

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 5 (1983)

Heft: 2

Artikel: Schulische Belastung : Problemstellung und theoretisches Konzept

Autor: Landwehr, Norbert / Fries, Othmar / Hubler, Peter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786477>

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: 06.05.2025

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

Schulische Belastung - Problemstellung und theoretisches Konzept

Norbert Landwehr/Othmar Fries/Peter Hubler

1. Problemstellung

Dass das Thema «Schulische Belastung» zu den brennendsten Diskussionspunkten in der aktuellen schulpolitischen Diskussion gehört, lässt sich kaum bezweifeln: Die Flut von einschlägigen Artikeln in der Tagespresse und die zunehmende Anzahl von Publikationen in den Fachzeitschriften über «Beanspruchung von Schülern», «Schulstress», «Leistungsdruck» oder «Schulangst» zeigt, dass die Auseinandersetzung um ein altes Problem gegenwärtig eine Renaissance erlebt. Indessen: Die Motive, die der Aktualisierung dieser Thematik zugrunde liegen, sind vielfältiger, als es auf den ersten Blick erscheinen mag: Sie greifen auf unterschiedliche gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Argumentationen zurück und bringen teilweise gegensätzliche Standpunkte zum Ausdruck.

Auf der *gesellschaftspolitischen Ebene* bietet das Thema «Schülerbelastung» sowohl der traditionalistischen als auch der reformerischen Seite einen Ansatzpunkt zur Stützung ihrer grundlegenden Forderungen. So wird einerseits das Belastungsproblem aufgegriffen, um den «ewigen Kritikern von Schule und Gesellschaft», die eine unnötige Verunsicherung mit sich bringen, Einhalt zu gebieten und den notwendigen «Mut zur Erziehung» zu stärken (Kohl, 1979). Andererseits aber wird dieselbe Thematik ideologie- und gesellschaftskritisch gewendet: Die übermässige Beanspruchung der Schüler dient hier dazu, die Problematik der vorherrschenden Leistungsideologie und der gesellschaftlich vermittelten Sinnentleerung deutlich zu machen (Hurrelmann 1977).

Auf der *bildungspolitischen Ebene* lässt sich eine analoge Divergenz feststellen. Auf der einen Seite wird u. a. auf das Thema «Schulstress» Bezug genommen, um die Fragwürdigkeit der Reformfreudigkeit der sechziger Jahre aufzuzeichnen: Die «Verwissenschaftlichung der Schule», die angeblich durch die vielen Curriculum-Projekte inszeniert worden ist, sowie der Ruf nach Chancengleichheit, der in den Gesamtschulprojekten seinen Niederschlag gefunden hat, werden für die übermässige Belastung der Schüler und Lehrer verantwortlich gemacht (vgl. Detmar 1976). Entsprechend wird nun eine Phase der Rückbesinnung bzw. die Rückkehr zum Stand vor jenen Reformen gefordert. Demgegenüber werden die Überlastungssymptome als Zeichen für die Notwendigkeit einer Intensivierung der reformerischen Bemühungen im Schulwesen interpretiert: Das Belastungsproblem dient hier als Anlass, um (meist bekannte) schulpolitische Reformmassnahmen unter einem aktualisierten Gesichtspunkt in Erinnerung zu rufen (z. B. Girgensohn 1976).

Auf der *pädagogisch-didaktischen Ebene* schliesslich wird auf das Belastungsphänomen verwiesen, um einerseits zu fordern, dass den Kindern vermehrt Belastungen zugemutet werden sollen: solche Erfahrungen können, - so wird angenommen - den «Spannungsbogen zwischen Triebimpuls und Befriedigung» und damit die subjektive Belastbarkeit erhöhen (Hintersberger 1977, S. 85 ff). Von anderer Seite wird in demselben Zusammenhang die Forderung nach einem humaneren, schülerorientierten Unterricht erhoben: Durch den Abbau der in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis vorherrschenden Zwänge sowie durch eine bessere Berücksichtigung der Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten des Schülers soll eine entlastende, schülergerechte Schule angestrebt werden (Spandel 1979), S. 85 ff).

Angesichts der hier andeutungsweise skizzierten Widersprüchlichkeiten, mit denen die zur Diskussion stehende Thematik belastet ist, überrascht es kaum, dass gegenwärtig ein grosses Bedürfnis nach gesicherten Untersuchungsergebnissen besteht und dass von verschiedenen Seiten der Ruf nach einer wissenschaftlich fundierten Aufklärung über die «wirklichen» Ursachen der Schülerbelastung ertönt: Die Wissenschaft soll helfen, die Unstimmigkeiten zu klären und die Widersprüche aufzulösen.

Nun weisen aber die vereinzelt wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit diesem Thema befassen, nur wenige aussagekräftige Ergebnisse auf. Der Grund hierfür dürfte nicht zuletzt in einigen prinzipiellen Problemen liegen, die jenem weitverbreiteten wissenschafts-methodischen Vorgehen, das sich auf empirisch-quantitative Analysen abstützt, inhärent sind. Die drei wichtigsten Probleme, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind, sollen hier kurz angeführt werden.

– *Das Problem der Faktorenkomplexion:*

Eine erste Schwierigkeit zeigt sich, wenn versucht wird, die verschiedenen Belastungseinflüsse experimentell zu bestimmen. Die wichtigste Eigenheit des experimentellen Vorgehens besteht ja bekanntlich darin, dass einzelne, aus der Gesamtheit der in einer Situation wirksamen Faktoren systematisch variiert werden (unabhängige Variablen), während andere Faktoren konstant zu halten versucht werden. Ziel ist es hierbei, die mit der kontrollierten Variation der unabhängigen Variablen (z. B. dem Lehrerverhalten) einhergehende Veränderung der jeweils interessierenden abhängigen Variablen (hier z.B. die Belastungsempfindung des Schülers) festzustellen. Die zentrale Schwierigkeit, die ein solches Vorgehen mit sich bringt, liegt nun in der Isolation einzelner unabhängiger Variablen sowie in deren kontrollierten Steuerung. Für die Verursachung der Belastungsempfindung der Schüler können beispielsweise eine nach oben kaum begrenzbare Anzahl von Belastungsfaktoren aufgeführt werden, die weit über den schulischen Bereich hinausgreifen. Hierbei muss angenommen werden, dass diese Faktoren in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und sich nur zu einem geringen Teil «objektiv» (d. h. situationsunabhängig) und pädagogisch verantwortbar steuern lassen. Es liegt daher auf der Hand, dass die experimentelle Methode selbst bei einem immensen Forschungsaufwand nur wenige oder gar keine aussagekräftige Ergebnisse zeitigen wird: dass also das Experiment kein geeignetes Instrument zur Analyse des Belastungsproblems bildet.

– *Das Problem des «subjektiven Faktors»*

Neben der sogenannten «Faktorenkomplexion», die zu den erwähnten experimentellen Problemen führt, besteht eine zusätzliche Schwierigkeit, die auch die Möglichkeit von (nicht-experimentellen) Erhebungen beschränkt. Gerade für die Analyse von Belastungsphänomenen dürfte nämlich der subjektive Verarbeitungsprozess, welcher die äusseren Einflüsse und die subjektiven Belastungsreaktionen verbindet, von zentraler Bedeutung sein: Dies vor allem deshalb, weil dieser subjektive Verarbeitungsprozess nicht etwa additiv (d. h. also ein zusätzliches Variablenbündel) zu irgendwelchen objektiv belastenden Umweltereignissen hinzutritt, sondern als «intervenierende Variable» sowohl die Wahrnehmung als auch die subjektive Reaktion auf jene Umweltereignisse in fundamentaler Weise mitbestimmt. Aus diesem

Grunde ist es unzulässig, von irgendwelchen Umfrageergebnissen (die ja notwendigerweise subjektive Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen widerspiegeln) durch statistische Verfahren unvermittelt auf objektiv wirksame Gesetzmässigkeiten zurückzuschliessen, denn: Durch Befragungen können einzig subjektive Interpretationen der Wirklichkeit erhoben werden, auf keinen Fall aber ergibt sich auf diese Weise ein Zugang zu den objektiv geltenden Belastungsursachen.

– *Das Problem der Praxisrelevanz von statistischen Ergebnissen*

Mit den beiden Problemen der «Faktorenkomplexion» und des «subjektiven Faktors» haben wir auf zwei Schwierigkeiten des methodischen Vorgehens aufmerksam gemacht, die vor allem für den Forscher von Bedeutung sind. Mit dem dritten Problem ist demgegenüber ein Punkt angesprochen worden, der insbesondere diejenigen Instanzen betrifft, die sich von der Wissenschaft eine Verbesserung der alltäglichen Praxis erhoffen. Im Hinblick auf einen möglichen praktischen Anspruch wird nämlich eine Belastungsanalyse, die dem empirisch-quantitativen Verfahren folgt, vor allem deshalb als unbefriedigend erscheinen, weil die bestenfalls signifikanten Korrelationen keine verbindlichen Hinweise geben über die Bedingungen, welche die auftretenden Belastungen tatsächlich verursachen: In jedem Fall muss damit gerechnet werden, dass die empirisch ermittelten Belastungsfaktoren selber nur «Symptome» bzw. Folgen von tiefer liegenden Ursachen sind und dass daher entsprechende Eingriffe ins Umfeld als «Symptombekämpfung» einzustufen sind. Zudem bleiben korrelative Bestimmungen für den Einzelfall indifferent, da einzig Tendenzen, statistische Normalerscheinungen, «erklärt» werden. Der in der Praxis engagierte Lehrer interessiert sich jedoch weniger für das, was tendenziell belastungsrelevant ist - was er braucht, sind Erklärungen für seine speziellen Schüler in der jeweiligen speziellen Belastungssituation, - unabhängig davon, ob sie der empirisch erhobenen Tendenz entsprechen oder nicht.

