

# Beobachtungskriterien bei Unterrichtsgesprächen auf Grund empirischer Daten (zusammengestellt von Dieter Rüttimann, Prof. ZFH, März 2015)

## Abstract

Neuere wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die Leistungserwartungen von Lehrpersonen an ihre Schülerinnen und Schüler zu den stärksten Faktoren zukünftiger Leistungen gehören. Dies hat sich auch in der grossen Studie von John Hattie bestätigt.

Leistungserwartungen zeigen sich in alltäglichen Situationen des Unterrichts, etwa beim Stellen von Fragen, bei Lob und Tadel oder bei der Reaktion auf Fehler, die Schülerinnen und Schülern unterlaufen. Neben den erwähnten verbalen, gibt es auch eine Reihe von nonverbalen Äusserungen, die sich je nach der Höhe der Leistungserwartung unterscheiden.

Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie verbale und nonverbale Aspekte der Leistungserwartung erkannt und entsprechend verändert werden können, so dass mehr Schüler und Schülerinnen – vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II etwas gerechtere Chancen haben. Dazu braucht es keine Strukturreform, schon morgen kann die Kommunikation im Klassenzimmer anders sein.

Verschiedene interaktive Methoden kommen zur Anwendung, um den Transfer in die Unterrichtspraxis zu erleichtern.

## Leistungserwartungen:

Bekannt ist aus der Literatur, der sogenannte Rosenthal- oder Pygmalioneffekt (Rosenthal, 1966, 1968). Rosenthal konnte zeigen, dass willkürlich ausgewählten Kinder ein hoher IQ-Wert zugeordnet und den Lehrpersonen mitgeteilt wurde. Diese Kinder konnten ihre Leistungen deutlich verbessern, offensichtlich hatte die Leistungserwartung der Lehrpersonen dazu beigetragen. Einschränkend muss gesagt werden, dass der Effekt bei jüngeren Kindern wesentlich stärker war.

## Lightdale & Prentice (1994): Deindividuation (Aggression)

–Geschlechtsunterschiede: Gender Roles & Social Context

–Aufgabe: Computerspiel (Bomben)

- 1. Bedingung: Frauen & Männer haben ein Namensschild, sitzt ein Experimentator bei → Männer signifikant mehr Bomben, als die Frauen
- 2. Bedingung: Frauen & Männer haben kein Namensschild, sitzt kein Experimentator bei → keine Geschlechtsunterschiede

## Spencer (1999):

–Mathematiktest

- 1. Bedingung: Männer & Frauen kriegen Mathetest (Instruktion: Es zeigen sich bei diesem Test Geschlechtsunterschiede) → Männer besser als Frauen
- 2. Bedingung: Männer & Frauen kriegen Mathetest (Instruktion: Es zeigen sich bei diesem Test **keine** Geschlechtsunterschiede) → Männer & Frauen schneiden gleich gut ab!

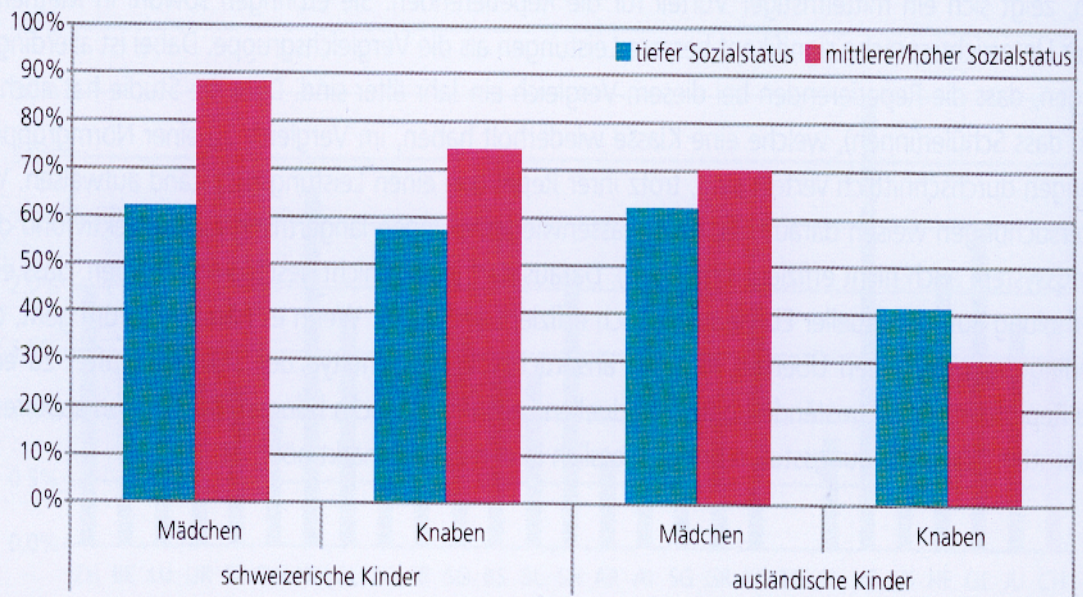
Kronig, in einem Referat 2006, hat versucht die Leistungsvarianzen von Klassen zu untersuchen. Methodisch-didaktische Variablen haben eine Aufklärungsvarianz von 1,6% ergeben. Die Variable „positive Leistungserwartung“ dagegen eine solche von 48%.

