

Lehtinen, Erno

Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 213-218



Quellenangabe/ Reference:

Lehtinen, Erno: Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 213-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131572 - DOI: 10.25656/01:13157

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131572>

<https://doi.org/10.25656/01:13157>

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

VERSTEHEN LEHREN ALS VERÄNDERN VON LERN- UND BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN

Erno Lehtinen, Turku¹

Schüler, denen das Lesen und Verstehen von Texten Schwierigkeiten bereitet, unterscheiden sich von gewandten Lesern durch die eingesetzten Strategien bei der Bewältigung der Aufgaben. Die Entwicklung der Lernstrategien in der Schule wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur vom kognitiven Gesichtspunkt aus betrachtet, sondern es werden die Interaktionen von kognitiven, motivationalen und sozialen Faktoren beim Erwerb von Lernstrategien analysiert. Aufgrund der Ergebnisse dieser Analyse wurde ein Trainingsprogramm entwickelt, in welchem das Training kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten verbunden wurde mit der Veränderung von sozio-emotionalen Bewältigungsstrategien für schulische Lern- und Leistungssituationen. (Red.)

Stellen wir uns Schüler einer normalen Schulklasse vor, die einen schwierigen Text lesen. Ein Teil der Schüler liest den Text relativ schnell und zeigt später im Gespräch, dass sie dessen zentrale Aussagen richtig verstanden haben. Einige andere Schüler lesen den Text viel langsamer, gelangen aber ebenfalls zu einem guten Verständnis der zentralen Aussagen. Eine dritte Gruppe von Schülern jedoch scheint die zentralen Gedanken des Textes gar nicht zu verstehen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf einige zufällige Details, deuten die Ideen des Textes falsch oder scheinen mit dem Text gar nichts anfangen zu können. Geschieht solches auf höheren Schulstufen als der Grundschule, liegt das Problem selten an mangelnder mechanischer Lesefähigkeit oder Dekodierfähigkeit. Auch diese Schüler können dekodierend lesen. Ein Teil der Schüler vermag den Text sogar sehr schnell zu lesen und beendet die Arbeit befriedigt, obschon die Schüler vom Textinhalt fast nichts verstanden haben. Einige der Schüler, die nur ein schwaches Textverständnis erreicht haben, mögen den Text mehrere Male gelesen haben; einige andere mögen nicht sehr viel weiter gekommen sein, als den Text verzweifelt anzustarren. Wie können wir die beschriebenen Unterschiede zwischen Schülern beim Lesen eines Textes erklären? Da das Verstehen komplexer Texte in der modernen Gesellschaft immer wichtiger ist, ist es auch bedeutsam zu fragen, ob und wie das Verstehen schwieriger Texte durch den Unterricht gefördert werden kann.

Betrachten wir eine ausserordentliche Leistung wie z.B. das Lösen eines komplizierten Problems oder eine sportliche Höchstleistung. Hier ist es typisch, dass wir an viele Faktoren und Bedingungen denken, die einer solchen Spitzenleistung zugrundeliegen. Wir glauben, dass die Person, die diese Leistung vollbracht hat, begabt sei, wissen aber auch, dass die Leistung ein beträchtliches Mass an harter Arbeit und systematischem Ueben erfordert hat. Wir haben

¹ Die Uebersetzung des Artikels besorgte lic. phil. Erja Baer-Heikkilä, Bern.

zudem eine Vorstellung davon, wie sich die ausserordentliche Fähigkeit über verschiedene Zwischenstadien und zahlreiche Teilfähigkeiten allmählich auf das Spitzenniveau entwickelt hat. Mit anderen Worten: Wir nehmen an, dass die Spitzenleistung ihren eigenen Aufbau und ihre eigene Entwicklungsgeschichte hat, und dass die Entwicklung der Fähigkeit auch den Willen (die Motivation) der Person vorausgesetzt hat, ihre besondere Fähigkeit zu entwickeln.

