

Weiterführende Fragen

Kapitel 1: Grundlagen der Pädagogischen Psychologie

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter dem Begriff »Operationale Definition«?

[s. *Definition* S. 30] Mithilfe einer operationalen Definition werden für abstrakte theoretische Begriffe (Konstrukte) empirische Zuordnungsregeln festgelegt, die eine Messung dieser Konstrukte ermöglichen.

1.2 Was ist der Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie?

[s. *Definition* S. 5] Die Pädagogische Psychologie untersucht Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung und Erziehung auf der Grundlage psychologischer Konzepte, Theorien und Forschungsansätze. Sie verfolgt das Ziel, bestehende pädagogisch bedeutsame Sachverhalte sowie durch pädagogisch-psychologische Maßnahmen veränderte Sachverhalte auf empirisch-wissenschaftlicher Grundlage zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen.

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie anhand des Beispiels von Bildungsmonitoring, welcher Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie hier angesprochen wird, welche Ziel- und Fragestellungen verfolgt werden und welche Bezüge zu anderen Nachbardisziplinen bestehen?

[s. S. 22] Bildungsmonitoring verfolgt das Ziel, Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in wichtigen Bereichen wie Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften dauerhaft zu beobachten. Dazu werden regelmäßig Messungen der Kompetenzen durchgeführt und Stärken und Schwächen beschrieben. Prominente Beispiele für Bildungsmonitoring sind die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) oder die Ländervergleiche des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen). Relevante Nachbardisziplinen sind beispielsweise die Fachdidaktik und die Bildungssoziologie. Die Fachdidaktik bringt zentrales Wissen um die Gestaltung von Prüfungsaufbauten zur Messung der genannten Kompetenzen ein. Die Bildungssoziologie untersucht u.a. Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und dem Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schülern.

2.2 Erläutern Sie zentrale Systemebenen der Pädagogischen Psychologie und geben Sie dazu entsprechende Beispiele.

Zur Beschreibung zentraler Systemebenen bietet sich eine Strukturierung anhand des Modells von Bronfenbrenner an. Bezogen auf die Individualebene wird zwischen Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen differenziert. Voraussetzungen betreffen individuelle Faktoren, die Lernen beeinflussen, z.B. das Vorwissen von Lernenden, ihre Interessen, die Ausprägung ihrer Motivation und ihre Einstellungen gegenüber Lernen. Prozesse unterstützen die Ausführung von Aktivitäten, die das Lernen direkt beeinflussen und z.B. den Erwerb von Wissen unterstützen. Dazu zählt z.B. die

Verknüpfung bisherigen Wissens mit neuen Lerninhalten, aber auch die systematische Strukturierung des Gelernten. Ergebnisse von Lernen sind multikriterial, sie beinhalten sowohl kognitive, motivational-affektive und metakognitive Aspekte des Lernens. Das Zusammenspiel von Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen wird auf der Mesoebene beeinflusst durch pädagogisch bedeutsame Vermittlungsprozesse, z.B. den Unterricht, das Lernen in Gruppen oder die Nutzung von Medien. Diese Vermittlungsprozesse finden auf der Makroebene unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen statt, z.B. Vorgaben aufgrund von Lehrplänen oder der Schulstruktur.

Denkanstöße

3.1 Welche Bedeutung hat die Pädagogische Psychologie für die Empirische Bildungsforschung?

- Die Empirische Bildungsforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld mit sehr unterschiedlichen Fragestellungen und ist deshalb auf Theorien und Forschungsmethoden aus unterschiedlichen Fachgebieten (z.B. Erziehungswissenschaft, Soziologie, Fachdidaktik, Psychologie) angewiesen.
- Die Pädagogische Psychologie hat u.a. deshalb eine besondere Bedeutung, weil sich dieses Fach schon seit längerer Zeit auf empirischer Basis mit Problemen im Umfeld von Erziehung und Bildung befasst.
- Im Zentrum stehen dabei Fragestellungen, die auch in der Bildungsforschung im Vordergrund stehen, wie etwa die Beschreibung und Erklärung des Lernerfolgs in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in Abhängigkeit von diversen Persönlichkeits- und Umweltbedingungen. (Diese Aussage kann durch selbst gewählte Beispiele näher erläutert werden.)
- Aufgrund ihrer länger zurückreichenden empirischen Forschungstradition verfügt die Pädagogische Psychologie über eine große Erfahrung mit der Nutzung (und den Grenzen) empirischer Forschungsstrategien, Operationalisierungsverfahren (Messinstrumente) und statistischer Auswertungsmethoden.
- Für zahlreiche Themen der Bildungsforschung kann die Pädagogische Psychologie eine breite Palette an empirisch fundierten Theorien und Forschungsbefunden anbieten. Zur näheren Erläuterung kann man auf die Forschungsergebnisse zu sehr unterschiedlichen Themen verweisen, z.B. Theorien und Forschungsbefunde zur Erklärung und Vorhersage von Schulerfolg und Schulversagen, die Wirkung von Unterricht und die für den Unterrichtserfolg maßgeblichen Strategien und Maßnahmen der Lehrkräfte, Ergebnisse aus internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen.
- Allerdings muss man bedenken, dass die Pädagogische Psychologie nur einen Ausschnitt der für Bildungsforschung wichtigen Themenbereiche abdeckt. Viele Fragen, die im Prinzip auch in der Pädagogischen Psychologie von Interesse sind, werden in Nachbardisziplinen (z.B. Entwicklungspsychologie, Fachdidaktiken) sehr viel gründlicher untersucht.
- Begrenzungen ergeben sich auch durch die Ausklammerung normativer Fragen und die starke Orientierung am quantitativ-empirischen Forschungsparadigma. Vereinfacht formuliert könnte man sagen: »Was nicht gemessen werden kann, wird auch (wissenschaftlich) nicht untersucht.«

3.2 Erläutern Sie grundlegende Formen der Theorieanwendung in der Pädagogischen Psychologie an Beispielen, die für die eigene professionelle Perspektive (z.B. Lehramt für spezifische Fächer bzw. Schulstufen; Mitwirkung im Bereich Beratung, Evaluation) bedeutsam sind.

- Auf die vier Grundformen der Theorieanwendung eingehen und diese kurz erklären: Beschreibung/Deskription, Erklärung/Explanation, Vorhersage/Prognose, Präskription
- **Deskription:** Hier dient die Theorie zur möglichst eindeutigen Beschreibung eines Sachverhalts. *Beispiele:* Über welche Kompetenzen verfügen Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der ersten Schulklasse? An Hand welcher Beschreibungskriterien können Unterschiede des Unterrichtserfolgs in bestimmten Unterrichtsfächern (z.B. Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte) erfasst werden? Wie gestresst erleben sich Schülerinnen und Schüler? Wie zufrieden sind Teilnehmer von Fortbildungsveranstaltungen? Wie häufig werden Beratungen bei Eltern in Anspruch genommen? In Bezug auf welche Beratungsanlässe?
- **Erklärung/Explanation:** Die Theorie solle in diesem Fall eine Antwort auf eine »Warum«-Frage geben. *Beispiele:* Warum interessieren sich manche Schülerinnen und Schüler nicht für bestimmte Unterrichtsfächer? Wie hängen Kompetenzen mit dem sozialen Hintergrund der Schüler zusammen? Warum erleben Schüler Schulstress? Warum sind Teilnehmer mit einer Fortbildung nicht zufrieden? Warum suchen Eltern Beratungsstellen auf?
- **Vorhersage/Prognose:** Theoretische Aussagen dienen zur Vorhersage eines erwünschten oder unerwünschten Ereignisses in der Zukunft. *Beispiele:* Welche Entwicklungen nehmen Kinder, wenn sie in der frühen Kindheit keine sichere Bindung zu ihren Eltern oder anderen Bezugspersonen aufbauen konnten? Wie wirkt sich die Reduktion der durchschnittlichen Klassenstärke um einen bestimmten Prozentsatz auf die durchschnittliche Schulleistung der Schülerpopulation im Fach Mathematik aus? Unter welchen Bedingungen kann Schulstress reduziert werden? Steigt die Zufriedenheit von Fortbildungen, wenn die Kursleiter die Teilnehmer aktiv einbinden? Erreicht ein Kind durch Nachhilfe eine Verbesserung der Schulnoten?
- **Präskription:** Wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse bilden die Grundlage für konkrete Handlungsempfehlungen. *Beispiele:* Führt eine stärkere aktive Einbindung der Mädchen im Physikunterricht dazu, dass sie sich langfristig selbst mehr aktiv beteiligen? Führt das Führen eines Lerntagebuchs zu einem besseren Verständnis der Lerninhalte? Helfen bestimmte grafische Darstellungsformen, Lerninhalte besser zu verstehen? Unterstützt ein Training zu Lernstrategien langfristig das selbstregulierte Lernen von Schülern? Führt die Nutzung von genauen Vorgaben für Rollen beim kooperativen Lernen (z.B. Kooperationskripts) dazu, dass kooperatives Lernen erfolgreich verläuft?

Kapitel 2: Geschichte der Pädagogischen Psychologie

Wissensfragen

1.1 Wann erschien die erste wissenschaftliche Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und wer war/en der/die Herausgeber?

[s. Text S. 40] Die Erstausgabe der »Zeitschrift für Pädagogische Psychologie« erschien im Jahr 1899; Herausgeber war Ferdinand Kemsies.

1.2 Was besagt der Begriff Pygmalion-Effekt (Kap. 2)

[s. Text und Kasten »Studie«, S. 49] Es handelt sich um ein Phänomen das auch »sich selbst erfüllende Prophezeiung« umschrieben wird. Damit ist gemeint, dass sich eine konkrete Erwartung bezüglich der bevorstehenden Entwicklung einer Person (unbemerkt) so stark auf das eigene und/oder fremde Verhalten auswirkt, dass am Ende das erwartete Ergebnis tatsächlich eintritt.

Elaborationsfragen

2.1 In der Gründungsphase der Pädagogischen Psychologie gab es einflussreiche Autoren, die ihr Forschungsgebiet als »Experimentelle Pädagogik« kennzeichneten. Was ist darunter zu verstehen und in welchem Zusammenhang steht diese Forschungsrichtung zur Pädagogischen Psychologie?

[s. S. 40]

- Zu den führenden Vertretern der Experimentellen Pädagogik zählen der Psychologe Ernst Meumann und der Didaktiker Wilhelm August Lay. Sie verfolgten das Ziel, die Bedingungen des Lehrens und Lernens mit Hilfe von Experimenten systematisch zu untersuchen. Heute würde man diese Forschungsrichtung als experimentelle Unterrichts- oder Instruktionspsychologie bezeichnen.
- Die Experimentelle Pädagogik ist hinsichtlich ihrer Zielstellung und ihren Forschungskonzepten weitgehend identisch mit der Pädagogischen Psychologie, man könnte sie als ein zentrales Forschungsgebiet oder eine wichtige Teildisziplin der Pädagogischen Psychologie bezeichnen, die sich primär mit den schulischen Lehr- Lern-Prozessen befasst. Diese Auffassung dokumentiert sich u.a. in der Tatsache, dass die im Jahr 1905 von Meumann und Lay gegründete „Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik“ später (2011) mit der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie vereinigt wurde. Aus heutiger Sicht zählt Meumann zu den wichtigsten und einflussreichsten Vertretern der Pädagogischen Psychologie während ihrer Gründungsphase zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

2.2 Welche zentralen Forschungsziele verfolgten die am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung durchgeführten LOGIK- und SCHOLASTIK-Studien?

- Das zentrale Ziel bestand darin die menschliche Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen zu untersuchen.
- In der SCHOLASTIK-Studie ging es v.a. um die Untersuchung der Entwicklung während der Grundschulzeit (z.B. die Entwicklung der Schulleistung oder des schulischen Selbstvertrauens).
- Dabei wurde u.a. untersucht, welchen Einfluss affektive und kognitive Eingangsbedingungen und der schulische Kontext auf die Entwicklung haben.
- Diese (*im Kasten S. 50f enthaltenen*) Aussagen könnten in den Antworten auf unterschiedliche Weise ergänzt und erweitert werden, indem z.B. etwas über die untersuchten Person- und Umweltmerkmale gesagt wird.

Denkanstöße

3.1 Welchen Einfluss hatte die sog. »kognitive Wende« auf die wissenschaftliche Entwicklung der Pädagogischen Psychologie? Erläutern Sie Ihre Einschätzung an einem von Ihnen ausgewählten Themengebiet.

- [*s. Text S. 51; und je nach Auswahl des Themengebiets sind Aussagen in anderen Kapiteln relevant.*]
- Auf Grund einer kritischen Auseinandersetzung mit der in den USA lange Zeit vorherrschenden behavioristischen Forschungstradition setzt sich sowohl in der grundlagenorientierten als auch in der Pädagogischen Psychologie die Einsicht durch, dass man das Erleben und Verhalten des Menschen nur unter Berücksichtigung der kognitiven Prozesse angemessen beschreiben und erklären kann. Dies führte in vielen Forschungsfeldern der Psychologie zur Entwicklung neuer Theorien und Forschungsansätze, die bis heute die wissenschaftliche Diskussion dominieren.
- Zur näheren Erläuterung der Folgen dieser »kognitiven Wende« in der Pädagogischen Psychologie könnte man sich auf die Forschungsgebiete des Lehrens und Lernens (s. Kap. 7, 9 und 19) oder der Motivation und Emotion (s. Kap. 8) beziehen. Im Folgenden wird eine mögliche Argumentationslinie für die Motivationsforschung skizziert.
- Bis zur »kognitiven Wende« wurden Fragen der Motivation zumeist aus einer persönlichkeitspsychologischen oder eigenschaftsorientierten Perspektive diskutiert. Ähnlich wie in den naiven Verhaltenstheorien wurde unterstellt, dass die einer konkreten (Lern-) Situation auftretende Anstrengungsbereitschaft in erste Linie durch motivationale Dispositionen oder Persönlichkeitseigenschaften bestimmt wird. Diese Eigenschaften werden im Laufe der Entwicklung immer stärker stabilisiert und determinieren das aktuelle Verhalten eines Menschen.
- Im Verlauf der »kognitiven Wende« wurden zur Beschreibung und Erklärung des menschlichen Verhaltens ganz andere Rahmenkonzeptionen (oder Forschungsparadigmen) eingesetzt. Die persönlichkeitszentrierte Sicht wurde durch eine handlungstheoretische Interpretation ersetzt. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass das aktuelle Handeln von vielen Faktoren bestimmt wird und das die Zielrichtung und motivationale Dynamik des Handelns nicht von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt wird, sondern von der Wahrnehmung und Einschätzung der aktuellen (subjektiven) Handlungsziele und den in der Situation gegebenen Handlungsmöglichkeiten.

- Ein für die Motivationsforschung bedeutsames Handlungsmodell ist das sog. Erwartungs-Wert-Modell, welches seit den 1979er Jahren insbesondere zur Erklärung und Beschreibung der Leistungsmotivation herangezogen und bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Motivationsforschung auch im Bereich der Pädagogischen Psychologie dominiert.
- Obwohl die Fokussierung der Motivationsforschung auf die kognitiven Prozesse der motivationalen Steuerung einen großen Erkenntnisgewinn erbracht hat, ist zu bedenken, dass die einseitige kognitive Wende auch negative Auswirkungen hatte. So wurden z.B. andere wichtige Aspekte des motivationalen Geschehens in den Hintergrund gerückt oder weitgehend ausgeblendet. Dazu zählen u.a. Einflussfaktoren, die dem kognitiv-rationalen Bewusstsein nicht unmittelbar zugänglich sind und in den kognitiven Modellen nicht thematisiert werden (s. das Konzept der Basic Needs; *vergl. Kap. 8, S. 204*), oder Untersuchungen über die Bedeutung motivationaler Dispositionen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung

3.2 Welche Entwicklung nahm die Pädagogische Psychologie in der Zeit des Nationalsozialismus?

[s. Abschn. 2.2.3, S.42ff]

- Insgesamt kann man feststellen, dass die wissenschaftliche Entwicklung schon vor Beginn des Zweiten Weltkriegs stagnierte und die Forschung durch die politischen Einflussnahmen zunehmend behindert wurde.
- Wie auch in anderen Bereichen der Psychologie wurde der bis 1933 bestehende wissenschaftliche Austausch mit Wissenschaftlern aus anderen europäischen Ländern und den USA weitgehend unterbunden. Dies hatte zur Folge, dass die in Deutschland damals vorherrschenden z.T. geisteswissenschaftlich ausgerichteten Theorien und Forschungsansätze weitergeführt wurden. Es änderte sich auch nichts an der Tatsache, dass das Fach Pädagogische Psychologie an den Universitäten nur selten mit einer eigenen Professur vertreten war. Es wurde meist in Verbindung mit einem grundlagenorientierten Fach (z.B. Entwicklungspsychologie) angeboten.
- Weder die in den USA vorherrschende empirisch-experimentelle Orientierung noch die verhaltensorientierten Theorien des Behaviorismus hatten einen Einfluss auf die Entwicklung der deutschsprachigen Psychologie.
- Stark beeinträchtigt wurde die wissenschaftliche Entwicklung auch durch die Vertreibung jüdischer Wissenschaftler oder von Universitätsangehörigen mit jüdischen Ehepartnern. Ein typisches Beispiel war der in München lehrende Pädagogische Psychologe Aloys Fischer.
- Die relative hohe Bedeutung der angewandten Psychologie für die Bewältigung der Aufgaben der stark erweiterten Wehrmachtpsychologie (insbesondere im Rahmen der Personalauslese) war ein starker Impuls für die Einführung einer Diplomstudienordnung für das Fach Psychologie. Sie hatte für die Pädagogische Psychologie insofern einen nachhaltigen Einfluss als dieses Fach von Anfang an als eigenes Prüfungsfach aufgeführt wurde und diese Prüfungsordnung auch nach dem Zweiten Weltkrieg noch lange Zeit die Lehre an deutschsprachigen Universitäten bestimmte.

Kapitel 3: Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter »kognitiver Arbeitsteilung«?

[s. die Definition auf S. 37] »Als kognitive Arbeitsteilung bezeichnen wir, dass Menschen Wissens Elemente (z.B. Begriffe, Erklärungen, Daten) nutzen und sich dabei darauf verlassen, dass es andere (Experten) gibt, die über ein tieferes Verständnis dieser Wissens Elemente verfügen und für deren Gültigkeit garantieren.«

Kognitive Arbeitsteilung ist aufgrund der stetigen Zunahme des wissenschaftlichen Wissens und der zunehmenden Spezialisierungen unabdingbar.

1.2 Was versteht man unter Socio-Scientific-Issues?

[s. Definition auf S. 41] »Socio-Scientific-Issues sind gesellschaftliche Problemstellungen, die vielfältige Bezüge zu (natur-)wissenschaftlichen Theorien und Methoden haben, die aber nicht rein innerwissenschaftlich gelöst werden können.«

Elaborationsfragen

2.1 Nennen Sie mögliche Ursachen für konkurrierende Geltungsbehauptungen.

- (1) Wissenschaftlicher Fortschritt: sehr gut überprüftes und vorläufiges/in der Forschung befindliches Wissen konkurrieren miteinander.
- (2) Es werden unterschiedliche wissenschaftliche Methoden herangezogen.
- (3) Wissenschaftliche Paradigmen: Es bestehen Unterschiede bzgl. der allgemeinen Annahmen, die den Theorien zugrunde liegen
- (4) Erklärungs- vs. Veränderungswissen: Es besteht eine Diskrepanz zwischen Problembeschreibung/-erklärung und den Interventionsempfehlungen.

2.2 In welchen Bereichen der Pädagogischen Psychologie sind Wissenschaftsverständnis und Kommunikation von großer Bedeutung? Bitte erläutern Sie.

(Pädagogisch-)psychologische Forschung

- Wissenschaftskommunikation und -verständnis sind interessante Forschungsgebiete der Pädagogischen Psychologie.
- Pädagogische Psychologie kann wichtige Anregungen zur Verbesserung von Wissensvermittlung und -rezeption geben.

Pädagogisch-psychologische Beratung

- Psychologische Berater werden oft mit dem Wissenschaftsverständnis ihrer Klienten konfrontiert: Sie sollten daher selbst über ein Verständnis der Vielfalt wissenschaftsbasierter Informationen verfügen.

Fachliche Weiterbildung

- Lehrende sollten sich mit facheigenen und fachfremden wissenschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen.
- Da im Berufsalltag hierfür häufig nur populärwissenschaftliche Informationsangebote genutzt werden, ist es hilfreich, mit den Problemen der Wissenschaftskommunikation für die Öffentlichkeit vertraut zu sein.

Denkanstöße

3.1 Erläutern Sie die zwei in Kapitel 3 besprochenen Strategien der Informationsverarbeitung und überlegen Sie, inwiefern die positive bzw. negative Konnotation der verschiedenen Verarbeitungsstrategien ein Problem darstellen kann.

- 1) Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit:
 - Unterscheidet zw. der *zentralen* und *peripheren* Route der Informationsverarbeitung.
 - Hohe Motivation/Fähigkeit = zentrale Route
 - Niedrige Motivation/Fähigkeit = periphere Route
- 2) Heuristisch-systematisches Modell:
 - Unterscheidet zw. *systematischer* Verarbeitung (tiefe kognitive Verarbeitung) und *heuristischer* Verarbeitung (oberflächliche Verarbeitung, Anwendung bereits verfügbarer Heuristiken)

Kritik an diesen Modellen:

Die negative Konnotation der »peripheren Verarbeitung« ist problematisch, da der Fokus auf periphere Hinweisreize oft die einzig mögliche und damit auch angemessene Verarbeitungsstrategie ist. In Situationen, in denen man sich in kurzer Zeit einen groben Überblick verschaffen muss, oder bei Fragestellungen, bei denen man über kein ausreichendes Wissen verfügt und sich auf das Wissen anderer verlassen muss, ist es häufig sinnvoll, die periphere bzw. heuristische Verarbeitungsstrategie (im Sinne der im Text diskutierten Vertrauensstrategie) anzuwenden. Dies heißt nicht, dass Geltungsbehauptungen blind akzeptiert werden sondern, auf andere Weise (»wem kann man glauben«), bewertet werden.

