

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 20: Anwendungs- und handlungsorientierter Unterricht

Artikel: Unterricht als didaktische Handlungssituation
Autor: Füglister, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534445>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 29.01.2026

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

situationen sachgerecht erfasst und richtig bewältigt werden. Damit die Handlungs- und Denkstrukturen Werkzeugcharakter erhalten, müssen sie vielseitig anwendungsfähig gemacht werden. Entscheidend hierfür ist, dass bereits in der Schule ihr Einsatz geübt und ihre Anwendung erprobt werden.

Dies ist der Kerngedanke eines anwendungsorientierten Unterrichts, wie er hier skizzenhaft dargestellt und an ausgewählten unterrichtspraktischen Übungs- und Anwendungsaufgaben erläutert wird.

Peter Füglister und Helmut Messner

Unterricht als didaktische Handlungssituation

Peter Füglister

1. Die Reduktion des Unterrichts auf Instruktion

Was in den sechziger Jahren in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur wirkkräftige Impulse zur Unterrichtsreform auslöste, zählt heute bereits zum didaktischen Allgemeinwissen eines Lehrerstudenten: die Grundsätze einer *lernzielorientierten Unterrichtsplanung und -gestaltung*. So ist es an Lehrerbildungsinstituten heute üblich, Lehramtskandidaten bei der Beurteilung ihrer Lehrbefähigung auch daraufhin zu prüfen, ob sie in der Lage sind, ihre Lektionen auf ein klares Lernziel hin zu planen und den Unterricht den operational definierten Planungszielen entsprechend zu gestalten und den Unterrichtserfolg zu kontrollieren.

Anlass zum Postulat eines lernzielorientierten Unterrichts war bekanntlich die Forderung nach einer Optimierung und verlässlichen Kontrolle der für einen lernwirksamen Unterricht bedeutsamen Lehr- und Lernvorgänge. Die dadurch im Bereich der Unterrichtsmethodik bewirkten Anregungen zur Verbesserung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens sind beträchtlich. Allerdings birgt die sogenannte «Lernzielorientierung» in ihrer strikten und in einer unreflektierten Anwendung die Gefahr einer didaktischen Sichtverengung in sich, die in letzter Konsequenz zu einem Dimensionsverlust, wenn nicht gar zur Eindimensionalität des Unterrichts führen muss. Werden nämlich die ein Unterrichtsziel bestimmenden Lernziele einseitig oder gar ausschliesslich im Sinne von überprüfbarem Endverhalten der Lernenden verstanden, so verengt sich der Blickwinkel des Lehrers bei der

Planung und Gestaltung seines Unterrichts fast zwangsläufig auf die steuerbaren und kontrollierbaren Lehr- bzw. Lernprozesse. Damit erfährt die mehrdimensionale Unterrichtssituation eine Verkürzung um didaktisch und sozialpsychologisch bedeutsame Aspekte. Im Extremfall wird das sich auf mehreren Interaktions- und Kommunikationsebenen abspielende Unterrichtsgeschehen auf die blosse *Instruktion*, das heisst auf das streng zielgerichtete Lehren und Lernen, reduziert. In Entsprechung zu einer derartigen Beschränkung wird der Lehrerstudent mit Hilfe von lern- und trainierbaren Lehrstrategien auf ein Lehrverhalten eingespielt, das er in Ausrichtung auf das jeweilige Unterrichtsziel aus seinem Verhaltensrepertoire ziehen und zielfestig, das heisst auf das anvisierte Endprodukt seiner unterrichtlichen Lehrtätigkeit hin, einsetzen soll. Dieser einseitigen und aus didaktischer Sicht nicht unproblematischen Tendenz in der Unterrichtslehre kann durch eine umfassendere handlungstheoretische Betrachtungsweise des Unterrichtsgeschehens gesteuert werden. Ich möchte dies im folgenden skizzenhaft¹ darlegen, indem ich aufzeige, dass *Unterricht als eine didaktische Handlungssituation* aufgefasst werden kann, und demgemäß *Unterrichtsziele als Handlungsziele* für die am Unterricht beteiligten Lehrenden und Lernenden zu verstehen und entsprechend zu formulieren sind.

2. Unterricht ist eine didaktische Handlungssituation

Durch die Charakterisierung der für den schulischen Unterricht bedeutsamen Lehr-Lern-Tätigkeiten als *didaktisches Handeln*

und durch die Benennung des Unterrichts als *didaktische Handlungssituation* sei zunächst zum Ausdruck gebracht, dass Unterricht mehr ist (bzw. sein kann) als die institutionalisierte Veranstaltung (lehr-)planmäßig vollzogener Verhaltensänderungen an lernwilligen Objekten. Lehrende und Lernende sind als *handelnde Subjekte* zu verstehen, denen durch strukturierte Unterrichtsangebote Handlungsspielräume eröffnet werden, die sie nicht nur (lern-)produktiv nutzen, sondern auch, der Intention eines Lehrplans gemäss und dem jeweils erreichten Lernstand entsprechend, aktiv (mit-)gestalten können sollten.

Dies bedeutet nun keineswegs, dass in jedem Moment des Unterrichts den Handelnden die Zielsetzungen ihres Tuns klar bewusst sind oder dass von ihnen die Intentio nen des Lehrens und Lernens unablässig reflektiert werden müssten. Unterrichtliches Handeln ist eingebettet in einen allgemeinen Verständnishorizont, der nicht einer beständigen Bewusstmachung durch die handelnden Subjekte bedarf. Unterricht ist also nicht primär ein Ort der permanenten Zielreflexion und der Entscheidung über Lernziele, sondern stellt vorab einen *Handlungsräum* für Lehrende und Lernende dar.

Diese Konzeption von Unterricht beruht auf der Vorstellung, wonach die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen grundsätzlich die Möglichkeit haben sollten, an der Organisation ihrer Lehr-Lern-Tätigkeiten mitzuwirken. Es wird dabei nicht übersehen oder gar in Abrede gestellt, dass schulisches Lehren einem gesetzlich kodifizierten oder implizit in legalen Reglementen, Lehrplänen und -mitteln dokumentierten *gesellschaftlichen Auftrag* verpflichtet ist und personalen und situativen *Bedingungen* unterliegt (wie z. B. der Lern- und Urteilsfähigkeit der Schüler; dem Unterrichtsfach, den zeit- und material-ökonomischen Möglichkeiten). Die hier dargestellte Sichtweise geht ausdrücklich vom allgemeinen Vorverständnis des schulischen Unterrichts aus, das institutionalisiertes Lehren und Lernen als eine Veranstaltung sieht, in der unter verantwortlicher Leitung einer beauftragten Lehrperson (bzw. beauftragter Personen) in einer bestimmten Zeit bestimmte Ziele erreicht werden sollen.

Die Legitimation des schulischen Unterrichts besteht primär darin, dass Personen in ausgewählten Tätigkeitsbereichen («Fächern»), die eine Beziehung zu Lebenssituationen haben sollen, zum Erwerb und zur Erprobung gesellschaftlich anerkannter und praktisch bewährter Verhaltens- und Handlungsmuster angeleitet werden. Da vor allem die künftigen Situationen nicht ohne weiteres auszumachen und eindeutig zu bestimmen sind, hat man versucht, einzelne Qualifikationen festzulegen, von denen angenommen werden kann, dass sie das Handeln in verschiedenen Lebenssituationen erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen. Die Curriculumtheorie hat den Begriff der «Qualifikation» und darauf bezogen den des «Lernziels» eingeführt in der Vorstellung, im Unterricht seien Verhaltensweisen zu lernen, die in künftig erwartbaren Situationen anwendbar sind (ROBINSON 1967).

Die Psychologie deutet Lernen generell als Verhaltensänderung oder als Stabilisierung eines bereits gelernten Verhaltens. Lehren und Lernen dienen somit der Existenzsicherung und der Verbesserung des menschlichen Handelns. Die schulischen Lehr- und Lernsituationen sind letztlich ausgerichtet auf Situationen, in denen das Gelernte in irgendeiner Weise angewandt werden soll. Die Ziel- und Zwecksetzungen des unterrichtlichen Tuns erfolgen demnach im Bestreben nach Sicherung und Verbesserung der Lebenspraxis und beruhen auf bestimmten Vorstellungen über die Bewältigung allgemeiner und/oder (berufs-)spizifischer Lebenssituationen.

