

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 71 (1984)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Lernanregungen : neuere Ansätze  
**Autor:** Bönsch, Manfred  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-526438>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 30.03.2025

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

# Lernanregungen – neuere Ansätze

Manfred Bönsch

## Das Problem

Lernen anzuregen im Sinne von «In-Gang-bringen», «Ideen vorstellen», «Etwas zu erforschen anleiten», «Fragen stellen», «Probleme haben und lösen wollen» ist im Unterrichtsalltag vielleicht das Schwerste, was der Lehrer zu tun hat. Im konsequenten Gebrauch des Begriffs läge ja immer auch das Scheitern: anregen kann nur ein Versuch sein, ob er gelingt, ist nicht in des Lehrers Verfügung. Wer wirklich nur anregen wollte, bräuchte nicht auf der Annahme der Anregung zu beharren. Anregungen können konsequenzenlos bleiben.

Weil es so schwer ist, Lernen anzuregen, ist der Unterrichtsalltag auch viel schlichter. Der Lehrer sucht Inhalte aus, setzt die Ziele fest. Er wählt die Art der Erarbeitung, er hat die Macht der Anweisung. Wenn es hochkommt, ist er so einfallsreich, dass sein Unterricht immer wieder einmal «ganz interessant ist», «ein paar Ideen drinstecken», «ein bisschen Pfiff» hat. Die Situation des Schülers aber ist in jedem Fall fixiert: er muss lernen, er muss dauernd etwas anderes lernen, seine Bedürfnisse und Interessen sind im Grund belanglos. Die elterlichen Erwartungen und die schulischen Zensuren und Abschlüsse sind «lernantreibend» genug, so dass der Unterrichtsbetrieb schon läuft. Gerade wenn man sich an der Schule und ihren Chancen engagiert, muss einem diese Alltagssituation mit ihren ständig ver-

zerrten Formen des Lehrens und Lernens beunruhigen.

Die Hauptprobleme werden sicher verursacht durch die Art schulischen Lernens, die die selbstverständlichste und kaum zu verändernde zu sein scheint: das Lehren und Lernen im Klassenzimmer mit festen Zeiten (in der Regel 45-Min.-Stunden), wechselnden Fächern und Lehrern und in der Regel an Klassenzimmer gebunden. Genau diese Unterrichtsorganisation macht es so schwer, Lernen anzuregen, Lernmotive zu gewinnen, Interessen zu entwickeln. Der Schüler kann im Grunde genommen in dieser Art von Schule nur überleben, wenn er sich den Regularien möglichst unterwirft, um die Kräfte für die Erfüllung der so erlebten fremdbestimmten Forderungen aufzusparen. Spätestens in der Sekundarstufe I stehen alle vor einem Scherbenhaufen, der sich darin zeigt, dass Lernen das Ödste zu sein scheint, was es auf der Welt gibt. Das Ergebnis aller Lernanregungen ist Lernunlust!

## 1. Problemlösungen unterschiedlicher Reichweite

Wenn man von dem skizzierten Sachverhalt beunruhigt bleibt, geht man ständig der Frage nach, was denn wie zu ändern wäre. Reformansätze kann man sich unterschiedlich konsequent denken:

### Reform einer defizitären Unterrichtsorganisation

#### Alternativen im Klassenzimmer

- veränderte Konzepte der Lernanregung
- mehr freie Arbeit
- mehr wahl-differenzierter Unterricht
- veränderte Klassenzimmer: wirkliche Lernräume
- Epochenunterricht
- 2 Lehrer pro Klasse
- usw.

#### Alternative Unterrichtsorganisation

- Projektlernen
- Doppelstunden
- Dalton-Plan
- fachübergreifendes Lernen
- Verbindung von Leben und Lernen
- Verbindung von Arbeit und Lernen
- usw.

#### Entschulung der Gesellschaft

- Aufhebung der institutionellen Verkrustungen
- Aufhebung der Lehrmonopole
- Nachweisdienste für Lerngelegenheiten
- Vermittlung von Lehrkompetenzen
- Vermittlung von Kontakten Gleichinteressierter
- usw.

Das Arsenal der Alternativen ist theoretisch wie praktisch immer wieder durchdekliniert worden. Es hat in der Breite Schule überhaupt nicht verändert. Die oben angeführten Stichwörter brauchen nicht näher erläutert zu werden. Der Interessierte kennt sie längst und kann sie Konzepten oder Autoren zuordnen. Die folgenden Ausführungen wollen dann auch angesichts der offensichtlich nicht zu verändernden Grundstruktur des Schulehaltens «nur» der Frage nachgehen, ob für das herkömmliche Lernen im Klassenzimmer Möglichkeiten der Lernanregung entwickelt oder beschrieben werden können, die tendenziell Lernen anregen können.

*Die Grundfolie: Lernprozess und Unterrichtsprozess*

Die Grundfolie der weiteren Überlegungen sei kurz dargestellt. Es wird davon ausgegangen, dass es sich in der Schule darum handelt, sinnvolle Lernprozesse zu initiieren, zu steuern und zu einem Ergebnis zu bringen. Der Lernprozess des je einzelnen Schülers ist zu unterscheiden von dem Unterrichtsprozess, den ein Lehrer inszeniert zu dem Zweck, Lernprozesse bei den Schülern den Intentionen entsprechend parallel laufen zu lassen. Eine häufige Täuschung dabei tritt auf, wenn man glaubt, gut gelaufener Unterricht hätte bei jedem Schüler Lernprozesse bewirkt.

