

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 3: Umgang mit schulischer Belastung

Artikel: Belastungsabbau im Unterricht
Autor: Landwehr, Norbert
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529646>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Diesen Verlauf einer «Problembesprechung» wählte ich bei zahlreichen Belastungen der Schüler in einer sprachlich oder lebenskundlich orientierten Stunde. Die Kinder erarbeiteten auf diese Weise eigene Vorschläge und Veränderungsmöglichkeiten, welche sie gerne ausprobieren wollten. Meiner Ansicht nach bedeutet dies die grösste Motivation, Schüler selbst Belastungen erleben lassen und zu bewältigen. Nach geraumer Zeit griffen wir die nun eingetretene Veränderung im Rückblick auf und erlebten manche zielgerichtete und befriedigende Diskussion.

Dass die Schüler diese Analyse selbständig anwenden könnten, erachte ich als illusorisch. Immerhin aber erreichen wir durch gemeinsame Arbeit eine intensive Auseinandersetzung der Kinder mit auftretenden Belastungen und geben ihnen im Rahmen der Schule Möglichkeiten, im belastungskritischen Unterricht entscheidende Veränderungen anzustreben und mitzubestimmen.

Anmerkung

¹ Vgl. die genaue Quelle am Ende des Artikels «Schüler übernehmen Verantwortung» in diesem Heft.

Belastungsabbau im Unterricht

Norbert Landwehr

Wie weit trägt die Gestaltung des Unterrichts selbst zum Auf- oder Abbau von Belastungen bei? Was haben die Vorstellungen über das Lernen in unseren Köpfen mit der Belastung der Schüler zu tun? Anhand einer Gegenüberstellung von zwei entgegengesetzten Vorstellungen über das Lernen der Schüler – gedächtnispsychologisches und erkenntnispsychologisches Lernkonzept – wird im folgenden gezeigt, wie die Gestaltung des Lernens in der Schule direkten Einfluss auf die Belastung von Schülern (und Lehrern) hat.

Im Zürcher Belastungsprojekt, das im Rahmen des SIPRI-Teilprojektes 1 durchgeführt wurde, bildete die Suche nach den praktischen Möglichkeiten einer «belastungsreduzierenden Unterrichtsgestaltung» einen Arbeitsschwerpunkt. Im Vordergrund stand dabei die folgende Frage:

Wie muss ein Unterricht gestaltet werden, um einer Überbelastung der Schüler entgegenzuwirken?

Bei der Beantwortung dieser Frage gingen wir davon aus, dass die persönlichen «Unterrichtstheorien» des Lehrers – d.h. seine Vorstellungen darüber, was ein guter Unterricht ist und was ein guter Lehrer für das Gelingen seines Unterrichtes tun muss – das Unterrichtsgeschehen entscheidend prägen. Infolgedessen lassen sich der Unterricht und die damit verbundenen Schülerbelastungen nur verändern, wenn es gelingt, die handlungsleitenden Alltagstheorien des Lehrers

Im Motorhome durch KANADA

Machen Sie sich auf den Weg zu Ihrem Amerika-Abenteuer! Reisen Sie frei und völlig ungebunden – durch Kanada, USA oder Alaska. Heute sind Sie hier und morgen dort. Denn Sie haben Ihr «Ferienhaus auf Rädern» immer dabei.

Als **Motorhome-Spezialist** beraten wir Sie kompetent in der Auswahl Ihres Motorhomes.

Neu! Buchen Sie auch Ihre Flüge bei uns.

KÖSSLER
WOHNAUTO-
VERMIETUNG



Verlangen Sie
jetzt unseren
ausführlichen
Prospekt 1988.

Informations-Gutschein

☐ **Ja**, ich interessiere mich für Motorhome-Ferien. Bitte senden Sie mir ausführliche Unterlagen über Motorhome-Ferien in

☐ Kanada/USA Name/Vorname: _____
☐ Schweiz/Europa Strasse/Nr.: _____
☐ Neuseeland PLZ/Ort: _____
☐ Australien Telefon-Nr.: _____ **SL-ZTG**

Senden Sie diesen Informations-Gutschein an den Motorhome-Spezialisten: Kössler Wohnauto-Vermietung, Mönchaltorferstrasse 16, 8132 Egg/ZH.

