

3.2 Die Theorie vom Lernen am Modell: Bandura

3.2.1 Zur begrifflichen Klärung

Diese Art des Lernens erfährt in der Literatur eine vielfache Bezeichnung: „Wahrnehmungslernen“, „Imitationslernen“, „Beobachtungslernen“, „imitative learning, identificatory learning, observational learning“ (Fröhlich 2010, 234 Stichwort Imitation). Gagné (1980, 219ff) spricht von „Modell-Lernen“; Tausch/Tausch (1998, 32) sprechen von „Imitationslernen“, „Identifikationslernen“ sowie „Nachahmungslernen“. Sie geben aber dem Begriff des Wahrnehmungslernens den Vorzug. Gleichviel wie diese Art des Lernens bezeichnet wird, entscheidend sind folgende Momente bzw. Unterstellungen:

(1) Bei Tier und Mensch sind Tendenzen zu beobachten, durch Nachahmung oder Beobachtung des Verhaltens anderer in einer bestimmten Situation von diesem Verhalten zu lernen und ähnliches bzw. „vorbildkonformes“ Verhalten zu zeigen.

(2) Insbesondere Menschen können auch durch Beobachtung eines Modells – dies können andere Menschen, aber auch Bilder oder Situationen sein – nicht nur neue Reaktionen oder Verhaltensweisen lernen, sondern auch ihre alten modifizieren oder verstärken. Dabei ist es ohne Belang, ob die Betreffenden ihr neues Modellverhalten bereits in der Situation zeigen oder danach.

(3) Das Modell-Lernen kann verstärkt werden. Bandura (1968), ein amerikanischer Psychologe, hat dieses Prinzip der „stellvertretenden“ Verstärkung entdeckt. Es bedeutet Folgendes:

„Empfängt eine Modellperson für ein bestimmtes Verhalten Belohnung, so steigt unter geeigneten Bedingungen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens dieser Reaktion beim Beobachter in ähnlichen Situationen. Das Verhalten wird relativ überdauern, wenn beobachtetes Verhalten einschließlich seiner Konsequenzen in das Einstellungs- oder Vorstellungssystem des Beobachters übernommen wird“ (Fröhlich 2010, Stichwort Imitation).

Wie die Aussage zeigt, geht Modell-Lernen über das behavioristisch interpretierte Lernen insofern hinaus, als beim Individuum zwei zentrale intrapsychische Tätigkeiten angenommen werden: 1. das Individuum stellt sein Verhalten bzw. Handeln bzw. deren Konzepte auf Dauer, weil es an einem eigenen Einstellungs- und Vorstellungssystem arbeitet und 2. weil seine Emotionen bei den Erfahrungen und bei allen Erlebnissen im Spiel sind.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden drei Strukturmomente des Lernens am Modell vorgestellt, die auch allen Lehr- und Lernprozessen zugrunde liegen.

- (1)** Einstellungen und Wertorientierungen,
- (2)** Selbstkonzept und die offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben,
- (3)** individuelle und Umweltbedingungen des Lernens.

3.2.2 Einstellungen und Wertorientierungen



Einstellung

Der Begriff Einstellung unterscheidet sich von dem Begriff der Disposition, der den Vorstellungen vom operanten Lernen zugrunde liegt, maßgeblich. Unter Einstellungen werden innere Zustände verstanden, „welche die Auswahl von Handlungsalternativen beeinflussen“ (Gagné 1980, 219). Bei diesen Handlungen, die den Alternativen zugrunde liegen, handelt es sich nicht um einzelne Handlungen, sondern um bestimmte Klassen individuellen Handelns; deshalb werden Einstellungen häufig als „Verhaltenstendenzen“ oder als Zustände, die sich durch „Reaktionsbereitschaft“ kennzeichnen lassen, beschrieben.

„Eine nützliche Definition, die sich über lange Zeit gehalten hat, stammt von Allport (1935, 810): ‚Eine Einstellung ist ein mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch Erfahrung organisiert ist und einen direkten oder dynamischen Einfluß auf das individuelle Verhalten gegenüber allen Gegenständen und Situationen, auf die sie sich bezieht, ausübt‘“ (Gagné 1980, 219).

Allerdings kommt in dieser Definition der Bewertungsaspekt zu kurz, sodass ergänzend auf die nachfolgende Begriffsbestimmung hingewiesen werden soll: „Einstellung: Die gelernte, relativ stabile Tendenz, auf Menschen, Konzepte und Ereignisse wertend zu reagieren“ (Zimbardo/Gerrig 2004, 774).



Im sozialen Bereich können unter Einstellungen z. B. Fairplay oder Pünktlichkeit, Sauberkeit und Höflichkeit, aber auch die gute Arbeitsmoral verstanden werden. Eine Liste von Beispielen, die für Schule und Unterricht von Bedeutung sind, wird von Gagné (1980, 221) vorgelegt:

- Achtung vor der Individualität anderer
- Bereitschaft zur Verantwortung der eigenen Handlungen
- positive Wertschätzung eines bestimmten Gegenstandsbereichs
- positive Einstellung gegenüber Klassenkameraden
- positive Einstellung gegenüber der Lehrkraft
- Arbeitsfreude, Pünktlichkeit beim Arbeitsanfang
- Sorgfalt im Umgang mit eigenem und fremdem Besitz
- Bereitschaft zur Kooperation mit anderen
- Höflichkeit, sorgfältige Beachtung von Sicherheitsregeln“.

Auch Tausch/Tausch (1998, 99ff) geben eine Reihe wesentlicher positiver Momente vor, die sie in vier Klassen unterteilen. Dabei handelt es sich um sogenannte Dimensionen (Haltungen, Aktivitäten) von Person zu Person, die für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen förderlich sind, wenn sie von Lehrer:innen gezeigt werden:

- „Achtung, Wärme, Rücksichtnahme“,
- „einführendes, nicht wertendes Verstehen“,
- „Echtheit“ bzw. „Authentizität“,
- „fördernde, nicht dirigierende Einzeltätigkeiten“.

Die Beispiele zeigen, dass die Einstellungen und insbesondere die Wertorientierungen nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv stark besetzt sind und unser Verhalten beeinflussen sowie an der Konstruktion der sozialen Realität beteiligt sind (Zimbardo/Gerrig 2004, 774).

3.2.3 Das Selbstkonzept im eigenen Erleben

Unter einem Selbstkonzept kann verstanden werden, dass der betreffende Mensch ein Bild von sich selbst hat, so wie es ihm im Regelfall von den anderen Menschen gespiegelt wird. Dieses Bild von sich selbst kann emotional positiv oder auch negativ besetzt sein (Tausch/Tausch 1979, 52). Dies besagt, dass die Selbstachtung einer Person gering oder auch stark sein kann. Geht man nun von einem positiven Menschen- und Gesellschaftsbild aus, dann sollte im Selbstkonzept eines Menschen möglichst viel Selbstachtung enthalten sein. Im Unterricht sollte daher positiv auf das Selbstkonzept eingewirkt und die Selbstachtung gefördert werden. Hier ist erfolgreiches Handeln für die Schüler:innen angesagt.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in einer gewissen Offenheit besagt, dass der Mensch die Fähigkeit hat, sich nicht nur mit seinem eigenen Selbstbild und den Wert- und Normimplikationen auseinanderzusetzen, sondern auch in der Begegnung von Person zu Person (Tausch/Tausch 1979, 99). Aufgrund der vier Dimensionen der Achtung, des Verstehens, der Echtheit sowie der fördernden, nicht dirigierenden Einzeltätigkeiten bzw. deren Gegenteil haben Tausch/Tausch die Entwicklung von Selbstkonzepten bei Heranwachsenden untersucht und die Bedeutung eines „sozialintegrativen“ Verhaltens für erzieherisches Handeln herausgestellt.

Aus dem Vorgetragenen geht bereits hervor, dass das Lernen am Modell stark im affektiven Bereich angesiedelt ist. Daher sind auch die Einstellungen eher affektiver Natur, ebenso wie ihr Gegenstück, die Erwartungen.

Dabei sei unter Erwartung Folgendes verstanden: eine „Bezeichnung für eine Einstellung, die sich auf mehr oder weniger klare Zielvorstellungen bezieht“ (Fröhlich 2010, Stichwort Erwartung). Die Einstellungen aufseiten der Heranwachsenden korrespondieren mit den Erwartungen aufseiten der Erwachsenen vice versa oder, praxisbezogen ausgedrückt, die Erwartung der Erziehenden ist auf die Einstellung der Educand:innen gerichtet und umgekehrt. Dabei müssen die gegenseitigen Einstellungen bzw. Erwartungen nicht unbedingt komplementär sein, wie bereits an anderer Stelle mehrfach betont. Alle Akteur:innen aber müssen die aufeinander bezogenen Systeme von Erwartungen und Einstellungen sozusagen „im Kopf“ haben, damit soziales Handeln „klappt“.

Außerdem ist zu erkennen: „Modelllernen tritt in vielen Situationen auf. Das Modell muss nicht leibhaftig erscheinen, sondern es kann in Bildern, Film- oder Fernsehszenen geboten werden“ (Gagné 1980, 234). Modell-Lernen findet aber auch in den digitalen Medien, beim Lesen von Romanen oder beim Besuch des Theaters oder im Atelier einer Malerin, beim Lösen von Konflikten, bei der Selbstdarstellung von Politiker:innen, Comic-Figuren u. a. m. statt. Immer wird



Selbstkonzept



Erwartung

von Bedeutung sein, dass dem Modell eine gewisse Authentizität und Glaubwürdigkeit zugrunde liegt bzw. unterstellt wird. Wichtige und zentrale Bedingungen für das Modell-Lernen sind dabei, dass nicht eine einzelne Handlung gelernt wird oder eine bestimmte Verhaltensweise, sondern eine Gruppe von Verhaltensweisen, und dass es dabei nicht nur um eine Person oder ein Element in einer Situation, sondern immer um die gesamte Situation selbst geht. Damit wird dem sozialen Kontext des Verhaltens sowie den Interaktionen der in einer Situation „handelnden“ Personen eine besondere Bedeutung zugestanden.

Bewertung und Bedeutung

Geht man von entsprechenden Untersuchungen aus, dann zeigt sich, dass Kinder in der Regel nicht das ganze Modell, sondern nur bestimmte Verhaltensweisen, Attitüden und Gesten imitieren. Kinder müssen demzufolge einen Maßstab entwickelt haben, um bestimmte Verhaltensweisen auszuwählen, die ihnen angenehm oder wertvoll erscheinen, wenn die Imitation nicht zufällig oder aufgrund von spontanem Verhalten erfolgt. Sie müssen also über Einstellungen und Wertungen verfügen, die als Kriterien eingesetzt werden, um Differenzierungen in dem Modellangebot vornehmen zu können. Damit bringen sie ihre Person ins Spiel, denn Einstellungen gehören zur Grundstruktur der Persönlichkeit. In dem Bewertungsvorgang gründet die Auswahl dessen, was imitiert werden soll. Einer personbezogenen Nachahmung oder Imitation geht also eine Bewertung voraus. In der Regel spielen dabei die affektive, die kognitive und die verhaltens- oder handlungsbildende Bewertung eine Rolle. Daher ist das Lernen am Modell auch sehr stark an das soziale Lernen, an das Lernen von Werthaltungen, an die Denkopoperationen und den Willen und damit an das Selbstkonzept eines Menschen gebunden (Tausch/Tausch 1979, 57).

3.2.4 Individuelle und Umweltbedingungen des Lernens am Modell

Sowohl aufseiten des Individuums als auch aufseiten der Umwelt muss eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein, damit sich Lernen vollziehen und zu den vorgestellten Zielen führen kann.

individuelle Bedingungen

Zunächst müssen die Lernenden eine gewisse emotionale und kognitive Struktur haben, d.h. sie müssen die Begriffe, um die es in der Situation geht bzw. mit denen bestimmte Wert- und Normvorstellungen bezeichnet werden, kennen. Sie müssen also über den Begriff „der Klasse von Gegenständen, Ereignissen oder Personen verfügen [...] auf die sich die neue (oder veränderte) Einstellung beziehen soll“ (Gagné 1980, 236). Wenn also von gerechtem Verhalten gesprochen wird, etwa wenn der Vater seinen beiden Kindern sagt, sie sollen etwas gerecht teilen, dann muss der Begriff der Gerechtigkeit, z. B. in Form der Gleichheit, im kognitiven Repertoire der Kinder bekannt sein. Dies weist bereits auf ein Problem hin, dass Modell-Lernen nicht nur über Gefühle abläuft und auf Gefühle konzentriert ist, sondern dass hierbei auch die Kognition und insbesondere die Sprache involviert sind. Mit Recht weist Gagné (1980) daher darauf hin, dass das Modell-Lernen nicht allein auf affektiven Emotionen und Einstellungen beruht, sondern auch auf kognitiven Einstellungen sowie auf verhaltensgemäßen Dispositionen

