



## UNTERRICHTSMETHODEN, ÜBERZEUGUNGEN UND EINSTELLUNGEN DER LEHRER UND LEHRERINNEN

ANNA-LENA FASTNER UND MATTHIAS VON SALDERN

Dieser Beitrag beschreibt die Ergebnisse zu den Unterrichtsmethoden sowie die Einstellungen der Lehrer bezüglich der Kooperation im Kollegium, des Schulklimas und verwandter Merkmale. Dieses Kapitel ist insofern das theoretischste, weil die Gliederung dieses Kapitels sich an einem Modell orientiert, das auch der internationalen TALIS-Studie als Leitlinie diente. Ziel des Modells ist es, die Entstehung der berufsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften zu erklären (siehe Abbildung 11).

Damit die Angaben der Lehrkräfte nicht zu allgemein werden, bezogen sich die meisten Fragen auf eine sog. *Referenzklasse*, die die Lehrkräfte dienstags vormittags um 11.00 Uhr unterrichten. Am Anfang des Kapitels sind deshalb einige deskriptive Merkmale dieser Referenzklasse referiert. Zu den Ergebnissen im Einzelnen: « In der deutschen Stichprobe wird die konstruktivistische Perspektive stärker bevorzugt als die instruktivistische (Tabelle 50).

- (Dienst-)Jüngere Lehrkräfte bevorzugen die konstruktivistische Sichtweise stärker als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen (Tabelle 51 und Tabelle 52).
- Die Bevorzugung der konstruktivistischen Denkhaltung hängt schwach mit dem unterrichteten Fach zusammen: Lehrkräfte in naturwissenschaftlich-technologischen Fächern neigen dem Konstruktivismus weniger zu als z.B. Lehrkräfte in Deutsch, den Sozialwissenschaften bzw. Religion/Ethikunterricht (Tabelle 53).
- Auch die subjektiv eingeschätzte Wirkung bzw. die tatsächlich durchgeführte Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen zeigen einen stärkeren Zusammenhang mit der konstruktivistischen Haltung.

Die Unterrichtsmethoden wurden in TALIS-International durch drei Skalen erfasst:

- Methoden mit starker Strukturierung,
- Schülerorientierte Methoden und
- Erweiterte Aktivitäten wie z.B. Projektunterricht.

Zu den Ergebnissen:

- Es zeigt sich eine starke Tendenz zu Unterrichtsmethoden, die den Unterricht stark strukturieren, gefolgt von eher schülerorientierten Methoden. Sog. Erweiterte Aktivitäten (wie z.B. Projektunterricht) werden nach Angaben der Lehrkräfte eher selten verwendet (Tabelle 56).
- Es gibt einen deutlich negativen Zusammenhang zwischen strukturierenden bzw. schülerorientierten Methoden (Tabelle 59).
- Dienstjüngere Lehrkräfte setzen Schülerorientierte Methoden häufiger ein, wobei dies mit den Jahren abnimmt (Tabelle 60).

Für einen geeigneten Einstieg in die Untersuchungen zu den Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer werden zunächst im ersten Abschnitt der theoretische Hintergrund und die analytischen Rahmenbedingungen vorgestellt. Dazu gehören allgemeine Angaben der Lehrkräfte zu sich selbst sowie zu der Referenzklasse, auf die sich die weiteren Untersuchungsfragen beziehen. Es wird unter anderem ein Modell vorgestellt, nach dem sich die folgenden Unterkapitel gliedern. Unter 2. sind die Angaben der Lehrkräfte zu der bevorzugten „Vermittlungsweise“ von Wissen zu finden. Hierbei geht es vorrangig um die beiden kontroversen Ansätze der „direkten Instruktion“ im Gegensatz zum „Konstruktivis-

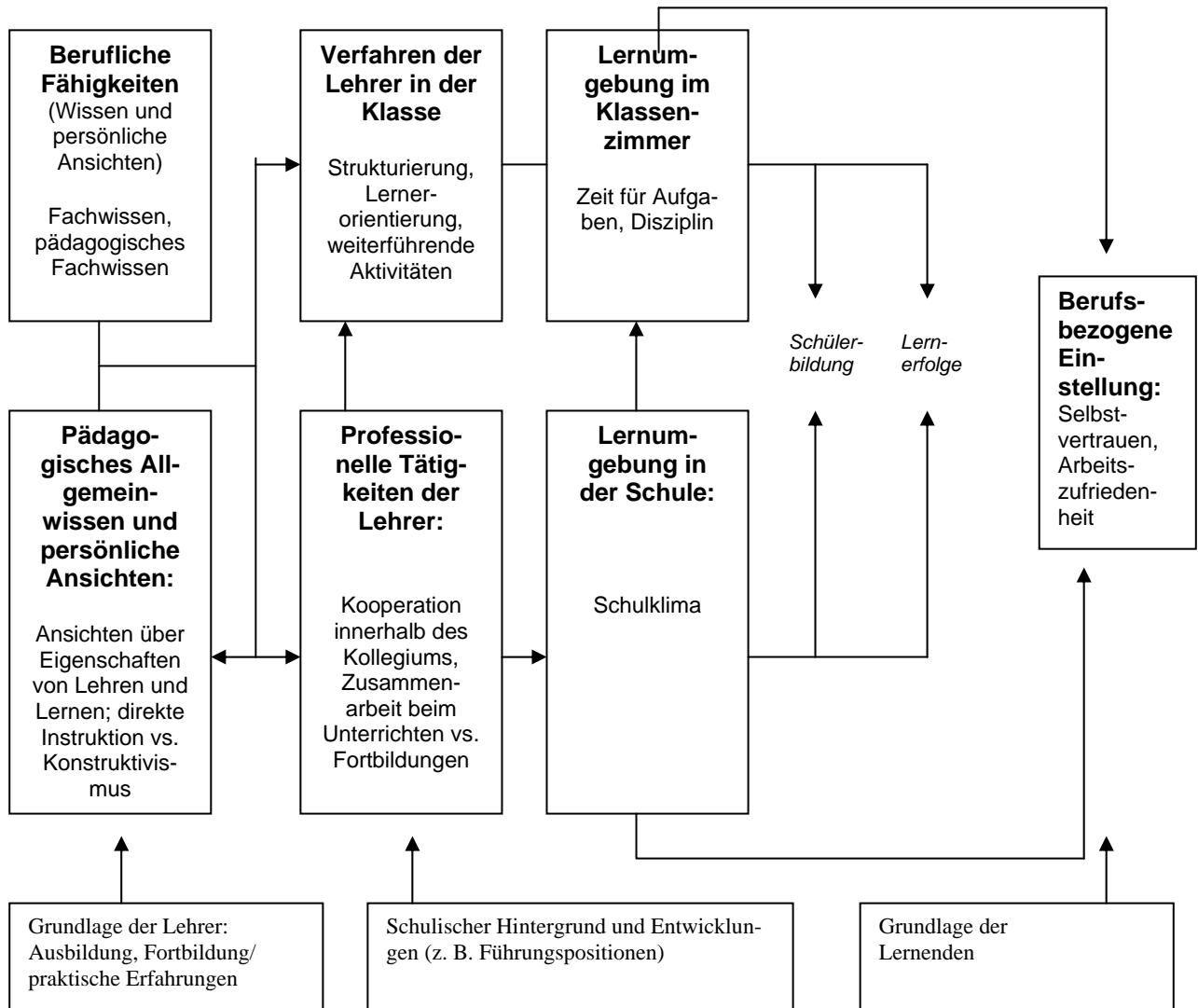
mus". Weiterhin werden in Abschnitt 3 die von den Lehrern verwandten Unterrichtsmethoden angesprochen. Unterschieden wurde dabei zwischen Strukturierungspraxis, schülerorientierter Praxis und erweiterten Aktivitäten. Im nächsten Abschnitt 4 geht es weniger um die Arbeit mit der Klasse, als um die Kooperation der Lehrkräfte als Kollegen untereinander. Die Atmosphäre der Klassen wurde hinsichtlich der Lernatmosphäre und des Schulklimas untersucht. Die Ergebnisse dazu sind im Abschnitt 5 dargestellt. Im darauf folgenden Kapitel werden die Arbeitseinstellungen der Lehrkräfte angesprochen. Hierbei konzentriert sich der Bericht auf die Selbstwirksamkeit und die Arbeitszufriedenheit, da diese Variablen nachweislich Einfluss auf die Arbeit der Lehrer haben.

