilnehmerpopulation	104
3.6.6.1	Handlungszwang und Erfolgsurteil	104
3.6.6.2	Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Schulformen	106
3.6.7	Bedingungsfaktoren des Veranstaltungserfolgs und ihre relative Bedeutung	106
3.6.7.1	Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen	107
3.6.7.2	Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen	109
3.6.7.3	Beurteilung des Erfolgs der Lehrervorbereitung insgesamt	110
3.6.7.4	Zusammenfassung: Ergebnisse der Regressionsanalysen	111
4.	Der Berliner Sonderfall und einige generelle Hypothesen	113
4.1	Lehrerfortbildung als Element der Rekrutierungs- und Infrastrukturpolitik	116
4.2	Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung: Bedingungen und Grenzen der Realisierung eines Modells	118
4.3	Sensibilisierung für die Bedeutung außercurricularer Probleme und die Grenzen der Spezialisierung von Lehrern	119
5.	Anmerkungen	121
Anhang A:	Fragebogen A und B	125
Anhang B:	Faktorenanalysen der Fragebogen A und B	147
6.	Literaturverzeichnis	163

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Altersstruktur der Fortbildungsteilnehmer	15
Tabelle 2: Relativer Anteil (in Prozent) von drei Altersgruppen an der jeweiligen Grundgesamtheit der Lehrerschaft weiterführender Schulformen	16
Tabelle 3: Relativer Anteil (in Prozent) von drei Altersgruppen an der Grundgesamtheit der Fortbildungsteilnehmer	16
Tabelle 4: Selbständige Unterrichtspraxis in Jahren	16
Tabelle 5: Geschlechtsverteilung	17
Tabelle 6: Fortbildungsteilnehmer nach Schulform	18
Tabelle 7: Klassen- und Schulstufen, in denen die Teilnehmer während der letzten zwei Jahre Unterricht erteilen (ohne Vertretungsstunden)	18
Tabelle 8: Lehrbefugnis der Teilnehmer nach Fachgruppen (Fragebogen B)	19
Tabelle 9: Gesamtschulkenntnisse nach Schulform	20
Tabelle 10: Gesprächsmöglichkeiten mit Gesamtschullehrern und Gesamtschulkenntnis (ohne Gesamtschullehrer)	20
Tabelle 11: Größe des Kollegiums der Herkunftsschule nach Schulform	21
Tabelle 12: Erfahrungen mit leistungsdifferenziertem Unterricht nach Fächern und Schulform	22
Tabelle 13: Herkunftsschule und Einschätzung der Belastung durch Besprechungen, Konferenzen und Unterrichtsvorbereitung nach Schulform	22
Tabelle 14: Vertrautheit mit Gesamtschule (Faktor A4)	23
Tabelle 15: Stundenbefreiung für die Lehrervorbereitung und tatsächliche Unterrichtsbelastung	27
Tabelle 16: Unterrichtsbeginn	28
Tabelle 17: Planungsgruppen	28
Tabelle 18: Deputatsermäßigung, Unterrichtsbelastung und Vorlaufplanung	28
Tabelle 19: Rangreihe von Bewerbungsmotiven	31
Tabelle 20: Aufstiegserwartung nach Schulform	33
Tabelle 21: Erwartete Anerkennung der Gesamtschultätigkeit	34
Tabelle 22: Erwartete Anerkennung der Gesamtschultätigkeit a) Anerkennung der Kollegen b) Anerkennung der Eltern und der Öffentlichkeit	34
Tabelle 23: Mitarbeit an der Bildungsreform und beruflicher Aufstieg als Bewerbungsmotive (Faktor A5)	35
Tabelle 24: Intensive (fachliche) Kooperation	37
Tabelle 25: Kooperationsmangel an der Herkunftsschule sowie Spezialisierung und Koordination am Mittelstufenzentrum (Faktor A11)	40
Tabelle 26: Schulgröße, Schulformzugehörigkeit und Bewerbungsmotiv „Spezialisierung“ (Faktor A11) (Ergebnisse der Kovarianzanalyse)	40
Tabelle 27: Mittelstufenzentren als sozial interessante Alternative zu einer kooperationsarmen Herkunftsschule (Faktor A12)	41
Tabelle 28: Schulgröße, Schulformzugehörigkeit und Bewerbungsmotiv „Soziales Klima“ (Faktor A12)	43
Tabelle 29: Relativer Schulbesuch der 13jährigen in der Bundesrepublik Deutschland nach Schularten, 1952-1975	44
Tabelle 30: Relativer Schulbesuch der 13jährigen in Berlin (West), 1960-1978	45
Tabelle 31: Anteil der Schüler der 10. Klasse an denen der 9. Klasse des Vorjahres sowie Hauptschulabgänger nach Art des Abschlusses in Berlin (West), 1968/69 bis 1976/77 in Prozent	46
Tabelle 32: Disziplinprobleme in den eigenen Klassen nach Schulform	47
Tabelle 33: Disziplinprobleme in der Schule generell nach Schulform	47
Tabelle 34: Unbefriedigende Arbeitssituation nach Schulform	48
Tabelle 35: Besoldungskriterien für Gesamtschulen	51
Tabelle 36: Besuch offizieller Fortbildungsveranstaltungen in den Jahren 1968 bis 1972	52
Tabelle 37: Wichtigste Vermittlungsleistungen bisheriger Fortbildung	53

Tabelle 38:	Rangreihen der als „sehr wichtig“ beziehungsweise „weniger wichtig/unwichtig“ bezeichneten Fortbildungsschwerpunkte	55
Tabelle 39:	Fachwissenschaftliche Fortbildung als Ergänzung der Zusammenarbeit an der Herkunftsschule (Faktor A1)	57
Tabelle 40:	(Disziplinorientierte) Unterrichtsbewältigung als Gegenstand der Fortbildung (Faktor A2)	59
Tabelle 41:	Generelle Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt	65
Tabelle 42:	Fortbildung und Aktivität im neuen Kollegium	66
Tabelle 43:	Beurteilung des Gesamtprogramms hinsichtlich der Beeinflussung der Handlungssicherheit im Mittelstufenzentrum	67
Tabelle 44:	Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil)	68
Tabelle 45:	Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen und Erfolg der Lehrervorbereitung insgesamt	69
Tabelle 46:	Fortbildungseffekte der Curricularen Veranstaltungen (Doppelnennungen möglich)	70
Tabelle 47:	Fortbildungseffekte der Curricularen Veranstaltungen (Doppelnennungen eliminiert)	70
Tabelle 48:	Fortbildungseffekte und Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen	71
Tabelle 49:	Fortbildungseffekte der Curricularen Veranstaltungen und Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt	72
Tabelle 50:	Fachgruppen mit unterschiedlicher Kontingenzproblematik und Erfolgsbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen	73
Tabelle 51:	Angebot an Curriculumeinheiten und Erfolgsbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen	74
Tabelle 52:	Fortbildungserfolg durch Curriculumkonstruktion (Faktor B1)	77
Tabelle 53:	Fortbildungserfolg durch Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten (Faktor B6)	78
Tabelle 54:	Vorlaufklassenunterricht, Angebot an Curriculumeinheiten und Fortbildungserfolg (Ergebnisse der Varianzanalyse)	80
Tabelle 55:	Teilerfolg durch die Vermittlung von Fachinformationen versus geringe Bedeutung der Fortbildung (Faktor B3)	81
Tabelle 56:	Zeitknappheit bei der häuslichen Lektüre der Arbeitsmaterialien	83
Tabelle 57:	Zeitknappheit bei der Besprechung der Arbeitsmaterialien	83
Tabelle 58:	Umfang des Materialangebots	84
Tabelle 59:	Eignung der Arbeitsmaterialien	84
Tabelle 60:	Notwendige Kompetenzergänzungen für die Leitung der Curricularen Veranstaltungen	85
Tabelle 61:	Kompetenzdefizite der Kursleiter und Erfolgsurteile	86
Tabelle 62:	Erfahrung der Kursleitung mit Curriculumentwicklung und Beurteilung des Fortbildungserfolgs (Faktor B5)	89
Tabelle 63:	Vermittlung von allgemeinen Informationen und technischen Fertigkeiten durch die Außercurricularen Veranstaltungen	92
Tabelle 64:	Gesamtbeurteilung der Außercurricularen und Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil)	93
Tabelle 65:	Gesamtbeurteilung der Außercurricularen Veranstaltung II und der Außercurricularen Veranstaltung IV	93
Tabelle 66:	Eignung der Arbeitsmaterialien (ACV und CV)	94
Tabelle 67:	Anspruch der Arbeitsmaterialien an Vorkenntnisse (ACV und CV)	94
Tabelle 68:	Korrelationen (r_s) zwischen Eignung des Arbeitsmaterials und Erfolgsurteilen über die Außercurricularen Veranstaltungen	95
Tabelle 69:	Notwendige Kompetenzergänzungen in den Außercurricularen Veranstaltungen	96
Tabelle 70:	Korrelation (r_s) zwischen Qualifikationseinschätzung der Kursleitung und Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen	96
Tabelle 71:	Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen (Faktor B2)	97
Tabelle 72:	Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen nach Kursgruppen	100

Tabelle 73: Multiple Regression vom komplexen Urteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (Faktor B2) auf Gesamtschulkenntnisse der Kursleitung und Kursgruppenzugehörigkeit	101
Tabelle 74: Regelmäßigkeit des Veranstaltungsbesuchs	102
Tabelle 75: Zeitbedrängnis bei der Vorbereitungslektüre	103
Tabelle 76: Korrelation (r_s) zwischen Unterrichtsermäßigung/ Unterrichtsbelastung und Kursbesuch/ Vorbereitungszeit	104
Tabelle 77: Vorlaufklassenunterricht und Schulwechsel im Kollegium	105
Tabelle 78: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Qualifikation der Kursleitung, Materialangebot und Kurseffekte	108
Tabelle 79: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Einzeleffekte	109
Tabelle 80: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Qualifikation der Kursleitung, Materialangebot und Kurseffekte	109
Tabelle 81: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Einzeleffekte (Information, technische Fertigkeiten)	110
Tabelle 82: Multiple Regression vom Urteil über die Lehrervorbereitung insgesamt auf Beurteilung der curricularen und außercurricularen Programmteile	110

Schaubilderverzeichnis

Schaubild 1: Sitzungskalender	5
Schaubild 2: Vertrautheit mit Gesamtschule (Rohwerteverteilung des Faktors A4)	24
Schaubild 3: Mitarbeit an der Bildungsreform und beruflicher Aufstieg als Bewerbungsmotive (Rohwerteverteilung des Faktors A5)	36
Schaubild 4: Kooperationsmangel an der Herkunftsschule und Spezialisierung und Koordination am Mittelstufenzentrum (Rohwerteverteilung des Faktors A11)	39
Schaubild 5: Mittelstufenzentren als sozial interessante Alternative zu einer kooperationsarmen Herkunftsschule (Rohwerteverteilung des Faktors A12)	42
Schaubild 6: Fachwissenschaftliche Fortbildung als Ergänzung der Zusammenarbeit an der Herkunftsschule (Rohwerteverteilung des Faktors A1)	58
Schaubild 7: (Disziplinorientierte) Unterrichtsbewältigung als Gegenstand der Lehrervorbereitung (Rohwerteverteilung des Faktors A2)	60
Schaubild 8: Fortbildungserfolg durch Curriculumkonstruktion (Rohwerteverteilung des Faktors B1)	76
Schaubild 9: Fortbildungserfolg durch Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten (Rohwerteverteilung des Faktors B6)	79
Schaubild 10: Teilerfolg durch die Vermittlung von Fachinformationen versus geringe Bedeutung der Fortbildung (Rohwerteverteilung des Faktors B3)	82
Schaubild 11: Erfahrung der Kursleitung mit Curriculumentwicklung und Beurteilung des Fortbildungserfolgs (Rohwerteverteilung des Faktors B5)	88
Schaubild 12: Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen (Rohwerteverteilung des Faktors B2)	98
Schaubild 13: Belastung der Herkunftsschule durch Disziplinprobleme (Rohwerteverteilung des Faktors A3)	152
Schaubild 14: Homogenität des Erfolgsurteils über Curriculare und Außercurriculare Veranstaltungen (Rohwerteverteilung des Faktors B10)	160

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde als Ergänzung zu dem Forschungsbericht „Vom Experiment zur Regelschule“ geplant, den Jürgen Baumert, Jürgen Raschert und andere über die Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch schulnahe Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung 1978 vorgelegt hatten. Beide Arbeiten sind das Ergebnis einer empirischen Untersuchung, an der in verschiedenen Phasen ein unterschiedlich großer Kreis von Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung mitgewirkt hat. An der Phase der Exploration und teilnehmenden Beobachtung waren beteiligt: Jürgen Baumert, Diether Hopf, Gerda Meischner, Jens Naumann, Jürgen Raschert, Werner Stegelmann, Helga Thomas. Für die Planung und Durchführung der schriftlichen Lehrerbefragung, über die hier berichtet wird, waren insbesondere Jürgen Baumert, Diether Hopf, Jens Naumann und Helga Thomas verantwortlich. Die Auswertung der Daten besorgten Jürgen Baumert und Diether Hopf. Der Bericht wurde dann weitgehend von Jürgen Baumert geschrieben, der die Endfassung des Textes auch allein zu verantworten hat.

Wir danken zahlreichen Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung für Kritik und Unterstützung. Insbesondere danken wir Martin Zemke für seine Hilfe bei der Verrechnung der Daten, Beate Hoerkens für die Redaktion und Dagmar Freiberger für die Mühe und Geduld bei der Führung des Projektsekretariats und der Betreuung des Manuskripts in allen Stadien. Gleicher Dank gilt Antje Wilminck und Waltraud Ludecky vom Zentralen Sekretariat des Instituts für den Satz.

Besonderen Dank schulden wir auch dem Senator für Schulwesen, der die Untersuchung genehmigte und unterstützte, und last but not least den Lehrern, die sich zweimal der Mühe unterzogen, einen umfangreichen Fragebogen durchzuarbeiten.

**1.
Vorbereitung
der Berliner Mittelstufenzentren
durch Lehrerfortbildung
und Curriculumentwicklung**

1.1 Planung und Programm der Lehrervorbereitung

In den Jahren zwischen 1970 und 1977 stieg die Schülerzahl in der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7 bis 10) des Berliner Schulwesens um mehr als 50 Prozent. Dieses außerordentliche Anwachsen der Schülerzahl machte die Neugründung von Schulen für die Sekundarstufe I notwendig. Der Senat von Berlin beschloß daraufhin den Bau von 15 Mittelstufenzentren. Diese Mittelstufenzentren wurden in den Jahren 1974 bis 1976 als zehnzügige integrierte Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb eingerichtet und durch die Einbeziehung von Einrichtungen der Jugendpflege und Erwachsenenbildung zu Bildungszentren ausgebaut (Kledzik, 1974). Die Entscheidung, alle Mittelstufenzentren als integrierte Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb zu führen, bedeutete, daß nach dem vollständigen Ausbau aller Schulkomplexe mehr als ein Viertel aller Schüler der Sekundarstufe I in integrierten Gesamtschulen unterrichtet wird. Damit ist die Gesamtschule, die juristisch in Berlin seit 1970 Regelschule war, auch zu einer tatsächlichen Regelschule gleichgewichtig neben den traditionellen Schulformen geworden. Angesichts der Größenordnung dieses Reformvorhabens beschloß der Senator für Schulwesen, es durch eine systematische Lehrerfortbildung vorzubereiten. Im Rahmen der Fortbildung sollten die Lehrer, die sich für eine Tätigkeit an den Mittelstufenzentren beworben hatten, an der Erarbeitung oder Modifizierung einer verbindlichen Konzeption für den curricularen und außercurricularen Bereich dieser Schulen beteiligt werden (Senator für Schulwesen, 1972 a und 1972 b).

Die Vorbereitung der Mittelstufenzentren durch Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung rückte durch einige glückliche Umstände in den Bereich des Möglichen. Infolge der jahrgangweisen Umstellung des Schuljahresbeginns vom Frühjahr auf den Herbst wurden in Berlin über mehrere Jahre hinweg durch Schuljahrverkürzungen Lehrerkapazitäten frei. Das zufällige Zusammentreffen des in der Mittelstufe auftretenden sogenannten „Wanderlochs“ mit der Einrichtung der Mittelstufenzentren bot die einzigartige Chance einer gezielten Fortbildung. In Zusammenarbeit verschiedener Instanzen der Schulverwaltung wurde die Konzeption für die Vorbereitung von Lehrern auf die Tätigkeit an Mittelstufenzentren entworfen und von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung als Modellversuch gefördert. Entsprechend der sukzessiven Fertigstellung der Schulkomplexe wurden in den Jahren 1973 bis 1975 jeweils in der Zeit von Ostern bis zu den Sommerferien Fortbildungskurse veranstaltet, durch die interessierte Lehrer auf den Unterricht an integrierten Ganztagschulen vorbereitet und an der Curriculumentwicklung beteiligt werden sollten. Dabei war geplant, Informationsvermittlung, verantwortliche Beteiligung der Lehrer an der organisatorischen Planung ihrer Schulen, ihre aktive Teilnahme an der Curriculumentwicklung sowie die Bewertung, Auswahl und Erprobung entwickelter Unterrichtseinheiten miteinander zu verbinden.

Damit lag dieses Vorhaben einerseits im Trend allgemeiner Partizipationsbestrebungen und nahm andererseits Intentionen auf, die Anfang der siebziger Jahre in der Debatte über eine schulnahe Curriculumentwicklung immer deutlicher artikuliert wurden. So wurde gefordert, Curriculumreform nicht praxisfern zu organisieren und nicht allein als wissenschaftliche Konstruktion von Großcurricula zu verstehen. Vielmehr wurde dafür plädiert, die Entwicklung von Unterrichtsmodellen unmittelbar an praktische Erfahrungen und Erprobungen in der Schule zu binden. Die Lehrer sollten dabei nicht nur als Abnehmer fremdentwickelter Produkte fungieren, sondern in den Prozeß der Curriculumreform ihre Fachkenntnisse, Unterrichtserfahrungen und praktischen Fähigkeiten einbringen (zur Literaturdokumentation siehe Baumert, Raschert u.a., 1978, S. 256 f.). Das Modell der Lehrervorbereitung für die Berliner Mittelstufenzentren stellt einen der wichtigsten Versuche dar, die Forderung nach einer schulnahen Curriculumentwicklung durch Lehrerbeteiligung zu verwirklichen.

Mit der Lehrervorbereitung war die Einrichtung eines Referats „Curriculum“ in der Schulverwaltung eng verschränkt. Dieser Einheit waren sechs Moderatoren zugeordnet, welche die Fächer Arbeitslehre, Bildnerisches Gestalten, Englisch, Gesellschaftskunde, Mathematik und Physik betreuten. Die Moderatoren arbeiteten im Rahmen eines weiteren Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission an der „kurzfristigen“ Entwicklung von Curriculumsequenzen für die genannten Fachbereiche, wobei sie die curriculare Entwicklungspraxis der Gesamtschulen koordinieren und an die Berliner Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung rückbinden sollten. Die Entwicklungsprodukte sollten als Rahmenbestimmungen und ausgearbeitete Unterrichtsplanungen der Lehrerfortbildung vorgegeben, im Verlauf der Kurse umgearbeitet und danach an den Mittelstufenzentren im Unterricht erprobt werden. Bei dieser Arbeitsperspektive lag es nahe, die Moderatoren über die konstruktiven Aufgaben hinaus mit der Durchführung der jeweils fachlich entsprechenden Trainingskurse zu betrauen, so daß sich zwischen curriculärer Planung und Lehrervorbereitung auch eine personelle Kontinuität ergab. In den Fächern, für die man noch keine Moderatoren gefunden hatte, übernahmen Referenten des Pädagogischen Zentrums die Kursleitung¹.

Die ersten Vorbereitungsveranstaltungen fanden in der Zeit von April bis Juli 1973 statt. Im Rahmen des Fortbildungsprogramms besuchten die Teilnehmer nach einer dreitägigen „Allgemeinen Einführungsveranstaltung“ jeweils an drei Tagen der Woche entweder sogenannte „Curriculare Veranstaltungen“ (CV), in denen nach Fächern getrennt Curriculumrevision geleistet werden sollte, oder fachübergreifende „Außercurriculare Veranstaltungen“ (ACV), in denen die Problembereiche sozio-psychische Probleme der Sekundarstufe I, Beratungs- und Tutorensystem im Mittelstufenzentrum, Leistungsmessung, Medieneinsatz und Bibliothekswesen sowie außerunterrichtliche Aktivitäten an Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb behandelt wurden. Das Programm wurde durch eine eintägige Auswertungsveranstaltung abgeschlossen.

Die Einführungs- und Auswertungsveranstaltungen wurden als Plenarsitzungen, an denen alle Mittelstufenzentren-Bewerber teilnahmen, durchgeführt. Dazwischen trennten sich die Teilnehmer für die Arbeit in den Curricularen Veranstaltungen, deren Besuch für jeden Lehrer durch die jeweilige Fakultät festgelegt war. Im außercurricularen Bereich mußte man sich für einen Kurs aus dem Angebot entscheiden. Die curricularen und außercurricularen Programmteile wurden, zu Blöcken zusammengefaßt, alternierend angeboten. In der Zeit von April bis Juli 1973 nahmen die Lehrer an insgesamt 21 Sitzungen teil, von denen 17 auf Curriculare und vier auf Außercurriculare Veranstaltungen entfielen. Wöchentlich wurden drei Sitzungen durchgeführt; davon fanden zwei dreistündige Zusammenkünfte an Nachmittagen (Montag und Freitag) und ein sechsstündiges Treffen vormittags (Mittwoch) statt. Diese zusätzliche Belastung von wöchentlich 12 Stunden zuzüglich Vorbereitungszeit sollte durch eine Freistellung der Teilnehmer von ihren Unterrichtsverpflichtungen, die zwischen 16 und 18 Stunden betragen sollte, ausgeglichen werden (siehe Schaubild 1: Sitzungskalender).

Schaubild 1: Sitzungskalender

AV 1. Woche	2. Woche	CV 3./4. Woche	ACV 5. Woche	CV 6./7. Woche	ACV 8. Woche	CV 9./10. Woche	ACV 11. Woche	AWV 12. Woche
25.–27.4. 3 Sitzungen	keine Veranstaltungen Selbststudium zur Vorbereitung	9.–18.5. 6 Sitzungen	21.–25.5. ACV I 21.–25.5. 3 Sitzungen ACV II keine Sitzungen ACV III 23.5. 1 Sitzung ACV IV 23.5. 1 Sitzung ACV V keine Sitzungen	28.5.–6.6. 5 Sitzungen	13.–15.6. ACV I 13.6. 1 Sitzung ACV II 13.–15.6. 2 Sitzungen ACV III keine Sitzungen ACV IV 13.–15.6. 2 Sitzungen ACV V 15.6. 1 Sitzung	18.–29.6. 6 Sitzungen	2.–6.7. ACV I keine Sitzungen ACV II 2.–4.7. 2 Sitzungen ACV III 2.–6.7. 3 Sitzungen ACV IV 6.7. 1 Sitzung ACV V 2.–6.7. 3 Sitzungen	9.7.

Erläuterungen zur Tabelle: 1. AV = Allgemeine Einführungsveranstaltungen, 2. CV = Curriculare Veranstaltungen, 3. ACV = Außercurriculare Veranstaltungen, 4. AWV = Auswertungsveranstaltung.

ACV I = Sozio-psychische Probleme des Jugendalters, ACV II = Das Tutoren- und Beratungssystem in Gesamtschulen, ACV III = Leistungsmessung in einer differenzierten Mittelstufe, ACV IV = Medieneinsatz und Bibliothekswesen in Mittelstufenzentren, ACV V = Der Freizeitbereich in Bildungszentren.

1.2 Ziele und Durchführung der Begleituntersuchung

Die große bildungspolitische Bedeutung und der Modellcharakter der Berliner Lehrervorbereitung waren für eine Arbeitsgruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Anlaß, eine Begleituntersuchung durchzuführen. Die empirischen Erhebungen fanden im Jahre 1973 und mit spezieller Fragestellung zum außercurricularen Bereich im Jahre 1974 statt. Die erste Untersuchung wurde durch zwei Fragestellungen geleitet, die sich auf eine gemeinsame theoretische Perspektive bezogen. Einmal war es Aufgabe der Untersuchung, durch eine detaillierte empirische Analyse Möglichkeiten der Beteiligung von Lehrern an der Curriculumreform genauer zu bestimmen, als dies in der weitgehend programmatischen Diskussion zur schulnahen Curriculumentwicklung geschehen war. In diesem Zusammenhang wollten wir Aufschluß über Bedingungen und Formen der Produktivität praxisnaher Curriculumentwicklung gewinnen. Parallel dazu bestand das Untersuchungsinteresse, auf der Grundlage einer analytischen Ausdifferenzierung unterschiedlicher Funktionen von Partizipation das ambivalente Verhältnis von Partizipation und professioneller Selbstregulierung einerseits und politischer Steuerung andererseits exemplarisch zu erhellen.

Die Untersuchung war als Fallstudie angelegt, die kontinuierliche teilnehmende Beobachtung der Fortbildungsveranstaltungen, eine breite Befragung zur Planung und Durchführung des Programms mittels offener Interviews, die schriftliche Befragung von Teilnehmern und die Analyse schriftlicher Materialien verband. Die explorativen Zielsetzungen der Studie erforderten eine relativ breite Untersuchungsperspektive, unter der Planung, Verlauf und Bewertung der Lehrervorbereitung durch Beteiligte in komplexeren Analyseschritten aufeinander bezogen werden konnten. Dadurch wurden die Möglichkeiten, spezifische und eingeeengte Fragestellungen vor Untersuchungsbeginn ausdifferenzieren, jedoch begrenzt. Gleichwohl war es erforderlich, den Untersuchungsgegenstand einzuengen und zu präzisieren. Dies geschah in folgender Hinsicht:

- Die Lehrervorbereitung für die Mittelstufenzentren wurde durch die Senatsverwaltung für Schulwesen zentral geplant, wobei diese Planungen im Zusammenhang mit der bezirklichen Vorbereitung von Einzelschulen standen. Die Begleituntersuchung konzentrierte sich auf eine systematische Rekonstruktion der zentralen Planung. Um jedoch den bezirklichen Kontext der Lehrervorbereitung bestimmen zu können, wurde in einem Bezirk systematisch auf der Ebene von Schulen, Planungsgruppen und Bezirksverwaltung recherchiert.
- Ferner war es erforderlich, für die Untersuchung unter den Fortbildungsangeboten eine Auswahl zu treffen. Es wurden alle Außercurricularen Veranstaltungen in die Untersuchung einbezogen. Im curricularen Bereich wurden aus den neun² fachspezifischen Fortbildungsangeboten vier Veranstaltungen ausgewählt (Arbeitslehre, Deutsch, Gesellschaftskunde und Mathematik).

Die empirischen Erhebungen wurden mit folgenden Untersuchungsinstrumenten durchgeführt: 23 offene Interviews, zwei Fragebogen, die vor und nach dem Fortbildungsprogramm an die teilnehmenden Lehrer verschickt wurden, kontinuierliche teilnehmende Beobachtung von neun Fortbildungsveranstaltungen und die Analyse schriftlicher Materialien, insbesondere der zugänglichen administrativen Planungsunterlagen, der Dokumentation der politischen Auseinandersetzung um die Mittelstufenzentren, der Arbeitsvorlagen für die Fortbildungsveranstaltungen und deren Produkte. Weitere Informationsquellen waren zahlreiche informelle Gespräche mit den Planern und Teilnehmern des Programms und informelle Teilnahme an Arbeitsgruppen und Konferenzen. Der Projektgruppe gehörten während der Erhebungsphase zwei hauptamtliche und fünf teilzeitliche Mitarbeiter an³.

2. Schriftliche Teilnehmerbefragungen

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen hat die Arbeitsgruppe in einem ausführlichen Forschungsbericht vorgelegt (Baumert, Raschert u.a., 1978). In diesem Bericht wurden Daten der schriftlichen Teilnehmerbefragungen nur insoweit berücksichtigt, als sie für den Gang der Argumentation erforderlich waren oder als Informationshintergrund notwendig erschienen. Eine systematische Darstellung der Befragungsergebnisse steht jedoch aus. Dies soll mit der vorliegenden Abhandlung geschehen.

Zu der Entscheidung, die relativ aufwendigen Auswertungen der Fragebogen vorzunehmen und darüber einen ausführlichen Bericht vorzulegen, kam es trotz aller Einschränkungen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufgrund folgender Überlegungen:

- Die Darstellung der Befragungsergebnisse soll gegenüber dem bereits vorgelegten Forschungsbericht ergänzende Aufgaben, aber auch in mehrfacher Hinsicht Validierungsfunktionen erfüllen. So wird in dem folgenden Untersuchungsbericht immer wieder auf Befunde der Beobachtungsstudie verwiesen.
- Insgesamt liegt relativ wenig empirisches Material über Lehrerfortbildung vor. Insbesondere fehlen empirische Studien zu dem intensiv diskutierten und propagierten Programm einer Verbindung von schulnaher Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung (Jungblut, Kuhlen und Müller, 1976; Jungblut, 1977; Wolf und Klüsche, 1977; Regionales Pädagogisches Zentrum Aurich, 1978). Bei dieser Forschungslage dürfte die Ausbreitung auch von deskriptiven Daten zu Fortbildungserwartungen von Lehrern und Fortbildungserfolgen eines Modellversuchs gerechtfertigt und für weitere Untersuchungen und Fortbildungsveranstaltungen nützlich sein.
- Die Lehrervorbereitung stand am Beginn einer entscheidenden Phase der Berliner Schulpolitik, nämlich der Expansion und Routinisierung der Gesamtschule. Dieser Prozeß ist in Berlin im Vergleich zu anderen Bundesländern relativ weit fortgeschritten. Aufgrund dieser besonderen Situation können Daten, die Auskunft über Motive und Erwartungen geben, mit denen sich Lehrer an eine normalisierte und auf ein Grundmodell verpflichtete Gesamtschule bewarben, auch von Interesse für die Gesamtschulentwicklungen in anderen Bundesländern sein.
- Und schließlich soll der Ergebnisbericht einige empirisch begründete Hypothesen zum theoretischen Zusammenhang von bildungspolitischer Programmatik, Lehrererwartungen und Innovationserfolg liefern.

2.1 Konstruktion der Fragebogen

Die vor Beginn der Lehrervorbereitung durchgeführte Teilnehmerbefragung A war darauf angelegt, eine relativ breite Beschreibung der Teilnehmerpopulation auf quantitativer Basis zu ermöglichen, wobei bewußt Beschränkungen in der Tiefendimension in Kauf genommen wurden. Der explorativen Absicht entsprechend umfaßte der Fragebogen ein weites und teilweise heterogenes thematisches Spektrum. Die Fragenkomplexe bezogen sich auf folgende Themenbereiche:

- Persönliche und berufsspezifische Merkmale der Teilnehmer;
- gesamtschulrelevante Kenntnisse und Erfahrung;
- kollegiale Zusammenarbeit und Arbeitsklima an der Herkunftsschule sowie Kooperationserwartungen für die Tätigkeit am Mittelstufenzentrum;
- Bewertungsmotive der Teilnehmer und
- bisherige Fortbildungserfahrungen und Erwartungen der Teilnehmer an die Lehrervorbereitung.

Der Fragebogen A (siehe Anhang A) bestand aus 36 Fragen, die teilweise weitere Unterfragen enthielten, so daß sich insgesamt 88 Variablen identifizieren ließen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, konnten die Variablen als voneinander unabhängig gelten. Die Antwortvorgaben waren im allgemeinen so gewählt, daß die Antworten ordinalskaliert werden konnten, allerdings unter Inkaufnahme einer größeren Anzahl dichotomer Variablen. Die geschlossen formulierten Items wurden durch offene Fragen ergänzt, welche Alternativantworten oder Begründungen zuließen.

Im Unterschied zu der ersten Teilnehmerbefragung konzentrierte sich die nach Abschluß der Fortbildung durchgeführte Befragung B auf eine einheitliche Perspektive, nämlich die Beurteilung der Lehrervorbereitung und ihrer Durchführungsbedingungen durch die Teilnehmer. Der Fragebogen B erfaßte folgende thematischen Bereiche:

- Zeitliche Arbeitsbedingungen und Regelmäßigkeit des Kursbesuchs der Fortbildungsteilnehmer;
- Beurteilung des vorgelegten Arbeitsmaterials unter vorgegebenen Urteilkriterien;
- Beurteilung der Qualifikation der Kursleiter nach vorgegebenen Kriterien;
- Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen unter den Aspekten von Entwicklung, Revision und Selektion von Curriculumeinheiten sowie der Vermittlung von Fachinformationen;
- Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen unter den Aspekten der Vermittlung von allgemeinen fachübergreifenden Informationen über Gesamtschule sowie von speziellen technischen Fertigkeiten
- und schließlich Gesamturteile über die Lehrervorbereitung unter den Gesichtspunkten des generellen Veranstaltungserfolgs, der Veränderung von Handlungssicherheit und der möglichen Aktivitäten des Fortbildungsteilnehmers als „Change Agent“ im neuen Kollegium des Mittelstufenzentrums.

Ferner enthielt der Fragebogen B einen Satz von Fragen zu persönlichen und berufsspezifischen Merkmalen der Fortbildungsteilnehmer, der aus dem Fragebogen A übernommen worden war.

Der Fragebogen B umfaßt 16 Fragen, die sich überwiegend in mehrere Unterfragen aufgliederten. Insgesamt wurden 72 Variablen definiert, die, von einigen Ausnahmen abgesehen, als unabhängig gelten können. Zusätzlich zu den geschlossenen Fragen enthielt auch der Fragebogen B eine Reihe von offenen Fragen, die alternative Antworten, Zusätze und Begründungen erlaubten⁴.

2.2 Erprobung des Fragebogens und Datenerhebung

Beide Fragebogen haben je zwei Probeversionen durchlaufen. Ein erster Entwurf wurde von Pädagogen, Psychologen und Soziologen auf Verständlichkeit und angemessene Repräsentation der Themenbereiche hin überprüft. Eine zweite Version wurde einer kleinen Stichprobe von Lehrern vorgelegt, die mit dem Mittelstufenzentrenprogramm und der Lehrervorbereitung vertraut waren. Die Lehrer wurden gebeten, in Anwesenheit eines Projektmitarbeiters den Fragebogen auszufüllen und dabei jede Entscheidung zu kommentieren und zu begründen. Kommentare und Begründungen wurden in einem Protokoll festgehalten und als Grundlage einer zweiten Überarbeitung benutzt, die zu der jeweiligen Endversion führte.

Der Fragebogen A wurde im Frühjahr 1973 kurz vor Beginn der Lehrervorbereitung an die angemeldeten 109 Teilnehmer der Seminare verschickt. Der Rücklauf betrug bei der ersten Befragung 87 (80 Prozent) von 109 verschickten Fragebogen zuzüglich 9 unausgefüllten und einem unbrauchbaren. Die Befragung wurde anonym durchgeführt. Der Fragebogen B wurde im November 1973 nach Abschluß der Fortbildung und nach der Sommerpause an alle 110 Teilnehmer verschickt. Der Rücklauf betrug 74 (67,3 Prozent) auswertbare Fragebogen. Auch die zweite Befragung wurde anonym durchgeführt. Die Befragung B wurde bewußt erst ungefähr vier Monate nach Abschluß der Fortbildungsveranstaltungen vorgenommen, einmal mit dem Ziel, reflektiertere Urteile zu begünstigen, die nicht unter dem unmittelbaren Eindruck einer langdauernden Fortbildung gefällt wurden, zum anderen, um das Urteil einer Lehrergruppe zu erhalten, die im November 1973 bereits ein Vierteljahr integrierten Unterricht erteilt hatte.

2.3 Auswertung der Fragebogen und Ergebnisbericht

Bei der Auswertung der Fragebogen wurde zunächst das Prinzip verfolgt, die Anschaulichkeit der Daten soweit wie möglich zu erhalten, um mit einer breiteren quantitativen Deskription die vorgelegte qualitative Beobachtungsstudie zu ergänzen und um für komplexere Zusammenhangsanalysen über konkrete und besser faßbare Bezugspunkte zu verfügen. Deshalb werden relativ ausführlich Häufigkeitsverteilungen angegeben und immer wieder einfache Verteilungsvergleiche vorgenommen. Einfache Korrelationsstatistiken ergänzen dieses Vorgehen. Um die Struktur der Erhebungsdaten in größerer Komplexität bestimmen zu können, wurde in einem zweiten Schritt auf multivariante Analyseverfahren, auf Faktoren- und multiple Regressionsanalysen, zurückgegriffen. Nähere Angaben zur Durchführung der Faktorenanalysen finden sich im Anhang B. Allerdings wurde auch bei der Bestimmung der quantitativen Verbreitung der durch die Faktorenanalyse definierten Konstrukte dem Prinzip der Anschaulichkeit Vorrang vor einem erreichbaren höheren Meßniveau gegeben, indem auf Rohwerte anstelle von Faktorenscores zurückgegangen wurde.

Im folgenden wird zunächst über persönliche und berufsspezifische Merkmale der Fortbildungsteilnehmer berichtet (Abschnitt 3.1); sodann werden die Bewerbungsmotive für die Tätigkeit an einem Mittelstufenzentrum dargestellt (Abschnitt 3.2). Nach einem kurzen Abschnitt über die Innovationsbereitschaft der Fortbildungsteilnehmer (Abschnitt 3.3) folgt eine ausführliche Diskussion der bisherigen Fortbildungserfahrungen der Teilnehmer und ihrer Erwartungen an die Lehrervorbereitung (Abschnitt 3.4). Nach einem knappen Bericht über Durchführungsbedingungen (Abschnitt 3.5) wird die Beurteilung der Lehrervorbereitung durch die Teilnehmer dargestellt und analysiert (Abschnitt 3.6).

3. Auswertung der Fragebogenerhebungen

3.1 Persönliche und berufsspezifische Merkmale der Teilnehmer

3.1.1 Altersverteilung und Unterrichtserfahrung

Die Gesamtschulen, die im Rahmen des Experimentalprogramms mit Gesamtschulen eingerichtet wurden, standen in dem Ruf, Schulen ausgesprochen junger Lehrer zu sein. Damit verband sich einerseits die positive Vorstellung, daß dort ein pädagogisch engagiertes und kooperatives Kollegium unterrichtete, und andererseits der kritische Verdacht, daß unerfahrene Lehrer mit den Schwierigkeiten der Entwicklung einer neuen Schulform überfordert seien — Schwierigkeiten überdies, die teilweise durch die Unerfahrenheit der Lehrkräfte erst erzeugt würden. Die verfügbaren Bundesstatistiken über die Altersstruktur der Lehrkörper unterschiedlicher Schulformen (1971 und 1974) zeigen in der Tat, daß die Altersgruppe der unter 30jährigen an den Gesamtschulen im Vergleich zu den übrigen Schulformen erheblich überrepräsentiert ist (vgl. unten Tabelle 2). Dieses Ungleichgewicht im Altersaufbau darf nicht ohne weiteres als Gesamtschulspezifikum angesehen werden. In erster Linie dürfte es sich bei dieser Altersverschiebung um einen Neugründungseffekt handeln, der vergleichbar auch an neuerrichteten Schulen anderer Schulformen anzutreffen ist: Lehrkörper an neuerrichteten Schulen, die allmählich, Jahrgang für Jahrgang aufgebaut werden, ergänzen sich in hohem Maße durch Berufsanfänger. Mit einer derartigen Entwicklung war auch bei der Expansion der Berliner Gesamtschule zu rechnen — ein Umstand, der möglicherweise die erstrebte Konsolidierung dieser Schulform als Regelschule beeinträchtigen konnte. Daher war die Lehrervorbereitung für die Schulverwaltung auch ein Testfall, ob es gelinge, in ausreichender Zahl erfahrene Lehrer — darunter möglichst auch solche mit Gesamtschulpraxis — zu gewinnen, die einen stabilisierenden Kern in den neu entstehenden Kollegien bilden könnten.

Die Daten, die in der Erhebung A und B zur Altersstruktur und Unterrichtserfahrung der Mittelstufenzentren(MSZ)-Bewerber gewonnen wurden, widersprechen skeptischen Prognosen. Das mittlere Alter der Kursteilnehmer lag — bei Extremwerten zwischen 23 und 57 Jahren und einer Standardabweichung von 8 1/2 Jahren — bei 36 Jahren. Die Tabelle 1 gibt einen näheren Überblick über die Altersstruktur der Bewerber.

Vergleicht man anhand der Lehrerindividualerhebung von 1971 die relativen Anteile der unter 30jährigen, der 30- bis 50jährigen und über 50jährigen an der Grundgesamtheit der Lehrer der jeweiligen weiterführenden Schulformen miteinander und setzt damit die entsprechenden Untergruppen der MSZ-Bewerber in Beziehung, so wird die günstige altersmäßige Zusammensetzung dieser Population noch deutlicher (vgl. Tabellen 2 und 3). Etwa 70 Prozent der MSZ-Bewerber gehörten zur Gruppe der 30- bis 50jährigen. Ähnlich stark ausgeprägt findet man diese Altersgruppe nur an Gymnasien.

Der Altersverteilung entsprechend groß war auch der Anteil der unterrichtserfahrenen Lehrer. Die durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsjahre, wobei Ausbildungsphasen wie Referendariat oder die

Tabelle 1: Altersstruktur der Fortbildungsteilnehmer

Fragebogen A			Fragebogen B		
Alter	f	f %	Alter	f	f %
23 bis 29	20	23,0	23 bis 29	20	27,0
30 bis 39	43	49,5	30 bis 39	29	39,2
40 bis 49	19	21,8	40 bis 49	22	29,7
50 bis 57	5	5,7	50 bis 57	3	4,1
Σ	87	100,0	Σ	74	100,0

A: \bar{x} = 36;

s = 7,9;

Extremwerte: 25 und 57;

B: \bar{x} = 36;

s = 8,5;

Extremwerte: 23 und 57;

(\bar{x} = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung)

Tabelle 2: Relativer Anteil (in Prozent) von drei Altersgruppen an der jeweiligen Grundgesamtheit der Lehrerschaft weiterführender Schulformen, 1971 und 1974

Schulform	Altersgruppe					
	Unter 30 (31)		30 (31) bis 49 (50)		Über 49 (50)	
	1971	(1974)	1971	(1974)	1971	(1974)
Hauptschule	34,9	(36,0)	49,7	(50,2)	15,4	(13,9)
Realschule	29,3	(32,1)	54,2	(53,8)	16,5	(14,0)
Gymnasium	14,1	(17,3)	65,9	(67,0)	20,1	(15,7)
Integrierte Gesamtschule	42,9	(45,8)	51,1	(48,6)	6,0	(5,6)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie A, Reihe 10, Stuttgart und Mainz 1971; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Ergebnisse der Lehrer- und Unterrichtserhebung 1974, Bonn 1976, S. 14, sowie unveröffentlichtes Material des statistischen Bundesamtes.

Tabelle 3: Relativer Anteil (in Prozent) von drei Altersgruppen an der Grundgesamtheit der Fortbildungsteilnehmer

Schulform	Altersgruppe		
	Unter 30	30 bis 49	50 und älter
Fragebogen A	23,0	71,3	5,7
Fragebogen B	27,0	68,9	4,1

Tabelle 4: Selbständige Unterrichtspraxis in Jahren

Fragebogen A				Fragebogen B			
Unterrichtsjahre	f	f %	f % korr.	Unterrichtsjahre	f	f %	f % korr.
0 bis 1	11	12,6	13,6	0 bis 1	11	14,9	15,3
2	10	11,5	12,3	2	4	5,4	5,6
3 bis 5	20	23,0	24,7	3 bis 5	16	21,6	22,2
6 bis 10	19	21,8	23,5	6 bis 10	19	25,7	26,4
11 bis 15	9	10,4	11,1	11 bis 15	7	9,4	9,7
16 bis 20	4	4,6	4,9	16 bis 20	6	8,1	8,3
21 bis 26	8	9,2	9,9	21 bis 26	9	12,2	12,5
Keine Antwort	6	6,9	—	Keine Antwort	2	2,7	—
Σ	87	100,0	100,0	Σ	74	100,0	100,0

A: $\bar{x} = 7,7$; $s = 6,8$; $\tilde{x} = 5,4$; Extremwerte: 1 und 26;
 B: $\bar{x} = 8,8$; $s = 7,5$; $\tilde{x} = 6,5$; Extremwerte: 0 und 28.

(\bar{x} = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; \tilde{x} = Median)

Zeit, in der ein Teilnehmer als Lehrer zur Anstellung (LzA) beschäftigt war, nicht mitgerechnet sind, betrug nach Fragebogen B 8,8 (A: 7,7) Jahre bei einer Standardabweichung von 7,5 (A: 6,8) Jahren. Die Extremwerte liegen bei 0 beziehungsweise 28 (A: 1 beziehungsweise 26) Jahren. Über die Hälfte der Teilnehmer hatte bereits 6 (A: 5) oder mehr Jahre unterrichtet. Über 80 Prozent konnten auf eine mindestens dreijährige selbständige Berufspraxis zurückblicken (vgl. Tabelle 4). Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bei einem mittleren Alter von 36 Jahren und einer im Durchschnitt achtjährigen Unterrichtspraxis der Fortbildungsteilnehmer personell günstige Voraussetzung für den Plan bestanden, in den neuen Kollegien Kerngruppen mit stabiler Schulerfahrung zu bilden.

3.1.2 Geschlechtsverteilung

In der Lehrerindividualerhebung vom Jahre 1971 wurde auf Bundesebene ein Anteil von 49 Prozent Frauen an der Gesamtschullehrerschaft ermittelt. Im Vergleich dazu scheinen die Berliner Mittelstufenzentren in der Aufbauphase für Lehrer attraktiver als für Lehrerinnen zu sein.

Tabelle 5: Geschlechtsverteilung

Geschlecht	Fragebogen A		Fragebogen B	
	f	f %	f	f %
Männlich	59	67,8	45	60,8
Weiblich	28	32,2	29	39,2
Σ	87	100,0	74	100,0

3.1.3 Verteilung der Teilnehmer nach Schulform und stufenspezifischer Unterrichtserfahrung

Da es keine stufenspezifisch einheitliche Ausbildung aller Lehrer gibt, kommt einer ausgeglichenen Zusammensetzung der Gesamtschulkollegien mit Lehrern der verschiedenen traditionellen Schulformen aus mehreren Gründen größere Bedeutung zu. Haupt- und Realschullehrer einerseits und Gymnasiallehrer andererseits haben Ausbildungen durchlaufen, in denen fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studienanteile sehr unterschiedlich betont wurden. Sie besitzen unterschiedliche Schulerfahrungen und entsprechend unterschiedliches Handlungswissen, das sinnvollerweise auch an Gesamtschulen verfügbar sein sollte. Vor allem aber dürfte ein ausgeglichenes zusammengesetztes Lehrerkollegium für Eltern, die sich naheliegenderweise der traditionellen Dreiteilung der Schulformen als Klassifizierungsmuster für Schulkarrieren bedienen, auch ein Versprechen auf differenzierte Förderung darstellen. Insbesondere Eltern, die sich bei der Planung der Schullaufbahn ihrer Kinder an der Reifeprüfung orientieren, dürften ihre Belange in einem Mittelstufenzentrum eher berücksichtigt sehen, wenn dort ein hinreichend großer Anteil von Gymnasiallehrern oder oberstufenerfahrenen Gesamtschullehrern unterrichtet.

An Gesamtschulen, die mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe gekoppelt sind, ergab sich das Problem, genügend Gymnasiallehrer als Mitarbeiter zu gewinnen, in erster Linie während der Aufbauphase, solange noch nicht alle Klassenstufen arbeiteten. Für ein Mittelstufenzentrum, das nach der ursprünglichen Planung nicht über eine eigene gymnasiale Oberstufe verfügen sollte und dessen Verknüpfung mit der Sekundarstufe II vorläufig noch locker und unbestimmt war (zur Zeit der Erhebung war über die später beschlossene Einlagerung von gymnasialen Oberstufen in Mittelstufenzentren — „Verdichtung“ — noch nicht entschieden), stellte sich die Rekrutierungsfrage jedoch sehr viel grundsätzlicher. Denn es war zu erwarten, daß Gymnasiallehrer — auch wenn sie eine Reform des Schulwesens prinzipiell begrüßten — zögerten, an eine Schule zu wechseln, die ihnen einen Oberstufenunterricht nicht bieten konnte.

Tabelle 6: Fortbildungsteilnehmer nach Schulform

Schulform	Fragebogen A		Fragebogen B	
	f	f % korr.	f	f % korr.
Grundschule	14	16,3	7	9,6
Hauptschule	30	34,9	34	46,6
Realschule	19	22,1	16	21,9
Gymnasium	13	15,1	7	9,6
Gesamtschule	9	10,5	9	12,3
Berufsschule	1	1,1	0	–
Keine Antwort	1	–	1	–
Σ	87	100,0	74	100,0

Angesichts dieses Rekrutierungsproblems kann man die Verteilung der Fortbildungsteilnehmer nach der Form der Herkunftsschule noch als günstig bezeichnen: Unter den Bewerbern waren 10 Prozent Gymnasiallehrer und 12 Prozent Gesamtschullehrer mit Oberstufenerfahrung.

Die stärkste Gruppe der MSZ-Bewerber (vgl. Tabelle 6) stellten die Hauptschullehrer dar (B: 46,6 Prozent). Ihnen folgten, allerdings um die Hälfte weniger, die Realschullehrer (B: 21,9 Prozent). Gymnasiallehrer und Gesamtschullehrer waren etwa gleich stark vertreten (B: 9,6 beziehungsweise 12,3 Prozent).

Die teilweise deutlichen Abweichungen zwischen den Ergebnissen der Befragung A und B bedürfen der Erläuterung. Es besteht der Verdacht, daß die Differenzen, soweit sie Grundschule und Gymnasium betreffen, systematischer Natur sind. Wahrscheinlich haben mehrere der Grundschul- und Gymnasiallehrer, die sich für die Fortbildung beworben und den Fragebogen A beantwortet hatten, an den Fortbildungskursen schließlich doch nicht teilgenommen. Mehrere Grundschullehrer dürften zurückgetreten sein, als sich herausstellte, daß sie für die Veranstaltungen keine Deputatsermäßigungen bekommen könnten, da das sogenannte „Wanderloch“ die Grundschule bereits passiert hatte. Bei den Gymnasiallehrern sind Abwerbungsversuche der abgebenden Bezirke und Einzelschulen nicht auszuschließen. Wir haben von einigen Fällen gehört, wo Gymnasiallehrer, die entweder als besonders tüchtig galten oder in Mangelfächern unterrichteten, durch das Angebot einer Beförderungsstelle oder anderer zeitweiliger Vergünstigungen von einem Wechsel an ein Mittelstufenzentrum abgehalten wurden. Hierin scheint sich ein grundsätzliches Rekrutierungsproblem aller Gesamtschulen abzuzeichnen. Die Gesamtschulen mußten von Anfang an mit schnell expandierenden Gymnasien konkurrieren, die durch einschneidende

Tabelle 7: Klassen- und Schulstufen, in denen die Teilnehmer während der letzten zwei Jahre Unterricht erteilten (ohne Vertretungsstunden)

Klassen	f	f %	Stufen	f	f %
1 und 2 3 bis 6	8 19	9,2 21,8	Primarstufe	19	21,8
7 und 8 9 und 10	63 65	72,4 74,7	Sekundarstufe I	71	81,6
11 bis 13	17	19,5	Sekundarstufe II	17	19,5

Veränderungen der Personal- und Besoldungsstruktur informell attraktive Bleibeangebote machen konnten und insofern einen deutlichen Wettbewerbsvorteil besaßen (vgl. Baumert, 1980). Für die Auswertung der Fragebogen bedeutet dies, daß mit einer systematischen Fehlerquelle zu rechnen ist. Deshalb wird im folgenden, soweit möglich, nur die Verteilung der Erhebung B berücksichtigt. Berücksichtigt man außer der Form der Herkunftsschule auch die Klassenstufen, in denen die MSZ-Bewerber während der letzten zwei Jahre unterrichtet hatten, so zeigt sich, daß nahezu alle Lehrer über Unterrichtserfahrung in der Mittelstufe verfügten. 82 Prozent hatten in den letzten zwei Jahren in den Klassen 7 bis 10 unterrichtet. Einen Gesamtüberblick vermittelt Tabelle 7.

3.1.4 Lehrbefugnis der Kursteilnehmer

Das Konzept curriculumbezogener Lehrervorbereitung sah vor, daß in den Curricularen Veranstaltungen Fachlehrer an der Entwicklung von Curriculummaterialien zusammenarbeiteten. Die Schulverwaltung mußte also unter den Bewerbern für das Fortbildungsprogramm so auswählen, daß die Fachveranstaltungen relativ gleichmäßig mit Lehrern mit entsprechender Fakultas besetzt werden konnten. Das war nicht ganz einfach, da die Gesamtzahl der Bewerber nicht erheblich über die Zahl der tatsächlich angenommenen Teilnehmer hinausging; es bestand also kein großer Selektionsspielraum. Dennoch gelang eine relativ ausgeglichene Besetzung der Kurse, ohne daß das Fachprinzip aufgegeben werden mußte. In keinem Fall besuchte ein Lehrer ohne entsprechende Lehrbefugnis eine Curriculare Veranstaltung. Diese Zuteilung wurde wahrscheinlich durch die große Anzahl der Lehrer, die Fakultas für mehrere Unterrichtsfächer besaßen, erleichtert.

Von den Kursteilnehmern hatten etwa 64 Prozent Lehrbefugnis in zwei oder drei Unterrichtsfächern gegenüber 36 Prozent, die nur ein Wahlfach vertreten konnten. Die Verteilung der Lehrbefugnis zeigt die nach Fachgruppen geordnete Tabelle 8.

Vergleicht man anhand der Erhebung A die Fakultasverteilung mit der tatsächlichen Lehrtätigkeit während der letzten zwei Jahre, so zeigt sich, daß eine erhebliche Anzahl der Fortbildungsteilnehmer (57 Lehrer; 65,5 Prozent) in mindestens einem Fach an der Herkunftsschule fachfremden Unterricht erteilen mußte. Möglicherweise war für diese Lehrer das strenge Fachprinzip der Mittelstufenzentren auch ein Bewerbungsmotiv (vgl. Abschnitt 3.3.2).

Tabelle 8: Lehrbefugnis der Teilnehmer nach Fachgruppen (Fragebogen B)

Fachgruppe	Fakultas						Σ (f)
	Als 1. Fach		Als 2. Fach		Als 3. Fach		
	f	f %	f	f %	f	f %	
1. Kommunikation/Ästhetik (Deutsch, Kunst)	13	17,6	5	6,8	1	1,4	19
2. Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch)	13	17,7	2	2,8	1	1,4	16
3. Mathematik	8	10,8	2	2,7	–	–	10
4. Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie)	16	21,7	9	12,3	1	1,4	26
5. Gesellschaftskunde (Sozialkunde, Geschichte, Geographie)	10	13,5	11	14,9	2	2,8	23
6. Arbeitslehre	4	5,5	10	13,6	3	4,2	17
7. Leibeserziehung	9	12,2	1	1,4	1	1,4	11
8. Religion	1	1,4	3	4,1	–	–	4
9. Psychologie/Sozialpädagogik u.ä.	–	–	4	5,4	1	1,4	5
Σ	74	100,0	47	63,5	10	14,0	148

3.1.5 Gesamtschulkenntnisse

3.1.5.1 Informationsaufgaben der Fortbildung

Es war zu erwarten, daß die Fortbildungsteilnehmer je nach ihrer bisherigen Tätigkeit und Vorerfahrung über sehr unterschiedliche Kenntnisse zu Gesamt- und Ganztagschulen verfügten und daß die einschlägigen Kenntnisse nur bei Gesamtschullehrern vorhanden, sonst insgesamt eher gering sein würden. Bei dieser Annahme war es eine vordringliche Aufgabe der Vorbereitungsveranstaltungen, das Informationsgefälle unter den Teilnehmern auszugleichen oder doch zu verringern, um ein gemeinsames Fundament an Wissen über die Lehr- und Lernbedingungen an integrierten Ganztagschulen als notwendige Voraussetzung konstruktiver Arbeit zu schaffen.

Bei der ersten Befragung der Kursteilnehmer (A) waren 60 von 85 Lehrern (70,6 Prozent) der Ansicht, daß sie über die Probleme, die eine Tätigkeit an einer Gesamtschule stellt, bisher noch nicht ausreichend informiert seien. Nur 25 Lehrer (29,4 Prozent), darunter die 9 Gesamtschullehrer, fühlten sich hinreichend unterrichtet. Im Vergleich zu Grundschul-, Hauptschul- und Gymnasiallehrern zusammengenommen, meinten die Realschullehrer häufiger, über Gesamtschule gut informiert zu sein ($\text{Chi}^2 = 3.8$; $\text{df} = 1$; $p < 0.05$).

Tabelle 9: Gesamtschulkenntnisse nach Schulform

Schulform	Ausreichende Gesamtschulkenntnisse				Σ f
	Ja		Nein		
	f	f %	f	f %	
Grundschule	3	21,4	11	78,6	14
Hauptschule	5	16,7	25	83,3	30
Realschule	7	36,8	12	63,2	19
Gymnasium	1	7,7	12	92,3	13
Gesamtschule	9	100,0	0	0,0	9
Σ	25	29,4	60	70,6	85

Tabelle 10: Gesprächsmöglichkeiten mit Gesamtschullehrern und Gesamtschulkenntnisse (ohne Gesamtschullehrer)

Ausführliche Gesprächsmöglichkeiten	Ausreichende Gesamtschulkenntnisse		Σ
	Ja	Nein	
Häufiger	11	9	20
Selten	4	33	37
Keine	1	19	20
f	16	61	77
(f %)	(20,8)	(79,2)	

$\text{Chi}^2 = 19.48$; $\text{df} = 2$; $p < 0.001$; $r_s = .60^{++}$.

Die Kenntnisse jener Lehrer, die über Probleme der Gesamtschule ausreichend informiert zu sein glaubten, ohne selbst an einer Gesamtschule unterrichtet zu haben, wurden vermutlich in ausführlichen persönlichen Gesprächen mit Gesamtschulkollegen erworben. Von den 16 Nicht-Gesamtschullehrern, die meinten, gut über die neue Schule unterrichtet zu sein, hatten elf häufig Gelegenheit zu ausführlichen Gesprächen mit Gesamtschulkollegen; vier hatten diese Gelegenheit selten und nur ein Lehrer hatte sie gar nicht (vgl. Tabelle 10).

Aus Tabelle 10 geht hervor, daß 57 von 77 Lehrern (74 Prozent) sich vor ihrer Bewerbung in Gesprächen mit Gesamtschullehrern über diese Schulform unterrichtet hatten. Mit der Häufigkeit ausführlicher Gespräche wächst auch der subjektive Eindruck, über Gesamtschule hinreichend informiert zu sein. 19 Lehrer entschlossen sich überraschenderweise ohne ein vorheriges Informationsgespräch mit einem Gesamtschullehrer und ohne hinreichende Kenntnisse der Schulform zu einem Schulwechsel.

3.1.5.2 Gesamtschulrelevante Vorerfahrungen

Um einige Anhaltspunkte zu gewinnen, inwieweit die Bewerber bei ihrer bisherigen Tätigkeit aufgrund von organisatorischen Merkmalen der Herkunftsschule Vorerfahrungen hatten gewinnen können, die einen Wechsel an die großen, differenzierten Gesamtschulen möglicherweise erleichterten, wurden in der Erhebung A die Größe des Kollegiums der Herkunftsschule und bisherige Erfahrungen mit leistungsdifferenziertem Unterricht erfragt. Die Antworten ergaben folgendes Bild:

Die gewohnten Arbeitsbedingungen der Mehrzahl der Teilnehmer unterschieden sich wahrscheinlich allein aufgrund der Schulgröße erheblich von der Situation an einem Mittelstufenzentrum. An einem voll ausgebauten Mittelstufenzentrum werden etwa 100 Lehrkräfte tätig sein (Kledzik, 1974). Dagegen kamen über drei Viertel der MSZ-Bewerber aus Kollegien, denen 40 oder weniger Lehrer angehörten. 20 Lehrer waren mit der Arbeit in größeren Kollegien vertraut. Darunter waren neun Gesamtschullehrer und sieben Gymnasiallehrer. Den Zusammenhang zwischen Form der Herkunftsschule und Größe des Kollegiums verdeutlicht Tabelle 11.

Da der Aufbau der Mittelstufenzentren jahrgangsweise erfolgt — zunächst also ein relativ kleines Kernkollegium die Arbeit aufnehmen wird —, dürften Vorerfahrungen mit leistungsdifferenziertem Unterricht noch wichtiger sein als Arbeitserfahrungen in einem großen Kollegium. Denn Lehrer, die in ihren Herkunftsschulen leistungsdifferenzierten Unterricht erteilt haben, haben auch durch die bei Differenzierungsmaßnahmen erforderlichen Abstimmungen mit Kollegen Erfahrungen mit kooperativer Unterrichtsplanung sammeln können. Für eine Gesamtschultätigkeit sind das wichtige Vorerfahrungen.

Dadurch, daß auch in den traditionellen Schulzweigen immer häufiger Formen äußerer Differenzierung eingeführt wurden, hatte ein größerer Teil der Fortbildungsteilnehmer in den zwei davorliegenden Jahren bereits Erfahrungen mit leistungsdifferenziertem Unterricht machen können. Bei der Erhebung A gaben 34 Lehrer (39 Prozent) an, Erfahrungen mit Leistungsdifferenzierung in einem Fach zu haben; darunter

Tabelle 11: Größe des Kollegiums der Herkunftsschule nach Schulform

Schulform	Lehrer im Kollegium						Σ
	15-20	21-30	31-40	41-50	51-70	71 u.mehr	
Grundschule	7	4	2	0	0	0	13
Hauptschule	11	13	5	1	0	0	30
Realschule	3	13	0	2	1	0	19
Gymnasium	0	1	4	3	3	1	12
Gesamtschule	0	0	0	1	5	3	9
f	21	31	11	7	9	4	83
f %	25,3	37,3	13,3	8,4	10,8	4,8	

Tabelle 12: Erfahrungen mit leistungsdifferenziertem Unterricht nach Fächern und Schulform

Schulform	Anzahl der Nennungen im 1. und 2. Fach			Mathematik	Naturwiss.	Sport	Σ
	Deutsch	Englisch	Französisch				
Grundschule	1						1
Hauptschule		8		13			21
Realschule				4			4
Gymnasium	1		1			1	3
Gesamtschule		2		2	7		11
Σ	1	10	1	19	7	1	40

waren sechs Lehrer, die äußere Differenzierungsformen in zwei Fächern verwendeten. Tabelle 12 zeigt die Verteilung nach Fächern und Schultypen.

Eliminiert man Doppelnennungen und läßt fachfremden Unterricht unberücksichtigt, so ergibt sich, daß der überwiegende Teil der Englisch- und Mathematiklehrer bereits leistungsdifferenziert unterrichtet hatte. Dies dürfte als wichtiger Befund zu gelten haben, da der Unterricht in beiden Fächern in der Berliner Gesamtschule ab der 7. Jahrgangsstufe leistungsdifferenziert erteilt wird.

