

From Teaching to Learning – Konsequenzen für die Lehrerbildung

Prof. Dr. Cornelia Gräsel

Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung

BERGISCHE



UNIVERSITÄT WUPPERTAL

From Teaching to Learning – Konsequenzen für die Lehrerbildung

1. From teaching to learning: Die Perspektive der Lehr-Lernforschung
 - Merkmale gelingender Lernprozesse
 - ... und die Lehrerbildung
2. Ein Plädoyer für eine lernorientierte Sichtweise: Kompetenzorientierung und „based on evidence“
3. ... und einige Einsprüche



Die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung: Merkmale gelingender Lernprozesse

In der Lehr-Lernforschung besteht (mittlerweile) ein breiter Konsens über Merkmale gelingender Lernprozesse:

- **Aktive Konstruktion von Wissen:** Aufmerksamkeit, Nutzung von Vorwissen (und Motivation)
- **Kumulatives Lernen:** Wiederholen, Berücksichtigung von Vorläuferfähigkeiten und Vorwissen
- **Kontextualisierung:** Anwendung von Wissen auf verschiedene Aufgaben, in verschiedenen Kontexten, Nutzung verschiedener Perspektiven
- **Domänenspezifisches und strategisches Wissen:** Parallele und aufeinander bezogene Entwicklung
- **Kokonstruktion:** Aushandlung von Wissen in sozialen Gemeinschaften, Kooperatives Lernen



(Vgl. Bransford et al., 2000)

Ein Plädoyer für eine lernorientierte Sichtweise

1. Ziel: Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehramtsausbildung

Kompetenzen bzw. Standards sind insofern eine Unterstützung der Lernorientierung, da sie Ziele als Ergebnisse der Lernenden beschreiben. In einem zweiten Schritt rückt damit die Frage in den Vordergrund, wie die Lernprozesse angeregt und unterstützt werden können, die zu diesen Zielen führen, und wie die Merkmale gelingender Lernprozesse dabei berücksichtigt werden können.



Warum eine Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung?

- Aufgreifen bestehender Problemdiagnosen und Reformempfehlungen zur Lehrerbildung, z. B.
 - Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland („Terhart-Gutachten“; Terhart)
 - Oser (1997a,b) sowie Oser und Oelkers (2001)
- Bisheriger Fokus auf Ausbildungsstrukturen => Hinwendung zu inhaltlichen Fragen
- Reaktion auf internationale Leistungsvergleiche [**Ein eher problematisches Argument**]
Kompetenzen: Berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrer/-innen. Standards: Gradierungen von Kompetenzen. Oser (1997a): Professionelle Standards, die durch Forschung abgesichert sind.



Ein Plädoyer für eine lernorientierte Sichtweise

1. Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehramtsausbildung
2. Nutzung von Forschungsergebnissen für die Gestaltung und Optimierung der Studienangebote

=> Theorie- und evidenzbasierte Argumentation (anstelle mehr oder weniger gut begründeter subjektiver Theorien; vgl. Cochran-Smith, 2005)

=> Kaum ein Bereich ist so überfrachtet mit subjektiven Theorien wie die Lehrerbildung. Was fehlt, ist empirische Evidenz dafür, wie Lehrerbildung so gestaltet werden kann, dass angestrebte Kompetenzen, die mit einer erfolgreichen Berufsausübung einhergehen, möglichst gut erreicht werden.



Die Praxis: Lehrerbildung gegen jede Evidenz

Bestehende Befunde, die in der Gestaltung der Lehrerbildung vernachlässigt oder ignoriert werden:

- Stellenwert der Fachdidaktik in beiden Phasen der Lehramtsausbildung vs. **Bedeutung des fachspezifischen pädagogischen Wissens (Shulman, 1986)**
- Gestaltung der Praxisphasen in beiden Phasen der Lehramtsausbildung vs. **Kontextualisierung von Kompetenzen in der Praxis**

Einige unbewiesene Behauptungen, die man immer wieder hören kann:

- Lehrerbildung erfordert so früh wie möglich Kontakt mit Schulpraktika vs. Perspektivenwechsel
- „Dieses Wissen ist für angehende Lehrer unverzichtbar!“
- Quereinsteiger lernen in ihrer Ausbildung nicht genug pädagogisches Wissen.
- Nur kleine Kurse führen dazu, dass etwas gelernt wird!



