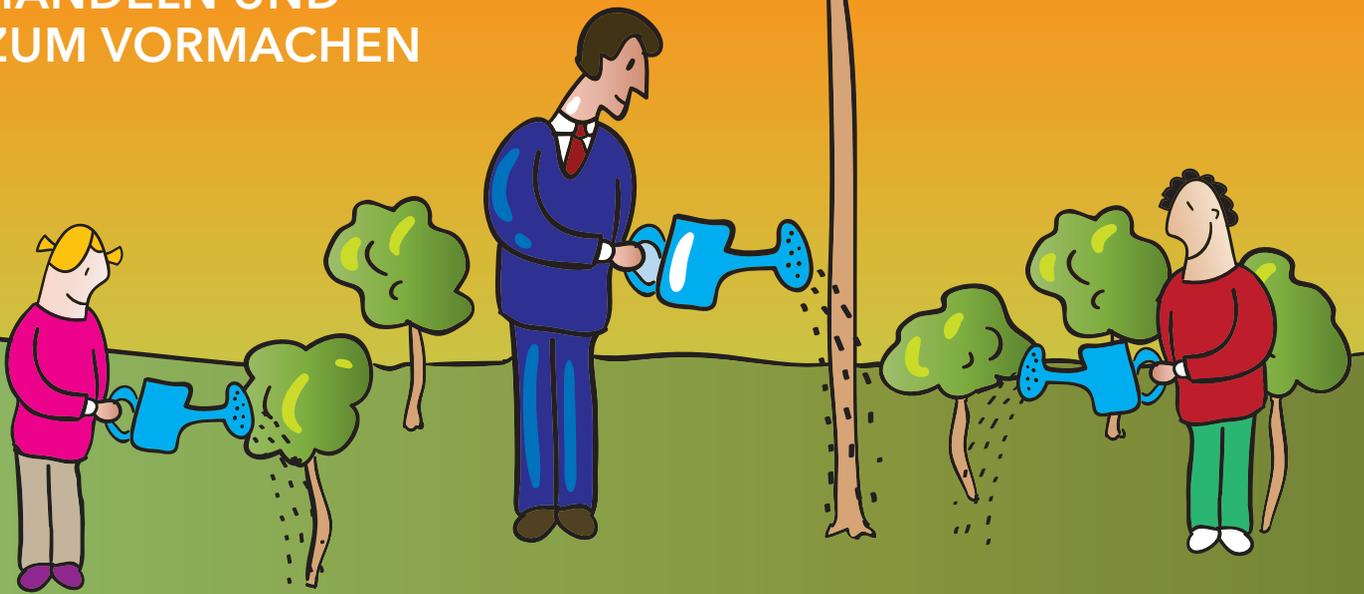


DIE LEHRKRAFT ALS MODELL

ODER: KÖNNERINNEN UND KÖNNER MIT MUT ZUM HANDELN UND ZUM VORMACHEN



Kaum ein Thema weckt über Generationen und Professionen hinweg so starkes Interesse wie die Frage, was denn unter einem guten Unterricht und unter einer guten Lehrkraft zu verstehen sei. Schließlich verfügt jede und jeder über eigene Erfahrungen in diesem Feld. Die Diskussion über „guten Unterricht“ hat auch im Internet starke Konjunktur, ja, sie überflügelt dort sogar das Interesse an „gutem Essen“. (GOLD 2014).

Lernwirksamer Unterricht funktioniert mit allen möglichen Sozialformen

Die Rolle der Lehrkraft in einem lernförderlichen guten Unterricht ist immer wiederkehrender Gegenstand des professionellen Austauschs in Fachschaften und bei der Fortbildung von Lehrkräften. Auf der Suche nach Erfolgsfaktoren für gelingenden Unterricht wird vorrangig die Sozialform und die damit einhergehende Lehrer-Schüler-Interaktion genannt. Als Beispiel mag die ernsthafte Nachfrage einer Fortbildungsteilnehmerin gelten,

ob ein zeitgemäßer Unterricht „überhaupt noch einen Lehrervortrag“ vertrage. Diese Frage ist mitnichten banal. Sie lässt sich als Symptom einer Verunsicherung mit Blick auf die eigene Rolle werten.

