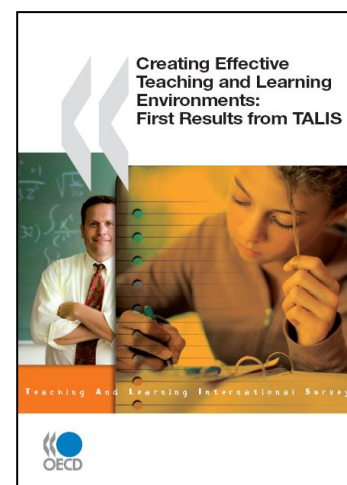


Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS

Summary in German



Schaffung effektiver Umfeldler zum Lehren und Lernen: Erste Ergebnisse aus TALIS

Deutsche Zusammenfassung

Schaffung effektiver Umfeldler zum Lehren und Lernen: Erste Ergebnisse aus der Internationalen Lehr- und Lernumfrage der OECD

Bedingungen für effektives Lernen

*TALIS untersucht wichtige Merkmale, die zu
effektivem Lernen führen...*

Die Teaching and Learning International Survey der OECD (TALIS - internationale Studie über Lehren und Lernen) ist die erste internationale, vergleichende Studie über die Bedingungen von Lehren und Lernen. Der Schwerpunkt liegt auf dem frühen Sekundarschulwesen sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich. TALIS untersucht wichtige Aspekte beruflicher Weiterbildung, Überzeugungen, Standpunkte und Methoden von Lehrern, Beurteilung und Feedback von Lehrern sowie Schulleitungen

in den 23 teilnehmenden Ländern.¹

Aber wie stark beeinflussen diese Faktoren das eigentliche Lernen? TALIS misst das Lernen und die Lernergebnisse von Schülern nicht direkt, sondern untersucht wichtige Merkmale, die effektives Lernen beeinflussen. Besondere Betonung lag hierbei auf folgenden Fragestellungen: *i*) wie fühlen sich erfolgreiche Lehrer beim Herangehen an die pädagogischen Herausforderungen, denen sie begegnen (Selbstvertrauen) und *ii*) in wie weit sind die Klassenzimmer ordnungsgemäß und fördern das Lernen (disziplinarisches Klima im Klassenzimmer).

TALIS untersucht, in wie weit Faktoren wie Aspekte beruflicher Weiterbildung oder variierende Lehrmethoden mit Selbstvertrauen und disziplinarischem Klima im Klassenzimmer in Verbindung stehen. Dann wurden diese Auswirkungen angepasst, indem Hintergrundfaktoren sowie sozioökonomische Eigenschaften von Schulen berücksichtigt wurden. Schließlich gibt es für jeden Faktor, für den aussagekräftige Ergebnisse gefunden wurden, zusätzliche Schätzungen, nachgewiesen für Faktoren in anderen Kategorien, in denen die Ergebnisse aussagekräftig waren. Die Verbindungen, die nach diesen Anpassungen verbleiben, werden in einem "Endmodell" gemessen, unten aufgelistet und detailliert im Kapitel 7 des vollständigen Berichts besprochen.

...und auch, wie gut sich die Lehrer auf die anstehenden Herausforderungen vorbereitet fühlen...

Berichte über Selbstvertrauen hängen offensichtlich mit Produktivität zusammen und beeinflussen die Handlungen von Personen am Arbeitsplatz. Wenn Lehrer effektives Lehren als Fähigkeit sehen, die erlernt werden kann, kann ihnen dieses Gefühl von Selbstvertrauen dabei helfen, Probleme besser zu analysieren und zu lösen. Umgekehrt können diese Lehrer, wenn sie mit einem Gefühl von geringem Selbstvertrauen konfrontiert werden, Selbstzweifel erleben und sich um Beurteilungsthemen Sorgen machen, wenn sich Anstrengungen als nicht erfolgreich erweisen.

...genauso die Qualität des Klimas im Klassenzimmer, jeder vierte Lehrer verliert mindestens 30 % der Lernzeit aufgrund von Störverhalten der Schüler oder Verwaltungsaufgaben.

1 Australien; Österreich; Belgien (Fl); Dänemark; Ungarn; Island; Irland; Italien; Korea; Mexiko; Norwegen; Polen; Portugal; Spanien; Slowakische Republik; Türkei; Brasilien; Bulgarien; Estland; Litauen; Malta; Slowenien; Malaysia. Die Niederlande haben auch teilgenommen, die Standards für die Umfrage jedoch nicht erreicht.

