

Kristina Kögler

Langeweile ist seit Jahrhunderten ein fester Bestandteil des Gefühlslebens von Schülern im Unterricht. Sie wird zumeist als mäßig unangenehmes subjektives Erleben gedehnter Zeit beschrieben und oft mit negativen Begleiterscheinungen und Folgen für das Lernen assoziiert. Dabei werden ihr auch entspannende und kreative Potenziale zugeschrieben. Es stellt sich die Frage, ob und unter welchen Bedingungen dieses positive Moment der Langeweile auch in der Schule zur Entfaltung gelangen kann.

Zähes Warten auf den Gong?

Das Phänomen Unterrichtslangeweile

Allgegenwärtig und ambivalent

Der Sozialpsychologe Erich Fromm beschrieb sie als eine der furchtbarsten Plagen unserer Zeit, der italienische Philologe Giacomo Leopardi als das in gewisser Hinsicht erhabenste menschliche Gefühl – die Langeweile. Sie wird mit Entspannung und kreativer Inkubation, aber auch mit lähmender Gedankenleere und Unproduktivität verbunden. Sie ist ein ambivalentes Alltagsphänomen. Niemand, der diese „Windstille der Seele“ (Nietzsche), diese „produktive Ungeduld“ (Goethe), diese „Wurzel des Übels“ (Kierkegaard) nicht bereits erlebt oder erlitten hätte. Auch und besonders aus Schule und Unterricht ist Langeweile seit Jahrhunderten nicht wegzudenken – bereits 1806 bezeichnete der Philosoph und Pädagoge Johann Friedrich Herbart sie als „ärgste Sünde des Unterrichts“. Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass sich Lernende durchschnittlich in weit mehr als einem Drittel der Unterrichtszeit langweilen (Kögler 2015), sie bestätigen damit bestehende Ergebnisse älteren Datums. Ob und inwiefern dieser Befund aus pädagogischer Sicht problematisch ist, erscheint jedoch durchaus strittig. Denn bisherige Analysen von Zusammenhängen zwischen dem Erleben von Langeweile im Unterricht und resultierenden Lernleistungen führten meist zu der Annahme ausbleibender bis allenfalls schwach negativer Effekte (Pekrun/Goetz/Daniels/Stupnisky/Perry 2010). Zudem sind vor dem Hintergrund der gesellschaftsweiten Entschleunigungsdebatte angesichts zunehmender Stress- und Belastungssymptome bereits bei Jugendlichen im Schulalter diese „langweiligen“ Phasen ja möglicherweise gar erstrebenswerte Zeitinseln in der ansonsten um sich greifenden Hektik des Alltags. Entsprechende Assoziationen des Langweileerlebens mit Zuständen der Entspannung und Muße lassen dies nicht abwegig erscheinen, und der Bildungsauftrag der Institution Schule könnte sich durchaus auch darauf richten, die gezielte Entleerung und Entzerrung von Zeit mit den Lernenden einzuüben. Unterrichtliche Langeweile also als unvermeidbares und bisweilen lästiges, aber letztlich unschädliches Übel? Oder gar als pädagogisch wünschenswerte zeitliche Ausbremsung der Lernenden, denen der stetige Wunsch nach rascher Abwechslung zum obersten Prinzip gereicht?

