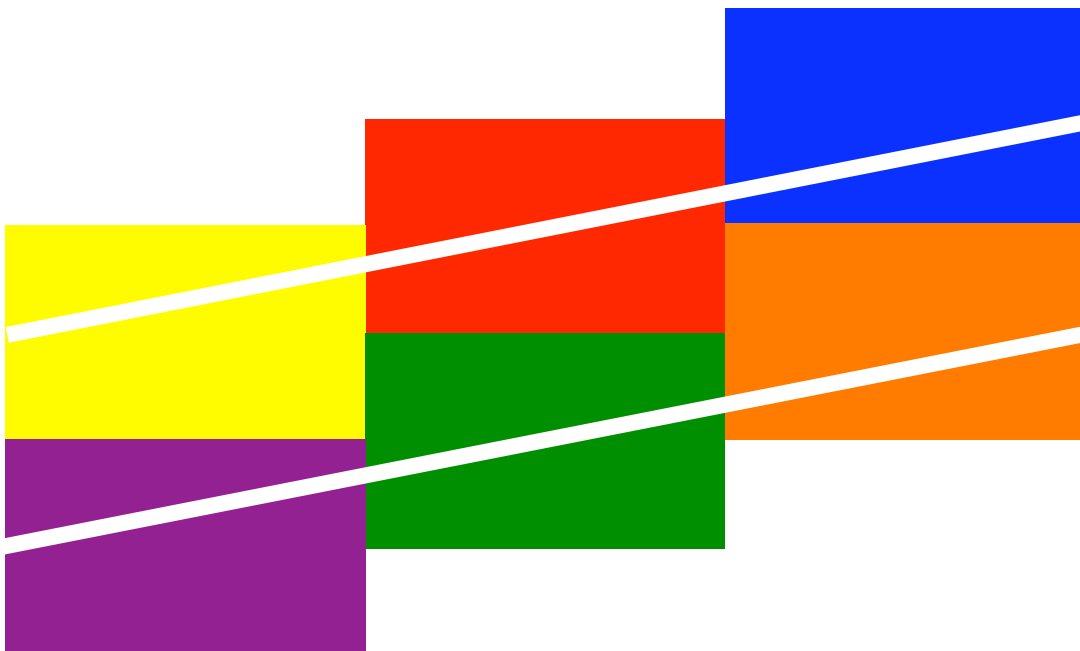


Komplementäre Lehrziele im Unterricht –
Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen

Hermann Astleitner



Copyright und alle Rechte bei Hermann Astleitner

Salzburg, 2009

zu zitieren als:

Astleitner, H. (2009). Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht). Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Diese Publikation ist online und kostenlos auf meiner Homepage verfügbar:
URL <http://www.uni-salzburg.at/erz/hermann.astleitner>

Ich halte das Thema der Publikation für gesellschaftlich sehr wichtig, weshalb ich eine kostenlose und Internet-bezogene Form der „Verteilung“ bzw. „Veröffentlichung“ gewählt habe.

Es würde mich freuen, wenn Sie mir eine Rückmeldung zu diesem Forschungsbericht schreiben würden:

Email: hermann.astleitner@sbg.ac.at

Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Hermann Astleitner
Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Akademiestraße 26, 5010 Salzburg
ÖSTERREICH

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort und Danksagung	9
1 Zur Einordnung der vorliegenden Arbeit	12
2 Lehrziele und Unterrichtsentwicklung	18
3 Primär affektive Persönlichkeits- und Entwicklungsmodelle	24
3.1 Gründe für die Beschäftigung mit affektiven Persönlichkeits- und Entwicklungsfaktoren	25
3.1.1 Die gesellschaftliche Ebene	25
3.1.2 Schule: Offene Lehr-Lern-Situationen erfordern auch affektive Kompetenzen	33
3.1.3 Die individuelle Ebene: Berücksichtigung und Verfolgung multipler Ziele	34
3.1.3.1 Die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Ziele	34
3.1.3.2 Dynamische Motivations- und Verhaltensanpassung	39
3.1.3.3 Zielalternativen und die Verfolgung von Zielen	42
3.2 Theoretische Ansätze zur affektiven Persönlichkeitsentwicklung	44
4 Affektive Lehrziele im Unterricht	50
4.1 Allgemeine Lehrziele im affektiven Bereich	50
4.2 Spezifische Lehrziele im affektiven Bereich	52
4.2.1 Lehrziele zur emotionalen Entwicklung	53
4.2.2 Lehrziele zur moralischen Entwicklung	56
4.2.3 Lehrziele zur sozialen Entwicklung	59
4.2.4 Lehrziele zur spirituellen Entwicklung	66
4.2.5 Ästhetische Entwicklung als Lehrziel	71
4.2.6 Motivationale Entwicklung als Lehrziel	72
4.2.7 Fachwissen-übergreifende Entwicklung als Lehrziel	75
4.2.8 Zusammenfassung: Affektive Lehrziele	80

	Seite	
5	Zur Wirksamkeit von Programmen mit affektiven Lehrzielen	82
5.1	Evidenz zur Erreichung affektiver Lehrziele und zu deren Effekten auf die Erreichung kognitiver Lehrziele	82
5.1.1	Evidenz zur Erreichung affektiver Lehrziele	83
5.1.2	Störeffekte von affektiven Lehrzielen	91
5.2	Kontextbedingungen der Wirksamkeit von Lehrzielen	93
5.2.1	Situative und personelle Kontexte	93
5.2.2	Das Konzept der „smarten Lehrziele“ von O’Neill und Conzemius (2006)	99
5.2.2.1	Gründe mangelnder Implementierung von Lehrzielen	99
5.2.2.2	Eigenschaften von „smarten Lehrzielen“	99
5.2.2.3	Zur Implementierung von smarten Lehrzielen	100
5.2.2.4	Empirische Evidenz für die Wirksamkeit von smarten Lehrzielen	103
5.3	Zusammenfassung: Zur Wirksamkeit komplementärer Lehrziele	105
6	Die Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen	109
6.1	Die Verfolgung und Verarbeitung multipler Ziele: Theoretische Annahmen	109
6.2	Ansätze für komplementäre Lehrziele und deren Integration	111
6.2.1	Allgemeine Prinzipien zur entwicklungsstufenbezogenen Förderung	111
6.2.2	Außerunterrichtliche und -schulische Aktivitäten	112
6.2.3	Ansätze zur Integration affektiver Themen in den Unterricht	113
6.2.4	Ansätze zur Modifikation von Lehrzielen	119
6.3	Die systematische Integration von unterschiedlichen Lehrzielen	123
6.3.1	Die Vorstufe: Entwicklung affektiver Curricula	124
6.3.2	Integrierte Lehrzieltaxonomien	126
6.3.3	Die aufgabenbasierte Integration von unterschiedlichen Lehrzielen	129
6.3.4	Implikationen für die Gestaltung von Unterricht	132

	Seite
7 Unterrichtsmuster zur Förderung der Erreichung komplementärer Lehrziele	134
7.1 Unterrichtsgestaltung nach kognitiven Lehrzielen	134
7.1.1 Von der Kompetenz über Lehrzielorientierung zur Lernfortschrittskontrolle	134
7.1.2 Zur Übereinstimmung von Kompetenzen, Lehrzielen und Unterrichtsgestaltung – Die Hilfe von Musterbeispielen	136
7.1.3 Ein Musterbeispiel einer lehrzielorientierten Unterrichtsgestaltung unter kognitiven Gesichtspunkten	138
7.1.3.1 Die Kompetenz „Textverstehen“	138
7.1.3.2 MURDER-Strategie: Umsetzung in einer Unterrichtseinheit	141
7.1.3.2.1 Das Lehrziel Kennen und Verstehen der MURDER-strategie	141
7.1.3.2.2 Das Lehrziel Anwenden der MURDER-Strategie	142
7.1.3.2.3 Eine Lernfortschrittskontrolle zur MURDER-Strategie	146
7.1.4 Probleme bei der lehrzielorientierten Unterrichtsgestaltung	150
7.1.5 Zur aufwandssparenden Umsetzung von lehrzielorientiertem Unterricht	151
7.2 Unterrichtsgestaltung nach komplementären Lehrzielen	152
7.2.1 Zwei Musterbeispiele komplementärer Lehrziele	152
7.2.1.1 Musterbeispiel: Englisch-Unterricht und interkulturelle Kompetenz	153
7.2.1.2 Musterbeispiel: Mathematik-Unterricht, Service Learning und moralische Erziehung	155
7.2.2 Komplementäre Lehrziele und Innere Differenzierung	157
7.3 Tests zum Messen der Erreichung affektiver Lehrziele	162
7.3.1 Vorhandene Verfahren zur Messung der Erreichung affektiver Lehrziele	162
7.3.2 Der Prozess der Entwicklung von Aufgaben und Tests zu komplementären Lehrzielen	164
7.3.3 Die Beurteilung der Erreichung von affektiven Lehrzielen	172

	Seite
8 Kooperationen von Lehrerinnen und Lehrern als Umsetzungsbasis	177
8.1 Das Problem mit Unterrichtsentwicklungsprogrammen und Fortbildungsmaßnahmen	177
8.2 Die Entstehung von Motivation zur Unterrichtsentwicklung	179
8.3 Teams von Lehrerinnen und Lehrern als Quellen der Unterrichtsentwicklung	181
8.4 Der Prozess der Implementierung von Unterrichtsentwicklungsprogrammen	184
9 Kritik der vorliegenden Arbeit und Perspektiven	186
10 Außerschulische Implikationen: Multiple Zielbewertung zur Persönlichkeitsentwicklung	195
Literaturverzeichnis	197

Vorwort und Danksagung

„Das gleiche Ziel wird auf verschiedenen Wegen erreicht.“

(Michel de Montaigne in: Die Essais, S. 35, 1984/2005, Stuttgart: Reclam)

„Alles trifft sich auf halbem Weg, so werden Ziele erreicht.“

(Elazar Benyoetz in: Die Eselin Bileams und Kohelets Hund, S. 108, 2007, München: Hanser)

„Die reine instrumentelle Vernunft kann alles, nur eines nicht: Sie kann sich keine letzten Ziele geben, sondern immer nur Zwischenziele. Die Triumphe der instrumentellen Vernunft wären ohne ein Bezugssystem buchstäblich nicht denkbar gewesen. Kein iPod ohne Musik; keine Automobilbranche ohne Romantik; kein Internet ohne Neugier; kein Supermarkt ohne Sinnlichkeit“.

„Mehrdimensionale Lebensläufe sind auf dem Vormarsch, eindimensionale dünnen aus“.

(Gerhard Schulze in: Neue Zürcher Zeitung, 9./10.6.2007)

„Die Lebensläufe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigen sich zunehmend brüchig und entstandardisiert. Der Ruf nach dem flexiblen Menschen verdeutlicht, dass das 'Schwinden von Normalarbeitsverhältnissen' maßgeblich ihre Lebensbedingungen beeinflusst. 'Normalbiographien' werden beinahe zur Fiktion. Unsicherheit und Ungewissheit nehmen ebenso zu wie die stärkere Betonung des individualisierten Umgangs mit ungleichen Chancen und Risiken“.

(Christina Lienhart in: Information zur 1. Fachtagung der Plattform Jugendwohl, 4.12.07, Innsbruck)

„Die Leistungsgesellschaft macht die Jugend kaputt. 60 Prozent sagen, dass der Druck zu hoch ist und von Jahr zu Jahr stärker wird.“

(Bernhard Heinzlmaier, Jugendsoziologe, in: Kurier, 2.9.2007)

„51 Prozent der Schüler berichteten bei einer Untersuchung in Stuttgart von chronischen psychosomatischen Beschwerden; und bei einer Studie in Aachen wurden bei über 14 Prozent harte psychiatrische Erkrankungen festgestellt.“

(Joachim Bauer, Mediziner und Psychotherapeut, in: Der Standard, 28.1.2008)

Globalisierung und der technische Fortschritt haben gerade in den letzten Jahren zu komplexen Lebenssituationen geführt, die viele Menschen vor schwierige Aufgaben stellen. Einfache Rezepte für eine Lebensbewältigung scheinen ausgedient zu haben.

Komplexe Probleme erfordern komplexe Lösungen. Auch im Schulalltag ist diese hohe Komplexität angekommen. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur kognitive Ziele erreichen, sondern verstärkt auch einen wichtigen Teil der Erziehungs- und Persönlichkeitsentwicklungsarbeit realisieren, der in affektiven, motivationalen, sozialen oder ähnlichen Bereichen liegt. Diese Aufgabe erfordert die Berücksichtigung und Integration von unterschiedlichen Lehrzielen, die sich komplementär zueinander verhalten.

Das vorliegende Buch befasst sich mit der Frage, ob und ggfs. wie kognitive und nicht-kognitive affektive Lehrziele in unterrichtlichen Kontexten integriert werden können und zwar zu komplementären Lehrzielen.

Bei der Entwicklung dieses Ansatzes wurden Rückmeldungen von Expertinnen und Experten der Unterrichts- und Schulentwicklung berücksichtigt. Besonders danken möchte ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Bei einem Kolloquium konnte ich wertvolle Hinweise sammeln, die in dieses Buch eingeflossen sind.

Danken möchte ich auch Lehrerinnen und Lehrern aus Luxemburg, der Schweiz und Österreich, die ich im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen mit Teilen des Ansatzes konfrontiert habe. Auch deren Rückmeldungen wurden eingearbeitet.

Frau Roswitha Höllhuber danke ich für wertvolle Rückmeldungen zum Manuskript.

Die Idee zu diesem Buch geht auf einzelne Forschungsschwerpunkte zu mehr oder minder affektiven Lehrzielen zurück, die am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg seit Jahren implementiert, allerdings wenig integriert sind.

Jean-Luc Patry und Franz Hofmann haben sich z.B. mit wertbezogenen, moralischen Zielen auseinandergesetzt. Ferdinand Eder hat sich mit sozialen und Tina

Hascher mit emotionalen Facetten des Lernens befasst. Ihnen und allen anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sei für ihre direkten und indirekten Anregungen gedankt.

Hans-Jörg Herber hat als einer der ersten im deutschsprachigen Raum auf die Notwendigkeit hingewiesen, menschliches Lernen und dessen Ziele multidimensional zu betrachten und verschiedene Facetten der Persönlichkeitsentwicklung in Unterrichtsmodellen zu berücksichtigen und zu integrieren.

Ihm sei in besonderem Maße gedankt und dieses Buch gewidmet!

Hermann Astleitner

Salzburg, Herbst 2008

1. Zur Einordnung der vorliegenden Arbeit

Hier sollen Fragestellungen und Ziele, die die vorliegende Arbeit betreffen, kurz als Einführung und Überblick dargestellt werden.

Zusammenfassung

Aktuelle Diskussionen zur Qualitätssicherung im Bildungssystem betreffen zu einem großen Ausmaß Maßnahmen zur Förderung der kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die sich auf den Erwerb von Fachwissen und/oder fachübergreifenden Fertigkeiten beziehen. Gleichzeitig mehren sich aber Probleme im Schulalltag, die im affektiven Bereich liegen. Solche Probleme betreffen stärker die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und sind sozialer, emotionaler, motivationaler oder ähnlicher Natur. Sie werden hier mit dem Begriff „affektiv“ zusammengefasst. Strategien zur verstärkten affektiven Förderung der Schülerinnen und Schüler, sind, wenn sie überhaupt durchgeführt werden, meist additiv, d.h. sie werden als Zusatzmaßnahmen zum herkömmlichen Unterricht implementiert. Solche Zusatzmaßnahmen stoßen allerdings schnell an ressourcenbezogene Grenzen. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, ob kognitive und affektive Lehrziele nicht – in einem sich ergänzenden Sinne – integriert werden können. Von einer solchen komplementären Integration kann erwartet werden, dass

- a) sowohl kognitive als auch affektive (soziale, emotionale, usw.) Kompetenzen im Sinne multipler Lehrzielerreichung und ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung erworben werden,
- b) sich der Erwerb nicht primär kognitiver Kompetenzen auch leistungsfördernd auf kognitive Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten, etc.) auswirkt und
- c) Ressourcenprobleme weniger stark auftreten als bei einer additiven Realisierung der Erreichung von kognitiven und affektiven Lehrzielen.

Im vorliegenden Buch wird die Ansicht vertreten, dass die komplementäre Integration von kognitiver und affektiver Lernförderung über entsprechende Lehrziele realisiert werden kann. Um solche Lehrziele entwickeln zu können, wird zunächst die Bedeutung von Lehrzielen für die Unterrichtsentwicklung dargestellt, bevor kurz theoretische Modelle zu kognitiven Lehrzielen berichtet wer-

den. Ein Abschnitt über Aspekte nicht primär kognitiver Persönlichkeitsmerkmale leitet die Beschäftigung mit affektiven Lehrzielen ein. Den Kern der Ausführungen stellt ein Abschnitt über die Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen dar. Dann werden beispielhafte Unterrichtsmuster im Sinne von Scripts behandelt, die die unterrichtspraktische Umsetzung komplementärer Lehrziele illustrieren sollen. Das vorletzte Kapitel bildet eine kritische Analyse der vorliegenden Arbeit. Abschließend wird eine Perspektive angedacht, die darin besteht, dass eine multiple, d.h. an mehreren Zielen orientierte Bewertung von Entscheidungen im alltäglichen Leben sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken könnte.