Oder rufen Sie uns einfach an: **01/984 19 42 01/984 07 48**

bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und – falls notwendig – zu modifizieren.

Die Gesamtheit der auf das unterrichtliche Handeln bezogenen Alltagstheorien des Lehrers wird im folgenden als «Unterrichtskonzept» bezeichnet. Ein solches Unterrichtskonzept lässt sich aus den folgenden vier Komponenten zusammengesetzt denken:

1. einem *Lehr- und Lernkonzept*, das Antwort gibt auf die Frage: Was muss ich als Lehrer tun, damit die Schüler im inhaltlichen Bereich etwas lernen?
2. einem *Motivationskonzept*, das Antwort gibt auf die Frage: Was muss ich als Lehrer tun, damit die Schüler am Unterricht interessiert sind und mitarbeiten?
3. einem *Erziehungs- bzw. Kommunikationskonzept*, das Antwort gibt auf die Frage: Wie muss ich als Lehrer mit meinen Schülern umgehen, damit ich meine Erziehungsziele und -vorstellungen verwirklichen kann und auftretende Disziplinschwierigkeiten erfolgreich bewältigen kann?
4. einem *Organisationskonzept*, das Antwort gibt auf die Frage: Welche äusseren Bedingungen müssen gegeben sein bzw. von mir geschaffen werden, damit der Unterricht möglichst problemlos und effizient «funktionieren» kann?

Obwohl diese 4 Komponenten des Unterrichtskonzeptes eng miteinander verbunden sind und obwohl jede Komponente für den Belastungsgehalt des Unterrichtes mitverantwortlich ist, haben wir uns – primär aus zeitlichen Gründen – dafür entschieden, im Rahmen unseres Projektes das Lehr- und Lernkonzept und (damit verbunden) das Motivationskonzept in den Mittelpunkt zu stellen.

Ausgangspunkt: Das gedächtnispsychologische Lernkonzept

Eine kritische Analyse der heute vorherrschenden Unterrichtspraxis sowie von alltäglichen Lehrer- und Schüleräusserungen legt die Hypothese nahe, dass das unterrichtliche Handeln über weite Strecken von einem

«gedächtnispsychologischen Lernkonzept» geleitet ist. Dieses Lernkonzept lässt sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- Die alltägliche Erfahrung des Auswendiglernens («Memorieren», «Einprägen») bildet das Paradigma des gedächtnispsychologischen Lernverständnisses. Lernen bedeutet hier: Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben von Informationen. Der Lernprozess gilt dann als gelungen, wenn die inhaltlichen Vorgaben so gespeichert sind, dass sie bei künftigem Bedarf möglichst originalgetreu reproduziert werden können.
- Die Aufnahmebereitschaft des Lernenden gilt als primäre Voraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses. Eine ungestörte Aufnahme («Einprägung») kann – so wird hier angenommen – dann stattfinden, wenn es dem Schüler gelingt, alle inneren und äusseren Reize, die von der Memoriervorlage ablenken, auszuschalten. (Konzentration als Reizabwehr!)
- Die Beschränktheit bzw. die Störungen des Erinnerungsvermögens sind die wichtigsten Feinde des memorierenden Lernens. Unter diesem Gesichtspunkt bedeutet Lernen: Überwindung des Vergessens. Als wichtigstes Instrument gilt dabei die Wiederholung des Aufnahme- und Reproduktionsprozesses, d.h. die Repetition.
- Konzentration und Repetition, die beiden Leistungen, die der Schüler für den Lernerfolg erbringen muss, gelten als «Willensleistungen». Wenn der Lernende will – sei's auf Grund von Sachinteressen oder auf Grund von sachfremden Anreizen wie Belohnung und Bestrafung – kann er die notwendige Konzentration und den notwendigen Fleiss aufbringen und im Unterricht erfolgreich sein.
- Der Lernende erscheint als mehr oder weniger passiver Empfänger von vorgegebenen, fertigen Inhalten. Er gilt als «Gefäss», das die inhaltlichen Vorgaben möglichst unverfälscht aufzunehmen hat. Eine kreative Aktivität ist für den Lernerfolg unwesentlich oder sogar hinderlich.

