

Diagnostizieren und Fördern in einem schülerorientierten Unterricht - Fragen zum Bewusstmachen einer Problemlage

Wie muss Unterricht (allg.) durchgeführt, geführt, methodisch gestaltet und strukturiert sein, damit Wahrnehmen, gezieltes Beobachten, Diagnostizieren und Interpretieren von individuellem Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten von Schülern **überhaupt möglich** sind und damit aus spontan interpolierten oder aus reflektierten Diagnosebeständen **überhaupt** individuelle Fördermöglichkeiten erwachsen können, erkannt werden können, damit Fördermaßnahmen ergriffen, Feedback gegeben und - letztlich – Leistungen bewertet und benotet werden können/dürfen, unabhängig von der praktizierten Sozial- und Aktionsform des Unterrichts?

Welche Ausprägungen von Unterricht und von Unterrichten (als Lehrerhandeln), welche Aktionsformen, welches Sprachhandeln, welche pädagogischen Verhaltensweisen, welches Beratungsverhalten muss ein Lehrer zeigen können, welche **diagnostischen Instrumente** muss er kennen, sich aneignen und beachten? Welche Fördermaßnahmen kollektiver und individueller Art, welche **Förderinstrumente** muss er kennen? Wann sind Lehrerverhalten und Lehrerhandeln diagnosefreundlich, lernförderlich, förderungsorientiert?

Ist Unterricht eigentlich ‚schülerorientiert‘, wenn alle oben genannten Aspekte **nicht** ständiger Gegenstand der Selbstwahrnehmung, der Unterrichtsplanung und des unterrichtlichen Handelns sind? Oder, umgekehrt gefragt, ist nicht z.B. ein lehrergelenkter (Frontal-)Unterricht **nur dann** ‚schülerorientiert‘ (und damit mit H. Meyer ein „gut gemachter Frontalunterricht“), wenn ein Lehrer **neben** seiner fachlichen, didaktischen und methodischen Unterrichtsperspektive **gerade diese Aspekte** in seiner Handlungswahrnehmung und in seinem konkreten Handeln und Verhalten fokussiert / fokussieren kann? Macht nicht **gerade das erst** den Pädagogen aus, der so sicher und fest in dem in Rede stehenden Gegenstand, in dessen didaktischer, adressaten- und lernstandsgerechter sowie methodischer Aufbereitung und Strukturierung steht, dass er sein ganzes Augenmerk im Unterricht auf die Schüler bzw. einzelne Schüler und **deren** Umgehen mit dem Gegenstand, mit den Fragestellungen, den Arbeits- und Lernaufgaben richten kann, dass er **deren** ‚Challenge and Response – Verhalten‘ wahrnehmen, dass er auch **ihre** Interpretation und Diagnose **seines** Handelns und Verhaltens, ihre Reaktionen und Aktionen auf die durch den Gegenstand und durch ihn, den Lehrer, gesetzten Anforderungen oder auch auf ihre eigenen, selbstgesetzten Ziele oder Problemlöseversuche beobachten und diagnostizieren kann? (Auch Schüler deuten nämlich ständig und haben in ihrer Schülerrolle unentwegt zu interpretieren gelernt!) Sind nicht erst dann Beratung, Förderung, Bewertung möglich und (auch rechtlich) zulässig? Gilt nicht auch und gerade hier, dass Beobachtungen und Wahrnehmungen erst durch Reflexion zu Lernerfahrungen werden können? (Das hieße, dass Diagnose- und Förderverhalten fremdbeobachtet und analysiert/reflektiert werden muss, nicht nur während der Ausbildung!)

Wie diagnose-, beratungs- und lernförderungsorientiert muss / kann das Unterrichten sein? Welches Augenmerk muss / kann auf (allg.) das Anforderungsniveau, auf die Aufgaben- und Fragenformulierungen, auf die spontanen Fragen und Impulse im Unterrichtsgespräch, auf das Schülern zu gebende Feedback, auf die Denkanstöße, auf die damit verbundene implizite Beratung, auf gezielte, weil auf Langfristigkeit im individuellen Fördern hin angelegte Maßnahmen gelegt werden? Wann (und zu welchem individuellen Zeitpunkt in der Ausbildung) ist ein Lehrer in der Lage, dieses sein (genuines) ‚Geschäft‘ wahrzunehmen? Wann und unter welchen Kriterien wird dieses Geschäft **professionell** ausgeübt, wann ist (wird) es zum Habitus, zur routinierten Handlung, wann zur Haltung und Maxime?

Ist nicht alles andere Sache der Vorbereitung, der Aufbereitung, der didaktisch-methodischen Planung im Vorfeld einer Stunde? Kommt ein Lehrer nicht erst dann seiner Profession nahe, wenn er in seinem Unterricht voll und ganz - im obigen Sinne - Pädagoge sein kann? Der lernende Lehrer wird zuerst ganz tief in der Sachproblematik stecken und mit deren didaktisch legitimer Konzeptionierung und Umsetzung befasst sein, so dass es ihm im Unterricht zunächst - in aller unversuldeten und zuzugestehender, oft auch quälend selbstwahrgenommener und eingestandener Unfreiheit im Handeln - ums fachliche und fachdidaktische Überleben geht, um das Portionieren des Gegenstandes in (vermutlich, vermeintlich) lerngerechte Häppchen und um ‚Zielerreichung‘; ob und wie eigentlich Lernen stattfindet bzw. stattgefunden hat, welche Lernwege eingeschlagen wurden, ob gar verständnisintensiv und nachhaltig gelernt wurde, bleibt am Anfang unbeobachtet, zufällig (Lernen findet immer statt!), wishful thinking; Lernschwierigkeiten werden von den Schülern oft nicht rückgemeldet und vom Lehrer nicht erkannt/wahrgenommen, Lernfortschritte werden von ihm oft nicht oder zu wenig bestätigt, verstärkt und dadurch behaltensrelevant fixiert. Diagnose und Förderung sind bestenfalls mitgänglich, bedürfen besonderer ‚Kraftanstrengung‘, sind im Fortgang des Geschehens vielleicht sogar eher hinderlich, werden manchmal auch fahrlässig unterlassen, trotz Offenkundigkeit des Bedarfs und der Notwendigkeit nicht wahrgenommen – auf der Strecke bleibt der, bleiben manche Schüler.

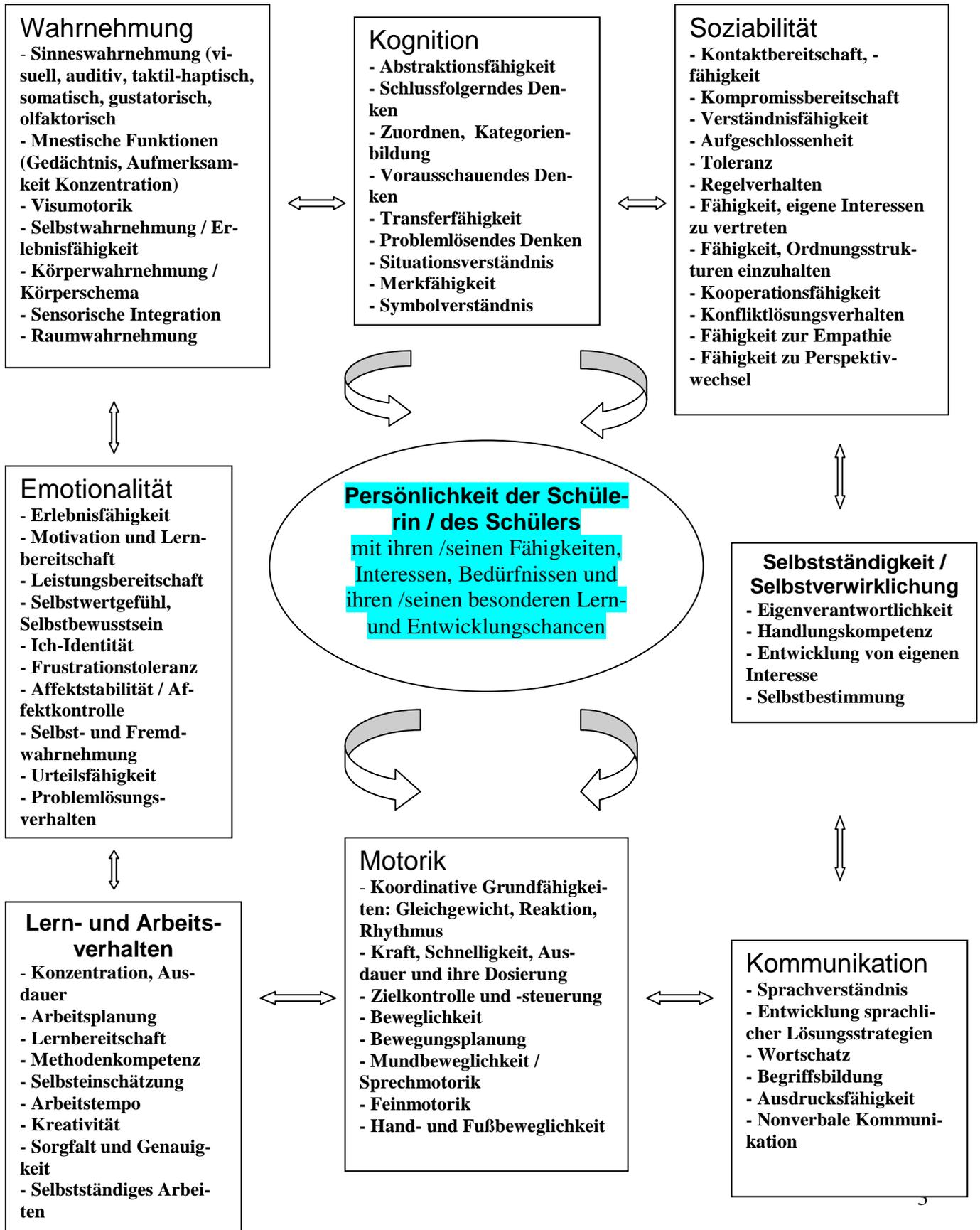
Das so genannte „**classroom management**“, zu welchem wohl auch das oben Beschriebene Lehrerverhalten und –handeln zählen, befindet sich an zweiter Stelle der Rangliste in einer Metaanalyse zu ‚Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen‘ (Bedingungen für Lernvorgänge). Auch die Ergebnisse von PISA 2000 haben dies belegt.

Trotzdem spielt das Merkmal in Deutschland erstaunlicherweise eine zu wenig beachtete Rolle. Gelegentlich trifft man sogar auf Vorbehalte gegenüber dem gesamten ‚Konzept der Klassenführung‘. Diese Einwände stammen wohl aus einer falsch verstandenen „humanitären“ Orientierung, der zufolge Lehrerinnen und Lehrer nicht „**führen**“ sollen, sondern eher „Berater“ oder „Partner“ der Lernenden sind. Diese egalitäre Sicht- und die zugehörige Verhaltensweise mögen in einzelnen Kontexten (z.B. in der Oberstufe) angemessen und praktikabel sein, erscheinen ansonsten jedoch verfehlt. Die amerikanische Pädagogische Psychologie ist da viel pragmatischer und realistischer: „**Teachers are leaders of learning and learners.**“ (McCown et al.) Das bedeutet, dass sie (Mit)Verantwortung haben für das Lernen ihrer Schüler, Lernprozesse ermöglichen und beobachten, individuelle Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten diagnostizieren sowie passende (Förder-)Maßnahmen ergreifen müssen (s.o.).

Im folgenden finden Sie einige Materialien oder Instrumente, die Sie auf ihre Anwendbarkeit und Praktikabilität, auf ihr Passen zu Ihrer Lehrerpersönlichkeit und zu Ihrem Lehrerverhalten, auf ihre Relevanz und Bedeutung für Ihr konkretes Unterrichten bzw. konkrete Phasen/Situationen und für Diagnostik und Förderung prüfen und evt. einsetzen sollten.

Arbeits- und Lernverhalten: Beobachtungsaspekte

Entwicklungsschwerpunkte (-bereiche) - Entwicklungsaspekte



Beobachten von Arbeits- und Lernprozessen, von Leistung und Verhalten

Was kann beobachtet / wahrgenommen werden?

Wissen/Kenntnisse	kognitive Strukturen (allg.)	
Interesse	Aufmerksamkeit	Motivation
Emotionsverhalten	Sozialverhalten	Lernmethoden/-techniken
Arbeitstempo	Ausdauer beim Lernen	Arbeitsverhalten
Anstrengungsbereitschaft	Problemlöseverhalten	
Selbstständigkeit	Denkverhalten (konkret, abstrakt, divergent, produktiv)	Ausdrucksfähigkeit

Wovon können Schülerleistungen abhängig sein?

Vorwissen/-kenntnisse	Fertigkeiten/Methodenbeherrschung	Lerntechniken
Motive	Intelligenz	Selbstwertgefühl
		kurzfristige Motivation, momentane Gefühlslage
Anspruchsniveau der Aufgabe	Interesse	Lerntyp
Angst vor Versagen	Ort und Zeitpunkt der Leistungsabforderung	Lern- und Leistungssituation
Über-/Unterforderung	„Beeigenschaftung“ durch den Lehrer	Zielkenntnis
Self-Fulfilling Prophecy		
Lehr- und Führungsstil	individuelle, kumulierte Lernerfahrungen	Schichtzugehörigkeit
Kausalattributionmuster	Hilfestellungen	
Persönlichkeitstheorien	Qualität der Arbeitsmittel	
Aufgehobensein in der Gruppe	Fähigkeiten des Lehrers (Lernförderliches Verhalten)	Eigene Zielsetzungen

Fragen und Impulse als diagnoseorientierte Lernaufgaben

Im Sinne von J. Grzesik stellen Lehrerfragen **Lernaufgaben** dar, die dem Schüler Informationen vermitteln für die eigene Steuerung seiner Lerntätigkeiten. Vor diesem lernpsychologischen Hintergrund muss demnach immer gefragt werden, wie es dem Lehrer gelingt, seine **Fragen als Lerninstruktionen** so zu formulieren, dass sie von den Schülern verstanden und akzeptiert werden, dass sie in Lerntätigkeiten transformiert und dass deren Resultate von ihnen kontrolliert werden können, z.B. auf Vollständigkeit hin. Größere Möglichkeiten, bei Schülern eine Aktivierung von Denkleistungen zu bewirken, werden nach Auffassung verschiedener Autoren der Impulstechnik zugeschrieben. Der **Impuls** will/soll **Anstoß für Denkprozesse** sein, die Schüler bei der Suche nach einer Antwort aber nur geringfügig die Freiräume einengen. Welche **Denkoperationen** allerdings Fragen oder Impulse beim Schüler auslösen und wie stark sie die Antwort bereits vorprogrammieren, hängt vor allem von ihrem Inhalt und nicht nur von der syntaktischen Form der Sätze ab. Jede Frage / jeder Impuls enthält mehr oder weniger **Informationen**, mit denen sich die Antwort / die notwendige Denkoperation erschließen lässt. **Diese Informationsmenge sollte der Lehrer selbst einschätzen können, damit er seine Fragen / Impulse bewusster stellt und aus ihrer individuellen oder kollektiven Beantwortung / Bearbeitung diagnostische Rückschlüsse ziehen kann.**

Kategorisierungen und Typisierungen von Lehrerfragen¹

Nach Art und Menge der Informationen werden verschiedene Frage- und Impulsformen unterschieden, wobei es eine ganze Reihe von Kategorisierungsmodellen gibt. Eine solche Typisierung kann einmal dazu dienen, angehende Lehrer für die Vielfalt der möglichen Fragen und Impulse zu sensibilisieren, zum anderen lässt sich mit ihrer Hilfe das beobachtete Frage- und Impulsverhalten von Lehrern kategorial ordnen.

Funktionen und Formen von Lehrerfragen

Da es zu den Voraussetzungen für die Verbesserung des eigenen Frageverhaltens gehört, sich zunächst Klarheit darüber zu verschaffen, welchen Zweck, welche **Funktion** die gestellte Frage im Unterrichtszusammenhang erfüllen soll, wird zunächst eine **Klassifizierung von Lehrerfragen nach ihren Funktionen im Unterrichtsgespräch** vorgenommen. Der Lehrer stellt z.B. Fragen, um **Vorwissen** zu reaktivieren. Mit einer **motivierende Frage** zu Beginn des Unterrichts sollen häufig die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Unterrichtsgeschehen gelenkt und ihr Interesse geweckt werden. In Erarbeitungs- oder Problemlösungsphasen steht die **Steuerung von Denkprozessen** als Funktion von Fragestellungen im Vordergrund. In diesem Kontext dienen sie auch der **Diagnose des Arbeits- und Lernverhaltens** von Schülern, aus deren Ergebnis dann Feedback (z.B. Anerkennung und Lob!) sowie v.a. Lernberatung und -förderung abgeleitet werden können. Sie können aber auch zur **Disziplinierung** von Schülern eingesetzt werden, wenn diese sich gerade mit anderen Dingen beschäftigen. Für die Ergebnissicherungsphase sind **Fragen zum Zwecke der Überprüfung der Kenntnisse und des Lernerfolgs** wichtig.

¹ Impulse sind im Folgenden immer inkludiert, wenngleich die Beispiele meist als Fragen formuliert sind.

Nachdem nun geklärt ist, welche Funktion die Frage im Unterricht erfüllen soll, kann darüber nachgedacht werden, welches die ihr angemessene **Form** ist. H. Sommer unterscheidet z.B. folgende **Arten von Lehrerfragen**:

1. **Wissensfragen** fordern das Wiedergeben oder Wiedererkennen bereits gelernter Fakten.
2. **Denkfragen** können Denkprozesse in Gang setzen.
3. **Konvergente Fragen** fördern ein eng strukturiertes Denken. Es gibt nur eine Lösung.
4. **Divergente Fragen** können über verschiedene Denkwege beantwortet werden und lassen verschiedene Lösungen zu. Sie sind kreativitätsfördernd, da sie zum Entdecken anregen.
5. **Gefühlsgerichtete Fragen** beziehen sich auf die affektive Dimension des Unterrichts und regen die emotionale Ebene bei den Schüler an.
6. **Ablaufgerichtete Fragen** dienen zur Klärung von Problemen des organisatorischen Unterrichtsablaufs.

Anforderungsebenen

Im Bereich der **Wissens- und Denkfragen** sind verschiedene, noch feinere Klassifizierungsinstrumente entwickelt worden. Sie lehnen sich in ihrer Mehrheit an die **Taxonomie B.S. Blooms** zur **hierarchischen Kategorisierung** der durch Fragen/Impulse angezielten unterschiedlichen **kognitiven Anspruchsniveaus** an, die man auch als Lernzielebenen betrachten kann.

Diese Bloom'schen Hauptkategorien bzw. taxonomische Stufen sind:

1. **Wissen**
 2. **Verstehen**
 3. **Anwendung**
 4. **Analyse**
 5. **Synthese**
 6. **Beurteilung, Evaluation**
-

Rolf **Dubs**, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule in St. Gallen, der vor allem die neuere amerikanische Literatur aufgearbeitet hat, formuliert eine Checkliste, die der **Sensibilisierung des Lehrers für die eigene Fragestellung in Unterrichtsgesprächen** dienen soll:

Checkliste zur Fragetechnik:

1. Haben meine Fragen Bezug auf Erfahrungen (Gelerntes) der Schüler, oder stelle ich im anderen Falle meinen Fragen die notwendigen Informationen oder Probleme voraus?
2. Sind meine Fragen klar und eindeutig? (Die Schüler verstehen, was gemeint ist, ohne dass ich unmittelbar ergänzende Fragen stellen muss.)
3. Sind die Fragen in ihrem Umfang sinnvoll beschränkt? (Die Schüler werden nicht zu zeitlich langen, umfänglichen Antworten gezwungen.)
4. Sind die Fragen zielstrebig und nicht suggestiv? (Die Frage wird mit einer bestimmten Zielsetzung gestellt und nimmt die Antwort nicht zu einem guten Teil vorweg.),
5. Sind die Fragen kurz und natürlich? (Die Schüler können die Frage ohne übermäßige Anstrengung verstehen.)
6. Variiere ich sinnvoll zwischen Fakten- und Denkfragen sowie engen und weiten Fragen? (Die Fragestellung ist nicht eintönig.)
7. Bemühe ich mich bei den weiten Fragen um die Auslösung von substantiellen Denkprozessen und ersetze ich Fragen zunehmend durch offene Anstöße (Impulse)?
8. Passe ich das Niveau der Fragen an die Voraussetzungen bei den Schülern an? (Die Fragen sind auf die Schüler zugeschnitten.)
9. Sind meine Fragen W-Fragen? (Das Fragewort geht voraus.)
10. Verzichte ich auf
 - Begriffsfragen? (Die Frage sucht nach einem Begriff.)
 - Entscheidungsfragen? (Es kann mit Ja oder Nein oder Alternativen geantwortet werden.)
 - Ratefragen? (Die Schüler können nur raten.)
 - unfertige Fragen? (Die Schüler vollenden nur den vom Lehrer begonnenen Satz.)
 - leitende oder rhetorische Fragen? (Die Frage enthält bereits die Antwort.)
11. Verlange ich, wenn ich ausnahmsweise Entscheidungsfragen anwende, eine Begründung?
12. Warte ich nach der Fragestellung etwa drei Sekunden, bevor ich einen Schüler aufrufe?
13. Warte ich bei allen Schülern gleich lange auf eine Antwort?
14. Gebe ich selten Antworten selbst?
15. Bemühe ich mich, die Lernenden gleichmäßig zu befragen?

Diese Checkliste bedarf einiger Spezifizierungen und Erläuterungen:

1) Fragen sollten nur in Verbindung mit vorgängigen Erfahrungen, früher Gelerntem, neuen Informationen oder vorliegenden Problemen gestellt werden.

Erläuterung: Die Fragen des Lehrers können Lernaktivitäten nur dann stimulieren, wenn sie an etwas in der Vorstellung der Lernenden Vorhandenes oder Gegebenes anknüpfen. Deshalb sollte, bevor die Frage gestellt wird, immer überlegt werden, von welchem Anknüpfungspunkt her die Lernenden versuchen können, die Frage zu beantworten.

Beispiel: „Heute wollen wir den Versailler Vertrag im einzelnen besprechen [der bereits in einem Überblick über die Friedensverhandlungen nach dem Ersten Weltkrieg gestreift worden war]. Welche Parteien waren an diesem Vertragsschluss beteiligt?“

2) Fragen müssen klar und eindeutig sein.

Erläuterung: Klare und eindeutige Fragen benennen die Gesichtspunkte, an denen die Lernenden ihre Antwort orientieren. Sie geben die Such- oder Überlegensrichtung vor. Sie informieren über Lerntätigkeiten. Das Gegenteil sind zweideutige, zu allgemeine, mehrfache und überladene Fragen.

Beispiel: „Wie lässt sich die Malweise des sogenannten Impressionismus kennzeichnen?“ (Die Frage enthält Hinweise auf den Gegenstandsbereich und die zu leistende Tätigkeit: Aufzählung von Merkmalen und ggf. deren Zusammenstellung nach Kriterien der Zusammengehörigkeit.)

3) Fragen sind in ihrem Umfang sinnvoll zu begrenzen.

Erläuterung: Allzu umfangreiche Fragen blockieren leicht, weil die „richtige“ Antwort über die Wiedergabe von Kenntnissen und Überlegungen hinaus hohe Ordnungsleistungen verlangt. Zu enge Fragen wiederum haben nicht selten den gleichen Effekt, weil die „richtige“ Antwort oft als zu banal angesehen wird.

Beispiele (negativ): „Worum ging es den Vertretern der Aufklärung im 18. Jahrhundert?“ „Wie heißt die Heldin in Fontanes Roman 'Effi Briest'?“

4) Fragen sollten nicht suggestiv sein.

Erläuterung: Bei Suggestivfragen steckt die erwartete Antwort oder ein gewichtiger Teil von ihr bereits in der Frage. Auch solche Fragen wirken häufig blockierend, weil die Antwort zu banal erscheint.

Beispiel (negativ): „Du bist doch auch der Meinung, dass dieser Quellenausschnitt unsere Frage noch nicht hinreichend beantwortet?“

5) Fragen sollen kurz und natürlich sein.

Erläuterung: Je kürzer und prägnanter Fragen formuliert werden, desto leichter wird es für die Schüler, die mit ihnen intendierten Informationen aufzufassen und umzusetzen. Die Forderung nach einer „natürlichen“ Sprache erläutert Dubs folgendermaßen: „Die Sprache der Lehrkraft soll natürlich und nicht gekünstelt wirken, weil die Lernenden dadurch unmittelbarer angesprochen werden. Natürliche Sprache heißt nicht ungenaue oder populäre Sprache. Beides ist schlecht, da sich die Lernenden in ihrem Sprachverhalten allmählich den Lehrenden als Modell angleichen.“ Wichtig erscheint aus dieser Begründung vor allem der Gedanke, dass der Lehrer auch in seinem Frageverhalten ein sprachliches Modell für die Schüler abgibt.

Beispiel (negativ): „Wie könnte man unter Berücksichtigung der mit unterschiedlichen Antworten verbundenen Implikationen im Hinblick auf den Ausgang des Romangeschehens das Verhältnis zwischen Effi (von Instetten, geb. von Briest) und ihrem Ehemann charakterisieren?“

6) Der Lehrer muss seine Fragen dem Niveau der Lerngruppe anpassen.

Erläuterung: Sowohl sprachlich (begrifflich) wie inhaltlich sollen die durch die Frage vermittelten Informationen dem (zuvor ermittelten oder erhofften/vermuteten) Niveau der Lerngruppe angepasst sein. Bevor die entsprechenden Lernaktivitäten beginnen können, müssen die dafür notwendigen Informationen von den Schülern erst einmal erfasst worden sein.

7) Fragen sollten möglichst als W-Fragen gestellt werden.

Erläuterung: Diese Forderung von Dubs mag Sie überraschen, weil Sie sicherlich schon häufig den Rat erhalten haben, W-Fragen möglichst zu meiden. Dubs gibt folgende Erläuterung: „Das Fragewort soll an den Anfang des Fragesatzes gestellt werden. Die Erfahrung lehrt, dass unter dieser Voraussetzung die Fragen besser formuliert und von den Lernenden bewusster wahrgenommen werden.“

8) Es ist wichtig, zwischen engen (geschlossenen) und weiten (offenen) Fragen zu unterscheiden.

Erläuterung: Enge Fragen, auf die es nur eine richtige Antwort gibt, eröffnen nur einen Denkweg. Sie werden in solchen Lehrgesprächen angewandt, bei denen der Lehrer die Lernenden in kleinen Schritten auf einen bestimmten Punkt hinführen will (eine Schlussfolgerung ziehen, eine Regel erkennen, eine Verallgemeinerung finden usw.). Hier geht es um „konvergentes Denken“. Bei weiten Fragen hingegen gibt es mehrere mögliche Antworten. Sie eröffnen ein Denkfeld und zielen auf „divergentes Denken“.

Beispiele: „Wann entdeckte Columbus Amerika?“ „Welche Bedeutung hatte die Entdeckung Amerikas für den Handel der Mittelmeerränderstaaten?“

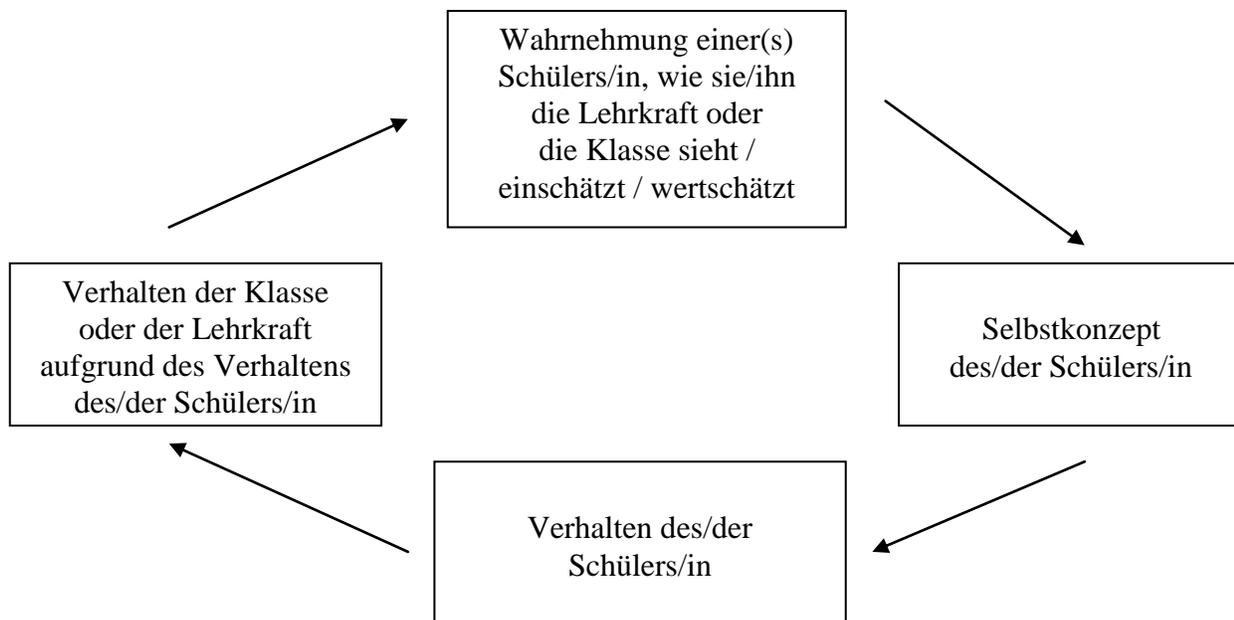
9) Es ist sinnvoll, zwischen Faktenfragen, kognitiv anspruchsloseren und kognitiv anspruchsvolleren Fragen (oder Impulsen) zu unterscheiden.

Erläuterung: Faktenfragen, die sich auch auf komplexe Zusammenhänge richten können, sind notwendig, wenn es darum geht, bereits Gelerntes zu reaktivieren. Im Interesse anspruchsvollerer Zielsetzungen ist es jedoch wichtiger, dass die Lernenden immer wieder zu komplexeren Denksituationen herausgefordert werden, dass sie Sachverhalte beurteilen, Folgerungen ziehen, bildlich repräsentierte Zusammenhänge unter theoretische Begriffe subsumieren usw.

→ Bei Beachtung dieser Hinweise im unterrichtlichen Geschehen sind diagnostische Wahrnehmungen und Beobachtungen möglich, deren Interpretation dann in modifiziertes Fragen, Impulssetzen und Aufgabenstellen münden kann.

Zusammenhang zwischen unterrichtlicher Kommunikation und Selbstkonzept von Schülern/innen

(Dubs, 78)



Leistungsfähige Schüler	Weniger leistungsfähige Schüler
<ol style="list-style-type: none"> 1. Haben eine hohe Selbstachtung für sich 2. Sind im Hinblick auf ihre Fähigkeiten für die Zukunft optimistisch 3. Haben Vertrauen in ihre Kompetenzen als Person und als Lernende 4. Haben die Überzeugung, dass sie intensiv arbeiten 5. Haben die Überzeugung, dass sie von ihren Mitschülern geschätzt werden 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Haben eine ungünstige Haltung gegenüber der Schule und ihren Lehrkräften 2. Übernehmen keine Eigenverantwortung für ihr Lernen 3. Haben eine geringe Motivation 4. Haben eine schlechtere Schulmoral und sind mit ihren Schulerfahrungen unzufrieden 5. Verursachen häufiger Disziplinprobleme 6. Können sich persönlich und in der Gruppe schlechter anpassen

Selbstkonzept und Schulleistungen

(Dubs, 79)

Checkliste: <i>Verstärkerverhalten</i>	häufig	gelegentlich	selten
<p>1. Suche ich nach Aktivierungsmöglichkeiten, um die Schülerinnen verstärken zu können?</p> <p>2. Verstärke ich sofort nach der Äußerung des Schülers, und versuche ich auch Ansätze zu richtigem Verhalten zu verstärken?</p> <p>3. Verstärke ich situationsspezifisch die Substanz der Schüler/innenantworten?</p> <p>4. Trägt meine Verstärkung dazu bei, dass die Lernenden ihre konkreten Leistungen besser einschätzen können?</p> <p>5. Variiere ich mit meiner Verstärkung? - Sachbezogen/personenbezogen/nichtverbal? - Umfang der Verstärkung (abnehmend)? - Individuell angepasste Verstärkung?</p> <p>6. Verwende ich nichtverbale Verstärkung?</p> <p>7. Stimmen verbale und nichtverbale Verstärkung miteinander überein?</p> <p>8. Bemühe ich mich, auch falsche Schülerantworten richtig zu behandeln? - Richtige Aspekte verstärken? - Mit Hinweisen und Fragen die Schülerinnen zur Korrektur veranlassen? - Bei Korrekturen durch andere Schüler rückfragen, ob ein Problem geklärt ist?.</p> <p>9. Verzichte ich auf negative Kommentare im Klassenganzem? - Harte verbale Ablehnung von Antworten? - Deutlich negatives nichtverbales Verhalten?</p> <p>10. Verstärke ich alle Lernenden ohne Rücksicht auf meine Erwartungen gleichmäßig?</p> <p>11. Verzichte ich darauf, Verstärkermechanismen einzusetzen, um nicht Ziele des Lehrplanes, sondern persönliche Wertvorstellungen und Ideen durchzusetzen?</p>			

(Dubs, 1

Zweck des Scaffolding	Umschreibung	Verbales Lehrer- verhalten (und verbales Schüler / innenverhal- ten)	Beispiele
Zielsetzung	Erkennen von Problemen und der Absicht in einem Unterrichtsabschnitt	Fragen, Hinweise, Denkanstösse, Tipps	<ul style="list-style-type: none"> - Wo liegen die Probleme in diesem Beispiel? - Bedenkt die Unterschiede in den beiden Situationen.
Aktivierung von Erfahrungen und Vorwissen	Herstellen des Bezugs zwischen dem Neuen und dem Bekannten; Hinweis auf bekannte Denk- und Lernstrategien	Fragen, Hinweise, Tipps	<ul style="list-style-type: none"> - Sucht nach Kriterien, die Ihr von früher kennt! - Welcher bekannte Zusammenhang wird hier wieder sichtbar?
Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt lenken (etwas bewusst machen)	Hilfeleistung, indem die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt gezogen wird	Fragen, Hinweise, Denkanstösse. Tipps	<ul style="list-style-type: none"> - Was ergäbe sich, wenn wir das Problem aus historischer Sicht betrachten würden? - Wo liegt der Widerspruch in dieser Aussage?
Anleiten des kognitiven Prozesses	Weiterführung der Gedankenfolge (im Denkfeld der Lehrkraft)	Fragen, Hinweise, Denkanstösse, Tipps Lautes Denken, Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> - Warum ergab sich dieser Schluss? - Wie wäre es, wenn...? - Überlegt die Konsequenzen.
Formale Erklärung der eigenen Denk- und Lernstrategien (metakognitiver Aspekt)	Nachdenken über und Erklären der eigenen Vorgehens- und/oder Denkweisen zum Aufbau der eigenen Denk- und Lernstrategien	Aufforderungen zur Erklärung und Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärt, wie ihr vorgegangen seid. - Welche Denkschritte habt ihr vollzogen?
Angeleitete Übung	Übung zur Vertiefung des Verstehens	Neue Problemstellungen, Hinweise, Fragen	<ul style="list-style-type: none"> - Entwerft dazu ein eigenes Beispiel. - Wie sähe es aus, wenn diese Bedingung verändert würde?
Anleitung zur Selbstevaluation	Eigenbeurteilung von Erkenntnissen	Fragen, Hinweise, Tipps	<ul style="list-style-type: none"> - Schätzt ab, ob diese Lösung richtig sein kann. - Ist dies wirklich eine sinnvolle Lösung?

Scaffolding

(Dubs, 143)

Scaffolding = prozedurale Hilfestellung bzw. Unterstützung durch eine Lehrkraft, durch die der/die Lernende(n) ein Problem lösen, eine Aufgabe ausführen, etwas lernen, ein Ziel erreichen können sollen

Maßnahmen vor dem eigentlichen Arbeits- und Lernprozess

Vorüberlegungen der Lehrperson:

- Über welches Vorwissen verfügen meine Schülerinnen und Schüler?
- Über welches metakognitive Wissen verfügen meine Schülerinnen und Schüler?
- Verfügen sie über Denkstrategien (Denkpläne), die im Lernprozess benötigt werden?

Lehrerverhalten im Klassen- oder Gruppenunterricht

- Sicherstellen, dass die Lernenden die auf sie zukommende Aufgabe oder Problemstellung verstanden haben.
- Bereitstellen und Verstehen des notwendigen Vorwissens.
- Fragen im Zusammenhang mit diesen beiden Punkten behandeln, damit die Lernenden die durch die Lernaufgabe gestellten Anforderungen einschätzen können und die Lehrkraft über die Vertrautheit der Lernenden mit der Lernaufgabe orientiert ist.
- Entwerfen eines Vorgehensplanes (Auswahl der anzuwendenden Strategien).

Maßnahmen während des eigentlichen Lernprozesses

Lehren/erhalten im Klassen- oder Gruppenunterricht;

- Bei wichtigen Gedankengängen immer wieder fragen, wie (auf welchem Weg) der/die sprechende Schüler/in auf die Antwort oder Lösung gekommen ist.
- Eigene Gedankengänge schrittweise durcharbeiten und begründen (modellieren), damit Strategien sichtbar werden.
- Scaffolding statt mechanischer Frageketten.
- Falsche Antworten und Lösungen auswerten.
- Bei anderen Schülerinnen und Schülern immer wieder nachfragen, ob sie die Gedankengänge nachvollzogen haben.
- Den Lernenden helfen, ihre eigenen Lernprozesse genau zu verfolgen, und sie ermuntern, immer wieder neue Lernprozesse einzuleiten.
- Die Lernenden im Beurteilen ihrer Antworten und Lösungen im Hinblick auf das Ziel unterstützen.

Maßnahmen nach dem eigentlichen Lernprozess

Lehrerverhalten im Klassen- oder Gruppenunterricht:

- Diskutieren von verschiedenen Lösungen und der Wege, die zur Lösung geführt haben sowie Beurteilung.
- Zusammenfassen und Verdeutlichen der angewandten Strategien (Denkpläne) und Beschreiben ihrer Anwendungsmöglichkeiten sowie ihrer möglichen Fehlerquellen.
- Anwenden der Strategie an weiteren und komplexeren Beispielen, um sie zu flexibilisieren.
- Abschätzen des persönlichen Nutzens der Strategie (des Denkplans). Allenfalls: Lernjournal mit eigenen Erkenntnissen führen.

Nachüberlegungen der Lehrperson:

- Welche Erkenntnisse habe ich aus den Denkprozessen gezogen, um bei einer Wiederholung des Unterrichtes in dieser Thematik bessere Denkanstöße zu geben?
- Hat sich eine Denkstrategie als besonders wirksam erwiesen, so dass sie bewusst unterrichtet werden kann?

Lehrerverhalten im verständnis- und diagnoseorientierten Unterrichten (auch: Anregungen zur Förderung der Metakognition!)

(Dubs, 251f.)

Lehrererwartungen

Effekt der sich selbst erfüllenden Prophezeiung

Eine ursprünglich falsche Erwartung der Lehrkraft führt zu einem Lehrerverhalten, das verursacht, dass das erwartete Schülerverhalten eintritt.

Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen

Die Lehrkraft erwartet, dass die Lernenden ursprüngliche Eigenschaften und Verhaltensmuster beibehalten, nimmt diese für gegeben und erkennt die sich bei den Lernenden abspielenden Veränderungen nicht mehr.

Induzierte Erwartungen

Den Lehrkräften werden Informationen über Lernende zum Aufbau von Erwartungen gegeben (induziert).