Viele Bildungsexpertinnen und -experten sind sich jedoch einig, dass lernwirksamer Unterricht „unter ganz unterschiedlichen Sozialformen“ zu verwirklichen sei, „weshalb auch unter Effektivitätsgesichtspunkten eine Kontrastierung der stärker lehrergeleiteten gegen eher offene Lehrmethoden wenig sinnvoll ist“ (GOLD 2014). Zunächst

einmal ist es für viele Kolleginnen und Kollegen beruhigend zu hören, dass Oberflächenstrukturen von Unterricht häufig überschätzt werden. Dies gilt für die Inszenierung von Frontalunterricht wie von individualisierenden bzw. kooperativen Arbeitsformen gleichermaßen. Hilbert Meyer plädiert deshalb dafür, die „100 Jahre alten gegenseitigen Verdammungen zwischen den Verteidigern des herkömmlichen lehrerzentrierten und den Propagandisten des schülerzentrierten Unterrichts“ als „Bestandteil einer Scheinkontroverse ad acta“ zu legen (MEYER 2013).

Offenbar sind das Selbstverständnis der Lehrkraft, ihre Wahrnehmung der Lernenden, ihr Handlungsziel und die damit korrespondierenden Lehr-Lernstrategien viel mehr von Bedeutung für lernwirksamen Unterricht als die äußere Inszenierung des Unterrichts. Sie können sogar, wie Hattie schreibt, für dramatische Differenzen sorgen. Die in Einsatz gebrachten Lehr-Lernstrategien erzeugen Trennlinien zwischen einem wirksamen und weniger wirksamen Lehrerhandeln: Sie erreichen die Tiefenstruktur des Lerngeschehens oder bleiben nur an der Oberfläche (STEFFENS 2013).

Welche Rolle spielt das Modellieren bei den Vorgängen des Tiefenlernens?

Der Erfolg von Lehr-Lernstrategien ist an gelingende Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion geknüpft. Gute Chancen hat das Lernen dann, wenn es der Lehrkraft gelingt, ein unterstützendes Interaktionsklima im Klassenraum zu schaffen. Dies hat zwei Aspekte, einen sozial-emotionalen und einen kognitiven (GAILE 2010, S. 75-84). Zum einen sollte die soziale Interaktion im Klassenraum ermutigend auf die Lernenden wirken. Nur so werden Jugendliche ihre Unsicherheiten, z. B. mit Blick auf unbekanntes Fachvokabular oder anspruchsvolle Satzstrukturen, ohne Angst vor Beschämung offen thematisieren und auch bearbeiten. Zum anderen ist unterrichtliches Vorgehen dann wirksam, wenn es die Lernenden kognitiv aktiviert und dabei ihre Lernprozesse kognitiv unterstützt (ROSEBROCK 2014, S. 73 f.). Prozesse auf der metakognitiven Ebene, also das Nachdenken über das eigene Denken und Lernen, ergänzen das Verfahren.

Wie aber vollzieht sich diese mehrdimensionale lernförderliche Interaktion im Unterrichtsgeschehen? Die Art und Qualität der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden ist offenbar von ausschlaggebender Bedeutung für lernwirksames bzw. -unwirksames Unterrichtsgeschehen. Um diese Qualität näher zu bestimmen, werfen wir einen genaueren Blick auf die Bezeichnungen, die in der englischsprachigen Didaktik für kognitive Aktivierung im Unterrichtsgeschehen gebräuchlich sind.

Begriffe des „Thoughtful discourse“ (WALSHAW/ANTHONY 2008), also der gedanklich dichte Diskurs oder der freie Erkenntnisdialog, finden sich ebenso wieder wie „Higher-order thinking“

bzw. „Higher-order questions“, worunter ein vertieftes Nachdenken und -fragen verstanden wird.

Setzt die Lehrkraft ihre Impulse als Denkfrage (Higher-order question), die statt des Memorierens von Fakten nach Begründungen („Worauf führst du das zurück?“) und Hypothesenbildung („Wie würde sich das Ergebnis verändern, wenn...?“) verlangt, kann Unterricht eine Tiefendimension entfalten, bei der die Köpfe der Lernenden rauchen.

In einem solchen Unterricht vermag die Lehrperson den Umgang mit herausfordernden Aufgabenstellungen durch ein ganzes Handlungsset zu unterstützen. Hierzu zählt neben dem Feedback zum Lernprozess, dem Feed Up zur Aufgabe und dem Feed Forward zur Selbstregulation, die Klarheit der eigenen Sprache und der unterrichtlichen Schritte. Als lernwirksames Verfahren gilt auch das Modellieren des angestrebten Lernverhaltens (vgl. GARBE, ROSEBROCK, HATTIE, TIMPERLEY).