## 1. Theoretischer Hintergrund und analytische Rahmenbedingungen

TALIS untersuchte Ansichten, Einstellungen und Methoden von und zwischen Lehrern und Schulen. In der internationalen Untersuchung ist die Wirkungsweise und Zusammensetzung des folgenden Modells eingehend beschrieben (OECD, 2009).

Mit Querschnittsdaten, die TALIS zur Verfügung stellt, kann keine Einflussrichtung festgestellt werden (wie durch die Pfeile suggeriert). Demzufolge kann man erfahrungsgemäß beispielsweise nicht unterscheiden zwischen einem Modell, das das Schulklima als abhängig von der Lehrerpraxis und einem Modell, das die Lehrerpraxis als abhängig von dem Schulklima feststellt (siehe Abbildung 11). Die hier gewählte Perspektive, d.h. die gewählten abhängigen (zu erklärenden) und unabhängigen Variablen basieren auf rein theoretischen Annahmen.

Die Abschnitte dieses Kapitels sind nach diesem Modell gegliedert.



### Referenzklasse

Für diese Fragen mussten die Lehrkräfte sich an *einer* Klasse orientieren, die im Folgenden als Referenzklasse bezeichnet wird.

### Klassengröße der Referenzklasse

Die durchschnittliche Klassengröße der Referenzklasse lag bei 21,7 (Streuung: 6,6), der Maximalwert bei 36 und der Minimalwert bei 2 Schülern (N=2197). Die Spannweite ist auf die vertretenen Schulformen zurückzuführen: Förderschulen haben relativ kleine Klassen, Gymnasien dagegen relativ große Klassen.

### Klassenstufe der Referenzklassen

Über zwei Drittel der Befragten unterrichten in der Mittelstufe (5.-10. Klasse), etwa ein Fünftel im Grundschulbereich und ein Zehntel in der Oberstufe. „0“ bedeutet „Vorschulklasse“.

### In der Schule und in der Referenzklasse unterrichtete Fächer

Tabelle 45: In der Sekundarstufe I unterrichtete Schulfächer (N=924 bis 1442, N=2193).

(Quelle: Eigene Berechnung)

Lehrkräfte	TALIS (GEW)- Deutschland	
	Schule Pro- zentwert	Referenzklasse Prozentwert
Bitte geben Sie die Fächer der Sekundarstufe I an, die Sie an dieser Schule unterrichten. In welche Kategorie von Fächern fällt die Referenzklasse?		
Deutsch	56,3	22,6
Mathematik	54,7	17,3
Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie und Umweltkunde)	46,4	10,5
Sozialwissenschaften (Geschichte und Sozialkunde, Geografie und .Wirtschaftskunde, Politische Bildung)	54,3	8,6
Neue Fremdsprachen	42,2	12,9
Technologie (Informatik/EDV, Textverarbeitung, Kurzschrift, Maschineschreiben)	24,2	2,8
Kunst (Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Werken, Musikerziehung, Chorgesang, Darstellendes Spiel, Instrumentalmusik)	39,1	5,1
Sport	29,2	4,6
Religion und/oder Ethikunterricht	28,2	3,6
Arbeitslehre (Berufsorientierung, Technik, Wirtschaft, Ernährung und Haushalt)	36,1	4,5
Sonstiges (bitte unten angeben)	27,1	7,6

Unter „Sonstiges“ wurden an erster Stelle Fächer an Berufsschulen genannt, die mit der jeweiligen Berufsausbildung in Zusammenhang stehen. Ebenfalls wurde Latein als alte Fremdsprache erwähnt, wie auch „Neue Medien“ als Schulfach.

Des Weiteren wurde gefragt, ob das genannte Fach Gegenstand der eigenen Ausbildung war. Bei 78,8% der befragten Lehrkräfte ist dies der Fall (N=2213). 21,2% der Lehrkräfte unterrichten also fachfremd.