Hat dagegen jemand nicht erwartungsgemäss gelernt, oder verhält er sich sonst erwartungswidrig, beginnen wir normalerweise Fehler an der Person selbst zu suchen, die den Leistungsmangel oder das Fehlverhalten erklären könnten. Stellen wir uns die Situation vor, in der ein Erstklässler nicht lesen lernt, ein Sechstklässler von einer mathematischen Textrechnung nichts versteht, oder ein Fünftklässler einen Lehrbuchtext mehrere Male liest ohne zu verstehen, wovon darin die Rede ist. Für solche Situationen sind eine Anzahl verschiedener Erklärungsweisen entwickelt worden, in denen die beobachteten Lernschwierigkeiten isoliert durch einen Mangel an Anlagen des Kindes (z.B. Mangel an mathematischer Begabung), an Funktionen des Gehirns oder der Sinne (z.B. Störung der visuellen Gestalterfassung und POS) oder durch mangelhaftes Erziehungsmilieu (z.B. soziale Deprivation) zu erklären versucht wird. Was ist nun problematisch an diesen sich am sog. medizinischen Modell orientierenden Defizittheorien? Aus pädagogischer Sicht liegt das zentrale Problem darin, dass aus solchen Erklärungsansätzen keine systematischen Massnahmen zur Förderung der Lernfähigkeit der Kinder abgeleitet werden können. Versucht der Lehrer seine Schüler einen begrifflich komplizierten Text besser verstehen zu lassen, nützt es ihm für seine Aufgabe wenig zu wissen, dass psychologische Tests beim Kind schwache sprachliche Fähigkeiten festgestellt haben oder dass als "Krankheit" des Kindes POS diagnostiziert wurde.

Eine pädagogisch nützlichere Alternative zum Suchen und Feststellen von irreparablen Schäden ist die Frage, wie sich eine schwache Leistung von einer guten qualitativ unterscheidet. Was sind die Unterschiede in der Struktur, (im Aufbau), in der Entwicklungsgeschichte und in den Motiven, die mit der Leistung verbunden sind? Die Psychologie des Textverstehens hat in den letzten zehn Jahren bemerkenswerte Fortschritte dadurch gemacht, dass die dem (medizinischen) Defizitmodell zugrundeliegende Sichtweise zugunsten der qualitativen Analyse der Leistungsprozesse selbst verändert worden ist. Mit dieser Betrachtungsweise geht man davon aus, dass das Verstehen eines Textes eine komplizierte Fähigkeit ist, die sich schrittweise über verschiedene Teilfähigkeiten und Stadien entwickelt. Die Lernforschung verwendet den Begriff der Strategie, um zu beschreiben, wie sich eine Person immer effektivere und besser strukturierte Handlungsschemata für verschiedene Lernsituationen aneignet. Um verschiedene Texte zu verstehen, haben gewandte Leser flexible und vielseitige Strategien entwickelt, die sie dazu befähigen, ihre Handlungen den Anforderungen des jeweiligen Textes anzupassen und die zentralen Gedanken des Textes rasch und effektiv herauszuarbeiten.

In zahlreichen Untersuchungen hat man viele Strategien entdeckt, die gewandte Leser kennzeichnen und die den schwachen Textverarbeitern zu fehlen scheinen. Generell gesehen unterscheiden sich gute und schlechte Lesestrategie

in der Art, wie der Leser die Textaussagen mit den realen Gegebenheiten verknüpft, von denen im Text die Rede ist. Hochentwickeltes Textverstehen zeichnet sich dadurch aus, dass der Leser aktiv eine Vorstellung von den realen Gegebenheiten und Situationen zu gewinnen sucht (und schliesslich gewinnt), auf die sich der Text bezieht. Für eine schwache Lesestrategie dagegen scheint v.a. in Schulsituationen typisch zu sein, den Text von solchen Situationsmodellen isoliert zu betrachten. Der schwache Leseschüler versucht Elemente des Textes zu memorieren (für die erwartete künftige Evaluationssituation), ohne die im Text angesprochenen realen Situationen zu verstehen. Zu guten Lesestrategien gehören auch das Erfassen der im Text enthaltenen Hauptgedanken, das Richten der Aufmerksamkeit auf diese Hauptgedanken, das Weglassen von Unwesentlichem und das konsequente Verknüpfen der in verschiedenen Teilen des Textes gemachten Aussagen untereinander. Sog. metakognitive Fähigkeiten wie z.B. das Steuern der eigenen Handlung und die fortlaufende Kontrolle des eigenen Verstehens (monitoring) sind ebenfalls wesentliche Strategien von gewandten Lesern.