Zwei Beispiele

- Unsere empirischen Studien über die Gestaltung von Lehrerbildungsmaßnahmen stammen nicht aus der Lehrerausbildung, sondern aus der Lehrerfortbildung.
- Anhand von zwei Beispielen kann gezeigt werden, dass sich eine empirische Untersuchung der Wirksamkeitserwartung von Lehrerbildung lohnt – und dass damit einhergeht, „liebgewordene Annahmen“ zu verändern.



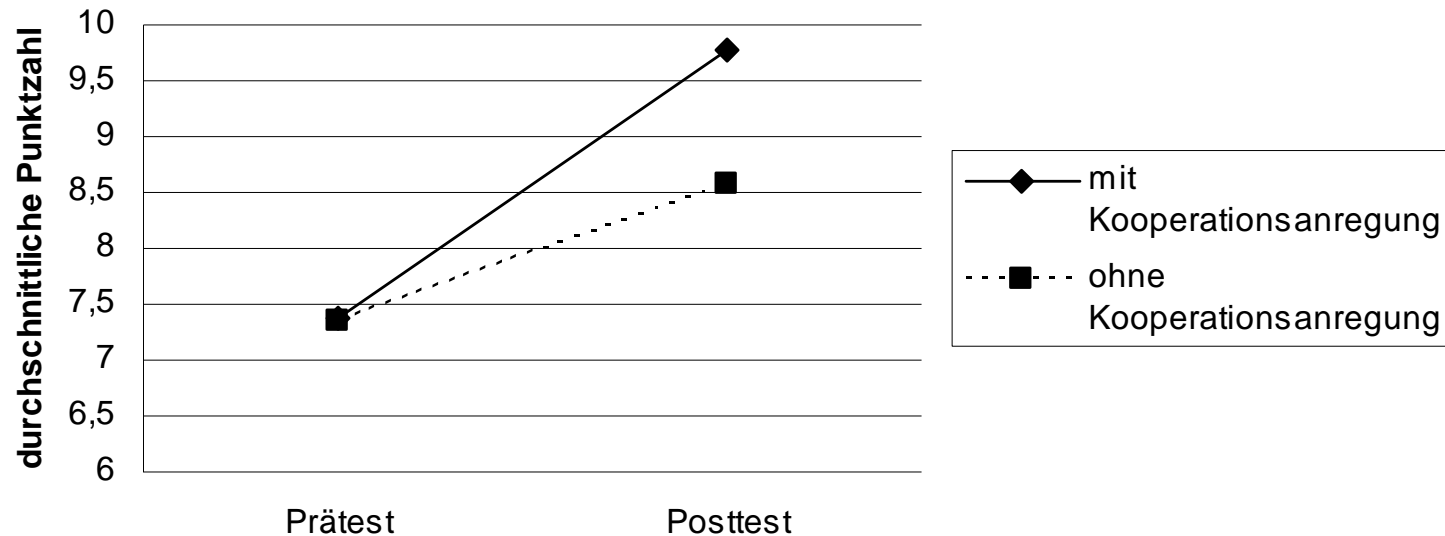
Beispiel 1: Anregung zur Kooperation in externen Lehrerfortbildungen

Untersucht wurde, inwieweit eine Kooperationsanregung die Zusammenarbeit von Lehrkräften förderte.

- Die von uns verwendete „Kooperationsanregung“ hat nicht zur Zusammenarbeit angeregt
- Die Lehrkräfte mit Kooperationsanregung haben die Inhalte der Fortbildung nicht verstärkt umgesetzt.



Beispiel 1: Anregung zur Kooperation in externen Lehrerfortbildungen



- **Interessanterweise ergab sich bei den Schüler/-innen der Lehrer mit Kooperationsanregung aber ein höherer Lernerfolg!**
 - **Die Kooperationsanregung war eine Reflexionsanregung?**

DFG-Projekt
BIQUA

Gräsel, Parchmann et al., 2004



Beispiel 2: Wirkung langfristiger Fortbildungen auf die Lesekompetenz von Schüler/-innen

Im zweiten Beispiel gingen wir der Frage nach, wie sich eine langfristig angelegte Fortbildungsmaßnahme zur „Förderung von Lesekompetenz“ auf die Entwicklung der Leseleistung der Lehrkräfte auswirkte