In der Lernpsychologie wird der Lernprozess recht übereinstimmend vier- bis sechsphasig beschrieben.

Phase der Motivation	Phase der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten	Phase der Lösung	Phase des Einprägens, Übens und Anwendens
----------------------	--	------------------	---

Bei einer 6-phasigen Beschreibung ist meist die vierte weiter ausgegliedert (Roth, 1973<sup>14</sup>; Correll, 1976<sup>16</sup>). Der Unterrichtsprozess erfährt entsprechend dann eine Artikulation wie diese:

Phase der Eröffnung	Phase der Erarbeitung	Phase der Sicherung
---------------------	-----------------------	---------------------

# Kümmerly + Frey

**Ihr Partner für Lehrmittel · Hallerstrasse 6 · 3001 Bern**



Ständige Ausstellung von Demonstrations- und Experimentiermitteln für jeden Fachbereich und alle Stufen.

☎ 031-24 06 66/67

Dabei lassen sich für die einzelnen Phasen gewisse Konkretisierungen vornehmen, die in der folgenden Übersicht zusammengefasst sind. Zu ergänzen ist, dass sich die Realisierung dieser Phasenabfolge in der Regel in einer Einzel- oder Doppelstunde ergeben soll.

Dabei wird häufig vernachlässigt, dass die Phasen des Einprägens, Übens und Anwendens sich über längere Zeit hinziehen müssten, wenn sie einen abgeschlossenen Lernprozess zum Ziel haben (Bönsch, 1977<sup>4</sup>).

### Der Lernprozess – der Unterrichtsprozess

#### Lernprozess

Phase der Motivation	Phase der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten	Phase der Lösung	Phase des Einprägens, Übens und Anwendens
----------------------	--	------------------	---

#### Unterrichtsprozess

Phase der Eröffnung	Phase der Erarbeitung	Phasen der Sicherung
<p>Überdauerende Motivation (z.B. verfestigtes Interesse)</p> <p>Aktuelle Motivation</p> <p>1. Didaktisierung der Aufgabe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– konkret-handgreiflich</li> <li>– anschaulich</li> <li>– besondere didaktische Qualitäten wie Lücke, Widerspruch, Überraschung, Befremdliches</li> <li>– besondere Wege: Nacherfinden, Nachentdecken</li> <li>– besondere Formen: Erkundung, Projekt, Praktikum</li> </ul> <p>2. Situative Anregungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kreis</li> <li>– Gruppenarbeit</li> <li>– Medien</li> <li>– <u>Expertenbesuch</u></li> <li>– <u>Lob des Lehrers</u></li> <li>– Zielangabe</li> <li>– Gruppendruck</li> <li>– Wettkampf</li> <li>– Prüfung</li> </ul>	<p>Vom Nicht-Wissen zu neuem Wissen</p> <p>Vom Nicht-Können zu neuen Fertigkeiten</p> <p>Vom Nicht-Verstehen zu neuen Einsichten</p> <p>Vom Nicht-Akzeptieren zu neuen Einstellungen, Konzepten usw.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Festhalten des Neuen</li> <li>– Geläufigmachen</li> <li>– Üben</li> <li>– Übertragen</li> <li>– Anwenden</li> <li>– Ausüben in Real-situationen</li> </ul>

## 2. Der anthropologische Aspekt: Motivation oder Entwicklung von Sinn, Relevanz, Interesse?

Der Motivationsbegriff ist ambivalent. Mit ihm verbinden sich heute Assoziationen in Richtung Manipulation, Trickkiste, Lerntechnologie. Wenn man nur das richtige Mittel anwende, gewinne man eine Klasse ohne weiteres für beliebige Lerninhalte. Da für Schüler die Lernziele und -inhalte ohnehin den Charakter

des Beliebigen haben werden, käme es nur darauf an, ihnen das Lernen ein wenig schmackhaft zu machen. Wenn man ehrlich ist, wird man allerdings hinzufügen müssen, dass mit dem Begriff der Motivation immer auch mehr als das Manipulieren gemeint war. Wenn man sich an Schiefes Ausführungen erinnert, so haben die sog. gegenstandsorientierten wie auch die sog. schülerorientierten Motivierungsmöglichkeiten zum Ziel, in umfassender Weise ein «Spannungsverhältnis»

zwischen Stoff und Lernenden zu schaffen, in der höchstentwickelten Form als Autonomie

und personale Wertentscheidung. Die folgende Übersicht macht dies deutlich (Schiefele):

### 1. Gegenstandsorientierte Motivierungsmöglichkeiten

Kognitive Dissonanzen	Fachdidaktische Aufbereitung	Humane Akzentuierung exemplarische Gegenstandswahl	Motivation durch Medien
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Problemorient. Unt.</li> <li>– Anreizqualitäten des Unbekannten, Unerwarteten, Rätselhaften</li> <li>– Entdeckungslernen</li> <li>– Fragenstellen lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bedeutung</li> <li>– gegenstands-adäquates Auftreten</li> <li>– Vereinfachung</li> <li>– Werdeprozesse</li> <li>– Hoffnung auf Erfolg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beziehungen zum Leben des Menschen</li> <li>– Exemplarisches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Film</li> <li>– Versuch</li> <li>– Bücher u.a.m.</li> <li>– Arbeitsformen</li> </ul>