Das hier zusammenfassend skizzierte gedächtnispsychologische Lernkonzept erweist sich in verschiedener Hinsicht als unzulänglich. So ist es beispielsweise von Dewey im Hinblick auf seine mangelnde denkerzieherische Wirkung, von Wagenschein bezüglich seiner unzureichenden Bildungswirksamkeit und von Bruner wegen der fehlenden Transferwirkung kritisiert worden. In unserem Zusammenhang interessiert nun natürlich vor allem der belastungskritische Gesichtspunkt, wobei die folgende These vertreten wird:

Ein Unterricht, der sich am gedächtnispsychologischen Lernkonzept orientiert, neigt in besonderem Masse dazu, die Schüler zu belasten.

Zur Begründung dieser These können die folgenden Punkte angeführt werden:

- Das gedächtnispsychologische Lernkonzept sieht für den Schüler primär eine passive Rolle vor. Es wird damit ein Unterricht nahegelegt, bei dem die Darbietung der Reproduktionsvorlage durch den Lehrer und die vorwiegend passive Aufnahmeleistung der Schüler im Vordergrund stehen. Die Disziplinierung, die zur Unterdrückung der Aktivitätsbedürfnisse der Schüler notwendig ist, wird so zu einem zentralen Moment des Unterrichtsgeschehens.

Belastungshypothese 1: Ein am gedächtnispsychologischen Lernkonzept orientierter Unterricht ist tendenziell belastend, weil die Aktivitätsbedürfnisse der Schüler zuwenig berücksichtigt werden.

- Das gedächtnispsychologische Lernkonzept geht davon aus, dass durch den Lernprozess in erster Linie Kenntnisse und Techniken für den *künftigen* Bedarf bereitgestellt («gespeichert») werden. Damit wird der Sinn des Lernens in die Zukunft verlegt: Die Zukunft ist das, was die Arbeitsleistung des Schülers rechtfertigen soll. Da es Primarschülern auf Grund ihres psychischen Entwicklungsstandes schwer fällt, die Zukunft als handlungsleitende Perspektive in die Gegenwart einzubeziehen, besitzt eine solche zukunftsorientierte

Sinnkonstruktion nicht die gewünschte motivierende Kraft.

Belastungshypothese 2: Ein am gedächtnispsychologischen Lernkonzept orientierter Unterricht ist tendenziell belastend, weil er die Sinnhaftigkeit der Leistungsanforderungen für die Schüler zuwenig einsichtig zu machen vermag.

- Im gedächtnispsychologischen Lernkonzept werden die Lernleistungen des Schülers primär als Willensleistung – abhängig von der Aufnahmebereitschaft und vom Fleiss – betrachtet. Dies führt u.a. dazu, dass sogenannte «extrinsische Motivationsmittel» nach dem Prinzip von Lohn und Strafe (z.B. Konkurrenzspiele, Noten) als vollwertige Massnahmen zur Steuerung des Lernprozesses erscheinen und daher im Unterricht vorherrschen.

Belastungshypothese 3: Ein am gedächtnispsychologischen Lernkonzept orientierter Unterricht ist tendenziell belastend, weil in ihm die Furcht vor Strafe und Belohnungsentzug sowie vor einem Versagen im Konkurrenzkampf für viele Schüler zum vorherrschenden Leistungsmotiv wird.



Norbert Landwehr, Dr. phil., geboren 1951 in Rapperswil SG. Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie in Fribourg und Zürich. Während mehreren Jahren wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Er ist heute als Psychologie- und Didaktiklehrer am Hauswirtschaftslehrerinnenseminar Baldegg LU tätig.