Dabei führt die Lehrkraft als Expertin ihres Faches den Lernenden laut denkend ihre eigenen gedanklichen Prozeduren und Problemlösungen beim Bewältigen einer Aufgabe vor. Die bewusste Übernahme der Rolle als Lernmodell gehört jedoch zumeist nicht zum Standard des Handlungsrepertoires von Unterrichtenden. Vielmehr stellt es auch für Lehrerinnen und Lehrer eine eher ungewohnte Prozedur dar. Der Deutschdidaktiker Heiner Wil-

Vormachen und Erläutern Stürze beim Erlernen des Fahrradfahrens ersparen. Beim Üben wird er es dann noch im wörtlichen Sinne stützen, bis es die Hilfestellung schließlich nicht mehr benötigt. Eine Trainerin kann einem jungen Fußballspieler die Technik des Dropkicks vermitteln, indem sie ihm zunächst zeigt und erläutert, wie der Ball dabei einen größeren Effekt gewinnt. In der nachfolgenden Trainingsphase wird die Expertin den Novizen in geeignete Übungssequenzen einbinden, bis dieser die Technik erfolgreich selbst ausführt.

In allen Facetten lässt sich Lernen am Modell in der Dokumentation des Tanzprojekts „Rhythm is it“ beobachten, geleitet vom Choreographen Royston Maldoom in Zusammenarbeit mit dem Berliner Philharmonie Orchester. 240 Schülerinnen und Schüler aus 25 Ländern, darunter viele aus kulturell unterprivilegierten Familien mit begrenzter Schulbildung, meist ohne jegliche Kenntnis klassischer Musik, übten Strawinskys „Le Sacré du Printemps“ ein und führten es erfolgreich auf. Royston Maldoom und sein Team ließen sie einen anspruchsvollen Ausbildungsprozess mit klaren Regeln für Erfolg durchlaufen. Die Erwachsenen zeigten modellhaftes Verhalten, das sich nicht nur auf Willensstärke und Ausdauer beim Umgang mit anfänglichen Misserfolgen bezog, sondern auch auf die beim Tanzen zu

Der Erfolg von Lehr-Lernstrategien ist an gelingende Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion geknüpft. Gute Chancen hat das Lernen dann, wenn es der Lehrkraft gelingt, ein unterstützendes Interaktionsklima im Klassenraum zu schaffen. Dies hat zwei Aspekte, einen sozial-emotionalen und einen kognitiven (GAILE 2010, S. 75-84).

lenberg benannte es so: „Der Köhner muss Mut zum Handeln und zum Vormachen haben“ (WILLENBERG 2007, S. 187), die Köhnerin ebenso, ließe sich ergänzen!

Lernen am Modell - beim Fahrradfahren, im Fußball oder beim Tanzen

Der positive Einfluss, den Expertinnen und Experten auf das Lernen von sogenannten Novizen haben können, lässt sich anhand vieler alltagspraktischer Beispiele verdeutlichen: Ein Erwachsener kann einem Kind durch

beherrschenden Techniken in Soloparts, Paar- und Gruppenformationen. Während sich die Tanznovizen durch das stimulierende und anspruchsvolle Modellieren zunehmend verbesserten, konnten sich ihre Vorbilder immer stärker zurückziehen, sodass die „Lehrlinge“ am Ende buchstäblich die Hauptrollen spielen konnten.

Lernen am Modell in der produktiven Lernzone

Aussichtsreiches Lernen am Modell findet seine theoretische Begründung

in den Studien des russischen Lernpsychologen Lev Wygotski. Aus diesen wissen wir: Selbstständiges Problemlösen stellt sich beim lernenden Kind nicht automatisch ein. Vielmehr kann es durch geschickte Lern-Arrangements und direkte Instruktion des Erziehenden, also durch soziale Vermittlung, gefördert werden.