### 2. Schülerorientierte Motivierungsmöglichkeiten

Motive kognitiver Welterkundung	Soziale Motive	Selbstbestimmung
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welt erkunden als Urmotiv</li> <li>– spielendes Lernen</li> <li>– Lernen durch Tun</li> <li>– Geschäftigkeit, Erlebnishunger, Neugier</li> <li>– Interesse</li> <li>– Selbsttätigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anerkennung</li> <li>– Freude an Zusammenarbeit</li> <li>– Konkurrenzdruck</li> <li>– Angst</li> <li>– Erfolgsorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autonomie</li> <li>– personale Wertentscheidung</li> <li>– Wertorientierung</li> <li>– Norm der Wahrheit</li> <li>– Einsicht in Forderungen</li> </ul>

Im Unterrichtsalltag wird man auf die Vielfalt der Möglichkeiten nicht verzichten können. Was aber möglichst genau und in aufklärerischer Absicht geklärt werden muss, ist der «Verwendungszusammenhang» einzelner Motivierungsmöglichkeiten. Wenn man von der Grundintention aufklärerischen Lernens ausgeht – diese hat zum Inhalt, dass das Individuum zur Welt, zu anderen und zu sich reflektierte Bezüge entwickeln können muss –, so können Schüler nicht schnurstracks Tag für Tag zum Lernen überlistet werden. Die zentrale Frage ist dann, was ihr Lernen initiieren, anregen, stützen kann. Drei Kategorien sind wohl entscheidend: Sinn, Relevanz, Interesse.

Schüler werden sich auf Lernanforderungen, auch ungeliebte und langweilige, einlassen können, wenn sie wenigstens den Sinn solcher Anforderungen erkennen können. Das heisst, dass ihnen von Lehrern die Formulierung von Zielen und die Auswahl von Inhalten begründet und erläutert werden muss. Wer antizipierten Sinn nachvollziehen kann, ist von der Sinnlosigkeit des Lernens befreit. Und das wäre ein entscheidender Fortschritt. Die Annahme, dass mit der Aufstellung von Richtlinien oder Lehrplänen Sinn konstituiert sei, wäre voreilig. Sinn wird sich aus einem curri-

cularen Zusammenhang, aus antizipierten Berufserfordernissen (pragmatische Sinnbestimmung) oder aus den Lebenszusammenhängen von Schülern und Lehrern ergeben (existentielle Sinnbestimmung). Mit dem Thema «Frieden» wird sich eine ganze Menge von Erörterungen über den Lebenssinn ergeben. Infinitesimalrechnung kann hoffentlich gut aus dem «System der Mathematik» heraus begründet werden. Der erschliessende Charakter von Lernanliegen kann beiden Sinnbestimmungen folgen, in pragmatischer Orientierung, wenn man z.B. Sport als Möglichkeit sinnvoller Freizeitbestimmung erfährt (ich weiss danach besser, etwas mit meiner Freizeit anzufangen), in existentieller Orientierung, wenn mir jemand klassische Musik erschliesst und ich mit ihr ein lebenserweiterndes Medium finde (ich kann Enttäuschungen, Niederlagen, Einsamkeiten durch Musik auffangen und überwinden; in der Musik lebe ich erst auf).

Relevanz bedeutet als Lernanregung etwas mehr. Es kann sich Sinn für Lernarbeit ergeben, ohne dass ich besonders betroffen wäre. Wenn Relevanz entsteht, ist Bedeutsamkeit, Betroffenheit im Spiel. Hat etwas für mich Relevanz, hat es nicht nur Sinn, sondern auch Notwendigkeit.

Damit muss ich mich befassen, weil ich davon wissen muss. Dritte Welt, Drogen, Berufsverbot u.a.m. können Themen sein, die für Relevanz stehen, für Relevanz, die von Lernenden konstatiert werden muss, nicht vom Lehrer! Das ist der entscheidende Unterschied in Bestimmung und Realisierung! Relevanz wird häufig nicht einfach gegeben sein, sondern wird im Rahmen lernanregender Massnahmen sich entwickeln können müssen. Das heisst, dass die alte Vermittlungsdidaktik stärker als bisher einer Anregungs- und Beratungsdidaktik weichen oder sich von ihr ergänzen lassen muss. Unterricht müsste viel häufiger erst einmal anregen, Sinn finden lassen, Relevanz entdecken lassen.

Interesse ist die dritte genannte Kategorie. Wenn jemand Interesse an einer Sache entwickelt hat, sind für ihn Sinn, Relevanz und affektive Befindlichkeiten in einer positiven Weise gegeben, dass er von sich aus die Auseinandersetzung, Beschäftigung mit einem Thema, mit einem Gegenstandsbereich, mit einer Disziplin sucht. Die Lernanregungen sind dann längst zu internalisierten Beweggründen geworden. Schule muss sich in dem Fall die Pflege und Erhaltung von Interessen zur Aufgabe machen. Häufig genug erstickt sie keimende Interessen oder gibt ihnen keinen Raum zur Entwicklung und Verfestigung. Im Unterricht gegebene Lernanregungen sind solche des Material-, Verfahrens- oder Personenangebotes, die Fortschritt, Erweiterung und Ausbau bedeuten.