- Das gedächtnispsychologische Lernkonzept macht den Zeitfaktor zu einem wichtigen Faktor des Unterrichtsgeschehens: nämlich als Zeitaufwand für die Aufnahme und Speicherung der Reproduktionsvorlagen. Als Grundsatz gilt hier: Je geringer der Zeitaufwand, bis die Reproduktion klappt, desto besser der Unterricht. Ein In-Beziehung-Treten der Schüler zum Unterrichtsstoff wird auf diese Weise oft verunmöglicht; ein Verweilen bei interessanten Inhalten und ein kritisches Hinterfragen der Themen erweist sich häufig als Störung, da dies für das beabsichtigte Lernziel (d.h. für die Reproduktion der Inhalte) unwesentlich ist.

Belastungshypothese 4: Ein am gedächtnispsychologischen Lernkonzept orientierter Unterricht ist tendenziell belastend, weil die Minimalisierung des Zeitaufwandes das vorherrschende Qualitätskriterium bildet.

- Das gedächtnispsychologische Lernkonzept führt zu einem Unterricht, der die Identitätsdarstellung der Schüler stark einschränkt. Die Lernenden können ihre Person in erster Linie über die erforderlichen Reproduktionsleistungen in die Klasse einbringen. Ein «schnelles Auffassungsvermögen» und «Fleiss» sind die schulisch relevanten Persönlichkeitseigenschaften, während die für die Selbstdarstellung wichtigeren Leistungen, die im Bereich der theoretischen, musischen und praktischen Kreativität zum Ausdruck kommen, in der offiziellen Unterrichtszeit kaum Platz finden. Der Versuch, sich als Individuum in den Unterricht einzubringen, läuft so oft über Aktivitäten ab, die für den Lernprozess unwichtig und daher unerwünscht sind und als Fehlverhalten taxiert werden.

Belastungshypothese 5: Ein am gedächtnispsychologischen Lernkonzept orientierter Unterricht ist tendenziell belastend, weil das Einbringen der eigenen Person nur sehr eingeschränkt und partiell möglich ist. Der über die gute Reproduktionsleistung

ausgetragene Wettkampf um die vorderen Rangplätze gewinnt damit für den einzelnen Schüler eine existentielle Bedeutung.

Bei den hier angeführten Belastungstendenzen des gedächtnispsychologischen Lernkonzeptes bzw. der entsprechenden Unterrichtsgestaltung handelt es sich um Implikationen, die in der «inneren Logik» des oben skizzierten Modells angelegt sind. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das gedächtnispsychologische Lernkonzept in der hier beschriebenen «Reinform» vermutlich nur selten anzutreffen ist. Dies nicht nur deshalb, weil Alltagstheorien oft unpräzise und logisch widersprüchlich sind, sondern auch, weil in einer konkreten Handlungssituation selten nur ein einziges Orientierungsmodell handlungswirksam ist. (Beispielsweise kann ein Motivationskonzept das unterrichtliche Handeln des Lehrers mitbeeinflussen und so verschiedene Einseitigkeiten die im Lernkonzept implizit enthalten sind, ausgleichen.)

Trotz dieser Einschränkungen gehe ich davon aus, dass es für die Belastungsreduktion im Unterricht förderlich wäre, wenn die Dominanz des gedächtnispsychologischen Lernkonzeptes abgebaut würde zugunsten eines schülergerechteren Lernkonzeptes. Ich möchte im folgenden Abschnitt ein solches alternatives Lernkonzept zu skizzieren versuchen.

Das erkenntnispsychologische Lernkonzept

Bei einer unvoreingenommenen Betrachtung lässt sich leicht feststellen, dass das gedächtnispsychologische Lernkonzept einen grossen Teil des Lernens – insbesondere den Bereich des ausserschulischen, spontanen Lernens – nicht abzudecken vermag. Dieser Lernbereich, der üblicherweise etwa mit Begriffen wie «handelndes Lernen», «spielendes Lernen» oder «entdeckendes Lernen» bezeichnet wird, erstreckt sich vermutlich über einen wesentlicheren Teil des menschlichen Lernens als das oben beschriebene «memorierende Lernen», das in der Schule im Vordergrund steht. Bevor ich die innere Logik dieses

Lerntypus modellhaft aufzuzeigen versuche, möchte ich zunächst ein Beispiel anführen, das eine Lernsituation im Sinne des hier gemeinten – oft unbemerkt verlaufenden – Lernens beschreibt. Das Beispiel stammt von *Friedrich Copei*, einem Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, und ist seinem Buch «Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess» entnommen. Es ist im folgenden zusammengefasst wiedergegeben.

