



**Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch
durch Modelllernen fördern**

Sandra Reitbrecht, Marta Dawidowicz, Silvia Flotzinger-Aigner
& Brigitte Schatzl, Wien

ISSN 1470 – 9570

Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern

Sandra Reitbrecht, Marta Dawidowicz, Silvia Flotzinger-Aigner
& Brigitte Schatzl, Wien

Der Beitrag thematisiert das didaktische Konzept des Modelllernens (auch Beobachtungslernen) und die Lehrhandlung des Modellierens, die im Kontext von Deutsch als Fremdsprache bislang wenig diskutiert werden. Neben einer einleitenden Definition der Begriffe stellt der Beitrag eine Form des Modelllernens für die DaF-Schreibförderung vor, die im Rahmen des AaMoL-Forschungsprojektes (durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) erprobt wurde. Die Spezifika des präsentierten Modelllernkonzepts sind zum einen bestimmte Elemente, welche die Lernenden explizit zu Reflexion und Interaktion im Klassenraum anregen und damit auch ko-konstruktivem Lernen sowie der Individualität von Schreibprozessen Raum geben. Zum anderen wird in der hier gezeigten Form des Modelllernens nicht live im Unterricht modelliert, sondern Lehrpersonen entwickeln im Vorfeld sogenannte Modellvideos, also Bildschirmvideos, in denen sie ihren Schreibprozess beim Lösen einer Schreibaufgabe vorzeigen und kommentieren. Der Erstellung und Produktion solcher Modellvideos widmet sich der Beitrag ausführlich, sodass Lehrende auch Anregungen und Leitprinzipien für den Einsatz von Modellvideos in ihrem DaF-Schreibunterricht erhalten. Ein Ausblick, der sowohl weitere Einsatzmöglichkeiten als auch Forschungsdesiderata zum Modelllernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht aufzeigt, rundet den Beitrag ab.

1. Modelllernen und Modellieren – eine kurze Einführung

Das Modelllernen (auch Beobachtungslernen) beruft sich auf Banduras sozial-kognitive Lerntheorie (1979). Im Zentrum des Lernprozesses steht dabei das Beobachten von modellhaften Handlungsabläufen. Didaktische Konzepte für einen unterrichtlichen Einsatz des Modelllernens rahmen diese Phase der Modellbeobachtung unterschiedlich und werden in Kapitel 4 des Beitrags näher vorgestellt.

Der Begriff Modellieren (auch kognitives Modellieren) meint in diesem Zusammenhang das kommentierte Vorzeigen von Handlungen in Lehr-/Lernsituationen. Lehrpersonen (oder auch Peers) zeigen vor, wie sie eine Handlung vollziehen oder eine Aufgabe lösen, und erläutern dabei ihr visuell sichtbares Vorgehen, aber auch mentale Prozesse (z. B. Entscheidungsprozesse und entsprechende Begründungen), die aus der Handlung an sich nicht oder nur ansatzweise erschlossen werden können. Modellieren definiert sich damit

als eine spezifische Form multimodalen Erklärens (Klein 2009: 29f.) und ist als geplante, didaktisch motivierte Lehrhandlung zu verstehen. In diesem Sinne grenzt Philipp es auch von der Erhebungsmethode des Lauten Denkens ab: „Das Modellieren nutzt das laute Denken, aber es reichert es an“ (2015: 131). Das heißt, dass der verbale Kommentar beim Modellieren zwar vom eigenen Handeln ausgeht, zugleich aber auch an einem konkreten Lehrziel ausgerichtet und auf dieses hin verdichtet wird.

Im Mathematik- oder Sportunterricht ist es naheliegend, dass Lehrpersonen Handlungen modellieren, so zum Beispiel bei der Vermittlung von Rechenoperationen an der Tafel oder von Bewegungsabläufen beim Geräteturnen. Aber auch in der (Fremd-)Sprachendidaktik wird das Lernen an Modellen als lese- und schreibdidaktisches Konzept diskutiert (vgl. u. a. Philipp 2014: 82-84; Philipp 2015: 130-35) und in Unterrichtssituationen zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien angewandt (vgl. u. a. Feilke et al. 2016a; Wette 2014). So kann beispielsweise im Bereich der Lesedidaktik durch Modellieren die Anwendung von Lesestrategien bei der Textlektüre offengelegt und für Lernende erfahrbar gemacht werden. In der Schreibförderung werden mittels Kommentierung des strategischen Vorgehens beim Lösen einer Schreibaufgabe modellhafte Schreibprozesse für Lernende zugänglich. Empirische Untersuchungen belegen in diesem Zusammenhang für L1-Schreibende mehrfach, dass das Beobachtungslernen positive Effekte auf ihre Schreibleistungen hat (vgl. die Aufarbeitungen des Forschungsstandes bei Braaksma et al. 2012; Philipp 2014: 82f.; Rijlaarsdam et al. 2008; Schunk & Zimmerman 2007, aber auch neuere Studien: Braaksma et al. 2004; Fidalgo et al. 2015). Großes Potenzial wird dem Modelllernen im Vergleich zu anderen didaktischen Konzepten dabei erstens aufgrund des hohen Kontextualisierungsgrades zugeschrieben: Strategien oder Vorgehensweisen werden nicht als allgemeine Handlungsanweisungen oder Empfehlungen dargeboten und vermittelt, sondern sie werden aufgabenspezifisch und situationsgebunden und damit auch ziel- und lösungsorientiert präsentiert (vgl. Duffy et al. 1988: 766; Philipp 2015: 130; Sturm 2017a: 277). Zweitens werden sie in ihrer Prozesshaftigkeit erfahrbar. Dies ermöglicht ein adäquates Format für die Vermittlung prozeduralen Wissens und entspricht damit auch den Prinzipien einer prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. u. a. Feilke 2017a: 163f.).

2. Ziele des Beitrags

Der aktuelle Forschungs- und Diskussionsstand liefert damit empirische Evidenz für die Sinnhaftigkeit der Auseinandersetzung mit modellhaften (Schreib-)Prozessen im (Fremd-)Sprachunterricht. Entgegen der oben skizzierten Befunde für eine Diskussion zum Modelllernen und Modellieren in der L1-bezogenen Schreibdidaktik lassen sich konkret für das Fach Deutsch als Fremdsprache aktuell allerdings weder entsprechende empirische Studien noch Angebote im Bereich der Entwicklung von Unterrichtsmodellen oder Materialien ausmachen.

Diesen Ist-Stand nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass dafür, ein Konzept für eine Umsetzung des Modelllernens in der DaF-Schreibförderung vorzustellen: Erstens zeigt der Beitrag auf, wie das Beobachten von Modellschreibern als reflexives Modelllernen in den unterrichtlichen Handlungskontext eingebettet werden kann (Kapitel 4). Zweitens wird auch das Modellieren als Lehrhandlung in seinen Teilkomponenten näher beschrieben (Kapitel 5) und auf die spezifischen Rahmenbedingungen des Deutsch-als-Fremdsprache-Schreibunterrichts eingegangen (Kapitel 6), sodass Lehrpersonen Anregungen erhalten, wie sie das Modellieren vorbereiten und gestalten können. Der Beitrag stellt dabei eine spezifische Form des Modelllernens vor, bei der die Lehrperson nicht live im Unterrichtsgeschehen modelliert, sondern ein vorab mit Hilfe einer Screencast-Software entwickeltes Modellvideo einsetzt. Der abschließende Ausblick zeigt über die Schreibdidaktik hinausgehend weitere Einsatzmöglichkeiten des reflexiven Modelllernens im Fremdsprachenunterricht, aber auch diesbezügliche Forschungsdesiderata auf.

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die zum Modelllernen und Modellieren vorliegende Fachliteratur, beziehen darüber hinaus aber auch konkrete Beispiele und Erfahrungswerte von zwei Lehrerinnen mit ein, die das vorgestellte Modelllernsetting erprobt, in einem Interview kritisch evaluiert und auch an diesem Beitrag mitgearbeitet haben. Die Erprobung fand im Rahmen des Forschungsprojektes „*Am Modell lernen, als Modell lernen*. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht (AaMoL)“ statt. Die in Kapitel 4 und 5 gezeigten Beispiele sind an die wissenschaftspropädeutische Unterrichtssituation im AaMoL-Projekt geknüpft. Zum besseren Verständnis des Kontextes wird dieser daher im folgenden Kapitel 3 kurz skizziert.