Im Sinn einer aufsteigenden Linie sollten Lernanregungen also Sinnvermittlung, den Aufbau individueller oder sozialer Relevanzstrukturen und die Entwicklung von Interessen leisten. Anregung heisst Angebot, Chance. Die Annahme oder Ablehnung liegt prinzipiell beim Schüler. Die Übernahme von Sinn, die Entwicklung von Relevanzstrukturen und Interessen müssen ohnehin von ihm geleistet werden. Im Unterrichtsalltag wird man in der Regel diese entscheidenden Prozesse nach dem Stellvertreterprinzip wahrnehmen: Bis zu einem späteren und fernen Zeitpunkt definieren Lehrer das für wichtig Gehaltene. Und dies bringt irritierenderweise soviel Sinnlosigkeit in das schulische Lernen.

Um der Ambivalenz von Lernanregungen gegenüber auch im Unterrichtsalltag eine bewusste und kritische Einstellung zu behalten,

können folgende Fragen eine Art Prüfinstrument sein, mit dem die von einem selbst geplanten Lernanregungen daraufhin befragt werden können, ob sie eher aufklärerischen Charakter oder eher funktionalisierenden Charakter haben:

- Worauf zielen die Lernanregungen?
  - Sollen die Schüler den Unterrichtsgegenstand erraten?
  - Sollen die Schüler zur Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand angeregt werden?
  - Sind die Lernanregungen methodische Arrangements oder Lernbegründungen?
- Wie offen bzw. gezielt sollen die Lernanregungen eingesetzt werden?
  - Führt «Schokolade essen» zum Thema «Verdauung» oder zum Thema «Werbung» z.B.?
  - Reicht eine Lernanregung am Anfang für eine Stunde oder sind für unterschiedliche Unterrichtsphasen unterschiedliche Lernanregungen nötig?
- Wie sind die Lernanregungen zu dimensionieren?
  - Kann man nicht unmittelbar den Unterrichtsgegenstand nehmen (z.B. politische Lyrik)?
  - Sind methodische Arrangements z.B. als Hilfe bei abstrakten Themen wichtig?
  - Ist der grössere Kontext einer Unterrichtseinheit, vielleicht sogar fachübergreifend angelegt, Lernanregung für einzelne Themen?
  - Ist die Lebensbedeutsamkeit eines Unterrichtsgegenstandes lernanregend?
- Wie verstehe ich generell Lernanregungen?
  - Sind es Hilfen, zur Arbeit mit von mir auch nicht gut geheissenen Themen anzuregen?
  - Sind es «Tricks», Unterricht interessanter zu machen?
  - Sind es gemeinsam mit Schülern gefundene Hilfen, sich die Lernarbeit gemeinsam interessanter zu machen?
- Was sind Lernanregungen für die Schüler?
  - Sind es im Grunde genommen Täuschungen, Übertölpelungen?
  - Sind es Lernbegründungen für sie?
  - Sind es Ideen für eine interessantere Lernarbeit (experimentelle Haltung, anschauliche Hilfen, handlungsorientiertes

Lernen, Lösung lebenspraktischer Probleme)?

- Wäre gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten (Offenlegung der Pflicht und Raum für eigene Ideen) ein Ansatz, um aus dem Zwang der stundenweise notwendigen Lernanregung herauszukommen oder würde solch ein Ansatz (den Schüler zum Subjekt seiner Lernprozesse machen) nicht tragen?

### **3. Der methodische Aspekt: Lernanregungen als Unterrichtsstrategien**

Bringt man die vorstehenden Ausführungen in den gegebenen unterrichtlichen Alltag ein, heisst dies: Welche Methodik der Lernanregungen ist zu entwickeln, dass Schüler immer wieder in die Lage versetzt werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen? Welche Mittel der Lernanregung können als akzeptabel gelten, um anzuregen, nicht aber zugleich blind zu manipulieren, um sich auf etwas einzulassen, das man später verstärkt verfolgen oder auch wieder liegen lassen kann?

Wenn man die sog. Stellvertreterstrategie ausschliesst (bis die Schüler mal soweit sind, gebe ich ihnen das Wichtige einfach vor; sie können mir schon vertrauen), weil sie der aufklärerischen Züge entbehrt, bleiben wohl drei Unterrichtsstrategien, Lernen anzuregen:

- der informierende Unterricht (Aufklärungsstrategie)
- der direkte, am Unterrichtsgegenstand Lernanregungen entwickelnde Unterricht (Konfrontationsstrategie)
- der indirekte, über Handlungen und Medien Lernanregungen schaffende Unterricht (Startrampenstrategie)

Diese drei Strategien sollen im folgenden etwas näher beschrieben werden.