PROGRESSIVE UND REGRESSIVE ZYKLEN

Untersuchungen zeigen, dass Lesestrategien und metakognitive Fähigkeiten nicht vererbte Eigenschaften der Person sind, sondern dass sie sich allmählich durch Lernerfahrungen entwickeln. Die Entwicklung solcher Strategien über viele Jahre und zahllose Lernhandlungen bedeutet für das Kind und den Jugendlichen schrittweises Ablösen von der Notwendigkeit der Fremdsteuerung durch einen Erwachsenen und zunehmende Selbststeuerung. Grosse individuelle Unterschiede deuten jedoch darauf hin, dass die Entwicklung der Selbststeuerung durch strategische Handlungsfähigkeit nicht bei allen Kindern gleich vor sich geht, sondern dass die Entwicklungsprozesse sehr verschieden sein können. In unseren Langzeitstudien haben wir in follow up-Untersuchungen zudem festgestellt, dass neben der progressiven Entwicklung bei einem Teil der Schüler auch regressive Entwicklungen vorkommen. Dies zeigt sich u.a. als zunehmende Abhängigkeit von Fremdsteuerung, als Festhalten an unzureichenden Handlungsrouninen und als Entwickeln und Beibehalten von die eigene kognitive Verantwortung vermeidenden Bewältigungsstrategien.

Die genauere Untersuchung dieser progressiven und regressiven Entwicklungen hat gezeigt, dass es sich dabei um höchst komplizierte Interaktionen zwischen kognitiven, motivationalen und sozialen Faktoren handelt. Die kognitiven Handlungen des Schülers entwickeln sich in sich selbst verstärkenden progressiven oder regressiven Zyklen. Im positiven Fall verstärkt eine hohe kognitive Leistung die intrinsische Motivation des Schülers und seine selbständige Übernahme der kognitiven Verantwortung für die Aufgabe. Dies beeinflusst gleichzeitig die Auffassungen der mit dem Kind in Interaktion stehenden Erwachsenen so, dass diese vom Kind hohe kognitive Leistungen erwarten und ihm diesbezüglich Selbständigkeit gewähren. Dies schafft gute Voraussetzungen dafür, dass das Kind seine eigenen kognitiven Strategien in neuen Situationen anwenden kann, was es ihm wiederum ermöglicht, seine bereits erworbenen kognitiven Strategien weiterzuentwickeln und zu verbessern. So verstärkt

die Entwicklung fortwährend selbststeuernde, strategisch sich höher entwickelnde Handlungen. Im negativen Fall führt die Anwendung oberflächlicher Strategien zu schlechten Ergebnissen und zu Misserfolgen. Gehäuft beeinflussen solche Erfahrungen die motivationalen und emotionalen Situationsinterpretationen des Schülers. Er beginnt, Lern- und Leistungssituationen als bedrohlich zu erleben, oder denkt, mit solchen Situationen nur mit Hilfe eines Erwachsenen fertig zu werden. Das Verhalten des Schülers ruft beim Erwachsenen Zweifel an dessen Fähigkeiten hervor. In der Folge fasst er es als seine Aufgabe auf, dem Schüler möglichst viel zu helfen, und übernimmt gleichzeitig (und unbemerkt) die kognitive Verantwortung für das Lernen des Schülers, oder aber er beginnt, auf verschiedene Arten, dem Schüler pessimistische Erfolgserwartungen zu vermitteln. In späteren Leistungssituationen sind die selbstständigen Erfolgsmöglichkeiten aufgrund des beschränkten strategischen Verhaltensrepertoires des Kindes vermindert, womit sich der regressive Zyklus nur noch einmal fortsetzt.

