

Was schafft Wissenschaft?

Forschung und Praxis

Pilze

Vom Glücks- zum
Schimmelpilz

Spielen ohne Spielzeug?

Serie: Aus der Praxis
für die Praxis

Wirksamkeit von Weiterbildung

Die Evaluationsergebnisse zum Modul «Kommunikation und Coaching» im Masterstudiengang «Wirksamer Umgang mit Heterogenität» des Instituts Unterstrass belegen, dass Lehrpersonen durch Langzeitweiterbildung ihr Kommunikationsverhalten deutlich verbessern können.

Text: Dieter Rüttimann

Monica ist Kindergärtnerin, Mutter von zwei Mädchen und unterrichtet seit fast zwanzig Jahren – abgesehen von kurzen Babypausen. Sie liebt ihren Beruf über alles, ist gegenwärtig an einer Grundstufe tätig und findet die Zusammenarbeit mit einer Primarlehrerin spannend und herausfordernd. Schon seit langem versucht sie möglichst jedem einzelnen Kind gerecht zu werden, die Anforderungen zu individualisieren. Sie entschliesst sich zu einer längeren Weiterbildung, um sich für die zweite Hälfte ihrer Laufbahn beruflich fit zu halten. Sie hat zwar schon unzählige Weiterbildungsnachmittage genossen, manches mehr, manches weniger brauchen können. Oft wird sie auch von ihren Kolleginnen und Kollegen gefragt, was ihr das überhaupt bringe, es gebe ja nicht einmal eine Lohnerhöhung.

Wirkt Weiterbildung?

Interessanterweise wird die Wirkung von Weiterbildung wissenschaftlich wenig untersucht. Dies ist insofern erstaunlich, als es sich um einen Milliardenmarkt handelt, der mittlerweile auch hart kritisiert wird. Buchtitel wie «Die Weiterbildungslüge» belegen dies. Dagegen werden meist Zufriedenheitsstudien gemacht. So ist beispielsweise die Intensivweiterbildung (drei Monate weg vom Beruf) sehr beliebt und wird hoch geschätzt. Ob sich diese auf den Unterricht auswirkt, bleibt dahingestellt.

Ältere Untersuchungen zur Weiterbildung (Lander, 1999) zeigen, dass Lehrpersonen meist jene Formate wählen, die keine Wirkungen auf den Unterricht zeigen, beispielsweise drei Nachmittage zum Thema «Sterne aus Strohhalmen». Eine jüngere Untersuchung (Vogt & Rogalla, 2008) hat das adaptive Verhalten von Lehrpersonen vor und nach einer an verschie-

dene Einzelcoachings gekoppelten Weiterbildung untersucht. Dabei konnte die Planungskompetenz deutlich verbessert werden, nicht aber jene des Handelns im Unterricht.

Erwartungen beeinflussen die Kommunikation

Monica bereitet ihren Unterricht gewissenhaft vor, nutzt die unterschiedlichen Jahrgänge im Kindergarten gezielt, um älteren wie jüngeren Kindern gleichermaßen Lernerfolge zu ermöglichen. Sie überlegt sich, welche Fragen sie welchem Kind stellen kann. Auf sprachliche Fehler der Kinder reagiert sie differenziert. Eine ganze Reihe von neueren Untersuchungen

werden können, hinter denen eine positive Leistungserwartung steht – also offene, metakognitive Fragen. Bewusst werden auch Fragestellungen analysiert, die eine negative Leistungserwartung suggerieren.

Die unterschiedlichen Leistungserwartungen zeigen sich aber auch in der nonverbalen Kommunikation. So werden Kinder, an die positive Leistungserwartungen gestellt werden, häufiger angelächelt und mit ihnen wird öfter Blickkontakt aufgenommen. Im Modul werden mittels eigener und fremder Videoaufnahmen die nackten Forschungsergebnisse konkret und belegen, welchen Einfluss das kommunikative Verhalten von Lehrpersonen auf die Kinder hat.

«Durch einfache Fragen werden bestimmte Kinder kognitiv weniger aktiviert und gefördert.»