3. Die Unterrichtssituation im AaMoL-Projekt

3.1. Allgemeine Rahmenbedingungen

Das AaMoL-Forschungsprojekt widmet sich dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben im Fachunterricht. Nähere Informationen zum Projekt und seinen Zielen können auf der Projekthomepage abgerufen werden (www.univie.ac.at/aamol). Zusammenarbeitet wird mit zwei Fachlehrerinnen sowie insgesamt drei Schulklassen der 11. Schulstufe. Zwei Partnerklassen besuchen eine berufsbildende höhere Schule in Wien, eine Klasse eine österreichische Auslandsschule (Gymnasium), an der der Unterricht in den meisten Fächern in der Fremdsprache Deutsch, also in einer für das Auslandsschulwesen gängigen Form des CLILiG-Prinzips (Content and Language Integrated Learning in German), stattfindet.

Da die zentralisierte Reifeprüfung im österreichischen Schulsystem das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit (im Folgenden kurz: VWA; im berufsbildenden Schulbereich: Diplomarbeit) vorsieht und erste empirische Befunde dazu zeigen, dass diese neue Vorgabe sowohl für Schüler/innen als auch Lehrer/innen oftmals fordernd ist (vgl. Rheindorf 2016), zielt das AaMoL-Projekt darauf ab, relevante Teilkompetenzen für das vorwissenschaftliche Schreiben bereits im Unterricht des Fächerkanons der Sekundarstufe II stärker zu fördern. Das dafür gewählte didaktische Konzept ist das reflexive Modelllernen, das im Forschungsprojekt gekoppelt an eine konkrete Schreibaufgabe (Reitbrecht & Dawidowicz 2018) durchgeführt wurde.

3.2. Die AaMoL-Schreibaufgabe – ein materialgestützter Städtevergleich

Inhaltlich war die AaMoL-Schreibaufgabe (Reitbrecht & Dawidowicz 2018; als Open Educational Resource (OER) auf der Projekthomepage zum [Download](#) verfügbar) so konzipiert, dass drei deutschsprachige Städte, nämlich München, Leipzig und Bern, hinsichtlich des Sicherheitsgefühls ihrer Einwohner/innen nachts im eigenen Stadtviertel verglichen wurden, dabei auch die Eckdaten der konsultierten Umfragen in Bezug auf ihre Vergleichbarkeit transparent gemacht wurden und auf Basis des Vergleichsergebnisses die Frage beantwortet wurde, ob sich die Städte bei diesem Vergleich nach dem Kriterium des Sicherheitsgefühls in derselben Reihenfolge wiederfinden, wie sie in der Mercer-Studie 2018 allgemein hinsichtlich ihrer Lebensqualität eingeschätzt worden waren. Als Schreibsituation sollten die Schüler/innen sich an den situativen Rahmenbedingungen beim Schreiben der VWA orientieren.

Durch das Heranziehen von Umfrageergebnissen zu drei Städten aus drei verschiedenen Quellen handelt es sich bei der AaMoL-Schreibaufgabe um eine materialgestützte Schreibaufgabe. Materialgestützte Schreibaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass zu ihrer Bearbeitung mehrere (im Aufgabenarrangement zur Verfügung gestellte) Quellen herangezogen werden müssen (vgl. Feilke et al. 2016b: 7-10; Philipp 2017: 11f.). In der aktuellen didaktischen Diskussion wird dem materialgestützten Schreiben aufgrund seiner engen Verzahnung von Lese- und Schreibprozessen sowie seinem Komplexitätsgrad (Filtern und Synthese relevanter Informationen aus mehreren Quellen und Strukturierung dieser Informationen nach den Zielen des zu verfassenden Textes) großes Potenzial für den Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenzen zugeschrieben (vgl. z. B. Feilke 2017b, 4; Sturm 2017b, 20).

Darüber hinaus beinhaltet die AaMoL-Schreibaufgabe weitere Elemente, die sie für den wissenschaftspropädeutischen (Fach-)Unterricht qualifizieren: So ist das Schreibziel, nämlich die Beantwortung einer Forschungsfrage, ein für das wissenschaftliche Schreiben prototypisches Ziel, das auch die zur Aufgabenbewältigung geforderten Lektüreprozesse lenkt. Durch selektives und aufgabenorientiertes Lesen gilt es, aus umfassenden Materialien nur die für die Bearbeitung der Aufgabe sowie für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Informationen zu filtern (vgl. Philipp 2017: 65). Durch die Arbeitsanweisung, auch die Eckdaten der vorliegenden Studien sowie etwaige Einschränkungen in der Vergleichbarkeit transparent zu machen, werden die Schüler/innen erstens dazu aufgefordert, sich mit Eckdaten, die für die Rezeption und die Beurteilung von Forschungs-/Umfrageergebnissen von Relevanz sind, auseinanderzusetzen. Zweitens wird durch die Anweisung, Einschränkungen in der Vergleichbarkeit offen zu legen, auch intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein zentraler Wert wissenschaftlicher Texte (vgl. Steinhoff 2007: 112-16) eingefordert. Ebenfalls auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz zielt die Forderung nach expliziter Intertextualität, also nach einem angemessenen Umgang mit Informationen aus anderen Quellen durch entsprechendes Zitieren, ab (vgl. Steinhoff 2007: 121-23).

3.3. Lehr-/Lernziele für das Modelllernen

An die soeben vorgestellten Spezifika der AaMoL-Schreibaufgabe knüpften sich auch die Rahmenlehrziele für das Modelllernen im Projekt. Diese wurden vor der Videoerstellung sowie der Unterrichtsintervention mit den Lehrpersonen besprochen und umfassten

konkret folgende Schwerpunkte, welche die beiden Lehrerinnen in ihren individuellen Modellvideos unterschiedlich gewichteten: (1) die aufgabenbezogene Informationsselektion aus den zu Verfügung gestellten Materialien, (2) der Umgang mit diesen Informationen bei der eigenen Textproduktion im Sinne expliziter Intertextualität und einer guten wissenschaftlichen Praxis und (3) Synthese und Strukturierung der Informationen sowie entsprechende Formulierungen bei der textstrukturellen und sprachlichen Realisierung der geforderten Vergleichshandlung zwischen den drei Städten beziehungsweise zwischen den drei dafür vorliegenden Quellen in der eigenen Textproduktion.

4. Reflexives Modelllernen – Modelllernen im Unterricht

4.1. Konzepte des Modelllernens in unterrichtlichen Lehr-/Lernsituationen

Nimmt man die Frage in den Fokus, wie die für das Modelllernen zentrale Phase der Modellbeobachtung in den Unterricht integriert und didaktisch sinnvoll gerahmt werden kann, so zeigt sich, dass diese Frage in der Fachliteratur unterschiedlich stark berücksichtigt wird. Die in Kapitel 1 genannte quantitative Forschungslinie zum Modelllernen in der Schreibdidaktik hält dafür zum Beispiel nur bedingt Anknüpfungspunkte bereit, da die Interventionen in diesen Wirksamkeitsstudien einem klassischen Prätest-Posttest-Design entsprechen, also nach der Abfolge Aufgabenbearbeitung (Prätest) – Modellbeobachtung – erneute Aufgabenbearbeitung (Posttest) angelegt sind, ohne dabei die interaktionalen Möglichkeiten von Unterricht mitzudenken (vgl. z. B. Braaksma et al. 2004; Raedts et al. 2017). Vergleichbares gilt für Banduras sozial-kognitive Lerntheorie selbst. Er stellt in seiner Konzeption des Modelllernens vor allem die Perspektive der Lernenden und ihre Leistungen im Lernprozess in den Mittelpunkt seiner Ausführungen, die Rolle der Modelle bleibt dabei nur schwach konturiert. Relevant gesetzt werden aus Lernendensicht folgende vier Teilprozesse: erstens Aufmerksamkeitsprozesse in der Phase der Beobachtung, zweitens Behaltensprozesse, die das Beobachtete als mögliche Handlungsoptionen in das Langzeitgedächtnis überführen, drittens Reproduktionsprozesse, die dazu dienen, diese Handlungsoptionen im Sinne prozeduralen Wissens umsetzen zu können, und viertens Motivationsprozesse, die den Lernprozess begleiten und entscheidend dafür sind, dass die beobachteten Handlungsoptionen als relevant und hilfreich erachtet und in das eigene Handlungsrepertoire übernommen werden (vgl. Bandura 1979: 31-38).