Die Vorwegnahme des Zukünftigen, wie es in planerisch-konstruktiver Absicht bei der Lehrplangestaltung und unmittelbar bei jeder Unterrichtsplanung geschieht, darf aber nicht unter Preisgabe des Gegenwärtigen erfolgen. Prinzip didaktischer Planungs- und Entwicklungsarbeit muss es sein, den richtigen Ausgleich zwischen vorweggenommener Zukunft und erfüllter Gegenwart zu finden. Diese pädagogische Leitidee, die in der traditionellen geisteswissenschaftlichen Didaktik bis auf den heutigen Tag als ein moralisches Postulat einer Pädagogischen Ethik (vgl. DERBOLAV 1971) gilt, erfährt in SCHLEIERMACHERS Pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 folgende sittliche Begründung:

«Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem andern aufgeopfert wird. Wollten wir sagen, dass die pädagogische Tätigkeit auch bei dem widerstrebenden Kinde rein und allein durchzusetzen sei, so dass das Kind um der Zukunft willen auf die Befriedigung des gerade gegenwärtigen Moments zu verzichten habe, so wäre die Erziehung als sittliche Tätigkeit unvollkommen und sittlich schädlich» (SCHLEIERMACHER 1961, 298).

Die Forderung nach Berücksichtigung des «gegenwärtigen Moments» findet eine zeitgemäße Aktualisierung in der «offenen» didaktischen Planung und Gestaltung von Unterrichtssituationen, wie sie beispielsweise in der Intention einer «Didaktik offener Curricula» (vgl. GARLICH, Ariane u.a. 1974) zum Ausdruck kommt.

Diesem pädagogisch-ethischen Postulat gemäß ist der Unterricht als eine Handlungssituation zu entwerfen, die auch für die aktuelle Lebenswelt des Schülers von Bedeutung sein kann. In einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung dienen die momentanen Erfahrungen der Schüler nicht bloss als «motivationale Aufhänger» für eine lernzielorientierte Instruktion, sondern sie werden in ihrem Eigenwert und persönlichen Bedeutungsgehalt genommen, den sie für die vom Unterrichtsgeschehen Betroffenen hier und jetzt haben.

Die das unterrichtliche Handeln leitenden Zielvorstellungen haben somit ihre Bezugspunkte in zwei zeitlich verschiedenen Handlungsbereichen, nämlich

- im Bereich des *aktuellen Handelns* in offenen, jedoch planbaren didaktischen Situationen und
- im Bereich des *künftigen Handelns* in mehr oder weniger bestimmten (beruflichen) oder in zwar vorhersehbaren, aber in den konkreten situativen Bedingungen nicht weiter bestimmbaren (allgemeinen) Situationen des der schulischen Ausbildung folgenden Lebens.

Dass diese beiden Handlungsbereiche aufeinander zu beziehen sind bzw. diese Wech-

selbeziehung immer wieder zu überprüfen und nötigenfalls wieder herzustellen sei, gilt als allgemein anerkannte Forderung einer permanenten Schul- und Unterrichtsreform. In curriculumtheoretischer Hinsicht ist die Betonung des Handlungsaspekts des Unterrichts letztlich darin begründet, dass über Ziele und Zwecke sinnvoll nur im Hinblick auf die *Handlungen* gesprochen werden kann, für die die gesetzten Ziele als Orientierungen gelten sollen. Die Zielvorstellungen ihrerseits beziehen sich auf je bestimmte *Situationen*, in denen Personen tätig sind bzw. zu deren Bewältigung sie befähigt werden sollen. Der didaktische Situationsbezug ist – wie bereits aufgezeigt – immer ein zweifacher: Das unterrichtliche Geschehen ist geleitet von gesellschaftlich-kulturellen Normvorstellungen, und es aktualisiert sich aus dem Vorwissen und der dadurch bedingten oder zumindest beeinflussten Bedürfnis- und Interessenlage der jeweils am Unterrichtsgeschehen beteiligten und der dieses Geschehen direkt oder indirekt beeinflussenden Personen und Institutionen. Zusammenfassend sei festgehalten, dass die sich im Unterricht abspielenden Lehr- und Lernaktivitäten einerseits auf *künftiges Handeln* (in Berufs- und allgemeinen Lebenssituationen) ausgerichtet sind, anderseits für die in der Unterrichtssituation interagierenden Personen selbst *aktuelles Handeln* (mit Eigenwert und eigener Dynamik) darstellen. Die Bezeichnung eines das gegenwärtige wie das künftige Handeln umfassenden Unterrichts als *didaktische Handlungssituation* unterstützt eine Konzeption von Unterricht, die Lehren und Lernen und die damit verbundenen Interaktions- und Kommunikationsvorgänge nicht in erster Linie unter dem Aspekt des lernzielbezogenen, das heißt auf überprüfbares Endverhalten der Lernenden ausgerichteten Instruierens ins Auge fasst, sondern die Unterrichtssituation unter dem weiter gefassten Gesichtspunkt des *situationsbezogenen Handelns* betrachtet².

3. Lehr- und Lernziele sind Handlungsziele

In konsequenter Anwendung der ethischen Grundfrage «Was sollen wir tun?» auf die spezifische didaktische Handlungssituation des Unterrichts lautet die grundsätzliche di-

daktische Zielfrage: Welchem Zweck soll das didaktische Handeln in dieser konkreten Unterrichtssituation dienen? Die handlungstheoretische Fragerichtung geht demnach primär auf das (gemeinsame) *Tun* in einer vorgegebenen Situation und zielt nicht unvermittelt auf eine Erfassung dessen, was als *Endprodukt* von Lehr- und Lernprozessen bewirkt werden soll.

Die unterschiedliche Akzentuierung mag noch deutlicher hervortreten, wenn der handlungstheoretischen Ausgangsfrage die unter innovatorischem Anspruch erhobene Leitidee der Curriculumforschung gegenübergestellt wird, von der sich die amerikanischen Curriculumtheoretiker seit Franklin BOBBITT (1918) und seinem Schüler Ralph W. TYLER (1949) über Hilda TABA (1962) zu Saul B. ROBINSON (1967), dem markantesten deutschen Verfechter einer Bildungsreform auf curricularer Basis, bis hin zu den einzelnen Projektautoren inspirieren lassen: Welche wünschbaren Endzustände der Lernenden (Qualifikationen) oder welche materialen bzw. materialisierten Lernergebnisse sind durch welche curricularen Anordnungen und didaktischen Arrangements optimal zu erreichen?

3.1 «Lernziel» – Ein Begriff aus der verhaltenspsychologisch orientierten amerikanischen Pädagogik

Die Ursprünge des für die neuere Lehrplantheorie so zentralen und richtungweisenden Begriffs «Lernziel» liegen in der amerikanischen Verhaltenspsychologie (Behaviorismus).

Im 1918 erschienenen Werk «The Curriculum» von BOBBITT, einem der geistigen Väter der erfahrungswissenschaftlichen Strömung in der amerikanischen Pädagogik, stehen die folgenden für die spätere Curriculumforschung programmatischen Sätze:

«Die grundlegende Theorie ist einfach. Das menschliche Leben, so vielgestaltig es auch ist, besteht aus der Durchführung spezieller Tätigkeiten. Erziehung, die auf das Leben vorbereitet, bereitet ausdrücklich und adäquat auf diese speziellen Tätigkeiten vor. Wie zahlreich und unterschiedlich sie auch für jede soziale Schicht sein mögen, sie lassen sich entdecken. (...) Diese zeigen die Fähigkeiten, Gewohnheiten, Wertvorstellungen und Wissensformen, welche die Menschen benötigen. Diese werden die Ziele des

Curriculums sein. Sie werden zahlreich, genau festgelegt und speziell sein.»