Die hier skizzierten Schwierigkeiten, die mit den empirisch-quantitativen Forschungsparadigma verbunden sind, finden ihren Niederschlag nicht zuletzt im wenig aussagekräftigen Datenmaterial, das gegenwärtig zu den Themen «Schülerbeanspruchung», «Schulstress» und «Schulangst» vorliegt. Die einschlägigen empirischen Untersuchungen (z. B. Schwarzer 1975, Krohne 1977, Müller 1976, Jacobs und Strittmatter 1979) sind kaum geeignet, der widersprüchlichen Diskussion neue Impulse zu geben, bzw. in den praxisrelevanten Fragen gesicherte Grundlagen zur Verfügung zu stellen. Als entsprechend vage und willkürlich erscheinen denn auch die jeweils aufgeführten pädagogischen und bildungspolitischen Konsequenzen, die empfohlen werden: Diese gewinnen ihre Plausibilität kaum irgendwo durch die ermittelten Forschungsergebnisse, sondern sind in erster Linie Neuformulierungen von Reformpostulaten, die in anderen theoretischen Zusammenhängen meist eine fundierte Begründung finden (vgl. z. B. Gärtner/Harnach 1972, Fend/Knörzer 1977). Die unbefriedigende Forschungssituation lässt sich indessen nicht ausschliesslich auf die hier erwähnten forschungsmethodischen Probleme zurückführen. Mindestens genau so sehr ins Gewicht fällt der – oft in einem falsch verstandenen Empirismus begründete – Mangel an theoretischer Reflexion, der sich u.a. in den fehlenden Auseinandersetzungen um ein der pädagogischen Fragestellung angemessenes

und hinreichend umfassendes Belastungsverhältnis und ein entsprechendes Belastungskonzept widerspiegelt. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass die jeweiligen Konzepte sich zwei unterschiedlichen Positionen zuordnen lassen, von denen die eine auf einen naiven-quantitativen, die andere auf einen abstrakten-qualitativen Belastungsbegriff zurückgreift.

- Der *naive-quantitative Belastungsbegriff* geht davon aus, dass die vom Individuum empfundene Belastung eine unmittelbare Folge von (prinzipiell beliebigen) Leistungen ist, die eine Person in einer bestimmten Zeit erbringt bzw. erbringen muss. Dabei wird unterstellt, dass weder die Art der Tätigkeit noch die Art der Handlungsmotivation des Individuums für die Bestimmung des Belastungsniveaus von Bedeutung ist. «Belastung» wird hier mit quantitativer, d.h. zeitlicher Beanspruchung gleichgesetzt, etwa im folgenden Sinne: Je mehr eine Person in einer bestimmten Zeiteinheit (z.B. pro Stunde, pro Tag) tut, desto mehr ist sie belastet.

Untersuchungen zum Thema schulische Belastung, die sich auf dieses Begriffsverständnis abstützen, konzentrieren sich hauptsächlich auf Fragen wie: Länge des Schulweges, Umfang des vorgeschriebenen Stoffes, Anzahl der Fächer und der Unterrichtsstunden, zeitliche Beanspruchung durch Hausaufgaben, Ausmass der ausserschulischen Beschäftigung.

Der naive-quantitative Belastungsbegriff bringt zweifellos den Vorteil mit sich, dass sich die auf solche Fragen reduzierten Belastungseinflüsse relativ leicht erheben lassen und dass ein solches Verständnis Lehrern, Eltern, Schülern und Behörden leicht zugänglich ist. Seine theoretische Unzulänglichkeit dürfte indessen evident sein: Zum einen vermag diese quantitative Betrachtungsweise kaum eine zufriedenstellende Erklärung zu liefern über den Zusammenhang von konkreten Belastungssituationen und den subjektiv und objektiv feststellbaren Belastungsreaktionen (z.B. pathologische Belastungssymptome). Zum andern aber ist dieses naive Belastungsverständnis ideologisch belastet: Indem nämlich die Qualität der Beziehung zwischen Individuum und Arbeit unthematisiert bleibt, wird jene (zweifellos häufig anzutreffende) negative Form der Praxis, welche die Qualität der Arbeit nicht nach den Motiven des Subjektes bemisst, der kritischen Reflexion entzogen.

- Der *abstrakte-qualitative Belastungsbegriff* schliesst an die Konzepte der neueren «Stressforschung» an. In Anlehnung an den physiologischen Stressbegriff wird die Belastung verstanden als ein Spannungszustand des Organismus, der auf ein Ungleichgewicht zwischen Ist- und Sollzustand zurückzuführen ist. Etwas präziser formuliert: Stress bzw. Belastung ist auf die Imbalance zwischen Anforderungen der Umwelt einerseits und Fähigkeiten, Bedürfnissen, Ansprüchen des Individuums andererseits zurückzuführen. Von seiten der kognitiven Stresstheorie wird hervorgehoben, dass jeweils «nicht die objektiven Anforderungen diese Imbalance bewirken, sondern Kognitionen, den gestellten Anforderungen nicht genügen zu können, sowie die „privaten“ Hypothesen des Menschen über eine Bedrohung wesentlicher Ziele» (Udris 1980).

Die hauptsächliche Schwierigkeit, mit der sich die Konzepte, die auf dieses qualitative Belastungsverständnis Bezug nehmen, konfrontiert sehen, liegt im mangelnden Informationsgehalt des hier umschriebenen theoretischen Bezugspunktes begrün-

det. Die Abstraktheit der Begriffsbestimmung hat zur Folge, dass letztlich unklar bleibt, welche konkreten Situationen belastungsrelevant sind und wie konkrete Belastungsreaktionen in der Weise zu erklären sind, dass Anhaltspunkte über praktische Eingriffsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Diese konzeptuelle Offenheit wird insbesondere dann problematisch, wenn der Mangel an theoretischem Gehalt durch empirische Untersuchungen zu überbrücken versucht wird: etwa indem dazu übergegangen wird, Variablen oder Variablenbündel festzulegen, die in einer mutmasslichen (nur in der statistischen Ausprägung noch zu überprüfenden) Beziehung zu irgendwelchen operationalisierten Belastungskriterien stehen. Ein solches Vorgehen bleibt unweigerlich in den bereits genannten forschungsmethodischen Problemen stecken, da einzig mittels einer aussagekräftigen, plausiblen und konsistenten theoretischen Konzeption die oben angedeuteten methodischen Schwierigkeiten relativiert werden könnten.

Der Mangel an theoretischer Reflexion macht sich schliesslich bemerkbar in einer Unzulänglichkeit, durch die sich sowohl die am naiven-quantitativen als auch die am abstrakten-qualitativen Belastungsbegriff orientierten Konzepte auszeichnen. Es zeigt sich nämlich, dass die gegenwärtig vorliegenden Untersuchungen und Analysen zum Thema «Schulische Belastung» – vermutlich unter dem Einfluss des realwissenschaftlichen Wertfreiheitspostulates – der *normativen Dimension* des Belastungsproblemekes zu wenig Aufmerksamkeit schenken: Es fehlt jeweils eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Belastungen einer bestimmten Person oder Personengruppe legitimerweise zugemutet werden können bzw. welche Belastungen als sinnvoll zu betrachten sind. Abgesehen davon, dass sich die gegenwärtige Aktualität des Belastungsproblemekes sowie die Widersprüchlichkeit der entsprechenden Argumentationen mit dieser (von wissenschaftlicher Seite verdrängten) Frage im Zusammenhang steht, stellt die Vernachlässigung dieses Aspektes auch in theoretischer Hinsicht eine unzulässige Verkürzung dar, und zwar insbesondere aus den folgenden beiden Gründen:

- Zum einen muss angenommen werden, dass der hier erwähnte normative Aspekt als *zentrales Moment im Motivationsprozess* wirkt, denn: Die Belastungsreaktion einer Person wird zu einem wesentlichen Teil davon abhängen, wie weit das betroffene Subjekt die erlebte «Imbalance» als sinnvoll bzw. die Erreichung eines bestimmten Zieles als notwendig erachtet. Entsprechend dürfte im normativen System einer Person ein wichtiger Ansatzpunkt zur Erklärung und zur Veränderung der erlebten Belastung liegen; ein Umstand, der sowohl in theoretischer wie auch in praktischer Hinsicht bedeutungsvoll ist.
- Zum andern ist der normative Aspekt auch für die pädagogische Analyse des Belastungsproblemekes von zentraler Bedeutung: nämlich als *zentrales Moment des pädagogischen Bezuges*. Es gehört ja zweifellos zur Eigenheit einer jeden erzieherischen Tätigkeit, dass der Erzieher fortwährend darüber entscheiden muss, welche Belastungen er sich und dem Kinde zumuten und welche er von sich bzw. von ihm fernhalten möchte. Entsprechend werden die Belastungen, die ein Kind im Unterricht erlebt, zu einem grossen Teil geprägt sein von den (impliziten oder expliziten) normativen Postulaten, welche der Lehrer als Orientierungspunkte für die Legitimation seiner pädagogischen Entscheidungen benutzt.