Didaktisch ausgerichtete Auseinandersetzungen mit dem Modelllernen orientieren sich in vielen Fällen an Banduras Konzeption, nehmen dabei aber vor allem die Rolle der Lehrperson als Modell und Unterrichtsgestalter/in stärker in den Fokus, indem sie thematisieren, wie die Aufmerksamkeit der Lernenden in der Beobachtungssituation gelenkt werden kann (vgl. dazu auch Kapitel 5) und wie die weiteren Schritte bis zur Anwendung unterrichtlich gestaltet und begleitet werden können. Als Beispiel für eine solche viel stärker für Unterrichtssituationen gedachte Darstellung des Modelllernens soll an dieser Stelle ein mehrschrittiges Vorgehen für die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien skizziert werden (vgl. Sturm 2017a: 274-76; Philipp 2015: 112-16). Sowohl Sturm (2017a) als auch Philipp (2015) beziehen sich dabei auf das von Graham & Harris (z. B. 2005) entwickelte SRSD-Programm (= self regulated strategy development): Der Phase der Modellbeobachtung geht dabei ein Gespräch in der Klasse voraus, in dem die Lehrperson in die Situation einführt und jene Strategie benennt, die in weiterer Folge modelliert wird. Darüber hinaus kann diese Phase auch genutzt werden, um die aktuellen Vorgehensweisen der Lernenden zu erfragen, ihr aktuelles Strategienrepertoire in Erfahrung zu bringen und die Lernenden für die Anwendung der neuen Strategie zu motivieren. Danach folgt die Phase der Modellbeobachtung, an die sich der Schritt des Memorierens anschließt. Dabei wird die Strategie wiederholt und die Lernenden können der Lehrperson auch assistieren, „wenn sie die Strategien anwendet (und dabei beispielsweise bewusst Fehler macht)“ (Philipp 2015: 115). Die abschließenden Phasen dienen dem Üben und Anwenden der neu gelernten Strategie, wobei dieses von der Lehrperson zunächst stark angeleitet wird und erst nach und nach in eine autonome und selbstregulierte Strategianwendung übergeht.

Kritische Stimmen zum Modelllernen erwähnen mit Bezug auf diese unterrichtliche Rahmung, dass das auf Memorisierung (und Imitation) aufbauende Vorgehen „mit Entdeckungslernen im konstruktivistischen Sinne wenig zu tun“ (Sturm 2017a: 277) habe. Zudem gilt es im Kontext der Schreibdidaktik den hohen Grad an Individualität von Schreibprozessen und Lösungswegen bei der Aufgabenbewältigung zu berücksichtigen, dem durch einen singulären modellhaft demonstrierten Handlungsablauf nur bedingt Rechnung getragen werden kann.

Diese Überlegungen führten im AaMoL-Projekt dazu, die Phase des Modelllernens um zwei zentrale interaktionale Elemente, nämlich erstens ein Interview der Schüler/innen mit ihrer Lehrperson auf Basis des Modellvideos sowie zweitens ein Reflexionsgespräch

in Schüler/innentridems, zu erweitern und die Unterrichtssequenz als reflexives Modelllernen mit ko-konstruktivem Charakter zu konzeptualisieren. Anregungen zu dieser Konzeption fanden sich bei de Oliveira & Lan (2014) sowie bei Feilke et al. (2016a).

4.2. Konzeption des reflexiven Modelllernens im AaMoL-Projekt

Abbildung 1 stellt die Schritte des reflexiven Modelllernens, wie sie im AaMoL-Projekt durchgeführt wurden, im Detail vor. Die Konzeption unterteilt sich in sechs Phasen. Zu Beginn lag der Schwerpunkt darauf, dass die Schüler/innen die im Zentrum stehende Schreibaufgabe einschließlich ihrer Herausforderungen kennenlernen konnten, indem sie diese in Tridems bearbeiteten. Im nächsten Schritt erhielten die Schüler/innen die Gelegenheit, ihre Lehrperson im Plenum beim Lösen derselben Schreibaufgabe zu beobachten und sich Notizen zu machen. Ergänzend gilt es dafür im Blick zu behalten, dass nicht live im Unterricht modelliert wurde, sondern dass die Lehrpersonen im Vorfeld 15- bis 30-minütige Modellvideos für den Einsatz in diesem Setting entwickelt hatten. Im Anschluss an die Beobachtung fanden sich die Schüler/innen erneut in ihren Tridems zusammen und bereiteten Fragen an die Lehrperson vor, die sie in der vierten Phase an die modellierende Lehrperson richteten. Geleitet wurde die Befragung durch ein erneutes Sichten des Modellvideos, bei dem die Schüler/innen durch Handzeichen um ein Stoppen des Videos baten, um so ihre Fragen an jeweils passende Modellhandlungen im Video knüpfen zu können. Für dieses Gespräch wurde in etwa die doppelte Dauer des Modellvideos anberaumt. Sowohl Verständnisfragen als auch Fragen zu Aspekten, die im Video aus Schüler/innensicht nur unzureichend thematisiert worden waren, konnten in die Interviewphase eingebracht werden.

Schließlich tauschten sich die Schüler/innentridems in einer weiteren Phase über ihre neu gewonnenen Erkenntnisse aus und fassten diese schriftlich in Form eines Berichts zusammen. Auf diese Phase 5 folgen im Modelllernen die Schritte des Übens und Anwendens, welche im AaMoL-Projekt an einer der Partnerschulen durch das Lösen einer weiteren materialgestützten Schreibaufgabe in zeitlichem Abstand realisiert wurden. Für unterrichtliche Kontexte gilt es in diesem Zusammenhang auch die Bedeutsamkeit der Begleitung dieser Anwendungsphase durch die Lehrperson hervorzuheben. Dass die Phasen 2 und 4 im Plenum, die Phasen 1, 3 und 5 in Schüler/innentridems stattfanden, war ebenfalls der im Projekt vorgesehenen Datenerhebung mittels der Methode des Schreibgesprächs

geschuldet. Grundsätzlich sind für diese Phasen auch Einzelarbeit oder andere Gruppenkonstellationen möglich.

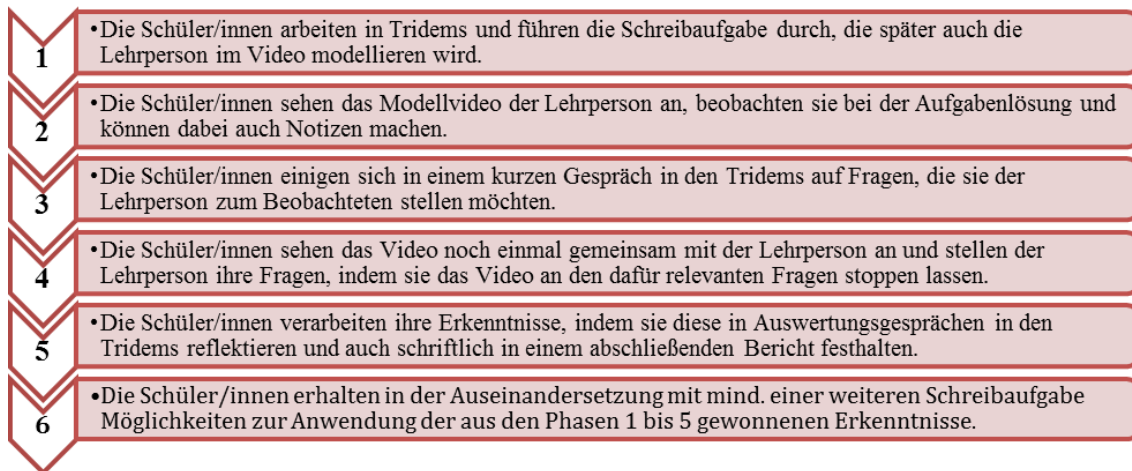


Abb. 1: Reflexives Modelllernen im AaMoL-Projekt

Betrachtet man diese Konzeption des Modelllernens nun vor der Schablone der in Kapitel 4.1 vorgestellten Vorgehensweise, so zeigen sich folgende Schwerpunktsetzungen beziehungsweise Adaptationen: Erstens dient die Phase vor dem Modelllernen nicht einem Gespräch über Vorerfahrungen, sondern die Schüler/innen erhalten darin explizit die Möglichkeit, konkrete Vorerfahrungen mit der Aufgabenstellung zu machen. Damit setzen sie sich bereits intensiv mit dem Aufgabenkontext auseinander und erkennen Herausforderungen in Bezug auf die eigenen Schreibkompetenzen, die in weiterer Folge als Motivator dienen können. Das Benennen der Strategie/Lehrziele erfolgt erst in Phase 2, nämlich zu Beginn der Modellvideos (siehe dazu auch Kapitel 5.2.5). Um auch das diagnostische Potenzial dieser Phase nutzen zu können, sollte zwischen den Phasen 1 und 2 etwas Zeit eingeplant werden. So hat die Lehrperson die Möglichkeit, die Textprodukte der Schüler/innen vor der Interviewphase (oder auch vor dem Dreh des eigenen Modellvideos) zu sichten.

