

Messner, Helmut

Verstehen wollen. Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen. Fördert die Schule ein oberflächliches Verstehen?

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 189-192



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Helmut: Verstehen wollen. Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen. Fördert die Schule ein oberflächliches Verstehen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 189-192 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131541 - DOI: 10.25656/01:13154

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131541>

<https://doi.org/10.25656/01:13154>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Berichte aus der Arbeitsgruppe

VERSTEHEN WOLLEN: SOZIALE, EMOTIONALE UND MOTIVATIONALE FAKTOREN BEIM VERSTEHEN

Einführung: Helmut Messner, Zofingen
"Fördert die Schule ein oberflächliches Verstehen?"

Schwerpunkt der Arbeitsgruppe war die soziale und motivationale Seite des Verstehens. Es gibt kein Verstehen ohne die aktive Bemühung des Schülers um das Verstehen, d.h. ohne Verstehenwollen. Dabei sind wir von folgenden Leitfragen ausgegangen:

- In welchen Situationen und unter welchen Bedingungen wird das Bemühen um Verstehen abgebrochen?
- Welche Situationen ermutigen die Schüler zum Denken und Verstehenwollen?
- Wodurch kann die Freude am Denken und Verstehen geweckt werden?

Als Diskussionsgrundlage dienten uns Beiträge von Erno Lehtinen, Urs Aeschbacher und Bernd Weidenmann. Horst Rumpf übernahm die Rolle des kritischen Begleiters und Anregers.

1. LERNEN IM INSTITUTIONELLEN KONTEXT DER SCHULE

Schulisches Lernen geschieht in einem sozialen Umfeld, das durch die Lehrer- und Schülerrolle definiert wird. Der Lehrer gibt die Inhalte und Aufgabenstellungen vor, er steuert den Unterrichtsverlauf und überprüft den Unterrichtserfolg. Er bewertet den Lernerfolg durch Noten, die für den weiteren Verlauf der Schullaufbahn massgebend sind. Der Schüler erledigt die vorgeschriebenen Lernaufgaben und beteiligt sich - wenn es gut geht - mit eigenen Fragen und Beiträgen am Unterricht. Vom Schüler wird erwartet, dass er den Anordnungen des Lehrers Folge leistet und die gestellten Aufgaben erfüllt. Wie wirkt sich diese institutionelle Situation auf das Lernen und Verstehenwollen der Schüler aus? Es gibt einige Hinweise dafür, dass ein tieferes Verständnis der behandelten Sachverhalte und Texte bei den Schülern oftmals fehlt. Sie beschränken sich darauf, Lösungswege und Formeln zu speichern, die für bestimmte Problemtypen zutreffen. Sie entwickeln Taktiken und Strategien, die erwarteten Antworten auf Fragen des Lehrers zu erraten und repetieren den Lehrstoff mit dem Blick auf Prüfungen. Dabei spielt das Verstehen oftmals eine untergeordnete Rolle.

Das mechanische Lernen ohne tieferes Verständnis ist seit Generationen ein zentrales Problem der Didaktik. Lernen besteht in solchen Fällen aus der assoziativen Verknüpfung von Aufgabentypen mit bestimmten Lösungsalgorithmen bzw. Antworten. Wir stellten uns die Frage, warum in der Schule sich Schüler

oftmals damit begnügen, die Oberflächenstruktur von Texten und Lehrstoffen zur Kenntnis zu nehmen, ohne zu einem tieferen Verständnis der Sache vorzudringen, und wie dieser Tendenz entgegen gewirkt werden kann. Es ist naheliegend anzunehmen, dass diese Lernstrategie mit der Schülerrolle und der Schulsituation zusammenhängt. Schüler sind handelnde Subjekte, die sich sozialen Anforderungen und Situationen anpassen, wenn es darum geht, die Schule erfolgreich zu bewältigen.