BOBBITTS Postulat einer empirischen Analyse der «Lebenswirklichkeit» ist von TYLER und den späteren Curriculumtheoretikern als Auftrag an die Curriculumforschung aufgefasst worden, die curricularen Erziehungsziele als *Verhaltensziele* (behavioral objectives) zu formulieren. Auf dieser Idee einer behavioristisch orientierten Pädagogik beruht TYLERs Vorschlag «eines rationalen Ansatzes für die Betrachtung, Analyse und Interpretation des Curriculums und des Unterrichtsplanes einer Bildungseinrichtung». So gehen der TYLERschen Curriculumkonstruktion «vier grundlegende Fragen voraus, die bei der Entwicklung jedes beliebigen Curriculums und Unterrichtsplanes beantwortet werden müssen»:

1. Welche pädagogischen Zwecke sollte die Schule anzustreben suchen?
2. Welche erzieherischen Erlebnisse können bereitgestellt werden, die wahrscheinlich diese Zwecke erreichen?
3. Wie können diese erzieherischen Erlebnisse wirksam organisiert werden?
4. Wie können wir bestimmen, ob diese Zwecke tatsächlich erreicht werden?» (TYLER 1973, 11).

Aus diesem Dokument aus der Entstehungsgeschichte des für die neuere Didaktik zentralen Begriffs des Lernziels ist ersichtlich, dass die in der amerikanischen pädagogischen Fachsprache (zumindest dem Wortlaut nach) weiter gefassten Termini «educational objective» (Erziehungsziel) und «instructional objective» (Unterrichtsziel) in der deutschen Wiedergabe als «Lernziel» und in seiner Verwendung in der Lehrplantheorie und in der lernzielorientierten Unterrichtsplanung eine begriffliche Einengung (auf Verhaltensziel) erfahren haben³.

Der erfahrungswissenschaftlichen Leitvorstellung der amerikanischen Curriculumtheoretiker ist auch das aus der Unterrichtslehre bekannte *system-theoretische Modell des Unterrichts* verpflichtet (vgl. Fig. 1).

Im Modell sind einzelne Faktoren lokalisierbar, die als Variablen (veränderliche Größen) des Unterrichts bezeichnet werden. Es sind auch die Stellen ersichtlich, wo bei einer erfahrungswissenschaftlichen Unterrichtsanalyse und -planung die Lernziele als vorweggenommenes bzw. realisiertes Endverhalten ihren Platz und ihre Funktion haben.

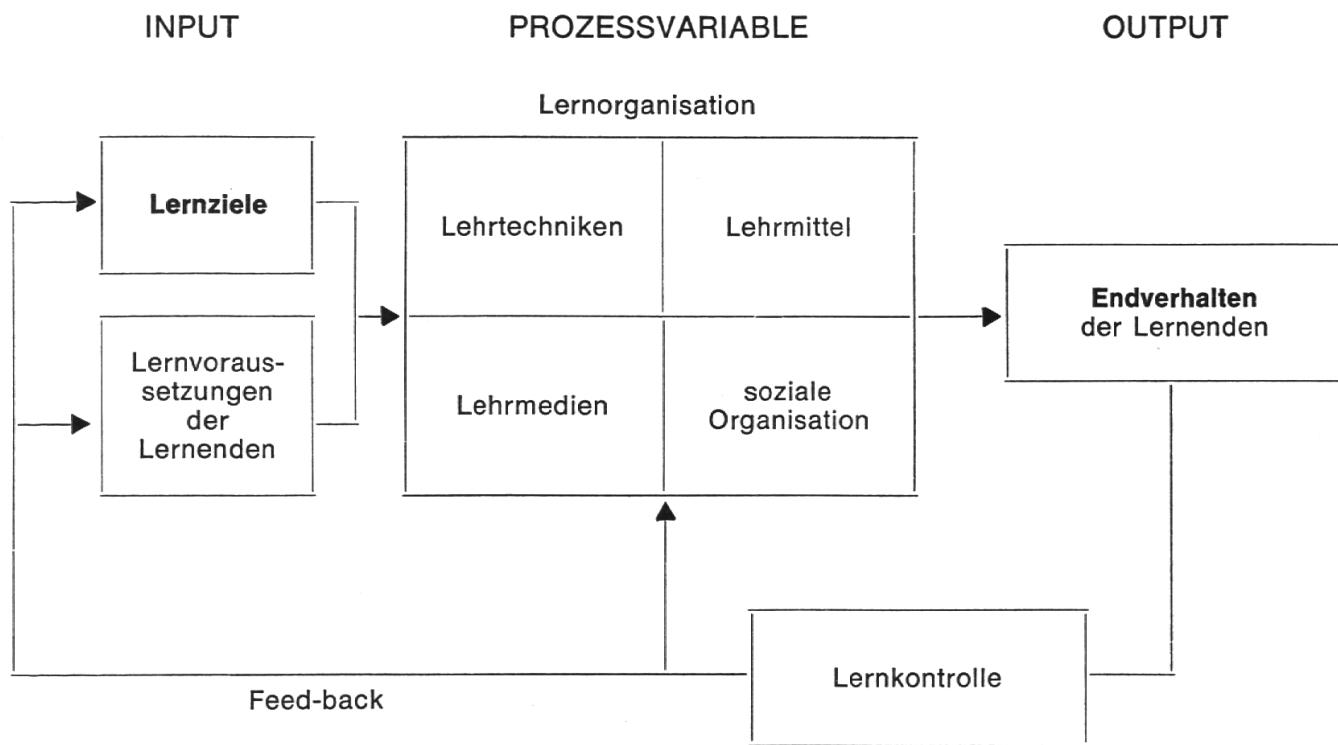


Fig. 1 Systemtheoretisches Modell des Unterrichts nach FLECHSIG

Lernziele, die als Endverhaltensweisen der Lernenden formuliert sind, stellen in erster Linie Kriterien zur *Überprüfung* des Unterrichtserfolgs dar und haben nur bedingt Orientierungsfunktion für das didaktische Handeln. Bei der systemtheoretischen Betrachtungsweise des Unterrichts (siehe Figur 1) ist die Lernkontrolle ein integrierender Bestandteil eines als Regelkreis konzipierten Lehr-Lern-Systems, wie dies beim Programmierten Unterricht und bei technologischen Curriculum-Konzepten, den sogenannten «geschlossenen Curricula», der Fall ist. Die unterrichtstechnologisch extremste Sichtweise stellt der «kybernetische Ansatz» in der Didaktik dar, von dem aus der Unterricht als ein in sich geschlossener Regelungsvorgang gesehen wird.

«Der Soll-Wert ist das Lernziel; es steht ausserhalb des Regelungsvorganges selbst, muss aber im Leistungsbereich des Regelkreises liegen. Der Regler ist der wissenschaftliche Didaktiker, er vergleicht den Ist-Wert des Lernenden mit dem Soll-Wert und entwirft ein Programm zu dessen Steuerung. Das Stellglied ist die Lernsteuerung, sie kann vom Lehrer oder von Lehrobjektivationen vorgenommen werden. Lernplanung und Lernsteuerung lassen sich unter dem Oberbegriff Lernorganisation zusammenfassen. Nach der Ver-

änderung des Lernenden wird durch die Lernkontrolle der neue Zustand festgestellt usw.» (CUBE 1970, 228.)

Von dieser Position aus wird die Funktion der als Endverhalten beschriebenen Lernziele überdeutlich: sie sind unerlässlich zur zweck rationalen Organisation und Steuerung von Lernprozessen, wie sie die Curriculumtheoretiker der sechziger Jahre noch als wünschenswert vor Augen hatten. So konnte HUHSE (1968) in seinem «Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England» schreiben: «Es geht also um das planmässige Herbeiführen von Situationen, die dem Schüler ein durch die Zielformulierungen bestimmtes Lernverhalten aufnötigen oder ihn zu diesem Verhalten stimulieren...» (HUHSE 1968, 148). Der Fremdbe stimmung der Lernziele entspricht die Neigung der frühen Curriculumforschung, sich zur Beschreibung der Lernvorgänge vorwiegend der behavioristischen Theorien der Verhaltenssteuerung und -modifikation zu bedienen. In einer dieser psychologischen Sichtweise entsprechenden Didaktik bzw. Unterrichtsmethodik stehen verständlicherweise Probleme der Motivation und der

(Lern-)Disziplinierung sowie Fragen nach der Effizienz von Lehrstrategien im Vordergrund.