Eindeutige Verortung schwierig

Zur Entscheidung dieser Frage erscheint eine Annäherung an das Phänomen geboten. Ein Blick auf seine Erscheinungsformen macht deutlich, dass es die *eine* Langeweile nicht gibt. Unterrichtliche Langeweile ist so mannigfaltig wie ihre Zuschreibungen. Dem einen erscheint sie apathisch als quälende Zeitdehnung ohne Entrinnen, dem anderen als willkommener Leerlauf, als Entspannungsphase wohliger Untätigkeit bei gleichwohl existierenden Vorstellungen über einen subjektiv geeigneteren Zeitvertreib, der sich aber angesichts der sozialen Unausweichlichkeit der Unterrichtssituation nicht realisieren lässt. Auch aggressiv-destruktive und schöpferische Langeweileformen wurden von untersuchten Lernenden benannt – in der Summe eine große phänomenologische Vielfalt, die den Gedanken an ebenso vielfältige Bewältigungsmechanismen und Wirkungen naheliegend erscheinen lässt. Zudem besteht eine der großen Schwierigkeiten der Wissenschaft darin, zu diagnostizieren, wann Langeweile anfängt und wann sie endet. Gehört auch entspannte Muße mit ihren positiven Facetten bereits dazu? Und ist nicht bereits in dem Moment, in dem Langeweile wahrnehmbar wird und Bewältigungshandlungen wie etwa Kritzeleien und andere Ablenkungen beginnen, die Emotion bereits vorüber?

Literatur:

Dreyer, K.:
Die Bändigung der Zeit in der Entstehung von Bildungsinstitutionen.
 In: D. Sembill/J. Warwas (Hrsg.): *Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht.*
 Baltmannsweiler 2008, S. 99–109

Götz, T./Frenzel, A.:
Phänomenologie schullischer Langeweile. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, 4/2006/38, S. 149–153

Kärner, T.:
Erwartungswidrige Minderleistung und Belastung im kaufmännischen Unterricht. Analyse pädagogischer, psychologischer und physiologischer Aspekte.
 Frankfurt am Main 2015

Kögler, K.:
Langeweile in kaufmännischen Unterrichtsprozessen. Entstehung und Wirkung emotionalen Erlebens ungenutzter Zeitpotentiale.
 Frankfurt am Main 2015

Pekrun, R./Goetz, T./Daniels, L. M./Stupnisky, R. H./Perry, R. P.:
Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion.
 In: *Journal of Educational Psychology*, 3/2010/102, S. 531–549

Seifried, J.:
Sichtweisen auf die methodische Gestaltung von Unterricht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4/2006/102, S. 578–596

Sembill, D./Wuttke, E./Seifried, J./Egloffstein, M./Rausch, A.:
Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen.
 In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online.* bwp@, 13/2007.
 Abrufbar unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe13/sebill_etal_bwpat13.shtml

Was Langeweile uns zeigt

In der Emotionspsychologie wurden die unterschiedlichen Beschreibungsversuche und Sichtweisen auf das Phänomen Langeweile zu einem definitiven Minimalkonsens verdichtet (Göt/Frenzel 2006). Dieser geht davon aus, dass Langeweile subjektiv immer durch ein langsames Verstreichen der Zeit bei Konzentration der Aufmerksamkeit auf diesen Sachverhalt und durch ein *verhältnismäßig* negatives Erleben gekennzeichnet ist. Demgemäß handelt es sich nicht unbedingt um einen wünschenswerten Zustand, aber auch nicht um eine ausgeprägt negative Emotion. Keine Einigkeit besteht indes darüber, ob Langeweile eher zu den deaktivierenden Emotionen zählt oder auch mit erhöhter Aktivität des Gelangweilten einhergehen kann, wie etwa aggressiv-destruktive Zuschreibungen vermuten lassen. Aufschlussreiche Hinweise bietet dabei ein Blick auf die Funktionalität von Langeweile für das menschliche Handeln. In der Handlungstheorie wird davon ausgegangen, dass Emotionen als subjektive Bewertung von Situationen dem Individuum Handlungsbedarfe signalisieren. Über die Initiierung entsprechender Bewältigungshandlungen wird dabei die Sicherstellung von sogenannten Motiv-Bedürfnislagen ermöglicht, zu denen insbesondere auch der Wunsch nach Orientierungs- und Verhaltenssicherheit gehört. In der Lebensumwelt orientiert zu sein und über adäquate Verhaltensrepertoires zu verfügen, ist ein menschliches Grundbedürfnis. Wird dieses gefährdet, indem sich etwa durch Umweltveränderungen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung bestehender Handlungsmodelle abzeichnet, signalisieren Emotionen eben jenen Handlungsbedarf. Wendet man dieses evolutionär begründbare Denkmodell auf das Phänomen Langeweile an, wäre vorstellbar, dass das Auftreten von Langeweile Aufmerksamkeit dafür schaffen soll, dass das gegenwärtige Reizangebot auf lange Sicht nicht befriedigend erscheint und eine Veränderung der Situation geboten ist. Gewissermaßen eine innere Warnung vor dem Stillstand. Nun erfolgt die Bewertung einer Situation, etwa im Unterricht, jedoch immer auch vor dem Hintergrund der individuellen Persönlichkeitsmerkmale und verdichteten Vorerfahrungen, die Einfluss auf die Emotionsentstehung, Dauer und Intensität nehmen.