Nicht nur die widersprüchlichen Motive, die der aktuellen Thematisierung des Belastungsproblems zugrunde liegen, sondern auch der hier umschriebene Stand der wissenschaftlich-theoretischen Analysen und Ergebnisse dürften dafür verantwortlich sein, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt noch keine nennenswerten Reformprojekte realisiert worden sind, die in der schulischen Belastung ihren zentralen Bezugspunkt finden. Wie bereits erwähnt, sind ja die (meist niedrigen) Korrelationen, die sich zwischen irgendwelchen Unterrichtsmerkmalen und einem angenommenen Belastungskriterium (z.B. die mittels eines Tests erhobene Schulangst) nachweisen lassen, *wenig geeignet, um Innovationen im schulischen Bereich zu inszenieren und politisch zu legitimieren*. Es überrascht daher kaum, wenn sich die zuständigen Instanzen nicht um eine Realisierung von entsprechenden Reformpostulaten bemühen.

Indessen: Die eigentliche Ursache für die hier erwähnte Reformabstinenz dürfte tiefer liegen. Es zeigt sich nämlich, dass das Belastungsproblem auf einer anderen Ebene liegt als jene Problemstellungen, die zu den grossen Reformprojekten des letzten Jahrzehnts geführt haben. Während beispielsweise das zentrale Thema der Gesamtschul- und Curriculumreform primär die Innovation des institutionellen Rahmens war, liegt das Belastungsproblem gleichsam am andern Ende des schulischen Bereiches: *nämlich im Erleben der involvierten Subjekte*. Für die Realisierung von beabsichtigten Veränderungen bedeutet dies ein entscheidendes Handicap: Die «Optimierung» von emotionalen und motivationalen Prozessen kann – im Gegensatz zu einer institutionellen Veränderung – nicht einfach von oben herab verordnet werden, da das entsprechende Bedingungsgefüge ja eine Vielzahl von irrationalen bzw. unbewussten Komponenten enthält und in entscheidendem Masse von der Einstellung der im konkreten Unterrichtsgeschehen engagierten Personen geprüft ist. Damit hinwiederum wird das technologische Praxismodell mit der ihm inhärenten Phasengliederung (Analyse des Ist-Zustandes/Vergleich mit dem Soll-Zustand/Realisierung von entsprechenden Massnahmen) und Rollendifferenzierung (Wissenschaftler/Entscheidungsinstanzen/Vollzugsorgan) in seiner Wirksamkeit fragwürdig: Dies vor allem deshalb, weil eine Praxisveränderung, die nicht über technologische Rezepte und entsprechende institutionell-organisatorische Veränderungen gesteuert werden kann, darauf angewiesen ist, dass die kritische Analyse des Ist-Zustandes von allen Beteiligten vollzogen wird. Nur dann nämlich, wenn Wissenschaftler, politische und institutionelle Entscheidungsinstanzen sowie die im erzieherischen Prozess unmittelbar engagierten Personen gemeinsam zu einer neuen Beurteilung und zu einem neuen, tieferen Verständnis des innovationsbedürftigen Wirklichkeitsbereiches kommen, dürfte eine Schulreform realisierbar werden, die nicht in irgendeiner oberflächlich wirksamen «strukturellen» Massnahme steckenbleibt, sondern darüber hinaus auch im konkreten schulischen Alltag mit seinen unzähligen (zum grossen Teil nicht planbaren) interaktiven Ereignissen spürbar wird.

Im Hinblick auf diese Feststellung wird die Unzulänglichkeit der gegenwärtig vorliegenden (empirischen und überwiegend theorielosen) Ansätze zur Analyse des Belastungsproblems unter einem reformtheoretischen Aspekt bestätigt. Es muss gerade in dieser Hinsicht grundsätzlich bezweifelt werden, ob die Ergebnisse von quantitativen Analysen geeignet sind, um bei den Beteiligten und Betroffenen irgendwelche praxiswirksamen Einstellungen zu verändern und ein neues, kritisch hinterfragtes Verständ-

nis der Wirklichkeit zu erzielen. (Erfahrungsgemäss werden ja empirische Untersuchungen vor allem zur Argumentation beigezogen, wenn bereits bestehende Überzeugungen und Ansichten dadurch gestützt werden, während im Falle einer Nichtübereinstimmung die entsprechenden Ergebnisse einfach nicht beachtet oder durch irgendwelche subjektiv plausible Argumente – die sich immer finden lassen! – für unzulänglich oder irrelevant erklärt werden.)

Was es für eine Innovation des Schulalltages braucht, sind in erster Linie *Denkmodelle*, welche dem «Praktiker» eine Orientierungshilfe leisten für seine (subjektive) Deutung der Wirklichkeit sowie für die kritische Reflexion seines Handelns (ohne einer pragmatischen Rezeptologie zu verfallen!). Sofern die Wissenschaft überhaupt einen praktischen Anspruch erfüllen möchte, muss sie Forschungskonzepte und Theoriekonstruktionen auch unter dieser Zielsetzung legitimieren: Sie darf nicht ein (primär forschungsmethodisch begründetes) Objektivitätsideal verabsolutieren, sondern muss qualitative Analysen leisten, die hinreichend plausibel sind (und zu diesem Zweck evtl. empirisch erhärtet werden müssen) und die eine Vielzahl von Impulsen zur kritischen Reflexion der gängigen Praxis abzugeben vermögen.

2. Theoretisches Konzept: Entwurf einer elementaren Theorie der schulischen Belastung

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass es zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist, ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Thema «Schulische Belastung» auf eine bereits vorliegende Theorie abzustützen, die umfassend und gleichzeitig hinreichend informativ bzw. konkret ist. Zwar ist mit dem qualitativen Belastungsbegriff und dem entsprechenden Imbalancemodell, das in der neueren Stressforschung verwendet wird, ein plausibler Ansatzpunkt angedeutet, doch fehlt bis anhin eine Konkretisierung, die für die Analyse des schulischen Belastungsproblems unmittelbar ergiebig wäre. Es dürfte daher unerlässlich sein, eine entsprechende Ausdifferenzierung selbst vorzunehmen und eine «elementare Theorie der schulischen Belastung» zumindest zu skizzieren, um auf diese Weise fundierte Hinweise für die Auswahl, Begründung und Durchführung von entsprechenden Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten zu finden.

Für die zu leistende Skizzierung einer elementaren Belastungstheorie gehen wir von den folgenden beiden grundlegenden Prämissen aus:

1. Das Belastungserleben und die Belastungsreaktionen von Lehrern und Schülern sind in entscheidendem Masse geprägt durch die *subjektiven Deutungsprozesse*, die das betroffene Individuum im Hinblick auf eine (potentiell belastende) Situation vornimmt. Mit dieser Prämisse distanzieren wir uns von denjenigen Auffassungen, gemäss denen – im Sinne eines klassischen S-R-Designs – die «objektiven Stressoren» zu untersuchen und ihre Auswirkungen auf das Individuum zu ermitteln sind, ohne dass die Urteilsbildungen der entsprechenden Personen berücksichtigt werden. Wir schliessen uns statt dessen der *kognitiven Stress- und Handlungstheorie* an, die davon ausgeht, dass eine Reaktion nicht unmittelbar von Reizgegebenheiten der Aussenwelt gesteuert wird, sondern durch Bedeutungszuschreibungen (Attributionen), die das Individuum in den jeweils aktuellen Situationen vornimmt, beeinflusst ist (vgl. Lazarus 1966, Frey 1978, Seligman 1979).

2. Die subjektiven Deutungsprozesse, die das betroffene Individuum jeweils vornimmt, sind Bestandteile von sogenannten «Alltagstheorien», mit denen sich das Individuum die komplexe Wirklichkeit strukturiert und mit denen es sein Handeln organisiert und legitimiert. Im Hinblick auf solche Alltagstheorien besitzt die hier zu entwerfende «wissenschaftliche» Belastungstheorie die Bedeutung einer kritischen Instanz: Sie will das belastungsrelevante Alltagswissen aufgreifen und auf bestimmte Kriterien hinreflektieren sowie interpretativ erweitern. Im Mittelpunkt stehen dabei die folgenden beiden Aspekte:

- a) Aufdecken von Verzerrungstendenzen des Alltagsbewusstseins (z.B. pragmatische Beschränkungen, ideologische Verknüpfungen).
- b) Sachlogisch-systematische Erweiterung des im Alltag thematisch verfügbaren Wissensbestandes.