Integration aktueller Entwicklungen in der Unterrichtsforschung

In diesem Buch werden drei unterrichtstheoretische Linien zusammengeführt, ein eigenes Unterrichtskonzept entwickelt und deren empirische Fundierung bzw. praktische Umsetzung gezeigt:

- a) die Bildungsstandard-Entwicklung (als mehr oder minder wichtigste Konsequenz der PISA-Studie),
- b) die Bildungs-Erziehungs-Debatte (mit der Erweiterung hinsichtlich affektiver Erziehung in der Schule) und
- c) die Frage der Individualisierung des Lernens (mit Berücksichtigung von modernen Methoden der Inneren Differenzierung).

Der Referenzbereich des Buches: Schulpädagogik und Unterrichtsforschung

Fragen der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern könnten z.B. aus der Perspektive der Differentiellen Psychologie oder der psychologischen Sozialisationsforschung bearbeitet werden (vgl. z.B. Asendorf, 2007 oder Kuhl, 2001). In diesem Buch wurde allerdings die Perspektive der Pädagogik, der Erziehungswissenschaft, der Instruktionspsychologie und der Pädagogischen Psychologie gewählt, weil davon ausgegangen wurde, dass Ziele, die in einem Lehrkontext eingebettet sind, Lernen zentral beeinflussen. Die Zielproblematik wird zwar auch in der Persönlichkeitspsychologie behandelt, allerdings vor allem in einem außerschulischen Kontext und darauf bezogenen Sozialisationsin-

stanzen (Familie, peer group, etc.). Da sich die schulischen Rahmenbedingungen des Lernens aber zentral von anderen außerschulischen Rahmenbedingungen (der Weiterbildung, der beruflichen Bildung, etc.) unterscheiden, wurde ein primärer Fokus auf eine schulpädagogische Herangehensweise gelegt. Damit ist aber eine persönlichkeitspsychologische Orientierung nicht ganz ausgeschlossen, weil auch pädagogische Ansätze mitunter entsprechend verankert sind.

Denkbar wäre auch gewesen, für unterschiedliche affektive Bereiche (Emotion, Motivation, etc.) empirische Studien aus den jeweiligen Forschungsbereichen aufzuarbeiten und zu gewichten. Diese Gewichtung bedeutet, dass Variablen mit Lehrzielbezug, die sich als besonders positiv wirksam herausgestellt haben, zu eigenen Lehrzielebenen komprimiert werden. Da für viele affektive Bereiche unzählige wissenschaftliche Arbeiten vorliegen, wäre dieses Vorgehen nicht durchführbar. Von diesem Umstand abgesehen ist es wissenschaftstheoretisch nicht unumstritten, wenn man von Ergebnissen empirischer Untersuchungen direkt Handlungsempfehlungen (implementiert in Lehrzieltaxonomien) für die unterrichtliche Praxis ableitet.

Hier wird ein anderer Weg eingeschlagen, der auf der Berücksichtigung von bereits vorhandenen Lehrzieltaxonomien oder taxonomieähnlichen Konzepten beruht. Diese Taxonomien werden gewählt und in dieser Arbeit berücksichtigt, weil sie auf der Basis empirischer und konzeptueller Analysen erstellt worden sind und weil sie – zumindest, was vor allem kognitive Lehrzieltaxonomien betrifft – erfolgreich in der schulischen Realität eingesetzt werden (vgl. z.B. O'Neill & Conzemius, 2006). Damit kann diesen Arbeiten in der Regel eine höhere ökologische Validität zugewiesen werden als psychologischen Grundlagenarbeiten, die häufig im Labor oder mit einer studentischen Stichprobe durchgeführt werden.

Einem möglichen Einwand von psychologischer Seite, dass diese Orientierung mitunter zu „weichen“, d.h. wenig hochwertig theoretisch verankerten und nur schlecht operationalisierten Konzepten und Variablen führt, kann mit dem Hinweis auf unterschiedliche Zielsetzungen begegnet werden. In der psychologischen Grundlagenforschung geht es um die Schaffung und Überprüfung von neuen Theorien und Methoden, meist unter einer Mikroperspektive, d.h. bezogen auf Informationsverarbeitungsprozessen und ohne spezifische Kontextausrichtung. In der Unterrichtsforschung geht es eher um die Schaffung und Prüfung von lernwirksamen Interventionen, die auf eine Meso- und/oder Makro-

ebene (kurz- und langfristigen Ergebnissen von Informationsverarbeitungsprozessen) und auf eine ganz bestimmte Population (Schülerinnen und Schüler) bezogen sind.

Allerdings ist es auch klar, dass schulpädagogische Forschung bzw. Unterrichtsforschung und damit die erarbeiteten Interventionen mit (oft psychologischen) Grundlagentheorien fundiert sind, mehr oder minder explizit und mehr oder minder stringent. Insofern bleibt psychologische Grundlagenforschung oder aber auch angewandte psychologische Forschung nicht unberücksichtigt.

Subjektive Ansichten zur Wichtigkeit von Lehrzielen in schulischen Kontexten

Ist man in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrer tätig und besucht man dabei auch den Schulalltag, hört man immer wieder den Sachverhalt, dass Lehrziele unzureichend im Unterricht berücksichtigt werden (vgl. z.B. Patry & Hofmann, 1998). Folgende – pädagogisch anzweifelbare – Ansichten finden sich vertreten:

a) Lehrziele sind nicht wichtig, weil sie in Lehrinhalten (im Lehrstoff) enthalten sind bzw. mit den Lehrinhalten gleich zu setzen sind.

b) Um die Integration von Lehrzielen in den Unterricht „kümmern“ sich die Lehrmedien (Schulbücher, etc.), weshalb keine weiteren Aktivitäten notwendig sind.

c) Es gibt keinen wirklich als notwendig zu beachtenden Zusammenhang zwischen Lehrzielen, Unterrichtsmethoden und Lernleistung.

d) Es sind keine zeitlichen Ressourcen verfügbar, um sich im Unterricht auch noch mit Lehrzielen zu befassen.

e) Lehrziele haben zwar in der pädagogischen Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine bedeutsame Rolle gespielt, in der unterrichtlichen Praxis sind sie aber wenig nutzbar.

f) Die Schülerinnen und Schüler entdecken die gewählten Lehrziele selbstständig; es ist nicht notwendig, sie explizit darauf hinzuweisen.

g) Lehrziele, die mit der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in Verbindung stehen, gehören in das Elternhaus oder in andere soziale Einrichtungen, aber nicht in die Schule.

Diese subjektiven Ansichten, die die Wirksamkeit von Unterricht hemmen können, bildeten den Ausgangspunkt für diese Arbeit.

Ziele bzw. Leistungen, die mit dieser Arbeit verfolgt werden

In diesem Buch werden folgende Ziele – unter Berücksichtigung internationaler Forschungs- und Entwicklungsarbeiten – verfolgt:

1. Eine Klärung, wie Lehrziele in unterrichtlichen Kontexten lernwirksam gemacht werden können.
2. Eine umfassende und geordnete Präsentation von theoretischen Ansätzen zu Lehrzieltaxonomien aus dem affektiven Bereich.
3. Eine Aufarbeitung von empirischen Studien zur Wirksamkeit von Zielaspekten in unterrichtlichen Kontexten.
4. Ein Versuch, die unterschiedlichen Lehrzieltaxonomien – unter Berücksichtigung vorhandener theoretischer und empirischer Arbeiten – zu integrieren und dabei einen Beitrag zur unterrichtsbezogenen Grundlagenforschung zu liefern. Dieser Versuch basiert auf der Aufarbeitung vorhandener internationaler unterrichtstheoretischer Ansätze, aber auch von einschlägigen empirischen Studien.
5. Praktische Anwendungsszenarien von kognitiven und affektiven Lehrzieltaxonomien aufzeigen, die in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern und im schulischen Alltag genutzt werden können. Denkbar sind auch Anwendungen im Bereich der außerschulischen Weiterbildung.
6. Die in diesem Buch geäußerten Überlegungen stellen somit einen *Startpunkt für ein langfristiges Forschungsprogramm* dar, in dem Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von komplementären Lehrzielen untersucht werden sollen.

Der Theorie- und Praxis-Bezug

Basis der Darstellungen bilden Aufarbeitungen von Forschungsergebnissen aus den Bereichen der Instruktionspsychologie, der Pädagogischen Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtsforschung. Diese Aufarbeitungen werden zum Anlass genommen, eigenständige Überlegungen zur Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen anzustellen.

Die Verbindung zur unterrichtlichen Praxis soll dadurch hergestellt werden, dass a) vor allem wissenschaftliche Studien berücksichtigt werden, die eine hohe externe bzw. ökologische Validität aufweisen; das sind – in der Regel, aber nicht ausschließlich – quasi-experimentelle Studien oder Feldstudien, die mit Schülerinnen oder Schülern bzw. im Schulkontext durchgeführt wurden; b) regelmäßig (größtenteils fiktive) Beispiele aus der pädagogischen Praxis eingebracht werden, die die vorgebrachten Probleme, Erfahrungen, Vorschläge, etc. illustrieren sollen; und c) in einem eigenen Kapitel des Buches konkrete Implikationen für den unterrichtlichen Alltag ausgearbeitet werden.

Implikationen für die unterrichtliche Praxis müssen aber mit Vorsicht betrachtet werden, weil die hier erstellten Grundlagen noch nicht in ihrer Gesamtheit wiederholt empirisch in Praxiskontexten untersucht worden sind.

Gender-Sensibilität und Sprachbezug

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, die männliche und weibliche grammatikalische Form zu beachten. In manchen Teilen – speziell bei Bezug zu Texten von anderen Autorinnen und Autoren – wird dieses Prinzip allerdings nicht konsequent durchgehalten, was aber keine Missachtung dieses Prinzips ausdrücken soll. In diesem Buch wurde intensiv mit angloamerikanischer Literatur gearbeitet, was Übersetzungen englischer Texte in die deutsche Sprache notwendig machte. Viele dieser Übersetzungen sind nicht wortwörtlich erfolgt, sondern mit der Absicht, den beabsichtigten Sinn der Texte wiederzugeben und manchmal die Darstellungen im Original auch zu kürzen. Manche englische Begriffe sind nur sehr schwer ins Deutsche zu übersetzen: In diesem Fall wurden sowohl die englischen Begriffe, als auch die deutschen Übersetzungsversuche angeführt.

2. Lehrziele und Unterrichtsentwicklung

„Lehrziele“ beinhalten Ergebnisse, die nach Lehr-Lern-Prozessen vorliegen sollten. Diese Ergebnisse betreffen Einstellungen, Wissen oder Verhalten und sollten bei Schülerinnen und Schülern gemessen werden können. Lehrziele enthalten Fachinhalte und Aktivitäten, die beschreiben, was mit dem jeweiligen Fachinhalt getan werden sollte (z.B. „Ursachen für ein Erdbeben erklären können“ oder „die chemischen Bestandteile von Granit auflisten können“) (vgl. Anderson et al., 2001, S. 12 ff).

Kontexte von Lehrzielen

Lehrziele können unterschiedlich abstrakt sein: „globale Ziele“ betreffen langfristige Zielsetzungen in einem Bildungswesen; „Erziehungsziele“ sind mittelfristige Zielsetzungen mit Verankerungen in Lehrplänen und „Unterrichtsziele“ betreffen eine oder mehrere Unterrichtseinheiten (vgl. ebd., S. 15 ff).

Lehrziele können geordnet (in „Lehrzieltaxonomien“) oder ungeordnet (in keiner systematischen Beziehung) sein; außerdem betreffen sie unterschiedliche Kontexte bzw. Bezugsnormen: „sozial“ (mit Referenz auf eine Gruppe), „individuell“ (mit Referenz auf eine individuelle Entwicklung) und „kriterial“ (mit Bezug zu fachlichen oder fachübergreifenden Standards). Auch sind sie mitunter mit „Handlungszielen“ (hinsichtlich besserer Noten oder Leistungen) und/oder „Meisterschaftszielen“ (hinsichtlich fachbezogenem Fortschritt) kombiniert (vgl. Pintrich & Schunk, 2002, S. 222). Darüber hinaus werden Lehrziele mit „Bildungsstandards“ (Kompetenzbeschreibungen) in Verbindung gebracht und zwar in Form von: Mindeststandards (betreffen Ziele und darauf bezogene Kompetenzen, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollten), Regelstandards (ein realistisches mittleres Niveau) und Expertenstandards (Höchstniveau an Kompetenz) (vgl. Ziener, 2006, S. 20 ff). Allerdings korrespondieren Bildungsstandards nicht eindeutig und konsistent mit Lehrzieltaxonomien (vgl. z.B. Marzano & Kendall, 2007, S. 137 ff).

Lehrziele in Unterrichtstheorien und lerntheoretischen Ansätzen

Lehrziele sind bedeutsamer Bestandteil von kognitiv orientierten Lehr-Lern- und Unterrichtstheorien und ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (vgl. z.B. Driscoll, 2000; Helmke, 2004; Reigeluth, 1999 oder Seidel et al., 2006). Sie sind

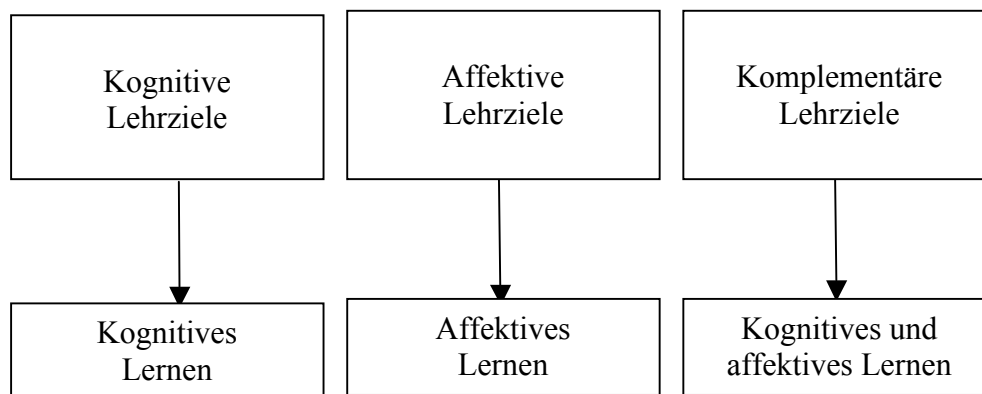
nicht nur in kognitiven Modellen verankert, sondern auch in motivationalen Unterrichts-theorien (vgl. z.B. die Lehrstrategie „Zielorientierung“ und „Setzen von Herausforderungen“ im ARCS-Modell von Keller & Kopp, 1987). Darüber hinaus sind Lehrziele Bestandteile von prozessualen auf Lernen bezogenen Selbstregulationsmodellen, die einen SOLL-IST-Vergleich zur Handlungssteuerung postulieren (vgl. z.B. Otto, Perels, Schmitz & Bruder, 2006 bzw. Schmitz, 2001).

In der wissenschaftlichen Literatur liegen auch Verfahren vor, wie Lehrziele – unter der Beachtung der Kriterien empirischer Sozialforschung – in den Unterricht integriert werden können, wobei lehrzielvaliden Aufgaben eine große Bedeutung zukommt (vgl. Klauer, 1987 und Klauer & Leutner, 2007). Im vorliegenden Buch wurde dieses systematische Verfahren nicht gewählt, hingegen wurden „Lehrzieltaxonomien“ beachtet. Sie enthalten systematisch geordnete und auf einem theoretischen Modell basierende Stufen von Lehrzielen, die Inhaltsvalidität aufweisen, weil sie a) saturierte und exklusive Teilkompetenzen betreffen; b) auf der Basis von wissenschaftlichen Definitionen festgelegt wurden und c) mit Ankerbeispielen so „operationalisiert“ sind, dass eine valide unterrichtspraktische Nutzung angeregt wird.

Kognitive, affektive und komplementäre Lehrziele

In diesem Buch wird von „kognitiven“, „affektiven“ und „komplementären“ Lehrzielen gesprochen. „Kognitive Lehrziele“ betreffen Lehrziele, die auf den Erwerb von Fachwissen und/oder fachübergreifenden Fertigkeiten bezogen sind. „Affektive Lehrziele“ betreffen nicht-kognitive Lehrziele, die sich auf soziale, emotionale, motivationale und ähnliche Facetten der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung beziehen. „Komplementäre Lehrziele“ sind solche, die sowohl kognitive als auch affektive Lehrziele beinhalten und zwar in einer Art und Weise, dass sie sich gegenseitig fördern bzw. ergänzen und dass der primäre Fokus die Erreichung von kognitiven Lehrzielen ist. Das heißt, in komplementären Lehrzielen soll sowohl die Erreichung von kognitiven als auch affektiven Lehrziele gefördert werden. Die Erreichung affektiver Lehrziele soll sich außerdem positiv, d.h. verstärkend auf die Erreichung kognitiver Lehrziele auswirken (vgl. Abbildung 1). Komplementäre Lehrziele sollen – durch Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen – kognitives Lernen besser fördern als das kognitive Lehrziele alleine vermögen. Gleichzeitig sollen komplementäre Lehrziele auch affektives Lernen fördern.

Abbildung 1: Kognitive, affektive und komplementäre Lehrziele im Vergleich



Zum Begriff der Komplementarität

„Komplementär“ bedeutet in der vorliegenden Arbeit „sich gegenseitig ergänzend“. Damit ist gemeint, dass komplementäre Lehrziele aus unterschiedlichen Bestandteilen bestehen, die in ihren Effekten möglichst viele Facetten der menschlichen Persönlichkeit betreffen. Komplementäre Lehrziele sollen zur holistischen bzw. ganzheitlichen menschlichen Entwicklung beitragen.