„Im Projekt DESI erwies sich im Fach Deutsch die Höhe der wahrgenommenen fachlichen Lehrererwartung als einer der stärksten Prädiktoren für den Kompetenzzuwachs während der 9. Klasse.“ (Helmke, 2009, S. 218)

- **Intelligenz** (Urteilstendenzen, -voreingenommenheit und -fehler)



Grafik 18: Wahrscheinlichkeit einer Übertrittsempfehlung in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen, bei durchschnittlicher Leistung, 2000/01



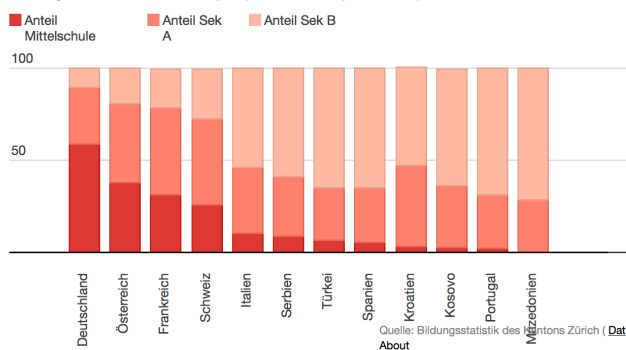
Daten: Haebelin, Imdorf & Kronig 2004, Darstellung: SKBF. Lesebeispiel: Schweizer Mädchen mit mittlerem oder hohem sozialem Status erhalten bei durchschnittlicher Leistung zu 88% eine Empfehlung für eine Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen.

Studie von Hurrelmann (2007), World Vision, mit 1500 Kindern (8-11 Jahre alt) auf die Frage, welchen Schulabschluss sie erwarten:

% Angaben	Abitur	Nicht-Abitur
Kinder insgesamt	49	51
<b>Soziale Herkunftsschicht</b>		
Unterschicht	20	80
Untere Mittelschicht	32	68
Mittelschicht	36	64
Obere Mittelschicht	68	32
Oberschicht	81	19

Mehr als die Hälfte der Deutschen besucht die Mittelschule

Einstufung der Schüler des 7. bis 9. Schuljahrs (Stadt Zürich, Schuljahr 2013/2014)



Quelle: Bildungsstatistik des Kantons Zürich (Daten) About

TA, 16.3.2015

Was hilft schon mehr?		Was hilft richtig?	
Angstreduktionstraining	.40	<u>Regelmässige Tests mit Feedb.</u>	.62
Kooperatives Lernen	.41	Schulische Leseförderung	.67
Selbstvertrauen der Schüler	.43	Metakognitive Strategien	.69
<u>Vorschul. Förderprogramme</u>	.45	Verteiltes vs. massiertes Lern.	.71
<u>Frühkindliche Interventionen</u>	.47	Lehrkraft-Schüler-Verhältnis	.72
Kleingruppenlernen	.49	Feedback	.73
Was hilft noch mehr?		Reziprokes Unterrichten	.74
Classroom Management	.52	Klarheit der Instruktion	.75
<u>Peer Tutoring</u>	.55	Akzelerationsprogramme	.88
Herausfordernde Ziele setzen	.56	Formative Beurteilung	.90
<u>Concept Mapping</u>	.57		
Arbeit mit Lösungsbeispielen	.57		
Direkte Instruktion	.59		

Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen

Bildung von Leistungserwartungen

Habitus-Theorien von Bourdieu (1982) „Die feinen Unterschiede“, Stecher (2001) „Die Wirkung sozialer Beziehungen“

Pädagogische Codes (Hug, 2007)

In diesem Text von Hug wird deutlich, dass die Art und Weise, wie Lehrpersonen über Kinder und deren Eltern sprechen, ganz spezifischen, berufsbezogene Codes zu Grunde liegen. Beispiele:

Lehrerin:

„Ich kann dieses Kind der 1. Klasse-Lehrerin nicht zumuten, sie würden mit dem Stoff nicht durchkommen.“

„Es kommt so nichts von ihm, er interessiert sich nicht, ja er hat noch nie eine Frage gestellt. Die Eltern machen auch nichts, er kann nichts vom Sonntag erzählen.“

„Ich überlege mir schon, wo es dem Kind gut geht, wo es hinpasst auch wenn es nicht ein typisches Sonderklassenkind ist, aber wenn es zu diesem Lehrer käme, ginge es kaputt.“

„Zwar hat Nora Berushia den Notendurchschnitt für die Sekundarschule A, aber die Eltern werden sie nicht unterstützen können, dann lieber eine gute Sek.B Schülerin.“

Solche Aussagen stützen möglicherweise die schichtspezifischen Vorannahmen und damit die Leistungserwartungen.

