

Klarheit der Lehrperson – alles klar?

von René Walcher Sept. 2016

Klarheit der Lehrperson ist einer der entscheidendsten Faktoren für einen überdurchschnittlich erfolgreichen Unterricht. Bei John Hattie (2013, S. 150f.) wird ein **Effektwert von 0.75** angeführt. Er liegt weit über dem Durchschnittswert von 0.4 und verdient es, genauer betrachtet zu werden. Ausführliche Informationen zu Hatties Effektwerten und Faktoren finden sich bei Walcher (2016).

Rosenshine und Furst

Die erziehungswissenschaftliche Forschergemeinde wurde auf diesen Faktor erstmals in den 1970er-Jahren aufmerksam, als Rosenshine & Furst (1971) eine der ersten erziehungswissenschaftliche Metastudien publizierten. Sie hatten 7 Arbeiten zur „cognitive clarity of a teacher's presentation“ eruiert mit Korrelationen zwischen .37 und .71. Das entspricht einem mittleren Effektwert von 1.15. Höhere Werte hatten sie bei keinem anderen Lehrpersonenverhalten gefunden.

Der TCSI

Die Klarheit der Lehrperson in diesen Studien wurde mittels externer Beobachter oder Studienteilnehmer erhoben, die den Unterricht aufgrund einschlägiger Statements beurteilten. In vielen weiteren Arbeiten, die sich in den folgenden Jahrzehnten der Lehrpersonenklarheit widmeten, wurde der „Teacher Clarity Short Inventory“, kurz TCSI, verwendet (Chesebro & McCroskey 1998). Die darin enthaltenen 10 Items veranschaulichen, was man sich unter Klarheit der Lehrperson vorstellen muss:

Items in the TCSI				
Strongly Agree = 5	Agree = 4	Undecided = 3	Disagree = 2	Strongly Disagree = 1
1. My teacher clearly defines major concepts (Explicitly states definitions, corrects partial or incorrect student responses, refines terms to make definitions more clear).				
2. *My teacher's answers to student questions are unclear.				
3. In general, I understand my teacher.				
4. *Projects assigned for the class have unclear guidelines.				
5. My teacher's objectives for the course are clear.				
6. My teacher is straightforward in her or his lecture.				
7. *My teacher is not clear when defining guidelines for out of class assignments.				
8. My teacher uses clear and relevant examples (He/she uses interesting, challenging examples that clearly illustrate the point. He/she refines unclear student examples. He/she does not accept incorrect student examples).				
9. *In general, I would say that my teacher's classroom communication is unclear.				
10. My teacher is explicit in her or his instruction.				
* Numbers should be reverse coded.				

Fendick

Im Jahre 1990 reichte Frank Fendick an der Universität von Florida eine Dissertation mit dem Titel „The Correlation between teacher clarity of communication und student achievement gain: a meta-analysis“ ein , in der ca. 40 Studien mit über 100 Effektwerten zusammengefasst wurden. Der mittlere

re Effektwert betrug 0.75. Diese Arbeit wurde zwar nie veröffentlicht, aber in der Fachwelt sehr wohl zur Kenntnis genommen.

So richtig in den Fokus gerückt ist sie 2013, als Hatties Buch „Lernen sichtbar machen“ (2013) erschien. Sein Wert von 0.75 beruht nämlich einzig und alleine auf Fendicks Metastudie.

Was versteht Fendick unter Klarheit der Lehrperson? Die folgende Tabelle gibt darüber Auskunft (Fendick 1990, S. 34):

Table 3-1. <u>Teacher Behaviors Defining the Dimensions of Teacher Clarity</u>
<u>Clarity of Speech (SP)</u> (Focus is on absence of inhibitors of communication)
1. Speaks so that all the students can hear
2. Speaks good English without a marked accent
3. Uses few vague terms
4. Speaks with few mazes (false starts or halts in speech, e.g., "uh")
<u>Clarity of Organization (ORG)</u> (Focus is on objectives, content coverage, and review)
1. States objectives of the course and lesson
2. Covers all the topics on the posttest: Teaches the topics that are specified as the objectives of the course
3. Reviews the lesson at the end of the lesson or at the beginning of the following lesson.
4. Reviews work with students in preparation for a test
<u>Clarity of Explanation (EXP)</u> (Focus is on the teacher's presentation)
1. Explains things simply and makes them interesting
2. Repeats and stresses directions and difficult points
3. New content is introduced in small steps and is related through ideas held in common by contiguous discourse units (kinetic structure)
4. Teaches at a pace appropriate to the topic and the students
<u>Examples and Guided Practice (EGP)</u> (Focus is on the teacher's efforts to help the student)
1. Shows students examples of how to do classwork or homework
2. Answers student questions
3. Gives the students individual help
4. Gives the students enough time to practice
5. Explains points that have not been answered well on classwork, homework, and tests
6. Provides standards and rules for satisfactory performance
7. Provides students with feedback or knowledge of how well they are doing
<u>Assessment of Student Learning (ASL)</u> (Focus is on communication from student to teacher)
1. Asks the students questions during the presentation
2. Encourages relevant discussion
3. Checks students' classwork, homework, and tests