Besondere Aussicht auf Erfolg zeigt dieses Verfahren dann, wenn sich die Lernvorgänge in der sogenannten „Zone der proximalen Entwicklung“ zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Entwicklungsstand des Lernenden, bewegen, sodass dieser weder unter- noch überfordert wird. Nach Wygotskis Überzeugung können Lernerinnen und Lerner Anforderungen in dieser produktiven Zone am ehesten durch die Zusammenarbeit mit einem „kompetenten Anderen“ bewältigen. Auf welche Weise eine möglichst effektive Lernunterstützung – mit dem Ziel der zunehmenden Selbstständigkeit der Lernenden – in dieser Zone ablaufen kann, hat Wygotski in vier Schritten beschrieben: In einem ersten Schritt erläutert und demonstriert der Experte, also der „kompetente Andere“, als Modell das gewünschte Lernverhalten an Aufgabenbeispielen aus dem Unterrichtskontext. In einem zweiten Schritt stützt er das Lernen des Novizen durch geeignete Hilfen. Die von den Kognitionspsychologen Bruner, Wood und Ross gewählte Metapher des sogenannten „Scaffolding“, also des Bereitstellens eines Lerngerüsts, vergleichbar mit dem Gerüst beim Hausbau, drückt aus, dass die Lernunterstützung nur vorübergehend gewährt wird. Mit zunehmender Selbstständigkeit des Lernenden kann diese Unterstützung in einem dritten Schritt stufenweise abgebaut werden. Die-

erwirbt, umso stärker kann sich das Modell, also die Expertin oder der Experte, zurückziehen.

Lernen am Modell im kognitiven Bereich

Insbesondere systematische Lehrer-Schüler-Dialoge im Sinne des „Cognitive apprenticeship approach“ haben sich als kognitiv aktivierend erwiesen. Dieses Konzept effektiven Lehrens wurde bereits in den 1980er Jahren von amerikanischen Wissenschaftlern für die Bereiche des Lesens, Schreibens und der Mathematik entwickelt (COLLINS et al. 1989) und für den Bereich der Schriftsprachkompetenz

lichen Unterricht eines 6. Schuljahres gesteuert werden.

So erleben gerade „struggling students“, dass Profis, die mit manchen Textsorten oder -passagen spielerisch jonglieren können, bei anderen Texten Hürden zu überwinden haben oder dass auch sie bei einer Versuchsdurchführung jeden Handgriff sehr bewusst vornehmen müssen. Der verlangsamte Blick auf die Wege und auch auf die Umwege einer Lehrkraft bei der Bedeutungskonstruktion im Leseprozess, bei der Strukturierung eines Schreibprozesses oder bei der Steuerung eines Versuchsablaufs schafft ein Lernklima, welches die

Mithilfe der dialogischen Öffnung des Lernprozesses entfaltet sich ein tiefer Erkenntnisdialog, der „Thoughtful discourse“. Sich gerade vollziehende Verstehensprozesse werden auf diese Weise objektiviert oder sichtbar gemacht, wie es John Hattie programmatisch nannte.

als „Reading apprenticeship“ weiter differenziert (SCHOENBACH/GREENLEAF 1996). Die sogenannte kognitive Meisterlehre besteht darin, dass eine Lehrkraft als Expertin ihres Faches ihre für gewöhnlich automatisierten und daher unsichtbaren Routinen und Lösungswege sichtbar werden lässt. Schülerinnen und Schüler können am Modell lernen, wenn ihnen die Lehrkraft einen Einblick in den erfolgreichen, d. h. strategischen Umgang mit anspruchsvollen Texten und Aufgabenstellungen gewährt. Dies lässt sich in allen Fächern realisieren. Mithilfe dieser Methode kann der strategische Einsatz gedanklicher Werkzeuge zum Textverstehen eines Lexikonartikels zum Thema „Commonwealth“ im Eng-

Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihre eigenen, häufig geschickt verborgenen, Verständnis- oder Lernschwierigkeiten zu thematisieren.

Wenn eine Lehrkraft live vorführt, welche mentalen Operationen sie jeweils vollzieht, erwerben die Schülerinnen und Schüler zugleich ein Besprechungsvokabular für ihren eigenen Umgang mit Texten, das ihnen gemeinhin fehlt. Sie lernen z. B., dass es zahlreiche sprachliche Mittel gibt, um das eigene Vorwissen zum Text auszudrücken: „Dies erinnert mich an“, „Das kann ich gut nachvollziehen, weil ...“. Sie können beobachten, wie ein Profi für einen Text sehr bewusst möglichst konkrete, anschauliche Begriffe auswählt, um die Adressatinnen und Adressaten seines Textes passend anzusprechen: „Welche Wörter, welche Synonyme kämen hier in Frage?“, „Welcher Ausdruck passt am besten zum Thema?“. Im Anschluss an das Modellieren leitet die Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler dazu an, gemeinsam mit einer Lernpartnerin, einem Lernpartner oder im Plenum über die vorgestellten Lösungswege zu reflektieren. Die Lernenden übernehmen dann eine darauffolgende Textpassage und üben sich, wie zuvor beobachtet, ebenfalls im lauten Denken. Dieser Prozess wird auch als „Self-questioning“ und „Think aloud“ bezeichnet. Verstehendes lautes Denken ersetzt zwar nicht die umfas-