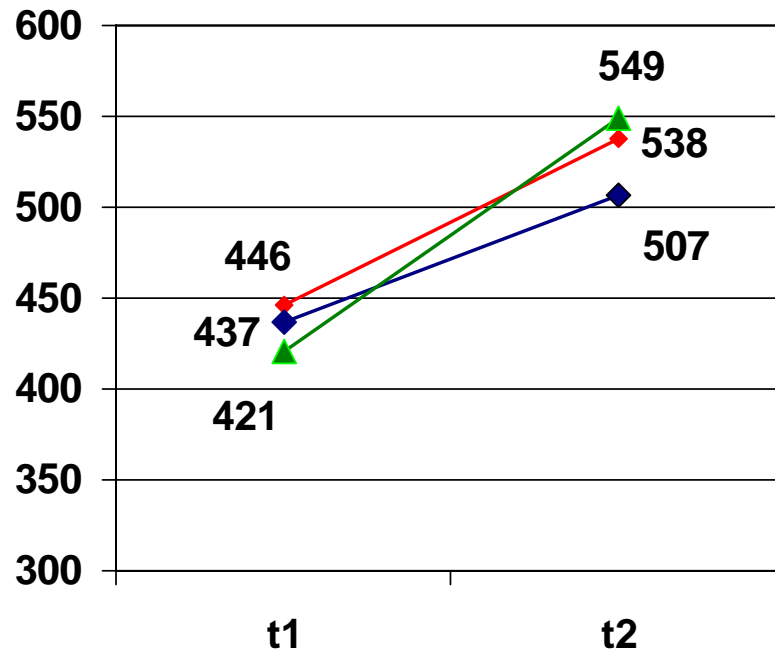


Verglichen wurden Klassen, deren Lehrkräfte, intensiv fortgebildet wurden (auf der nächsten Folie: Projektschulen) mit Klassen, deren Lehrkräfte wenig intensive Fortbildung erhielten (Kooperationsschulen) und Klassen, deren Lehrkräfte nicht fortgebildet wurden (Vergleichsschulen).



Beispiel 2: Wirkung langfristiger Fortbildungen auf die Lesekompetenz von Schüler/-innen

Gelesene
Wörter



- ◆ Projekt-schulen (n = 220)
- ◆ Kooperations-schulen (128)
- ◆ Vergleichs-schulen (207)



t1= Sept. 2004 ; t2 = März April 2005

Durchschnittliche Standardabweichung in den Gruppen: t1 = 173; t2 = 241

Zuwachs: $F = 109$; $p < .001$; Interaktionseffekt: $F = 3,32$; $p < .001$

(Gräsel, Sparka & Herzmann, 2005)