Die Tabelle veranschaulicht, dass es beim Faktor Klarheit im Sinne von Fendick nicht nur um Klarheit der Sprache oder Klarheit der Erklärungen geht, sondern auch um einen sauberen Aufbau des Unterrichts, veranschaulichende Beispiele, genügend Übungsmöglichkeiten und vieles mehr.

Viele Forscher fragten sich da natürlich, ob es sich bei diesem Faktor in Wirklichkeit nicht um ein ganzes Faktorenbündel handle. Aber bestimmte Analyseverfahren ergaben, dass dem eher nicht so ist. Mit anderen Worten: Lehrpersonen, die den Unterricht klar aufbauen, sprechen auch klar und deutlich, verwenden adäquate Beispiele, üben die einzelnen Lernschritte genügend, vergewissern sich, ob ihre Lehrbemühungen bei den Studenten angekommen sind, etc.

Neue Metaanalysen

Etwas beunruhigend ist, dass Hatties Wert von 0.75 auf einer einzigen Metastudie basiert. Zudem sind dort nur Untersuchungen aus dem Zeitraum vor 1990 synthetisiert worden. Das ist bei anderen seiner Faktoren in der Regel nicht der Fall.

Glücklicherweise sind 2015 zwei Metaanalysen erschienen, die auch neuere Arbeiten zur Lehrpersonenklarheit zusammenfassen (Titsworth et al. 2015).

In der ersten Metaanalyse errechneten Titsworth und Mazer aufgrund von 144 Effektwerten einen mittleren Effektwert von 1.22 für affektives und 0.72 für kognitives Lernen. In dieser Studie wurden die Werte von Fendick mit eingerechnet, aber zusätzlich durch Arbeiten bis ins Jahr 2009 ergänzt.

In der zweiten Metaanalyse von Goodboy, Bolkan und Myers ergab sich für affektives Lernen ein mittlerer Effektwert von 1.25 und für kognitives Lernen ein Wert von 1.04. Diese Studie analysierte insgesamt 56 Arbeiten im Zeitraum zwischen 1964 und 2014.

Interessant ist, dass in beiden Metastudien zwischen affektivem und kognitivem Lernen unterschieden wird. Die Werte für affektives Lernen übertreffen dabei diejenigen für kognitives Lernen. Sowohl Rosenthal & Furst als auch Fendick gehen auf diese Unterscheidung überhaupt nicht ein, was vermuten lässt, dass sie sich implizit auf kognitives Lernen beschränkt haben.

Unter affektivem Lernen verstehen Titsworth et al. die Motivation und Befriedigung, welche Studienteilnehmer während des Unterrichts empfinden. Es scheint also so zu sein, dass eine ausgeprägte Klarheit der Lehrperson zu einer hohen Motivation der Lernenden führt und zu einer grossen Befriedigung bezüglich des erlebten Unterrichts.

Die neuen Studien bestätigen also einerseits den Effektwert von 0.75 von Hattie und weisen darüber hinaus auf die Bedeutung des Faktors Klarheit für affektives Lernen hin.

Literatur

Chesebro, J.L. & McCroskey, J.C. (1998): *The Development of the Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) to Measure Clear Teaching in the Classroom*. Communication Research Reports, Vo. 15, No 3, S. 262-266

Fendick, F. (1990). *The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: A meta-analysis*. Unpublished Ph.D., University of Florida, FL.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider

Rosenshine, B., & Furst, N. (1971). *Research on teacher performance criteria*. In B.O. Smith (Ed.) Research in teacher education, (pp. 37–72). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Titsworth S., Mazer J. P., Goodboy A.K., Bolkan S. & Myers S. A. (2015). *Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning*. Communication Education, 64:4, S. 385-418

Walcher R. (2016). *John Hattie – what else?* Unveröffentlichtes Pdf. Bezug beim Autor unter: walcher@bluewin.ch oder unter <http://walcher1.magix.net/>