3.2 Inwieweit ist Wissenschaftsrezeption subjektiv? Diskutieren Sie.

Wenn zwei Personen mit derselben Geltungsbehauptung eines Wissenschaftlers, beispielsweise zum Zusammenhang zwischen Computernutzung von ADHS, konfrontiert werden, so kann diese ganz unterschiedlich verarbeitet werden. Hierbei spielen sowohl situationale als auch personale Bedingungen eine Rolle. Beispielsweise wird, wenn eine Person Zeitdruck empfindet oder ihre Fähigkeiten mit der Geltungsbehauptung umzugehen, diese vermutlich weniger hinterfragt und hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft geprüft werden. Des Weiteren spielen auch bestehendes Wissen (vgl. auch »epistemic monitoring«), bestehende Voreinstellungen und Überzeugungen und inwieweit die Geltungsbehauptung kohärent zu diesen ist eine bedeutende Rolle.

Kapitel 4: Forschungsmethoden

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter dem Begriff des Messens?

[s. Abschn. 4.2.1, Definition S. 88] »Wenn die empirische Beschreibung eines Untersuchungsmerkmals (Variable) auf numerischer Grundlage erfolgt, d.h., wenn der Merkmalsausprägung ein Zahlenwert zugeordnet wird und die Unterschiedlichkeit in der Ausprägung des Merkmals der Unterschiedlichkeit der zugeordneten Zahlen entspricht, spricht man von Messen.«

1.2 Nennen Sie mindestens 5 verschiedene Erhebungsverfahren der Pädagogischen Psychologie

[s. Abschn. 4.4, Übersicht auf S. 94]

Erhebungsverfahren der Pädagogischen Psychologie:

- psychologische Testverfahren
- Fragebögen
- Interviews
- Beobachtungen
- lautes Denken
- Arbeitsproben
- Fallszenarien und Situational Judgment Tests
- ambulante Assessmentverfahren (Tagebuch, Portfolio, Experience-Sampling Methode)
- nicht-reaktive Erhebungsmethoden (Logfiles, psychophysiologische Verfahren)

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie den Einsatz von Mixed Methods anhand eines geeigneten Beispiels, aus dem der Vorteil dieses Ansatzes deutlich wird.

[Vgl. Abschn. 4.1.2, S. 84]

- Definition von Mixed Methods: Kombination qualitativer und quantitativer Forschung
- Auswahl eines geeigneten Beispiels mit Begründung, weshalb hier der Einsatz von Mixed Methods sinnvoll und nützlich ist
- Beispiel aus dem Bereich der Lehrerbildung: Evaluation eines Lehrkräftetrainings zur Förderung ressourcenorientierten Unterrichtens. Mittels Beobachtung (qualitativ) von Lehrkräften in bestimmten Unterrichtssequenzen vor und nach dem Training werden Indikatoren ressourcenorientierten Unterrichtens erfasst, z.B. Fragen nach Vorwissen von SchülerInnen, Einbindung der SchülerInnen in Gruppenarbeit je nach individuellen Fähigkeiten, Anleitung von Problemlöseprozessen durch Rückbezug zu vorangegangenen erfolgreich bearbeiteten Aufgaben usw. Des Weiteren wird (quantitativ) das Wissen der Lehrkräfte über ressourcenorientiertes Unterrichten in einem Multiple-Choice-Fragebogen erhoben.
- Der Vorteil liegt in diesem Beispiel darin, dass die Evaluation des Lehrkräftetrainings aussagekräftiger wird: Allein mit der beschriebenen quantitativen Erhebung könnte man nicht feststellen, ob den Lehrkräften der Transfer des Wissens auf die Anwendung im Unterricht

gelingt, was ja letztlich der relevante Aspekt eines solchen Trainings ist. Falls ausschließlich die hier beschriebene qualitative Erhebung mittels Beobachtung im Unterricht zur Anwendung käme, so wäre die Prüfung des Lernerfolgs der trainierten Lehrkräfte auf der Wissensebene, die hier als Voraussetzung für die Umsetzung ressourcenorientierter Unterrichtsmethoden anzusehen ist, nicht möglich.

2.2 Welche beispielhafte Fragestellung kann mit den sechs Standardverfahren pädagogisch-psychologischer Analysemethoden jeweils beantwortet werden?

[Vgl. Tabelle 4.4 auf S. 102; Bezug auf die im Kapitel anhand verschiedener Beispiele illustrierten Inhaltsbereiche pädagogisch-psychologischer Forschung]

- **Deskriptive Statistik:** Wie verteilt sich das Merkmal »Schulmotivation« bei SchülerInnen verschiedener Altersstufen und verschiedener Schulformen?
- **Korrelationsanalyse:** Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulform und Häufigkeit von Lehrkraft-Elterngesprächen?
- **Regressionsanalyse:** Kann die Leseleistung von SchülerInnen durch ihren Intelligenzquotienten vorhergesagt werden?
- **Varianzanalyse:** Welchen Effekt hat eine Fortbildungsmaßnahme zur Work-Life-Balance mit bzw. ohne individuelle Ergebnisrückmeldung auf die gesundheitsbezogene Kompetenz und auf die berufliche Zufriedenheit von Förderschullehrkräften?
- **Faktorenanalyse:** Welche Dimensionen weist das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften auf?
- **Clusteranalyse:** Welche Gruppen von SchülerInnen am Ende der 4. Jahrgangsstufe können bezüglich des Hausaufgabenverhaltens unterschieden werden (z.B. »Saisonarbeiter«, konstante LernerInnen, Hausaufgabenverweigerer), und durch welche Merkmale lassen sich diese bestimmen (z.B. Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit, Lernbiografie)?

Denkanstöße

3.1 In welchen Inhaltsbereichen und in welchen Forschungsmethoden sehen Sie die zukünftige Ausrichtung pädagogisch-psychologischer Forschung?

- Beschreibung vergangener und aktueller Forschung mit besonderer Berücksichtigung sich abzeichnender Trends, z.B. Einsatz von Mixed Methods, Weiterentwicklung von Analysemethoden, Einsatz und Evaluation neuer Medien in Bildung und Forschung
- Auswahl inhaltlicher Aspekte, die Ihnen besonders relevant und/oder wenig erforscht erscheinen, z.B. Effekte von Ganztagschule auf Bildungsgerechtigkeit, Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Zuge neuer Forschungserkenntnisse etc.

3.2 Welche positiven und negativen Effekte könnte es für Forschung und Praxis nach sich ziehen, wenn sich die Evaluation von Hochschullehre auf quantitative Forschungsmethoden konzentriert?

- Quantitative Evaluation von Hochschullehre bedeutet bspw. Erfassung von Leistungsergebnissen mittels Klausurnoten, Prüfungsergebnissen etc., Selbstbeurteilung der Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden, Studiendauer/Quote der Absolventen in der Regelstudienzeit usw.

- Positive Effekte: u.a. einfache Durchführbarkeit, Verfügbarkeit entsprechender Daten, dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass systematische Evaluation überhaupt durchgeführt wird. So wird Transparenz bzgl. der Qualität der Lehre gewährleistet und Verbesserung wird möglich. Für die Forschung ist die Verfügbarkeit und statistische Verwertbarkeit von Daten ebenfalls relevant.
- Negative Effekte u.a. bei vorwiegend summativer Auswertung zu erwarten: Wenn quantitative Daten zusammengefasst ausgewertet werden, so gehen individuelle Informationen verloren. Für die Forschung bedeutet die Vernachlässigung qualitativer Evaluation eine Vernachlässigung hypothesengenerierender Einzelfallanalysen. Es besteht die Gefahr, dass durch Forschung angeregte Innovationen in der Lehre zugunsten der Evaluation bereits vorhandener Konzepte zu kurz kommen. Des Weiteren lassen sich besonders offenere Lehrmethoden eher wenig standardisieren und sind quantitativer Evaluation somit nicht unbedingt zugänglich, zumindest nicht unmittelbar.

Kapitel 5: Spielräume für Veränderung durch Erziehung

Keine Fragen vorhanden.

Kapitel 6: Entwicklung, Sozialisation und Lernen

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter den Konzepten »Klassisches Konditionieren« und »Operantes Konditionieren«?

- Klassisches Konditionieren ist eine Form des assoziativen Lernens, bei der ein neutraler Reiz mit einem bedeutungsvollen, unkonditionierten Reiz wiederholt dargeboten wird. Hierdurch wird der ursprünglich neutrale Reiz konditioniert und kann auch ohne den unkonditionierten Reiz die nun konditionierte Reaktion hervorrufen.
- Operantes Konditionieren ist eine Form des Lernens, bei der die positiven oder negativen Konsequenzen eines bestimmten Verhaltens die Auftretenswahrscheinlichkeit dieses Verhaltens erhöhen bzw. verringern.

1.2 Was besagt das »law of effect« (Thorndike, 1927)?

Es beschreibt die Tatsache, dass die Konsequenzen eines Verhaltens die Wahrscheinlichkeit der zukünftigen Ausführung des Verhaltens beeinflussen.

1.3 Was ist der Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung?

Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung sind jene Prozesse, durch die das Individuum – in stetiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt – zum Mitglied einer sozialen Gemeinschaft wird, also beispielsweise gesellschaftliche Werte und Anforderungen als für sich gültig übernimmt. Die Betrachtung liegt somit auf Faktoren wie kulturelle Normen und von der sozialen Umwelt bereitgestellte Entwicklungsmöglichkeiten.

1.4 Nennen und beschreiben Sie kurz die drei Funktions- und Leistungsbereiche, in denen sich der Mensch über seine Lebensspanne hinweg verändert.

- **Neurologisch-körperliche Entwicklung:** Diese beschreibt die biologischen Grundlagen der Veränderungen über die Lebensspanne, genauer systematische Veränderungen des Gehirns und des Körpers in Form und Funktion.
- **Kognitive Entwicklung** Diese bezieht sich auf Veränderungen mentaler Funktionen über die Zeit (bspw. Intelligenz, Problemlösekompetenz, Gedächtnisprozesse).
- **Sozio-emotionale Entwicklung:** Diese betrifft Veränderungen in der Sicht oder den Gefühlen gegenüber der eigenen Person, im moralischen Urteilen und Verhalten sowie in der Gestaltung sozialer Beziehungen.

1.5 Anforderungs-Bewältigungs-Theorien spezifizieren, unter welchen Bedingungen die Nichtbewältigung einer Anforderung zur Belastung wird. Welche Merkmale kennzeichnen die Anforderungs-Bewältigungs-Theorien?

Bewertet werden einerseits die Anforderung, der sich die Person gegenüber sieht, und andererseits das vorhandene Bewältigungspotenzial. Nur dann, wenn eine Anforderung als stresserzeugend (primäre Bewertung) und gleichzeitig die Bewältigungsressourcen als nicht ausreichend (sekundäre Bewertung) eingeschätzt werden, resultiert Belastung. Im Falle einer erfolgreichen Bewältigung der Anforderung kommt es zu einer Neubewertung der Ausgangssituation (tertiäre Bewertung).

1.6 Erläutern Sie kurz eine psychodynamische Theorie menschlicher Entwicklung. Wählen Sie entweder die Stufentheorie psychosexueller Entwicklung nach Freud (1938) oder die Stufentheorie psychosozialer Entwicklung nach Erikson (1966).

- **Stufentheorien:** Der Mensch durchläuft verschiedene Phasen, in denen er spezifische Konflikte lösen muss, um die nächste Entwicklungsstufe erreichen zu können.
- **Stufen der psychosexuellen Entwicklung nach Freud:** Das Individuum muss auf jeder Stufe einen anders gearteten Konflikt zwischen seinen biologischen Trieben oder Bedürfnissen auf der einen Seite und Anforderungen der Umwelt auf der anderen Seite bewältigen. Nach Freuds Vorstellung sind nicht nur die Zeiträume und die Abfolge der einzelnen Phasen biologisch determiniert, sondern auch die Art des auf der jeweiligen Stufe zu bewältigenden Konflikts. Freuds biologischer Entwicklungsbegriff impliziert, dass die Entwicklung der Persönlichkeit mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter abgeschlossen ist.
- **Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson:** Im Unterschied dazu sieht Erikson die menschliche Entwicklung als einen lebenslangen Prozess. Während ihm zufolge die biologische Reifung den generellen Zeitplan determiniert, in dem Menschen die insgesamt acht von ihm postulierten Stufen der psychosozialen Entwicklung durchlaufen, determiniert die Kultur oder soziale Umwelt maßgeblich, in welchen Situationen und auf welche Weise die stufenspezifischen Konflikte gelöst werden müssen. Dementsprechend spricht Erikson auch von Krisen (statt Konflikten), um die soziale Bedeutung der zu bewältigenden Herausforderungen zu betonen.
- **Freud:** Schwerpunkt auf psychosexuelle Stufen / **Erikson:** Ziel – jeweils neue Formen von »Ich-Qualität« zu erreichen – Fokus auf »Ich-Identität« (Selbstkonsistenz)
- **Erikson:** Schwerpunkt auf aktiver Auseinandersetzung der Person mit dem Ziel der Bewältigung lebensphasentypischer Konflikte / **Freud:** Annahme, dass die psychischen Prozesse, die das Verhalten des Menschen lenken, im Wesentlichen unbewusst sind

1.7 Erläutern Sie Wygotskis Grundannahmen des soziokulturellen Kontextualismus.

Forschungsfrage: Wie wird die kognitive Entwicklung des Kindes durch übergeordnete Wissensbestände und Überzeugungssysteme der Kultur beeinflusst?

- Kind eignet sich die eine Kultur repräsentierenden Wissensbestände, Traditionen und Glaubenssysteme im kooperativen Austausch mit Menschen an.
- Kinder erreichen insbesondere dann neue Problemlöseniveaus, wenn sie herausfordernde Aufgaben bewältigen müssen, die ihnen die Grenzen ihrer bisherigen Entwicklungsstufe aufzeigen.

Elaborationsfragen

2.1 Verstärkerpläne legen fest, mit welcher Regelmäßigkeit ein bestimmtes Verhalten mit einer Konsequenz verbunden wird. Benennen Sie die Verstärkerpläne, die den folgenden Beispielen unterliegen und begründen Sie Ihre Antwort.

Beispiel: Jeden Morgen, wenn die Lehrerin das Klassenzimmer betritt, lächelt sie die Schülerinnen und Schüler an.

Antwort: Kontinuierlicher Verstärkerplan

Begründung: Bei kontinuierlichen Verstärkerplänen erfolgt auf ein bestimmtes interessierendes Verhalten stets eine Verstärkung.

Beispiel: Beim Klingelzeichen dürfen nur die Kinder in die Hofpause gehen, die während der Unterrichtsstunde nicht gestört haben.

Antwort: Intermittierende Verstärkung mit festem Zeitintervall.

Begründung: Bei intermittierenden Verstärkerplänen erfolgt die Verstärkung des interessierenden Verhaltens nicht immer, sondern nach Ablauf eines bestimmten zeitlichen Intervalls. Bei festen Intervallplänen muss eine feste Zeit (hier eine Unterrichtsstunde) vergehen, bis das interessierende Verhalten (wieder) verstärkt wird.

Beispiel: Beim Aufwärmtraining lässt Herr Scholz die Schülerinnen und Schüler mal zwei Minuten, mal drei, mal aber auch nur 90 Sekunden auf der Stelle hochspringen, bevor sie sich bei langsamem Gehen erholen dürfen.

Antwort: Intermittierende Verstärkung mit variablem Zeitintervall.

Begründung: siehe oben; hier ist die Länge des zeitlichen Intervalls jedoch variabel.

Beispiel: Jeder Schüler und jede Schülerin darf nach eigener Wahl dreimal im Halbjahr die Lehrerin um ein ausführliches Feedback zu den eigenen Hausaufgaben bitten.

Antwort: Intermittierende Verstärkung mit fester Quote.

Begründung: Bei Quotenplänen wird das Verhältnis zwischen gezeigten und verstärkten Verhaltensweisen variiert. Bei einem festen Quotenplan erfolgt eine Verstärkung immer dann, wenn das betreffende Verhalten eine festgelegte Anzahl von Malen gezeigt wurde.

Beispiel: An jedem Tag mit Hausaufgaben lost Frau Meyerdieks drei Schülerinnen und Schüler aus, deren Hausaufgaben sie kontrolliert und benotet. Manche waren schon mehrfach »dran«, andere noch nie.

Antwort: Intermittierende Verstärkung mit variabler Quote.

Begründung: Bei einem variablen Quotenplan variiert die Anzahl der Male, mit der das interessierende Verhalten gezeigt wurde, bevor eine Verstärkung gegeben wird.

2.2 Welche Implikationen hat die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget für pädagogisches Handeln?

- Akkommodationsprozesse bei Kindern anstoßen, indem Diskrepanzen zu ihren bisherigen Schemata aufgezeigt werden, bspw. im Mathematikunterricht: zunächst Addition und Subtraktion im positiven Zahlenraum, danach im negativen Zahlenraum.

- Befähigung zu formalen Denkopoperationen (auch in Altersstufen, in denen dies nach Piaget gar nicht möglich sein sollte) durch gezielte Förderung bereichsspezifischen Wissens, bspw. Aufgaben zu wissenschaftlichen Konzepten im Grundschulalter.

2.3 Auf welche Kernfragen der moralischen Entwicklung versucht die Theorie von Kohlberg eine Antwort zu geben? Erläutern Sie die Stadien anhand eines moralischen Dilemmas.

- **Kernfrage:** Wie erwerben Kinder Vorstellungen von Fairness und Gerechtigkeit und lernen moralisches Verhalten sowie Schuld- oder Schamgefühle im Falle der Verletzung moralbezogener Regeln zu entwickeln?
 - Kohlbergs Sozialisationstheorie beschreibt, wie durch äußere Instanzen vermittelte Standards zu inneren Verhaltensstandards werden.
 - Voraussetzung: Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum präoperationalen Denken.
- **Präkonventionelles (vormoralisches) Stadium:** Kind kann nur zwischen »gut und böse« oder »richtig und falsch« unterscheiden – alles, was zu Belohnungen führt, ist gut / alles, was Bestrafungen zur Folge hat, ist böse.
 - Bsp. Stufe 1 (Kind kann Standpunkt der anderen Person noch nicht erkennen): Wenn das Kind beim Stehlen eines Apfels nicht erwischt wird, ist es in Ordnung.
 - Bsp. Stufe 2 (Kind kann Perspektiven unterscheiden, folgt aber Eigeninteresse): Das Kind hat etwas davon, weil es den Apfel essen kann, also ist es gut.
- **Konventionelles Stadium:** Einhaltung moralischer Regeln beruht nicht mehr auf Eigeninteresse.
 - Bsp. Stufe 3 (Regeln sind sinnvoll, denn sie dienen der Aufrechterhaltung positiver Beziehungen zu konkreten Personen): Das Kind stiehlt den Apfel nicht, denn es möchte nicht, dass seine Freunde schlecht über es denken.
 - Bsp. Stufe 4 (Regeln sind sinnvoll, denn sie dienen der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung): Das Kind stiehlt den Apfel nicht, da es weiß, dass es nicht erlaubt es.
- **Postkonventionelles Stadium:** Bemühung, moralische Werte und Prinzipien zu finden, die unabhängig von der Autorität anderer Personen oder Gruppen Gültigkeit haben.
 - Bsp. Stufe 5 (der Nutzen für die Gesellschaft steht bei Entscheidungen im Vordergrund): Nur weil alle anderen Kinder Äpfel stehlen, bedeutet das nicht, dass es richtig ist.
 - Bsp. Stufe 6 (Handeln unterliegt universalen ethischen Prinzipien): Wäre es richtig oder vertretbar, wenn alle Kinder Äpfel stehlen würden?

2.4 Beschreiben Sie die »nature vs. nurture«-Debatte am Beispiel der Entwicklung der Intelligenz!

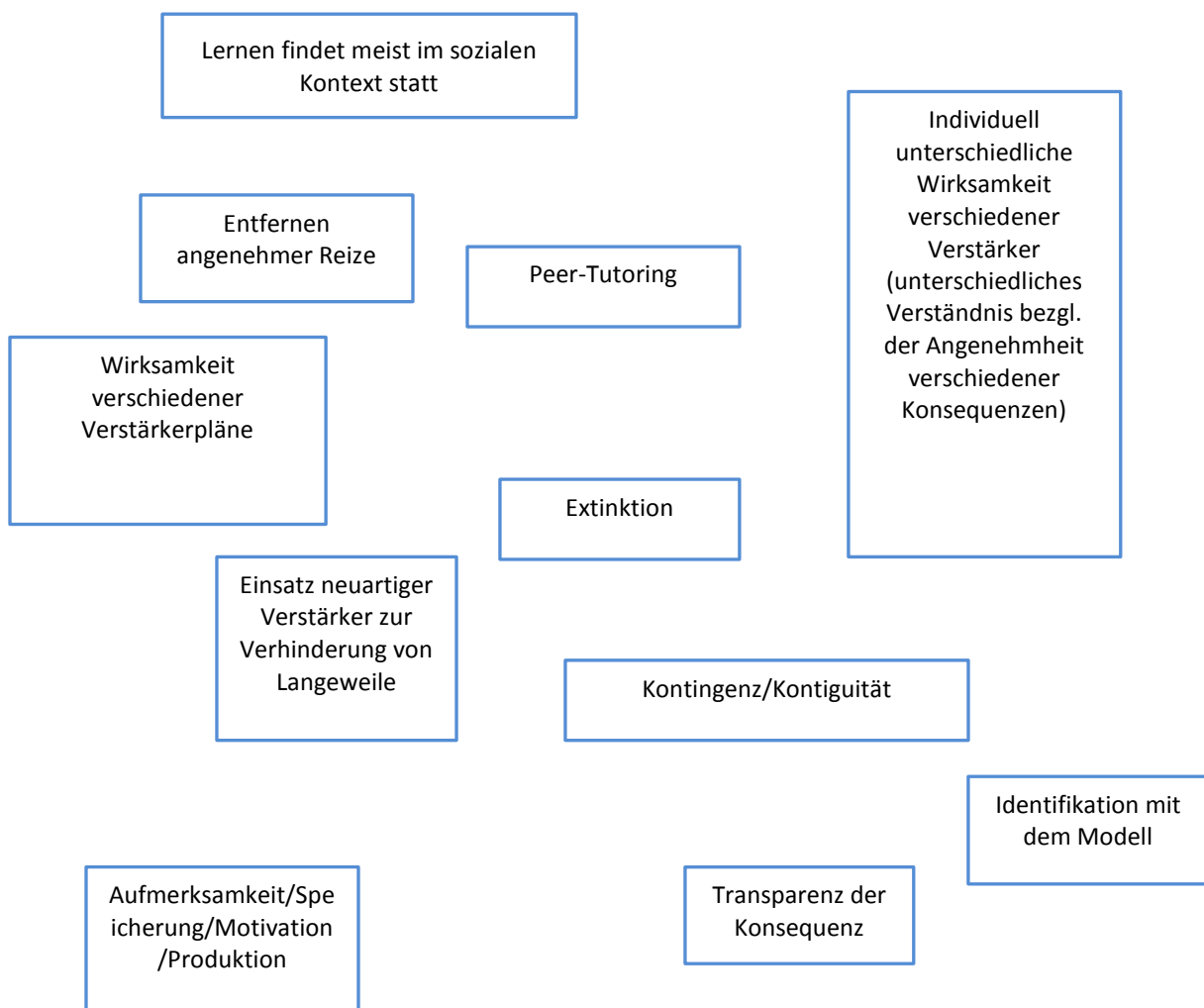
Kernfrage: Was sind die wesentlichen Quelle oder Ursachen menschlicher Entwicklung?