Verglichen mit anderen Schülerinnen und Schülern der Schulstufe an dieser Schule lässt sich durch die prozentuale Verteilung feststellen, dass ca. die Hälfte als *durchschnittlich leistungsfähig* eingeschätzt wird. Etwa 23% liegen unterhalb des benannten Durchschnittes und weitere 26,3% liegen darüber.

Andere Ergebnisse zeigen sich bei dem Vergleich mit anderen Schüler/inne/n dieser Schulstufe allgemein: Die Lehrkräfte schätzen im Vergleich mit anderen Schulen die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler als geringer ein.

Obwohl die Befragten bei dieser Frage nur eine ungefähre Schätzung angeben sollten, kann man feststellen, dass trotz unterschiedlicher Stichprobengröße sowie Perspektive die prozentualen Verteilungen bei Lehrkräften und Schulleitung ähnlich sind.

Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als die Unterrichtssprache in über der Hälfte der Schulen bzw. Referenzklassen zu weniger als 20% vertreten sind. Fast zwei Drittel der Befragten denken, dass etwa die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler zumindest ein Elternteil hat, der einen Hauptschulabschluss oder höher aufweist.

## Effektive Lernzeit

Tabelle 48: Typische Tätigkeiten während der Unterrichtszeit. Mittelwerte der angegebenen Prozentwerte (N=2164).  
(Quelle: Eigene Berechnung)

Lehrkräfte	TALIS (GEW)- Deutschland
Wie viel Prozent der Unterrichtszeit wird in der Referenzklasse typischerweise für die folgenden Tätigkeiten verwendet?	Mittelwert %
Administrative Aufgaben (z.B. Anwesenheit aufzeichnen, Austeilen von Schulinformation/Formularen)	10,7
Wahrung von Ordnung in der Klasse (Disziplin aufrecht erhalten)	17,0
Tatsächliches Lehren und Lernen	72,3

Die befragten Lehrkräfte geben an, dass sie mehr als 72,3% ihrer Unterrichtszeit für das tatsächliche Lehren und Lernen verwenden. 17% der Unterrichtszeit werden nach Angabe der Befragten durchschnittlich für die Wahrung von Ordnung in der Klasse (Disziplin aufrecht erhalten) verwendet. Die restliche (10,7%) Unterrichtszeit verwenden die Lehrkräfte nach eigenen Angaben für administrative Aufgaben (z.B. Anwesenheit erfassen, Austeilen von Schulinformation oder Formularen).

## 2. Überzeugungen über den Hintergrund von Lehren und Lernen

In TALIS wurden die Haltungen zu Lehren und Lernen durch die Gegenüberstellung von „direkter Instruktion“ und „Konstruktivismus“ erfragt. Lehrer, die die Sichtweise der direkten Instruktion vertreten, sehen es als ihre Hauptaufgabe an, den Lernenden konkretes Wissen in klarer und strukturierter Weise zu vermitteln. Sehr wichtige Elemente für die Instruktion sind in diesem Zusammenhang das Präsentieren von Fakten sowie das Demonstrieren und Erläutern von konkreten Lösungswegen. Die konstruktivistische Sichtweise setzt hingegen auf die Eigeninitiative der Lerner. Lehrer, die eine konstruktivistische Herangehensweise vertreten, bevorzugen es, den Lernerinnen und Lernern die Möglichkeit zu geben, zu den Fragestellungen eigene Lösungswege zu erarbeiten und den Ablauf des Unterrichts mitzubestimmen. Mit dieser Methode ist die Entwicklung des abstrakten logischen Denkens und der Beweisführung mehr gefordert als die Aneignung von direktem Wissen. Es ist jedoch wichtig, zwischen den Überzeugungen auf der einen und der Praxis auf der anderen Seite zu unterscheiden. Beide Überzeugungen und Praktiken sind von pädagogischen Traditionen geprägt. Die Überzeugungen wurden durch eine Likert-4-Punkte-Skala erfragt:

- „Überzeugungen der direkten Instruktion“: 6 Items, z.B.: „Instruktion sollte durch Probleme mit klaren, konkreten Antworten und durch Ideen, die für die meisten Schüler verständlich sind, gestaltet sein.“
- « „Konstruktivistische Annahmen“: 6 Items, z.B. „Die Schüler lernen am effektivsten, wenn sie Lösungen zu Problemen selbst finden.“

### Methodische Anmerkung

International wurden nicht die Skalenwerte direkt verwendet, sondern sog. „ipsative Werte“. Dabei subtrahiert man vom jeweiligen individuellen Skalenwert den Mittelwert über beide Skalen. Dies macht man, weil sonst eine Antwortverzerrung nachweisbar ist. Diese „individuelle Normierung“ führt dazu, dass negative Werte Ablehnung signalisieren, positive hingegen Zustimmung.

Zusammenhänge		TALIS (GEW)- Deutschland			
		Ipsative Werte		Originalwerte	
		Instruktive Haltung	Konstruktive Haltung	Instruktive Haltung	Konstruktive Haltung
Ipsative Werte	Instruktive Haltung	1	1	0,79	-0,75
	Konstruktive Haltung	1	1	-0,79	0,75
Originalwerte	Instruktive Haltung	0,79	-0,79	1	-0,2
	Konstruktive Haltung	-0,75	0,75	-0,2	1

Während die Korrelationen zwischen den Originalwerten beider Skalen in die erwartete Richtung gehen, aber schwach sind ( $r=-0,2$ ), zeigt dieses Verfahren, dass die Unterschiede zwischen beiden Skalen bei ipsativen Werten deutlich höher ausfallen ( $r=-0,75$ ). (Die ipsativen Werte korrelieren untereinander vollständig, weil es sich um Abweichungswerte handelt.) Theoretische Annahmen legen nahe, dass konstruktivistische sowie traditionelle Ansichten (direkte Instruktion) negative Zusammenhänge

zeigen.

Tabelle: Deskriptive Werte für die beiden Skalen

	Mittelwert	Streuung
<b>Konstruktivistische Überzeugung</b>	0,4	0,32
<b>Instruktivistische Überzeugung</b>	-0,4	0,32

Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte eher der *Konstruktivistischen Überzeugung* nahe stehen. (Für Lehrerinnen gilt dies stärker als für ihre männlichen Kollegen.) Die Werte von -0,40 bis +0,40 deuten auch an, dass deutsche Lehrkräfte beide Auffassungen besonders intensiv vertreten. Dies zeigte sich im internationalen Vergleich auch bei Ländern wie Island, Österreich und Australien. In diesen Ländern waren die beiden Auffassungen besonders ausgeprägt, während in Bulgarien, Malaysia und Italien die beiden Ansichten nicht so deutlich getrennt werden (OECD, 2009, S. 95).