Das Klima im Klassenzimmer beeinflusst laut der Studie nicht nur die Ergebnisse und Leistungen der Schüler, sondern ist in zahlreichen Ländern und Regionen auch ein bedeutsames Grundsatzthema. Das Verhalten der Schüler in Klassenzimmern und die Schaffung einer sicheren und produktiven Lernumgebung sind in vielen Schulen wichtig und können für die Arbeit der Lehrer eine wichtige Herausforderung darstellen. Zum Beispiel hat TALIS aufgezeigt, dass in den meisten Ländern jeder vierte Lehrer mindestens 30 % seiner Unterrichtszeit aufgrund dieser beiden Faktoren verliert und dass manche Lehrer sogar über die Hälfte dieser Zeit verlieren (Abbildung 4.10²). Weiterhin befinden sich länderübergreifend 60 % der Lehrer an Schulen, deren Schulleiter berichten, dass Störungen im Klassenzimmer das Lernen behindern (Tabelle 2.8a). In allen Ländern taucht dieses Problem in einem relativ hohen Anteil der Schulen auf und stellt eine deutliche Herausforderung an effektives Lehren dar.

Lehrer, die sich beruflich mehr weitergebildet haben, haben tendenziell das Gefühl, besser auf die Herausforderungen des Lehrens vorbereitet zu sein....

Nur in Australien hing die Anzahl der Tage, die Lehrer mit beruflicher Weiterbildung verbringen, deutlich mit dem disziplinären Klima im Klassenzimmer zusammen, nachdem alle weiteren Faktoren berücksichtigt wurden (Tabelle 7.5). Andererseits berichteten in etwa der Hälfte der Länder (Dänemark, Estland, Island, Italien, Korea, Litauen, Malaysia, Malta, Mexiko, Portugal und Slowenien) Lehrer, die stärker an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, deutlich höhere Ebenen an Selbstvertrauen (Tabelle 7.5a). TALIS legt auch nahe, dass die Teilnahme der Lehrer an beruflicher Weiterbildung Hand in Hand mit der Beherrschung einer größeren Palette an Methoden für die Nutzung im Klassenzimmer geht, auch wenn nicht klar ist, in welchem Ausmaß berufliche Weiterbildung die Annahme neuer Techniken fördert oder darauf eingeht (Tabelle 4.7).

...berufliche Weiterbildung und Fortbildungsmaßnahmen müssen jedoch auf den individuellen Lehrer abgestimmt sein.

TALIS erkennt enge Verbindungen zwischen Faktoren wie positivem Schulklima, Überzeugungen von Lehrern, Kooperation unter Lehren, berufliche Zufriedenheit der Lehrer, berufliche Weiterbildung und Umsetzung unterschiedlicher Lehrtechniken (Tabelle 4.12, Tabelle 7.5a und Tabelle 7.6a). Bei all diesen Faktoren wurden die deutlichsten Schwankungen in den Unterschieden zwischen den einzelnen Lehrern

² Verweise in Klammern beziehen sich auf Tabellen und Abbildungen im Hauptbericht.

erkannt, diese waren deutlicher als zwischen Schulen oder Ländern (z. B. Abbildung 4.3). Die Konsequenz ist, dass es durch Reaktion auf Standpunkte, Überzeugungen und Methoden der Lehrer insgesamt ein Potenzial für deutliche Verbesserung im Lehren und Lernen gibt, aber dass hierfür individualisierte Unterstützung für Lehrer anstatt ganze Schulen oder Systeme betreffende Intervention notwendig ist.

Beurteilung und Bewertung der Lehrer können wichtige Instrumente sein, um Selbstvertrauen zu stärken, öffentliche Anerkennung kann diese Beziehung noch verstärken.