Wie Unterrichtslangeweile entsteht

Die Entstehung von Langeweile im Unterricht ist insofern ein komplexes Zusammenspiel aus personenbezogenen und situativen Faktoren, das seit einigen Jahren intensiv erforscht wird. Aufseiten der Lernenden stellte man fest, dass Individuen mit einer schwach ausgeprägten Selbststeuerungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit – also diejenigen mit geringeren Möglichkeiten, sich selbst Impulse zu setzen und Ziele zu verfolgen, sowie Personen, die sich nicht in hohem Maße zutrauen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft zu bewältigen – eher dazu tendieren, sich zu langweilen. Auch Vorwissen und ein Interesse an den Unterrichtsinhalten sind stabile Prädiktoren des Langeweilerlebens – Lernende mit Verständnisproblemen aufgrund mangelnder Vorkenntnisse sowie einem gering ausgeprägten Interesse langweilen sich meist häufiger und intensiver als andere. Es gibt allerdings auch den Fall der Unterforderungslangeweile, bei dem sich Lernende aufgrund ihrer im Vergleich zu dem im Unterricht geforderten Niveau ausgereiften Vorkenntnisse langweilen. Dieser Umstand macht deutlich, dass insgesamt die subjektive Passung aus Person und Situation für das Auftreten oder Fernbleiben von Langeweile entscheidend ist. Aufseiten der situativen Faktoren steht dabei die Unterrichtsgestaltung im Fokus. Wichtige Einflussfaktoren sind unterrichtliche Leerläufe, häufige Lehrermonologe und Stoffwiederholungen sowie eine allzu passive Rolle der Schülerinnen und Schüler. Spiegelt man diese Befunde an Untersuchungen zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht, fällt auf, dass eben diese Faktoren in vielen Fachkulturen das Unterrichtsgeschehen nach wie vor dominieren. Weit über die Hälfte der Unterrichtszeit wird lehrerzentriert gestaltet, Wiederholungsphasen nehmen größeren Raum ein als das Erlernen neuer Inhalte und Lernende sind nicht selten nur passive Beobachter des Geschehens.