Während ihrer individuellen Lerngeschichte entwickeln Schüler unterschiedliche Interpretationsweisen und Bewältigungsstrategien, um den Anforderungen der Schule zu begegnen. Aus unseren empirischen Daten gehen drei solche Orientierungsformen hervor:

Mit Sachorientierung bezeichnen wir die optimale Motivation, die gegebene kognitive Aufgabe sachbezogen zu interpretieren und aktiv zu bewältigen. Kennzeichnend für sachorientierte Schüler ist, dass sie neue Probleme und Schwierigkeiten als Herausforderung annehmen und versuchen, die Probleme aus eigenem Antrieb zu verstehen. Diese Schüler profitieren vom Schulunterricht für die Entwicklung eigener kognitiver Strategien und für den Aufbau von Wissenstrukturen optimal.

Eine zweite Orientierungsform nennen wir soziale Abhängigkeitsorientierung. Hier konzentriert sich der Schüler auf die sozialen Erwartungen und Hinweise des Lehrers. Er folgt dem Unterricht aufmerksam, macht die Aufgaben fleißig und leistet das, was der Lehrer von ihm verlangt, aber er nimmt keine eigene kognitive Verantwortung wahr, um das Verstehen der schulischen Inhalte voranzutreiben. Diese Verantwortung hat er dem Lehrer abgetreten und versucht nur noch, die Erwartungen des Lehrers auf verschiedenste Art und Weise zu befriedigen. Im Extremfall bedeutet dies, dass solche Schüler die Existenz und die Wahrheit von Lerninhalten nur über den Bezug zum Lehrer erfahren. Eine solche Orientierung wird sehr häufig während der frühen Schuljahre gefördert und belohnt. Wenn einmal der Schüler nach jedem kleinen Lernschritt Rückmeldung und gleichzeitig weitere Hilfe für den nächsten Schritt erwartet, können Lehrer kaum anders, als es als ihre moralische Pflicht ansehen, dem Schüler immer wieder zu helfen. Die schon vorhandene Tendenz, die Verantwortung für Lernen und Verstehen dem Lehrer abzutreten, wird dadurch weiter verstärkt. Es ist mit dieser Orientierungsform möglich, ziemlich lange relativ gute Schulleistungen zu erbringen. Tritt jedoch einmal der Fall ein, wo selbstständiges Lernen oder eigenständiges Verstehen gefordert ist, können diese Schüler zu ihrem Nachteil auf keine geeigneten und ausprobierten eigenen Bewältigungsstrategien zurückgreifen.

Die dritte Orientierungsform nennen wir ich-bezogene Orientierung. Darunter verstehen wir, dass der Schüler während seiner Lerngeschichte kumulativ Misserfolge erlebt hat und aufgrund dieser Erfahrung die Lern- und Leistungssituation der Schule als bedrohlich erlebt. Das dominierende Handlungsziel dieses Schülers ist mehr und mehr der Schutz des eigenen Selbstwerts. So vermeidet er Situationen, in denen er in kognitive Sackgassen geraten könnte oder vermutlich Misserfolg erleben wird. Er richtet seine Aufmerksamkeit also nicht mehr primär auf das Verstehen der schulischen Inhalte aus, sondern versucht zu vermeiden, dass der Lehrer einen schlechten Eindruck von seinen kognitiven Fähigkeiten gewinnt, was am besten gelingt, wenn er sich gar nicht erst auf die vorgegebene Aufgabe einlässt.

