

Anna-Marie Lauber

Voraussetzungen und Hindernisse mediengestützter Fortbildung bei Lehrkräften

Identifizierung und Kategorisierung von Einflussfaktoren
auf die Teilnahme von LehrerInnen in Baden-Württemberg
an mediengestützter Fortbildung

Bachelorarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2016 GRIN Verlag
ISBN: 9783668556812

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/376876>

Anna-Marie Lauber

Voraussetzungen und Hindernisse mediengestützter Fortbildung bei Lehrkräften

Identifizierung und Kategorisierung von Einflussfaktoren auf die Teilnahme von LehrerInnen in Baden-Württemberg an mediengestützter Fortbildung

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Pädagogische Hochschule Weingarten

Bachelorarbeit

Sommersemester 2016

Voraussetzungen und Hindernisse mediengestützter Fortbildung bei Lehrkräften

Identifizierung und Kategorisierung von Einflussfaktoren auf die
Teilnahme von LehrerInnen in Baden-Württemberg an
mediengestützter Fortbildung

Anna-Marie Lauber

Medien- und Bildungsmanagement B.A. (6. Semester)

Abgabe: 12.08.2016

Zusammenfassung

Ausgehend von aktuellen Problemen der Präsenz-Lehrerfortbildung (LFB) beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der mediengestützten LFB. Untersucht werden zweierlei Fragen: (1) Welche Einflussfaktoren lassen sich für die Teilnahme von Lehrkräften in Baden-Württemberg an mediengestützter LFB identifizieren? (2) Wie können mögliche Einflussfaktoren in einem Kategorisierungssystem strukturiert werden?

Ausgehend von den *Technology Acceptance Modellen* (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000; Venkatesh & Bala, 2008) als theoretische Grundlage werden zunächst drei Kategorisierungssysteme (Bürg & Mandl, 2004; Bürg, Rösch & Mandl, 2005; Reinmann, Florian, Häuptle & Metscher, 2009) analysiert, anhand derer ein eigenes Kategorisierungssystem für Einflussfaktoren auf die Teilnahme von LehrerInnen in Baden-Württemberg an mediengestützter LFB entwickelt wird.

Dieses Kategorisierungssystem enthält Einflussfaktoren auf vier Ebenen: *Ebene des Schulsystems, Ebene der einzelnen Schule, Ebene der einzelnen Lehrkraft, Ebene der Lernumgebung*. Die angenommenen Faktoren können anhand aktueller wissenschaftlicher Theorie und Empirie als Einflussfaktoren auf die Teilnahme von Lehrkräften in Baden-Württemberg an mediengestützter LFB bestätigt werden.

Problematisch erscheint im Kontext der mediengestützten LFB neben der Existenz von Forschungsdesideraten auch der noch immer vorhandene Entwicklungsbedarf vor allem auf der Ebene des Schulsystems und auf der Ebene der einzelnen Schule.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Grundlage: Technology Acceptance Model.....	8
2.1 Technology Acceptance Model 1	8
2.2 Erweiterung des Technology Acceptance Model durch externe Faktoren	10
2.2.1 Technology Acceptance Model 2	10
2.2.2 Technology Acceptance Model 3	12
3. Kategorisierung der externen Faktoren.....	16
3.1 Kategorisierungssysteme nach Bürg & Mandl (2004) und Bürg et al. (2005)	17
3.2 Kategorisierungssystem nach Reinmann et al. (2009).....	20
3.3 Entwicklung und Begründung eines eigenen Kategorisierungssystems.....	22
4. Ebene des Schulsystems: Schulpolitische Entwicklungen und rechtliche Rahmenbedingungen.....	26
4.1 Schulpolitische Entwicklungen	28
4.1.1 Arbeitszeit.....	28
4.1.2 Belastungen und Stressempfinden.....	30
4.2 Rechtliche Rahmenbedingungen.....	31
4.2.1 Fortbildungsverpflichtung.....	32
4.2.2 Vergütung.....	32
5. Ebene der einzelnen Schule: Kontextuelle Einflussfaktoren	34
5.1 Organisationale Rahmenbedingungen.....	36
5.1.1 Handlungsspielraum der einzelnen Schule	36
5.1.2 Rolle der Schulleitung.....	38
5.1.3 Integration in bestehende Arbeitsprozesse	40
5.2 Technische Rahmenbedingungen	41
5.2.1 Technische Ausstattung der Schule	42

<i>6. Ebene der einzelnen Lehrkraft: Personale Einflussfaktoren</i>	45
6.1 Kognitive Faktoren.....	47
6.1.1 Computer- und Interneterfahrung.....	47
6.1.2 E-Learning-Erfahrung.....	50
6.2 Motivationale, emotionale und soziale Faktoren.....	54
6.2.1 Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit Computer und Internet	55
6.2.2 Computerangst.....	59
6.2.3 Motivation.....	61
6.2.4 Subjektive Norm.....	67
<i>7. Ebene der Lernumgebung: Merkmale des mediengestützten Fortbildungsangebotes</i>	71
7.1 Didaktische Gestaltung.....	73
7.1.1 Problemorientierte Gestaltung.....	73
7.2 Mediale Gestaltung.....	76
7.2.1 Verständlichkeit und Wirkung der Medien.....	77
7.2.2 User Interface Design.....	78
<i>8. Resümee, Diskussion und Ausblick</i>	81
<i>Literaturverzeichnis</i>	91
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	99
<i>Tabellenverzeichnis</i>	99