In der Literatur liegen in Bezug auf Ziele Ansätze vor, die die Beziehung von mehreren Zielen betreffen, so z.B. das Konzept der „multiplen Ziele“ (multiple goals) von Boekaerts, de Koning und Vedder (2006). Allerdings ist der Aspekt der Komplementarität nicht in obigem Sinne zu verstehen. Vielmehr repräsentieren multiple Ziele jeweils eigenständige Ziele, die allerdings einen zusätzlichen additiven und exklusiven Aspekt von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen abbilden.

Zum Problem der Inkompatibilität von kognitiven und affektiven Zielen und zur Instrumentalisierung von affektiven Lehrzielen

Kognitive Lehrziele beziehen sich meist auf eine mehr oder minder gut messbare Leistung in einem bestimmten Fachgebiet (z.B. auf die Lösungen von linearen Gleichungssystemen in der Mathematik). Als Kriterien der Leistungsmessung fungieren die Genauigkeit, die Korrektheit, die Geschwindigkeit der Leistungserbringung und ähnliche diagnostische Parameter. Bei affektiven Lehrzielen kann auch eine gewisse Form der messbaren Leistung festgemacht werden, nur ist diese Art der Leistung häufig anders dimensioniert. Bei affektiven Lehr-

zielen geht es mitunter darum, nicht exakt und schnell ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, sondern das Verhalten rücksichtsvoll, sensibel, engagiert, freudig, etc. zu zeigen. Harackiewicz und Linnenbrink (2005, S. 79) weisen auf diesen Umstand hin und zwar bezogen auf den Vergleich der Effekte von Meisterschafts- (mit eher affektiven Orientierungen) und Handlungszielen (mit eher kognitiven Orientierungen).

Im vorliegenden Buch wird die Ansicht vertreten, dass die Erreichung kognitiver Lehrziele höchste Priorität hat. Es wird – pragmatisch orientiert und hypothetisch – davon ausgegangen, dass die Erreichung kognitiver Lehrziele durch die Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen verbessert bzw. optimiert werden kann. Es wird nicht von einer gleichzeitig gegebenen gleichen Wichtigkeit von kognitiven und affektiven Lehrzielen ausgegangen. Komplementäre Lehrziele sollten also zu positiven Haupteffekten auf kognitives Lernen führen und zu positiven Nebeneffekten auf affektives Lernen. In diesem Sinne werden affektive Lehrziele – bis zu einem gewissen Grad – instrumentalisiert für die Erreichung kognitiver Lehrziele. Diese Instrumentalisierung hat aber auch zur Folge, dass affektive Lehrziele überhaupt beachtet werden, was im herkömmlichen Unterrichtsalltag oft nicht oder nicht systematisch der Fall ist.

Zur Funktion von Lehrzielen in der Unterrichtsentwicklung

Lehrziele legen Lerninhalte und -aktivitäten fest, insofern fördern sie die Planung von Unterricht. Lehrziele können als zentrale Basis für die Formulierung von Aufgaben herangezogen werden, die wiederum die Grundlage für die Unterrichtsdurchführung bilden. Lernfortschrittskontrollen (Tests, etc.) prüfen, ob Lehrziele erreicht wurden oder nicht, was deren Funktion in der Unterrichtsevaluation verdeutlicht. Schließlich können unterschiedliche Lehrziele für unterschiedliche Typen von Schülerinnen und Schülern formuliert werden, was Lehrziele für Zwecke der Inneren Differenzierung und damit für Aspekte der Unterrichtssteuerung zentral macht (vgl. Anderson et al., 2001, S. 232 ff).

Kognitive Lehrziele im Unterricht: Lehrzieltaxonomien

Kognitive Lehrziele, die den fachbezogenen und fachübergreifenden Wissenserwerb betreffen, sind traditionellerweise in der Lehrzieltaxonomie von Bloom, Engelhart, Forst, Hill & Kratzwohl (1956, zit. nach: Driscoll, 2000, S. 348) verankert und betreffen „Wissen“ (Gelerntes wiedergeben können), „Verstehen“

(die Bedeutung von Gelerntem erfassen können), „Anwenden“ (das Gelernte in konkreten Situationen nutzen können), „Analyse“ (das Gelernte in seine konstituierenden Bestandteile zerlegen können), „Synthese“ (das Gelernte kombinieren können) und „Bewertung“ (das Gelernte anhand von Kriterien beurteilen können).

Die Lehrzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) bietet vielfältige Umsetzungs- bzw. Nutzungsmöglichkeiten für die Unterrichtsentwicklung (vgl. z.B. Anderson et al., 2001; Brown, 2005; Davidson & Decker, 2006 oder Marzano & Kendall, 2007). Sie kann eine systematische Basis sein für: a) die Festlegung von unterrichtlichen Aufgaben (Definieren, Beschreiben, etc.); b) die Bestimmung von unterrichtlichen Aktivitäten (lehrzieltaxonomisch organisierte Quizzes, Lückentexte, etc.); c) die lernförderliche Gestaltung von Unterrichtsmethoden (z.B. lehrzieltaxonomische Lernfragen bei Gruppenarbeiten) und d) die Gestaltung von Lernfortschrittskontrollen (z.B. Prüfungsfragen, die an lehrzieltaxonomische Niveaus gekoppelt sind), wobei auch übliche teststatische bzw. aufgabenanalytische Kriterien zu beachten sind (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2006, S. 195 ff).

Werden Lehrzieltaxonomien konsequent im Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt, können sich folgende positive Auswirkungen festmachen lassen (vgl. z.B. empirische Evidenz von McNeil & Alibali, 2000):

a) Nutzen Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung, -durchführung, -bewertung und -steuerung Lehrzieltaxonomien, so erhöht das generell den Reflexionsgrad, was zu einer direkten und indirekten Qualitätsverbesserung des Unterrichts beiträgt.

b) Das Fokussieren auf ein konkretes und explizites Lehrziel reduziert die Beschäftigung mit lernirrelevanten Inhalten und Aktivitäten.

c) Die Betonung von Lernaktivitäten in Ergänzung zu Lerninhalten fördert die Kompetenz-Orientierung im Unterricht.

d) Lehrzieltaxonomien implizieren meist Entwicklungsstufen, was eine prozess- bzw. entwicklungsorientierte Reflexion des Unterrichtens und Lernens intensiviert.

e) Lehrzieltaxonomien enthalten auch höherwertige Lernniveaus, weshalb komplexes und realitätsnahes Lernen forciert wird.

f) Lehrzieltaxonomien helfen bei der Diagnose (Einordnung) von Lernproblemen und können somit eine wirksame Basis zur fundierten Formulierung von lernfördernden Maßnahmen bilden.

g) Lehrzieltaxonomien können auch helfen, die Schwierigkeit von Aufgaben einschätzen zu helfen, weil sie aufzeigen, welche (niedrigen) kognitiven Aktivitäten notwendig sind, um eine (höherwertige) Leistung erbringen zu können.

Lehrzieltaxonomien sind in der wissenschaftlichen Literatur allerdings nicht unumstritten (vgl. z.B. die auf die „Anwendungs“-Dimension bezogene Kritik von Dubs, 1995), aber in der Literatur zur Unterrichtsentwicklung massiv verankert, zumindest im anglo-amerikanischen Raum. Weiterentwicklungen der Lehrzieltaxonomie von Bloom et al. (1956), die stärker aktuelle kognitionspsychologische Forschung beachten, liegen z.B. von Gagné (1985, zit. nach: Driscoll, 2000, S. 350), Jonassen & Tessmer (1996/97, zit. nach: Jonassen, Tessmer & Hannum, 1999, S. 29) oder Krathwohl (2002) vor.

Zentraler Kritikpunkt an diesen Taxonomien ist es allerdings, dass affektive Lehrziele nicht oder nicht bedeutsam verankert sind. Dass solche affektiven Facetten von Lehrzielen allerdings bedeutsam sind, soll im folgenden Abschnitt begründet werden.

3. Primär affektive Persönlichkeits- und Entwicklungsmodelle

„Primär affektive“ Persönlichkeits- und Entwicklungsmodelle beschreiben und erklären die sozialen, emotionalen, motivationalen, etc. Facetten des Menschen. „Primär affektiv“ meint, dass sich affektive Prozesse weitgehend nicht unter Ausschluss von kognitiven Prozessen entwickeln. Allerdings steht in diesen Modellen nicht der kognitive Wissensaufbau im Vordergrund.

Es stellt sich zunächst die Frage, warum man sich mit diesen Bereichen überhaupt wissenschaftlich in einem schulischen Kontext auseinandersetzen sollte. Im Besonderen stellt sich die Frage für (affektive) Persönlichkeitsfaktoren, die nicht – in erster Linie – mit dem Erwerb von Wissen und fachübergreifenden Fertigkeiten in Verbindung gebracht werden können.

Die kognitiven Facetten stehen mit dem Erwerb von Wissen und fachübergreifenden Fertigkeiten in enger Beziehung, ihre Wichtigkeit für schulische Belange wird nicht angezweifelt. Eher problematisch wird die Berücksichtigung von affektiven Facetten der Persönlichkeitsentwicklung in schulischen Kontexten angesehen. Solche Argumente sind:

- a) Die affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist zu komplex als dass sie im Unterricht gezielt beeinflusst werden könnte.
- b) Die affektive Entwicklung ist etwas, das in familiären, Peergruppe-bezogenen und anderen ähnlichen Kontexten gefördert werden soll.
- c) Wird der Unterricht auf affektive Facetten bezogen, kann es zu einer bedeutsamen Störung im Lernprozess kommen, weil kognitive und affektive Ziele nicht korrespondieren.
- d) Lehrerinnen und Lehrer sind nicht entsprechend ausgebildet, um die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler vorantreiben zu können; dazu bedarf es weit reichender psychotherapeutischer und ähnlicher Ausbildung.

e) Affektive Persönlichkeitsmerkmale sind keine lernnahen Größen, d.h. ihre Veränderung wird sich nicht, nur schwach oder höchstens vermittelt über andere Prozesse auf Lernen auswirken.

Diese und andere ähnliche Argumente sind bedeutsam, deshalb sollen im folgenden Abschnitt Gründe für die Beschäftigung mit affektiven Persönlichkeitsfaktoren genannt werden.

3.1. Gründe für die Beschäftigung mit affektiven Persönlichkeits- und Entwicklungsfaktoren

Hier sollen gesellschaftliche, schul- bzw. unterrichtsbezogene und individuelle Aspekte der menschlichen Persönlichkeit bzw. deren Entwicklung dargestellt werden.

3.1.1. Die gesellschaftliche Ebene

Zunächst wird ein Zielkonzept bzw. eine darauf aufbauende empirische Studie kurz besprochen, was die kulturelle Verankerung von affektiven Zielen belegt. Dann wird ein Beispiel illustriert, das Störungen der affektiven Persönlichkeitsentwicklung zeigt, die, hypothetisch angenommen, von langfristigen gesellschaftlichen Zuständen abhängig sind.

Kultur: Affekte Ziele sind in vielen Kulturen verankert

Grouzet et al. (2005) untersuchte die Zielinhalte, die Menschen aus 15 unterschiedlichen Ländern verfolgten. Dabei zeigten sich folgende Zielinhalte, die primär als affektiv klassifiziert werden (ebd., S. 802):

- a) Bindung („Affiliation“): zufrieden stellende Beziehungen mit Freunden und Familie haben;
- b) Gemeinschaftsgefühl („Community feeling“): die Welt durch aktive und schöpferische Maßnahmen verbessern;
- c) Übereinstimmung („Conformity“): zu anderen Menschen passen;

- d) Finanzieller Erfolg („Financial success“): in Wohlstand leben und materiell erfolgreich sein;
- e) Spaß am Leben („Hedonism“): Vergnügen erleben;
- f) Selbstbild („Image“): attraktives Aussehen;
- g) Gesundheit („Physical health“): sich gesund fühlen und frei von Krankheiten sein;
- i) Popularität („Popularity“): sich berühmt, bekannt und bewundert fühlen;
- j) Sicherheit („Safety“): körperliche Integrität und Schutz herstellen;
- k) Selbstakzeptanz („Self-acceptance“): sich kompetent und selbstbestimmt fühlen; und
- l) Spiritualität („Spirituality“): nach spirituellem bzw. religiösem Verstehen suchen.

Kulturübergreifende Werthierarchien nach Schwartz & Bardi (2001)

Schwartz und Bardi (2001, zit. nach Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006, S. 39) zählen 10 Werttypen auf, die sie an den Dimensionen Offenheit gegenüber Änderungen vs. Konservierung des Status Quo und Selbst-Erhöhung vs. Selbst-Überwindung festmachen. Sie decken sich teilweise mit Grouzet et al. (2005) und betreffen:

- a) Anpassung: Zurückhalten von Handlungen, Neigungen und Impulsen, die andere aus der Fassung bringen oder verletzen oder sozialen Erwartungen oder Normen zuwider sein würden;
- b) Tradition: Respekt, Verpflichtung und Akzeptanz der Gepflogenheiten und der Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen betreffen;

- c) Sicherheit: Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und der eigenen Person;
- d) Selbst-Bezug: Unabhängiges Denken und Handeln;
- e) Stimulation: Aufregung, Neuheit und Herausforderung;
- f) Hedonismus: Vergnügen und persönliche Befriedigung;
- g) Leistung: Persönlicher Erfolg durch Demonstration von Kompetenz in Relation zu sozialen Standards;
- h) Macht: Sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen;
- i) Universalität: Verstehen, Anerkennung, Toleranz und Schutz für das Wohlergehen aller Menschen und der Natur; und
- j) Wohlwollen: Herstellung und Verbesserung des Wohlergehens von Menschen, mit denen man in persönlichem Kontakt steht.

Die Taxonomie menschlicher Ziele von Ford (1992)

Ford (1992, zit. nach: Pintrich & Schunk, 2002, S. 200 f) bzw. Ford & Nichols (1991, zit. nach: Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006, S. 36) liefern eine Aufstellung von Zielen, die Menschen üblicherweise anstreben. Solche Ziele weisen starke Verbindungen zu „instinktiven Tendenzen“ (Nahrungssuche, Geselligkeitsstreben, Besitzstreben, etc., vgl. Rheinberg, 1995, S. 23) oder „menschlichen Grundbedürfnissen“ (physiologische Bedürfnisse, Sicherheit, soziale Bedürfnisse, Achtungsbedürfnisse oder Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, vgl. z.B. Maslow, 1943) auf. Diese menschlichen Ziele gliedern sich in:

- a) Gewünschte Konsequenzen innerhalb einer Person
 - aa) Affektive Ziele
(Unterhaltung: Spaß haben, gesteigerte Anregung suchen, Langeweile vermeiden;

Entspannung: Beruhigung, Gelassenheit erfahren und Stress vermeiden;

Glücklich sein: Gefühle der Freude, der Zufriedenheit und des Sich-Gut-Fühlens erfahren;

Körpererfahrung: besondere körperliche Erfahrungen oder physische Bewegung realisieren;

Wohlbefinden: gewünschte physiologische Erfahrungen machen oder sich gesund fühlen)

ab) Kognitive Ziele

(Exploration: Neugier, intellektuelle Anregung oder Lernen erfahren;

Verstehen: ordnen, kategorisieren, erklären oder deuten;

Geistige Kreativität: neue Ideen erfinden oder eigene Grenzen erweitern;

Positive Selbstbewertungen: Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz oder Selbstwert erfahren)

ac) Subjektive Entwicklungsziele

(Einheit: Übereinstimmung, Harmonie und Einssein suchen;

Transzendenz: über übliche Erfahrungen hinausgehen, einen idealen Zustand anstreben oder Spiritualität)

b) Gewünschte Person-Umwelt-Konsequenzen

ba) Selbstbezogene Ziele in sozialen Beziehungen

(Individualität: sich einzigartig, speziell oder anders fühlen;

Selbstbestimmung: Freiheit zu handeln erleben oder wählen können;

Überlegenheit: sich mit anderen in Erfolgen, in Fragen des Status oder des Erfolgs vergleichen;

Erwerb von Ressourcen: Bestätigung, Unterstützung, Hilfestellungen oder Rat von anderen erhalten)

bb) Integrative Ziele in sozialen Beziehungen

(Zugehörigkeit: Bilden oder Aufrechterhalten von Verbindung, Freundschaft, Intimität oder von Gemeinschaftssinn und sozialer Identität;

Soziale Verantwortung: soziale Rollen übernehmen, zwischenmenschliche Verpflichtungen einhalten, gesellschaftliche Regeln einhalten;

Gleichheit: Fairness, Gerechtigkeit und Gegenseitigkeit fördern;
Weitergabe von Ressourcen: anderen Unterstützung, Hilfestellungen,
Rat und Rückhalt gewähren)

bc) Ziele bei Aufgaben

(Meisterschaft: Verbessern der eigenen Leistungen oder einen Leistungsstandard anstreben;

Aufgabenbezogene Kreativität: einen neuen Prozess oder ein neues Produkt erfinden;

Management: Aufrechterhalten von Ordnung, Organisation oder von Produktivität in alltäglichen Aufgaben;

Materieller Gewinn: Gewinnen oder Ansammeln von Geld oder Gütern;

Sicherheit: Nicht bedroht, körperlich sicher und frei von Risiko sein)

Die Ziele zeigen, dass affektive Facetten der menschlichen Entwicklung eine zentrale Rolle in Kulturen bzw. Gesellschaften spielen. Solche Ziele repräsentieren – bis zu einem gewissen Grad – den Soll-Zustand einer Gesellschaft. Es stellt sich die Frage, ob Soll-Zustand und der jeweilige Ist-Zustand einer Gesellschaft korrespondieren. Liegen dabei bedeutsame Differenzen vor, dann liefert das Evidenz dafür, dass weitere problemlösende Maßnahmen diskutiert werden sollten.