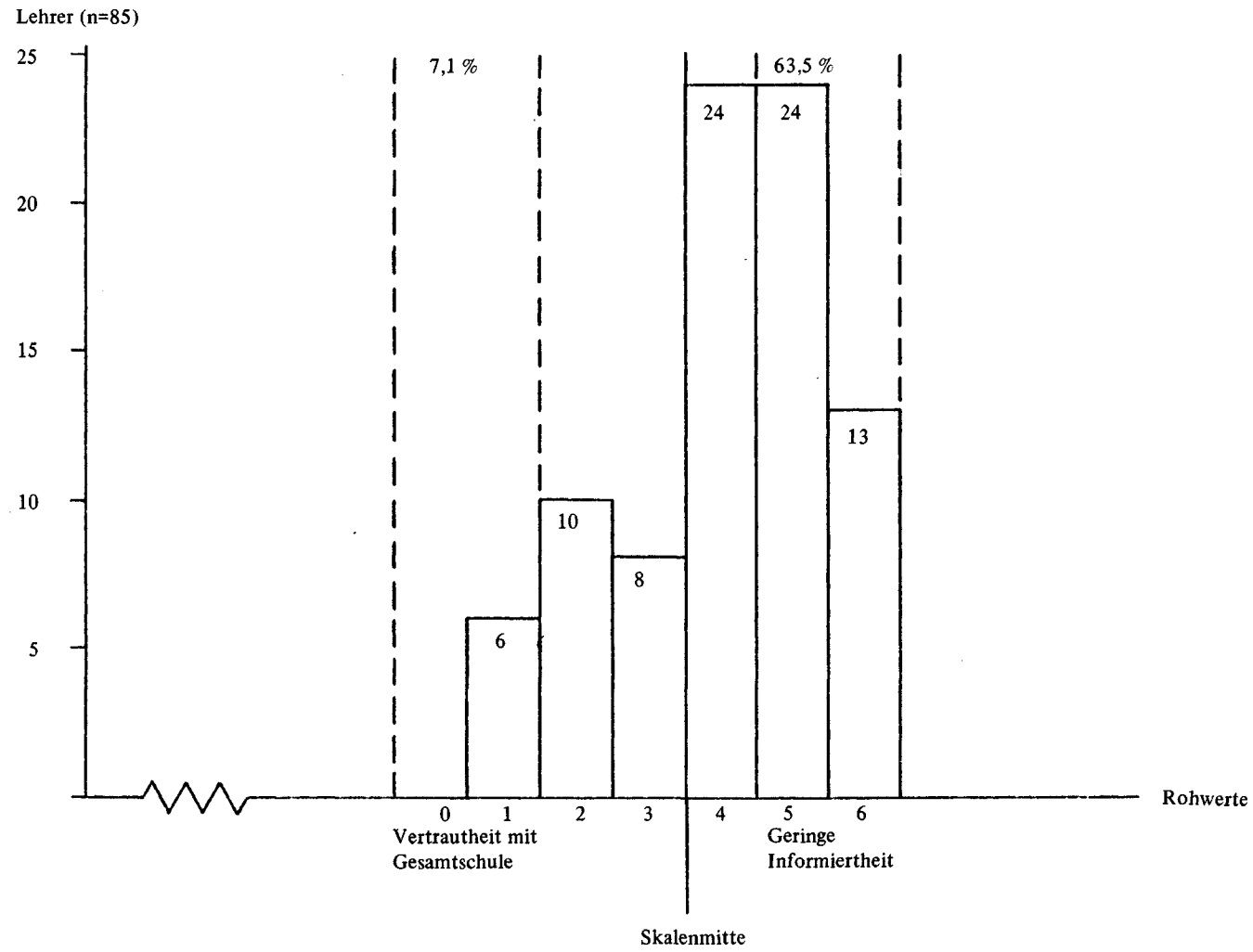
3.1.5.3 Einschätzung der Arbeitsbelastung an Gesamtschulen

Die Kursteilnehmer waren zwar in der großen Mehrheit der Ansicht, über die Arbeit an Gesamtschulen nur unzureichend informiert zu sein; dennoch machten sie sich keine Illusionen darüber, daß die Tätigkeit an Gesamtschulen eine höhere Arbeitsbelastung durch Konferenzen, Besprechungen und kooperative Unterrichtsvorbereitung mit sich bringt. Wir vermuten, daß vor allem persönliche Gespräche mit Gesamtschullehrern — auch wenn sie nur sporadisch möglich waren — wichtige Aufklärungsfunktionen erfüllt haben.

Tabelle 13: Herkunftsschule und Einschätzung der Belastung durch Besprechungen, Konferenzen und Unterrichtsvorbereitung nach Schulform

Schulform	Belastung durch			Unterrichtsplanung		
	Besprechungen/ größer	Konferenzen gleich	geringer	größer	nicht größer	schwer abzuschätzen
Grundschule	14	—	—	14	—	—
Hauptschule	29	1	—	27	2	1
Realschule	18	1	—	14	—	5
Gymnasium	13	—	—	11	—	1
Gesamtschule	2	7	—	3	5	1
f	76	9	—	69	7	8
(f %)	(89,4)	(10,6)		(82,1)	(8,3)	(9,5)

24 Schaubild 2: Vertrautheit mit Gesamtschule (Rohwerteverteilung des Faktors A4)



3.1.6 Zusammenfassung

Die Daten zu den persönlichen und berufsspezifischen Merkmalen der Fortbildungsteilnehmer legen den Schluß nahe, daß es mit der Lehrervorbereitung gelungen war, einen Stamm erfahrener Lehrer für den Aufbau der ersten Mittelstufenzentren zu rekrutieren. Das mittlere Alter der Fortbildungsteilnehmer lag bei etwa 36 Jahren; dabei waren die Altersgruppen der 30- bis 39jährigen beziehungsweise der 40- bis 50jährigen mit etwa 40 beziehungsweise 30 Prozent stark repräsentiert. Dem Alter entsprechend verfügte der größte Teil der MSZ-Bewerber bereits über mehrjährige Unterrichtserfahrung. Die mittlere Beschäftigungsdauer, wobei Zeiten der zweiten Ausbildungsphase nicht mitgerechnet sind, lag zwischen acht und neun Jahren. Unter den Fortbildungsteilnehmern war der Lehrer mit einem Unterrichtsfach in der Minderheit. 65 Prozent der Lehrer verfügten über Lehrbefugnis in mindestens zwei Unterrichtsfächern. Eine gleichmäßige Verteilung der Teilnehmer hinsichtlich der Form der Herkunftsschule wurde nicht erreicht. Dennoch kann man die Zusammensetzung der Population bei einem Anteil von 10 Prozent Gymnasiallehrern und 12 Prozent Gesamtschullehrern angesichts der Rekrutierungsschwernisse nicht als ungünstig bezeichnen. Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung war die Vorbereitungsgruppe bei einem höheren Anteil an Lehrern noch ausgeglichen zusammengesetzt.

Hinsichtlich der Gesamtschulkenntnisse der Bewerber ist zu betonen, daß an den Fortbildungsveranstaltungen eine große Gruppe von Lehrern teilnahm, die bis dahin an relativ kleinen Schulen unterrichtet hatten, mit Gesamtschullehrern wenig Kontakt gehabt hatten und über die Arbeitsbedingungen dieser Schulen nur oberflächlich unterrichtet waren. Ihre Kenntnisse über Gesamt- und Ganztagschulen und ihre Erwartungen an die neue Tätigkeit dürften vor allem durch die Topoi der Gesamtschuldebatte, wie sie unter Lehrern geführt wurde, bestimmt worden sein. Dort waren zentrale Themen die Arbeitsbelastung und Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums. Diese allgemeine Diskussion vermittelte in Verbindung mit gelegentlichen Gesprächen mit Gesamtschullehrern den Bewerbern vermutlich auch eine überwiegend realistische Einschätzung der Arbeitsbelastung an Gesamtschulen, insbesondere der höheren Anforderungen, die Besprechungen und Unterrichtsplanung stellen.

Differenzierte Gesamtschulkenntnisse aus erster Hand waren natürlich bei den Gesamtschullehrern zu finden. Aber auch jene Lehrer, die vor ihrer Bewerbung ausreichend Gelegenheit zu ausführlichen Gesprächen mit Gesamtschullehrern gehabt hatten, begannen offenbar ihre neue Tätigkeit mit größerer subjektiver Sicherheit. Ferner verfügte ein nennenswerter Teil der Bewerber (vor allem Englisch- und Mathematiklehrer) über wichtige Vorerfahrungen mit leistungsdifferenziertem Unterricht.

Insgesamt läßt die Analyse der personellen Ausgangsbedingungen die Bedeutsamkeit der Informationsaufgaben der Lehrervorbereitung erkennen. Bei dieser Konstellation fiel vor allem den an der Fortbildung teilnehmenden Gesamtschullehrern die Aufgabe zu, zu einem Informationsausgleich beizutragen. In dieser Hinsicht waren die Veranstaltungen für die Fächer Arbeitslehre, Englisch, Gesellschaftskunde und Naturwissenschaften, an denen erfahrene Gesamtschullehrer beteiligt waren, begünstigt gegenüber den Vorbereitungskursen für Bildnerisches Gestalten, Deutsch und Mathematik, in denen Gesamtschullehrer fehlten (vgl. Baumert, Raschert u.a., 1978).

3.2 Durchführungbedingungen der Lehrervorbereitung

3.2.1 Deputatsermäßigung für die Teilnahme an der Lehrervorbereitung und tatsächliche Unterrichtsbelastung

Grundlage der Konzeption des Berliner Lehrertrainings, das Fortbildung und Curriculumentwicklung verbinden sollte, war die Annahme, daß es gelingen könne, Lehrer an Curriculumentwicklung zu beteiligen, sofern sie für längere Zeit in größerem Umfang vom Unterricht befreit und zu Entwicklungsgruppen zusammengefaßt werden könnten. Realisierbar erschien dieser Gedanke, weil infolge der sukzessiven Umstellung des Schuljahresbeginns auf Herbst durch das sogenannte Wanderloch in den Jahren 1973 bis 1977 Lehrerkapazitäten in der Mittelstufe frei wurden. Das hieß aber auch, daß nicht Lehrer aller Schulformen an einem derartigen Unternehmen unter gleichen Bedingungen beteiligt werden konnten. Da in der Grundschule die Schuljahresumstellung bereits erfolgt war und freie Lehrerkapazitäten nicht mehr zur Verfügung standen, konnten Grundschullehrer, die sich für einen Wechsel an ein Mittelstufenzentrum interessierten, kaum mit nennenswerter Stundenentlastung rechnen. Zudem gab es weitere Schwierigkeiten, die eine einheitliche Regelung der Deputatsermäßigung für alle Bewerber verhinderten.

Nach dem Allgemeinen Zuständigkeitsgesetz (AZG) liegt die Personalhoheit in Berlin bei den Bezirken. Die Bezirke haben also auch in Zusammenarbeit mit den Einzelschulen über befristete Deputatsreduktionen zu entscheiden. Das Lehrertraining dagegen wurde zentral von der Hauptverwaltung geplant und durchgeführt. In der wichtigen Frage der Stundenerleichterung konnte die Senatsverwaltung an die Bezirke nur die Empfehlung geben, MSZ-Bewerbern möglichst einheitlich für die Dauer der Lehrervorbereitung 18 Stunden Deputatsermäßigung zu gewähren. Die Bezirksverwaltung wiederum hatte auf die Belange der Einzelschulen Rücksicht zu nehmen, die einerseits den Unterricht in allen Fächern zu gewährleisten hatten und andererseits kaum daran interessiert sein konnten, gerade tüchtige Lehrer an Mittelstufenzentren zu verlieren. Bei der Kollision der Interessen der Einzelschule mit der zentralen Reformplanung war in Einzelfällen immer wieder erneut zu vermitteln. Im Ergebnis gab es in der Stundenbefreiung erhebliche Schwankungen. Dabei waren die Ursachen der Ungleichbehandlung den Kursteilnehmern in der Regel nicht nachvollziehbar; diese Situation barg ein nicht unbedeutendes Konfliktpotential.

Die Verteilung der Stundenbefreiung weist eine bimodale Charakteristik auf. Der Modalwert liegt bei 18 Stunden. 22 Lehrer (30 Prozent) erhielten die volle von der Planung anvisierte Stundenermäßigung. Ein zweites relatives Dichtemittel liegt bei 12 Stunden. Für 14 Lehrer (19 Prozent) verringerte sich das Deputat in diesem Umfang. Die Extremwerte der Verteilung liegen bei 0 beziehungsweise 24 Stunden. Für 65 Prozent der Kursteilnehmer betrug die Stundenbefreiung 12 Stunden oder darüber und für 81 Prozent über 10 Stunden. Für 19 Prozent der Teilnehmer blieb die Stundenbefreiung unter 10 Wochenstunden. Bei diesen Werten ist zu bedenken, daß die Entlastungseffekte durch Stundenbefreiung je nach Ausgangsdeputat, das nach Schulform zwischen 27 und 23 Wochenstunden schwankte, unterschiedlich sind.

Die tatsächliche Unterrichtsbelastung lag für etliche Lehrer allerdings niedriger, als es die Antworten auf die Frage nach der Stundenbefreiung widerspiegeln. Auf die Frage, wieviele Wochenstunden die Lehrer während des Fortbildungsprogramms unterrichtet hatten, ergaben die Antworten einen Durchschnittswert von 8,36 Stunden bei Extremwerten von 0 und 21 Stunden und einer Standardabweichung von 5,6 Stunden. Vergleicht man damit den aufgrund der Verteilung der Stundenbefreiung erwarteten Wert, zeigt sich eine deutliche Abweichung. Die erwartete mittlere Unterrichtsbelastung lag bei 12,8 Stunden gegenüber einer tatsächlichen mittleren Unterrichtsbelastung von 8,4 Stunden. Entsprechend niedrig ist die Korrelation zwischen Stundenbefreiung und tatsächlicher Unterrichtsbelastung ($r_s = .45$). Da man nicht annehmen kann, daß die Lehrer ungenau informiert waren oder ungenau geantwortet haben, liegt der Schluß nahe, daß die tatsächliche Stundenbefreiung aus Gründen, die uns nicht genau bekannt sind, erheblich von dem für die Lehrervorbereitung gewährten Deputatserlaß abwich. Während der Beobachtung der Lehrerfortbildung erfuhren wir zum Beispiel, daß einige Lehrer gleichzeitig an mehreren Fortbildungsveranstaltungen teilnahmen, für die jeweils gesondert Stundenerlaß gewährt worden war, oder daß die Planung von Vorlaufklassenunterricht mit gesonderter Unterrichtsermäßigung honoriert wurde.

Tabelle 15 stellt die angegebene Stundenbefreiung, die speziell für das Lehrertraining erteilt wurde, den tatsächlich gegebenen Unterrichtsstunden gegenüber. Es geht aus ihr hervor, daß etwa zwei Drittel der Lehrer während der Vorbereitungszeit weniger als zehn Wochenstunden zu unterrichten hatten. Mit der tatsächlich gewährten Stundenermäßigung wurde das ursprüngliche Planziel, daß alle Fortbil-

Tabelle 15: Stundenbefreiung für die Lehrervorbereitung und tatsächliche Unterrichtsbelastung

Wochenstunden	Stundenbefreiung			Unterrichtsbelastung		
	f	f %	cum f %	f	f %	cum f %
0	2	2,7	2,7	10	13,5	13,9
1 – 9	12	16,2	18,9	36	48,6	63,9
10 – 13	27	36,5	55,4	10	13,5	77,8
14 – 17	10	13,5	68,9	11	14,8	93,1
18 und mehr	23	31,1	100,0	5	6,8	100,0
Keine Antwort	0	0,0	100,0	2	2,7	100,0
Σ	74	100,0	100,0	74	100,0	100,0

derungsteilnehmer gleichmäßig 18 Stunden Deputatsreduktion erhalten sollen, nicht erreicht. Insbesondere war die Variation der gewährten Ermäßigung beträchtlich. Dennoch muß man betonen, daß die tatsächlich verwirklichten Erleichterungen hinsichtlich Umfang und Dauer im Rahmen von Schulplanung und Lehrerfortbildung ganz außergewöhnlich waren. Es wurden damit Arbeitsbedingungen geschaffen, die für schulnahe Curriculumentwicklung als ungemein günstig gelten müssen.

3.2.2 Unterrichtsplanung für Vorlaufklassen

Eines der schwierigsten Probleme während der Aufbauphase der Bildungszentren stellt die Raumnutzung dar. Da die integrierten Mittelstufen in jahrgangsmäßiger Abfolge aufgebaut werden mußten, die Jahrgangsstufen 7 bis 10 also erst im vierten Jahr nach Eröffnung der Schule insgesamt integriert arbeiten konnten, mußten in der Übergangszeit Klassen traditioneller Schulen in die neuen Gebäude eingelagert werden, um die zur Verfügung stehenden Raumkapazitäten zu nutzen. Das heißt aber auch, daß das Kernkollegium der Gesamtschule durch Lehrer anderer Schulformen ergänzt wurde oder zwei Kollegien in einem Gebäude nebeneinander arbeiteten. Zur Lösung dieses Problems hatte die Senatsverwaltung mehrere Einzugsmodelle erarbeitet, die sie den Bezirksverwaltungen zur Auswahl und Konkretisierung vorlegte. Ein Schritt zur Verringerung der Übergangsschwierigkeiten bestand in der Einrichtung sogenannter Vorlaufklassen. Bereits vor Eröffnung der neuen Schulen sollten jeweils zehn Lerngruppen in anderen Gebäuden integriert unterrichtet werden, so daß der Unterricht bei Inbetriebnahme des Mittelstufenzentrums sogleich in mindestens zwei Klassenstufen integriert erteilt werden konnte. Als weitere Möglichkeit, den zu erwartenden Schwierigkeiten entgegenzutreten, war daran gedacht, in Einzelfällen Kollegium und Klassen einer traditionellen Schule insgesamt an ein Mittelstufenzentrum zu übernehmen. Ein interessierter Teil des Kollegiums konnte den integrierten Unterricht erteilen und den Stamm der Lehrerschaft der entstehenden Gesamtschule bilden. Diejenigen Lehrer, die weiterhin an ihrer bisherigen Schule unterrichten wollten, sollten zusammen mit ihren traditionellen Klassen aus dem Mittelstufenzentrum „herauswachsen“.

Diese verschiedenen bezirksinternen Maßnahmen hatten jedoch Konsequenzen für die zentrale Lehrervorbereitung. Die Kursleiter hatten mit Lehrergruppen zu rechnen, denen die Arbeit an Gesamtschulen zeitlich unterschiedlich nah bevorstand und die in unterschiedliche Arbeitszusammenhänge eingebunden waren. Ein Teil der Teilnehmer mußte unmittelbar nach Kursende die Tätigkeit an einer eröffnenden Gesamtschule oder den Unterricht mit Vorlaufklassen aufnehmen. Andere Kollegen hatten noch eine unterschiedliche lange Karenzzeit bis zur Inbetriebnahme ihres Mittelstufenzentrums oder bis zum Beginn des Vorlaufklassenunterrichts. Tabelle 16 zeigt, daß es sich bei den Lehrern, denen der Unterrichtsbeginn unmittelbar nach Kursende bevorstand, um eine relativ große Gruppe handelte.

Ferner bereitete ein Teil der MSZ-Bewerber innerhalb von bezirksinternen Planungsgruppen, die aus Lehrern unterschiedlicher Herkunftsschulen zusammengesetzt waren, Vorlaufunterricht vor. Andere

Tabelle 16: Unterrichtsbeginn

Termin	f	f %
Unterrichtsbeginn Herbst 1973	28	37,8
Späterer Unterrichtsbeginn in einem Mittelstufenzentrum	46	62,2
Σ	74	100,0

Tabelle 17: Planungsgruppen

Planungsgruppen	f	f %	f % korr.
Planung in heterogenen Gruppen	22	29,7	31,4
Planung im Kollegium	8	10,8	11,4
Vorlaufplanung	30	40,5	42,8
Keine Planung	40	54,1	57,2
Keine Angaben	4	5,4	0,0
Σ	74	100,0	100,0

Tabelle 18: Deputatsermäßigung, Unterrichtsbelastung und Vorlaufplanung

	Vorlaufplanung
Deputatsermäßigung speziell für die Fortbildung	$r_s = .0$
Unterrichtsbelastung	$r_s = -.29^{++}$

planten, eingebunden in ihr Stammkollegium, das insgesamt an ein Mittelstufenzentrum übernommen wurde, den integrierten Unterricht. Einige weitere Lehrer arbeiteten bereits innerhalb eines festen Kernkollegiums einer Gesamtschule, die unmittelbar nach Kursende den Unterricht aufnehmen sollte. Eine größere Restgruppe schließlich war noch nicht an irgendwelchen Planungen beteiligt. Die quantitative Verteilung geht aus Tabelle 17 hervor.

Die Lehrer, die unmittelbar nach Kursende den integrierten Unterricht aufnehmen sollten, waren weitgehend dieselben, die in Planungsgruppen eingebunden waren. Allerdings waren acht Lehrer zwar an Unterrichtsplanung für Vorlaufklassen beteiligt, ohne Vorlaufklassen im Herbst 1973 unterrichten zu müssen, während umgekehrt fünf Lehrer, die während des Fortbildungsprogramms noch nicht an Planungsgruppen teilgenommen hatten, von Herbst 1973 an solche Klassen unterrichten sollten.

Die Vorlaufplaner waren während der Lehrervorbereitung einer eher geringeren Unterrichtsbelastung ausgesetzt — ohne daß ihnen besonders hohe Deputatsermäßigungen speziell für die Lehrerfortbildung gewährt worden wären.

Da die Gruppe der Vorlaufplaner sich hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtung nicht von den übrigen Lehrern unterschied, ist anzunehmen, daß diesen Lehrern zusätzlich zu dem Stundennachlaß, den sie für die Teilnahme an der Lehrervorbereitung erhielten, vom Bezirk eine besondere Deputatsreduktion für die Planungstätigkeit zugestanden wurde (siehe auch Abschnitt 3.6.6.1).

Die Unterschiede hinsichtlich Unterrichtsbeginn, Planungstätigkeit und Unterrichtsbelastung bedeuteten für die Planung und Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen insofern eine Erschwernis, als die Kursleiter mit unterschiedlichen Zeitbudgets und Arbeitsinteressen der Teilnehmer zu rechnen hatten, aber die konkrete Zusammensetzung der einzelnen Kurse vor Beginn der Seminare nicht kennen konnten.

3.3 Bewerbungsmotive für die Tätigkeit an einem Mittelstufenzentrum

3.3.1 Prinzip der Freiwilligkeit

Bei der Rekrutierung von Lehrern für die Mittelstufenzentren ging die Schulverwaltung von dem Grundsatz aus, während der Aufbauphase möglichst nur Lehrer zu beschäftigen, die sich für diese Tätigkeit freiwillig gemeldet hatten. Insofern hatte die Lehrervorbereitung wichtige Funktionen im Rahmen der Personalwerbung. Konsequenterweise war die Teilnahme an den Fortbildungsseminaren auch nicht mit der Verpflichtung, aber auch nicht mit der Zusage für einen Schulwechsel gekoppelt. Mit dem Besuch der Lehrervorbereitung bewarb man sich für ein Mittelstufenzentrum; aber nach Abschluß der Veranstaltung stand es den Teilnehmern frei, jetzt besser informiert, ihre Bewerbung noch einmal zu überdenken.

Man kann davon ausgehen, daß das Prinzip des freiwilligen Schulwechsels durchgehalten wurde, obwohl in zwei Fällen vorgesehen war, die Lehrkörper einer Haupt- und einer Realschule als Kernkollegien an Mittelstufenzentren möglichst geschlossen zu übernehmen. Zwar war zu erwarten, daß in diesen Fällen ein gewisser kollegialer Druck auf Zögernde ausgeübt wurde; gleichwohl bestand auch hier die Möglichkeit für Lehrer, die nicht an eine Gesamtschule gehen wollten, an eine andere traditionelle Schule zu wechseln. Vertreter beider Kernkollegien nahmen an der Lehrervorbereitung teil. In der zweiten Befragung erfaßten wir 13 (18,3 Prozent) Vertreter dieser Schulen („Kollegialwechsler“), von denen 10 an der Haupt- und 3 an der Realschule unterrichteten. Wie Nachfragen ergaben, wurde die Fortbildungsteilnahme der Hauptschulvertreter im Kollegium abgestimmt, während der Kursbesuch der Realschullehrer auf Bitten der Schulleitung erfolgte.

Die Zahl der Fortbildungsteilnehmer, die von ihrer Schulleitung oder der Schulaufsicht zu einer Bewerbung an ein Mittelstufenzentrum aufgefordert worden waren, war jedoch etwas größer als die Zahl der „Kollegialwechsler“. Von den vor Beginn des Lehrertrainings befragten Lehrern gaben 25 (29,1 Prozent) an, daß ihre Bewerbung auch auf eine persönliche Aufforderung zurückgehe. Allerdings traf diese Aufforderung bei fast allen (bei 21 von 25 Lehrern) auf bereits vorhandenes Interesse. Wenn man davon ausgeht, daß die Fragebogen A und B bis auf einen systematischen Fehler im Grundschul- und Gymnasialbereich (siehe Abschnitt 3.1.3) im wesentlichen von denselben Lehrern beantwortet wurden, kann man damit rechnen, daß über die „Kollegialwechsler“ hinaus einige Gesamtschul- und Gymnasiallehrer persönlich zu einer Bewerbung aufgefordert wurden. Es ist zu betonen, daß nach Angaben der Fortbildungsteilnehmer in 95 Prozent der Fälle die Bewerbung an ein Mittelstufenzentrum ausschließlich oder auch auf einem eigenen persönlichen Interesse an einer Gesamtschultätigkeit beruhte. Nur vier Lehrer (5 Prozent) wurden zu einer Bewerbung aufgefordert, ohne daß bei ihnen bereits ein spezifisches Gesamtschulinteresse vorhanden war.

Nach Abschluß der Lehrervorbereitung war für 42 Lehrer (57 Prozent) über einen Schulwechsel positiv entschieden, da entweder das gesamte Kollegium übernommen wurde oder die Einzelbewerbung angenommen war. 23 Lehrer (31 Prozent) waren entschlossen, ihre Bewerbung für ein Mittelstufenzentrum aufrechtzuerhalten; sie warteten noch auf eine positive Entscheidung des jeweiligen Bezirksamtes. Nur 6 Fortbildungsteilnehmer (8 Prozent) zogen nach Abschluß des Trainings ihre Bewerbung zurück.

In der Erhebung B fragten wir bei zurückgezogenen Bewerbungen nach den Gründen dieser Entscheidung. In fünf der sechs aufgetretenen Fälle wurde die Rücknahme der Bewerbung auf persönliche oder berufliche Umstände zurückgeführt, die in keinem inhaltlichen Zusammenhang mit einer Gesamtschultätigkeit oder der Lehrerfortbildung standen: Zwei Lehrer hatten ein gespanntes Verhältnis zu dem designierten Leiter eines Mittelstufenzentrums; bei drei weiteren Lehrern waren die Gründe Aufnahme eines Zweitstudiums, Beförderung und freundschaftliche Kontakte im Kollegium der Herkunftsschule. Nur ein Lehrer kam nach der Teilnahme an der Lehrervorbereitung zu dem Schluß, daß Unterricht an den traditionellen Haupt- oder Realschulen erfolversprechender sei als an einer integrierten Gesamtschule.

Insgesamt dürfte der Bewerbungsstand nach Abschluß der Lehrervorbereitung darauf hinweisen, daß die Fortbildung zu einer Festigung der Gesamtschuloption der Teilnehmer beitrug und in dieser Hinsicht zu keiner Verunsicherung führte.

3.3.2 Rangreihe von Bewerbungsmotiven

In der vor Beginn der Lehrervorbereitung durchgeführten Erhebung befand sich eine mehrfach gegliederte Frage nach den Motiven, die zu einer Bewerbung an die Mittelstufenzentren geführt hatten.

Mit den fünf vorgegebenen, nicht alternativ formulierten Antwortmöglichkeiten sollten allgemein bildungspolitische, schulspezifische und im engeren Sinne persönliche Bewerbungsmotive erfaßt werden. Die Verteilung der Antworten auf die Frage nach den wichtigsten persönlichen Vorteilen, die sich die Bewerber von ihrer neuen Tätigkeit erhofften, ist aus Tabelle 19 ersichtlich. Dabei sind die Bewerbungsmotive nach der Anzahl der jeweils positiven Nennungen geordnet.

Das weitaus am häufigsten genannte Bewerbungsmotiv war die Möglichkeit, an Veränderungen im Bildungswesen direkt mitzuarbeiten. 76 Prozent der Kursteilnehmer sahen darin den wichtigsten persönlichen Vorteil der MSZ-Arbeit. Mit deutlichem Abstand folgte die Angabe, daß man sich aufgrund der besseren Einsatzmöglichkeiten seiner speziellen Fähigkeiten an ein Mittelstufenzentrum beworben habe. 50 Prozent der Lehrer nannten dieses Bewerbungsmotiv. Mit dem besseren Einsatz spezieller Fähigkeiten dürfte einmal der Einsatz in den studierten Unterrichtsfächern gemeint sein (66 Prozent der Bewerber hatten in den letzten zwei Jahren fachfremden Unterricht erteilen müssen), zum anderen aber auch die vielfältigeren Tätigkeits- und Spezialisierungsmöglichkeiten an integrierten Ganztagschulen. An dritter Stelle — von 28 Prozent der Teilnehmer genannt — folgte wiederum mit deutlichem Abstand die Begründung, man gehe des interessanteren sozialen Klimas wegen an die Gesamtschule. Diese Angabe bezieht sich sowohl auf die Kooperation im Kollegium als auch auf die Zusammenarbeit mit einer heterogen zusammengesetzten Klientel. Berufliche Verbesserung gaben 24 Prozent der Teilnehmer als Bewerbungsmotiv an. Im Zusammenhang der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten dürfte berufliche Verbesserung in erster Linie einen erhofften Aufstieg in eine besser dotierte Funktionsstelle eines Mittelstufenzentrums bezeichnen. Das Motiv schließlich, die Einzelschule, an der man gegenwärtig unterrichtete, verlassen zu können, spielte eine geringe Rolle. 7 Prozent der Lehrer gab dieses Bewerbungsmotiv an.

Die Rangreihe der Bewerbungsmotive gibt zwei möglicherweise über die Lehrervorbereitung hinausweisende Informationen. Sie zeigt einmal die deutliche Dominanz des bildungspolitischen Bewerbungsmotivs auch in einer Phase der Routinisierung und Konsolidierung der Gesamtschule. Die Absicht, in erster Linie an Veränderungen im Bildungswesen direkt mitarbeiten zu wollen, unterscheidet sich hinsichtlich der Nennungshäufigkeit klar von den persönlichen/privaten Motiven des beruflichen Fortkommens und der Auflösung eines unerfreulichen Arbeitsverhältnisses. Zum anderen zeigt die Zusammenstellung der Daten aber auch, daß die Gesamtschule spezifische Vorzüge bietet, die sie unabhängig von bildungspolitischen und im engeren Sinne persönlichen Beweggründen für Lehrer traditioneller Schulformen attraktiv machen: nämlich Spezialisierungsmöglichkeiten in einem vielfältigeren Tätigkeitsfeld und ein interessanteres, wohl in erster Linie kooperativeres Arbeitsklima.

Im folgenden soll versucht werden, einige Bewerbungsmotive im Zusammenhang weiterer Gesichtspunkte wie Arbeitsbedingungen an der Herkunftsschule oder Erwartungen an die neue Tätigkeit differenzierter zu analysieren. Es werden zunächst bildungspolitische Bewerbungsgründe (Abschnitt 3.3.3), anschließend Absichten beruflicher Verbesserung (Abschnitt 3.3.4), dann Kooperationsmotive (Abschnitt 3.3.6) und schließlich das Motiv einer möglichen Schulflucht (Abschnitt 3.3.7) diskutiert.

Tabelle 19: Rangreihe von Bewerbungsmotiven a)

Rangreihe der Bewerbungsmotive nach Anzahl der Nennungen	Ja		Nein	
	f	f %	f	f %
Direkte Mitarbeit an der Bildungsreform	66	75,9	21	24,1
Besserer Einsatz spezieller Fähigkeiten	43	49,4	44	50,6
Interessanteres soziales Klima	24	27,6	63	72,4
Berufliche Verbesserung	21	24,1	66	75,9
Wechsel der Schule	6	6,9	81	93,1

a) Mehrfachnennungen waren möglich.

3.3.3 Bildungspolitische Bewerbungsmotive

Die Lehrervorbereitung für die Mittelstufenzentren fand in einer entscheidenden Phase der Berliner Schulentwicklung statt, da über diese Schulen die Expansion der Gesamtschule zur faktischen Regelschule erfolgte. Entsprechend wurde mit dem Mittelstufenzentren-Programm zunächst eine Konsolidierung der Gesamtschule und in längerfristiger Perspektive die Ausbildung eines Prototyps der zukünftigen Sekundarstufe I angestrebt. Diese Überführung eines Modellversuchs in ein generalisierbares Routineprogramm brachte notwendigerweise auch Einengungen der Handlungsspielräume für Einzelschulen mit sich, da jetzt unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit verstärkt Überlegungen zur Vereinheitlichung der Grundstruktur des Schultyps in den Vordergrund traten. Das bedeutete aber auch, daß sich die Situation jener Lehrer, die ein Mittelstufenzentrum aufbauen sollten, erheblich von der Ausgangssituation der ersten Gesamtschulreformer unterschied. Während es in der ersten Phase der Gesamtschulentwicklung um eine variantenreiche Entfaltung und Erprobung der Grundidee dieser Schule ging, handelte es sich bei der Vorbereitung der Mittelstufenzentren eher um eine kritische Sichtung des Erreichten und um eine Auswahl bewährter und generalisierungsfähiger Lösungen. Mitarbeit an der Bildungsreform konnte also zu diesem Zeitpunkt nicht mehr spontane Neuentwicklung heißen, sondern vor allem informierte Beteiligung an Auswahlprozessen und Bearbeitung festgestellter Lücken. Unter diesem Vorbehalt war letztlich auch das Partizipationsangebot der Schulverwaltung zu verstehen, wenn diese Grenzen auch bei dem Versprechen von Freiräumen für die curriculare und organisatorische Gestaltung der Mittelstufenzentren nicht mit aller Klarheit verdeutlicht wurden (siehe Baumert, Raschert u.a., 1978).

Vor diesem Hintergrund erhält der hohe Anteil der Lehrer (76 Prozent), die den wichtigsten persönlichen Vorteil der Tätigkeit am Mittelstufenzentrum in der Chance sahen, an Veränderungen im Bildungswesen direkt mitarbeiten zu können, besondere Bedeutung. Der bildungspolitische Rang dieser Schule war den Fortbildungsteilnehmern weitgehend klar, obwohl die Entscheidung, in den neuen Gebäuden integrierte Gesamtschulen einzurichten — was auch der Baubegriff „Mittelstufenzentrum“ verdeutlicht —, lange offen gehalten worden war (vgl. Baumert, Raschert u.a., 1978). Dieser Befund erhält zusätzliches Gewicht, da davon auszugehen ist, daß die MSZ-Bewerber die Mehrbelastung hinsichtlich Unterrichtsvorbereitung, Konferenzen und sozialen Kontakten an den neuen Schulen durchaus realistisch einschätzten (vgl. Abschnitt 3.1.5.3).

Ferner schien das bildungspolitische Bewerbungsmotiv verstärkt im Zusammenhang mit einer gewissen „informierten Nüchternheit“ aufzutreten. Diejenigen Lehrer, die einen bildungspolitischen Bewerbungsgrund angaben, unterschieden sich von denen, für die dieser Grund nicht zutraf, (tendenziell) durch geringere Reputationserwartungen bei den Kollegen ($\chi^2=5.13$; $df=2$; $p<0.08$) und durch bessere Gesamtschulkenntnisse ($\chi^2=4.27$; $df=1$; $p<0.05$).

Zur Gruppe jener Bewerber, die nicht mit besonderer Anerkennung einer Gesamtschultätigkeit rechneten, ausreichend über Gesamtschule informiert waren und einen Schulwechsel primär aus bildungspolitischen Motiven anstrebten, gehörten 22 (25,3 Prozent) Lehrer. Darunter waren überdurchschnittlich viele Gesamtschullehrer (was naheliegend war) und Realschullehrer ($\chi^2=20.06$; $df=4$; $p<0.001$). Man darf vermuten, daß diese Lehrergruppe einen stabilen Kern realistischer Reformer bilden konnte.

3.3.4 Karriere- und Reputationsmotive

Bei der Entwicklung des Fragebogens A gingen wir von der Annahme aus, daß für eine Reihe von Lehrern die Hoffnung auf beruflichen Aufstieg oder die Erwartung eines gewissen Reputationsgewinns durch die Tätigkeit an den vorzüglich ausgestatteten und bildungspolitisch wichtigen Großschulen Bewerbungsmotiv sein könnten. Da jedes Mittelstufenzentrum über eine größere Anzahl besser dotierter Funktionsstellen verfügt, konnten Lehrer durchaus annehmen, hier günstigere Voraussetzungen für die Planung ihrer beruflichen Karriere zu finden. Insbesondere war zu erwarten, daß die Lehrervorbereitung als Situation angesehen werde, in der man sich als potentieller Bewerber für eine Funktionsstelle qualifizieren konnte. Zugleich vermuteten wir, daß auch die Schulverwaltung das Lehrertraining unter dem Gesichtspunkt der Rekrutierung von Kandidaten für Aufstiegsstellen beobachten werde. Neben diesem unmittelbaren Aufstiegsmotiv rechneten wir mit einem weiteren statusorientierten Bewerbungsmotiv. Mit einem Wechsel an das Mittelstufenzentrum konnte sich die Erwartung verbinden, daß die Tätigkeit an diesen in vielerlei Hinsicht bevorzugten Schulen, in denen sich die Entwicklungsperspektive der Mittelstufe abzeichnete, größere Anerkennung bei Eltern, Kollegen und in der breiteren Öffentlichkeit einbringen werde: Reputationsgewinn also nicht durch Beteiligung an Reformen, sondern durch Mitarbeit an einer sich konsolidierenden und expandierenden Schulform.

Auf den Komplex aufstiegs- und statusbezogener Bewerbungsmotive bezogen sich im Fragebogen A unmittelbar drei Fragen, bei denen anzugeben war, ob die Chance, sich beruflich zu verbessern, zu den wichtigsten Vorteilen des Schulwechsels gehöre und mit welcher Anerkennung des Gesamtschullehrers bei Kollegen, Eltern und in der Öffentlichkeit zu rechnen sei.

3.3.4.1 Aufstiegserwartungen

Die Möglichkeit zu einer beruflichen Verbesserung am Mittelstufenzentrum bezeichneten 21 (24,1 Prozent) Lehrer als einen der wichtigsten Vorteile des Schulwechsels. Im Zusammenhang der vorgegebenen Bewerbungsmotive war die Frage nach beruflicher Verbesserung als Frage nach dem beruflichen Fortkommen, das hieß hier in erster Linie Aufstieg in eine Funktionsstelle, zu verstehen. Es ist naheliegend, daß Lehrer, für die ein beruflicher Aufstieg im Vordergrund stand, signifikant weniger häufig bildungspolitische Bewerbungsgründe nannten als jene Kollegen, für die eine persönliche Karriere keine hervorgehobene Bedeutung hatte. ($\chi^2 = 4.04$; $df = 1$; $p < 0.05$). Ebenso war eine Karriereplanung auch deutlich abgesetzt gegen einen Schulwechsel aus Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation an der Herkunftsschule. Bei keinem Lehrer traten beide Bewerbungsgründe gemeinsam auf (Populationsunterschiede lassen sich aufgrund der kleinen Zahl jener, die überhaupt einen Schulwechsel aus Unzufriedenheit nannten, statistisch nicht sichern). Zusammenhänge zwischen Aufstiegsmotiv und der Erwartung von Reputationszuwachs bei Kollegen, Eltern und in der Öffentlichkeit sind nicht nachzuweisen. Vermutlich handelt es sich bei Aufstiegs- und Reputationserwartungen um unabhängige Dimensionen des Fragebogens.

Differenziert man die Angabe von Aufstiegserwartungen nach Schulformzugehörigkeit, so zeigt sich die Tendenz, daß Gesamtschullehrer — was auch zu erwarten war — in stärkerem Maße Aufstiegsvorteile erhofften. Der Zusammenhang ist jedoch statistisch nicht sicherbar.

Tabelle 20: Aufstiegserwartung nach Schulform

Schulform	Erwartung beruflicher Verbesserung				Σ
	Ja		Nein		
	f	f %	f	f %	
Grundschule	3	21,4	11	78,6	14
Hauptschule	8	26,7	22	73,3	30
Realschule	5	26,3	14	73,7	19
Gymnasium	1	7,7	12	92,3	13
Gesamtschule	4	44,4	5	55,6	9
Σ	21	24,7	64	75,3	85

Bei sieben von 21 Lehrern, die Aufstiegserwartungen äußerten, beruhte diese Erwartung vermutlich auf Hinweisen oder Zusagen der Schulverwaltung. Diese Lehrer waren ausdrücklich zu einer Teilnahme an der Lehrervorbereitung von ihrer Schulleitung oder der Schulverwaltung aufgefordert worden.

wenn es sich bei diesen Lehrern im wesentlichen um die im voraus designierten Funktionsträger handelte, dann konnte, da der Bedarf an qualifiziertem Leitungspersonal schon bei den zunächst eröffnenden Mittelstufenzentren höher lag, die Lehrervorbereitung in gewissem Rahmen als Qualifikations- beziehungsweise Rekrutierungsmöglichkeit angesehen werden.

3.3.4.2 Reputationserwartungen

Unabhängig von einer direkten beruflichen Karriereplanung erhoffte sich eine größere Zahl von Kursteilnehmern durch den Schulwechsel einen Zugewinn an Anerkennung sowohl bei Kollegen als auch bei Eltern und in der Öffentlichkeit. Tabelle 21 zeigt die Häufigkeitsverteilung.

Tabelle 21: Erwartete Anerkennung der Gesamtschultätigkeit

	Erwartete Anerkennung		Gleich		Niedriger	
	Höher					
	f	f %	f	f %	f	f %
Einschätzung der Kollegen	19	23,5	51	63,0	11	13,6
Einschätzung der Eltern und der Öffentlichkeit	36	44,4	42	51,9	3	3,7

Tabelle 22: Erwartete Anerkennung der Gesamtschultätigkeit nach Schulform

a) Anerkennung der Kollegen

Schulform	Anerkennung der Kollegen						Σ f
	Höher		Gleich		Geringer		
	f	f %	f	f %	f	f %	
Grundschule	4	28,6	9	64,3	1	7,1	14
Hauptschule	10	34,5	17	58,6	2	6,9	29
Realschule	2	11,1	14	77,8	2	11,1	18
Gymnasium	2	16,7	5	41,7	5	41,7	12
Gesamtschule	1	14,3	5	71,4	1	14,3	7
Σ	19	23,8	50	62,5	11	13,8	80

b) Anerkennung der Eltern und der Öffentlichkeit

Schulform	Anerkennung der Eltern und der Öffentlichkeit						Σ f
	Höher		Gleich		Geringer		
	f	f %	f	f %	f	f %	
Grundschule	7	50,0	6	42,9	1	7,1	14
Hauptschule	18	64,3	9	32,1	1	3,6	28
Realschule	5	27,8	13	72,2	0	0	18
Gymnasium	2	18,2	8	72,8	1	9,0	11
Gesamtschule	4	57,1	3	42,9	0	0	7
Σ	36	46,2	39	50,0	3	3,8	78

Aus der Tabelle geht hervor, daß 19 Beantworter des Fragebogens (23,5 Prozent) mit einem Zugewinn an Anerkennung bei den Kollegen und 36 (44,4 Prozent) bei Eltern und in der Öffentlichkeit rechneten. Anerkennungsverluste bei Kollegen erwarteten 11 (13,6 Prozent), bei Eltern und in der Öffentlichkeit nur drei Teilnehmer (3,7 Prozent). Der Umstand, daß die Mittelstufenzentren-Bewerber ganz überwiegend gleiche oder gar besonders hohe Anerkennung der Mittelstufenzentren und ihrer Lehrer bei Eltern und in der Öffentlichkeit erwarteten, kann einmal für einen gewissen bildungspolitischen Optimismus sprechen, zum anderen aber auch Hinweis darauf sein, daß das Mittelstufenzentrum als konsolidierte und moderne Regelschulform wahrgenommen wurde.

Die Verteilung der Reputationserwartung nach Schulform zeigen die Tabellen 22 a und b. Die Daten weisen Differenzierungstendenzen in erwarteter Richtung aus; Unterschiede zwischen den Schulformen lassen sich statistisch jedoch nicht sichern.

Grund- und Hauptschullehrer rechneten erwartungsgemäß durch den Schulwechsel am stärksten mit einem Zuwachs an Anerkennung bei Kollegen, während Gymnasiallehrer am ehesten diesbezügliche Verluste erwarteten. Ähnlich zeichnet sich die Tendenz ab, daß Grund- und Hauptschullehrer eher mit größerer Anerkennung der Gesamtschule und ihrer Lehrer bei Eltern und in der Öffentlichkeit rechneten. Ebenso scheinen Gesamtschullehrer wohl aufgrund ihrer Erfahrung sich ihrer Sache sicher zu sein. Gesamtschulskepsis aufgrund eines befürchteten Legitimations- und Anerkennungsverlustes dieser Schulform ist bei den Mittelstufenzentren-Bewerbern nicht feststellbar.

3.3.5 Faktorenanalytischer Zusammenhang von Reform- und Aufstiegsmotiven

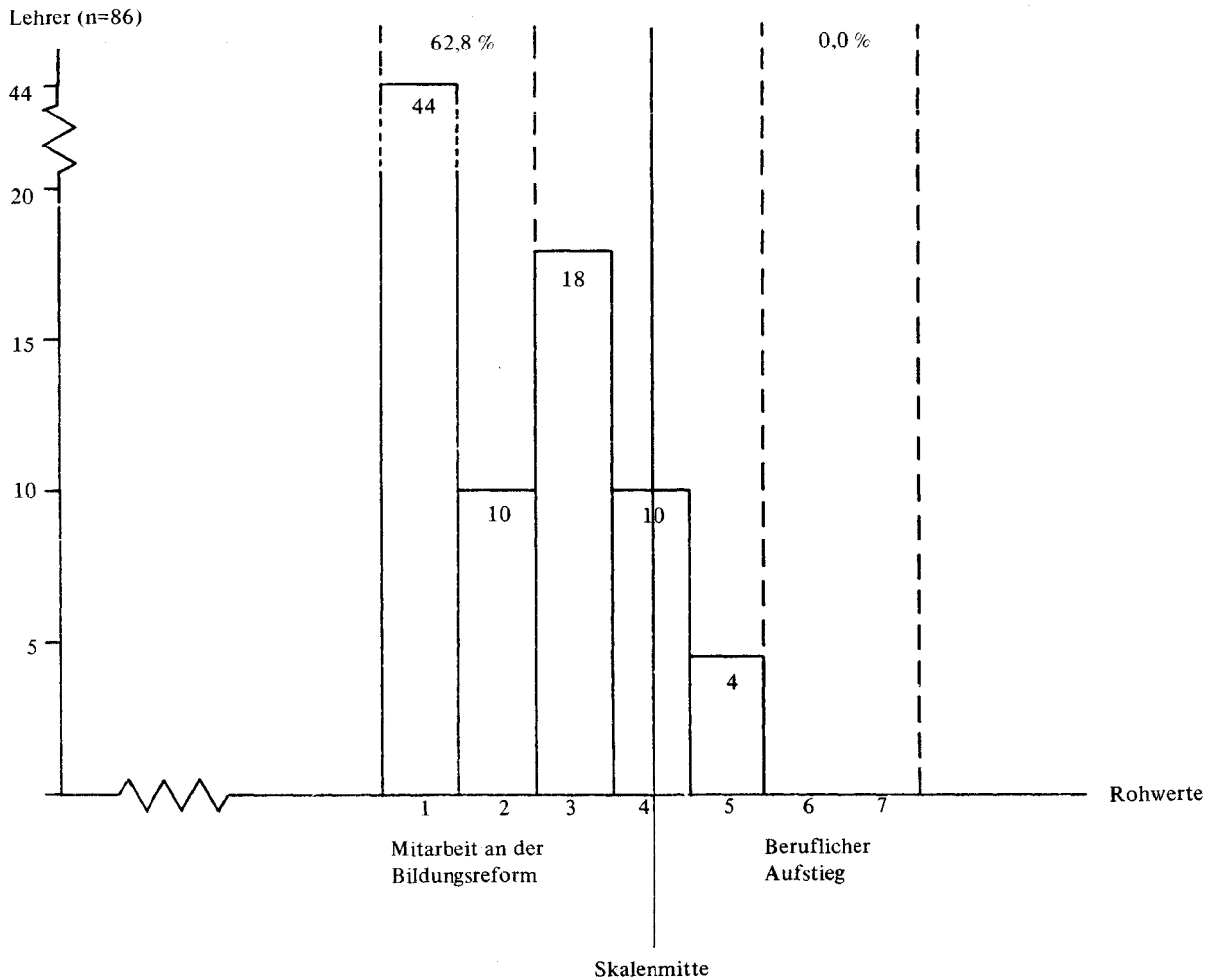
Die Faktorenanalyse des Fragebogens A fügt bildungspolitische Bewerbungsmotive und das Motiv eines möglichen beruflichen Aufstiegs zu einer bipolaren Dimension zusammen. Der Faktor A5, der 8,4 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklärt, wird durch folgende Itemkonfiguration definiert (Tabelle 23):

Der Faktor A5 beschreibt an einem Pol Lehrer, die den wichtigsten persönlichen Vorteil eines Schulwechsels in der Möglichkeit sahen, an Veränderungen im Bildungswesen unmittelbar mitzuarbeiten. Dafür waren sie nicht nur bereit, auf Dauer eine höhere Belastung durch Besprechungen und persönliche Kontakte in Kauf zu nehmen, sondern sie wollten selbst auf eine intensivere Zusammenarbeit, als sie an ihrer Herkunftsschule üblich war, dringen. Am entgegengesetzten Pol charakterisiert der Faktor Lehrer, für die das Mittelstufenzentrum vor allem als Sprungbrett zu einer beruflichen Karriere ohne zusätzliche Belastungen attraktiv war.

Tabelle 23: Mitarbeit an der Bildungsreform und beruflicher Aufstieg als Bewerbungsmotive (Faktor A5)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
088	-.72	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In der Chance, an Veränderungen im Bildungswesen direkt mitzuarbeiten: 0. Nein 1. Ja
086	.54	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In der größeren Chance, mich beruflich zu verbessern: 0. Nein 1. Ja
078	.33	Würden Sie selbst darauf dringen, daß Besprechungen häufiger als an Ihrer jetzigen Schule durchgeführt werden? 1. Ja 2. Kann ich noch nicht beurteilen 3. Nein
077	.32	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger

Schaubild 3: Mitarbeit an der Bildungsreform und beruflicher Aufstieg als Bewertungsmotiv
(Rohwerteverteilung des Faktors A5)



Um den quantitativen Umfang dieser beiden Extremgruppen abzuschätzen, wurden für alle Lehrer, welche die auf dem Faktor A5 substantiell ladenden Items korrekt beantwortet hatten ($n=86$), Rohwerte berechnet und als Faktorschätzwerte verwendet. Bei einer Korrelation zwischen Rohwerten und Faktorwerten von $r_s = .93$ können die Rohwerte als vertretbare Schätzwerte gelten.

Die Verteilung der Rohwerte ist ausgeprägt linksschief: Das vorherrschende Bewertungsmotiv war bildungspolitischer Art. Etwa 63 Prozent der Teilnehmer repräsentieren den entsprechenden Pol des Faktors relativ gut ($Rw=1$ und 2). Dagegen war das Bewertungsmotiv eines beruflichen Aufstiegs, der sich ohne zusätzliche Leistungen und Belastungen im neuen Kollegium anbietet, bei keinem Lehrer anzutreffen ($Rw=6$ und 7). Auch die Lehrer, die ohne ein besonderes Interesse an der Bildungsreform zu äußern, eine berufliche Verbesserung anstrebten ($10,3$ Prozent), rechneten nicht mit einer besonders leichten Aufgabe.

Es wurde varianzanalytisch überprüft, ob die Faktorwerte des bipolaren Faktors A5 systematisch mit Schulformzugehörigkeit und Alter variieren. Die Kovarianzanalyse zeigt einen signifikanten Effekt des Kovariats Alter ($F=6.84$; $df\ 1/78$; $p=0.01$), jedoch keinen Einfluß auf Schulformzugehörigkeit. Gerade die Bewerbung älterer Lehrer war stärker bildungspolitisch motiviert ($r_{(\text{Alter, Faktor A5})} = .27$).

3.3.6 Kooperationsmotive

Das von 24 (28 Prozent) Lehrern angegebene Bewertungsmotiv, die Gesamtschule biete das interessantere soziale Klima, bezog sich sowohl auf die Zusammenarbeit im Kollegium als auch auf die Arbeit mit einer heterogenen Schülerpopulation. Beide Aspekte sind bei der vorgegebenen Antwortmöglichkeit

nicht zu trennen. Wir vermuten jedoch, daß der Wunsch nach besserer Kooperation im Lehrkörper für sich genommen ein wichtiges, wenn auch vielleicht nicht dominantes Motiv für die Bewerbung an ein Mittelstufenzentrum und die Teilnahme an der Lehrervorbereitung sein könnte, zumal das Fortbildungsprogramm die Kooperation bei der Curriculumentwicklung besonders herausgestellt hatte. Wir erfragten deshalb in der Erhebung A mit fünf Fragen, die sich in zwölf Items gliederten, die bisherigen Kooperationserfahrungen und mit zwei weiteren Fragen diesbezügliche Erwartungen an die künftige Tätigkeit am Mittelstufenzentrum.

3.3.6.1 Kooperationserfahrungen und ihre Beurteilung

Auf die Frage, ob es an der Herkunftsschule Gelegenheit zur intensiven Zusammenarbeit mit Kollegen gab, berichteten etwa zwei Drittel der Lehrer, daß sich ihnen solche Möglichkeiten geboten hätten. Dabei bezieht sich diese Angabe im Zusammenhang der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten des Fragebogens sehr wahrscheinlich auf fachbezogene Kooperation. Tabelle 24 zeigt die Häufigkeitsverteilung.

Für die auf Curriculumentwicklung abgestellte Lehrervorbereitung konnte es überdies als günstige Voraussetzung gelten, daß von den 57 Lehrern, die schon Gelegenheit zur intensiven Zusammenarbeit gehabt hatten, 49 (insgesamt 59,8 Prozent) bereits bei der Auswahl beziehungsweise Herstellung von Unterrichtsmaterialien zusammengearbeitet hatten und 17 (insgesamt 20,7 Prozent) sogar Erfahrungen mit der gemeinsamen Planung von fachübergreifendem Unterricht hatten sammeln können. An der Fortbildung beteiligten sich also viele Lehrer, die bereits in irgendeiner Form über Erfahrungen mit schulnaher Curriculumentwicklung verfügten.

Als Begründung für das Fehlen jeglicher fachlicher Kooperationsmöglichkeiten an der Herkunftsschule (in 25 Fällen; 28,7 Prozent) wurde überwiegend angegeben, daß die Kollegen nicht interessiert seien, aber auch in einem Drittel der Fälle, daß man selbst zeitlich überlastet sei. Überraschend ist, daß die Zahl der Lehrer, die das Fehlen von Kooperationsmöglichkeiten begründeten, erheblich, nämlich um elf, höher war als die Zahl derjenigen, die einen solchen Kooperationsmangel überhaupt feststellten. Als Erklärung dafür bietet sich an, daß intensive Arbeitskontakte bei diesen elf Lehrern entweder zur Ausnahme gehörten oder aber wenig erfolgreich verliefen. Von regelmäßigen informellen Treffen, bei denen man sich außerhalb von Konferenzen im Kollegenkreis über fachliche und allgemein schulische Probleme unterhielt, berichtete etwa die Hälfte der Kursteilnehmer. Solche Treffen fanden im Durchschnitt einmal im Monat statt. Dabei lagen die Diskussionschwerpunkte gleichermaßen im fachlichen Bereich wie bei Problemen des Schülerverhaltens. Etwas weniger häufig wurden organisatorische Fragen behandelt. Solche informellen Gruppenbildungen scheinen insbesondere in größeren Schulen eine Ergänzung zum offiziellen Konferenzbetrieb zu sein (Schulgröße und informelle Treffen korrelieren mit $r_s = .26^{**}$).

Von den 81 Lehrern, die alle Fragen zur Kooperation beantwortet hatten, waren 21 (25,9 Prozent) an ihrer Herkunftsschule weitgehend isoliert: Sie hatten weder kontinuierliche fachliche Arbeitskontakte, noch nahmen sie an regelmäßigen informellen Treffen teil. In der großen Mehrzahl jedoch waren die Fortbildungsteilnehmer an ihrer Herkunftsschule in relativ feste Gesprächs- oder Arbeitszusammenhänge eingebunden (vgl. die Befunde von Kraft, 1974, S. 115). Dennoch blieben die bisherigen Kooperationserfahrungen offensichtlich hinter dem Erwünschten zurück. Obwohl 69,5 Prozent der Teilnehmer bereits Gelegenheit zu intensiver fachlicher Zusammenarbeit hatten und 48,8 Prozent relativ regelmäßig an

Tabelle 24: Intensive (fachliche) Kooperation

Kooperation	f	f %	f % korrr.
Gelegenheit zur intensiven Zusammenarbeit in der Herkunftsschule	57	65,5	69,5
Keine Gelegenheit zur Zusammenarbeit	25	28,7	30,5
Keine Angabe	5	5,7	0,0
Σ	87	100,0	100,0

informellen Arbeitstreffen teilnahmen, reichten diese Situationen nicht aus, die vorhandenen Kooperationswünsche abzudecken. Ganz überwiegend hielten die Kursteilnehmer, wenn sie ein Gesamturteil abgaben, die bisherigen Möglichkeiten, Erfahrungen mit Kollegen auszutauschen für kaum (26,4 Prozent) oder nicht ausreichend (55,2 Prozent). Die Zahl der mit der Zusammenarbeit an der Herkunftsschule Unzufriedenen (81,6 Prozent) überstieg also bei weitem die Zahl der durch völliges Fehlen von Arbeitskontakten enttäuschten Lehrer (25,9 Prozent). Man darf vermuten, daß die Gesamtschule allein schon durch ihre formale Organisation den Kooperationswünschen dieser Lehrer entgegenkam.

3.3.6.2 Kooperationserwartungen

Die Mehrzahl der Kursteilnehmer erwartete, daß die neue Tätigkeit auf Dauer mehr und vielfältigere Unterrichtsvorbereitungen und mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen Kollegen erfordern werde als an der Herkunftsschule (82,1 Prozent beziehungsweise 89,4 Prozent). Eliminiert man die Gesamtschullehrer, die überwiegend (7 von 9 Lehrern) mit gleichbleibender Arbeitsbelastung rechneten, so erwarteten nur zwei von 77 Lehrern keine Änderung in ihrem Pensum. Diese Anforderung wurde jedoch nicht als Nachteil, sondern gerade als Vorzug des Mittelstufenzentrums angesehen: Denn 76,5 Prozent der Nicht-Gesamtschullehrer gaben an, sie würden selbst darauf dringen, daß an der neuen Schule Besprechungen häufiger als an der Herkunftsschule durchgeführt würden. Nur zwei Lehrer meinten, die Zusammenarbeit im bisherigen Umfang werde ausreichen.

In der Angabe, selbst auf regelmäßige Besprechungen am Mittelstufenzentrum dringen zu wollen, drückt sich vor dem Hintergrund der als unzureichend beurteilten Zusammenarbeit an der Herkunftsschule ein wichtiges Kooperationsanliegen der Teilnehmer an der Lehrervorbereitung aus. Falls sich damit jedoch auch die Hoffnung auf eine konfliktarme und vor allem wenig belastende Zusammenarbeit verband, fielen der Lehrerfortbildung auch aufklärende Funktionen zu. Für fehlenden Realismus in dieser Hinsicht sind aus den Fragebogendaten nur wenig Informationen zu gewinnen. Es ist allerdings auffällig, daß von zwölf Lehrern, die den Mangel an intensiver Zusammenarbeit an der Herkunftsschule mit eigener zeitlicher Überlastung begründeten, zehn Kollegen gleichzeitig häufigere Besprechungen am Mittelstufenzentrum fordern wollten.

3.3.6.3 Faktorenanalytische Darstellung des Zusammenhangs von Aspekten der Kooperation an der Herkunftsschule und Bewerbungsmotiven

Die Faktorenanalyse des Fragebogens A bildet mit zwei Faktoren den Zusammenhang zwischen Beschreibung der Zusammenarbeit an der Herkunftsschule und Bewerbungsmotiven ab. Die Faktoren A11 und A12 erklären mit 4,0 beziehungsweise 3,1 Prozent nur einen geringen Teil der gemeinsamen Varianz; dennoch sollen sie hier interpretiert werden, da sie wichtige Nuancen der Bewerbungsmotive zeigen. Beide Faktoren, die mit $r = .09$ schwach korrelieren, beschreiben die Arbeit am Mittelstufenzentrum als erstrebenswerte Alternative gegenüber der bisherigen Tätigkeit an einer kooperationsarmen traditionellen Schule beziehungsweise — mit umgekehrtem Vorzeichen interpretiert — als kontinuierliche Fortsetzung der bisherigen Zusammenarbeit.

Der Faktor A11 kennzeichnet Fortbildungsteilnehmer, die den Erfahrungsaustausch unter Kollegen an der Herkunftsschule als unzureichend empfanden und sich von der Arbeit am Mittelstufenzentrum eine stärkere Spezialisierung, aber zugleich auch intensivere Abstimmung und Zusammenarbeit erhofften. Auf die Realisierung einer verbesserten Kooperation durch häufigere Besprechungen wollten sie selbst dringen. Mit umgekehrtem Vorzeichen beschreibt der Faktor Lehrer, für die der Wechsel an ein Mittelstufenzentrum in wichtigen Punkten eine Fortsetzung der bisherigen arbeitsteiligen Zusammenarbeit bedeutete.

Um die quantitative Verbreitung der unterschiedlichen Ausprägung der Zusammenarbeit an der Herkunftsschule und der damit verbundenen Erwartungen und Bewerbungsmotive abschätzen zu können, wurden wiederum für alle Lehrer, welche die auf dem Faktor A11 ladenden Items vollständig beantwortet hatten ($n=86$), Rohwerte berechnet. Die Rohwerte lassen sich als vertretbare Faktorschätzwerte ansehen, da Rohwerte und Faktorwerte mit $r_s = .95$ hoch korrelieren. Das Schaubild 4 zeigt die Verteilung der Rohwerte.

Die Verteilung der Rohwerte ist deutlich asymmetrisch. Für die Mehrzahl der Fortbildungsteilnehmer (59,3 Prozent) war das Mittelstufenzentrum aufgrund seiner Spezialisierungsmöglichkeiten und des strukturellen Zwangs zur kollegialen Zusammenarbeit eine erstrebenswerte Alternative. Dagegen schien

Schaubild 4: Kooperationsmangel an der Herkunftsschule und Spezialisierung und Koordination am Mittelstufenzentrum
(Rohwerteverteilung des Faktors A11)

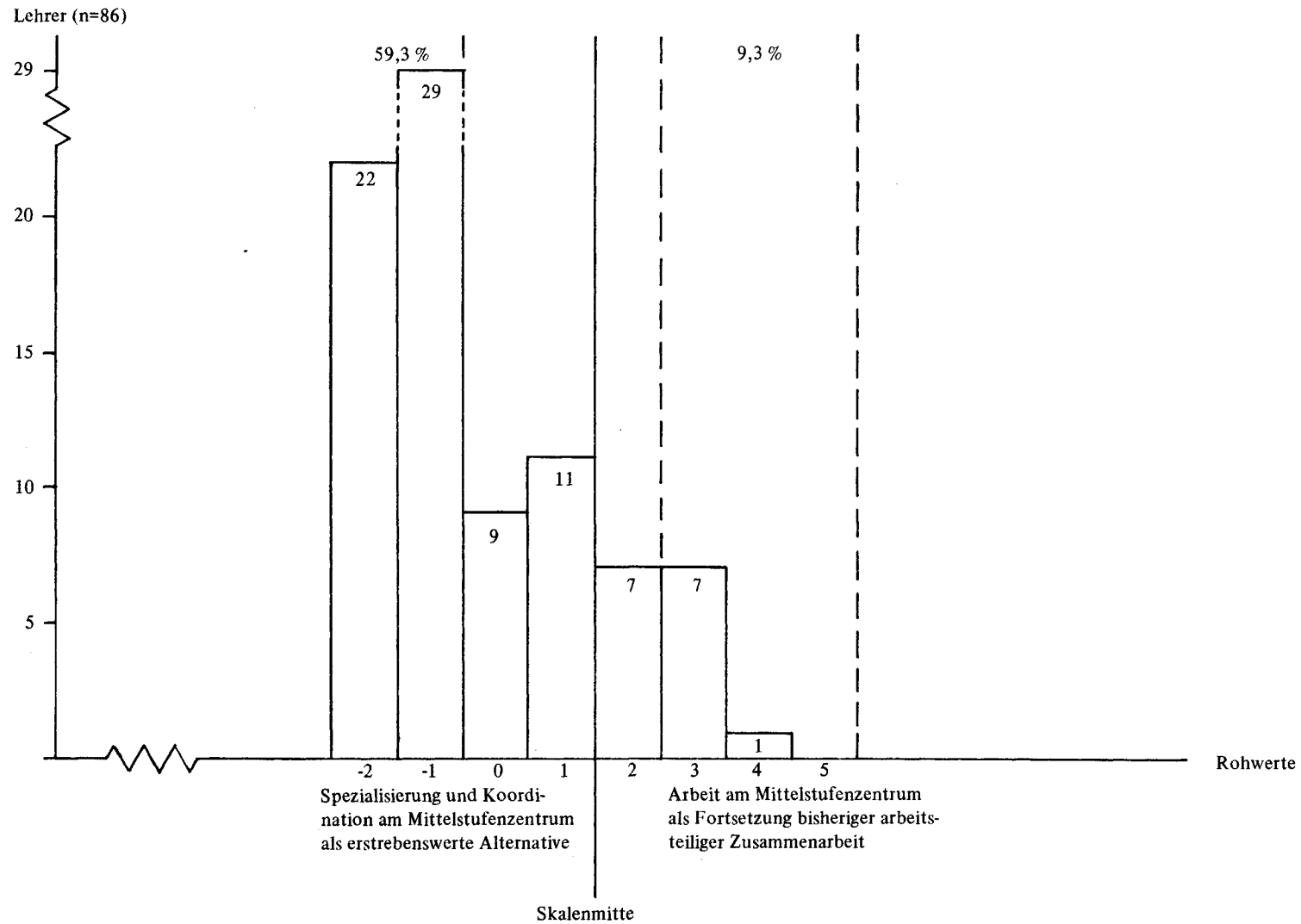


Tabelle 25: Kooperationsmangel an der Herkunftsschule sowie Spezialisierung und Koordination am Mittelstufenzentrum (Faktor A11)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
037	-.65	Halten Sie Ihre bisherigen Möglichkeiten zu einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen für ausreichend? 1. Ausreichend 2. Kaum ausreichend 3. Nicht ausreichend
084	-.50	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In den besseren Einsatzmöglichkeiten meiner speziellen Fähigkeiten: 0. Nein 1. Ja
077	.39	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger
078	.31	Würden Sie selbst darauf dringen, daß Besprechungen häufiger als an Ihrer jetzigen Schule durchgeführt werden? 1. Ja 2. Kann ich noch nicht beurteilen 3. Nein

für nur etwa 9 Prozent der Bewerber die Arbeit am Mittelstufenzentrum tendenziell eine Fortsetzung bisheriger Tätigkeit zu sein. Die auffällige Verteilung der Rohwerte und die Tatsache, daß keine Items auf diesem Faktor laden, die Disziplinprobleme oder überdurchschnittliche Fehlquoten von Schülern anzeigen, weisen darauf hin, daß es durchaus keine auffällige oder besonders schwierige Schule sein muß, an der Kooperation unter den Kollegen wenig üblich ist. Ganz im Gegenteil: Das Mittelstufenzentrum schien eine anziehende Alternative gerade gegenüber der normal funktionierenden Schule zu sein, zu deren Routinen eine intensivere Zusammenarbeit, die über den Konferenzbetrieb hinausging, nicht gehörte.

