

# Lernzielorientiert unterrichten

Autor(en): **Messner, Helmut**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 12: **Bilder von Unterricht**

PDF erstellt am: **01.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531394>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

*naissance im Rahmen des Projektunterrichts und des handelnden Lernens innerhalb bestimmter Lernbereiche. Indem die Schüler ein konkretes Werk oder Arbeitsergebnis herstellen, machen sie wichtige Erfahrungen und erhalten gleichzeitig eine unmittelbare Kontrolle (Feedback) ihres eigenen Tuns. Den Vertretern dieser Idee geht es darum, die Diskrepanz zwischen Denken und Tun in der Schule zu überwinden und den Schulunterricht insgesamt lebensnäher und kindgemässer zu gestalten. Es fällt dem in der Praxis tätigen Erzieher und Lehrer nicht immer leicht, sich innerhalb dieser didaktischen Wellenbewegungen und Tendenzen zurechtzufinden. Entweder lässt er sich verunsichern oder er lehnt neue didaktische*

*Ansätze und Tendenzen als «modisch» ab und zieht sich auf seine «Erfahrung» zurück. Beide Haltungen erscheinen mir gefährlich. Im ersten Fall kann eine gewisse Orientierungslosigkeit eintreten, im zweiten Fall besteht die Gefahr der Erstarrung. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen didaktischen Ansätzen und Tendenzen kann diesen Gefahren vorbeugen und das eigene Unterrichtsbild erweitern. In den folgenden Beiträgen geht es darum, verschiedene didaktische Ansätze und Konzepte vorzustellen, ihre geistigen Hintergründe und Anliegen zu klären sowie Konsequenzen für die eigene Unterrichtspraxis in der Schule aufzuzeigen.*

*Helmut Messner*

## **Lernzielorientiert unterrichten**

Helmut Messner

In den 60er Jahren tauchten in der Didaktik zwei neue Begriffe auf, die das gegenwärtige didaktische Denken nachhaltig beeinflusst haben: der Begriff des *Lernziels* und derjenige des *Curriculum*. Beide sind miteinander verwandt, jedoch nicht identisch. Dass Unterricht ein zielgerichtetes Geschehen ist, ist an sich nicht neu. Man hat immer schon – seit es institutionalisierte Schulen gibt – Unterrichtsziele formuliert und sie als Erziehungs- und Bildungsziele in Lehrplänen festgehalten. Diese Zielformulierungen blieben meistens jedoch relativ allgemein, wie folgende Beispiele zeigen:

### *Erziehungsbeispiele:*

Erziehung zu sozialem Verhalten, zu Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Zusammenarbeit, Pflege einer guten Arbeitshaltung: Sorgfalt, Ausdauer, Zuverlässigkeit.

### *Bildungsziele:*

Förderung des selbständigen Denkens und Urteilens. Förderung des Sinns für das Echte und Schöne. Selbstverantwortliches Handeln.

Dann folgen in den herkömmlichen Lehrplänen sogenannte «Stoffangaben», die im Verlauf der Ausbildung «behandelt» werden sollen.

Diese Stoffe sind als Begriffe oder auch als Unterrichtstätigkeiten definiert.

Z. B. Gesundheitserziehung: Hinweise auf die chemischen Hilfsmittel in Produktion und Konservierung von Lebensmitteln. Rechnen: Längenmasse, Rechnen bis 10 000 (Grundoperationen). Geschichte: Alemannen, Siedlungsnamen, Dreifelderwirtschaft, germanische Göttersagen. Geografie: Kartenlesen, die Kantone der Schweiz.

### **Stoffziele oder Verhaltensziele?**

Diese Form der Festlegung und Umschreibung von Unterrichtszielen ist uns vertraut. Im Jahre 1967 erschien ein kleines Buch von Saul B. Robinsohn mit dem unscheinbaren Titel «Bildungsreform als Revision des Curriculum». Hier tauchte meines Wissens zum ersten Mal im deutschen Sprachraum der Begriff «Curriculum» auf, der in der Folge den Begriff des Lehrplans ablöste. Welche neue Gedanken und Orientierungen waren und sind damit verbunden? Dahinter verbirgt sich ein neues Bildungsverständnis, das S. B. Robinsohn in fol-

genden Satz kleidete: «Bildung als Vorgang, in subjektiver Sicht, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt» (S. 13). Diese Vorstellung von Bildung unterscheidet sich grundsätzlich vom neuhumanistischen Bildungsverständnis im Sinne von Humboldt. Nach dem herkömmlichen Verständnis bedeutet Bildung *Veredelung und Kultivierung des Denkens, Fühlens und Wollens in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Inhalten* aus Wirtschaft, Kultur und Geistesleben (Wissenschaft). Bildung wird als zweckfreie Kräfteschulung verstanden. Anstelle der zweckfreien Kultivierung und Veredelung des menschlichen Geistes tritt bei Robinsohn der Gedanke der *Qualifizierung für bestimmte Aufgaben* in den Vordergrund. Der Gedanke der Bildung wird verdrängt durch die Vorstellung der Ausbildung, die Leitvorstellung der Musse und Beschaulichkeit wird abgelöst durch die Leitvorstellung der zielgerichteten *Instruktion*. Es ist nicht zufällig, dass der Gedanke der Lernzielorientierung und des Curriculum zuerst in der betrieblichen und militärischen Ausbildung entwickelt und angewandt wurde.

Schon kurz vor der Publikation von S. B. Robinsohn ist ein anderes Bändchen als Taschenbuch erschienen, das zu einem didaktischen Bestseller wurde: Robert F. Mager – Lernziele und Programmierter Unterricht. Mager gibt in diesem Taschenbuch praktische Anleitungen, wie man Lernziele im Sinne von Verhaltenszielen formulieren kann. Damit waren die Voraussetzungen geschaffen, um das Konzept von Robinsohn für den konkreten Unterricht fruchtbar zu machen. «Wer nicht weiss, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, dass er ganz woanders ankommt», formulierte R. F. Mager. Für den Lehrer bedeutet dies, dass er seine Unterrichtsziele so formulieren sollte, dass er oder auch eine andere Person hinterher eindeutig feststellen kann, ob er die gesteckten Ziele erreicht hat. Um diese Anforderung zu erfüllen, sollten Unterrichtsziele nach Mager in Begriffen *beobachtbaren Schülerverhaltens* angegeben werden. Dabei sollte deutlich werden, was der Schüler tun muss, damit er und der Lehrer feststellen können, ob das Unterrichtsziel erreicht ist. Solchermaßen konkretisierte Unterrichtsziele bezeichnet Mager als Lernziele. Eine eindeutige Lernzielbeschreibung enthält nach Mager drei Komponenten:

- a) eine Beschreibung des angestrebten Endverhaltens der Schüler (Was sie am Schluss können sollen).
- «Die Beschreibung des Lernziels ist in dem Masse nützlich, wie aus ihr genau zu entnehmen ist, was der Lernende tun oder ausführen können muss, um zu zeigen, dass er das Ziel erreicht hat.»
- b) Angabe der erlaubten Hilfsmittel bei der Realisierung dieser Leistung.
- c) Bestimmen der Beurteilungsmassstäbe, die angeben, wann eine Leistung als erfolgreich bzw. als nicht erfolgreich aufzufassen ist.

Die Ideen Robinsohns und Magers fanden viele Anhänger und dementsprechend wurden sie auch rasch verbreitet. In der Schweiz haben vor allem Karl Frey und Rolf Dubs für die Popularisierung und Anwendung dieser Gedanken gesorgt.

Beispiele von Lernzielen:

- Die Schüler sollen lernen, die Flächen von Vierecken (Rechteck, Trapez, Parallelogramm) zu berechnen.
- Die Schüler sollen lernen, eine Einkaufsliste mit Gewichts- und Stückzahl zu erstellen.
- Sie sollen lernen, Wortverwandtschaften zu überprüfen.

### **Lernzieldimensionen und Lernzielebenen**

Es hat verschiedene Versuche gegeben, die verschiedenen Lernziele zu ordnen und zu systematisieren. Zum einen wird vorgeschlagen, die Lernziele nach Lernbereichen zu ordnen:

- intellektueller Bereich (Kopf)
- sozial-emotionaler Bereich (Herz)
- pragmatisch/sensomotorischer Bereich (Hand)

Diese Einteilung ist m. E. deshalb fragwürdig, weil sie die Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen vernachlässigt und «Kopf», «Herz» und «Hand» isoliert. Weiter gibt es verschiedene Vorschläge, innerhalb der einzelnen Lernbereiche die Lernziele nach Qualifikations- oder Leistungsebenen zu ordnen. Am bekanntesten ist hier wohl die Taxonomie von

B. S. Bloom (1956), die sechs Qualifikationsstufen unterscheidet, die aufeinander aufbauen: Kennen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewertung. Diese Taxonomie wurde ursprünglich geschaffen, um Prüfungsaufgaben nach ihrem Anspruchsniveau zu gruppieren. In Anlehnung an die Kognitionspsychologie unterscheidet ich zwischen vier Leistungsebenen oder Anspruchsniveaus.

- a) Kennen und Wiederholen (Reproduktionsleistungen).
- b) Selbständiges Rekonstruieren eines Zusammenhangs oder einer Lösung (Rekonstruktionsleistungen).
- c) Wiedererkennen oder Wiederherstellen eines Sachverhalts oder einer Lösung in neuen Situationen (Anwendungsleistungen).
- d) Erfinden, Verändern/Weiterentwickeln von Gedanken und Lösungen (schöpferisch-kreative Leistungen).

Die Zuordnung von Lernzielen zu diesen verschiedenen Leistungsebenen trägt dazu bei, Einseitiges in bezug auf die kognitiven Ziele des Unterrichts zu erkennen und zu vermeiden. Wenn ich z. B. feststelle, dass die Ziele vor allem die unterste Leistungsebene betreffen, so besteht die Gefahr eines relativ geistlosen Auswendiglernens und Paukens ohne grossen Bildungswert.

### **Nutzen und Gefahren der Lernzielorientierung**

Das Formulieren von Unterrichtszielen in der Form von *Verhaltenszielen* (behavioral objectives) anstelle von Stoffzielen oder Tätigkeitsbeschreibungen für den Unterricht hat den Vorteil, dass wir uns schon bei der Unterrichtsvorbereitung das «Wozu» und «Wohin» bestimmter Tätigkeiten und Inhalte überlegen und dementsprechend auch zielstrebig unterrichten. In diesem Sinne kann die Ausrichtung des Unterrichts auf die Vermittlung und Förderung von Qualifikationen bei den Schülern hilfreich sein. Der Qualifikationsbegriff muss da-

bei jedoch nicht so eng gefasst werden, wie das bei Mager und seinen Nachfolgern geschieht. Auch Verstehensleistungen, Problemlösefähigkeiten und Interessen können als Qualifikationen und damit als Lernziele aufgefasst werden. Die Auflösung von Unterrichtszielen in eine Vielzahl von Verhaltenszielen (im Sinne von Mager) schliesst die Gefahr ein, dass relativ isolierte Einzelfertigkeiten trainiert werden, ohne dass die Schüler noch das gemeinsame geistige Band der verschiedenen Einzelleistungen begreifen. Dies ist dann der Fall, wenn der Schüler z. B. im Hauswirtschaftsunterricht Braten, Dämpfen und Dünsten lernt, ohne jedoch die zugrundeliegenden Prozesse zu begreifen. Aebli hat auf die Gefahr des Atomismus bei dieser Art von Lernzielformulierung wiederholt hingewiesen (vgl. Aebli 1976, 292). Nach seiner Auffassung muss das Formulieren von Lernzielen deutlich unterschieden werden von ihrer Operationalisierung im Zusammenhang mit ihrer Überprüfung. Andernfalls besteht die Gefahr, dass man den Unterricht von den Prüfungsaufgaben her plant und durchführt (Modell Autoschule) und isolierte Einzelfertigkeiten übt.

### **Lernziele in kognitionspsychologischer Sicht**

In der kognitiven Psychologie und in der psychologischen Diagnostik unterscheidet man zwischen der Ebene des konkreten Verhaltens (Leistung) und der Ebene der dem Verhalten zugrunde liegenden Orientierungen und Dispositionen. Diese können den Charakter von Bildern, Plänen oder Regeln haben. Lernen heisst, diese inneren Orientierungen und Dispositionen verändern (weiterentwickeln). Das Verhalten ändert sich als Folge dieser inneren Veränderungen. Dementsprechend sind bei der Formulierung von Lernzielen auch diese «inneren» Prozesse zu berücksichtigen.