Schon TYLER und alle späteren erfahrungs-wissenschaftlich orientierten Lehrplantheoretiker formulieren die Lernziele nie als «abstrakte» Verhaltensnormen, sondern sie konkretisieren sie immer an einem «stofflichen» Inhalt. Die Verbindung der Verhalts- mit einer Inhaltskomponente ist eine Grundforderung der verhaltenstheoretisch orientierten Lernzielformulierung. Dies kommt beispielsweise deutlich zum Ausdruck in MEYERs «Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse» (1974, 22), wo thesenartig festgehalten wird: «Es ist unmöglich, Lernziele ohne die Angabe eines Lerninhaltes zu definieren.» Diese lapidare Feststellung ist nicht identisch mit dem bildungstheoretischen Anliegen, wie es noch in ROBINSONS Curriculumkonzept aufscheint, dass die didaktische Vermittlung von Qualifikationen über «ausgewählte Bildungsinhalte» zu erfolgen habe. Die in der Lehrplanentwicklung und Unterrichtsplanung heute allenthalben praktizierte sogenannte operationale Lernzielbeschreibung geht auf einen Vorschlag von Robert F. MAGER (1961) zurück, gemäss dem Unterrichtsziele in der Form von *Verhaltenszielen* zu definieren sind. Mit seiner (programmierten!) Instruktion «Lernziele und Programmierter Unterricht» wollte er demonstrieren, «wie man Lernziele so beschreibt, dass sich die eigene Absicht (d. h. die Zielvorstellung von Programmkonstruktoren bzw. Unterrichtsplanern) möglichst eindeutig mitteilen lässt» (MAGER 1969). Der Autor weist in seiner Schrift sogar ausdrücklich darauf hin, dass es ihm lediglich um eine genaue Beschreibung bereits festgesetzter Lehrziele geht. Nebst dieser informativen Funktion sieht er in der Umschreibung der Unterrichtsintention in beobachtbaren und messbaren Endverhaltensweisen (der Adressaten von Instruktionsprogrammen) eine notwendige Bedingung für eine Lernkontrolle und damit die messtheoretische Voraussetzung für eine verlässliche Evaluation und mittelbar für eine Optimierung des Unterrichts- und Lernerfolgs. Die von MAGER vorgeschlagene Art der «Operationalisierung» soll somit in erster Linie eine Identifizierung von Lehrab-

sicht und Lernleistung zum Zwecke ihres Vergleichs gewährleisten und so mittelbar der Kommunikation und der Unterrichtskontrolle dienen.

Das zeitliche Zusammenfallen der Verbreitung der deutschen Ausgabe der MAGER-schen Anleitung zur Formulierung von Unterrichtszielen mit der Belebung der deutschen Didaktik durch die von ROBINSOHNs Schrift ausgelösten Impulse für eine umfassende curriculare Bildungsreform auf der Grundlage von Situations- und Funktionsanalysen mag dazu beigetragen haben, dass die im Berliner Konzept zur Curriculumrevision angeregten Analysen zum Zwecke der Beschreibung von Qualifikationen an verschiedenen Zentren der Curriculumentwicklung mittels der MAGERschen Lernziel-formulierung versucht wurden. Dies war vor allem in jenen Projekten der Fall, die für die systematische Lehrplangestaltung bzw. Curriculumplanung von isolierten Aufgabenbeschreibungen oder zu Unterrichtsthemen gebündelten Lernzielen (in Form von Verhaltenszielen) ausgingen.

Von eng umgrenzten (beruflichen) Tätigkeiten abgesehen, in denen die Qualifikationen mit isolierten Einzelfertigkeiten oder Verhaltensketten identisch sein können, lassen sich Qualifikationen nicht als Verhaltensziele fassen – mindestens nicht im strikten Sinn der MAGERschen Lernzielformulierung – ebenso wenig, wie sich Verhaltensziele zu Unterrichtszielen aufsummieren lassen. Zur Konstituierung eines Unterrichtsziels im Sinne eines *Handlungsziels* sind weitere Komponenten erforderlich (vgl. 4.1). Der Grundtenor, der seit den Anfängen der amerikanischen Curriculumtheorie durch alle Modelle für eine «rationale» Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung geht, lautet, auf die knappste Formel gebracht: Eindeutigkeit in der Zielformulierung und Transparenz in der Zielentscheidung. Was kann dies nun aber bedeuten für einen Unterricht, der einleitend als *didaktische Handlungssituation* charakterisiert wurde? Sind Handlungsziele überhaupt ein-deutig formulierbar, wie dies von Lernzielen gefordert wird? Kann, und gegebenenfalls in welcher Form, das Ergebnis einer Handlung vorweggenommen werden, wie dies bei der unterrichtsplanerischen Vorwegnahme

von Lernleistungen als Endverhaltensweisen angenommen wird?

3.2 Der normative Gehalt von Unterrichtszielen

Versteht man nun Unterrichten als ein Handeln (besonderer Art), so enthält die Frage nach dem Ziel des didaktischen Handelns immer auch die allgemeine ethische Grundfrage nach dem Zweck des menschlichen Handelns überhaupt. Für eine Unterrichtssituation kommt diese Zwecksetzung im jeweiligen *Unterrichtsziel* zum Ausdruck.

Nach dem Sprachgebrauch der Ethik wird unter einer Zwecksetzung die *Aufforderung* zur Herstellung oder Bewahrung einer bestimmten Situation verstanden. Zwecke brauchen nicht explizit (durch ausdrücklich artikulierte Aufforderungen) gesetzt zu werden, sie lassen sich aus den Handlungsweisen von Individuen oder Gruppen durch Interpretation herauslesen (KAMBARTEL 1974).

Wenn man nun gemäss diesem definitorischen Vorschlag der Philosophen davon ausgeht, dass Unterrichtsziele ihrer Intention nach Aufforderungen darstellen, bestimmte didaktische Situationen zu bewirken, so sind die einer Unterrichtsplanung vorangestellten oder in ihr implizit enthaltenen *Lehr- und Lernziele* – ungeachtet ihrer zumeist indikativischen sprachlichen Formulierung – als *Aufforderungssätze* zu lesen.

Das *Lehrziel* aus der Wirtschaftskunde «Massnahmen zur Inflationsbekämpfung erläutern», zum Beispiel, lautet als ausformulierter Aufforderungssatz wie folgt: Stelle eine Situation her, in der gilt: X (d. i. der Lehrer) erläutert Massnahmen zur Inflationsbekämpfung. Da der als Ziel beschriebene Zustand immer in der Darstellung oder Auseinandersetzung mit einem konkreten Objekt oder mit einem bestimmten Problem zu bewirken ist, enthält das Lehrziel implizit auch Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung der entsprechenden unterrichtlichen Handlungssituation. Im erwähnten Beispiel dürfte das Lehrziel zweckmässigerweise eine Darstellung des Wirtschaftskreislaufs mit dem für sein Funktionieren bedeutsamen Zusammenspiel von Güter- und Geldstrom und den möglichen Ursachen der Störung dieses Kreislaufs beinhalten. Ein diesem Lehr-

ziel gemässes Lernziel könnte nun lauten «Ursachen und Folgen von Inflation nennen». Da diese Zielbeschreibung aus der Sicht des Lernenden vorgenommen ist, müsste die in der Zielsetzung enthaltene Handlungsanweisung als Aufforderung gelesen werden: Es sei eine Situation herzustellen, in der gilt, Schüler x nennt Ursachen und Folgen von Inflation. Es ist der Sinn derartiger Zielformulierungen, dass der in ihnen beschriebene Endzustand des Lernenden möglichst zielstrebig erreicht wird. Daher gilt der *lernzielorientierte Unterricht* als die angemessenste Instruktionsform. In der Regel werden zu deren Lenkung nicht nur ein einzelnes Ziel, sondern Gruppen oder Sequenzen von Lernzielen genannt.