2. UNTERSCHIEDLICHER UMGANG MIT VERSTEHENSSCHWIERIGKEITEN

Erno Lehtinen unterschied verschiedene Lernerorientierungen, die sich bei Schülern angesichts von Verstehensschwierigkeiten beobachten lassen. *Sachorientierte* Schüler versuchen, eine Sache aus eigenem Antrieb zu verstehen und Schwierigkeiten des Verstehens selbst zu klären. Sie sind weitgehend intrinsisch motiviert. Andere Schüler orientieren sich primär an den Leistungserwartungen der Lehrperson und versuchen, mit minimaler intellektueller Anstrengung diesen Leistungsnormen zu genügen, indem sie Lösungsalgorithmen auswendig lernen und sich einzelne Wörter einprägen, die eine Kenntnis der Sache anzeigen sollen. Lehtinen spricht in diesem Falle von einer *sozialen Orientierung* des Lernens. Schliesslich gibt es auch Schüler, die aufgrund gehäufter Misserfolgslebnisse versuchen, den Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen und sich gar nicht erst auf die Sache einzulassen. (*Ich-bezogene Orientierung*). Diese Schüler erleben Verstehensschwierigkeiten als bedrohlich und belastend und vermeiden sie deshalb. Auch sogenannte gute Schüler beschränken sich oftmals auf eine oberflächliche Auseinandersetzung mit Lerninhalten, ohne sich in die Sache zu vertiefen. Welches sind nun die Gründe für diese Orientierung? Nach Lehtinen erschwert die institutionelle Schulsituation selbst das Verstehenwollen, das sie anstrebt. So verhindert eine zu frühe Automatisierung des Verstehens im Unterricht. Prüfungen und Lernkontrollen verlangen vielfach in erster Linie Reproduktions- statt Verstehensleistungen.

In der Diskussion spielte die Frage eine wichtige Rolle, ob denn ein vertieftes Verstehen in jedem Falle wünschbar und möglich sei. Die Vielzahl von Fächern und Inhalten, mit denen sich ein Schüler im Verlaufe eines Schultages auseinandersetzen soll, zwingt ihn zur Oberflächlichkeit. Auch als Erwachsene nehmen wir vieles, was uns nicht so interessiert, nur oberflächlich zur Kenntnis und vertiefen uns erst dann in eine Sache, wenn sie uns besonders wichtig erscheint. Dasselbe gilt wohl auch für Schüler. Nicht immer ist ihnen der Sinn und Wert einzelner Lerninhalte nachvollziehbar.

3. DOSIERTE SCHWIERIGKEITEN ALS VERSTEHENSANREIZ

Welche Situationen fordern das Denken und Verstehenwollen der Schüler heraus? Eine wichtige Voraussetzung für eine sachorientierte Lernhaltung wurde darin gesehen, dass im Unterricht vermehrt echte Verstehensaufgaben gestellt

werden. Die Tendenz, den Lehrstoff linear durchzustrukturieren und nach Möglichkeit zu vereinfachen, widerspricht diesem Ziel. Anspruchsvolle Aufgaben, die nicht auf Anhieb zu verstehen sind, sind oftmals ergiebiger für das Verstehen als didaktisch zubereitete leichte Aufgaben. Lehtinen berichtete von einem Versuch mit leistungsschwachen Schülern, die absichtlich mit schwierigen Texten konfrontiert wurden. Gleichzeitig wurden sie angeleitet, eigene Schwierigkeiten und die damit verbundenen Gefühle auszudrücken und zu analysieren. Mit dem Videogerät wurde ihnen gezeigt, wie gute Schüler mit diesen Schwierigkeiten umgehen und negative Gefühle bewältigen. Auch freie Unterrichtsgespräche können für das Verstehen stimulierend sein, wenn verschiedene Meinungen zum Ausdruck gebracht werden. Als besonders wichtig für das Verstehenwollen wird die Eigenaktivität der Schüler angesehen. Ein tieferes Verstehen kommt nur dann zustande, wenn die Schüler selbst Zusammenhänge suchen und Beziehungen zwischen verschiedenen Wissens-elementen knüpfen.

4. WARUM FUNKTIONIERT DAS "RECIPROCAL TEACHING"?

Urs Aeschbacher ging in seinem Beitrag der Frage nach, worauf der Erfolg des "Reciprocal Teaching" von Palincsar & Brown (1984) beruhe. Bei diesem Programm wurden leseschwache Schüler angeleitet, selbst Fragen zum Text zu stellen, den Text zusammenzufassen, klärungsbedürftige Stellen anzugeben und Voraussagen über den Inhalt des Textes zu treffen. Diese Strategien wurden abwechselungsweise von einem Lehrer und einzelnen Schülern im Dialog mit anderen Teilnehmern der Lerngruppe angewandt (vgl. den Beitrag von Aeschbacher in dieser Nummer). Aeschbacher führt den Erfolg dieses Programms auf mehrere Faktoren zurück: die angstfreie Atmosphäre, das Erleben von Erfolg, der motivierend wirkt, das Einüben von Strategien der Textverarbeitung, die an zunehmend schwierigeren Texten geübt wurden.

In der Diskussion stellten wir uns die Frage, wieweit diese Strategien wirklich zu einem vertieften Verständnis der Sachtexte führen und auf andere Lerninhalte (z.B. Textaufgaben) übertragbar sind. Rumpf kritisierte die "Inhaltsneutralität" dieser Strategien, als ob es möglich sei, bei jeder Textsorte gleich vorzugehen, um den Inhalt zu erschliessen. Übertragbar erschien uns die Idee des dialogischen Lernens und des Modell-Lernens, wobei Schüler erfolgversprechende Strategien bei Tutoren beobachten und in der Folge in der Lehrerrolle mit anderen Mitgliedern der Lerngruppe anwenden. Auch der Grundsatz, Fortschritte sichtbar zu machen und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, ist mehr als eine behavioristische Maxime.