Mit dieser Prämisse stellen wir den beabsichtigten Theorieentwurf in den Rahmen der sogenannten «alltagsorientierten Forschung» (vgl. z.B. Leithäuser 1977; Kaiser 1981). Diese Ausrichtung bedeutet gleichzeitig, dass wir mit unserem Theorie-Entwurf nicht eine «objektive» (subjektiv-unabhängig existierende) Aussenwelt abzubilden oder zu analysieren beabsichtigen. So wie es für das Alltagsbewusstsein keine Realität gibt ausser den subjektiv (d.h. «im Kopf des Subjektes») strukturierten *Situationen*, bemühen wir uns nicht um die Zergliederung der «Aussenwelt» in möglichst viele deskriptive Bestandteile, die (etwa auf Grund einer phänomenologischen Analyse) als «objektiv gegeben» angenommen werden. Für unsere Auffassung von zentraler Bedeutung ist daher nicht etwa die objektiv geltende Beschreibung und Gewichtung von schulisch relevanten Belastungsfaktoren, sondern die theoriegeleitete Interpretation von Belastungssituationen: Situationen, die das Alltagsbewusstsein der Betroffenen als thematische Einheiten aus dem Erlebnisfluss ausgrenzt.

Auf dem Hintergrund der beiden erwähnten Prämissen wollen wir nun die wichtigsten Überlegungen einer «elementaren Theorie der schulischen Belastung» skizzieren. Unsere Ausführungen gliedern sich in die folgenden vier Punkte:

- 1. Der subjektive Deutungsprozess
- 2. Die Dimension des situativen Bedingungsfeldes
- 3. Das situationsübergreifende Bedingungsfeld
- 4. Die individuellen Belastungsreaktionen.

1. Der subjektive Deutungsprozess

Im folgenden werden zunächst – im Sinne einer Ausdifferenzierung der ersten Prämisse – eine Reihe von Thesen formuliert, um die Bedeutung des belastungsrelevanten Deutungsprozesses möglichst umfassend aufzuzeigen. Auf der einen Seite soll auf diese Weise das Feld abgesteckt werden, innerhalb welchem eine an der kognitiven Psychologie orientierte Belastungstheorie eigene Forschungsaktivitäten entwickeln kann bzw. entwickeln muss. Auf der anderen Seite sollen gleichzeitig die Bezugspunkte aufgedeckt werden, die eine Theorie der schulischen Belastung mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen verbindet.

Thesen zum subjektiven Deutungsprozess

1. Der subjektive Deutungsprozess, den ein Individuum im Hinblick auf eine bestimmte Ereigniskonstellation vornimmt, dient zunächst dazu, ein gegebenes Umfeld als ein subjektiv bedeutsames zu strukturieren. Durch diese subjektive «Be-Deutung» des Umfeldes entsteht eine Situation, die das Erleben und das Handeln des Individuums in entscheidendem Masse prägt.

Dieser subjektive Deutungsprozess besteht vorerst in einer – impliziten oder expliziten – in-Bezug-Setzung des jeweiligen Umfeldes zu bestimmten Bedürfnissen, Interessen, Zielsetzungen (Ansprüche). Sofern nun die Erfüllung der jeweils aktuellen, subjektiv bedeutsamen Ansprüche als bedroht erscheint, entsteht für das Individuum eine *potentielle Belastung*, d.h., die subjektiv strukturierte Situation wird zu einer potentiellen Belastungssituation.

Bei der Entstehung von Belastungen bzw. von Belastungssituationen spielen somit die folgenden beiden Momente des subjektiven Deutungsprozesses eine konstituierende Rolle:

- a) die *subjektiven Ansprüche*, die das Individuum in einer bestimmten Situation erfüllen möchte,
 - b) die *hindernden Umstände*, die – aus der Sicht des Individuums – die Erfüllung der aktuellen Ansprüche bedrohen.
2. Mit den genannten subjektiven Ansprüchen und hindernden Umständen sind zwar die notwendigen, aber noch nicht die hinreichenden Bedingungen für das Zustandekommen einer Belastung umschrieben: daher die Rede von einer «potentiellen» Belastung. Um nun von der potentiellen Belastung zur *faktischen Belastung* zu gelangen, muss die Qualität des Deutungsprozesses noch weiter bestimmt werden. Die durch die bedrohte Erfüllung der subjektiven Ansprüche ausgelöste potentielle Belastung kann nämlich vom Individuum durch weitere Deutungen moduliert werden (*modulierende Deutungen*). Die beiden wichtigsten modulierenden Deutungen sind die folgenden:

- a) *Einschätzung von Bewältigungsmöglichkeiten*

Im Hinblick auf die bedrohte Erfüllung der subjektiven Ansprüche stellt sich für das Individuum zunächst die Frage nach der Möglichkeit und nach dem Aufwand zur Überwindung der aktuellen Schwierigkeit. Die Belastung wird insbesondere dann akut, wenn sich ein Individuum im Hinblick auf die notwendige Situationsveränderung – aus irgendwelchen internen oder externen Gründen – handlungsunfähig (hilflos, ohnmächtig, inkompetent) fühlt, d.h., wenn es keine Möglichkeiten sieht, die gegebene Situation den eigenen Ansprüchen gemäss zu modifizieren. Damit entscheidet sich u.a., ob die potentielle Belastung im positiven Sinne (als *Herausforderung*) oder im negativen Sinne (als *Fehlanforderung*) erlebt wird. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der Lokalisierung der Handlungsfähigkeit sowie der Veränderungsmöglichkeiten. Auf der einen Seite interessiert hier, wieweit es sich bei der festgestellten

Schwierigkeit um eine einmalige, situative oder wieweit es sich um eine überdauernd wirksame Gegebenheit handelt. Auf der anderen Seite muss ausgemacht werden, ob die aufzuwendenden Anstrengungen auf internale oder externe Bedingungen gerichtet werden müssen.

b) *Einschätzung der aktuellen Bedeutung*

Im Hinblick auf die bedrohte Erfüllung der subjektiven Ansprüche besitzt schliesslich auch die Bewertung der bedrohten Ansprüche sowie der bedrohenden (hindernden) Umstände einen zentralen Stellenwert. Dies etwa im Sinne der folgenden Fragen:

- Wieweit ist es notwendig, dass die bedrohten Ansprüche in der aktuellen Situation (oder grundsätzlich) erfüllt werden? (Persönliche und gesellschaftliche Legitimation der Bedürfnisse, Interessen und Ziele; drohende Sanktionen und Konsequenzen.) Lässt sich deren Erfüllung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben?
- Wieweit sind die hindernden Umstände persönlich, wieweit gesellschaftlich wertvoll? Wieweit ist ihre Existenz bzw. ihre Veränderung aus der Sicht des Betroffenen gerechtfertigt?

3. Die genannten modulierenden Deutungen können das konkrete, situative Belastungserleben in einem zweifachen Sinne beeinflussen:

- a) Sie können die mit der bedrohten Anspruchserfüllung einhergehende *Belastungsempfindung* in ihrer konkreten Ausprägung erhöhen oder vermindern. Beispielsweise wird die Einsicht in die Unmöglichkeit, einen bestimmten Anspruch zu erfüllen, zu einem höheren Belastungsempfinden führen, wenn diese Einsicht einhergeht mit der Ueberzeugung, dass die Hinderung an der Anspruchserfüllung nicht gerechtfertigt («ungerecht») ist.
- b) Sie können die subjektive *Belastbarkeit* (d.h. die aktuelle Bereitschaft zum Ertragen oder auch Ueberwinden der festgestellten Behinderung) erhöhen oder vermindern. Beispielsweise wird eine ausschliesslich positive Einschätzung der bedrohten Ansprüche sowie eine ausschliesslich negative Einschätzung der hindernden Umstände die subjektive Belastbarkeit erhöhen.

4. Es dürfte sinnvoll sein, von Situationen zu sprechen, die *intersubjektiv-belastungsrelevant* sind. Es lassen sich nämlich Situationen denken, in denen sich jedes Individuum belastet fühlt, sofern es ihm nicht gelingt, irgendwelche entlastend-modulierenden Deutungen vorzunehmen.

Beispiele für solche interindividuell-belastungsrelevanten Situationen sind:

- Situationen, in denen *physische Grundbedürfnisse* nicht gestillt werden können (z. B. Hunger, Durst, Wärme)
- Situationen, in denen *grundlegende psychische Ansprüche*, die sich im Verlauf der anthropologischen bzw. historischen Entwicklung ausgebildet haben, nicht erfüllt werden können (z. B. Bedürfnis nach Geborgenheit, nach Selbsterfüllung).

Wichtig für die Auszeichnung solcher intersubjektiv-belastungsrelevanten Situationen ist (a) der Nachweis von intersubjektiv geltenden Bedürfnissen und (b) der Nachweis von situativen Bedingungen, welche beliebige Personen an der Erfüllung

der entsprechenden Bedürfnisse behindern. Im Sinne dieser Präzisierung muss die weitverbreitete Rede von sogenannten «objektiven Belastungen» verstanden werden.