Auf einer Schulwanderung möchte ein Junge eine Büchse mit kondensierter Milch öffnen. Er bohrt ein Loch in den Büchsendeckel und ist erstaunt, als er trotzdem keine Milch ausgiessen kann. Auch seine Kameraden sind überrascht. Ist etwa die Milch dick geworden? Oder muss einfach das Loch grösser gemacht werden? Als die Vergrösserung des Loches wirkungslos bleibt, schlägt ein anderer Junge ein zweites Loch in die Büchse, so wie er es schon irgendwo gesehen hat. Allgemeines Staunen, denn nun fliesst die Milch in einem glatten Strahl aus der einen Öffnung – allerdings nur solange, wie die Büchse schräg gehalten wird. Sobald man die Büchse senkrecht stellt, damit die Milch aus beiden Löchern fliessen kann, hört das Fliesen auf. Die Kinder sind verblüfft. Am andern Morgen greift der Lehrer das Ereignis in der Schule auf. Die Versuche werden nochmals gemacht und durch Zeichnungen verdeutlicht. Nach einer längeren Auseinandersetzung, in deren Verlauf die Schüler gemeinsam nach Erklärungen für das festgestellte Phänomen suchen, bildet sich – angeleitet durch gezielte Lehrerfragen – die folgende Erkenntnis heraus: Die Luft drückt gegen das Loch und lässt die Milch nicht heraus. Wenn nun durch ein zweites Loch Luft in die Büchse hineinfliesen kann und so der Druck der Milch verstärkt wird, kann dieses Hindernis überwunden werden. Es gibt also eine doppelte Druckbewegung der ausströmenden Milch und der einströmenden Luft, die berücksichtigt werden muss.

Es dürfte wohl offensichtlich sein, dass das hier angeführte Beispiel nur wenig mit dem oben beschriebenen gedächtnispsychologischen Lernkonzept gemeinsam hat: Nicht die passive Aufnahme bzw. die Speicherung der Reproduktion von vorgegebenen Informationen steht in dieser Lernsituation im Vordergrund, sondern die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit einer aktuellen, subjektiv bedeutsamen Problemstellung. Zwar ist auch in diesem Falle die Informationsaufnahme nicht unbedeutend, doch geht der Lernprozess gerade im entscheidenden Punkt über eine bloss «Memorierleistung» hinaus, da nicht die Reproduktion dieser Information, sondern deren problem- und erfahrungsbezo-

gene Erarbeitung und Anwendung im Vordergrund steht. Lernen im Sinne dieses Beispiels hat mehr gemeinsam mit einer Erkenntnisleistung als mit einer Gedächtnisleistung. Ich möchte daher dieses Lernverständnis als «erkenntnispsychologisches Lernkonzept» bezeichnen. Parallel zu den 5 Punkten des gedächtnispsychologischen Lernkonzeptes lässt es sich wie folgt charakterisieren:

1. Die erkenntnispsychologische Auffassung des Lernens nimmt Bezug auf die alltägliche Erfahrung des spielerischen, entdeckenden Lernens. Lernen vollzieht sich in dieser Auffassung, indem sich eine Person mit einem Thema / Gegenstand / Ereignis auseinandersetzt, der mit den bisherigen Erfahrungen bzw. Auffassungen nicht ohne weiteres zu vereinbaren ist.

Von der äusseren Struktur her betrachtet, vollzieht sich hier der Lernprozess als Problemlösevorgang: Ein Problem wird vorgefunden bzw. entdeckt; es werden Lösungsmöglichkeiten (Hypothesen) entworfen; die Lösungsmöglichkeiten werden schliesslich überprüft.