Ein Beispiel: Das Phänomen der „Hikikomori“ in der japanischen Gesellschaft

Dass gesellschaftliche Veränderungen konkrete, mitunter negative Auswirkungen auf einzelne Menschen haben, zeigt das Phänomen der „Hikikomori“ in der japanischen Gesellschaft. Coulmas (2007, S. 25) berichtet von einer Zivilisationskrankheit von der in Japan geschätzt über eine Million Jugendliche betroffen sind. Diese Zivilisationskrankheit wird mit „Hikikomori“ beschrieben und bedeutet den akuten Rückzug aus der Gesellschaft: Jugendliche (vor allem junge Männer) sperren sich zuhause ein und verweigern jegliche Form der Interaktion. Es handelt sich um eine seelische Krankheit, die von leicht unangepasstem Verhalten bis zu schweren Psychosen reicht.

Als Ursachen für dieses Phänomen werden folgende Faktoren genannt: drastischer Rückgang von dauerhaften Beschäftigungsverhältnissen (aufgrund der De-

regulierung der Arbeitsmärkte im Zuge der Globalisierung), hohes Risiko und hoher Konkurrenzdruck, Propagierung des Individualismus, Ungleichheit und asymmetrische Kommunikation in vor allem Einzelkind-Familien oder in elektronisch vermittelten Kommunikationsformen. Mit dem Wirksamwerden dieser Faktoren geht die Angst einher, als Einzelner bestehen zu müssen und den gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr genügen zu können. Rückzug aus der Gesellschaft ist die Folge.

Gesellschaftliche Entwicklungen und vermittelnde Größen

Es ist sehr schwierig, wissenschaftlich fundiert von gesellschaftlichen Entwicklungen auf individuelle Entwicklungen zu schließen. Vordergründig als negativ eingeschätzte gesellschaftliche Entwicklungen können für einzelne Menschen oder bestimmte Gruppen von Menschen durchaus positive Auswirkungen haben. Auch ist denkbar, dass negative Entwicklungen durch vermittelnde Größen verstärkt oder verringert werden können.

Böhm (2006, S. 18 ff) liefert eine Reihe von Argumenten, warum nicht nur kognitive Aspekte des Lernens im Schulleben wichtig sind, sondern auch andere, z.B. bezogen auf soziales Lernen. Gründe für die Berücksichtigung affektiver Aspekte des Lernens sind vielfältig. Sie können mit Parametern in Verbindung gebracht werden, die sozial- oder motivationspsychologische Relevanz haben (vgl. z.B. Rheinberg, 1995). Folgende Gründe können genannt werden:

a) Schwindendes Kontrollerleben oder erlebte Hilflosigkeit: Als bedrohlich prognostizierte Veränderungen im Klima und in Lebensräumen, bedeutsame Änderungen in der Altersstruktur von Gesellschaften, Migration, die profitorientierte Suche nach neuen Absatzmärkten und Produktionsstätten, übernational agierende Wirtschaftskonzerne, etc. schaffen Lebensbedingungen, die nicht mehr lokal und schon gar nicht individuell gesteuert werden können. Vielmehr ist eine Weltverantwortung gefordert, die individuelle, regionale und übernationale Strömungen beachtet. Fehlt eine solche Weltverantwortung, erlebt sich der individuelle Mensch als hilflos diesen Strömungen gegenüber.

b) Überforderung und Misserfolgszentrierung: Die Arbeitswelt ist – aufgrund der schnellen technischen, arbeitsorganisatorischen, etc. Veränderungen – zu einem bedeutsamen Stressfaktor im Leben vieler Menschen geworden. Es wird eine Anpassung in Sachen Wissen, technischer Kompetenz, sozialer Fertigkeiten

etc. gefordert, die Menschen überfordern und misserfolgszentriert werden lassen kann.

c) Veränderungen in Anreiz- bzw. Wertsystemen: Nationale und internationale Konflikte, latente und manifeste Gefahren durch Terrorismus und Extremismus, außergewöhnliche individuelle Kurzschlusshandlungen mit massiven Gewaltausbrüchen und fatalen Folgen an Schulen und Universitäten, der aggressive wirtschaftliche Konkurrenzkampf und ähnliche Faktoren beeinflussen subjektive Einschätzungen über die menschliche Qualität in unserer Gesellschaft. Diese subjektiven Einschätzungen münden mitunter in eine Krise, die von einer Unsicherheit betreffend Anreizwerten oder Wertsystemen gekennzeichnet ist.

d) Fehlen emotionaler Stützsysteme: Schülerinnen und Schüler erleben verstärkt unvollständige oder sich schnell verändernde Familienstrukturen, die ein erhöhtes Ausmaß an emotionaler Instabilität mit sich bringen.

e) Aufbau von virtuellen Ersatzwelten bzw. mangelnder Realitätsbezug: Mit der nachgewiesenen intensiven Nutzung von Medien (TV, Video, Internet, etc.) besteht die Gefahr des Eskapismus (Weltflucht), der Passivität oder der Ignoranz gegenüber dem realen Lebenskontext, was zu sozial-emotionalen Spannungen führen kann. Da Medien Informationen mitunter einseitig präsentieren und oft die negative Seite einer Botschaft besonders betonen, entsteht die Gefahr eines überdauernden negativen Weltbildes, das zu Depressionen führt.

Selbstentwürfe von „Absteigern“ und „gewinnenden Verlierern“

Schwierigkeiten in der Lebensführung stellen für viele Menschen bedeutsame affektive Probleme dar, die die Gefahr eines gesellschaftlichen Abstieges mit sich bringen oder mit diesem einher gehen. Doehlemann (1996, S. 69 ff) identifiziert in diesem Zusammenhang „Selbstentwürfe von Absteigern“, so z.B. „das kämpferische Selbst“, „das überweltliche Selbst“, „das anarchistische Selbst“ oder „Märtyrer-Selbst“. Solche Selbstentwürfe beruhen auf komplexen kognitiv-affektiven Prozessen der Selbstbewertung und stellen die Basis dar, wie mit sozialen Kontexten interagiert wird. Sie zeigen an, dass – neben kognitiven Kompetenzen – es vor allem auch affektive Kompetenzen sind, die Menschen in Krisensituationen benötigen.

Doehlemann (1996) unterscheidet neun Entwürfe von „gewinnenden Verlierern“, d.s. „Menschen, die in der Aussicht auf ein Plus an Freiheit und authentischer Lebensführung ein Minus an Einkommen, Abgesicherheit oder Ansehen willentlich herbeiführen oder in Kauf nehmen“ (ebd., S. 144). Diese betreffen (ebd., S. 147 ff):

a) das spielerisch changierende Selbst: diese Menschen verfolgen mehrere unterschiedliche Selbstentwürfe, die sie zeitlich wechselnd realisieren;

b) das gegen die Eltern siegreiche Selbst: Menschen, die einen starken Anpassungsdruck an die Eltern wahrnehmen und deren Erwartungen nicht mehr genügen wollen;

c) das kommunikativ-kreative Selbst: diese Menschen suchen nach neuen Eindrucks- und Ausdrucksmöglichkeiten, speziell auch in Interaktion mit anderen Menschen;

d) das transzendierende Selbst: diese Menschen versuchen, ihr Leben mit überweltlichen oder übersinnlichen Erfahrungen zu erweitern;

e) das kommunikativ-karitative Selbst: hier findet eine Ausrichtung auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Wohlfahrt statt;

f) das expressiv-künstlerische Selbst: diese Menschen streben die schöpferische Bearbeitung innerer und äußerer Erfahrungen an;

g) das eigenbrötlerische Selbst: diese Menschen orientieren sich an innerer Freiheit und Unabhängigkeit von anderen;

h) das die Wonnen der Gewöhnlichkeit suchende Selbst: hier findet eine Suche nach weniger herausfordernden und belastenden Lebensumständen statt, mit dem Ziel, unauffällig, ungezwungen, einfach, etc. sein Leben zu gestalten; und

i) das streikende Selbst: bezieht sich auf die Beendigung von Arbeitsverhältnissen auf dem Hintergrund gesellschaftskritischer Sichtweisen.

Diese Darstellungen sollen kein negatives Bild der gesellschaftlichen Entwicklung zeichnen. Sehr wohl aber kann daraus geschlossen werden, dass eine verstärkte oder zumindest bedeutsame Sensibilität gegenüber affektiven Facetten der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern notwendig ist.

Diese besondere Sensibilität ist auch dann angebracht, wenn man die Institution Schule und dort ablaufende aktuelle Prozesse betrachtet.

3.1.2. Schule: Offene Lehr-Lern-Situationen erfordern auch affektive Kompetenzen

Aktuelle Diskussionen im Bildungssystem betreffen die Implementierung von Bildungsstandards. Damit einher geht eine intensive Diskussion über die Qualität von Unterricht (vgl. z.B. Helmke, 2004). Diese Diskussion befasst sich besonders mit Fragen der Messung von Lernerfolgen, der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern oder auch der Erreichung von hochwertigen Lehrzielen. Speziell die Erreichung von hochwertigen Lehrzielen (im Sinne von hohen lehrzieltaxonomischen Niveaus) wird als kritische Größe betrachtet und verstärkt über offene Lernformen bzw. konstruktivistische Unterrichtsmodelle zu erreichen versucht (vgl. z.B. Hofmann & Moser, 2002).

Boekaerts, de Koning und Vedder (2006, S. 33f) argumentieren, dass die Öffnung von Lehr-Lern-Situation im Sinne konstruktivistischer Unterrichtskonzepte dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler gezwungen sind, sich selbst zu steuern, initiativ zu sein, Ziele ausdauernd zu verfolgen, mit anderen zusammenzuarbeiten, etc. Diese Aktivitäten sind üblicherweise nicht in kognitiven Lehrzielen enthalten. Da sie aber wesentlich für den Erfolg von kognitiv orientierten Lernbemühungen sind, ist ihre Berücksichtigung in schulischen Kontexten bzw. im Unterricht unverzichtbar.

Die Öffnung einer Lehr-Lern-Situation führt zu Lernprozessen, die auf die Betrachtung mehrerer unterschiedlicher Ziele bezogen sind: Schülerinnen und Schüler müssen darauf achten, dass sie das gewünschte Fachwissen erwerben, sie müssen sich aber auch selbst motivieren oder lernen mit Misserfolgen so umzugehen, dass sich daraus keine gravierenden emotionalen Probleme ergeben.

3.1.3. Die individuelle Ebene: Berücksichtigung und Verfolgung multipler Ziele

Die Annahme der Berücksichtigung und Verfolgung multipler Ziele lässt sich gut empirisch und theoretisch belegen, auch im unterrichtlichen Kontext.

3.1.3.1. Die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Ziele

Ford (1992, S. 100 zit. nach Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006, S. 35) ist der Ansicht, „dass die am meisten motivierenden Aktivitäten und Erfahrungen im menschlichen Leben jene sind, die die gleichzeitige Verfolgung und Erreichung von vielen verschiedenen Zielen ermöglichen“. Betrifft eine Aktivität mehrere Ziele, dann hat eine Person mehrere Gründe sich für diese Aktivität zu engagieren, was positive motivationale Effekte nach sich zieht.

Lemos (1996, S. 158 ff) weist – nach Interviews mit Schülerinnen und Schülern – darauf hin, dass im Unterrichtskontext mehrere Ziele gleichzeitig angestrebt werden, speziell sind das Arbeitsziele, Bewertungsziele, Lernziele und Erfüllungsziele. Es zeigten sich sieben Typen von Zielen, die häufig genannt wurden:

- a) Arbeitsziele: sich mit unterrichtlichen Aufgaben befassen, um „die Sache zu erledigen“ oder „um die Sache abzuschließen und zur nächsten übergehen zu können“;
- b) Bewertungsziele: arbeiten, um positive Evaluationen zu bekommen oder um negative Evaluationen zu vermeiden;
- c) Lernziele: betreffen die Absicht, Wissen zu erwerben, mehr zu wissen, etwas herauszufinden, etc.;
- d) Erfüllungsziele: die Aufgaben werden von Schülerinnen und Schülern erledigt, weil sie von Lehrpersonen gefordert werden, gegebenen Regeln entsprechen, etc.;
- e) Zwischenmenschliche Beziehungsziele: mit der Absicht positive Beziehungen zur Peergruppe und zu Lehrpersonen zu entwickeln;

f) Spaßziele: sich in Aktivitäten engagieren, die Vergnügen, Freude oder Spaß verursachen; und

g) Disziplinziele: betreffen die Absicht, sich ethisch zu verhalten und disziplinäre Probleme zu vermeiden.

In diesen Zielen haben Arbeitsziele eine besondere Bedeutung. Sie wurden sehr häufig von den Schülerinnen und Schülern genannt. Sie stellen relativ leicht zu erreichende Ziele dar, die auch als kontrollierbarer als Bewertungsziele, die mit einer Leistungsüberprüfung zusammenfallen, erlebt werden. Am zweiwichtigsten werden von den Schülerinnen und Schüler Bewertungsziele eingeschätzt. Lernziele werden relativ selten genannt.

Pintrich (2000) geht von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene und mehrere Ziele (Meisterschafts- und Handlungsziele in Bezug zu Unterricht) beachten und auf der Basis dieser Ziele unterschiedliche Lernwege einschlagen. Trotz der Unterschiedlichkeit der Wege kann es aber zu gleichen oder ähnlichen Lernergebnissen kommen. Er analysierte diese Ziele, Lernwege und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern der achten und neunten Schulstufe im Mathematik-Unterricht. Hier zeigten die Schülerinnen und Schüler, die sowohl hohe Meisterschafts- als auch gleichzeitig hohe Handlungsziele anstrebten die höchste Motivation, den förderlichsten affektiven Zustand und den stärksten Lernstrategieinsatz (vgl. ebd., S. 552). Allerdings war diese Gruppe nicht konsistent bedeutsam überlegen. Außerdem wurde die Bedeutsamkeit dieses Effektes vor allem der Meisterschaftsorientierung zugeschrieben. In der Arbeit von Pintrich (2000) werden zwei Zieltypen (Meisterschafts- und Handlungsziele) miteinander verglichen. Meisterschaftsziele betreffen die konkrete Lernaufgabe und deren (intrinsisch motivierte) Bewältigung. Handlungsziele betreffen stärker soziale Faktoren wie vor allem den Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern. Ein kombinierter Einsatz dieser beiden Zieltypen als Zielvorgaben zeigte keine komplementären Effekte. Nur selten werden positiv kombinierte Effekte nachgewiesen, in der Regel zeigten sich gegenläufige Auswirkungen. Hat eine hohe Ausprägung eines Meisterschaftszieles eine positive Auswirkung, dann zeigte sich gleichzeitig eine negative Auswirkung bei Vorliegen einer hohen Ausprägung eines Handlungszieles.

Soziale Zielorientierungen in Leistungssituationen

Dowson und McInerney (2001, S. 36) definieren als „soziale Ziele“ solche Ziele, die auf soziale Gründe in Leistungssituationen bezogen sind. Eine Inhaltsanalyse von Interviews und Beobachtungen bei Schülerinnen und Schüler zeigte folgende Typen von sozialen Zielorientierungen, die jeweils durch eine Verhaltens-, eine affektive und eine kognitive Komponente beschrieben werden:

a) **Arbeitsvermeidung:** Auf Verhaltensebene betrifft diese Art von Zielorientierung die Anwendung von Anstrengungsminimierungsstrategien, wie z.B. Lehrpersonen oder Peergruppe um Hilfe fragen, obwohl eine Aufgabe zu bearbeiten ist, die auch selbstständig erfüllt werden könnte. Auf der affektiven Ebene treten bei dieser Art der Zielorientierung Gefühle der Faulheit, der Langeweile, der Trägheit und des Ärgers auf. Auf der kognitiven Ebene geht diese Zielorientierung einher mit begrenztem Engagement beim Lernen (z.B. bei der Planung des Lernprozesses, bei der Lösung von Lernproblemen, etc.).

b) **Soziale Zugehörigkeit:** Auf Verhaltensebene zeigt sich soziale Zugehörigkeit darin, dass Schülerinnen und Schüler mit anderen sich gegenseitig unterstützend zusammenarbeiten. In positiver affektiver Hinsicht ist diese Art der Zielorientierung mit Gefühlen zu einer Gruppe zu gehören oder mit Gefühlen der Solidarität verbunden, in negativer Hinsicht vor allem mit Gefühlen von Isolation. Auf kognitiver Ebene zeigt sich diese Zielorientierung in der Ausbildung von effizienten Strategien der Gruppenarbeit (z.B. hinsichtlich Planungsagenden oder dem Aufbau von Stützsystemen).

c) **Soziale Verantwortung:** Auf Verhaltensebene kann diese Zielorientierung an einem verstärkten positiven sozialen Verhalten festgemacht werden: Schülerinnen und Schüler übernehmen freiwillig soziale Aufgaben oder bieten zusätzliche Lernunterstützung außerhalb der Schule für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten an. In affektiver Hinsicht geht diese Form der Zielorientierung mit Gefühlen des Stolzes, der Zufriedenheit und der positiven Aufgeregtheit einher, die aus der Einschätzung, helfend tätig gewesen zu sein, entstehen. In kognitiver Hinsicht korreliert diese Zielorientierung mit der Entwicklung von effektiven Lernstrategien, die zudem sozial verträglich sind und keine Rollenerwartungen verletzen.

d) Soziale Sorge: Auf Verhaltensebene ist diese Zielorientierung mit einem besonders hohen Ausmaß an Hilfestellungen für andere Schülerinnen und Schüler verbunden. In affektiver Hinsicht bezieht sich diese Zielorientierung auf Gefühle des Sorgens um andere Menschen, speziell wenn diese in schwierigen Situationen sind. Kognitive Aspekte beziehen sich bei dieser Zielorientierung auf die Entwicklung und Implementierung von Lernstrategien mit dem besonderen Ziel, andere Menschen zu unterstützen.