5. Die Deutungen, die von einem Individuum in den verschiedenen Situationen angewandt werden, besitzen einen inneren Zusammenhang, d. h., sie sind Ausdruck einer situationsübergreifenden und personspezifischen «*Deutungsstruktur*». Diese Deutungsstruktur kann nun Eigenschaften aufweisen, die aus sich heraus in einem situationsübergreifenden Sinne belastend sind. Wichtige belastungswirksame Deutungsstruktur-Qualitäten sind z. B. folgende:

- a) das negative Selbstbild
- b) die negativ verzerrten Interpretationen von Erfahrungen
- c) die negativen Zukunftsaussichten (vgl. Beck/Greenberg 1979)
- d) die Diskrepanz zwischen Selbstbild und Selbsterfahrung.

6. Die Deutungen, die von einem Individuum in einer bestimmten Situation angewandt werden, sind durch die *Bezugsgruppen* mitgeprägt, mit denen die betreffende Person im Kontakt steht bzw. welche in die entsprechende Situation involviert sind. Jede Gruppe entwickelt nämlich Vorstellungen darüber

- a) welche Ziele in einer bestimmten Situation zu verwirklichen sind und welchen «Wert» diese Ansprüche besitzen;
- b) welche hindernden Umstände zu überwinden und welche Hindernisse unter welchen Bedingungen zu ertragen sind;
- c) welche Schuldzuschreibungen in welcher Situation gerechtfertigt sind.

Ist dieser Konsens im Hinblick auf diese Deutungsmuster gestört, so entsteht daraus eine zusätzliche Belastung nicht nur für das «abweichende» Individuum, sondern auch für die Gruppe als Ganzes.

7. Die Deutungen, die einem Individuum zur Verfügung stehen und die das jeweilige Belastungserleben sowie die individuelle Belastbarkeit entscheidend prägen, sind – über die jeweilige Belastungsgruppe hinaus – auch *gesellschaftlich* geprägt. Jede Gesellschaft stellt nämlich in der vorherrschenden Ideologie selbst Deutungsmuster bereit.

- a) bezüglich der notwendig bzw. legitim zu befriedigenden Ansprüche;
- b) bezüglich der hindernden Umstände, die zu überwinden bzw. zu ertragen sind;
- c) bezüglich der legitimen Schuldzuschreibungen.

Verlieren diese gesellschaftlich vorherrschenden Deutungsmuster (Ideologien) für den einzelnen an Überzeugungskraft (z. B. weil der vorherrschenden Ideologie selber die Schuld für das Entstehen bestimmter Belastungen zugeschrieben wird – vgl. Jugendunruhen), so kann dies nicht nur zu individuellen, sondern auch zu gesamtgesellschaftlichen Krisen führen. Diese Art und Weise, wie die Gesellschaft Belastungssituationen deutet und wie sie auf entsprechende Krisen reagiert, dürfte in diesem Sinne von entscheidender Bedeutung sein für das kulturelle Selbst- und Fremdverständnis.

2.2. Die Dimension des situativen Bedingungsfeldes

Der zentrale Stellenwert, den wir dem subjektiven Deutungsprozess einräumen, könnte unter Umständen den Eindruck erwecken, als liesse sich das Belastungsproblem auf ein rein subjektives Problem reduzieren. Da nämlich – unseren Ausführungen im letzten Abschnitt gemäss – in einer bestimmten Situation sowohl belastungsverstärkende als auch belastungshemmende Deutungen erfolgen können, wäre folgende Argumentation denkbar: Da die Belastung, die ein Lehrer oder ein Schüler empfindet, auf einen entsprechenden Deutungsprozess zurückgeführt werden kann, müssen nicht irgendwelche materiellen und sozialen Unterrichtsbedingungen verändert werden, sondern einzig die Deutungen, welche die Personen in den jeweiligen Situationen vornehmen. Demnach – so liesse sich folgern – darf die Feststellung einer übermässigen Belastung nicht zur Forderung nach einer Reform des schulischen Bedingungsfeldes führen; was in dieser Betrachtungsweise notwendig wird, ist einzig die Intensivierung von therapeutischen Prozessen zur Förderung von entlastenden Deutungen.

Es ist offensichtlich, dass eine solche Argumentation letztlich zur Eliminierung jeder Kritik an materiellen und sozialen Missständen verwendet werden könnte und daher ausserordentlich problematisch wird. Nun ist indessen in den aufgeführten Thesen zum subjektiven Deutungsprozess selbst bereits ein Ansatzpunkt zur Ueberwindung einer solch gravierenden Problemverkürzung enthalten: nämlich im Hinweis auf sogenannte intersubjektiv-belastungsrelevante Situationen, in denen sich jedes beliebige Individuum belastet fühlt, sofern es keine entlastenden Deutungen aktualisiert. Solche Situationen dürften – unseren Ausführungen gemäss – dann vorliegen, wenn bestimmte situative Bedingungen die Erfüllung von grundlegenden (intersubjektiv-geltenden) Bedürfnissen behindern. Im Hinblick auf die Gefahr einer unangemessenen Subjektivierung des Belastungsproblem es können wir nun den Gedanken der intersubjektiv-belastungsrelevanten Situationen für die zu entwerfende «elementare Theorie der schulischen Belastung» aufgreifen und auf den Unterricht hin konkretisieren. Es wird demnach darum gehen, Qualitäten von unterrichtlichen Situationen zu bezeichnen, die zu grundlegenden (intersubjektiv-geltenden) Bedürfnissen der Schüler im Widerspruch stehen und somit beliebige Schüler, für die eine solche Situationsqualität aktuell wird, belasten, sofern es ihnen nicht gelingt, irgendwelche entlastende Deutungen vorzunehmen. Auf diese Weise können dann Interventionsmöglichkeiten zur Veränderung der schulischen Belastung offengelegt werden, die über eine bloss therapeutische Behandlung von einzelnen Schülern hinausgeht.

Für die hier beabsichtigte Eruierung von solchen schulischen Belastungssituationen stellt sich das Problem, dass nicht auf ein Bedürfniskonzept zurückgegriffen werden kann, das einerseits unumstritten (d.h. über unterschiedliche theoretische Ansätze hinweg) anerkannt ist und andererseits für die Analyse von unterrichtlichen Situationen ergiebig ist. Zum Zwecke unserer Arbeit wollen wir dieses Defizit relativ pragmatisch überbrücken: Wir postulieren eine überschaubare Anzahl von Bedürfnissen, die einen evidenten Negativ-Bezug aufweisen zu Eigenheiten von schulisch organisierten Lernprozessen bzw. von Unterrichtsqualitäten, die aus der didaktischen Literatur hinreichend bekannt sind. Hierbei beanspruchen wir für die intersubjektive Geltung der postulierten Bedürfnisse Plausibilität, während die diesbezügliche mangelnde Entspre-

chung der unterrichtlichen Bedingungen im Lichte der didaktischen Literatur sowie im Verlaufe der unterrichtspraktischen Auseinandersetzungen während des Projektes ausgewiesen werden soll.

Die folgende Liste von unterrichtsrelevanten Bedürfnissen ist in diesem Sinne als eine vorläufige und eine (sowohl in der Auswahl als auch in der Formulierung) modifizierbare Zusammenstellung zu verstehen:

Sozialer Bereich

- Bedürfnisse nach (unbedingter) sozialer Anerkennung.
- Bedürfnis nach einer harmonischen (friedlich verlaufenden) Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen (minimale Konfliktinvolvierung).
- Bedürfnis nach geringer Diskrepanz zwischen gutgeschriebenen und subjektiv erwünschten Rollen.
- Bedürfnis nach sozialer Unterstützung.

Sachlich-inhaltlicher Bereich

- Bedürfnis nach einer sinnvollen Betätigung (positiver Ziel- und Sachbezug).
- Bedürfnis nach einer optimalen (herausfordernden und überwindbaren) Diskrepanz zwischen Leistungsanspruch und Leistungsvermögen.
- Bedürfnis, dem eigenen (inneren) Zeitschema zu folgen.
- Bedürfnis nach Handlungserfolg.

Den hier aufgeführten Bedürfnissen lassen sich Unterrichtssituationen zuordnen, die zu den jeweiligen Schülerbedürfnissen im Widerspruch stehen und daher für all diejenigen Schüler belastend sind, denen es nicht gelingt, entlastende Deutungen der Situationen vorzunehmen (z.B. durch entsprechende Schuld- und Sinnzuschreibungen). Die folgenden Situationen sind als Beispiele zu verstehen:

Sozialer Bereich

- Ein Schüler erhält – z.B. wegen schlechter Leistungen – vom Lehrer keine positive Zuwendung.
- Ein Schüler steht im Streit mit einer für ihn bedeutsamen Bezugsperson (z.B. Eltern, Lehrer, Freunde).
- Ein Schüler wird von der Klasse (vom Lehrer) in eine Rolle abgedrängt, die er eigentlich lieber nicht spielen möchte (z.B. der Clown, der Ungeschickte).
- Ein Schüler fühlt sich mit seinen (z.B. schulischen) Problemen allein und kann nicht mit der Hilfe der andern (seiner Kollegen, des Lehrers) rechnen.