- genetisch fixierte, biologische Reifungsprozesse (»nature«) oder Umwelt- und Sozialisationseinflüsse (»nurture«)
- Bsp. menschliche Intelligenz:
 - Argumentation für biologische Reifungsprozesse: Zwillingsstudien zeigen, dass trotz unterschiedlicher Sozialisationseinflüsse Intelligenzquotienten sehr ähnlich sind.

- Argumentation für Sozialisationsinflüsse: Es bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen den einer Person zur Verfügung stehenden Ressourcen, wie z.B. dem sozioökonomischen Status der Eltern oder der Qualität des Schulunterrichts, und ihrer Intelligenzentwicklung.

Denkanstöße

- 3.1 Eine Lehrkraft möchte mittels operanter Konditionierung mehr Ruhe in ihren Unterricht bringen. Kontrastieren Sie zwei Möglichkeiten, dies zu realisieren. Erläutern Sie zudem, warum Bestrafung in der Regel weniger effizient ist als Verstärkung und legen Sie dar, welche Schwierigkeiten sich aus der Verwendung negativer Reize in der direkten Bestrafung ergeben können. Überlegen Sie, wie Sie diese jeweiligen Schwierigkeiten (z.B. durch begleitende bzw. nachfolgende Maßnahmen) verhindern können.



- **Operantes Konditionieren:** zielt auf die Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeiten gewünschten Verhaltens bzw. die Senkung der Auftretenswahrscheinlichkeiten unerwünschten Verhaltens.

- **Positive Verstärkung:** Lehrperson lobt die Klasse als Belohnung, wenn diese sich ruhig verhalten hat.
- **Negative Verstärkung:** Lehrperson befreit die Klasse von anstehenden Hausaufgaben, wenn sich diese ruhig verhält.
- **Direkte Bestrafung:** Verhält sich die Klasse laut, so vergibt die Lehrperson zusätzliche Hausaufgaben.
- **Indirekte Bestrafung:** Verhält sich die Klasse laut, wird der nächste Klassenausflug abgesagt.
- **Diskriminativer Stimulus:** Die Lehrperson führt ein Punktesystem ein. Bei drei Pluspunkten erhält die Klasse Süßigkeiten. Bestehen bereits zwei Pluspunkte, verhält sich die Klasse extra ruhig, da sie bereits mit der Belohnung rechnet.
- **Grenzen/Diskussionspunkte:** individuell subjektiv wahrgenommener manipulativer Charakter von Intervention; Auswirkungen von Belohnung auf intrinsische Motivation (Lob vs. Tadel-Diskussion)
- **Effizienz von Bestrafung:** negative Auswirkungen (»Nebenwirkungen«) von Bestrafung: evtl. angstausslösend, potentielle negative Konsequenzen für Beziehungsqualität und Klassenklima, Auswirkungen auf Lernumgebung; Lösung: konsistentes Verhalten der Lehrperson (Vorhersagbarkeit) und klare Regeln für Bestrafung (welche Strafen werden vorgesehen und wann erfolgen sie).

3.2 Finden Sie Beispiele für stereotypisierte Darstellungen weiblicher und männlicher Personen in Fernsehen, Printmedien und im Internet. Beschreiben Sie deren Charakteristika, wie z.B. Kleidung, Statur, Verhaltensweisen und soziale Rollen (betrachten Sie dazu auch die Beispiele aus Disney-Filmen für Kinder unter dem angegebenen Link). Argumentieren Sie unter Rückbezug auf zentrale Annahmen der sozial-kognitiven Theorie von Bandura, wie sich diese Darstellungen auf den Erwerb von Geschlechtsrollen und geschlechtstypisches Verhalten auswirken können.

- Disney-Filme (Überzeichnung geschlechtsstereotyper Attribute in der Darstellung der Hauptfiguren, z.B. sehr schmale Taillen der weiblichen Figuren)
- Spielwarenabteilungen mit rosafarbenen Puppenecken »für Mädchen« und blauen Auto oder Technik-Ecken »für Jungen«
- Bandura zufolge wirken sich solche Darstellungen über stellvertretende Bekräftigung auf die Rezipierenden aus. Z.B. wird die mediale Heldin für ihr feminines Verhalten belohnt, wenn sie von dem Prinzen mit weißem Pferd geheiratet wird – Mädchen lernen, dass sie auch positive Konsequenzen erfahren, wenn sie feminin typisiertes Verhalten zeigen.
- Bandura sagt weiterhin vorher, dass durch die Rezeption medialer geschlechtsstereotyper Darstellungen das Potential erworben wird, selbst entsprechende Verhaltensweisen zu zeigen. Nur dann jedoch, wenn die Modellpersonen positive Konsequenzen erfahren, manifestiert sich das erworbene Verhaltenspotential auch in tatsächlichem Verhalten. Dies bedeutet, emanzipatorische mediale Darstellungen, in denen beispielsweise Jungen für feminin konnotiertes Verhalten belohnt werden oder für maskulines Verhalten negative Konsequenzen erfahren, können durchaus zur Reduktion von Geschlechterstereotypen beitragen.

3.3 Nennen Sie drei Ihnen persönlich bekannte Menschen, die für Sie Modelle sind. Notieren Sie, bezüglich welcher konkreten Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen diese Personen ein Modell für Sie darstellen. Prüfen Sie mit Bezug auf die Konzepte des Beobachtungslernens, ob und wenn ja, inwiefern Sie sich von Ihren Vorbildern schon Verhaltensweisen „abgeschaut“ haben und warum Sie diese Verhaltensweisen imitiert haben.

Solche Personen werden besonders wahrscheinlich imitiert, die uns ähnlich sind und die einen für uns bedeutsamen Status (verbunden mit Belohnungs- und Bestrafungsmacht) haben. Voraussetzung dafür, dass wir eine Person imitieren, ist weiterhin, dass wir ihr überhaupt Aufmerksamkeit zuwenden, dass wir ihr Verhalten im Gedächtnis speichern und dass wir auch in der Lage sind, das von ihr vorgeführte Verhalten zu reproduzieren. So ist es beispielsweise wahrscheinlicher, dass ein Jugendlicher von den Eltern das Rauchen »abguckt«, als dass es die Street-Dance-Performance eines Klassenkameraden nachmacht. Schließlich ist es für die Frage, ob wir das erworbene Verhaltenspotential auch in tatsächliches Verhalten umsetzen, maßgeblich, welche Konsequenzen die Modellperson für ihr Verhalten erfahren hat. So dürften Sie wahrscheinlicher eine Freundin als Modellperson angeben haben, die in ihrem Studium sehr zielstrebig arbeitet und dabei auch erfolgreich ist, als eine Freundin, die genauso fleißig ist, aber die Zwischenprüfungen bisher mit wenig Erfolg absolviert hat.

3.4 Skizzieren Sie, wie die Einführung der Lebensspannenperspektive die Entwicklungspsychologie verändert hat.

- Konzeption der ontogenetischen Entwicklung als ein lebenslanger Prozess hat Schwerpunktsetzung auf Veränderungsprozesse des Menschen allein in der Kindheit abgelöst.
- Entwicklung ist ein lebenslanges dynamisches Zusammenspiel von Gewinnen und Verlusten, statt stetigem Zuwachs von Kapazitäten oder Effizienz.
- Entwicklung ist multidirektional: Verlust und Aufbau bestimmter kognitiver Funktionen können sich gleichzeitig nicht nur zwischen verschiedenen Funktionsbereichen, sondern auch innerhalb eines Funktionsbereiches zeigen.
- hohe intraindividuelle Plastizität: Menschen können sich lebenslang verändern, sodass sich ihre Entwicklung über die Lebensspanne – bedingt durch das komplexe Zusammenwirken altersgraduierter, nicht-normativer und epochaler Einflüsse – deutlich voneinander unterscheiden kann.

Kapitel 7: Kognition und Metakognition

Wissensfragen

1.1 Wie groß ist die Aufnahmekapazität des sog. Kurzzeitspeichers?

Lösungsweg: [s. S. 170] »Im Gegensatz zu den beiden anderen Speichern hat der Kurzzeitspeicher eine sehr begrenzte Aufnahmekapazität; er bildet sozusagen den Flaschenhals der Informationsverarbeitung. Miller (1956) schätzt in seinem berühmten Artikel zur »magical number seven« die Aufnahmekapazität auf gerade einmal 7 ± 2 Informationseinheiten. Informationen werden hier weiterverarbeitet und unter Zugriff auf Vorwissen Kategorien zugewiesen – man spricht deshalb auch vom »Arbeitsgedächtnis«

1.2 Wie besagt ein Intelligenzquotient (IQ) von z.B. 115?

Lösungsweg: [s. S. 181] »Der IQ gibt (...) Auskunft darüber, wie weit ein individueller Messwert vom Mittelwert einer Referenzgruppe abweicht, und zeigt damit, wie hoch oder niedrig die damit assoziierte Intelligenz der jeweiligen Person im Vergleich zum Durchschnitt aller in der Referenzgruppe untersuchten Personen ist. Die mittlere Intelligenzleistung entspricht per Definition (Konvention) einem IQ von 100 Punkten, und die Standardabweichung ist auf 15 Punkte festgelegt.« Ein IQ von 115 besagt demnach, dass die hiermit umschriebene Intelligenzleistung überdurchschnittlich gut ist. Rund 84 Prozent der Referenzgruppe erzielt schlechtere Leistungen als die Person mit einem IQ-Wert von 115, der eine Standardabweichung über dem Durchschnitt liegt (s. Abb. 7.5).

Elaborationsfragen

2.1 Inwiefern spielt Vorwissen bei der Überwindung der Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses eine Rolle?

Lösungsweg: Durch die Bildung sog. Chunks, die wiederum vorwissensabhängig sind, ist es möglich die Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses besser auszunutzen. So verfügen etwa Schachexperten aufgrund ihrer Erfahrung über viele mit Vorwissen angereicherte Informationspakete (Chunks), die im Gedächtnis gut strukturiert und deshalb leicht abrufbar gespeichert sind.

2.2 Worin bestehen Unterschiede zwischen dem sog. Mehrspeichermodell des Gedächtnisses und dem Modell der Verarbeitungstiefe?

Lösungsweg: Das Mehrspeichermodell des Gedächtnisses (Atkinson & Shiffrin) nimmt drei Speicher an, den Ultrakurzzeitspeicher, den Kurzzeitspeicher (Arbeitsgedächtnis) und den Langzeitspeicher, das Modell der Verarbeitungstiefe (Craik & Lockhart) geht lediglich von einem Speicher aus und unterscheidet nach der Art der Verarbeitung der eingehenden Informationseinheiten.

Denkanstöße

3.1 Im Kapitel 7 wurden verschiedene Trainingsansätze für kognitive und metakognitive »Lernvariablen« besprochen. Welche Argumente sprechen dafür, dass solche Förderansätze in realen Lernkontexten durch motivationale Aspekte ergänzt werden sollten?

Lösungsweg: Die selbständige Anwendung von Strategien hängt nicht allein von der Wissensbasis ab, sondern auch von Tätigkeitsanreizen, Interessen und dem Kompetenzerleben bei der Ausführung dieser Strategien. Viele Trainingsansätze integrieren daher auch motivationale Elemente.

In neuen Modellen zur Expertise wird diese als hochgradig domänenspezifisches Konstrukt gesehen. Gleichzeitig zeichnen sich Experten neben eine reichhaltigen Wissensbasis, einem effizienten Wissenszugriff und hohen Anteilen prozeduralisierten Wissens auch dadurch aus, dass sie über hochentwickelte prozedurale Metakognition verfügen (Verstehensüberwachung, Regulation) und adäquate kognitive Strategien auswählen und verwenden. Dieses Engagement in selbstregulatorischen Prozessen zusammen mit einer ausgeprägten Motivation, hohe Leistungen zu erzielen, ist neben einer reichhaltigen Wissensbasis ein weiteres Merkmale, dass Experten von Novizen unterscheidet.

3.2 Welche (meta-)kognitiven Erklärungen gibt es für das Phänomen des Trägen Wissens?

Lösungsweg: Alexander Renkl (1996) hat in seinem Überblicksartikel zum Trägen Wissen (Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, 78-92) verschiedene theoretische Erklärungen für das Phänomen zusammengetragen. Eine metakognitive Erklärung bezieht sich auf defizitäre metakognitive Steuerungsprozesse. Notwendiges Wissen ist zwar vorhanden, wird aber nicht genutzt, da Metaprozesse defizitär sind, z.B. weil kaum konditionales Wissen über die Anwendbarkeit des Wissens oder von Strategien in einem anderen Kontext vorhanden ist. Eine andere Erklärungsrichtung bezieht sich auf ein evtl. Defizit in der Struktur des Wissens. Eines dieser Strukturdefizite besteht in einer Kompartimentalisierung des Wissens, etwa dann, wenn Schul- und Weltwissen separat und relativ unverbunden abgespeichert sind.

Kapitel 8: Motivation und Emotion

Wissensfragen

1.1 Nennen Sie die fünf Kategorien («Facetten»), die in Mehrkomponentenmodellen zur näheren Kennzeichnung von Emotionen herangezogen werden.

[s. Abb. 8.2, S. 196]

affektive, kognitive, motivationale, expressive, physiologische, motivationale Komponente

1.2 Welche Merkmale kennzeichnen das Flow-Erleben?

[s. Text und Übersicht, S. 18]

Im Zustand des Flow ist die Person ganz bei sich und geht in der Tätigkeit, mit der sie sich gerade beschäftigt, völlig auf. Es ist gekennzeichnet durch:

- optimale Passung von Anforderung und Fähigkeit
- Handlungsanforderungen und Rückmeldungen sind klar und bedürfen keiner Interpretation («man weiß, was zu tun ist«)
- Handlungsablauf wird als glatt und fließend erlebt
- die Konzentration auf die Tätigkeit ist anstrengungsfrei und erfordert keine bewusste Willensanstrengung
- Reduziertes Zeitgefühl («Stunden vergehen wie Minuten«)
- Verschmelzen von Selbst und Tätigkeit; (Selbst-)Reflexivität und Selbstbewusstheit treten in den Hintergrund

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie die grundlegenden Ideen des klassischen Erwartungs-Wert-Modells (E-W-M) der Leistungsmotivation

- Das E-W-M basiert auf einer kognitiv-handlungstheoretischen Sichtweise auf das Motivationsgeschehens (s. Abb. 8.4, S. 198).
- Die Ausprägung (oder die Stärke) der Leistungsmotivation hängt vom Ergebnis einer Reihe von subjektiven Überlegungen und Einschätzungen ab, die sich an Hand folgender Komponenten einer Handlungsepisode näher aufschlüsseln lassen: Situation (S), Handlung (H), Handlungsergebnis (E) und mögliche Folgen (F) des Handlungsergebnisses.
- Zwei Komponenten sind für den Ausprägungsgrad der Leistungsmotivation entscheidend: die Erwartungen (oder subjektiven Vorhersagen) und die Bewertung möglicher Handlungsergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Eintreten erwünschter (bzw. die Verhinderung unerwünschter) Folgen.

- Bei den Erwartungen unterscheidet das Modell folgende Komponenten:
 - S-E-Erwartungen: Was geschieht, wenn ich nicht handle?
 - S-H-Erwartungen: Welche Handlungsalternativen habe ich in der gegebenen Situation?
 - H-E-Erwartungen: Inwieweit kann ich durch eigenes Handeln ein bestimmtes Ergebnis erzielen?
 - E-F-Erwartungen. Inwieweit kann damit gerechnet werden, dass dieses Handlungsergebnis die erwünschten Folgen nach sich zieht?
- Bei der Wertkomponente werden zwei Kategorien unterschieden, die auch als Anreize bezeichnet werden:
 - Die im klassischen E-W-Modell als Folgen bezeichneten »Anreize künftiger Umwelt- und Binnenzustände« (ggf. durch Beispiele konkretisieren);
 - Die im erweiterten Modell zusätzlich berücksichtigten »tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize«. Sie berücksichtigen die Tatsache, dass bei manchen Handlungen (z.B. Freizeitbeschäftigungen) nicht das Handlungsergebnis für die Stärke der Motivation entscheidend ist, sondern die Freude an der Handlung selbst.

2.2 Von welchem Attributionsmuster kann eine lernförderliche Wirkung erwartet werden und warum? Erläutern Sie den Zusammenhang an einem Beispiel.

- Unter Attribution versteht man subjektive Erklärungen oder Ursachenzuschreibungen für bestimmte Sachverhalte oder Ereignisse. Nach Weiner können Attributionen hinsichtlich der »Lokalität« der Ursache (internale vs. externale Faktoren) und ihrer Stabilität unterschieden werden. Dabei geht es insbesondere um die Frage, ob die jeweiligen Kausalfaktoren als stabil oder variabel eingeschätzt werden. In schulischen Lernsituationen sind Fähigkeit, Begabung u. dgl. internal stabile Kausalfaktoren, während die Anstrengung als ein typischer internal variabler Faktor angesehen wird.
- Wenn ein Schüler bei einer schlechten Leistung feststellt „Ich habe zu wenig gelernt“, oder bei einer guten Leistung: »Das Lernen hat sich wirklich gelohnt«, dann handelt es sich in beiden Fällen um motivationsförderliche Attributionsmuster, denn der Schüler attribuiert das Leistungsergebnis internal variabel. D.h. er erkennt, dass er selbst für das Leistungsergebnis verantwortlich ist (internale Attribution) und dass dieses durch seine Lernaktivität veränderlich (variable) ist. Damit sind aus motivationaler Sicht gut Voraussetzungen gegeben, dass er für die nächste Prüfung mehr bzw. wieder genau so viel lernt.

Denkanstöße

3.1 Wie können die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation voneinander abgegrenzt werden?

- Da die Begriffe intrinsische und extrinsischer Motivation in psychologischen Motivationstheorien unterschiedlich interpretiert werden, muss man sich für die wissenschaftlich korrekte Beantwortung dieser Frage auf eine bestimmte Theorierichtung beziehen.
- Ein häufig anzutreffende Unterscheidung orientiert sich am kognitiv-handlungstheoretischen Erwartungs-Wert-Modell der Motivation.
- Aus dieser theoretischen Perspektive ist intrinsische Motivation dadurch gekennzeichnet, dass die Tätigkeit als solche (z.B. das Lernen) Freude bereitet und somit die Handlung selbst einen hinreichenden Tätigkeitsanreiz darstellt.
- Bei der extrinsischen Motivation liegen die Anreize dagegen außerhalb der eigentlichen Handlung. Maßgeblich für die Motivationsstärke ist der erwartete Nutzen des angestrebten Handlungsergebnisses für ein in der Zukunft liegendes (erwünschtes) Ereignis (z.B. nach Abschluss des Studiums einen attraktiven Beruf ergreifen zu können). Die Lernhandlung hat hier eine »instrumentelle Funktion«.
- Aus Sicht der Interessentheorie ist die intrinsische Motivation dagegen dadurch gekennzeichnet, dass sich die Person mit einer zu bewältigenden Aufgabe persönlich identifiziert. Eine auf persönlichen Interessen beruhende Lernhandlung ist auch dann intrinsisch motiviert, wenn sich der Lernende mit seinen Lernanstrengungen weiterreichende Ziel verfolgt.
- Eine Lernhandlung wäre aus dieser theoretischen Perspektive dann als extrinsisch zu bezeichnen, wenn sich der Lernende sich dazu gedrängt oder gezwungen fühlt. Ein wichtiges Unterscheidungskriterium ist der Grad der wahrgenommenen Selbst- bzw. Fremdbestimmung.
- Abschließend könnte noch eine persönliche Stellungnahme zu den beiden theoretischen Argumentationsmustern für die Differenzierung der beiden motivationalen Konzepte erfolgen (z.B. im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit in der alltäglichen pädagogischen Praxis).

3.2 Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie und der Interessentheorie für eine auf bestimmte Gegenstände gerichtete nachhaltige Lernmotivation?

- Die Frage einer optimalen Förderung der Lernmotivation kann aus wissenschaftlicher Sicht aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. Im Hinblick auf das aktuelle Lerngeschehen in einer konkreten Lehr-Lernsituation kommt es z.B. in erster Linie darauf an, bei den Lernenden eine möglich hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft zu erzielen. In den handlungstheoretischen Modellen der psychologischen Motivationsforschung findet man dazu zahlreiche Anregungen (z.B. Optimierung der Attributionsmuster nach Erfolg und Misserfolg).
- Aus einer längerfristigen Perspektive besteht das Ziel der Motivationsförderung jedoch v.a. darin, dass Lernende in die Lage versetzt werden, ihre Motivation für den Erwerb neuen Wissen und zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen selbständig zu steuern. Neben der Entwicklung motivationsrelevanter Dispositionen im Sinne von generellen motivationalen Personmerkmalen (z.B. Zielorientierungen, leistungsthematisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen) ist wichtig, dass die Heranwachsenden im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung stabile Präferenzen (Interessen) für bestimmte Lerngegenstände herausbilden und in ihre Persönlichkeitsstruktur integrieren.