Es ist anzunehmen, daß sich Lehrer der verschiedenen Schulformen im Hinblick auf die durch Faktor A11 beschriebene Dimension des Fragebogens unterscheiden. In erster Linie dürften die Gesamtschullehrer jene Extremgruppe repräsentieren, für die der Wechsel an ein Mittelstufenzentrum im wesentlichen eine Fortsetzung bisheriger Arbeit bedeutete. Mit Hilfe einer Kovarianzanalyse wurden Gruppenunterschiede unter Kontrolle der Variable „Schulgröße“ überprüft.

Tabelle 26: Schulgröße, Schulformzugehörigkeit und Bewerbungsmotiv „Spezialisierung“ (Faktor A11) (Ergebnisse der Kovarianzanalyse)

Ursache der Variation	df	SAQ	MQ	F	p
Haupteffekte	5	8.69	1.74	4.76	0.001
Schulformzugehörigkeit	4	4.33	1.08	2.96	0.025
Schulgröße (Kovariat)	1	0.01	0.01	0.02	0.999
Residuum	77	28.15	0.37		
Σ	82	36.83			

Die Kovarianzanalyse weist bei konstant gehaltener Schulgröße einen bedeutsamen Haupteffekt der Schulformzugehörigkeit nach. Ein signifikanter Einfluß der Schulgröße ist unter Kontrolle der Variable „Schulformzugehörigkeit“ nicht feststellbar. Für Lehrer unterschiedlicher Schulformen stellten erwartungsgemäß die Spezialisierungs- und Kooperationsmöglichkeiten der Gesamtschule unterschiedlich wichtige Bewerbungsmotive dar. Unabhängig von der Größe der jeweiligen Herkunftsschule unterschieden sich Gesamtschul- und Hauptschullehrer am deutlichsten; sie tendierten jeweils zum entgegengesetzten Pol des Faktors A11. Es dürfte besonders bemerkenswert sein, daß gerade Hauptschullehrer besonderen Wert auf eine stärkere Spezialisierung und verbesserte Kooperation legten. Im Unterschied zur Grundschule ist die Hauptschule durch das Fachlehrerprinzip stärker arbeitsteilig differenziert. Gleichwohl ist diese funktionale Differenzierung durch die Beibehaltung des modifizierten Klassenlehrersystems — eine größere Anzahl von Unterrichtsstunden bleibt auch auf Kosten von fachfremdem Unterricht in der Hand des Klassenlehrers — nicht konsequent durchgeführt. Gerade dieser Kompromiß scheint für die Hauptschullehrer, die sich an eine Gesamtschule bewarben, unbefriedigend gewesen zu sein. Für sie war offenbar die Entwicklung der Hauptschule in bezug auf Arbeitsteiligkeit und Zusammenarbeit nicht weit genug vorangeschritten, so daß sich die Gesamtschule als konsequentere Sekundarschule darstellte.

Im Unterschied zu dem eher technischen und funktional-spezifischen Motiv, das der Faktor A11 beschreibt, stellt der Faktor A12 ein diffuseres Bewerbungsmotiv dar, das auf der Erwartung beruht, am Mittelstufenzentrum ein vor allem sozial interessanteres Klima als an der kooperationsarmen Herkunftsschule zu finden.

Der Faktor A12 beschreibt Lehrer, die am Mittelstufenzentrum regelmäßigen Erfahrungsaustausch und intensivere persönliche Kontakte unter Kollegen erwarteten. Insgesamt rechneten sie — wobei möglicherweise auch der Gedanke an eine heterogen zusammengesetzte Schülerschaft mitschwang — mit einem interessanteren sozialen Klima, das sie zu den wichtigsten Vorteilen eines Schulwechsels zählten.

Tabelle 27: Mittelstufenzentren als sozial interessante Alternative zu einer kooperationsarmen Herkunftsschule (Faktor A12)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
077	.55	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger
032	-.48	Ist es an Ihrer Schule üblich, sich in größeren oder kleinen Gruppen außerhalb der Konferenzen relativ regelmäßig über fachliche und allgemein schulische Probleme zu unterhalten? 1. Ja 2. Nein
085	-.46	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In dem interessanteren sozialen Klima: 0. Nein 1. Ja
040	.32	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig
027	.31	Halten Sie diesen Anteil für höher oder niedriger als an anderen Schulen, die Sie kennen? (Fehlquote der Kollegen) 1. Höher 2. Gleich 3. Niedriger
037	-.29	Halten Sie Ihre bisherigen Möglichkeiten zu einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen für ausreichend? 1. Ausreichend 2. Kaum ausreichend 3. Nicht ausreichend

Schaubild 5: Mittelstufenzentren als sozial interessante Alternative zu einer kooperationsarmen Herkunftsschule
(Rohwerteverteilung des Faktors A12)

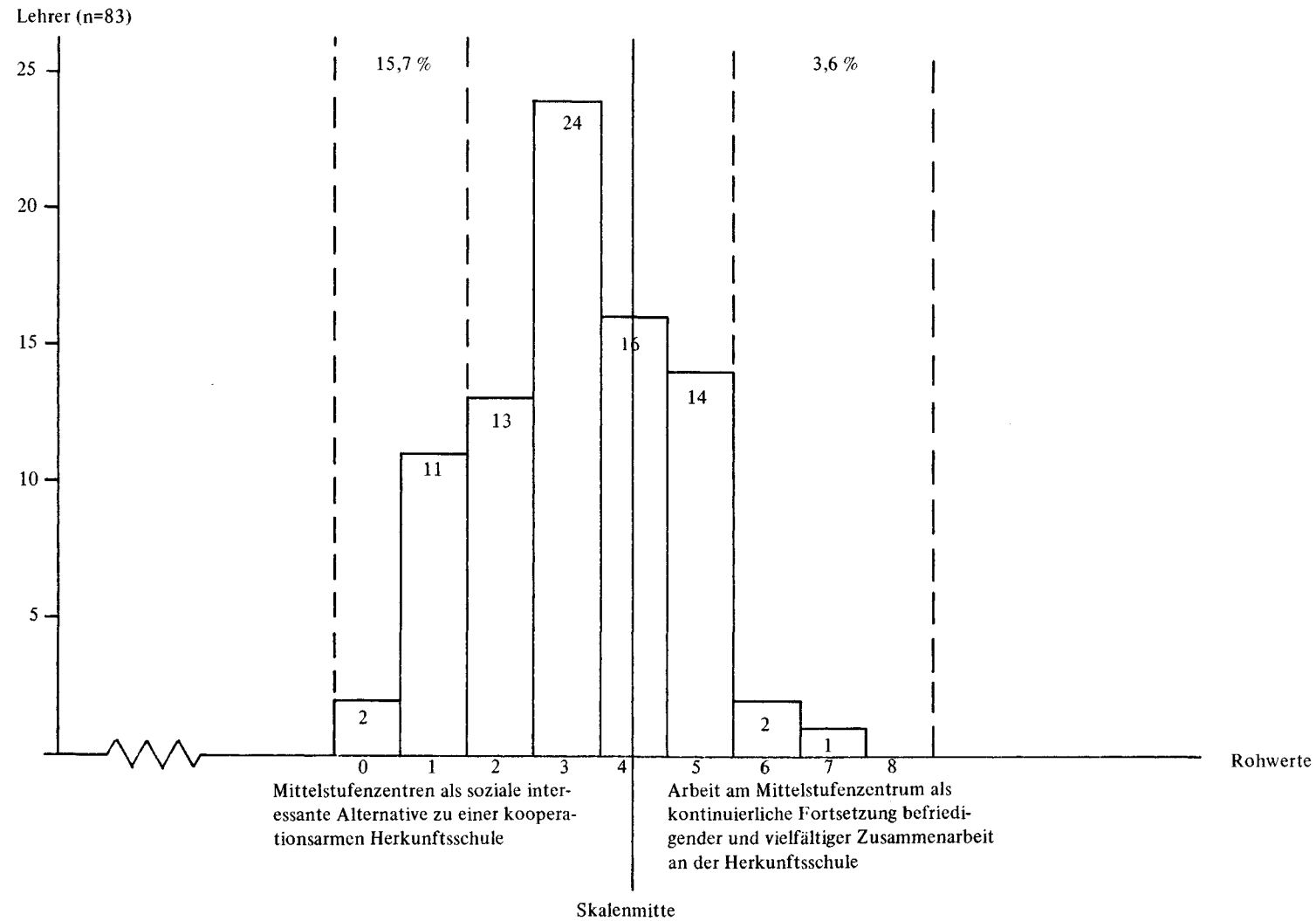


Tabelle 28: Schulgröße, Schulformzugehörigkeit und Bewerbungsmotiv „Soziales Klima“ (Faktor A 12)
(Ergebnisse der Kovarianzanalyse)

Ursache der Variation	df	SAQ	MQ	F	p
Haupteffekte	5	28.96	5.80	11.17	0.001
Schulformzugehörigkeit	4	16.93	4.23	8.16	0.001
Schulgröße (Kovariat)	1	0.24	0.24	0.46	0.999
Residuum	75	38.91	0.50		
Σ	80	67.88			

Für eine gewisse Diffusität ihrer Vorstellungen und Erwartungen spricht es, wenn diese Lehrer für ein ausgesprochen praxisorientiertes Vorbereitungsseminar gerade die Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens für besonders wichtig hielten. Möglicherweise wollten diese Lehrer auch einer Schule den Rücken kehren, deren Arbeitsklima sie eher ungünstig wahrnahmen: Regelmäßige Besprechungen außerhalb von Konferenzen waren dort unüblich, und überdies lag die Fehlquote von Kollegen offenbar überdurchschnittlich hoch. Mit umgekehrtem Vorzeichen interpretiert, charakterisiert der Faktor Lehrer, denen die Arbeit am Mittelstufenzentrum als Fortsetzung befriedigender und vielfältiger Zusammenarbeit an der Herkunftsschule erschien. Mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens hatten diese Lehrer während der Vorbereitungsseminare nichts im Sinn.

Auch für den Faktor A12 wurden Rohwerte für die Lehrer berechnet, die alle auf dem Faktor ladenden Items beantwortet hatten ($n=83$). Die Korrelation zwischen Rohwerten und Faktorwerten ist zufriedenstellend ($r_s = .91$). Das Schaubild 5 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Rohwerte.

Die Rohwerte des Faktors A12 sind annähernd normal verteilt (der Extremwert von $R_w=8$ ist nicht besetzt, da kein Fortbildungsteilnehmer weniger Besprechungen am Mittelstufenzentrum erwartete). Die Pole des Faktors werden jeweils durch eher kleine Lehrergruppen repräsentiert. Für knapp 16 Prozent der Bewerber war das relativ diffuse Motiv eines Klimawechsels zutreffend ($R_w=0$ und 1); eine kontinuierliche Fortsetzung bisheriger befriedigender und vielfältiger Zusammenarbeit erwarteten nur knapp 4 Prozent der Mittelstufenzentren-Bewerber ($R_w=6$ und 7).

Analog zum Vorgehen bei der Analyse des Faktors A11 wurde überprüft, ob sich Lehrer verschiedener Schulformen unabhängig von der Größe der Herkunftsschule in dem durch Faktor A12 beschriebenen Bewerbungsmotiv unterscheiden. Tabelle 28 zeigt die Ergebnisse der Kovarianzanalyse.

Die Kovarianzanalyse weist bei jeweils konstant gehaltenem Faktor beziehungsweise Kovariat signifikante Effekte der Schulformzugehörigkeit aus. Unabhängig von der Schulgröße war das vielfältigere soziale Klima der Mittelstufenzentren für Lehrer der verschiedenen Schulformen als Bewerbungsmotiv von unterschiedlichem Gewicht. Grund- und Gesamtschullehrer tendierten zum jeweils entgegengesetzten Pol des Faktors A12. Auf Grundschullehrer traf das etwas diffuse Bewerbungsmotiv eines schulischen „Klimawechsels“ im Unterschied zu den übrigen Fortbildungsteilnehmern am stärksten zu. Möglicherweise spiegelt sich darin auch eine generelle Unerfahrenheit mit differenzierten Sekundarschulen.

3.3.6.4 Zusammenfassung

Insgesamt gesehen handelt es sich bei den Mittelstufenzentren-Bewerbern um eine kooperations- und kontaktsuchende Lehrergruppe, die sich mit entsprechenden Erwartungen für die Tätigkeit an der Gesamtschule interessierte. Die Mehrzahl der Bewerber verfügte zwar über Erfahrungen mit mehr oder minder intensiver kollegialer Zusammenarbeit; insbesondere hatte bereits über die Hälfte der Fortbildungsteilnehmer in Lehrergruppen an der Entwicklung von Curriculummaterialien gearbeitet. Nur ein kleiner Teil (18 Prozent) der Lehrer arbeitete abgeschnitten vom informellen Gespräch und von

gemeinsamer Arbeit isoliert im Kollegium der Herkunftsschule. Gleichwohl entsprachen Form und Umfang der bisherigen Zusammenarbeit überwiegend nicht den Vorstellungen, die sich die Kursteilnehmer von der in einer guten Schule erforderlichen und realisierbaren Kooperation des Lehrkörpers machten. Die Herkunftsschule der Bewerber war überwiegend die normal funktionierende, weitgehend unauffällige Schule mit ihrem Routinebetrieb, den alltäglichen Schwierigkeiten und der überwiegenden Alleinverantwortlichkeit des Lehrers. Die Gesamtschule bedeutet offenbar für diese Lehrer — mit Nuancierungen je nach Form der Herkunftsschule — eine interessante Alternative, sofern hier einerseits Arbeitsteilung, aber andererseits auch die Kooperation von Lehrern als zentrale Elemente der Schulorganisation stärker institutionalisiert waren und sich darüber hinaus eher eine informelle Zusammenarbeit unter den Kollegen zu entwickeln schien.

3.3.7 Schulwechsel als Schulflucht

Bei der Entwicklung des Fragebogens A spielte die Vermutung eine Rolle, daß neben einem unmittelbaren Interesse an einer Gesamtschultätigkeit der insgesamt breiteren beruflichen und persönlichen Chancen wegen, ein Motiv für die Bewerbung an ein Mittelstufenzentrum auch der Wunsch sein könnte, die gegenwärtige Schule beziehungsweise Schulform zu verlassen, wenn ein Lehrer mit seiner dortigen Arbeitssituation unzufrieden ist. Das Mittelstufenzentren-Programm böte dann eine günstige Möglichkeit zum Schulwechsel.

Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation kann einmal auf eher persönlichen Umständen beruhen — ein Lehrer kommt mit einigen Kollegen oder der Schulleitung nicht zurecht — oder auf das schlechte Arbeitsklima einer Einzelschule zurückgehen, sie kann sich aber auch angesichts der Probleme einer ganzen Schulform entwickeln, die in einem systematischen Zusammenhang mit einem fortschreitenden Strukturwandel im Schulwesen stehen. „Schulflucht“, die durch Strukturveränderungen im Bildungswesen hervorgebracht wird, interessierte uns besonders. Dieses Bewerbungsmotiv vermuteten wir, falls es für die Mittelstufenzentren eine nennenswerte Bedeutung haben sollte, bei Hauptschullehrern.

Die einschneidenden Veränderungen im relativen Schulbesuch von Gymnasium, Realschule und Hauptschule innerhalb der letzten 30 Jahre hatten eine durchgreifende Änderung vom Umfang und Struktur der Hauptschulpopulation zur Folge. Tabelle 29 gibt einen Überblick über die Entwicklung des relativen Schulbesuchs der 13jährigen seit 1952 auf Bundesebene.

Von 79 Prozent im Jahr 1952 sank der Anteil der Haupt- beziehungsweise Volksschüler auf 70 Prozent 1960 und auf 55 Prozent 1970. (Diese Entwicklung setzte sich in der Folgezeit mit unverminderter Geschwindigkeit fort.) Im gleichen Zeitraum stieg der Gymnasial- und Realschulbesuch entsprechend an.

Tabelle 29: Relativer Schulbesuch der 13jährigen in der Bundesrepublik Deutschland nach Schularten 1952 bis 1978

Jahr	Relativer Schulbesuch der 13jährigen an				
	Hauptschulen 1	Sonderschulen 2	Realschulen 3	Gymnasien 4	Gesamtschulen 5
1952	79,3	2,1	5,8	11,7	—
1955	73,4	2,7	7,7	15,0	—
1960	70,1	3,0	11,3	15,0	—
1965	65,7	4,1	13,4	15,8	—
1970	55,3	5,2	18,5	20,4	—
1975	46,0	5,7	21,0	23,7	3,0
1978	41,9	5,3	24,1	24,9	3,6

Quelle: Köhler, 1978, S. 164.

Tabelle 30: Relativer Schulbesuch der 13jährigen in Berlin (West), 1960 bis 1979

Schuljahr	Grund- und Hauptschulen	Sonderschulen	Realschulen	Gymnasien	Gesamtschulen
1960	53,4	6,7	23,7	18,0	–
1965	47,2	9,2	20,9	21,9	–
1970	39,8	9,5	22,0	31,0	–
1975	27,3	6,8	20,1	29,4	20,5
1978	23,3	5,5	21,3	31,3	23,4

Quellen: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrepublik Deutschland, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeines Schulwesen; Köhler, 1978, S. 184-197.

In Berlin wie auch in anderen Großstädten ging der Hauptschüleranteil auf einen weit geringeren Prozentsatz zurück.

In Berlin sank der Anteil der Hauptschüler von 53,4 Prozent im Jahr 1960 auf 39,8 Prozent 1970 (und auf 23,3 Prozent 1978). Dabei blieben allerdings erhebliche Differenzen zwischen den Bezirken bestehen. Während zum Beispiel in Zehlendorf 1972 nur noch 18,4 Prozent der Schüler der 7. Jahrgangsstufe die Hauptschule besuchten, waren es in Kreuzberg noch 57,9 Prozent. Geht man jedoch zunächst von den stärker aggregierten Daten aus, so liegt auf der Hand, daß die Hauptschule die negativen Konsequenzen der Expansion zuerst des Gymnasiums, dann der Gesamtschule zu tragen hatte.

In den letzten Jahren drohte sich die Hauptschule immer stärker zu einer Sackgasse sowohl für Schüler als auch für Lehrer zu entwickeln, für die der Begriff „weiterführende Schule“ nur noch im Hinblick auf eine Teilpopulation beansprucht werden kann. Denn in der Hauptschulentwicklung in Berlin zeichnete sich folgende Diskrepanz ab: Einerseits stiegen die relativen Übergangsquoten in die 10. Klasse der Hauptschule seit der Einführung dieser Klassenstufe im Jahr 1965 ständig, andererseits pendelte aber auch der Anteil derjenigen Schüler, die nur mit einem Abgangszeugnis, das heißt ohne formellen Abschluß, die Schule aus überalterten, sogenannten Entlaß-Klassen verließen, im Zeitraum von 1968 bis 1973 zwischen 36 und 39 Prozent. Erst danach zeichnete sich im Zusammenhang der einsetzenden öffentlichen Diskussion eine deutliche Verbesserung des Schulerfolgs ab. Gleichwohl kann man noch immer von einer Polarisierungstendenz in der Hauptschule sprechen.

Die nach 1970 zunehmende Sorge um die Hauptschule kam auch in unveröffentlichten Berichten der Schulverwaltungen zum Ausdruck, die aus Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen bekannt wurden. Im Rahmen der Umschichtungsprozesse im Schulsystem mehrten sich die Klagen über die Hauptschule als „Restschule“, über die Zunahme psycho-sozialer Probleme von Hauptschülern und über Resignation der Hauptschulkollegien selbst, die sich in steigenden Fehlquoten von Lehrern ausdrückte. Daher gingen wir davon aus, daß vor allem Hauptschullehrer Interesse haben könnten, mit der Bewerbung für ein Mittelstufenzentrum einem problematischen Schulzweig den Rücken zu kehren, und zwar vor allem dann, wenn sie die Folgen des Strukturwandels an ihrer Herkunftsschule erfahren hatten.

Im Fragebogen A fragten wir zunächst direkt danach, ob eine Bewerbung primär durch den Wunsch motiviert sei, die bisherige Schule zu verlassen. Darüber hinaus versuchten wir jedoch, Hinweise auf das Motiv einer möglichen „Schulflucht“ durch die Beurteilung des Arbeitsklimas an der Herkunftsschule zu gewinnen. Als Indikatoren für das Arbeitsklima wählten wir in diesem Zusammenhang die Einschätzung der relativen Fehlquote von Schülern und Kollegen, die Konfrontation mit Disziplinproblemen in der eigenen Klasse und in der Herkunftsschule generell sowie die Beurteilung der Kooperations- und Kontaktmöglichkeiten innerhalb des Kollegiums.

Bereits bei der Diskussion der Kooperationserfahrungen an der Herkunftsschule in Abschnitt 3.3.6 ist deutlich geworden, daß die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmer offenbar aus ganz normalen, unauffälligen Schulen kam. Dementsprechend ist zu erwarten, daß auch ein Schulwechsel primär aus Unzufriedenheit mit der bisherigen Arbeitssituation relativ selten sein dürfte. Damit wird es aber auch schwieriger, Schulformeffekte nachzuweisen. Auf die Frage nach den wichtigsten persönlichen Vorteilen der Arbeit am Mittelstufenzentrum gaben sechs von 87 Lehrern die Möglichkeit an, ihre gegenwärtige Schule zu

verlassen. Bei diesen Bewerbern handelte es sich eher um junge Lehrer unter 30 Jahren, während das mittlere Alter der Gesamtpopulation bei 36 Jahren lag. Von diesen unterrichteten vier bis dahin an Grundschulen und zwei an Hauptschulen. Man kann vermuten, daß die Unzufriedenheit gerade der Grundschullehrer mit ihren bisherigen Schulen relativ groß war, wenn sie sich entschlossen, den Weg ans Mittelstufenzentrum über die Lehrerfortbildung zu suchen, obgleich sie als Grundschullehrer kaum mit Deputatsermäßigung rechnen konnten (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Von den übrigen Kursteilnehmern unterschieden sich die sechs Lehrer zunächst dadurch, daß sie sich tendenziell mit größeren Disziplinschwierigkeiten sowohl in ihren eigenen Klassen als auch in ihrer Schule generell konfrontiert sahen. Außerdem ist zu vermuten, daß es an ihren Schulen Kontakt- und Kooperationsprobleme gab. Vier Lehrer dieser Gruppe gaben an, an ihrer Herkunftsschule keine Gelegenheit zur (fachlichen) Zusammenarbeit mit Kollegen gehabt zu haben. Alle sechs wiesen zudem darauf hin, daß sie ihre bisherigen Möglichkeiten zu einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen für kaum oder nicht ausreichend hielten. Auch scheint die Fehlquote der Lehrer an diesen Schulen eher höher als an anderen Schulen zu sein. Soweit sich in diesen Quoten und in ihrem geringen Erfahrungsaustausch das Arbeitsklima einer Schule fassen läßt, stammten diese Lehrer demnach aus Schulen, die von ihnen „klimatisch“ eher ungünstig beurteilt wurden.

Die Zahl der Lehrer, bei denen sich ein „Fluchtmotiv“ aufgrund der Beantwortung der direkten Frage zum Schulwechsel vermuten läßt, ist sehr klein. Auch sind unter ihnen die Grundschullehrer gegenüber den Vertretern anderer Schulformen überrepräsentiert, nicht aber die Hauptschullehrer, wie wir es erwartet hatten. Man kann allerdings vermuten, daß nicht alle Lehrer offen auf diese direkte Fragen antworteten, da eine entsprechende Angabe im Zusammenhang der übrigen positiven Antwortmöglichkeiten eine negative Selbstdarstellung bedeutete. Es ist zu prüfen, ob man weitere Informationen zu einem „Fluchtmotiv“ gewinnen kann, wenn man die obengenannten Indikatoren für das Arbeitsklima einer Schule kombiniert (relative Fehlquoten von Schülern und Lehrern, Disziplinschwierigkeiten und Kooperationsprobleme).

Die Fehlquote von Lehrern innerhalb eines Kollegiums scheint eine relativ unabhängige Dimension des Arbeitsklimas zu sein. Zusammenhänge mit den übrigen Variablen lassen sich statistisch nicht sichern. Deutlichere Zusammenhänge sind zwischen der relativen Fehlquote von Schülern und überdurchschnittlichen Disziplinschwierigkeiten innerhalb der Herkunftsschule festzustellen ($\chi^2=9.64$; $df=2$; $p<0.01$; $r_s = .21$). Wenn Lehrer sich mit großen Disziplinproblemen in den eigenen Klassen auseinandersetzen

Tabelle 31: Anteil der Schüler der 10. Klasse an denen der 9. Klasse des Vorjahres sowie Hauptschulabgänger nach Art des Abschlusses in Berlin (West), 1968/69 bis 1976/77 in Prozent

Schuljahr	Anteil der Schüler der 10. Klasse an denen der 9. Klasse des Vorjahres	Hauptschulabgänger mit Abschlußzeugnis	Abgangszeugnis
	in %	in %	in %
1968/69	–	64,3	35,7
1969/70	40,6	61,9	38,1
1970/71	43,7	61,2	38,8
1971/72	44,0	61,3	38,7
1972/73	48,5	62,7	37,3
1973/74	52,4	65,3	34,7
1974/75	56,8	66,8	33,2
1975/76	59,1	70,6	29,4
1976/77	61,4	70,1	29,9
1977/78	58,3	72,9	27,1

Quelle: Senator für Schulwesen: Das Schuljahr in Zahlen. Allgemeinbildende Schulen in Berlin (West), 1969 ff.

Tabelle 32: Disziplinprobleme in den eigenen Klassen nach Schulform

Schulform	Besondere Disziplinprobleme in den eigenen Klassen				Σ f
	Ja		Nein		
	f	f %	f	f %	
Grundschule	2	14,3	12	85,7	14
Hauptschule	10	33,3	20	66,7	30
Realschule	2	10,5	17	89,5	19
Gymnasium	1	7,7	12	92,3	13
Gesamtschule	1	11,1	8	88,9	9
Σ	16	18,8	69	81,2	85

hatten, schien dies nach dem Urteil der Betroffenen ein generelles Schulproblem zu sein ($\text{Chi}^2 = 19.25$; $\text{df} = 1$; $p < 0.001$; $r_s = .51$). Zwischen den Indikatoren für schulische Zusammenarbeit bestehen deutliche Zusammenhänge. Bei einem Mangel an fachlicher Kooperation fehlte es auch an informellen Gesprächsmöglichkeiten ($\text{Chi}^2 = 15.39$; $\text{df} = 1$; $p < 0.001$; $r_s = .46$), und entsprechend ungünstig wurde der Erfahrungsaustausch beurteilt ($\text{Chi}^2 = 7.80$; $\text{df} = 2$; $p < 0.05$; $r_s = .31$). Lehrer, die besondere Disziplinprobleme in den eigenen Klassen konstatierten, beklagten sich überdurchschnittlich häufig über mangelnden Erfahrungsaustausch im Kollegium ($\text{Chi}^2 = 11.60$; $\text{df} = 2$; $p < 0.01$; $r_s = -.36$).

Zusammenhänge zwischen Schulform und Einzelaspekten des Arbeitsklimas lassen sich nur in bezug auf Disziplinprobleme nachweisen. Die Tabellen 32 und 33 geben darüber näheren Aufschluß.

Von besonderen Disziplinschwierigkeiten in den eigenen Klassen waren im Vergleich zu allen übrigen Lehrern zusammengenommen Hauptschullehrer stärker betroffen ($\text{Chi}^2 = 6.39$; $\text{df} = 1$; $p < 0.05$). Über Disziplinprobleme in der Schule generell berichteten in erster Linie Gesamtschullehrer, dann auch Hauptschullehrer. Es ist auffällig, daß der Unterricht des einzelnen Gesamtschullehrers nicht in besonderer Weise durch Disziplinschwierigkeiten belastet, die Schule generell aber in hohem Maße betroffen war. Vermutlich handelte es sich dort vor allem um außerunterrichtliche Probleme, die für Gesamt- und Ganztagschulen spezifisch sind.

Tabelle 33: Disziplinprobleme in der Schule generell nach Schulform

Schulform	Besondere Disziplinprobleme in der Schule generell				Σ f
	Ja		Nein		
	f	f %	f	f %	
Grundschule	4	30,8	9	69,2	13
Hauptschule	15	50,0	15	50,0	30
Realschule	1	5,6	17	94,4	18
Gymnasium	3	23,1	10	76,9	13
Gesamtschule	6	66,7	3	33,3	9
Σ	29	34,9	54	65,1	83

$\text{Chi}^2 = 14.7$; $\text{df} = 4$; $p < 0.01$.

Tabelle 34: Unbefriedigende Arbeitssituation nach Schulform

Schulform	Disziplinprobleme und Kooperationsmangel				Σ f
	Vorhanden		Nicht vorhanden		
	f	f %	f	f %	
Grundschule	2	14,3	12	85,7	14
Hauptschule	9	30,0	21	70,0	30
Realschule	1	5,2	18	94,7	19
Gymnasium	1	7,7	12	92,3	13
Gesamtschule	0	0,0	9	100,0	9
Σ	13	15,3	72	84,7	85

Mit diesen isolierten Befunden läßt sich jedoch die Hypothese einer „Schulflucht“ aus Hauptschulen nicht stützen. „Schulflucht“ könnte man am ehesten dort vermuten, wo hohe Fehlquoten von Kollegen und Schülern, Disziplinschwierigkeiten und Kontaktprobleme zusammentreffen. Diese Bedingungen waren nur bei einem Hauptschullehrer erfüllt. Wählt man nur die Fälle aus, bei denen Disziplinschwierigkeiten in den eigenen Klassen und in der Schule generell sowie unzureichender Erfahrungsaustausch unter Kollegen zusammen auftraten, so ergibt sich eine Zahl von 13 Betroffenen. Von diesen Lehrern gaben drei als Bewerbungsmotiv für das Mittelstufenzentrum den Wunsch an, die eigene Schule zu verlassen.

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, daß Unterrichtsstörungen, generelle Disziplinschwierigkeiten in der Schule und unbefriedigende Zusammenarbeit im Lehrkörper überdurchschnittlich häufig kumulativ in Hauptschulen anzutreffen waren (stellt man die Antworten der Hauptschullehrer den zusammengefaßten Angaben aller übrigen Lehrer gegenüber, ist der Unterschied auf dem 5-Prozent-Niveau zu sichern; $\chi^2=4.83$; $df=1$; $p<0.05$). Dagegen war unter den Kursteilnehmern kein einziger Gesamtschullehrer, der seine Arbeitssituation als derart desolat empfand⁶.

3.3.8 Zusammenfassung

Das dominante Bewerbungsmotiv für eine Tätigkeit am Mittelstufenzentrum war bildungspolitischer Art: 76 Prozent der Fortbildungsteilnehmer sahen die Möglichkeit, direkt an Veränderungen im Bildungswesen mitzuarbeiten, als einen der wichtigsten persönlichen Vorteile des Schulwechsels an. Dieses bildungspolitische Motiv erhält besonderes Gewicht, da sich mit ihm eine realistische Beurteilung der bevorstehenden Arbeitsbelastung an der Gesamtschule und keine Illusionen hinsichtlich der Anerkennung der Tätigkeit innerhalb der Lehrerschaft verbanden. Vermutlich handelt es sich bei den Teilnehmern der Lehrervorbereitung überwiegend um Lehrer, die einerseits die bildungspolitische Bedeutung der Mittelstufenzentren erkannten, andererseits aber ihre Tätigkeit mit größerer Nüchternheit als die ersten Gesamtschulreformer aufnahmen. Neben der großen Gruppe der bildungspolitisch motivierten Bewerber konnte jedoch eine kleinere Lehrerguppe von etwa 20 Prozent der Bewerber identifiziert werden, denen — vermutlich infolge der Konsolidierung der Berliner Gesamtschule — das Mittelstufenzentrum nicht als Reformschule attraktiv erschien, sondern als bevorzugte und expandierende Regelschulform besondere Anerkennung bei den Eltern und in der Öffentlichkeit versprach.

Der überwiegende Teil der Lehrer kam aus normal funktionierenden unauffälligen Schulen, an denen es keine besonderen Probleme und Schwierigkeiten, aber auch keine engere Zusammenarbeit im Lehrerkollegium gab. Wohl boten sich etwa 70 Prozent der Bewerber bereits an ihren Herkunftsschulen gewisse Kooperationsmöglichkeiten, insbesondere konnte etwa die Hälfte der Fortbildungsteilnehmer bei der Entwicklung von Curriculummaterialien mit Kollegen zusammenarbeiten; dennoch hielten 80 Prozent der Lehrer den an der Herkunftsschule üblichen Erfahrungsaustausch für ungenügend. In dieser Hinsicht konnte das Mittelstufenzentrum als interessante Alternative erscheinen: Hier war die Kooperation der

Lehrkräfte stärker institutionalisiert, und die Zusammenarbeit schien sich besser zu entwickeln. So konnte die Mehrheit der Bewerber mit einem Schulwechsel ausgeprägte Kooperationserwartungen verbinden.

Ferner spielte für etwa 25 Prozent der Kursteilnehmer bei ihrer Bewerbung die Überlegung eine Rolle, am Mittelstufenzentrum bessere Voraussetzungen für ein berufliches Fortkommen zu finden, da diese Großschulen mit ihrem differenzierten Stellenplan eher Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Für diese Lehrer konnte auch die Teilnahme an der Lehrervorbereitung ein sinnvoller Teil ihres Karriereplans sein, da hier unter Umständen Gelegenheit war, sich als Kandidat für eine Funktionsstelle zu empfehlen.

Bei einer weiteren Lehrergruppe schließlich (etwa 15 Prozent der Teilnehmer) wurden die bisher genannten Bewerbungsgründe vermutlich durch das Motiv überlagert, mit einem Schulwechsel einer unbefriedigenden Schulsituation zu entkommen. Bei dieser Gruppe handelt es sich in erster Linie um Hauptschullehrer, die in der Bewerbung an ein Mittelstufenzentrum die Gelegenheit sehen konnten, ihre Schule, an der sich infolge des Strukturwandels im allgemeinbildenden Schulwesen Probleme und Schwierigkeiten häuften, den Rücken zu kehren und es mit einer anderen Schulform zu versuchen.

3.4 Reformbereitschaft der Fortbildungsteilnehmer

Vor Beginn der Lehrervorbereitung führten wir mit den Veranstaltungsleitern Interviews durch. Diese Interviews zeigten, daß die Kursleiter für die Lehrervorbereitung im allgemeinen mit einer hinsichtlich ihrer Reformvorstellungen ernüchterten Lehrergruppe rechneten, die am ehesten noch mit finanziellen Angeboten zur Mitarbeit an Curriculumentwicklung zu bewegen sei. Diese Einschätzung beruhte vermutlich auf verbreiteten Klagen von Gesamtschullehrern (zum Umfang und den Spezifika der Arbeitsbelastung von Gesamtschullehrern, vgl. Baumert, 1980). Dieser skeptischen Erwartung der Kursleiter lassen sich einige Daten der Fragebogenerhebung A entgegensetzen, die so etwas wie „Reformbereitschaft“ der teilnehmenden Lehrer anzeigen.

Der Begriff „Reformbereitschaft“ ist allerdings nur unter Vorbehalt einzuführen. Das Konstrukt umfaßt mehrere, vermutlich unabhängige Dimensionen, die im Fragebogen gänzlich ungenügend, nur durch vereinzelte und dazu komplexe Items repräsentiert wurden. Im wesentlichen kam es uns darauf an, einige Anhaltspunkte zu gewinnen, die eine bessere Einschätzung erlauben,

- ob man es auch bei der Expansion der Gesamtschule noch mit Lehrern zu tun hat, die eine Gesamtschultätigkeit primär oder auch aus bildungspolitischen Gründen anstreben;
- inwieweit standespolitische Forderungen der Lehrgewerkschaft befürwortet werden;
- in welcher Weise die Berufsrolle hinsichtlich der Alleinverantwortlichkeit des Lehrers interpretiert wird.

Bereits bei der Diskussion der Bewerbungsmotive in den Abschnitten 3.3.2 und 3.3.3 hatten wir die Dominanz des bildungspolitischen Motivs herausgestellt (vgl. Tabelle 19). 66 Lehrer (75,9 Prozent der Kursteilnehmer) sahen den wichtigsten persönlichen Vorteil der Arbeit am Mittelstufenzentrum in der Chance, an Veränderungen im Bildungswesen direkt mitzuarbeiten. Von den fünf angebotenen Möglichkeiten wurde dieses Motiv bei weitem am häufigsten genannt. Dieser Befund erhält besondere Bedeutung, da davon auszugehen ist, daß die Mittelstufenzentren-Bewerber die Arbeitsbelastung an den neuen Gesamtschulen hinsichtlich Unterrichtsvorbereitung, Konferenzen und sozialen Kontakten durchaus realistisch einschätzten.

Ferner scheint die Reformbereitschaft der Fortbildungsteilnehmer durch eine relativ pragmatische Ausrichtung gekennzeichnet zu sein — wenn man dies aus der Tatsache schließen darf, daß die Kursteilnehmer bei Wünschen an die thematische Gestaltung der Fortbildung die Beschäftigung mit „gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens“ (siehe Abschnitt 3.5.2.2) im Vergleich zu anderen schulnäheren Themen für weniger wichtig hielten. In einer nach der Häufigkeit der Nennungen geordneten Rangreihe von sieben vorgegebenen thematischen Schwerpunkten nahm dieses Thema die vorletzte Stellung unter den als „sehr wichtig“ bezeichneten ein; gleichzeitig beurteilten relativ viele Kursteilnehmer dieses Arbeitsgebiet als ausgesprochen unwichtig (14 Prozent). Daraus kann jedoch nicht ohne weiteres geschlossen werden, daß die Teilnehmer eine derartige Fragestellung generell für wenig wichtig erachteten; die Urteile beziehen sich allein auf die Auswahl von Fortbildungsschwerpunkten. Man kann jedoch vermuten, daß die Lehrer, die eine Tätigkeit am Mittelstufenzentrum aufnehmen wollten, primär an der Gestaltung einer neuen schulischen Wirklichkeit interessiert waren. Es ging diesen Lehrern nicht in erster Linie um die Analyse, sondern um die Verwirklichung von Reformen.

In den im Abschnitt 3.3.6 diskutierten Befunden zu den bisherigen Kooperationserfahrungen der Bewerber und den diesbezüglichen Erwartungen an das Mittelstufenzentrum kommt in gewissem Sinne eine Redefinition der Berufsrolle des Lehrers hinsichtlich seiner Alleinverantwortlichkeit zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund einer für unzureichend erachteten Zusammenarbeit im Kollegium der Herkunftsschule erwarteten die Fortbildungsteilnehmer gerade im Mittelstufenzentrum ein interessanteres und kooperativeres Arbeiten. Die Arbeitsbedingungen einer Gesamtschule wurden offenbar als besonders günstig angesehen, um die traditionelle Rolle des isolierten und alleinverantwortlichen Fachlehrers im Sinne von Austausch und Zusammenarbeit neu zu definieren.

Das Urteil der Kursteilnehmer zu standespolitischen Fragen weist ebenfalls eine gewisse „reformerische“ Tendenz auf. 69 Lehrer (79,3 Prozent) hielten die gegenwärtig bestehenden Besoldungsunterschiede für nicht berechtigt. Von diesen waren 50 Lehrer (59,5 Prozent) der Meinung, daß alle Lehrer gleich bezahlt werden sollten — also deutlich weniger als jene, die die bestehende Besoldungsstruktur kritisierten. Wie vorgegebene Besoldungskriterien, differenziert nach der Herkunftsschule, beurteilt wurden, geht aus Tabelle 35 hervor.

Hier zeigt sich, daß Haupt-, Real- und Gesamtschullehrer überwiegend für eine einheitliche Besoldung von Gesamtschullehrern votierten; Gymnasiallehrer gaben einer nach Arbeitsaufwand differenzierten Besoldung den Vorzug, und Grundschullehrer befürworteten stärker eine Differenzierung nach Unterrichtsverpflichtung.

Tabelle 35: Besoldungskriterien für Gesamtschulen

Schulform	Besoldungskriterien										
	Kursniveau		Besonderheit der Schülerpopulation ^{a)}		Unterrichtspflichtung		Arbeitsaufwand ^{b)}		Einheitlichkeit		Σ
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	
Grundschule			2	14,3	4	28,6	2	14,3	6	42,9	14
Hauptschule			2	6,7	4	13,3	4	13,3	20	66,7	30
Realschule			1	5,9	2	11,8	1	5,9	13	76,5	17
Gymnasium			–	–	–	–	8	61,5	5	38,5	13
Gesamtschule			1	11,1	–	–	2	22,2	6	66,7	9
Σ	–	–	6	7,2	10	12,0	17	20,5	50	60,2	83

a) Zum Beispiel Disziplinprobleme.

b) Zum Beispiel Korrekturfächer.

Zusammenfassend läßt sich zur Reformbereitschaft sagen, daß es sich bei den Mittelstufenzentren-Bewerbern überwiegend um eine Lehrergruppe handelte, welche die Gesamtschulanforderungen relativ realistisch einschätzte und in diesem Rahmen bereit war, bildungspolitische Reformen mitzutragen; gleichzeitig erwartete sie, für ihre Einsatzbereitschaft in Form von besseren sozialen Kontakten und einer mehr fähigkeitsbezogenen Tätigkeit honoriert zu werden. Ferner waren Ansätze zur Redefinition der Berufsrolle durch eine stärkere Betonung von Arbeitsteilung und Kooperation zu erkennen. Schließlich wurde langfristig auch eine Angleichung der Besoldungsstruktur an die veränderten Bedingungen einer Gesamtschularbeit für notwendig gehalten.

3.5 Bisherige Fortbildungserfahrungen und Erwartungen an die Lehrervorbereitung

3.5.1 Fortbildungserfahrungen und ihre Beurteilung

Als Hintergrund von Erwartungen, die Lehrer an das Trainingsprogramm für die Mittelstufenzentren richten konnten, erhoben wir in der ersten Befragung der Teilnehmer Art und zeitlichen Umfang der von 1968 bis 1972 besuchten offiziellen Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie ihre Beurteilung durch die MSZ-Bewerber. Dabei gingen wir von der Annahme aus, daß einerseits die veröffentlichte Konzeption der Lehrervorbereitung und andererseits die bisherigen Erfahrungen mit Fortbildungsseminaren die Erwartungen an die MSZ-Veranstaltungen strukturieren würden. Die Items des Fragebogens orientierten sich an offiziellen Lehrerfortbildungsprogrammen, wie sie von der Berliner Senatsverwaltung für Schulwesen semesterweise herausgegeben werden. Es wurde nach dem Besuch von fachorientierten Veranstaltungen, allgemein erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen und gruppenspezifischen Kursen gefragt. In einer Restkategorie wurden „sonstige“ Seminare zusammengefaßt.

Im Zeitraum von 1968 bis 1972 nahm ein relativ großer Teil der MSZ-Bewerber an der offiziellen Lehrerfortbildung teil, nämlich 63 (72,4 Prozent) Lehrer. Darüber hinaus besuchten 14 Lehrer Weiterbildungsveranstaltungen, die nicht von der Schulverwaltung angeboten wurden (zum Beispiel Hochschulseminare). Insgesamt hatten 77 (89 Prozent) der Bewerber seit der zweiten Staatsprüfung mindestens einmal ein Fortbildungsangebot wahrgenommen. Dabei waren bei 47 (54 Prozent) Lehrern die Fortbildungserfahrungen relativ frisch, da sie 1972, also ein Jahr vor dem Lehrertraining, an einer offiziellen Fortbildung teilgenommen hatten. Tabelle 36 gibt einen Überblick über die Besuchsfrequenzen für unterschiedliche Veranstaltungstypen.

Von den 87 Personen, die in der ersten Erhebung geantwortet hatten, gaben 56 (64,4 Prozent) an, in der Zeit von 1968 bis 1972 an offiziellen fachbezogenen Lehrerfortbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben. Der mittlere Gesamtstundenaufwand war relativ gering; der Median lag bei 25 Stunden. Fachorientierte Fortbildungsveranstaltungen im Jahr vor dem MSZ-Training besuchten 34 (39,1 Prozent) Kursteilnehmer. Der mittlere Stundenaufwand lag bei $\tilde{x}=7,5$ Stunden, also deutlich unter dem zeitlichen Umfang eines einstündigen Hochschulseminars.

Im Vergleich zu den fachorientierten Kursen wurden allgemeine erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen in geringerem Ausmaß besucht. Im Zeitraum von 1968 bis 1972 besuchten 13 (15 Prozent) MSZ-Bewerber derartige Kurse. Der mittlere Zeitaufwand entsprach dem fachorientierter Veranstaltungen für den gleichen Zeitraum. Im Jahr 1972 erreichte die Fortbildung dieser Art 8 (9,2 Prozent) Lehrer. Dabei lag der mittlere Zeitaufwand unter dem fachorientierter Veranstaltungen ($\tilde{x}=5$ Stunden).

Weniger üblich (beziehungsweise möglich) war auch der Besuch offizieller gruppenspezifischer Fortbil-

Tabelle 36: Besuch offizieller Fortbildungsveranstaltungen in den Jahren 1968 bis 1972

Veranstaltungstyp	1968 bis 1972			1972		
	Besucherzahlen		Mittlerer Gesamtstunden- aufwand \tilde{x}	Besucherzahlen		Mittlerer Stundenaufwand \tilde{x}
	f	f %		f	f %	
Fachorientierte Veranstaltungen	56	64,4	25	34	39,1	7,5
Allgemeine erziehungswissensch. Veranstaltungen	13	14,9	25	8	9,2	5,0
Gruppendynamische Veranstaltungen	9	10,3	26	7	8,0	18,0
Sonstige Veranstaltungen	18	20,7	16	14	16,1	5,0

\tilde{x} = Median.

Tabelle 37: Wichtigste Vermittlungsleistungen bisheriger Fortbildung

Rangreihe der Vermittlungsleistungen	f	f %
1. Anschluß an die fach- und erziehungswissenschaftliche Diskussion	28	50,0
2. Anregungen für Planung und Durchführung des Unterrichts	22	39,3
3. Distanzierte Einschätzung des Unterrichtsverhaltens	5	8,9
4. Allgemeines Verständnis der Berufssituation	1	1,8
Σ	56 ^{a)}	100,0

a) Ein Lehrer, der die bisherigen Fortbildungserfahrungen als überwiegend negativ bezeichnet hatte, kreuzte gleichwohl ein wichtiges positives Ergebnis an.

dungsveranstaltungen. In den Jahren 1968 bis 1972, nahmen insgesamt 9 (10,3 Prozent) Lehrer an gruppenspezifischen Kursen teil. Allerdings ist innerhalb dieses Zeitraums eine ansteigende Tendenz zu erkennen. Der Zeitaufwand für Gruppendynamik ist unverhältnismäßig hoch; 1972 betrug der mittlere Stundenumfang $\bar{x} = 18$ Stunden.

„Sonstige“ Veranstaltungen (zum Beispiel Informationskurse über Bildungstechnologie, Testkonstruktion, Bildungsberatung, Schulrecht oder Bildungspolitik) besuchten in der Zeit von 1968 bis 1972 18 (20,7 Prozent) Lehrer. Für diese Fortbildung wurde im Vergleich zu anderen Veranstaltungstypen weniger Zeit aufgewendet (\bar{x} (1968-1972) = 16 Stunden).

Auf die Bitte, die bis dahin gesammelten Fortbildungserfahrungen generell einzuschätzen, fällten 55 Lehrer (82,1 Prozent bei $n=77$) ein positives Urteil: Diese Fortbildungserfahrungen hätten zur Lösung praktischer Probleme oder zu einer besseren Bewältigung der Berufssituation beigetragen. Nur 12 Lehrer (17,9 Prozent bei $n=77$) lehnten diese vorgegebene Antwortmöglichkeit ab und entschlossen sich zu einem negativen Urteil (vgl. die Befunde von Sustek, 1975 und Jungblut, Kuhlen und Müller, 1976). Bei der Einschätzung der hauptsächlichlichen Bedeutung der positiven Fortbildungserfahrungen ergab sich nach der Häufigkeit von Nennungen eine Rangreihe alternativer Antwortvorgaben, die Tabelle 37 zeigt.

Die Hälfte der Personen mit positiver Fortbildungserfahrung gab an, durch die offiziellen Fortbildungsveranstaltungen Anschluß an die fach- beziehungsweise erziehungswissenschaftliche Diskussion erhalten zu haben; sie maßen ihren Fortbildungserfahrungen also vor allem wissenschaftlich-theoretische Bedeutung bei. Berücksichtigt man die Verteilung der Besucherfrequenz auf verschiedene Veranstaltungstypen, so kann man vermuten, daß der fachwissenschaftliche Aspekt eine besonders bedeutsame Rolle spielte. Für weitere 40 Prozent der Teilnehmer waren praktische Anregungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts wichtigstes Resultat ihrer bisherigen Fortbildung. Dagegen gingen die offiziellen Fortbildungsveranstaltungen offenbar in relativ geringem Ausmaß schwerpunktmäßig auf Fragen des Unterrichtsverhaltens ein. Nur fünf Lehrer sahen in der Reflexion des Lehrerverhaltens den wichtigsten Effekt ihrer Weiterbildung. Schließlich blieben allgemeinere Themen, welche die Berufssituation des Lehrers generell betrafen, peripher.

In einer Zusammenfassung sind folgende Gesichtspunkte hervorzuheben: Von der traditionellen Lehrerfortbildung der Senatsverwaltung für Schulwesen wurden relativ viele Lehrer erfaßt, die am Reformprogramm „Mittelstufenzentren“ interessiert waren. In den fünf Jahren von 1968 bis 1972 einschließlich waren es nahezu drei Viertel der Bewerber. Fortbildungsveranstaltungen der verschiedensten Art hatten nach der zweiten Staatsprüfung fast 90 Prozent der Trainingsteilnehmer besucht. Bei dem Besuch der offiziellen Lehrerfortbildung überwogen in starkem Maße fachorientierte Veranstaltungen. Allgemeine erziehungswissenschaftliche oder gruppenspezifische Seminare wurden in sehr viel geringerem Umfang besucht. Allerdings ist bei gruppenspezifischen Kursen eine ansteigende Tendenz zu beobachten. Die Bedeutung der Veranstaltung lag nach den Auskünften der Kursteilnehmer einerseits auf fachwissenschaftlichem (beziehungsweise erziehungswissenschaftlichem) Gebiet und andererseits in der Unterstützung von Unterrichtsplanung. Die Veranstaltungen hatten weder einen besonders engen

Bezug zur Unterrichtspraxis des Lehrers, noch waren sie praxisfern: Sowohl allgemeine Themen, die sich auf die Berufssituation des Lehrers generell bezogen, als auch Fragen des konkreten Unterrichtsverhaltens spielten eine untergeordnete Rolle. Insgesamt wurden die offiziellen Fortbildungserfahrungen deutlich als positiv gekennzeichnet — auch wenn der zeitliche Aufwand nur gering war. Für die Hälfte der Lehrer, die sich 1972 fachlich fortbilden konnten, lag der Stundenumfang der Veranstaltungen unter dem eines Hochschulseminars mit einer Wochenstunde.

3.5.2 Erwartungen an die Fortbildungsveranstaltungen

3.5.2.1 Konzeption der Lehrervorbereitung als Fortbildungsalternative

Die Lehrervorbereitung für die Berliner Mittelstufenzentren knüpfte in mehrfacher Hinsicht an traditionelle Lehrerfortbildung an. Gleichwohl unterschied sich das Vorbereitungsprogramm in einer Reihe wesentlicher Punkte, so daß man durchaus von einer Fortbildungsalternative sprechen kann. Wesentliche Merkmale der Vorbereitungskonzeption waren:

- Das Lehrertraining wurde vergleichsweise langfristig und aufwendig vorbereitet und war zugleich mit der Curriculumplanung der Schulverwaltung gekoppelt.
- Mit der Betonung pragmatischer Curriculumentwicklung nahm das Programm eine Thematik auf, die implizit auch in herkömmlichen Fortbildungsveranstaltungen behandelt wurde. Die befragten Lehrer nahmen darauf Bezug, wenn sie Anregungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts als wichtigstes Resultat bisheriger Fortbildung erwähnten (vgl. Abschnitt 3.4.1). Allerdings gab es zwei wichtige Unterschiede: Bei dem Berliner Lehrertraining wurde eine kollektive und unmittelbar praxisbezogene Planungsarbeit angestrebt. Curriculumentwicklung sollte innerhalb zukünftiger Kernkollegien beziehungsweise Fachgruppen betrieben werden, und neuentwickelte oder revidierte Unterrichtseinheiten sollten in einigen Klassen erprobt werden können und unmittelbar anschließend im Unterricht der Mittelstufenzentren Verwendung finden (Informationsdienst Schulwesen, 1972 a und 1972 b).
- Die zeitliche Regelung der Fortbildung konnte als sehr ungewöhnlich gelten. Durch eine großzügige Unterrichtsentlastung, die auf 16 bis 18 Wochenstunden veranschlagt war, sollte es Lehrern ermöglicht werden, kontinuierlich über drei Monate hinweg an der curricularen Vorbereitung der Mittelstufenzentren mitzuarbeiten. Dabei waren als gemeinsame Arbeitszeit für Curriculumentwicklung insgesamt zwischen 60 und 70 Stunden vorgesehen. Die gemeinsame Sitzungszeit betrug also nahezu das Dreifache der mittleren Fortbildungszeit der MSZ-Bewerber innerhalb der letzten fünf Jahre.
- Neben der gemeinsamen Curriculumentwicklung war eine funktionspezifische Ausbildung in den Bereichen Leistungsmessung, Medieneinsatz und Unterrichtsorganisation geplant (Unterrichtsorganisation wurde später nicht angeboten). Diese Kurse waren als Alternativangebote ausgeschrieben, für die jeweils 15 bis 18 Sitzungsstunden vorgesehen waren.
- Schließlich sollten in weiteren Veranstaltungen fachübergreifende Themen zur Vorbereitung auf die besonderen Anforderungen einer Gesamt- und Ganztagschule behandelt werden. Als Arbeitsgebiete waren vorgesehen: Beratungs- und Tutorensystem in Gesamtschulen, der außerunterrichtlichen Bereich und sozio-psychische Probleme der Sekundarstufe I. Auch diese Kurse waren Alternativangebote mit jeweils 15- bis 18stündiger Arbeitszeit.

Die Vorbereitungskonzeption nahm einerseits Standardthemen der Gesamtschuldiskussion auf, die sie mit dem Gedanken einer praxisnahen Curriculumentwicklung verband, ging aber andererseits auch über diese hinaus, da sie explizit die sozialen Probleme von Gesamt- und Ganztagschule zum Gesprächsgegenstand im Lehrertraining machte — Probleme, die zum damaligen Zeitpunkt noch nicht im Zentrum des Interesses standen, sondern eher von Spezialisten aufgegriffen wurden (Beratung, Tutorenarbeit, außerunterrichtlicher Bereich). Es war anzunehmen, daß dieses akzentuierte Konzept, das den Berliner Lehrern in Informations- und Werbebroschüren vorgestellt wurde, gerade vor dem Hintergrund der bisherigen Fortbildungserfahrungen Erwartungen weckte und strukturierte.

3.5.2.2 Arbeitsschwerpunkte und persönlicher Informationsaustausch

In der Erhebung vor Beginn der Lehrervorbereitung versuchten wir mit einem Satz von acht Items (sieben vorgegebene Antwortmöglichkeiten und eine offene Frage) das relative Gewicht gewünschter und

erwarteter Arbeitsschwerpunkte zu bestimmen. Eine weitere Frage bezog sich auf die Bedeutung des informellen Erfahrungsaustauschs während der Fortbildung. Der Fragenkomplex, der sich auf inhaltliche Arbeitsschwerpunkte bezog, war an Gegenständen traditioneller Fortbildung und an Themen der Gesamtschuldiskussion ausgerichtet. Die Fragen waren so formuliert und angeordnet, daß sie primär auf das curriculare Angebot der Lehrervorbereitung, das freilich auch den Schwerpunkt des Programms darstellte, zu beziehen waren. Der Fragebogen A enthielt keine Fragen, die ausschließlich und eindeutig die Außercurricularen Veranstaltungen betrafen. Dieser Bereich, der — wie sich im Laufe der Fortbildung herausstellte — trotz seines geringeren quantitativen Umfangs für die Mittelstufenzentren-Bewerber von großer inhaltlicher Bedeutung war und in einigen Kursen auch mit einem unseres Erachtens vorzüglichem Angebot vertreten war, wurde in der Erhebung A (im Unterschied zur zweiten Befragung) aufgrund des zunächst schwerpunktmäßigen Interesses an curricularen Fragen nur wenig berücksichtigt. Zusätzlich vorgesehene offene Antwortmöglichkeiten boten wahrscheinlich nur geringe Korrekturchancen, da die Aufmerksamkeit der Befragten von vornherein in eine bestimmte Richtung gelenkt wurde. Die folgenden Ausführungen sind also in erster Linie auf das curriculare Angebot der Fortbildung zu beziehen. Ordnet man die vorgegebenen Arbeitsschwerpunkte einschließlich des informellen Erfahrungsaustauschs nach der Häufigkeit der Nennungen als „sehr wichtige“ beziehungsweise „weniger wichtige/unwichtige“ Aspekte der Fortbildung, so ergeben sich die in Tabelle 38 aufgeführten Rangreihen.

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. Hierin dürfte zunächst der Wunsch nach Behebung des generellen Informationsdefizits über Gesamt- und Ganztagschulen, das nach eigenen Angaben bei 70 Prozent der Lehrer bestand, Ausdruck finden. Offensichtlich versprachen sich die MSZ-Bewerber insbesondere vom persönlichen Gespräch und Erfahrungsaustausch differenziertere Auskünfte über Anforderungen und Probleme der neuen Tätigkeit. Diese Erwartung scheint auch auf bisherigen Fortbildungserfahrungen zu beruhen. Denn es zeichnet sich in den Daten die Tendenz ab, daß die Lehrer, die mehr Zeit für Fortbildung investiert hatten, den informellen Informationsaustausch für besonders wichtig hielten.

Von den thematischen Schwerpunkten wurde erwartungsgemäß die Erarbeitung von Unterrichtsmodellen in den Vordergrund gerückt. Die große Mehrheit der Lehrer (80 Prozent) erwartete, daß Curriculumentwicklung der zentrale Gegenstand der Lehrervorbereitung sein werde. Diese Erwartung entsprach einerseits der offiziellen Trainingskonzeption und knüpfte andererseits an bisherige Fortbildungserfah-

Tabelle 38: Rangreihen der als „sehr wichtig“ beziehungsweise „weniger wichtig/unwichtig“ bezeichneten Fortbildungsschwerpunkte

Fortbildungsschwerpunkte	Sehr wichtig		Rang	Weniger wichtig/unwichtig ^{a)}	
	f	f %		f	f %
Persönlicher Informationsaustausch	71	82,6	1	15	17,4
Erarbeitung von Unterrichtsmodellen	70	81,4	2	16	18,6
Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse	53	61,6	3	33	38,4
Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Problemen	50	58,8	4	35	41,2
Vermittlung neuerer fachwissenschaftlicher Ergebnisse	43	50,6	5	42	49,4
Erlernen und Üben von Unterrichtsmethoden	41	49,4	6	42	50,6
Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens	39	45,3	7	47	54,7
Erlernen und Üben der Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten	35	41,7	8	49	58,3

a) Die disaggregierten Verteilungen sind dem Anhang A zu entnehmen.

rungen an. Aufgrund dieser ausgeprägten Eingangserwartung lag die Annahme nahe, daß die Teilnehmer in der Produktivität der einzelnen Curricularen Veranstaltungen — wobei man diesen Begriff weit fassen sollte — ein maßgebliches Erfolgskriterium sehen würden (siehe Abschnitt 3.6).

Neben der Entwicklung von Unterrichtsmodellen galt die Behandlung wissenschaftlich-theoretischer Fragen sowohl fachwissenschaftlicher als auch erziehungswissenschaftlicher Art als wichtiges Arbeitsgebiet. Dabei ist bemerkenswert, daß — im Unterschied zu den vorherigen offiziellen Fortbildungsangeboten und der üblichen Fortbildungspraxis — 61 Prozent aller Lehrer die Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse für sehr wichtig hielten. Dagegen wurde die Vermittlung neuer fachwissenschaftlicher Ergebnisse — verbreiteter Gegenstand üblicher Lehrerfortbildung — nur von 49 Prozent der Teilnehmer für sehr wichtig erachtet. Gleichzeitig erschien dieser Arbeitsschwerpunkt aber auch vergleichsweise vielen Lehrern als ausgesprochen unwichtig (16,5 Prozent). Die Bedeutung dieses zentralen Themas traditioneller Lehrerfortbildung war also bei dem Mittelstufenzentren-Programm etwas umstritten. Dagegen deutet die Betonung der Erziehungswissenschaften offenbar ein Defizit bisheriger Fortbildung an.

Als dritter thematischer Schwerpunkt ergab sich die Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Problemen. 59 Prozent der Lehrer hielten die Behandlung dieser Fragen in der Fortbildung für „sehr wichtig“. Mit dem Begriff „schulorganisatorische Probleme“ sollten global Themen bezeichnet werden, die sich auf die Organisation von Gesamt- und Ganztagschulen beziehen. Darunter waren demnach ebenso Fragen der Schulleitung und der Fachbereichsorganisation zu verstehen wie Probleme der Unterrichtsdifferenzierung, der pädagogischen Betreuung von Schülern bei leistungsdifferenziertem Unterricht oder Fragen der organisatorischen Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs an Ganztagschulen. Dieses Arbeitsgebiet dürfte also geradezu als Spezifikum einer Vorbereitung für die Tätigkeit in einer integrierten Ganztagschule anzusehen sein, und dies um so mehr, wenn — wie im Berliner Fall — Lehrer ein Partizipationsangebot auch für die organisatorische Planung der neuen Schulen unterbreitet wird (vgl. Senator für Schulwesen, 1972 a, S. 6). In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, daß etwa 40 Prozent der Kursteilnehmer diesen Themenkreis für „weniger wichtig/unwichtig“ hielten. Wenn es sich bei diesem Befund nicht um ein Artefakt des Fragebogens handelt (etwa weil der Begriff „Schulorganisation“ von den Teilnehmern nicht inhaltlich auszufüllen war), könnte man vermuten, daß die Organisation von Gesamtschulen als Problem einem Großteil der MSZ-Bewerber nur wenig präsent war und das Programm der Schulverwaltung auch nicht generell auf die Bedeutung dieses Fortbildungsgegenstandes aufmerksam machte.