(Dubs, 2009, Thies, 2010) zeigt, dass Lehrpersonen abhängig von ihrer Erwartung an die einzelnen Kinder kommunizieren. So werden Kindern, an die hohe Erwartungen gestellt werden, anspruchsvolle Fragen gestellt, an die anderen einfache, leicht zu beantwortende. Ähnliches gilt für die Reaktion auf Fehler. Tief eingeschätzte Kinder erhalten deutlich weniger Hilfe als hoch eingeschätzte. Bei hohen Erwartungen werden Kinder häufiger gelobt, bei tiefen Erwartungen dafür öfter getadelt.

Im Kommunikationsmodul wird den Teilnehmenden das Problem der differenzierenden Interaktion bewusst gemacht. Anhand vieler Beispiele wird geübt, wie Fragen gestellt

Wirkung erfassen und messen

Monica überprüft sich kritisch und ihr wird bewusst, dass sie mit ihren Kindern tatsächlich unterschiedlich kommuniziert. Sie begründet dies damit, dass sie im Kontext des individualisierenden Unterrichtens die unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigt. So lobenswert die Absicht, so problematisch ist die Wirkung. Durch einfache Fragen werden bestimmte Kinder kognitiv weniger aktiviert und gefördert, was sich auf deren Leistungsentwicklung negativ auswirkt. Dazu kommt, dass diese Kinder ihr Selbstbild zunehmend an dasjenige Monicas anpassen, was sich in Motivation und Leistungsbereitschaft negativ niederschlägt. Monica beschliesst, in Zukunft

Typ	Anzahl				
	Tim	Kuno	Alf	Elli	Gerd
Name der/des Schüler/in					
Offene Fragen (mehrere Antwortmöglichkeiten)					
Geschlossene Fragen (ja/nein-Antworten)					
Impulsfragen (enthält Aufforderungen)					
Suggestivfragen (Antwort in Frage implizit enthalten)					
Echo – Fragen (Wiederholung von Schüleraussagen)					
Ratefragen (Wer weiss...)					

Tabelle 1: Auszug aus dem Fragebogen, quantitative Überprüfung der gestellten Fragen

achtsamer zu sein und möglichst allen Kindern anspruchsvolle Fragen zu stellen und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie an ihre Schützlinge glaubt.

Diesen angeblichen Veränderungsprozess wollten wir untersuchen. Die Frage war, ob Lehrpersonen nach einer Trainingssequenz ihr kommunikatives Verhalten so verändern können, dass sie möglichst vielen Kindern eine positive Leistungserwartung entgegenbringen. In erster Linie galt es, die Frageformen, die Reaktion auf Fehler, Lob und Tadel, Wartezeiten nach Fragen und Antworten sowie Mimik und Gestik möglichst quantitativ und qualitativ zu operationalisieren und schliesslich in einen handhabbaren Beobachtungsbogen (Tabelle 1) zu übertragen. Das Untersuchungsdesign sah vor, die Untersuchungsgruppe an drei Vormittagen mindestens drei Stunden zu beobachten. Glücklicherweise konnten wir alle Studierenden des Diplomstudiums für Kindergarten und Primarschule in diesen aktuellen Forschungsprozess einbeziehen.

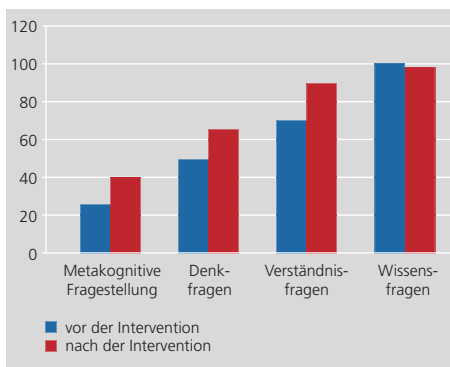
Beobachtungen auswerten

Monica wird also an drei Vormittagen von jeweils vier Studierenden beobachtet. Sie weiss, dass es um ihre Kommunikation mit den Kin-

dern geht: Wie sie fragt, bei Fehlern hilft, lobt und tadelt, wie lange sie nach ihren Fragen und den Antworten der Kinder wartet. Natürlich möchte sie es so gut wie möglich machen. Aber während drei Stunden am Stück nur daran zu denken, keine Fehler zu machen? Da muss sie sich auf das neu Gelernte verlassen können. Ganz zum Schluss des dritten Vormittags muss sie bei jedem Kind angeben, ob es von ihr eher als benachteiligt eingeschätzt wird.