Entwicklung von Zielorientierungen und multiplen Zielen

Zielorientierungen stellen Gründe dar, warum sich Schülerinnen und Schüler mit Fachinhalten auseinandersetzen. Wild, Rammert und Siegmund (2006, S. 386) berichten von einer empirischen Studie, in der sie gefunden haben, dass drei Formen von Zielorientierungen sich im Laufe der Schulzeit zurückbilden. Diese drei Zielorientierungen betreffen:

- a) Aufgabenorientierung: Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff, um die eigenen Kompetenzen zu erweitern;
- b) Ich-Orientierung: Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff, um im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern kompetent zu erscheinen; und
- c) Vermeidungs-Orientierung: Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff, um negative soziale Bewertungen zu vermeiden.

Wild, Rammert und Siegmund (2006, S. 387) kommen in ihrer Analyse auch zum Schluss, dass „multiple Ziele verstärkt ab der Mittelstufe zu beobachten sein“ dürften. Als Grund für diese Entwicklung wird angeführt, dass sich Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit mit vielen intrinsischen und extrinsischen Anreizen konfrontiert sehen, die nach deren Bewertung zur Ausbildung multipler Ziele als Handlungsgrundlagen führen.

Vansteenkiste, Lens und Deci (2006, S. 23) weisen darauf hin, dass sich Zielinhalte und „Zielmotive“ unterscheiden. „Zielmotive“ stellen die Gründe dar, warum Menschen Ziele mit bestimmten Inhalten verfolgen. Denkbar ist, dass gleiche inhaltliche Ziele aus unterschiedlichen Motiven heraus angestrebt werden.

Urduan und Mestas (2006) untersuchten, welche Ziele sich hinter Leistungszielen bzw. der Verfolgung von Leistungszielen verbergen. Dabei identifizierten sie zwei Hauptfacetten, nämlich erstens, akademisch bzw. intellektuell nicht unfähig oder inkompetent zu erscheinen und zweitens, besser als andere zu sein. Beide Hauptfacetten können in zwei Dimensionen auftreten: angestrebt („Ich will kompetent erscheinen“ oder „Ich will besser als andere sein“) oder vermieden („Ich will nicht inkompetent erscheinen“ oder „Ich will nicht schlechter als andere sein“). Gründe, die für die Verfolgung von Leistungszielen genannt werden, können den beiden Hauptfacetten in ihren zwei Dimensionen zugeordnet werden.

Diese Gründe werden von Urduan und Mestas (2006, S. 360) zunächst als „zwischenmenschlich“ („interpersonal“) klassifiziert und betreffen:

- a) soziale Vergleiche,
- b) den sozialen Status,
- c) Familienbeziehungen,
- d) Beziehungen zu Freunden/Peergruppe,
- e) Wahrnehmungen von Lehrpersonen,
- f) allgemeine Aufmerksamkeit,
- g) Vorbilder oder
- h) soziale Bewertungen.

Darüber hinaus werden Gründe für die Verfolgung von Leistungszielen als „innerhalb der Person liegend“ („intrapersonal“) eingeteilt:

- a) Stolz,
- b) Selbstvertrauen, Selbstwert,
- c) Wunsch kompetent zu sein oder sich kompetent zu fühlen,
- d) Ausschöpfen des eigenen Potentials oder
- e) Vermeiden von Misserfolg.

Solche Gründe, die für die Verfolgung eines Leistungszieles sprechen, können auch kombiniert auftreten. Diese Ansicht würde bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler ein Lehrziel und eine damit verbundene Aufgabe nicht hinsichtlich einer Dimension (z.B. Leistung in einem Fach) beurteilen, sondern hinsichtlich mehrerer Dimensionen (z.B. Auswirkungen auf motivationale Ziele (z.B. aus-

dauernd zu arbeiten) oder auf emotionale Ziele (z.B. gefühlsmäßig ausgeglichen zu sein)).

In Hinsicht auf die Inhalte dieses Buches können sie aber auch als versteckte affektive Lehrziele angesehen werden. Demnach würden Schülerinnen und Schüler z.B. zwar gute Leistungen in einem Fach anstreben, aber gleichzeitig z.B. auch auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung fokussiert sein. Um z.B. Emotionen effizient managen zu können, wäre es durchaus denkbar, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte Situationen (z.B. Leistungsbeurteilungen vor der versammelten Schulklasse) meiden, um von dieser Situation nicht emotional überfordert zu werden.

Diesen Abschnitt zusammenfassend kann wohl angenommen werden, dass selbst in stark fokussierten kognitiven Leistungssituationen nicht nur kognitive, sondern auch affektive Ziele von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden. Zur weiteren Fundierung dieser Annahme können die folgenden Ausführungen über die Dynamik einer Zielanpassung herangezogen werden.

Die angeführten Studien zeigen, dass grundsätzlich mehrere Ziele bei der Durchführung von Aufgaben berücksichtigt werden. Es stellt sich die Frage, auf der Basis welcher Prozesse der menschlichen Informationsverarbeitung das passiert. Im folgenden Abschnitt soll beispielhaft ein theoretisches Modell besprochen werden, das eine zielbasierte dynamische Motivations- und Verhaltensanpassung beschreibt (vgl. auch andere Modelle zur Selbstregulation von Verhalten z.B. in Kuhl, 2001).

3.1.3.2. Dynamische Motivations- und Verhaltensanpassung

In diesem Abschnitt wird die Frage gestellt, wie sich kognitive Lehrziele zusammen mit affektiven Lehrzielen auf Verhalten auswirken. Dabei werden zwei Thesen vertreten: erstens, dass kognitive Zielorientierung durch das Vorhandensein von affektiven Lehrzielen neu oder anders gewichtet wird. Zweitens, wird angenommen, dass eine laufende Anpassung des Verhaltens an Zielkontexte stattfindet.

Soziale Prädiktoren der Veränderung von Leistungszielen

Anderman und Anderman (1999) untersuchten die Frage, warum sich die Leistungsmotivation von der Grundschule zur Sekundarschule verringert. Die zentrale Annahme bestand darin, dass soziale Ziele dabei eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse zeigten, dass das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Schule und die Förderung der Erreichung von Zielen zur sozialen Verantwortlichkeit mit einem verstärkten Fokussieren von Leistungszielen einhergehen. Hingegen zeigt sich, dass soziale Ziele, die auf das Bilden von Beziehungen mit der Peergruppe und auf den Erhalt eines sozialen Status abzielen, stärker mit einem selbstbezogenen Fokus verbunden sind (vgl. ebd., S. 32). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Orientierung an kognitiven Lehrzielen durch die Vorgabe von sozialen Lehrzielen beeinflusst werden kann. Auf der einen Seite können – durch Betonung von affektiven Lehrzielen – positive Effekte entstehen, die zu einer stärkeren Fokussierung auf kognitive Lehrziele bzw. damit verbundenen Leistungszielen führen. Auf der anderen Seite können ähnliche, aber doch unterschiedliche affektive Lehrziele auch zu einer stärkeren Fokussierung auf nicht-leistungsbezogene kognitive Lehrziele, die mit dem eigenen Selbst verbunden sind, führen.

Lehrziele und individuelle Anpassungsmechanismen

Es ist wohl eine nicht richtige Annahme, wenn man davon ausgeht, dass in einer Lehr-Lern-Situation einmal ein Lehrziel vorgegeben wird und dass dann alle Schülerinnen und Schüler dieses Lehrziel konsequent verfolgen. Vielmehr ist es der Fall, dass Schülerinnen und Schüler Situationen laufend hinsichtlich ihrer Zielrelevanz, Zielerreichbarkeit, usw. überprüfen und gemäß dem Ergebnis dieser Überprüfung ihr Verhalten anpassen. Fragen der Zielrelevanz, der Zielerreichbarkeit, etc. weisen traditionsgemäß eine enge Verbindung mit Motivationstheorien auf.

Middleton und Tolum (1999) zeigen in einem theoretischen Ansatz auf, wie Menschen ihre Motivation eine Handlung durchzuführen dynamisch adaptieren. Motivation ist demnach ein „adaptives System, das Erfahrungen so interpretiert und restrukturiert, dass daraus zukünftiges Engagement resultiert“ (ebd., S. 100). In diesem Ansatz wird auch davon ausgegangen, dass Lernende vorhandene Wissensstrukturen im Gedächtnis zur motivationalen Bewertung von Sachver-

halten nutzen, wenn die gespeicherte Situation der aktuell vorgefundenen Situation ähnlich ist. Klassische Beispiele solcher adaptiver Systeme sind Zielstrukturen, die Rahmen für die Vorhersage und Bewertung von Erfahrungen darstellen, wobei Ziele intrinsisch (als Meisterschaftsziele) oder extrinsisch (als selbstbezogene oder andere Ziele) in einer Lernsituation verankert sein können (vgl. ebd., S. 102).

Grundstruktur: Vereinfacht dargestellt wird im Ansatz von Middleton und Tolum (1999, S. 105f) davon ausgegangen, dass ein Lernender, wenn er Gelegenheit bekommt sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe zu engagieren, zunächst prüft, ob er bereits mit ähnlichen Aufgaben Erfahrung gesammelt hat. Stellt er fest, dass diese Aufgabe bereits einen hohen intrinsischen Wert (für die Erreichung intrinsischer Ziele) hat, dann wird er die Aufgabe ausführen. Kommt er zum Schluss, dass die Aufgabe keinen hohen intrinsischen Wert hat, dann prüft er den extrinsischen Wert (Belohnungen und Bestrafungen), um zu entscheiden, ob ein Engagement für die Aufgabe realisiert wird oder nicht. Liegen keine gespeicherten Erfahrungen mit einer Aufgabe vor, dann wird angenommen, dass immer zuerst der intrinsische und dann der extrinsische Wert bewertet wird, bevor eine Aufgabenbearbeitung durchgeführt wird.

Das intrinsische System: Im Ansatz wird davon ausgegangen, dass dann einer Aktivität ein intrinsischer Wert (Interesse an der Durchführung einer Aufgabe) zugewiesen und eine Aktivität ausgeführt wird, wenn die Stimulierung, die von einer Aufgabe ausgeht, die Kapazität übersteigt, die notwendig ist, um Angst und Langeweile zu kontrollieren. Erst wenn die Aufgabe der Kontrolle kumuliert die von einer Aufgabe ausgehenden Stimulierung übersteigt, wird aus dem intrinsischen System ausgestiegen (vgl. ebd., S. 106).

Das extrinsische System: Für dieses System wird angenommen, dass Kosten-Nutzen-Überlegungen angestellt werden. Übersteigen die Kosten den erwarteten Nutzen einer Aktivität, dann wird ein Engagement für die betreffende Aktivität vermieden. Ist das Gegenteil der Fall, dann entsteht Interesse, die Aktivität durchzuführen (vgl. ebd., S. 107).

Hybride Situationen: In vielen unterrichtlichen Kontexten liegen hybride Situationen vor, in denen sowohl intrinsische als auch extrinsische Werte eine Rolle spielen. Im Ansatz von Middleton und Tolum (1999) wird angenommen, dass zuerst immer intrinsische und erst dann extrinsische Werte geprüft werden, ob-

wohl zugestanden wird, dass Lernende auch gleichzeitig mehrere Werte (und damit Ziele) verfolgen (vgl. ebd., S. 109).

3.1.3.3. Zielalternativen und die Verfolgung von Zielen

Shah und Kruglanski (2002, S. 368 ff) fassen den Stand der Forschung, speziell im Bereich der Motivations- und Sozialpsychologie, zum Vorhandensein mehrerer Ziele und entsprechender Verhaltensauswirkungen zusammen und berücksichtigen auch eigene Forschungsergebnisse. Sie beschreiben den Effekt von alternativen Zielen auf die Verfolgung von Zielen folgendermaßen:

- a) Ziele können durch situative Hinweisreize ausgelöst werden, auch wenn andere Ziele verfolgt werden.
- b) Die Verfolgung von Zielen kann durch Bewusstseinsprozesse gegenüber alternativen Zielen abgeschirmt werden.
- c) Werden Ziele nicht oder nicht vollständig erreicht, können sie die Verfolgung weiterer Ziele negativ beeinflussen.
- d) Ziele werden eher konsequent verfolgt, wenn alternative Ziele nicht offensichtlich sind.
- e) Je stärker alternative Ziele situativ angeregt werden, desto stärker stören sie die Verfolgung von anderen Zielen.
- f) Alternative Ziele wirken wahrscheinlich eher dadurch, dass sie eine Störung darstellen und einen Wechsel in der Aufmerksamkeit mit sich bringen. Eher unwahrscheinlich ist, dass alternative Ziele kognitive Ressourcen binden oder aufgrund ihrer Wichtigkeit wirksam werden.

Oben dargestellte und ähnliche Mechanismen und Ergebnisse der Informationsverarbeitung schlagen sich langfristig in der Persönlichkeitsentwicklung (in Persönlichkeitsstilen und -typen) nieder.

Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt dargestellten Arbeiten liefern folgende Gründe für die Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen in unterrichtlichen Kontexten:

- a) Affektive Ziele sind interkulturell und individuell als zentrale Ziele des menschlichen Lebens in der Persönlichkeitsstruktur von Menschen verankert.
- b) Durch die Fokussierung auf hochwertige Lernleistungen ist eine Öffnung des unterrichtlichen Lehr-Lern-Geschehens notwendig. Diese Öffnung führt zu verstärktem selbstreguliertem Lernen, beim dem zur Aufrechterhaltung des Lernprozesses auch affektive Strategien notwendig sind.
- c) Individuen verfolgen gleichzeitig mehrere Ziele, auch in unterrichtlichen Leistungssituationen.
- d) In Situationen, in denen kognitive Leistungsziele im Vordergrund stehen, werden ebenfalls affektive Ziele reflektiert bzw. angestrebt.
- e) Hinter kognitiven Lehrzielen oder Leistungszielen stehen individuelle Zielorientierungen, die von ursprünglichen (kognitiven) Lehrzielvorgaben abweichen können.
- f) Kognitive Ziele werden durch Prozesse der adaptiven menschlichen Informationsverarbeitung und Konstellationen von affektiven Zielen verändert.
- g) Die Verfolgung von mehreren Zielen wirkt sich in der Regel negativ auf die Verfolgung eines bestimmten Zieles aus.

Die Befundlage ist zwar nicht immer eindeutig. Sie legt aber nahe, affektive Lehrziele in unterrichtlichen Kontexten zu beachten, weil von ihnen eine vielschichtige Lernwirksamkeit ausgeht. Im folgenden Abschnitt soll behandelt werden, ob solche Wirksamkeiten systematisch mit theoretischen Ansätzen zur affektiven Persönlichkeitsentwicklung fundiert werden können.

3.2. Theoretische Ansätze zur affektiven Persönlichkeitsentwicklung

Im folgenden Abschnitt sollen Ansätze zur affektiven Persönlichkeitsentwicklung besprochen werden, die möglichst viele Facetten einer Persönlichkeit beschreiben. Dabei werden nicht klassische Ansätze aus der Persönlichkeitspsychologie besprochen (vgl. z.B. die „Big-Five“: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit; McCrae & Costa, 1987, zit. nach: Kuhl, 2001, S. 91). Vielmehr werden Ansätze besprochen, die verstärkt in schulischen bzw. unterrichtlichen Kontexten Berücksichtigung finden.

Zunächst wird die Gleichgewichtstheorie der Weisheit von Sternberg (2003) dargestellt. Sie stellt eine Verbindung zwischen Mechanismen der Informationsverarbeitung (Anpassung) und dem Ausbilden einer kognitiv-affektiven Persönlichkeitseigenschaft (Weisheit) dar. Die Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983) verbindet spezifische kognitive Intelligenzarten mit affektiven. Der Ansatz von Martin und Reigeluth (1999) betrifft ausschließlich affektive Facetten des Lernens.

Die Gleichgewichtstheorie der Weisheit von Sternberg (2003)

Sternberg (2003, S. 152) definiert „Weisheit“ als die „Anwendung von erfolgreicher Intelligenz und Kreativität, die über Werte zur Erreichung eines gemeinsamen Gutes vermittelt wird“. Das gemeinsame Gut entsteht aus einem Gleichgewicht zwischen intrapersonellen, interpersonellen und extrapersonellen Interessen. Dieses Gleichgewicht wird kurz- und langfristig angestrebt, um ein Gleichgewicht bei der Anpassung an bestehende Umwelten, eine Veränderung bestehender Umwelten und die Wahl von neuen Umwelten zu erzielen (vgl. ebd., S. 152).

Nach dieser Definition von Sternberg (2003) ist Weisheit dann gegeben, wenn sich jemand – intelligent und kreativ – nicht nur an eigenen Interessen (intrapersonell) orientiert, sondern gleichzeitig auch die Interessen von anderen Menschen (interpersonell) und des Kontextes berücksichtigt, der relevant ist (extrapersonell). Weisheit basiert darauf, dass Probleme erkannt und definiert werden; dass problemrelevante Information vorhanden ist; dass eine Problemlösestrategie formuliert und notwendige Ressourcen zugewiesen werden; dass die Lösung

des Problems beobachtet und evaluatives Feedback zur Lösung eingeholt wird (vgl. ebd., S. 154).