#### *3.1 Der informierende Unterricht (Aufklärungsstrategie)*

In letzter Zeit ist vor allem von den Grells unter dem Stichwort des informierenden Unterrichtseinstiegs diese Variante der Lernanregung beschrieben worden (M. u. J. Grell,

1979). Mit den Arbeiten über Metakommunikation im Unterricht ist dieser Ansatz aber früher schon entwickelt worden (Hiller, 1973; Bönsch, 1975, S. 67ff.). Gemeint ist ein Unterricht, bei dem der Lehrer damit beginnt, seine Intentionen, seine Planung vorzustellen, zur Diskussion zu stellen, Korrekturen, Ergänzungen, Verbesserungen ausdrücklich zuzulassen und als erwünscht zu kennzeichnen. Schüler sind dann von Anfang an über das informiert, was auf sie zukommt, wie es begründet ist. Sie können also einen Stand diesen Planungen gegenüber gewinnen, zu ihnen Stellung nehmen, eigene Ideen für den Arbeitsverlauf oder auch für die Akzentuierung des Geplanten einbringen. Mit dem Stichwort «Metakommunikation» ist immer gemeint gewesen, Verständigung über die gemeinsame Arbeit ständig zu betreiben und somit über die Ebene der gemeinsamen Arbeit eine zweite der Besprechung, Verbesserung und Bearbeitung von auftretenden Problemen zu installieren. Informieren wird, so kann man hoffen, Unterricht immer. Mit informierendem Unterricht ist hier also ein Unterricht gemeint, der zunächst über sich selbst informiert, an dem man dann informiert und aufgeklärt teilnehmen kann.

Die Prämisse dieses Ansatzes ist, Schüler als Subjekte ihres Lernprozesses zu verstehen, sie nicht nur als Objekte von Lehrermassnahmen zu betrachten. Wenn sie nun ständig Lernen mitverantwortlich tragen sollen, müssen sie über das Geplante, das Vorbedachte informiert werden. Kritik an dem Ansatz kommt vor allem von zwei Seiten. Einmal meinen Lehrer, dass dann die ganze Spannung aus dem Unterricht heraus sei. Wenn man gleich alles wisse, werde es um so eher langweilig. Zum anderen geben Kritiker zu bedenken, dass der Nichtinformierte kaum etwas anderes tun könne, als die Information und die Begründung zu übernehmen. Woher soll er die Voraussetzungen für eine eigenständige Stellungnahme nehmen, wenn er noch gar nichts über die Sache weiss. Dieses Phänomen begegnet einem auch bei entsprechenden Anfängen von Seminaren und Übungen in der Hochschule. Die Konsequenz ist, dass man sich erst einmal auf das einlässt, was da einer vorschlägt. Dies scheint auch für Schüler eine immer mögliche Reaktion, die die Chance hat, von Anfang an informiert, zunehmend Stel-

lung zu der Arbeit gewinnen zu können. Was den ersten Einwand anbelangt, so steckt dahinter wohl eine Auffassung von Unterricht, die dem Kasperlspiel ähnelt. Man muss eben dem Lehrer erst auf die Schliche kommen. Die Grells haben diese Verfahrensweise zutreffend kritisiert.

Entscheidend ist wohl, wie eng oder weit Information, Begründung, Offenlegung der Planung verstanden werden. Im Rahmen offener Unterrichtsplanung (Schittko, 1976) wären hinsichtlich der Bearbeitungsschwerpunkte, der Verfahrensweise, der einzusetzenden Materialien eine Fülle von Anregungen denkbar, die den Schülern sehr schnell zu einem verantwortlichen und kompetenten Status verhelfen könnten. Und die angenommene «*tabula rasa*» sind sie häufig gar nicht in dem Umfang, wenn Lernen auf sie und ihre Lebenslage hin gedacht wird. Nur vom Standpunkt des «reinen Fachmanns» mag totale Inkompetenz vermutet werden. Andererseits muss man sich auch klar darüber sein, dass Information, Begründung von Lernanliegen längst nicht immer den Charakter von Lernanregung haben müssen, evtl. sogar gegenteilige Wirkungen hervorrufen können.

### *3.2 Der direkte, am Unterrichtsgegenstand Lernanregungen entwickelnde Unterricht (Konfrontationsstrategie)*

Im Unterricht wird häufiger der Unterrichtsgegenstand selbst unmittelbar den Schülern vorgestellt werden. Dafür spricht, dass in der herkömmlichen Unterrichtsorganisation mit den 45-Min.-Unterrichtsstunden gar nicht viel Zeit bleibt, um zunächst erst einmal Lernanregungen zu geben.

Die unmittelbare Konfrontation mit dem Unterrichtsgegenstand ist immer dann von lernanregender Wirkung, wenn die Auseinandersetzung mit ihm interessant zu werden verspricht. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema «Frieden» liest der Lehrer neuere Gedichte zum Frieden vor, die betroffen machen. Der Biologielehrer bringt lebendige Frösche mit. Der Physiklehrer zeigt ein wunderliches Naturphänomen (z.B. die Kraft eines Magneten). Die Mathematikaufgabe wird zur wahren Knobel-(Rätsel-)Aufgabe.

Man müsste eigentlich davon ausgehen können, dass Schule ein Ort ist, an dem man als Schüler dauernd auf Verwunderliches, Neues, Provozierendes stösst, da die grosse Menge unterrichtlicher Inhalte für die Schüler ausgesucht ist und ihr Leben, ihr Denken, ihr Fühlen bereichern sollte. Der Alltag ist anders und daher werden Lerninhalte gern «didaktisiert», worunter eine Art von Aufbereitung der Inhalte gemeint ist. Besondere didaktische Qualitäten sind in diesem Zusammenhang das Rätselhafte, das Befremdende, das Widersprüchliche, das Spannende, die Lücke, die Dissonanz, die einen Unterrichtsgegenstand anziehend, interessant, mindestens der Nachfrage wert machen.