Von der inneren Struktur her lässt sich der Lernprozess als «Akkommodationsprozess» beschreiben: Die bereits vorhandenen Auffassungen («Assimilationsschemata») werden so verändert («akkommodiert»), dass die neue Information/Wahrnehmung/Erfahrung problemlos hineinpasst, d.h. eingeordnet, erklärt und im praktischen Handeln bewältigt werden kann. (Am Beispiel: Das Assimilationsschema «Wenn ein Gefäss ein Loch hat, fliesst die Flüssigkeit heraus» wird umgewandelt zum Schema «Ein Gefäss mit einem Loch verliert nur dann Flüssigkeit, wenn irgendwo Luft eintreten kann».) Lernen bedeutet hier also: Veränderung eines bestehenden Assimilationsschemas auf Grund von neuen Informationen und Erfahrungen.

2. Die primäre Voraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses ist die Bereitschaft des Lernenden, seine gewohnte Auffassung zu verändern. Zu diesem Zweck muss der

Lernende mit einem subjektiv bedeutsamen Problem konfrontiert werden, das ihm die Unzulänglichkeit bzw. die Veränderungsbedürftigkeit der gewohnten Auffassung vor Augen führt. Die Lernbereitschaft ist in diesem Sinne abhängig vom provokativen Gehalt der Lerninhalte.

3. Der Lernprozess vollzieht sich in der aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand in der Absicht, die «Unstimmigkeit» (das aufgeworfene Problem) zu lösen. Dabei ist es unerlässlich, dass sich der Schüler an der Lösungsfindung, d.h. am Entwurf und an der Überprüfung von Lösungsmöglichkeiten aktiv beteiligt.
4. Das Gelingen des Lernprozesses ist weniger eine Angelegenheit des Fleisses als vielmehr des inneren Engagements des Schülers. Mangelndes Interesse am Problem und (damit verbunden) die fehlende Motivation, den jeweiligen Auseinandersetzungs- und Lösungsprozess selber aktiv mitzuvollziehen, ist in jedem Falle ein Hindernis für den Lernerfolg.
5. Der Lernende ist hier weniger passiver Empfänger von neuen Inhalten als vielmehr aktiver Konstrukteur einer Problemlösung bzw. einer neuen Auffassung. Der Schüler besitzt gegenüber den Lerninhalten insofern einen übergeordneten Stellenwert, als seine eigenen Schemata sowohl den Ausgangspunkt und – als veränderte, den neuen Sachverhalten angepasste Schemata – auch den Endpunkt des Lernprozesses bilden.

Im hier skizzierten erkenntnispsychologischen Lernkonzept sind die Unterschiede zum memorierenden Lernen an verschiedenen Stellen angedeutet worden. Interessant ist nun in unserem Zusammenhang, dass sich dieses Lernkonzept genau in jenen Punkten vom gedächtnispsychologischen Lernkonzept unterscheidet, die für die oben genannten Belastungshypothesen unmittelbar bedeutsam sind. So erweist sich beispielsweise die vorwiegend passive Schülerrolle, die durch die gedächtnispsychologische Deutung des

Lernens nahegelegt wird, hier als absolut unzulässig: Die Schüleraktivität ist unabdingbarer Bestandteil des Lernprozesses. Ferner wird die Zukunftsorientierung, wie sie für das «Lernen auf Vorrat» charakteristisch ist, insofern relativiert, als die Problematisierung eines aktuellen Schülerschemas notwendigerweise einen Gegenwartsbezug aufweisen muss. Auf diese Weise entschärft sich das Motivationsproblem, das u.a. durch die fehlende motivierende Kraft der zukunftsorientierten Sinnkonstruktion entsteht und das durch extrinsische Motivationsmittel nur unzulänglich aufgefangen werden kann. Des weiteren verliert der Zeitaufwand die Bedeutung als verbindliches Qualitätskriterium des Unterrichtes. Im erkenntnispsychologischen Lernverständnis ist die subjektive Betroffenheit und die gedankliche Durchdringung für die Lernwirksamkeit eines Unterrichtsgegenstandes entscheidend. Schliesslich werden auch die Möglichkeiten der Schüler, ihre Subjektivität in den Unterricht einzubringen, entscheidend erweitert, da die persönlichen Auffassungen, Vorurteile und Erfahrungen sowohl als Ausgangspunkt der Schemenveränderung wie auch als Mittel zur Lösungsfindung einen unabdingbaren Bestandteil des Lernprozesses bilden.