Entwicklungsbezogene und individuelle Unterschiede bei der Erreichung von Weisheit werden durch folgende Aspekte hergestellt (vgl. ebd., S. 155 ff):

a) Ziele: Menschen unterscheiden sich darin, inwieweit sie das Ziel anstreben, ein gemeinsames Gut zu erreichen. Auch unterscheiden sich Menschen darin, was sie als gemeinsames Gut ansehen.

b) Balancieren von Reaktionen auf Umwelten: Menschen können sich an Umwelten anpassen, die Umwelten nach bestimmten eigenen Bedürfnissen gestalten oder neue andere Umwelten wählen. Dieses Spektrum an Reaktionen erlaubt vielfältige Möglichkeiten.

c) Balancieren von Interessen: Auch können unterschiedliche Interessen von Menschen auf verschiedene Art und Weise gewichtet werden.

d) Balancieren von kurz- und langfristigen Zeiträumen: Menschen unterscheiden sich darin, für welche Zeiträume ein bestimmtes Ziel als besonders wichtig erachtet und verfolgt wird.

e) Erwerb von implizitem („tacit“) Wissen: Menschen unterscheiden sich darin, wie schnell oder effizient sie implizites Wissen erwerben.

f) Nutzung von implizitem Wissen: Menschen nutzen implizites Wissen, das sie erworben haben, unterschiedlich.

g) Werte: Menschen haben verschiedene Werte, die den Einsatz von Intelligenz und Kreativität beim Balancieren von Interessen und Reaktionen steuern.

Das Konzept der „Weisheit“ integriert und kombiniert verschiedene kognitive und affektive Facetten der menschlichen Informationsverarbeitung und Persönlichkeitsentwicklung. Spezifische soziale, emotionale, motivationale und ähnliche Aspekte werden in diesem Ansatz allerdings nicht unterschieden. Der Ansatz liefert eine Integration, wohl mit dem Ziel, ein eigenständiges theoretisches Konstrukt zu entwerfen. Andere hier folgende Ansätze leisten diese Integration

nicht, sondern liefern eine eher eklektizistische, additive Lösung, in der mehr oder minder unabhängige Teile aufgelistet werden, ohne ein eigenes Konstrukt zu entwickeln. Diese additiven Modelle bieten allerdings die Möglichkeit, dass sie prinzipiell mehr Anknüpfungspunkte und Anregungen für den unterrichtlichen Kontext realisieren.

Die Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983)

Gardner (1983) geht davon aus, dass der Begriff der menschlichen Fähigkeit über klassische Fähigkeiten, wie sie mit Intelligenztests gemessen werden, erweitert werden muss. Er schlägt sieben Arten von Intelligenzen (Begabungen, Fähigkeiten) vor, die sowohl kognitive als auch affektive Facetten integrieren (vgl. Armstrong, 1994, S. 2):

a) „Linguistic intelligence“ (Linguistische Intelligenz): ist die Fähigkeit, Sprache in gesprochener oder geschriebener Form effizient nutzen zu können. Subkompetenzen dieser Intelligenz betreffen z.B. die Fähigkeit, die Syntax oder Struktur einer Sprache manipulieren zu können, mit phonetischen und semantischen Sprachprodukten umgehen und Sprache in praktischen Situationen erfolgreich verwenden zu können.

b) „Logical-mathematical intelligence“ (Logisch-mathematische Intelligenz): betrifft die Fähigkeit, effektiv mit Zahlen umgehen und gut schlussfolgern zu können. Subkompetenzen betreffen die Anwendung von mathematischen Regeln, logischen Prinzipien, aber auch z.B. Kompetenzen wie Kategorisierung, Generalisierung, Berechnung und Hypothesentesten.

c) „Spatial intelligence“ (Räumliche Intelligenz): meint die Fähigkeit, die Welt genau räumlich-visuell wahrnehmen und auf der Basis dieser Wahrnehmungen Gestaltungen der Welt vornehmen zu können. Subkompetenzen betreffen z.B. die Sensibilität gegenüber Farben, Formen und Räumen oder die Fähigkeit, sich räumlich orientieren oder Sachverhalte räumlich visualisieren zu können.

d) „Bodily-kinesthetic intelligence“ (Körperlich-kinästhetische Intelligenz): bedeutet die Fähigkeit, den eigenen Körper zum Ausdruck von

Ideen und Gefühlen einsetzen und die Fähigkeit, mit eigenen Händen Objekte herstellen oder verändern zu können. Subfertigkeiten betreffen die Fähigkeiten, die mit Koordination, Gleichgewicht, Schnelligkeit, etc. einhergehen.

e) „Musical intelligence“ (Musikalische Intelligenz): meint die Fähigkeit, Musik wahrnehmen, unterscheiden, verändern und ausdrücken zu können. Subfertigkeiten betreffen Sensibilität gegenüber Rhythmen, Melodien, Tonfarben, etc. und sind intuitiv oder analytisch oder kombiniert angelegt.

f) „Interpersonal intelligence“ (Interpersonelle Intelligenz): betrifft die Fähigkeit, Stimmungen, Absichten, Beweggründe oder Gefühle von anderen Menschen wahrnehmen und unterscheiden zu können. Subfertigkeiten beziehen sich auf Sensibilität gegenüber verbalen und non-verbalen Verhaltensweisen und Hinweisreizen und die Fähigkeit, angemessen sozial reagieren zu können.

g) „Intrapersonal intelligence“ (Intrapersonelle Intelligenz): bezieht sich auf Wissen über die eigene Person und der Anpassung des Verhaltens an dieses Wissen. Subfertigkeiten beinhalten eine genaue Selbsteinschätzung der eigenen Person, der eigenen Stimmungen, Wünsche, etc. und die Fähigkeit zum Entwickeln von Selbstdisziplin, Selbstverstehen und Selbstvertrauen.

Im Ansatz von Gardner (1983) finden sich – im Gegensatz zum Konzept von Sternberg (2003) – spezifische kognitive und affektive Facetten der Persönlichkeitsentwicklung, die mehr oder minder parallel verfolgt und auch flexibel unterrichtlich im Lernprozess genutzt werden können. Die affektiven Facetten beschränken sich aber auf primär zwei Komponenten: interpersonelle und intrapersonelle Intelligenz. Der Ansatz von Martin und Reigeluth (1999) erweitert gerade affektive Facetten.

Die Dimensionen der affektiven Entwicklung von Martin und Reigeluth (1999)

Martin und Reigeluth (1999, S. 494) sehen folgende Dimensionen der affektiven Entwicklung:

- a) „Emotional development“ (Emotionale Entwicklung): Eigene und andere Gefühle und affektive Bewertungen verstehen; lernen, diese Gefühle zu managen und die Absicht dazu ausbilden.
- b) „Moral development“ (Moralische Entwicklung): Verhaltensnormen und Regeln für deren Befolgung bilden; prosoziale Einstellungen ausbilden, die in Beziehung mit Helfen, Gerechtigkeit, Gleichheit, etc. stehen.
- c) „Social development“ (Soziale Entwicklung): Bilden von Fertigkeiten und Einstellungen, die beim Aufbau und Aufrechterhalten von Interaktionen mit anderen Menschen (Peers, Familie, Arbeitskollegen, etc.) und besonders mit Menschen, die sich von uns unterscheiden, helfen.
- d) „Spiritual development“ (Spirituelle Entwicklung): Kultivieren eines Bewusstseins und eines Verständnisses für die eigene Seele und ihrer Verbindungen mit anderen Seelen, mit Gott und seiner Schöpfung.
- e) „Aesthetic development“ (Ästhetische Entwicklung): Entwicklung eines Verständnisses für Schönheit und Stil, inklusive der Fähigkeit, Schönheit und Stil zu erkennen und schaffen zu können; üblicherweise mit Kunst und Musik verbunden, aber auch auf die Ästhetik von Ideen bezogen.
- f) „Motivational development“ (Motivationale Entwicklung): Kultivieren von Interesse und des Wunsches, solche Interessen zu haben; basierend auf Freude und Nützlichkeit, wobei berufliche und außerberufliche Aspekte inkludiert werden können.

Im Ansatz von Martin und Reigeluth (1999) werden differenzierte affektive Entwicklungsbereiche definiert, die ein Rahmenmodell für die Klassifikation von affektiven Lehrzielen darstellen. Im folgenden Kapitel werden entsprechende affektive Lehrzieltaxonomien dargestellt. Dabei werden die einzelnen Lehrzieltaxonomien aufgelistet und kurz besprochen. Die Hauptfunktion des folgenden Kapitels ist es, eine solche Auflistung – integriert in das Rahmenmodell von Martin und Reigeluth (1999) – zu leisten, weil eine systematisierte Sammlung von affektiven Lehrzieltaxonomien in der einschlägigen Literatur noch nicht vorliegt.

4. Affektive Lehrziele im Unterricht

Affektive Lehrziele betreffen Lehrziele, die auf soziale, emotionale, motivationale und ähnliche Facetten der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung bezogen sind. Diese Ziele basieren nicht direkt auf dem Erwerb von fachbezogenem Wissen bzw. von fachübergreifenden Kompetenzen. Die folgenden Lehrzielbereiche werden unter Nutzung der Dimensionen der affektiven Entwicklung von Martin und Reigeluth (1999) klassifiziert. In Erweiterung dieser Klassifikation werden allgemeine Lehrziele und spezifische Lehrziele unterschieden.

Allgemeine affektive Lehrziele betreffen zielrelevante Grundlagen des Verhaltens, die für alle spezifischen affektiven Lehrziele gelten. Spezifische affektive Lehrziele beziehen sich hingegen auf einzelne (emotionale, moralische, usw.) Facetten der Persönlichkeitsentwicklung.

4.1. Allgemeine Lehrziele im affektiven Bereich

Krathwohl, Bloom und Masia (1964) beschreiben in ihrer affektiven Lehrzieltaxonomie Grundbedingungen menschlichen Verhaltens, die realisiert werden müssen, damit es in spezifischen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung zu einer Veränderung kommt.

Die Lehrzieltaxonomie im affektiven Bereich von Krathwohl, Bloom und Masia (1964)

Die Lehrzieltaxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia (1964, S. 176 ff, zit. nach: Martin & Briggs, 1986, S. 77 ff) besteht aus folgenden Ausprägungen:

- a) „Receiving (Attending)“ (Beachten): Der Lernende ist sensibilisiert für bestimmte Phänomene und Reize und willens, diese zu beachten.
- aa) „Awareness“ (Bewusstheit): Der Lernende ist sich bewusst darüber, dass eine Situation, ein Phänomen, ein Objekt oder eine Angelegenheit zu berücksichtigen ist.
- ab) „Willingness to receive“ (Aufnahmebereitschaft): Der Lernende versucht nicht, aktiv Reize zu vermeiden (im schlechtesten Falle) oder ist bereit, Phänomene wahrzunehmen und seine Aufmerksamkeit darauf zu richten (im besten Falle).

ac) „Controlled or selected attention“ (Gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit): Der Lernende steuert seine Aufmerksamkeit, so dass der betreffende Reiz ausgewählt und gegenüber alternativen Reizen abgeschirmt wird.

b) „Responding“ (Reagieren): Der Lernende zeigt eine aktive Reaktion auf einen Reiz.

ba) „Acquiescence in responding“ (Einwilligung zum Reagieren): Der Lernende reagiert zwar, hat aber noch nicht ganz die Notwendigkeit einer Reaktion akzeptiert.

bb) „Willingness to respond“ (Bereitschaft zum Reagieren): Der Lernende führt aus eigenem Willen (freiwillig) eine Reaktion durch.

bc) „Satisfaction in response“ (Befriedigung beim Reagieren): Die Reaktion des Lernenden ist von einem positiven Gefühl begleitet.

c) „Valuing“ (Werten): Der Lernende zeigt eine Reaktion konsistent und stabil in bestimmten Situationen, so dass angenommen werden kann, dass der Reaktion eine wertbezogene Einstellung zugrunde liegt.

ca) „Acceptance of a value“ (Akzeptanz eines Wertes): Hier schreibt der Lernende einem Phänomen, Verhalten, Objekt, etc. – mehr oder minder sicher – einen Wert zu.

cb) „Preference of a value“ (Bevorzugung eines Wertes): Der Lernende akzeptiert nicht nur einen Wert, sondern versucht auch, diesen zu verfolgen bzw. diesem nachzugehen.

cc) „Commitment“ (Verpflichtung): Der Lernende fühlt sich der Entwicklung und der Beschäftigung mit dem betreffenden Wert verpflichtet. Er versucht auch andere zu überzeugen.

d) „Organization“ (Organisieren): Treten Situationen auf, die mehr als einen Wert relevant machen, dann ist der Aufbau eines Wertesystems, die Festlegung der Beziehungen dieser Werte und die Etablierung von Werten relevant.

da) „Conceptualization of a value“ (Konzeptbildung für einen Wert): Der Lernende setzt Werte zu aktuellen oder zukünftigen Werten in Beziehung.

db) „Organization of a value system“ (Errichtung eines Wertesystems): Der Lernende bringt unterschiedliche Werte in eine geordnete Beziehung zueinander.

- e) „Characterization by a value or value complex“ (Bestimmtheit durch Werte): Werte sind in individuelle Wertehierarchien integriert, organisiert, dienen als Basis für Handlungen und erzeugen nur mehr denn Gefühle, wenn das Individuum bedroht oder herausgefordert ist.
- ea) „Generalized set“ (Verallgemeinerung eines Wertesystems): Der Lernende verfügt über eine Grundorientierung, die es erlaubt, konsistent und effektiv die Herausforderungen der komplexen Welt zu meistern.
- eb) „Characterization“ (Bildung einer Weltanschauung): Der Lernende verfügt über Ziele, die die Sicht der Welt, eigene Lebenseinstellungen, etc. betreffen. Diese Ziele sind so ausgeprägt, dass sie die umfassende Beschreibung des Lernenden ermöglichen.

Die affektive Lehrzieltaxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia (1964) ist inhaltsleer, insofern als die jeweiligen Ziele oder Zielebenen für unterschiedliche Verhaltensbereiche herangezogen werden können. Traditionellerweise wird diese Lehrzieltaxonomie besonders im Bereich der Motivation und der Werterziehung im Sinne spezifischer Lehrziele berücksichtigt. Allerdings lässt sich diese allgemeine Taxonomie durchaus auch auf andere spezifische Lehrzielbereiche übertragen. Was für die motivationale oder moralische Entwicklung gilt, ist z.B. auch für die soziale und emotionale Entwicklung relevant. In allen Bereichen spielt z.B. ein Wertesystem eine Rolle, das sind Grundorientierungen, wie Menschen ihre unterschiedlichen Lebensbereiche (emotional, sozial, moralisch, usw.) gestalten.

Diese allgemeine affektive Lehrzieltaxonomie sagt allerdings nichts oder wenig darüber aus, welche spezifischen, mehr oder minder hierarchisierten Lehrziele in den unterschiedlichen affektiven Bereichen (nach Martin & Reigeluth, 1999) erreicht werden können.

4.2. Spezifische Lehrziele im affektiven Bereich

In diesem Abschnitt werden spezifische affektive Lehrzieltaxonomien dargestellt, wobei die Zuordnung und Reihenfolge auf dem Rahmenmodell von Martin und Reigeluth (1999) basiert. In der Regel werden zuerst weniger differenzierte Modelle dargestellt, bevor zu elaborierteren und besonders fundierten Ansätzen übergegangen wird.

4.2.1. Lehrziele zur emotionalen Entwicklung

Die emotionale Entwicklung bezieht sich auf den Erwerb und die Verarbeitung von menschlichen Gefühlen.

Emotionale Kompetenz als Lehrziel

Petermann und Wiedebusch (2003, S. 173) formulieren Lehrziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz. Diese betreffen (etwas gekürzt, modifiziert bzw. zusammengefasst):

a) Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen
(für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen sensibilisieren; den Ausdruck eigener Gefühle fördern; verschiedene Arten des Emotionsausdrucks vermitteln; den sprachlichen Ausdruck von Emotionen fördern; das Emotionsvokabular erweitern und Gespräche über Emotionen anregen).

b) Emotionsverständnis und Emotionswissen
(mit Basisemotionen vertraut machen; mit komplexen Emotionen vertraut machen; Erkennen von Hinweisreizen eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer Menschen gegenüber; Zusammenhänge zwischen Situationen und Emotionen vermitteln; Zusammenhänge zwischen Kognitionen und Emotionen vermitteln; Verständnis multipler Emotionen fördern; durch Gespräche Emotionsskripte erweitern; spielerische Aktivitäten anregen, die das Emotionsverständnis unterstützen).

c) Emotionsregulation
(vermitteln, dass Gefühle verändert werden können; Hilfen bei der Emotionsregulation geben, eigenständige Emotionsregulation fördern; Emotionsregulationsstrategien erproben und bewerten; soziale Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck vermitteln).

d) Empathie und prosoziales Verhalten
(empathisches Einfühlen in andere Personen verbessern; prosoziale Verhaltensweisen unterstützen; angemessenen Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen fördern).