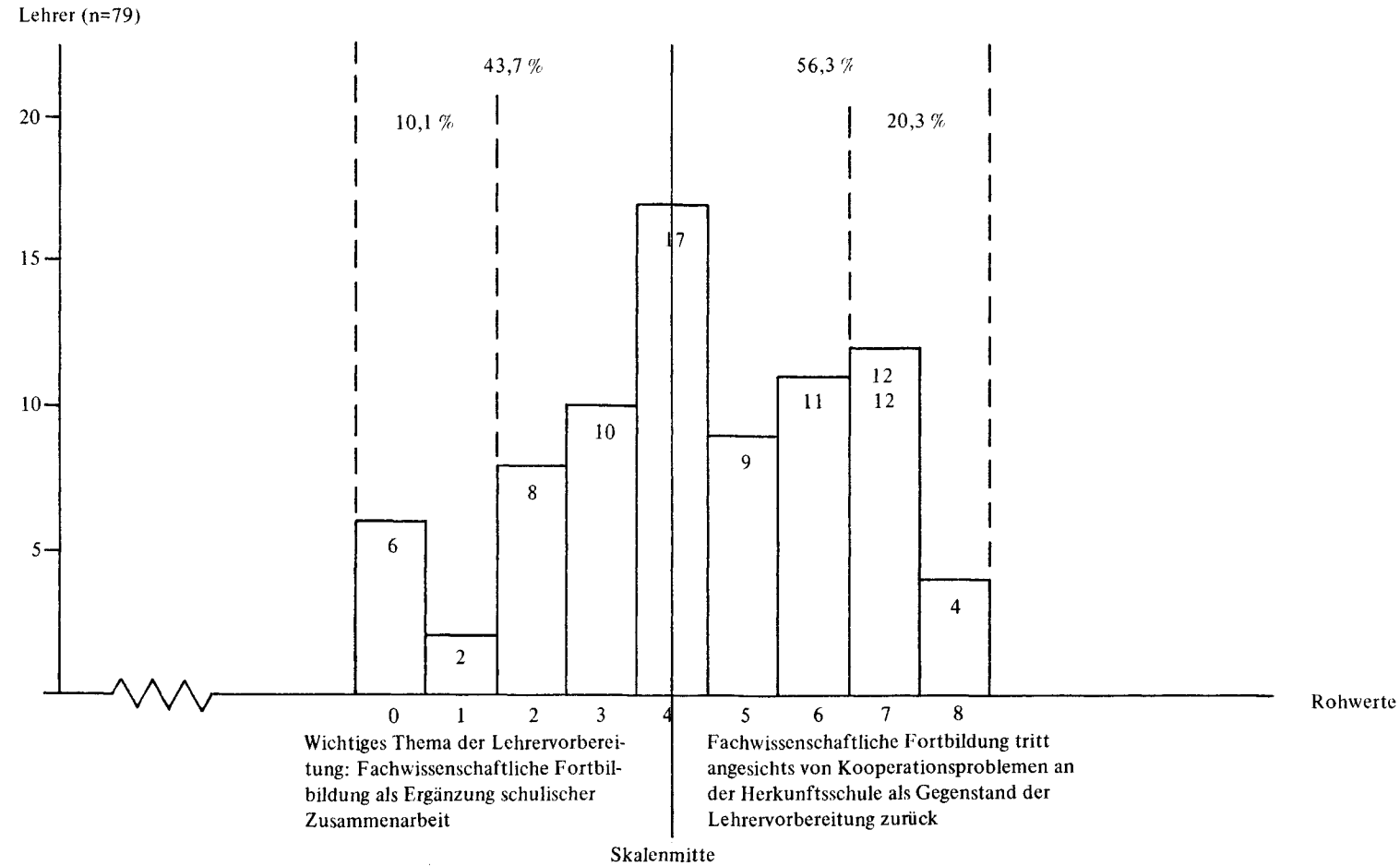
Verhaltensnahe Aufgabenbereiche wie praktische Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden und Disziplinmanagement wurden weniger häufig, aber gleichwohl immer noch oft als sehr wichtige Arbeitsschwerpunkte benannt. 49 Prozent beziehungsweise 41 Prozent der Teilnehmer stufen diese Themen als besonders wichtig ein. Aber auch die abstrakte Erörterung gesellschaftlich-politischer Fragen des Bildungswesens spielte eine im Vergleich zur Curriculumentwicklung weniger zentrale, jedoch noch wichtige Rolle. 45 Prozent der Lehrer stellten bildungspolitische Analysen als „sehr wichtig“ in den Vordergrund. Allerdings wurde die Behandlung von Disziplinproblemen und bildungspolitischen Themen von über der Hälfte der Teilnehmer (58 Prozent beziehungsweise 55 Prozent) für „weniger wichtig/unwichtig“ gehalten. Für dezidiert unwichtig erachteten 20 beziehungsweise 14 Prozent der Lehrer diese Themen. Sowohl hinsichtlich der verhaltensorientierten Bearbeitung unterrichtspraktischer Fragen als auch hinsichtlich abstrakter bildungspolitischer Analyse zeichnete sich eine gewisse Polarisierung der Fortbildungserwartungen ab. Bei beiden Themenbereichen handelt es sich im übrigen auch um Gegenstände, die in der traditionellen Lehrerfortbildung von geringerer Bedeutung waren.

Von der freien Antwortmöglichkeit zu diesem Komplex machten 25 Lehrer Gebrauch. Von den Antworten bezogen sich 13 auf die Kooperation unter Kollegen, dagegen nur drei auf den Umgang mit Schülern. Bei diesen drei Antworten ging es um Tutorensystem, Betreuung von Schülergruppen und Schülermitbestimmung. Die übrigen Antworten bezogen sich auf die Vorstellung neuerer Unterrichtstechnologien oder Fragen des Schulrechts. Diese Verteilung scheint darauf hinzuweisen — was sich im Verlauf der Veranstaltung bestätigte —, daß den Kursteilnehmern Interaktionsschwierigkeiten, die innerhalb neuer großer Kollegien auftreten können, sehr viel stärker gegenwärtig waren und folglich auch dringlicher erschienen als Probleme von Schülern an integrierten Gesamt- und Ganztagschulen.

3.5.2.3 Faktorenanalytische Darstellung von Erwartungssyndromen

Um zu einer eingehenderen Analyse der im Fragebogen A erfaßten Fortbildungserwartungen zu gelangen, wurde der Fragebogen in der im Anhang B beschriebenen Weise faktor analysiert. Durch die Faktorenanalyse wurden zwei Faktoren identifiziert, die sich als hypothetische Erwartungssyndrome

Schaubild 6: Fachwissenschaftliche Fortbildung als Ergänzung der Zusammenarbeit an der Herkunftsschule
(Rohwerteverteilung des Faktors A1)



Welches Gewicht der Vermittlung neuerer fachwissenschaftlicher Ergebnisse in der Lehrervorbereitung zugemessen werden sollte, war unter den Fortbildungsteilnehmern, wie schon aus der Darstellung der Einzelitems hervorging, umstritten. Etwa die Hälfte der Gesamtschulbewerber sah darin eine wichtige Aufgabe der Seminare, während die andere Hälfte den Gegenstand für weniger wichtig oder unwichtig hielt. Anhand der Rohwerteverteilung des Faktors A1 lassen sich Untergruppen bestimmen, für die Befürwortung oder Ablehnung eines fachwissenschaftlichen Fortbildungsschwerpunkts im Zusammenhang spezifischer Schulerfahrungen standen. Für etwa 10 Prozent der Teilnehmer war ein fachwissenschaftliches „updating“ als Ergänzung ansonsten befriedigender schulischer Zusammenarbeit wichtig. Für eine doppelt so große Gruppe von etwa 20 Prozent der Bewerber standen angesichts ungelöster Kooperationsprobleme dezidiert andere Themen im Vordergrund. Möglicherweise lag in diesen divergierenden Interessen und Erwartungen ein gewisses Konfliktpotential, das in einzelnen Fortbildungskursen zu Spannungen führen konnte, wenngleich anzunehmen war, daß sich die Kursleiter bei der Bearbeitung möglicher Kontroversen in der Regel auf eine ausreichende Mehrheit weniger entschiedener Teilnehmer stützen konnten, zumal die Fortbildungserwartungen nicht systematisch mit der Schulformzugehörigkeit variierten⁸.

Im Unterschied zu den theoretisch-fachwissenschaftlichen Fortbildungserwartungen des Faktors A1 bezieht sich der durch Faktor A2 beschriebene Erwartungszusammenhang auf die praktische Bewältigung von Unterricht. Die beiden Erwartungssyndrome stehen in einem schwach negativen Zusammenhang ($r = -.13$).

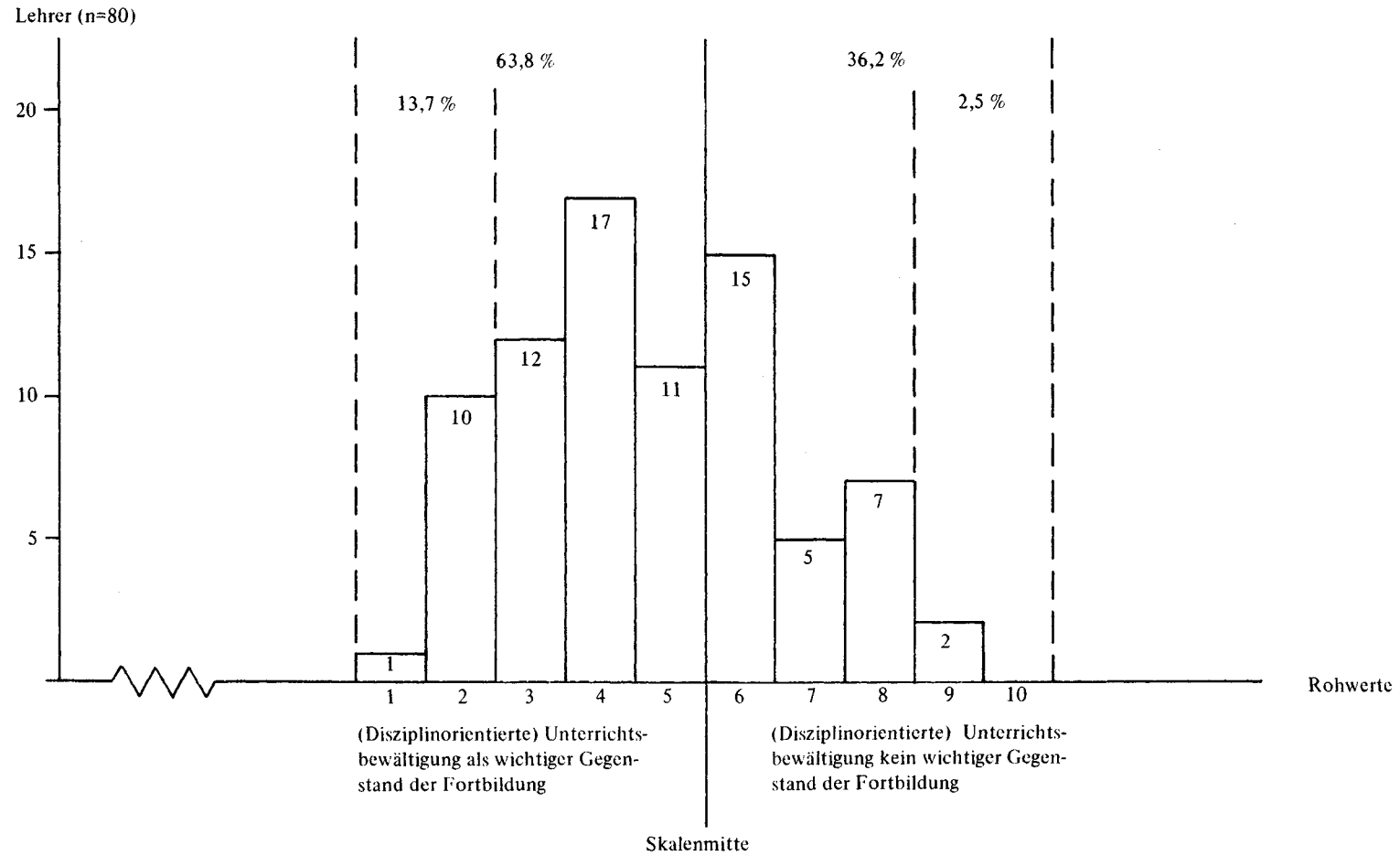
Als wichtige Themen der Vorbereitungsveranstaltung für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren galten die eng auf die Arbeit in der Klasse bezogenen Bereiche: Erlernen und Üben von Unterrichtsmethoden sowie Erlernen und Üben der Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten; ferner die Erarbeitung von Unterrichtsmodellen. Als unwichtig hingegen wurde die Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens angesehen. Lehrer mit diesen Erwartungen neigten dazu, die gegenwärtig bestehenden Unterschiede in der Besoldung zwischen Lehrern verschiedener Schularten für im Grunde berechtigt zu halten.

Von den Vorbereitungskursen wurde in erster Linie Hilfe für die praktische Bewältigung von Unterricht erwartet. Anleitung erhoffte man sich vor allem durch eine verbesserte Unterrichtsmethodik. Dabei

Tabelle 40: (Disziplinorientierte) Unterrichtsbewältigung als Gegenstand der Fortbildung (Faktor A2)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
042	.69	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Erlernen von Unterrichtsmethoden: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig
040	-.62	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig
043	.55	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Erlernen und Üben der Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig
081	.43	Halten Sie die gegenwärtig bestehenden Unterschiede in der Besoldung zwischen Lehrern verschiedener Schularten für im Grunde berechtigt? 1. Ja 2. Nein
041	.37	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Erarbeitung von Unterrichtsmodellen: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig

8 Schaubild 7: (Disziplinorientierte) Unterrichtsbewältigung als Gegenstand der Lehrervorbereitung
(Rohwerteverteilung des Faktors A2)



standen Unterrichtsmethoden einmal im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen — zu denken ist dabei wohl an die materialmäßige Vorbereitung von Unterricht und die schriftliche Fixierung von differenzierten Vermittlungswegen — und zum anderen im unmittelbaren Zusammenhang mit „classroom management“: Unterrichtsmethoden als Hilfsmittel zur Verminderung von Unterrichtsstörungen. Es ist plausibel, daß angesichts dieser ganz auf Praxisnähe abgestellten Erwartungen theoretische Fragen bildungspolitischer Art kein Interesse fanden. Wenn allerdings zu diesem Präferenzmuster die Feststellung eines Gesamtschulbewerbers hinzutritt, daß die bestehenden Unterschiede in der Besoldung zwischen Lehrern verschiedener Schulformen im Grunde berechtigt seien, so könnte man bei extensiver Ausdeutung zu dem Schluß gelangen, daß sich in dem durch Faktor A2 beschriebenen Erwartungssyndrom bestimmte pädagogische und politische Ordnungsvorstellungen abzeichnen.

Um die Verbreitung dieses Erwartungssyndroms abzuschätzen, wurden für die Lehrer, welche die auf dem Faktor A2 substantiell ladenden Items vollständig beantwortet hatten, Rohwerte berechnet. 80 Lehrern konnten Rohwerte zugeteilt werden. Die Korrelation zwischen Rohwerten und Faktorwerten ist mit .98 zufriedenstellend hoch, um die Rohwerte als Faktorschätzwerte verwenden zu können. Das Schaubild 7 zeigt die Rohwerteverteilung.

Die Rohwerte verteilen sich annähernd normal um den Neutralitätspunkt der Skala. Relativ wenige Lehrer (13,7 Prozent) gingen mit der ausgeprägten Erwartung in die Fortbildung, daß die disziplinenorientierte Unterrichtsbewältigung zu den wichtigsten Gegenständen der Lehrervorbereitung zu rechnen sei, und kaum ein Lehrer hielt die unterrichtspraktischen Themen für ausgesprochen unwichtig. Die Mehrzahl der Fortbildungsteilnehmer tendierte offenbar zu einer pragmatischen Unterrichtsorientierung⁹.

3.5.2.4 Zusammenfassung und einige Vermutungen zur Handlungsrelevanz der Fortbildungserwartungen

Erwartungsgemäß rückten die Fortbildungsteilnehmer von den vorgegebenen thematischen Schwerpunkten der Lehrervorbereitung die Erarbeitung von Unterrichtsmodellen in den Vordergrund. Diese Erwartung knüpfte einerseits an bisherige Erfahrungen mit traditioneller Lehrerfortbildung an, in der Unterrichtsplanung ein wichtiger Gegenstand war, und entsprach andererseits dem offiziellen Seminarprogramm, das Curriculumentwicklung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung als zentrale Aufgabe der Veranstaltung bestimmt hatte.

Daß für ein primär auf Curriculumentwicklung abgestelltes Arbeitsprogramm theoretische Reflexionen, die fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Aspekte sowie bildungspolitische Analysen einschlossen, von Wichtigkeit waren, galt für den überwiegenden Teil der Teilnehmer als gewiß. Mit der Erwartung auf fachwissenschaftliche Fortbildung wurden Erfahrungen üblicher Lehrerfortbildung aufgenommen; mit dem Einschluß erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Komponenten jedoch ging der Anspruch über das traditionelle Fortbildungsseminar hinaus, das offenbar in dieser Hinsicht ein Defizit aufzuweisen hatte. Zugleich wurde mit der Theorieorientierung der Fortbildungsteilnehmer auch ein zusätzlicher Akzent zur offiziellen, stärker pragmatisch ausgerichteten Fortbildungskonzeption hinzugefügt. In welchem Ausmaß und mit welchem Gewicht der einzelnen theoretischen Aspekte eine Theorieorientierung der Vorbereitung anzustreben sei, darüber gingen die Ansichten allerdings auseinander. Eine dezidiert fachwissenschaftliche Akzentsetzung erwarteten vor dem Hintergrund sonst befriedigender Zusammenarbeit an der Herkunftsschule etwa 10 Prozent der Seminarteilnehmer.

Als wichtiger thematischer Schwerpunkt wurde auch die Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Problemen angesehen. Darunter waren sowohl Fragen der Schulleitung und der Fachbereichsorganisation wie auch Probleme der Unterrichtsdifferenzierung, der pädagogischen Betreuung von Schülern bei leistungsdifferenziertem Unterricht oder Fragen der Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs an Ganztagschulen zu verstehen. Daß immerhin knapp 40 Prozent der Teilnehmer diesen Themenbereich für weniger wichtig oder unwichtig hielten, könnte darauf zurückzuführen sein, daß die besonderen Schwierigkeiten der Organisation einer großen Gesamt- und Ganztagschule einem erheblichen Teil der Mittelstufenzentrenbewerber kaum präsent waren und das veröffentlichte Fortbildungsprogramm in diesem Bereich auch keine deutlichen Akzente gesetzt hatte.

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt bezog sich auf die praktische, insbesondere disziplinenorientierte, Bewältigung von Unterricht. Etwa 14 Prozent der Teilnehmer gingen mit der Erwartung in die Fortbildung, daß die disziplinenorientierte Unterrichtsbewältigung zu den wichtigsten Gegenständen der Lehrervorbereitung zu zählen sei; so gut wie kein Lehrer hielt die Behandlung unterrichtspraktischer Themen

für ausgesprochen unwichtig. Die Mehrzahl der Fortbildungsteilnehmer tendierte zu einer flexiblen und pragmatischen Unterrichtsorientierung.

Mit dem Lehrertraining für die Mittelstufenzentren verknüpften sich also sehr verschiedene Erwartungen; als wichtigste Themen galten Curriculumentwicklung, neuere fach- und erziehungswissenschaftliche Entwicklungen und Fragen der Schulorganisation. Die noch einmal zusammenfassend referierten Erwartungen waren weitgehend von einander unabhängig — ein und derselbe Teilnehmer konnte also gleichzeitig die eine und andere Erwartung an die Fortbildung richten. Allerdings zeigte sich bei der Analyse der faktoriellen Erwartungssyndrome auch ein gewisser Gegensatz zwischen theoretischen und unterrichtspraktischen Erwartungen. Aus diesen Befunden ergibt sich die Frage, inwieweit die Eingangserwartungen der Teilnehmer bei der praktischen Durchführung der Veranstaltungen handlungsrelevant wurden und welche organisatorischen Arrangements der Erwartungsheterogenität am ehesten Rechnung tragen konnten.

Diese Frage kann im Zusammenhang der Auswertung der Fragebogenerhebungen nur skizziert werden, da für eine intensive Diskussion die Ausbreitung der Beobachtungsdaten erforderlich wäre (vgl. Baumert, Raschert u.a., 1978). Bei der Durchführung der Lehrervorbereitung zeigte sich in den vier beobachteten Veranstaltungen, daß die Polarisierung von Erwartungen in der Tat größere Handlungsrelevanz besaß. Dabei standen sich einerseits eine ausgeprägte Produktorientierung, die durchaus theoriegeleitet sein konnte, und andererseits die Option für eine eigenständige Behandlung theoretischer Themen gegenüber — Themen, die sowohl auf der Ebene von Lehrplanentscheidungen lagen als auch konkrete Fragen der Unterrichtsgestaltung betrafen, wie etwa, um zwei unterschiedliche Beispiele zu nennen, die lehrplanmäßige Verankerung einer Fächerintegration oder die Planung sozialer Lernerfahrungen. Der Verlauf der Curricularen Veranstaltungen wurde unter anderem auch durch die Art und Weise bestimmt, in der Kursleitung und Teilnehmer mit den unterschiedlichen Eingangserwartungen umgingen.

In den beobachteten Veranstaltungen zeichneten sich drei Lösungen ab, die jeweils unterschiedliche Folgeprobleme mit sich brachten:

- organisatorische Vorkehrungen der Kursleitung in Form einer Verbindung von Plenarsitzungen, die für theoretische Arbeit bestimmt waren, und produktorientierte Kleingruppenarbeit (Arbeitslehre);
- Ausgliederung der entwicklungsbezogenen Tätigkeit in „Privat“-Gruppenarbeit durch Initiative der Teilnehmer zu Beginn der Veranstaltungen (Mathematik);
- konflikthafte Auseinandersetzung in den Fortbildungsseminaren mit zwei Lösungsvarianten:
 - a) irreversible Aufspaltung des Kurses (Gesellschaftskunde),
 - b) Ausweichen auf eine organisatorische Metaebene zur Klärung der Voraussetzungen eigener konstruktiver Arbeit (Deutsch).

3.6 Beurteilung der Lehrervorbereitung durch die Teilnehmer

3.6.1 Vorliegende Ergebnisberichte und Konzeption der zweiten Teilnehmerbefragung

Neben einem ersten, vorläufigen Aufsatz über die Begleituntersuchung zur Lehrervorbereitung für die Berliner Mittelstufenzentren (Baumert und Raschert, 1974) und dem Forschungsbericht „Vom Experiment zur Regelschule“ (Baumert, Raschert u.a., 1978) gibt es eine Reihe schriftlicher Äußerungen über das Lehrertraining seitens Beteiligter. Einmal handelt es sich dabei um Meinungsäußerungen und Wünsche von Teilnehmern, die zum Abschluß des ersten Durchlaufs der Lehrerfortbildung vorgetragen wurden (Resolution von 55 Teilnehmern an den Senator für Schulwesen; Stellungnahme der Seminargruppe Deutsch zu den Trainingsseminaren — vgl. Franz, Hoffmann und Kassner, 1975; Beschlußfassung der Außercurricularen Veranstaltung I — vgl. Knief, 1974, S. 103 f.), zum anderen sind es ausführliche Stellungnahmen und Berichte von Kursleitern (Franz und Lehmann, 1974; Knief, 1974). Ferner liegen Berichte, Erwidern auf Kritik und einzelne Anmerkungen von Mitgliedern der mit der Planung und Durchführung des Lehrertrainings befaßten Steuerungsgruppe der Senatsverwaltung für Schulwesen vor.

Seitens der Schulverwaltung berichteten Seiring und Franke über die Durchführung der ersten Lehrervorbereitung, wobei sie vornehmlich Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung, welche die Verwaltung nach Abschluß des ersten Lehrertrainings durchgeführt hatte, dokumentierten. Ergänzt wurden diese Daten durch einige vorsichtige Hinweise auf Beobachtungen und Gespräche mit Lehrern und Kursleitern (Seiring, 1974 a und 1974 b; Seiring und Franke, 1974). Auf der Grundlage seiner Tätigkeit als Leiter des Referats „Curriculum“ sowie auf der Basis von Berichten der Moderatoren und von persönlichen Eindrücken äußerte sich Voigt verschiedentlich zur Planung und Durchführung der Curricularen Veranstaltungen (Voigt, 1974 a und 1974 b; Voigt, 1975; Voigt und Lehmann, 1979). Ferner liegt eine detaillierte Auseinandersetzung der Schulverwaltung mit der Kritik vor, die Vertreter der Pädagogischen Hochschule an der Planung der Mittelstufenzentren übten (Franz, Hoffmann und Kassner, 1975; Kledzik, Rohde und Voigt, 1975).

Die ausführlichste Kritik der Planung und Durchführung des Modellversuchs, jedenfalls der curricularen Programmteile, ist in einer Stellungnahme von Franz und Lehmann zu finden (Franz und Lehmann, 1974). Franz und Lehmann waren während des ersten Durchgangs der Lehrervorbereitung Leiter des Deutschseminars; in den folgenden Jahren übernahm Lehmann neben der Kursleitung auch die Moderation des Fachs (vgl. Voigt, 1975, S. 553). Der Bericht dieser Beteiligten wurde nicht veröffentlicht; jedoch fanden seine wesentlichen Argumente Eingang in einen Abschnitt eines breiter angelegten Aufsatzes (Franz, Hoffmann und Kassner, 1975), so daß darauf verwiesen werden kann¹⁰. Franz und Lehmann gehen in ihrem Bericht davon aus, daß bei der ersten Durchführung der Lehrervorbereitung wesentliche Erwartungen der Teilnehmer unerfüllt blieben, da es nicht zu einer intensiven Beteiligung von Lehrern an der Curriculumentwicklung kam, es nicht gelang, selbständig arbeitende Curriculumgruppen einzurichten, und die Hoffnung der Lehrer auf wissenschaftliche Anleitung enttäuscht wurde. In ihrer Analyse, die auf im Pädagogischen Zentrum verfügbaren Kenntnissen über den Planungsvorgang, Beobachtungen in der eigenen Fortbildungsveranstaltung und Gesprächen mit Kollegen und Lehrern beruht, führen sie diese Defizite vor allem auf folgende Umstände zurück:

- Die unterschiedlichen Stundenermäßigungen der Teilnehmer während der Lehrervorbereitung und der Umstand, daß nach Abschluß des Trainings eine weitere generelle Stundenreduktion für die MSZ-Bewerber nicht möglich war, hätten von vornherein eine konzentrierte Zusammenarbeit und die Bildung von Planungsgruppen verhindert. Dieses Argument ist auch Kern aller schriftlichen Äußerungen von Kursteilnehmern. Auch Voigt scheint in den realisierten Unterrichtsbefreiungen eher das Minimum der — gemessen an den Innovationsaufgaben — notwendigen Entlastungen zu sehen (Voigt und Lehmann 1979). Dagegen betonen Seiring und Franke mit Hinweis auf bis dahin Übliches und die Grenzen des politisch Realisierbaren die in dieser Hinsicht besonders günstigen Bedingungen der Lehrervorbereitung (Seiring und Franke, 1974, S. 132) (vgl. Abschnitt 3.2.1).
- Da die Kursteilnehmer ihre künftigen Handlungsspielräume und die dem Projekt zugrundeliegende Konzeption der Curriculumentwicklung nicht genau kannten, hätten wichtige Voraussetzungen für ein Trainingsseminar gefehlt. Ferner habe das angekündigte Curriculum, das in der Lehrervorbereitung modifiziert werden sollte, zu Beginn der Veranstaltungen nicht vorgelegen (vgl. dazu Baumert und Raschert, 1974; Baumert, Raschert u.a., 1978).
- Ferner habe es keine Ansätze zur Ausbildung eines Kooperationsystems der Schulen gegeben (vgl. dazu die Angaben von Voigt, 1974 b, S. 140).

- Auswahl und Vorbereitung der Moderatoren und Kursleiter seien unklar geblieben (vgl. dazu den Bericht von Seiring und Franke, 1974, S. 115 f.).
- Und schließlich seien die Trennung der Problembereiche „Leistungsmessung“, „Medieneinsatz“ und „sozio-psychische Bedingungen des Lehrens und Lernens“ von den Fachbereichen und ihre Behandlung in eigenen fachübergreifenden Kursen, den Außercurricularen Veranstaltungen, wenig plausibel gewesen.

Insgesamt kommen die Autoren zu dem Schluß, daß es sich bei dem Projekt der curriculumbezogenen Lehrervorbereitung, soweit die erste Durchführung betroffen ist, nicht um ein Modell für eine tragfähige pragmatische Curriculumentwicklung gehandelt habe, sondern um die kurzfristige Lösung aktueller Probleme, die durch die Expansion der Schülerzahlen in der Mittelstufe entstanden seien.

Einzelne Aspekte dieser Kritik (Beteiligung von Hochschullehrern, Angebot an Curriculummaterialien) wurden in einem Aufsatz von Vertretern der Schulverwaltung relativiert (Kledzik, Rohde und Voigt, 1975, S. 768 und S. 776). Zur Erklärung für tatsächlich aufgetretene Planungs- und Durchführungsprobleme und darauf zurückzuführende Äußerungen enttäuschter Teilnehmer an der ersten Lehrervorbereitung wiesen Voigt und Lehmann auf Umstände hin, die ihrer Ansicht nach in nicht vorhersehbarer Weise Vorbereitung und Verlauf der Curricularen Veranstaltungen belasteten:

- Durch die Einrichtung sogenannter „Vorlaufklassen“ sei die ursprünglich vorgesehene Entwicklungszeit um ein Jahr verkürzt worden, da auf die Modifikation der Unterrichtsplanungen in der Lehrervorbereitung unmittelbar die erste Erprobung in den nicht eingeplanten Vorlaufklassen folgte (vgl. Abschnitt 3.2.2).
- Zugleich hätten die an den Vorbereitungsseminaren teilnehmenden Lehrer der Vorlaufklassen unter Handlungsdruck gestanden, was dazu geführt habe, daß das auf Handlungsdistanz angelegte Fortbildungskonzept nicht toleriert worden sei (Voigt und Lehmann, 1979, S. 125)¹¹.

Weniger mit analytischem Anspruch und eher in der Absicht, einen informativen Überblick über Planung und Durchführung der Lehrervorbereitung zu geben, entstand der Aufsatz von Seiring und Franke (1974). In diesem Beitrag referieren die Autoren Ergebnisse einer von der Schulverwaltung nach Abschluß des ersten Lehrertrainings durchgeführten Teilnehmerbefragung. In dieser Erhebung wurden die Lehrer gebeten, die Curricularen und Außercurricularen Veranstaltungen unter vorgegebenen organisatorischen und didaktischen Gesichtspunkten zu beurteilen. Dabei handelte es sich um folgende Gesichtspunkte: 1. äußere Durchführungsbedingungen (Raumgröße, Akustik und ähnliches), 2. Materialbereitstellung, 3. didaktische Strukturierung, 4. Medieneinsatz, 5. Leiterverhalten, 6. Chance, als Teilnehmer aktiv zu werden und 7. Praxisbezug. Die Teilnehmerratings erfolgten auf jeweils zehnstufigen Skalen (–5/+5). Die Urteilsmittelwerte lagen durchweg im positiven Bereich der Skala¹². Aus der Anlage der Erhebung ist zu entnehmen, daß sich das Interesse der Schulverwaltung weniger auf eine inhaltliche Erfolgsbeurteilung des Fortbildungsprogramms oder einzelner seiner Teile richtete, sondern auf organisatorische und didaktische Maßnahmen der jeweiligen Kursleitung. Für diese Begrenzung der Fragestellung dürfte neben politischen Überlegungen vor allem der Gedanke bestimmend gewesen sein, nach Möglichkeit Angaben zu erhalten, aufgrund deren man im zweiten Durchlauf der Lehrervorbereitung organisatorische Korrekturen vornehmen konnte.

Im Unterschied zu der knappen Erhebung der Schulverwaltung war die Teilnehmerbefragung, die im Rahmen unserer Begleituntersuchung nach Abschluß des ersten Lehrertrainings durchgeführt wurde, so angelegt, daß Lehrerurteile über Fortbildungseffekte, Beurteilungen der personellen und materiellen Arbeitssituation sowie organisatorische Rahmenbedingungen aufeinander bezogen werden konnten. Die Erhebung wurde vor dem Hintergrund der mit dem Fragebogen A erfaßten Eingangserwartungen der Teilnehmer und den Befunden der Kursbeobachtungen konzipiert. Die Befragung sollte Hinweise darauf geben, ob die Erwartungen der Teilnehmer, mit denen sie sich für die Lehrervorbereitung beworben hatten, im Verlauf der Kurse eingelöst wurden, und die Beobachtungsstudie in einzelnen Aspekten ergänzen oder validieren. Durch die Kombination von Fragen zu Fortbildungseffekten und Durchführungsbedingungen ist es möglich, auch auf Fragestellungen und Kritikpunkte bisher veröffentlichter Berichte einzugehen.

Hinsichtlich möglicher Kurseffekte wurden folgende Komplexe erfragt:

- eine generelle Beurteilung des Vorbereitungsprogramms insgesamt,
- die Einschätzung, inwieweit die Lehrervorbereitung insgesamt die Handlungssicherheit für die zukünftige Tätigkeit am Mittelstufenzentrum verbesserte und die Wahrnehmung einer aktiven Rolle als „change agent“ im neuen Kollegium begünstigte,
- Gesamtbeurteilungen der Curricularen und Außercurricularen Veranstaltungen,
- eine differenzierte Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen unter den Gesichtspunkten von Produktion und Dissemination,

- eine differenzierte Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen unter den Gesichtspunkten der Vermittlung von allgemeinen fachübergreifenden Informationen und eher technischen Spezialkenntnissen.

Durchführungsbedingungen der Veranstaltungen wurden unter folgenden Aspekten erhoben:

- zeitliche Arbeitsbedingungen der Teilnehmer,
- Beurteilungen des Arbeitsmaterials unter den Gesichtspunkten von Quantität, Eignung, Anspruchsniveau und Berücksichtigung im Arbeitsprozeß,
- wünschenswerte Ergänzungen der Kompetenzen der Kursleiter.

Ferner erhielt der Fragebogen B einen aus der ersten Erhebung übernommenen Satz von Fragen zu den Sozialdaten der Teilnehmer.

Im folgenden werden zunächst die Teilnehmerurteile über die Lehrervorbereitung insgesamt (Abschnitt 3.6.2), dann die Beurteilungen einzelner Programmteile sowie Analysen zur Urteilsstruktur (Abschnitt 3.6.3 und 3.6.4) berichtet. Anschließend sollen einzelne Durchführungsbedingungen, die in den bisher veröffentlichten Berichten eine besondere Rolle spielten, in Relation zur Erfolgsbeurteilung von Veranstaltungen untersucht werden (Abschnitt 3.6.5 und 3.6.6). Das Kapitel schließt mit einer quantitativen Analyse der Struktur der Teilnehmerurteile (Abschnitt 3.6.7).

3.6.2 Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt

Im Fragebogen B wurden mit drei Fragen Urteile über die Lehrervorbereitung insgesamt erbeten. Diese Fragen richteten sich auf eine generelle Beurteilung des Fortbildungserfolgs, auf vermutete Auswirkungen des Trainings für die Handlungssicherheit im Mittelstufenzentrum sowie auf die Möglichkeit besonderer Aktivität der vorbereiteten Lehrer im neuen Kollegium.

Die Urteile über das Fortbildungsprogramm insgesamt fielen überwiegend neutral/wohlwollend bis positiv aus. Die generelle Beurteilung des Programmerfolgs zeigt die in Tabelle 41 dargestellte Verteilung.

Zwar bezeichnete kein Teilnehmer die Fortbildung ohne Einschränkung als gelungen, aber 30 Prozent der Kursbesucher kamen zu dem Urteil, daß man an „ziemlich guten“ Veranstaltungen teilgenommen habe. 51 Prozent der Lehrer wählten eine mittlere Urteilkategorie: Die Fortbildung war nicht besonders gut, aber auch nicht besonders schlecht. 19 Prozent der Teilnehmer hielten die Fortbildung für unzulänglich; sie beurteilten sie als „ziemlich schlecht“ oder „sehr schlecht“.

Das überwiegende Urteil der Mittelmäßigkeit darf jedoch nicht ohne weiteres — was dieser Begriff nahelegen könnte — als tendenziell negative Gesamtbeurteilung interpretiert werden. Bei der Vorgabe eines Bezugspunktes, mit dem die vermutete Aktivität von vorbereiteten Lehrer im neuen Kollegium zum Maßstab des Urteils gemacht wird, ergibt sich eine eindeutig positive Beurteilung der Lehrervorbereitung.

Tabelle 41: Generelle Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt

Fortbildungserfolg ^{a)}	f	f %
Sehr gut	—	—
Ziemlich gut	22	29,7
Mittelmäßig	38	51,4
Ziemlich schlecht	11	14,9
Sehr schlecht	3	4,1
Σ	74	100,0

^{a)} Var. 161 (s. Anhang A)

80 Prozent der Kursteilnehmer, die diese Frage beantworteten, nahmen an, daß ihnen das Lehrertraining einen Informations- und Ausbildungsvorsprung gegenüber den nicht vorbereiteten Kollegen vermittelte, der die Grundlage für eine besonders aktive Rolle im zukünftigen Kollegium des Mittelstufenzentrums darstellen könne. 20 Prozent waren der Ansicht, daß durch die Fortbildung kein Unterschied bewirkt worden sei. Keiner der Teilnehmer befürchtete Spannungen infolge eines Ausbildungsgefälles.

Die Beurteilung der Lehrervorbereitung bei vorgegebenem Bezugspunkt „Aktivität im neuen Kollegium“ entspricht in der quantitativen Verteilung dem Urteil der Kursteilnehmer über traditionelle Fortbildung. In der Befragung A wurde eine Beurteilung der bisherigen Fortbildungserfahrungen der MSZ-Bewerber erbeten. Dabei berichteten 82 Prozent der Lehrer, die an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten, daß diese Seminare zur Lösung praktischer Probleme oder zu einer besseren Bewältigung der Berufssituation beigetragen hätten (vgl. Abschnitt 3.5.1). Nur 18 Prozent stimmten dieser Einschätzung nicht zu. Fast genau dieselbe Relation von positiven und negativen Urteilen ergibt sich bei der Beurteilung des Lehrertrainings, wenn nach der Vorbereitung auf eine besonders aktive Rolle im neuen Kollegium gefragt wird. Bleibt der Bezugspunkt bei der Frage nach dem Erfolg des Trainings jedoch undefiniert, so kommt es (bei vergleichbarer Struktur der verwendeten Skalen) zu einer Dominanz mittlerer Urteile. Aufgrund dieser Abweichung könnte man vermuten, daß die Teilnehmer bei der nicht präzisierten Frage nach dem Fortbildungserfolg einen spezifischeren Referenzrahmen wählten, der wahrscheinlich durch die Ankündigung des Programms und die dadurch geweckten Erwartungen bestimmt wurde. Dieser Vermutung soll in den folgenden Abschnitten (vgl. Abschnitte 3.6.3 und 3.6.4) detaillierter nachgegangen werden.

Die Tatsache, daß 80 Prozent der Fortbildungsteilnehmer der Ansicht waren, die vorbereiteten Lehrer könnten im Mittelstufenzentrum durchaus eine besonders aktive Rolle spielen, dürfte darauf hinweisen, daß die Lehrervorbereitung auch in der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmer erfolgreich grundlegende Informations- und Disseminationsaufgaben bewältigt hatte, und zwar dadurch, daß die Veranstaltungen über die Organisation der Mittelstufenzentren informierten, Gestaltungsaufgaben und Lösungsmöglichkeiten skizzierten, Erfahrungen von Gesamtschullehrern vermittelten, eine gewisse Übersicht über den Fundus verfügbarer Arbeitsmaterialien gaben und Kontakte zu einzelnen Kollegen und Gesamtschulen vermittelten. Darüber hinaus könnte man in der Beantwortung gerade der Frage nach einer erhöhten Aktivität im neuen Kollegium auch einen Indikator sehen, inwieweit durch die Fortbildung eine Loyalisierung für die Konzeption des Mittelstufenzentrums gelang. Angesichts des hohen Anteils positiver Urteile darf man vermuten, daß die Vorbereitungsseminare insgesamt — trotz aller Kritik — eine Identifikation der Lehrer mit dem Berliner Gesamtschulprogramm förderten.

Neben dem Kriterium einer erhöhten Aktivität im neuen Kollegium war im Fragebogen B ein weiterer Bezugspunkt für die Beurteilung des Gesamtprogramms vorgegeben. Wir erbaten die Einschätzung der Teilnehmer, ob ihrer Ansicht nach die Lehrervorbereitung zu einer Veränderung der Handlungssicherheit hinsichtlich der bevorstehenden Tätigkeit geführt habe. Bei der Entwicklung des Fragebogens gingen wir davon aus, daß einerseits durch eine breite Information über Gesamtschule und Mittelstufenzentrum sowie durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial den Fortbildungsteilnehmern durchaus das

Tabelle 42: Fortbildung und Aktivität im neuen Kollegium

Beurteilung ^{a)}	f	f %	f % korr.
Erhöhte Aktivität der vorbereiteten Lehrer	53	71,6	80,3
Kein Unterschied zwischen vorbereiteten und später rekrutierten Lehrern	14	18,9	19,7
Spannungen durch Ausbildungsgefälle („Bevormundung“)	—	—	—
Keine Angabe	7	9,5	—
Σ	74	100,0	100,0

a) Var. 163 (s. Anhang A)

Tabelle 43: Beurteilung des Gesamtprogramms hinsichtlich der Beeinflussung der Handlungssicherheit im Mittelstufenzentrum

Veränderung der Handlungssicherheit ^{a)}	f	f %
Größere Handlungssicherheit	23	31,1
Keine Veränderung	37	50,0
Verunsicherung	14	18,9
Σ	74	100,0

a) Var. 162 (s. Anhang A)

subjektive Gefühl größerer Handlungssicherheit vermittelt werden könnte, daß andererseits aber auch die Möglichkeit bestand, durch Berichte über nicht gelöste Schwierigkeiten integrierter Schule und eine Problematisierung bisher erreichter Lösungen sowie durch Kritik an den vorgelegten Unterrichtsmaterialien eine Verunsicherung der Teilnehmer herbeizuführen. Dagegen war kaum zu erwarten, daß durch das Angebot von Verhaltensrezepten und scheinbar perfekten Organisationsmodellen ein falsches Gefühl von Sicherheit erzeugt würde. Die Verteilung der Antworten auf die Frage nach einer Veränderung der Handlungssicherheit geht aus Tabelle 43 hervor.

31 Prozent der Kursteilnehmer waren der Meinung, daß sie nach der Lehrervorbereitung mit größerer subjektiver Sicherheit die Tätigkeit am Mittelstufenzentrum beginnen würden, während bei 19 Prozent der Bewerber die Fortbildungsteilnahme eher ein Gefühl der Unsicherheit auslöste oder verstärkte. Die Hälfte der Fortbildungsbesucher nahm keine Veränderung ihrer Handlungssicherheit wahr.

Setzt man diese Angaben zur Einschätzung in Beziehung, inwieweit Fortbildungsteilnehmer eine besonders aktive Rolle im neuen Kollegium spielen könnten, so zeigt sich, daß die Teilnehmer zwar in der Mehrzahl mit erhöhter Aktivität der vorbereiteten Lehrer rechnet, sich aber damit nicht unbedingt die Überzeugung größerer Handlungssicherheit verband ($\chi^2 = 4.46$; $df = 2$; n.s.). Aktivität und Handlungssicherheit scheinen unabhängige Urteilsaspekte zu sein. Beide Variablen korrelieren mäßig mit dem generellen Urteil über den Erfolg der Lehrervorbereitung insgesamt (χ^2 ist in beiden Fällen auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant; r_s (Akt., Erf.) = .42; r_s (Hand., Erf.) = .34). Erwartete Aktivität und Handlungssicherheit erklären also nur einen relativ geringen Anteil der Varianz des nicht spezifizierten Gesamturteils. Weitere Determinanten des Gesamturteils werden anhand der Analyse der Beurteilung einzelner Programmteile aufzuzeigen sein.

3.6.3 Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen

3.6.3.1 Konzeption der Curricularen Veranstaltungen und Fragestellungen der Erhebung B

Mittelpunkt der Lehrervorbereitung waren die Curricularen Veranstaltungen. Diese Veranstaltungen standen im wesentlichen unter drei komplexen Zielsetzungen. Sie sollten

- über Planung und Organisation des Fachunterrichts an Mittelstufenzentren informieren,
- Lehrer kollektiv an der Weiterentwicklung der von der Schulverwaltung vorgelegten curricularen Planungen beteiligen und
- den Unterricht in der 7. Jahrgangsstufe der Mittelstufenzentren materialmäßig vorbereiten.

Mit diesen in den Programmen der Vorbereitung ausgewiesenen Zielsetzungen korrespondierten die Fortbildungserwartungen der Teilnehmer. Wie in Abschnitt 3.5.2 dargestellt wurde, richteten sich diese Erwartungen insbesondere auf die Erarbeitung von Unterrichtsmodellen, auf fachwissenschaftliche/erziehungswissenschaftliche Fortbildung sowie auf die Behandlung schul- und unterrichtsorganisatorischer Probleme.

Aus dem Angebot der fachgebundenen Curricularen Veranstaltungen wurden vier Kurse für die

teilnehmende Beobachtung ausgewählt. Die Ergebnisse dieser Beobachtungsstudie liegen in dem entsprechenden Forschungsbericht vor, so daß man an dieser Stelle einige Resultate, ohne auf Fächerunterschiede einzugehen, resümieren kann, um den Hintergrund der schriftlichen Teilnehmerbefragung anzudeuten. Vier Punkte sollen hervorgehoben werden:

- Die Vielfalt der Aufgaben und ihr teilweise hoher Anspruch brachte tendenziell eine Überlastung der Fortbildungsveranstaltungen mit sich; insbesondere ließen sich disseminative und konstruktive Zielsetzungen nur schwer vereinbaren.
- Eine Kumulation curricularer Entscheidungsprobleme bei gleichzeitiger Unsicherheit der Lehrer hinsichtlich ihrer Handlungsspielräume erschwerte oder verhinderte eine konstruktive Arbeit.
- Bei dieser Konstellation schien die bewußte und loyale Vermittlung zwischen Planungen und Entscheidungen der Verwaltung einerseits und Wünschen und Erwartungen der Teilnehmer andererseits eine wichtige Voraussetzung produktiver Arbeit zu sein. Diese Aufgabe stellte an die Kursleiter besondere Anforderungen, die über fachwissenschaftliche und curriculumtheoretische Kenntnisse hinausgingen.
- Ein breites Angebot von Unterrichtseinheiten aus den Gesamtschulen dürfte als wichtiger Beitrag für die Vorbereitung auf die neue Tätigkeit zu gelten haben.

Vor dem Hintergrund der Fortbildungsprogrammatis, der Erwartungen der Bewerber und der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung wurden in der Befragung B Teilnehmerurteile über Erfolg und Erfolgsbedingungen der Curricularen Veranstaltungen erhoben. Das Interesse der Befragung richtete sich darauf,

- die Urteilsstruktur der Fortbildungsteilnehmer unter den leitenden Gesichtspunkten von Produktion und Dissemination einigermaßen differenziert quantitativ zu bestimmen,
- aufgrund der Kursbeobachtungen vermutete Beurteilungsdifferenzen zwischen Kursgruppen mit unterschiedlichen Arbeitsbedingungen zu überprüfen und
- die Bedeutung des angebotenen Arbeitsmaterials und der Qualifikation der Kursleiter als Urteilsdeterminanten abzuschätzen.

3.6.3.2 Beurteilung der Kurserfolge

Der Fragebogen B enthielt sechs Items, die sich auf Erfolgsurteile über die Curricularen Veranstaltungen bezogen. Als Gesamtbeurteilung des Veranstaltungserfolgs wurde das projektive Kollegenurteil über die Nützlichkeit der Kursbesuche für die künftige Arbeit an den Mittelstufenzentren erhoben. Eine differenzierte Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen erfolgte anhand von vier Items, die eine Skala zwischen den Polen von Konstruktion und Rezeption markieren. Es wurde gefragt, ob die Seminare zur selbständigen Entwicklung von Unterrichtseinheiten oder zur Überarbeitung entwickelter Materialien anleiteten (Konstruktion), ob sie Kriterien für die Auswahl und Beurteilung vorliegender Curriculumeinheiten vermittelten (Auswahl) und ob sie primär über Probleme des Fachunterrichts an Mittelstufenzentren unterrichteten (Rezeption). Diese Fortbildungseffekte stehen — so die Annahme — in einer Reihenfolge abnehmender Komplexität, wobei davon ausgegangen wird, daß Entwicklung und Auswahl von Curriculummaterialien Elemente fachwissenschaftlicher und curriculumtheoretischer Fortbildung einschließen.

Tabelle 44: Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil)

Gesamtbeurteilung	f	f %	f % korr.
Teilnahme an der CV war für die künftige Arbeit hilfreich	37	50,0	54,4
Teilnahme an der CV war von geringem Nutzen	31	41,9	45,6
Keine Angabe	6	8,1	—
Σ	74	100,0	100,0

Tabelle 45: Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen und Erfolg der Lehrervorbereitung insgesamt

Gesamtbeurteilung CV	Erfolg der Lehrervorbereitung insgesamt			Σ
	Gut	Mittelmäßig	Schlecht/ Sehr schlecht	
Nützlich	17 (45,9 %)	19 (51,4 %)	1 (2,7 %)	37
Wenig nützlich	3 (9,7 %)	16 (51,6 %)	12 (38,7 %)	31
Σ	20	35	13	68

(in Klammern Prozentanteile der Zeilensummen)

$$\text{Chi}^2 = 18,98; \quad \text{df} = 2; \quad p < 0,001; \quad r_s = .52.$$

Die Verteilung der Antworten auf die Frage nach einem Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen ist aus Tabelle 44 zu entnehmen.

Die Tabelle zeigt, daß die Meinungen über den Veranstaltungserfolg deutlich geteilt waren. Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmer war der Ansicht, daß die Arbeit in den Curricularen Veranstaltungen als Vorbereitung für die neue Tätigkeit hilfreich war, während knapp die Hälfte darin nur geringen Nutzen sah. Erwartungsgemäß korrespondiert die Einschätzung des Erfolgs der Curricularen Veranstaltungen mit der Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt. Tabelle 45 weist die Zusammenhänge aus.

Fortbildungsteilnehmer, die den Eindruck hatten, daß der Besuch der Curricularen Veranstaltungen eine nützliche Vorbereitung für die neuen Aufgaben darstellte, beurteilten auch den Erfolg des Lehrertrainings insgesamt tendenziell günstiger als ihre von den Curricularen Veranstaltungen enttäuschten Kollegen. Dabei erklärt die Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen etwa 25 Prozent der Varianz des generellen Erfolgsurteils über die Lehrervorbereitung. Im einzelnen zeigt Tabelle 45, daß die Lehrer, die den Erfolg des Gesamtprogramms als gut bezeichneten, ganz überwiegend (83 Prozent) die Curricularen Veranstaltungen für nützlich hielten, und daß umgekehrt diejenigen, die das Vorbereitungsprogramm insgesamt für mißlungen erachteten, bis auf einen Lehrer auch von den Curricularen Veranstaltungen enttäuscht wurden. Unter der mittleren Urteilkategorie dagegen treffen sich enttäuschte und zufriedene CV-Besucher.

Nähere Auskünfte über den Erfolg der Curricularen Veranstaltungen sind über die Einschätzung einzelner Kurseffekte zu erhalten. Tabelle 46 enthält die Verteilung der Antworten auf die vorgegebenen Fragen zu Fortbildungseffekten. Die Teilnehmer waren gebeten worden, die ihrer Ansicht nach wichtigsten Ergebnisse der besuchten Curricularen Veranstaltungen (jedoch höchstens zwei) anzukreuzen. Ferner bestand mit einer offenen Frage die Möglichkeit, zusätzliche Ergebnisse zu benennen; die Antworten erbrachten jedoch mit einer Ausnahme keine zusätzlichen Erfolgsgesichtspunkte¹³.

Die Tabelle weist einen kontinuierlichen Anstieg der Nennungen von konstruktiven zu rezeptiven Fortbildungseffekten aus. Während nur 10 Prozent der Teilnehmer die Anleitung zur selbständigen Curriculumentwicklung als nennenswertes Fortbildungsergebnis bezeichneten, waren 47,1 Prozent der Ansicht, durch die Vermittlung von Informationen über Fachunterricht profitiert zu haben. Zwischen diesen Extremen liegen mit 24,3 Prozent beziehungsweise 32,9 Prozent der möglichen Nennungen die Fortbildungseffekte „Anleitung zur Revision“ und „Anleitung zur Auswahl entwickelter Curriculumeinheiten“. Die Unterschiede im quantitativen Gewicht der Fortbildungseffekte entsprechen der Annahme, daß mit zunehmender konstruktiver Orientierung Arbeitsziele komplexer und dementsprechend schwerer einlösbar wurden.

Um ein klareres Bild der Beurteilung der Fortbildungseffekte zu erhalten und um weitere Analysen durchzuführen, sollen im folgenden Doppelnennungen in der Weise eliminiert werden, daß nur die Nennung des jeweils komplexeren Effekts berücksichtigt wird. Ferner werden die beiden auf Curriculumkonstruktion bezogenen Items (Var. 135 und 136) zusammengefaßt.

Aus Tabelle 47 ist zu entnehmen, daß 54,3 Prozent der Befragten positive Fortbildungseffekte in einem im engeren Sinne curricularen Bereich lokalisierten. Die Lehrervorbereitung führte nach ihrer Ansicht

Tabelle 46: Fortbildungseffekte der Curricularen Veranstaltungen
(Doppelnennungen möglich)

Fortbildungseffekte	f	f % (n = 70)
Anleitung zur selbständigen Curriculumentwicklung	7	10,0
Anleitung zur Revision entwickelter Curriculumeinheiten	17	24,3
Anleitung zur Beurteilung und Auswahl entwickelter Curriculumeinheiten	23	32,9
Vermittlung von Informationen über Fachunterricht an Mittelstufenzentren	33	47,1

zur Entwicklung, Überarbeitung oder Auswahl von Curriculummaterialein. Konstruktive Ergebnisse stellten 28,6 Prozent der Befragten fest. Weitere 25,7 Prozent hatten zwar nicht eigentlich Curriculumentwicklung betrieben, aber gleichwohl durch die Besprechung von Unterrichtseinheiten Kriterien für die Beurteilung und Auswahl von Curriculummaterialein erhalten. Dagegen beschränkte sich für 22,9 Prozent der Teilnehmer der Erfolg der Curricularen Veranstaltungen auf die Vermittlung allgemeiner Informationen über Fachunterricht an Mittelstufenzentren. Eine gleich starke Lehrergruppe schließlich (22,9 Prozent) war der Ansicht, daß keiner dieser Effekte durch die Curricularen Veranstaltungen erreicht worden sei.

Es ist zu erwarten, daß sich diese Lehrergruppen entsprechend den Annahmen über Bestätigung beziehungsweise Enttäuschung von Erwartungen in ihrem Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen und wahrscheinlich auch in ihrer generellen Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt unterscheiden. Dabei kann man von folgenden Hypothesen ausgehen:

- Wenn die Ausgangsannahme zutrifft, daß anhand der Konstruktion und Revision von Curriculumeinheiten zugleich eine fachwissenschaftliche und curriculumtheoretische Fortbildung erfolgte, sollten bei der Lehrergruppe, die konstruktive Effekte der Vorbereitung bestätigte, die Gesamturteile über die Curricularen Veranstaltungen nahezu ausnahmslos positiv ausfallen.
- Konstruktive Effekte sollten eher zu positiven Gesamturteilen führen als die Vermittlung von Fachinformationen und vermutlich auch eher als die Auswahl von Curriculumeinheiten.
- Die Auswahl von Curriculumeinheiten sollte zu günstigeren Gesamturteilen führen als die Vermittlung von Informationen über Fachunterricht.

Tabelle 47: Fortbildungseffekte der Curricularen Veranstaltungen (Doppelnennungen eliminiert)

Fortbildungseffekte	f	f % korr.	f % kum.
Konstruktion/Revision von Curriculumeinheiten	20	28,6	28,6
Auswahl von Curriculumeinheiten	18	25,7	54,3
Information über Fachunterricht	16	22,9	77,2
Keine Effekte	16	22,9	100,0
Keine Angaben	4	—	—
Σ	74	100,0	100,0

— Und schließlich sollten bei der Angabe von Informationseffekten eher günstige Gesamturteile auftreten als bei der Negation aller vorgegebenen Kurseffekte.

Anhand von Tabelle 48 lassen sich die vermuteten Zusammenhänge zwischen Einschätzung einzelner Fortbildungseffekte und dem Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen prüfen.

Zunächst ist aus der Tabelle zu entnehmen, daß erwartungsgemäß die Teilnehmer, die Fortbildungseffekte im konstruktiven Bereich lokalisierten, nahezu einheitlich (90 Prozent) die Curricularen Veranstaltungen als hilfreiche Vorbereitung für die Arbeit an den Mittelstufenzentren betrachteten. Diese 18 Lehrer, das sind etwa 27 Prozent der Stichprobe, dürften die Gruppe der eigentlich Zufriedenen darstellen, jedenfalls soweit die Curricularen Veranstaltungen betroffen sind. Diesen gegenüber steht jene Teilnehmergruppe von 14 Lehrern (21 Prozent), die überhaupt keine Fortbildungseffekte registrierten und die Curricularen Veranstaltungen für wenig nützlich hielten. Diese Gruppe dürfte die Hauptkritiker des curricularen Programms stellen. Zwischen diesen beiden Extremgruppen lassen sich zwei weitere, etwa gleich große Lehrergruppe (27 beziehungsweise 25 Prozent) identifizieren, von denen eine eher den Zufriedenen zuzurechnen ist — die Lehrer erkennen Fortbildungseffekte an und halten die Veranstaltungen insgesamt für nützlich —, und die andere trotz Bejahung einzelner Fortbildungseffekte im Gesamturteil eher zur Unzufriedenheit tendiert.

Bei einer Aufspaltung der Tabelle 48 in mehrere 4-Felder-Tabellen läßt sich entsprechend den Ausgangsanahmen zeigen, daß die Fortbildungsteilnehmer, die konstruktive Effekte feststellten, signifikant häufiger zu einem positiven Gesamturteil kamen als diejenigen, die den Haupteffekt in der Vermittlung von Informationen über Fachunterricht sahen oder gar keine der vorgegebenen Fortbildungseffekte zu erkennen meinten ($\chi^2_1=12.2$ beziehungsweise $\chi^2_2=26.35$; $df=1$; $p<0.01$; $C_1=.51$; $C_2=.66$). Dagegen unterschieden sich diejenigen Lehrer, die konstruktive Effekte angaben, von denen, die in der Beurteilung und Auswahl von Curriculummaterialeien den wesentlichen Fortbildungserfolg sahen, in ihrem Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen nicht nachweislich. Wenn man davon ausgeht, daß sich diese Lehrergruppen in ihren Eingangserwartungen nicht systematisch unterschieden, dann ist in diesem Befund ein Hinweis darauf zu sehen, daß die Arbeit mit einem relativ reichen Angebot an Unterrichtsmaterialeien, das eine begründete Auswahl für den Unterricht an Mittelstufenzentren erlaubte, den Teilnehmern offenbar sehr wichtig und nützlich erschien und somit das ursprüngliche konstruktive Anspruchsniveau im Verlauf der Veranstaltung eine Korrektur erfuhr.

Wurden Fortbildungserfolge im Bereich der Auswahl von Curriculumeinheiten gesehen, so fiel das Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen signifikant häufiger positiv aus als bei der Vermittlung von Fachinformationen oder dem Ausbleiben jeglicher Fortbildungseffekte ($\chi^2_1=4.99$ beziehungsweise $\chi^2_2=16.11$; $df=1$; $p<0.05$; $C_1=.36$; $C_2=.59$). Zugleich führte die Vermittlung von Fachinformationen eher zu einem günstigen Gesamturteil, als wenn jegliche Fortbildungseffekte negiert wurden (Fischers exakter Test: $p=0.05$ bei zweiseitiger Fragestellung; $C=.40$). Der Zusammenhang zwischen Einzeleffekt und Gesamturteil ist in diesem Fall jedoch erwartungsgemäß schwächer als bei

Tabelle 48: Fortbildungseffekte und Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen

Fortbildungseffekte	Gesamtbeurteilung		Σ
	Nützlich	Wenig nützlich	
Konstruktion/Revision von Curriculumeinheiten	18 (90 %)	2 (10 %)	20
Auswahl von Curriculumeinheiten	13 (72,2 %)	5 (27,8 %)	18
Information über Fachunterricht	5 (33,3 %)	10 (66,6 %)	15
Keine Effekte	0 (0 %)	14 (100 %)	14
Σ	36	31	67

(in Klammern Prozentanteile der Zeilensummen)

$\chi^2 = 31.8$; $df = 3$; $p < 0.001$.

Tabelle 49: Fortbildungseffekte der Curricularen Veranstaltungen und Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt

Fortbildungseffekte der CV	Erfolg der Lehrervorbereitung insgesamt			Σ
	Ziemlich gut	Mittelmäßig	Ziemlich schlecht/ Sehr schlecht	
Arbeit mit Curriculummaterialien	17 (44,7 %)	19 (50 %)	2 (5,3 %)	38
Information über Fachunterricht	2 (11,8 %)	11 (64,7 %)	4 (23,5 %)	17
Keine Effekte	2 (13,3 %)	5 (33,3 %)	8 (53,5 %)	15
Σ	21	35	14	70

(in Klammern Prozentanteile der Zeilensummen)

$\text{Chi}^2 = 20.21$; $df = 4$; $p < 0.001$.

Effekten, die sich auf die Arbeit mit curricularen Materialien beziehen.

Als Gesamtergebnis ist einmal zu betonen, daß die Lehrer, die den Erfolg der Vorbereitung in der Arbeit mit curricularen Materialien sahen — sei es, daß es sich dabei um Entwicklung und Revision oder Diskussion und Auswahl von Unterrichtseinheiten handelte —, die jeweils besuchte Curriculare Veranstaltung eher als nützlich und hilfreich für die zukünftige Arbeit betrachteten als jene Teilnehmer, die in der Vermittlung von allgemeinen Informationen über Fachunterricht an Mittelstufenzentren das wesentliche Ergebnis des besuchten Kurses sahen ($\text{Chi}^2=9.54$; $df=1$; $p<0.01$). Zum anderen ist festzuhalten, daß die Lehrergruppe, die nur von allgemeinen Fachinformationen profitiert zu haben meinte, sich in ihrem Gesamturteil noch signifikant in positiver Richtung von jenen enttäuschten Teilnehmern unterscheidet, die überhaupt keinen nennenswerten Fortbildungseffekt registrierten. Ferner weist das Muster der Zusammenhänge von Einzeleffekten und Gesamturteil darauf hin, daß sich die Teilnehmer in ihrem Erfolgsurteil im wesentlichen an den Ansprüchen des offiziellen Fortbildungsprogramms und den dadurch bestimmten Eingangserwartungen orientiert haben dürften. Aber es ist auch zu vermuten, daß sich im Verlauf der Curricularen Veranstaltungen eine gewisse Modifikation des Anspruchsniveaus vollzog, insofern die Dissemination von Unterrichtsmaterialien ähnlich positiv wie konstruktive Fortbildungseffekte wahrgenommen wurde.

Das Urteil über die Curricularen Veranstaltungen schlägt — wie zu erwarten war — auf die Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt durch. Tabelle 49 weist den Zusammenhang zwischen Fortbildungseffekten der Curricularen Veranstaltungen und der Beurteilung des gesamten Vorbereitungsprogramms aus. Dabei wurden Konstruktion/Revision und Auswahl von Curriculumeinheiten unter der Bezeichnung „Arbeit mit Curriculummaterialien“ zusammengefaßt. Diese Aggregation erfolgte aus statistischen Gründen, wird aber durch die vorangegangenen Befunde auch sachlich gerechtfertigt.

Die Teilnehmer, die den Erfolg der Curricularen Veranstaltungen in der Bearbeitung beziehungsweise Auswahl von Unterrichtsmaterialien sahen, unterscheiden sich in ihrem Urteil über die Lehrervorbereitung insgesamt signifikant von jenen Lehrern, für die sich der Effekt der Curricularen Veranstaltungen auf die Vermittlung von Fachinformationen beschränkte ($\text{Chi}^2=7.75$; $df=2$; $p<0.05$). Dagegen läßt sich zwischen den Teilnehmern, die in den Curricularen Veranstaltungen nur Fachinformationen erhielten, und jenen Lehrern, die keinen der vorgegebenen Fortbildungseffekte bestätigten, ein unterschiedliches Gesamturteil statistisch nicht nachweisen. Auch diese Befunde stützen die Vermutung, daß als Referenzrahmen der generellen Beurteilung der gesamten Lehrervorbereitung im wesentlichen die durch die Programmankündigungen geweckten Erwartungen der Teilnehmer wirkten. Wurden die auf Curriculumplanung gerichteten Erwartungen durch die Curricularen Veranstaltungen nicht erfüllt, so konnte diese Enttäuschung durch alle informativen Leistungen der Seminare kaum soweit kompensiert werden, daß die Lehrervorbereitung insgesamt noch als gut beurteilt wurde.