Sprache und Verhalten im Unterricht von Lehrpersonen (Beobachtungsschwerpunkte)

Siehe: Dubs, R: (2009, S. 447-460). Lehrerverhalten; Kronig (2006), Thies (2010) Oelkers (2012), Hattie (2013, S. 145-148).

#### 1. Wartezeiten (Helmke, 07)

1.1 Wartet die Lehrperson mindestens drei Sekunden?

1.2 Wartet die Lehrperson auch nach einer Antwort des Kindes mindestens drei Sekunden?

1.3 Die Wartezeiten sind unterschiedlich, je nach Kind (bei hoch eingeschätzten Kindern wird viel länger gewartet, sowohl vor der Frage, als auch nach der Antwort)

#### 2. Loben (Ziegler, 07)

2.1 Attribuiert die Lehrperson eher auf Selbstwert oder auf Anstrengung?

- 2.2 Macht die Lehrperson geschlechtsspezifische Unterschiede (Mädchen eher auf Selbstwert, Knaben eher auf Anstrengung, was günstig wäre?)
- 2.3 Schafft die Art des Lobes ein starkes Gefälle zwischen Lehrperson und Kindern?
- 2.4 Kinder werden unterschiedlich gelobt (bei hoch eingeschätzten Kindern werden richtige Antworten häufiger gelobt, als bei schwach eingeschätzten Kindern).
  
3. Fragetypen (Hess, 05)
  - 3.1 Sind Fragen oder Aufforderungen eher offen (verstehensorientiert) oder geschlossen (wenig dienlich für den Selbstwert)?
  - 3.2 Schliessen Folgefragen unmittelbar an die Aussagen des Kindes an, im Sinne eines besseren Verständnisses des Lösungsweges des Kindes?
  - 3.3 Sind die Fragen so gestellt, dass sie willkürlich das Thema wechseln? (Ich rechne die Länge des Weges von zu Hause bis zum Waldrand. – Was ist denn die Frage überhaupt?)
  
4. Kritik oder Tadel (Brophy, 1976)
  - 4.1 Werden Kinder bei gleichem Verhalten unterschiedlich getadelt? (Hoch eingeschätzte Kinder werden weit seltener getadelt, als die als leistungsschwach eingeschätzten)
  - 4.2 Gibt es Unterschiede bezüglich Hinweise, ob eine Antwort richtig/falsch sei? (Hoch eingeschätzte Kinder kriegen deutlich mehr helfende Hinweise)
  - 4.3 Gibt es Unterschiede in der Form des Tadels (verbal, non- und paraverbal)?
  
5. Reaktionen auf mögliche Fehler (Helmke, 03; Lawrence, 06, Weinert, 1999)
  - 5.1 Wird bei einer Antwort auf eine Frage der Lehrperson eine Teilantwort als Teilkonstrukt aufgenommen? (Was seht ihr auf dieser Karte (Schweizerkarte)? - Der Kanton Graubünden ist sehr gross! – Du weißt, dass der Kanton Graubünden ein Kanton der Schweiz ist (Revoicing).
  - 5.2 Beharrt die Lehrperson auf ihrer Frage? Zeigt diese Karte den Kanton Graubünden?
  - 5.3 Werden Antworten mit richtig oder falsch bewertet (Leistungsorientierung, Weinert, 1999)?
  - 5.4 Wird ein falsches Ergebnis personenbezogen und/oder wertend kommentiert? Werden Lernwege ebenso ausführlich behandelt wie Ergebnisse? (Helmke, 03)
  
6. Gesprächsanteile: Wie verhalten sich die Gesprächsanteile von Kind und Lehrperson, immer unter Berücksichtigung der Gesprächsphase? (Helmke, 07)
  
7. Blossstellungen und Beschämungen: Werden sehr subtil formulierte Blossstellungen zu einzelnen Kindern geäußert? (Was, das weißt du nicht? Ich helfe dir sofort, komme sofort! So laut gesagt, dass es die ganze Klasse mitbekommt.) (Wagner-Willi, 06, Prengel, 12)
  
8. Attribution (Erklärung von Erfolg/Misserfolg) und Bezugsnorm (Gage & Berliner, 1996)
 

Soziale Bezugsnorm (Klassendurchschnitt): misserfolgsorientiert, erklären Leistung durch zeitstabile, internale Faktoren, loben gute Schüler, auch wenn Leistungen abfallen, tadeln und loben nur das Endprodukt, unterdurchschnittliche Schüler werden nie gelobt

Wirkungsstudie bei MAS-Studierenden (N=30), Gespräch mit Britta Ostermann

- Zwei Untersuchungen, dazwischen liegt ein Jahr um mögliche Veränderungen festzustellen
- Beobachtungsdauer: zwei Mal einen ganzen Vormittag, wieder zwei Mal als follow-up
- Beobachtende: Studierende des Instituts
- Zeitfenster für die erste Untersuchung: November, Dezember 09, oder März/April 2010
- Die Beobachtungen könnten mit Noten korreliert werden, um die Leistungserwartung gegenüber Kindern zu erheben.