

Motiviertes Lehren dank (kollektiver) Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Ein Kommentar über das Potenzial der Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder darüber, was es braucht, damit Lehrpersonen über die Dauer ihrer Berufslaufbahn hinweg motiviert bleiben.

Von Wolfgang Beywl

In seinem 35. Berufsjahr treffe ich Beat beim Abschluss seiner Intensivweiterbildung. Über Monate hat er eine grosse Untersuchung durchgeführt, mit zwei Fragestellungen: «Was ist zehn und mehr Jahre nach dem Schulaustritt aus meinen damaligen Sekundarschülerinnen und -schülern geworden?», «Was haben sie aus meinem Unterricht mitgenommen?» Er hat mit vielen von ihnen Gespräche geführt. Er hat Forschungsnotizen gemacht, Daten ausgewertet und interpretiert. Strahlend berichtet Beat von seinen Begegnungen und darüber, wie seine Ehemaligen heute leben und arbeiten – dass viele sich positiv an seinen Unterricht erinnern und an ihn als wichtig für ihr Erwachsenwerden.

Diese Begegnung zeigt, was so viele Lehrpersonen antreibt: Wenn ihr Engagement nachvollziehbar dazu beiträgt, dass ihre Schülerinnen und Schüler «zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht» befähigt sind. Ebenfalls in der Sprache des Lehrplans 21: Wenn ihr Unterricht, ihr Lernfeedback, ihr Beziehungsangebot sich im stufenweisen Auf- und Ausbau «fachlicher und überfachlicher Kompetenzen» niederschlagen. – Das verleiht dem Lehrberuf nachhaltig Sinn.

Ergebnisse des LCH zur Belastung

Diese zentrale Motivation für den Beruf gilt es, langfristig zu bewahren, angesichts rasanter Veränderungen bei Lernenden und ihrem Umfeld sowie vieler schulischer Alltagsbelastungen. Über genau diese berichten circa 10 000 Deutschschweizer Lehrpersonen in der 2019er-Arbeitszeiterhebung des LCH: Mehr als 50% bezeichnen die eher unterrichtsfernen Tätigkeiten als «mittelmässig» bis stärker belastend, darunter Administration, Leistungen für Schalexterne und Elternkontakte. Bei den unterrichtsnahen Tätigkeiten ist neben langfristiger Planung und Dokumentation die Arbeit mit einzelnen

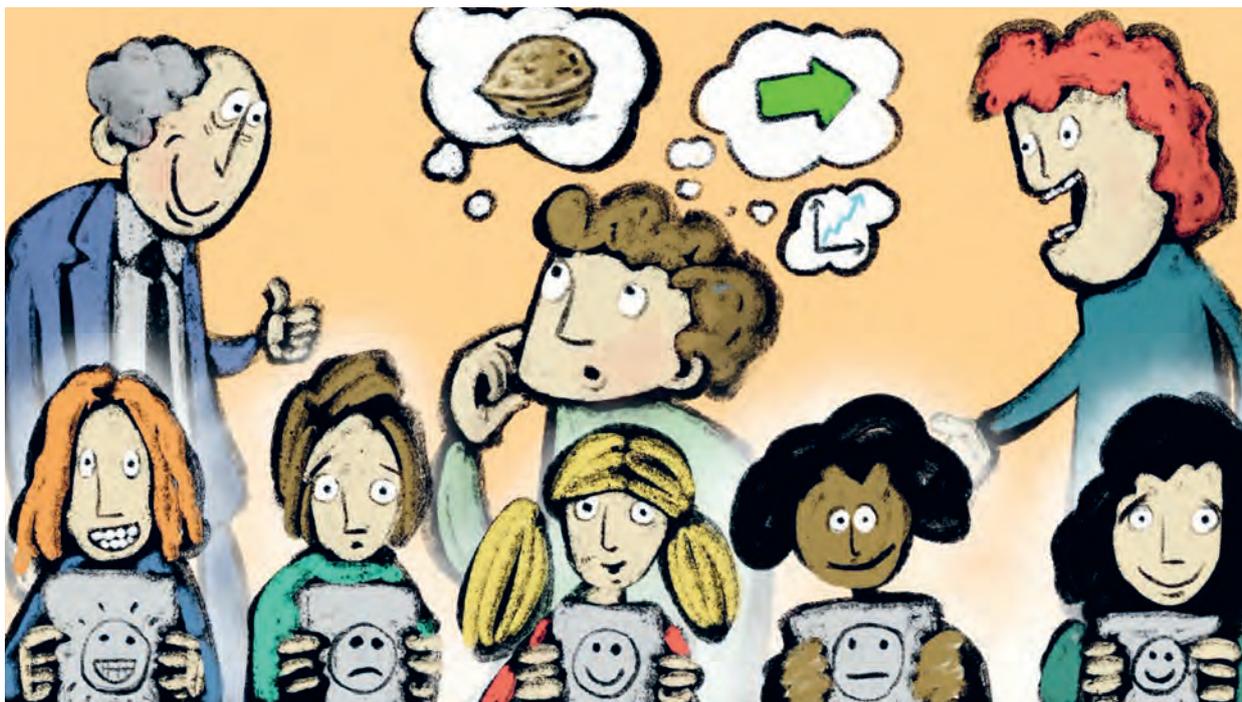
Schülerinnen und Schülern die relativ belastendste: für einige hundert Befragte «sehr stark», weitere 9% «ziemlich stark». Zwei weitere Ergebnisse fallen überraschend unterschiedlich aus: Wenn Lehrpersonen sich eine Weiterbildung aussuchen – wie kursorische Angebote, in denen man ähnlich Interessierte anderer Schulen trifft –, ist dies für beinahe alle reines Vergnügen. Hingegen belasten «verpflichtende», oft schulinterne Weiterbildungen mit dem eigenen Kollegium knapp hinter der missliebigen «Administration» am zweitstärksten. Wie kann auch schulinterne Weiterbildung für Lehrpersonen so ausgerichtet werden, dass die sie tragende Motivation gestärkt wird?