1. Einleitung

Lehrerinnen und Lehrern wird heutzutage eine Vielzahl an Rollen zugesprochen, die sie im Schulalltag ausfüllen sollen: „Fachexperte, Didaktiker, Bildungsexperte, Innovator, Beziehungsmanager, Schulentwickler, Krisenintervenierer, Präventionsexperte“ (Kurtz, 2014, S.252). Die zahlreichen Aufgaben und Anforderungen, die in diesen Rollen enthalten sind, können als *Professionelle Kompetenz* (Baumert & Kunter, 2006) der LehrerInnen bezeichnet werden. Im Rahmen der drei Phasen der Lehrerbildung bauen Lehrkräfte diese Professionelle Kompetenz auf und entwickeln sie stetig weiter (Bachmaier, 2011).

Die *Lehrerbildung in Baden-Württemberg* gliedert sich in 3 Phasen:

- 1. Phase:** Wissenschaftliche Ausbildung an einer Universität bzw. einer Pädagogischen Hochschule
- 2. Phase:** Vorbereitungsdienst an einem Studienseminar sowie an einer Schule
- 3. Phase:** Lehrerfort- und Weiterbildung

Die Entwicklung der *Professionellen Kompetenz* ist jedoch weder nach der ersten noch nach der zweiten Phase abgeschlossen (Diehl, Krüger, Richter & Vigerske, 2010), sondern weist ein „berufsbiografisches Entwicklungsmoment“ (Diehl et al., 2010, S.10) auf, das sich gerade in der unmittelbaren Berufsausübung aufbaut, entwickelt und weiter ausdifferenziert.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der *dritten Phase der Lehrerbildung*. Dabei beinhaltet die *Lehrerweiterbildung* in der Regel Statuserhöhung und beruflichen Aufstieg, während *Lehrerfortbildung* (LFB) dem Erhalt sowie der Verbesserung der beruflichen Qualifikation dient (Florian, 2008). Im Folgenden wird ausschließlich um die Lehrerfortbildung besprochen.

Die Relevanz der dritten Phase der Lehrerbildung sieht auch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und macht in seinen *Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg* (2006) deutlich: „Im Rahmen eines umfassenden schulischen Qualitätskonzeptes, das mit einer Stärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schule und veränderten Formen der Re-

chenschaftslegung einhergeht, stellen Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung zentrale Instrumente für Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und Personalentwicklung dar“ (S.1)

Trotz der großen Relevanz, die der LFB zugesprochen wird, beklagt bereits die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte *Kommission zur Untersuchung der Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* unter der Leitung von Ewald Terhart (2000) Probleme und Defizite der dritten Phase der Lehrerbildung. Auch wenn „gegenwärtig Tendenzen [...] [bemerktbar sind], das Fort- und Weiterbildungssystem für die Lehrenden auszubauen und damit das Bildungsangebot der tatsächlichen Bedeutung dieser Phase anzugleichen“ (Diehl et al., 2010, S.2), bleibt ein Großteil der im Jahr 2000 identifizierten Defizite bis heute bestehen (Kast, 2010; Törner, 2015).

So bringt die zur TALIS (Teaching and Learning International Survey) der OECD äquivalente Untersuchung der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) und des *Verbands Bildung und Erziehung* (VBE) TALIS GEW (Deutschland) (2009) hervor, dass 58% der befragten LehrerInnen gerne mehr Fortbildungen besuchen würden als sie das zum Erhebungszeitraum (2008) getan haben. 67% davon geben als Hinderungsgrund an, dass keine passenden Fortbildungen angeboten werden. 55% sagen, dass die Fortbildung in Konflikt mit dem eigenen Stundenplan steht. 30% geben an, dass sie die Fortbildung (teilweise) selbst bezahlen müssen und ihnen die finanziellen Ausgaben zu hoch sind (GEW, 2009).

Im Folgenden wird die Lehrerfortbildung unter mehreren Aspekten beleuchtet. Der inhaltlich umfangreiche Komplex der LFB kann auf verschiedene Arten kategorisiert und dadurch definiert werden. Zunächst wird unterschieden zwischen institutioneller und informeller LFB: *Institutionelle LFB* beinhaltet konkrete, zum Zweck der Fortbildung geplante Maßnahmen staatlicher, konfessioneller und freier AnbieterInnen, die als systematisierte und von professionellen FortbildnerInnen angeleitete Lehr-Lernprozesse gestaltet sind (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Neben diesen institutionellen Fortbildungsmaßnahmen werden auch Gelegenheiten, in denen Lehrkräfte eigeninitiativ lernen, zur LFB gezählt (*informelle LFB*). Edelhoff (1988) zeigt informelle Möglichkeiten zur LFB auf: