

Lehr-Lerngespräche beim Coaching

Dieter Rüttimann, Prof. (ZFH), Institut Unterstrass an der PHZH, Dozent CAS Lerncoaching

Abstract

Lehr-Lerngespräche beim Coaching, also Unterstützung beim Lernen, ist ein Kernprozess jeglichen Unterrichts und ist schon immer von Lehrerinnen und Lehrern gemacht worden. Allerdings lohnt es sich Mikrointeraktionen, etwa welche Frage gestellt, wie auf Fehler reagiert, wie gelobt wird, genauer zu betrachten. Wissenschaftlich gesehen, gibt es unterstützende und behindernde Interaktionen, die mit spezifischen Problemfeldern von Schule zusammenhängen. Hinter behindernden Interaktionen von Lehrpersonen stehen meist ungünstige Leistungserwartungen, die sich folgens schwer auf das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen auswirken und damit zu tieferen Schulleistungen führen. Günstig ist es, wenn Lehrpersonen allen Kindern anspruchsvolle Fragen stellen, anders erklären, wenn etwas nicht klar ist, ihren Fragen genau zuhören und angemessen reagieren, produktiv mit Fehlern umgehen und allen Kindern gleich viel Zeit zum Nachdenken lassen.

Drei Problemfelder

Schulprobleme werden individualpsychologisch gedeutet – oder wie Lehrpersonen Verstehensprobleme erklären

Kathrin hat etwas nicht richtig verstanden und bittet die Lehrerin um eine nochmalige Erklärung. „Ich hasse es Dinge zwei Mal zu erklären. Wenn ich etwas zwei Mal erklären muss, gibt es eine Strafe. Die Strafe dient dazu, meine Geduld wieder aufzubauen!“, so die Lehrerin einer 4. Klasse. Kein Wunder, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die nicht mehr zur Schule gehen wollen. Sie werden dann psychologisch getestet, wie bei Kathrin. Bei ihr wird ein ADHS diagnostiziert, gekoppelt mit einer Wohlstandsverwahrlosung. Dabei müsste ihre Schulverweigerung als Zeichen psychosozialer Gesundheit gedeutet und der Blick auf die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Kindern gelenkt werden.

Wenn ein Kind einen Sachverhalt nicht versteht, ist es unzulässig, dieses Problem einseitig beim Lernenden zu verorten.

Selektionsentscheide werden auf Grund von Herkunft, Sprache oder Geschlecht gefällt – oder wie über Kinder entschieden wird

Dardan Gashi, ein zwölfjähriger Kosovo-Albaner, wird mit seinen Eltern zu einem Übertrittsgespräch in die Schule eingeladen. Die Lehrerin empfiehlt, trotz genügender Durchschnittsnote, einen Übertritt in das tiefere Niveau der Sekundarstufe, weil er dort elterliche Unterstützung nötig hätte, die kaum zu erbringen wären. In der folgenden Notenkonferenz argumentiert die Lehrerin gleich und weist auf eine mögliche Überforderung hin. Wäre dieser Junge ein Mädchen, schweizerischer Herkunft und aus gutem Hause, würde er mit Sicherheit die anspruchsvollere Schulstufe besuchen dürfen. Leider regt sich kein Widerstand im Kollegium. Es wird genickt, der Lehrerin werden beste Absichten und Fürsorge unterstellt. Keiner bemerkt, dass Dardan, ohne jede elterliche Unterstützung, trotz Deutsch als Zweitsprache, dieses Leistungsniveau erreicht hat. Seine Chancen sind – bei gleicher Leistung – drei Mal schlechter ins anspruchsvollere Niveau zu kommen, als jene des Schweizermädchens aus gutem Hause (Haeberlin, Kronig, Imdorf, 2006).

Wenn ein Kind eine genügende Durchschnittsnote erreicht, ist es unzulässig, es in ein tieferes Niveau zu empfehlen, nur weil die Schicht, die Sprache oder das Geschlecht nicht passt.

Schulische Leistungen werden durch Leistungserwartungen beeinflusst oder wie mit Kindern gesprochen wird

Ob Lehrerinnen oder Lehrer ein Kind für intelligent halten wird durch eine Reihe von Faktoren bestimmt (Helmke, 2012, S. 135). Dazu gehören etwa ein wacher, verständiger Gesichtsausdruck, eine hohe Stirn, Durchsetzungsvermögen, ordentliche Arbeitsweise, Erledigung der Hausaufgaben, Vater mit guter Position, geordnetes Elternhaus. Soziologisch gesprochen handelt es sich um ein typisches „Mittelstandsidealkind“.

Bourdieu (2002) würde von Habitus sprechen, also „...wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft“. Und auf den ersten Blick erkennbar. In den Siebzigerjahren hat Bernstein auf die Unterschiede in der Verwendung von Sprache hingewiesen: Der elaborierte Code gehört zur Ober-, der restringierte zur Unterschicht. Auch wenn Bernstein belegt hat, dass beide Codes funktional gleichwertig seien, wird eine elaborierte Sprechweise gerne mit Intelligenz gekoppelt.

Die Ergebnisse der Hattiestudie (Oelkers, 2012, Hattie, 2013, S. 145-148) weisen auf die Bedeutung von Leistungserwartungen hin, welche hauptsächlich kommunikativ vermittelt werden. Eine ganze Reihe von Untersuchungsergebnissen (Dubs 2009, S. 447-460), Thies, 2010) belegen, dass Lehrpersonen abhängig von Leistungserwartungen unterschiedlich agieren und reagieren. Genauer untersucht ist dies etwa beim Stellen von Fragen, Reaktionen auf halb richtige oder falsche Schülerantworten, beim Antworten auf Fragen der Schülerinnen und Schüler, beim Loben und Tadeln, bei der Wartezeit nach Fragen der Lehrperson und Antworten der Schülerinnen, in Mimik und Gestik und in der Methodik und Didaktik des Unterrichts.

Es ist unzulässig, dass Kinder auf Grund unterschiedlicher Leistungserwartungen von Lehrpersonen anders behandelt werden, auf verbaler wie nonverbaler Ebene. Ein erstes, etwas ausführlicheres Beispiel zeigt den problematischen Verlauf eines Lerngesprächs und die kurzen Beispiele illustrieren die Unterschiede, die Lehrpersonen zwischen positiv und negativ eingeschätzten Kindern machen

Lerngespräch zwischen einem Schüler und seiner Lehrerin

Die Lehrerin möchte mit Rafael, einem 5. Klässler, eine Textaufgabe lösen. Dabei geht mathematisch um eine umgekehrte Proportion, ein Thema, das im Unterricht noch nicht bearbeitet wurde.

„Sophie und ihre Mutter gehen von zu Hause zum nahmen Wald. Sophie macht Schritte von 60 cm Länge und braucht 240 Schritte. Ihre Mutter macht Schritte von 80 cm. Wie viele Schritte braucht die Mutter?

1. L: **Gut, also. Das ist Rechenaufgabe. Du kannst sie lesen**
2. R: ***liest die Aufgabe. Beide schauen sich in die Augen und lächeln einander zu.***
3. L: **Gut, wie würdest du am besten beginnen?**
4. R: ***(längere Pause, die Lippen bewegen sich)***
Ja, die Länge auszurechnen.
5. L: **Welche Länge?**
6. R: **Von zu Hause bis zum Wald.**
7. L: **Was ist denn die Frage überhaupt?**
8. R: **blickt verwundert zur Lehrerin**

Die Frage der Lehrerin (3) ist irritierend für Rafael. Sie fragt nicht nach, ob er den Inhalt der Aufgabe, die Fragestellung verstanden hat. Sie fordert ihn auf, zu beginnen und zwar „am besten“. Darauf macht Rafael einen richtigen Lösungsvorschlag. Er will die Länge ausrechnen und die Lehrerin fragt sofort nach, welche Länge er meine (5). Rafael präzisiert, ihm ist es offensichtlich klar, dass der Weg vom Haus zum Waldrand gemeint ist. Jetzt hätte die Lehrerin Rafael auffordern können weiter zu machen, statt dessen will sie die Textbasis und die Fragestellung der Aufgabe klären. Damit wechselt sie willkürlich das Thema, denn Rafael denkt an der Lösung der Aufgabe herum, da er die Aufgabe inhaltlich verstanden hat, was an seinen nächsten Antworten klar wird.

Ja, wie viele Schritte die Mutter macht.

9. L: **Ja, genau. Vielleicht, was weißt du, wenn du nur diese drei oder vier Linien gelesen hast, was weißt du?**

10. R: Ich weiss, dass Sophie vom Wald bis zu Hause, äh, von zu Hause bis zum Wald 240 Schritte macht und ihre Schrittlänge dabei 60 cm beträgt und ihre Mutter macht Schritte von 80 cm Länge und ja, das weiss ich.

11. L: Mhm, was könntest du machen vielleicht mit diesen Angaben?

12. R: Man könnte 20, ähm (Pause), 60 mal diese 240.

13. L: Was überlegst du dir dabei?

14. R: Wie also? Er schaut die Lehrerin mit grossen Augen an.

Rafael kann den Text fast wörtlich wiederholen (10) und liefert (12) die Rechnung zu seiner Aussage, dass er den Weg von zu Hause bis zum Waldrand berechnen wolle. Nun stellt die Lehrerin eine wunderbare metakognitive Frage (13), leider in einem ungeeigneten Moment. Rafaels Antwort (14) spricht Bände. Wieder wechselt die Lehrerin willkürlich das Thema: Während Rafael den Lösungsweg entwickelt, fragt sie nach seinen Überlegungen. Sie hätte Rafael fragen können, was er damit berechne.

15. L: Kannst du dir vorstellen, wie das funktioniert? Siehst du irgend ein Bild oder so?

16. R: Ja, sie läuft zum Waldrand und die Mutter die weniger Schritte, weil sie grössere Schritte macht.

17. L: Sehr gut, das ist mal eine sehr gute Überlegung.

18. R: Und, und ja und (Pause), ich weiss nicht, was ich rechnen soll. Für mich ist diese 60 cm, sie macht 20 cm weniger in einem Schritt, also nein, äh, (Pause, spricht dann unhörbar mit sich selber).

Die Aussage von Rafael (16) zeigt deutlich, dass er die in der Aufgabe enthaltene umgekehrte Proportion verstanden hat. Dafür lobt ihn die Lehrerin, auch wenn die Aussage „mal eine gute Überlegung“ auch anders verstanden werden kann. Ihr Gesichtsausdruck zeigt aber uneingeschränkte Zustimmung und Rafael ist auch keineswegs irritiert. Aber nachdem er den Text, die Fragestellung, das mathematische Problem verstanden und zwei Mal eine Lösung entwickelt hat, ist er der Verzweiflung nahe. Schliesslich gelingt es ihm mit Hilfe von Bruchteilen die Aufgabe auf einem ganz anderen Weg zu lösen.

Zusammenfassend lässt sich wohl behaupten, dass Rafael die Aufgabe ohne Hilfe der Lehrerin schnell und richtig gelöst hätte. Sei hat ihn in seinen Denkprozessen durch das Stellen von zwar guten Fragen, leider zum falschen Zeitpunkt gestellt, gestört und irritiert. Immerhin hat sie ihn dazu gezwungen, einen völlig anderen Weg zu finden.

Mit grosser Wahrscheinlichkeit hatte sie eine eher ungünstige Leistungserwartung. Sie traute ihm nicht zu, die Aufgabe selber zu lösen und hat vor allem willkürlich und für Rafael nicht nachvollziehbar das eigentliche Thema gewechselt. So und ähnlich verlaufen manche Lehr-Lerngespräche zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen, wie die folgenden wissenschaftlichen Ergebnisse zeigen.