- Die Selbstbestimmungs- und Interessentheorie machen Aussagen darüber, wie eine auf Selbstbestimmung und persönlichen Interessen beruhende Lernmotivation beschrieben und erklärt werden kann. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist z.B. die Unterscheidung von qualitativ unterschiedlichen Formen der Lernmotivation, in Abhängigkeit davon, ob und in wieweit sich eine Person mit einem bestimmten Lerngegenstand persönlich identifiziert und somit diesen Gegenstand in ihr persönliches Selbst integriert hat (vgl. hierzu das Konzept der verschiedenen Regulationsstufen in der Selbstbestimmungstheorie, *Abschn. 8.2.2; Abb. 8.6 auf S. 204*).
- Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist die von beiden Theorien vertretende These, dass die Prozesse der Identifikation und Integration in das persönliche Selbst neben kognitiv-rationalen Bewertungsaspekten von subjektiven Erlebensqualitäten gesteuert werden (vgl. *Stufen der Interessengenese, Abb. 8.7, S. 206*). Eine zentrale Rolle spielen dabei die bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerngegenständen gemachten Erfahrungen in Bezug auf die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit (vgl. *Kasten »Übersicht« S. 204 und Ausführungen zur Theorie der Basic Needs, S. 204f*).
- Die theoretischen Annahmen über die Entstehungsbedingungen einer selbstbestimmten Lernmotivation und der Herausbildung längerfristig anhaltender Interessen (vgl. *Modell der Interessengenese, S. 206*) liefern Hinweise für pädagogische Förderungsmaßnahmen (vgl. *Kasten »Übersicht« zu entsprechenden Interventionsmöglichkeiten*).

Kapitel 9: Lernen und Wissenserwerb

Wissensfragen

1.2 Welche fünf Aspekte charakterisieren Lernen?

- (1) Lernen ist Entwicklung.
- (2) Lernen führt zu Veränderungen.
- (3) Lernen geschieht in Folge von Erfahrungen.
- (4) Lernen benötigt ein Gedächtnis.
- (5) Lernen verbessert zukünftiges Handeln.

1.2 Was sind primäre und sekundäre kognitive Fähigkeiten?

Primäre kognitive Fähigkeiten sind Teil des gattungsspezifischen Erbes (z.B. Fähigkeit zu sprechen).

Sekundäre kognitive Fähigkeiten sind Teil kultureller Wissensbestände (z.B. Fähigkeit zu schreiben).

1.3 Wie werden (1) Wissen, (2) Lernen und (3) Lernende jeweils aus kognitiv-konstruktivistischer Perspektive und Situiertheitsperspektive gesehen?

- Kognitiv-konstruktivistische Perspektive
 - Wissen: kognitive Schemata
 - Lernen: Konstruieren von Schemata
 - Lernende: Re-Konstrukteur
- Situiertheitsperspektive
 - Wissen: soziale Handlungsmuster
 - Lernen: Mitglied werden
 - Lernende: Lehrling

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie anhand eines Beispiels, wie nach dem Modell von Mayer (1996) ein Lernender beim Lesen eines Texts Wissen konstruiert.

Beim Lernen eines Texts wählt ein Lernender zunächst die Inhalte aus, die er sich aneignen möchte (= Auswahl). Beispielsweise könnte er beim Lesen über die Funktionsweise eines Autos nur Inhalte zur Funktionsweise des Motors auswählen. Anschließend organisiert er die ausgewählten Inhalte, indem er sie in Beziehung zueinander setzt (= Organisation). Beispielsweise könnte er die bei der Beschreibung der Funktionsweise des Motors dargestellten Prozesse in eine kausale Beziehung zueinander setzen. Schließlich überlegt er sich zu den organisierten Inhalten eigene Beispiele, um sie mit seinem Vorwissen zu verknüpfen (= Integration). Beispielsweise könnte er die durch die Verbrennung von Benzin erzeugte Bewegung von Kolben im Motor mit der ihm bekannten Funktionsweise von Dampfmaschinen vergleichen.

2.2 Erläutern Sie anhand eines Beispiels, was Handlungsangebote und Handlungsbeschränkungen bedeuten.

Handlungsangebote sind Angebote, die ein Lernender in einer Lernsituation vorfinden kann. Beispielsweise könnte ein Lehramtsstudent in einem Rollenspiel lernen, dass er als Lehrer vor einer Klasse stehend bestimmte Inhalte vermitteln kann. Handlungsbeschränkungen sind Begrenzungen der Handlungsmöglichkeiten. Beispielsweise besteht eine Handlungsbeschränkung beim Stehen vor der Klasse darin, dass der Student in der Rolle des Lehrers beim Vermitteln der Inhalte mit den Augen nicht an die Decke schauen sollte, sondern zu den Schülerinnen und Schülern.

2.3 Erläutern Sie die Phasen der Selbstregulation anhand eines Beispiels.

In der präaktionalen Phase setzt sich ein Schüler beispielsweise das Ziel, einen Text zum menschlichen Blutkreislauf möglichst gut zu verstehen. Er überlegt sich, was er schon alles über den Blutkreislauf weiß und motiviert sich, indem er an den bevorstehenden Erste-Hilfe-Kurs denkt, an dem er teilnehmen wird und bei dem Wissen über den menschlichen Blutkreislauf bestimmt von Nutzen sein kann. In der aktionalen Phase setzt der Schüler Strategien ein, um den Text möglichst gut zu verstehen. Beispielsweise unterstreicht er Wörter, die er nicht kennt, und fasst einzelne Abschnitte des Texts in Form von Schlagwörtern zusammen. Er stellt sich die Frage, welche Abschnitte er noch nicht ganz verstanden hat und überlegt sich bei diesen Abschnitten eigene Beispiele, um sein Verstehen zu verbessern. In der postaktionalen Phase überprüft der Schüler, inwieweit er das gesteckte Ziel, den Text möglichst zu verstehen, erreicht hat. Hierzu beantwortet er die im Anschluss an den Text zu findenden Prüfungsfragen. Da er fast alle Prüfungsfragen ohne Mühe richtig beantworten kann, ist er der Auffassung, das Ziel erreicht zu haben, was ihn stolz und froh macht.

Denkanstöße

3.1 Wieso kann man ausgehend von der kognitiv-konstruktivistischen Sichtweise sagen, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist, der sich von Mensch zu Mensch unterscheidet?

- Zeichen, die aus der Umwelt auf den Lernenden stoßen, können mit unterschiedlicher Bedeutung versehen werden. Welche Bedeutung den Zeichen zukommt, hängt individuell vom Vorwissen des Lernenden, also seinen Schemata, ab. Bin ich beispielsweise in einem fremden Land, kann ich die Sprache des Landes nicht verstehen und somit die Zeichen nicht mit Bedeutung versehen. Ein Inländer könnte dies aber sehr wohl.
- Auch können die mit Bedeutung versehenen Informationen in unterschiedlicher Weise weiter verarbeitet werden. Welche Informationen ich auswähle, wie ich sie organisiere und wie ich sie mit dem Vorwissen integriere, hängt wiederum maßgeblich von meinen bereits existierenden Schemata ab. Kenne ich z.B. das Prinzip der Kausalität nicht, kann ich Inhalte nicht in kausale Beziehung zueinander setzen. Kenne ich die Funktionsweise von Dampfmaschinen nicht, kann ich sie nicht als Analogie heranziehen, um die Funktionsweise eines Verbrennungsmotors besser zu verstehen.
- Je nachdem, wie differenziert meine Schemata sind, kann ich Lerninhalte auch unterschiedlich schnell verarbeiten. Lese ich z.B. einen Text und habe ausdifferenzierte Schemata zu dem Thema des Texts, kann ich sehr schnell nachvollziehen, worum es in den einzelnen Abschnitten des Texts geht, da ich die Sätze inhaltlich direkt in Beziehung zueinander setzen kann. Habe ich hingegen nur sehr allgemeine Schemata, muss ich mich viel stärker anstrengen, um den Zusammenhang zwischen einzelnen Sätzen zu begreifen.

3.2 Diskutieren Sie den Begriff des Transfers aus der kognitiv-konstruktivistischen und aus der Situiertheitsperspektive!

- In der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive ist Transfer eng mit der Vorstellung der abstrakten Natur von Wissen verbunden. Danach impliziert Lernen die Konstruktion von Schemata, welche grundsätzlich Generalisierungen über die Erfahrungen von Lernenden in konkreten Situationen sind. Der Nutzen von Schemata besteht für das Individuum darin, dass es diese auf neue Situationen anwenden kann, um die Situationen zu verstehen und zu meistern. Die kognitive Leistung, vorhandene Schemata auf neue Situationen übertragen zu können, wird entsprechend als Transfer bezeichnet.
- Der Prozess des Transfers wird in der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive beispielsweise über das Erkennen von Strukturähnlichkeiten zwischen Situationen bzw. den mentalen Repräsentationen dieser Situationen erklärt (Gentner & Smith, 2012)
- Aus Sicht der Situiertheitsperspektive kann Transfer als empirisch beobachtbares Phänomen grundsätzlich in Frage gestellt werden. Denn wenn das Wissen, das Lernende erwerben, eng verbunden mit dem Kontext bzw. der sozialen Situation ist, in der sie es erwerben, kann es im Prinzip Transfer gar nicht geben, da die Frage, ob jemand etwas weiß oder kann, nicht absolut und objektiv bestimmbar ist, sondern nur relativ zu der spezifischen sozialen Situation, in der sich das Wissen oder Können manifestiert, beurteilt werden kann.
- Gemäßigte Situiertheitstheoretiker wie Jim Greeno jedoch lehnen den Transferbegriff nicht grundsätzlich ab und haben demgemäß auch theoretische Vorstellungen zu Transfer entwickelt. Nach Greeno, Smith und Moore (1993) kann eine Handlung dann in einer neuen Situation ausgeführt werden kann, wenn die neue Situation im Prinzip dieselben Handlungsangebote aufweist wie die ursprüngliche Lernsituation. Zusätzlich muss die Person diese Handlungsangebote in der neuen Situation auch tatsächlich erkennen oder, falls nötig, die in der ursprünglichen Situation erlernte Handlung an die Handlungsangebote der neuen Situation durch Transformationsprozesse anpassen. Greeno nähert sich durch seine »situierte« Konzeptualisierung von Transfer im Grunde den kognitiv-konstruktivistischen Transfer-Theorien auf Basis des Ähnlichkeitspostulats wieder an.

Kapitel 10: Lerngelegenheiten im Unterricht

Wissensfragen

1.1 Wie kann man die besondere Lehr-Lern-Situation des schulischen Unterrichts an Hand der Beschreibungskategorien von Doyle (1986) näher kennzeichnen? Wie lässt sich dieses auf eigene Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis übertragen?

Doyle (1986) nannte die folgenden Aspekte zur Kennzeichnung von Unterricht:

- Multidimensionalität
- Simultanität
- Unmittelbarkeit
- Unvorhersehbarkeit Öffentlichkeit

[Hinweise für die nähere Erläuterung dieser Kategorien finden sich im Abschn. 10.2 »Kennzeichen von Unterricht«, S. 254f].

1.2 Wie lässt sich Unterricht definieren?

Unterricht bedeutet die Gestaltung von Lernumgebungen mit dem Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereit zu stellen. [S. 254].

Elaborationsfragen

2.1 Was kennzeichnet Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtsforschung? Warum stellen sie im Verhältnis zu klassischen Prozess-Produkt-Modellen eine wichtige Weiterentwicklung für die Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht dar?

[Zu Teilfrage 1 vgl. Abb. 10.2, S. 256]

- Ein besonderes Kennzeichen ist der Versuch, das relativ komplexe Zusammenspiel von Voraussetzungen der Lernenden und der Lehrenden in ihrem jeweiligen institutionellen Kontext umfassend darzustellen.
- Das Modell unterscheidet die drei Ebenen: Angebot, Nutzung und Ergebnisse. Zur näheren Erläuterung der Ebenen sollte auf entsprechende Beispiele verwiesen werden.
 - Angebotsebene: zentraler Aspekt: Qualität der Lehrprozesse im Unterricht, die wiederum beeinflusst werden von den professionellen Kompetenzen der Lehrenden und dem Klassenkontext. Diese sind wiederum einzuordnen in den Kontext der Schule, des Kollegiums, des Faches und des Kontexts des Bildungssystems
 - Nutzungsebene: zentral Qualität der Informationsverarbeitung durch die Lernenden (äußere und innere Lernaktivitäten), die wiederum beeinflusst sind von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und ihrer Lernumwelt
 - Ergebnisebene: zentral, dass nicht nur Leistung im Vordergrund steht, sondern Lernergebnisse multikriterial zu betrachten sind, also kognitive, motivational-affektive und metakognitive Aspekte des Lernens umfassen.

[Zu Teilfrage 2 vgl. Text S. 255- 257]

- Angebotsnutzungsmodelle stellen gegenüber den klassischen Prozess-Produkt-Modellen u.a. deshalb eine Weiterentwicklung dar, weil die Komplexität der Faktoren, die Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht kennzeichnen, umfassender abgebildet werden. Sie gehen weiterhin weg von der Annahme, dass es einen direkten Einfluss des Lehrens auf die Lernergebnisse gibt. Vielmehr wird deutlich, dass durch Unterricht und die dafür relevanten Faktoren (z.B. Lehrerkompetenzen) Angebote bereit stehen, die von Seiten der Lernenden individuell genutzt werden müssen. Darüber hinaus wird in besonderem Maße der Forschungsstand zu den individuellen Voraussetzungen von Lernenden und deren Einfluss auf Verarbeitungsprozesse und Lernergebnisse berücksichtigt.

2.2 Stellen Sie anhand des Beispiels des »Problem-Solving-Cycle« dar, inwiefern wichtige Komponenten für effektive Lehrerweiterbildung von Lehrenden umgesetzt werden.

Der Problem-Solving-Cycle (PSC) ist ein Konzept für Lehrerfortbildungen, bei dem eine Gruppe von Lehrkräften über einen längeren Zeitraum (z.B. ein Schuljahr) gemeinsam Unterrichtsstunden planen, diese umsetzen (bzw. die Umsetzung videografiert wird) und danach gemeinsam über die Umsetzungen reflektieren. In Bezug auf Komponenten, die sich in der Forschung als effektiv herausgestellt haben, greift der PSC folgende Aspekte auf: In der Dauer handelt es sich um eine längerfristig angelegte Fortbildung (im Gegensatz zu einmaligen Workshop-Angeboten). Darüber hinaus sind die Lehrkräfte aktiv in die Fortbildungen eingebunden (im Gegensatz zu darbietenden Fortbildungen). Als dritte Komponente für effektive Fortbildungen ist die enge Anbindung an den Fachunterricht und das tägliche Arbeiten der Lehrkräfte zu nennen (konkreter Praxisbezug). Viertens sind die einzelnen Treffen der Lehrkräfte in kohärentes Programm (dem PSC mit Planung, Umsetzung, Reflexion) eingebettet. Fünftens stehen die Lehrkräfte in einem engen sozialen Austausch und sind Teil einer »community of learners«. Sechstens bestehen vielfältige Möglichkeiten für eine konkrete und systematische Reflexion der bestehenden und veränderten Unterrichtspraxis.

Denkanstöße

3.1 Viele Lehrkräfte haben eine kognitivistische Perspektive auf den Unterricht: Sie sehen sich als Vertreter ihres Faches und wollen den Schülerinnen und Schülern vorrangig wichtiges Fachwissen vermitteln. Alles andere ist nicht ihre Aufgabe. Wie begegnen Sie solchen Lehrkräften und mit welchen Argumenten würden Sie versuchen, diese Haltung zu verändern?

- Zu diesem Fragenkomplex kann man zuerst erklären, was eine kognitivistische Perspektive kennzeichnet und wie sie sich, z.B. von der konstruktivistischen unterscheidet.
- Darauf aufbauend kann man argumentieren, dass wichtige Lernergebnisse von Unterricht nicht allein darin liegen, Fachwissen zu vermitteln (z.B. mit Verweis auf Angebots-Nutzungs-Modelle und Lehrpläne)
- In Bezug auf die »Begegnung« mit dieser Haltung ist es in der Beantwortung der Frage wichtig, zu überlegen, dass es sich hierbei eben auch um subjektive Überzeugungen und Theorien der Personen handelt, die nicht einfach durch empirisch Evidenz verändert werden. Man kann weiter erklären, was subjektive Theorien kennzeichnet und unter welchen Bedingungen sie sich evtl. verändern lassen (Bezug zu Kapitel 1)

- Darauf aufbauend kann man aber auch weiter entwickeln, was für die Weiterbildung von Lehrkräften wichtig ist, unter welchen Bedingungen Lehrerfortbildungen effektiv sein können, etc.
- Man kann weiterhin argumentieren, dass Schule und Unterricht kulturell eingebettet ist und sich Skripts und Vorstellungen über guten Unterricht etabliert haben (z.B. Verweis auf die TIMSS Videostudie). Es geht also nicht nur darum individuelle Veränderungen herbeizuführen, sondern der gesellschaftliche Rahmen mit einbezogen werden muss. (z.B. Bezug zu Kapitel 13 und 16)
- Man kann außerdem darauf verweisen, wie Schulentwicklung aussehen könnte, um dauerhaft Innovationen in Schulen zu implementieren (z.B. Bezug zu Kapitel 16)

3.2 Die Metaanalyse von John Hattie wird derzeit intensiv diskutiert. Ein zentrales Fazit der Studie ist: Auf den Lehrer kommt es an! Die Lehrenden und ihren Einfluss auf die Qualität von Unterricht und auf Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler sind aber schon seit langem zentraler Gegenstand der Unterrichtsforschung. Beschreiben Sie hierzu Entwicklungslinien/Paradigmen der Lehrerforschung und erklären Sie wichtige Unterschiede und Erkenntnisfortschritte.

Wichtige Paradigmen in der Lehrerforschung sind Persönlichkeitsansatz, Prozess-Produkt-Forschung, Expertiseparadigma und Lehrerkompetenzen. In der Metaanalyse von Hattie wird allerdings keine Differenzierung anhand dieser unterschiedlichen Paradigmen gemacht. Die Studie zeigt unter Einbeziehung der unterschiedlichen Systemebenen (Mikro-, Meso-, Makro-), dass vor allem Variablen, die mit dem Lehrer und dem Unterrichten im Klassenzimmer zu tun haben, die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern positiv vorhersagen. Andere Variablen, die im System nicht so direkt beim Lernen der Schüler ansetzen (z.B. Ernährung, Schulleitung, Elterninitiativen etc.) haben weniger direkten Einfluss auf die Entwicklung von Lernleistungen. Daraus schlussfolgern viele Forscher, dass es sich lohnt, die Professionalisierung von Lehrenden voran zu treiben, weil auf diese Weise am direktesten das Lernen der Schüler positiv gefördert werden kann.

Betrachtet man die einzelnen Paradigmen etwas genauer, fällt folgende Entwicklungslinie und Erkenntnisfortschritte ins Auge:

- **Persönlichkeitsparadigma:** In den Anfängen konzentrierte sich die Unterrichtsforschung auf eher stabile Persönlichkeitseigenschaften von Lehrenden. Lehrende sollten moralisch integer sein, sie sollten offen mit Menschen umgehen, Konflikte konstruktiv klären, stressresistent und wenig ängstlich sein. Die Forschungsergebnisse haben aber gezeigt, dass diese Aspekte nur bedingt Einfluss auf das Lernen der Schüler nehmen und dass diese Eigenschaften genauso gut für viele andere Berufe relevant sind. Allerdings weiß man aus der Forschung aus dem Persönlichkeitsparadigma auch, dass Lehrende ein gewisses Mindestmaß an wichtigen Persönlichkeitseigenschaften mitbringen sollten. Besonders hohe Ängstlichkeit, geringe Stresstoleranz und wenig Bereitschaft für soziale Interaktionen sind keine guten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Karriere im Lehrerberuf.
- **Prozess-Produkt-Forschung:** Nachfolgend auf das Persönlichkeitsparadigma hat sich die Prozess-Produkt-Forschung entwickelt. Hier fokussierte man nun zunehmend darauf, welche Handlungen die Lehrenden direkt im Klassenzimmer ausübten. Es ging also um das beobachtbare Verhalten und weniger um interne stabile Persönlichkeitseigenschaften von Lehrenden. Eine wichtige Grundannahme der Prozess-Produkt-Forschung ist, dass diese Handlungsweisen und das Wissen um gute Handlungen prinzipiell erlernbar sind (z.B. im Studium). Der gute Lehrer wird also nicht geboren, sondern man kann sich durch eine professionelle Ausbildung dafür qualifizieren. In der Prozess-Produkt-Forschung werden viele Studien unter Nutzung von

- Beobachtungsverfahren, z.B. Videostudien, durchgeführt. Wichtige Kenntnisse sind, dass es durchaus eine Reihe von wichtigen Unterrichtsmerkmalen gibt, die das Lernen von Schülern positiv beeinflussen: Dazu zählen unter anderem eine optimale Nutzung der Unterrichtszeit, ein gutes Klassenmanagement, ein abgewogener Ausgleich zwischen vorgegebener Struktur und Freiräumen für die Lernenden, kognitiv aktivierende fachbezogene Aufgabenstellungen und ein auf die Lernprozesse bezogenes Feedback durch die Lehrenden.
- **Expertiseforschung:** Im Zuge der Prozess-Produkt-Forschung wurde aber auch immer klarer, dass die einseitige Fokussierung auf das Verhalten gewisse Einschränkungen erfährt, weil man beim Unterrichten im Gegensatz zu anderen Berufen nicht einfach irgendwelche »Techniken« für gutes Unterrichten vermitteln kann. Aufgrund der Tatsache, dass Unterrichtsprozesse sehr komplex und dynamisch sind, ist es wichtig, neben den Verhaltensweisen stärker das Wissen der Lehrenden in den Blick zu nehmen. Im Vergleich zwischen Experten und Anfängern im Lehrberuf hat man dabei festgestellt, dass dieses professionelle Wissen unterschiedlich umfangreich ist, aber auch anders strukturiert ist und auf unterschiedliche Situationen des Unterrichts angewandt wird. Lehrerexperten nehmen Unterrichtssituationen im Vergleich zu Anfängern anders wahr, sie achten mehr auf die Gesamtheit der Unterrichtsprozesse und auf Situationen, die für das Lernen der Schüler besonders relevant sind. Darüber hinaus nehmen sie bestimmte Situationen zum Anlass, ihr tiefergehendes Wissen in gewisser Weise »aufzufächern«. Im Gegensatz dazu versuchen Anfänger häufig, gleichzeitig auf viele Details zu achten und sind dann von der Komplexität der Informationen überfordert. Die Expertiseforschung hat wichtige Erkenntnisse dazu bereitgestellt, welche Unterschiede in den professionellen Wissensstrukturen zwischen Experten und Anfängern im Lehrberuf existieren. Mit der Beschreibung der Expertenstrukturen haben sie auch dargelegt, wie der optimale Zielzustand in der Ausbildung von Lehrenden aussehen kann.
 - **Lehrerkompetenzen:** Aus der Expertiseforschung heraus entwickelten sich Modelle und Annahmen dazu, welche Struktur professionelles Wissen von Lehrenden aufweisen sollte. Eine zentrale Forschungsarbeit stammt hierzu von Lee Shulman, der fünf Wissensbereiche beschrieben hat: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen. Diese Annahmen zur Struktur des Wissens wurden im Kompetenzparadigma erweitert um wichtige motivationale, volitionale und metakognitive Aspekte. Darüber hinaus ist zentral, dass diese professionellen Kompetenzen (Professionelles Wissen, Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation) adaptiv in unterschiedlichen professionsbezogenen Situationen angewandt und gezeigt werden können. Auf der Basis des Kompetenzparadigmas erfolgte in jüngerer Zeit die Entwicklung von zahlreichen Tests und Instrumenten zur Messung von Lehrerkompetenzen, die in unterschiedlichen Phasen der Lehrerprofessionalisierung (Studium, Referendariat, Fortbildung) eingesetzt und so wichtige Entwicklungen im Erwerb von Kompetenzen beschreiben können. In aktuellen Angebots-Nutzungs-Modellen werden alle Paradigmen zur Lehrerforschung integriert. Dies führt dazu, dass nun stärker auch das Zusammenspiel zwischen stabileren Voraussetzungsmerkmalen von Lehrenden (z.B. Persönlichkeitsvariablen), Lehrerkompetenzen und Handlungsweisen im Unterricht untersucht wird.