Z. B. Verstehen der unterschiedlichen Vorgänge beim Braten und Kochen von Fleisch. Den Unterschied zwischen Betriebs-, Bau- und Schutzstoffen bei Nahrungsmitteln kennen.

Trotzdem erscheint es mir sinnvoll zu überlegen, wozu man die Schüler mit einem bestimmten Thema befähigen will (Leistungsebene). Diese Fähigkeiten müssen jedoch nicht ausschliesslich in direkt beobachtbaren

Verhaltensbegriffen formuliert werden, sondern können durchaus auch im Sinne von Denkleistungen und Problemlösefähigkeiten umschrieben werden.

Z. B. Eine Menge von Elementen in verschiedenen Zahlssystemen darstellen.

Die Höhenlinien der topografischen Karte richtig interpretieren.

Den Sinn eines gelesenen Textes mit eigenen Worten wiedergeben.

Ein Lernziel ist durch die Angabe einer angestrebten Leistung in der Regel jedoch noch nicht hinreichend bestimmt. In vielen Fällen erleichtert es die Planung des Unterrichts, wenn man sich überlegt, auf welchen Begriffen und Operationen eine bestimmte Leistung beruht. Ohne Kenntnis der kognitiven «Landkarte», die erst bestimmte Leistungen ermöglicht, bleiben viele Lernziele äusserlich und relativ unbestimmt. Solche Lernziele umschreiben lediglich das Produkt und vernachlässigen die (Lern)Prozesse, die zu diesem Produkt führen. Die Folge davon ist, dass dann leicht die falschen Prozesse in Gang gesetzt werden und das Lernergebnis nur die Oberflächenstruktur, nicht aber die Tiefenstruktur des Handelns betrifft.

Z. B.: Lernziel «Kartenlesen» (Leistung).

Verhaltensgrundlage:

- Verständnis zahlreicher Symbole
- Klare Vorstellung der Entstehung von Höhenkurven

– Kenntnis und Anwendung des Massstabes. Zusammenfassend kann man sagen, dass es für den Lehrer gut ist zu wissen, wozu er seine Schüler befähigen will. Gleichzeitig muss er sich jedoch auch überlegen, welches die geistigen und motivationalen Voraussetzungen dieser Fähigkeiten sind.

### Zum Überlegen

a)

Überlegen Sie sich, welche Leistungen Sie als Lehrer von Ihren Schülern vorwiegend verlangen (reproduktive Leistungen gegenüber produktiven Leistungen).

b)

Überlegen Sie sich, wozu Sie Ihre Schüler mit einem bestimmten Thema befähigen wollen.

### Literaturhinweise

*Aebli, H. (1976)*

Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett.

*Bloom, B. S. (1956)*

Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York.

*Mager, R. F. (1969<sup>3</sup>)*

Lernziele und Programmierter Unterricht. Beltz Bibliothek, Bd. 2.

*Robinsohn, S. B. (1969)*

Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin: Luchterhand.

## Prozessorientiert unterrichten

Helmut Messner

Gewissermassen als Gegenbewegung zum lernziel- und produktorientierten Unterricht ist in der Didaktik der letzten Jahre das Konzept des prozessorientierten Unterrichts entwickelt worden. Anstelle der überprüfbaren Leistung werden die sozialen und geistigen Prozesse bei den Schülern zum wichtigsten Kriterium für guten Unterricht. Die Qualität des Unterrichts lässt sich demnach nicht nur an den sichtbaren Leistungen der Schüler ablesen. Es kommt vielmehr darauf an, wie diese Ergebnisse und Leistungen zustande kommen. Auch in der Drillschule erbringen die Schüler gute Leistungen. Während die lernzielorien-

tierte Didaktik ihr Augenmerk auf die Verbesserung und Optimierung der Vermittlung von Inhalten im Unterricht richtet, richtet die *kommunikative Didaktik* ihr Augenmerk auf den Schüler mit seinen individuell verschiedenen Erfahrungen und Interessen. Es kommt nach Auffassung der kommunikativen Didaktik (Rumpf, Boensch, Schaller) entscheidend darauf an, wie die Lehrperson den Schülern begegnet und welche Rolle die Schüler im Unterricht einnehmen. Lehrer- und Schülerrolle sind dabei weitgehend komplementär. Etwas vereinfacht lassen sich zwei *Grundmuster von Beziehungen* unterscheiden: