



Das Lehrgespräch im Klassenunterricht: Nicht mehr zeitgemäß?

Rolf Dubs

(Auszug aus: Seminar 3(2008), S. 9-15)

1. Polarisierende Auffassungen

Das Lehrgespräch (der fragend-entwickelnde Unterricht) ist eine Form des Frontalunterrichts, in welchem eine Lehrperson eine ganze Klasse (größere Lerngruppe) unterrichtet und mittels eines direkten oder indirekten Lehrerverhaltens den Ablauf des Unterrichts anleitet, steuert und prägt.

Nicht erst in den letzten drei Jahrzehnten gehört das Lehrgespräch zu den umstrittensten Problembereichen des Schulalltages. Bereits anfangs des 20. Jahrhunderts hat ihn Gaudig (1909) mit dem Schlagwort der Gängelung des Lernens durch wenig lernwirksame Frageketten kritisiert. In den achtziger Jahren wurde diese Form des Unterrichts mit der wenig durchdachten Gliederung in einen „lehrerzentrierten“ Frontalunterricht mit passiven Lernenden und einen „schülerzentrierten“ Unterricht mit aktiven Lernenden kritisiert, wo bei geflissentlich übersehen wurde und wird, dass es ein passives Lernen gar nicht geben kann, es sei denn, man lasse die Schülerinnen und Schüler nur sinnlos auswendig lernen und rezitieren. Als Folge dieser oberflächlichen Unterscheidung überraschen vernichtende Urteile über den Frontalunterricht in der Form des Lehrgesprächs denn auch keineswegs. So meint Meyer (1987, 287 ff.): „Das gelenkte Lehrgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleiern des Handlungsmuster“, und er fordert entsprechend: „Mehr sagen - weniger fragen! Mehr zeigen und vormachen - weniger bereden und problematisieren.“ Oder Staeck (1995, 237) meint: „Es wird bei den Schülern die Entwicklung von eigengesteuerter Aktivität und Initiative, von Selbständigkeit, von Kreativität, von kooperierenden Verhaltensweisen sowie die Fähigkeit, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen, kaum begünstigt oder gefördert. Durch den frontal geführten Unterricht lernen die Schüler - statt miteinander zu arbeiten konkurrenzmäßig gegeneinander zu arbeiten. Die allgemein verbreitete Autoritätsfixierung auf den Lehrer unterstützt noch diesen Trend.“

Trotz dieser Kritik herrscht auch heute noch der fragend-entwickelnde Unterricht im Schulalltag vor (Bittner 2006, Pätzold et al. 2005). Neuerdings wird er sogar wieder eher stärker positiv beurteilt (Pauli 2006, Aschersleben 1999) und mit folgenden Argumenten gerechtfertigt (siehe auch Aschersleben 1999):

- Er führt ohne Umwege und in gerader Richtung zum angestrebten Lernziel.
- Die Lehrperson stellt die Lerninhalte umfassend geordnet und in verständlicher Weise dar und kann das Verstehen und die Lernfortschritte direkt übersehen.
- Die Lernenden lernen zwar angeleitet aber doch aktiv, wenn der Frontalunterricht gut gestaltet ist. Fehler werden sofort korrigiert.
- Im Gegensatz zum Gruppenunterricht oder zum selbstgesteuerten Lernen werden die Schülerinnen und Schüler von einer langen Einleitung und Umwegen bei der Lernarbeit entlastet, d.h. sie benötigen weniger Zeit und Kraft, um mit dem eigentlichen Lernen beginnen zu können.
- Viele (nicht alle) Unterrichtsschritte sind im Frontalunterricht mit gleicher Lernwirkung weniger zeitaufwändig.

Leider sieht man in vielen Schulen noch zu oft einen schlechten Frontalunterricht: Zu viel Lehrervortrag statt fragend-entwickelnder Unterricht und in diesem Unterricht zu viele behavioristische Frageketten (Fragefolgen, welche keine kognitive Leistung erfordern), sinnlose Begriffs- und Ratefragen, Scheinaktivitäten der Lernenden ohne Substanz, „Pingpong-Spiel“ zwischen der Lehrperson und wenigen Schülerinnen und Schülern und keine Versuche, im Lehrgespräch Klassen zu Lerngemeinschaften zu führen.