Kapitel 11: Lernen in Gruppen

Wissensfragen

1.1 Nennen Sie die wichtigsten Lernergebnisse, lernförderlichen Aktivitäten und situationalen Rahmenbedingungen beim Lernen in Gruppen.

- Lernergebnisse: Wissen, Kompetenzen, Ausdauer, positive Einstellung zu Schule und Lernen, Selbstvertrauen, Altruismus, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, gegenseitige Achtung, positive Beziehungen zu Klassenkameraden, gegenseitige Unterstützung, Freundschaften zwischen Schülern unterschiedlicher ethnischer Gruppen, Akzeptanz von Behinderten
- lernförderliche Aktivitäten: Erklären, Stellen von das Denken anregenden Fragen, Elaborieren, Auflösen kognitiver Konflikte, Argumentieren, kognitives Modellieren
- Rahmenbedingungen: angemessene Gruppengröße, ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, mittlerer Grad an Leistungsheterogenität und eine Aufgabenstellung, die lernförderliche Interaktionen zu ihrer Bewältigung herausfordert

1.2 Welche theoretischen Ansätze zum Lernen in Gruppen gibt es und worauf legen sie jeweils ihren Schwerpunkt?

- Beim motivationalen Ansatz liegt der Schwerpunkt auf der Erklärung des Auftretens lernförderlicher Aktivitäten.
- Beim kognitiven, soziokognitiven und soziokulturellen Ansatz liegt der Schwerpunkt auf der Erklärung des Zusammenhangs zwischen lernförderlichen Aktivitäten und dem Lernerfolg. Während der kognitive und der soziokognitive Ansatz vor allem den Erwerb von Wissen erklären, ist der soziokulturelle Ansatz vorrangig für den Erwerb von Kompetenzen einschlägig.

Elaborationsfragen

2.1 Ist das Gruppenpuzzle eine Form kooperativen oder kollaborativen Lernens? Führen Sie Argumente für beide Möglichkeiten an.

- Beim Gruppenpuzzle arbeiten Lernende mit Beteiligung aller Gruppenmitglieder und ohne direkte Kontrolle durch eine Lehrkraft an der Aufgabe, sich arbeitsteilig Wissen über ein Themengebiet zu erarbeiten. Insbesondere in der Aneignungsphase bearbeiten die Lernenden Aufgaben weitestgehend auf dieselbe Weise, wie sie sie auch alleine bearbeiten würden, unterstützen sich aber bei der Vorbereitung der Vermittlung der Inhalte an die übrigen Mitglieder der Stammgruppen. In den Stammgruppen liegt dabei in der Regel eine kooperative Zielstruktur vor, da der Lernerfolg jedes Mitglieds davon abhängt, wie gut sich die übrigen Mitglieder in ihren Expertengruppen in ihr jeweiliges Teilthema eingearbeitet haben. Diese Aspekte sprechen für die Klassifikation als kooperatives Lernen.
- Zwar arbeiten die einzelnen Mitglieder einer Stammgruppe bei einem Gruppenpuzzle zunächst unabhängig voneinander an einzelnen Teilaufgaben, indem sie etwa zunächst für sich einen Text über ihr Teilthema lesen, und fügen die dabei erzielten Ergebnisse in der Vermittlungsphase zusammen. Dabei greifen aber ihre kognitiven Aktivitäten in dem Sinne ineinander, dass ihre Erklärungen zu ihrem jeweiligen Teilthema aufeinander aufbauen und aufeinander Bezug nehmen, sie Verständnisfragen zu den Erklärungen der jeweiligen Experten stellen und diese wiederum diese Verständnisschwierigkeiten beseitigen helfen. In diesem Sinne lösen die

Lernenden das Problem, sich Wissen über ein umfassenderes Thema anzueignen, gemeinsam. Dadurch entsteht günstigenfalls bei allen Mitgliedern einer Stammgruppe ein gemeinsames Verständnis des Gesamtthemas. Diese Aspekte sprechen für die Klassifikation als kollaboratives Lernen.

2.2 Skizzieren Sie auf der Grundlage des soziokulturellen Ansatzes in Anlehnung an das wechselseitige Lehren ein Unterrichtsskript zur Förderung von Fähigkeiten im Beweisen in der Mathematik.

- Eine wichtige Rolle kommt der kognitiven Modellierung heuristischer Strategien zum Finden eines Beweises, d.h. dem Vormachen durch das Aussprechen von Überlegungen bei der Entwicklung eines Beweises, durch die Lehrkraft oder ggf. fortgeschrittene Lernende im Klassenplenum zu.
- Daneben ist die unterstützte Bearbeitung von Beweisaufgaben durch die einzelnen Schüler zentral. In einer frühen Phase kann dies ebenfalls im Klassenplenum in einem Zwiegespräch zwischen jeweils einem einzelnen Schüler und der Lehrkraft geschehen, wobei die Lehrkraft sich auf das Geben von Hilfestellung (»Scaffolding«) beschränkt. Dazu zählen beispielsweise das Zerlegen der Aufgabe in handhabbarere Teilaufgaben, das Geben von Denkanstößen, das Abnehmen einfacher, aber dennoch störender Routinetätigkeiten wie etwa des Aufschreibens von Ideen oder die Bestärkung bei Erfolg versprechenden Lösungsansätzen.
- In einer späteren Phase können Schüler in Zweiergruppen mit fester Rollenverteilung weiter Beweisaufgaben bearbeiten, wobei jeweils abwechselnd die Rolle der unterstützenden Lehrkraft und die des Beweisentwicklers eingenommen werden.
- Entscheidend ist auch hier die fortschreitende Reduzierung der Unterstützung.
- Zuletzt sollten die Lernenden individuell ohne Unterstützung durch Lernpartner Beweisaufgaben bearbeiten.

Denkanstöße

3.1 Welche Bedingungen begünstigen laut dem motivationalen Ansatz das Auftreten lernförderlicher Aktivitäten und wie lässt sich dies vor dem Hintergrund des kognitiv-handlungstheoretischen Motivationsmodells erklären?

- Laut dem motivationalen Ansatz sollten Gruppen als Ganzes belohnt werden, bei den einzelnen Lernenden durch die Berücksichtigung des individuellen Lernerfolgs bei der Zumessung der Belohnung persönliche Verantwortlichkeit für den Lernfortschritt hergestellt werden und durch eine individuelle Bezugsnorm alle Lernenden gleiche Erfolgchancen eingeräumt bekommen („Gruppenbelohnung bei individueller Verantwortlichkeit und gleichen Chancen“).
- Durch die Ankündigung einer Gruppenbelohnung wird zunächst ein Folgenreiz gesetzt.
- Dadurch, dass die individuellen Lernergebnisse aller Gruppenmitglieder bei der Entscheidung über die Gruppenbelohnung berücksichtigt werden, wird eine niedrige Situations-Ergebnis-Erwartung erzeugt (»Wenn ich mich nicht anstrenge, bekommen wir wahrscheinlich keine Belohnung.«).

- Außerdem werden durch die Berücksichtigung der individuellen Lernergebnisse und durch die individuelle Bezugsnorm bei der Entscheidung über die Gruppenbelohnung hohe Handlungs-Ergebnis- und Ergebnis-Folgen-Erwartungen („Je mehr ich mich anstrengte, desto besser wird mein Testergebnis und desto wahrscheinlicher bekommen wir eine Belohnung.« und »Je mehr ich meine Lernpartner ermuntere, sich anzustrengen, und ihnen beim Lernen helfe, desto besser wird deren Testergebnis und desto wahrscheinlicher bekommen wir eine Belohnung.«) erzeugt.

3.2 Welche Probleme können beim Lernen mit (computerbasierten) Kooperationskripts auftreten und wie könnte man sie umgehen?

- Kooperationskripts könnten das natürlich auftretende Kooperationsgeschehen stören und die Motivation von Lernenden beeinträchtigen (»Overscripting«). Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie der Motivation lässt sich als Argument für eine solche Gefahr anführen, dass Kooperationskripts die Autonomie von Lernenden beschränken und damit ihr Autonomieerleben beeinträchtigen können. Dagegen lässt sich anführen, dass Kooperationskripts dabei helfen, kooperative Aufgaben zu bewältigen und damit das Kompetenzerleben steigern können.
- Die Verfügbarkeit von Hinweisen, wie man sich bei einer bestimmten kooperativen Lernaufgabe verhalten soll, könnte dazu führen, dass Lernende sich darauf verlassen, dass diese Hinweise dauerhaft zur Verfügung stehen, und dass sie diese Aktivitäten daher nicht verinnerlichen.
- Lernende können die computerbasierte Unterstützung unterlaufen oder schlicht ignorieren.
- Die »Script Theory of Guidance« legt nahe, dass computerbasierte Kooperationskripts gerade dasjenige Ausmaß an Unterstützung bieten sollten, das nötig ist, damit Lernende ihre bereits vorhandenen kooperativen Fähigkeiten zur Bewältigung der aktuellen Aufgabe einsetzen können. Daraus ergibt sich, dass computerbasierte Unterstützung Hand in Hand mit einer Zunahme kooperativer Fähigkeiten schrittweise reduziert werden sollte (»Fading«), um einerseits die Gefahr eines Overscripting zu vermeiden und andererseits Lernende der Notwendigkeit auszusetzen, mit abnehmender Unterstützung selbstständig in der kooperativen Lernsituation zu handeln.
- Die Gefahr des Unterlaufens oder Ignorierens von Hinweisen erfordert ein kontinuierliches Monitoring durch eine Lehrkraft. Für die Zukunft wird erwartet, dass Technologien der automatischen Sprachverarbeitung ein derartiges Monitoring in Verbindung mit adaptiver computerbasierter Unterstützung ermöglichen.

Kapitel 12: Lernen mit Medien

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter »Medien«? Wie grenzt sich dieser Begriff vom Begriff »Multimedia« ab?

- **Medien:** jegliche Träger von Informationen (Dozent, Power-Point-Präsentation, Lehrfilm,...)
- **Multimedia:** jegliche Form von Repräsentationskombination (Text plus Bild, Tabelle plus Graph ...)

1.2 Welche Formen von Bildern werden in der Forschung zum Lernen mit Bildern unterschieden (z.B. in Niegemann et al., 2008)?

- Realistische Bilder: Bilder, die dem Inhalt, den sie erklären oder darstellen, strukturell ähneln (z.B. Fotografie eines Autos oder Zeichnung eines Menschen)
- Analogiebilder: weisen nicht notwendigerweise eine strukturelle Ähnlichkeit zum abzubildenden Inhalt auf, stehen aber mit diesem in einer Analogiebeziehung (z.B. Darstellung des Arbeitsgedächtnisses als Flasche, die nur in begrenztem Maß befüllt werden kann)
- Logische Bilder: haben keinerlei strukturelle Ähnlichkeit mit dem abzubildenden Inhalt, sondern stellen diesen schematisch dar (z.B. Diagramme, Concept Maps...) → Verwendung von bekannten Symbolen und Elementen zur Verständlichkeit

1.3 Nennen Sie die Stufen der Textverarbeitung, die nach Ballstaedt (1997) nötig sind, um beim Textlesen eine kohärente mentale Repräsentation aufzubauen!

- Basale Verarbeitung
- Semantisch-syntaktische Verarbeitung
- Elaborative Verarbeitung
- Reduktive Verarbeitung
- Rekonstruktive Verarbeitung

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie die drei Formen der kognitiven Belastung nach Chandler und Sweller (1991) mit jeweils einem konkreten Beispiel. Wie wirken die drei Belastungsformen auf das Arbeitsgedächtnis ein?

- **Inhaltsbedingte kognitive Belastung (Intrinsic Cognitive Load; ICL):**
 - Bedingt durch Komplexität und Schwierigkeit des Lerninhaltes
 - Abhängig von Vorwissen und Elementinteraktivität
 - Bsp. Auswendiglernen von Vokabeln: Ggf. niedriges Vorwissen, aber auch niedrige Elementinteraktivität → niedriger ICL
 - Bsp. erste Fahrstunde für Fahranfänger: Niedriges Vorwissen und hohe Elementinteraktivität → hoher ICL

- **Sachfremde kognitive Belastung (Extraneous Cognitive Load; ECL):**
 - o Bedingt durch (ungünstig gestaltetes) Lernmaterial bzw. Lernumgebung
 - o Hoch, wenn Kapazität des Arbeitsgedächtnisses aufgewendet werden muss, um lernrelevante Informationen aus einer Menge irrelevanter (und unnötiger) Informationen herauszufiltern
 - o Bsp. PowerPoint-Präsentation: Animierte Hintergründe, blinkende und einfliegende Schrift, viele dekorative Bilder → Aufmerksamkeit wird vom eigentlich zu lernenden Inhalt abgelenkt und im schlimmsten Fall sogar falsch fokussiert → hoher ECL
- **Lernrelevante kognitive Belastung (Germane Cognitive Load; GCL):**
 - o Bedingt durch die eigentliche verstehende und sinnstiftende kognitive Verarbeitung von Informationen
 - o Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die für Prozesse der Selektion, Elaboration, Organisation etc. aufgewendet werden kann
 - o Bsp. sinnvoller Einsatz von Lernstrategien → Optimierung des GCL
- Die drei Belastungsformen belasten das Arbeitsgedächtnis additiv. Dieses hat nur eine begrenzte Kapazität – übersteigt die Summe der kognitiven Belastung diese Kapazität, ist sinnvolles Lernen nicht mehr möglich. Ziel sollte daher sein, vor allem den ECL durch die günstige Gestaltung von Instruktionmaterialien so weit zu reduzieren, dass bei konstantem ICL genügend Kapazität für lernrelevante Prozesse im Sinne des GCL verbleibt.

2.2 Beschreiben Sie Textverstehenshilfen, die z.B. nach Schnotz (2006) die Verarbeitung und das Verständnis geschriebener Texte fördern können! Welche dieser Aspekte lassen sich auch auf gesprochenen Text als Lehrmedium übertragen, und welchen Vorteil bietet gesprochener gegenüber geschriebenem Text?

- | | |
|------------------------------|---|
| Innere und äußere Ordnung: | <ul style="list-style-type: none"> - Texte sollten sprachlich möglichst einfach und anschaulich formuliert sein - sollten sinnvolle Gliederung und innere Ordnung (»roten Faden«) aufweisen |
| Textaufbau | <ul style="list-style-type: none"> - Inhaltliche Kontinuität - möglichst wenig Themenwechsel oder -sprünge - kein ständiger Wechsel zwischen Abstraktionsebenen (z.B. vom Allgemeinen zum Spezifischen und zurück) |
| Steuerung der Aufmerksamkeit | <ul style="list-style-type: none"> - z.B. durch Advance Organizer (insbesondere bei geringem Vorwissen) - Zielangaben, Überschriften, Signalisierung wichtiger Elemente (Fettdruck, farblich etc.) |
- Im Prinzip lassen sich viele dieser Aspekte auch auf gesprochenen Text übertragen, auch dieser sollte natürlich sinnvoll gegliedert, inhaltlich kohärent/kontinuierlich und anschaulich sein. Auch bei gesprochenem Text kann man die Aufmerksamkeit steuern, in diesem Fall allerdings durch andere Maßnahmen als bei geschriebenem Text (z.B. durch besonderes Betonen).
 - Gesprochener Text sowie Musik und Geräusche bieten zudem gegenüber geschriebenem Text vielfältigere Möglichkeiten der Emotions- bzw. Stimmungsinduktion.

Denkanstöße

3.1 Laut Kohärenzprinzip der Kognitiven Theorie Multimedialen Lernens von Mayer (2009) sollten jegliche Wörter, Bilder, Klänge etc. aus einer Multimediapäsentation entfernt werden, wenn diese nicht instruktional sind und somit nicht unmittelbar zur Vermittlung des Lerninhaltes beitragen (so genannte »seductive details«). Diskutieren Sie den Gültigkeitsbereich dieses Prinzips! Aus welchem Blickwinkel könnte man dem Kohärenzprinzip widersprechen?

- Zunächst wäre zu klären, was genau »seductive details« sind. Ab wann sind z.B. Worte, Bilder oder andere Visualisierungen so störend und ablenkend, dass sie in gravierendem Maß kognitive Verarbeitungskapazität beanspruchen? Ab wann ist ein Bild rein instruktional, ab wann rein dekorativ?
- Der Gültigkeitsbereich des Prinzips (sowie der anderen Multimediaprinzipien) muss zudem im Hinblick auf die Bedingungen diskutiert werden, unter denen die Studien von Mayer durchgeführt wurden. In der Regel handelt es sich hier um sehr kurze, systemgesteuerte und zudem komplexe instruktionale Einheiten, innerhalb derer mit der begrenzten kognitiven Kapazität des Arbeitsgedächtnisses in der Tat »optimal gehaushaltet« werden muss. Wenn nun aber, was in der Regel viel eher einer realen Lernsituation entspricht, selbstgesteuert und mit ausreichend Zeit gelernt werden kann, würden dann dekorative Elemente immer noch so störend wirken? Immerhin würde man dann ja seine kognitive Kapazität flexibler einteilen können.
- Ein weiterer Aspekt, der in Betracht gezogen werden sollte, ist die Frage des Zeitpunkts, zu dem »seductive details« im Lernmaterial auftauchen. Führen diese Details zur gleichen kognitiven Belastung, wenn sie zu Beginn einer Instruktionseinheit auftauchen im Vergleich dazu, dass sie das Lernmaterial kontinuierlich begleiten?
- In diesem Zusammenhang sollte auch darauf hingewiesen werden, dass dekorative Elemente zwar nicht unmittelbar auf das Verständnis einwirken, dieses aber möglicherweise mittelbar über den Umweg der Motivation beeinflussen. So könnte zu Beginn einer Unterrichtsstunde über die Entstehung von Blitzen eine Reihe Bilder präsentiert werden (z.B. von einem Blitz, der in ein Flugzeug einschlägt, ohne dass dieses Schaden nimmt), die zwar das physikalische Verständnis der Entstehung von Blitzen nicht direkt beeinflussen, die aber überhaupt erst einmal Interesse am Thema wecken, was dann wiederum zu höherer Motivation und damit auch zu mehr investierter Lernzeit führen könnte.

3.2 Im Bereich der Visualisierungsforschung hat in jüngster Zeit insbesondere das selbstgenerierte Visualisieren besondere Aufmerksamkeit erfahren. Diskutieren Sie Bedingungen, unter denen es lernförderlicher sein könnte, Visualisierungen selbst zu erstellen anstatt mit vorgegebenen Visualisierungen zu lernen. Wo könnten Grenzen des Lernens mit selbstgenerierten Visualisierungen liegen?

- Selbstgeneriertes Visualisieren ist insbesondere deshalb lernförderlich, weil eine starke selbstregulatorische Komponente enthalten ist – wenn ich ein Bild zum Lerninhalt erstellen soll und mir dieses Zeichnen leicht (oder schwer) fällt, ist dies ein Signal bzw. eine Rückmeldung darüber, wie gut ich einen Inhalt schon verstanden habe. Dieser (metakognitive) Aspekt kann bei der Konstruktion eines integrierten mentalen Modells unter Umständen hilfreicher sein als das Lernen mit einem vorgegebenen Bild, das man möglicherweise einfach annimmt, ohne es weiter zu reflektieren.

- Problem ist, dass nicht das Zeichnen allein lernförderlich zu sein scheint, sondern dass der Qualität der selbstgenerierten Visualisierungen eine entscheidende Rolle zukommt, d.h. inwiefern die selbstgenerierte Visualisierung den zu lernenden Inhaltsbereich richtig wiedergibt. Wenn ich also zum Thema »Entstehung von Blitzen« lediglich das Flugzeug male, in das ein Blitz einschlägt, dann hilft mir dies nicht im Sinne von Elaboration und Schemakonstruktion, da dies den zu lernenden Inhaltsbereich nicht wiedergibt.
- Ein weiteres Problem kann sein, dass natürlich nur solche Inhalte visualisierbar sind, die konkret genug sind, um in einem Bild veranschaulicht werden zu können. Das Generieren von Bildern hat also immer dort seine Grenzen, wo abstrakte Inhalte vermittelt werden, für die es schwierig ist, konkrete Zeichnungen zu erstellen.

Kapitel 13: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen

Wissensfragen

1.1 Welchen ungefähren Anteil haben Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in allen modernen Industriestaaten?

[S. 328] Rund 5%

1.2 Seit ungefähr wie vielen Jahren gilt in Deutschland und seinen Vorläuferstaaten die allgemeine Schulpflicht?

Seit nahezu 300 Jahren, ausgehend vom Edikt des preußischen Königs aus dem Jahre 1717.

1.3 Was ist kennzeichnend für das »meritokratische Prinzip«?

[s. *Definition auf S. 331*] Das Prinzip besagt, dass Belohnungen/Privilegien von gezeigter Leistung abhängig sind. In der Schule bedeutet dieses Prinzip, dass gute Noten, Schulabschlüsse etc. aufgrund gezeigter Leistung und Anstrengung beruhen.

1.4 Nennen Sie mindestens drei der fünf Qualitätsindikatoren moderner Bildungssysteme.

[s. *Übersicht S. 332*]: Einheitliches Bildungsangebot, Solide Finanzierung, Professionalisierung der Lehrkräfte, Bildungsgerechtigkeit, Wissenschaftspropädeutik.

1.5 Wie heißen die Dokumente, in denen für jedes Schulfach die Lerninhalte festgelegt sind?

[S. 333] Lehrpläne legen für jedes Schulfach, in der Regel unterteilt nach Jahrgangsstufen und Schulform, die Lerninhalte verbindlich fest.

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie die Gründe, warum es weit mehr als ein Jahrhundert dauerte, bis die Schulpflicht in Preußen und anderen deutschen Ländern im 19. Jahrhundert tatsächlich weitgehend umgesetzt war.

- Bildung stand nicht im Zentrum politischen Handelns
- Für die Umsetzung gab es lange Zeit keinen staatlichen Etat
- Nicht der Staat sondern die Kirchen waren die anbietenden Institutionen bis 1794, der Einführung des Allgemeinen Landrechts
- Allgemeine Unterentwicklung des Landes dessen Volkswirtschaft zu 70% auf Landwirtschaft basierte. Kinder waren in der landwirtschaftlichen Subsistenzwirtschaft als Arbeitskräfte lange unentbehrlich.
- (Hoch-)Deutsch war in vielen deutschen Regionen nicht Alltagssprache.
- Unterbezahlung von Lehrkräften machten den Beruf unattraktiv.

2.2 Was ist charakteristisch für das deutsche Bildungswesen im Vergleich zu anderen Ländern?

- Föderale Struktur: Die Bundesländer legen die Lehrpläne und Stundentafeln fest und regeln die Schulabschlüsse. Die Kultusministerkonferenz dient der Abstimmung zwischen den Bundesländern, ihre Beschlüsse sind für die Bundesländer nicht bindend.
- Gegliederte Struktur mit früher Selektion (in den meisten Ländern nach Klasse 4) auf unterschiedliche Schulformen.
- Das Abitur berechtigt zur Aufnahme eines Studiums an Universitäten und Hochschulen.
- Die Berufsausbildung ist hoch differenziert. Wer nicht plant, eine Hochschule zu besuchen, kann früh aus dem allgemeinbildenden Sektor ausscheiden (nach Klasse 9 oder 10) und eine Ausbildung im Dualen System (Lehrausbildung mit Berufsschulanteil) oder an einer Fachschule beginnen.
- Privatschulen spielen in Deutschland eine sehr untergeordnete Rolle.

2.3 In der Humankapitaltheorie wird Bildung als Investition aufgefasst. Was ist damit gemeint?

- Wer höhere Bildungszertifikate erwirbt, kann in der Regel davon ausgehen, dass dies später zu einem höheren Berufseinkommen führt. Der Nutzen der Bildung ergibt sich aus dem zusätzlichen Einkommen abzüglich der Kosten für die längere Ausbildungszeit (Bildungsrendite).
- Es wird unterstellt, dass die Akteure (Schüler/Studenten) primär unter dem Gesichtspunkt der späteren Einkommensmaximierung handeln.
- Die Perspektive erlaubt es auch, ungenutzte Bildungsressourcen zu identifizieren, wie z.B. der geringe Frauenanteil in vielen Berufen, insbesondere in Führungspositionen, die sich nur zum Teil auf geringere Ausbildungsniveaus zurückführen lassen.
- Bildung als Investition steht der Idee von Bildung als Selbstverwirklichung entgegen. Wer mehrere, nicht aufeinander aufbauende Ausbildungen absolviert, »fehinvestiert«, obwohl die Erfahrung persönlich bereichernd sein kann.

2.4 Worauf bezieht sich die Hypothese der Konvergenz von Bildungssystemen?

- Die Angleichung curricularer Inhalte in Lehrplänen und Lehrerausbildung über alle Länder der Welt hinweg im Zuge globaler Industrialisierung
- Angleichung der Schulstrukturen als ein Netzwerk von Institutionen, die mehr oder weniger aufeinander abgestimmt sind.
- Mit der Angleichung der Schulstrukturen und Inhalte setzt sich auch das meritokratische Prinzip in den Schulsystemen durch, d.h. Privilegierung durch sozialen Stand oder Zugehörigkeit zu einer Religion verliert in den Bildungssystemen an Bedeutung
- Die Angleichung führt auch zu einer zunehmenden Ähnlichkeit der Probleme der Bildungssysteme, wie z.B. die Fragen nach sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen
- Mit der Konvergenz kommt es zur Öffnung der Bildungsinstitutionen für Bewerber aus anderen Ländern (z.B. innerhalb der EU im Bologna Prozess für die Hochschulen, Anerkennung des Internationalen Baccalaureate als Alternative zum Abitur)

Denkanstöße

3.1 Für das Jahr 2004 wurde »Humankapital« zum Unwort des Jahres gewählt. Nach Ansicht der Jury degradiere der Begriff nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern reduziere den Menschen auf eine ökonomische Größe. Formulieren Sie Argumente aus psychologischer und soziologischer Sicht, die für und gegen diese Unwort-Wahl sprechen.

Pro »Unwort«:

- Die Investitions- und Renditebetrachtung instrumentalisiert Bildung im Hinblick auf die spätere Erwerbstätigkeit.
- Die Humankapitalbetrachtung lässt entwicklungspsychologische Prozesse außer Acht: Jugendliche nehmen ein Studium oder eine Berufsausbildung vielfach nicht aufgrund von Renditeerwartungen auf, sondern aufgrund intrinsischen Interesses an der Tätigkeit selbst.
- Eine Re-Orientierung, z.B. Aufnahme einer Lehre nach Abschluss eines Studiums, macht das Studium für die Person nicht deshalb wertlos, weil es das spätere Einkommen nicht steigert.

Contra »Unwort«:

- Die Humankapitaltheorie ist eine Theorie und bildet als solchen nur einen Teilausschnitt der Realität ab. Die Theorie besagt nicht, dass Bildung »nur« als Investition aufgefasst werden sollte.
- Es ist durchaus sinnvoll und legitim, sich über den ökonomischen Nutzen von Bildung Gedanken zu machen, zumal ein Großteil der Kosten aus öffentlichen Haushalten – und damit aus dem allgemeinen Steueraufkommen – bestritten werden müssen.
- Nur wenn man Bildung ökonomisch interpretiert, ist es legitim, soziale Ungerechtigkeit im und durch das Bildungswesen anzuprangern: Bildungszertifikate eröffnen Lebenschancen und schützen z.B. vor Arbeitslosigkeit in Zeiten wirtschaftlicher Rezession.
- Es ist unbestreitbar, dass Bildung in modernen Gesellschaften dafür Sorge trägt, dass das hohe Entwicklungsniveau einer Nation über Generationen erhalten bleibt.

Kapitel 14: Lernumwelten in der Familie

Wissensfragen

1.1 In welchen Etappen verläuft die Entwicklung der sozial-emotionalen Bindung?

[Antwort vgl. »Unter der Lupe« auf S. 367]

1.2 Welche Erziehungsstile lassen sich typologisch unterscheiden?

[Antwort vgl. Abschn. 14.3.3., S. 373]

Elaborationsfragen

2.1. Woran lässt sich ein Wandel in den Familienorientierungen von Männern und Frauen festmachen?

[vgl. Ausführungen in Abschn. 14.2.3]

Das konventionelle »Ernährermodell« ist nur noch in etwa einem Viertel der Haushalte anzutreffen, vor allem Väter wünschen sich mehr Zeit für ihre Kinder und sind stärker als früher in die Betreuung und Erziehung der Kinder involviert. Aber nicht zuletzt aufgrund äußerer Rahmenbedingungen (wenig Teilzeitjobs in Führungsetagen, inflexible Kinderbetreuung etc.) kommt es nach der Geburt eines Kindes doch häufig zu einem Rückfall in die traditionelle Aufgabenteilung.

2.2 Inwiefern hängt die Lesekompetenz von GrundschülerInnen von den vorschulischen Bemühungen der Eltern ab und kann der Besuch einer Kindertagesstätte fehlende Aktivitäten im Elternhaus kompensieren?

[vgl. Ausführungen in Abschn. 14.3.2. und insbes. Abb. 14.4.]

Nachweislich profitieren Kinder langfristig in ihrer Lesekompetenz, wenn sie ihre Eltern als »Lese«-Vorbilder erleben, häufig in altersangemessene und positiv besetzte Leseaktivitäten involviert werden (regelmäßiges Vorlesen etwa zum Zubettgehen, gemeinsames Lesen von Großdruck-Geschichten, Anschlusskommunikation über Texte usw.) und frühzeitig verschiedene Genres (Märchen, Fabeln, Erzählungen, Gedichte etc.) mit ihren je eigenen Strukturmerkmalen kennenlernen können. Dieser in vielen Studien nachgewiesene Sachverhalt lässt sich in Abb. 14.4 anhand der (als erstes aufgetragenen) Kompetenzwerte von Kindern mit häufigen/mittleren/seltenen leseförderlichen Aktivitäten ablesen. Ungleich spannender ist, dass Viertklässler generell die höchsten Kompetenzwerte erzielen, wenn sie mindestens drei Jahre eine Kita besucht haben. Dies deutet darauf hin, dass leseförderliche Aktivitäten mittlerweile zum Standardprogramm in Kindergärten zählen und selbst für Kinder aus engagierten, bildungsnahen Familien gewinnbringend sein können. Die Abbildung macht aber zugleich darauf aufmerksam, dass die Dauer des Kita-Besuchs vor allem in der (zuletzt aufgeführten) Gruppe der Kinder prognostisch bedeutsam ist, die im familialen Kontext nur sehr eingeschränkt in der Herausbildung sog. schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten gefördert werden. Mehr noch: Die hier in Abhängigkeit vom zeitlichen Umfang des Kita-Besuchs abgetragenen Unterschiede in der Lesekompetenz der ViertklässlerInnen deuten nicht auf einen linearen Zusammenhang (nach dem Motto: je länger desto besser) hin sondern sprechen dafür, dass ein gewisser kompensatorischer Effekt allenfalls bei einer mehr als zweijährigen Fremdbetreuung zu erwarten ist.

Denkanstöße

3.1 Mit der flächendeckenden Einrichtung von Ganztagschulen verbindet sich u.a. die Erwartung, dass sozialisationsbedingte primäre Disparitäten frühzeitig kompensiert werden können. Was bedeutet dies programmatisch für den Stellenwert der Eltern-Lehrer-Kooperation in Ganztagschulen?

[vgl. hierzu die Ausführungen in Abschn. 14.4.2 und 14.4.3]

- Zunächst ist festzuhalten, dass lt. Grundgesetz der Erziehungsauftrag der Schule und der des Elternhauses prinzipiell gleichrangig und daher »einvernehmlich« zu realisieren ist. Dies gilt auch und ganz besonders an Ganztagschulen, da hier von Art und Umfang der Einbeziehung der Eltern die Legitimität der strukturellen Verlagerung eines Teils der »Familienzeit« zugunsten einer Ausdehnung der »Schulzeit« abhängt.
- Auch wenn im Grundgesetz die Bring- und Holschuld beider Sozialisationsinstanzen nicht näher geregelt ist, sehen doch alle nationalen und internationalen Standards der Eltern-Lehrer-Kooperation vor, dass Eltern proaktiv über die Betreuung und (schulische) Entwicklung ihrer Kinder informiert und in Fragen der Gestaltung von Unterricht bzw. der Schulentwicklung so weit wie möglich einbezogen werden sollten. Speziell an Ganztagschulen gilt es daher, die (durchaus heterogenen) Vorstellungen von Eltern über die Ausgestaltung des Nachmittagsangebots zu eruieren, im gemeinsamen Dialog zu bündeln und in angemessener Weise zu berücksichtigen.
- Studien aus anderen Ländern (in denen eine ganztägige Betreuung in der Schule eher die Regel als die Ausnahme darstellt) zeigen eindrücklich, dass eine Verringerung (schichtspezifischer) primärer Disparitäten umso eher gelingt, je mehr Eltern »ins Boot geholt« werden. Hierauf können sich all jene Lehrkräfte berufen, die hierzulande eine wahrgenommene »Abschiebung« erzieherischer Verantwortung an die Schule kritisieren. Im Gegenzug sind aber die Schulen gefordert, auf die Etablierung tragfähiger Erziehungs- und Bildungspartnerschaften hinzuwirken und Hemmschwellen für sog. »hard to reach parents« abzubauen.
- Unter dem Gesichtspunkt der Angleichung von kindlichen Lernpotentialen und Lernständen sind Konzepte, die auf die Erschließung bzw. den Ausbau verfügbarer Ressourcen in der Familie gerichtet sind, von besonderer Bedeutung. Hierunter fallen Familienbildungsprogramme und Elterntrainings, aber auch schulische Initiativen zur Intensivierung der Elternarbeit. Letztere können auf eine von vielen Eltern ausdrücklich gewünschte Bereitstellung zweckdienlicher Ratschläge zum häuslichen Lernen abzielen, oder auf eine didaktisch kluge Verklammerung von schulisch vermitteltem Wissen mit den im häuslichen Kontext erfahrbaren Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten.
- Allen adressatengerechten Anstrengungen zum Trotz mag es im Einzelfall nicht gelingen, Eltern für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft »auf Augenhöhe« zu gewinnen. Hier ist die Schule in ihrer kompensatorischen Funktion gefordert, zugleich aber auch in ihrer Verantwortung für die angemessene Berücksichtigung all jener Kinder, deren Eltern sich nicht beteiligen können oder wollen.

3.2 Mittlerweile existiert (auch in Deutschland) eine breite Palette an (kommerziellen und staatlich vorgehaltenen) Bildungs- und Beratungsangeboten für Eltern in unterschiedlichen Phasen des Familienzyklusses. Warum wird diese dennoch als unzulänglich erachtet?

[Vgl. Abschn. 14.5]

Ein zentrales Problem ist darin zu sehen, dass es weder einheitliche Qualitätsstandards noch eine übergeordnete Qualitätssicherung gibt und viele existierende Angebote in keiner (oder jedenfalls nicht in einer forschungsmethodischen Standards genügenden) Weise evaluiert wurden. Doch selbst wenn belastbare Befunde zur Wirksamkeit vorlägen bliebe das Problem, dass die Angebote von unterschiedlichsten Institutionen »nebeneinander« vorgehalten werden und nicht im Sinne aufeinander aufbauender Präventionsketten verkoppelt sind. Hinzu kommt, dass die Nachhaltigkeit vieler Angebote aufgrund einer projektförmigen Finanzierung nicht gesichert ist und die Frage, wie die mit dem Prinzip der Freiwilligkeit einhergehenden Selbstselektionseffekte minimiert werden können, nach wie vor ein zentrales Desiderat darstellt.

Kapitel 15: Lernumwelten in vorschulischen Kindertageseinrichtungen

Keine Fragen vorhanden.

Kapitel 16: Lernumwelten in Schulen

Wissensfragen

1.1 Welche gesellschaftlichen Funktionen erfüllen Schulen? Antworten Sie aus der Perspektive des Strukturfunktionalismus.

Nach Fend (2011), einem führenden Vertreter der Schulforschung, der eine strukturfunktionalistische Perspektive vertritt, haben Schulen folgende gesellschaftliche Funktionen: (a) Enkulturationsfunktion (Einführung in die kulturellen Sinnsysteme einer Gesellschaft); (b) Qualifikationsfunktion (Vermittlung der Qualifikationen, die für das Weiterbestehen der Gesellschaft erforderlich sind); (c) Allokationsfunktion (leistungsgerechte Verteilung von Personen auf verschiedene gesellschaftliche Funktionen); (d) Legitimationsfunktion (Förderung bedeutsamer Werthaltungen und Einstellungen).

1.2 Was versteht man unter dem »Creaming-Effekt«?

Darunter wird verstanden, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sowie Schülerinnen und Schüler mit günstigen sozio-ökonomischen Voraussetzungen sich in einem Schulsystem, das eine Gesamtschule neben Gymnasien anbietet, häufig für die Gymnasien entscheiden. Damit sind diese Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen unterrepräsentiert; die Gymnasien »sahnen« die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler quasi »ab«.

Elaborationsfragen

2.1 Manche Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker behaupten, dass es zu größerer Chancengerechtigkeit kommt, wenn beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule die Entscheidung der Eltern mehr Gewicht bekommt. Stellen Sie auf der Basis empirischer Daten dar, inwieweit diese Sichtweise bestätigt oder widerlegt werden kann.

Kinder, die gegen die schulische Empfehlung auf der Basis der Elternentscheidung auf Gymnasien gehen, kommen häufig aus Familien mit hohem sozio-ökonomischem Hintergrund. In diesen Familien besteht eine höhere Bildungsaspiration, die mit der Entscheidung realisiert wird. Bildungsaspirationen und freie Elternentscheidungen können folglich zu einer Erhöhung der sozialen Selektion und demnach zu einer Reduktion der Chancengerechtigkeit führen. In diesem Fall wirkt die freie Entscheidung der Eltern entgegen der bildungspolitischen Ambitionen.

2.2 Welche Kategorien berücksichtigen Schuleffektivitätsmodelle im Allgemeinen als Einflussfaktoren auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern?

Schuleffektivitätsmodelle untersuchen Einflussfaktoren auf die Frage, welche Ergebnisse, also Outputs, Schulen erzielen. Die Einflussfaktoren beziehen sich auf die Eingangsbedingungen, unter denen Schulen arbeiten und Ressourcen, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, also die Inputs. Schulen können sich stark darin unterscheiden, wie sie mit diesen Inputs umgehen und sie in Lern- und Bildungsprozesse umsetzen. Daher werden verschiedene Variablen auf der Ebene der Prozesse untersucht, z.B. Qualitätsmerkmale auf der Ebene der gesamten Schule oder Merkmale, die auf der Ebene der einzelnen Klassenzimmer liegen.

Denkanstöße

3.1 Stellen Sie die wichtigsten Argumente dar, die für oder gegen ein mehrgliedriges Schulsystem sprechen. Beziehen Sie Position, welche Art des Schulsystems Sie unter der Perspektive der Chancengerechtigkeit für besonders geeignet halten.

- Für die Mehrgliedrigkeit: Angemessene Schulformen für verschiedene Begabungen der Schülerinnen und Schüler; die größere Homogenität innerhalb einer Schulform wird mit besseren Förderungsmöglichkeiten assoziiert. Zudem haben mehrgliedrige Schulsysteme einen großen Rückhalt in der Bevölkerung.
- Gegenargumente: Die leistungsbezogene Differenzierung verdeckt die stark herkunftsbedingten Selektionsentscheidungen, die in mehrgliedrigen Schulsystemen getroffen werden. Die derzeitige Entwicklung geht zu zweigliedrigen Schulsystemen, die möglicherweise geeignet sind, die Nachteile der Mehrgliedrigkeit zu minimieren und auf Akzeptanz stoßen.

3.2 Sie arbeiten als Pädagogischer Psychologe als Schulberater, d.h. sie begleiten Schulen und unterstützen sie bei ihren Versuchen, ihre Qualität zu verbessern. Sie werden von einer Gesamtschule angefragt, die seit mehreren Jahren deutlich schlechtere Leistungen in Vergleichsarbeiten zeigt als es auf der Basis des durchschnittlichen und unauffälligen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler zu erwarten wäre. Sie werden Ihre Arbeit damit beginnen, möglichst viele relevante Informationen über die Schule zu sammeln. In einer ersten Präsentation sollen Sie der Schule darstellen, welche Informationen sie beachten werden und wie Sie an diese Informationen herankommen. Stellen Sie eine kurze Präsentation zusammen (ca. 15 Minuten), wie Sie die Schule über Ihre Tätigkeit als Schulberater informieren.

Relevante Einflussgrößen auf den Schulerfolg sollten berücksichtigt werden, z.B. die Schulleitung (und die Wahrnehmung der Schulleitung durch das Kollegium), relevante Faktoren auf der Klassenebene (z.B. Klassenmanagement, Lernklima). Hier kann man sich an den im Aufsatz dargestellten Schulentwicklungsmodellen orientieren. Von großer Bedeutung wäre es auch, die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Fortbildungsbedarfe zu erfassen. Zusätzlich sollte beachtet werden, wie die Akzeptanz für eine derartige Beratungsmaßnahme bei allen Beteiligten hergestellt werden kann. Hier kommt der Schulleitung ein besonderer Stellenwert zu. Insbesondere ist eine Haltung zu unterstützen, die die Schulleitung (und auch die Lehrerinnen und Lehrer) auf den Unterricht und seine Qualität bzw. die Qualitätsverbesserung lenkt.

Kapitel 17: Lernumwelten in der Hochschule

Wissensfragen

1.1 Warum gelten Übergänge als bedeutsam? Nennen Sie mind. 2 Übergänge in der Lernumwelt Hochschule.

- Es gibt empirische Befunde, dass insbesondere bei Bildungsübergängen eine soziale Selektion stattfindet. So lösen Jugendliche aus bildungsfernen Schichten nach wie vor ihre Hochschulzugangsberechtigung weniger oft ein als Jugendliche mit einem hohen Bildungshintergrund.
- Übergang in die Hochschule: Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums ist eine Hochschulzugangsberechtigung, gleichzeitig ist eine Tendenz der Öffnung des Hochschulsystems für beruflich Qualifizierte festzustellen. Ein relativ neuer Übergang ist zwischen einem Bachelor- und einem Masterstudiengang entstanden.
- Während des Studiums können verschiedene Übergänge auftreten, beispielsweise der Wechsel der Hochschule, des Studienfaches, der angestrebten Abschlussart oder gar der Abbruch des Studiums.
- Ein weiterer Übergang ist von Absolvent(inn)en in den Arbeitsmarkt nach dem Studium.

1.2 Unterscheiden Sie lehrendenfokussierte und studierendenfokussierte Orientierung.

- Lehrendenfokussierte Orientierung: Grundlage für diese Orientierung ist eine kognitivistische Auffassung von Lehren und Lernen. Dabei wird das Lernen der Studierenden vorrangig als rezeptiver Prozess verstanden. Die Rolle der Lehrenden liegt in der systematischen und strukturierten Vermittlung von Wissen auf der Grundlage des aktuellen Kenntnisstandes in der jeweiligen Fachdisziplin.
- Studierendenfokussierte Orientierung: Diese Orientierung lehnt sich an eine konstruktivistische Auffassung von Lehren und Lernen an. Das Lernen der Studierenden wird hier als aktiver und konstruktiver Prozess verstanden. Die Rolle des Lehrenden liegt in der Vorstrukturierung der Lernumgebung und der Begleitung der Lernprozesse. Ziel ist die Initiierung von inhaltspezifischen, kognitiven Prozessen.

Elaborationsfragen

2.1 Skizzieren und erläutern Sie das mehrdimensionale Angebots-Nutzen Modell und geben jeweils Inhalte an, die sich auf den verschiedenen Dimensionen befinden.

- Es können sowohl Angebot und Nutzen, als auch Ergebnis, Struktur und Prozesse in der Lernumwelt Hochschule unterschieden werden.
- Strukturvariablen auf Seiten des Angebots sind Kompetenzen der Lehrenden, Merkmale der Hochschule, des Studiengangs sowie der Lehrveranstaltung.
- Prozessvariablen auf Seiten des Angebots sind Prozesse der Lehrgestaltung und die verwendete Didaktik.
- Strukturvariablen auf der Seite der Nutzung sind die soziale Herkunft sowie individuelle Voraussetzungen der Studierenden.
- Prozessvariablen auf der Seite der Nutzung sind individuelle Nutzungsaktivitäten, wie Nutzung der Lernzeit und innere und äußere Lernaktivitäten der Studierenden.

- Auf der Ergebnisebene liegen erworbene fachliche und überfachliche Kompetenzen der Studierenden.

2.2 Wie könnte eine kompetenzorientierte Lehre gestaltet sein?

- Ziel einer kompetenzorientierten Lehre ist die Förderung von fachlicher, methodischer, sozialer und persönlichkeitsbezogener Kompetenz. Dies gelingt insbesondere, wenn möglichst hohe Ansprüche in die kognitive Verarbeitung und das Verständnis von Lerninhalten gelegt wird, sowie wenn die Anwendbarkeit und Handlungsfähigkeit in vielfältigen Situationen erkennbar ist und erprobt werden kann.
- Dies kann besonders gut mit einem problembasierten Ansatz gelingen. Dort erhalten die Studierenden komplexe Aufgaben, die unterschiedlich gelöst werden können. Dies kann in Form von Übungsaufgaben geschehen. Die Übungsaufgaben sollten möglichst problemorientiert gestaltet werden, um eine Fokussierung auf einfache Anwendungen von Routinen oder Wissenswiedergabe zu vermeiden. Durch problemorientierte Aufgabenstellungen werden höhere kognitive Prozesse des Verstehens, Analysierens, Anwendens, Evaluierens und Erzeugens angesprochen. Die Rolle der Tutoren liegt darin, die Lernprozesse der Studierenden zu begleiten, diese zu überwachen und ggf. Hilfestellungen für die selbstständige Generierung von Lösungen durch die Studierenden zu leisten.
- Auch mit kooperativem Lernen kann kompetenzorientierte Lehre sehr gut umgesetzt werden. Gerade zur Förderung sozialer Kompetenzen liegt die Umsetzung und Nutzung dieser didaktischen Gestaltungsform auf der Hand. Allerdings gelten für eine gelingende Umsetzung kooperativen Lernens hohe Ansprüche (z.B. in Bezug auf die Aufgabenstellungen und Zusammensetzung der Gruppen). Durch die Kommunikation zwischen Lernenden werden die Inhalte intensiv elaboriert und organisiert. Dies führt in der Regel zu einer tiefenorientierten Verarbeitung und einem besseren Verständnis der Lerninhalte.

2.3 Welche Systemebenen und Beschreibungsdimensionen spielen bei der Betrachtung von Bedingungen und Effekten von Lehr-Lern-Prozessen eine Rolle und warum?

- In Anlehnung an das ökologische Modell von Bronfenbrenner können die Systemebenen Individual-, Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene unterschieden werden. Auch wenn vor allem die Individual- und Mikroebene, auf der die individuellen Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden sowie der Lehr-Lern Prozess in einer Lehrveranstaltung angesiedelt sind, von besonderer Bedeutung sind, können diese nicht losgelöst von den anderen Systemebenen betrachtet werden. So hat beispielsweise der Studiengang, der der Mesoebene zuzuordnen ist, einen bedeutsamen Einfluss auf die einzelnen Lehrveranstaltungen eines Studienganges. Ebenso können gesellschaftliche oder kulturelle Unterschiede von Bedeutung sein, die auf der Makroebene angesiedelt sind.
- Darüber hinaus können auf allen Ebenen die Beschreibungsdimensionen Struktur, Prozess und Ergebnis unterschieden werden. Die Strukturdimension beinhaltet wichtige Voraussetzungen der Lernenden und Lehrenden, aber auch grundlegende Organisationsformen an Hochschulen. Die Prozessdimension umfasst in erster Linie die Lehr-Lern-Prozesse an Hochschulen. Demgegenüber beschreibt die Ergebnisdimension verschiedene Facetten, die von der Bewertung individueller Studienleistungen (Individualebene) bis zur Evaluation des Hochschulsystems (Makroebene) reichen.

Denkanstöße

3.1 Erläutern Sie, in welchem möglichen Zusammenhang verschiedene Indikatoren auf der Ebene von Lernergebnissen stehen könnten und wo es möglicherweise Widersprüche zwischen den verschiedenen Erfolgskriterien gibt.

Mögliche Antwort: In jüngster Zeit wurde die hohe Prozentzahl von Studienaufnahmen kontrovers diskutiert. Während die Vertreter der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber einen Bedarf an qualifizierten Personen mit Berufsausbildung sehen, spricht die hohe Beschäftigungsquote von Personen mit Hochschulabschluss für den gesellschaftlichen Nutzen eines Hochschulstudiums. Daher ist der Indikator »abgeschlossenes Hochschulstudium« bzw. eine möglichst hohe Anzahl von Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium nicht diskussionsfrei.

Während die Hochschulen eine möglichst hohe Anzahl an Absolventen als Ziel verfolgen, muss dies nicht zwangsläufig mit einem hohem Kompetenzerwerb auf Seiten der Studierenden einhergehen. Denkbar ist beispielsweise, dass das Niveau eines Studiengangs sinkt, damit möglichst viele Studierende ihr Studium erfolgreich absolvieren.

Ein möglichst hoher Erwerb von Kompetenzen während eines Studiums kann gesellschaftlich gesehen bedeutsam sein. Allerdings sind Studierende mit einem hohen Kompetenzzuwachs nicht notwendigerweise mit ihrem Studium zufrieden. Möglicherweise fühlen sich Studierende durch zu hohe Anforderungen überfordert, oder durch eine komplizierte Studiengestaltung wird zwar viel im Bereich der Selbststrukturierung gelernt, was aber nicht zu einer hohen Zufriedenheit mit einem Studium führt.

Es sind viele weitere Interaktionen denkbar.

3.2 Diskutieren Sie die Bedeutung der in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegenen Studierendenquote für die didaktische Gestaltung von Hochschullehre.

Mögliche Antwort: Generell lässt sich gute Didaktik auch bei einer großen Anzahl von Studierenden und in Lehrveranstaltungen mit vielen Teilnehmer(innen) vereinbaren. Eine große Anzahl von Studierenden stellt mit Sicherheit höhere Anforderungen an die didaktische Gestaltung.

Im Bereich der *Prozessqualität* können insbesondere klar gegliederte Lehrveranstaltungen, die störungsfrei gestaltet sind, bei Veranstaltungen mit vielen Studierenden umgesetzt werden (*Strukturierung*). Herausfordernde Aufgaben, die eine kognitive Verarbeitung aktivieren (*Herausforderung*), lassen sich durch Impulse, die an dem Interesse der Studierenden anknüpfen, auch in Vorlesungen verwenden. Die *Unterstützung*, die beispielsweise durch Rückmeldung gegeben wird, dürfte den Lehrenden bei einer großen Gruppe von vielen Studierenden deutlich schwerer fallen als in einer kleinen Gruppe.

Ferner gibt die Idee des *Constructive Alignment* Hinweise unabhängig von der Anzahl der Studierenden, wie das Lernen der Studierenden didaktisch unterstützt werden kann. Lehrende können frühzeitig ihren Studierenden mitteilen, dass sie in einer Prüfung komplexe Aufgaben stellen werden. Daraufhin werden sich die Studierenden tiefgehend mit dem Lerninhalt auseinandersetzen.

Kapitel 18: Lernumwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter Erwachsenenbildung und welche Teilbereiche lassen sich jeweils nach den Formen und Inhalten unterscheiden?

[s. Definition auf S. 456] Erwachsenenbildung ist der ältere Begriff und lässt sich auch heute als Fortsetzung oder Wiederaufnahme von organisiertem Lernen nach einer schulischen und beruflichen Erstausbildung bestimmen. Erwachsenenbildung findet meist während oder nach einer Berufstätigkeit statt. Die Zielgruppen sind äußerst heterogen, sie schließen alle sozialen Milieus und die gesamte Lebensspanne im Erwachsenenalter mit ein.

Der Bereich der Erwachsenenbildung lässt sich nach den Formen und Inhalten in Weiterbildung sowie in nicht-institutionalisierte Erwachsenenbildung unterscheiden. Die Weiterbildung lässt sich einerseits in berufliche Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung sowie andererseits in allgemeine Erwachsenenbildung, Grundbildung und politische Bildung unterscheiden.

1.2 Wie lässt sich die Struktur der Institutionen und Träger klassifizieren?

[s. S. 464]

- **Erste Weiterbildungsstruktur:** Damit sind etablierte Institutionen der Weiterbildung gemeint, z.B. verbandsnahe, öffentliche, gewerkschaftliche oder kirchliche Weiterbildungsträger oder Angebote der Landes- und Bundeszentralen. Die Subventionen erfolgen durch Land und Kommune, es besteht jedoch ein immer stärkerer Trend zur privaten Finanzierung (z.B. durch Teilnahmegebühren).
- **Zweite Weiterbildungsstruktur:** Sie bezieht sich auf betrieblich orientierte und unternehmensnahe Weiterbildungsträger und -institutionen (z.B. Arbeitgeberverbände und Handwerksorganisationen) sowie die Weiterbildungsangebote der Betriebe. Die Intentionen der Betriebe im Weiterbildungsbereich sind durch die fortwährenden arbeitsorganisatorischen und technischen Entwicklungen bedingt und fokussieren insbesondere Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen.
- **Dritte Weiterbildungsstruktur:** Sie ist durch zivilgesellschaftliche Initiativen wie z.B. Vereine und Selbsthilfegruppen gekennzeichnet, die nicht zwingend institutionalisiert sein müssen, die jedoch mit Weiterbildungsinstitutionen zusammenarbeiten.
- **Vierte Weiterbildungsstruktur:** Sie ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universitäten und Hochschulen verankert und fokussiert vorwiegend die berufliche Weiterbildung (insbesondere der Führungskräfte). Die Formen der beruflichen Fortbildung sind durch Gesetz festgelegt.
- **Fünfte Weiterbildungsstruktur:** In diese Kategorie fallen private Bildungsunternehmen und kommerzielle Anbieter. Sie ist charakteristisch für kleinere Einheiten, die selten öffentlich subventioniert werden. Der Anteil solcher Weiterbildungseinrichtungen nimmt stetig zu, während die inhaltlichen Angebote sowie die Anzahl der Unterrichtsstunden nur langsam expandieren.

Elaborationsfragen

2.1 Welche drei Formen des Lernens je nach Ausmaß der organisationalen Einbettung von Lernaktivitäten werden unterschieden? Bitte nennen Sie jeweils ein konkretes Beispiel.

[S. 465]

- **Formales Lernen:** Darunter werden obligatorisch jene Lernformen gefasst, die institutionell (an einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung) eingebunden und planmäßig strukturiert sind und in denen auch anerkannte Zertifikate erteilt werden (z.B. Schule, wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen). Aus der Sicht des Lernenden ist formales Lernen zielgerichtet. Weitere Beispiele: Sprachkurse, Trainings
- **Non-formales Lernen:** Dieses findet in allen anderen, nicht zur formalen Bildung gehörenden, strukturierten Bildungsangeboten statt (z.B. Kindertagesstätten, aber auch in vielen Weiterbildungseinrichtungen). Auch non-formales Lernen ist zielgerichtet und kann im Hinblick auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel systematisch aufgebaut sein. Das non-formale Lernen führt nicht immer zur Zertifizierung. Weitere Beispiele: innerbetriebliche Weiterbildung mit dem Ziel, die Qualifizierung von Mitarbeitern zu verbessern, strukturiertes Online-Lernen (z.B. Nutzung offener Bildungsressourcen)
- **Informelles Lernen:** Solche Lernformen sind nicht in organisationale Strukturen eingebunden, die Lerninhalte können jedoch trotzdem didaktisch aufbereitet sein. Es findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Zum Beispiel zählen E-Learning-Programme, die nicht institutionell eingebunden sind, oder auch medienvermitteltes informelles Lernen, das direkt an die Eigeninitiative der Lernenden gekoppelt ist, zu den informellen Lernkontexten. Informelles Lernen kann zielgerichtet stattfinden. Weitere Beispiele: Lernen im Rahmen von Hobbies, Interessen, Lernen in familiären Gesprächen, Lernen einer Generation von einer anderen, Sprachkenntnisse aus einem Auslandsaufenthalt, Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten erworben wurden.

2.2 Wie unterscheiden sich die Lernenden im Bereich der Erwachsenenbildung von den Lernenden in anderen typischen Lernumgebungen (z.B. Schule) und welche Einflussfaktoren sind bei der Teilnahmebereitschaft von zentraler Bedeutung?

[S. 468 und S. 469]

- **Kognitive Lernvoraussetzungen:** Lernprozesse im Erwachsenenalter unterscheiden sich u.a. aufgrund neuronaler Veränderungen von Lernprozessen im Kindes- oder Jugendalter und sind stärker durch individuelle (Lern-)Erfahrungen geprägt als in jüngeren Jahren. Neuronale Netze werden mit fortschreitendem Alter stabiler und fester, was z.B. den Erwerb von domänenspezifischer Expertise ermöglicht. In Bezug auf Lerninhalte und Lernstoff sind ältere Bildungsteilnehmer in der Regel anspruchsvoller und kritischer als beispielsweise Schüler in der schulischen Ausbildung, die eher bereit sind, sich ein breiteres Spektrum an Lerninhalten anzueignen, ohne deren Verwertbarkeit zu hinterfragen. Daher sollten im Erwachsenenalter diese Besonderheiten in den geplanten Lernsettings berücksichtigt werden.
- **Intelligenzentwicklung:** Während in älteren Theorien sowie in naiven Alltagstheorien von einem kontinuierlichen Absinken des allgemeinen Intelligenzniveaus ausgegangen wird, besteht in der neueren Intelligenzforschung ein Konsens darüber, dass man bei dem Entwicklungsverlauf die Unterschiede zwischen fluider und kristalliner Intelligenz beachten muss. Während die fluide Intelligenz ab dem frühen Erwachsenenalter tatsächlich Einbußen verzeichnet, die mit

zunehmendem Alter gravierender werden, erweist sich die kristalline Intelligenz als relativ stabil und kann sogar bis ins hohe Alter weiter anwachsen.

- **Gedächtnisfunktionen:** Im höheren Erwachsenenalter zeigen sich vermehrt Probleme des Memorierens und der Speicherung neuer Informationen im Kurzzeitgedächtnis, die auf veränderte Aufmerksamkeitsleistungen zurückzuführen sind.
- **Teilnahmebereitschaft:** Die Teilnahmebereitschaft ist im Erwachsenenalter stark abhängig von dem Erwerbs- und Bildungsstatus sowie dem Alter der Teilnehmer. Geschlechtsspezifische Faktoren im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung haben sich in den letzten 30 Jahren eher verringert. Folgende Faktoren spielen bei der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme eine zentrale Rolle: soziodemographische und subjektive Faktoren (z.B. Bildungsniveau, aktuelle thematische Interessen, Nutzenerwägungen), finanzielle und inhaltliche Merkmale der Lernangebote (direkte oder indirekte Kosten der Teilnahme), organisationale und strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. Attraktivität des Veranstaltungsortes).

Denkanstöße

3.1 Welche Bedeutung hat die pädagogische Psychologie für die Erwachsenenbildung?

[S. 459]

Die Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie sind u.a. deshalb relevant für die Erwachsenenbildung, weil sich die Pädagogische Psychologie schon seit längerer Zeit mit Problemen im Umfeld von Erziehung und Bildung empirisch beschäftigt. Die Interessen beider Disziplinen verfolgen ähnliche Fragestellungen, wie etwa die Beschreibung und Erklärung des Lernerfolgs in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (diese Aussage kann durch selbst gewählte Beispiele näher erläutert werden).

Im Zuge der sog. »reflexiven Wende« in den 1970er-Jahren löste die (Pädagogische) Psychologie die Soziologie als primäre Bezugswissenschaft ab. Dadurch rückte die Lernsituation der Erwachsenen mit all ihren Spezifika in den verschiedenen Lernkontexten der Erwachsenenbildung viel stärker in den Vordergrund. Es hat sich gezeigt, dass die Entwicklungsbedingungen in den Lebenswelten und die individuellen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Erwachsenen einen großen Einfluss auf den Lernprozess haben (z.B. Biografie, Vorwissen, Kompetenzen, Motivation, Wünsche und Interessen, evtl. potenzielle Lernschwierigkeiten). Auch die Autonomie der Erwachsenen im Lernprozess wird stärker berücksichtigt und die traditionellen Hierarchien zwischen dem Dozenten und den Teilnehmern werden flacher. Die Bildungsinhalte orientieren sich an den Interessen der Erwachsenen und tragen somit zur Identitätsbildung sowie Bewältigung der aktuellen Entwicklungsaufgaben bei.

Darüber hinaus sind die Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie im Bereich der Veränderungen allgemeiner kognitiver und sozialer Fähigkeiten sowie den psychologischen Dispositionen des Lehrens und Lernens im mittleren und höheren Erwachsenenalter von Bedeutung. Auch Ergebnisse psychologischer Forschung zur intrinsischen (Bildungs-)Motivation müssen bei der Gestaltung von Lernsettings in der Erwachsenenpädagogik berücksichtigt werden.

Allerdings kann die Pädagogische Psychologie nur einen Ausschnitt der für Bildungsforschung wichtigen Themenbereiche abdecken. Viele Fragestellungen werden in Nachbardiisziplinen behandelt (z.B. Entwicklungspsychologie, Fachdidaktiken, Arbeits- und Organisationspsychologie, Soziologie)

3.2 Welche Leitprinzipien didaktischen Handelns und welche methodischen sowie didaktischen Ansätze haben sich in der Erwachsenenpädagogik als besonders effektiv erwiesen? Überlegen Sie sich eine konkrete Situation, in der diese Ansätze und Methoden eingesetzt werden können.

[S. 473]

Insgesamt lässt sich eine steigende Nachfrage nach organisierter Erwachsenenbildung beobachten, die sich an wissenschaftlich begründeten und in der Praxis bewährten didaktischen Prinzipien orientiert.