Die Namen von Copei, Wagenschein, Odenbach stehen für den Ansatz, Unterrichtsgegenstände mit besonderen didaktischen Qualitäten zu versehen, um die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit ihnen anzuregen. Der problemorientierte Unterricht (Scholz, 1980; Bönsch, 1970) ist hier zu nennen. Bemühungen, über Prozesse des Nacherfindens und Nachentdeckens zur intensiven Auseinandersetzung zu führen, stehen in einer langen Tradition (Wertheimer, 1964<sup>2</sup>; Duncker, 1966<sup>3</sup>). Alle diese Varianten wollen im Kern ohne grosse Umwege zur Befassung mit Lerninhalten führen in der Hoffnung, dass Schüler dann schon gepackt sein werden und sich Lernbemühungen unterziehen. Die guten Beispiele dieser sog. Konfrontationsstrategie (möglichst schnell mit Unterrichtsinhalten konfrontieren) haben dann die weniger guten Beispiele erarbeitenden Unterrichts nachgezogen, die von den Grells mit einem gewissen Recht kritisiert werden. Denn sie haben oft genug Unterricht zum Rätselspiel gemacht, bei dem aus dem Schüler etwas herausgefragt werden sollte, was im Grunde erst einmal «hinein musste»! Sie haben auch diesen stark manipulativen Charakter, da mit minderen Mitteln (Herausfragen) Unterricht spannend gemacht werden sollte und Spannung in diesem Verständnis nur entstehen kann, wenn der Schüler möglichst lange nicht so recht weiss, wo es heute langgehen wird.

Von diesen zu kritisierenden Formen her darf aber der Ansatz der Konfrontationsstrategie nicht generell kritisiert werden. Es kommt dar-



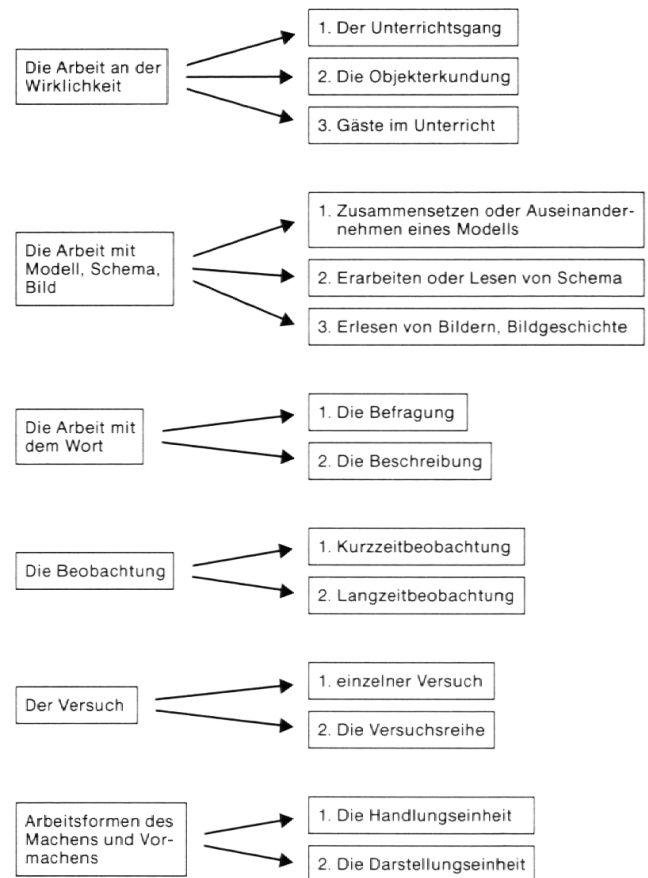
auf an, didaktische Phantasie zu entwickeln, um viele gute Beispiele zu finden, und zu prüfen, wie weit er mit der Aufklärungsstrategie verknüpft werden könnte.

### 3.3 Der indirekte, über Handlungen und Medien Lernanregungen schaffende Unterricht (Startrampenstrategie)

Anregungen bekommt man häufig erst so richtig, wenn man sich schon ein Stück weit mit einer Sache befasst hat. Die begrenzte Wirkung des Erläuterns und Begründens unter dem Aspekt der Anregung ist früher schon angesprochen worden. So sind Unterrichtssequenzen/-einheiten/-formen wichtig, die im Sinn der Startrampe etwas auf den Weg bringen können. Sie selbst sind eher Vehikel für etwas anderes, für das eigentliche Lernen nämlich. An drei Beispielen sei diese Unterrichtsstrategie verdeutlicht.

Der in letzter Zeit häufig besprochene sog. handlungsorientierte Unterricht hat neben seinen genuinen Leistungen auch eine klassische Vehikelfunktion (Bönsch, 1982). Handlungsprozesse wie einen Handwerksbetrieb besichtigen, Leute befragen, aus Plastilin einen Zoo bauen, eine Suppe kochen und hinterher aufessen provozieren Aktivitäten, machen Spass. Die beabsichtigten Lernprozesse können ganz anders liegen. Sie mögen in der genauen Recherche einer Sache, im Erlernen der Interviewtechnik, im Planen und Realisieren der eigenen Planung oder auch darin liegen, dass selbstbestimmtes Lernen in Gang kommt, erfahren wird und wiederholt zu werden wünscht. Handlungsprodukte wie eine Collage über Umweltverschmutzung, eine Fotoausstellung über das Leben im eigenen Dorf während der NS-Zeit sind Ergebnisse intensiver Auseinandersetzung und haben eine andere Qualität als ein Text im Merkheft. Sind sie Anlass zur Bearbeitung der entsprechenden Inhalte gewesen, haben sie wahrscheinlich einen viel höheren Anregungsgehalt gehabt als die Unterrichtsthemen selbst.