Diese Mängel verstärken die Kritik am Lehrgespräch. Sie gilt es zu überwinden, wenn man die Hypothese bestätigen will, nach welcher Lehrgespräche von guter Qualität und in geeigneten Lernsituationen sehr wirksam sein können. Der Stützung dieser Hypothese dient dieser Aufsatz.

2. Begriffliche Grundlegung

Entscheidend für die Qualität und Wirksamkeit von Unterrichtsgesprächen (fragend-entwickelnder Unterricht) ist das Rollenverständnis der Lehrenden. Sie sollten sich weniger als Darbietende von Lerninhalten und dominant Steuernde, sondern als Vermittelnde zwischen Lerninhalten mit Hilfe von guten Dialogen verstehen (siehe Abbildung 1).

Dialoge sind verbale Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, die prozessartig zu neuem Wissen und Können führen und die Welt für die Lernenden durchschaubar machen (Burbules 1993). Dabei sind die Lehrkräfte nicht Dominierende, sondern Dialogpartner, deren Aufgabe es ist, mit direktem und indirektem Lehrerverhalten (vergleiche dazu Dubs 2008) dazu beizutragen, dass die Lernenden ihre Lernziele in effektiver Weise erreichen.

Zu unterscheiden ist zwischen Dialogen (Lehrgesprächen) als *Instruktion* und Dialogen (Lehrgesprächen) als *Entdecken*.

Ziel des *Dialoges als Instruktion* ist es, die Lernenden durch geschickte Vermittlung zwischen ihrem vorhandenen Wissen und Können sowie neuen Lerninhalten mittels Fragen, Hinweisen, Ergänzungen und Anregungen zu einem bestimmten Ziel zu führen. Dabei ist nicht nur das Ergebnis (Produkt), sondern auch der Weg zum Ziel (Prozess) von Bedeutung, indem die Lernenden im Dialog bewusst erfahren müssen, auf welchem Weg (Prozess) sie zum Lernergebnis (Produkt) gekommen sind, und welche Erkenntnisse sie für ihr eigenes Lernen gewonnen haben (Metakognition).

Der *Dialog als Entdecken* dient dazu, eine bestimmte Fragestellung zu beantworten oder ein bestimmtes Problem zu lösen. Deshalb läuft der Dialog nach den Regeln eines Such- oder Problemlöseprozesses ab, in welchem das Entdecken und das kritische Denken an einem Gegenstand gefördert werden.

Dialoge können im Unterricht in zwei Formen eingesetzt werden (Gudjons 2006):

- als *traditioneller Frontalunterricht*, d.h. der Dialog wird während der ganzen Lektion geführt, sowie
- als *integrierter Frontalunterricht*, d.h. während einer Lektion wird der Dialog mit anderen Lehr- und Lernformen kombiniert, um einerseits mehr Abwechslung in den Unterrichtsablauf zu bringen und um andererseits den Unterricht zielgerichteter zu gestalten, nachdem bekannt ist, dass sich die verschiedenen Lehr- und Lernformen nicht gleichermaßen für jedes Lernziel und jeden Schüler gleich eignen.

Anzustreben ist im Prinzip ein integrierter Frontalunterricht, wobei aber eine prinzipielle Vielfalt (in jeder Lektion möglichst viele Lehr- und Lernformen) zu vermeiden ist. Viel entscheidender ist, welche Lehr- und Lernformen im Hinblick auf ein Lernziel und unter gegebenen Voraussetzungen in einer Klasse am wirksamsten sind. Ein Verfahrenaktivismus führt nicht zu einem wirksamen Unterricht.