Zweitens zielen die Phasen 3 bis 5 in ihrer Konzeption darauf ab, die oben genannten Punkte zu berücksichtigen: Lernen wird als reflexiver, Schreiben als individualisierter Prozess verstanden und das Potenzial von Lernen als ko-konstruktivem Prozess im Klassensetting wird genutzt, was konkret zu folgenden Elementen in der Konzeption des reflexiven Modelllernens führte: In den Videos selbst thematisieren die Lehrpersonen ihre Vorgehensweise als eine mögliche. So beginnt eine der Lehrpersonen ihr Video beispielsweise mit folgenden Worten: „Ich möchte euch nun vorstellen, wie ich die Schreibaufgabe, die ihr zuvor schon erledigt habt, selbst ausgeführt habe. Ich möchte dabei

betonen, dass es sich um nur eine der möglichen Varianten handelt.“ Auch in der Interviewphase 4 mit den Schüler/inne/n versuchte sie an mehreren Stellen, Alternativen zum Vorgehen im Video zu benennen. Die andere Lehrperson äußert sich zu diesem Punkt im abschließenden Interview wie folgt und grenzt damit das Modellieren auch vom Instruieren ab:

Und es ist vom Zugang her etwas, was mir sehr gut gefallen hat. Nicht so sehr das Übliche: Man macht das so oder du sollst das so und so mit den Schritten machen, sondern das Angebot an die Schüler: Also ich als Lehrerin habe das so gemacht, vielleicht kannst du dir daraus etwas mitnehmen, was für dich hilfreich ist. Und der Zugang, der hat mir wirklich sehr viel Freude gemacht. Und das ist auch irgendwie mit meiner Lehrervorstellung, glaube ich, besser vereinbar.

Die Interviewphase 4 ermöglicht den Schüler/innen das im Modellvideo Beobachtete an ihr Vorwissen und ihre konkreten Bedarfe anzupassen. Sie können unmittelbar relevante/relevant gewordene Aspekte ergänzend erfragen. Auch ein Infragestellen der Vorgehensweise der Lehrperson und das Einbringen weiterer Handlungsoptionen erhalten im Unterrichtsgespräch Raum.

Durch das Auswertungsgespräch in den Schüler/innentridems (Phase 5 in Abb. 1) wird das Prinzip der Reflexion in der Konzeption des Modelllernens umfassender berücksichtigt: Zwar erfolgt durch die zweifache Videosichtung in den Phasen 2 und 4 auch eine Wiederholung, wie sie für das Memorieren vorgesehen ist. In der letzten Phase werden die Schüler/innen aber dazu angeleitet, das Gesehene zu reflektieren, im Rückgriff auf ihre eigene Vorgehensweise in Phase 1 das Neue festzuhalten, dieses mit Blick auf weitere Schreibaufgaben für sich selbst zu evaluieren und weitere Handlungsoptionen und Schlussfolgerungen für das eigene Schreiben abzuleiten. Für diese neuen oder adaptierten Handlungsoptionen gilt es im weiteren Unterrichtsgeschehen Übungs-/Anwendungsgelegenheiten (Phase 6) zu schaffen, damit diese auch beim Schreiben erprobt werden können und somit längerfristig autonome und selbstregulierte Schreibende aus der Schreibförderung hervorgehen.

In Bezug auf die Praktikabilität dieses Settings gilt es abschließend darauf hinzuweisen, dass je nach Modellvideodauer und Aufgabenstellung die Abfolge der Schritte 1 bis 5 durchaus zeitintensiv sein kann. In diesem Zusammenhang wurden in den abschließenden Interviews mit den Lehrpersonen ebenfalls alternative Gestaltungsmöglichkeiten besprochen, die auch eine Durchführung über einen längeren Zeitraum zulassen. So kann die erste Phase beispielsweise in zeitlichem Abstand zu den anderen Schritten stattfinden

oder die erste Videosichtung (Phase 2) im Flipped-Classroom-Format individuell zuhause erfolgen.

5. Modelllernen mit Modellvideos

Die in den vorangegangenen Ausführungen schon mehrfach genannten Modellvideos stehen im Zentrum dieses Kapitels. Zunächst thematisiert das Kapitel Überlegungen und Potenziale von Modellvideos im Vergleich zum unmittelbaren Modellieren im Unterrichtsgeschehen. Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich auf die Videoerstellung an sich und sollen interessierten Lehrpersonen damit auch als Leitfaden bei der Produktion eigener Modellvideos dienen. Die beiden Modellvideos zur Bearbeitung der in Kapitel 3 vorgestellten materialgestützten Schreibaufgabe können zur besseren Veranschaulichung auf der Projekthomepage (www.univie.ac.at/aamol) unter Aktivitäten und Produkte eingesehen werden. Es handelt sich dabei um Videos, die mit einer Screencast-Software aufgezeichnet wurden. Das heißt, dass sie jeweils den Computerbildschirm der Lehrperson zeigen und dazu auch die Tonspur wiedergeben und damit dem multimodalen Charakter des Modellierens in ihren technischen Möglichkeiten entsprechen. Für die Erstellung solcher Bildschirmvideos liegen verschiedene Softwareprodukte vor, von denen wir im Projekt Snagit® für Windows-Betriebssysteme und den QuickTime Player für MAC-Geräte verwendet haben (siehe zu weiteren technischen Informationen: Dawidowicz & Reitbrecht 2018: 15f.). Zudem gilt es vorab darauf hinzuweisen, dass es sich bei der hier gezeigten Aufgabenlösung in Summe um einen längeren Prozess (ca. 1,5 Stunden) handelte, den es im Sinne der Einsatzbarkeit des Videos im Unterricht zu komprimieren galt. Daher konnten nicht alle Schritte in ihrer Prozesshaftigkeit ausgeführt werden. Es erfolgte also eine Auswahl nach den in Kapitel 3.3 beschriebenen Lehrzielen. Einzelne Schritte wurden gerafft und retrospektiv (z. B. anhand eines Zwischenprodukts wie eines schon markierten PDF-Dokuments oder anhand einer Tabelle, die zur Zusammenfassung und Strukturierung der Informationen aus den drei Quellen diente) modelliert, andere Schritte explizit auch visuell als Prozesse ausgeführt und kommentiert (siehe dazu auch Kapitel 5.2.4).

5.1. Potenziale von Modellvideos

Die Arbeit mit Modellvideos war im AaMoL-Projekt durch die geplante doppelte Sichtung des modellierten Schreibprozesses (Phasen 2 und 4 nach Abb. 2) eine notwendige Voraussetzung. Auch sollte entsprechend des aktuellen Forschungsstandes zur

multimodalen Informationsverarbeitung nicht nur der verbale, sondern auch gezielt der visuelle Kanal für das Modellieren der Aufgabenlösung aktiviert werden (vgl. Raedts et al. 2017: 401), was sich mit den Bildschirmvideos angemessen umsetzen ließ.

Darüber hinaus bietet ein Modellvideo die oben bereits angedeutete Flexibilität in der Anwendung. Neben einem mehrfachen Einsatz im Unterrichtsgeschehen kann das Modelllernsetting mit Hilfe der Videos auch im Flipped-Classroom-Format gestaltet werden. Zudem haben auch alle Beteiligten die Möglichkeit, das Video mehrfach zu nutzen. Schüler/innen können dies ihrem Bedarf entsprechend in Ausschnitten und/oder mehrfach sowie orts- und zeitungebunden auch außerhalb des schulischen Unterrichts ansehen. Lehrpersonen können das Video ebenfalls über einen längeren Zeitraum und in verschiedenen Unterrichtssituationen als Ressource nutzen, was im Sinn einer Kosten-Nutzen-Rechnung den Aufwand bei der Videoproduktion relativiert.

Neben dieser Flexibilität bei der Videonutzung liegt besonderes Potenzial aber auch in der Erstellung der Videos selbst. Da das Modellieren wie eingangs erwähnt über das spontan realisierte laute Denken deutlich hinausgeht und von den Modellierenden ein „stärker kontrolliertes Verhalten“ (Feilke et al. 2016a: 163) fordert, ist es zugleich auch eine (kognitiv) stark fordernde Tätigkeit, für deren Umsetzung es Übung und bestenfalls auch eine Begleitung benötigt (Philipp 2015: 130 bzw. 135). Dem Modellieren sollte also sowohl im Video- als auch im Liveformat eine umfassende Planung vorausgehen. Das Videoformat hat in diesem Zusammenhang den großen Vorteil, dass die Erstellung selbst zur Übungsgelegenheit für die modellierende Person werden kann: Erste Modellerversuche können angesehen und evaluiert werden und dabei können auch Feedback und Unterstützung durch weitere Personen einfließen. Zwei Beispiele aus dem AaMoL-Projekt verdeutlichen dieses Potenzial: Eine der beiden Lehrpersonen hob die Tatsache, dass der erste Videoentwurf gemeinsam mit dem Forscher/innenteam gesichtet und besprochen wurde, als positiv und gewinnbringend hervor, da nach dieser Besprechung noch weitere Elemente zu Veranschaulichungszwecken in das Video integriert wurden, so beispielsweise das Vorzeigen und Kommentieren ihres Rechercheprozesses in einem der PDF-Dokumente, den sie im Nachhinein als einen sehr gelungenen Teil ihres Videos bewertete und für den sie bei einer weiteren Überarbeitung des Videos neben dem kommentierten Vorzeigen auch noch eine Folie einbauen würde, auf der die dabei gezeigten Tätigkeiten und Schritte noch einmal zusammenfassend schriftlich festgehalten wären. Die andere Lehrperson ging aufgrund der ersten Erfahrungen bei der Video-

produktion von einer stichpunktartigen Planung ihres Kommentars zu einem stärker elaborierten und ausformulierten Videotext über, den sie im Moment des Modellierens als Entlastung bei der kognitiv fordernden Tätigkeit empfand.