Unsere Untersuchungen zeigen, dass Art und Anwendungsweise von kognitiven Strategien sehr stark von der motivationalen und der emotionalen Orientierungsform beeinflusst wird. Typisch für die soziale Abhängigkeitsorientierung ist, dass überwiegend soziale und weit weniger sachbezogene, kognitive Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Um den momentanen Erwartungen des Lehrers zu genügen, reicht es, relativ einfache kognitive Strategien zu verwenden. Eine Vereinfachung der kognitiven Prozesse zeigt sich auch klar, wenn der Schutz des eigenen Selbstwerts das dominante Handlungsziel ist.

VERSUCH EINES TRAININGSPROGRAMMS

Die beschriebenen Orientierungsformen stehen in einem dynamischen Zusammenhang zu denjenigen Interpretationen und Handlungszielen, die mit den progressiven und regressiven Entwicklungszyklen verbunden sind. Aus pädagogischer Sicht lautet nun die zentrale Frage, ob mit irgendwelchen Massnahmen die regressive Entwicklung zur progressiven verändert werden kann. In den letzten Jahren ist eine grosse Anzahl von Trainingsprogrammen entwickelt worden, die dazu beitragen sollen, die kognitiven und metakognitiven Strategien der Schüler zu fördern. Als Problem solcher Trainingsprogramme erweist sich jedoch die schwache Generalisierbarkeit und die unsichere Dauerhaftigkeit der Intervention. Wenn die Schüler nach Trainingsprogrammen in den schulischen Alltag zurückkehren, geschieht es typischerweise, dass sie die erworbenen höher entwickelten Strategien sehr schnell nicht mehr anwenden und zur regressiven Entwicklung zurückkehren.

Wir haben ein Trainingsprogramm entwickelt, in dem wir das Training der kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten mit der Veränderung der Bewältigungsstrategien und der Orientierungsformen zu verbinden versuchten. Das Ziel besteht m.a.W. darin, gleichzeitig die gewohnheitsmässige Art und Weise des Schülers, sich bei Anforderungen der Lern- und Leistungssituation zu orientieren, zu verändern und spezifische kognitive Strategien zu verbessern, mit denen er tatsächlich mit den kognitiven Aufgaben zurechtkommen kann, die das Verstehen komplizierter Texte erfordern.

Die zentrale Methode im Training ist das sog. modeling. Wir stellten Videoaufnahmen her, in denen Kinder nach einem Plan zu Beginn eine un-

zweckmässige Orientierungsform und ineffektive Lesestrategien gebrauchten. Schrittweise zeigt sich in der aus ca. zehn Videofilmen bestehenden Serie eine Veränderung der Orientierungsform und schliesslich eine starke Aufgabenorientierung mit damit verbundenen höheren kognitiven Strategien des Textverstehens. Neben diesen Filmen imitierten (lasen lautdenkend) die in der Trainingsgruppe teilnehmenden Schüler und der Trainingsleiter abwechslungsweise möglichst zweckmässige Verstehensstrategien. Mit Hilfe von verschiedenen Übungsaufgaben wurden zudem Teilfähigkeiten des Textverstehens systematisch geübt.

Am Training nahmen 36 schwache Schüler teil, die als diejenigen mit den schwächsten Schulleistungen aus ca 500 Verklässlern ausgewählt worden waren. Das Trainingsprogramm dauerte 13 Wochen.

Die Ergebnisse zeigten, dass sich unmittelbar nach dem Trainingsprogramm die Fähigkeiten der Schüler, die am Programm teilgenommen hatten, im Vergleich zu den Fähigkeiten einer vergleichbaren Kontrollgruppe nur unwesentlich entwickelt hatten. Indessen waren die Fähigkeiten im Textverstehen der Schüler der Trainingsgruppe ein halbes Jahr später deutlich besser als diejenigen der Kontrollgruppe. Aufgrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass ein Training, das nicht nur zeigt, wie eine konkrete Aufgabe besser gelöst werden kann, sondern die ganze Orientierungsform in Lern- und Leistungssituationen zu verändern versucht, längerfristig eine anhaltende Wirkung Richtung progressive Entwicklung zur Folge haben kann.

SCHWERPUNKT "VERSTEHEN LEHREN"

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