Es lassen sich sechs zentrale didaktische Prinzipien in der Erwachsenenbildung definieren, die sich sowohl unmittelbar auf die Lehraktivität beziehen als auch übergreifende Facetten der Lehrerrolle beinhalten (hier können die Lehrenden jeweils konkrete Beispiele einbringen):

- **Lernen verstehen:** Der lernende Teilnehmer muss der zentrale didaktische Bezugspunkt des Lehrenden sein. Der Lehrende hat die Aufgabe, spezifische Lernziele zu formulieren und die Lehr-Lern-Prozesse darauf auszurichten (z.B. kann man zu Beginn einer Fortbildung zum Thema Gender und Diversität eine Bestandsaufnahme machen mit dem Ziel, herauszufinden, an welchen Stellen für die Teilnehmer diese Themen besonders spürbar sind und was sie von der Fortbildung erwarten)
- **Lehren arrangieren:** Der Dozent macht dem Lernenden mehrere Lernangebote und verwendet dabei verschiedene didaktische Methoden
- **Kommunikation gestalten:** transparente und zielgerichtete Kommunikation sowohl zwischen dem Dozenten und den Lernenden als auch auf der Dozentenebene (fachlicher Austausch, gegenseitige Unterstützung)
- **Rahmenbedingungen** wie etwa Curriculum, Zeitvorgaben sowie mögliche Prüfungen müssen von dem Lehrenden mitgestaltet werden
- **Eigenes Handeln sowie den Verlauf der Lehreinheiten** reflektieren, um die Qualität der Bildungsmaßnahme zu gewährleisten
- **Theorie und Praxis** müssen eng miteinander verzahnt werden, was eine elementare Voraussetzung von professionellem Handeln darstellt

Für die Erwachsenenbildung sind insbesondere folgende Ansätze relevant, da sie eine effiziente Gestaltung von Bildungsmaßnahmen ermöglichen:

- **Instructional-design-Ansätze:** In diesem Setting wird dem Lernenden ein sachlich strukturiertes Fachwissen angeboten. Der Lehrende wählt aus verschiedenen Instruktionmethoden die am besten geeignete Methode aus. Hierbei sind vor allem die intendierten Lernziele und die individuellen Charakteristika der Lernenden zu berücksichtigen (hier können Beispiele genannt werden, wie Lerntempo, Lerninteressen, Vorwissen, Vorerfahrungen usw.).
- **Konzept des situierten Lernens:** Nach diesem Konzept wird der Wissenserwerb als ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess gesehen, der nur dann erfolgreich ist, wenn die Lernenden aktiv an dem Prozess beteiligt sind. Das Lernen findet im sozialen Prozess statt, d.h. in der Interaktion mit anderen Lernenden.
- **Problemorientierte Lehr-Lern-Ansätze:** In diesem Ansatz suchen die Lernenden eigenaktiv und konstruktiv Lösungen für ein Problem. Der Dozent hat lediglich eine anregende Position und steuert die Lernprozesse eher indirekt.

Kapitel 19: Diagnostik und Evaluation

Wissensfragen

1.1 Was versteht man unter pädagogisch-psychologischer Diagnostik?

[s. Definition auf S. 484]

- »Pädagogisch-psychologische Diagnostik nutzt Konzepte und Methoden der psychologischen Diagnostik, um in systematischer und möglichst akkurater Weise Informationen über Personen zu sammeln, aufzubereiten und zu bewerten. Diese Informationen dienen als Grundlage für Entscheidungen in Bezug auf Einzelpersonen in pädagogischen Handlungsfeldern, in denen es um das Lernen, Lehren und Erziehen geht.«

1.2 Was versteht man unter Evaluation im pädagogischen Kontext?

[s. Definition auf S. 502]

- »Evaluationen im pädagogischen Kontext zielen darauf ab, pädagogische Maßnahmen oder Prozesse, Einrichtungen oder Systeme im Bildungswesen zu bewerten. Diese Bewertung dient dazu, evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen, um die Qualität im Bildungswesen zu sichern und zu verbessern. Als Entscheidungsgrundlage werden empirische Daten herangezogen, die mit sozialwissenschaftlichen Methoden gewonnen und ausgewertet werden.«

Elaborationsfragen

2.1 Erläutern Sie die Entscheidungsfehler im Rahmen pädagogisch-psychologischer Diagnostik am Beispiel der Übertrittsempfehlung von Lehrkräften für das Gymnasium.

- [s. S. 495-496] In der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für die Übertrittsempfehlung treffen Lehrkräfte anhand von Leistungsdaten (und evtl. von Beobachtungen zur Lernbereitschaft) eines Kindes die Entscheidung, ob es für das Gymnasium geeignet ist oder nicht. Grundlage der Entscheidung ist also eine individuelle Prognose.
- Das Erfolgskriterium für die Richtigkeit dieser Entscheidung ist, ob dieses Kind die Anforderungen am Gymnasium erfolgreich bewältigen kann oder nicht, ob also die Prognose richtig oder falsch war.
- Somit ergeben sich prinzipiell vier mögliche Ausgänge der Prognose, nämlich zwei richtige Entscheidungen und zwei Entscheidungsfehler.
- Der erste Entscheidungsfehler resultiert, wenn eine Lehrkraft keine Gymnasialempfehlung ausspricht, das Kind aber die Anforderungen am Gymnasium bewältigt hätte. Dieser Entscheidungsfehler wird »falsch negativ« genannt.
- Der zweite Entscheidungsfehler resultiert, wenn eine Lehrkraft die Gymnasialempfehlung ausspricht, das Kind aber die Anforderungen am Gymnasium nicht bewältigen kann. Dieser Entscheidungsfehler wird »falsch positiv« genannt.
- Wenn die Übertrittsempfehlung der Lehrkraft prinzipiell den Erfolg am Gymnasium gut prognostizieren kann, dann verschieben sich die Anteile von »falsch negativen« und »falsch positiven« Entscheidungen in Abhängigkeit von der Strenge der Zulassungsbedingungen zum Gymnasium. Stehen wenige Gymnasialplätze zur Verfügung oder muss eine sehr gute Durchschnittsnote vorliegen, dann kommt es zu mehr »falsch negativen« und weniger »falsch positiven« Übertrittsempfehlungen.

2.2 Erläutern Sie den Begriff externe Validität an einem Beispiel

- [s. Definition auf S. 509] »Eine Evaluationsstudie wird dann als extern valide bezeichnet, wenn die auf ihren Ergebnissen basierenden Schlussfolgerungen nicht auf die spezifischen Bedingungen der Untersuchung begrenzt sind, sondern sich auf andere Personengruppen, andere vergleichbare pädagogische Maßnahmen oder Einrichtungen, andere Zielkriterien und zukünftige Zeitpunkte generalisieren lassen.«
- Beispiel: Die Lehrerin Frau Müller stellt in einem »privaten« Experiment fest, dass mehr Schülerinnen und Schüler ihrer Englischklasse neu zu lernende Wörter korrekt aussprechen, wenn die Klasse mit Internet-basierten Audiohilfen am Computer (= Intervention) üben darf.
- Die Schlussfolgerung, dass Internet-basierte Audiohilfen im Fremdsprachenunterricht die korrekte Aussprache befördern, wäre z.B. dann extern valide(r), wenn sich die positiven Effekte auch bei anderen Lehrkräften, in mehreren Klassenstufen, an anderen Schulen, für mehrere Fremdsprachen und unabhängig davon, welche spezielle Audiohilfe verwendet wird, zeigten.

Denkanstöße

3.1 Wie könnte man die Objektivität und Validität der Leistungsdiagnostik von Lehrkräften im schulischen Alltag sichern und verbessern? Erläutern Sie Ihre Ideen am Beispiel schriftlicher Prüfungen.

- Eine wichtige diagnostische Aufgabe von Lehrkräften im schulischen Alltag ist die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern z.B. mittels schriftlicher Prüfungen [s. Abschn. 19.1.5].
- Qualitätssicherungsmaßnahmen sollten von der Definition der Begriffe Validität und Objektivität ausgehen.
- Validität bedeutet hierbei zum einen, dass die Aufgaben der schriftlichen Prüfung das Wissen und die Kompetenzen erfassen, die sie erfassen sollen.
- Zur Sicherung und Verbesserung der Validität in diesem Sinne ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Prüfungsaufgaben geeignet sind, das Wissen und die Kompetenzen inhaltlich zutreffend und in der gewünschten Breite und Tiefe zu erfassen.
- Hierzu bietet es sich an, die Prüfungsaufgaben im Vorfeld mit Kolleginnen und Kollegen der Parallelklassen zu besprechen, um deren Expertenrat zu dieser Frage einzuholen.
- Wichtig ist auch, dass sich Anforderungsniveaus und Erwartungshorizonte für die Prüfungsaufgaben am erteilten Unterricht ausrichten. Dieser wiederum muss sich an die Lehrplanvorgaben halten, die sich in den Kernfächern an den bundesweit einheitlichen Bildungsstandards orientieren. Ein Abgleich der Ergebnisse aus schriftlichen Prüfungen einerseits und standardisierten Leistungsfeststellungen (z.B. den jährlich in der 3. und 8. Klasse bundesweit durchgeführten Vergleichsarbeiten VERA) andererseits kann hierbei ein gutes Hilfsmittel sein.
- Weiterhin können Prüfungsaufgaben aus den Vorjahren erneut eingesetzt werden. Eine systematische Analyse falscher und auch richtiger Antworten erlaubt hier Rückschlüsse über Klarheit der Aufgabenstellung bzw. darüber, ob die Lösungswege und Antwortprozesse tatsächlich Rückschlüsse auf die zu prüfende Kompetenz zulassen. Aufgaben, bei denen die Antwortprozesse darauf rückschließen lassen, dass z.B. die Aufgabenstellung unklar oder zu komplex war, sollten ausgeschlossen werden.

- Ein zweiter Aspekt von Validität betrifft die Interpretation der Prüfungsergebnisse. Um empirisch zu prüfen, ob die Interpretation der Prüfungsergebnisse valide ist, könnte zusätzlich eine inhaltlich äquivalente Prüfungsarbeit aus einer Parallelklasse geschrieben werden, um einen Vergleich der erzielten Noten zu ermöglichen.
- Es können auch weitere Beispiele genannt werden, die auf eine Prüfung und Optimierung der konvergenten und diskriminanten Validität bzw. die interne Struktur der Prüfungsaufgaben abzielen.
- Objektivität bedeutet hierbei, dass die Prüfungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler allein von den gezeigten Prüfungsleistungen abhängen und nicht davon, welche Lehrkraft die Prüfung durchführt, auswertet oder interpretiert.
- Um die Objektivität zu verbessern, sollte klar geregelt werden, wie z.B. mit Rückfragen der Schülerinnen und Schüler umgegangen wird, der Prüfungszeitraum sollte einheitlich definiert werden (z.B. 3. oder 4. Schulstunde), für offene Aufgabenformate sollten klare Auswertungsrichtlinien vorliegen, die anhand von Antwortbeispielen illustriert werden, und schließlich sollte ein Notenschlüssel vorliegen, der die erreichten Punktzahlen bei den Prüfungsaufgaben den Notenstufen 1 bis 6 zuordnet.

3.2 Angenommen eine Lehrkraft möchte eine neue Unterrichtsform auf ihre Wirksamkeit evaluieren. Diskutieren Sie Vor- und Nachteile einer experimentellen vs. quasi-experimentellen Studienanlage

- Die Ausführungen zu Vor- und Nachteilen von experimentellen und quasi-experimentellen Studienanlagen sollten ausgehend von den Definitionen interner und externer Validität darauf eingehen, inwiefern mittels der Studienanlage Gefährdungen der internen Validität effektiv begegnet wird und inwiefern extern valide Schlüsse möglich sind [s. S. 508-510].
- [s. *Definition auf S. 507*]. Interne Validität von Evaluationsstudien: Eine Evaluationsstudie wird dann als intern valide bezeichnet, wenn ihre Ergebnisse die eindeutige Schlussfolgerung zulassen, dass X eine kausale Wirkung auf Y hat.
- [s. *Definition auf S. 509*]: »Eine Evaluationsstudie wird dann als extern valide bezeichnet, wenn die auf ihren Ergebnissen basierenden Schlussfolgerungen nicht auf die spezifischen Bedingungen der Untersuchung begrenzt sind, sondern sich auf andere Personengruppen, andere vergleichbare pädagogische Maßnahmen oder Einrichtungen, andere Zielkriterien und zukünftige Zeitpunkte generalisieren lassen«
- Zur Optimierung der internen Validität bietet es sich an, ein experimentelles Design zu implementieren, da somit einige typische Gefährdungen der internen Validität weitestgehend ausgeschlossen werden können. Insbesondere wird so Selektionseffekten effektiv begegnet, indem man Schülerinnen und Schülern per Los den beiden experimentellen Bedingungen zuweist: neue Unterrichtsform vs. herkömmliche Unterrichtsform. Eine Realisierungsmöglichkeit für diese randomisierte Zuweisung besteht darin, Schülerinnen und Schüler aus zwei Parallelklassen derselben Jahrgangsstufe zufällig zu den experimentellen Bedingungen zuzuordnen. Eine Lehrkraft unterrichtet dann mit der herkömmlichen Methode, die andere Lehrkraft nach der neuen Methode. Somit unterscheiden sich die beiden experimentellen Gruppen (bis auf zufällige Schwankungen) nur in den implementierten Unterrichtsmethoden.

- Jedoch ist durch die starke Kontrolle der Bedingungen in experimentellen Studien häufig die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt. Zum Beispiel entspricht die Neuzusammenstellung der Klassen durch die randomisierte Zuweisung nicht »natürlich« gewachsenen Klassenverbänden. Es ist somit offen, ob sich die Effekte auch in realen Klassenkontexten zeigen lassen. In quasi-experimentellen Studien könnte man dies besser untersuchen, indem in »natürlichen« Klassenverbänden die neue bzw. herkömmliche Unterrichtsmethode implementiert wird. Wichtig bei einer solchen quasi-experimentellen Studienanlage ist es, diejenigen Merkmale der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, die sowohl mit der Zugehörigkeit zu einem der Klassenverbände als auch mit dem untersuchten Zielmerkmal (z.B. der Leistung) zusammenhängen, um bei der Schätzung des kausalen Effekts den Zuweisungsmechanismus statistisch berücksichtigen zu können.

Kapitel 20: Beratung, Intervention, Supervision

Wissensfragen

1.1 Definieren Sie den Begriff der Beratung.

Beratung ist eine zumeist kurzfristige soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden, bei der dem Ratsuchenden Unterstützung zur Bewältigung seines Problems angeboten wird. Sowohl bei lebenspraktischen Fragen als auch in psychosozialen Krisen erarbeiten Ratsuchende und Beratende gemeinsam kognitive, emotionale und praktische Problemlösungen.

1.2 Was verstehen wir unter »pädagogischen Interventionen«?

Maßnahmen, die durch ein relativ stark von außen gesteuertes, zielgerichtetes und theoriegeleitetes Eingreifen in Entwicklungs- und Bildungsprozesse auf Individual- oder Systemebene gekennzeichnet sind und die eine Optimierung dieser Prozesse anstreben, werden als »pädagogische Interventionen« bezeichnet.

1.3 Nennen Sie eine Definition von Supervision.

Supervision wird definiert als eine personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es, Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns.

1.4 Welche Phasen der Supervision gibt es nach Petermann (1995)?

- Orientierungsphase
- Informationsphase
- Gewichtungphase
- Rückmeldephase
- Umsetzungsphase
- Kontrollphase

Elaborationsfragen

2.1 Beschreiben Sie den klassischen Phasenverlauf eines Beratungsprozesses und erläutern Sie die jeweiligen Inhalte der aufeinanderfolgenden Phasen.

Der Beratungsprozess kann als eine Sequenz aufeinanderfolgender Phasen oder Ablaufschritte dargestellt werden, die jedoch nicht als starre und lineare Abfolge, sondern vielmehr als Phasen eng miteinander vernetzter Rückkopplungsschleifen zu verstehen sind. Die erste Phase des Beratungsprozesses (Orientierungsphase) dient der Gesprächseröffnung, der Herstellung des Kontakts zwischen Berater und Ratsuchendem, einer ersten Umschreibung des vorliegenden Problems bzw. der vorliegenden Probleme (Ist-Zustand) sowie der Festlegung von Beratungszielen (Soll-Zustand). In der zweiten Phase des Beratungsprozesses (Klärungs- und Veränderungsphase) werden die vorliegenden Probleme im Rahmen einer diagnostischen Analyse genauer spezifiziert. Berater und Ratsuchender entwickeln und bewerten verschiedene Lösungsalternativen, von denen eine oder mehrere ausgewählt werden. Auf Grundlage einer gemeinsamen Planung zusammen mit dem Berater ist es schließlich

Aufgabe des Ratsuchenden, die gewählte/n Lösungsstrategie/n (ggf. mit begleitender Unterstützung durch den Berater) umzusetzen. Die dritte und letzte Phase des Beratungsprozesses (Bewertungs- und Abschlussphase) dient der Evaluation der Wirkung der gewählten Lösungsstrategie/ n und möglicher Veränderungen. Ggf. werden Modifikationen der Beratungsziele und Lösungsstrategien vorgenommen, die in einer erneuten Umsetzungsphase realisiert werden.

2.2 Worin unterscheidet sich Intervention zentral von Beratung und Supervision? Wo liegen Gemeinsamkeiten?

Zentraler Unterschied: starke Außensteuerung der Intervention

- Experten planen die Intervention und setzen diese auch um.
- Bei Beratung und Supervision liegt die Verantwortung bei den Ratsuchenden selbst.

Gemeinsamkeiten (beispielhaft):

- Ziel: Pädagogischem Personal Hilfe und Unterstützung in schwierigen Situationen bieten
- Anbieter sind meist selbst pädagogische Fachkräfte.
- Unterteilung in mehrere Phasen, die neben der Durchführung auch die Vor- und Nachbereitung der Maßnahme(n) beinhalten.

2.3 Nennen Sie die verschiedenen Formen der Supervision und nennen Sie Beispiele aus pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern.

- **Einzelsupervision:** In der Einzelsupervision wird ein Supervisand, z.B. ein Erzieher, der besondere Schwierigkeiten mit einem Kind hat, von einem Supervisor unterstützt.
- **Gruppensupervision:** Die Gruppensupervision findet mit Personen aus dem gleichen Berufsfeld, aber nicht zwingend aus der gleichen Einrichtung statt. Zum Beispiel werden Gruppenleiter verschiedener Krippen eines Bezirks supervidiert.
- **Kollegiale Supervision:** Gruppensupervision ohne formelle Anleitung durch einen außenstehenden Supervisor (auch Intersession genannt). Zum Beispiel beraten sich Lehrkräfte einer Schule gegenseitig bezüglich des Umgangs mit schwierigen Schülern.
- **Teamsupervision:** Es wird eine Gruppe von Kollegen supervidiert, die in derselben Institution arbeiten und ähnliche Aufgaben zu bewältigen haben. Als Beispiel werden die Erzieher in einer Kindertagesstätte bezüglich ihrer Abläufe und dem Umgang untereinander supervidiert.
- **Coaching (Leitungssupervision):** Supervision von Personen in Leitungsfunktionen. Zum Beispiel hat ein Heimleiter Schwierigkeiten im Umgang mit manchen Mitarbeitern und erhält ein Coaching, wie er Mitarbeiter besser führen kann.

Denkanstöße

3.1 In Kapitel 20 werden sowohl allgemeine Kompetenzbereiche von Beratern als auch spezifische Beratungskompetenzen von Lehrkräften bei der Lernberatung (Gerich et al., submitted) beschrieben. Aus welchen Gründen erweist sich die Entwicklung differenzierter Kompetenzmodelle für unterschiedliche Zielgruppen (hier: Lehrkräfte) und Beratungsanlässe (hier: Lernberatung) als sinnvoll? Welche Vorteile hat die Identifikation untergeordneter Teilkompetenzen innerhalb dieser allgemeinen Kompetenzbereiche?

Es existieren zahlreiche Anwendungsfelder der Beratung (z.B. Erziehungs- und Familienberatung, Beratung in der Schule, Hochschule oder der Aus- und Weiterbildung), in denen verschiedene Personengruppen beratend tätig sind (z.B. Psychologen, Pädagogen, Ärzte, Psychotherapeuten, Lehrkräfte, Berufsberater, Personalentwickler etc.). Zwar sind die genannten allgemeinen Kompetenzbereiche (Fachwissen, soziale Kompetenzen, Prozesskompetenzen, diagnostische Kompetenzen, Gesprächsführungskompetenzen) in allen Anwendungsbereichen für einen erfolgreichen Beratungsverlauf erforderlich. Da die Beratungsanlässe und -adressaten zwischen den einzelnen Anwendungsfeldern jedoch stark variieren, benötigen die jeweils beratenden Personen z.T. sehr unterschiedliche Teilkompetenzen in diesen allgemeinen Kompetenzbereichen sowie ggf. zusätzliche Kompetenzen, die über die genannten allgemeinen Kompetenzen hinausgehen. So müssen z.B. Erziehungsberater in der Beratung von Kindern und Jugendlichen teilweise über andere Gesprächsführungskompetenzen und soziale Kompetenzen verfügen als Organisationsberater in der Beratung von Schulleitungen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Definition der Beratungskompetenz für spezifische Zielgruppen, die über die Beschreibung allgemeiner Kompetenzen von Beratern hinausgeht (Zielgruppenspezifität). Doch auch innerhalb der einzelnen Anwendungsfelder gibt es z.T. viele unterschiedliche Anlässe und Adressaten einer Beratung. Im schulischen Bereich beraten Lehrkräfte beispielsweise Eltern und Schüler sowohl bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten als auch bei psychosozialen Problematiken. Darüber hinaus beraten sich Lehrkräfte jedoch auch untereinander, z.B. in Bezug auf fachliche Fragestellungen. Hier wird deutlich, dass die beratenden Lehrkräfte – in Abhängigkeit vom jeweiligen Beratungsanlass – über sehr unterschiedliches Fachwissen verfügen müssen, um einen erfolgreichen Beratungsverlauf zu gewährleisten (Domänenspezifität). Die Entwicklung spezifischer Kompetenzmodelle für unterschiedliche Zielgruppen und Domänen sowie die detaillierte Identifikation von Teilkompetenzen legt die Grundlage für die Entwicklung von Instrumenten zur differenzierten Messung von Beratungskompetenzen sowie für die Konzeption und Evaluation von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für verschiedene Zielgruppen.

3.2 Wie würden Sie einer Schule erklären, was Sie mit Supervision für Lehrkräfte verbessern könnten? Welche Supervisionsformen ergeben Sinn? Welche Nachteile könnten entstehen?

Supervision hat die Funktion, berufliches Handeln zu reflektieren und es dann zu verändern und zu verbessern. Auch Schulen könnten auf verschiedenen Ebenen von Supervision profitieren, indem zum Beispiel unterrichtliches Handeln reflektiert werden kann, oder auch der Umgang mit schwierigen Schülern, ebenso aber die Zusammenarbeit zwischen Lehrerkollegen. Es können in einer Schule alle Supervisionsformen zur Anwendung kommen, angefangen von Einzel- oder Gruppensupervision, kollegiale Beratung, aber auch Team- oder Leitungssupervision.

Nachteilig kann für Schulen der hohe Kostenfaktor sein. Schwierig kann es unter Umständen auch werden, wenn Optimierungsideen oder Verbesserungen aufgrund der klaren Strukturen im Schulsystem nicht umgesetzt werden können.