In zahlreichen Ländern spiegelt sich die Beurteilung und das Feedback, welches Lehrer erhalten, in dem Vertrauen auf ihre eigenen Lehrfähigkeiten wider, in anderen Worten, wenn sie für Ihre Arbeit Feedback erhalten, haben sie mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten, den Herausforderungen des Lehrens zu begegnen (Tabelle 7.7a). Diese Beziehung ist jedoch nicht immer sichtbar, wenn andere Faktoren berücksichtigt werden, in der Annahme, dass auch dritte Faktoren mitspielen. In einigen Ländern berichten Lehrer von höheren Ebenen an Selbstvertrauen, wenn sie für Verbesserungen und Innovationen in Zusammenhang mit der Beurteilung öffentliche Anerkennung erhalten haben (Österreich, Belgien (Fl.), Estland, Ungarn, Irland, Italien, Korea, Litauen, Malta, Norwegen und Spanien) und auch wenn innovative Praktiken Teil der Beurteilung und des Feedbacks waren (Brasilien, Island und Portugal) (Tabelle 7.7a).

In der Bewertung von Schule und Lehrern zeigen sich wenige Beziehungen zum Klima im Klassenzimmer, vor allem, nachdem andere Faktoren berücksichtigt wurden (Tabelle 7.7). Die Bewertung der Schulen stand auch nicht deutlich mit der Effizienz von Lehrern in Verbindung (Tabelle 7.7a).

Lehrer, die unterschiedliche Überzeugungen haben, machen gegensätzliche Erfahrungen mit dem Klima im Klassenzimmer...

Zwei alternative Ansichten von Lehrschwerpunkten, einerseits die Rolle des Lehrers als Vermittler von Wissen und Anbieter von korrekten Lösungen und andererseits die Rolle des Lehrers als Unterstützer des aktiven Lernens der Studenten, die selbst nach Lösungen suchen. Wenn man die Überzeugungen der Lehrer mit dem disziplinären Klima im Klassenzimmer vergleicht, zeigt die Analyse, dass Lehrer in Ungarn, Korea, Polen und Slowenien mit "konstruktivistischen" Ansätzen, welche die Schüler als aktive Teilnehmer am Prozess der Wissensaneignung betrachten, mit höherer Wahrscheinlichkeit über ein positives, disziplinäres Klima im Klassenzimmer berichten. Lehrer hingegen, die die "direkte

Übertragung" von Wissen bevorzugen, berichten mit höherer Wahrscheinlichkeit von einem negativen, disziplinären Klima im Klassenzimmer in den sieben Ländern, in denen es einen spürbaren Nettoeffekt gibt (Belgien (Fl.), Korea, Norwegen, Polen, Portugal, Slowenien und Spanien). Die Auswahl konkurrierender Überzeugungen von Lehrern ist ein besonders wichtiges Thema für Korea, Polen und Slowenien, in denen beide der obigen Auswirkungen beobachtet werden (Tabelle 7.6).

In nahezu allen TALIS-Ländern besteht eine Beziehung zwischen den Überzeugungen der Lehrer und ihren Unterrichtsmethoden. Vor allem Lehrer, die schülerorientierte Methoden anwenden, werden mit höherer Wahrscheinlichkeit eine "konstruktivistische" Sicht auf das Lehren annehmen; Lehrer, die der Ansicht sind, die Schüler sollten sich aktiver am Lernprozess beteiligen, tendieren dazu, dies in der Praxis weiterzuverfolgen. Andererseits gibt es kein durchgängiges Muster in der Verbindung zwischen den Überzeugungen der Lehrer und strukturierterem Unterricht und Lehren (Tabelle 4.9).

...aber sie vertrauen tendenziell in ihre eigenen Lehrmethoden, unabhängig davon, welche Überzeugungen sie haben.

Andererseits standen *beide* Überzeugungen, die "konstruktivistische" und die "direkte Vermittlung" in den meisten TALIS-Ländern positiv mit Selbstvertrauen in Verbindung (Tabelle 7.6a). Auch wenn dies gegensätzliche Ansichten von Lehren sind, zeigt dieses Ergebnis, dass starke Überzeugungen bezüglich Techniken tendenziell mit Zuversicht in die eigene Effizienz in Verbindung stehen.

Lehrerinnen betrachten Lehren eher als eine Möglichkeit, Schüler zu selbstständigem Lernen zu motivieren, als sich auf direkte Informationsübertragung zu beschränken.

Es ist bemerkenswert, dass Lehrerinnen, die strukturelle und schülerorientierte Methoden nutzen, öfter und auch mit höherer Wahrscheinlichkeit als ihre männlichen Kollegen berichten, dass sie sich für Zusammenarbeit mit Kollegen engagieren (Tabelle 4.3).