5. VORZEITIGER VERSTEHENSABBRUCH - EIN MOTIVATIONSPROBLEM?

Bernd Weidenmann untersuchte mögliche Gründe für den vorzeitigen Verstehensabbruch bei Schülern aus der Sicht der Psychologie. Oftmals brechen

Schüler ihre Verstehensbemühungen ab, weil sie das eigene Verständnis nicht richtig einschätzen. Sie geben sich schnell zufrieden und glauben subjektiv, die Sache zu verstehen. Lautes Denken und die fortlaufende Kontrolle des eigenen Verständnisses durch aktives Reproduzieren des Gehörten und Gelesenen, können in diesem Fall dem Verstehensabbruch entgegen wirken. Aus der Sicht der Motivationspsychologie ist vorzeitiger Verstehensabbruch eine Folge von zu geringer Anstrengungsbereitschaft. Die Anstrengungsbereitschaft resultiert ihrerseits aus dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie der Einschätzung der Valenz der Folgen einer Lernaufgabe und der Wahrscheinlichkeit ihrer Bewältigung. Dies hat mit der eigenen Selbsteinschätzung zu tun. Wenn wir uns eine Aufgabe von vornherein nicht zutrauen, sinkt unsere Anstrengungsbereitschaft normalerweise rapide ab. Personen mit geringer Selbsteinschätzung stellen nachweislich weniger "Warum-Fragen" und begnügen sich mit einem oberflächlichen Verständnis. Es scheint, als ob sie der psychischen Belastung dadurch entgegen wollten, dass sie den Schwierigkeiten aus dem Wege gehen.

Wodurch können wir Lehrende die Ausdauer der Schüler beim Verstehenwollen unterstützen? Ausdauer zeigen wir vor allem dann, wenn uns etwas persönlich betrifft oder uns eine Sache und ihre Bewältigung wichtig ist. Nicht alle Inhalte sind selbstverständlich für alle Schüler gleich wichtig. Dies hat etwas mit ihren Interessen und Werten zu tun. Wenn wir als Lehrende selbst an der Sache interessiert sind oder sogar etwas wie Begeisterung und intellektuelle Neugierde empfinden, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass einzelne Schüler sich "anstecken" lassen und sich ebenfalls auf die Sache "einlassen".

Zusammenfassend wurden in der Diskussion folgende Punkte für das Verstehenwollen als wichtig erachtet:

- das Schaffen von Lernsituationen, in denen die Schüler ihre Lerntätigkeiten selbst steuern und überprüfen können
- sachliche Erfolgserlebnisse anstelle der sozialen Definition von Erfolg und Misserfolg durch den Lehrer
- Verzicht auf das "häppchenweise" Behandeln und Prüfen des Lehrstoffes
- Bereitstellen von anspruchsvollen Problemstellungen im Unterricht
- Hinausschieben und Verringern des Selektionsdruckes durch institutionelle Reformen (Beispiel: Basel Stadt)
- Pflege von Sachinteressen durch den Lehrer, die ansteckend wirken.

Viele von diesen Forderungen sind noch recht allgemein, doch zeigen sie die Richtung an, in der wir weiter suchen können.



SCHWERPUNKT "VERSTEHEN LEHREN"

Editorial	Kurt Reusser, Hans Kuster, Peter Füglistner, Fritz Schoch	124
Eröffnungs- adresse	Nationalrätin Dr. Gret Haller Ansprache zur Eröffnung des Symposiums "Verstehen lehren"	128
Einleitung ins Thema	Kurt Reusser Verstehen lehren: Verstehen als psychologi- scher Prozess und als didaktische Aufgabe Michael Wertheimer Verstehen lehren aus gestaltpsychologischer Sicht	131 149
Arbeitsgruppe Lernen lernen	Einführung: Werner Meier Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen Erwin Beck Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung Fred P. Büchel Wie weit lässt sich Lernfähigkeit fördern?	161 169 179
Arbeitsgruppe Verstehen wollen	Einführung: Helmut Messner Verstehen wollen: Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen Urs Aeschbacher "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Un- terrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens Bernd Weidenmann Der vorzeitige Verstehensabbruch - ein Motivationsproblem? Erno Lehtinen Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien	189 194 205 213
Arbeitsgruppe math.- natur- wiss. Unter- richt	Einführung: Peter Labudde Verstehen im mathematisch-naturwissenschaft- lichen Unterricht Erich Christian Wittmann Mathematiklernen zwischen Skylla und Charybdis	219 227