Die Rollen von Lehrendem und Lernenden verhalten sich wie kommunizierende Röhren: Je mehr Autonomie ein Lernender erwirbt, umso stärker kann sich das Modell, also die Expertin oder der Experte, zurückziehen.

ser Prozess wird auch als „Fading“ bezeichnet. Der vierte Schritt ist dann vollzogen, wenn Lernende das Erlernte selbstständig anwenden und reflektieren können. Die Rollen von Lehrkräften und Lernenden verhalten sich wie kommunizierende Röhren: Je mehr Autonomie ein Lernender

lischunterricht einer 8. Klasse verdeutlicht werden. Genauso gut können aber auch Schreibprozesse bei einem informierenden Text zur Vorbereitung einer Autorenlesung im Mittelstufenunterricht Deutsch oder die Durchführung eines Versuchsablaufs zum Schmelzpunkt im naturwissenschaft-

sende Texterschließung nach den bewährten Methoden und didaktischen Prinzipien des jeweiligen Fachunterrichts, bereitet aber die inhaltliche Erarbeitung ausgezeichnet vor. Im Praxisband „Texte öffnen Türen“ lässt sich die unterrichtliche Umsetzung am Beispiel eines Online-Sachtextes zum Thema „Delfine“ für eine 5. Klasse nachvollziehen (HELMS-DERFERT 2012, S. 98 f.).

Mithilfe der dialogischen Öffnung des Lernprozesses entfaltet sich ein tiefer Erkenntnisdialog, der „Thoughtful discourse“. Sich gerade vollziehende Verstehensprozesse werden auf diese Weise objektiviert oder sichtbar gemacht, wie es John Hattie programmatisch nannte. Eine Lehrkraft erhält hierdurch vielfältige diagnostische Momentaufnahmen zum Lernstand und zu möglichen Verständnishürden ihrer Schülerinnen und Schüler, welche ihr ansonsten aufgrund des eigenen „Expert blind spot“, wie es amerikanische Lernforscherinnen genannt haben, verborgen bleiben.

Durch diese Prozesse können Lernende auf drei Ebenen handlungsfähiger werden: Sie erwerben ein größeres Repertoire kognitiver Werkzeuge für die unmittelbare Text- oder Handlungsebene und setzen ihre Werkzeuge in aktiven mentalen Situations- und textbezogenen, manchmal auch strategisch, ein. Zugleich lernen sie, ihren eigenen Denkprozess durch metakognitive Überlegungen zu bewerten („Woran liegt es, dass ich diesen Abschnitt bisher nicht verstehen konnte?“), und finden Lösungen durch die bewusste selbstregulative Auswahl geeigneter Werkzeuge („Für diesen kurzen Lexikonartikel eignet sich die Strategie des Zusammenfassens nicht, wohl aber das Visualisieren des Textinhalts als Organigramm“).

Die Beobachtung des Modells trägt dazu bei, das erfolgreiche Problemlösen bei Texten oder in Handlungssituationen gleichsam zu entmystifizieren. Die Aufgabe erscheint daher auch für schwache Lernende bewältigbar. Aus dem lauten Denken entwickelt sich zunehmend leises Denken, das zur Verhaltensroutine wird. Fortschritte im kognitiven Bereich können dann mit Fortschritten auf der personalen Ebene, wie der Stärkung des Selbstkonzepts des Lernenden, und Fortschritten auf der sozialen Ebene, wie der gemeinsamen Konstruktion von Textbedeutung mit Lernpartnern, einhergehen. Denn die Förderung des Selbstkonzepts von

Lernenden vollzieht sich auf mehreren Ebenen (GARBE 2010, ROSEBROCK/NIX 2014).

Lernen am Modell im Zentrum verschiedener Unterrichtsprogramme

Lernforscherinnen und -forscher empfehlen zur kognitiven Aktivierung für alle Fächer immer wieder breit erprobte Verfahren, in denen das Modellieren eines gewünschten Lernverhaltens eine zentrale Rolle spielt. Allen Praxisprogrammen ist folgendes Ablaufschema gemein: klare Beschreibung, modellhaftes Vorführen, kooperative Anwendung und Reflexion, angeleitetes Üben und die unabhängige Anwendung der Strategie.