3. Erkenntnisse aus der Forschung zu Dialogen (Lehrgesprächen)

Die Wirksamkeit von Lehrgesprächen hängt maßgeblich von der Qualität der Dialoge ab. Erstmals versuchte Bellack (1966) eine Taxonomie für die einzelnen Äußerungen in einem Dialog aufzustellen, um Rückschlüsse auf dessen Wirksamkeit ziehen zu können. Er unterschied zwischen strukturierenden Äußerungen, die den Rahmen für den Fortgang des Dialogs festlegen; Aufforderung zu Aktivitäten; Antworten darauf sowie Reaktionen (z.B. Klarstellungen, Erweiterungen). In seinen Untersuchungen stellte er fest, dass über 80% der strukturierenden Äußerungen und Reaktionen durch die Lehrkräfte erfolgten, und die Schülerinnen und Schüler meistens nur auf die Aufforderungen der Lehrkräfte reagierten. Deshalb sind viele Lehrgespräche keine echten Dialoge. Dieser Sachverhalt ist vielfach bestätigt. Tausch & Tausch (1986) ermittelten im schlechten Frontalunterricht im Mittel 2-4 Fragen pro Minute. Gage & Berliner (1998) wiesen einen Überhang an Wissens- und Erinnerungsfragen (in einzelnen Fällen bis zu 80% aller gestellten Fragen) und nur 20% der Fragen auf einem höheren kognitiven Niveau sowie 20% der Fragen zum Unterrichtsablauf nach. Besonders scharf kritisiert Bittner (2006) das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften in Lehrgesprächen und Klassendiskussionen aufgrund von Beobachtungen in Studienseminaren: Das Schweigen der Schülerinnen und Schüler oder Schwierigkeiten beim Beantworten von Fragen verleiten Lehrkräfte zu einem zwanghaften Nachfragen,

was oft zu Frageketten führt, die immer substanzloser werden, und die Lehrpersonen aus den vielen Antworten das herausfiltern, was ihren Absichten entspricht. Häufig lässt sich, vor allem wenn kurze und einfache Fragen gestellt werden, ein Lehrerecho beobachten, d.h. die Lehrperson wiederholt jede Schülerantwort. Das Lehrerecho tritt umso häufiger auf, je stärker der Dialog gesteuert und je substanzloser die Fragen sind. Besonders wirkungslos sind die immer wieder zu beobachtenden Scheindialoge, bei denen nur auf die Schüleraktivitäten, nicht aber auf die inhaltliche Substanz geachtet wird. Scheindialoge zeichnen sich insbesondere durch folgende Fragentypen aus, die alle pädagogisch unfruchtbar sind: Entscheidungsfragen, Scheinfragen, Echofragen, Ratefragen, Suggestivfragen usw. Angesichts der Komplexität der Erfassung von Dialogen ist es verständlich, dass bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur Frage der Lernwirksamkeit von Lehrgesprächen und Klassendiskussionen vorgelegt wurden. Im Zusammenhang mit dem „Direct Instruction Model“ haben Rosenshine & Meister (1992) die Wirksamkeit dieses stark auf den Frontalunterricht ausgerichteten Modells nachgewiesen. Bei dieser Studie bleibt aber offen, wie viel der Frontalunterricht und wie viel die anderen Merkmale des Modells zum Lernerfolg beigetragen haben. Auch Waxmann & Walberg (1991) haben gezeigt, wie Dialoge als Instruktion anspruchsvolle kognitive Leistungen herausfordern, wenn sie in starken Lernumgebungen flexibel und situationsgerecht eingesetzt werden. Anders ausgedrückt muss der Dialog in multiplen Kontexten stattfinden, damit der Erkenntnisgewinn immer wieder in neue Situationen übertragen werden kann, um „Landschaften“ mit komplexen „Domänen“ auszuformen. Diese Forderung entspringt der „Cognitive-Flexibility Theorie“, welche die Bedeutung der vielseitigen Anwendung des Wissens in verschiedensten Lernumwelten beschreibt (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998).

Eine der wenigen systematischen Untersuchungen zur Wirksamkeit des Frontalunterrichts legte Frey (1976) vor. Er wollte feststellen, inwieweit die Mathematikleistung besserer und schwächerer Schüler durch unterschiedliche Lehrformen (Partnerarbeit, Alleinarbeit, frontalunterrichtliche Erarbeitung und Darbietung durch Lehrervortrag) beeinflusst wird. Er gelangte dabei zu sehr differenzierten Ergebnissen: Der Lernerfolg wird generell stärker durch das Leistungsniveau der Lernenden als durch die Lehr- und Lernformen bestimmt. Auch der jeweilige Lernbereich (Arithmetik, Geometrie usw.) hat einen starken Einfluss. So lernten in seinem Versuch die leistungsstärkeren Lernenden in Arithmetik eher mehr im Frontalunterricht, während die leistungsschwächeren Jugendlichen von den anderen Lernformen mehr profitierten. Dies steht im Gegensatz zu den Erkenntnissen aus dem „Direct Instruction Model“ (Rosenshine & Meister 1992). Der Lehrervortrag brachte zwischen besseren und schlechteren Lernenden bei Sachaufgaben keine wesentlichen Unterschiede, wohl aber bei der Mengenlehre. In Zahlen ausgedrückt ergaben sich folgende Beiträge der einzelnen Faktoren an die Gesamtleistung: Lernbereiche 2,3%, Unterrichtsmethoden nur 1,5%, Leistungsfähigkeit 54,6%, Wechselwirkungen 27,4% und Reststreuung 14,1%. Diese Reststreuung ist auf Faktoren wie Motivation, soziale Schichtzugehörigkeit usw. zurückzuführen, die nicht untersucht wurden. In einer ähnlichen Weise untersuchten Langer & Schoof-Tams (1976) den Frontalunterricht im Vergleich zur Einzelarbeit und zur Kleingruppenarbeit. Sie erkannten, dass die Einzelarbeit am wenigsten wirksam war. Leistungsschwache Lernende erzielten den höchsten Lernfortschritt bei der Gruppenarbeit bei leicht verständlichen Texten, während leistungsstarke Kinder mit schwer verständlichen Texten am meisten vom Frontalunterricht und am wenigsten in Gruppenarbeiten lernten. Besonders stark versagten die Lernenden in Gruppen, wenn sie besonders schwere Texte zu bearbeiten hatten, was mit dem „Direct Instruction Model“ wieder übereinstimmt. In Prozenten ausgedrückt trägt der Faktor Textverständlichkeit 6%, Unterrichtsmethoden 4%, Leistungsfähigkeit der Schüler 16% bei. Der Rest ist durch andere Faktoren bestimmt, die nicht untersucht wurden.

Die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass es kaum je gelingen wird, einen Nachweis der Überlegenheit oder Unterlegenheit von Lehrgesprächen zu erbringen. Zu viele Faktoren beeinflussen die Lernergebnisse: Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Lerninhalte und vor allem die Qualität der Darbietung und der Dialoge. Deshalb wird es wahrscheinlich ob der vielen Wechselwirkungen bei den Darbietungen und Dialogen nie gelingen, einen empirischen Beleg über die generelle Wirksamkeit einzelner Lehr- und Lernformen im Vergleich zu anderen zu erbringen. Hingegen gibt es immer deutlichere Hinweise dafür, dass bessere und schlechtere Dialoge unterschiedlich lernwirksam sind. Aufgrund des gegenwärtigen Forschungsstands (vergleiche Pauli 2006 und insbesondere Seidel, Rimmel & Prenzel 2003) sind sie wirksam, wenn die Lernenden

- auf der individuellen Ebene durch ihre Teilnahme an den Dialogen im Aufbau von kognitiven und metakognitiven Prozessen unterstützt werden und die aktive Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler zur Verinnerlichung von Kompetenzen führt,
- auf der sozialen Ebene die Dialoge als anregend und herausfordernd empfinden und kognitiv gut strukturierte Interaktionen stattfinden,

- auf der unterrichtlichen Ebene anhand gut ausgewählter Lerninhalte dialogisch unterrichtet werden und die Dialoge qualitativ gut sind.
- In der Klasse muss sich eine Diskurs-Kultur entwickeln, und die Lernenden sollen durch die Dialoge zu einer Lerngemeinschaft werden, in welcher gemeinsam Wissen konstruiert wird, wobei Lehrgespräche zur Vertiefung immer wieder mit Lernformen (Einzelarbeiten, Kleingruppenarbeiten usw.) ergänzt werden sollten, um die Lernenden in Richtung des selbstgesteuerten Lernens zu führen.

Diese Erkenntnisse entspringen einem Paradigmawechsel in der Forschung über die Lehrmethoden: In der Vergangenheit sah man die Lehrmethoden vornehmlich aus der Sicht des Lehrerverhaltens und hat dabei die Eigenarten und Merkmale der Lernenden in bestimmten Situationen weitgehend vernachlässigt. Heute misst man dem Schülerverhalten und der Qualität der Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden mehr Bedeutung bei (Cazden 1986). Deshalb interessieren auch Vergleiche über die Wirksamkeit von Lehr- und Lernformen weniger als die Frage, wie Lehrformen in bestimmten Unterrichtssituationen verbessert werden können, um eine bessere Wirksamkeit zu erzielen. Als Folge davon orientiert sich die Forschung heute insbesondere an Mikroanalysen von erfolgreichen Lehrgesprächen, aus denen Erkenntnisse für die Gestaltung von Dialogen gewonnen werden.

4. Unterrichtspraktische Empfehlungen

4.1 Der Dialog als Instruktion

4.1.1 Anwendung

Der Dialog als Instruktion lässt sich wie folgt anwenden:

- Er dient der Erarbeitung von deklarativem und prozeduralem Wissen sowie der metakognitiven Förderung unter Anleitung der Lehrperson, welche je nach den Vorkenntnissen und Lernerfahrungen sowie der erlebten Umwelterfahrungen ein direktes oder indirektes Lehrerverhalten einsetzt.
- Damit die Erarbeitung des deklarativen und des prozeduralen Wissens Langzeit- sowie Transferwirkung erhält und kein träges Wissen entsteht, ist das Unterrichtsgespräch auf das Verdeutlichen von Arbeitstechniken, Lern- und Denkstrategien sowie auf metakognitive und sozialkommunikative Strategien auszurichten, damit die Lernenden auf das selbstgesteuerte Lernen vorbereitet werden (zu der praktischen Anwendung von Strategien siehe Dubs 2008).
- Der Dialog als Instruktion eignet sich besonders gut zur Vernetzung des Wissens, indem Netzwerke erarbeitet werden können, welche die vielen Wissens Elemente in größere Zusammenhänge bringen sowie gegenseitige Abhängigkeiten und Wechselwirkungen aufzeigen (zur praktischen Erarbeitung von Netzwerken siehe Dubs 2008).
- Er kann in den verschiedensten Unterrichtssituationen eingesetzt werden: (Eher ausnahmsweise) während ganzen Lektionen; in Phasen von Lektionen, die schwergewichtig mit anderen Unterrichtsverfahren durchgeführt werden (z. B. wenn während Gruppenarbeiten eine fehlende Grundlage mit der ganzen Klasse erarbeitet wird, oder die Einzelarbeit am Computer unterbrochen wird, um der ganzen Klasse einen Sachverhalt oder einen Zusammenhang zu erklären).

In der kritischen Debatte über Diskurse (Lehrgespräche) sollten insbesondere die folgenden zwei Aspekte beachtet werden:

(1) Die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen als dem wichtigsten Ziel der Schule erfolgt am nachhaltigsten, wenn die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden. Dazu eignet sich der Dialog als Instruktion besonders gut, weil das Lehrgespräch so gestaltet werden kann, dass die Lernenden die Strategien erfahren (Schunk & Zimmerman 1998, Zimmerman 2006, Dubs 2007). Die Wichtigkeit der Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen kann nicht genug betont werden, denn bloßes Versuchs- und Irrtumslernen ist nicht nur zeitaufwändig, sondern auch wenig wirksam. Insbesondere die metakognitive Reflexion, welche zu metakognitiven Strategien führen sollte, bedarf einer sehr sorgfältigen Anleitung in einem guten Lehrgespräch.

(2) In einem Dialog als Instruktion konstruieren die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können unter einer angemessenen Anleitung des Lehrers oder der Lehrerin. Deshalb darf von einem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz gesprochen werden. Daher dürfen Lehrgespräche nicht mit dem Behaviorismus gleichgesetzt werden, der in sehr vielen Fällen durch mechanistische Frageketten (Zergliederung des Lehrstoffes in kleine Schritte) gekennzeichnet ist, die zu mechanischen Antworten und einem pädagogisch sinnlosen Lernaktivismus verleiten.

4.1.2 Die Gestaltung von Dialogen als Instruktion

Noch ist es immer nicht gelungen, für die Gestaltung von Dialogen wissenschaftlich gesicherte und praktisch anwendbare Handlungsanweisungen zu entwickeln. Wahrscheinlich bleibt dieses Ziel unerreichbar, weil die Führung eines Dialogs letztlich eine Kunst ist.

Generell sind die folgenden Aspekte zu beachten (siehe auch Seidel et al. 2003):

- Die Dialoge müssen von den Lehrenden gut strukturiert angeleitet werden und sich auf Lern-, Denk- und metakognitive Strategien ausrichten.
- Sie müssen herausfordernd und anregend gestaltet sein, damit keine mechanistischen Frage-Antwort-Ketten ohne echten kognitiven Gehalt entstehen.
- Die Anleitung oder Unterstützung der Lehrenden muss sich am „Prinzip der minimalen Hilfe“ orientieren, d. h. die Lehrkraft soll wenig vorgehen, viel anregen und vor allem prozessunterstützend wirken.
- Die Lehrenden sollen Schülerantworten konstruktiv auswerten und weiterverwenden, indem sie die Schülerinnen und Schüler im Dialog unterstützen, wesentliche Gedanken durch die Klasse weiterverarbeiten lassen, um mit einer Ko-Konstruktion ein gemeinsames Wissen aufzubauen (Konzept des Revoicing, das eine dreifache Unterstützung des Lernenden durch die Lehrperson fordert: Sie sollen lernen, wie man eigene Überlegungen zum Ausdruck bringt, wie man verschiedene Gesichtspunkte miteinander vergleicht, wie man eine Position ausdrücken kann [Micheaels 1996]).
- In der Klasse muss sich eine Diskurs-Kultur entwickeln, und die Lernenden sollen durch die Dialoge zu einer Lerngemeinschaft werden, in welcher gemeinsam Wissen konstruiert wird, wobei Lehrgespräche zur Vertiefung immer wieder mit anderen Lernformen (Einzelarbeiten, Kleingruppenarbeiten) ergänzt werden sollten, um angeleitete Lernprozesse in das selbstgesteuerte Lernen überzuführen.

Unabhängig davon, ob der Dialog als Instruktion während einer ganzen Lektion oder neben anderen Unterrichtsformen während einer kürzeren Phase eingesetzt wird, lassen sich Aufbau und Ablauf eines Dialoges gemäß Abbildung 2 gestalten.

Aufbau und Ablauf des Dialogs	Umschreibung	Verbales Lehrer- und Schülerverhalten	Beispiele für Fragen und Impulse
Problemstellung und Zielsetzung	Erkennen von Problemen und Umschreiben der Absicht (Zielsetzung) 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 Arbeitstechniken, 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)	Hilfestellung, 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 ha- trachten wurden? – Wo liegt der Widerspruch in dieser Aussage?
Anleiten des kognitiven Prozesses	Weiterführung der Gedankenfolge (im Denkfeld der Lehrkraft) mittels geeigneter Arbeitstechniken, Denk- und	Fragen, Hinweise, Denkanstöße, Tipps sowie Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> – Auf welchem Weg kommen wir weiter? – Wie wäre es, wenn ...? – Überlegt die

	Lernstrategien		Konsequenzen Eurer Aussagen!
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, Nachvollziehen der Lernprozesse sowie Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> – Erklärt, wie ihr vorgegangen seid. – Welche Denkschritte habt Ihr vollzogen?
Herausarbeiten von Generalisierungen	Erkennen von Allgemeingültigem, Regeln, Übertragbarem	Fragen und Aufforderungen zum Herausarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Regel lässt sich ableiten? – Was ist allgemeingültig?
Angeleitete Übung	Übung zur Vertiefung des Verstehens und Anwendung	Neue Problemstellungen ergänzt durch Hinweise und Fragen	<ul style="list-style-type: none"> – Entwerft dazu ein eigenes Beispiel. – Wie sähe es aus, wenn diese Bedingung verändert würde?
Anleiten 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?

Abb. 2: Der Aufbau und Ablauf eines Dialogs als Instruktion

Dialoge als Instruktion sollten in der Regel problemorientiert eingeleitet werden: Die einleitende Problemstellung kann als Zielbeispiel bezeichnet werden. Sein Inhalt ist auf das zu Erreichende auszurichten und soll immer wieder als Grundlage für den weiteren Erkenntnisgewinn dienen. Dann sind die Erfahrungen und das Vorwissen zu aktivieren, da mit der Dialog auf sicheren Grundlagen ablaufen und andererseits die Vernetzung eingeleitet werden kann. Anschließend ist die Aufmerksamkeit auf jenen Aspekt des Problems zu leiten, der das Problem verdeutlicht und die Suche nach Antworten erleichtert. Dann kann der kognitive Prozess eingeleitet werden: Strukturierte Erarbeitung der Lerninhalte und Festlegen einer Lösung. Sind die neuen Zusammenhänge erkannt, kann generalisiert werden, d.h. nach dem Allgemeingültigen gefragt werden. Daran anschließend sollte sich so häufig wie möglich eine metakognitive Phase, in welcher dialogisch über die Lernerfahrungen reflektiert wird. So oft als möglich sollte sich eine Übungsphase folgen, mit welcher der Umgang mit dem erlernten Wissen und den erlernten Lern- und Denkstrategien flexibilisiert wird. Den Abschluss kann eine Phase der Selbstevaluation bilden, indem die Lernenden über die eigenen Lernerfahrungen reflektieren.