Bei den Ergebnissen ist zu beachten, dass die Einstellungen und Ansichten der Lehrkräfte mittels Fragebogen erfasst wurden. Das Ergebnis sagt nicht zwangsläufig etwas über die tatsächliche Unterrichtspraxis der Lehrkräfte aus. Das konkrete Handeln im Unterricht hängt von mehr Faktoren ab als allein von den Einstellungen und Ansichten der Lehrkräfte. In der österreichischen Studie wird in diesem Zusammenhang auf Dann (2000, aktuell: 2008) verwiesen, der feststellt, dass im Unterricht auch beispielsweise „das Überschreiten einer kritischen Schwelle von Belastungssituationen in der Handlungssituation“ eine einflussreiche Rolle spielen kann. Dies hindert Lehrkräfte nämlich daran, ihren Einstellungen gemäß zu handeln (Schmich et al., 2009, S. 44).

#### **Zusammenhänge zu einigen Lehrer- und Schulmerkmalen**

Eine wesentliche Frage ist, ob und inwieweit diese Grundhaltungen zur eigenen Unterrichtspraxis mit anderen Merkmalen der Lehrkräfte und Schulen in einem Zusammenhang stehen. Es gibt einen generellen Zusammenhang beider Skalen zum Alter der Lehrkräfte, wie die nächste Tabelle zeigt.

Tabelle 51: Konstruktivistische Haltung und Alter der Lehrkräfte.

Konstruktivistische Haltung und Alter	TALIS (GEW)-	
	Mittelwert	Streuung
Wie alt sind Sie?		
Alter unter 25 Jahren	0,83	-
Alter von 25-29 Jahren	0,47	0,30
Alter von 30-39 Jahren	0,44	0,32
Alter von 40-49 Jahren	0,38	0,32
Alter von 50-59 Jahren	0,38	0,32
Alter von 60 und mehr Jahren	0,38	0,36

Besonders Lehrkräfte mit einem Alter von mehr als 40 Jahren zeigen eine leicht abnehmende Befürwortung konstruktivistischer Haltungen zum Unterricht. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die konstruktivistische Sichtweise erst und vor allem in den Jahren, nachdem diese Lehrkräfte ihre Ausbildung schon abgeschlossen hatten, mehr verbreitet worden ist, weil sie inzwischen in den Universitäten gelehrt wird. Dies ist an dieser Stelle aber nicht ersichtlich.

Mit zunehmendem Dienstalter ist eine generelle Abnahme der konstruktivistischen Haltung zu beobachten. Ob die Berufserfahrung oder die Lehrerausbildung der Grund für diese Unterschiede sind, kann man nicht sagen.

#### **Schulfächer in der Referenzklasse**

Tabelle 53: Schulfach und konstruktivistische Haltung.

Schulfach und konstruktivistische Haltung	Ipsativer Wert
Deutsch	0,42
Mathematik	0,39
Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie und Umweltkunde)	0,37
Sozialwissenschaften (Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde, Politische Bildung)	0,41
Neue Fremdsprachen	0,35

Technologie (Informatik/EDV, Textverarbeitung, Kurzschrift, Maschineschreiben)	0,31
Kunst (Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Werken, Musikerziehung, Chorgesang, Darstellendes Spiel, Instrumentalmusik)	0,40
Sport	0,36
Religion und/oder Ethikunterricht	0,41
Arbeitslehre (Berufsorientierung, Technik, Wirtschaft, Ernährung und Haushalt)	0,36
Sonstiges (bitte unten angeben)	0,40

Die Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer haben bezüglich der konstruktivistischen Haltung ähnliche Werte, von Ausnahmen abgesehen (z.B. Technologie vs. Deutsch).

### 3. Unterrichtsmethoden in der Klasse

In vielen bisherigen Studien konnte gezeigt werden, dass die Qualität der Unterrichtsmethoden fundamentalen Einfluss auf die Lernleistungen hat (Scheerens & Bosker, 1997, S. 70). Man ist sich zudem darüber einig, dass es keinen einzig richtigen Weg zu unterrichten gibt. Daher beschäftigt sich TALIS mit der Identifikation von unterschiedlichen Profilen von Unterrichtsmethoden und nicht mit der Identifikation einer „richtigen“ Unterrichtsmethode.

Die Haltungen und Einstellungen zu den Methoden sind durch eine 5-Punkte-Skala untersucht worden, bei der die Lehrer die *Häufigkeit* der Durchführung abschätzten, von „nie oder fast nie“ bis „in fast jeder Stunde“. Drei Skalen sind erstellt worden:

- „Strukturierungspraxis“: 5 Items, z.B.: „Ich nenne explizite Lernziele.“ Andere Annahmen beinhalteten die Zusammenfassung von vorherigen Stunden, Hausaufgabenkontrolle, Kontrolle der Übungshefte und die Überprüfung durch Fragen, ob die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts alles verstanden haben.
- „Schülerorientierte Praxis“: 4 Items, z.B.: „Die Schüler arbeiten in Kleingruppen, um gemeinsame Lösungswege für Problemstellungen oder Aufgaben zu erarbeiten.“ Weitere Items beinhalteten die Fähigkeit der Gruppenbildung, Selbstevaluation der Schüler und die Teilnahme der Schüler an der Planung des Unterrichts.
- „Erweiterte Aktivitäten“ (zur Förderung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler): 4 Items, z.B.: „Die Schüler arbeiten an Projekten, für deren Vollendung mindestens eine Woche benötigt wird.“ Weitere Annahmen beinhalten etwas herzustellen, einen Essay zu schreiben und unterschiedliche Standpunkte zu diskutieren.

Die Mittelwerte für die drei Skalen sehen wie folgt aus:

Tabelle 56: Deskriptive Statistiken für die drei Skalen zu Unterrichtsmethoden.