Fazit: Es kann begründeterweise davon ausgegangen werden, dass eine Unterrichtsgestaltung, die sich am erkenntnispsychologischen Lernkonzept orientiert, den Belastungsgehalt des herkömmlichen Unterrichtes in wichtigen Punkten zu reduzieren vermag. Eine wirksame Reduktion der Schülerbelastung setzt daher voraus, dass es dem Lehrer gelingt, sein unterrichtliches Handeln vermehrt nach diesem Lernkonzept auszurichten.

Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Nachdem ich in den vorangegangenen Abschnitten aufzuzeigen versucht habe, dass eine Belastungsreduktion eine Veränderung des vorherrschenden gedächtnispsychologischen Lernverständnisses zur Voraussetzung

hat, möchte ich im folgenden noch ein paar Hinweise geben zur Verwirklichung eines Unterrichtes, der sich am erkenntnispsychologischen Lernkonzept orientiert.

Lernen im Sinne des erkenntnispsychologischen Lernkonzeptes findet – wie bereits angedeutet – statt, wenn sich ein Individuum einer Schwierigkeit gegenüber sieht, für deren Überwindung die ihm zur Zeit verfügbaren Mittel (d.h. die gewohnten Assimilationsschemata) nicht ausreichen. Dies bedeutet, dass der Unterricht von «Problemprovokationen» ausgehen muss, um beim Schüler Lernprozesse auszulösen. Dem Lehrer stehen dafür folgende Möglichkeiten zur Verfügung:

1. *Kognitive Konflikte* können provoziert werden, indem der Lehrer Unstimmigkeiten und Reflexionslücken in der gewohnten Auffassung der Schüler aufzudecken versucht.

Beispiele:

- Konfrontation der Schüler mit Phänomenen bzw. Aussagen, die überraschen, verblüffen, verwirren, zweifeln lassen oder zum Widerspruch herausfordern.
- Vorlegen provozierender Fragen, die zum Nachdenken anregen.
- Beobachtungsaufträge, die zur Entdeckung von Frag-würdigem führen.
- Konfrontation mit unterschiedlichen oder widersprüchlichen Auffassungen.

2. Die Schüler können mit *praktischen Herausforderungen* konfrontiert werden, indem der Unterricht auf konkrete Arbeitsziele ausgerichtet wird. Auftretende Schwierigkeiten dienen dann als Anlass, um Lernprozesse zu initiieren. Beispiele:
 - Anregung zu spielerischen und gestalterischen Tätigkeiten.
 - Simulation von Ernstsituationen in Rollenspielen und Planspielen.
 - Durchführung von Projekten
3. *Problemsituationen*, die den Schülern bereits bekannt sind oder die aufgrund eigener Erfahrungen vertraut sind, können zum Ausgangspunkt des Unterrichtes gemacht werden.

Beispiele:

- Aufgreifen von aktuellen Problemen aus dem Unterricht oder aus dem auserschulischen Schüleralltag.
- Präsentation von problemhaltigen Fallbeispielen z.B. in der Form von Fallschilderungen, Filmszenen, Comicsequenzen, Rollenspielen.

Durch kognitive Konflikte, praktische Herausforderungen und erfahrungsbezogene Problemsituationen kann der Schüler für den beabsichtigten Lernprozess «motiviert» werden, d.h. die Bereitschaft für eine Veränderung der gewohnten Assimilationsschemata kann auf diese Weise geweckt werden. Wichtig ist nun, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich *aktiv* mit den aufgeworfenen Problemen auseinanderzusetzen und sich *kreativ* an der Lösungsfindung zu beteiligen. In diesem Sinne muss auf die Problemprovokation eine «*problemorientierte Auseinandersetzung*» folgen, die auf der Eigenaktivität der Schüler aufbaut. Dabei sind die folgenden Unterrichtsformen denkbar:

1. In der *erarbeitenden Auseinandersetzung* werden die Antworten auf eine bestimmte Problemstellung vom Schüler weitgehend selber gesucht oder auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse *selbständig* entwickelt.