Wesentlich für den Erfolg von Lehrgesprächen sind außerdem die folgenden Gesichtspunkte:

- Viele Lehrgespräche sind mühsam, wenn die Lehrpersonen die Routinen der Fragestellung, der Verstärkung und des Schaffens von Aufmerksamkeit nicht beherrschen. Solche häufig als unwesentlich betrachtete Techniken des Lehrerverhaltens (siehe dazu die konkreten Regeln bei Dubs (2008)) haben großen Einfluss auf den Ablauf von Lehrgesprächen.
- Ein Lehrgespräch darf nicht in einer theatralisch perfekten Form mit vielen kleinen Lernschritten und sofort überaus aktiven Schülerinnen und Schülern ablaufen (wie es bei Lektionsbeurteilungen oft gerne gesehen wird), sondern Denkpausen, in denen die Lernenden sehr gefordert sind, bleiben bedeutsam.
- Fehler und Missverständnisse dürfen nicht unterdrückt werden, sondern sie sind für das weitere Lernen fruchtbar zu machen.
- Ein echter Dialog durchbricht das traditionelle Schema „Lehrende fragen - Lernende antworten“, eine gute Diskurs-Kultur erfordert auch fragende Schülerinnen und Schüler sowie unmittelbare Interaktionen zwischen den Lernenden.
- Entscheidend ist die Fähigkeit der Lehrpersonen, sich mit den Lernfortschritten immer mehr aus den Dialogen zurückzuziehen und die Schülerinnen und Schüler zum selbst- gesteuerten Lernen anzuleiten (Übergang vom direkten zum indirekten Lehrerverhalten).

4.2 Der Dialog als Entdecken

4.2.1 Anwendung

Der Dialog als Entdecken beruht auf ähnlichen Überlegungen wie der Dialog als Instruktion. Er orientiert sich aber unmittelbar am Prinzip des entdeckenden Lernens, d.h., er wird im Sinne eines Entdeckungs- und Problemlöseprozesses strukturiert. Deshalb beginnt er mit einer umfassenden Problemstellung zu bestimmten Vorkommnissen oder Erscheinungen. Auf diesen Grundlagen formulieren die Lernenden Hypothesen, prüfen sie, ziehen Schlussfolgerungen und nehmen Generalisierungen vor. Wesentlich ist dabei, dass sie eigene Mutmaßungen einbringen und auf Aspekte sowie Faktoren aufmerksam werden, die sie üblicherweise vernachlässigen. Auf diese Weise lernen sie mit richtigen und falschen Hypothesen umzugehen und werden fähig, ihre eigenen Vorschläge zu evaluieren. Entgegen einer verbreiteten Meinung eignet sich der Dialog als Entdecken nicht nur für naturwissenschaftliche, sondern auch für die sozialwissenschaftlichen Fächer.

4.2.2 Die Gestaltung von Dialogen als Entdecken

Abbildung 3 zeigt den Ablauf eines Dialogs des Entdeckens.