Leistungserwartung und Lehr-Lerngespräche

Fragen stellen

Lehrpersonen stellen hoch eingeschätzten Schülerinnen und Schülern anspruchsvolle, offene, herausfordernde und analytische Fragen. Den tiefer eingeschätzten werden dagegen eher Alternativ-, Wissens- und geschlossene Fragen gestellt. Den Lehrpersonen ist dies – so ist zu vermuten – bewusst, weil sie in bester Absicht kein Kind bloss stellen wollen, vor allem, wenn es um sogenannte „schwächere“ Kinder geht. Allerdings bekommen diese Kinder dadurch deutlich weniger Anregung, weniger Zumutung, weniger Aufforderung zum Nachdenken. Meist sind Coachinggespräche geprägt durch eine engmaschige Führung der Lehrperson, ähnlich dem viel kritisierten fragend-entwickelnden Verfahrens im Frontalunterricht.

In einer 7. Klasse kommt ein Schüler zum Lehrer und fragt: „Ich weiss nicht mehr genau, was ein Prisma ist?“ Wenn er eine tiefe Leistungserwartung hat, wird er zu ausführlichen Erklärungen ausholen, beginnend bei Flächen und dann systematisch den Aufbau der Körper darlegen.

Zeitbedarf? Rund zehn Minuten. Fazit des Schülers: „Ich weiss, dass ein Dreieck ein Dreieck ist, eine Pyramide eine Pyramide und ein Prisma ist ein Prisma.“

Auf die Frage des Schülers hätte auch anders eingegangen werden können: Was weißt du noch? Hier stehen übrigens alle Körper. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit hätte der Schüler auf den richtigen Körper getippt.

Reaktionen auf halb richtige oder falsche Antworten

Auch bei diesem Reaktionsmuster zeigen sich klare Unterschiede, ob Lehrpersonen eine eher hohe oder tiefe Leistungserwartung haben. Interessanterweise erhalten hoch eingeschätzte Kinder deutlich mehr helfende Hinweise als tief eingeschätzte. Dies ist den Lehrpersonen sicher nicht bewusst, die fehlende Hilfestellung bei als schwach eingeschätzten könnte mit einer gewissen Resignation zu tun haben: „Ich habe schon so viel getan und es hat doch nichts gebracht.“

Eine amerikanische Lehrerin zeigt den Kindern eine Karte, die die USA zeigen. Auf ihre Frage, was aus dieser Karte zu sehen sei, antwortet ein Schüler: „Virginia is large.“ Darauf die Lehrerin: „Ah, du weißt, dass Virginia gross ist. Tatsächlich, Virginia ist ein Teil der Karte, die ich euch gerade zeige. Kevin streckt auf: „Die Dreiecke da drauf sind Berge!“ – „Du weißt, dass diese Dreiecke Zeichen für Berge sind. Auf *dieser* Karte werden Berge so gezeichnet.“ Schliesslich meldet sich ein Mädchen und sagt, dass die Windrose immer oben rechts sei. Die Lehrerin zeigt sich beeindruckt von der Aussage des Mädchens und bittet sie, ihre Behauptung zu überprüfen. Einen Tag später erscheint das Mädchen und teilt der Lehrerin mit, dass die Windrosen überall auf einer Karte angebracht werden können.

Ebenso hätte die Lehrerin, jetzt mit einer geringen Leistungserwartung, ganz anders reagieren können: „Wie lautete meine Frage?“ – „Wiederhole meine Frage zuerst!“ – „Nein, falsch!“ – „Wir sprechen jetzt nicht von Bergen!“

Antworten auf Ideen oder Fragen von Schülerinnen

Offensichtlich sind Lehrpersonen eher bereit auf Ideen von Schülerinnen und Schülern einzugehen, wenn sie diese hoch einschätzen.