3.6.3.3 Vergleich von Kursgruppen

Eine differenzierte Darstellung der Beurteilung der einzelnen Curricularen Veranstaltungen ist weder durchgehend möglich, da in einigen Fällen die Stichprobe zu klein würde, noch über den unmittelbar deskriptiven Zweck hinaus sinnvoll. Allerdings sollen im folgenden unter zwei Gesichtspunkten, nämlich der sogenannten Kontingenzproblematik curricularer Entscheidungen und der Dissemination von Curriculumeinheiten, Vergleiche von Kursgruppen vorgenommen werden (dazu siehe Baumert, Raschert u.a., 1978).

3.6.3.3.1 Curriculare Auswahl- und Begründungsprobleme und ihre Bedeutung für den Kurserfolg

Ein Ergebnis der Beobachtungsstudie zur Lehrervorbereitung bestand in der Verdeutlichung der curricularen Kontingenzproblematik und der daraus entstehenden Auswahl- und Begründungsprobleme als einem zentralen Faktor schulnaher Curriculumentwicklung. Die Untersuchung zeigte, daß in den Unterrichtsfächern, deren Fachdidaktik sich diskontinuierlich und krisenhaft entwickelt hatte oder überhaupt erst neu konzipiert werden mußte und für die eine scheinbar fraglose Fachsystematik als stabiler Bezugspunkt nicht existierte, Begründungs- und Konsensprobleme bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen schwerwiegende Hindernisse für eine schulnahe Curriculumentwicklung darstellten. Wurden Lehrer mit der gesamten Vielfalt der Entscheidungsmöglichkeiten konfrontiert, so blieb die curriculare Produktivität ihrer Arbeit gering. Zugleich wurde aber auch deutlich, daß orientierende Vorgaben, die einerseits die Kontingenzprobleme verringerten und andererseits die Handlungsspielräume der Lehrer gegenüber der Schulverwaltung klar definierten, in gewissem Maße als Äquivalent stabiler Fachtraditionen wirken konnten.

In der Lehrervorbereitung ließen sich zwei Fächergruppen unterscheiden, von denen eine mit Bildnerischem Gestalten, Deutsch und Gesellschaftskunde Fächer umfaßte, die fachdidaktisch verunsichert waren und für die eine Entwicklung befriedigender Vorgaben nicht gelungen war, und die andere mit Arbeitslehre, Englisch, Französisch und Mathematik Fächer einschloß, bei denen sich Lehrer in ihrer curricularen Arbeit entweder auf eine relative heile Fachtradition (wie in Mathematik) oder auf inhaltliche Vorgaben der Kursleitung beziehen konnten. Geht man von den oben skizzierten Ergebnissen aus, so ist zu erwarten, daß sich die Besucher dieser beiden Fächergruppen in der Beurteilung der konstruktiven Effekte der besuchten Kurse und sehr wahrscheinlich auch in ihrem Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen unterscheiden.

Tabelle 50: Fachgruppen mit unterschiedlicher Kontingenzproblematik und Erfolgsbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen

Kontingenzprobleme in Fachgruppen	Konstruktion/Revision von Curriculumeinheiten		Σ	Gesamtbeurteilung der CV		Σ
	Ja	Nein		Nützlich	Wenig nützlich	
Verringert (Arbeitslehre, Englisch, Französisch, Mathematik)	12 (41,4 %)	17 (58,6 %)	29	23 (79,3 %)	6 (20,7 %)	29
Komplex (Bildnerisches Gestalten, Deutsch, Gesellschafts- kunde)	5 (23,8 %)	16 (76,2 %)	21	9 (42,9 %)	12 (57,1 %)	21
Σ	17	33	50	32	18	50

(in Klammern Prozentanteile der Zeilensummen)

$\text{Chi}^2 = 1.68$; $df = 1$; $p = 0.2$ n.s.

$\text{Chi}^2 = 5.53$; $df = 1$; $p < 0.05$.

Anhand einer Kreuztabelle (vgl. Tabelle 50) läßt sich der Zusammenhang zwischen Fachgruppenzugehörigkeit und Beurteilung des Erfolgs der Curricularen Veranstaltungen prüfen.

Die Tabelle 50 zeigt, daß die Lehrergruppen, die in Kursen mit hoher beziehungsweise verringerter Kontingenzproblematik arbeiteten, sich tendenziell in der Beurteilung der konstruktiven Effekte der Curricularen Veranstaltungen in erwarteter Richtung unterscheiden. Die Differenz ist jedoch statistisch nicht zu sichern. Dagegen unterscheiden sich beide Teilnehmergruppen eindeutig in der Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen. Seminare, in denen der Rekurs auf curriculare Vorgaben oder fachdidaktische Selbstverständlichkeiten möglich war, wurden signifikant häufiger als „nützlich“ beurteilt als jene Kurse, in denen diese Voraussetzungen nicht bestanden (vgl. die Befunde zur „Faktoriellen Urteilsstruktur“, Abschnitt 3.6.4.3)¹⁴.

3.6.3.3.2 Angebot an Curriculumeinheiten und Kurserfolg

Im ersten Durchlauf der Lehrervorbereitung wurde unter anderem das Ziel verfolgt, die Unterrichtsplanung für die 7. Jahrgangsstufe der Mittelstufenzentren vorzubereiten. Deshalb bemühten sich die Kursleiter bei der Planung der Fortbildung, ein möglichst umfangreiches Angebot an Curriculumeinheiten zusammenzustellen. Diese Bemühungen waren allerdings unterschiedlich erfolgreich. Während in den Fächern Gesellschaftskunde, Englisch und Naturwissenschaften zu Beginn der Vorbereitung ein reichhaltiges Angebot vorlag, waren in den Fächern Deutsch oder Mathematik nur wenige Unterrichtseinheiten verfügbar. Es ist zu vermuten, daß es vom Umfang des Angebots an Curriculumeinheiten abhing, inwieweit die Fortbildungskurse zur Beurteilung und Auswahl von curricularen Materialien anleiten konnten. Ebenso ist anzunehmen, daß das Angebot an Curriculumeinheiten die Gesamtbeurteilung der jeweiligen Curricularen Veranstaltungen beeinflusste, besonders wenn man die in Abschnitt 3.6.3.2 diskutierten Befragungsergebnisse berücksichtigt, in denen sich die Selektion von Curriculumeinheiten neben Konstruktion und Revision als etwa gleichgewichtiger Urteils Gesichtspunkt darstellte. In Tabelle 51 wird die Kursgruppe, die ein umfangreiches Angebot an Curriculumeinheiten vorfand, den übrigen Seminaren in Hinblick auf beide Erfolgsurteile gegenübergestellt.

Aus Tabelle 51 ist zu entnehmen, daß die Veranstaltungen mit umfangreichem Angebot an Curriculumeinheiten hinsichtlich Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien überdurchschnittlich häufig günstig beurteilt wurden¹⁵. Ein entsprechender Zusammenhang zeichnete sich zwischen Angebot an Unterrichtseinheiten und Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen ab; er kann jedoch auf dem 5-Prozent-Niveau statistisch nicht gesichert werden.

Tabelle 51: Angebot an Curriculumeinheiten und Erfolgsbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen

Angebot an Curriculumeinheiten	Auswahl von Curriculumeinheiten			Gesamtbeurteilung der CV		
	Ja	Nein	Σ	Nützlich	Wenig nützlich	Σ
Umfangreich (Gesellschaftskunde, Englisch, Naturwiss.)	17 (63 %)	10 (37 %)	27	18 (66,7 %)	9 (33,3 %)	27
Weniger umfangreich (übrige CV)	6 (14 %)	37 (86 %)	43	19 (46,3 %)	22 (53,7 %)	41
Σ	23	47	70	37	31	68

(in Klammern Prozentanteile der Zeilensummen)

$\chi^2 = 18.05$; $df = 1$; $p < 0.001$.

$\chi^2 = 2.71$; $df = 1$; $p < 0.10$ (n.s.).

3.6.3.4 Faktorielle Urteilsstruktur

Die in den vorhergehenden Abschnitten diskutierten Urteils Gesichtspunkte lassen sich in ihrer komplexen Struktur mit Hilfe der Faktorenanalyse des Fragebogens B relativ übersichtlich darstellen (siehe Anhang B). Von den 11 rotierten Faktoren des Fragebogens B repräsentieren drei Faktoren zentrale Dimensionen des Urteils über die Curricularen Veranstaltungen. Ein ergänzender Faktor (B5), der im Abschnitt 3.6.3.5 interpretiert wird, verbindet Qualifikation der Kursleitung, Verwendung der Arbeitsmaterialien und Erfolgsurteile. Ein weiterer Faktor (B10), der mit 3,8 Prozent nur einen geringen Anteil der gemeinsamen Varianz aufklärt, repräsentiert eine Homogenität des Urteils über Curriculare und Außercurriculare Veranstaltungen. Da der Faktor inhaltlich wenig ergiebig ist, wird auf seine Interpretation verzichtet (siehe Anhang B). Im folgenden werden zunächst die drei zentralen Urteilsdimensionen behandelt.

- Der Faktor B1, der 20,9 Prozent der gemeinsamen Varianz erklärt, bildet den Zusammenhang zwischen konstruktiven Effekten, Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen und genereller Beurteilung der gesamten Lehrervorbereitung ab.
- Der Faktor B3 (mit einem Varianzanteil von 14,5 Prozent) verbindet die Vermittlung von Informationen über Fachunterricht mit einem Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen und die Lehrervorbereitung.
- Der Faktor B6 schließlich, der 6,7 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklärt, setzt Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten und Veranstaltungserfolg in Beziehung.

Da es aufgrund inhaltlicher Überlegungen plausibel erschien, daß zwischen einzelnen Urteilsdimensionen (etwa zwischen Konstruktion und Auswahl von Curriculumeinheiten) Zusammenhänge bestehen, wurden die extrahierten Faktoren einer obliquen Rotation unterzogen. Die Faktorenstruktur blieb gegenüber orthogonalen Lösungen weitgehend stabil, und es ergaben sich keine Veränderungen in den Urteilsdimensionen. Die Interkorrelationen der Faktoren betragen $r_{(B1, B3)} = .13$, $r_{(B1, B6)} = -.13$ und $r_{(B3, B6)} = .11$.

3.6.3.4.1 Fortbildungserfolg durch Curriculumkonstruktion

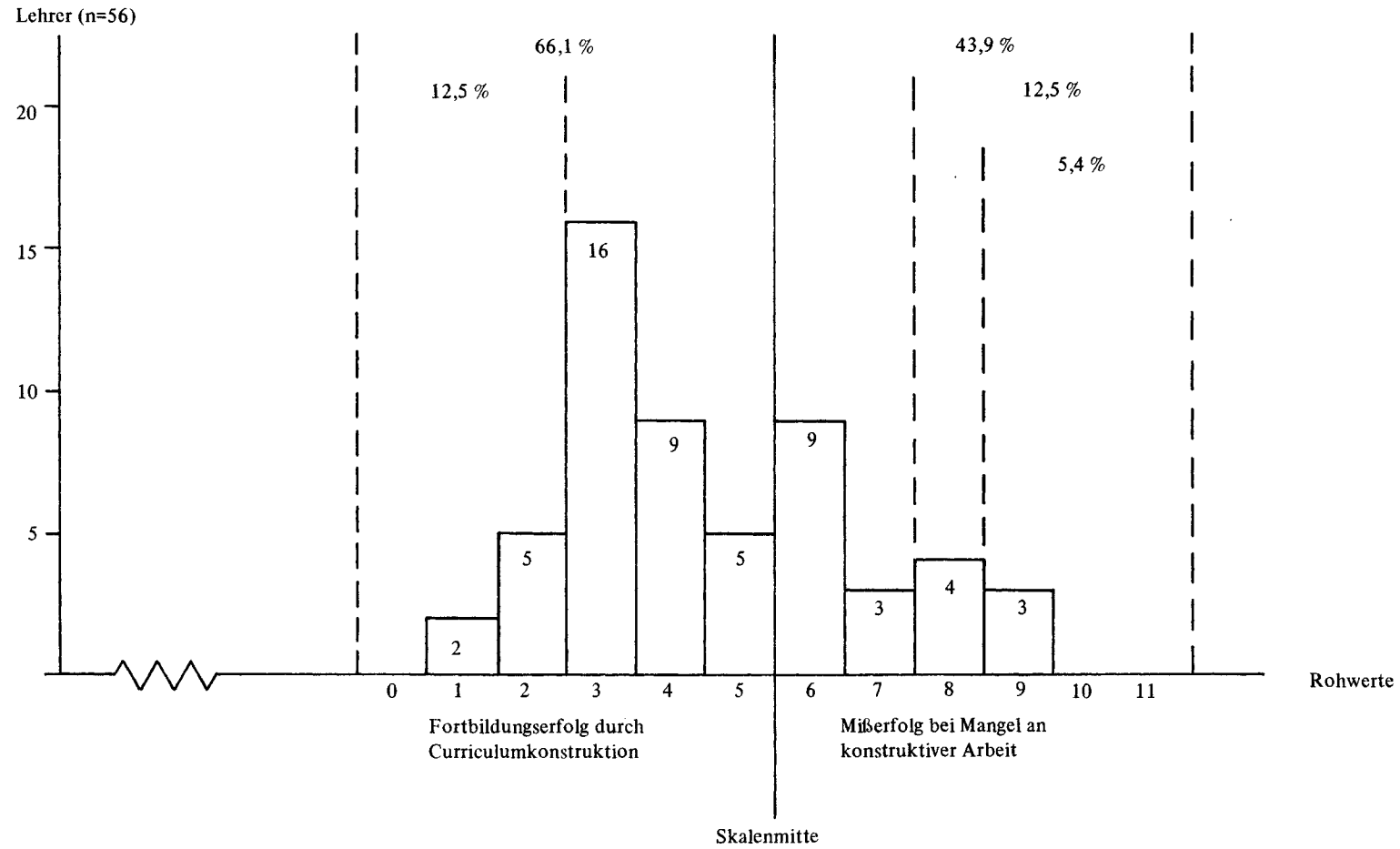
Bereits in den Einzelanalysen erwies sich die konstruktive Effizienz der Curricularen Veranstaltungen als wichtiges Erfolgskriterium. Der Faktor B1 bildet den Zusammenhang zwischen konstruktiven Effekten und Erfolgsurteilen komplexer ab.

In einer bestimmten Richtung interpretiert, geht aus dem Faktor hervor, daß im allgemeinen ein positives eigenes Urteil über die besuchten Curricularen Veranstaltungen — man hat dazugelernt — zusammen mit der Annahme auftrat, daß auch die Kollegen diese Kurse für die zukünftige Arbeit für hilfreich hielten. Und zwar fielen die Gesamturteile dann besonders günstig aus, wenn die Seminare zur Entwicklung und Revision von Curriculumeinheiten anleiteten — also erwartungskonform verliefen (vgl. Abschnitt 3.5.2). Gut geeignete Arbeitsmaterialien beeinflussten den Erfolg. Dem Urteil über die Curricularen Veranstaltungen entsprach die generelle Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt. Mit umgekehrtem Vorzeichen besagt dieser Faktor, daß die Curricularen Veranstaltungen dann eher ungünstig beurteilt wurden, wenn — auch infolge ungeeigneter Materialien — entscheidende konstruktive Programmpunkte nicht erfüllt wurden. Gleichzeitig schlägt das negative Urteil über die Curricularen Veranstaltungen auf die Beurteilung des Gesamtprogramms durch. An einem Pol des Faktors werden also Lehrer gekennzeichnet, deren konstruktive Erwartungen weitgehend erfüllt wurden und die ihre Zufriedenheit in entsprechend positiven Gesamturteilen zum Ausdruck brachten. Am anderen Pol des Faktors befinden sich Lehrer, die in ihrer Enttäuschung über nicht eingelöste Versprechungen des curricularen Programms zu negativen abschließenden Urteilen kamen.

Um das quantitative Gewicht dieser beiden Extremgruppen abzuschätzen, wurden für den Faktor B4 Rohwerte berechnet und als Faktorschätzwerte benutzt. Rohwerte wurden für alle Lehrer ermittelt, die alle Items des Faktors vollständig beantwortet hatten ($n = 56$). Die Korrelation zwischen den Rohwerten und den ebenfalls berechneten Faktorwerten liegt bei $r_s = .88$. Der Korrelationskoeffizient ist ausreichend hoch, um die Rohwerte als vertretbare Faktorschätzwerte verwenden zu können. Die Verteilung der Rohwerte ist aus Schaubild 8 zu entnehmen.

Die Verteilung der Rohwerte ist leicht asymmetrisch. Es überwiegen insgesamt eher positive Urteile. Die Extremgruppen in positiver wie in negativer Hinsicht sind relativ klein. Daß der positive Extremwert der Skala nicht besetzt ist, ist darauf zurückzuführen, daß kein Teilnehmer die Lehrervorbereitung insgesamt als „sehr gut“ bezeichnete. Unter dem Gesichtspunkt der Curriculumkonstruktion dominierten mittlere

Schaubild 8: Fortbildungserfolg durch Curriculumkonstruktion (Rohwerteverteilung des Faktors B1)



anhand der Kursgruppen Deutsch und Gesellschaftskunde beziehungsweise Arbeitslehre, Englisch, Französisch und Mathematik im Abschnitt 3.6.3.3.1 erörtert. Die dort berichteten Unterschiede in bezug auf Einzelurteile lassen sich für die komplexe Urteilsdimension des Faktors B1 reproduzieren. Die Varianzanalyse zeigt systematische Urteilsunterschiede zwischen Besuchern von Kursen mit hoher beziehungsweise niedriger Kontingenzzproblematik ($F=5.68$; $df=1/34$; $p=0.02$). Dagegen hatte die Reichhaltigkeit der Ausstattung mit Curriculummaterial keine vergleichbare Bedeutung für den konstruktiven Arbeitserfolg. Die Teilnehmer an Kursen, die sich auf unterschiedlich umfangreiche Sammlungen von Unterrichtseinheiten stützen konnten, unterschieden sich im Hinblick auf die durch Faktor B1 dargestellte Urteilsdimension nicht (zu den beiden Kursgruppen vgl. Abschnitt 3.6.3.3.2).

3.6.3.4.2 Fortbildungserfolg durch Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten

Der Faktor B6 erlaubt es, die in den Curricularen Veranstaltungen erfolgte Diskussion und Auswahl von Unterrichtseinheiten — soweit diese Prozesse von den Teilnehmern als effiziente Fortbildungsanlässe wahrgenommen wurden — in einem weiteren Urteilszusammenhang zu betrachten, als das anhand der vorangegangenen Einzelanalysen möglich war.

Der Faktor B6 wird in seiner Substanz durch den Zusammenhang von Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten mit Erfolgsurteilen über die Curricularen Veranstaltungen und die Lehrervorbereitung insgesamt bestimmt. Dem Faktor ist zu entnehmen, daß die Angabe, die besuchte Curriculare Veranstaltung habe dazu angeleitet, vorhandene Unterrichtseinheiten für die Arbeit mit Schülern am Mittelstufenzentrum zu beurteilen und auszuwählen, tendenziell mit einer positiven Beurteilung dieser Seminare — man hat dazu gelernt — sowie der Lehrervorbereitung insgesamt einherging, auch wenn die Zeit, die zur Lektüre der angebotenen Arbeitsmaterialien zur Verfügung stand, eher knapp war. Mit umgekehrtem Vorzeichen interpretiert, beschreibt der Faktor den unzufriedenen MSZ-Bewerber, der seine Enttäuschung darüber, daß in der besuchten Fachveranstaltung Diskussion und Auswahl von Unterrichtseinheiten zu kurz kamen, in negativen Gesamturteilen zum Ausdruck brachte.

Um die quantitative Bedeutung des mit dem Faktor beschriebenen Urteilsverhaltens abzuschätzen, wurden für die Lehrer, die alle auf dem Faktor ladenden Items beantwortet hatten, Rohwerte berechnet ($n=60$). Die Korrelation zwischen Rohwerten und Faktorwerten ist mit $r_s = .85$ noch ausreichend hoch, um die Rohwerte als grobe Faktorschätzwerte verwenden zu können.

Tabelle 53: Fortbildungserfolg durch Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten (Faktor B6)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
137	.85	Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten für die Arbeit mit Schülern an MSZ auszuwählen und zu beurteilen. 0. Nein 1. Ja
163	.46	Erwartungen hinsichtlich des Fortbildungsprogramms: Nach gewissen Anfangsschwierigkeiten könnte sich eine aktivere Rolle der früheren Kursteilnehmer bei der Unterrichtsplanung, bei Konferenzen usw. ergeben, weil sie doch etwas besser vorbereitet sind. Aktiver: 0. Nein 1. Ja
143	.35	Die Zeit zur gründlichen, vorbereitenden Lektüre der Materialien: 1. Reichte mir aus 2. Reichte mir nicht aus
161	-.33	Wie würden Sie den Erfolg des Fortbildungsprogramms insgesamt beurteilen? 1. Sehr gut ... 5. Sehr schlecht
139	-.31	Ich habe für die Arbeit am MSZ in der CV relativ wenig dazugelernt. 0. Nein 1. Ja

Schaubild 9: Fortbildungserfolg durch Beurteilung und Auswahl von Curriculumeinheiten
 (Rohwerteverteilung des Faktors B6)

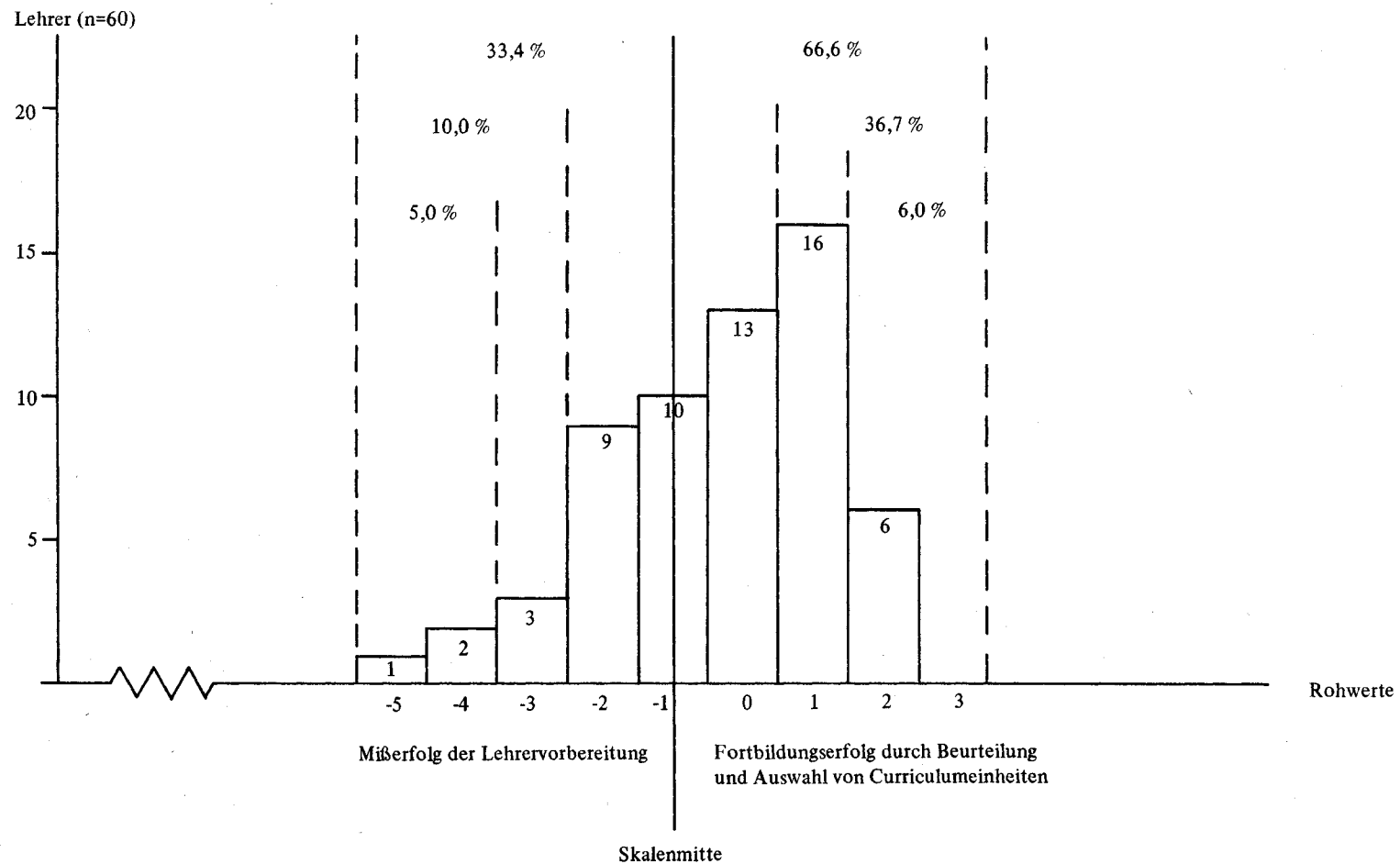


Tabelle 54: Vorlaufklassenunterricht, Angebot an Curriculumeinheiten und Fortbildungserfolg
(Ergebnisse der Varianzanalyse)

Ursache der Variation	df	SAQ	MQ	F	p
Haupteffekte	2	0.436	0.218	6.68	0.003
Vorlaufklassenunterricht	1	0.117	0.117	3.58	0.061
Materialangebot	1	0.314	0.314	9.62	0.003
Wechselwirkung	1	0.127	0.127	3.90	0.050
Residuum	56	1.828	0.033		
Σ	59	2.391			

Die Verteilung der Rohwerte des Faktors B6 ist deutlich linksschief. Während 66,6 Prozent der Lehrer, für die Rohwerte berechnet werden konnten, zu insgesamt positiven Urteilen tendierten, neigten 33,4 Prozent zu eher skeptischen bis negativen Urteilen. Eine solche Relation deutete sich bereits bei der Diskussion der Gesamturteile im Abschnitt 3.6.2 an. Vergleicht man die Extremgruppen der Verteilung (der Extremwert $R_w=3$ ist nicht besetzt, da kein Teilnehmer die Fortbildung insgesamt als „sehr gut“ bezeichnete), so repräsentierten etwa 6 Prozent der Lehrer das Konzept des Faktors relativ gut in positiver ($R_w=2$ und 3) und etwa 5 Prozent in negativer Richtung ($R_w=4$ und 5). Das bedeutet, daß von den 26,9 Prozent der Teilnehmer ($n=67$; siehe Tabelle 48), die den wichtigsten Erfolg der Curricularen Veranstaltungen in der Auswahl von Curriculummaterialien sahen, nur ein kleiner Teil mit der Fortbildung ganz zufrieden war, und umgekehrt von den 45,8 Prozent der Lehrer, die im Hinblick auf eine Arbeit mit Curriculummaterialien überhaupt keine nennenswerten Effekte festgestellt hatten, nur ein ganz geringer Teil völlig enttäuscht und unzufrieden die Fortbildung verließ. Diese Ergebnisse relativieren — ähnlich wie im vorhergehenden Abschnitt hinsichtlich konstruktiver Effekte — die Bedeutung, die der Auswahl von Curriculummaterialien für die Beurteilung der Lehrervorbereitung zukam. Einmal waren Erfolge der Curricularen Veranstaltungen, die im Bereich der Selektion von Unterrichtsmaterialien lagen, nicht so überzeugend und bedeutsam, daß sie das Fortbildungsergebnis in eindeutig positiver Richtung bestimmten, zum anderen aber erfüllte die Lehrervorbereitung eine Reihe weiterer Funktionen, die Mißerfolge in der unmittelbar curricularen Arbeit in gewissem Umfang ausgleichen konnten.

Es ist eine naheliegende Annahme, daß Beurteilung und Auswahl von Curriculummaterialien für die Lehrer von besonderer Bedeutung waren, die unmittelbar nach dem Ende der Lehrervorbereitung integrierten Unterricht in sogenannten Vorlaufklassen (vgl. Abschnitt 3.2.2) aufnehmen sollten. Diese Lehrer waren stärker als ihre Kollegen, die bis zum Wechsel an die Gesamtschule noch ein knappes Jahr Zeit hatten, auf materialmäßige Hilfen bei der Unterrichtsplanung angewiesen. Man kann vermuten, daß sich diese Lehrerguppe in besonderem Maße auf die Zusammenstellung von Unterrichtseinheiten konzentrierte, infolgedessen auch häufiger als Fortbildungseffekt angab, zur Beurteilung und Auswahl von Unterrichtseinheiten angeleitet worden zu sein und möglicherweise auch zu günstigeren Gesamturteilen kam — jedenfalls wenn in der besuchten Curricularen Veranstaltung ein ausreichendes Angebot an Curriculummaterialien zur Verfügung stand. Diese Hypothese wurden über eine Zweiweg-Varianzanalyse überprüft, in die „Vorlaufklassenunterricht“ (ja/nein) und „Materialangebot des besuchten Kurses“ (groß/weniger groß) als Faktoren und die durch Faktor B6 dargestellte Urteilsdimension als abhängige Variable eingingen ($n=57$). Die Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Haupteffekt des Materialangebots und eine signifikante Wechselwirkung zwischen Materialangebot und Vorlaufklassenunterricht (vgl. Tabelle 54).

Curriculare Veranstaltungen, in denen auf ein reichhaltigeres Angebot an Curriculumeinheiten zurückgegriffen werden konnte (Gesellschaftkunde, Englisch und Naturwissenschaften), wurden im Hinblick auf die durch Faktor B6 beschriebene Urteilsdimension günstiger beurteilt als jene Fortbildungskurse, für die weniger Unterrichtsmaterial zur Verfügung stand. Lehrer mit Vorlaufklassenunterricht tendierten unabhängig vom Umfang des Angebots an Curriculumeinheiten zu einer positiveren Beurteilung der

Curricularen Veranstaltungen. Systematisch günstigere Erfolgsurteile als die übrigen Fortbildungsteilnehmer fällten die Vorlaufklassenlehrer jedoch dann, wenn sie Kurse mit umfangreicherem Angebot an Curriculumeinheiten besuchten. Offensichtlich hatte die Versorgung mit Unterrichtsmaterialien für diese Lehrerguppe größere Bedeutung als für Kollegen, die bis zur Aufnahme des integrierten Unterrichts noch eine längere Karenzzeit hatten.

3.6.3.4.3 Teilerfolg durch die Vermittlung von Informationen über Fachunterricht?

Im Abschnitt 3.6.3.2 ist anhand der Einzelanalysen der Erfolgsurteile eine Ambivalenz in der Feststellung sichtbar geworden, daß der wesentliche Effekt einer Curricularen Veranstaltung in der Vermittlung von Informationen über Fachunterricht an Mittelstufenzentren lag. Einerseits wurde mit dieser Angabe noch ein Erfolg bezeichnet, andererseits drückte sich darin aber auch schon die Enttäuschung darüber aus, daß es in dem Fachkurs bei diesem nur rezeptiven Effekt geblieben war. Der Faktor B3 beschreibt einen Zusammenhang, in dem der Feststellung dieses Teilerfolgs das Urteil der Effekt- und Bedeutungslosigkeit der Fortbildung gegenübergestellt wird (vgl. Tabelle 55).

Kennzeichnet man Lehrer, die an einem Pol der Verteilung von Faktorwerten liegen, so besagt dieser Faktor B3, daß die besuchte Curriculare Veranstaltung den Teilnehmer über generelle Probleme seines Fachunterrichts an Mittelstufenzentren unterrichtete. Diese Informationsvermittlung wurde als begrenzter Fortbildungserfolg angesehen. Man lernte hinzu; größere Handlungssicherheit erwarb man allerdings nicht. Daß es über diesen rezeptiven Effekt hinaus zu keiner nennenswerten Beteiligung an Curriculumentwicklung kam, dürfte auch damit zusammenhängen, daß diese Lehrer die vorgelegten Arbeitsmaterialien für eher wenig geeignet hielten und sich bei der Besprechung in gewisser Zeitnot sahen. Dadurch wurde offenbar eine vertiefte Beschäftigung mit den Vorlagen verhindert. Mit umgekehrtem Vorzeichen interpretiert, kennzeichnet der Faktor B3 einen Lehrer, der trotz geeigneter Arbeitsmaterialien und ausreichender Besprechungszeit nicht einmal eine Verbesserung seines fachlichen Wissens meinte feststellen zu können. Verunsicherung empfand er freilich auch nicht: Die Curriculare Veranstaltung war eher bedeutungslos.

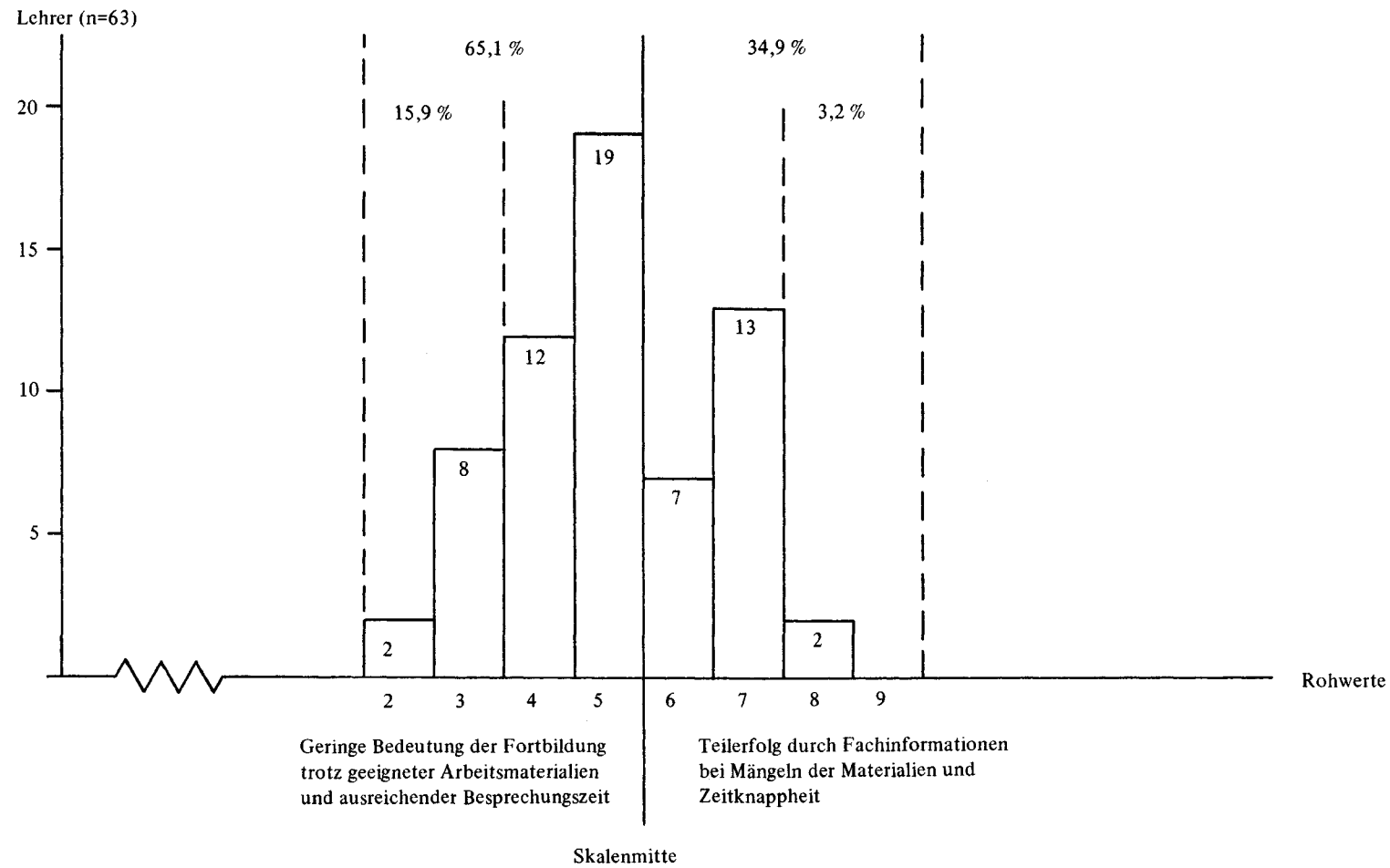
Das quantitative Gewicht der durch die Pole des Faktors B3 beschriebenen Extremgruppen soll wiederum anhand der Rohwertverteilung abgeschätzt werden. Es wurden für 63 Lehrer, deren Antworten vollständig vorlagen, Rohwerte berechnet. Die Korrelation zwischen Rohwerten und Faktorwerten ist mit $r_s = .89$ ausreichend.

Die Verteilung der Rohwerte zeigt, daß nur ein sehr kleiner Teil der erfaßten Teilnehmer, nämlich 3,2 Prozent, das Konzept des Faktors relativ gut in positiver Richtung repräsentieren ($Rw=8$ und 9),

Tabelle 55: Teilerfolg durch die Vermittlung von Fachinformationen versus geringe Bedeutung der Fortbildung (Faktor B3)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
138	.77	Ich bin über die generellen Probleme des Unterrichts meines Fachs/meiner Fächer in MSZ informiert worden. 0. Nein 1. Ja
139	-.43	Ich habe für die Arbeit am MSZ in der CV relativ wenig dazugelernt. 0. Nein 1. Ja
162	.35	Was hat das Fortbildungsprogramm Ihrer Meinung nach bezüglich der Handlungssicherheit für die zukünftige Tätigkeit an den MSZ bewirkt? 1. Größere Handlungssicherheit 2. Keine Änderung 3. Verunsicherung
142	.35	Die Materialien waren für die Arbeit in der CV: 1. Gut geeignet 2. Weniger geeignet 3. Nicht geeignet
144	.31	Die Zeit zur gründlichen Besprechung der Materialien in der CV: 1. Reichte mir aus 2. Reichte mir nicht aus

Schaubild 10: Teilerfolg durch die Vermittlung von Fachinformationen versus geringe Bedeutung der Fortbildung
(Rohwerteverteilung des Faktors B3)



während knapp 16 Prozent zu einem Urteil der relativen Bedeutungslosigkeit der Fortbildung gelangten (Rw=2 und 3). Die Gruppe derjenigen, die bei Mängeln der Arbeitsmaterialien und nicht ausreichender Besprechungszeit zumindest noch einen Teilerfolg der Curricularen Veranstaltungen feststellten, ist quantitativ zu vernachlässigen im Vergleich zur Gruppe jener Teilnehmer, die trotz geeigneter Materialien und ausreichender Besprechungszeit für ihren Fachunterricht nichts nennenswertes dazugelernt zu haben meinten.

3.6.3.5 Angebot an Arbeitsmaterialien und Qualifikation der Kursleiter

3.6.3.5.1 Umfang des Arbeitsmaterials: Widerspruch von Materialangebot und Arbeitszeit

Da die Mehrheit der Leiter der Curricularen Veranstaltungen vorher nur sporadisch oder noch gar nicht in der Lehrerfortbildung gearbeitet hatte und es sich überdies bei der Lehrervorbereitung für die Mittelstufenzentren in verschiedener Hinsicht um einen neuartigen Veranstaltungstypus handelte, war eine gewisse didaktische Unsicherheit naheliegend. Es war für die Veranstaltungsleiter schwierig abzuschätzen, welche Vorerfahrungen und Interessen die Teilnehmer teilten, mit welcher Arbeitskapazität man rechnen durfte und bis zu welchem Grade eine Vorstrukturierung für die selbständige Arbeit von Lehrern erforderlich war. Diese Unsicherheit hinsichtlich des Adressatenkreises äußerte sich unter anderem in einem umfangreichen und breit streuenden Materialangebot, das vielfältige Arbeitsmöglichkeiten eröffnen sollte. Zu diesen Arbeitsmaterialien gehörten fachwissenschaftliche Aufsätze, Arbeiten zur Fachdidaktik und Curriculumentwicklung, Erörterungen von Gesamtschulproblemen, Information über Organisation und Ausstattung der Mittelstufenzentren, Lehrpläne und Lehrplanentwürfe verschiedener Bundesländer sowie Unterrichtseinheiten oder Vorarbeiten dazu.

Das umfangreiche, nicht vorselegierte Materialangebot führte offensichtlich zu einer nahezu generellen Zeitbedrängnis sowohl während der häuslichen Vorbereitung als auch in den Seminarsitzungen. Nach den Befragungsergebnissen reichte für über die Hälfte der Kursteilnehmer die verfügbare Zeit für eine intensive häusliche Vorbereitungslektüre nicht aus (vgl. Tabelle 56).

Das Gefühl zeitlicher Bedrängnis verstärkte sich in den Veranstaltungen; so kamen über zwei Drittel der Lehrer zu dem Urteil, die Zeit habe für eine gründliche Besprechung der Arbeitsmaterialien nicht ausgereicht (vgl. Tabelle 57).

Tabelle 56: Zeitknappheit bei der häuslichen Lektüre der Arbeitsmaterialien

Vorbereitungszeit	f	f %	f % korr.
Ausreichend	25	33,8	37,3
Nicht ausreichend	42	56,8	62,7
Keine Antwort	7	9,5	—
Σ	74	100,0	100,0

Tabelle 57: Zeitknappheit bei der Besprechung der Arbeitsmaterialien

Besprechungszeit	f	f %	f % korr.
Ausreichend	16	21,6	23,9
Nicht ausreichend	51	68,9	76,1
Keine Antwort	7	9,5	—
Σ	74	100,0	100,0

Tabelle 58: Umfang des Materialangebots

Materialangebot	f	f %	f % korr.
Zu groß	8	10,8	11,4
Ausreichend	47	63,5	67,2
Zu gering	15	20,3	21,4
Keine Antwort	4	5,4	–
Σ	74	100,0	100,0

Angesichts dieser Befunde überrascht es zunächst, daß die Mehrheit der Kursteilnehmer den Umfang des Materialangebots als ausreichend oder gar zu gering ansah (88,6 Prozent) und nur ein kleiner Teil ihn für zu groß hielt (11,4 Prozent — vgl. Tabelle 58).

Während 76,1 Prozent der Teilnehmer die in den Veranstaltungen verfügbare Zeit für die Besprechung der vorgelegten Arbeitsmaterialien als nicht ausreichend erachteten, hielten nur 11,4 Prozent die Quantität des Angebots für zu groß. Eine Kreuztabellierung zeigt, daß nahezu drei Viertel (73 Prozent) derjenigen Lehrer, die von Zeitbedrängnis in der Seminararbeit sprachen, das Materialangebot gleichwohl als ausreichend oder zu gering bezeichneten.

Zugleich galten die Materialien für die Arbeit in den Curricularen Veranstaltungen wie Tabelle 59 zeigt, überwiegend als gut geeignet. Etwa 74 Prozent der Kursteilnehmer kamen zu der Ansicht, daß die zur Verfügung gestellten schriftlichen Unterlagen für die Arbeit in den Curricularen Veranstaltungen gut geeignet waren.

Die auffällige Diskrepanz zwischen den Verteilungen der Aussagen zu Umfang und Eignung des Arbeitsmaterials einerseits und zur Zeitknappheit bei der Besprechung im Seminar andererseits verlangt eine Erklärung. Aus den divergierenden Angaben ist zunächst zu entnehmen, daß das curriculare Arbeitsmaterial nicht unter bestimmten Auswahl Gesichtspunkten gelesen und beurteilt wurde, vielmehr wurde die als variabel angesehene Veranstaltungszeit bei vorausgesetzter Wichtigkeit des Arbeitsmaterials als zu kurz kritisiert; das heißt, alles vorgelegte Material wurde für wesentlich und im Grunde für unverzichtbar gehalten. Insofern stellt das Urteil über Umfang und Eignung der Arbeitsunterlagen zugleich eine Angabe über eine Relevanzschwelle dar, jenseits derer die Kursteilnehmer nicht mehr diskriminierten. Bei der Angebotsbreite und Heterogenität der Materialien — sie differierten qualitativ erheblich und waren auch für verschiedene Arbeitsziele sehr unterschiedlich geeignet — bedeutete dies, daß den Teilnehmern für die Vorbereitungslektüre Lesehilfen fehlten, dann aber auch, daß die Curricularen Veranstaltungen selbst nicht in ausreichendem Maße Akzente setzten und Auswahlkriterien vermittelten.

Tabelle 59: Eignung der Arbeitsmaterialien (CV)

Materialangebot	f	f %	f % korr.
Gut geeignet	48	64,9	73,8
Weniger geeignet	16	21,6	24,6
Nicht geeignet	1	1,4	1,5
Keine Antwort	9	12,2	–
Σ	74	100,0	100,0

Es ist zu vermuten, daß Umfang und Breite des Materialangebots zu einer gewissen Oberflächlichkeit der Behandlung einzelner Themen und Gegenstandsbereiche verleiteten. Eine solche Tendenz dürfte auch durch die Planungskonzeption der Lehrervorbereitung begünstigt worden sein, die einerseits vorsah, Lehrer konstruktiv an curricularer Rahmen- und Detailplanung mitarbeiten zu lassen (Senator für Schulwesen, 1972 c), und andererseits gleichzeitig den Unterricht für eine ganze Jahrgangsstufe materialmäßig vorbereiten wollte (Voigt, 1975, S. 553 f.). Die damit vorprogrammierte Überlastung wirkte sich am sichtbarsten darin aus, daß es kaum zu einer vertieften konstruktiven Arbeit an einzelnen Curriculum-einheiten kam (vgl. Abschnitt 3.6.2.2). Der erfolgsmindernde Effekt einer materialmäßigen Überlastung der Veranstaltungen tritt deutlich zutage, wenn man Einzelprüfungen des Zusammenhangs von Zeitbedrängnis und Erfolgsurteilen vornimmt. Diejenigen Teilnehmer, denen die Zeit für eine gründliche Besprechung der Arbeitsmaterialien nicht ausreichte — also 76,1 Prozent —, nennen signifikant weniger konstruktive Fortbildungseffekte ($\text{Chi}^2=5.21$; $\text{df}=1$; $p<0.05$), dagegen überdurchschnittlich häufig allgemeine Fachinformationen als wichtigstes Ergebnis der Curricularen Veranstaltungen ($\text{Chi}^2=4.77$; $\text{df}=1$; $p<0.05$). Zugleich unterscheidet sich diese Lehrergruppe von jenen Kollegen, die mit der verfügbaren Besprechungszeit zurechtkamen, in der Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt in negativer Hinsicht ($\text{Chi}^2=6.48$; $\text{df}=2$; $p<0.05$). Durch diese Befunde erhält das zunächst positiv beurteilte Materialangebot eine kritische Note.

3.6.3.5.2 Qualifikation der Kursleiter

Die Leitung der Curricularen Veranstaltungen lag überwiegend in Händen von Moderatoren, die als Hilfsreferenten dem Curriculum-Referat der Senatsverwaltung für Schulwesen zugewiesen waren und in dieser Funktion die curricularen Fachplanungen der Schulverwaltung betreuten. In den Unterrichtsfächern, für die noch keine Moderatoren eingestellt werden konnten, übernahmen Referenten des Pädagogischen Zentrums, die sich mit der Didaktik des jeweiligen Fachs befaßt hatten, die Kursleitung. Die Moderatoren waren überwiegend erfahrene Gesamtschullehrer, von denen man annahm, daß sie über gute Kenntnisse der in den Schulen verfügbaren Unterrichtsmaterialien und der sozialen Infrastruktur der Gesamtschulen verfügten. Ihre Ausbildung hatten die Moderatoren teils an Pädagogischen Hochschulen, teils an Universitäten absolviert. Bei der Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen wurden die Moderatoren und die Referenten des Pädagogischen Zentrums in der Regel von Gesamtschulkollegen oder Lehrern traditioneller Schulformen unterstützt.

In der Erhebung B wurden indirekt Urteile über die Qualifikation der Kursleiter erfragt, indem Angaben über notwendige Kompetenzergänzungen erbeten wurden. Es waren fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben und ein offen formuliertes Item forderte zu ergänzenden Bemerkungen auf. Von der Möglichkeit zur Ergänzung wurde kaum Gebrauch gemacht. Insgesamt hielten 62 von 74 Fortbildungsteilnehmern, also 83,3 Prozent, eine breitere oder bessere Qualifikation der Kursleiter für notwendig. Nur 12 Lehrer (16,2 Prozent) sahen keine Kompetenzdefizite. Die Fortbildungsteilnehmer registrierten damit in den Curricularen Veranstaltungen häufiger als im außercurricularen Bereich Kompetenzlücken der Kursleiter (vgl. Abschnitt 3.6.4.4). Tabelle 60 weist die gewünschten Kompetenzergänzungen im einzelnen aus.

Tabelle 60: Notwendige Kompetenzergänzungen für die Leitung der Curricularen Veranstaltungen

Kompetenz	Ergänzung notwendig	
	f	f % (n = 74)
Erfahrung mit Curriculumentwicklung	31	42,0
Gruppendynamische Fähigkeiten	24	32,4
Fachwissenschaftliche Kenntnisse	21	28,4
Verwaltungskennntnisse	19	25,7
Gesamtschulerfahrung	11	14,7

Aus der Tabelle geht hervor, daß bei den Leitern der Curricularen Veranstaltungen am häufigsten ausreichende Erfahrungen mit Curriculumentwicklung vermißt wurden. 42 Prozent der Teilnehmer wünschten in dieser Hinsicht eine Unterstützung der Kursleiter. Dieser hohe Anteil kritischer Stimmen ist sicherlich nicht nur mit einer besonderen Sensibilität der Teilnehmer für Erfahrungsdefizite dieser Art (mit der man angesichts der Programmatik der Lehrervorbereitung in gewissem Maß rechnen konnte) zu erklären, sondern dürfte darüber hinaus auf einen tatsächlichen Kompetenzmangel hinweisen, der auch bei der überwiegend negativen Beurteilung der konstruktiven Ergebnisse der Lehrerfortbildung ins Gewicht fiel.

In fachwissenschaftlicher Hinsicht wünschten sich 28,4 Prozent der Teilnehmer eine Kompetenzergänzung der Kursleitung. Anhand der Daten lassen sich zwar Differenzen zwischen einzelnen Kursen aufzeigen, die jedoch nicht strukturell zu erklären sind. Die Urteile variieren weder systematisch mit der akademischen Ausbildung der Kursleiter (PH-Ausbildung versus Universitätsausbildung) noch mit der Schulformzugehörigkeit der Fortbildungsteilnehmer und damit indirekt mit deren Ausbildung.

Daß die Berücksichtigung unterschiedlicher Erwartungen und Wünsche der Teilnehmer Schwierigkeiten bereitete und zu Kompromissen zwang, mit denen die Kursleiter immer einen Teil der Kursbesucher enttäuschen mußten, war eher selbstverständlich. Insofern überrascht auch nicht der relative hohe Anteil derjenigen Lehrer, die mit den gruppenspezifischen Fähigkeiten der Kursleiter unzufrieden waren (32,4 Prozent). Für die Annahme, daß es sich hier um ein generelles und wohl unvermeidliches Problem handelt, spricht auch, daß sich die Unzufriedenen gleichmäßig über die Kurse verteilten. Auch in den Veranstaltungen, in denen die unter der Perspektive einer Fächerintegration stehende Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Disziplinen — etwa die Zusammenarbeit von Deutsch- und Kunstlehrern oder im neuen Fach Gesellschaftskunde die Zusammenarbeit von Geschichts-, Erdkunde- und Sozialkundelehrern — zu Kooperationsproblemen und manifesten Konflikten geführt hatte, wurden gruppenspezifische Fähigkeiten der Kursleitung nicht in höherem Maße vermißt. Dieser Befund läßt darauf schließen, daß die Teilnehmer strukturell angelegte Kooperationsbarrieren nicht in Qualifikationsmängeln der Kursleitung umdeuteten.

Um abzuschätzen, inwieweit die Qualifikationsbeurteilung der Kursleiter in die Urteile über den Erfolg der Curricularen Veranstaltungen beziehungsweise der Lehrervorbereitung insgesamt einging, wurden die Korrelationen zwischen Kompetenzeinschätzung und Erfolgsurteilen berechnet. Die Matrix nicht-parametrischer Korrelationen (r_s) in Tabelle 61 weist die Zusammenhänge aus.

Die Tabelle zeigt, daß die Beurteilung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Kursleiter und ihre Erfahrung mit Curriculumentwicklung — also die Einschätzung unmittelbar sachbezogener Kompetenzen — die Bewertung sowohl der besuchten Curricularen Veranstaltungen als auch der Lehrervorbereitung insgesamt in gewissem Umfang zu beeinflussen scheint. Für Gesamtschulerfahrung ist ein Zusammenhang nur mit dem Erfolgsurteil über die besuchte Curriculare Veranstaltung nachzuweisen. Die Beurteilung gruppenspezifischer Fähigkeiten beziehungsweise von Verwaltungskennnissen korreliert mit den Erfolgsurteilen nicht.

Daß die Beurteilung der für eine curriculare Fortbildung unmittelbar sachbezogenen Kompetenzen mit den Erfolgsurteilen kovariert, war zu erwarten. Vor dem Hintergrund von Befunden der teilnehmenden

Tabelle 61: Kompetenzdefizite der Kursleiter und Erfolgsurteile

Kompetenzdefizite	Beurteilung der besuchten CV (projektives Kollegenurteil) (nützlich/wenig nützlich)	der Lehrervorbereitung insgesamt (sehr gut...sehr schlecht)
Fachwissenschaftliche Kenntnisse	.32	.23
Erfahrung mit Curriculumentwicklung	.29	.37
Gesamtschulerfahrung	.24	.0
Gruppendynamische Fähigkeiten	.0	.0
Verwaltungskennnisse	.0	.0

Beobachtung bedarf dagegen die fehlende Korrelation zwischen Einschätzung von Verwaltungskennnissen der Kursleiter und Erfolgsurteilen einer Erklärung. Ein wichtiges Element der Beobachtungsstudie besteht in dem Versuch, die Bedeutung von Vermittlungsagenturen zwischen Schulverwaltung und Schule für eine gelingende Partizipation von Lehrern an curricularen Entscheidungen theoretisch und empirisch zu begründen. Die Kursbeobachtungen hatten gezeigt, daß gute Kenntnisse der Kursleiter über Planungen und Entscheidungen der Schulverwaltung und eine vorsichtige Vermittlung zwischen administrativer Rahmenplanung und der breiten Palette von Teilnehmerwünschen und -erwartungen wichtige Determinanten einer konstruktiven Entwicklungstätigkeit waren, insofern dadurch Handlungsspielräume der Fortbildungsteilnehmer definiert und Verhaltensunsicherheiten verringert wurden. Dabei differierten die Vermittlungsleistungen zwischen den einzelnen Veranstaltungen erheblich (vgl. Baumert, Raschert u.a., 1978). Die Befragungsdaten reflektieren zwar die deutlichste Differenz, wenn sich zeigen läßt, daß der Arbeitslehrekurs hinsichtlich der Verwaltungskennnisse der Leitung positiver beurteilt wurde als die übrigen Veranstaltungen ($\text{Chi}^2=3.77$; $\text{df}=1$; $p=0.052$), geben jedoch die Handlungsrelevanz dieses Kompetenzkomplexes keineswegs angemessen wieder. Der Anteil derjenigen Teilnehmer, die überhaupt Kenntnismängel in dieser Hinsicht feststellten, ist mit 25,7 Prozent immer noch relativ gering, und die Feststellung selbst hat für das Erfolgsurteil keine nachweisbare Bedeutung. Hält man an der Validität der Ergebnisse der Beobachtungsstudie fest, so sind die Befragungsdaten als Hinweis auf ein überhaupt mangelndes Problembewußtsein — ähnlich wie es im bereits veröffentlichten Forschungsbericht herausgearbeitet wurde — zu interpretieren.

Diese Deutung läßt sich jedoch nicht nur durch Beobachtungsdaten, sondern infolge eines glücklichen Umstandes auch im Rahmen der Lehrerbefragung anhand einer „Quasi-Experimentalgruppe“ stützen. Die Außercurriculare Veranstaltung II (Beratungs- und Tutorensystem an Mittelstufenzentren) wurde von einem Oberschulrat der Senatsverwaltung geleitet, der maßgeblich mit der Planung und Koordination der gesamten Lehrervorbereitung beauftragt war. In dieser Veranstaltung wurden die einschlägigen Planungen und Entscheidungen der Schulverwaltung dargelegt, über den Arbeitsstand der mit dem Thema befaßten Kommissionen von Verwaltungs- und Schulleuten berichtet und klare Parameter der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Fortbildungsteilnehmer bezeichnet. Durch die Informationen des Kursleiters wurden Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Verwaltung und zwischen Verwaltung und Schule zumindest in Ansätzen transparent, zugleich wurde die Wichtigkeit der Kenntnis dieser Vorgänge deutlich. Die Besucher dieser Außercurricularen Veranstaltung nun vermißten in den Curricularen Veranstaltungen in signifikant höherem Maße ausreichende Verwaltungskennnisse der Kursleiter ($\text{Chi}^2=5.09$; $\text{df}=1$; $p<0.05$). Offenbar hatte der Besuch der Außercurricularen Veranstaltung II ein Problembewußtsein und einen Erfahrungshintergrund vermittelt, vor dem die Defizite der Curricularen Veranstaltungen deutlicher wurden.

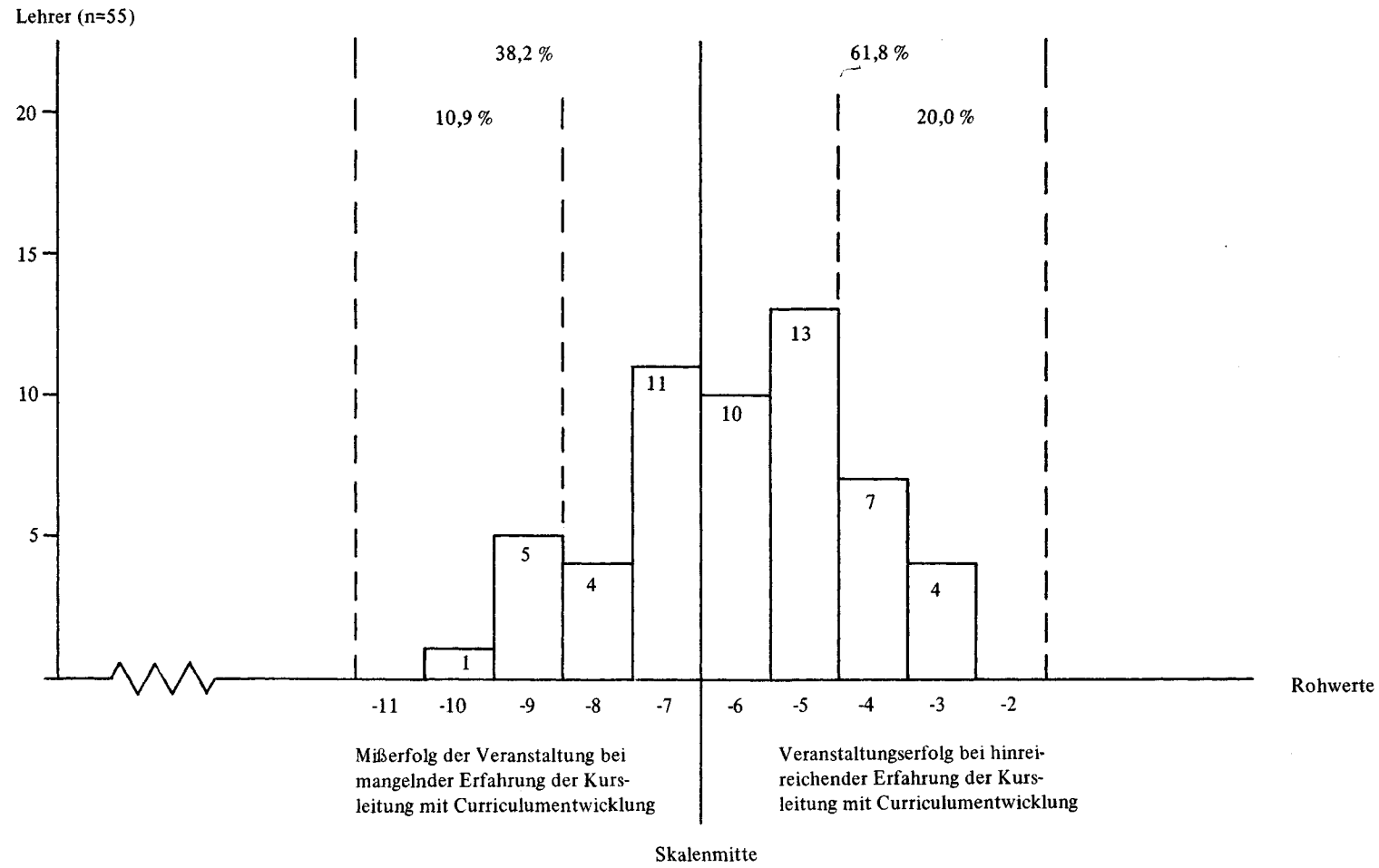
3.6.3.5.3 Faktorieller Zusammenhang zwischen Qualifikation der Kursleitung und Fortbildungserfolg

Den im vorangegangenen Abschnitt erörterten Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Qualifikation der Kursleitung und dem Urteil über den Fortbildungserfolg bildet auch die Faktorenanalyse des Fragebogens B in einem zentralen Aspekt ab. Der Faktor B5, der 8 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklärt, setzt die Erfahrung der Kursleiter mit Curriculumentwicklung und ihre gruppenspezifischen Fähigkeiten zu den Teilnehmerurteilen über die Curricularen Veranstaltungen und über die Lehrervorbereitung insgesamt in Beziehung. Der Faktor B5 korreliert mit den Faktoren B1 („Fortbildungserfolg durch Curriculumkonstruktion“) und B3 („Teilerfolg durch die Vermittlung von Fachinformationen“) mit $r=-.24$ beziehungsweise $r=.20$.

Bei ausreichenden Erfahrungen der Kursleitung mit Curriculumentwicklung und einer — wohl auch deshalb — geschickten Berücksichtigung der Arbeitsmaterialien fielen die Urteile der Teilnehmer über die Fortbildung eher günstig aus, auch wenn man sich bessere soziale Vermittlungsfähigkeiten der Moderatoren gewünscht hätte. Das mutmaßliche Kollegenurteil war positiv — man war der Ansicht, daß die Teilnehmer mehrheitlich die besuchte Curriculare Veranstaltung als hilfreich für die künftige Arbeit am Mittelstufenzentrum betrachteten — und dementsprechend wurde der Erfolg des Fortbildungsprogramms insgesamt als eher gut bezeichnet. In entgegengesetzter Richtung interpretiert, besagt dieser Faktor, daß mangelnde Erfahrungen des Kursleiters mit Curriculumentwicklung und eine unzureichende Behandlung der Arbeitsmaterialien im Zusammenhang mit eher ungünstigen Gesamturteilen stehen. Der sachlich/technische Qualifikationsmangel der Kursleiter wird auch durch ein geschicktes soziales Arrangement nicht ausgeglichen.

Um die quantitative Bedeutung des durch Faktor B5 beschriebenen Urteilszusammenhangs abzuschät-

88 Schaubild 11: Erfahrung der Kursleitung mit Curriculumentwicklung und Beurteilung des Fortbildungserfolgs (Rohwerteverteilung des Faktors B5)



Bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen einzelnen Fortbildungseffekten und abschließendem Gesamturteil zeigte sich, daß die Lehrer, die den Erfolg der Vorbereitung in der Arbeit mit curricularen Materialien sahen, die jeweils besuchte Curriculare Veranstaltung eher als nützlich und hilfreich für die zukünftige Arbeit betrachteten als jene Teilnehmer, für die sich das wesentliche Ergebnis des besuchten Kurses auf die Vermittlung von allgemeinen Informationen über Fachunterricht beschränkte. Allerdings unterscheidet sich die Lehrergruppe, die nur von allgemeinen Fachinformationen profitiert zu haben meinte, in ihrem Gesamturteil noch signifikant in positiver Richtung von den enttäuschten Teilnehmern, die überhaupt keinen nennenswerten Fortbildungseffekt registrierten. Das Muster der Zusammenhänge von Einzeleffekten und Gesamturteil wies insgesamt darauf hin, daß sich die Teilnehmer in ihrem Erfolgsurteil im wesentlichen an den Ansprüchen des offiziellen Fortbildungsprogramms und den dadurch bestimmten Eingangserwartungen orientiert haben dürften. Jedoch ist anzunehmen, daß sich im Verlauf der Curricularen Veranstaltungen eine Korrektur des Anspruchsniveaus vollzog, insofern die Dissemination konkreter Unterrichtsmaterialien ähnlich positiv wie konstruktive Fortbildungseffekte wahrgenommen wurde.