Die Ergebnisse sind deutlich und entsprechen erfreulicherweise nicht den Erwartungen. Die Lehrpersonen haben ihr Kommunikationsverhalten in fast allen Bereichen deutlich verändern können. Interessanterweise haben nicht nur die Kinder, an die tiefe Leistungserwartungen gestellt worden sind, sondern auch die anderen klar profitiert. Den Lehrpersonen ist es gelungen, vermehrt offene und anspruchsvolle Fragen an alle Kinder zu formulieren und deutlich weniger geschlossene.

Das Diagramm illustriert die Veränderungen bei Kindern, die eher tief eingeschätzt werden. Dabei fällt auf, dass anspruchsvollere Frage-



Anzahl Fragetypen bei tief eingeschätzten Schülerinnen und Schülern.

typen klar zugenommen haben, die reinen Wissensfragen dagegen sind leicht zurückgegangen. Beim Loben und Tadeln sind fast keine Unterschiede zwischen hoch und tief eingeschätzten Kindern zu erkennen. Die Lenkung von Lernprozessen ist flexibler, der Umgang mit Fehlern produktiver geworden.

Die Ergebnisse sind eindeutig: Den Lehrerinnen und Lehrern des Studienganges gelingt es nach der Intervention weit besser und produktiver mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen. Dies gilt sogar für das nonverbale Verhalten wie Blickkontakt oder Lächeln. Entwicklungsfähig sind Fragestellungen aus dem metakognitiven Bereich, also Fragen nach dem Vorgehen, der Ergebnisüberprüfung und der Steuerung des eignen Lernprozesses.

Für die Studiengangsleitung sind die vorliegenden Ergebnisse sehr erfreulich. Es gilt aber darauf hinzuweisen, dass die Lehrpersonen vor der Untersuchung schon mehr als ein Jahr die Weiterbildung besucht hatten, also bereits vorbereitet und sensibilisiert waren. Ebenso wenig ist die Auswahl der Lehrpersonen zu unterschätzen: Wer ist bereit, während zwei Jahren viel Zeit, noch mehr Arbeit und teilweise auch viel Geld in die persönliche Weiterbildung zu investieren? Das müssen schon besonders lernfreudige Lehrerinnen und Lehrer sein.

Fazit

Damit sich mehr Lehrpersonen wirkungsvoll weiterbilden lassen, braucht es auch Anreize auf der Seite der Bildungsverwaltung. Erziehungs- und Bildungsdirektoren sind aufgefordert, Lehrerinnen und Lehrern, die einen MAS oder MA absolviert haben, gehaltsmässig höher einzustufen. Schulleitungen müssen Lehrpersonen, die einen MAS machen wollen, unterstützen und deren Potenziale für die ganze Schule nutzen.

Und schliesslich braucht es Lehrpersonen, die sich trotz – oder gerade wegen – langjähriger Berufserfahrung vertieft mit Lehren und Lernen auseinandersetzen.

Prof. Dieter Rüttimann

ist Dozent am Institut Unterstrass der PHZH, Leiter des Studienganges «Wirksamer Umgang mit Heterogenität» sowie Leiter und Lehrer an der Gesamtschule Unterstrass.

Literatur
 Rudolph, M. / Ostermann, B. (2010): Evaluationsbericht. Hildesheim: Stiftungsuniversität (Bericht kann über info@unterstrass.edu bezogen werden).
 >>> Die Details zum Studiengang finden sich unter www.unterstrass.edu <<<