Inhaltlicher Bereich

- Ein Schüler sieht sich zur Aneignung von (für ihn) uninteressantem Lehrstoff gezwungen, weil er Angst vor schlechten Noten hat.
- Ein Schüler sieht sich mit Lernforderungen konfrontiert, die er meint, aufgrund seiner Fähigkeiten nicht erfüllen zu können.

- Ein Schüler kann den Zeitpunkt bzw. die Zeitdauer für die Lösung der gestellten Lernaufgaben nicht selber beeinflussen.
- Ein Schüler erlebt bei seiner Arbeit (z.B. beim Lösen einer Prüfungsaufgabe) Misserfolg.

Auf dem Hintergrund der hier postulierten Bedürfnisse und der – im Sinne von Beispielen angeführten – negativ korrespondierenden Unterrichtssituationen lassen sich allgemeine Bedingungen formulieren, die (a) im negativen Falle für das Auftreten von Belastungen und (b) im positiven Falle für das Ausbleiben von Belastungen von zentraler Bedeutung sind. Diese Bedingungen sollen – im Sinne von Prämisse 2 – nicht als «objektive» (d.h. subjektiv - unabhängige) Umweltereignisse (sogenannte Belastungsfaktoren) zu beschreiben versucht werden, sondern als «Beziehungsqualitäten», die den bedürfnisorientierten Austauschprozess zwischen Individuum und Umwelt charakterisieren und somit bereits auf ein subjektiv strukturiertes bzw. gedeutetes Umfeld hinweisen.

Dimensionen des situativen Bedingungsfeldes

1. Qualitäten der Sozial-Beziehung			
1.1.	soziale Zurückweisung	vs.	soziale Akzeptierung
1.2.	hohe Konflikt-involvierung (Involvierung in Streitereien)	vs.	geringe Konflikt-involvierung (Involvierung in Streitereien)
1.3.	hohe Diskrepanz zwischen zugeschriebener und subjektiver-erwünschter Rolle	vs.	geringe Diskrepanz zwischen zugeschriebener und subjektiv-erwünschter Rolle
1.4.	Isolation (Konkurrenz)	vs.	Soziale Unterstützung
2. Qualitäten der Sach-Beziehung			
2.1.	Furcht (Zwang) als Handlungsmotiv	vs.	positiver Ziel- bzw. Sachbezug als Handlungsmotiv
2.2.	hohe Diskrepanz zwischen Leistungsanspruch und subjektivem Leistungsvermögen	vs.	geringe Diskrepanz zwischen Leistungsanspruch und subjektivem Leistungsvermögen
2.3.	Orientierung an äusseren Zeitschemen	vs.	Orientierung an inneren Zeitschemen
2.4.	Handlungsmisserfolg	vs.	Handlungserfolg

Diese Qualitäten der Sozialbeziehungen und der Sachbeziehungen sind zu verstehen als *belastungsrelevante Dimensionen des Unterrichtsprozesses*. Als solche besitzen sie die Funktion von Orientierungspunkten für eine belastungskritische Analyse und Gestaltung von unterrichtlichen Situationen; d.h., sie sollen die in der Forschungs- und Unterrichtspraxis engagierten Personen auf jene kritischen Punkte aufmerksam machen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit belastungswirksam sind (nämlich für all diejenigen Schüler, die in der entsprechenden Situation keine entlastenden Sinnzuschreibungen vornehmen!)

Für die praktische Verwendung dieser «Dimensionen des situativen Bedingungs-feldes» sind die folgenden beiden Hinweise zu berücksichtigen:

- a) Die Dimensionen sind auf einem Niveau formuliert, das nicht ohne weiteres eine *Umsetzung in Handlungsanweisungen* zur Realisierung bzw. zur Vermeidung von entsprechenden Bedingungen zulässt. Angesichts der Vielfalt von konkreten Situationen, in denen sich jene belastungsrelevanten Beziehungsqualitäten aktuell zeigen, dürfte es auch gar nicht möglich sein, die jeweils verursachenden empirischen Ereignisse und Ereigniskonstellationen erschöpfend anzugeben. Es bleibt daher unerlässlich, dass die (analytische und konstruktive) Zuordnung der genannten Beziehungsqualitäten zu empirischen Ereignissen in der konkreten Situation *durch den Handelnden selber* geleistet werden kann und auch geleistet wird. Eine wichtige Voraussetzung hierzu bildet dessen Bereitschaft und dessen Fähigkeit, den alltäglichen Unterricht auf die vorgeschlagenen Dimensionen zu reflektieren und die jeweiligen positiven und negativen Qualitäten nicht einfach abstrakt (theoretisch) zu verstehen, sondern in ihrer Bedeutung für die konkrete Situation zu erfassen.
- b) Die Dimensionen besitzen in der positiven Ausprägung den Status von Erziehungszielen, falls die Vermeidung von Belastung als letztinstanzliche Zielsetzung für erzieherische Prozesse anerkannt würde. In unserem Falle wird nun allerdings angenommen, dass eine solche hedonistische Ausrichtung der pädagogischen Praxis ein verkürztes Sichtweise entspricht: Nicht die Vermeidung von Belastung, sondern die *sinnvolle Belastung* sollte unseres Erachtens der übergeordnete Bezugspunkt für das erzieherische bzw. unterrichtliche Handeln sein! Die Frage, was als eine sinnvolle Belastung zu betrachten ist, weist nun auf Ziel- und Wertsetzungen zurück, die ihre Begründungen notwendigerweise in anderen (politischen, ethischen, religiösen) Zusammenhängen findet. Aus dieser Ueberlegung heraus wird deutlich, dass die hier vorgeschlagenen Dimensionen für uns eine nur indirekte normative Funktion besitzen: Sie sollen in erster Linie dem Lehrer bewusst machen, in welchen Situationen der Schüler mit Belastungen konfrontiert ist. Abweichungen von den genannten belastungsmindernden Merkmalen sind nicht per se als «schlecht» einzustufen, sondern einzig als «legitimationsbedürftig»: Sie dürfen als solche nicht einfach hingenommen werden, sondern müssen – im Horizont der als gültig erachteten Erziehungs- und Unterrichtsziele – als «sinnvoll» ausgewiesen werden. In diesem Sinne sind die Dimensionen ein Hilfsmittel zu einer in normativer Hinsicht transparenten und kritisch reflektierten Praxis.

2.3. Das situationsübergreifende Bedingungsfeld

Im letzten Abschnitt haben wir versucht, der Gefahr einer einseitigen «Subjektivierung» des Belastungsproblems dadurch zu begegnen, dass wir belastungsrelevante Beziehungsqualitäten, die mit dem situativ gegebenen materiellen und sozialen Bedingungsfeld verbunden sind, hervorgehoben haben. Nun könnte im weiteren – nicht zuletzt durch eben diese relativ differenzierte Hervorhebung des situativen Bedingungsfeldes – das intendierte Belastungsverständnis noch in eine andere Richtung verzerrt werden, und zwar durch die Annahme, die jeweils verursachte bzw. erlebte Belastung sei ein ausschliesslich situatives Phänomen und könne von Situation zu Situation beliebig manipuliert werden. Nicht zuletzt um einem solchen Missverständnis ebenfalls vorzubeugen, möchten wir die zu entwerfende «elementare Theorie der schulischen Belastung» noch um einen weiteren Punkt ergänzen: nämlich um das «situations-übergreifende Bedingungsfeld», d.h. um jene Voraussetzung, die sowohl den situativen Beziehungsqualitäten als auch dem subjektiven Belastungserleben bzw. den entsprechenden Deutungsprozessen eine situationsübergreifende Charakteristik verleihen.

- 1) Eine erste Gruppe solcher situationsübergreifender Einflussgrössen bilden diejenigen Voraussetzungen, welche die am Unterricht beteiligten Personen im Sinne von *relativ überdauernden Dispositionen* in die je aktuelle Situation hineinbringen. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang zunächst all diejenigen Fähigkeiten, die dem Individuum für die Gestaltung der im letzten Abschnitt genannten Sozial- und Sachbeziehungen zur Verfügung stehen sowie diejenigen Eigenschaften, die am Zustandekommen der entsprechenden Beziehungsqualitäten beteiligt sind (z.B. Fähigkeiten und Eigenschaften, die zu sozialer Anerkennung führen; Fähigkeit, Konflikte zu lösen, Fähigkeit, die eigene Rollenvorstellung durchzusetzen; Fähigkeit, bei Bedarf andere zu Hilfeleistungen zu animieren und diese Hilfe anzunehmen). Von zentraler Bedeutung sind darüber hinaus auch diejenigen individuellen Voraussetzungen, die im Hinblick auf den subjektiven Deutungsprozess relevant sind,
 - die Qualität und das Niveau der eigenen Ansprüche
 - die Fähigkeiten zur Realisierung der eigenen Ansprüche
 - die Strategien zur Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten
 - Die Neigung zu einer optimistischen oder pessimistischen Interpretation der Wirklichkeit und der eigenen Identität.