Demgegenüber möchte eine *Didaktik der offenen curricularen Planung* vor allem die «Probleme der Fruchtbarmachung lebensgeschichtlich und inhaltlich relevanter Erfahrungen, durch welche die vorläufige Beziehung der Schüler zum Inhalt bestimmt ist, für die Bearbeitung des Inhalts, der Entwicklung und Verfolgung von Handlungszielen etc.» wieder stärker in den Blick bekommen. Dementsprechend «wird für das offene Curriculum gefordert, dass Inhalte im Unterricht ohne Normierung durch vorgegebene Lehrzielperspektiven thematisiert werden und zwar im Sinne, dass den Schülern ermöglicht wird, ihre lebensgeschichtlich bestimmte Beziehung zum Inhalt rational im Unterricht zur Geltung zu bringen, ohne dass dabei das Lehrziel aus dem Auge verloren wird; im Gegenteil, es wird in kritischer Auseinandersetzung und situationsspezifisch modifiziert realisiert» (HEIPCKE 1975, 4).

Klaus HEIPCKE und Rudolf MESSNER haben zu Beginn der siebziger Jahre, als in der Didaktik die Vorzüge und Nachteile der «geschlossenen» bzw. «offenen» Curricula diskutiert wurden, darauf hingewiesen, dass Lehr- bzw. Lernziele (als Verhaltenserwartungen und/oder stoffliche Anforderungen) und die Handlungsintentionen der Schüler (basierend auf deren subjektiven Bedürfnissen, Absichten und Interessen) nicht im vornherein identisch sind und selbst unter Zuhilfenahme von unterrichtsplanerischen und lernmotivationalen Massnahmen oft nicht in Übereinstimmung gebracht werden

können. HEIPCKE verwendet zur Unterscheidung der in einem Lehrziel ausgedrückten gesellschaftlichen Anforderungen von den Bedürfnissen der Schüler und ihren Erwartungen, die sie in eine Unterrichtssituation miteinbringen, die Bezeichnung «Handlungsziel». Damit ergreift er unzweideutig Partei für eine Berücksichtigung der Interessen der am je konkreten Unterrichtsgeschehen Beteiligten und bringt SCHLEIERMACHERs Postulat von der Berücksichtigung des «gegenwärtigen Moments» im Unterricht wieder ins didaktische Bewusstsein. Dieses pädagogische Korrektiv war vor allem bei einer technologisch orientierten Curriculumentwicklung und bei einem diesen Curricula gemässen fremdbestimmten Unterricht notwendig.

Bei der Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung ist allerdings darauf zu achten, dass ob der starken Betonung des situativen Moments des didaktischen Handelns und der situationsabhängigen Ziele des Unterrichts die allgemein(er)en Normen in der Zieldiskussion nicht unterschlagen werden. In den Lehrplänen sind die *allgemeinen Normen* in der Regel als «Erziehungsziele» oder – stärker auf den Unterricht bezogen – als «Richtziele»⁴ oder als «pädagogisch-didaktische Leitideen» aufgeführt. Im Unterschied zu den mehr inhalts- und situationsspezifischen Lehr- und Lernzielen stellen sie eine übergreifende Norm dar, die einen Idealzustand beschreibt, der in erzieherischer Absicht angestrebt werden soll. Inhaltlich können Erziehungsziele sowohl (individual-)psychische Dispositionen (wie Mündigkeit, Urteilsfähigkeit) darstellen als auch sozialpsychologisch fassbare Einstellungen und Haltungen (wie Kooperationsbereitschaft, sozial integratives Verhalten) oder aber gesellschaftliche Zustände umschreiben (wie zum Beispiel: Die soziale Integration von gesellschaftlichen Randgruppen oder: Der demokratische Rechtsstaat). Als übergreifende Normen sind Erziehungsziele zwar nicht dem Belieben eines jeden einzelnen anheimgestellt, ihre Festsetzung muss aber ebenfalls in Berücksichtigung der sozial und historisch wandelbaren Handlungssituationen erfolgen. Diesmal meint Situationsbezogenheit die umfassenderen gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingun-

gen, denen unter anderem auch die Schule als staatliche Institution und als sozialer Erfahrungsraum unterliegt.

Zu den Situationsbedingungen des schulischen Handelns zählen auch die Probleme, Interessen und Bedürfnisse der Schüler. Darunter sind jedoch nicht nur die unmittelbaren, nicht nur die faktisch artikulierten, sondern auch jene Bedürfnisse zu verstehen, die den Schülern sinnvollerweise unterstellt werden können. Damit aber – im Grenzfall auch vom Schüler – die Situationsbedingungen angemessen beurteilt werden können, müssen die eine Unterrichtssituation bestimmenden *Fakten* (Sachverhalte, situative Randbedingungen, die sogenannten «Sachzwänge») und die *Normen* (gerechtfertigte Handlungsregeln) unterschieden und als solche kenntlich gemacht werden. Hierfür sind *Planungsunterlagen* erforderlich, die eine Einsicht in diese Zusammenhänge ermöglichen. Lernzielkataloge, in denen Verhaltensziele in additiver Folge aufgelistet sind, reichen dazu nicht aus. Wo die Lernziele bereits ausgemacht und gesetzt sind, bleibt aber, sofern sie überhaupt ernst genommen werden, nichts mehr zu beraten und zu entscheiden, sondern allenfalls noch auszuwählen oder die im Lernziel implizit gestellte Anforderung abzuschwärzen – oder aber grundsätzlich abzulehnen (was faktisch in sogenannter «didaktischer Rücksichtnahme» oder aber aus Protest gegenüber neuen Lehrplänen bisweilen auch geschieht). Anderseits liegt es im Wesen der Schule als Institution, dass für das in ihr stattfindende unterrichtliche Tun Sollenvorstellungen vorgegeben sind und Ziele als verbindlich gesetzt werden – eine Faktizität, die sich weder ignorieren noch wegdisputieren lässt.

Wie ist angesichts derartiger «Sachzwänge» die oben zitierte Forderung, (vorgegebene) Unterrichtsziele seien «in kritischer Auseinandersetzung und situationsspezifisch» zu realisieren, «ohne dass dabei das Lehrziel aus dem Auge verloren wird» zu deuten, und wie kann sie praktisch verwirklicht werden?

4. Die in Lehrplänen aufgezeichneten Unterrichtsziele dienen der Orientierung für das didaktische Handeln.

Damit Unterrichtsziele von den in einer Un-

terrichtssituation handelnden Personen als *Handlungsziele* erfasst und als handlungsleitende Orientierungen anerkannt – oder deren Sinn und Verbindlichkeit diskutiert und gegebenenfalls als Normen für das didaktische Handeln abgelehnt werden können, ist eine geeignete Darstellung der die betreffende Unterrichtssituation bestimmenden praktischen und theoretischen Orientierungen erforderlich: ein *Entwurf didaktischer Handlungsorientierungen*.

Die Bezeichnung «didaktische Handlungsorientierungen» umfasst alle für das didaktische Handeln bedeutsamen Erkenntnisse (das didaktische «Grundwissen»), wie sie in einem Lehr- oder Unterrichtsplan unter didaktischen Gesichtspunkten systematisch zusammengefasst werden, insbesondere die Beschreibung des Lehrinhalts, die Lehr-, Lern- und Erziehungsziele als die normativen Komponenten eines Unterrichtsziels. Letztere werden (in Anlehnung an die Praktische Philosophie, d. i. die Ethik) als «praktische Orientierungen» bezeichnet, insofern als sie Aufforderungscharakter haben, also sagen, dass etwas getan werden soll. «Theoretische Orientierungen» (im wissenschaftlichen Sinn von Theorie) dagegen drücken Fakten und Sachzusammenhänge aus, sagen also, dass etwas (sei es theoretischer, sei es empirischer Art) der Fall ist⁵.

Den Charakter eines «Entwurfs» hat die Aufzeichnung der didaktischen Handlungsorientierungen insofern, als in ihr die Unterrichtssituation nur eine vorläufige Beschreibung findet, die im Vollzug des didaktischen Handelns noch modifiziert werden kann.