	Mittelwert	Streuung
Strukturierungspraxis	0,81	0,54
Schülerorientierte Praxis	0,15	0,54
Erweiterte Aktivitäten	-0,52	0,47

Es wurde im Weiteren analysiert, welche Beziehungen zwischen den Unterrichtsmethoden und der didaktischen Grundhaltung vorliegen. In der nächsten Tabelle sind die Korrelationen zwischen Unterrichtsmethode und Grundhaltungen zum Unterricht dargestellt.

Tabelle 58: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen Unterrichtsmethoden und -haltungen (signifikant auf 5%-Niveau).

Zusammenhänge	TALIS (GEW)-Deutschland	
	Haltung zur Unterrichtspraxis	
Unterrichtsmethoden	Instruktive Haltung	Konstruktive Haltung
Strukturierungspraxis	0,11	-0,11
Schülerorientierte Praxis	-0,25	0,25
Weitere Aktivitäten	-0,16	0,16

Die Korrelationen gehen zwar in die erwartete Richtung, sind aber eher gering. So schließen sich z.B. eine schülerorientierte Unterrichtspraxis und eine eher instruktive Grundhaltung der Lehrkräfte nicht generell aus.

In der nachfolgenden Tabelle werden Zusammenhänge zwischen den drei unterschiedlichen Skalen

der Unterrichtsmethoden aufgezeigt. Hier werden die Diskrepanzen deutlicher.

Tabelle 59: Produkt-Moment-Korrelation zwischen Originalwerten und ipsativen Werten (signifikant auf 5%-Niveau).

Zusammenhänge		TALIS (GEW)-Deutschland					
Verwendete Unterrichtsmethode		Ipsative Werte			Originalwerte		
		Strukturierungspraxis	Schülerorientierte Praxis	Erweiterte Aktivitäten	Strukturierungspraxis	Schülerorientierte Praxis	Erweiterte Aktivitäten
Ipsative Werte	Strukturierungspraxis	1	-0,61	-0,76	0,76	-0,34	-0,64
	Schülerorientierte Praxis	-0,61	1	0,08	-0,29	0,79	-0,06
	Weitere Aktivitäten	-0,76	0,08	1	-0,42	0,18	0,63
Originalwerte	Strukturierungspraxis	0,76	-0,34	-0,64	1	0,22	0,1
	Schülerorientierte Praxis	-0,29	0,79	-0,06	0,22	1	0,52
	Erweiterte Aktivitäten	-0,42	0,18	0,63	0,1	0,52	1

Man kann im oberen linken Quadranten deutlich erkennen, dass Lehrkräfte, die zur Strukturierung neigen, weniger schülerorientiert arbeiten ( $r=-0,61$ ) und ganz besonders selten Erweiterte Aktivitäten ( $r=-0,76$ ) nutzen.

Zusammenhänge zu einigen Lehrer- und Schulmerkmalen

Lehrkräfte, die länger als 15 Jahre im Dienst sind, verwenden häufiger strukturierende Verfahren und weniger häufig lernerorientierte Verfahren. Ob dies mit einer längeren Erfahrung oder der Art und Weise der Ausbildung der Lehrkräfte zusammenhängt, kann hier nicht gesagt werden.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Fächern. In Mathematik wird strukturierter gearbeitet als in anderen Fächern, Sportlehrkräfte scheinen hingegen lernerorientierter zu arbeiten. Projektorientiertes Arbeiten ist noch am häufigsten in Technologiefächern zu finden sowie in Kunst. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Lehrerinnen wenden nach eigenen Angaben häufiger strukturierende und lernerorientierte Unterrichtsmethoden an und weniger häufig die erweiterten Verfahren. Lehrkräfte, die eher zu einem strukturierenden Unterricht neigen, schreiben Fortbildungen einen geringeren Effekt zu. Lehrkräfte, die eher den lernerorientierten Unterricht bevorzugen, schrieben Fortbildungen größere Effekte zu.

#### 4. Professionelles Arbeiten der Lehrer und Lehrerinnen: Kooperation innerhalb des Kollegiums

Kooperation innerhalb des Kollegiums gilt als ein sehr wichtiger Aspekt des professionellen Arbeitens der Lehrkräfte. Sie ist ein notwendiges Element in einem effektiven Schulalltag, das sich durch die Wirkung auf Unterrichtsqualität und Schulentwicklung auszeichnet. Hohe Unterrichtsqualität benötigt gemeinsame Ziele, die am ehesten durch Kooperation des Kollegiums erreicht werden. Durch Kooperation kann zudem der Austausch von verwendeten Lehrmitteln und Strategien der Lehrkräfte erleichtert werden bzw. überhaupt erst ermöglicht werden. Kooperation zwischen Lehrkräften ist auch eine Form sozialer und emotionaler Unterstützung. Diese fördert die Professionalisierung der Lehrkräfte hinsichtlich deren Selbstwirksamkeit, was sich positiv auf das Belastungsempfinden auswirkt und Stress und Burnout reduziert (Rosenholtz, 1989, S. 65). Vertiefende Analysen zur Kooperation sind bei Boiler (2009) zu finden.

Der Lehrerfragebogen beinhaltete mehrere Fragen zu Lehrerkooperation. Die Kooperation im Kollegium kann unterschiedliche Formen annehmen: Die Lehrkräfte könnten Unterrichtsmaterial austauschen und regelmäßige Treffen abhalten, bei denen sie sich über einzelne Lerner austauschen. Fortgeschrittene Formen der Kooperation zeichnen sich aus durch gemeinsame Lernaktivitäten, wie die Hospitation bei anderen Lehrern und das anschließende Feedback sowie das Unterrichten im Team (Skala „Zusammenarbeit zur Weiterbildung“).

In TALIS-International wurden aus 12 Items zwei Skalen gebildet: Die Skala *Austausch und Koordination* (von Material und Informationen) und die Skala *Kooperation* (im und für Unterricht). Die Mittelwerte liegen für die deutsche Stichprobe bei  $MW=0,26$  für *Austausch und Koordination* und  $MW=-0,26$  für *Kooperation*. Dies bedeutet, dass zwar ein Material- und Informationsaustausch stattfindet, die Kooperation dafür aber seltener im Schulalltag zu beobachten ist

Tabelle 66: Professionelle Tätigkeiten der Lehrkräfte. Kooperation im Kollegium, Zusammenarbeit beim Unterrichten (N=2597).