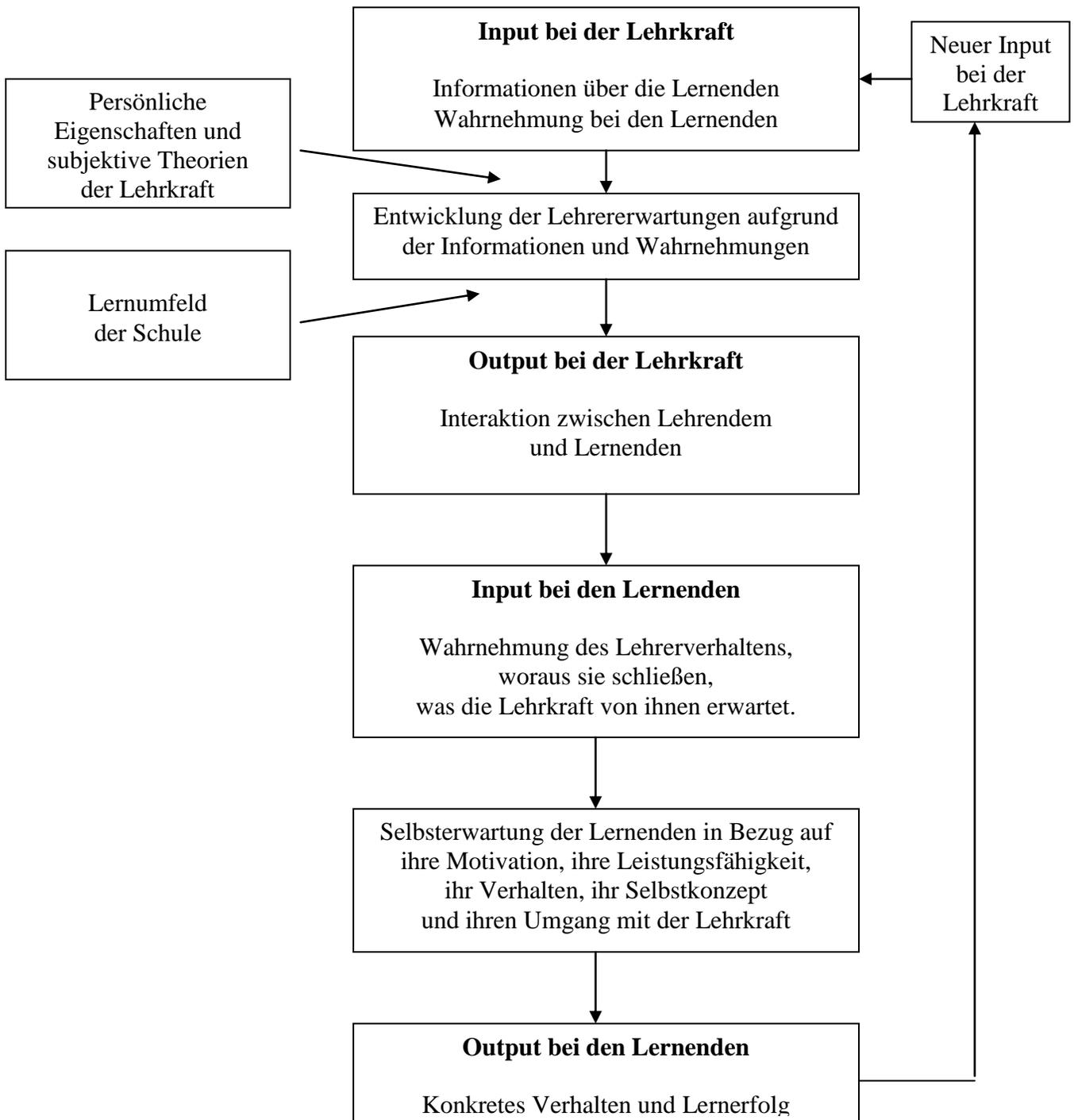
Selbstentwickelte Erwartungen

Die Lehrkräfte entwickeln ihre eigenen Erwartungen aufgrund aller verfügbaren Informationen.

Auswirkungen von Lehrererwartungen

(Dubs, 399)

Modell des Prozesses und der Wirkungen von Lehrererwartungen
(Dubs, 401)



Das Verhalten von Lehrkräften gegenüber Lernenden, an die sie geringe Erwartungen haben, ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet (im Vergleich zu solchen, an die sie hohe Erwartungen richten):

1. Die Lehrkraft wartet auf eine Antwort weniger lang als bei Lernenden, an die sie hohe Erwartungen hat (sie gibt die Antwort rascher selbst oder ruft schneller einen anderen Schüler auf).
2. Sie gibt die Antwort eher selbst oder ruft eher andere Lernende auf, statt die Frage zu präzisieren, Ergänzungen zu geben oder die Frage umzuformulieren.
3. Schlechterer Einsatz der Verstärkermechanismen.
4. Häufigere Kritik bei Misserfolgen und Fehlern.
5. Weniger häufiges Lob bei Erfolgen und guten Leistungen.
6. Kein Feedback bei Antworten im Klassenganzen.
7. Weniger Beachtung und weniger Interaktionen.
8. Weniger häufiges Aufrufen bei Fragen und Stellen von einfacheren, nicht analytischen Fragen.
9. Von der Lehrkraft entfernter setzen (sofern die Lehrkraft die Sitzordnung bestimmt).
10. Geringere Forderungen: Weniger Inhalte, rascheres Akzeptieren von nicht ganz richtigen Antworten und Lösungen, längere Erklärungen, übermäßige Sympathie bei Problemen.
11. Mehr private Interaktionen statt solche im Klassenverband, und genauere Überwachung und Strukturierung der Lernaktivitäten.
12. Unterschiedliche Benotung: Weniger häufiges Berücksichtigen der Grenzfälle (aufrunden).
13. Weniger freundliche Interaktion (weniger zulachen und weniger nichtverbale Verstärkung).
14. Kürzeres und weniger intensives Feedback auf Fragen.
15. Weniger Augenkontakt und weniger andere nichtverbale Kommunikation, welche Aufmerksamkeit und Empfänglichkeit zeigen (sich gegen die Lernenden wenden, unterstützendes Kopfnicken).
16. Weniger häufiger Einsatz von zeitaufwendigen Unterrichtsverfahren, wenn Zeitbeschränkungen bestehen.
17. Geringere Akzeptanz von Ideen und weniger häufigere Weiterverwendung im Unterricht.
18. Verwendung eines weniger anspruchsvollen Lehrplanes (mehr repetitive Inhalte, mehr Gewicht auf Faktenwiedergabe statt Lehrgesprächen und Diskussionen, häufigeres Üben zur Automation statt anspruchsvolles Denken).

Verhalten gegenüber Lernenden mit geringeren

Lehrererwartungen

(nach Good/ Brophy)

(Dubs, 406)