Zeitersparnis teuer erkaufte

Fragt man Lehrkräfte nach den Gründen für das Festhalten an den traditionellen lehrerzentrierten Unterrichtsformen, werden meist zeitliche Argumente ins Feld geführt (Seifried 2006). Die Fülle des zu behandelnden Stoffes und die Knappheit der Zeit erfordern kalkulierbare Lehr-Lern-Arrangements, folglich eine starke Konzentration auf die Lehrperson als Dreh- und Angelpunkt des Geschehens. Etwas überspitzt formuliert wird mittels lehrerzentrierten Unterrichtsentwürfen Zeit gespart, welche wiederum den Lernenden zu lang (weilig) erscheint – ein nur vermeintlich paradox anmutender Sachverhalt. Die Konzentration auf die Zeitersparnis beim Unterrichten hat in der Schulgeschichte lange Tradition. Bereits Comenius wollte im 17. Jahrhundert nicht nur „alle Menschen alles lehren“, dies musste zum Zweck der gesellschaftlichen Existenzsicherung auch möglichst „gründlich, rasch und angenehm“ geschehen. Diese von ihm in seiner *Großen Didaktik* von 1657 postulierte Trias spricht mit Effektivität (gründlich) und Effizienz (rasch) zwei bis heute gültige bildungspolitische Zielvorstellungen an – einzig das Angenehme ist im Lauf der Schulgeschichte zu einem heute allenfalls implizit angestrebten Attribut von Bildungsprozessen geworden. Im Verlauf der Industrialisierung wurde zunächst die unterrichtliche Effizienzorientierung zum sogenannten Hidden Curriculum, also zum heimlichen Bildungsziel, denn man brauchte in den Fabriken Arbeiter, die gewohnt waren, sich einem engmaschigen Zeitdiktat klaglos zu unterwerfen (Dreyer 2008). Erst reformpädagogische Ansätze führten wieder zu einer Öffnung des Unterrichts hin zu mehr Schülerorientierung und -autonomie und damit zu Möglichkeiten, über die eigene Lernzeit im Unterricht in stärkerem Maße selbstbestimmt zu verfügen.

Dezentralisierung und Asynchronität wagen

Selbstorganisierte Lehr-Lern-Arrangements bieten in diesem Zusammenhang die Möglichkeit der Ausweitung schülergesteuerter dezentraler Arbeitsphasen, ohne dabei den Stellenwert gemeinsamer Ergebnissicherung und -einordnung durch die Lehrperson infrage zu stellen. Sie eröffnen den Lernenden Zeit- und Handlungsräume, beinhalten aber gleichermaßen die Herausforderung, die resultierenden Lern-Prozesse am Ende zu synchronisieren und mit verbindlichen Rahmenbedingungen für alle Beteiligten auszustatten. Dies stellt aus Sicht der Lehrperson ein gewisses Wagnis dar, verliert sie doch zumindest zeitweise das Gefühl der Kontrolle über die individuellen Lernfortschritte und riskiert (wie übrigens auch in lehrerzentrierten Settings), dass Einzelne scheitern. Es lohnt sich jedoch zweifellos, dieses Wagnis einzugehen. Befunde aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung führen zu der Erkenntnis, dass in selbstorganisationsoffenen Unterrichtsformen nicht weniger erfolgreich gelernt wird (Sembill u. a. 2007). Vielmehr sind die selbstorganisierten lernenden Schüler mit Blick auf ganzheitliche Zielgrößen wie die Problemlösekompetenz, die angesichts zunehmend komplexer Lebens- und Arbeitsumwelten gegenüber dem ausschließlichen Erwerb von Fachwissen ohnehin als das vordringlichere Bildungsziel erscheint, den Lernenden in traditionellen Unterrichtsformen überlegen. Darüber hinaus gibt es auch erste Anhaltspunkte für ein geringeres Ausmaß an Langeweile in schülerorientierten Unterrichtsphasen (Kärner 2015). Dies erscheint insofern nachvollziehbar, als Lernende in schülerzentrierten Settings nicht nur selbst aktiver sind, was psychologisch den langeweiletypischen Eindruck der Zeitdehnung verringert, sondern ihnen auch die Verantwortung für die unterrichtliche Lernzeitnutzung und damit ihren eigenen Lernprozess in weitaus stärkerem Maße übertragen wird, als dies in traditionellen lehrerzentrierten Unterrichtsformen der Fall ist. Diese Autonomie über die eigene Zeit ist vermutlich der Dreh- und Angelpunkt, an dem sich Langeweile von Muße unterscheiden lässt und an dem aus einem in gewisser Hinsicht erhabenen Gefühl eine Plage der Schule wird.

Dr. Kristina Kögler ist Juniorprofessorin für Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie befasst sich mit Zeitnutzung und Emotionen in Lehr-, Lern- und Arbeitsprozessen und hat über Langeweile im Rechnungswesenunterricht promoviert.