Ein Lehrer ist gerade daran einen Advance Organizer zu entwickeln zum Dreissigjährigen Krieg. Eine Schülerin streckt auf und fragt: „Könnten Sie nicht einmal etwas zum Thema Frieden erzählen?“ Erst wird der Lehrer einmal tief durchatmen und dann – auf Grund unterschiedlicher Leistungserwartung – verschieden antworten: „Daran habe ich nicht gedacht. Das ist eine ganz wichtige Frage, der wir unbedingt nachgehen müssen.“ Oder: „Zum Frieden kommen wir dann schon noch, eben am Ende des Krieges!“

Loben und Tadeln

In den grossen Metaanalysen aus den Achtzigerjahren korrelieren Lob und Leistung sehr hoch. Untersuchungen zeigen aber, dass hoch eingeschätzte Schülerinnen und Schüler häufiger gelobt werden, tief eingeschätzte bei gleichem Verhalten dafür häufiger getadelt werden.

In der Hattie Studie (2013) wird besonders auf die Bedeutsamkeit der Attribution, also der Erfolgs- oder Misserfolgserklärung, hingewiesen. Wenn Lehrpersonen davon ausgehen, dass Intelligenz nicht veränderbar ist, werden sie eine unerwartet gute Leistung eines Schülers z.B. in einem standardisierten Test mit Glück oder Zufall erklären, bei einem hoch eingeschätzten aber mit Begabung. Bei einer schlechten Leistung einer hoch eingeschätzten Schülerin, werden sie diesen „Ausrutscher“ dem Pech zuschreiben, einer tief eingeschätzten mit mangelndem Können.

Wartezeiten nach Fragen und Antworten

Warten Lehrpersonen, wenn sie eine Frage gestellt haben, mindestens drei Sekunden? So lautete die Fragestellung in der DESI-Studie von Helmke (2012). Diese Zeit braucht normalerweise das menschliche Gehirn, um eine Information vom Ultrakurzzeit- ins Kurzzeitgedächtnis aufzunehmen um sie bewusst zu verarbeiten. Leider wird nur in rund zehn Prozent der Fälle gewartet. Dazu kommt, dass auch hier Leistungserwartungen eine zentrale Rolle spielen. Wenn gewartet wird, dann bei hoch eingeschätzten Schülerinnen und Schülern.

Das gleiche gilt für die Wartezeit nach einer Antwort eines Schülers oder einer Schülerin. Helmke hat darauf hingewiesen, dass eine kurze Wartezeit die Möglichkeit gibt, nachzubessern, zu präzisieren, einen allfälligen Fehler zu korrigieren.

Nonverbale Aspekte

Untersucht sind vor allem die Anzahl der Blickkontakte im Sinne von Zuwendung und Aufmerksamkeit. Wir finden die gleichen Ergebnisse: Tief eingeschätzte Schülerinnen und Schüler erhalten deutlich weniger Aufmerksamkeit als hoch eingeschätzte.

Ben's Wahrnehmung – Sicht eines Schülers

Ben, ein vierzehnjähriger Schüler, erzählt: „Ich kann sofort erkennen, ob ein Lehrer an mich glaubt. Ich sehe es an seinen Augen. Glänzen Sie, glaubt er an mich, sind sie trüb, dann zweifelt er. Wenn ich mit einer Lehrperson einen Schulkorridor entlang gehe, nimmt diejenige, die an mich, glaubt alle paar Schritte Blickkontakt auf. Die Lehrperson, die Vorbehalte mir gegenüber hat, spricht zwar mit mir, vermeidet den Blickkontakt und hält seinen Kopf ganz gerade. Wenn ich einen schlechten Test geschrieben habe, sagt die Lehrerin mit gütiger Stimme: Da hast du einfach mal Pech gehabt, das kriegen wir schon wieder hin! Der mir kritisch eingestellte Lehrer sagt drohend: So kann das nicht weitergehen. Da musst du was grundlegend verändern!