Lehrkräfte	TALIS (GEW)-Deutschland		
	Prozentwert		
Wie oft machen Sie an dieser Schule folgende Dinge?	Nie/seltener als einmal im Jahr	Einmal im Jahr/ 3-4 Mal im Jahr	Monatlich/Wöchentlich
Teilnahme an Konferenzen, um Leitziel und Leitbild der Schule zu diskutieren (z.B. Schulprofil oder Schulprogramm)	13,5	66,0	20,5
Entwicklung eines schuleigenen Lehrplans oder von Teilen davon	25,0	65,2	9,9
Diskussion und Beschluss über Auswahl der Unterrichtsmedien (z.B. Lehrbücher, Arbeitsbücher)	18,1	78,6	3,3
Austausch von Unterrichtsmaterialien mit Kolleginnen und Kollegen	6,6	29,4	64,0
Teilnahme an Team-Konferenzen für die Altersgruppe, die Sie unterrichten	22,8	42,0	35,3
Sicherstellen von allgemein gültigen Standards zur Erfassung des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler	37,7	52,4	9,9
Sich an Diskussionen über die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler beteiligen	6,4	34,9	58,7
Als Team gemeinsam in derselben Klasse unterrichten	50,5	15,2	34,3
Teilnahme an professionellen Lern-Aktivitäten (z.B. Team-Supervision)	83,2	12,4	4,5
Im Unterricht von anderen Lehrerinnen und Lehrern hospitieren und Feedback geben	70,1	22,2	7,6
Sich an gemeinsamen Aktivitäten über verschiedene Klassen und Altersgruppen hinweg beteiligen (z.B. Projekte)	22,1	66,7	11,2
Diskussion und Koordination von fächerübergreifenden Arbeiten und Projekten	25,2	60,9	13,9

Auffällig an der prozentualen Verteilung ist, dass mehr als drei Viertel der Befragten angeben, dass sie nie oder seltener als einmal im Jahr an professionellen Lern-Aktivitäten (z.B. Team-Supervision) teilnehmen. Hospitieren bei Kollegen und Feedback im eigenen Unterricht durch andere Lehrkräfte findet nach Angaben von 70% der Befragten nie oder seltener als einmal im Jahr statt. Etwa die Hälfte der Befragten unterrichten dagegen nie oder seltener als einmal im Jahr als Team gemeinsam in derselben Klasse.

Mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte beteiligen sich ein oder drei bis vier Mal im Jahr an gemeinsamen Aktivitäten über verschiedene Klassen und Altersgruppen hinweg und an der Diskussion und Koordination von fächerübergreifenden Arbeiten und Projekten. Etwa zwei Drittel der Lehrkräfte (66%) nehmen an Konferenzen ein bis vier Mal im Jahr teil, um Leitziele und Leitbild der Schule zu diskutieren und sich an der Entwicklung eines schuleigenen Lehrplans oder von Teilen davon zu beteiligen. Mehr als drei Viertel der Befragten sind ein oder drei bis vier Mal im Jahr an einer Diskussion oder einem Beschluss über die Auswahl der Unterrichtsmedien (z.B. Lehrbücher, Arbeitsbücher) beteiligt. Etwa die Hälfte der Befragten betätigt sich ein oder drei bis vier Mal im Jahr an der Sicherstellung von allgemein gültigen Standards zur Erfassung des Lernfortschritts der Lernenden. .

## 5. Klassenklima

TALIS hat das Klima in der Klasse ausschließlich hinsichtlich der Disziplin der Lernenden untersucht. Das Klima in Schulklassen hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sich je nach Lehrkraft und Unterrichtsfach variabel gestalten können. Daher ist es schwierig, allgemeingültige Aspekte zu finden, die das Sozialklima schlechthin beschreiben können.

Disziplin hingegen zeigt fächerübergreifend Einfluss auf das Klassenklima (Klieme & Rakoczy, 2003, S. 51). Zudem scheint dies ein Faktor zu sein, bei dem auch die Lehrkräfte darin übereinstimmen,



dass er das Klima in der Klasse beeinflusst. Die Lehrer wurden gefragt, ob sie während des Unterrichts mit einer hohen Lautstärke und vielen Störungen zu kämpfen haben oder ob eine angenehme Lernatmosphäre vorhanden ist.

### **Lernatmosphäre**

Tabelle 67: Klassenatmosphäre, Lernatmosphäre (N=2166).

Lehrkräfte	TALIS (GEW)- Oeutschland
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen über die Referenzklasse zu oder nicht zu?	Prozentwert
Wenn die Stunde beginnt, muss ich ziemlich lange warten, bis die Schülerinnen und Schüler ruhig werden.	33,3
Die Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse bemühen sich, eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen.	68,4
Ich verliere ziemlich viel Zeit, weil Schülerinnen und Schüler die Stunde unterbrechen.	37,9
In der Klasse ist es sehr laut.	29,6

Mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte stimmen der Aussage eher oder ganz zu, dass sich die Lernenden in dieser Klasse bemühen, eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen. Fast 40% stimmen der Aussage eher oder ganz zu, dass sie ziemlich viel Zeit verlieren, weil Lernerinnen und Lerner die Stunde unterbrechen. Etwa ein Drittel der Befragten stimmt jeweils den Aussagen eher oder ganz zu, dass sie ziemlich lange warten müssen, bis die Lernenden ruhig werden, und es in der Klasse sehr laut ist.

Es gibt klare Zusammenhänge zwischen dem Lernklima und der in der Unterrichtszeit verwendeten Zeit, wie in der folgenden Tabelle deutlich wird und sich auch in der internationalen Studie zeigte. Für die administrativen Tätigkeiten zeigt sich kein Zusammenhang mit dem Lernklima, wohl aber zwischen tatsächlicher Lernzeit und dem Aufwand für Disziplinierungsmaßnahmen.

Tabelle 68: Arbeitsklima und effektive Lernzeit.