Wenn Einsiedler für den Sachunterricht in der Grundschule Arbeitsformen wie die folgenden aufführt, haben wir das Phänomen wieder (Einsiedler, 1978):



Es werden für den Unterricht Arbeitsformen ausgewählt, die natürlich der Struktur der Unterrichtsinhalte und den Möglichkeiten der Schüler angemessen sein müssen, die aber vor allem hohen Anregungswert haben werden, da sie alle über die reine Wortbelehrung hinausführen und von ihrer Art her Aktivität, Interessantes verheissen. Die Hoffnung ist immer dabei, dass sich eine Anregung inhaltlicher Art bei solchem Unterricht verfestigen möge und zu Lernpräferenzen oder gar -interessen verfestigen möge. Die Arbeitsformen selbst, so sehr sie selbst auch erst einmal gelernt sein wollen, sind im Prinzip Vehikel für etwas anderes, sie bilden Startrampen für das Bearbeiten von für wichtig gehaltenen Inhalten. Im Grunde gilt dies alles auch für die Arbeit mit audiovisuellen Medien.

Das dritte Beispiel ist im Rahmen des bearbeiteten Themas hier ambivalent: Projektunterricht. Einmal ist Projektunterricht immer als eine Form verstanden worden, in der Schüler selbst identifizierten Lernanliegen, Problemen nach Massgabe eigener Entscheidung und Planung nachgehen können. Dieser so

verstandene Projektunterricht setzt voraus, dass Schüler genug Anregungen und Probleme haben. Es braucht dann nur die herkömmliche Unterrichtsorganisation für eine bestimmte Zeit ausser Kraft gesetzt zu werden, um Zeit freizumachen für die Projektarbeit. In der Schule wird heute Projektunterricht häufig in einer abgewandelten Spielart praktiziert. Es wird gewissermassen Projektunterricht oder eine Projektwoche verordnet und dann soll er/sie dazu dienen, dass Schüler ein verabredetes Thema nach ihren Ideen bearbeiten. Hier ist Projektunterricht dann wieder die Rampe, auf der Lernprozesse inhaltlicher Art mit der Schubkraft «Eigeninitiative, Selbständigkeit» auf den Weg gebracht werden sollen. Wenn es gelingt, wird auch dies für Schüler ein Gewinn sein.

Die Beispiele mögen die dritte Unterrichtsstrategie, Lernen anzuregen, deutlich gemacht haben.

Wenn sie in dem intendierten Sinn wirken, können sie häufig für eine ganze Reihe von Stunden Lernen anstossen und in Gang halten. Freilich muss man auch hier darauf aufmerksam machen, dass der manipulative Charakter dieser indirekten Form der Lernanregung schnell aufkommen kann. Ihm muss mit den entsprechenden Mitteln begegnet werden: diese sind Erläuterung, Begründung, Bitte um Vertrauen. Sind sie gegeben, lässt sich ein Lernender gern auf etwas ein, was Spass, Interessantes, Anregung verheisst.