Manche Lehrpraktiken stehen enger mit dem Klima im Klassenzimmer und dem Selbstvertrauen in Verbindung als andere.

Strukturierte Lehrpraktiken standen in etwa der Hälfte der Länder

mit einem guten, disziplinierten Klima im Klassenzimmer in Verbindung (Australien, Österreich, Belgien (Fl.), Bulgarien, Ungarn, Irland, Italien, Korea, Mexiko, Portugal und Spanien) und in einigen Fällen war diese Auswirkung stark erkennbar (Tabelle 7.6). Diese Praktiken wurden in etwa derselben Anzahl von Ländern, teilweise auch in denselben Ländern, mit einem höheren Selbstvertrauen der Lehrer in Verbindung gebracht (Australien, Österreich, Belgien (Fl.), Island, Irland, Korea, Malaysia, Mexiko, Norwegen, Portugal und Spanien). Ähnliche Ergebnisse wurden bei Lehrern erzielt, die schülerorientierte Lehrpraktiken annehmen, aber die Zahl der Länder, in denen solche positiven Verbindungen deutlich wurden, war geringer (Tabelle 7.6a).

Kooperation unter Lehrern schien nicht deutlich mit dem disziplinierten Klima im Klassenzimmer zusammenzuhängen, aber in fast der Hälfte der Länder hatten Lehrer, die mehr progressive Formen von Zusammenarbeit sowie Lehren im Team praktizierten, mit höherer Wahrscheinlichkeit das Gefühl, effizient zu arbeiten (Österreich, Belgien (Fl.), Bulgarien, Estland, Ungarn, Island, Korea, Polen, Portugal und Spanien) (Tabelle 7.6a).

Die Lehrer, die sagten, dass sie Schüler stärker in Aktivitäten, so wie Projektarbeit, einbeziehen, erfahren in einigen Ländern mit höherer Wahrscheinlichkeit ein schlechteres diszipliniertes Klima im Klassenzimmer (Österreich, Belgien (Fl.), Litauen und Malaysia) und geben gemischte Berichte über ihr Selbstvertrauen (positive Beziehung in Irland, Italien und Polen, aber negative Beziehung in Österreich) (Tabellen 7.6 und 7.6a). Es ist natürlich schwierig zu erkennen, was Grund und was Auswirkung ist, da Lehrer z. B. vor allem unter schwierigen Bedingungen im Klassenzimmer Projektarbeit einsetzen können.

Andere Erkenntnisse

- Mehr als jeder dritte Lehrer arbeitet in einer Schule, dessen Schulleiter denkt, dass die Schule an einem Mangel an qualifizierten Lehrern leidet. Der Mangel an passender Ausstattung und Unterrichtsunterstützung sind weitere Barrieren, die effektives Unterrichten behindern.
- In einigen Ländern beeinträchtigen negative Aspekte des Lehrerverhaltens so wie Abwesenheit oder unzulängliche pädagogische Vorbereitung ebenfalls den Unterricht.
- Das *Niveau und die Intensität* der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung schwankt zwischen den Ländern deutlich. Fast neun von zehn Lehrern nehmen an derartigen Aktivitäten teil, aber in einigen Ländern nimmt fast jeder vierte Lehrer nicht an Fortbildungsmaßnahmen teil. Außerdem schwankt die Intensität zwischen den Ländern stärker als die Teilnahme, in Mexiko und Korea nehmen die Lehrer in 18 Monaten durchschnittlich an über