In diesem Zusammenhang muss schliesslich festgehalten werden, dass die Entwicklung der hier genannten psychischen Voraussetzungen sich weitgehend im Rahmen der *primären Sozialisation* abspielt, somit in erster Linie in den Bereich der *familiären Einflussosphäre* gehört. Daraus mag deutlich werden, dass die Verantwortung für die aktuelle erlebte Belastung nur teilweise der Schule zuzuschreiben ist und dass auch das jeweilige familiäre Bedingungsfeld für die Analyse und für die allenfalls beabsichtigte Veränderung der individuellen Belastungen zu berücksichtigen wäre. Entsprechend müsste eine «elementare Theorie der schulischen Belastung», wie sie hier entworfen werden soll, ergänzt werden durch eine entsprechende Theorie der

familiären Belastung, die insbesondere die Genese der belastungsrelevanten psychischen Voraussetzungen zu klären versucht.

2) Als eine zweite Gruppe von situationsübergreifenden Bedingungen sind die *schulinstitutionellen Voraussetzungen* zu nennen. Bekanntlich kann ja die aktuelle Unterrichtssituation – unabhängig von der persönlichen Vorbestimmtheit – schon deshalb nicht nach Belieben gestaltet werden, weil eine Anzahl von Vorschriften und vorgegebenen Rahmenbedingungen das Aktionsfeld von Lehrern und Schülern «normiert», d.h. das Spektrum der prinzipiell möglichen Handlungsvollzüge einengt. Einige der bedeutungsvollsten institutionellen Einflüsse, welche die jeweilige Gestaltung der unterrichtlichen Situation mitprägen, seien hier im Sinne von Beispielen angeführt:

- Lehrplanforderungen
- Stundentafeln
- Obligatorische Lehrmittel
- Zeugnisse
- Selektionsvorschriften
- Infrastruktur (z.B. Grösse des Schulhauses, des Klassenzimmers)
- Tradition (z.B. Hausaufgaben).

Entscheidend für die vorgeschlagene Betrachtungsweise des Belastungsproblems ist die Annahme, dass die angeführten institutionellen Bedingungen für das Belastungserleben bzw. für die entsprechende Belastungsreaktion einzig in einem *mittelbaren* Sinne relevant werden: nämlich durch ihren Einfluss auf die Qualitäten der Sozial- und Sachbeziehungen sowie auf den subjektiven Deutungsprozess. Diese Annahme bedeutet in theoretischer Sicht, dass bestimmte institutionelle Bedingungen auf keinen Fall als hinreichende Erklärungen für die auftretenden schulischen Belastungen betrachtet werden dürfen (was in den herkömmlichen Untersuchungen häufig der Fall ist!). Statt dessen muss unseres Erachtens ein entsprechender Explikationsversuch nachweisen können, ob und in welcher Weise die behaupteten schulinstitutionellen Voraussetzungen sich in der konkreten Situation niederschlagen, d.h., inwiefern sie die postulierten «Dimensionen des situativen Bedingungsfeldes» tangieren und inwiefern sie in den subjektiven Deutungsprozess von Lehrer und Schüler in belastungsträchtiger Art einfließen. In praktischer Hinsicht folgt für uns aus dieser Ueberlegung die Forderung nach einer «*situationsbezogenen Legitimation*» von institutionellen Veränderungen. Gemeint ist folgendes: Erst wenn in der *konkreten Situation* ein Innovationsbedürfnis akut geworden ist und wenn die Behinderung einer konkreten Unterrichtssituation (z.B. die Veränderung der genannten Beziehungsqualitäten) durch das institutionelle Gefüge *in der Praxis erfahren* wird, ist der Grund für eine Innovation der institutionellen Bedingungen gegeben. Im anderen Falle (d.h. bei einer abstrakten theoretischen Legitimation) muss damit gerechnet werden, dass institutionelle Veränderungen in der konkreten Praxis zu zielfremden Zwecken missbraucht werden (z.B. können kleine Klassen dazu führen, dass der Leistungsdruck auf einzelne Schüler noch grösser wird), oder aber dass die jeweilige Forderung nach institutionellen Veränderungen vom Praktiker zur eigenen Entlastung vorgeschoben wird.

- 3) Eine dritte Gruppe von Voraussetzungen, die in einem situationsübergreifenden Sinne als belastungswirksam verstanden werden müssen, sind die *normativen Orientierungspunkte*, welche das Selbstverständnis einer bestimmten Kultur bzw. eine bestimmte Gesellschaft prägen. In Hinblick auf den charakteristischen Werthorizont unserer gegenwärtigen Gesellschaft sind in diesem Zusammenhang etwa zu erwähnen:
- das Leistungsprinzip, das als legitime Zuweisungsinstanz zu sozial unterschiedlichen Positionen erscheint;
 - die Konsumorientierung, die einen grossen Teil der alltäglichen Aufwendungen subjektiv rechtfertigt;
 - das Spezialistentum, das die alltägliche Lebensbewältigung zum Teil erleichtert und zum Teil mit einer Vielzahl von Abhängigkeiten versieht;
 - der Glaube an die uneingeschränkte Möglichkeit der technischen Problembewältigung und an die damit verbundene planende Vernunft, durch die unser Denken und Handeln geprägt ist.

Die hier genannten Werthaltungen, die (wenn auch unvollständig) *zentrale Momente der vorherrschenden ideologischen Struktur* bezeichnen, korrespondieren unmittelbar mit den – ebenfalls vorherrschenden – sozialen und materiellen Lebensbedingungen. In diesem Sinne stehen sie nicht nur in einem engen Bezug zu den genannten institutionellen Voraussetzungen, sondern auch zu den *Dimensionen des situativen Bedingungsfeldes*. Es muss daher angenommen werden, dass die im Unterricht vorherrschenden Qualitäten der Sozial- und Sachbeziehungen zu einem wesentlichen Teil durch die gesellschaftlich-kulturellen Voraussetzungen geprägt sind (z.B. ist die Isolation bzw. Konkurrenz unter den Schülern eine unmittelbare Auswirkung des Leistungsprinzips. Oder das Vorherrschen des äusseren Zeitschemas zeigt sich als ein konkreter Ausdruck der planenden Vernunft).

Darüber hinaus besitzen die genannten kulturbestimmenden Werthaltungen noch eine weitere belastungsrelevante Funktion: Als die gesellschaftlich vorherrschenden normativen Orientierungspunkte beeinflussen sie nämlich notwendigerweise auch den je aktuellen *subjektiven Deutungsprozess*. Auf diesen Punkt haben wir bereits in These 7 hingewiesen: nämlich mit der Feststellung, dass die Gesellschaft in der vorherrschenden Ideologie Deutungsmuster bereitstellt, um bestimmte (historisch gegebene) Belastungssituationen zu verändern bzw. zu ertragen. Entsprechend kann hier nun angenommen werden, dass sowohl Lehrer als auch Schüler auf die genannten Wertorientierungen Bezug nehmen, insbesondere um das Ertragen bzw. die Veränderung von aktuellen Belastungssituationen subjektiv zu rechtfertigen.

4. Die individuellen Belastungsreaktionen

Ausgehend von einem kognitionstheoretisch fundierten Belastungsverständnis haben wir in unseren bisherigen Ausführungen zu einer «elementaren Theorie der schulischen Belastung» drei Aspekte skizziert, die für die Analyse des Belastungsproblems als konstitutiv zu betrachten sind, nämlich:

- den subjektiven Deutungsprozess
- das situative Bedingungsfeld mit den entsprechenden Dimensionen
- das situationsübergreifende Bedingungsfeld mit den entsprechenden individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Für eine umfassende Betrachtung des Belastungsphänomens fehlt noch ein weiterer zentraler Aspekt, nämlich der Aspekt der *Belastungsreaktionen*. Trotz der kaum umstrittenen Bedeutung dieses vierten Aspektes für das Verständnis des Belastungsphänomens dürfte dessen Darstellung aus zwei Gründen nicht ganz unproblematisch sein:

- 1) Zum einen bereitet die Bezeichnung von «Reaktionen» unter einem kognitionspsychologischen Gesichtspunkt insofern Schwierigkeiten, als eine eindeutige Unterscheidung zwischen verhaltensauslösenden Reizen und Antworten des Subjektes auf diese Reize (Reaktionen) nicht möglich ist, da der Prozess der kognitiven Strukturierung der Wirklichkeit sowohl einen bedingten wie auch einen bedingenden Status besitzt. In unserem Falle beispielsweise kann der subjektive Deutungsprozess nicht nur als Variable betrachtet werden, welche das subjektive Belastungserleben bewirkt, sondern auch als Reaktion, die selber bedingt ist durch die belastende Situation. In diesem Sinne kann eine Trennung von bedingenden Belastungsereignissen und subjektiven Belastungsreaktionen auch analytisch nicht sauber vorgenommen werden.
- 2) Zum andern bringt die Bezeichnung von Belastungsreaktionen die Gefahr mit sich, dass die hier skizzierte Belastungstheorie zu einer allgemeinen Handlungstheorie ausgeweitet wird: dies insbesondere deshalb, weil – aus motivationspsychologischer Sicht – letztlich jede Handlung interpretiert werden kann als eine Reaktion auf eine belastende Situation. Mit einer solchen Ausweitung des Belastungsvermögens dürfte die zu entwickelnde elementare Belastungstheorie kaum noch geeignet sein, um die spezifische Charakteristik des schulischen Belastungsproblems zu verdeutlichen.