Darüber hinaus erlaubt die Arbeit mit Bildschirmvideos im Sinne von Entlastung auch eine Trennung von Vorzeigen und Kommentieren in einem zweiseitigen Aufnahmeprozess: In einem ersten Schritt löst die Lehrperson die Aufgabe und die Bildschirmaufnahme erfolgt dabei ohne Ton. In einem zweiten Schritt wird dieses Bildschirmvideo auf dem PC abgespielt, die Lehrperson kommentiert dabei ihren Schreibprozess retrospektiv und fertigt davon ein weiteres Bildschirmvideo mit Tonspur an (zu den technischen Details sowie zu einfachen nachträglichen Bearbeitungsmöglichkeiten von Bildschirmvideos siehe Dawidowicz & Reitbrecht 2018: 14-16). Im Projekt entschieden sich die Lehrpersonen gegen diese Vorgehensweise und begründeten dies unter anderem mit der authentischen und angemesseneren Sprechweise und Taktung von Tun und Sprechen, die beim unmittelbaren Kommentieren gegeben sind. Für die zukünftige Erarbeitung mit Modellvideos in der Schreibdidaktik sollte die Möglichkeit aber dennoch im Blick behalten werden, da sie einen Weg darstellen kann, Schreibprozesse nachträglich zu modellieren und den Authentizitätsgrad der Prozesse besser aufrechtzuerhalten.

5.2. Vorbereitung und Erstellung von Modellvideos

Für die Vorbereitung und Erstellung der Modellvideos wurde den Lehrpersonen im Projekt eine [Handreichung](#) (Dawidowicz & Reitbrecht 2018) zu Verfügung gestellt. Da die Anleitungen von beiden Lehrerinnen als hilfreich und gut verständlich beurteilt wurden, orientieren sich die folgenden Ausführungen stark an der ursprünglichen Darstellung und ergänzen diese um einzelne weiterführende Erfahrungswerte aus dem Projekt. Zentrale Bezugspunkte für die folgenden Ausführungen stellen die Arbeiten von Ness & Kenny (2016) und Philipp (2015: bes. 112-35) dar.

Einarbeitung in die konkrete Aufgabenstellung und das Aufgabenmaterial: Um Schreibprozesse im konkreten Aufgabenkontext modellieren zu können, ist es zielführend, die ausgewählte Schreibaufgabe selbst in einem ersten Schritt zu lösen. Damit werden Herausforderungen beim Aufgabenlösungsprozess ersichtlich. Darüber hinaus kann dieser erste Lösungsvorgang in Bezug auf die weiteren didaktischen Planungsschritte unterschiedlich genutzt werden: Einerseits können dabei schon mit Blick auf die fokussierten Lehr-/Lernziele erste Notizen für die Gestaltung des Modellvideos gemacht

werden. Es erfolgt dabei in diesem ersten Lösungsprozess auch eine Bewusstmachung des eigenen Vorgehens und relevanter Prozesse, welche im Modellvideo als Lerngelegenheit für die Lernenden verdichtet werden. Andererseits kann es aber hinsichtlich des in Kapitel 5.1 thematisierten retrospektiven Modellierens auch interessant sein, diesen ersten, stark authentischen Lösungsprozess unkommentiert auf einem Bildschirmvideo festzuhalten und dieses Video nachträglich dahingehend zu sichten, ob sich einzelne Passagen dieses ersten Lösungsversuchs im finalen Modellvideo mit einem entsprechenden Kommentar hinterlegt verarbeiten lassen.

Auswahl von Schlüsselaspekten anhand der gewählten Lehr-/Lernziele: In der Auswahlphase gilt es in Orientierung an den Lehr-/Lernzielen festzulegen, welche Phasen des Schreibprozesses gezeigt, welche Phasen hingegen nur gerafft dargestellt werden. Zu überlegen gilt es dabei also, was man vermitteln möchte und in welchen Phasen des Textproduktionsprozesses diese Inhalte zentral und relevant sind. So kann es sein, dass man beispielsweise auf Strategien beim Planen von Texten fokussiert und daher auch nur den Planungsprozess ausführlich modelliert. Andere Inhalte wiederum können aber in mehreren Phasen des Schreibprozesses relevant sein und daher auch im Video mehrfach thematisiert werden.

Im gleichen Zuge kann die Auswahl hinsichtlich eines angemessenen Umfangs überprüft werden. Es sollte dabei mitberücksichtigt werden, dass die Schüler/innen nicht mit mehr als fünf bis sieben Inhalten überlastet werden. Auch gilt es die Dauer des Videos im Blick zu behalten. Je nach Komplexität und Dauer der Aufgabenlösung muss eine strengere oder weniger strenge Auswahl erfolgen, um eine Videodauer zu erreichen, die im Unterricht einsetzbar bleibt und die Konzentrationsspanne der Lernenden nicht übersteigt. Im Fall des AaMoL-Projektes bewegten sich die Videos um eine Gesamtdauer von 20 bis 25 Minuten, wobei wir das als Obergrenze verstehen. Auch zu berücksichtigen gilt es im Sinne der Kontextualisierung konkreter Teilprozesse beim Schreiben, wie dennoch der Kontext der Schreibaufgabe und der Gesamtprozess im Modellvideo erkennbar bleiben (z. B. durch zusammenfassende Ausführungen anhand von Zwischenprodukten dazu, was bisher geschehen ist).

Vorbereitung eines Drehbuchs mit Regieanweisungen an sich selbst: Sind die inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt, gilt es den Modellierprozess genauer zu planen. Insbesondere bei den ersten Modellierungsversuchen kann es hierbei ratsam sein, sich dafür eine tabellarische Übersicht anzufertigen, in der die Struktur des Videos sichtbar wird. Je

nach persönlichem Stil sowie der Modellierungserfahrung kann diese Tabelle unterschiedlich stark ausdifferenziert sein. Abbildung 2 zeigt ein Beispiel für den Beginn des Modellvideos anhand einer Planungstabelle, die folgende Elemente beinhaltet: eine Unterteilung in die größeren Phasen des Modellvideos beziehungsweise des Schreibprozesses, links das jeweils fokussierte Ziel, danach die Angaben zum visuell Gezeigten mit etwaigen Regieanweisungen für die Bedienung der entsprechenden Computerprogramme, in der dritten Spalte die Angaben zur verbalen Kommentierung (wobei das Beispiel hier unterschiedliche Ausformulierungsgrade zeigt) und in der vierten Spalte Angaben zur Zeit, damit auch die Gesamtdauer des Videos im Blick bleibt.

Fokus/Ziel	Visueller Teil	Kommentierung	Zeit in Min. /kumuliert
Phase 1: PLANUNG DES TEXTES			
Begrüßung und Lehr-/Lernziele	Folie „Lehr-/Lernziele“ (nach und nach zeigen, weiterklicken)	Guten Tag, liebe Schülerinnen und Schüler! Ich möchte Euch nun vorstellen, wie ich die Schreibaufgabe ausgeführt habe. Dies ist nur eine mögliche Variante, es gibt natürlich weitere mögliche Wege, einige davon möchte ich an geeigneter Stelle auch kurz aufzeigen. In meinem Modellvideo werden vorallem folgende drei Aspekte berücksichtigt: - Auswahl der passenden Informationen (statist. Daten, Methodik) aus den umfangreichen Studien - Verwendung der Quellen und Vorgangsweise beim Zitieren (direktes/indirektes Zitat) - Formulierung des Vergleichs und Beantwortung der Forschungsfrage	1 / 1
Situierung	Schreibaufgabe	Aufgabe durchgelesen und mich damit vertraut gemacht Dabei festgestellt, dass die Schreibaufgabe sehr übersichtlich vorab gegliedert wurde und leicht zu erkennen: <ul style="list-style-type: none"> • Was ist schon erledigt und daher abgehakt? • Was ist noch offen? Welche Arbeitsaufträge sind noch zu erfüllen? Dies ist ein gutes Beispiel, wie Schreibplanung aussehen kann.	1 / 2

Abb. 2: Beispiel aus einem Vorbereitungsdokument (Drehbuch) für ein Modellvideo

Der Auszug aus dem Drehbuch zeigt dabei auch bereits die in Bezug auf die Planung der visuellen und verbalen Komponente stattgefundenen Schritte, die im Folgenden näher dargelegt werden.

Planung des visuellen Kanals im Modellvideo: Die technischen Möglichkeiten eines Modellvideos sollten insbesondere im Hinblick auf den Ansatz des ganzheitlichen Lernens genutzt werden, indem sowohl der auditive als auch der visuelle Kanal zielführend eingebunden werden. Entsprechend sollte bei der Planung darauf geachtet werden, dass Kommentierungen auch durch das Einblenden von visuellem Material, auf das Bezug genommen wird, gestützt werden und (ausgewählte) Prozesse des Lesens und Schreibens als solche ausgeführt werden (z. B. Verfassen eines Absatzes oder Markieren relevanter Textstellen im PDF-Dokument direkt im Bildschirmvideo). Am Beispiel der AaMoL-Aufgabe können neben dem Aufgabentemplate und zusätzlich entstehenden Dokumenten wie Tabellen oder Grafiken auch Passagen aus den digital verfügbaren Ausgangsquellen gezeigt werden. Dabei nutzten die Lehrpersonen als Basisprogramm PowerPoint® und wechselten nur für bestimmte Phasen in andere Programme (z. B. beim Zeigen der PDF-Dokumente). Eine der Lehrpersonen im Projekt legte sich für die Planung des visuellen

Kanals folgendes Leitprinzip zurecht: *Grundsätzliche oder theoretische Informationen werden durch reine Textfolien unterstützt und die praktischen Teile durch Fotos/Scans aus dem Material sowie Teiltextprodukte oder eben tatsächlich vorgezeigte Schreibprozesse.* Zudem gilt es zu überlegen, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form die Lernenden die Möglichkeit erhalten, das im Modellierprozess verfasste Textprodukt zu lesen. Im AaMoL-Projekt wurden die Texte am Ende der beiden Videos noch einmal eingeblendet, aber auch eine Ausgabe in Printform an die Lernenden wäre möglich.

Planung der Kommentierungen im Modellvideo: Bei der Vorbereitung der Kommentare gibt es verschiedene Vorgehensoptionen. Das Beispiel in Abbildung 2 zeigt dabei ein Vorgehen auf, in dem vollständig ausformulierte Passagen mit teilweisen Ausformulierungen kombiniert werden. Auch ein ausschließliches Notieren von Stichpunkten, die erst bei der Videoaufnahme vollständig versprachlicht werden, wäre grundsätzlich denkbar. Die Erfahrungswerte aus dem AaMoL-Projekt zeigen in diesem Zusammenhang aber, dass stärker ausformulierte Kommentare bevorzugt wurden, da dadurch sichergestellt wird, dass bei der Videoaufnahme nichts vergessen und die unten gezeigten spezifischen Sprechhandlungen beim Modellieren umgesetzt werden. Zu berücksichtigen gilt es beim Ausformulieren allerdings den Dichtegrad der Informationen sowie das dabei gewählte Register. Zu empfehlen ist hier eine Orientierung an einer Sprechweise beim mündlichen Präsentieren, um die Informationsverarbeitung auch dem audio-visuellen Setting entsprechend zu gewährleisten und die Beobachter/innen in der Modelllernsituation nicht zu überfordern.

Darüber hinaus lassen sich aus der konsultierten Fachliteratur zum Modellieren weitere *Leitprinzipien* ableiten, die im Folgenden erklärt und an konkreten Beispielen aus den Modellvideos im AaMoL-Projekt verdeutlicht werden.

Leitprinzip 1 - Explizites Benennen der Lehr-/Lernziele: Vor dem Hintergrund, dass Modellvideos eine Bewusstmachung und Eröffnung von Dialogen über das Lernen bzw. hier konkret das Schreiben intendieren, kann der bewusste Einbezug der Metakognition der Schüler/innen bei der Kommentierung, so durch das explizite Benennen der Lehr-/Lernziele oder der im Fokus stehenden Strategien, gewinnbringend sein (siehe als Beispiel Abbildung 2). Den Schüler/innen ist dadurch die Möglichkeit eröffnet, die verschiedenen Schreibstrategien den entsprechenden Zielkategorien zuzuordnen und dieses übergeordnete Wissen zugunsten von Lerner/innenautonomie zu systematisieren.

Leitprinzip 2 - Modellieren versus Instruieren: Da das Modellieren vom individuellen Lösungsweg ausgeht, gilt es auch in der Kommentierung diese Ich-Perspektive beizubehalten. Beispielhaft verdeutlicht wird dies ebenfalls in dem Ausschnitt in Abbildung 3, wenn die Lehrperson einleitend sagt: „Ich möchte euch nun vorstellen, wie ich die Schreibaufgabe gelöst habe,“ oder in einem späteren Abschnitt des Videos ihr Vorgehen bei der Informationsselektion in den Dokumenten erläutert: „Dazu schaue ich zuerst ins Inhaltsverzeichnis und markiere mir mit Leuchtstift die relevanten Seiten.“ Durch diese Ich-Aussagen wird das Modellieren klar vom Instruieren abgegrenzt, bei dem ausgedrückt wird, was andere tun sollen. Darüber hinaus gilt es bei der Gestaltung des Kommentars auch zu überlegen, ob beziehungsweise an welchen Stellen die Individualität aufgehoben und durch Aussagen allgemeinerer Gültigkeit (z. B. durch unpersönliche Ausdrücke wie *Man ... / Es ist zu empfehlen, ...*) ersetzt wird.

Leitprinzip 3 – Erklären und Begründen: Ein Grundprinzip des (kognitiven) Modellierens ist es, neben den sichtbaren Prozessen auch zugrundeliegende Entscheidungen und Begründungen im Kommentar offen zu legen. So erklärt die modellierende Person im folgenden Beispiel nicht nur, was sie getan hat, sondern auch, warum sie es getan hat:

Aufgrund der so umfangreichen Materialien habe ich mir überlegt, die vorhandenen Daten in einer Tabelle zu sammeln. Dies erhöht die Übersichtlichkeit und beschleunigt dann den Schreibprozess, weil nur mehr aus der Tabelle abgelesen werden muss. So muss nicht langwierig in den einzelnen Studien herumgeblättert werden.

Leitprinzip 4 - Alternativen und Nicht-Beispiele einbinden: Neben den individuell gewählten und damit gezeigten Vorgehensweisen im Modellvideo können auch Handlungsalternativen in den Kommentar eingebunden werden. Zu unterscheiden sind dabei Nicht-Beispiele, die aufgrund von aufgabenbezogenen Bedingungen verworfen werden, von solchen Alternativen, die aufgrund individueller Präferenzen der Schreibenden nicht realisiert werden. Ein wenig zielführendes Nicht-Beispiel findet sich mit dem Zeile-für-Zeile-Lesen im folgenden Kommentarabschnitt:

Ich habe die Texte nicht gleich Zeile für Zeile gelesen, weil mir dafür die Zeit zu knapp erschien. Ich habe mir als erstes einen Überblick verschafft, ob die Quellen insgesamt für die Aufgabe relevant sind und habe mir danach jene Textstellen gesucht, bei denen es tatsächlich um das Sicherheitsempfinden geht.

Eine gleichwertig sinnvolle, aber nicht realisierte Alternative wird hingegen im folgenden Abschnitt aus einem Modellvideo der Pilotierungsphase des AaMoL-Projektes beschrieben:

Eigentlich mache ich solche Zwischenschritte normalerweise lieber handschriftlich und habe das Blatt dann neben mir liegen. Ich habe mich hier aber dagegen entschieden und diese Tabelle nun ebenfalls in einem Worddokument erstellt, um einzelne Angaben womöglich mit der „copy-paste“-Funktion schneller bewegen zu können.

Leitprinzip 5 - Vorwissen der Lernenden berücksichtigen: Ein direktes und gezieltes Anknüpfen an das Vorwissen der Lernenden kann durch die Einbindung von gemeinsam geteilten Erfahrungen im Unterricht erfolgen (z. B. *Wir haben im letzten Jahr ja bereits über das Zitieren gesprochen. Jetzt zeige ich vor, wie ich ...*). Es liegt dabei die Annahme zugrunde, dass eine Verknüpfung der neuen Inhalte mit dem bestehenden Wissen der Lernenden zu einem leichteren Verständnis und gegebenenfalls zu einer stärkeren Integration der neuen Informationen im Langzeitgedächtnis führen kann.