Beispiele:

- Zusammenstellung von einschlägigen Zeitungs- und Buchartikeln zum aufgeworfenen Problem.
- Durchführung von Erkundungen (Beobachtungen vor Ort; Befragung von kompetenten bzw. betroffenen Personen).
- Entwicklung von Problemlösungen im Unterrichtsgespräch.

2. In der *bearbeitenden Auseinandersetzung* werden Informationen bzw. Lösungsvorschläge vorgegeben, um die Schüler beim Entwurf eigener Lösungen und bei der Bildung eigener Urteile zu unterstützen.
- Beispiele:

- Untersuchung von verschiedenen Standpunkten und Lösungsentwürfen unter bestimmten Gesichtspunkten.
- Verfassen von Stellungnahmen zu vorgegebenen Lösungsvorschlägen.

3. In der *verarbeitenden Auseinandersetzung* werden Lösungen, die den Schülern vermittelt worden sind, im Hinblick auf neue Situationen und Aufgabenstellungen angewendet.

Beispiele:

- Transformation eines Lösungsvorschlages in eine neue Darstellungsform (z. B. Bildcollagen, Hörspieltex-te, Standbildszene, Rollenspiel)
- Praktische Erprobung der Lösungsvorschläge in schulischen und ausserschulischen Erfahrungssituationen.
- Übertragung der Lösung auf neue (veränderte) Problemstellungen und Wirklichkeitsbereiche.

Diese kurzen Hinweise müssen hier genügen. Sie sollen deutlich machen, wie ein Unterricht aussehen könnte, der sich an einem Lernkonzept orientiert, das eine Reduktion der Schülerbelastung mit sich bringen könnte. Und vor allem: Sie sollen dazu anregen, eigene Erfahrungen zu machen!

Literatur

Bruner, J.: Der Prozess der Erziehung. Berlin 1970 (Schwann).
 Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1950.
 Dewey, J.: Wie wir denken. Zürich 1951 (Morgarten).
 Landwehr N.: Belastungsabbau im Unterricht. Zürich 1984 (Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung).
 Wagenschein, M.: Verstehen lernen. Weinheim und Basel 1982⁷ (Beltz).

Schule für Gestaltung Zürich Kunstgewerbeschule

Öffentliche Weiterbildungskurse im Sommersemester 1988

Unterrichtsbeginn: Dienstag, 19. April 1988

Abteilung Vorkurs und allgemeine gestalterische Ausbildung

Limmatstrasse 47, Postfach, 8031 Zürich
 Zimmer 15, Telefon 42 59 43

Gestaltungsgrundlagen I für verschiedene Berufe:
 Freihandzeichnen, Naturstudium, Farbenlehre,
 Drucktechniken, Modellieren, Keramik, Kunst-
 betrachtung usw.

Gestaltungsgrundlagen II: Figürliches Zeichnen,
 figürliches Modellieren usw. Programm schriftlich
 anfordern

Einschreibung:
 Mittwoch, 23. März 1988, 18.00–19.30 Uhr,
 Ausstellungsstrasse 60, Eingang B, 2. Stock

Abteilung Gestalterische Lehrberufe

Herostrasse 5, 8048 Zürich
 Zimmer 103, Telefon 432 12 74

Weiterbildungskurse für erzieherische Berufe:
 Lehrer, Mitarbeiter von Freizeitbetrieben und
 Heimen

Holzbearbeitung, Metallbearbeitung, Textiles
 Gestalten, Modisches Gestalten, Papier- und Ma-
 terialübungen, Zeichnen, Modellieren, Fotografie

Programm und Anmeldeformular anfordern

Anmeldeschluss: Donnerstag, 24. März 1988