Die Wirkung auf Schülerinnen und Schüler - Wie Schülerinnen und Schüler ihr Selbstbild konstruieren

Viele Untersuchungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler auf Grund der oben erwähnten differenzierenden Interaktionsmuster gegen Mitte der Grundschulzeit, also zwischen zweiter und dritter Klasse, das von der Lehrperson geprägte Fremd- zu ihrem Selbstbild gemacht haben. Wenn die Lehrperson ein Kind tief einschätzt, wird es sich ebenfalls tief einschätzen.

Und nochmals – die Einschätzung von Lehrpersonen bildet sich nach sozialer Schicht, Fremdsprachigkeit und Geschlecht! Werden acht- bis zehnjährige Kinder gefragt, welchen Schulabschluss sie erwarten, antworten sie schichtspezifisch, leider aber erwartungsgerecht. Neunzehn Prozent der befragten 1500 Schülerinnen und Schüler aus der Unterschicht erwarten ein Abitur, bei den Kindern aus der Oberschicht sind es dagegen 81 Prozent (Hurrelmann, 2007).

Kontextuelle Effekte

Methodik und Didaktik – die Folgen auf Klassenebene

Lehrpersonen verändern, sicher auch wieder unbewusst, ihre Methoden. Es hängt davon ab, wie eine Klasse zusammengesetzt ist. So führt z.B. eine hohe Konzentration afroamerikanischer Schülerinnen und Schüler dazu, dass Lehrpersonen einen eher repetitiven, weniger problemorientierten Unterricht erteilen. Sie verwenden Methoden, die in der Vorbereitung weniger aufwändig sind, legen mehr Wert auf Faktenwissen statt auf Diskussionen und Problemlösestrategien.

Bewusst ist ihnen hingegen, dass sie das Curriculum verändern: Generell tiefere Ansprüche sind die Folgen.

Beurteilung

Die Notengebung ist für die Selektion von der Grundschule oder Primarschule in die Sekundarstufe von grosser Bedeutung. Wer gute Zensuren hat, kann einen anspruchsvolleren Schultypus besuchen, der mehr berufliche Möglichkeiten bietet.

Fatal ist wieder die immer gleiche Tatsache: Hoch eingeschätzten Schülerinnen und Schülern wird bei gleichen Notendurchschnitten eher aufgerundet, bei tief eingeschätzten abgerundet. Schweizerische Untersuchungen zeigen sogar, dass bei gleichen Leistungen Knaben aus der Unterschicht mit Migrationshintergrund schlechtere Noten erhalten als etwa Mädchen aus „gutem Hause“. Nicht umsonst trägt ein Buch von Kronig (2007) den Titel „Über die systematische Zufälligkeit von Schulerfolg“.

Interaktionsmuster und deren Wirkung

Am besten zusammengefasst kann die Wirkung dieser Interaktionsmuster mit Matthäus: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ (Luther, 25-29). Das Zitat wird in den Bildungswissenschaften meist benutzt um die Wirkung eines grossen Vorwissens zu beschreiben. Je mehr ein Kind weiss, desto mehr lernt es dazu. Aber hier ist nicht das Vorwissen gemeint, sondern die durch Schicht, Fremdsprachigkeit und Geschlecht gebildete Leistungserwartungen von Lehrpersonen, die einen starken selbst erfüllenden Effekt hat. In der griechischen Mythologie wird vom Pygmalioneffekt gesprochen, in den Sechzigerjahren hat Rosenthal untersucht, wie sich absichtlich falsche IQ-Angaben bei Schülerinnen und Schülern in der Leistungsentwicklung auswirken und Flammer (1997, S. 119) hat den vier Aspekten einer Information (Selbstoffenbarung, Sache, Appell (Bühler, 1931) und Beziehung (Watzlawick, 1968) einen bedeutsamen fünften dazu gesellt: die Partnerdefinition. Sie alle meinen das gleiche, dass Menschen ein Stück weit durch die Erwartungen ihrer Erziehenden geformt werden. Neuenschwander (2010) hat den gleichen Effekt bei den Eltern gegenüber ihren Kindern beobachtet und hat im weiteren festgestellt, dass sich Lehrpersonen durch eine positive Leistungserwartung der Eltern ihren Kindern gegenüber nicht unwesentlich beeinflussen lassen.