Durch die Faktorenanalyse des Fragebogens B wurden die Entwicklung und Revision von Unterrichtseinheiten, die Beurteilung und Auswahl von Curriculummaterialien sowie die fachwissenschaftliche Informationsvermittlung als drei zentrale und nur schwach korrelierende Urteilsdimensionen bestimmt. Die diesen Fortbildungseffekten zugrundeliegenden Arbeitsprozesse determinierten in gewissem Grade den Erfolg der Curricularen Veranstaltungen. Gleichwohl ging aus der Analyse der Rohwerteverteilungen der Faktoren hervor, daß einerseits Erfolge der Curricularen Veranstaltungen, die im Bereich von Konstruktion und Auswahl von Curriculummaterialien lagen, keineswegs so überzeugend und bedeutsam waren, daß sie das Fortbildungsergebnis in eindeutig positiver Richtung bestimmten, und andererseits die Seminare eine Reihe weiterer Funktionen erfüllten, die Mißerfolge in der unmittelbaren curricularen Arbeit in gewissem Umfang kompensieren konnten. Die Feststellung, man sei durch die Curricularen Veranstaltungen vor allem über generelle Probleme des Fachunterrichts an Mittelstufenzentren informiert worden, stellt eine kritische Urteilsschwelle zwischen Erfolg und Mißerfolg dar: Die Teilnehmer hatten zwar durch die Vermittlung von Fachinformationen von der Fortbildung profitiert, aber zugleich wurden wichtige Ansprüche des Programms und darauf bezogene Erwartungen nicht erfüllt.

Bei der Analyse der Durchführungsbedingungen wurden zunächst Kursgruppen verglichen, die sich hinsichtlich der Offenheit von curricularen Entscheidungssituationen unterschieden. Während die Teilnehmer der einen Veranstaltungsgruppe infolge des Entwicklungsstandes der Fachdidaktik und der Unklarheit administrativer Vorgaben mit erheblichen Kontingenzproblemen konfrontiert waren, verfügten die Teilnehmer der zweiten Kursgruppe in relativ heilen Fachtraditionen oder klar strukturierten Rahmenvorgaben der Verwaltung über Entscheidungsparameter, durch die Gestaltungs- und Auswahlspielräume begrenzt wurden. Die Resultate des Vergleichs bestätigten im wesentlichen Ergebnisse der Beobachtungsstudie, da deutlich wurde, daß Veranstaltungen mit reduzierter Kontingenzproblematik in der Tendenz eher zu konstruktiven Ergebnissen gelangten und insgesamt als nützlicher angesehen wurden.

Die vorgelegten Arbeitsmaterialien für die Curricularen Veranstaltungen wurden von den Teilnehmern sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der Eignung überwiegend günstig beurteilt. Gleichwohl berichtete die Mehrzahl der Lehrer über Zeitknappheit bei der Vorbereitungslektüre und bei der Besprechung der Materialien im Seminar, so daß ein intensives Studium der Unterlagen kaum möglich war. Die Diskrepanz zwischen dem Urteil über Umfang und Eignung der Arbeitsunterlagen und der Feststellung genereller Zeitbedrängnis zeigte zum einen, daß den Teilnehmern für die Vorbereitungslektüre Lesehilfen fehlten, zum anderen, daß die Curricularen Veranstaltungen selbst weder in ausreichendem Maße Akzente setzten noch Auswahlkriterien vermittelten. Die subjektiv empfundene Zeitbedrängnis wirkte sich im Gesamturteil erfolgsmindernd aus.

Aus einer Prüfung der Zusammenhänge zwischen Qualifikation der Kursleitung und Veranstaltungserfolg ging hervor, daß die unmittelbar sachbezogenen Kompetenzen der Leiter — also fachwissenschaftliche Kenntnisse, Erfahrungen mit Curriculumentwicklung, dann auch Gesamtschulerfahrung — als Erfolgsdeterminanten anzusehen waren. Demgegenüber blieb das Geschick im sozialen Arrangement unbedeutend. Bei positiven Gesamturteilen wurden auch die materialmäßigen und personellen Durchführungsbedingungen überwiegend günstig beurteilt; für negative Gesamturteile war jedoch andererseits eine Kumulation von Defiziten in den Durchführungsbedingungen nicht erforderlich.

3.6.4 Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen

3.6.4.1 Konzeption der Außercurricularen Veranstaltungen und Fragestellungen der Erhebung

Neben den fachgebundenen Curricularen Veranstaltungen wurden in der Lehrervorbereitung auch sogenannte Außercurriculare Veranstaltungen (ACV) angeboten. Diese Veranstaltungen waren Alternativangebote, unter denen die Fortbildungsteilnehmer jeweils einen Kurs auszuwählen hatten. Die Kurse bezogen sich auf folgende fünf Themenbereiche: ACV I: Sozio-psychische Probleme der Sekundarstufe I; ACV II: Tutoren- und Beratungssystem in Gesamtschulen; ACV III: Leistungsmessung in einer differenzierten Mittelstufe; ACV IV: Medieneinsatz und Bibliothekswesen in Mittelstufenzentren; ACV V: Freizeitbereich in Bildungszentren.

Mit der Zweiteilung des Gesamtprogramms in einen curricularen und einen außercurricularen Teil setzte sich die Lehrervorbereitung deutlich von traditioneller Fortbildung ab. Insbesondere wurden mit den Außercurricularen Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung bis dahin wenig beachtete Problembereiche explizit in einer Weiterbildung behandelt.

Das Programm der Außercurricularen Veranstaltungen, das an mehreren Stellen relativ ausführlich dargestellt ist (Seiring und Franke, 1974; Seiring, 1974 a und b; Knief, 1974; ferner Gaude, 1974 und Sommerlatte, 1974), war zunächst darauf abgestellt, den Fortbildungsteilnehmern eine allgemeine Einführung in den jeweiligen Problembereich unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen der Mittelstufenzentren zu geben. Dabei sollte soweit wie möglich an die bisherigen Berufserfahrungen der Bewerber angeknüpft werden. Darüber hinaus strebten die Veranstaltungen aber auch an, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrern zu leisten. In diesem Zusammenhang sollten für bestimmte Bereiche Spezialwissen und spezielle technische Fertigkeiten, etwa verhaltenstherapeutische Techniken oder Fertigkeiten in der Testkonstruktion, vermittelt werden. Langfristig wurde dabei an eine Ausdifferenzierung der Lehrerrolle in den Funktionsbereichen von Curriculum und Unterricht einerseits und von Beratung und Erziehung andererseits gedacht (Testspezialist, Mediendidaktiker, Beratungslehrer oder Freizeitorganisator). Diese Vorstellung beruhte auf einer relativ optimistischen Einschätzung der Möglichkeiten, die Lehrerrolle funktional zu differenzieren. Dabei ging man einmal von der Annahme aus, daß Mediendidaktik und Leistungsmessung ohne Schaden für die Sache von den spezifischen Wissenssystemen der einzelnen Fächer abgelöst werden könnten, und zum anderen wurde vermutlich die Frage, inwieweit die wesentlichen Merkmale des pädagogischen Verhältnisses oder allgemeiner: der sozialisatorischen Interaktion als „quasi-therapeutische Beziehung“ einer Spezialisierung des Lehrers strukturelle Grenzen setzen, weitgehend außer acht gelassen.

Die Außercurricularen Veranstaltungen waren insgesamt in die Beobachtungsstudie einbezogen. Die teilnehmende Beobachtung erbrachte unter anderem folgende Resultate:

- Die in allen Kursen vermittelte allgemeine Einführung in den jeweiligen Problembereich verdeutlichte nachdrücklich die Bedeutung, welche die Themenbereiche für *alle* an Gesamtschulen arbeitenden Lehrer besitzen. Die generelle Wichtigkeit der behandelten Themen stand von vornherein in einem gewissen Widerspruch zur Organisation des außercurricularen Bereichs, in dem die Veranstaltungen als Fortbildungsalternativen angeboten wurden. Dieser Widerspruch wurde besonders in den Außercurricularen Veranstaltungen II und V deutlich, wo die Schulverwaltung Organisationsmodelle für das Tutorensystem und den Freizeitbereich an Mittelstufenzentren vorstellte, die auf der Beteiligung und Verantwortung *aller* Lehrer beruhten. Folgerichtig wurden in diesen Veranstaltungen auch die Erziehungsfunktion des Lehrers neben seinen Aufgaben als Vermittler von Fachwissen betont. Mit dieser inhaltlichen Ausrichtung der Kurse ließ sich das Vorhaben, Lehrer für Spezialfunktionen auszubilden, kaum vereinbaren.
- Dort, wo versucht wurde, über die Vermittlung von allgemeinen Informationen hinaus in einzelnen Spezialgebieten technische Fertigkeiten zu schulen und komplexe Verhaltensstrategien zu entwickeln (vor allem ACV I), ergaben sich schwerwiegende Zeitprobleme.
- Der Verlauf der Außercurricularen Veranstaltungen für Leistungsmessung und Medieneinsatz wies auf die Notwendigkeit hin, die Behandlung dieser Themen an die Didaktik und Unterrichtsplanung einzelner Unterrichtsfächer rückzubinden. Die notwendige curriculare Verschränkung wurde insbesondere in der Veranstaltung für Leistungsmessung deutlich, während im Kurs für Medieneinsatz zumindest die Einführung in die Benutzung technischer Apparaturen fachunabhängig erfolgen konnte.

Unter Berücksichtigung der Kursbeobachtungen wurden bei der nach Abschluß der Veranstaltungen durchgeführten zweiten Lehrerbefragung folgende Fragestellungen für den außercurricularen Bereich gewählt:

- Beurteilung des Erfolgs der Außercurricularen Veranstaltungen und die Bedeutung dieses Urteils für die Einschätzung des Fortbildungsprogramms insgesamt;
- Verhältnis von allgemeiner Informationsvermittlung und der Vermittlung von speziellen technischen Fertigkeiten;
- Materialangebot und Qualifikation der Kursleitung als Urteilsdeterminanten;
- Beurteilungsdifferenzen zwischen den auf curriculare Fragen bezogenen Veranstaltungen zur Leistungsmessung und zum Medieneinsatz einerseits und den im engeren Sinne Außercurricularen Veranstaltungen andererseits.

3.6.4.2 Beurteilung des Kurserfolgs

Im Fragebogen B wurden mit drei Fragen Urteile über die Außercurricularen Veranstaltungen erbeten. Diese Fragen richteten sich auf die Vermittlung von allgemeinen Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgaben an den Mittelstufenzentren, auf die Vermittlung von technischen Fertigkeiten zur Bewältigung besonderer Aufgaben und auf das mutmaßliche Gesamturteil der Kollegen, die denselben Kurs wie der Befragte besucht hatten. Die folgenden Tabellen weisen die Häufigkeitsverteilungen der Antworten aus.

Aus Tabelle 63 ist zu entnehmen, daß die Außercurricularen Veranstaltungen nach dem Urteil der Teilnehmer bei der Vermittlung allgemeiner fachübergreifender Informationen deutlich erfolgreicher waren als bei der Vermittlung spezieller technischer Fertigkeiten. Während 13 Kursteilnehmer (17,8 Prozent) viele allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme an Gesamtschulen erhielten, kamen hinsichtlich der Vermittlung technischer Fertigkeiten nur zwei Lehrer (2,7 Prozent) zu diesem Urteil. Bei gleich besetzter mittlerer Urteilskategorie treten entsprechende Unterschiede im negativen Urteil auf. Während 21 Lehrer (28,8 Prozent) keine nennenswerten fachübergreifenden Informationen durch den Kursbesuch erhielten, steigt bei der Beurteilung der Vermittlung von technischen Fertigkeiten der Anteil der unzufriedenen Teilnehmer auf 31 (42,5 Prozent).

Diese Daten scheinen die Befunde der Beobachtungsstudie zu bestätigen, aus denen hervorging, daß sich im Rahmen der Lehrervorbereitung der Anspruch, Spezialisten auszubilden, kaum einlösen ließ. Eine weitere Stützung läßt sich in der Gegenüberstellung von ACV I (Sozio-psychische Probleme der Sekundarstufe I) und ACV II (Tutoren- und Beratungssystem in Gesamtschulen) finden. Das Programm der ACV II beschränkte sich im wesentlichen auf eine Einführung in den entsprechenden Themenkreis und eine vorsichtige Sensibilisierung für unterschiedliche Beratungstechniken. Ein Beratungstraining wurde nicht durchgeführt. Dagegen strebten die Kursleiter der ACV I explizit die Vermittlung und Erarbeitung rationaler Handlungs- und Verhaltensstrategien und konkreter Lösungsmuster für definierte Probleme an (vgl. Knief, 1974). Im Kursverlauf erwiesen sich diese über die Ansprüche der ACV II hinausgehenden Zielsetzungen als nicht einlösbar. Diese Diskrepanz scheint im Lehrerurteil reflektiert zu werden. Während sich der Kurs über Beratungs- und Tutorensystem nach dem Urteil der Teilnehmer

Tabelle 63: Vermittlung von allgemeinen Informationen und technischen Fertigkeiten durch die Außercurricularen Veranstaltungen

Beurteilung	Vermittlung von allgemeinen Informationen		technischen Fertigkeiten	
	f	f % korr.	f	f % korr.
Viele	13	17,8	2	2,7
Einige	39	53,4	40	54,8
Praktisch keine	21	28,8	31	42,5
Keine Antwort	1	—	1	—
Σ	74	100,0	74	100,0

Tabelle 64: Gesamtbeurteilung der Außercurricularen und Curricularen Veranstaltungen
(projektives Kollegenurteil)

Gesamturteil	ACV		CV	
	f	f % korr.	f	f % korr.
Hilfreich für die Arbeit am MSZ	32	47,1	37	54,4
Von geringem Nutzen für die Arbeit am MSZ	36	52,9	31	45,6
Keine Antwort	6	–	6	–
Σ	74	100,0	74	100,0

sowohl hinsichtlich der Vermittlung von allgemeinen fachübergreifenden Informationen als auch von technischen Fertigkeiten von allen anderen Außercurricularen Veranstaltungen positiv unterscheidet ($\text{Chi}^2 = 8,88$; $\text{df} = 2$; $p < 0,05$ beziehungsweise $\text{Chi}^2 = 10,45$; $\text{df} = 2$; $p < 0,01$), wurde die Veranstaltung über sozio-psychische Probleme im Vergleich zu den übrigen Außercurricularen Veranstaltungen gerade im Hinblick auf die Vermittlung spezieller Fertigkeiten tendenziell schlechter beurteilt ($\text{Chi}^2 = 5,73$; $\text{df} = 3$; $p < 0,057$). Dort, wo die ACV I bescheidenere Zielsetzungen verfolgte, bot sie sehr gute Einführungen in die jeweiligen Problembereiche. Offenbar wurde das anspruchsvolle, aber nicht erfolgreiche Bemühen der Kursleitung von den Teilnehmern nicht honoriert.

Tabelle 64 stellt die Gesamturteile über die Außercurricularen Veranstaltungen denen über die Curricularen Veranstaltungen gegenüber.

Aus der Tabelle 64 ist zu ersehen, daß der Erfolg der außercurricularen Programmteile ähnlich wie bei den Curricularen Veranstaltungen umstritten war. 32 Lehrer (47,1 Prozent) meinten, daß die Kollegen die besuchte Außercurriculare Veranstaltung für die zukünftige Arbeit für hilfreich erachteten, während 36 Teilnehmer (52,9 Prozent) von einem negativen Kollegenurteil ausgingen. Diese aggregierten Daten verbergen jedoch große Urteilsdifferenzen zwischen einzelnen Außercurricularen Veranstaltungen, ebenso Unterschiede zwischen Veranstaltungsgruppen (siehe unten Abschnitt 3.6.4.6). Die Beurteilungen der einzelnen Veranstaltungen differierten im außercurricularen Bereich stärker als im curricularen, wo sich im wesentlichen nur die Curriculare Veranstaltung für das Fach Englisch in der Lehrerbeurteilung positiv von den übrigen Kursen abhob. Im außercurricularen Bereich lassen sich diese Differenzen durch die Gegenüberstellung der ACV II (Beratungs- und Tutorensystem) und der ACV IV (Medieneinsatz) illustrieren. Beide Veranstaltungen unterschieden sich hinsichtlich des Erfolgsurteils signifikant von den übrigen Außercurricularen Veranstaltungen (vgl. Tabelle 65).

Tabelle 65: Gesamtbeurteilung der Außercurricularen Veranstaltung II und der Außercurricularen Veranstaltung IV

Gesamturteil	ACV II		ACV IV	
	f	f %	f	f %
Hilfreich für die Arbeit am MSZ	13	86,7	6	(26,1)
Von geringem Nutzen für die Arbeit am MSZ	2	13,3	17	(73,9)
Σ	15	100,0	23	100,0

3.6.4.3 Angebot an Arbeitsmaterial

Im Fragebogen B befanden sich zwei Items, die sich auf die Beurteilung des in den Außercurricularen Veranstaltungen zugrunde gelegten Arbeitsmaterials bezogen. Mit diesen Items wurde einmal nach der Eignung der Materialien für die Erarbeitung der jeweiligen Problemstellung und zum anderen nach der Angemessenheit ihres Anspruchsniveaus gefragt. Die Tabellen 66 und 67 zeigen die Häufigkeitsverteilung der Antworten. Zum Vergleich wurden die Verteilungen der entsprechenden Items für die Curricularen Veranstaltungen hinzugefügt.

Die beiden Tabellen lassen erkennen, daß etwa die Hälfte der Kursteilnehmer die vorgelegten Arbeitsmaterialien für die Bearbeitung der jeweiligen Problemstellung für geeignet hielt und daß das Anspruchsniveau der Unterlagen für die Mehrzahl der Lehrer (knapp 80 Prozent) richtig gewählt war. Nur wenige Teilnehmer hielten die Materialien für ungeeignet oder fühlten sich damit überfordert (6,9 Prozent beziehungsweise 5,6 Prozent)¹⁶.

Vergleicht man die Außercurricularen mit den Curricularen Veranstaltungen hinsichtlich der Eignung des vorgelegten Arbeitsmaterials, so fällt die Beurteilung der curricularen Arbeitsunterlagen insgesamt günstiger aus. Dies mag damit zusammenhängen, daß die außercurricularen Arbeitsbereiche diffuser und schwieriger zu strukturieren sind als Themenbereich der stärker systematisierten Unterrichtsfächer. Entsprechend schwieriger war auch die sachadäquate und den Voraussetzungen der Kursteilnehmer angemessene Auswahl von Arbeitsmaterialien. Dennoch dürfte eine die Teilnehmer einigermaßen zufriedenstellende Materialauswahl in allen Kursen gelungen sein.

Differenzen in der Beurteilung der Arbeitsmaterialien für die einzelnen Veranstaltungen lassen sich nicht feststellen. Ebenso scheint das relativ breite Angebot an Arbeitsmaterialien gut die unterschiedlichen

Tabelle 66: Eignung der Arbeitsmaterialien (ACV und CV)

Eignung	ACV		CV	
	f	f % korr.	f	f % korr.
Gut geeignet	38	52,8	48	73,8
Weniger geeignet	29	40,3	16	24,6
Nicht geeignet	5	6,9	1	1,5
Keine Antwort	2	–	9	–
Σ	74	100,0	74	100,0

Tabelle 67: Anspruch der Arbeitsmaterialien an Vorkenntnisse (ACV und CV)

Anspruch	ACV		CV	
	f	f % korr.	f	f % korr.
Zu hoch	4	5,6	2	3,0
In etwa richtig	56	77,8	56	83,6
Zu niedrig	12	16,7	9	13,4
Keine Antwort	2	–	7	–
Σ	74	100,0	74	100,0

Tabelle 68: Korrelationen (r_s) zwischen Eignung des Arbeitsmaterials und Erfolgsurteilen über die Außercurricularen Veranstaltungen

	Vermittlung von allgemeinen fachübergreifenden Informationen (viele...keine)	Vermittlung von technischen Fertigkeiten (viele...keine)	Gesamturteil über ACV (positiv/negativ)
Eignung des Materials für die Erarbeitung der jeweiligen Problemstellung (gut geeignet...ungeeignet)	.31	.41	.54

Voraussetzungen von Lehrern verschiedener Schulformen berücksichtigt zu haben. Lehrer traditioneller Schulformen unterscheiden sich in der Beurteilung der Materialien nicht. Nur die Gesamtschullehrer tendierten zu einem zurückhaltenden Urteil auf die Frage, ob die Unterlagen für sie persönlich zur Erarbeitung der jeweiligen Problemstellung geeignet waren.

Die Sachangemessenheit der Arbeitsmaterialien steht in Zusammenhang mit der Beurteilung des jeweiligen Kurserfolgs. Die Korrelationsmatrix (vgl. Tabelle 68) weist den Zusammenhang von Materialeignung und Erfolgsurteil aus.

3.6.4.4 Qualifikation der Kursleitung

Die Außercurricularen Veranstaltungen wurden mit Ausnahme der ACV III (Leistungsmessung) jeweils von einem Leitungsteam betreut. Dabei wurde versucht, nach Möglichkeit theoretisches Wissen und praktische Erfahrung angemessen zu repräsentieren. In den Außercurricularen Veranstaltungen I, II und V gelang dies auch weitgehend. Dagegen mußte die ACV III von einem Psychologen allein geleitet werden, und in der ACV IV arbeiteten keine Gesamtschullehrer mit. In der folgenden Übersicht ist das Leitungspersonal der einzelnen Veranstaltungen zusammengestellt.

Leitungspersonal der Außercurricularen Veranstaltungen:

ACV I: 2 Schulpsychologen, 1 Soziologe, 3 Gesamtschullehrer;

ACV II: 1 Oberschulrat der Senatsverwaltung, 1 Hochschullehrer der Pädagogischen Hochschule, 1 Schulpsychologe sowie 2 Gesamtschullehrer als Referenten;

ACV III: 1 Psychologe des Pädagogischen Zentrums sowie 3 externe Referenten zu Spezialproblemen der Leistungsmessung;

ACV IV: Leiter und 4 Mitarbeiter der Landesbildstelle sowie als Referenten 1 Seminarleiter und 1 Bibliothekar;

ACV V: 1 Gesamtschulleiter, 2 Gesamtschullehrer und 1 Sozialarbeiter sowie als Referenten 1 Vertreter der Senatsverwaltung für Familie, Jugend und Sport, 1 Gesamtschullehrer und 1 Leiter eines Jugendfreizeitheimes.

Bei einer Teilnehmerzahl, die in den einzelnen Kursen um 20 schwankte, können die personellen Voraussetzungen überwiegend als außerordentlich günstig gelten. So ist es im Grunde auch nicht verwunderlich, daß bei der Befragung B auf die Frage nach notwendigen Kompetenzergänzungen für die Kursleitung knapp ein Drittel der MSZ-Bewerber (29,7 Prozent) keinerlei Defizite anmeldete. Der Anteil der mit der Kursleitung in jeder Hinsicht zufriedenen Teilnehmer war im außercurricularen Bereich beinahe doppelt so hoch wie im curricularen. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Items des Fragebogens B, die sich auf notwendige Kompetenzergänzungen in den Außercurricularen Veranstaltungen bezogen, so ergibt sich ebenfalls ein günstiges Bild (vgl. Tabelle 69).

Ein Vergleich mit den entsprechenden Daten für die Curricularen Veranstaltungen zeigt, daß bei den Leitern der Außercurricularen Veranstaltungen deutlich weniger Defizite in wissenschaftlich-theoretischer Hinsicht und in bezug auf Verwaltungskennntnisse festgestellt, dagegen in stärkerem Maße Gesamtschulerfahrungen vermißt wurden (14,9 Prozent versus 28,4 Prozent; 12,2 Prozent versus 25,7 Prozent; 32,4 Prozent versus 14,9 Prozent). Inwieweit diese Urteilsdifferenzen in fachwissenschaftlicher Hinsicht auf bessere Qualifikation der Kursleiter im außercurricularen Bereich oder auf geringere

Tabelle 69: Notwendige Kompetenzergänzungen in den Außercurricularen Veranstaltungen (in Klammern Prozentangaben für die Curricularen Veranstaltungen)

Kompetenz	Ergänzung notwendig		
	f	f %	(n = 74)
Gesamtschulerfahrung	24	32,4	(14,9)
Gruppendynamische Fähigkeiten	21	28,4	(32,4)
Sozialwissenschaftliche (fachwissenschaftliche) Kenntnisse	11	14,9	(28,4)
Verwaltungskennntnisse	9	12,2	(25,7)
(Erfahrung mit Curriculumentwicklung)	–	–	(41,9)

sozialwissenschaftliche Kenntnisse der Teilnehmer zurückzuführen sind (oder auch beides), läßt sich anhand der Fragebogendaten nicht angeben. Die Beobachtungsdaten legen es nahe, die Unterschiede als kumulativen Effekt beider Faktoren zu erklären. Daß in den Außercurricularen Veranstaltungen in geringerem Ausmaß Defizite hinsichtlich der Kenntnisse der Entscheidungen und Planungen der Verwaltung festgestellt wurden, ist vermutlich einerseits auf eine geringere Handlungsrelevanz von Verwaltungsentscheidungen für die Arbeit in den Außercurricularen Veranstaltungen und andererseits auf klarer strukturierte Vorgaben der Schulverwaltung (Freizeitbereich, Beratungs- und Tutorensystem, Leistungsmessung) zurückzuführen. Daß in den Außercurricularen Veranstaltungen in höherem Maße Gesamtschulerfahrungen vermißt wurden, ist ausschließlich auf die Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen III und IV zurückzuführen, an deren Gestaltung keine Gesamtschullehrer mitgewirkt hatten.

Bei der Analyse der Curricularen Veranstaltungen hatte sich gezeigt, daß die Einschätzung der Qualifikation der Kursleitung — insbesondere der fachwissenschaftlichen Kompetenz, der Erfahrung mit Curriculumentwicklung und der Gesamtschulkenntnisse — das Urteil über den Gesamterfolg der

Tabelle 70: Korrelation (r_s) zwischen Qualifikationseinschätzung der Kursleitung und Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen (in Klammern Angaben für die Curricularen Veranstaltungen)

Qualifikationsmängel	Erfolgsurteile		
	Vermittlung von allgemeinen Informationen (viele...keine)	Vermittlung von technischen Fertigkeiten (viele...keine)	Gesamturteil über ACV (positiv/negativ)
Sozialwissenschaftliche (CV: fachwissenschaftliche) Kenntnisse	.0	.0	.0 (.32)
Gruppendynamische Fähigkeiten	.0	.34	.0 (.0)
Gesamtschulerfahrung	.25	.0	.30 (.24)
Verwaltungskennntnisse	.11 n.s.	.0	.0 (.0)
(Erfahrung mit Curriculum- entwicklung)	–	–	– (.29)

Veranstaltung deutlich beeinflussen. Für die Außercurricularen Veranstaltungen sind diese Zusammenhänge nicht in gleicher Weise nachweisbar. Die Korrelationsmatrix (vgl. Tabelle 70) gibt Auskünfte über den Zusammenhang zwischen Qualifikationseinschätzung und Erfolgsbeurteilung.

Der Tabelle ist zu entnehmen, daß (schwache) Zusammenhänge zwischen Qualifikations- und Erfolgsbeurteilung nur für gruppenspezifische Fähigkeiten und Gesamtschulerfahrungen bestehen. Dagegen steht die Beurteilung der sozialwissenschaftlichen Qualifikation der Kursleitung in keinem Zusammenhang mit dem abschließenden Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen. Dieser Befund könnte darauf hinweisen, daß das abschließende Urteil der Kursteilnehmer eher am ersichtlichen Praxisbezug der behandelten Gegenstände und am geschickten sozialen Arrangement der Kursleitung ausgerichtet war als am Kriterium der wissenschaftlichen Angemessenheit der angebotenen Information. Diese Orientierung dürfte wohl weniger auf die Unbrauchbarkeit sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse als vielmehr auf die relativ geringen sozialwissenschaftlichen Kenntnisse der Teilnehmer zurückzuführen sein — gering jedenfalls im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Kenntnissen und den Erfahrungen mit konkreter Unterrichtsplanung, die für die Beurteilung der Curricularen Veranstaltung eher als Bezugsrahmen fungierten. Wenn diese Schlüsse zutreffen, ist darin ein Hinweis auf die Notwendigkeit einer Fortbildung gerade in den hier angebotenen außercurricularen Bereichen zu sehen.

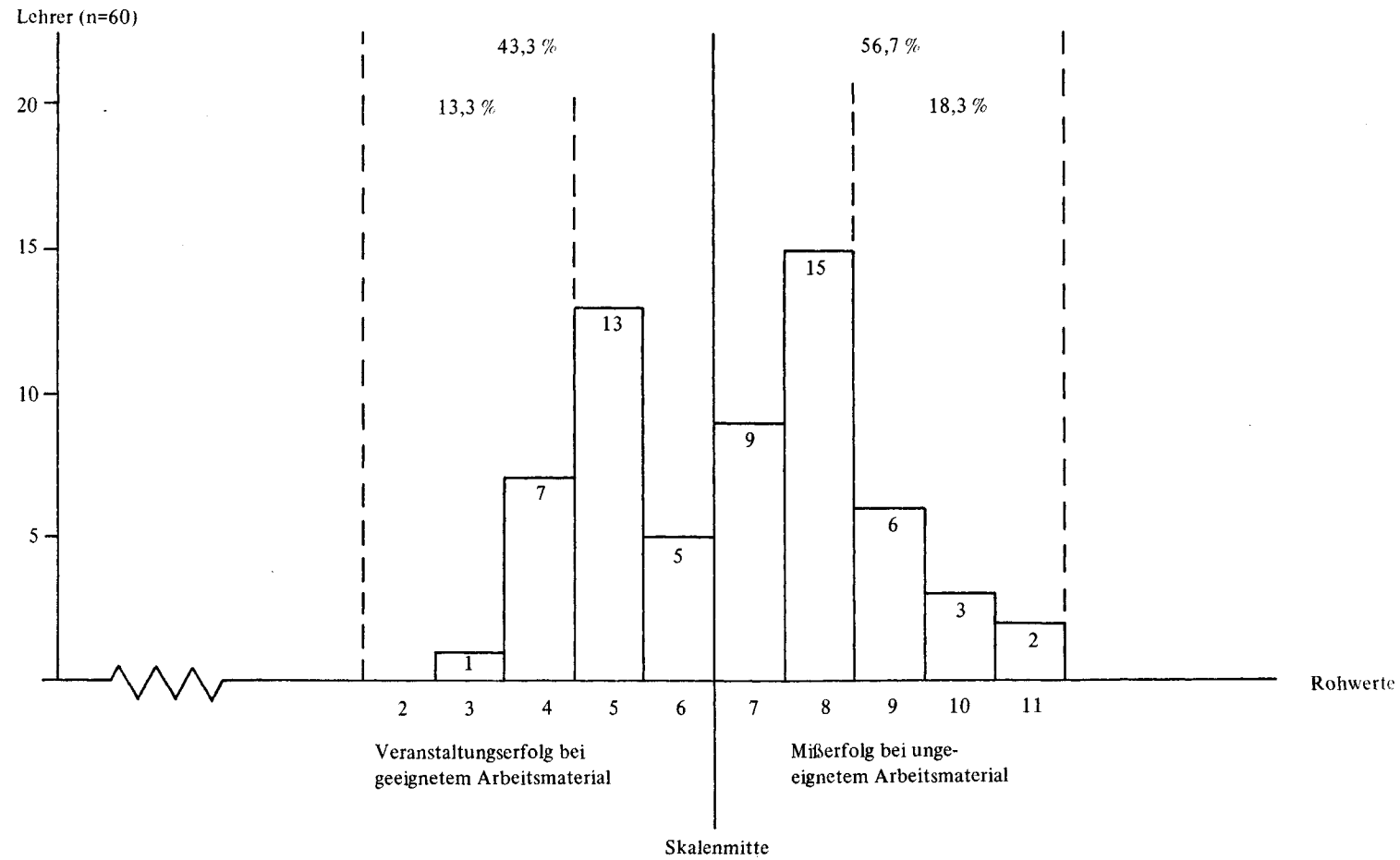
3.6.4.5 Faktorielle Urteilsstruktur

Die Faktorenanalyse des Fragebogens B bildet die Urteilsstruktur der Teilnehmer für den curricularen Bereich — entsprechend den ausgefächerten Fragen des Erhebungsinstruments — relativ differenziert ab. Für den außercurricularen Bereich faßt die Faktorenanalyse die im Fragebogen repräsentierten Beurteilungsaspekte zu zwei faktoriellen Urteilsdimensionen zusammen. Der Faktor B2, der 17,2 Prozent der gemeinsamen Varianz erklärt, stellt ein komplexes Gesamturteil über diesen Fortbildungsteil dar. Der Faktor B10, der mit 3,8 Prozent nur einen kleinen Teil der gemeinsamen Varianz an sich bindet, beschreibt ein homogenes Urteil über Curriculare und Außercurriculare Veranstaltungen. Dieser Faktor ist inhaltlich wenig ergiebig; deshalb wird auf seine Interpretation verzichtet (siehe Anhang B).

Tabelle 71: Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen (Faktor B2)

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
151	.75	Wie schätzen Ihrer Ansicht nach die übrigen Teilnehmer Ihrer ACV den Erfolg dieser Veranstaltung ein? 1. Hilfreich für die künftige Arbeit an MSZ 2. Von geringem Nutzen für die Arbeit an MSZ
149	.72	Die in der ACV zugrunde gelegten Materialien waren für mich persönlich bei der Erarbeitung der Problemstellung: 1. Gut geeignet 2. Weniger geeignet 3. Nicht geeignet
148	.72	Die ACV vermittelte mir spezielle Fertigkeiten und praktische Hinweise zur Bewältigung besonderer Aufgaben an MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine
147	.67	Die ACV vermittelte mir persönlich wichtige allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgabenstellungen an den MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine
163	-.30	Erwartungen hinsichtlich des Fortbildungsprogramms: Nach gewissen Anfangsschwierigkeiten könnte sich eine aktivere Rolle der früheren Kursteilnehmer bei der Unterrichtsplanung, bei Konferenzen usw. ergeben, weil sie doch etwas besser vorbereitet sind. Aktiver: 0. Nein 1. Ja

Schaubild 12: Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen
(Rohwerteverteilung des Faktors B2)



Der Faktor B2 vereinigt das abschließende Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen, das Urteil über die Vermittlung spezieller Fertigkeiten und allgemeiner fachübergreifender Informationen, den Gesichtspunkt der Materialeignung sowie die Hoffnung auf eine aktivere Rolle der Kursteilnehmer zu einer einzigen Dimension. In einer Richtung interpretiert, besagt dieser Faktor, daß die Fortbildungsteilnehmer die Arbeit in den jeweiligen Außercurricularen Veranstaltungen dann für besonders hilfreich im Hinblick auf die künftige Tätigkeit am Mittelstufenzentrum ansahen, wenn ihnen wichtige allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgabenstellungen sowie spezielle Fertigkeiten und praktische Hinweise zur Bewältigung besonderer Aufgaben an den Mittelstufenzentren vermittelt wurden. Daß die in den Außercurricularen Veranstaltungen zugrunde gelegten Materialien für die Erarbeitung der jeweiligen Problemstellung geeignet waren, trug zum Fortbildungserfolg bei. Zugleich scheint tendenziell die Hoffnung begünstigt worden zu sein, daß die Fortbildungsteilnehmer nach der Überwindung gewisser Anfangsschwierigkeiten im neuen Lehrkörper eine aktivere Rolle als die später rekrutierten Kollegen spielen könnten. Mit umgekehrtem Vorzeichen interpretiert, beschreibt der Faktor B2 den mit dem außercurricularen Programm generell unzufriedenen Teilnehmer.

Im Vergleich zur Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen fällt auf, daß das Urteil über den Erfolg der Außercurricularen Veranstaltungen in keinem Zusammenhang mit dem generellen Gesamturteil über das Fortbildungsprogramm steht, während die Bewertung einzelner Aspekte der Curricularen Veranstaltungen deutlich auf das abschließende Urteil über die gesamte Veranstaltungsreihe durchschlug. Der Faktor B2 korreliert auch nicht mit den faktoriellen Dimensionen des Urteils über die Curricularen Veranstaltungen (Faktor B1, B3 und B6). Erfolg oder Mißerfolg der Außercurricularen Veranstaltungen beeinflussten offenbar das stärker durch die Curricularen Veranstaltungen bestimmte Urteil über die Lehrervorbereitung insgesamt nicht nennenswert; das heißt, daß selbst durchweg erfolgreiche Außercurriculare Veranstaltungen Schwächen im curricularen Bereich kaum kompensieren konnten. Dieses Ergebnis überrascht zunächst, wenn man sich vor Augen hält, daß über 80 Prozent der Fortbildungsteilnehmer die Thematik der jeweiligen Außercurricularen Veranstaltung für so wichtig hielt, daß alle Lehrer damit vertraut gemacht werden sollten. Die Außercurricularen Veranstaltungen waren also durchaus bedeutsamer Teil der Lehrervorbereitung, aber dennoch für das Gesamturteil wenig maßgeblich. Dieses Phänomen wird erklärlich, wenn man bedenkt, daß die Fortbildung den Mittelstufenzentren-Bewerbern in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Partizipation an curricularen Entscheidungen angeboten wurde. Und im Fortbildungsverlauf erhielten die Curricularen Veranstaltungen allein durch ihren zeitlichen Umfang entsprechendes Gewicht. So ist es schließlich nicht verwunderlich, daß das Gesamtprogramm an den eigenen Ansprüchen gemessen wurde.

Auch bei der Einzelanalyse der Außercurricularen Veranstaltungen zeigte sich, daß Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer bestimmten Außercurricularen Veranstaltung und der generellen Beurteilung der Fortbildung insgesamt nicht festzustellen waren — mit Ausnahme der ACV III (Leistungsmessung). Die Besucher dieses Kurses kamen signifikant häufiger als alle übrigen Fortbildungsteilnehmer zu einem skeptischen Urteil hinsichtlich des Gesamterfolgs der Lehrervorbereitung ($\chi^2 = 9.41$; $df = 3$; $p < 0.05$). Möglicherweise sahen die Teilnehmer dieses Kurses den als außercurricular deklarierten Themenbereich durchaus sachangemessen in unmittelbarem Zusammenhang mit curricularen Fragestellungen — ein Zusammenhang, der nur durch das organisatorische Arrangement der Vorbereitung zerrissen war —, so daß sich ihre Erfahrungen mit diesem Programmteil auf die Beurteilung der Lehrervorbereitung insgesamt negativ auswirkten.

Um die quantitative Verteilung des durch den Faktor B2 beschriebenen Gesamturteils über die Außercurricularen Veranstaltungen abschätzen zu können, wurden für alle Lehrer, welche die auf dem Faktor ladenden Items korrekt beantwortet hatten ($n = 60$), Rohwerte berechnet. Die Korrelation zwischen Rohwerten und Faktorwerten von $r_s = .99$ erlaubt es, die Rohwerte als Faktorschätzwerte zu verwenden.

Die Rohwerteverteilung des Faktors B2 zeigt (vgl. Schaubild 12), daß etwa 13 Prozent der Kursteilnehmer mit den Angeboten und Effekten der besuchten Außercurricularen Veranstaltung weitgehend zufrieden waren, während etwa 18 Prozent erhebliche Mängel sahen. Diese Daten präzisieren die referierten Einzelbefunde (vgl. Abschnitt 3.6.4.2), indem sie das quantitative Verhältnis von zufriedenen und enttäuschten Teilnehmern abgestuft verdeutlichen. Die bimodale Charakteristik der Rohwerteverteilung weist auf eine gewisse Polarisierung im Gesamturteil der Kursbesucher hin: Als Erklärung bietet sich dafür die Annahme an, daß die Außercurricularen Veranstaltungen in zwei unterschiedlich erfolgreiche Kursgruppen zerfielen. Dieser Frage soll im folgenden Abschnitt weiter nachgegangen werden.

3.6.4.6 Unterschiede zwischen Kursgruppen

Im Unterschied zu früheren, vom Pädagogischen Zentrum und der Planungsabteilung der Schulverwaltung vorgelegten Organisationsmodellen für die Lehrervorbereitung wurden im schließlich realisierten Programm die Themenbereiche Leistungsmessung und Medieneinsatz als außercurriculare Angebote von den Fachveranstaltungen getrennt. Diese Konzeption ging von der Annahme aus, daß es ein sinnvoller Beitrag zur Professionalisierung von Lehrern sein könne, fachunabhängige Spezialisten für diese Funktionen auszubilden. Damit wurden jedoch konstitutive Sachzusammenhänge zerschnitten und die Ausbildungsmöglichkeiten in diesen Bereichen auf die technische Handhabung von Apparaturen und technisches Wissen über Testkonstruktion beschränkt. Zugleich stellten sich jedoch beide Themenbereich als zentrale Probleme der Unterrichtsplanung dar, mit denen alle Lehrer konfrontiert waren. Es war anzunehmen, daß diese widersprüchliche Fortbildungssituation und die daraus entstehenden Schwierigkeiten die Erfolgsurteile der Teilnehmer beeinflussen würden.

Faßt man die Außercurricularen Veranstaltungen „Leistungsmessung“ und „Medieneinsatz“ einerseits und die drei übrigen außercurricularen Angebote „Sozio-psychische Probleme der Sekundarstufe I“, „Beratungs- und Tutorensystem“ und „Freizeitbereich an Ganztagschulen“ andererseits zu jeweils einer Gruppe (A und B) zusammen, so ist zu erwarten, daß sich bei gleicher Beurteilung des Materialangebots und gleicher Einschätzung der Qualifikation der Kursleiter beide Veranstaltungsgruppen in ihrer Bewertung durch die Teilnehmer unterscheiden. Beurteilungsunterschiede hinsichtlich der Eignung und des angemessenen Anspruchsniveaus der zugrunde gelegten Arbeitsmaterialien bestanden zwischen den Kursgruppen nicht. Allerdings sind Differenzen in der Einschätzung der Qualifikation der Kursleiter festzustellen, und zwar wurden in der Kursgruppe A bei den Veranstaltungsleitern tendenziell häufiger Gesamtschulkenntnisse vermißt.

Tabelle 72 erlaubt einen Vergleich der Beurteilung beider Kursgruppen, wobei jedoch die divergierende Einschätzung der Qualifikation der Kursleiter unberücksichtigt bleibt.

Die Tabelle 72 zeigt, daß sich die Kursgruppen in erwarteter Richtung unterscheiden. Das gilt sowohl für die Vermittlung fachübergreifender Informationen als auch für das abschließende Urteil über die Außercurriculare Veranstaltung. Ein entsprechender Unterschied läßt sich im Hinblick auf das durch Faktor B2 beschriebene komplexe Gesamturteil nachweisen. Eine einfache Varianzanalyse zeigt signifikante Effekte der Kursgruppenzugehörigkeit ($F=4.17$; $df=1/56$; $p=0.044$).

Um den Effekt der Gruppenzugehörigkeit unter Kontrolle des Einflusses unterschiedlich beurteilter Gesamtschulkenntnisse der Kursleiter zu überprüfen, wurde eine multiple Regressionsanalyse mit hierarchischer Einschlußfolge vom Faktor B2 als Kriterium auf die Variablen „Gesamtschulkenntnisse“ und „Gruppenzugehörigkeit“ gerechnet. Tabelle 73 faßt die Ergebnisse zusammen.

Der quadrierte Semipartialkoeffizient von .057 für die Variablen „Gruppenzugehörigkeit“ läßt sich als Anteil der Kriteriumsvarianz interpretieren, der zusätzlich durch die Einführung dieser Variablen

Tabelle 72: Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen nach Kursgruppen

(A = Sozio-psychische Probleme, Beratungs- und Tutorensystem, Freizeitbereich; B = Leistungsmessung, Medieneinsatz)

Kursgruppe	Vermittlung von fachübergreifenden Informationen			Gesamturteil über die ACV		
	viele/einige	praktisch keine	Σ	nützlich	von geringem Nutzen	Σ
A	29 (85,3 %)	5 (14,7 %)	34	19 (61,3 %)	12 (38,7 %)	31
B	22 (59,5 %)	15 (40,5 %)	37	12 (34,3 %)	23 (65,7 %)	35
Σ	51	20	71	31	35	66

(In Klammern Prozentanteile der Zeilensummen)

$\text{Chi}^2 = 5.85$; $df = 1$; $p < 0.05$

$\text{Chi}^2 = 4.8$; $df = 1$; $p < 0.05$

Tabelle 73: Multiple Regression vom komplexen Urteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (Faktor B2) auf Gesamtschulkenntnisse der Kursleitung und Kursgruppenzugehörigkeit

Variable	R	r ²	SP ² (a)	F (df 1/58)	p
Gesamtschulkenntnisse	0.036	0.001	0.001	0.073	n.s.
Gruppenzugehörigkeit	0.240	0.058	0.057	3.462	0.065

(a) SP = Semipartialkorrelation

aufgeklärt wird. Knapp 6 Prozent der Varianz des Gesamturteils ist also bei Kontrolle der Gesamtschulkenntnisse der Kursleiter auf Kursgruppenzugehörigkeit zurückzuführen. Der F-Test für den Partial-Regressionskoeffizienten zeigt, daß sich ein Effekt der Gruppenzugehörigkeit mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen 6 und 7 Prozent sichern läßt.

3.6.4.7 Zusammenfassung: Erfolg und Erfolgsbedingungen der Außercurricularen Veranstaltungen

Das abschließende Gesamturteil der Teilnehmer über die Außercurricularen Veranstaltungen fiel zwiespältig aus. Während knapp die Hälfte der MSZ-Bewerber den Besuch der Außercurricularen Veranstaltungen für die zukünftige Tätigkeit am Mittelstufenzentrum für nützlich hielt, war es etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmer, die darin nur geringen Nutzen erblicken konnte. Allerdings zeigt sich beim Vergleich einzelner Fortbildungsaspekte, daß die Außercurricularen Veranstaltungen, soweit sie auf die Vermittlung von allgemeinen fachübergreifenden Informationen und eine generelle Einführung in den jeweiligen Problembereich zielten, relativ erfolgreich waren. Dagegen konnten Ansprüche, die auf die Vermittlung spezieller technischer Fertigkeiten und auf die Ausbildung von Spezialisten gerichtet waren, in deutlich geringerem Maße erfüllt werden. Gerade bei besonders anspruchsvollen, aber nicht eingelösten Zielsetzungen fiel das darauf bezogene Urteil der Teilnehmer eher negativ aus. Gleichwohl waren die Fortbildungsteilnehmer unabhängig vom Erfolg des jeweils besuchten Kurses ganz überwiegend der Ansicht, daß die Thematik der jeweiligen Veranstaltung für die Arbeit am Mittelstufenzentrum so wichtig sei, daß alle Lehrer damit vertraut gemacht werden sollten. Insgesamt dürften diese Befunde darauf hinweisen, daß die angestrebte funktionale Differenzierung der Lehrerrolle und die Vermittlung von Spezialkompetenzen im Rahmen der Lehrervorbereitung für die Mittelstufenzentren als problematisch angesehen wurden.

Die Auswahl der Arbeitsmaterialien für die Außercurricularen Veranstaltungen wurde im Vergleich zum curricularen Bereich durch zwei Umstände erschwert. Zum einen handelt es sich hier — wenn man einmal vom Bereich Leistungsmessung absieht — um relativ diffuse Themenbereiche, bei denen eine angemessene Strukturierung unter Rückgriff auf theoretische Konzepte schwierig war; zum anderen bestand Ungewißheit darüber, inwieweit man an Vorkenntnisse und reflektierte Erfahrungen der Lehrer anknüpfen konnte. Die Fragebogendaten wiesen aus, daß die Schwierigkeiten weniger darin lagen, ein angemessenes Anspruchsniveau zu finden, als vielmehr darin, das Arbeitsmaterial so auszuwählen, daß es die praktische Relevanz des jeweiligen Problems und seiner Analyse unmittelbar verdeutlichte. Wenn Teilnehmer das zugrunde gelegte Material für die Erarbeitung der jeweiligen Problemstellung als geeignet ansahen, wirkte sich dies positiv auf die Erfolgsbeurteilung der Veranstaltung aus.

Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Qualifikation der Kursleiter und der Beurteilung des vorgelegten Arbeitsmaterials beziehungsweise den Urteilen über den Veranstaltungserfolg stellten sich in den Außercurricularen Veranstaltungen anders als im curricularen Bereich dar. Während in den Curricularen Veranstaltungen die fachwissenschaftlichen Kenntnisse und die Erfahrungen der Kursleiter mit Curriculumentwicklung den jeweiligen Kurserfolg beeinflussten, war in den Außercurricularen Veranstaltungen ein solcher Zusammenhang nur für gruppenspezifische Fähigkeiten und Gesamtschulerfahrung partiell feststellbar. Ein Einfluß der sozialwissenschaftlichen Kenntnisse der Kursleiter war nicht nachzuweisen. In den Außercurricularen Veranstaltungen war das Urteil der Kursteilnehmer

offensichtlich stärker am unmittelbaren Praxisbezug der Themenstellung und dem integrativen Verhalten der Kursleiter orientiert als an wissenschaftlicher Angemessenheit von Informationen und Analyse. Vermutlich dürfte auch dieser Befund zum einen auf die Diffusität des Gegenstandsbereichs und zum anderen auf die — im Vergleich zu dem in den Unterrichtsfächern verfügbaren Fachwissen — relativ geringen sozialwissenschaftlichen Kenntnisse der Kursteilnehmer zurückzuführen sein.

Die Analyse der Fragebogendaten lieferte ferner Hinweise darauf, daß mit der Abtrennung der Themenkreise Leistungsmessung und Medieneinsatz in eigenen Außercurricularen Veranstaltungen keine sachangemessene Organisationsentscheidung getroffen wurde. Es konnte die Tendenz festgestellt werden, daß diese beiden Veranstaltungen unter Kontrolle von Materialeignung und Qualifikation der Kursleitung kritischer als die übrigen Außercurricularen Veranstaltungen beurteilt wurden. Die Fragebogendaten erbrachten jedoch nicht die gleiche Eindeutigkeit wie die Beobachtungsergebnisse.

Schließlich wurde anhand der Faktorenanalyse des Fragebogens B deutlich, daß ein komplexes Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem abschließenden Urteil über den Erfolg der gesamten Lehrervorbereitung stand. Die Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen und des gesamten Lehrertrainings einerseits und die Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen andererseits wurden als unabhängige Dimensionen des Fragebogens abgebildet. Während sich Erfolg oder Mißerfolg der Curricularen Veranstaltungen in der Einschätzung der Fortbildung insgesamt niederschlugen, blieben die Außercurricularen Veranstaltungen im Hinblick auf das Abschlußurteil peripher.

3.6.5 Zeitliche Arbeitsbedingungen der Kursteilnehmer — ein Erfolgshindernis?

Das ursprüngliche Planziel der Senatsverwaltung für Schulwesen, allen Teilnehmern der Vorbereitungsseminare einheitlich ein um 18 Wochenstunden ermäßigtes Deputat zu gewähren, konnte — wie in Abschnitt 3.2.1 dargestellt — nicht verwirklicht werden. Die tatsächlich realisierten Unterrichtserleichterungen — 25 Prozent der Kursteilnehmer hatten zwischen 12 und 24 Stunden und 81 Prozent zwischen 10 und 24 Stunden Unterrichtsnachlaß erhalten — lag allerdings erheblich über dem für Lehrerfortbildung üblichen Maß.

Dennoch sahen Teilnehmer, Kritiker und teilweise auch Apologeten der Veranstaltungen in der unterschiedlichen Stundenermäßigung der Teilnehmer während der Lehrervorbereitung und in dem Umstand, daß nach Abschluß des Trainings eine weitere generelle Stundenreduktion nicht möglich war, einen wichtigen Grund dafür, daß eine konzentrierte Zusammenarbeit der Lehrer und die Bildung von weiterarbeitenden Planungsgruppen nicht gelangen oder zumindest erschwert wurden. Für die Annahme, daß die Zusammenstellung von festen Planungsgruppen über die Fortbildung hinaus an nichtgewährter Stundenermäßigung scheiterte, gibt es in der Fragebogenerhebung keinerlei Anhaltspunkte (in den beobachteten Veranstaltungen waren freilich auch wenige beziehungsweise überhaupt keine entsprechenden Anstrengungen erkennbar); allerdings enthalten die Fragebogendaten Hinweise auf den

Tabelle 74: Regelmäßigkeit des Veranstaltungsbesuchs

Besuch	Veranstaltung		ACV	
	CV		f	f % korr.
	f	f % korr.	f	f % korr.
Alle	58	82,9	58	78,4
Die meisten	10	14,3	10	13,5
Einige	2	2,9	6	8,1
Keine Angabe	4		0	—
Σ	74	100,0	74	100,0

Zusammenhang von Unterrichtsbefreiung einerseits und Arbeitssituation während der Fortbildung und Erfolgsbeurteilung andererseits.

Im Fragebogen B wurde mit einer Frage nach der Regelmäßigkeit des Veranstaltungsbesuchs gefragt (vgl. Tabelle 74).

Aus der Tabelle 74 geht hervor, daß die Fortbildungsteilnehmer in ihrer großen Mehrheit sowohl die Curricularen als auch Außercurricularen Veranstaltungen regelmäßig besuchten. Nur zwei (CV) beziehungsweise sechs (ACV) Lehrer versäumten einen größeren Teil des Angebots. Offenbar konnten die Teilnehmer ihre Unterrichtstätigkeit mit dem Besuch der Fortbildung terminlich weitgehend abstimmen.

Eigentliche Zeitbedrängnis machte sich dagegen bei der vorbereitenden Lektüre von Arbeitsmaterialien der Curricularen Veranstaltungen bemerkbar. Tabelle 75 enthält die Verteilung der Antworten auf die entsprechende Frage des Fragebogens.

Tabelle 75 läßt erkennen, daß Zeitknappheit bei der vorbereitenden Lektüre der Arbeitsmaterialien geradezu ein generelles Phänomen darstellte. 63 Prozent der Kursteilnehmer gaben an, daß sie nicht genügend Zeit gehabt hätten, um die curricularen Arbeitsmaterialien vor den Veranstaltungen gründlich zu lesen. Schon der hohe Anteil derjenigen, die von Zeitbedrängnis sprechen, weist darauf hin, daß sich nicht nur Lehrer mit geringer Deputatsermäßigung davon betroffen fühlten. Prüft man diese Annahme nach, so zeigt sich, daß von den 42 Lehrern, welche die Arbeitsmaterialien nicht gründlich durcharbeiten konnten, 19 Lehrern zwischen 10 und 14 Wochenstunden und 14 Lehrern sogar 15 Wochenstunden und mehr Unterrichtsermäßigung gewährt worden war. Diese Zahlen lassen vermuten, daß die Zeitbedrängnis in zahlreichen Fällen eher ein Problem der angemessenen Auswahl von Arbeitsmaterialien beziehungsweise fehlender Lesehilfen als eine Folge unzureichender Deputatsermäßigung darstellte (vgl. Abschnitt 3.6.3.5.1).

Diese Befunde werden durch die niedrigen Korrelationen zwischen Unterrichtsermäßigung beziehungsweise Unterrichtsbelastung einerseits und regelmäßigem Kursbesuch beziehungsweise Zeitknappheit bei der Vorbereitungslektüre andererseits gestützt.

Tabelle 76 zeigt einen relativ schwachen Zusammenhang zwischen Deputatsermäßigung und Regelmäßigkeit des Kursbesuchs beziehungsweise Zeitbedrängnis bei der Vorbereitungslektüre. Für die tatsächliche Unterrichtsbelastung läßt sich dieser Zusammenhang nicht mehr nachweisen. Dies ist zunächst ein erstaunlicher Befund. Denn bei der Annahme, daß Lehrer der verschiedenen Schulformen hinsichtlich der Unterrichtsermäßigung gleich behandelt wurden, war entweder keine oder eher eine leichte Verstärkung des Zusammenhangs zu erwarten — es sei denn, Lehrer mit hoher Unterrichtsverpflichtung, also Grundschul- und Hauptschullehrer, verfügten wider Erwarten über mehr freie Zeit als etwa Gymnasiallehrer. Plausibler erschien es hingegen, die Abschwächung des korrelativen Zusammenhangs mit einer Nivellierung der Differenzen in der tatsächlichen Unterrichtsbelastung in Verbindung zu bringen. Eine solche Nivellierung träte auf, wenn Lehrer mit hoher Unterrichtsverpflichtung, also Grund- und Hauptschullehrer, bei der Stundenermäßigung bevorzugt worden wären. Das war jedoch nicht der Fall. Vielmehr waren Grundschullehrer in dieser Hinsicht gerade benachteiligt und Gymnasiallehrer bevorzugt ($r_s = .22$ beziehungsweise $.25$). Daraus muß man schließen, daß Lehrer, die speziell für das Lehrertraining eher eine geringe Deputatsermäßigung erhalten hatten, auf andere Weise in nennenswertem Umfang entlastet worden waren. Gespräche, während der Fortbildung geführt, bestätigten dies (vgl. Abschnitt 3.2.1). Das bedeutet aber auch, daß ein unregelmäßiger Kursbesuch oder besondere Zeitbe-

Tabelle 75: Zeitbedrängnis bei der Vorbereitungslektüre

Verfügbare Zeit zur vorbereitenden Lektüre der CV-Materialien	f	f % korr.
Ausreichend	25	37,3
Nicht ausreichend	42	62,7
Keine Antwort	7	—
Σ	74	100,0

Tabelle 76: Korrelation (r_s) zwischen Unterrichtsermäßigung/Unterrichtsbelastung und Kursbesuch/Vorbereitungszeit

	Regelmäßigkeit des Kursbesuchs (regelmäßig...unregelmäßig)		Vorbereitungszeit (ausreichend...nicht ausreichend)
	CV	ACV	CV
Unterrichtsermäßigung (niedrig...hoch)	-.29 ⁺⁺	.0	-.36 ⁺⁺
Tatsächliche Unterrichtsbelastung (niedrig...hoch)	.10 n.s.	.0	.13 n.s.

drängnis bei der Vorbereitungslektüre vermutlich weniger auf Belastungen durch Unterricht als auf andere zeitraubende Sondertätigkeiten zurückzuführen sind. Antworten auf eine offene Frage des Erhebungsbogens, mit der die Gründe für einen unregelmäßigen Kursbesuch erbeten wurden, belegen dies. Von den zwölf Lehrern, die nicht alle Sitzungen der Curricularen Veranstaltungen besuchen konnten, gaben acht Überschneidungen mit anderen Weiterbildungsveranstaltungen oder Planungstätigkeiten an, während nur zwei Lehrer Unterrichtsverpflichtungen oder Belastungen durch Unterricht als Hinderungsgrund nannten.

Die objektive Bedeutung des Umstandes, daß das ursprünglich anvisierte Planziel einer einheitlichen Unterrichtsentlastung von 18 Wochenstunden nicht realisiert werden konnte, wurde von den Planern und Leitern der Veranstaltungen eher überschätzt — diese Aussage scheint angesichts der Befragungsergebnisse gerechtfertigt. Die tatsächlich gewährten, immer noch ungewöhnlich hohen Unterrichtsermäßigungen ermöglichten im wesentlichen einen regelmäßigen Veranstaltungsbesuch. Und der Befund einer nahezu generellen Zeitbedrängnis bei der Vorbereitungslektüre dürfte eher als ein Problem des Materialangebots denn als Folge unzureichender Deputatsermäßigungen anzusehen sein. Ferner wirkten sich Unterschiede in der Unterrichtsermäßigung nicht auf eine Beurteilung der Fortbildungseffekte aus. Diese Ungleichbehandlung war zwar subjektiv schwer verständlich, stellte aber nicht so sehr eine ernsthafte objektive Belastung der Arbeit während der Fortbildung dar.

3.6.6 Heterogenität der Teilnehmerpopulation

Die an der Lehrervorbereitung für die Mittelstufenzentren teilnehmenden Lehrergruppen waren — wie dies auch bei der traditionellen Lehrerfortbildung der Fall ist — sehr heterogen zusammengesetzt. Die Altersverteilung der Teilnehmer wies eine große Streuung auf, und entsprechend differierten die Unterrichtserfahrungen der Veranstaltungsbesucher. Es fanden sich Lehrer fünf verschiedener Schulformen zusammen, die unterschiedliche Ausbildungen durchlaufen hatten und über unterschiedliche Berufserfahrungen verfügten. Ferner stand den Teilnehmern der Beginn ihrer neuen Tätigkeit unterschiedlich nahe bevor. Während ein Teil der MSZ-Bewerber unmittelbar nach Abschluß des Lehrertrainings Unterricht mit integrierten Klassen aufnehmen sollte, kehrte der andere Teil noch einmal für mehrere Monate an die Herkunftsschule zurück. Im folgenden soll, soweit es die Fragebogendaten zulassen, anhand der Erfolgsurteile untersucht werden, ob es gelang, diese Subgruppen zu integrieren, oder ob sich systematische Urteilsdifferenzen feststellen lassen.

3.6.6.1 Handlungszwang und Erfolgsurteil

Die Lehrervorbereitung für die Mittelstufenzentren besuchten Teilnehmer, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten den integrierten Unterricht aufnehmen sollten. Eine Lehrergruppe nahm unmittelbar nach dem Ende der Veranstaltungen die Arbeit in sogenannten integrierten Vorlaufklassen auf, wobei der Unterricht vor Fertigstellung der Mittelstufenzentren in anderen Gebäuden stattfand. Einige Monate später sollte das Kollegium einer Hauptschule an ein Mittelstufenzentrum wechseln, dessen Gebäude

bereits vorher außerhalb des standardisierten Bauprogramms errichtet worden war. Den übrigen Lehrern stand der integrierte Unterricht erst im Jahr darauf, bei Eröffnung der ersten beiden Mittelstufenzentren, bevor. Die Gründe für diese Planungsmaßnahmen sowie die quantitative Bedeutung der einzelnen Lehrergruppen haben wir in Abschnitt 3.2.2 dargestellt. Tabelle 77 zeigt noch einmal die Verteilung der Lehrer auf die einzelnen Untergruppen.

In dem Zusammentreffen von Lehrergruppen, die in sehr unterschiedliche Arbeitszusammenhänge eingebunden waren, sahen Voigt und Lehmann (1979) eine entscheidende Erschwernis des ersten Durchlaufs der Lehrervorbereitung und eine Erklärung für die Unzufriedenheit der Teilnehmer, die — wie sie meinten — insbesondere von den Vorlaufklassenlehrern artikuliert wurde: „Zu den geringen Erfahrungen der Ausführenden kam ein beinahe katastrophaler Umstand ...: Durch die Entscheidung in einzelnen Berliner Bezirken, bereits 1973 — vor Fertigstellung der Bauten — in anderen Gebäuden ‚Vorlaufklassen‘ einzurichten, wurde der konzipierte Entwicklungsrahmen um ein Jahr verkürzt, der Modifikation von Planungen durch die Lehrer im Vorbereitungs-jahr folgte bereits die erste Erprobung in den nicht eingeplanten Vorlaufklassen. Die Lehrer für diese Klassen standen also in den Vorbereitungsseminaren unter einem hohen Handlungsstau; das geplante, auf Handlungsdistanz hin angelegte Konzept wurde nicht toleriert.“ (Voigt und Lehmann, 1979, S. 125).

Zweifellos bedeuteten die Unterschiede hinsichtlich Unterrichtsbeginn und Arbeitssituation der Teilnehmer für die Planung und Durchführung der Veranstaltungen eine erhebliche Erschwernis. Und in einigen Kursen (zum Beispiel in den Curricularen Veranstaltungen für die Fächer Deutsch/Bildnerisches Gestalten und Gesellschaftskunde) führte die Heterogenität der Teilnehmerpopulation auch zu manifesten Konflikten (vgl. Baumert, Raschert u.a., 1978).

Allerdings sind diese Spannungen und Konflikte anders zu erklären: Es gab keine auf Handlungsdistanz und allgemeine Reflexion angelegte Planungskonzeption, die unter dem Zwang bevorstehenden Unterrichts hätte zerstört werden können. Vielmehr sollte sich die Lehrervorbereitung im Unterschied zu traditioneller Fortbildung ausdrücklich auf die Entwicklung und Überarbeitung curricularer Materialien konzentrieren, und ursprünglich sollten sogar einzelne Unterrichtssequenzen parallel zur Fortbildung im Unterricht erprobt werden (Senator für Schulwesen, 1972 a). Diese Konzeption wurde auch in der Eröffnungsveranstaltung noch einmal nachdrücklich von der Schulverwaltung beschrieben. So waren es gerade die Vorlaufklassenlehrer, die auf eine Einhaltung der angekündigten entwicklungs- und praxisbezogenen Konzeption drängten, und zwar gerade in den Fällen, in denen aufgrund mangelnder Vorstrukturierung der Fortbildungssituation eine produktorientierte kontinuierliche Arbeit gefährdet war. Dabei handelten diese Lehrer durchaus innerhalb des generellen Erwartungshorizontes, wie die Analyse der Eingangserwartungen der Teilnehmer und der Urteilsstruktur es belegt (vgl. Abschnitte 3.5.2 sowie 3.6.3.4).