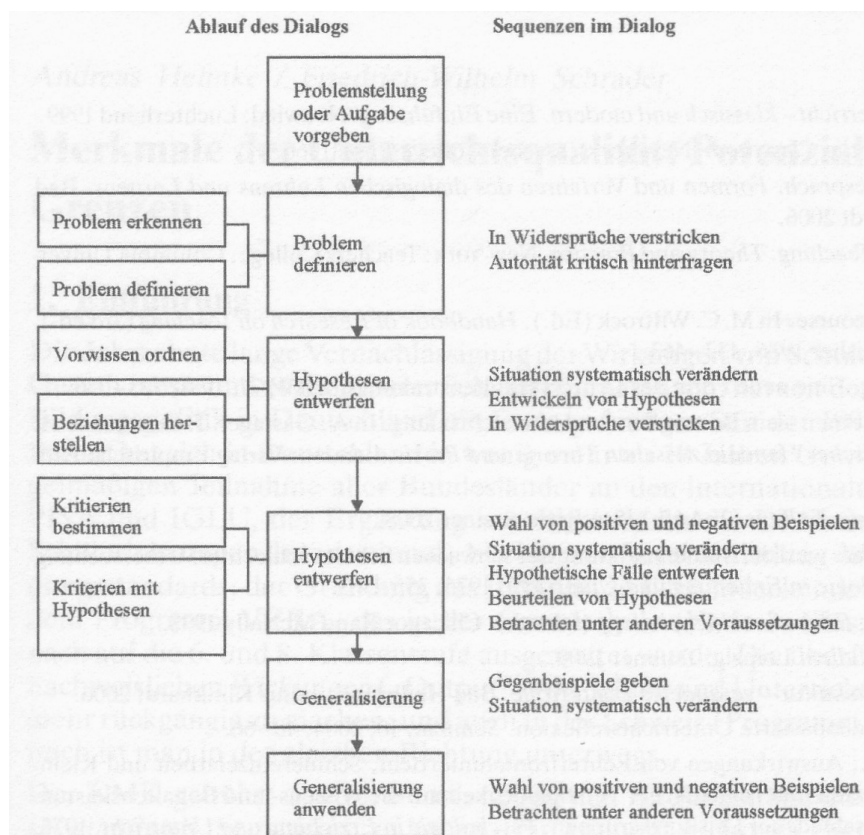


Abb. 3 Ablauf eines Dialogs als Entdecken

Gegner des Lehrgesprächs lehnen den angeleiteten Dialog des Entdeckens mit der Begründung ab, echt kreatives Lernen setze keine Anleitung voraus, sondern das Prinzip „Versuch und Irrtum“ sei lernwirksamer. Ziel des Unterrichts müsse es sein, die Lernenden zur Fähigkeit des Umgangs mit „Versuch und Irrtum“ hinzuführen. Es ist aber aus zeitökonomischen Gründen und den Folgen von bleibenden Fehlern aus fehlgeleitetem Lernen lernwirksamer, wenn die Schülerinnen und Schüler zunächst zum Entdecken angeleitet werden und lernen, wie man aus Fehlern lernt. Deshalb gilt auch für das entdeckende Lernen, dass es zuerst angeleitet werden und allmählich in das selbstgesteuerte Lernen übergeführt werden sollte.

5. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend werden die folgenden schulpraktischen Konsequenzen gezogen:

1. Der Frontalunterricht mit Lehrgesprächen (Dialog als Instruktion und Dialog als Entdecken) bleibt weiterhin bedeutsam und ist aus lerntheoretischer Sicht alles andere als überholt.

2. Seine immer noch stark vorherrschende Stellung ist aber abzubauen. Der Unterricht muss mit weiteren Lehr- und Lernformen vielgestaltiger werden.
3. Die Gestaltung von kognitiv fördernden Dialogen ist sehr anspruchsvoll, weil ihre Strukturierung für Lehrpersonen eine intellektuelle Herausforderung darstellt. Deshalb ist es dringend nötig, angehende Lehrkräfte besser in die Strukturierung von Dialogen (basierend auf Lern-, Denk- und metakognitiven Strategien) einzuführen.
4. Dialoge können kognitiv nur weiterentwickelt werden, wenn die Lehrenden die Routinen der Unterrichtstechnik (Fragestellung, Verstärkung, Aufmerksamkeit) beherrschen. Deshalb müssen Microteaching (z. B. Helmke & Heimke 2004) und Reflective Teaching (Dubs 1981) weiterhin bedeutende Bestandteile der Lehrerbildung sein.
5. In der Gesamtgestaltung des Unterrichts muss das Lehrgespräch vor allem als Weg zur Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen gesehen werden. Deshalb ist es zwingend, dass Lehrpersonen mit den Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler immer stärker vom direkten zum indirekten Lehrerverhalten sowie allmählich vom angeleiteten zum selbstgesteuerten Lernen übergehen. Jede Einseitigkeit führt nicht zu den besten Lernerfolgen.