4.1 Die Komponenten einer Zielbeschreibung

Die Planungsunterlage wird mit Vorteil so gestaltet, dass aus ihr die Komponenten einer umfassenden Zielbeschreibung klar ersichtlich sind, nämlich: die übergeordnete *normative* Komponente (Richtziel), die *situationale* Komponente (Anwendungssituation), die *funktionale* Komponente (situationsspezifische Funktion oder Tätigkeit) und die *strukturelle* Komponente (Sachstruktur des Lehrinhalts). Der letztgenannten Zielkomponente kommt wegen ihrer psychologisch und didaktisch bedeutsamen Funktion für das begriffsbildende Lehren und das ihm

entsprechende einsichtige Lernen besondere Bedeutung zu. Die im Unterricht aufzubauenden *Qualifikationen* werden demnach definiert nicht nur aufgrund des Verhaltens (in seinen manifesten Verhaltensäußerungen, den Verhaltensweisen oder «Endverhalten»), sondern auch mittels einer Beschreibung der *Verhaltensbasis* als der strukturellen Grundlage für ein sach- und situationsangemessenes Verhalten bzw. Handeln. Die situationale Zielkomponente ist deswegen von Bedeutung, weil sie die Anwendungssituationen oder speziellen (beruflichen) Situationen charakterisieren, zu deren Bewältigung der Unterricht die Lernenden qualifizieren soll. Zusammen mit der übergeordneten pädagogischen Norm bilden die situationale, die funktionale und die strukturelle Zielkomponente die (theoretischen und praktischen) didaktischen Handlungsorientierungen.

Der hier beschriebene Zusammenhang der Zielkomponenten ist ersichtlich aus Fig. 2:

Anwendungssituation	Qualifikation	
	Verhaltensweisen	Verhaltensbasis
Leitfrage:		
Welcher <i>Situation</i> begegnet der Lernende in seinem Leben, in seinem Beruf? Welches <i>Problem</i> stellt sich ihm in dieser Situation?	Was muss er können, um diese Situation zu meistern bzw. um das spezifische Problem sachkompetent zu bewältigen?	Was muss er <i>inhaltlich wissen</i> (verstehen), um die erforderliche Qualifikation zu erlangen?
(Frage nach der Anwendungssituation)	(Frage nach den beobachtbaren Verhaltensweisen)	(Frage nach der kognitiven Struktur)
<ul style="list-style-type: none"> – Problembereich – Lebenssituation – Berufssituation – Entscheidungssituation 	<ul style="list-style-type: none"> – Funktionen – spezifische Tätigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – Kenntnisse – Einsichten in Sach- und Handlungszusammenhänge – Einstellungen, Haltungen
=situationale Zielkomponente SITUATION	=funktionale Zielkomponente FUNKTION	=strukturelle Zielkomponente STRUKTUR

Fig. 2 Die Komponenten einer Zielbeschreibung

Stellen die im Entwurf vorgeschlagenen theoretischen und praktischen Orientierun-

gen begründete Sach- und Handlungszusammenhänge dar und werden sie von den an der konkreten Unterrichtssituation Beteiligten als verbindliche Orientierungen für ihr didaktisches Handeln anerkannt, so sind sie *didaktische Handlungsziele*. Für sich genommen und aus dem jeweiligen Situations- und Handlungszusammenhang herausgelöst, ist weder ein Lehr- noch ein Lernziel ein *gerechtfertigtes Handlungsziel*⁶. Isolierte («atomisierte») Lehr- und Lernziele werden nicht dadurch schon zu Handlungszielen, dass sie «operational» definiert sind. Ein für eine rationale Zielentscheidung hinreichender Entwurf didaktischer Handlungsorientierungen muss nebst den situationalen und den funktionalen immer auch eine strukturelle Zielkomponente enthalten. Und dies nicht nur und auch nicht in erster Linie deswegen, weil mit jedem intendierten «Endverhalten» immer auch ein «Inhalt» genannt werden soll, wie dies die behavioristischen Lernzieltheoretiker für eine korrekte Lernzieldefinition fordern, sondern darum, weil zielgerichtetes Verhalten und zweckbewusstes Handeln grundsätzlich einer (strukturell fassbaren) Verhaltensbasis bedürfen. Und kompetentes Handeln, das Ziel eines denkfördernden Unterrichts, setzt die Einsicht in die Struktur der jeweiligen Verhaltensgrundlage voraus, auf der sich Handeln und Operieren vollziehen sollen (vgl. Beitrag MESSNER in diesem Heft).

Die hier knapp skizzierten Zusammenhänge sollten prinzipiell auch in Lehrplänen, die als Grundlage didaktischer Entscheidungen und als Orientierungen des didaktischen Handelns dienen, zum Ausdruck kommen. Die unterrichtspraktische Anwendung des dargestellten Modells wird an einem Beispiel deutlich werden.

4.2 Ein Entwurf didaktischer Handlungsorientierungen für die Unterrichtseinheit «Erfolgskontrolle des Unterrichts: Prüfen und Bewerten» (für Lehrerstudenten)

Wohl in jedem Ausbildungsplan für Lehrer steht das Thema «Prüfen und Notengeben». Im Rahmen der Allgemeinen Didaktik haben wir am Institut für Berufspädagogik das Thema «Erfolgskontrolle des Unterrichts» zum Anlass genommen, gemeinsam mit Gewerbelehrerstudenten eine Zielentwicklung

und -beschreibung für die entsprechende Unterrichtseinheit vorzunehmen. Die Arbeit und deren Ergebnisse seien im folgenden als Illustration obiger Ausführungen kurz dargestellt⁷.

Anstoß für das Nachdenken über die Zielsetzung der Unterrichtseinheit gaben drei sogenannte Kritische Entscheidungssituationen aus dem BIGE-Projekt⁸, deren gemeinsames Kernproblem folgendermassen zusammengefasst werden kann:

Den Lehrlingen fehlt das Verständnis für die Notwendigkeit der schulischen Leistungbeurteilung und deren Benotung durch den Lehrer. Dies veranlasst die Lehrlinge zum Widerstand oder zur Resignation.

Ausgehend von dieser realistischen Problemsituation aus dem Unterrichtsalltag des Gewerbelehrers notierte jeder Student für sich seine persönlichen Erwartungen an die zu behandelnde Unterrichtseinheit «Erfolgskontrolle des Unterrichts». Hier drei der insgesamt 27 Beiträge:

- Fähig sein, Erfolgskontrollen aufzustellen und durchzuführen, die dem Schüler Gelegenheit geben, eine Standortbestimmung vorzunehmen und mir selbst Rückmeldung erstatten über den Erfolg des Unterrichts.
- Themengerecht prüfen und vom Sinn des Prüfens überzeugt sein.
- Erfolgskontrollen durchführen, die sich nach den Planungszielen richten. Sie sollen gerecht sein und Klarheit bringen, ob die Lernenden den Stoff verstanden haben und ob der Lernende richtig vorgegangen ist.

Hinter jeder der genannten Soll-Vorstellung war ein Idealbild vom fachkompetenten und gerechten Lehrer sichtbar, auch wenn dies nur in den wenigsten Fällen ausdrücklich formuliert wurde. Deutlicher trat diese implizite Norm im *Richtziel* zutage, das wir in der Klasse auf der Grundlage der persönlichen Erwartungen formulierten:

RICHTZIEL

Als Lehrer sollte ich in der Lage sein,
I periodisch den Erfolg meiner Lehrtätigkeit zu
überprüfen und zwar so, dass die Erfolgskontrolle des Unterrichts

- einerseits der Klasse und den einzelnen Schülern Aufschluss gibt über den in einem Fach erreichten Ausbildungsstand und
- anderseits ich selbst eine Rückmeldung erhalte über die Wirkung (Effizienz) meines Unterrichts.

- II Damit diese Aufgabe gelingen kann, muss ich selbst grundsätzlich vom pädagogischen und didaktischen Sinn des Prüfens überzeugt sein; denn nur so werde ich in den Schülern die Bereitschaft wecken, dass sie Prüfungen als sinnvolle Möglichkeiten der persönlichen Erfolgskontrolle und des Leistungsvergleichs auffassen und sie nicht als willkürliche schulische Schikane oder als Strafmaßnahme empfinden.
- III Zu diesem Zweck muss ich die Lernleistungen und den Lernfortschritt der Schüler, d. h. die durch Lernen erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen möglichst zuverlässig erfassen (kontrollieren) und korrekt beurteilen und bewerten können.
- IV Dies bedingt insbesondere die Fähigkeit,
- Prüfungsaufgaben und -fragen klar, eindeutig, themen- und lernzielbezogen zu formulieren;
 - die dadurch hervorgerufenen (evozierten) Leistungen richtig zu interpretieren, um auf dieser Grundlage
 - zuverlässige Aussagen über die individuelle Leistungsfähigkeit eines Schülers machen zu können.
- V Schliesslich muss ich imstande sein, die kontrollierten Lernleistungen in Form von Noten (Zensuren) zu definieren.

Im Unterschied zu den Kritischen Entscheidungssituationen, von denen wir ausgegangen sind, enthalten die von den Studenten formulierten Soll-Vorstellungen, und noch deutlicher das ausformulierte Richtziel, Nennungen *spezifischer Fähigkeiten*, die erforderlich sind, damit die entsprechenden *beruflichen Situationen* (des Prüfens und der Notengebung) vom Lehrer sachkompetent und gerecht gemeistert werden können. In Element IV und V des zitierten Richtziels sind sie deutlich hervorgehoben:

- Prüfungsaufgaben und -fragen formulieren
- Leistungen interpretieren
- Aussagen über die Leistungsfähigkeit machen
- Lernleistungen in Form von Noten definieren.

Wir übertrugen nun diese berufsspezifischen Tätigkeiten des Lehrers in die Spalte «Funktion» des oben beschriebenen Modells (Fig. 2), ergänzten sie schrittweise, indem wir beim Ausfüllen der beiden Kolonnen bald von der «Anwendungssituation», bald von der «Funktion» ausgingen. Die Bearbeitung der dritten Kolonne «Struktur»

war vor allem Sache des Dozenten. Allerdings waren die Studenten teilweise selbst in der Lage, aus den Kapitelüberschriften ihres Studienbuches zentrale Themen und Begriffe herauszulesen und sie den entsprechenden Anwendungssituationen und Funktionen zuzuordnen. Damit wurde indirekt eine Strukturierung des Lehrstoffes und eine Vorausplanung (advance organizer) erreicht. Schliesslich formulierten wir im Hinblick auf die Lernkontrolle über die zu bearbeitende Unterrichtseinheit einige zentrale *Lernziele* (in der Form beobachtbarer Endverhalten).

Fig. 3 zeigt einen Ausschnitt des Ergebnisses unserer gemeinsamen «Lehrzielberatung». Die Aufzeichnung stellt einen *Entwurf didaktischer Handlungsorientierungen* dar. Als *praktische Orientierungen* werden eine Reihe von (als Verhaltensweisen formulierte) Qualifikationen genannt, die – nach Meinung von Dozent und Studenten – erforderlich sind, um die in der Spalte «Anwendungssituation» erwähnten *Probleme* zu bewältigen, die sich in der *beruflichen Situation* eines Lehrers im Zusammenhang mit dem Prüfen und Bewerten erfahrungsgemäss stellen. Im Unterschied zu lernzielorientierten Kursbeschreibungen, die in der Regel ein Grobziel und eine Reihe darunter subsumierter Feinlernziele nennen, enthält der vorliegende Entwurf über die Situationsbeschreibungen hinaus noch weitere *theoretische Orientierungen* in Form von Begriffen, Prinzipien, stichwortartigen Kennzeichnungen lern- und testtheoretischer Modelle sowie Wertorientierungen. Diese sind in der Spalte *Verhaltensbasis* (Kenntnisse, Einsichten, Einstellungen) aufgeführt und somit auch für den Lernenden leicht als «theoretische» Kurselemente interpretierbar (was keineswegs bedeutet, dass für ihn die etiketthaften Bezeichnungen wie z. B. «Dekkenhöhe» auch schon eine sinnvolle Bedeutung haben). Die übergeordnete pädagogische Norm, unter der die ganze Unterrichtseinheit steht, ist aus dem *Richtziel ersichtlich* (vgl. S. 711 f.).

Die gemeinsame Ausarbeitung des hier dargestellten und erläuterten Entwurfs didaktischer Handlungsorientierungen geschah im vorliegenden Fall nicht im Hinblick auf einen zu treffenden Lernzielentscheid (wie das bei der Lehrplangestaltung die Regel ist), sondern als Anlass für den Lehrenden und die Lernenden, Ziel und Zweck einer bevorstehenden Unterrichtseinheit miteinander zu reflektieren. Die Aufzeichnung dient in der Folge als Strukturierungshilfe und als Orientierung für das didaktische Handeln im

Anwendungssituationen Problemsituationen (situationale Zielkomponente)		Qualifikationen	
	Verhaltensweisen: Tätigkeiten, Funktionen (funktionale Zielkomponente)	Verhaltensbasis: Kognitive Strukturen, Einstellungen (strukturale Zielkomponente)	
H	Kann und soll man Schulleistungen quantifizieren? Soll man Qualifikationen durch Noten ausdrücken oder als sprachlich gefasste Prädikate mitteilen?	<i>Qualitative und quantitative Aussagen über Schulleistungen unterscheiden</i>	Die <i>Notenskala</i> stellt eine <i>Rangreihe</i> dar; sie dient dem <i>Vergleich</i> . Benotung als <i>abstrakte Kennzeichnung von Schulleistungen</i>
I	Soll ich die Bewertung lernzielorientiert oder aufgrund einer vergleichenden Notengebung vornehmen?	Den Aussagewert von <i>vergleichenden Prüfungen</i> und von <i>lernzielorientierten Prüfungen unterscheiden</i>	<i>Vergleichende Prüfung</i> – Bezugsguppe: Klasse oder grössere Population <i>Lernzielorientierte Prüfung</i> – Bezugspunkt: operational definiertes Lernziel – «Deckenhöhe» einer Prüfungsaufgabe
K	Wie sollen die Noten definiert werden?	Für Prüfungsarbeiten eine <i>Notenskala festlegen</i> : <i>Noten</i> mit Hilfe von Prozentrangbereichen in einer Bezugsguppe <i>definieren</i> ; <i>Punktwerte</i> oder provisorische Notenwerte zuteilen und eine <i>Rangreihe</i> aufstellen; den Abschnitten der Rangreihe die <i>Noten zuordnen</i> ; für Klassenarbeiten mit (nach unten oder oben) abweichenden Leistungen den angemessenen <i>Notenmassstab festsetzen</i>	Grundsätzliche Möglichkeiten, Noten zu definieren: – direkte Proportionalität zwischen Anzahl Fehler und Note – Vergleich mit einer definierten Bezugsguppe: Modell, das die Häufigkeit der einzelnen Noten in der Bezugsguppe definiert (Abbildung von Leistungsbereichen als Prozentbereiche) Begriffe: – Bezugsguppe / Stichprobe (sample) – Zentralwert (median) – Rangplatz

Beispiele von *Lernzielen* aus der Lerneinheit «Erfolgskontrolle des Unterrichts» (Teil I und II):

- Verschiedene Arten von *Leistungen* und von *psychologischen Darstellungsformen* (Repräsentationsmodi) *unterscheiden*
- der im Unterricht angestrebten Leistungsfähigkeit entsprechende *Prüfungsaufgaben* und -fragen konstruieren
- für eine mündliche Fachprüfung *Prüfungsfragen formulieren*, die nicht nur «Wissen» abfragen, sondern Verständnis (im Unterricht erworbenen Einsichten in Sachverhalte und -zusammenhänge) kontrollieren
- für die Bewertung von Prüfungsaufgaben die *Notenskala festlegen*

Fig. 3 Didaktische Handlungsorientierungen für die Unterrichtseinheit «Erfolgskontrolle des Unterrichts» (Ausschnitt)

Rahmen des im Ausbildungsplan für das Thema «Erfolgskontrolle» vorgesehenen Unterrichts.

5. «Lehrzielberatung» – Ein Anlass, über Ziel und Zweck des Unterrichtens nachzudenken

Was ist nun der «praktische» Sinn einer – wie es scheinen mag – derart aufwendigen Lehrplanarbeit und Unterrichtsplanung? Die Entwicklung und Formulierung von Unterrichtszielen, wie ich es hier vorgestellt und mit Lehrern und Schülern praktisch erprobt habe, soll der Reflexion des didaktischen Handelns dienen, d.h. dem vom Lehrplangestalter grundsätzlich und vom ausführenden Lehrer mindestens zeitweilig zu leistenden gründlichen Nachdenken über Ziel und Zweck des Unterrichtens. Ich schliesse nicht aus, dass sich an dieser Reflexion auch Schüler oder Kursteilnehmer beteiligen können und, wo es die Schul- bzw. Kurssituation erlaubt, auch sollten. Nicht nur, weil die Antwort auf die Frage «Was sollen wir tun?» für eine (gemeinsame) Lernsituation von weittragender Konsequenz und daher von grundsätzlicher Bedeutung sein kann – eigentlich sein sollte, wenn wir Schule und Unterricht ernst nehmen. Es könnte nämlich auch sein, dass ein exemplarisches Nachdenken über das didaktische Handeln Anleitung und Anregung bietet für das menschliche, das heisst: für das alltägliche und berufliche Handeln schlechthin. Mir scheint, dass damit nicht nur für die Erneuerung der Schule und des Unterrichts – wie sie Unterrichtspraktiker und Lehrplantheoretiker gleichermassen im Sinne haben –, sondern darüberhinaus auch für unser gesellschaftliches Handeln einiges gewonnen wäre.

Anmerkungen

¹ Die ausführliche Darstellung dieses Gedankengangs und Hinweise zur unterrichtspraktischen Anwendung finden sich in FÜGLISTER 1978. (Vgl. auch die Buchbesprechung in diesem Heft.)

² Für die sich hier aufdrängende Differenzierung zwischen *Handeln* und *Verhalten* siehe die entsprechenden psychologischen und philosophischen Erläuterungen in FÜGLISTER 1978, 33–41. Es wird dort ausgeführt, dass das menschliche

Handeln nicht nur ein *zielgerichtetes*, sondern darüber hinaus auch ein *zweckgebundenes*, das heisst auf Zwecksetzungen und moralischen Entscheidungen beruhendes Verhalten ist.

³ BREZINKA (1974, 108 ff.; bs. 130 ff.), der in seine Bedeutungsanalyse von «Erziehungsziel» auch den Begriff «Lernziel» miteinbezieht, sieht als mögliche Ursachen für das Abweichen von der traditionellen Terminologie («Erziehungs-» bzw. «Unterrichtsziel») eine «begrifflich-theoretische Gedankenlosigkeit» gewisser deutscher Erziehungswissenschaftler oder «ideologische Gründe» wie z. B. «Misstrauen gegen die Autorität des Erziehers, Parteinahme für die «Selbstbestimmung» oder die «Emanzipation» des Educaenden, Glauben an die Möglichkeit «autonomen» Lernens in «herrschaftsfreien» Sozialbeziehungen usw.» (a. a. O., 132). Ich neige eher zu der an der erwähnten Stelle ebenfalls ange deuteten Annahme des zitierten Autors, dass die terminologische Veränderung auf eine Akzentverlagerung in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Betrachtungsweise, nämlich vom Erziehen, Lehren und Unterrichten als Aktivitäten eines Erziehers oder Lehrers auf das *Lernen als Aktivität eines Lernenden*, zurückzuführen ist. In der lerntheoretisch orientierten Didaktik überwiegt – wie aus dem systemtheoretischen Unterrichtsmodell (vgl. Fig. 1) ersichtlich ist – das Interesse am Lernprozess und am Lernerfolg, zu dessen Überprüfung aus messmethodischen und testtheoretischen Gründen operational definierte Evaluationskriterien erforderlich sind.

⁴ Als Beispiel für ein ausführlich formuliertes allgemeines Lernziel sei das Richtziel für den Lehrplan im Fache Staats- und Wirtschaftskunde erwähnt, der 1977 vom Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) für die schweizerischen Berufsschulen in Kraft gesetzt worden ist (vgl. DUBS 1977).

⁵ Eine genauere Begriffserläuterung dieser philosophischen Termini findet sich in FÜGLISTER 1978, 125 ff.

⁶ Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen «Begründung» und «Rechtfertigung» und deren Notwendigkeit bei Lernzielentscheidungen siehe die praktisch-philosophischen Überlegungen zu einer rationalen Argumentation über Unterrichtsziele in FÜGLISTER 1978, 119 ff.

⁷ Eine ausführlichere Darstellung findet sich in LUSTENBERGER, W. und FÜGLISTER, P. 1977, 59–72.

⁸ BIGE-Projekt: Bildungsbedürfnisse der Gewerbelehrer. Eine Erhebung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Bern. Dargestellt in LUSTENBERGER und FÜGLISTER 1977.

Literaturverzeichnis

- BOBBITT, F.: (1918) *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin
- BREZINKA, W.: (1974) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München und Basel: Reinhardt UTB 332
- CUBE, F. von: (1970) Der kybernetische Ansatz in der Didaktik. In: DOHMEN u. a. (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorien*. München 1970, 219–242
- DERBOLAV, J.: (1971) *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer
- DUBS, R.: (1977) Grundzüge der makro- und mikrodidaktischen Planung von Unterricht. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): *Didaktik der ökonomischen Bildung*. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik IV. Stuttgart: Holland+Josenhans, 1977, 9–40
- FÜGLISTER, P.: (1978) *Lernzielberatung*. Zur Reflexion des didaktischen Handelns mit Schülern. München: Kösler
- GARLICHS, Ariane / HEIPCKE, K. / MESSNER, R. & RUMPF, H.: (1974) *Didaktik offener Curricula*. Weinheim und Basel: Beltz
- HEIPCKE, K.: (1975) Bemerkungen zu einigen unterscheidenden Merkmalen praxisorientierter Curriculum-Entwicklung. In: *Materialien: Curriculum-Reform und Unterrichtspraxis*, 2/1975,
- HEIPCKE, K. & MESSNER, R.: (1973) Curriculum-entwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (3/1973), 351–374
- HUHSE, K.: (1968) Theorie und Praxis in der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. *Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*, Bd. 13, Berlin
- KAMBARTEL, F.: (1974) Grundlagen der Sozialwissenschaften: Zwecksetzungen, Interessen, Bedürfnisse. In: JANICH u. a.: *Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik*. Frankfurt a/M: aspekte verlag, 1974, 110 ff.
- LUSTENBERGER, W. & FÜGLISTER, P.: (1977) *Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Gewerbelehrers*. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Bern, Schrift 1 (Auslieferung durch Beltz-Verlag, Basel)
- MAGER, R. F.: (1961; 1969) *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz
- MEYER, H. L.: (1974) *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. Frankfurt a/M: Athenäum Fischer TB 3101
- ROBINSOHN, S. B.: (1967) *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied und Berlin: Luchterhand
- SCHLEIERMACHER, F. D.: (1826; 1961) Pädagogische Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Auszüge daraus in: FLITNER, W. (Hrsg.): *Die Erziehung*. Bremen: Schünemann, 1961, 287–305
- TABA, Hilda: (1962) *Curriculum Development*. New York: Harcourt, Brace & World
- TYLER, R. W.: (1949; 1973) *Curriculum und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann

Anwendungsorientierter Unterricht

Helmut Messner

Einführung und Problemstellung

Wer als Aussenstehender einen Blick in die Klassenzimmer der verschiedenen Schulstufen wirft oder selbst Kinder in der Schule hat, stellt fest, dass die Schüler auf den verschiedenen Stufen mit vielerlei Inhalten und Themen konfrontiert werden, die den sogenannten «Lehr- oder Lernstoff» darstellen. Diese Inhalte sind in Fächer oder Lernbereiche gegliedert, deren Gewichtung in der amtlichen Stundentafel der jeweiligen Schulstufe festgelegt ist: Deutsch, Heimatkunde, Rechnen, Turnen und Sport, Zeichnen, Werken usw. Die Bezeichnungen variieren von Stufe zu Stufe und von Kanton zu Kanton.

Die Inhalte werden von Stufe zu Stufe komplexer und wissenschaftlicher. Im Bereich des Sach- bzw. Heimatkundeunterrichts befassen sich die Schüler der Unterstufe z. B. mit dem Thema «Meine Familie» oder «Das Leben auf dem Bauernhof», jene der Mittelstufe lernen eine topografische Karte zu lesen und die verschiedenen Regionen des Heimatkantons unterscheiden. In der Oberstufe analysieren die Schüler wirtschafts- und sozialgeografische Phänomene, untersuchen verschiedene Biotope und lernen einfache physikalische wie chemische Sachverhalte kennen. Auch im Fach Geschichte variieren die Themenstellungen von Stufe zu