Ebensowenig kann davon die Rede sein, daß mit den Kollegialwechslern oder Vorlaufklassenlehrern die eigentlich unzufriedene Gruppe der Teilnehmerschaft bezeichnet sei. In den meisten Urteilsaspekten unterscheiden sich die Lehrer, die unter besonderem Handlungszwang standen, nicht von den übrigen Kollegen. Hinsichtlich Beurteilung und Auswahl von Curriculummaterialeen jedoch hielten gerade die Kollegialwechsler die Curricularen Veranstaltungen signifikant häufiger für erfolgreich ($\chi^2=4.31$; $df=1$; $p<0.05$). Offensichtlich erwies sich die Arbeit in den Fortbildungsveranstaltungen, sofern sie auf konkretes Unterrichtsmaterial bezogen war, als unmittelbar nützlich für die Planung im Kollegium. Und

Tabelle 77: Vorlaufklassenunterricht und Schulwechsel im Kollegium

	f	f % (n = 74)
Unterricht in Vorlaufklassen	28	37,8
Schulwechsel im Kollegium	13 ^{a)}	17,6
Späterer Wechsel an ein MSZ	39	44,6

^{a)} Davon erteilten 6 Lehrer zugleich Vorlaufklassenunterricht

die Vorlaufklassenlehrer schließlich beurteilten die Lehrervorbereitung insgesamt, nachdem sie bereits erste Unterrichtserfahrungen in den integrierten Klassen gesammelt hatten, eindeutig günstiger als die von unmittelbarem Handlungszwang Entlasteten ($\chi^2=9.34$; $df=3$; $p<0.05$). Für diese Lehrergruppe war insbesondere die Bereitstellung eines breiteren Angebots an Unterrichtseinheiten eine wichtige Leistung der Fortbildungsseminare, die durch ein entsprechend positives Gesamturteil honoriert wurde (vgl. Abschnitt 3.6.3.4.2). Der Tatsache, daß die Vorlaufklassenlehrer aus ihrer Unterrichtspraxis heraus zu wohlwollenden Urteilen tendierten, dürfte besondere Bedeutung zuzumessen sein.

3.6.6.2 Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Schulformen

An dem Lehrertraining nahmen Lehrer unterschiedlicher Schulformen unter der Perspektive teil, später gemeinsam an einer integrierten Schule zu unterrichten. Nun war die eigentliche Integrationsleistung zu einem Kollegium während der praktischen Arbeit an der Einzelschule zu erbringen. Dennoch verband sich mit der Teilnahme an der Lehrervorbereitung auch die Hoffnung, daß diese Integration durch die gemeinsame, auf das neue Tätigkeitsfeld abgestimmte Arbeit während der Fortbildung vorbereitet werden könnte.

Als relativ grober Indikator, inwieweit es während der Veranstaltung gelang, auf unterschiedliche Wissensvoraussetzungen und Berufserfahrungen der Teilnehmer einzugehen, differierenden Erwartungen zu entsprechen und eine gemeinsame Arbeit zu strukturieren, sollen im folgenden Differenzen bei der Beurteilung des vorgelegten Arbeitsmaterials, der Kompetenzen der Kursleitung und des Veranstaltungserfolgs angesehen werden. Bei gelungener Integration sollten systematische Differenzen nicht nachweisbar sein.

Als Sondergruppe der Fortbildungsteilnehmer lassen sich die Grundschullehrer identifizieren. Diese Gruppe stellte bereits bei der Planung der Fortbildung insofern einen „Fremdkörper“ dar, als sie nicht in die vom sogenannten Wanderloch abhängigen Deputatsreduktionen einbezogen werden konnte (vgl. Abschnitt 3.2.1). Die Fragebogendaten bestätigen dies: Die Grundschullehrer hatten geringere Unterrichtsermächtigungen, und ihre tatsächliche Unterrichtsbelastung lag höher. Zugleich waren sie weniger in vorbereitende Planungen auf Bezirksebene einbezogen. Den Erfolg der Lehrervorbereitung schätzten sie ungünstiger als die übrigen MSZ-Bewerber ein. Das gilt für die Curricularen Veranstaltungen, für die Außercurricularen Veranstaltungen sowie für das Urteil über die Fortbildung insgesamt (χ^2 ist in allen Fällen auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant). Das Anspruchsniveau der in den Curricularen Veranstaltungen zugrunde gelegten Materialien beurteilten sie tendenziell als zu hoch, zugleich vermißten sie bei den Kursleitern häufiger praktische Kompetenzen, nämlich Erfahrungen mit Curriculumentwicklung und Gesamtschulerfahrungen. Offensichtlich bereitete es in den Veranstaltungen besondere Schwierigkeiten, auf eine Lehrergruppe, die von vornherein eine gewisse Außenseiterstellung einnahm und über keine oder nur wenig Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe verfügte, adäquat einzugehen.

Unter den Lehrern der übrigen Schulformen lassen sich dagegen durchgehende systematische Urteilsdifferenzen nicht nachweisen. Von besonderem Interesse dürfte in dieser Hinsicht sein, daß die Veranstaltungen auch den Gesamtschullehrern als sinnvolle Vorbereitung auf den Schulwechsel erschienen. Die Gesamtschullehrer unterschieden sich im Gesamturteil über die Lehrervorbereitung, in der Beurteilung der vorgelegten Arbeitsmaterialien und in der Einschätzung der Qualifikation der Kursleiter nicht von den übrigen Kollegen. Allerdings tendierten sie stärker zu der Angabe, daß sie in den Curricularen Veranstaltungen wenig dazugelernt hätten. Das gilt jedoch nicht für die Außercurricularen Veranstaltungen, bei denen sich ihre Urteil von dem der übrigen Lehrer nicht abhebt. Diese Befunde lassen im Einklang mit den Beobachtungsergebnissen den Schluß zu, daß die Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe I keine gravierenden Probleme mit sich brachte.

3.6.7 Bedingungsfaktoren des Veranstaltungserfolgs und ihre relative Bedeutung

In den vorhergehenden Abschnitten wurden Zusammenhänge zwischen Qualifikation der Kursleiter, Merkmalen des Materialangebots und einzelnen definierten Kurseffekten einerseits und generellen Erfolgsurteilen der Teilnehmer über Teile des Veranstaltungsprogramms oder die Lehrervorbereitung insgesamt in getrennten Analyseschritten untersucht. Im folgenden soll durch multivariate Analysen der Zusammenhang zwischen diesen Variablengruppen komplexer bestimmt werden. Mittels multipler Regressionsanalysen soll versucht werden, das quantitative Gewicht der drei Variablenkomplexe

Personalqualifikation, Materialangebot und Kurseffekte für die Beurteilung des generellen Veranstaltungserfolgs abzuschätzen. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, daß die Qualifikation der Veranstaltungsleiter, das Angebot an Arbeitsmaterialien sowie die durch die abgefragten einzelnen Kurseffekte indizierten Arbeitsprozesse den Erfolg der Fortbildung, so wie er sich in den Urteilen der Teilnehmer darstellt, wesentlich bestimmen. Als Kriteriumsvariablen wurden folgende Gesamturteile herangezogen:

- Nützlichkeit des Besuchs der Curricularen Veranstaltung für die künftige Tätigkeit am Mittelstufenzentrum (projektives Kollegenurteil)
- Nützlichkeit des Besuch der Außercurricularen Veranstaltungen für die künftige Tätigkeit am Mittelstufenzentrum (projektives Kollegenurteil)
- Generelles Urteil über den Erfolg der Lehrervorbereitung.

Als unabhängige Variablen wurden die Komplexe Personalqualifikation, Materialangebot und Kurseffekte gewählt. Jede dieser Gruppen umfaßt mehrere Einzelitems:

- Qualifikation der Kursleitung: wissenschaftlich-theoretische Kenntnisse, Erfahrungen mit Curriculumentwicklung, gruppendynamische Fähigkeiten, Gesamtschulerfahrung und Verwaltungskenntnisse;
- Materialangebot: Umfang, Eignung und Anspruchsniveau der Arbeitsunterlagen;
- Effekte der Curricularen Veranstaltungen: Anleitung zur selbständigen Curriculumentwicklung, Anleitung zur Revision entwickelter Unterrichtseinheiten, Anleitung zur Beurteilung und Auswahl entwickelter Curriculumeinheiten und Informationen über Fachunterricht;
- Effekte der Außercurricularen Veranstaltungen: Informationsvermittlung über fachübergreifende Probleme der Gesamtschule und Vermittlung von technischen Fertigkeiten.

Da es sich bei den hypothetischen Bedingungsfaktoren nicht um im strengen Sinn unabhängig erhobene Prädiktoren des Veranstaltungserfolgs handelt, sondern die Bedingungsvariablen selbst unterschiedliche Aspekte des Urteils der Teilnehmer über die Seminare darstellen, ist die folgende Darstellung als Versuch zu verstehen, die Struktur von Urteilen über einen komplexen Sachverhalt mittels des relativen Beitrags zu beschreiben, den Einzelgesichtspunkte zur Aufklärung der Varianz von Gesamturteilen leisten.

3.6.7.1 Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen

Um festzustellen, inwieweit eine gewichtige Kombination der „Prädiktoren“ Leiterqualifikation, Materialangebot und Kurseffekte (die hier im gewissen Sinne als Indikatoren für variable Arbeitsprozesse betrachtet werden) zu einer Aufklärung der Varianz im Urteil über den Gesamterfolg der Curricularen Veranstaltungen beiträgt, und um den spezifischen Beitrag eines einzelnen Prädiktors abzuschätzen, wurde eine Regressionsanalyse vom projektiven Kollegenurteil über die Nützlichkeit des Besuchs der Curricularen Veranstaltungen auf die drei Variablenkomplexe gerechnet. Die drei Gruppen der unabhängigen Variablen wurden schrittweise und in festgelegter Reihenfolge, die Variablen innerhalb eines Bündels jeweils en bloc in die Regressionsgleichung aufgenommen. Dabei wurde folgende Einschlußfolge festgelegt: 1. Leiterqualifikation, 2. Materialangebot, 3. Kurseffekte. Die Festlegung der Abfolge beruhte auf der Überlegung, daß primär die Qualifikation der Kursleiter das Materialangebot und beides zusammen die Kurseffekte beeinflussen, obwohl man Wechselwirkungen nicht ausschließen kann. Bei dieser Annahme ist es sinnvoll, die Effekte der Kovariate Leiterqualifikation und Materialangebot bei der Berechnung des Gewichts der Kurseffekte zu kontrollieren. Es wurden also vom abschließenden Gesamturteil als Kriterium zunächst die Regression auf Leiterqualifikation, dann die Regression auf Leiterqualifikation und Materialangebot und schließlich die Regression auf Leiterqualifikation, Materialangebot und Kurseffekte berechnet.

Tabelle 78 faßt die Analyseergebnisse zusammen. In Spalte 1 wird für jeden Analyseschritt der multiple Korrelationskoeffizient R , in Spalte 2 der multiple Determinationskoeffizient r^2 und in Spalte 3 als Maß des relativen Einflusses des einzelnen Prädiktors die quadrierte Semipartialkorrelation SP^2 angegeben. Mit r^2 wird der Anteil der Kriteriumsvarianz bezeichnet, der durch die bereits in die Regressionsgleichung eingeschlossenen Variablen erklärt wird. SP^2 kann als derjenige Anteil der Kriteriumsvarianz interpretiert werden, der durch die Aufnahme einer weiteren Variable in die Regressionsgleichung zusätzlich aufgeklärt wird.

Bei Einschluß aller drei Variablengruppen liegt der multiple Determinationskoeffizient bei .50. 50 Prozent der Kriteriumsvarianz wird also durch die gewichtete Kombination von Qualifikation der Kursleitung, Materialangebot und Kurseffekte erklärt. Dieser Anteil an erklärter Varianz ist im Vergleich zu der

Tabelle 78: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Qualifikation der Kursleitung, Materialangebot und Kurseffekte

Prädiktoren	R	r ²	SP ²
Qualifikation der Kursleitung	.41 ^{a)}	.17	.17
Materialangebot	.58	.33	.16
Kurseffekte	.71	.50	.17

a) F = 1.75; df = 5/44; n.s.

in der Unterrichtsforschung üblicherweise erreichten Varianzaufklärung von Unterrichtseffekten ungewöhnlich hoch. Vermutlich ist die Höhe des multiplen Korrelationskoeffizienten auch als Artefakt zu erklären, das darauf zurückzuführen ist, daß es sich bei den Bedingungsfaktoren nicht um wirklich unabhängig erhobene Prädiktoren handelt. Dadurch dürfte die Bedeutung von Erfolgsbedingungen, die im Fragebogen B nicht repräsentiert waren, unterschätzt werden. Diese Faktoren beziehen sich wahrscheinlich weniger auf Aspekte des offiziellen curricularen Arbeitsprogramms, das mit den Fragen nach den Kurseffekten gut abgedeckt war. Am ehesten dürfte es sich dabei um nicht erfaßte „Nebenwirkungen“ der Seminare handeln, die teils zu den manifesten, teils zu den latenten Funktionen der Lehrerfortbildung zu rechnen sind. Dazu zählen die Vermittlung allgemeiner Gesamtschulinformationen im informellen Gespräch von Kollegen, die Anknüpfung von sozialen Kontakten, die dem Austausch von Berufserfahrungen dienen oder die Zusammenarbeit von Lehrern einleiten konnten, und nicht zuletzt der private Austausch von Unterrichtseinheiten.

Die der Tabelle 78 zu entnehmenden quadrierten Semipartialkorrelationen (SP²), die den relativen Beitrag des jeweiligen Variablenkomplexes zur Varianzaufklärung bezeichnen, zeigen, daß der Anteil erklärter Varianz, der auf die Qualifikation der Kursleitung beziehungsweise auf das Materialangebot zurückzuführen ist, jeweils etwa dem Beitrag der Kurseffekte entspricht. Nach unserer Ausgangsannahme, daß Leitungsqualifikation und Materialangebot maßgeblich Arbeitsprozesse und Kurseffekte bestimmen, war zu erwarten, daß nach Auspartialisierung des Einflusses von Leiterqualifikation und Materialangebot der Vorhersagebeitrag der Kurseffekte relativ gering sein würde. Die quadrierte Semipartialkorrelation für Kurseffekte liegt jedoch mit .17 nicht dramatisch unter dem multiplen Determinationskoeffizienten von .29, der bei der multiplen Regression allein auf Kurseffekte erzielt wird (vgl. Tabelle 79). Dieser Befund dürfte darauf hinweisen, daß unabhängig vom Materialangebot und von der Qualifikation der Kursleitung die strukturellen Voraussetzungen für eine erwartungskonforme Gestaltung von Arbeitszielen und Arbeitsprozessen als wichtige Einflußgröße anzusehen sind. Hindernisse für eine klare Strukturierung von Arbeitszielen und Arbeitsprozessen bestanden im ersten Durchlauf der Lehrervorbereitung in konzeptionellen Widersprüchen und unklaren Verwaltungsvorgaben (vgl. Abschnitt 3.6.3.1).

Um die Bedeutung der Effektvariablen im Hinblick auf die Gesamtbeurteilung der Curricularen Veranstaltungen näher zu bestimmen, wurde eine multiple Regressionsanalyse vom Gesamturteil auf Einzeleffekte gerechnet. Die unabhängigen Variablen „Anleitung zur selbständigen Curriculumentwicklung (Entwicklung)“, „Anleitung zur Revision entwickelter Unterrichtseinheiten (Revision)“, „Anleitung zur Auswahl und Beurteilung entwickelter Unterrichtseinheiten (Auswahl)“, „Vermittlung von Fachinformationen (Fachinformationen)“ wurden schrittweise in die Regressionsgleichung eingeführt, wobei die Variable zuerst aufgenommen wurde, die den größten Varianzanteil der abhängigen Variablen erklärt, und die anderen in der Reihenfolge ihres Beitrages zur Varianzaufklärung folgten. Tabelle 79, die analog zur Tabelle 78 aufgebaut ist, faßt die Ergebnisse der Analyse zusammen.

Der multiple Determinationskoeffizient r² fällt mit .29 etwas höher aus als die quadrierte Semipartialkorrelation für Kurseffekte in Tabelle 78, da in diesem Fall der Einfluß von Leiterqualifikation und Materialangebot auf die Beurteilung der Kurseffekte nicht eliminiert ist. Betrachtet man die Semipartialkorrelationen der Tabelle 79, so wird deutlich, daß sich die aufgeklärte Varianz im wesentlichen auf die Variablen „Revision“ und „Auswahl“ verteilt. Durch die weitere Berücksichtigung der beiden Variablen

Tabelle 79: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Curricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Einzeleffekte

Prädiktoren	R	r ²	SP ²
Revision	.38	.15	.14
Auswahl	.49	.24	.10
Fachinformation	.51	.26	.02
Entwicklung	.54	.29	.03

„Fachinformation“ und „Entwicklung“ werden nur insgesamt 5 Prozent der Kriteriumsvarianz zusätzlich erklärt. Die relativ geringe Bedeutung der Variablen „Curriculumentwicklung“ dürfte darauf zurückzuführen sein, daß eine eigenständige Curriculumentwicklung über dem Anspruchsniveau der Fortbildungsteilnehmer lag und infolgedessen kaum urteilsrelevant wurde. Wenn diese Vermutung zutrifft, ist anzunehmen, daß sich im Laufe der Fortbildung eine realistische Korrektur des ursprünglich höheren Anspruchsniveaus vollzogen hat (vgl. Abschnitt 3.6.3.2).

3.6.7.2 Beurteilung der Außercurricularen Veranstaltungen

Bei den Außercurricularen Veranstaltungen wurde analog zu den Curricularen Veranstaltungen verfahren. Tabelle 80 zeigt die Ergebnisse einer Regressionsanalyse vom Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf die Variablenkomplexe „Qualifikation der Kursleitung“, „Materialangebot“ und „Kurseffekte“. Die einzelnen Variablengruppen wurden schrittweise und in festgelegter Reihenfolge, die Variablen innerhalb der Gruppen en bloc in die Regressionsgleichung aufgenommen. Die Ergebnistabelle ist wie die Tabellen 78 und 79 aufgebaut.

Durch die Kombination der drei Variablenbündel werden insgesamt 54 Prozent der Varianz des Gesamturteils über die Außercurricularen Veranstaltungen erklärt. Wie beim Urteil über die Curricularen Veranstaltungen ist also etwa die Hälfte der Kriteriumsvarianz auf Faktoren zurückzuführen, die im Fragebogen nicht repräsentiert sind. Es dürfte sich hierbei im wesentlichen um denselben Faktorenkomplex handeln, der bereits oben im Zusammenhang der Curricularen Veranstaltungen diskutiert wurde (vgl. Abschnitt 3.6.7.1).

Unterschiede zum curricularen Bereich dagegen zeigen sich im relativen Gewicht der Bedingungsvariablen. Gleichmäßige Anteile von jeweils 20 Prozent erklärter Kriteriumsvarianz gehen auf die Qualifikation der Kursleitung und auf das Materialangebot zurück, während bei Kontrolle des Einflusses dieser beiden Variablengruppen nur 14 Prozent der erklärten Varianz auf die Kurseffekte entfallen. Im Vergleich zu den Curricularen Veranstaltungen ist das relative Gewicht von Leiterqualifikation und

Tabelle 80: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Qualifikation der Kursleitung, Materialangebot und Kurseffekte

Prädiktoren	R	r ²	SP ²
Qualifikation der Kursleitung	.44	.20	.20
Materialangebot	.63	.40	.20
Kurseffekte	.74	.54	.14

Tabelle 81: Multiple Regression vom Gesamturteil über die Außercurricularen Veranstaltungen (projektives Kollegenurteil) auf Einzeleffekte (Information, technische Fertigkeiten)

Prädiktoren	R	r ²	SP ²
Informationsvermittlung	.62	.39	.39
Vermittlung technischer Fertigkeiten	.68	.46	.07

Materialangebot im außercurricularen Bereich für die Aufklärung der Varianz des Erfolgsurteils etwas größer.

Entsprechend geht in die Beurteilung der Einzeleffekte der Außercurricularen Veranstaltungen in stärkerem Maße die Einschätzung der Kompetenz der Kursleitung und des Materialangebots ein.

Die kombinierten Einzeleffekte allein erklären 46 Prozent der Kriteriumsvarianz (vgl. Tabelle 81). Bei der vorherigen Kontrolle von Leitungsqualifikation und Materialangebot sinkt der Erklärungsbeitrag jedoch rapide auf 14 Prozent (vgl. Tabelle 80).

Im Vergleich zu den Curricularen Veranstaltungen wird im außercurricularen Bereich das didaktische Arrangement, also die Strukturierung von Arbeitszielen und Arbeitsprozessen, stärker durch die Qualifikation der Kursleitung und das Angebot an Arbeitsmaterialien bestimmt. Vermutlich ist dieser Unterschied darauf zurückzuführen, daß in den Außercurricularen Veranstaltungen die Wirkung dieser Variablen insgesamt in geringerem Umfange durch restriktive strukturelle Arbeitsbedingungen beschnitten wurde.

3.6.7.3 Beurteilung des Erfolgs der Lehrervorbereitung insgesamt

Bei der Analyse der faktoriellen Struktur des Urteils über die Curricularen beziehungsweise Außercurricularen Veranstaltungen hatte sich gezeigt, daß die Beurteilung der Curricularen Veranstaltungen in deutlichem Zusammenhang mit dem Urteil über die Lehrervorbereitung insgesamt stand, während für die Außercurricularen Veranstaltungen ein solcher Zusammenhang nicht wesentlich war. Die Beurteilungen einerseits der Curricularen Veranstaltungen und der Lehrervorbereitung insgesamt und andererseits der Außercurricularen Veranstaltungen stellten weitgehend unabhängige Dimensionen des Fragebogens dar. Um zu überprüfen, inwieweit sich dieser Befund auch anhand einzelner Urteile darstellen läßt, wurde eine multiple Regressionsanalyse vom Gesamturteil über die Lehrervorbereitung auf die Beurteilung der curricularen und außercurriculare Programmteile gerechnet. Die Prädiktorenvariable „Beurteilung CV“ wurde als erste in die Regressionsgleichung aufgenommen, da sie die höchste Korrelation mit dem Kriterium aufwies. Tabelle 82 enthält die Ergebnisse der Regressionsanalyse.

Tabelle 82 zeigt zunächst, daß die Urteile über die curricularen und außercurricularen Programmteile zusammengenommen nur 27 Prozent der Varianz des Gesamturteils über die Lehrervorbereitung

Tabelle 82: Multiple Regression vom Urteil über die Lehrervorbereitung insgesamt auf Beurteilung der curricularen und außercurricularen Programmteile

Prädiktoren	R	r ²	SP ²
Beurteilung CV	.44	.20	.20
Beurteilung ACV	.52	.27	.07

aufklären. Deutlicher noch als an den zuvor diskutierten Urteilen über die Außercurricularen beziehungsweise Curricularen Veranstaltungen zeigt sich hier, daß die manifesten Arbeitsprozesse nur zum geringen Teil den Erfolg der Lehrerfortbildung determinieren. Dieser Befund weist auf die Schwierigkeiten hin, den Erfolg einer so komplexen Fortbildungsveranstaltung im voraus zu kalkulieren. Zum anderen zeigt die Tabelle erwartungsgemäß das relativ geringe Gewicht der Außercurricularen Veranstaltung im Hinblick auf die generelle Beurteilung der Lehrervorbereitung. Während 20 Prozent der Kriteriumsvarianz auf das Urteil über die Curricularen Veranstaltungen zurückzuführen ist, wird durch die zusätzliche Berücksichtigung des Urteils über die Außercurricularen Veranstaltungen der erklärte Varianzanteil nur um 7 Prozent erhöht. Werden die beiden Prädiktoren in umgekehrter Reihenfolge in die Regressionsgleichung aufgenommen, ändert sich der Voraussagebeitrag beider Variablen nicht.

3.6.7.4 Zusammenfassung: Ergebnisse der Regressionsanalysen

Bei der Konstruktion des Fragebogens B wurde Wert darauf gelegt, daß die verschiedenen Dimensionen des offiziellen Trainingsprogramms sowohl in informativ-disseminativer als auch in konstruktiver Hinsicht in den Fragen, die sich auf den Erfolg der Veranstaltungen bezogen, angemessen repräsentiert waren. Ferner sollten die personellen und materialmäßigen Durchführungsbedingungen der Fortbildung relativ detailliert mit entsprechend ausgefächerten Fragen erfaßt werden. Dies geschah in der Annahme, daß mit diesen Variablen die wesentlichen Determinanten eines generellen Gesamturteils über die Lehrervorbereitung bezeichnet würden. Die multiplen Regressionsanalysen zeigten jedoch, daß diese Faktoren den Fortbildungserfolg nur sehr begrenzt bestimmten. Offensichtlich vollzogen sich innerhalb des offiziellen Veranstaltungsrahmens informelle Informations-, Arbeits- und Austauschprozesse, deren Gelingen und Mißlingen für die Teilnehmer in gleichem Maße erfolgsrelevant waren wie der Ablauf des offiziellen Arbeitsprogramms. Soweit man sich auf Anhaltspunkte der Kursbeobachtungen stützen kann, dürften diese von der informellen Kommunikationsstruktur abhängigen und schwer steuerbaren Prozesse überwiegend mit den offiziellen Zielsetzungen der Lehrervorbereitung kompatibel gewesen sein oder diese sogar unterstützt haben, wenn etwa Berufserfahrungen und Informationen über Gesamtschulen ausgetauscht wurden oder Arbeitskontakte angeknüpft und informelle Treffen organisiert wurden. Widersprüche dürften dort aufgetreten sein, wo Lehrer sich in privaten Absprachen über Unterrichtsplanung und Verwendung von Curriculummaterialien der Koordination des Mittelstufenzentren-Programms entzogen.

Das Lehrertraining für die Berliner Mittelstufenzentren wurde als Modellversuch für eine Verbindung von Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung konzipiert und angeboten. Die Außercurricularen Veranstaltungen, insbesondere jene, die im engeren Sinne außercurriculare Fragestellungen behandelten, waren eher als Ergänzung anzusehen, deren Bedeutung innerhalb der Gesamtkonzeption kaum angemessen gewürdigt wurde. Die zeitliche Relation zwischen curricularen und außercurricularen Programmteilen — für die Curricularen Veranstaltungen waren viermal so viel Unterrichtsstunden vorgesehen wie für die außercurricularen Kurse — bringt diese Abstufung deutlich zum Ausdruck. Obwohl die Außercurricularen Veranstaltungen eine konsequente Antwort auf wichtige Gesamtschulprobleme darstellten und aufgrund der Kursbeobachtungen anzunehmen ist, daß sie einen entscheidenden Anteil an der Vorbereitung der Lehrer hatten, war ihr Einfluß auf die Gesamtbeurteilung der Lehrervorbereitung im Vergleich zu den Curricularen Veranstaltungen gering. Das Gesamturteil war — soweit es auf manifesten Arbeitsprozessen beruhte — an der curriculumbezogenen Fortbildungskonzeption orientiert.

Darüber hinaus legten die Analysen die Vermutung nahe, daß das Urteil der Teilnehmer über den Erfolg der Curricularen Veranstaltungen wohl an der Konzeption des Modellversuchs ausgerichtet war, daß sich aber zugleich innerhalb dieses Referenzrahmens im Laufe der Fortbildung eine Senkung des ursprünglichen Anspruchsniveaus vollzogen hat. Während in den Eingangserwartungen der Teilnehmer die selbständige Erarbeitung von Unterrichtsmodellen großes Gewicht besaß, kam der selbständigen Curriculumentwicklung für das Abschlußurteil keine entscheidende Bedeutung zu. Stärker wurde das Erfolgsurteil durch das Gelingen oder Mißlingen von Revisions- und Auswahlprozessen beeinflusst.

4.
Der Berliner Sonderfall
und einige generelle Hypothesen

Im Vergleich zu gängigen Lehrerfortbildungsveranstaltungen stellte die Lehrervorbereitung für die Berliner Mittelstufenzentren in verschiedener Hinsicht einen Sonderfall dar. Die eigene Konzeption des Trainings und die besonderen Umstände, unter denen es stattfand, sind ausführlich beschrieben worden, so daß hier nur noch einmal an die wichtigsten Merkmale erinnert werden soll:

- Die Lehrerfortbildung wurde gezielt zur Vorbereitung der Expansion der Berliner Gesamtschule als Regelschule geplant. Diese Expansion konnte infolge der demographischen Welle, die 1973 die Mittelstufe erreichte, durch Neugründung verwirklicht werden.
- Von der Konzeption her war das Vorbereitungsprogramm ausdrücklich auf eine Verbindung von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung abgestellt. Insofern handelte es sich hier um eine spezifische Realisierung des Modells schulnaher Curriculumentwicklung. Darüber hinaus war mit der Zweiteilung des Programms in Curriculare und Außercurriculare Veranstaltungen beabsichtigt, nicht nur den Unterricht an den neuen Gesamtschulen curricular vorzubereiten, sondern auch Probleme großer integrierter Ganztagschulen systematisch zu behandeln.
- Zu den besonderen Randbedingungen, unter denen die Fortbildung stand, gehörten vor allem die Erleichterungen, die eine lokale Begrenzung des Programms auf einen Stadtstaat mit sich brachten, die lange Zeitdauer der Veranstaltungsreihe, die hohe Stundenentlastung der Teilnehmer und schließlich die Möglichkeit, die Vorbereitung mehrfach zu wiederholen.

Diese besonderen Bedingungen des Berliner Vorhabens begrenzen die Möglichkeiten, Befunde der Untersuchung auf andere Regionen und Programme zu übertragen — zumindest zwingen sie zu einem sorgfältigen Vergleich von Konzeption und strukturellen Randbedingungen. Andererseits scheint aber die Berliner Lehrervorbereitung gerade aufgrund einiger Spezifika und ihrer Variation von Veranstaltung zu Veranstaltung auch als seltene experimentelle Situation interpretierbar zu sein, die einige generelle, empirisch begründete Vermutungen über strategische Funktionen einer Lehrervorbereitung bei Schulneugründungen und über Realisierungsbedingungen des Modells schulnaher Curriculumentwicklung zuläßt.

4.1 Lehrerfortbildung als Element der Rekrutierungs- und Infrastrukturpolitik

Der Aufbau der ersten Gesamtschulen im Experimentalprogramm erfolgte in allen Bundesländern unter der besonderen Obhut der Kultusministerien beziehungsweise in den Stadtstaaten der Senatsverwaltungen — in der Regel unter Ausschaltung der schulaufsichtlichen Mittelinstanzen, also der unteren und oberen Schulaufsichtsbehörde. Schlüsselpositionen in den neuentstehenden Schulkollegien wurden entweder direkt durch das Kultusministerium oder auf Vorschlag der Leiter kommunaler Planungsgruppen, die im allgemeinen das besondere Vertrauen des Kultusministeriums genossen, besetzt. Während des sukzessiven Aufbaus der Schulen wurde dann das jeweilige Kernkollegium in hohem Maße durch Berufsanfänger ergänzt. Bei der Rekrutierung der Kerngruppe konnten sich die Schulverwaltungen, solange es sich um eine relativ geringe Anzahl von Schulneugründungen handelte, auf nach unseren Erfahrungen in Kultusverwaltungen übliche, personengebundene Suchstrategien verlassen. Es wurden Lehrer ausgewählt, die — mehr oder minder zufällig — durch verbandspolitisches oder gewerkschaftliches Engagement oder häufiger noch durch ihre Tätigkeit in Personalräten oder in der Lehrerausbildung als qualifiziert und tatkräftig aufgefallen waren. Ein Zwang zur systematischen Verbreiterung der Rekrutierungsbasis bestand jedoch in dieser Phase der Gesamtschulentwicklung nicht.

Bei einer so schnellen Expansion der Gesamtschule, wie sie in Berlin mit den neugegründeten Mittelstufenzentren geplant war, wurden jedoch offensichtlich die Grenzen der traditionellen Rekrutierungsformen erreicht. Es bestand in der Schulverwaltung Unsicherheit darüber, ob man genügend stabile und erfahrene Kernkollegien würde zusammenstellen können, die den Konsolidierungsprozeß der Gesamtschule verantwortlich trügen. Man fragte sich, ob man den „jungen Bildungsreformer“ zu erwarten habe, der gerade voller Illusionen die Hochschule verlassen hatte, oder den resignierten Hauptschullehrer, der vor allem seiner problembelasteten Schulform den Rücken kehren wollte. Würden erfahrene Gesamtschullehrer die bildungspolitische Bedeutung des Programms erkennen und die Ausweitung einer stärker standardisierten Schule mittragen wollen? In dieser Situation konnte die Lehrervorbereitung als wichtige Maßnahme zur Werbung und Auswahl des Lehrpersonals angesehen werden.

Es ist ein wichtiger Befund der Untersuchung, dessen Bedeutung über den Berliner Fall hinausweisen dürfte, daß die Lehrervorbereitung offensichtlich eine Filterfunktion gegenüber unmittelbaren Hochschulabsolventen und Berufsanfängern erfüllte. Es war gerade nicht der „junge Bildungsreformer“, der sich zur Vorbereitung anmeldete, sondern die Interessenten waren überwiegend erfahrene Lehrer mit längerer Unterrichtspraxis, die überdies in der Mehrzahl mindestens zwei Wahlfächer vertraten. Bei dieser Bewerbergruppe spielte das Motiv einer „Schulflucht“, sei es daß Lehrer einer schwierigen Einzelschule oder der Hauptschule als sogenannter Restschule den Rücken kehren wollten, praktisch keine Rolle. Die Fortbildungsteilnehmer kamen überwiegend aus normal funktionierenden, unauffälligen Schulen, die übliche Schulalltagsprobleme, aber auch ein gängiges Maß an kollegialer Absprache aufwiesen. Die Herkunftsschule bot im allgemeinen zwar Ansatzpunkte zur fachlichen Zusammenarbeit; eine stabile und ausreichende Kooperation wurde jedoch in den meisten Fällen nicht erreicht. Die vorherrschenden und sich überlagernden Bewerbungsmotive dieser Lehrer waren einmal die direkte Mitarbeit an der Bildungsreform und zum anderen die Arbeitsbedingungen an Gesamtschulen, die durch stärker institutionalisierte Arbeitsteilung und Kooperation gekennzeichnet sind. Gerade für Hauptschullehrer war vermutlich das streng durchgeführte Fachlehrersystem eine attraktive Spezialisierungsmöglichkeit, die nach der Reform der traditionellen Volksschuloberstufe in ihrer eigenen Schulform angelegt, aber nur unzureichend durchgeführt war. Nach den Untersuchungsbefunden spricht einiges für die Annahme, daß mit der Expansion der Gesamtschule gerade Lehrer aus der Hauptschule abgezogen wurden, die das Programm der reformierten Volksschuloberstufe, nämlich einen den anderen Sekundarschulen äquivalenten, gleichwohl aber spezifischen Bildungsweg anzubieten, am ehesten vertraten. Es ist nicht auszuschließen, daß durch den rapiden Ausbau der Gesamtschule von 1973 bis 1976 die Berliner Hauptschule einen nennenswerten Substanzverlust an erfahrenen und befähigten Lehrkräften hinnehmen mußte.

Insgesamt kann man zu dem Schluß kommen, daß mit der Lehrervorbereitung die traditionellen personengebundenen Rekrutierungsstrategien der Verwaltung durch systematische „Talentsuche“ ergänzt wurden. Diese Funktion der Lehrerfortbildung war insbesondere den Gesamtschullehrern, die sich für einen Schulwechsel interessierten, deutlich bewußt. Soweit wir wissen, wurden in der Tat Funktionsstellen der sukzessiv eröffneten Mittelstufenzentren weitgehend mit Absolventen der Vorbereitungsprogramme besetzt. Zugleich gelang es, über das Lehrertraining die Gesamtschuloption der Bewerber zu festigen (nach der Fortbildung gab es kaum noch Rücktritte) und das Kommunikationsnetz zwischen den auf ein Grundmodell verpflichteten Gesamtschulen in Verbindung mit dem gleichzeitigen Aufbau des Moderatorensystems dichter zu knüpfen. Die Lehrervorbereitung dürfte als wichtige flankierende

Maßnahme zur Entwicklung des Koordinationssystems der Berliner Gesamtschulen anzusehen sein, in dessen Mittelpunkt sich das Pädagogische Zentrum befindet, das in gewisser Hinsicht als Äquivalent der Staatsinstitute in den Flächenstaaten gelten kann.

Die quantitative Ausweitung der Gesamtschule konnte in Berlin — getragen vom demographischen Wellenberg — durch Neugründungen vorangebracht werden. In den übrigen Bundesländern, deren Regierungen an einer breiteren Gesamtschulentwicklung interessiert sind, konnten die demographischen Bedingungen aus politischen Gründen nicht in gleichem Maße genutzt werden. In Zukunft werden Neugründungen von Gesamtschulen allein schon aufgrund der zurückgehenden Schülerzahlen nur in geringerem Umfang und unter besonderen regionalen Bedingungen möglich sein. Eine Ausweitung der integrierten Schulform kann im wesentlichen nur über Umgründungen erfolgen. Das bedeutet aber auch, daß sich das Problem der Rekrutierung von Kernkollegien und Leitungspersonal in anderer Form stellt. Probleme der Integration verschiedener Kollegien haben Vorrang vor Neurekrutierungsmaßnahmen. Gleichwohl könnte es nützlich sein, sich im Rahmen von Umgründungsprozessen einiger Erfahrungen des Berliner Lehrertrainings zu vergewissern. Wir wissen aufgrund einer Untersuchung, die Tillmann und andere über die Entwicklung von kooperativen Gesamtschulen in Hessen durchführten (Tillmann u.a., 1979), daß im Falle von Umgründungen für die Entwicklung der einzelnen Gesamtschulen der zwischen den verschiedenen Kollegien in der Planungsphase erzielte Anfangskonsens von größter Bedeutung war: Kaum eine Schule entwickelte sich über die Ausgangsabsprache hinaus fort. Die Berliner Lehrervorbereitung war nun aber auch ein Versuch, durch die gemeinsame Arbeit von Lehrern im curricularen und außercurricularen Bereich und mittels Beratung durch Moderatoren ein Grundmodell der Gesamtschule konsensfähig zu machen und mit der Rekrutierung von loyalen Leitungspersonal die praktische Umsetzung des Modells soweit wie möglich abzusichern. Wenn man sich auf die Urteile der Teilnehmer verläßt — und die Beobachtungsdaten widersprechen dem nicht —, so gelang es, über das Vorbereitungstraining Lehrer zu gewinnen, die überwiegend der Ansicht waren, eine besonders aktive Rolle in den neuen Kollegien spielen zu können.

4.2 Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung: Bedingungen und Grenzen der Realisierung eines Modells

Die Berliner Lehrervorbereitung war von der Konzeption her auf eine Verbindung von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung abgestellt. Die beteiligten Lehrer, Moderatoren, Berater und Experten sollten, eingebunden in einen konkreten Arbeitszusammenhang, bei der Entwicklung oder Überarbeitung curricularer Konzeptionen oder einzelner Bausteine gemeinsam lernen. Die produktorientierte Arbeit an einer Sache selbst hieß Fortbildung (vgl. Lütgert und Schüler, 1978). Mit dieser Programmatik lehnte sich die Lehrervorbereitung unmittelbar an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ an (Deutscher Bildungsrat, 1974). Damit gehörte das Berliner Vorhaben zu einer Reihe von Modellversuchen, die jeweils spezifische Konkretisierungen dieses Innovationsprogramms darstellen¹⁷.

Die Berliner Lehrervorbereitung wies jedoch einige Besonderheiten auf, die in gewisser Hinsicht zu einer „quasi-experimentellen“ Situation führten, die einige empirisch begründete und Ergebnisse anderer Modellversuche ergänzende Vermutungen über Realisierungsbedingungen und Grenzen schulnaher Curriculumentwicklung nahelegen. Zu den Besonderheiten der Berliner Situation gehörten zunächst die lange Dauer des Fortbildungsprogramms und das ungewöhnliche Maß an Unterrichtsentlastung, das den teilnehmenden Lehrern aufgrund der sukzessiven Umstellung des Schuljahrbeginns und daraus sich ergebender Kurzschuljahre gewährt werden konnte. Damit waren Voraussetzungen gegeben, die im allgemeinen als die wichtigsten Vorbedingungen schulnaher Curriculumentwicklung angesehen werden. Die Ergebnisse der Vorbereitung für die Mittelstufenzentren weisen darauf hin, daß damit keine hinreichenden Bedingungen der Realisierung des Modells praxisnaher Curriculumentwicklung bezeichnet sind. Aufgrund der Variation weiterer Randbedingungen zwischen einzelnen Fortbildungskursen lassen sich Hypothesen über zusätzliche Erfolgsvoraussetzungen formulieren. Die Beobachtungsstudie zeigte, daß in den Unterrichtsfächern, deren Fachdidaktik sich diskontinuierlich und krisenhaft entwickelt hatte oder überhaupt erst neu konzipiert werden mußte und für die eine scheinbar fraglose Fachsystematik als stabiler Bezugspunkt nicht existierte, Begründungs- und Konsensprobleme bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen schwerwiegende Hindernisse für die Curriculumentwicklung durch Lehrer darstellten. Wurden Lehrer mit der gesamten Vielfalt der Entscheidungsmöglichkeiten konfrontiert, so blieb die Produktivität ihrer Arbeit gering. Neue Unterrichtseinheiten wurden nicht entwickelt und Verbesserungen vorliegender Materialien blieben marginal. Zugleich wurde aber auch deutlich, daß orientierende Vorgaben, die einerseits die Kontingenzprobleme verringerten und andererseits die Handlungsspielräume der Lehrer gegenüber der Schulverwaltung klar definierten, in gewissem Maße als Äquivalent stabiler Fachtraditionen wirken konnten. Diese Befunde wurden durch entsprechende Ergebnisse der Lehrerbefragung gestützt. Zugleich wurde jedoch sowohl durch Kursbeobachtung wie auch durch Lehrerbefragung deutlich, daß auch unter der Voraussetzung definierter Entscheidungsspielräume und einer überschaubaren Aufgabenstellung die produktiven Leistungen nicht den wichtigsten Erfolg der Vorbereitung ausmachten und weit hinter optimistischen Hoffnungen, die an das Modell geknüpft waren, zurückblieben. Auch in den relativ erfolgreichen Veranstaltungen waren die Entwicklungsergebnisse eher spärlich und im Vergleich zu traditionellen Lehrbüchern kaum innovativ (zur Analyse der Gründe dieses Fortbildungsverlaufs, siehe Baumert, Raschert u.a., 1978).

Insgesamt stellt sich die Frage, inwieweit die Ergebnisse der Lehrervorbereitung — gerade angesichts der günstigen Randbedingungen — nicht auf grundsätzliche Grenzen einer Verbindung von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung hinweisen und die Skepsis, die Lütgert und Schüler aufgrund der Erfahrungen im Projekt „Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung“ (CELF) äußerten, noch verstärken müssen (Lütgert und Schüler, 1978). Möglicherweise dürfte es in der Tat erfolgversprechender sein, im Rahmen von Lehrerfortbildung weniger auf die Entwicklung von Curriculumeinheiten abzuführen als vielmehr anhand „exemplarischer“ Curriculumeinheiten die Adaptation der Vorlagen für den eigenen Unterricht und eine darauf bezogene experimentelle Veränderung des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen. Vielleicht kommt solche Reduktion des Anspruchs auch den Lehrern entgegen. Die Fortbildungserwartungen der Berliner Lehrer jedenfalls waren zunächst dem offiziellen Fortbildungsprogramm entsprechend auf die selbständige Erarbeitung von Unterrichtsmodellen gerichtet. Im Laufe der Fortbildung vollzog sich jedoch eine Korrektur des ursprünglichen Anspruchsniveaus und eine gleichsinnige Veränderung der Erfolgskriterien. Für die Beurteilung des Fortbildungserfolgs spielten das Gelingen oder Mißlingen konstruktiver Vorhaben keine entscheidende Rolle. Zum Zeitpunkt der Berliner Lehrervorbereitung scheint die akademische Diskussion um schulnahe Curriculumentwicklung noch keineswegs zu stabilen und enttäuschungsfesten Erwartungen der Lehrer und entsprechenden Beurteilungsstandards geführt zu haben.

4.3 **Sensibilisierung für die Bedeutung außercurricularer Probleme und die Grenzen der Spezialisierung von Lehrern**

Neben den fachgebundenen Curricularen Veranstaltungen wurden in der Lehrervorbereitung auch sogenannte Außercurriculare Veranstaltungen angeboten. Diese Veranstaltungen waren Alternativangebote, unter denen die Fortbildungsteilnehmer jeweils einen Kurs auszuwählen hatten. In den Kursen wurden folgende Themenbereiche behandelt: sozio-psychische Probleme der Sekundarstufe I, das Tutoren- und Beratungssystem in Gesamtschulen, Leistungsmessung bei differenziertem Unterricht, Medieneinsatz und Bibliothekswesen in Mittelstufenzentren sowie Freizeitgestaltung in Bildungszentren. Mit der Zweiteilung des Gesamtprogramms in einen curricularen und einen außercurricularen Teil setzte sich die Lehrervorbereitung deutlich von traditioneller Fortbildung ab. Insbesondere wurden mit den Außercurricularen Veranstaltungen bis dahin wenig beachtete Problembereiche explizit in einer Weiterbildung repräsentiert. Ziel des außercurricularen Programms war es zunächst, den Fortbildungsteilnehmern eine allgemeine Einführung in den jeweiligen Problembereich unter Berücksichtigung der besonderen Gesamtschulbedingungen zu geben. Darüber hinaus strebten die Veranstaltungen aber auch an, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrern zu leisten. In diesem Zusammenhang sollten für bestimmte Bereiche Spezialwissen und besondere technische Fertigkeiten, etwa verhaltenstherapeutische Techniken oder Fertigkeiten der Testkonstruktion, vermittelt werden. Langfristig wurde dabei an eine Ausdifferenzierung der Lehrerrolle in den Funktionsbereichen von Curriculum und Unterricht einerseits und von Beratung und Erziehung andererseits gedacht.

Obwohl mit dieser Konzeption ein erheblicher Schritt über traditionelle Lehrerfortbildung hinaus getan wurde, blieb diese Neuerung deutlich im Schatten der programmatischen Verbindung von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. Die Vorbereitung wurde primär als curriculumbezogene Fortbildung angeboten; die Außercurricularen Veranstaltungen waren kein bestimmendes Element der Gesamtkonzeption. Die Eingangserwartungen der Fortbildungsteilnehmer entsprachen im wesentlichen dem offiziellen Programm. Diese Akzentsetzung konnte auch durch den Verlauf der Veranstaltungen selbst nicht mehr korrigiert werden, obwohl einzelne Kurse vorzügliche Einführungen in den jeweiligen Themenbereich gaben und die Bedeutung gerade der im engeren Sinne außercurricularen Bereiche für die Gestaltung eines befriedigenden Schullebens nachdrücklich verdeutlichten. Zwar hielt die Mehrzahl der Fortbildungsteilnehmer nach der Vorbereitung das Thema der jeweils besuchten Außercurricularen Veranstaltung für so wichtig, daß alle Gesamtschulbewerber damit vertraut gemacht werden sollten, aber gleichwohl waren die Außercurricularen Veranstaltungen für das Urteil über den Gesamterfolg der Lehrervorbereitung weitgehend unbedeutend. Dieser Befund könnte als Hinweis zu interpretieren sein, daß es für Lehrerausbildung und für Lehrerfortbildung eine langfristige Aufgabe von hoher Bedeutung ist, die Aufmerksamkeit von Lehrern systematisch auch auf außerunterrichtliche Probleme zu richten. Dabei dürfte es erfolgversprechender sein, zunächst einmal zu versuchen, eine höhere Sensibilität und ein stärkeres Verantwortungsbewußtsein der Lehrer für diese Bereiche zu wecken als für definierte Teilfragen scheinbar vollständige Lösungsmuster anzubieten oder konkrete technische Fertigkeiten, etwa therapeutischer Art, vermitteln zu wollen. In der Berliner Lehrervorbereitung wurde mit derartigen Zielsetzungen über die Möglichkeiten dieser Fortbildung hinausgegriffen. Entsprechende Versuche wurden von den Teilnehmern auch nicht honoriert.

5. Anmerkungen

- 1 Im Jahre 1974 wurde die Gruppe der Moderatoren organisatorisch an das Pädagogische Zentrum als personeller Kern der Abteilung „Mittlere Schulstufe“ angebunden, nachdem der Leiter des Referats „Curriculum“ die Leitung des Pädagogischen Zentrums übernommen hatte.
- 2 Als zehnte Veranstaltung wurde ein verkürzter Kurs für Sport angeboten.
- 3 Hauptamtliche Mitarbeiter waren: Jürgen Baumert und Jürgen Raschert, teilzeitlich wirkten mit: Diether Hopf, Gerda Meischner, Jens Naumann, Werner Stegelmann und Helga Thomas.
- 4 Hier ist auf zwei problematische Konstruktionsmerkmale des Fragebogens hinzuweisen. Um die Fragebogen nicht übermäßig lang werden zu lassen, wurden mehrfach relativ komplexe Fragen formuliert, bei denen auf einen gemeinsamen Item-Stamm eine Reihe von speziellen Unterfragen folgte. Dieses Vorgehen kann eine Tendenz zu mechanischem Antwortverhalten begünstigt haben. Darüber hinaus ist im Fragebogen B in zwei Punkten mit positivem Response Set zu rechnen. Positive Antworttendenzen lassen sich zum einen bei der Beantwortung der Frage nach dem persönlichen Lernzuwachs vermuten und zum anderen aufgrund einer gewissen kollegialen Solidarität bei der Beurteilung von Qualifikationsmängeln der Kursleiter. Es wurde versucht, diese Antworttendenzen durch eine entlastende Formulierung der Urteilsitems sowie durch die Erfragung von projektiven Kollegenurteilen so weit wie möglich aufzufangen.
- 5 Daß sich die Gesamtschullehrer von Lehrern anderer Schulformen hinsichtlich der Vertrautheit mit der Arbeit an integrierten Schulformen unterscheiden, ist trivial ($F=52.61$; $df\ 1/83$; $p<0.001$). Die am wenigsten informierte Lehrerguppe sind die Gymnasiallehrer.
- 6 Der Faktor A3, der 11,4 Prozent der gemeinsamen Varianz auf sich zieht, beschreibt mit drei Items die Belastung der Herkunftsschule mit Disziplinproblemen (siehe Anhang B; dort wird auch die Rohwertverteilung ausgewiesen). Auch unter Kontrolle der Variable „Schulgröße“ unterscheiden sich Lehrer unterschiedlicher Schulformen in der Einschätzung der Belastung ihrer Herkunftsschulen durch Disziplinprobleme signifikant. Hauptschullehrer berichten überdurchschnittlich häufig große Belastungen. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Kovarianzanalyse und die für das Kovariat Schulgröße adjustierten Mittelwerte der Faktorenkategorien ausgedrückt als Abweichungen vom Gesamtmittel.

Ergebnisse der Kovarianzanalyse und der multiplen Klassifikation

Quelle der Variation	df	SAQ	MQ	F	p
Haupteffekte					
Schulformzugehörigkeit	4	9.002	2.251	3.830	0.007
Schulgröße (Kovariat)	1	0.662	0.662	1.126	0.292
Residuum	75	44.070	0.588		
Σ	80	53.582	0.670		

Schulform Abweichungen (Gesamtmittel = 0.0)

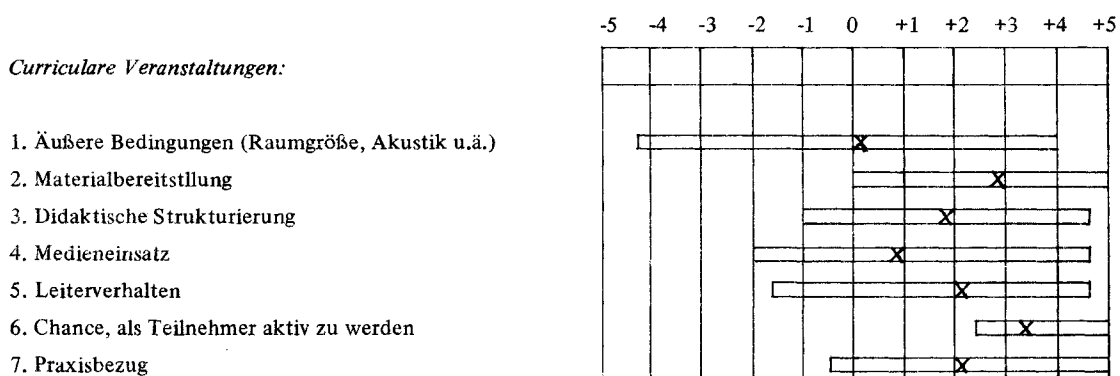
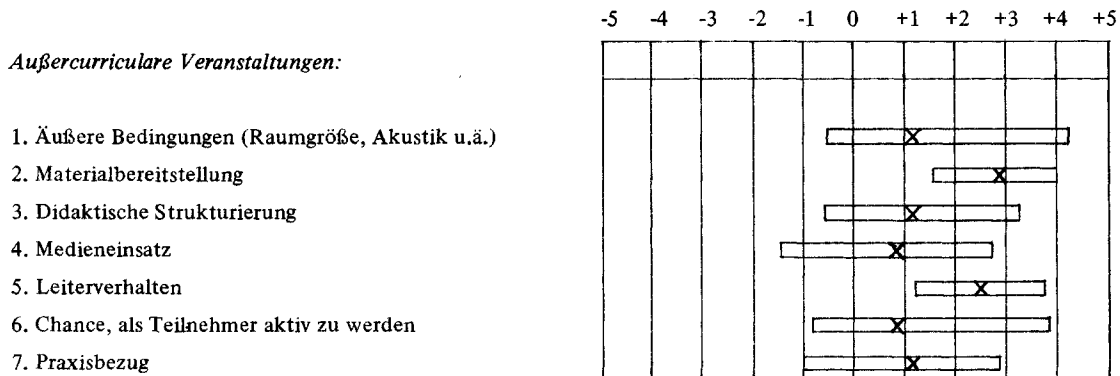
Grundschule	0.0
Hauptschule	- 0.40
Realschule	0.44
Gymnasium	0.32
Gesamtschule	0.01

- 7 Ein dritter Faktor (A8), der als Ein-Item-Faktor 6,4 Prozent der gemeinsamen Varianz erklärt, bezieht sich auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Problemen als Arbeitsschwerpunkte der Lehrervorbereitung. Dieser Faktor ist unabhängig von den zuvor genannten Erwartungssyndromen.
- 8 Die relative Position der Fortbildungsteilnehmer in bezug auf den Erfahrungs- und Erwartungszusammenhang von Faktor A1 wird nach den Ergebnissen einer Kovarianzanalyse nicht durch die Variablen „Schulgröße“ oder „Schulform“ beeinflusst.
- 9 Wie beim Faktor A1 lassen sich auch in bezug auf den Faktor A2 Unterschiede zwischen Lehrern verschiedener Schulformen unter Kontrolle der Variablen „Schulgröße“ statistisch nicht sichern.
- 10 Dieser Bericht wird auch, was die Darstellung der generellen Planung der Mittelstufenzentren betrifft, detailliert von Kledzik, Rohde und Voigt (1975) kritisiert.
- 11 Die Darstellung, die Voigt und Lehmann über die Konzeption der Lehrervorbereitung geben, ist in einigen Punkten nicht ganz korrekt:
 1. Die Vorbereitungsseminare waren nach den Veröffentlichungen des Senators für Schulwesen keineswegs auf Handlungs-

distanz angelegt; sie sollten vielmehr in unmittelbarer Verbindung mit der Schulpraxis stehen. So war ursprünglich sogar daran gedacht, Curriculumeinheiten, die Lehrer in der Fortbildungsveranstaltung entwickelt oder überarbeitet hatten, parallel zu den Trainingsseminaren in eigens zur Verfügung gestellten Klassen zu erproben (Senator für Schulwesen, 1972 a).

2. Bereits ein Jahr vor Beginn der Lehrervorbereitung wurden in der Schulverwaltung verschiedene Modelle für die Belegung der Mittelstufenzentren erörtert. Zu diesen Modellen gehörte auch die Einrichtung von sogenannten Vorlaufklassen. Überdies war bekannt, daß eine nicht in Serienbauweise errichtete Gesamtschule bereits vor den anderen Mittelstufenzentren den Unterricht aufnehmen werde. Das Kollegium einer Hauptschule, das den Stamm der neuen Gesamtschule bilden sollte, stellte etwa ein Jahr vor Beginn des Lehrertrainings seine curricularen Vorbereitungen aufgrund der Zusagen des Curriculumreferats der Schulverwaltung ein.
3. Die Schulverwaltung hat bis zum Ende des ersten Durchlaufs der Lehrervorbereitung die Zusage aufrechterhalten, daß bis zum Beginn des ersten Unterrichtstages der Vorlaufklassen „das Curriculum“ vorliegen werde. So betonte ein Oberschulrat in der Abschlußveranstaltung des ersten Lehrertrainings noch einmal aufgrund kritischer Fragen von Lehrern, daß er keinen Grund sehe, an den Versprechen des Curriculumreferats zu zweifeln.

12 Ergebnisse der durch die Schulverwaltung nach Abschluß der ersten Vorbereitung durchgeführten Teilnehmerbefragung:



Quelle: Kledzik, U.-J. (Hrsg.): Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule. Hannover 1974, S. 128.

- 13 Ein Teilnehmer wies darauf hin, daß für ihn eines der wichtigsten Ergebnisse der Curricularen Veranstaltungen die Anknüpfung von sozialen Kontakten mit Gesamtschullehrern darstellte, wodurch die Voraussetzung für eine kooperative Zusammenarbeit bei der Curriculumentwicklung geschaffen worden sei. Dieser Gesichtspunkt wurde bei der Befragung in der Tat ungerechtfertigterweise vernachlässigt, weil in den beobachteten Curricularen Veranstaltungen keine Ansätze für eine Bildung dauerhafter Entwicklungsgruppen festzustellen waren.
- 14 Beurteilungsunterschiede hinsichtlich Kurserfolg, Qualifikation der Kursleitung und Materialangebot sind innerhalb beider Fächergruppen nicht feststellbar. Der Einfluß des Faktors „Angebot an Curriculumeinheiten“ ist nicht kontrollierbar, da er im Fragebogen nicht erfaßt wurde. Man darf jedoch vermuten, daß diese Variable in beiden Fächergruppen gleich verteilt war. In beiden Fächergruppen befand sich ein Kurs mit besonders reichhaltigem Angebot an Unterrichtseinheiten (Englisch und Gesellschaftskunde) (vgl. Abschnitt 3.6.3.3.2).
- 15 Dagegen lassen sich Zusammenhängen zwischen Erfolgsbeurteilungen und der Einschätzung der Qualität *allgemeiner* Arbeitsmaterialien, die im Fragebogen B erfragt wurden, nicht aufweisen.
- 16 Ergebnisse der Teilnehmerbefragung durch die Schulverwaltung, in denen global nach einer Beurteilung der Materialbereitstellung gefragt wurde, fallen etwas günstiger aus (vgl. Seiring und Franke, 1974, S. 128).
- 17 Über einige wichtige Modellversuche berichtet vergleichend Laurence: über das Regionale Pädagogische Zentrum in Aurich (RPZ), die regionale Lehrerfortbildung in Hessen (RELf), die curriculumorientierte Lehrerfortbildung im Sachunterricht in Berlin (COLFS) und das Projekt „Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung“ (CELf) (Laurence, 1978).

**Anhang A:
Fragebogen A und B**

FRAGEBOGEN A

Diese Befragung wird anonym durchgeführt. Für die Analyse benötigen wir jedoch Informationen über die verschiedenen, an der Fortbildungsveranstaltung teilnehmenden Lehrergruppen. Daher möchten wir Sie bitten, die folgenden *allgemeinen* Fragen zur Person zu beantworten.

Var. 001	1.	Geburtsjahr	$\bar{x} = 1937$
Var. 002	2.	Geschlecht	Männlich 59
			Weiblich 28
Var. 003	3.	An welcher Schulform haben Sie in den letzten 2 Jahren unterrichtet?	
		Var. 03GR	1. Grundschule (G) 14
			2. Sonderschule (SH) —
		Var. 03HA	3. Hauptschule (OH) 30
		Var. 03RE	4. Realschule (OR) 19
		Var. 03GY	5. Gymnasium (OG) 13
		Var. 03GE	6. Gesamtschule (O) 9
			7. Berufsbildende Schule (B) 1
Var. 004	4.	Anzahl der Unterrichtsjahre (ohne Ausbildungszeiten wie Referendar oder L.z.A.)	$\bar{x} = 7,7$ Jahre
	5.	In welchen Fächern haben Sie Lehrbefugnis, beziehungsweise was sind Ihre Wahlfächer?	
		Var. 005	a)
		Var. 006	b)
		Var. 007	c)
		Var. 008	d)

6. In welchen Fächern haben Sie während der letzten 2 Jahre wieviel unterrichtet?

	Fach	Ungefähre Wochenstundenzahl
Var. 009	1.
Var. 010	2.
	3.
	4.
Var. 011	Summe aller Wochenstunden	

7. In welcher (welchen) Klassenstufe(n) haben Sie während der letzten 2 Jahre Ihren Unterricht (ohne Vertretungsstunden) gegeben?

Var. 012 bis Var. 016	8	19	63	65	17
	1. u. 2.	3. bis 6.	7. u. 8.	9. u. 10.	11. bis 13.
		Var. 12P		Var. 14M	Var. 016

8. In welchen der unter (6) angegebenen Fächer war der Unterricht nach Leistung differenziert (Teilungsstunden bleiben außer Betracht)?

	Fächer
Var. 017	1.
Var. 018	2.
	3.
	4.

9. Hatten Sie Gelegenheit, mit Kollegen Ihrer Schule intensiver zusammenzuarbeiten?

*Var. 019	a) Keine Gelegenheit zur Zusammenarbeit	25
Var. 020	b) Bei der Planung Ihres eigenen Fachunterrichts	38
Var. 021	c) Bei der gemeinsamen Planung von fachübergreifendem Unterricht	17
Var. 022	d) Bei der Auswahl beziehungsweise Herstellung von Unterrichtsmaterialien	49
	e) Sonstiges:	
	

Bitte kennzeichnen Sie stichwortartig Art und Häufigkeit dieser Zusammenarbeit:

.....

	10.	Falls Sie bisher keine Möglichkeit hatten, mit Kollegen näher zusammenzuarbeiten: Worauf führen Sie das zurück?			
Var. 023	a)	Kein Interesse der Kollegen		28	
Var. 024	b)	Eigene zeitliche Überlastung		12	
	c)	Sonstige Gründe:			
				
Var. 025	11.	Wie groß ist Ihr Kollegium?	$\bar{x} = 34$	Personen	
Var. 026		Ganz grob geschätzt, wie viele Kollegen fehlen <i>im Durchschnitt täglich</i> ?	$\bar{x} = 3$	Personen	
	12.	Halten Sie diesen Anteil für höher oder niedriger als an anderen Schulen, die Sie kennen?			
			Höher	Gleich	Niedriger
*Var. 027			11	52	21
Var. 028	13.	Wie hoch ist der Prozentsatz der Schüler Ihrer Klassen beziehungsweise Gruppen, der aus den verschiedensten Gründen <i>im Durchschnitt</i> in Ihrem Unterricht fehlt?	ca. $\bar{x} = 8,7\%$		
	14.	Halten Sie diesen Prozentsatz für höher oder niedriger als in anderen Klassen, die Sie kennen?			
			Höher	Gleich	Niedriger
*Var. 029			5	66	14
	15.	Nach aller Erfahrung gibt es gute und schlechte Klassen, Klassen, die sich leichter handhaben lassen und solche, die schwieriger zu behandeln sind. In diesem Zusammenhang, sind Sie der Ansicht, daß Sie in Ihren Klassen mit großen Disziplinschwierigkeiten konfrontiert sind?			
			Ja	Nein	
*Var. 030			16	70	
	16.	Sind Sie der Ansicht, daß Ihre Schule ganz allgemein mit besonders großen Disziplinschwierigkeiten konfrontiert ist?			
			Ja	Nein	
*Var. 031			30	55	

17. Ist es an Ihrer Schule üblich, sich in größeren oder kleineren Gruppen außerhalb der Konferenzen relativ regelmäßig über fachliche und allgemein schulische Probleme zu unterhalten?

	Ja	Nein
*Var. 032	42	44
*Var. 033	ca. ($\bar{x} = 6$) mal im Schuljahr	

18. Wenn ja, worin liegt der Schwerpunkt Ihrer Diskussion mit Kollegen?

Var. 034	a) Im fachlichen Bereich	31
Var. 035	b) Schülerverhalten (Disziplinprobleme und ähnliches)	30
Var. 036	c) Organisatorische Fragen	25
	d) Sonstiges:	
	

19. Halten Sie Ihre bisherigen Möglichkeiten zu einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen für ausreichend?