Können Interaktionsmuster verändert werden?

Bei dieser erdrückenden Datenlage stellt sich die Frage, ob alle Schulsysteme diese Effekte erzeugen. Dies kann klar verneint werden. Es gibt Länder wie etwa Japan oder Finnland, in denen die Herkunft der Kinder eine viel geringere Rolle spielt. Am stärksten fällt sie in den deutschsprachigen Nationen und Belgien ins Gewicht. Diese Länder reproduzieren die soziale Herkunft durch die Schule nahezu perfekt: Nicht Leistung zählt, sondern Schicht.

Die vielleicht wichtigste Frage ist aber, ob durch Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen behindernde Interaktionsmuster verändert und durch hilfreiche ersetzt werden können. Rudolph und Ostermann (2011) haben zwanzig Schweizer Lehrpersonen vor und nach der Weiterbildung deren Interaktionsmuster im Unterricht überprüft und konnten belegen, dass sich die oben beschriebenen Muster so verändern, dass sowohl tief, wie auch hoch eingeschätzte Schülerinnen und Schüler gleichermaßen profitierten.

Fazit

Auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern wirken sich negativ aus:

- die Erklärungsmuster bezüglich mangelnden Verstehens (der Schüler ist schuld, wird pathologisiert)
- die Selektionsentscheidungsmuster, die auf Grund der sozialen Herkunft, der Fremdsprache und des Geschlechts getroffen werden und damit besonders fremdsprachige Knaben aus der Unterschicht benachteiligen
- die Interaktionsmuster in Lehr-Lerngesprächen, die den Kindern allzu deutlich zeigen, wie Lehrpersonen sie einschätzen

Dass es anders geht, zeigt die folgende Studie aus Schweden (Kucklick, 2011). In einer extrem leistungsschwachen neunten Klasse werden zum Schulbeginn alle Lehrerinnen und Lehrer durch überdurchschnittlich erfolgreiche ersetzt. Nach einem Semester werden die Leistungen dieser Klasse mit allen anderen schwedischen Klassen verglichen. In der Mathematik schneidet die Versuchsklasse als beste ab, in den übrigen Fächern kommt sie auf den dritten Rang. Auf die Frage, wie das möglich geworden ist, antwortet einer der Lehrer: „Nie, nie“, sage er einem Schüler, eine Antwort sei falsch. Stattdessen fragt er: „Bist du sicher? Kannst du es besser? Wissen die anderen weiter?“. Jede Lerneinheit formuliere er als Herausforderung und bloss keine Beschämungen!

In: Lernchancen 97/2014, S.25-29

Literaturhinweise

- Bourdieu, P. (2002). Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten. St. Gallen: SKV.

Flammer, Au. (1997). Einführung in die Gesprächspsychologie. Bern: Huber.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning, besorgt von W. Bewyl & K. Zierer. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider.

Haberlin, Imdorf, Kronig (2006). In: SKBF (Hrsg.), (2006). Bildungsbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Klett u. Seelze: Kallmeyer.

Hurrelmann, K. (2007). Kinder in Deutschland 2007. Frankfurt a. M.: Fischer.

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.

Kucklick, Ch. (2011). Klassentest. Geo, Nr. 2/2011, S. 32-48

Neuenschwander, M. (2010). Ist Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. Bildung Schweiz 1/2010.

Oelkers, J. (2012). Outputorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vortrag in Chur am 9.2.

Rudolph, M. & Ostermann, B. (2011). Evaluation des Masterstudienganges „Wirksamer Umgang mit Heterogenität. Universität Hildesheim: Unveröffentlichter Bericht.

Thies, B. (2010). Kognitive Repräsentationen in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Peter Lang.