Leitprinzip 6 - Transfermöglichkeiten und Einschränkungen aufzeigen: Der hohe Kontextualisierungsgrad des Modellierens ist grundsätzlich als positives Merkmal zu verbuchen (siehe dazu auch Kapitel 1). Zugleich gilt es diesbezüglich aber zu überlegen, wie die in einer konkreten Situation modellierten Vorgehensweisen und Strategien auf andere Kontexte transferiert werden können. Dafür sind vor allem die auf die Modellbeobachtung folgenden Unterrichtsphasen von großer Wichtigkeit. Zusätzlich können aber Transfermöglichkeiten und Einschränkungen auch bereits im Kommentar des Modellvideos zum Thema gemacht werden. Im Fall des AaMoL-Projektes ging es darum, mit den für das Lösen der Schreibaufgabe relevanten Prozessen auch Prozesse anzubahnen, die beim wissenschaftlichen Schreiben von Relevanz sind. Folgendes Beispiel verdeutlicht, wie auf dieses weiterführende Ziel, aber auch auf einen konkreten Unterschied zwischen dem materialgestützten und dem wissenschaftlichen Schreiben Bezug genommen wird:

Ich habe als erstes die Quellen gelesen, die im Vorfeld vom Forschungsteam ausgewählt wurden. Das ist ein großer Unterschied zur VWA, wo ihr dann auch wirklich selbst für die Quellen recherchieren müsst und selbst auswählen müsst.

6. Modellvideos im DaF-Schreibunterricht

Nimmt man abschließend gezielt die spezifische Lehr-Lernsituation des Deutsch-als-Fremdsprache-Schreibunterrichts in den Blick, so gilt es den Ausführungen in Kapitel 4.2 und 5 weiterführende Überlegungen zum unterrichtlichen Einsatz von Modellvideos anzuschließen.

Sprachenwahl: Für die einzelnen Phasen des Modelllernens im Unterrichtsgeschehen wie auch für den zu verfassenden Bericht (Phase 5) gilt es vor allem die Frage der Unterrichtssprache unter Berücksichtigung des Sprachniveaus sowie gemeinsamer Sprachen der Lerngruppe (z. B. auch bei der Bildung der Tridems) zu diskutieren. Die Lernziele von Modelllernsituationen liegen vorrangig in der Vermittlung von Handlungs- und Strategiewissen, nicht beispielsweise im Erarbeiten der für die Modelllernsituation relevanten Sprachhandlungen *reflektieren* oder *Interviewfragen stellen*. Verständnissicherung und gelingende Kommunikation können daher als Leitprinzipien für die Entscheidungsfindung bei der Wahl der Sprache (neben Deutsch also auch eine gemeinsame Erst- oder andere Fremdsprache) herangezogen werden. Selbiges ist auch für die Modellvideos an sich festzuhalten. Im AaMoL-Projekt wurde aufgrund des fortgeschrittenen Deutschniveaus der Schüler/innen ein ausschließlich deutschsprachiges Video entwickelt. Bei gemeinsamen Kompetenzen in einer Erstsprache (oder anderen Sprache) gilt es aber auch hier zu überlegen, welche Prozesse in dieser anderen Sprache kommentiert werden. So kann das Modelllernen auch für niedrigere Sprachniveaus zugänglich gemacht werden.

Bei einer Verwendung der gemeinsamen (Fremd-)Sprache Deutsch kann die oben bereits genannte Orientierung an einer Sprechweise beim mündlichen Präsentieren wiederholt werden. Zudem ist es technisch auch möglich, über eine entsprechende Software oder ein auf dem Bildschirm sichtbares Computerkameravideo im Modellvideo als Sprechende/r sichtbar zu sein. Damit kann die nonverbale Kommunikationsebene für das Verstehen nutzbar gemacht werden. Weitere Maßnahmen für die Verständnissicherung können durch wiederholtes Abspielen von Videopassagen in der Beobachtungsphase gesetzt werden.

Relevanz des visuellen Kanals: Besonders zu verweisen ist im Kontext des Fremdsprachenunterrichts auf die Relevanz des visuellen Kanals beim Modellieren. Abhängig vom Lernniveau der Zielgruppe muss diesem Aspekt in der Planung des Modellvideos entsprechend Aufmerksamkeit beigemessen werden. So thematisierte die Lehrerin an der österreichischen Auslandsschule beispielsweise explizit, dass es darum geht, Visualisierungen gezielt auch für die Verständnissicherung zu nutzen, damit die Videobeobachtung nicht einer „Hörverstehensübung“ gleichkommt, sondern die Auseinandersetzung mit Schreibprozessen vorrangig bleibt. Eine konkrete Idee, die sie in diesem Zusammenhang in Erwägung zog, ist das Einfügen von weiteren Folien im Video, auf denen zuvor oder

im Anschluss gezeigte Prozesse und Strategien noch einmal schriftlich benannt und zentrale Punkte dazu festgehalten werden. Die oben genannte Einbindung nonverbaler Kommunikation kann ebenfalls als eine Form visueller Unterstützung verstanden werden. Zudem gilt es bei der Videoproduktion auch zu überlegen, wie lange Passagen, in denen Textmaterial sichtbar und für eine sinnvolle Verarbeitung des Beobachteten relevant ist, im Video zu sehen sind.

Sprachenübergreifende Teilkompetenzen und Mehrsprachigkeit: Neben diesen vor allem auf Verständnissicherung abzielenden Aspekten ist es für den Fremdsprachenunterricht auch zentral, darauf zu verweisen, dass es sich bei Handlungs- und Strategiewissen, wie sie oftmals im Zentrum der Vermittlungssituation des Modelllernens stehen, um weitgehend sprachenübergreifende Teilkompetenzen handelt (vgl. z. B. Brinkschulte 2016: 105; Knappik & Dirim 2018: 168f.). Das bedeutet einerseits, dass sich in Bezug auf den Erwerb von Strategien und Handlungsoptionen die Lernziele für Lernende mit Deutsch als Erst- und Fremdsprache in vielen Punkten kongruent gestalten. Im AaMoL-Projekt zeigte eine erste Sichtung der Daten beispielsweise, dass die Synthese von Informationen aus mehreren Texten für beide Zielgruppen eine Herausforderung darstellte.

Andererseits gilt es aber die zwei- bis mehrsprachige Lernsituation des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts nicht außer Acht zu lassen. So sollten auch gezielt Strategien und Handlungsoptionen, die für das Schreiben in der Fremdsprache spezifisch sind (z. B. der Umgang mit digitalen oder analogen Wörterbüchern, die Nutzung der Ressource Mehrsprachigkeit in der Schreibplanungsphase), zum Gegenstand des Modelllernens gemacht werden. Für L1-Modelle ist es daher ratsam, diese Aspekte in der ersten Phase der Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung sowie in der Festlegung der Lehr-/Lernziele zu berücksichtigen, indem eine Bewusstmachung des eigenen Schreibhandelns in Fremdsprachen in diesen Konzeptionsschritt mit einfließt. Auch erlaubt das in Kapitel 5 vorgestellte Einbinden von Alternativen in das Modellvideo, gezielt die Unterschiede zwischen dem Handeln in der Erst- und Fremdsprache zum Thema zu machen. So kann man als Lehrperson mit Deutsch als Erstsprache beispielsweise authentisch handeln, als Alternative aber ein Vorgehen aufzeigen, das man in einem Fremdsprachenhandlungskontext anwenden würde. Darüber hinaus bietet auch die Interviewphase im reflexiven Modelllernen einen Rahmen, Unterschiede zwischen dem Schreiben in Erst- und Fremdsprache zu diskutieren.

Berücksichtigt werden kann die Mehrsprachigkeit der Lerngruppe auch hinsichtlich des oben gezeigten Leitprinzips 5 (‘Vorwissen der Lernenden berücksichtigen‘). So kann Vorwissen zu sprachenübergreifenden Teilkompetenzen auch über Sprachgrenzen hinweg eingebunden werden, indem man im Video auch auf das in anderen (Fremd-) Sprachen vorhandene Handlungs- und Strategiewissen oder auf entsprechende Schreib-erfahrungen Bezug nimmt (vgl. dazu grundlegende Prinzipien der Tertiärsprachen-didaktik, u. a. bei Neuner 2003).