Mayer und Salovey (1997, S. 11) sehen „emotionale Intelligenz“ aus einer Reihe von Subkompetenzen zusammengesetzt, die auch als Lehrziele fungieren können. Sie sind in der Folge leicht modifiziert (meist verkürzt) dargestellt:

- a) Emotionen wahrnehmen, bewerten und ausdrücken können
 - aa) Fähigkeit, Emotionen in eigenen körperlichen Zuständen, Gefühlen und Gedanken zu identifizieren;
 - ab) Fähigkeit, Emotionen bei anderen Menschen, Gestaltungen, Kunstwerken, etc. über Sprache, Töne, Erscheinungen und Verhalten zu identifizieren;
 - ac) Fähigkeit, Emotionen genau auszudrücken und Bedürfnisse zu formulieren, die mit diesen Gefühlen in Verbindung stehen;
 - ad) Fähigkeit, zwischen genauem und ungenauem oder ehrlichem und unehrlichem Ausdruck von Emotionen zu unterscheiden.

- b) Denken über Emotionen fördern können
 - ba) Emotionen beeinflussen Denkprozesse dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen lenken.
 - bb) Emotionen können die Aufgabe übernehmen, Entscheidungs- und Gedächtnisprozesse, die auf Gefühle bezogen sind, zu unterstützen.
 - bc) Emotionale Veränderungen wirken sich auf individuelle Perspektiven und die Berücksichtigung von multiplen Gesichtspunkten aus.
 - bd) Emotionale Zustände wirken sich unterschiedlich auf Problemlöseprozesse aus.

- c) Emotionen verstehen und analysieren, emotionales Wissen aufbauen können
 - ca) Fähigkeit, Emotionen bezeichnen zu können und Beziehungen zwischen den Bezeichnungen und den Emotionen selbst erkennen können, wie z.B. die Beziehung zwischen jemanden gern haben und jemanden lieben.
 - cb) Fähigkeit, interpretieren zu können, dass Emotionen Information über Beziehungen vermitteln, wie z.B. dass das Gefühl der Traurigkeit oft mit einem Verlust verbunden ist.
 - cc) Fähigkeit, komplexe Gefühle verstehen zu können, gleichzeitig auftretende Gefühle wie z.B. Liebe und Hass oder Mischgefühle wie z.B. Ehrfurcht aus einer Kombination von Angst und Verwunderung.

cd) Fähigkeit, wahrscheinliche Änderungen von Emotionen zu erkennen, so z.B. die Änderung von Ärger auf Zufriedenheit oder von Ärger zu Scham.

d) Emotionen reflektiert steuern können, um emotionale und intellektuelle Entwicklungen zu fördern

da) Fähigkeit, Gefühlen gegenüber offen zu bleiben und zwar sowohl den angenehmen als auch den unangenehmen.

db) Fähigkeit, sich überlegt emotional einzulassen oder sich zu lösen und zwar abhängig von der Einschätzung der erhaltenen Information oder der Nützlichkeit.

dc) Fähigkeit, eigene Emotionen und Emotionen anderen Menschen gegenüber beobachten zu können, wie z.B. Erkennen, wie klar, typisch, wirksam oder schlüssig sie sind.

dd) Fähigkeit, Emotionen bei sich und bei anderen Menschen managen zu können und zwar dadurch, dass negative verringert und positive verstärkt werden, ohne Informationen, die sie übermitteln, zu unterdrücken oder zu übertreiben.

In beiden hier dargestellten Ansätzen werden differenzierte emotionale Lehrziele formuliert. Allerdings ist nicht ganz klar ersichtlich, ob es sich um Hierarchien von Lehrzielen handelt. Liegen die Subziele hierarchisiert vor, dann wäre die Erreichung einer unteren Ebene die Voraussetzung für die Erreichung eines Lehrziels einer übergeordneten Ebene. Allerdings lässt sich eine hierarchische Beziehung z.B. im Ansatz von Mayer und Salovey (1997) durchaus herstellen: Die Fähigkeit der Wahrnehmung von Emotionen könnte tatsächlich die unterste Ebene repräsentieren, weil ohne Wahrnehmung Emotionen nicht zum bewussten Gegenstand einer Verarbeitung gemacht werden können. Die zweite Ebene „Denken über Emotionen fördern können“ stellt sozusagen Grundlagen (Wissen) über die Wirkungsweise von Emotionen dar. Die Analyse von Emotionen als nächste Ebene, setzt Wahrnehmung und Grundwissen voraus. Können Emotionen erfolgreich analysiert werden, dann können – auf der höchsten Ebene – Emotionen gesteuert bzw. gefördert werden.

Im Ansatz von Petermann und Wiedebusch (2003) liegt eine ähnliche Hierarchie vor; außerdem ist auch eine moralische Facette enthalten, die sich auf prosoziales Verhalten bezieht.

4.2.2. Lehrziele zur moralischen Entwicklung

Moralische Entwicklung bezieht sich auf den Erwerb von Werten und Normen.

Die Verantwortungs- und Kompetenzmatrix von Böhm (2006)

Böhm (2006, S. 92) verknüpft bestimmte Kompetenzen (Wahrnehmen, Urteilen, Entscheiden und Handeln) mit bestimmten Verantwortungsbereichen (Selbstverantwortung, soziale Verantwortung und globale Verantwortung):

- a) Die Kompetenz der „Wahrnehmungsfähigkeit“ zeigt sich dadurch, dass man eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen und annehmen kann (Selbstverantwortung), als die Bewusstmachung von Werten und Normen (Soziale Verantwortung) und als die Wahrnehmung von globalen Veränderungen und ihren lokalen Effekten (Globale Verantwortung).
- b) Die Kompetenz der „Urteilsfähigkeit“ zeigt sich in den drei Verantwortungsbereichen als das Entwickeln anthropologischer Sichtweisen, als die Überprüfung von religiösen, weltanschaulichen, sozialen oder ethischen Haltungen und als Erstellung von Handlungsmustern auf dem Hintergrund ethischer Überlegungen.
- c) Die Kompetenz der „Entscheidungsfähigkeit“ zeigt sich als die Fähigkeit, in der Kommunikation eigene und andere Perspektiven entdecken und abwägen zu können, als gruppenbezogene Begründung von Werten und Normen und als eigene Entscheidungen über Handlungsweisen in der Gesellschaft.
- d) Die Kompetenz der „Handlungsfähigkeit“ manifestiert sich durch die Förderung eigener Chancen und die Verminderung eigener Schwächen durch das Annehmen von Defiziten, durch die Umsetzung und Beurteilung von Handlungen, denen Entscheidungen zugrunde liegen und durch Umsetzung und Beurteilung von Handlungen und zugleich der Berücksichtigung der Folgen des Handelns.

Zivilgesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein als Lehrziel

Das Verantwortungsbewusstsein anderen Menschen in der Gesellschaft gegenüber kann durch „Service Learning“ positiv beeinflusst werden. „Service Learning“ ist eine Methode, bei der Lernende durch aktive Teilnahme an Aufgaben in Gemeinden und anderen Institutionen lernen und sich weiterentwickeln (vgl. Furco, 2004, S. 13 f). Solche Aufgaben betreffen: Bauarbeiten, Reinigungsarbeiten, Begrünungsarbeiten, gesundheitliche Unterstützung, Nachhilfe, usw.

Furco (2004, S. 23) berichtet über Ergebnisse von Studien zur Prüfung der Effekte von Service Learning, die mit Lehrzielen in Verbindung gebracht werden können; demnach kann über Service Learning Folgendes erreicht werden:

- a) höhere Sensibilität gegenüber Problemen in der Gesellschaft;
- b) soziales Verantwortungsbewusstsein;
- c) häufigeres Partizipieren an gesellschaftspolitischen Aktivitäten; und
- d) ausgeprägtere politische Identität.

Berman (2006, S. XXVIII) sieht – neben dem Erwerb von fachlichen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Fertigkeiten – vor allem zwei Lehrzielbereiche, die mit zivilgesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein verbunden sind:

- a) Verbundenheit mit der Gemeinschaft: Bewusstsein über Probleme der Gemeinschaft, Bewusstsein über Hilfe- bzw. Unterstützungseinrichtungen und erhöhte zivile Verantwortlichkeit; und
- b) Fertigkeiten des alltäglichen Lebens: Wissen, wann man um Hilfe fragen soll; Wissen, wann man Hilfe anbieten sollte; Wissen, wie man Hilfe findet; Abschließen einer Arbeit, die man übernommen hat; Regeln und Vorgaben folgen; persönliche Sicherheit herstellen; sich selbst bewerten; eigene Wünsche zurückstellen lernen und präzise kommunizieren können.

Entsprechende Projekte zur Erreichung dieses Lehrzieles sind interdisziplinär angelegt. Zum Beispiel zeigt eine Projektidee „Kindern in Not im lokalen Frauen- und Kinderzentrum helfen“ von Sliwka und Frank (2004, S. 36) folgende

Aktivitäten, die in einem Lehrziel-Netzwerk angestrebt werden: Sprachunterricht (z.B. Briefe schreiben, um finanzielle Unterstützung zu erhalten); Kunst-erziehung (z.B. Erstellen von Werbeplakaten); Mathematik (finanzielle Grundlagen berechnen können) oder Sozialwissenschaft (z.B. Grundlagen einer gesunden Ernährung kennen).

Moralische Kompetenz als Lehrziel

Kohlberg (2001, S. 38 f) formuliert sechs Stufen des moralischen Urteils, die in Zusammenhang mit hierarchisierten Lehrzielen zur Erreichung einer moralischen Kompetenz gesehen werden können, die hier kurz zusammengefasst werden:

Stufe 1: Heteronome Moralität: Es werden Regeln eingehalten, deren Übertretung mit Strafe geahndet wird. Der Handelnde berücksichtigt die Interessen anderer nur unzureichend.

Stufe 2: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch: Es werden Regeln eingehalten, wenn sie bestimmten eigenen und auch fremden Interessen dienen. Es liegt die Einsicht vor, dass Interessen und damit Gerechtigkeit relativ sind.

Stufe 3: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität: Der Handelnde versucht, Erwartungen anderer Menschen zu entsprechen und eine positive Beziehung zu etablieren. Es wird versucht, sich einführend in die Lage anderer zu versetzen.

Stufe 4: Soziales System und Gewissen: Pflichten, die man übernommen hat, werden als zu befolgen angesehen. Gesetze werden in der Regel befolgt und im Dienste von Gesellschaft oder Gruppen gesehen. Standpunkte eines Systems, das Rollen und Regeln festlegt, werden übernommen.

Stufe 5: Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte: Regeln werden im Sinne sozialer Verträge befolgt, bestimmte Grundrechte auf Leben und Freiheit werden in jedem Fall respektiert. Gefühle der Verpflichtung und Bindung sind gegeben, darüber hinaus ein Interesse daran,

dass der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl entsteht. Der Handelnde sieht, dass es Schwierigkeiten bereitet, diverse Interessen zu integrieren.

Stufe 6: Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien: Es werden universale Prinzipien der Gerechtigkeit (Alle Menschen haben gleiche Rechte und die Würde des Einzelwesens ist zu achten.) beachtet.

Das Modell von Kohlberg (2001) ist der Ansatz zur moralischen Entwicklung, der bedeutsame Beachtung gefunden hat und sowohl in wissenschaftlichen als auch schulpraktischen Arbeiten verankert ist (vgl. z.B. Lind, 2003). Auch im Zusammenhang mit komplementären Lehrzielen finden sich interessante Umsetzungen, die an Kohlberg anknüpfen (vgl. Patry, 2004).

4.2.3. Lehrziele zur sozialen Entwicklung

Soziale Entwicklung bezieht sich auch auf den erfolgreichen Umgang mit zwischenmenschlichen Kontexten. Hier liegen unterschiedliche Ansätze vor, die unspezifische Kontexte bzw. soziale Kompetenz betreffen. Allerdings finden sich auch Ansätze für spezifische Kontexte, nämlich andere Kulturen und unterschiedliche Geschlechter.

Soziale Kompetenz

Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett und Weissberg (2000, zit. nach: Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 174 f, verkürzt dargestellt) definieren folgende sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten:

- a) Selbst- und Fremdwahrnehmung
(eigene Gefühle richtig wahrnehmen und benennen; eigene Gefühle regulieren; eigene Stärken und Schwächen erkennen und alltäglichen Herausforderungen mit Selbstvertrauen begegnen; die Sichtweise anderer Personen wahrnehmen).
- b) Positive Einstellungen und Werte
(Absicht, sich ehrlich und fair zu verhalten; Absicht, andere zu akzeptieren; Absicht, zum Wohl der Gemeinschaft beizutragen).

c) Verantwortungsvolle Entscheidungen

(Problemsituationen erkennen; soziale Normen berücksichtigen und hinterfragen; positive und realistische Ziele setzen; Problemlösungen entwickeln).

d) Soziale Interaktion

(sich anderen zuwenden und ihnen Verstehen signalisieren; Gespräche initiieren und aufrechterhalten und Gedanken/Gefühle ausdrücken; kooperieren und teilen; Konflikte lösen; sich nicht unter Druck setzen lassen; Unterstützungsbedarf erkennen und Hilfe in Anspruch nehmen).

Die hier dargestellten sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten stellen einen Mischansatz vor, in dem sowohl emotionale, als auch moralische Subkompetenzen vorkommen (z.B. Selbst- und Fremdwahrnehmung oder verantwortungsvolles Entscheiden). Lediglich eine Facette (soziale Interaktion) betrifft die soziale Interaktion im engeren Sinne. Auch ist eine hierarchische Beziehung zwischen den einzelnen Fertigkeiten nicht eindeutig festzustellen.

Crisand (2002) legt ein sehr differenziertes Konzept sozialer Kompetenzen vor. Diese betreffen 10 „soziale Kernkompetenzen“ (vgl. ebd., S. 22 ff):

a) Kommunikative Kompetenz: betrifft die Fähigkeit, Kontakte mit anderen Menschen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, sowie Informationen effektiv und zielgerichtet auszutauschen.

b) Kooperationsfähigkeit: bezieht sich auf die Fähigkeit der planvollen Zusammenarbeit von mehreren Individuen, mit der Absicht, eine Zielerreichung für alle Individuen zu gewährleisten.

c) Teamfähigkeit: setzt sich aus mehreren sozialen Kompetenzen zusammen, die vor allem in modernen Formen einer Arbeitsorganisation zum Tragen kommen.

d) Konfliktfähigkeit: betrifft die Fähigkeit, zwischenmenschliche Konflikte wahrnehmen, bewerten und lösen zu können, wobei diskriminierendem Verhalten, der Reaktion auf Kritik und präventiven Maßnahmen eine besondere Bedeutung zukommt.

e) Kontaktfähigkeit: bezieht sich auf die Fähigkeit, sich für andere Menschen zu interessieren und entsprechendes Verhalten zu zeigen.

f) Empathie: betrifft die Fähigkeit, sich in das Denken, Fühlen und Handeln von anderen Menschen einfühlen bzw. diese Facetten der menschlichen Persönlichkeit antizipieren zu können.

h) Rollenflexibilität: bezieht sich auf die Fähigkeit, das eigene Verhalten als Übernahme einer Rolle reflektieren und situationsgemäß anpassen zu können.

i) Interpersonelle Flexibilität: betrifft die Fähigkeit, eigenes Verhalten variieren und in Bezug zu anderen Personen verändern zu können.

j) Kompromiss-/Durchsetzungsfähigkeit: bezieht sich auf die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse oder Erwartungen aufeinander abstimmen und eine bestimmte Position umsetzen zu können.

k) Selbstreflexion: betrifft die Fähigkeit, eigenes Verhalten zu beobachten, zu bewerten und zu verändern, wobei auch das Einnehmen einer Fremdperspektive (z.B. in Form von Rückmeldungen durch andere) wichtig ist.

An dieser Aufstellung von Crisand (2002) fällt auf, dass einige Teilkompetenzen nicht wirklich von anderen abgegrenzt werden können. Zum Beispiel setzt sich die Kompetenz der „Teamfähigkeit“ aus anderen Teilkompetenzen zusammen. Außerdem ist z.B. auch „Kontaktfähigkeit“ nur schwer von „Kommunikationsfähigkeit“ zu trennen, weil beide das Aufrechterhalten von Beziehungen zwischen Menschen betreffen.

Interkulturelle Kompetenz als Lehrziel

Lern- und Anwendungskontexte schulischen Wissens werden zunehmend internationalisiert bzw. globalisiert, weil nationale Grenzen überschritten werden und transnationale Kulturräume entstehen (vgl. z.B. Thomas, 1996). Diese Internationalisierung kann auch an einem komplementären Lehrziel festgemacht werden, nämlich dem Lehrziel, „interkulturelle Kompetenz“ zu erwerben, die eine Anwendung sozialer Kompetenzen in einem ganz bestimmten Kontext darstellt.

Bertels, Eylert, Lütkes und de Vries (2004, S. 33) definieren „interkulturelle Kompetenz“ als „die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren und unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen“.