30 Tagen teil, das ist doppelt so viel wie der Durchschnitt.

- Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer hat berichtet, dass sie mehr berufliche Weiterbildung wünschen, als sie über den 18-monatigen Umfragezeitraum erhalten haben. Das Maß an nicht befriedigter Nachfrage kann in jedem Land beziffert werden und reicht von 31 % in Belgien (Fl.) bis zu über 80 % in Brasilien, Malaysia und Mexiko.
- Laut der Lehrer ist der Hauptgrund für nicht erfüllte Nachfrage der Konflikt mit ihrem Arbeitszeitplan, aber häufig wurde auch Mangel an passenden Fortbildungsmöglichkeiten genannt.
- Lehrer neigen stärker dazu, Schüler als aktive Teilnehmer am Prozess der Wissensaneignung zu sehen, als die Hauptrolle des Lehrers darin zu betrachten, Informationen weiterzugeben und "korrekte Lösungen" aufzuzeigen. Das gilt insbesondere für Nordwesteuropa, Skandinavien, Australien und Korea und am wenigsten für Südeuropa, Brasilien und Malaysia, wo Lehrer zwischen die beiden Ansichten fallen.
- Im Klassenzimmer legen Lehrer länderübergreifend mehr Wert darauf, gut strukturiertes Lernen sicherzustellen als auf schülerorientierte Aktivitäten, die diesen mehr Autonomie verleihen. Diese beiden Lehrpraktiken werden deutlicher betont als verbesserte Lernaktivitäten sowie Projektarbeit. Dieses Muster ist in jedem Land zu erkennen.
- Jeder vierte Lehrer berichtet, mehr als 30 % der Lernzeit zu verlieren, weil Schüler sich störend verhalten oder Verwaltungsaufgaben anfallen.
- Bewertung und Feedback haben einen starken, positiven Einfluss auf Lehrer und ihre Arbeit. Lehrer berichten, dass dies ihre berufliche Zufriedenheit und in gewissem Grad ihre berufliche Sicherheit steigert und ihre Entwicklung als Lehrer deutlich verstärkt.
- In zahlreichen Ländern gibt es eine relativ schwache Bewertungsstruktur und dort gibt es weder Schulbewertungen noch Lehrerbeurteilungen und Feedback. Zum Beispiel arbeiten ein Drittel und mehr der Lehrer in Portugal (33 %), Österreich (35 %) und Irland (39 %) in Schulen, in denen in den letzten fünf Jahren keine Form von Schulbewertung stattfand. Zusätzlich erhalten, durchschnittlich und in allen TALIS-Ländern, 13 % der Lehrer in ihrer Schule keine Beurteilung und kein Feedback. In Italien (55 %), Portugal (26 %) und Spanien (46 %) kommt ein großer Teil der Lehrer nicht in den Genuss der Vorteile von Beurteilung und Feedback.
- Die meisten Lehrer arbeiten in Schulen, die für ihre Anstrengungen keine Belohnung oder Anerkennung anbieten. Drei Viertel berichteten, dass sie für eine Qualitätsverbesserung ihrer Arbeit keine Anerkennung erhalten würden. Ein ähnlicher Anteil

berichtete, dass sie keine Anerkennung für innovativere Lehrmethoden erhalten würden. Dies sagt wenig über die Anstrengungen zahlreicher Lehrer, Schulen als Lernzentren, die ständig verbessert werden, zu fördern, aus.

- In jedem Land haben einige Schulleiter den Stil "Förderung der Unterrichtsqualität durch die Schulleitung" angenommen, dieser ist wesentlich für das moderne Modell effektiver Schulleitung. Die Verbreitung solcher Praktiken schwankt jedoch stark je nach Land und in einigen Ländern wie Brasilien, Polen und Slowenien sind diese viel deutlicher ersichtlich als in anderen wie Estland und Spanien.
- In zahlreichen Ländern, in denen Schulleiter eine stärkere Rolle in der Förderung der Unterrichtsqualität übernommen haben, gibt es mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrern, bessere Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, höhere Anerkennung der Lehrer bei innovativen Lehrpraktiken und stärkere Betonung auf die Entwicklungsergebnisse von Lehrerbeurteilungen.

© OECD 2009

Diese Zusammenfassung ist keine offizielle OECD-Übersetzung.

Die Wiedergabe dieser Zusammenfassung ist unter Angabe der Urheberrechte der OECD sowie des Titels der Originalausgabe gestattet.

Zusammenfassungen in Drittsprachen enthalten auszugsweise Übersetzungen von OECD-Publikationen, deren Originalfassungen in englischer und französischer Sprache veröffentlicht wurden.

Sie sind unentgeltlich beim Online-Bookshop der OECD erhältlich unter Bookshop www.oecd.org/bookshop/

Wegen zusätzlicher Informationen wenden Sie sich bitte direkt an die OECD Rights and Translation Unit, Public Affairs and Communications Directorate unter: rights@oecd.org oder per Fax: +33 (0)1 45 24 99 30

OECD Rights and Translation unit (PAC)
2 rue André-Pascal, 75116
Paris, France

Besuchen Sie unsere Website www.oecd.org/rights/