7. Ausblick

Der Beitrag fokussierte darauf, das reflexive Modelllernen für die Förderung von Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch zu thematisieren und dabei konkrete Handlungsempfehlungen für einen Einsatz im DaF-Unterricht zu geben. Im Zentrum des Beitrags standen Einsatzmöglichkeiten für die Schreibförderung, bei der sich die Arbeit mit Bildschirmvideos anbietet. Möglich ist eine Anwendung aber auch für Lehr-/Lernziele zu anderen Fertigkeiten, so zum Beispiel zur Anwendung von Lesestrategien oder zum Umgang mit Präsentationsmedien beim Halten von Referaten. Zu überlegen gilt es in diesem Zusammenhang die jeweils gegenstandsspezifischen Möglichkeiten bei der Videoproduktion. So wird für das Modellieren von Lesestrategien möglicherweise eine Arbeit mit einem Video anstelle eines Bildschirmvideos sinnvoll sein. Für die Vermittlung von Strategien im Bereich des Präsentierens empfiehlt sich hingegen der Einsatz des retrospektiven Modellierens. Dabei muss überlegt werden, wie die Handlungsausführung (Sprechen beim Präsentieren) und die Kommentierung der Handlung (Sprechen beim Modellieren) im Video (z. B. durch Stoppen des Videos der Präsentation) getaktet werden können.

Auch gilt es weitere Konzepte für das Modelllernen zu entwickeln und zu erproben. Ein weiteres Format, das im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen und für die Individualität des Schreibens von Interesse ist, stellt das bereits bei Bandura konzeptualisierte kreative Modelllernen (1979: 57f.) dar, bei dem mehrere Modelle beobachtet werden.

Spezifika des Modelllernens im Fremdsprachenunterricht wurden gezielt in Kapitel 6 ins Zentrum der Ausführungen gestellt. Sie verstehen sich keinesfalls als vollständige Darstellung. Vielmehr gilt es noch einmal auf das in Kapitel 2 bereits thematisierte Forschungsdesiderat zum Modelllernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache zu

verweisen. Zwar belegen Studien seine Wirksamkeit für die Schreibförderung in der Erstsprache (siehe dazu Kapitel 1), Potenziale und Spezifika des Modelllernens im DaF-Schreibunterricht sind zum aktuellen Zeitpunkt aber unzureichend empirisch erforscht. Das AaMoL-Projekt wird in seinen nächsten Arbeitsschritten einen Beitrag dazu leisten, indem es das Lernpotenzial des hier gezeigten reflexiven Modelllernens mit Modellvideos aus etischer Perspektive (durch einen Vergleich der Aufgabenlösungswege der Schüler/innen und Lehrpersonen) wie auch aus emischer Perspektive der Lernenden (durch eine Analyse der Auswertungsgespräche und Berichte der Schüler/innen in Phase 5 des Modelllernens) untersuchen wird. Die emische Perspektive von zwei Lehrpersonen floss bereits in diesem Beitrag in die Ausführungen zum reflexiven Modelllernen sowie zur Modellvideoerstellung ein. Weitere Forschungsarbeiten werden aber notwendig sein, um umfassendere Aussagen zum Modelllernen über den konkreten Kontext des AaMoL-Projektes, der unter anderem durch eine fortgeschrittene Lernendengruppe sowie eine Lehrperson mit Deutsch als Erstsprache bestimmt war, hinaus tätigen zu können. Zentrale Fragestellungen können dabei auf andere Lerngegenständen und andere Lehr- und Lernsituationen (vor allem mit Lernenden mit geringeren Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch), aber auch auf die multimodale Erklärkompetenz von Lehrpersonen in der Modellrolle sowie auf die Relevanz des visuellen und verbalen Kanals von Modellvideos für das Lernen abzielen.

Bibliographie

- Bandura, Albert (1979) *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Braaksma, Martine; Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub; van Hout-Wolters, Bernadette (2004) Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction* 22/1, 1-36.
- Braaksma, Martine; Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub (2012) Observational learning in argumentative writing. In: Mark Torrance; Denis Alamargot; Montserrat Castelló; Franck Ganier; Otto Kruse; Anne Mangen; Liliana Tolchinsky; Luuk van Waes (Hrsg.) *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Bingley: Emerald Group, 123-26.
- Brinkschulte, Melanie (2016) Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben. In: Sandra Ballweg (Hrsg.) *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. (= Wissen – Kompetenz – Text 11). Frankfurt am Main: Peter Lang, 97-114.
- Dawidowicz, Marta; Reitbrecht, Sandra (2018) Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben. [Online](#) (31.12.2018).
- De Oliveira, Luciana C.; Lan, Shu-Wen (2014) Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing* 25, 23-39.

- Duffy, Gerald G.; Roehler, Laura R.; Herrmann, Beth Ann (1988) Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher* 41/8, 762-67.
- Feilke, Helmuth (2017a) Schreibdidaktische Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski; Torsten Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster & New York: Waxmann, 153-71.
- Feilke, Helmuth (2017b) Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. *Didaktik Deutsch* 43, 4-11.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Schüler, Lisa; Steinseifer, Martin (2016a) Didaktik eristischer Literalität. In: Christoph Bräuer; Melanie Brinkschulte (Hrsg.) *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88)*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 145-73.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (2016b) *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien. Sekundarstufe I und II*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Fidalgo, Raquel; Torrance, Mark; Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub; Álvarez, M^a Lourdes (2015) Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflection on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology* 41, 37-50.
- Graham, Steve; Harris, Karen (2005) *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul Brookes.
- Klein, Josef (2009) Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.) *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven (= Linguistik 52)*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25-36.
- Knappik, Magdalena, Dirim, İnci (2018) Diagnose zweitsprachlichen Lernens. In: Wilhelm Griebhaber; Sabine Schmölder-Eibinger; Heike Roll; Karen Schramm (Hrsg.) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. (= DaZ-Handbücher 1)*. Berlin-Boston: Walter de Gruyter, 167-82.
- Neuner, Gerhard (2003) Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Britta Hufeisen; Gerhard Neuner (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-43.
- Ness, Molly; Kenny, MaryBeth (2016) Improving the quality of think-alouds. *The Reading Teacher* 89/4, 453-60.
- Philipp, Maik (2014) *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, Maik (2015) *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2017) *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim; Beltz Juventa.
- Raedts, Mariet; van Steendam, Elke; de Grez, Luc; Hendrickx, Jef; Masui, Chris (2017) The effects of different types of video modelling on undergraduate students' motivation and learning in an academic writing course. *Journal of Writing Research* 8/3, 399-435.
- Reitbrecht, Sandra; Dawidowicz, Marta (2018) *Die AaMoL-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich*. [Online](#) (31.12.2018).

- Rheindorf, Markus (2016) Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. In: Christoph Bräuer; Melanie Brinkschulte (Hrsg.) *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88)*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 13-39.
- Rijlaarsdam, Gert; Braaksma, Martine; Couzijn, Michel; Janssen, Tanja; Raedts, Mariet; van Steendam, Elke; Toorenaar, Anne; van den Bergh, Huub (2008) Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research* 1/1, 53-83.
- Schunk, Dale H.; Zimmerman, Barry J. (2007) Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly* 23/1, 7-25.
- Steinhoff, Torsten (2007) *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten (= Reihe Germanistische Linguistik 280)*. Tübingen: Niemeyer.
- Sturm, Afra (2017a) Strategiefokussierte Intervention. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski; Torsten Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster & New York: Waxmann, 267-81.
- Sturm, Afra (2017b) Materialgestütztes Schreiben als schreibendes Lernen und fachspezifisches Arbeiten. *Didaktik Deutsch* 43, 19-25.
- Wette, Rosemary (2014) Teachers' practices in EAP writing instruction: Use of models and modeling. *System* 42, 60-69.

Biographische Informationen

Sandra Reitbrecht: Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie Projektleiterin im AaMoL-Projekt an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Schreib- und Sprechdidaktik in Kontext von Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und Mehrsprachigkeit, Aussprachedidaktik und Phonetik, Bildungssprache und sprachaufmerksamer (Fach-)Unterricht. [Publikationen](#).

Marta Dawidowicz: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Erasmus+-Projekt Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU, www.leelu.eu) sowie im Sparkling-Science-Projekt AaMoL an der Universität Wien. [Publikationen](#).

Silvia Flotzinger-Aigner: VWA-Koordinatorin und AHS-Lehrerin für die Fächer Englisch, Geografie und Wirtschaftskunde, Deutsch als Fachsprache an der Österreichischen Schule Budapest. Arbeitsschwerpunkte: Unterricht der oben genannten Fächer, Schulentwicklungs koordinatorin, Lernen lernen, Von- und miteinander Lernen Projekte. Dissertation (2013): *Das pädagogische Auslandspraktikum als biographisch geprägte Lern- und Entwicklungsmöglichkeit. Eine gegenstandsbegründete Theorie zur Teilnahme von LehrerInnen am bilateralen Fremdsprachenassistentenprogramm*. Univ. Wien.

Brigitte Schatzl: Lehrerin an den Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus (Wien). Fächer: kaufmännische Fächer (u. a. Rechnungswesen, Betriebswirtschaft), Tourismusmarketing, Kulturmanagement.

Schlagwörter

Modellieren, reflexives Modelllernen, Modellvideos, Schreiben im Fach, wissenschaftliche Schreibkompetenzen, materialgestütztes Schreiben