oder Bereitschaften zu handeln bzw. sich zu verhalten. Eine weitere Voraussetzung muss gegeben sein. Die einzelnen Elemente, die zu einem Handlungsvollzug bzw. zu einer Verhaltenssequenz gehören, müssen als Merkmale identifiziert und gelernt worden sein.

Die dritte Bedingung betrifft wiederum die Diskriminierung, d.h. die Tatsache, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, zwischen unterschiedlichen Elementen zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist notwendig, damit überhaupt Variationen des Modell-Lernens und Generalisierungen möglich werden.

Auf der situativen Seite, also an externen, sozialen Bedingungen, sind nach Bandura und Walters (1963) folgende Momente aufzuzählen:

**Umwelt-
bedingungen**

- „■ persönliche Merkmale des Modells; Modelle mit hohem sozialen Status (relativ zu dem des Lernenden) werden stärker imitiert.
- Ähnlichkeit des Lernenden mit dem Modell; je größer die erlebte Ähnlichkeit mit der eigenen Person, desto stärker die Imitation; die Nachahmung nimmt ab, je weniger das Modell einer realen Person ähnelt.
- Art des Modellverhaltens; beispielsweise werden feindselige oder aggressive Verhaltensweisen leicht imitiert.
- Konsequenzen des Modellverhaltens; ein beobachtetes Verhalten, das von anderen belohnt oder gebilligt ist, wird leichter übernommen. Die Wirkungen von Strafe sind nicht eindeutig.
- Merkmale des Beobachtenden; Individuen, die geringes Selbstvertrauen haben oder in ihrer bisherigen Lerngeschichte für konformes Verhalten häufig belohnt wurden, übernehmen leichter das Modellverhalten“ (Skowronek 1975, 65/66).

Damit wird deutlich, dass beim Lernen am Modell sowohl die Imitation als auch die Identifikation eine Rolle spielen – so Bandura/Walters (1963) im Folgenden:

**Lernen durch
Imitation und
Identifikation**

„Beobachtungslernen wird in der experimentellen Psychologie im allgemeinen Imitation und in der Persönlichkeitstheorie Identifikation genannt. Beide Begriffe beziehen sich jedoch auf dasselbe Phänomen im Verhalten, nämlich die Tendenz eines Individuums, Handlungen, Einstellungen und emotionale Reaktionen zu reproduzieren, die von symbolisierten oder realen Modellen gezeigt werden. Der Unterschied gegenüber den Anfängen der Integration von imitativem Verhalten in die Reiz-Reaktions-Lerntheorie von Dollard und Miller (1941) ist, daß nach Bandura und Walters Beobachtungs- oder ‚stellvertretendes‘ Lernen auch ohne Verstärkung (Belohnung) zustande kommt“ (Skowronek 1975, 65).

Daraus erhellt sich, dass Verstärkungen, wie sie beim operanten Lernen durch die Einzelperson der bzw. des Lehrenden als notwendig erachtet werden, beim Lernen am Modell wegfallen können. An die Stelle der einzelnen Person tritt das Ensemble von Elementen in einer Situation, wobei dann die Person sicher eine Rolle spielt, nicht aber ihre intentionale Ausgerichtetheit auf das Verhalten der Schüler:innen. Daher erscheint auch das Rollenspiel als eine geeignete Form, Modell-Lernen zu realisieren, insofern die Akteur:innen aufgrund bestimmter Wert- und Normvorgaben ihrer Rollen handeln. Dabei kann sozusagen „unauffällig“ oder „nicht-intentional“ bzw. selbstbestimmt gelernt werden.