	Ausreichend	Kaum ausreichend	Nicht ausreichend
*Var. 037	16	23	48

20. Welches Gewicht sollten Ihrer Meinung nach die folgenden Aufgabenbereiche in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben?

		Sehr wichtig	Weniger wichtig	Unwichtig
*Var. 038	a) Vermittlung neuerer fachwissenschaftlicher Ergebnisse	43	28	14
*Var. 039	b) Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse	53	31	2
*Var. 040	c) Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens	39	35	12
*Var. 041	d) Erarbeitung von Unterrichtsmodellen	70	14	2
*Var. 042	e) Erlernen und Üben von Unterrichtsmethoden	41	36	6
*Var. 043	f) Erlernen und Üben der Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten	35	32	17
*Var. 044	g) Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Problemen	50	26	9
	h) Sonstiges:	–	–	–
			

21. Halten Sie es für wichtig, in der Fortbildungsphase relativ viel Raum für informelle Kontakte und persönliche Gespräche zu haben?

	Sehr wichtig	Weniger wichtig	Unwichtig
*Var. 045	71	13	2

22. Haben Sie seit der 2. Staatsprüfung an offiziellen Lehrerfortbildungsveranstaltungen teilgenommen und wenn ja an welchen (Wenn Sie an mehreren Veranstaltungen jeweils einer Art teilgenommen haben, machen Sie bitte getrennte Angaben)?

Art der Veranstaltung	Ungefähre Stundenzahl					Summen
	1968	1969	1970	1971	1972	
Var. 046 bis Var. 051	a) Fachorientierte Veranstaltungen	–	–	–	–	–
Var. 052 bis Var. 057	b) Allgemein erzie- hungs- wiss. Veranstaltungen	–	–	–	–	–
Var. 058 bis Var. 063	c) Gruppendynamische Seminare	–	–	–	–	–
Var. 064 bis Var. 069	d) Sonstige	–	–	–	–	–

- Var. 070 23. Wenn Sie Ihre bisherigen Fortbildungserfahrungen *generell* einzuschätzen versuchen, halten Sie sie für eher positiv oder eher negativ?
- a) Eher positiv. Meine bisherigen Fortbildungserfahrungen haben zur Lösung praktischer Probleme oder zu einer besseren Bewältigung meiner Berufssituation beigetragen. 55
- b) Eher negativ. Meine bisherigen Fortbildungserfahrungen haben weder zur Lösung praktischer Probleme noch zu einer besseren Bewältigung meiner Berufssituation beigetragen. 12
- Var. 071 24. Falls Ihre bisherigen Fortbildungserfahrungen eher positiv sind: Worin sehen Sie in erster Linie die Bedeutung Ihrer bisherigen Fortbildungsveranstaltung (bitte nur *eine* Antwortmöglichkeit ankreuzen)?
- a) Sie vermittelten mir den Anschluß an die fachbeziehungswissenschaftliche Diskussion, der in der Berufspraxis sonst kaum herzustellen ist 28
- b) Ich erhielt Anregungen für die Planung und Durchführung meines Unterrichts 22
- c) Der Erfahrungsaustausch mit Kollegen führte dazu, mein eigenes Unterrichtsverhalten distanzierter einzuschätzen 5
- d) Nein, keine unmittelbare Hilfe, aber die Veranstaltungen haben zu einem besseren Verständnis der Berufssituation des Lehrers allgemein beigetragen 1

25. Falls Sie der Meinung sind, daß Ihre bisherigen Fortbildungserfahrungen keinerlei Hilfe für Ihre Tätigkeit als Lehrer boten: Worin sehen Sie die hauptsächlichlichen Gründe?

.....

.....

26. Beruht Ihre Bewerbung für die Mittelstufenzentren auf persönlichem Interesse oder sind Sie dazu aufgefordert worden?

	Ausschließlich persönl. Interesse	Dazu aufgefordert	Beides
Var. 072	61	4	21

27. Man kann wohl davon ausgehen, daß die Berliner Schulpolitik langfristig versuchen wird, gesamt schulähnliche Schulformen immer stärker auszubauen. Für die nächsten Jahre werden Gesamtschulen und Mittelstufenzentren jedoch noch eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Wie werden die Kollegen an diesen „Ausnahmeschulen“ Ihrer Meinung nach einerseits von den Eltern und der Öffentlichkeit, andererseits von den anderen Kollegen eingeschätzt werden? Werden sie größere Anerkennung gewinnen als Kollegen an normalen Schulen?

		Größere	Gleiche	Niedrigere
*Var. 073	Einschätzung der Kollegen	19	51	11
*Var. 074	Einschätzung der Eltern und der Öffentlichkeit	36	40	3

28. Meinen Sie, daß Ihr Unterricht an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr und vielfältigere Formen der Vorbereitung erfordern wird als an Ihrer gegenwärtigen Schule?

	Ja	Nein	Schwer abzuschätzen
Var. 075	70	7	9

29. Erwarten Sie, daß das Arbeiten an Mittelstufenzentren wegen der relativ vielfältigen Zusammensetzung des Kollegiums und der Schülerschaft insgesamt interessanter sein wird als an Ihrer gegenwärtigen Schule?

	Ja	Nein	Schwer abzuschätzen
Var. 076	58	12	16

	30.	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule?		
		Mehr	Gleichviel	Weniger
*Var. 077		78	9	0
	31.	Würden Sie selbst darauf dringen, daß Besprechungen häufiger als an Ihrer jetzigen Schule durchgeführt werden?		
		Ja	Nein	Kann ich noch nicht beurteilen
*Var. 078		62	6	18
	32.	Hatten Sie die Möglichkeit, sich ausführlicher mit Kollegen, die an Gesamtschulen unterrichten, über Arbeitsprobleme an derartigen Schulen zu unterhalten?		
		Ja, häufiger	Ja, selten	Nein
*Var. 079		29	37	20
	33.	Sind Sie der Ansicht, daß Sie über die Probleme, die die Tätigkeit an einer Gesamtschule stellt, bisher ausreichend informiert sind?		
			Ja	Nein
*Var. 080			26	61
	34.	Halten Sie die gegenwärtig bestehenden Unterschiede in der Besoldung und in der Pflichtstundenzahl zwischen Lehrern verschiedener Schularten für im Grunde berechtigt?		
			Ja	Nein
*Var. 081		Besoldungsunterschiede	16	69
*Var. 082		Pflichtstundenunterschiede	31	56

	35. Nach welchen Kriterien sollte Ihrer Meinung nach lang- langfristig die Besoldungsstruktur an Mittelstufen- zentren und Gesamtschulen <i>überwiegend</i> orientiert sein (wenn man vom Alter und Familienstand einmal absieht)? (Bitte nur <i>eine</i> Möglichkeit ankreuzen)	
Var. 083	Sollte derjenige Lehrer höher bezahlt werden, der	
	a) in höheren Leistungskursen unterrichtet	0
	b) den größeren Arbeitsaufwand hat, beispielsweise durch Korrekturfächer	17
	c) mehr Wochenstunden unterrichtet	11
	d) schwierigere Schüler unterrichtet (zum Beispiel hinsichtlich der Disziplin, Intelligenz und ähnliches)	6
	e) Alle Lehrer sollten gleich bezahlt werden	50
	36. Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen?	
*Var. 084	a) In den besseren Einsatzmöglichkeiten meiner speziellen Fähigkeiten	43
*Var. 085	b) In dem interessanteren sozialen Klima	24
*Var. 086	c) In der größeren Chance, mich beruflich zu verbessern	21
Var. 087	d) In der Möglichkeit, meine gegenwärtige Schule zu verlassen	6
*Var. 088	e) In der Chance, an Veränderungen im Bildungs- wesen direkt mitzuarbeiten	66

FRAGEBOGEN B

Diese Befragung wird anonym durchgeführt. Für die Analyse benötigen wir jedoch Informationen über die verschiedenen, an der Fortbildungsveranstaltung teilnehmenden *Lehrergruppen*. Daher möchten wir Sie bitten, auch die *allgemeinen* Fragen zur Person zu beantworten.

1. Bitte kreuzen Sie an, welche Kurse des Fortbildungslehrgangs für Lehrer an Mittelstufenzentren (MSZ) Sie im Frühsommer 1973 besucht haben:

Var. 101	1.1 Allgemeine Einführungsveranstaltungen (AV)	71
	1.2 Curriculare Veranstaltungen (CV)	
Var. 102	Sport	8
Var. 103	Deutsch	4
Var. 104	Gesellschaftskunde	8
Var. 105	Arbeitslehre	9
Var. 106	Mathematik	11
Var. 107	Bildnerisches Gestalten	9
Var. 108	Englisch	8
Var. 109	Naturwissenschaften	11
Var. 110	Biologie	2
Var. 111	Französisch/Latein/Russisch	5
	1.3 Außercurriculare Veranstaltungen (ACV)	
Var. 112	I Soziopsychische Probleme der Sekundarstufe I	12
Var. 113	II Beratungs- und Tutorensystem in MSZ	17
Var. 114	III Leistungsmessung	14
Var. 115	IV Medieneinsatz und Bibliothekswesen	24
Var. 116	V Freizeit im Bildungszentrum	9
Var. 117	1.4 Abschlußveranstaltung	55

	2.1	Von meiner <i>CV</i> habe ich besucht:	
		so gut wie alle Sitzungen	58
*Var. 118		die meisten Sitzungen	10
		einige Sitzungen	2
	2.2	Falls Sie nicht so gut wie alle Sitzungen Ihrer <i>CV</i> besuchen konnten, geben Sie bitte den wichtigsten Hinderungsgrund an:	
Var. 119		Regelmäßige Überschneidung mit den Unterrichtsverpflichtungen	—
Var. 120		Regelmäßige Überschneidung mit Planungstätigkeit für Vorlaufklassen	—
Var. 121		Geringe Attraktivität des Kurses	—
		Sonstige Gründe:	
		
	2.3	Von meiner <i>ACV</i> habe ich besucht:	
		so gut wie alle Sitzungen	58
*Var. 122		die meisten Sitzungen	10
		einige Sitzungen	6
	2.4	Falls Sie nicht so gut wie alle Sitzungen Ihrer <i>ACV</i> besuchen konnten, geben Sie bitte den wichtigsten Hinderungsgrund an:	
Var. 123		Regelmäßige Überschneidung mit den Unterrichtsverpflichtungen	—
Var. 124		Regelmäßige Überschneidung mit Planungstätigkeit für Vorlaufklassen	—
Var. 125		Geringe Attraktivität des Kurses	—
		Sonstige Gründe:	
		
Var. 126	2.5	Wie hoch war Ihre Stundenbefreiung speziell für die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen für die MSZ?	$\bar{x} = 13,2$ Wochenstunden

Var. 127	3.	Geburtsjahr		$\bar{x} = 1937$
Var. 128	4.	Geschlecht	Männlich	45
			Weiblich	29
Var. 129	5.	An welcher Schulform haben Sie in den letzten 2 Jahren unterrichtet?		
	Var. 129GR	1. Grundschule (G)		7
		2. Sonderschule (SH)		-
	Var. 129HA	3. Hauptschule (OH)		34
	Var. 129RE	4. Realschule (OR)		16
	Var. 129GY	5. Gymnasium (OG)		7
	Var. 129GE	6. Gesamtschule (O)		9
		7. Berufsbildende Schule (B)		-
Var. 130	6.	Anzahl der Unterrichtsjahre (ohne Ausbildungszeiten wie Referendar oder L.z.A.)		$\bar{x} = 8,8$ Jahre
	7.	In welchen Fächern haben Sie Lehrbefugnis, beziehungsweise was sind Ihre Wahlfächer?		
	Var. 131	a)		
	Var. 132	b)		
	Var. 133	c)		
	Var. 134	d)		

8. Zu den Curricularen Veranstaltungen (CV)

8.1 Sind Sie der Meinung, daß die Teilnahme an der CV Ihnen geholfen hat, auf die faktischen Anforderungen in den MSZ besser vorbereitet zu sein? (Bitte kreuzen Sie *höchstens zwei* Antwortmöglichkeiten an.)

- | | | |
|-----------|--|----|
| *Var. 135 | a) Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, Unterrichtseinheiten für mein Fach/meine Fächer selbst zu entwickeln. | 7 |
| *Var. 136 | b) Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten zu verbessern. | 17 |
| *Var. 137 | c) Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten für die Arbeit mit Schülern an MSZ auszuwählen und zu beurteilen. | 23 |
| *Var. 138 | d) Ich bin über die generellen Probleme des Unterrichts meines Fachs/meiner Fächer in MSZ informiert worden. | 33 |
| *Var. 139 | e) Ich habe für die Arbeit an MSZ in der CV relativ wenig dazugelernt. | 26 |
| | f) Bemerkungen: | |
| | | |
| | | |

8.2 Wie schätzen Ihrer Ansicht nach die übrigen Teilnehmer Ihrer CV den Erfolg dieses Kurses ein?

- | | | |
|-----------|--|----|
| *Var. 140 | a) Die Kollegen sind mehrheitlich der Meinung, daß die Teilnahme an der CV hilfreich für die künftige Arbeit an MSZ war. | 37 |
| | b) Die Kollegen sind mehrheitlich der Meinung, daß die CV für die Arbeit an MSZ von geringem Nutzen war. | 31 |

8.3 In der CV wurden eine Reihe von Arbeitsmaterialien zur Information, Diskussion und Weiterentwicklung zugrunde gelegt. Wie schätzen Sie die Arbeit mit diesen Materialien ein?

a) Das Angebot an Materialien war mir

	zu groß	ausreichend	zu gering
Var. 141	8	47	15

b) Die Materialien waren für die Arbeit in der CV

	gut geeignet	weniger geeignet	nicht geeignet
*Var. 142	48	16	1

c) Die Zeit zur gründlichen, vorbereitenden Lektüre der Materialien

	reichte mir aus	reichte mir nicht aus
*Var. 143	25	42

d) Die Zeit zur gründlichen Besprechung der Materialien in der CV

	reichte mir aus	reichte mir nicht aus
*Var. 144	16	51

e) Der Anspruch der Materialien an meine Vorkenntnisse war teilweise

	zu hoch	in etwa richtig	zu niedrig
Var. 145	2	56	9

	angemessen	nicht angemessen
Var. 145D	56	11

f) Die Leitung der CV hat die Materialien in die Arbeit des Kurses

	stark einbezogen	von Fall zu Fall einbezogen	kaum einbezogen
*Var. 146	37	28	2

9. Zu den Außercurricularen Veranstaltungen (ACV)

9.1 Die ACV verfolgten den Zweck, in überfachliche Probleme und Aufgabenstellungen der MSZ einzuführen. Wie schätzen Sie die Bedeutung *der von Ihnen besuchten* ACV für Ihre künftige Tätigkeit an MSZ ein?

a) Die ACV vermittelte mir persönlich wichtige allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgabenstellungen an den MSZ.

	Viele	Einige	Praktisch keine
*Var. 147	13	39	21

b) Die ACV vermittelte mir spezielle Fertigkeiten und praktische Hinweise zur Bewältigung besonderer Aufgaben an MSZ.

	Viele	Einige	Praktisch keine
*Var. 148	2	40	31

c) Die in der ACV zugrunde gelegten Materialien waren für mich persönlich bei der Erarbeitung der Problemstellung

	gut geeignet	weniger geeignet	nicht geeignet
*Var. 149	38	29	5

d) Der Anspruch der ACV–Materialien an meine Vorkenntnisse war teilweise

	zu hoch	in etwa richtig	zu niedrig
Var. 150	4	56	12

	angemessen	nicht angemessen
Var. 150D	56	16

	9.2	Wie schätzen Ihrer Ansicht nach die übrigen Teilnehmer Ihrer ACV den Erfolg dieser Veranstaltung ein?	
	a)	Die Kollegen sind mehrheitlich der Meinung, daß die Teilnahme an der ACV hilfreich für die künftige Arbeit an MSZ war.	32
*Var. 151	b)	Die Kollegen sind mehrheitlich der Meinung, daß die ACV für die Arbeit an MSZ von geringem Nutzen war.	36
	10.	Die Vielzahl der Aufgaben eines Moderators beziehungsweise Kursleiters – Auswahl und Entwicklung von Arbeitsunterlagen, Organisation des Kursverlaufs, Tätigkeit in der Schulverwaltung oder in pädagogischen Institutionen – macht es unmöglich, in allen Bereichen gleichermaßen Experte zu sein. Welche <i>zusätzlichen</i> Kompetenzen hätten in Ihrer CV beziehungsweise ACV eingebracht werden müssen? (zum Beispiel durch weitere Referenten beziehungsweise Co-Moderatoren)	
	a)	Curriculare Veranstaltungen (CV)	
*Var. 152		Fachwissenschaftliche Kompetenz	21
*Var. 153		Erfahrungen mit Curriculumentwicklung	31
*Var. 154		Gruppendynamische Fähigkeiten	24
*Var. 155		Gesamtschulerfahrung	11
*Var. 156		Kenntnisse der Entscheidungen und Planungen der Verwaltung	19
		Sonstiges:	
		
		
	b)	Außercurriculare Veranstaltungen (ACV)	
*Var. 157		Soziologische, psychologische, erziehungswissenschaftliche Kenntnisse	11
*Var. 158		Gruppendynamische Fähigkeiten	21
*Var. 159		Gesamtschulerfahrung	24
Var. 160		Kenntnisse der Entscheidungen und Planungen der Verwaltung	9
		Sonstiges:	
		
		

	11.	Generelle Einschätzung des MSZ–Fortbildungsprogramms und seiner Auswirkungen auf die künftige Arbeit		
	11.1	Wenn Sie einmal von den positiven und negativen Eindrücken der einen oder anderen einzelnen Veranstaltung absehen, wie würden Sie dann den Erfolg des Fortbildungsprogramms insgesamt beurteilen?		
			Schr gut	0
			Ziemlich gut	22
*Var. 161			Mittelmäßig	38
			Ziemlich schlecht	11
			Sehr schlecht	3
	11.2	Was hat das Fortbildungsprogramm Ihrer Meinung nach bezüglich der Handlungssicherheit für die zukünftige Tätigkeit an den MSZ bewirkt? (Bitte nur <i>eine</i> Antwortmöglichkeit ankreuzen.)		
		a) Es hat größere Handlungssicherheit bewirkt.		23
*Var. 162		b) Es hat keine Änderung in der Handlungssicherheit bewirkt.		37
		c) Es hat eher zur Verunsicherung geführt.		14

11.3 Eine Hoffnung, die mit dem Fortbildungsprogramm verbunden ist, besteht darin, daß die Teilnehmer bei ihrer künftigen Arbeit an MSZ eine besonders aktive Rolle spielen.
Wie würden Sie diese Erwartung einschätzen?
(Bitte kreuzen Sie nur *eine* Antwortmöglichkeit an.)

- | | | |
|-----------|--|----|
| *Var. 163 | a) Nach gewissen Anfangsschwierigkeiten könnte sich eine aktivere Rolle der früheren Kursteilnehmer bei der Unterrichtsplanung, bei Konferenzen usw. ergeben, weil sie doch etwas besser vorbereitet sind. | 53 |
| Var. 164 | b) Die Teilnahme am Fortbildungsprogramm könnte sich eher als Handicap auswirken, da die Kollegen, die nicht an den Veranstaltungen teilgenommen haben, eine gewisse Bevormundung befürchten. | 0 |
| Var. 165 | c) Die Teilnehmer des Fortbildungsprogramms werden sich von ihren künftigen Kollegen am MSZ nicht unterscheiden. | 14 |
| | d) Sonstiges: | |
| | | |
| | | |

12. Wenn Sie einmal von dem Gelingen oder Mißlingen Ihrer ACV absehen:

Halten Sie die Thematik Ihrer ACV für so wichtig, daß bei künftigen Veranstaltungen *alle* Teilnehmer mit ihr vertraut gemacht werden sollten?

- | | | |
|-----------|----|------|
| | Ja | Nein |
| *Var. 166 | 60 | 13 |

Var. 167	13.	a) Ich werde an einem MSZ arbeiten, da meine Bewerbung angenommen wurde.		20
Var. 168		b) Ich werde an einem MSZ arbeiten, da unser gesamtes Kollegium an ein MSZ übernommen wird.		13
		c) Ich werde an einem MSZ arbeiten, da	—
		d) Ich werde <i>nicht</i> an einem MSZ arbeiten, da	—
Var. 169		e) Über meine künftige Tätigkeit ist noch nicht entschieden.		23
Var. 170	14.	Wieviel Wochenstunden haben Sie während des Fort- bildungsprogramms unterrichtet?		$\bar{x} = 8,4$ Wochenstunden
Var. 171	15.	Sind Sie während des Fortbildungsprogramms an der Unterrichtsplanung für Vorlaufklassen beteiligt gewesen?	Ja 30	Nein 43
Var. 172	16.	Unterrichten Sie seit Herbst 1973 Vorlaufklassen?	Ja 28	Nein 46

**Anhang B:
Faktorenanalysen
der Fragebogen A und B**

Faktorenanalysen der Fragebogen A und B

Um komplexere Informationen über die Struktur der Fragebogen A und B und über Zusammenhänge zwischen den Variablen zu erhalten, wurden beide Fragebogen einer Faktorenanalyse unterzogen. In die Faktorenanalyse A wurden 28 Variablen des ersten Fragebogens, die im Anhang A mit einem Sternchen gekennzeichnet sind, einbezogen. Die übrigen Items wurden nicht analysiert, weil sie entweder aus inhaltlich-theoretischen Gründen unergiebig erschienen, sich aufgrund der verwendeten Scores nicht eigneten, extrem schiefe Verteilungen aufwiesen oder weil es sich um Fragen handelte, die von einer anderen Frage unmittelbar abhingen.

Die Variablen wurden nach der Hauptachsenmethode faktoranalytisch und anschließend einer Rotation unterzogen. Als Anfangsschätzungen für die Kommunalitäten wurde die Hauptdiagonale durch die größten Elemente in der Korrelationsmatrix ersetzt. Die Analyse erfolgte aus der Matrix der „missing data“ Korrelationen (Programm SPSS). 12 Faktoren mit einem Eigenwert > 1.0 wurden extrahiert und einer obliquen Rotation unterzogen (100 Prozent Varianzaufklärung). Von diesen Faktoren wurden 6 interpretiert; 6 Faktoren waren trivial oder uninterpretierbar. Bei der Interpretation wurden nur solche Variablen berücksichtigt, die auf dem Faktor mit mindestens $a = \pm .30$ luden. Folgende Varianzanteile wurden von den einzelnen Faktoren abgedeckt:

FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
1	2.92486	19.5	19.5
2	1.92327	12.8	32.4
3	1.70587	11.4	43.7
4	1.57249	10.5	54.2
5	1.26380	8.4	62.7
6	1.08192	7.2	69.9
7	1.05292	7.0	76.9
8	0.96504	6.4	83.4
9	0.74231	5.0	88.3
10	0.69574	4.6	93.0
11	0.59934	4.0	96.9
12	0.45706	3.1	100.0

Die relativ geringe Varianzbindung der einzelnen Faktoren dürfte dadurch zu erklären sein, daß die Interkorrelationen der Variablen in der Regel sehr niedrig sind. Dies ist auf mehrere Ursachen zurückzuführen. Dabei spielten eine Rolle: die Heterogenität des Fragebogens A, die Berücksichtigung nichtnormal verteilter Items, die große Anzahl dichotomer Variablen sowie der Umstand, daß die der Faktorenanalyse zugrundeliegenden Produkt-Moment-Korrelationen den statistischen Zusammenhang zwischen ordinalskalierten Variablen leicht unterschätzen. Die Faktorenstruktur des Fragebogens A kann als relativ stabil gelten. Sie blieb bei Lösungen mit modifizierten Variablenätzen und verschiedenen Rotationskriterien erhalten.

Aus dem Fragebogen B wurden 28 Variablen einer Faktorenanalyse ebenfalls nach der Hauptachsenmethode und einer obliquen Rotation unterzogen. Als Anfangsschätzung für die Kommunalitäten wurde die Hauptdiagonale durch die größten Elemente in der Korrelationsmatrix ersetzt; die Analyse erfolgte wie bei Fragebogen A aus der Matrix der „missing data“ Korrelationen. Die Auswahl der berücksichtigten Variablen, die im Anhang A mit einem Sternchen gekennzeichnet sind, erfolgte aufgrund derselben Überlegungen wie bei Fragebogen A.

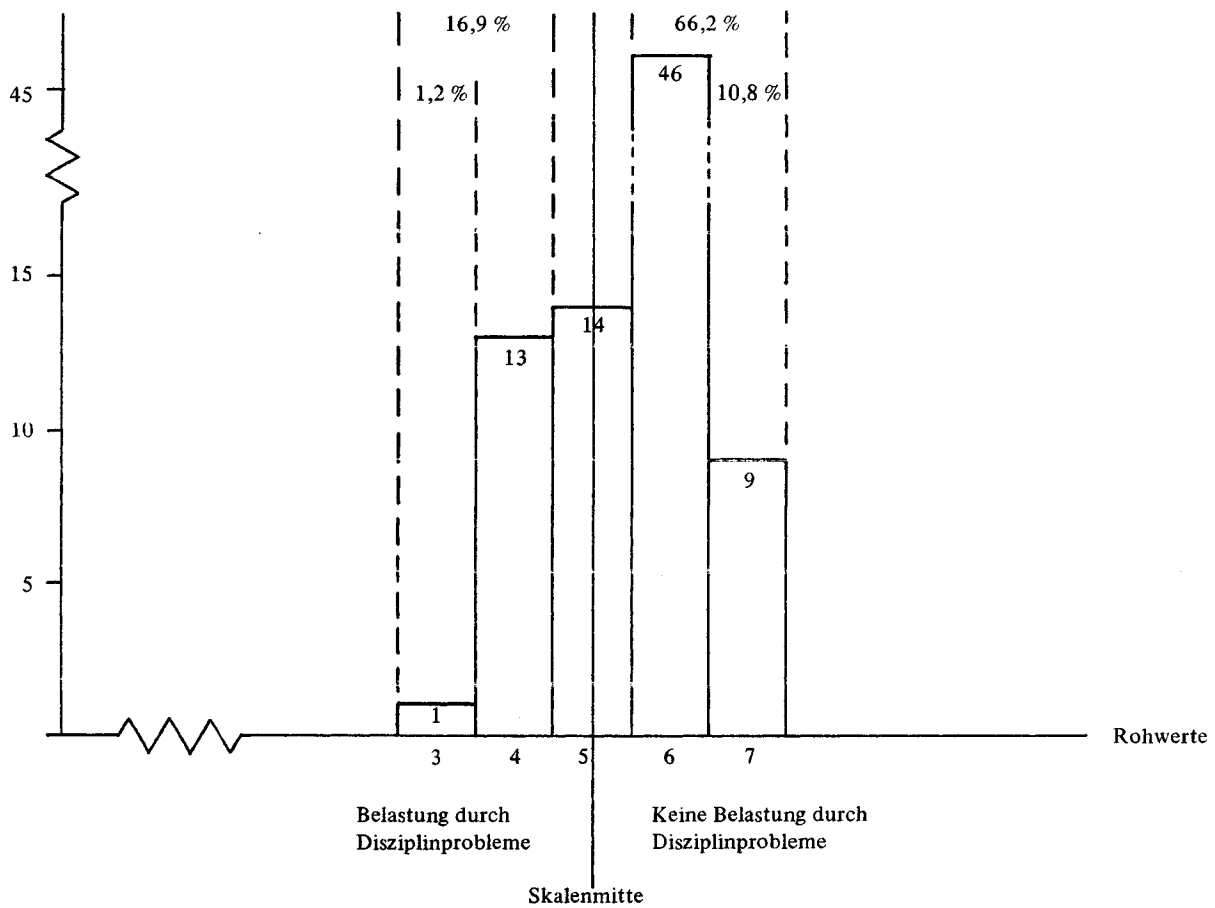
11 Faktoren mit einem Eigenwert > 1.0 wurden extrahiert und rotiert (100 Prozent Varianzaufklärung). Von diesen Faktoren wurden 5 interpretiert; 6 Faktoren waren trivial oder uninterpretierbar. Bei der Interpretation der einzelnen Faktoren wurden nur solche Variablen berücksichtigt, die auf dem Faktor mit mindestens $a = \pm .30$ luden. Die einzelnen Faktoren zogen folgende Varianzanteile auf sich:

FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
1	3.33721	20.9	20.9
2	2.73576	17.2	38.1
3	2.30845	14.5	52.6
4	1.66748	10.5	63.1
5	1.27835	8.0	71.1
6	1.06621	6.7	77.8
7	0.83444	5.2	83.0
8	0.82300	5.2	88.2
9	0.76988	4.8	93.0
10	0.60033	3.8	96.8
11	0.51509	3.2	100.0

Zur Feststellung der quantitativen Verbreitung der ermittelten und interpretierten faktoriellen Dimensionen der Fragebogen wurde ein Weg eingeschlagen, den H. Zeiher bei der Analyse der Einstellungsstruktur von Gymnasiallehrern besprochen hat (Zeiher, 1973, S. 61 ff.). Um die Verteilung der durch die einzelnen Faktoren definierten hypothetischen Konstrukte zu bestimmen, ist jedem Probanden pro Faktor ein Meßwert zuzuweisen, der eine gewichtete Summe seiner Scores für die auf dem jeweiligen Faktor ladenden Variablen darstellt. Dabei werden die Gewichte („factor score“-Koeffizienten) so bestimmt, daß der ermittelte Faktorwert („factor score“) eine optimale Funktion des komplexen Konstrukts ist. Diese Faktorwerte sind jedoch relative Maße. Sie definieren die Position eines Probanden im Vergleich zu den Positionen aller übrigen Befragten. Das heißt, daß Faktorwerte unanschaulich sind, wenn man an der inhaltlichen Verankerung eines Wertes interessiert ist. Um jedoch die quantitative Verbreitung eines bestimmten Konstrukts zu ermitteln, muß die inhaltliche Bedeutung eines Meßwertes bekannt sein. Daher wurde in der vorliegenden Untersuchung auf Rohwerte zurückgegriffen, deren Bedeutung im Fragebogen festgelegt ist, die jedoch schlechtere, weil nicht gewichtete Meßwerte darstellen. Für jeden Faktor wurde durch die auf dem jeweiligen Faktor substantiell ladenden Variablen eine Rohwerteskala definiert und für jeden Lehrer durch Addition seiner Itemscores ein Rohwert berechnet. Dabei bestimmten die vorgegebenen Antwortschemata willkürlich das Gewicht der Items. Um abschätzen zu können, wie weit mit diesen Mängeln behaftete Rohwerte überhaupt als Faktorschätzwerte verwendet werden konnten, wurden die Korrelationen zwischen Faktorwerten und Rohwerten berechnet. Rohwerteverteilungen wurden nur dann interpretiert, wenn sich ein straffer Zusammenhang ergab.

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
031	.79	Sind Sie der Ansicht, daß Ihre Schule ganz allgemein mit besonders großen Disziplinschwierigkeiten konfrontiert ist? 1. Ja 2. Nein
030	.73	Nach aller Erfahrung gibt es gute und schlechte Klassen, Klassen, die sich leichter handhaben lassen und solche, die schwieriger zu behandeln sind. In diesem Zusammenhang, sind Sie der Ansicht, daß Sie in Ihren Klassen mit großen Disziplinschwierigkeiten konfrontiert sind? 1. Ja 2. Nein
029	.30	Halten Sie diesen Prozentsatz für höher oder niedriger als in anderen Klassen, die Sie kennen? (Fehlquote der Schüler) 1. Höher 2. Gleich 3. Niedriger

Schaubild 13: Belastung der Herkunftsschule durch Disziplinprobleme (Rohwerteverteilung des Faktors A3)



Faktor A 4

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
080	.89	Sind Sie der Ansicht, daß Sie über die Probleme, die die Tätigkeit an einer Gesamtschule stellt, bisher ausreichend informiert sind? 1. Ja 2. Nein
079	.69	Hatten Sie die Möglichkeit, sich ausführlicher mit Kollegen, die an Gesamtschulen unterrichten, über Arbeitsprobleme an derartigen Schulen zu unterhalten? 1. Ja, häufiger 2. Ja, selten 3. Nein
077	-.45	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an anderen Schulen? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger

032	.29	Ist es an Ihrer Schule üblich, sich in größeren oder kleineren Gruppen außerhalb der Konferenzen relativ regelmäßig über fachliche und allgemein schulische Probleme zu unterhalten? 1. Ja 2. Nein
-----	-----	--

Faktor A 5

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
088	-.72	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In der Chance, an Veränderungen im Bildungswesen direkt mitzuarbeiten: 0. Nein 1. Ja
086	.54	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In der größeren Chance, mich beruflich zu verbessern: 0. Nein 1. Ja
078	.33	Würden Sie selbst darauf dringen, daß Besprechungen häufiger als an Ihrer jetzigen Schule durchgeführt werden? 1. Ja 2. Kann ich noch nicht beurteilen 3. Nein
077	.32	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger

Faktor A6

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
027	.68	Halten Sie diesen Anteil für höher oder niedriger als an anderen Schulen, die Sie kennen? (Fehlquote der Kollegen) 1. Höher 2. Gleich 3. Niedriger
039	.52	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig

Faktor A7

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
074	.93	Wie werden die Kollegen an Gesamtschulen Ihrer Meinung nach von den Eltern und der Öffentlichkeit eingeschätzt werden? Werden Gesamtschullehrer größere Anerkennung gewinnen als Kollegen an normalen Schulen? 1. Größere 2. Gleiche 3. Niedrigere
078	.33	Würden Sie selbst darauf dringen, daß Besprechungen häufiger als an Ihrer jetzigen Schule durchgeführt werden? 1. Ja 2. Kann ich noch nicht beurteilen 3. Nein

Faktor A8

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
044	.80	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Problemen: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig

Faktor A9

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
045	.61	Halten Sie es für wichtig, in der Fortbildungsphase relativ viel Raum für informelle Kontakte und persönliche Gespräche zu haben? 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig
041	.33	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Erarbeitung von Unterrichtsmodellen: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig

Faktor A10

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
082	.49	Halten Sie die gegenwärtig bestehenden Unterschiede in der Pflichtstundenzahl zwischen Lehrern verschiedener Schularten für im Grunde berechtigt? 1. Ja 2. Nein
032	-.37	Ist es an Ihrer Schule üblich, sich in größeren oder kleineren Gruppen außerhalb der Konferenzen relativ regelmäßig über fachliche und allgemein schulische Probleme zu unterhalten? 1. Ja 2. Nein
041	-.36	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Erarbeitung von Unterrichtsmodellen: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig

Faktor A 11

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
037	-.65	Halten Sie Ihre bisherigen Möglichkeiten zu einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen für ausreichend? 1. Ausreichend 2. Kaum ausreichend 3. Nicht ausreichend
084	-.50	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In den besseren Einsatzmöglichkeiten meiner speziellen Fähigkeiten: 0. Nein 1. Ja
077	.39	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger
078	.31	Würden Sie selbst darauf dringen, daß Besprechungen häufiger als an Ihrer jetzigen Schule durchgeführt werden? 1. Ja 2. Kann ich noch nicht beurteilen 3. Nein

Faktor A 12

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
077	.55	Erwarten Sie, daß die Arbeit an Mittelstufenzentren auf Dauer mehr Besprechungen und persönliche Kontakte zwischen den Kollegen erfordert als an Ihrer Schule? 1. Mehr 2. Gleich viel 3. Weniger
032	-.48	Ist es an Ihrer Schule üblich, sich in größeren oder kleinen Gruppen außerhalb der Konferenzen relativ regelmäßig über fachliche und allgemein schulische Probleme zu unterhalten? 1. Ja 2. Nein
085	-.46	Worin würden Sie die wichtigsten persönlichen Vorteile Ihrer Arbeit an Mittelstufenzentren sehen? In dem interessanteren sozialen Klima: 0. Nein 1. Ja
040	.32	Welches Gewicht sollte Ihrer Meinung nach der folgende Aufgabenbereich in den Fortbildungsveranstaltungen für künftige Lehrer an Mittelstufenzentren haben? Beschäftigung mit gesamtgesellschaftlich orientierten Analysen des Bildungswesens: 1. Sehr wichtig 2. Weniger wichtig 3. Unwichtig
027	.31	Halten Sie diesen Anteil für höher oder niedriger als an anderen Schulen, die Sie kennen? (Fehlquote der Kollegen) 1. Höher 2. Gleich 3. Niedriger
037	-.29	Halten Sie Ihre bisherigen Möglichkeiten zu einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen für ausreichend? 1. Ausreichend 2. Kaum ausreichend 3. Nicht ausreichend

Faktor B 1

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
140	.81	Wie schätzen Ihrer Meinung nach die übrigen Teilnehmer Ihrer CV den Erfolg dieses Kurses ein? 1. Mehrheitlich der Meinung: hilfreich für die zukünftige Arbeit an MSZ 2. Mehrheitlich der Meinung: für die Arbeit an MSZ von geringem Nutzen
139	.71	Ich habe für die Arbeit am MSZ in der CV relativ wenig dazugelernt. 0. Nein 1. Ja
161	.60	Wie würden Sie den Erfolg des Fortbildungsprogramms insgesamt einschätzen? 1. Sehr gut ... 5. Sehr schlecht
142	.55	Die Materialien waren für die Arbeit in der CV: 1. Gut geeignet 2. Weniger geeignet 3. Nicht geeignet
163	-.46	Erwartungen hinsichtlich des Fortbildungsprogramms: Nach gewissen Anfangsschwierigkeiten könnte sich eine aktivere Rolle der früheren Kursteilnehmer bei der Unterrichtsplanung, bei Konferenzen usw. ergeben, weil sie doch etwas besser vorbereitet sind. Aktiver: 0. Nein 1. Ja
136	-.40	Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten zu verbessern. 0. Nein 1. Ja
135	-.39	Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten für mein Fach/meine Fächer selbst zu entwickeln. 0. Nein 1. Ja

Faktor B 2

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
151	.75	Wie schätzen Ihrer Ansicht nach die übrigen Teilnehmer Ihrer ACV den Erfolg dieser Veranstaltung ein? 1. Hilfreich für die künftige Arbeit an MSZ 2. Von geringem Nutzen für die Arbeit an MSZ
149	.72	Die in der ACV zugrunde gelegten Materialien waren für mich persönlich bei der Erarbeitung der Problemstellung: 1. Gut geeignet 2. Weniger geeignet 3. Nicht geeignet
148	.72	Die ACV vermittelte mir spezielle Fertigkeiten und praktische Hinweise zur Bewältigung besonderer Aufgaben an MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine
147	.67	Die ACV vermittelte mir persönlich wichtige allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgabenstellungen an den MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine
163	-.30	Erwartungen hinsichtlich des Fortbildungsprogramms: Nach gewissen Anfangsschwierigkeiten könnte sich eine aktivere Rolle der früheren Kursteilnehmer bei der Unterrichtsplanung, bei Konferenzen usw. ergeben, weil sie doch etwas besser vorbereitet sind. Aktiver: 0. Nein 1. Ja
156		

Faktor B 3

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
138	.77	Ich bin über die generellen Probleme des Unterrichts meines Fachs/meiner Fächer in MSZ informiert worden. 0. Nein 1. Ja
139	-.43	Ich habe für die Arbeit am MSZ in der CV relativ wenig dazugelernt. 0. Nein 1. Ja
162	.35	Was hat das Fortbildungsprogramm Ihrer Meinung nach bezüglich der Handlungssicherheit für die zukünftige Tätigkeit an den MSZ bewirkt? 1. Größere Handlungssicherheit 2. Keine Änderung 3. Verunsicherung
142	.35	Die Materialien waren für die Arbeit in der CV: 1. Gut geeignet 2. Weniger geeignet 3. Nicht geeignet
144	.31	Die Zeit zur gründlichen Besprechung der Materialien in der CV: 1. Reichte mir aus 2. Reichte mir nicht aus

Faktor B4

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
159	-.88	Welche zusätzlichen Kompetenzen hätten in Ihrer ACV eingebracht werden müssen? Gesamtschulerfahrung: 0. Nein 1. Ja
158	.85	Welche zusätzlichen Kompetenzen hätten in Ihrer ACV eingebracht werden müssen? Gruppendynamische Fähigkeiten: 0. Nein 1. Ja

Faktor B 5

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
153	-.76	Welche zusätzlichen Kompetenzen hätten in Ihrer CV eingebracht werden müssen? Erfahrung mit Curriculumentwicklung: 0. Nein 1. Ja
161	-.38	Wie würden Sie den Erfolg des Fortbildungsprogramms insgesamt einschätzen? 1. Sehr gut ... 5. Sehr schlecht
154	.35	Welche zusätzlichen Kompetenzen hätten in Ihrer CV eingebracht werden müssen? Gruppendynamische Fähigkeiten: 0. Nein 1. Ja
<hr/>		
140	-.29	Wie schätzen Ihrer Ansicht nach die übrigen Teilnehmer Ihrer CV den Erfolg dieses Kurses ein? 1. Mehrheitlich der Meinung: hilfreich für die künftige Arbeit an MSZ 2. Mehrheitlich der Meinung: von geringem Nutzen für die Arbeit an MSZ
146	-.29	Die Leitung der CV hat die Materialien in die Arbeit des Kurses: 1. Stark einbezogen 2. Von Fall zu Fall einbezogen 3. Kaum einbezogen

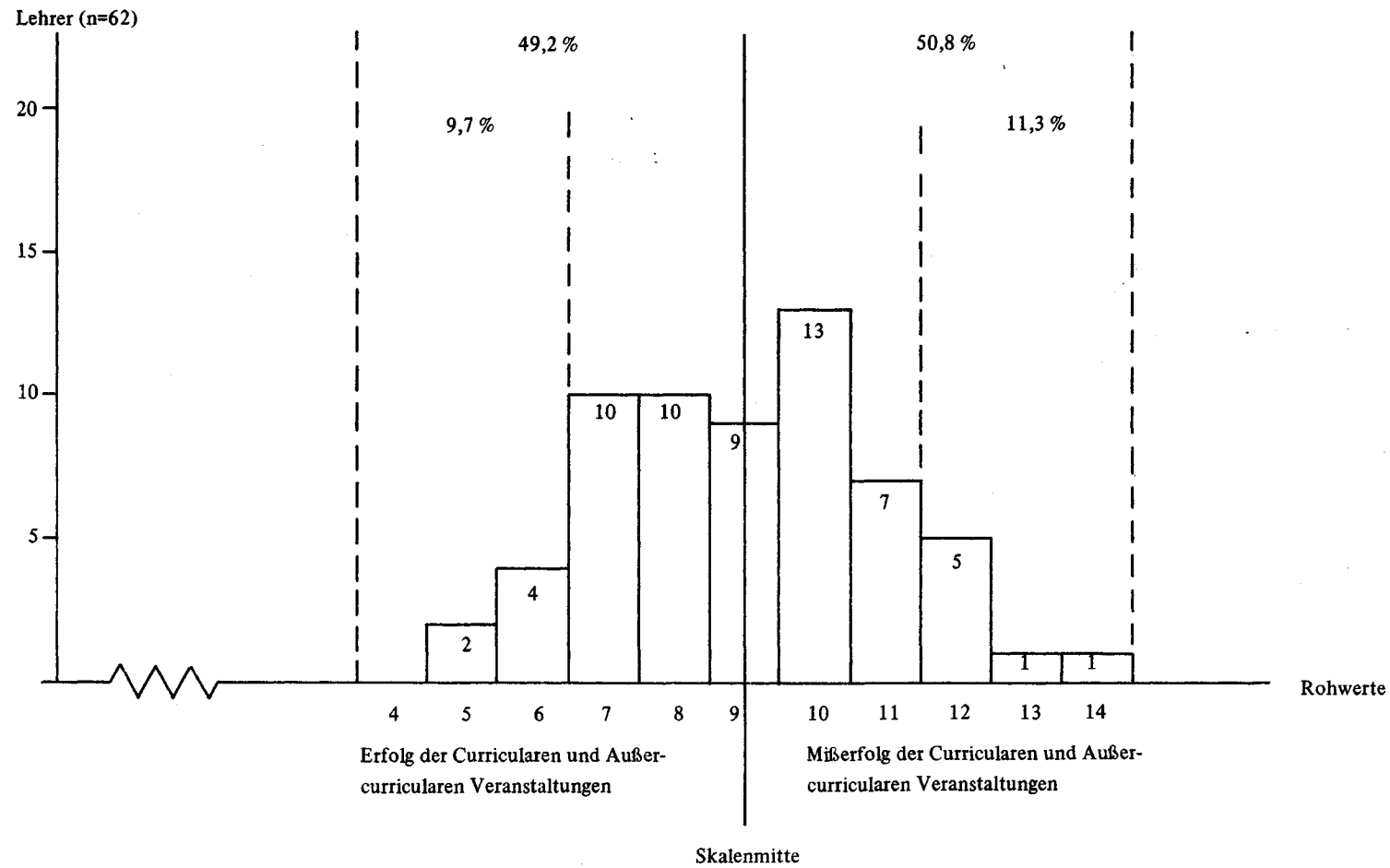
Faktor B9

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
166	.64	Halten Sie die Thematik Ihrer ACV für so wichtig, daß bei künftigen Veranstaltungen alle Teilnehmer mit ihr vertraut gemacht werden sollten? 1. Ja 2. Nein
122	-.45	Von meiner ACV habe ich besucht: 1. So gut wie alle Sitzungen 2. Die meisten Sitzungen 3. Einige Sitzungen
154	.38	Welche zusätzlichen Kompetenzen hätten in Ihrer CV eingebracht werden müssen? Gruppendynamische Fähigkeiten: 0. Nein 1. Ja
147	-.37	Die ACV vermittelte mir persönlich wichtige allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgabenstellungen an den MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine

Faktor B10

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
136	-.57	Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten zu verbessern. 0. Nein 1. Ja
144	.44	Die Zeit zur gründlichen Besprechung der Materialien in der CV: 1. Reichte mir aus 2. Reichte mir nicht aus
139	.43	Ich habe für die Arbeit am MSZ in der CV relativ wenig dazugelernt. 0. Nein 1. Ja
140	.36	Wie schätzen Ihrer Ansicht nach die übrigen Teilnehmer Ihrer CV den Erfolg dieses Kurses ein? 1. Mehrheitlich der Meinung: hilfreich für die künftige Arbeit an MSZ 2. Mehrheitlich der Meinung: von geringem Nutzen für die Arbeit an MSZ
147	.34	Die ACV vermittelte mir persönlich wichtige allgemeine Informationen über fachübergreifende Probleme und Aufgabenstellungen an den MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine
122	.32	Von meiner ACV habe ich besucht: 1. So gut wie alle Sitzungen 2. Die meisten Sitzungen 3. Einige Sitzungen
148	.32	Die ACV vermittelte mir spezielle Fertigkeiten und praktische Hinweise zur Bewältigung besonderer Aufgaben an MSZ. 1. Viele 2. Einige 3. Praktisch keine

Schaubild 14: Homogenität des Erfolgsurteils über Curriculare und Außercurriculare Veranstaltungen
(Rohwerteverteilung des Faktors B10)



Faktor B11

Var.-Nr.	Ladung	Text der Frage beziehungsweise der anzukreuzenden Antwort
152	-.62	Welche zusätzlichen Kompetenzen hätten in Ihrer CV eingebracht werden müssen? Fachwissenschaftliche Kompetenz: 0. Nein 1. Ja
135	-.53	Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, vorhandene Unterrichtseinheiten für mein Fach/meine Fächer selbst zu entwickeln. 0. Nein 1. Ja
138	.39	Ich bin über die generellen Probleme des Unterrichts meines Fachs/meiner Fächer in MSZ informiert worden. 0. Nein 1. Ja
118	.36	Von meiner CV habe ich besucht: 1. So gut wie alle Sitzungen 2. Die meisten Sitzungen 3. Einige Sitzungen

6. Literaturverzeichnis

ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek b. Hamburg 1979.

AREGGER, K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Bern und Stuttgart 1974.

BAUMANN, R., und GENGER, A.: „Lehrerfortbildung — lernen für die Praxis?“ In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Jg. (1978), H. 3, S. 373-382.

BAUMERT, J.: „Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung“. In: PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek b. Hamburg und Stuttgart 1980, S. 589-748.

BAUMERT, J., und RASCHERT, J.: „Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 20. Jg. (1974), S.887-912.

BAUMERT, J., und RASCHERT, J.: „Partizipationstrategien bei der Curriculumrevision und einige administrative Probleme“. In: Paideia. Abhandlungen der Polnischen Akademie der Wissenschaften, 5. Jg. (1976), S. 151-167.

BAUMERT, J., RASCHERT, J. u.a.: Vom Experiment zur Regelschule. Schulplanung, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschulen. Stuttgart 1978.

BLANKERTZ, H., und KORDES, H.: „Analysen unter dem Aspekt des Themenbereichs 3: Kommunikation mit Entscheidungsträgern“. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Dillingen 1977. Stuttgart 1979, S. 187-202.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Dillingen 1977. Stuttgart 1979.

CELF Projektgruppe: Curriculum-Entwicklung und Lehrerfortbildung. Bielefeld 1977 (Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld, H. 4).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1974 (Empfehlungen der Bildungskommission).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur praxisnahen Curriculumentwicklung. Stuttgart 1976 (Gutachten und Studien der Bildungskommission).

FRANZ, U., HOFFMANN, M., und KASSNER, P.: „Zur Planung von Bildungszentren (BiZ) in Berlin“. In: Die Deutsche Schule, 67. Jg. (1975), S. 528-542.

FRANZ, U., und LEHMANN, J.: Stellungnahme zum Modellversuch: Lehrertraining und Curriculumentwicklung für Mittelstufenzentren. Berlin 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

GAUDE, P.: „Individuelle und kollektive Probleme von Schülern und Lehrern in Gesamtschulen“. In: Gesamtschulinformationen, 7. Jg. (1974), H. 4, S. 119-130.

GERBAULET, S., u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung — Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren. Stuttgart 1972.

GSTETTNER, P., und RATHMAYR, B.: „Lehrerbeteiligung als Innovationsstrategie“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Jg. (1978), H. 3, S. 327-349.

GUILFORD, J. P.: „Response Biases and Response Sets“. In: FISHBEIN, M.(Hrsg.): Readings in Attitude Theory and Measurement. New York 1967, S. 277-282.

- HARMAN, H. H.:** Modern Factor Analyses. Chicago 1960.
- HARRIS, C. W.:** „On Factors and Factor Scores“. In: Psychometrika, 32. Jg. (1967), S. 363-379.
- HENGARTNER, E., und WEINREBE, H. M. A.:** „Lehrerfortbildung als handlungsorientierte Curriculumentwicklung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Jg. (1975), S. 33-53.
- HOFFMANN, M., und RÜLCKER, T.:** „Lehren und Lernen an Gesamtschulen in Bildungszentren“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg. (1977), S. 501-516.
- ISENSEE, T.:** „Lehrpläne oder Leerpläne für Mittelstufenzentren?“ In: Berliner Lehrerzeitung, 1975, S. 24-27.
- JUNGBLUT, G.:** Bildungsreform, Lehrer und regionale Strukturen. Eine empirische Studie zur regionalen Lehrerfortbildung und schulnahe Curriculumentwicklung in Hessen (1972-1976). Frankfurt a.M. 1977 (Beiheft zu curriculum konkret Nr. 5).
- JUNGBLUT, G., KUHLEN, H.-W., und MÜLLER, P.:** „Lehrer und Regionale Lehrerfortbildung — Rückmeldung wichtiger Untersuchungsergebnisse über einen Reformversuch“. In: curriculum konkret, 4. Jg. (1976), H. 3/4, S. 10-70.
- KLEDZIK, U.-J. (Hrsg.):** Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule. Bildungszentren in Berlin. Hannover 1974.
- KLEDZIK, U.-J., ROHDE, H., und VOIGT, E.:** „Über Irrwege praxisfernen Denkens“. In: Die Deutsche Schule, 67. Jg. (1975), S. 764-778.
- KNIEF, M.:** „Ganztagsschule und Lehrerfortbildung: Lehrervorbereitung für die Tätigkeit in Mittelstufenzentren im sozio-psychischen Bereich“. In: Gesamtschulinformationen, 7. Jg. (1974), H. 4, S. 100-118.
- KÖHLER, H.:** Daten zur Situation der Hauptschulen in Berlin. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976 (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 6).
- KÖHLER, H.:** Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland seit 1952. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978 (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 13).
- KRAFT, P.:** Zur beruflichen Situation des Hauptschullehrers. Eine empirische Untersuchung zu Professionalisierungstendenzen und Störfaktoren im Volksschullehrerberuf nach Einführung der Hauptschule in NW. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin 1974.
- KRATZSCH, E. H., VATHKE, W., und BERTLEIN, H.:** Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967 (Studien zur Soziologie des Bildungswesens, Bd. 3).
- LAURENZE, A.:** „Curriculumentwicklung als Lehrerfortbildung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Jg. (1978), H. 3, S. 363-372.
- LÜTGERT, W., und SCHÜLER, H.:** „Curriculum-Entwicklung und Lehrer-Fortbildung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Jg. (1978), H. 3, S. 351-362.
- NIE, M. H., u.a.:** Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). 2. Aufl., New York 1975.
- PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.):** Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950, Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek b. Hamburg und Stuttgart 1980.

- RASCHERT, J.:** „Probleme der Legitimation von Lehrplänen und Richtlinien“. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft II, 1977/78, S. 21-37.
- RASCHERT, J.:** „Thesen zur Auswertung der Fallstudie“. In: **BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG:** Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Dillingen 1977. Stuttgart 1979, S. 226-233.
- RÜLCKER, T.:** Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in die Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg 1976.
- SEIRING, W.:** „Lehrervorbereitung für die Tätigkeit in Mittelstufenzentren“. In: Gesamtschulinformationen, 7. Jg. (1974), H. 1, S. 66-79. (Seiring 1974 a)
- SEIRING, W.:** „Lehrervorbereitung für die Tätigkeit in Mittelstufenzentren. Teil 2“. In: Gesamtschulinformationen, 7. Jg. (1974), H. 2, S. 29-36. (Seiring 1974 b)
- SEIRING, W., und FRANKE, J.:** „Lehrervorbereitung“. In: **KLEDZIK, U.-J. (Hrsg.):** Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule. Bildungszentren in Berlin. Hannover 1974, S. 122-133.
- SENATOR FÜR SCHULWESEN:** „Mittelstufenzentren in Berlin. Programm für Lehrervorbereitung“. In: Informationsdienst Schulwesen, 1972 a, H. 1.
- SENATOR FÜR SCHULWESEN:** „Mittelstufenzentren in Berlin“. In: Informationsdienst Schulwesen, 1972 b, H. 4.
- SENATOR FÜR SCHULWESEN:** Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin. Berlin 1972 c.
- SOMMERLATTE, D.:** „Freizeitpädagogik als Brücke zwischen Sozialpädagogik und Schulpädagogik?“. In: Gesamtschulinformationen, 7. Jg. (1974), H. 4, S. 131-138.
- SUSTECK, H.:** Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig 1975.
- VOIGT, E.:** „Probleme der Curriculumentwicklung für Gesamtschulen in Berlin“. In: Gesamtschulinformationen, 7. Jg. (1974), H. 3, S. 33-42. (Voigt 1974 a)
- VOIGT, E.:** „Rahmenpläne und Curriculumentwicklung“. In: **KLEDZIK, U.-J. (Hrsg.):** Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule. Bildungszentren in Berlin. Hannover 1974, S. 134-148. (Voigt 1974 b)
- VOIGT, E.:** „Praxisnahe Curriculumentwicklung für die Berliner Gesamtschulen“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 27. Jg. (1975), S. 551-557.
- VOIGT, E., und LEHMANN, J.:** „Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für Gesamtschulen in Bildungszentren 1973-1976“. In: **BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG:** Evaluation schulischer Neuerung. CERI-Seminar Dillingen 1977. Stuttgart 1979, S. 118-129.
- ZEIHER, H.:** Gymnasiallehrer und Reformen. Stuttgart 1973.

Veröffentlichungen (Stand 1. 12. 1980)

Reihe STUDIEN UND BERICHTE

des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

(über den Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, zu beziehen)

- 1 Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950-1962.
108 S. Erschienen 1965 (vergriffen).
- 2 Fritz Joachim Weiß
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965 (vergriffen).
- 3 Lothar Krappmann
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966 (vergriffen).
- 4 Klaus Herzog
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau.
Ministry of Education, London.
Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965 (vergriffen).
- 5 Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966 (vergriffen).
- 6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
228 S. Erschienen 1966 (vergriffen).
- 7 Wolfgang Lempert
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966 (vergriffen).
- 8 Rosemarie Nave-Herz
Vorbereitung des Unterrichts in Europa und Nordamerika — eine Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966 (vergriffen).
- 9 A Klaus Hüfner
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Zweite erweiterte Auflage, 179 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98212 0-1
- 9 B Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98213 0-9
- 10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems.
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
307 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98214 0-6
- 11 Werner Kalb
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
246 S. Erschienen 1968 (vergriffen).
- 12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
319 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98215 0-3
- 13 Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.
227 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98216 0-0
- 14 Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.
139 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98217 0-8
- 15 Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.
146 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98218 0-5
- 16 Franz Scherer
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.
193 S. Erschienen 1969 (vergriffen).
- 17 Klaus Hüfner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.
201 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98219 0-2
- 18 Ulrich Oevermann
Sprache und soziale Herkunft.
Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.
327 S. Erschienen 1970 (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp).
- 19 Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage.
Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.
162 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98220 0-3
- 20 Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).
616 S. insgesamt. Erschienen 1970.
ISBN 3-12- 98221 0-0
- 21 Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung.
Bibliographische Materialien mit einer Einführung.
167 S. Erschienen 1971.
ISBN 3-12- 98222 0-8
- 22 Peter Müller
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).
550 S. insgesamt. Erschienen 1971 (vergriffen).
- 23 Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung.
Eine kritische Analyse.
210 S. Erschienen 1971.
ISBN 3-12- 98223 0-5

- 24 Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II).
Deutschunterricht.
261 S. Erschienen 1972.
ISBN 3-12- 98224 0-2
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß.
Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie.
184 S. Erschienen 1972.
ISBN 3-12- 98225 0-X
- 26 Annegret Harnischfeger
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht.
Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit.
268 S. Erschienen 1972.
ISBN 3-12- 98226 0-7
- 27 Enno Schmitz
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie.
127 S. Erschienen 1973.
ISBN 3-12- 98227 0-4
- 28 Doris Elbers
Curriculumreformen in den USA
Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte.
205 S. Erschienen 1973.
ISBN 3-12- 98228 0-1
- 29 Peter Matthias
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte.
Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten.
205 S. Erschienen 1973.
ISBN 3-12- 98229 0-9
- 30 Jens Naumann
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD.
Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien.
179 S. Erschienen 1974.
ISBN 3-12- 98230 0-X
- 31 Gisela Klann
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtspezifischen Sprachgebrauchs.
304 S. Erschienen 1975.
ISBN 3-12- 98231 0-7
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems.
184 S. Erschienen 1975 (vergriffen).
- 33 Helmut Köhler
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland.
Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen.
270 S. Erschienen 1975.
ISBN 3-12- 98233 0-1
- 34 A Hartmut-W. Frech
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.
Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern.
298 S. Erschienen 1976.
ISBN 3-12- 98234 0-9
- 34 B Roland Reichwein
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.
Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern.
352 S. Erschienen 1976.
ISBN 3-12- 98237 0-0
- 34 C Karl-Heinz Hebel
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.
Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrerausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation.
211 S. Erschienen 1976.
ISBN 3-12- 98241 0-3
- 35 Hans-Ludwig Freese
Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums.
141 S. Erschienen 1976.
ISBN 3-12- 98238 0-8
- 36 Peter Siewert
Kostenrechnung für Schulen in öffentlicher Trägerschaft.
Fragen und Ansätze.
105 S. Erschienen 1976.
ISBN 3-12- 98239 0-5
- 37 Claus Oppelt
Ingenieure im Beruf.
Eine empirische Analyse zertifikatsspezifischer Unterschiede im beruflichen Einsatz technischer Arbeitskräfte.
223 S. Erschienen 1976 (vergriffen)
- 38 Sigurjón Björnsson and Wolfgang Edelstein
in collaboration with Kurt Kreppner
Explorations in Social Inequality.
Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland.
172 S. Erschienen 1977.
ISBN 3-12- 98242 0-0
- 39 Reinhard Franzke
Berufsausbildung und Arbeitsmarkt.
Funktionen und Probleme des „dualen Systems“.
211 S. Erschienen 1978.
ISBN 3-12- 98243 0-8
- 40 Beate Kraus
Qualifikation und technischer Fortschritt.
Eine Untersuchung über Entwicklungen in der industriellen Produktion.
143 S. Erschienen 1979.
ISBN 3-12- 98244 0-5
- 41 Jürgen Baumert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf
Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die Berliner Gesamtschulen.
Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern.
167 S. Erschienen 1980.
ISBN 3-12- 98245 0-2

Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTe

OECD-Seminarbericht
Internationales Seminar über Bildungsplanung.
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.
Referate und Diskussionen.
317 S. Erschienen 1967. DM 10,-
ISBN 3-12- 98211 0-4

**Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-
INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG**
(früher: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)
(Verlag Klett-Cotta; über den Buchhandel zu beziehen)

Günter Palm

Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen
und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis
1962.
183 S. Erschienen 1966 (vergriffen).

Torsten Husén und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968 (vergriffen).

James B. Conant
Bildungspolitik im föderalistischen Staat — Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968 (vergriffen).

Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968 (vergriffen).

Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und
Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969 (vergriffen).

Ulrich K. Preuß
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am
Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisations-
nen.
229 S. Erschienen 1969 (vergriffen).

Ingo Richter
Die Rechtssprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie — Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969.

Helge Lenné
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der
Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969.

Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
161 S. Erschienen 1969.

Philip H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969 (vergriffen).

Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970.

Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970.

Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und Hand-
werksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970.

Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970.

Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970 (vergriffen).

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich Win-
terhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Be-
schäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.
595 S. Erschienen 1975.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
362 S. Erschienen 1971.

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel
Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971 (vergriffen).

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionspro-
zessen.
231 S. Erschienen 1971 (vergriffen).

Wolfgang Karcher
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
240 S. Erschienen 1971 (vergriffen).

Marianne von Rundstedt
Studienförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der
Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und
Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971 (vergriffen).

Helga Zeiher
Gymnasiallehrer und Reformen.
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und
Unterricht.
279 S. Erschienen 1973.

Ingo Richter
Bildungsverfassungsrecht.
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.
365 S. Erschienen 1973.

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen
Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreiten-
der Curriculumziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974.

- Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen**
 Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.
 Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehrlinge (Bd. I).
 521 S. Erschienen 1974.
- Detlef Oesterreich**
 Autoritarismus und Autonomie.
 Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehrlinge (Bd. II).
 248 S. Erschienen 1974.
- Jürgen Raschert**
 Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.
 Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche.
 217 S. Erschienen 1974.
- Ulrich Teichler**
 Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. I).
 385 S. Erschienen 1975.
- Ulrich Teichler**
 Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft.
 Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. II).
 483 S. Erschienen 1976.
- Achim Leschinsky und Peter M. Roeder**
 Schule im historischen Prozeß — Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
 545 S. Erschienen 1976.
- Michael Jenne**
 Musik-Kommunikation-Ideologie.
 Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik.
 202 S. Erschienen 1977.
- Fritz Sang**
 Elternreaktionen und Schulleistung.
 Bedingungen und Konsequenzen Leistung erklärender Attributionen.
 158 S. Erschienen 1977.
- Peter Damerow**
 Die Reform des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I. Eine Fallstudie zum Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf den Prozeß der Curriculumreform.
 Bd. I: Reformziele, Reform der Lehrpläne.
 368 S. Erschienen 1977.
- Hartmut-W. Frech und Roland Reichwein**
 Der vergessene Teil der Lehrerbildung.
 Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer.
 326 S. Erschienen 1977.
- Enno Schmitz**
 Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen.
 278 S. Erschienen 1978.
- Jürgen Baumert und Jürgen Raschert**
 in Zusammenarbeit mit Diether Hopf, Jens Naumann und Helga Thomas
 Vom Experiment zur Regelschule.
 Schulplanung, Curriculumentwicklung der Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule.
 276 S. Erschienen 1978.
- Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher, Herbert Krüger**
 Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
 Bd. I: Beurteilung von Schülertexten.
 254 S. Erschienen 1979
- Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher, Herbert Krüger**
 Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
 Bd. III: Synergetischer Textunterricht.
 170 S. Erschienen 1979.
- Christel Hopf, Knut Nevermann, Ingo Richter**
 Schulaufsicht und Schule.
 Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.
 428 S. Erschienen 1980.
- Diether Hopf**
 Mathematikunterricht.
 Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.
 251 S. Erschienen 1980.