Für die Lehrpersonen geht es um Verfahren, sich des eigenen Einflusses auf das Lernen der Schüler*innen zu vergewissern. Psychologisch ausgedrückt: um ihre «Selbstwirksamkeitsüberzeugung». Wie können sie welche Belege für die Wirksamkeit ihres Lehrens beibringen, womöglich anderen zeigen – und zwar schnell, bevor Jahre vergangen sind, wie im Beispiel von Beat?

Wenig geeignet dafür sind die summativen Verfahren, zum Beispiel mittels Ziffernnoten. Diese bleiben durchschnittlich über alle Klassen, die eine Lehrperson in ihrer Berufskarriere unterrichtet, auf recht ähnlichem Niveau. Sonst wäre ihre meritokratisch legitime Selektionswirkung gefährdet. Deshalb werden die für viele Lehrende und Lernende demotivierenden Noten in der Schweiz wohl auf absehbare Zeit überleben. Die Leistungstests («Checks») liefern in ein- bis dreijährigen Abständen bilanzierende Informationen zum Lernstand. Anders als die rangbildenden Noten zeichnen sie die Kompetenzentwicklung der Lernenden nach. Doch lassen sich die gemessenen Punktzahlen kaum auf konkrete Unterrichtsaktivitäten zurückführen.

Summatives deklarieren und Formatives stärken

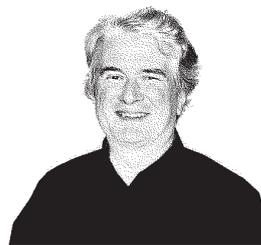
Formative Verfahren hingegen ermöglichen, das Ausmass der aktiven Lernzeit und den Kompetenzzuwachs kurzfristig mit bestimmten Unterrichtsaktivitäten zu verbinden. So kann der Unterricht abgestützt auf Belege schrittweise optimiert werden. Erprobte Verfahren sind «Mindsteps», «Lesson Study», «Lernlandschaften», Schülerportfolios oder «Luuisse». Da unterrichtsintegriert, erfordern sie kaum administrativen Aufwand.



Wie sich Lehrpersonen ihrer Wirksamkeit vergewissern können, ist eine zentrale Frage bei der Aufrechterhaltung der Berufsmotivation.

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu «Luise» zeigen etwa: Für 85% der 213 nur teilweise «freiwillig» weiterbildungsteilnehmenden Befragten trifft folgende Aussage (eher) zu: «'Luise' hat in meinem Unterricht Prozesse ausgelöst, die einen positiven Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben.»

Wichtig ist, klar zu benennen, wann etwas summativ genutzt wird – und zwar schulweit. In formativen Phasen können sowohl Lern- als auch Lehrmotivation wachsen. Messbar ist Letztere als «kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung». Dies meint die gegenseitige Bestätigung im Kollegium, dass wirksam unterrichtet wird. In Schulen, in denen dies stark ausgeprägt ist, entwickeln sich gemäss der 2020er-Version von John Hatties Metastudie die Lernresultate besonders gut. Das zeitgemässe Leitbild der Schule umfasst Lehrerkoope-ration mit sichtbar gemachten Erfolgsbelegen zum Lernzuwachs und zu eigenständiger formativer Lehr-/Lernkultur. Wenn sich Politik, Schulbehörden und Schulleitungen entschieden dahinter stellen, wird nicht nur die Motivation zum langfristig engagierten Unterrichten gedeihen, sondern auch der Lehrberuf insgesamt an Attraktivität gewinnen.



WOLFGANG BEYWL
ist Sozialwissenschaftler
mit Schwerpunkt Schul- und
Unterrichtsevaluation an der
Pädagogischen Hochschule
FHNW.