Unter Berücksichtigung dieser Abgrenzungsschwierigkeiten möchten wir die Belastungsreaktionen, die im Rahmen unserer elementaren Theorie der schulischen Belastung explizit berücksichtigt werden sollen, zunächst einschränken auf sogenannte «*unwillkürliche Belastungsreaktionen*». Gemeint hiermit sind die folgenden Reaktionen eines Individuums auf entsprechende Situationen:

- 1) *Die emotionale Empfindung*, die – mehr oder weniger ausgeprägt – mit der belastenden Situation einhergeht. Zu nennen sind insbesondere Gefühlsregungen wie Unlust, Angst, Aerger und Zorn: Ihr Erleben signalisiert dem betroffenen Individuum das Vorhandensein einer Belastungssituation und aktualisiert die entsprechenden Deutungsprozesse.
- 2) *Die physiologische Stressreaktion*, die sich im wesentlichen zusammensetzt aus der Aktivierung der Nebenniere, des Sympaticus der Schilddrüse; der Veränderung des Fettstoffwechsels, der Nierenfunktion, der Herz-Kreislauffunktion; der Erhöhung des Muskeltonus. Ihr Verlauf wird im Rahmen der medizinischen Stressforschung analysiert.

- 3) *Die pathologischen Symptombildungen*, die als unwillkürliche Reaktionen auf Ueberbelastungen zu verstehen sind und an denen die negative Auswirkung einer extremen (schulischen) Belastung in einer «objektiven» Weise sichtbar wird. Als Beispiele seien aufgeführt: Kopfschmerzen, vegetative Störungen, Bettnässen, Schlafstörungen, erhöhte Aggressivität, Konzentrationsstörungen, erhöhte Krankheitsanfälligkeit, Schulverweigerung, Depressionen.

Die unwillkürlichen Belastungsreaktionen sind wichtige Indikatoren, um die Behauptung der Belastungsrelevanz der genannten situativen und situationsübergreifenden Bedingungen empirisch zu fundieren. Sie besitzen in diesem Sinne unter forschungsmethodischem Gesichtspunkt einen zentralen Stellenwert, auch wenn sie im Rahmen dieses Konzeptes theoretisch wenig ergiebig und hier in erster Linie der Vollständigkeit halber aufgeführt sind.

Ueber die unwillkürlichen Belastungsreaktionen hinaus dürfte es schliesslich sinnvoll sein, eine spezifische Gruppe von *willkürlich (d.h. rational kontrollierten bzw. kontrollierbaren) Belastungsreaktionen* anzuführen, die ihre Bedeutung in erster Linie aus dem erörterten theoretischen Konzept erhalten, nämlich:

- Massnahmen (Entscheidungen und Handlungen) und Lernprozesse, die auf die Veränderungen des *situativen Bedingungsfeldes* abzielen, sowie
- Massnahmen (Entscheidungen und Handlungen) und Lernprozesse, die auf die Veränderung des *situationsübergreifenden Bedingungsfeldes* abzielen.

Diese Gruppe von willkürlichen Belastungsreaktionen sind insbesondere deshalb erwähnenswert, weil sie auf den möglichen positiven Gehalt von Belastungen aufmerksam macht. Sie weist nämlich darauf hin, dass belastende Situationen Anlass sein könnten, um die materielle und soziale Wirklichkeit humaner zu gestalten, indem ungerechtfertigte Belastungen (was auch immer darunter verstanden wird) bekämpft und sukzessive eliminiert werden. Gleichzeitig tritt im Hinweis auf die möglichen Lernprozesse, die durch ein bestimmtes Belastungserlebnis ausgelöst werden können, ein für die Legitimation der pädagogischen Praxis ausserordentlich bedeutungsvoller Aspekt ins Blickfeld: Bekanntlich werden ja Kindern und Schülern verschiedene Belastungen in pädagogischer Absicht zugemutet, mit dem Hinweis auf den Lerngehalt, der angeblich damit verbunden ist. Auch wenn wir an dieser Stelle auf diesen (zweifelloos zentralen) Aspekt der schulischen Belastung nicht näher eingehen wollen, sei hier festgehalten: Es lässt sich nicht bestreiten, dass belastende Situationen gerade hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Lernchance ausserordentlich wertvolle Lebensmomente sein können. Dort aber, wo Belastungen gezielt für eine andere Person (z.B. für einen Schüler) inszeniert werden, muss auf jeden Fall beachtet werden, dass diese ihren Zweck verfehlen können, wenn die betroffene Person nicht selber vom positiven Gehalt innerlich überzeugt ist!

2.5. Zusammenfassung

Mit den individuellen Belastungsreaktionen, die wir im letzten Abschnitt noch kurz erörtert haben, ist der Entwurf einer «elementaren Theorie der schulischen Bela-

stung» in den wichtigsten Punkten skizziert. Durch eine abschliessende Übersicht auf der folgenden Seite sollen nun diese Punkte in der Weise zusammengefasst werden, dass die «Struktur» dieses Theorie-Entwurfs – d.h. die zentralen Elemente sowie die wichtigsten Beziehungen zwischen diesen Elementen – verdeutlicht wird.

Anhand der Uebersicht mag deutlich werden, inwiefern das hier vorgeschlagene theoretische Konzept als eine «elementare Theorie der schulischen Belastung» zu verstehen ist: Weder eine Katalogisierung von bereits vorliegenden (empirischen) Forschungsergebnissen noch eine Zusammenstellung von möglichst präzisen und detaillierten Aussagen zum Phänomen der schulischen Belastung steht im Zentrum des entwickelten theoretischen Konzeptes. Primäres Anliegen ist vielmehr der Nachweis von plausiblen Ansatzpunkten, die bei einer theoriegeleiteten und kritischen Analyse der schulischen Belastung sowie bei der Planung und Durchführung von entsprechenden Praxisveränderungen berücksichtigt werden sollten. In diesem Sinne versteht sich die vorliegende elementare Belastungstheorie als ein vorläufiges Konzept, das in der empirischen und diskursiven Konkretisierung seine Effizienz erst noch erweisen muss.

Literaturverzeichnis

- Beck, A., Greenberg, R.: Kognitive Therapie bei der Behandlung von Depression. In: Hoffman, N. (Hrsg.): Grundlagen kognitiver Therapie. Bern 1979 (Huber).
- Dettmar, W.: Schulstress – gefährlich sind die Folgerungen. In: Neue Deutsche Schule, 1976, 246–247.
- Frey, D. (Hrsg.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern 1978 (Huber).
- Fend, H., Knörzer, W.: Beanspruchung von Schülern: Aspekte der schulischen Sozialisation. Bonn 1977 (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft).
- Gärtner-Harnach, V.: Angst und Leistung. Weinheim 1972 (Beltz).
- Girgensohn, J.: Stress in der Schule. In: Bildung und Politik 1976, 243–247.
- Hintersberger, B.: Unser Kind im Stress. München 1977 (Rex).
- Hurrelmann, K.: Beanspruchung von Schülern: Analyse der ausserschulischen Dimensionen. Bonn 1977 (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft).
- Jacobs, B., Strittmatter, P.: Der schulängstliche Schüler. München 1979 (Urban und Schwarzenberg).
- Kaiser, A.: Alltagswende in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1981, 111–122.
- Kohl, K. und R.: Schule ohne Stress. Düsseldorf 1980 (Econ-Schroedel).
- Krohne, H.: Angst bei Schülern und Studenten. Hamburg 1977 (Hoffmann und Campe).
- Lazarus, R.: Psychological stress and the coping process. New York 1966 (Mc Graw-Hill).
- Leithäuser, Th., Volmerg, B.: Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewusstseins. In: Leithäuser, Th. u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. Frankfurt 1977 (Suhrkamp).
- Müller, H.: Schulkinder unter Stress. Basel 1976 (Karger).
- Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg. Düsseldorf 1975 (Schwann).
- Seligmann, M.: Erlernte Hilflosigkeit. München 1979 (Urban und Schwarzenberg).
- Spandel, O.: Die Angst des Schulkindes und ihre Ueberwindung. Freiburg 1979 (Herder).
- Udris, I.: Stress in arbeitspsychologischer Sicht. In: Nitsch, J. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen. Bern 1981 (Huber).

STRUKTUR DES THEORETISCHEN KONZEPTS «SCHULISCHE BELASTUNG»