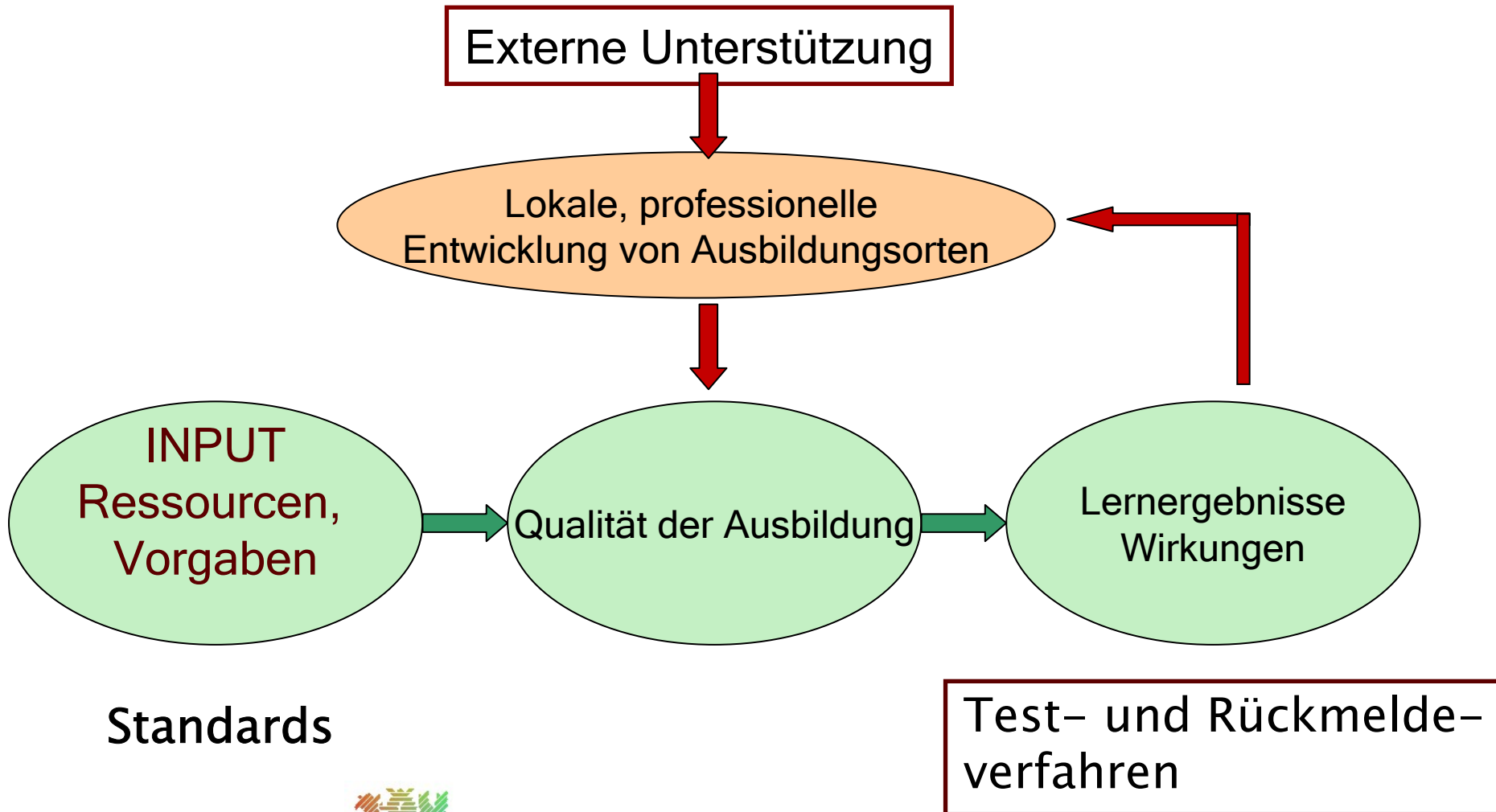


Lokale Studien zur Lehrerbildung

- Neben größer angelegten Studien können lokale Beobachtungen, Befragungen und Kompetenztests dazu beitragen, den Kompetenzerwerb der Studierenden zu unterstützen.
- => Anregung zur kooperativen Weiterentwicklung von Studienangeboten



Nutzung „lokaler Evaluationsergebnisse“



From Teaching to Learning – Konsequenzen für die Lehrerbildung

1. From teaching to learning: Die Perspektive der Lehr-Lernforschung
 - Merkmale gelingender Lernprozesse
 - ... und die Lehrerbildung
2. Ein Plädoyer für eine lernorientierte Sichtweise: Kompetenzorientierung und „based on evidence“
3. ... und einige Einsprüche gegen eine kompetenz- und evidenzbasierte Sichtweise



Überschätzung der Gestaltung universitärer Lehre

Beispiel der Mediziner Ausbildung: Problem-based learning (vgl. Dochy et al., 2003)

Weitreichende curriculare Veränderungen:

- Fallbasiertes Lernen (ab Beginn des Studiums)
- Arbeit in Kleingruppen (angeleitet von Tutoren)
- Ausweitung der klinischen Anteile und des selbstgesteuerten Lernens


Empirische Evaluationsstudien:

- Insgesamt kleine Effekte in Hinblick auf erworbenes Wissen (Grundlagenwissen, klinisches Wissen)
- Effekte auf die Motivation der Studierenden
- Effekte für die spätere Berufspraxis ???



Engführung der Qualitätskriterien auf die „Outputs von Lernenden“

- Outputs bei den Studierenden

-  Unreflektierte Umsetzung der Standards in Prüfungsanforderungen und Evaluationen von Universitäten

- Outputs bei den Lernenden

-  Beispiel USA: Überbetonung der Schülerleistung und Vernachlässigung anderer Ziele (Partizipation, Abbau von Disparitäten, interkulturelle Kompetenz)

-  Mangelnde Berücksichtigung der Frage, wie viel Einfluss Lehrpersonen auf die Schülerleistungen haben (Mehrebenenmodelle)



Literatur

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? (Presidential address). *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 1, 533-568.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 133-151). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Sparka, A. & Herzmann, P. (2005). *Die Förderung von Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen: ein symbiotischer Implementationsansatz. Vortrag auf der 10. Fachtagung für Pädagogische Psychologie*. Halle.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 210-228.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 3-36). New York: Macmillan.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