### **Zusammenfassung**

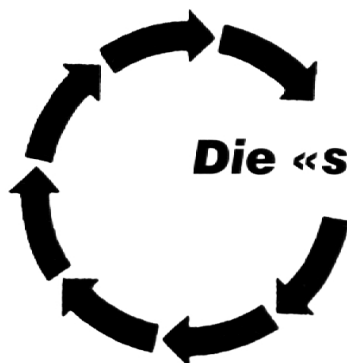
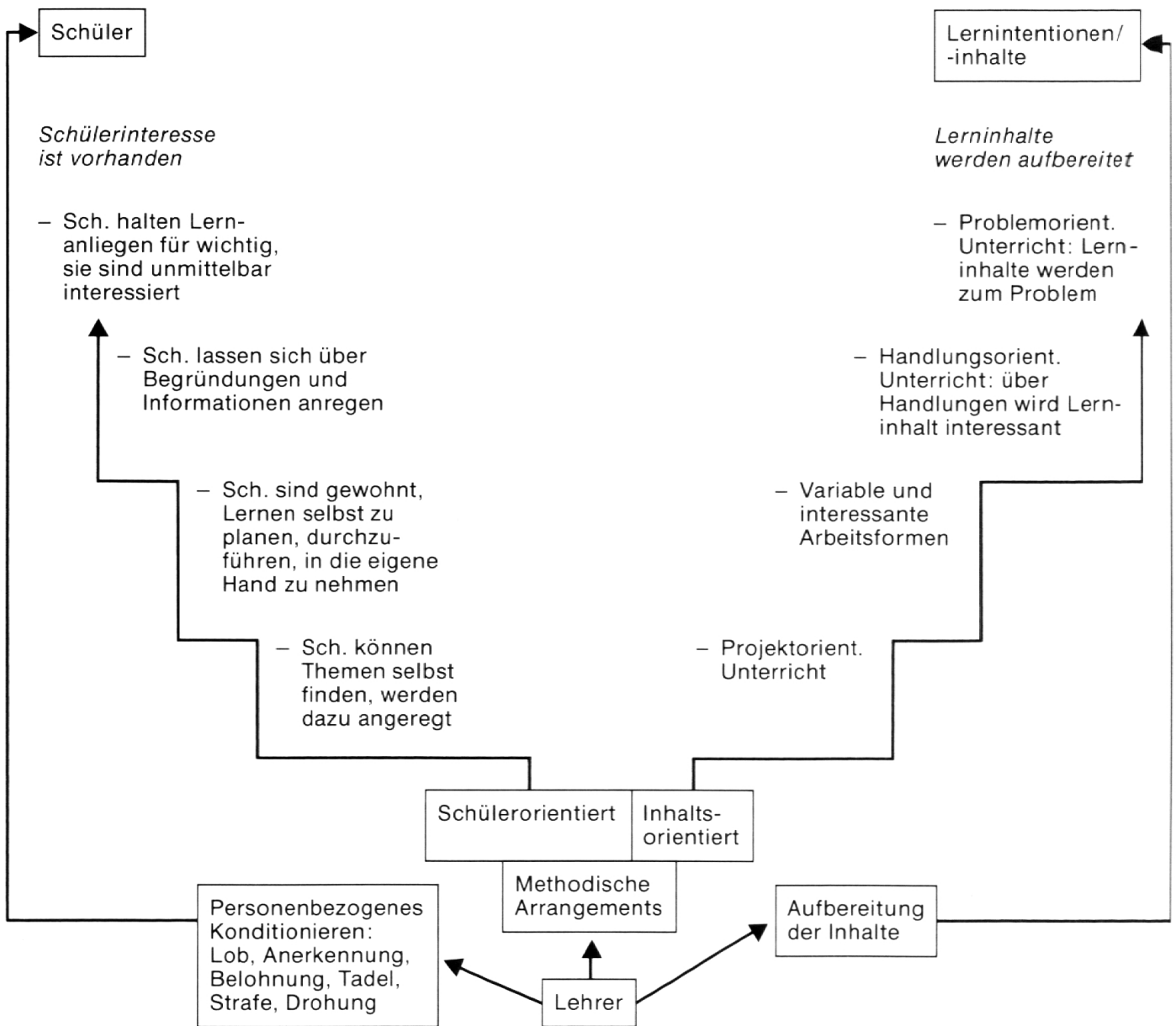
Die folgende Übersicht fasst noch einmal zusammen. Das didaktische Dreieck Schüler-Lernintentionen/-inhalte-Lehrer stellt die Grundstruktur dar. Wenn man dann die Übersicht von unten – vom Lehrer her – liest, erkennt man, dass dem Lehrer im Grunde drei Möglichkeiten der Lernanregung zur Verfügung stehen. Häufig praktiziert, erziehungswissenschaftlich aber höchst fragwürdig ist das sog. personenbezogene Konditionieren. Mit Lob oder Tadel, Anerkennung oder Ablehnung, Belohnung oder Strafe konditioniert er die Schüler in die gewünschte Richtung. Solange grössere Gruppen zu unterrichten

sind, wird dies allerdings wohl auch immer Praxis bleiben. Die zweite und dritte Möglichkeit sind dann die Aufbereitung der Inhalte (Übersicht rechts) – im Text ist dies vor allem unter dem Stichwort «Konfrontations-Strategie» besprochen worden – und methodische Arrangements, die eher schülerorientiert (aufsteigende Treppe nach links) oder eher inhaltsorientiert (aufsteigende Treppe nach rechts) sein können und dabei fließende Übergänge zur Aufbereitung der Inhalte haben – siehe dazu die Ausführungen beispielsweise zum Projektunterricht.

### **Literatur**

- M. Bönsch: Produktives Lernen in dynamischen und variabel organisierten Unterrichtsprozessen, Essen, 1970  
 M. Bönsch: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, 1975  
 M. Bönsch: Wie sichere ich Ergebnis und Erfolg in meinem Unterricht? Essen, 1977<sup>4</sup>  
 M. Bönsch: Handlungsorientierter Unterricht, im: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 1982, S. 12–15  
 W. Correll: Lernpsychologie, Donauwörth, 1978<sup>16</sup>  
 K. Duncker: Zur Psychologie des produktiven Denkens, Berlin–Heidelberg–New York, 1966<sup>3</sup>  
 W. Einsiedler: Arbeitsformen im modernen Sachunterricht, Donauwörth, 1978<sup>7</sup>  
 J. u. M. Grell: Unterrichtsrezepte, München, 1979  
 G. G. Hiller: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf, 1973  
 H. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover, 1973<sup>14</sup>  
 H. Schiefele: Lernmotivation und Motivlernen, München, 1974  
 K. Schittko: Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsplanung des Lehrers/Lehrerteams, in: Die Deutsche Schule, 1976, S. 590–612  
 F. Scholz: Problemlösender Unterricht, Essen, 1980  
 M. Wertheimer: Produktives Denken, Frankfurt/M., 1964<sup>2</sup>

**Versuch einer Systematisierung von Lernanregungen**



**Die «schweizer schule» schliesst eine Lücke**