Beim Praxisprogramm des „reziproken Lehrens und Lernens“ der amerikanischen Didaktikerinnen Palincsar und Brown steht ein gemeinsamer Erkenntnisdialog im Zentrum. Er wird durch vier strategische Textzugänge gesteuert. Die Einzelelemente – Fragen an den Text richten, Zusammenfassen, Unklarheiten klären, Vorhersagen treffen – sind für sich genommen nicht neu. Sie entfalten aber in ihrem Zusammenspiel ihre volle Wirksamkeit. Jeder dieser Textzugänge wird zunächst von der Lehrperson erklärt und an einem curricular passenden Text vorgeführt. Im Anschluss trainiert die Schülerin oder der Schüler zunächst einzeln. Schließlich kommen die Textzugänge in Gruppen von vier Schülerinnen und Schülern zum Einsatz. In jeder Gruppe übernimmt ein Lernender die Expertenrolle für eine der genannten Strategien. Anfangs moderiert noch die Lehrkraft. Im Verlauf werden die Lernenden in ihren Expertenrollen immer selbständiger.

Ein weiteres Programm, in dem das Modellieren von Lernverhalten eine wichtige Rolle spielt, sind die Lautlesetandems. Bei diesem Förderansatz wird die Leseflüssigkeit des Tutanden („Sportler“) durch das modellhafte Vorführen einer Tutorin bzw. eines Tutors („Trainer“) unterstützt (ROSEBROCK/NIX 2014, GOLD 2014).

Beim Trainingsprogramm der Textdetektive agiert die Lehrkraft ebenfalls als Modell. Dabei üben die Schülerinnen zunächst durch Beobachtung der Lehrperson und eigene Erprobung, wie man sich auch bei kognitiven Prozessen – analog zum Sport – realistische Ziele setzt. In den nachfolgenden Trainingsteilen werden Verfahren zur Textbegegnung zunächst modelliert, ehe diese mit Lernpartnern und individuell vertieft und gefestigt werden. (GOLD et al. 2004)

Die Zieldimension all dieser Verfahren lässt sich auf folgende Formel bringen: „Der Könnler muss Mut zum Handeln und Vormachen haben und er muss später wieder loslassen können, wenn seine Schüler ihre eigene Mischung angewandter Kategorien erfolgreich praktizieren“ (WILLENBERG 2007, S. 187). Denn wenn Schülerinnen und Schüler am Modell erleben, wie sie anspruchsvolle Lernsituationen bewältigen können, entwickeln sie als Lernende ein positiveres Selbstkonzept. Sie werden zu erfolgreichen Lernerinnen und Lernern. Das führt zu einem Erfolgserlebnis für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler.

DOROTHEE GAILE

Literatur

GAILE, D.: Designing a supportive teacher-student and student-student interaction. In: Garbe, C. et al.: ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries. Key elements of good practice Frankfurt. Oxford, New York (2010), S. 75–84.

GARBE C. et al.: 2010 ADORE a. a. O.

GOLD, A.: Vergesst Hattie. In: Schulverwaltung Hessen RP 12/2014, S. 333–336.

GOLD, A., SOUVIGNIER, E. et al.: Wir werden Textdetektive. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2004

HELMS-DERFERT, H.: „Ein Weg zu besserem Textverständnis. Das laute Denken“. In: Texte öffnen Türen, Amt für Lehrerbildung (Hrsg.) 2. Aufl. 2012, S. 98 ff.

LIPOWSKY, F.: Auf den Lehrer kommt es an. Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für die Gestaltung wirksamer Lernumgebungen. Vortrag Eppingen, 23.11.2012.

MEYER, H.: „Was ist eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer?“. Vortrag: FU Berlin 29.07.2013. Verfügbar unter: www.cornelsen-stiftung-sommeruni.de/fm/1272/Hand_out_Gute_Lehrer_Cornelsen_Sommeruni_Juli_2013.pdf S.7.

Professionell Lehren durch „Visible Learning“. Interview mit John Hattie. In: Zeitschrift Weiterbildung 3/2013, S. 6-9

ROSEBROCK, C. & NIX, D., Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 7. Aufl. 2014, Schneider Verlag, S. 73 ff.

STEFFENS, U.: Interview. Verfügbar unter: http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources//Hattie_Veroeff._Interv._GGG-Journal_2013-04-19-1.pdf

WALSHAW, M. & ANTHONY, G.: The teacher's role in a classroom discourse. In: Review of Education Research 78 (3). 2008, S. 516-551

WILLENBERG, H.: „Der Lehrer als Meisterleser“. In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. 2007, S. 187.

WYGOTSKI, L. S.: Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press 14 1978.