Arbeitsklima und effektive Lernzeit	TALIS (GEW)-Deutschland		
	Administrative Aufgaben	Wahrung von Ordnung in der Klasse	Tatsächliches Lehren und Lernen
Wenn die Stunde beginnt, muss ich ziemlich lange warten, bis die Schülerinnen und Schüler ruhig werden.	0,09	0,56	-0,50
Die Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse bemühen sich, eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen.	0,07	-0,45	0,41
Ich verliere ziemlich viel Zeit, weil Schülerinnen und Schüler die Stunde unterbrechen.	0,14	0,59	-0,56
In der Klasse ist es sehr laut.	0,11	0,55	-0,51

### **Schulklima**

Das Schulklima hat sich in vielen Studien als sehr relevant für die schulischen Erfolge der Schüler herausgestellt (Blum, McNeely & Rinehart, 2002, S. 31; Rutter, 1979, S. 68). In TALIS ist das Schulklima definiert durch eine Kultur der Anerkennung, des Feedbacks sowie die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft. Negative Aspekte sind repräsentiert durch z.B. Fehlzeiten, Drogen und Ausmaß der Gewalt.

Tabelle 69: Lernumgebung in der Schule, Schulklima. Die befragten Lehrkräfte stimmen folgenden Aussagen eher oder ganz zu (N=2594).

Lehrkräfte	TALIS (GEW)- Deutschland
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder nicht zu darüber, was sich an dieser Schule ereignet?	Prozentwert
In dieser Schule kommen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler üblicherweise gut miteinander aus	90,9
Die meisten Lehrkräfte an dieser Schule glauben, dass das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler wichtig ist.	85,8

Die meisten Lehrkräfte sind daran interessiert, was Schülerinnen und Schüler zu sagen haben.	81,1
Wenn eine Schülerin/ein Schüler dieser Schule zusätzliche Unterstützung braucht, stellt die Schule sie zur Verfügung.	67,2

Die deutliche Mehrheit (90,9%) der befragten Lehrkräfte gibt an, dass in ihrer Schule die Lehrkräfte und Lernenden üblicherweise gut miteinander auskommen. Über 80% der Befragten stimmen den Aussagen eher oder ganz zu, dass die meisten Lehrkräfte an ihrer Schule glauben, dass das Wohlbefinden der Lernerinnen und Lerner wichtig ist, und dass die meisten Lehrkräfte daran interessiert sind, was Lernende zu sagen haben. Fast 70% der befragten Lehrkräfte können der Aussage zustimmen, dass eine Lernerin oder ein Lerner von ihrer Schule Unterstützung erhält.

## 6. Arbeitsbezogene Einstellung: Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit

Neben den pädagogischen Überzeugungen und Einstellungen bezogen sich die Lehrerfragebögen auf arbeitsrelevante Einstellungen, nämlich Arbeitszufriedenheit und die Selbstwirksamkeit der Lehrer. Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung von sich selbst, dass man in einer bestimmten Situation eine angemessene Leistung erbringen kann. Dieses individuelle Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeiten beeinflusst ihre Wahrnehmung und ihre Leistung. Lehrer, die eine hohe Selbstwirksamkeit aufweisen, sind der Meinung, dass sie erfolgreich unterrichten und ihre Lernenden gut betreuen. Zudem wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeit positiv auf das Stresspotenzial der Lehrkräfte aus und bewahrt sie vor dem Burnout-Syndrom (s.o.).

### **Arbeitszufriedenheit**

Tabelle 70: Berufsbezogene Einstellung der Lehrkräfte. Selbstvertrauen, Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Die befragten Lehrkräfte stimmen den obigen Aussagen eher oder ganz zu (N=2590). (Quelle: Eigene Berechnung)

Lehrkräfte	TAUS (GEW)- Deutschland
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder nicht zu über Sie selbst als Lehrer/in an dieser Schule?	Prozentwert
Alles in allem bin ich mit meiner Arbeit zufrieden.	77,8
Ich glaube, dass ich im Leben meiner Schülerinnen und Schüler wesentlich etwas bewege.	76,9
Wenn ich mich wirklich anstrengte, kann ich selbst mit den schwierigsten und unmotiviertesten Schülerinnen und Schülern einen Fortschritt erzielen.	.70,1
Ich bin bei den Schülerinnen und Schülern in meiner Klasse erfolgreich.	94,1
Ich weiß normalerweise, wie ich Schülerinnen und Schüler erreichen kann.	96,7
Die Lehrkräfte haben ein hohes Ansehen in der Stadt.	17,6
Die Lehrkräfte haben ein hohes Ansehen in der Gemeinde.	23,6
Die Lehrkräfte haben ein hohes Ansehen im Land.	7,3

Insgesamt stimmen etwa 84% der Lehrkräfte den Aussagen zur Selbstwirksamkeit (Aussage 2-5) eher oder ganz zu.

Über 90% der befragten Lehrkräfte können der Aussage, dass sie bei ihren Lernenden in ihrer Klasse erfolgreich sind, eher oder ganz zustimmen. Zudem stimmen fast 97% der Lehrkräfte der Aussage eher oder ganz zu, dass sie normalerweise wissen, wie sie ihre Lernenden erreichen können. Dies kollidiert ein wenig mit der Aussage, dass die Lehrkräfte viel Unterrichtszeit benötigen, um eine gute Arbeitsatmosphäre zu schaffen (siehe Tabelle 68).

Fast 80% der Befragten geben an, dass sie alles in allem mit ihrer Arbeit zufrieden sind und dass sie glauben, dass sie im Leben ihrer Lernenden wesentlich etwas bewegen. Etwa 70% der befragten Lehrkräfte geben an, dass sie selbst mit den schwierigsten und wenig interessierten Lernerinnen und Lerner einen Fortschritt erzielen können, wenn sie sich wirklich anstrengen. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass Lehrer in Deutschland, wie auch in vielen anderen Ländern, davon überzeugt sind, im Unterricht sowie im Umgang mit Lernenden erfolgreich sein zu können.

Den Aussagen bezüglich des hohen Ansehens von Lehrkräften in Stadt, Gemeinde oder Land können in der deutschen Befragung nur deutlich weniger als ein Viertel der Befragten zustimmen.

## 7. Fazit und Konsequenzen für Politik und Praxis

Aus den Ergebnissen ergeben sich folgende Konsequenzen für Politik und Praxis.

### 7.1 Konstruktivismus und direkte Instruktion

Lehrkräfte vertreten eher die konstruktivistische Ansicht, neigen aber dazu eher instruktiv zu arbeiten:

- Der überwiegende Anteil der Lehrkräfte unterstützt eher konstruktivistische Ansichten.
- Trotzdem werden im Unterricht überwiegend strukturierende Methoden eingesetzt und am wenigsten erweiterte Aktivitäten.
- Zudem zeigt sich in den Ergebnissen, dass Konstruktivismus und direkte Instruktion als sehr konträre Einstellungen verstanden werden.

Nach Ansicht der OECD fördern Erziehungswissenschaftler und Lehrerausbilder weltweit die konstruktivistischen Sichtweisen gegenüber der direkten Instruktion (OECD, 2009, S. 120). Auch in Deutschland ist die Sichtweise des Konstruktivismus vorherrschend. Die direkte Instruktion scheint eher bei älteren und länger im Dienst tätigen Lehrkräften Zustimmung zu finden.

Bemerkenswert ist für Deutschland die Diskrepanz zwischen Grundhaltung und tatsächlichem Unterricht: Die Lehrkräfte vertreten überwiegend Ansichten des Konstruktivismus, verwenden aber eher strukturierte Unterrichtsmethoden. An dieser Stelle ist eine vertiefte Analyse notwendig. Man müsste zukünftig untersuchen, welche Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Entscheidung einer Lehrkraft haben, entgegen der eigenen inneren Auffassung zu stark strukturierenden Unterrichtsmethoden zu kommen. Dies betrifft nicht nur die innere Schulorganisation (45-Minuten-Einheit), sondern auch Fragen der Lehrerausbildung, insbesondere in der zweiten Phase.

### 7.2 Zur Variation von Unterrichtsmethoden

In TALIS wurden drei Gruppen von Unterrichtsmethoden angesprochen.

- In der Studie wird deutlich, dass deutsche Lehrkräfte von den drei vorgestellten Unterrichtsmethoden überwiegend die strukturierenden Methoden verwenden.
- Wenn eine Schülerorientierung stattfindet, werden trotzdem eher selten erweiterte Aktivitäten (wie z.B. Projekte) in den Unterricht integriert.
- Vor allem in Mathematik werden die strukturierenden Methoden eingesetzt, während projektorientiertes Arbeiten vor allem in technischen Fächern und Kunst Anwendung findet.

Es scheint, als sei eine zielorientierte Variation an Unterrichtsmethoden noch nicht ausreichend gegeben. Die Verwendung von Projekten u.a. sollte sich nicht auf nur wenige schulische Bereiche beschränken. An vielen Schulen ist heute noch die Projektwoche ein Ritual, das erst dann stattfindet, wenn die Noten bereits festgelegt wurden.

Vor allem in den Bereichen, in denen die Lehrer häufig offenbar nur strukturierende Unterrichtsmethoden verwenden, wie in Mathematik, sollten die Lehrer bei dem Einsatz von weiteren und schülerorientierten Methoden unterstützt und gefördert werden. Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen der TIMS-Studien, die eine breitere Anwendungsorientierung im Mathematikunterricht verlangten.

Um die Lehrer in der Verwendung von einer Mischung aus unterschiedlichen Unterrichtsmethoden zu unterstützen, scheinen Fortbildungen sowie eine intensive Kooperation der Lehrkräfte sinnvoll. Dabei muss man allerdings beachten, dass eine Variation von Unterrichtsmethoden keinen Selbstzweck hat. Unterrichtsmethoden sind immer abhängig von den Zielen, dem Lernanlass und der Struktur.

### 7.3 Mangel an Kooperation

Es gibt Bedarf an mehr Lehrerkooperation und einem besseren Schulklima.

- Etwa 70% der Lehrkräfte geben an, dass sie nie oder seltener als einmal im Jahr durch Hospitation und Feedback in ihrem Unterricht unterstützt werden.
- Zudem scheinen die klassenübergreifenden Aktivitäten der Lehrkräfte zur gegenseitigen Unterstützung noch nicht zum schulischen Alltag zu gehören.

Die Kooperation von Lehrkräften gilt als ein elementarer Bestandteil der Qualität der Schule und des Unterrichts. Nur wenn Lehrkräfte sich gegenseitig unterstützen, austauschen und beraten, kann Stagnation entgegengewirkt werden. Lehrkräfte, die isoliert arbeiten, stehen in der Gefahr, unflexibel zu werden und in Routinen zu erstarren. Lehrkräfte hingegen, die sich gegenseitig beraten, können voneinander lernen, neue Erfahrungen machen und ihren Unterricht weiterentwickeln. Die Lehrkräfte können neue Ideen ausprobieren und aus Fehlern lernen.

Qualitätsentwicklung durch Kooperation scheint von den Lehrkräften selten praktiziert zu werden. Es scheint notwendig, den Lehrkräften dafür Zeit einzuräumen. Man wird also letztendlich darüber diskutieren müssen, ob nicht die hohe Arbeitsbelastung der deutschen Lehrkräfte (besonders in Korrekturfächern) sinnvolle und notwendige Kooperation verhindert.

## Literatur

- Blum, R.W., McNeely, C.A. & Rinehart, P.M. (2002). *Improving the Odds: The Untapped Power of Schools to Improve the Health of Teens* (University of Minnesota, C. f. A. H. a. D., Hrsg.). Minneapolis.
- Boiler, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. 2. vollständig überarbeitete Auflage* (S. 177-208). Opladen: Leske + Budrich.
- Käst, F. (2009). Kommentar zu Kapitel 4 Lehreinstellungen und -methoden. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 51-53). Graz: Leykam.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert & M. Neubrand (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 334-359). Opladen: Leske + Budrich.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. Verfügbar unter: [http://www.oecd.org/document/15/0,3343,de\\_34968570\\_34968855\\_42998991\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/15/0,3343,de_34968570_34968855_42998991_1_1_1_1,00.html).
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books Publ.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness* (1. ed.). Oxford: Pergamon. Verfügbar unter: <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0602/96029992-t.html>.
- Schmich, J., Schreiner, C. & Toferer, B. (2009). Lehreinstellungen und -methoden, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 41-50). Graz: Leykam.

Anna-Lena Fastner/ Matthias von Saldern: Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 11, Beiheft 2010: „Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung [TALIS] in Deutschland.“ S. 64 -93 (stark gekürzt durch RS)