Diese Autorinnen untersuchten fünf ausgewählte unterrichtliche Lehrziele zur Förderung der interkulturellen Kompetenz. Diese fünf Lehrziele betreffen (vgl. ebd., S. 37 ff):

a) Aneignung und Beschaffung von kulturspezifischer Information:

aa) Die Schülerinnen und Schüler sind sich kultureller Unterschiede bewusst.

ab) Sie haben Kenntnisse über fremde Kulturen.

ac) Sie sind sich der Zusammenhänge zwischen einzelnen Kulturphänomenen bewusst.

ad) Sie können sachliche und wissenschaftlich fundierte kulturspezifische Information beschaffen.

ae) Sie zeigen Interesse an fremden Kulturen.

b) Einüben des Perspektivenwechsels:

ba) Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Existenz unterschiedlicher kulturspezifischer Perspektiven bewusst.

bb) Sie können sich in die Sicht des Gegenübers aus einer anderen Kultur hineinversetzen.

bc) Ihnen ist bewusst, dass kulturelle Phänomene zunächst einmal aus der eigenen Kultur heraus erklärt werden.

bd) Sie wissen, dass bei Begegnungen mit Mitgliedern anderer Kulturen diese möglicherweise nicht wissen, dass man ihre Gewohnheiten, Denk- und Verhaltensweisen nicht kennt.

c) Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus

ca) Die Schülerinnen und Schüler erkennen Ethnozentrismus.

cb) Sie haben weniger ethnozentrische Stereotype.

cc) Sie geben weniger negative Wertungen ab.

cd) Sie zeigen differenziertere Vorstellungen über andere Völker.

- d) Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs
 - da) Die Schülerinnen und Schüler erwarten, dass sich Mitglieder anderer Kulturen anders verhalten können als sie selbst.
 - db) Sie erkennen, wann es sich um eine kritische Situation handelt und kalkulieren Unsicherheiten ein.
 - dc) Sie zeigen in kritischen Situationen Vorsicht und Zurückhaltung.
 - dd) Sie reflektieren das eigene Verhalten.
 - de) Sie können sich in ihrem Verhalten anpassen.
 - df) Sie streben aktiv eine Form von Verständigung an, wobei sie ihr Verhalten erklären und das Verhalten anderer verstehen wollen.
 - dg) Sie können den Transfer von Erlerntem auf eine neue Situation leisten.

- e) Fördern von Einstellungen und Werten
 - ea) Die Schülerinnen und Schüler zeigen Offenheit.
 - eb) Sie zeigen Toleranz.
 - ec) Sie zeigen Akzeptanz.
 - ed) Sie zeigen Respekt.

Im Ansatz von Bertels, Eylert, Lütkes und de Vries (2004) ist auch eine moralische Komponente (Fördern von Einstellungen und Werten) enthalten. Eine Hierarchisierung kann zugeschrieben werden, wenn man den Erwerb von kulturspezifischer Information als Grundwissen ansieht; den Perspektivenwechsel als Verstehen (im Sinne der Bloomschen Lehrzieltaxonomie); Erkennen eines Ethnozentrismus auch als Verstehen und einer gewissen Anwendung (auch im Sinne von Bloom) klassifiziert und das Reflektieren des interkulturellen Umgangs als Analyse/Synthese (im Bloomschen Sinne) betrachtet.

Bennett und Bennett (2004, zit. nach: Cress et al., 2005, S. 71ff) legen ein Modell vor, das die Entwicklung zu interkultureller Sensibilität beschreibt und eine gute Hierarchisierung der einzelnen Ebenen (Stadien) erlaubt. Dieses Modell kann gut für den stufenweisen Aufbau einer lehrzielbezogenen Kompetenz verwendet werden und besteht aus folgenden Abstufungen:

- a) Stadium 1: Ablehnung einer Differenz: Personen, die sich in dieser Entwicklungsstufe der interkulturellen Sensibilität befinden, lehnen es entweder ab, interkulturelle Differenzen wahrzunehmen oder sie den-

ken in extrem einfachen Kategorien. Sie weisen kein kulturelles Bewusstsein auf.

b) Stadium 2: Verteidigung gegenüber Differenzen: Personen verteidigen die Überlegenheit der eigenen Kultur und kritisieren andere Kulturen.

c) Stadium 3: Minimierung von Differenzen: Personen sind der Ansicht, dass Kulturen bis auf gewisse Oberflächenmerkmale grundsätzlich gleich sind, was allerdings eine vertiefende Beschäftigung mit Kulturen verhindert.

d) Stadium 4: Akzeptanz von Differenzen: In diesem Stadium werden kulturelle Unterschiede wahrgenommen, ohne eine (gute oder schlechte) Bewertung von Kulturen vorzunehmen.

e) Stadium 5: Anpassung an Differenzen: Personen auf dieser Entwicklungsstufe sind empathisch. Sie sind fähig, die Sichtweisen anderer Kulturen zu übernehmen, Bezugsrahmen für eigenes Handeln zu wechseln und sich in anderen kulturellen Kontexten konform mit geltenden Regeln und Ansichten zu verhalten.

f) Stadium 6: Integration von Differenzen: Personen internalisieren verschiedene kulturelle Identitäten und wollen sich kompetent in anderen Kulturen verhalten.

Gender-Kompetenz als Lehrziel

Auch das jeweils andere Geschlecht stellt besondere Kontexte sozialer Interaktion und Kompetenz dar. Paseka (2008, S. 17 ff) spricht von folgenden Normen in Bezug auf Geschlecht, die Kinder in frühen Jahren lernen:

a) „Norm der Zweigeschlechtlichkeit“, was den Umstand betrifft, dass es in einer Gesellschaft zwei und nur zwei Geschlechter gibt;

b) „Norm der Eindeutigkeit“, d.h. Männer und Frauen erkennt man an bestimmten Merkmalen (Körper, Kleidung, Gesten, Namen, etc.);

c) „Norm der Unveränderbarkeit“, das bedeutet, dass das Geschlecht eines Menschen als etwas Stabiles wahrgenommen wird;

d) „Norm der Naturhaftigkeit“, das bedeutet, dass Kinder erkennen, dass das Geschlecht an körperlichen Merkmalen, die biologisch bedingt sind, festgemacht werden kann; und

e) „Norm der Heterosexualität“, d.h. Kinder nehmen wahr, dass Frauen Männer und Männer Frauen lieben.

Diese ersten Normen oder Ziele in einer kindbezogenen Erziehung werden im Laufe der kindlichen Entwicklung weiterentwickelt. Demnach sind diese Normen zu erweitern mit (vgl. Paseka, 2008, S. 20):

f) der Erkenntnis, dass Geschlecht nicht nur ein Merkmal einer Person ist, sondern auch etwas, was wir in der Interaktion mit anderen Menschen alltäglich schaffen („doing gender“);

g) dem Wissen, dass es Abweichungen zu den obigen Normen gibt, die sich in individuellen Geschlechtsidentitäten (mit besonderen Formen eines anatomischen Geschlechts, der Zuordnung, der sozialen Praxis oder des sexuellen Begehrens) zeigen, die mitunter, wenn sie nicht gesellschaftlichen bzw. kulturellen Normen entsprechen, sanktioniert werden;

h) der Erkenntnis, dass Geschlechterstereotypen existieren und „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ in sozialen Kontexten konstruiert werden; und

i) das Verhältnis der Geschlechter asymmetrisch hinsichtlich materieller Ressourcen, Macht, etc. verteilt ist oder sein kann.

Jantz und Brandes (2006, S. 154) liefern eine detaillierte, hier wörtlich wiedergegebene Beschreibung einer „geschlechtsbezogenen Kompetenz“, diese

beschreibt zunächst die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich mit anderen Menschen kommunizieren und eine eigene Position im jeweiligen Geschlechterverhältnis finden zu können. Zur angemessenen professionellen Haltung gehört insbesondere der Erwerb von:

- a) Wissen über geschlechtstypische Rollenanforderungen an „das eigene“ und „das andere“ Geschlecht, inkl. der möglichen sexuellen Orientierung(en);
- b) Fähigkeit von Rollenhandeln und Rollendistanz;
- c) Fähigkeit zur (multiplen) Identitätsdarstellung, eigengeschlechtlichen Bewusstheit, Selbstsicherheit, Selbstverantwortung;
- d) und damit der Kompetenz zum Kontakt mit dem eigenen so oder so Geworden-Sein;
- e) gegengeschlechtliche Empathie und
- f) verantwortliches Handeln im Verhältnis von Macht-Ohnmacht und Gewalt.

4.2.4. Lehrziele zur spirituellen Entwicklung

Die spirituelle Entwicklung betrifft die Beziehung zu als geistig angenommenen Erscheinungsformen, vor allem einer Seele und einer höheren, außerhalb unserer Wahrnehmung liegenden Macht. Von religiösen Menschen werden diese Erscheinungsformen als bedeutsamer eingeschätzt als von nicht religiösen Menschen.

In Literatur, die sich mit der spirituellen Entwicklung des Menschen befasst, spielen unterschiedlichste Konzepte und damit auch Ziele eine Rolle, die zudem oft nicht wissenschaftlich definiert sind. Häufig vorkommende zielnahe Konstrukte betreffen Weisheit, Liebe und Transzendenz (vgl. z.B. Yutang, 1994).

Weisheit als Lehrziel und Entwicklungsprinzipien von Sternberg (2003)

Sternberg (2003, S. 178 f) definiert auf der Basis einer multidimensionalen Skalierung Weisheit (in Gegenüberstellung zu Intelligenz und Kreativität) mit folgenden Eigenschaften, die durchaus als unterrichtliche Lehrziele in Erwägung gezogen werden könnten:

- a) schlussfolgern können (Probleme lösen, logisch schlussfolgern, Information speichern, Übereinstimmungen und Unterschiede erkennen können, etc.);
- b) sich klug verhalten können (Sorge um andere haben, Ratschläge berücksichtigen, fair sein, gut zuhören können, etc.);

c) von Ideen und Umwelten lernen können (Wichtigkeit von Ideen bestimmen, vorausschauend sein und aus Fehlern lernen können);

d) bewerten können (eigene Grenzen beachten, sensibel sein, denkbezogen handeln, langfristig denken können, etc.);

e) Information effektiv nutzen können (erfahren sein, detaillierte Information suchen, Verhalten auf der Basis von Erfahrungen ändern können, etc.); und

f) scharfsinnig sein können (intuitiv sein, zwischen den Zeilen lesen, Kontexte verstehen können, etc.).

Werden Schülerinnen und Schüler darin unterrichtet, weise zu sein, dann sollte es ihnen leichter möglich sein, Zufriedenheit und Glück zu finden, Werte in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen, eine bessere und harmonischere Welt zu gestalten und besser auf sich wandelnde Lebenskontexte vorbereitet zu sein (vgl. Sternberg, 2003, S. 162 f).

Sternberg (2003, S. 164 f) formuliert eine Reihe von Bedingungen, die in Unterrichtskontexten gegeben sein sollen, damit das Lehrziel der Weisheit erreicht werden kann:

1. Schülerinnen und Schüler sollten die Erfahrung machen, dass übliche Fertigkeiten und Leistungen nicht ausreichend sind, um ein zufriedenes Leben zu führen.
2. Es sollte demonstriert werden, dass Weisheit eine kritische Größe für ein zufrieden stellendes Leben darstellt.
3. Schülerinnen und Schülern sollte gezeigt werden, dass sich Interdependenzen zwischen Sachverhalten gut nutzen lassen.
4. Weisheit sollte modellhaft und handlungsbezogen demonstriert werden.

5. Schülerinnen und Schüler sollen über weise Bewertungen und Entscheidungen lesen, damit sie mit Bewerten und Entscheiden vertraut werden.
6. Schülerinnen und Schülern muss darin geholfen werden, dass sie ihre eigenen Interessen, Interessen von anderen Menschen und solche von Institutionen erkennen können.
7. Schülerinnen und Schüler müssen darin unterstützt werden, dass sie diese unterschiedlichen Interessen ausbalancieren können.
8. Schülerinnen und Schülern muss vermittelt werden, dass nicht nur das Ergebnis zählt, sondern auch, mit welchen Mitteln dieses Ergebnis erzielt wurde.
9. Schülerinnen und Schülern soll gezeigt werden, wie Anpassung, Veränderung und Auswahl ausbalanciert werden können.
10. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Werte entwickeln, kritisieren und integrieren zu können.
11. Schülerinnen und Schüler sollten auch erfahren, dass sich wichtige Lebensfragen und -antworten im Laufe der Zeit verändern.
12. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, Interessen und Ideen von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu verstehen.
13. Schülerinnen und Schüler sollten darin unterrichtet werden, das gemeinsame Gute zu suchen und zu finden.
14. Weises Verhalten sollte ermutigt und belohnt werden.
15. Schülerinnen und Schülern sollte gezeigt werden, wie sie wichtige Ereignisse in ihrem Leben und ihre eigenen Gedanken über diese Ereignisse beobachten lernen.

16. Es soll Schülerinnen und Schülern darin geholfen werden, sich gegen Druck schützen zu können, der aus nicht ausbalancierten Selbst- und Gruppeninteressen entsteht.

Der Ansatz von Sternberg (2003) enthält Richtlinien, die nicht nur – in Teilen – Lehrzielcharakter haben, sondern auch Methoden darstellen, wie entsprechende Ziele erreicht werden können. Insofern liegt keine ausgeprägte Hierarchie im Sinne einer Lehrzieltaxonomie vor.

Lieben lernen als Lehrziel

Religiöse Gemeinschaften behaupten mitunter, dass sich die Situation der Gesellschaft und des Individuums verbessern würde, wenn wir lernen könnten, anderen Menschen mehr Sympathie oder Liebe gegenüber aufbringen zu können. Taraban, Hendrick und Hendrick (1998, S. 345f) haben sich die Frage gestellt, welche Arten von Liebe es gibt.

Diese Arten von Liebe könnten auch im Unterricht – zumindest in Teilen – behandelt (erklärt, diskutiert, etc.) werden und betreffen (in Anlehnung an: die „Love Styles“ von Hendrick & Hendrick, 1986 und die „Types of Love“ von Sternberg, 1986, in anderer Reihenfolge, modifiziert und integriert):

- a) „Ludus“: Spiel-bezogene Liebe, als Beschäftigen mit einer Sache, um der Sache willen, ohne weitergehende Verpflichtung;
- b) „Pragma“: Pragmatische Liebe, gekennzeichnet durch konstruktive und wohlwollende Lösung von Problemen des Lebens;
- c) „Agape“: Altruistische Liebe, bei der das Wohlbefinden einer anderen Person im Vordergrund steht; und
- d) „Storge“: Freundschafts-bezogene Liebe, bei der Kameradschaft und gemeinsame Werte vorhanden sind;
- e) „Eros“: Von Verliebtheit (mit Leidenschaft), romantischer Liebe (mit Leidenschaft und Intimität) bis hin zu vollendeter Liebe (mit Leidenschaft, Intimität und Verpflichtung).

In unterrichtlichen Kontexten könnten z.B. die spiel-bezogene Liebe als intrinsisch-motiviertes Arbeiten an fachlichen Problemen oder die pragmatische Liebe als konstruktives Problemlösen Berücksichtigung finden. Wenn Schülerinnen und Schüler anderen helfen, um z.B. Lernprobleme zu lösen, kann dabei eine gewisse Ausprägung altruistischer Liebe realisiert sein. Zwischen Schülerinnen und Schüler können – allerdings in der Regel nicht gezielt unterrichtlich gefördert – auch freundschaftliche Liebe und mitunter auch Verliebtheit, etc. entstehen. Da Liebe ein komplexes Phänomen darstellt und mit vielen Konnotationen besetzt ist, ist ihre Behandlung in unterrichtlichen Kontexten nur gut vorbereitet und reflektiert zu empfehlen.

Transzendenz als Ziel

Transzendenz betrifft das Überschreiten der Grenzen der Erfahrung bzw. des Bewusstseins. Moore (1999, S. 616 ff) unterscheidet drei Phasen der spirituellen Entwicklung des Menschen, die eine gewisse Lehrzielrelevanz haben können und in Transzendenz münden: die Reinigungsphase („purgative stage“), die Erleuchtungsphase („illuminative stage“) und die Einswerdungsphase („unitive stage“).

Ziel der Reinigungsphase ist es, ein falsches Selbstbild zu korrigieren bzw. niedrigen Selbstwert zu verändern. Menschen sollten Selbstwert – unter Einsatz bewährter Verfahren – messen können. Sie sollten Strategien kennen, die selbstwerterhöhend wirken. Außerdem sollen sie lernen, Gruppen bzw. Arbeit in Gruppen so zu nutzen, dass eine Bedeutung im Leben anderer Menschen wahrgenommen wird.

In der Erleuchtungsphase geht es darum, vom Selbstbezug zum Aufbau einer Beziehung mit einer positiven übergeordneten Macht (Gott) zu kommen. In dieser Phase sollen auf Meditation bezogene Kenntnisse erworben bzw. Erfahrungen gemacht werden. Religiöse Texte sollen in Relation zum eigenen Leben reflektiert werden können. Gebete und angeleitete Interaktionen mit anderen Menschen sollen den Prozess verstärkend genutzt werden können.

In der Einswerdungsphase ist es Ziel, sich mit einer übergeordneten Macht und deren angenommener Schöpfung als Einheit fühlen zu lernen. Das setzt voraus, dass Interaktionen mit Menschen, vor allem bedürftigen Menschen, genutzt

werden, um für soziale Probleme zu sensibilisieren und einen Beziehungsaufbau zu unterstützen.

Die Erreichung von Transzendenz und entsprechenden Vorstufen ist als äußerst schwierig einzustufen. Nach Ansicht mancher Autoren haben entsprechende Phasen keine wirkliche Entsprechung oder können nur von ganz bestimmten Menschen (z.B. Heiligen) erreicht werden (vgl. z.B. Nigg, 1993), was aber mitunter auch angezweifelt wird (vgl. z.B. Dieterich, 1995).

4.2.5. Ästhetische Entwicklung als Lehrziel

Die ästhetische Entwicklung bezieht sich auf Schönheit in Natur und vor allem Kunst.

Ästhetische Kompetenz als Lehrziel

In einem Buch von Peez (2005) werden unterschiedliche Konzepte der Kunstpädagogik dargestellt. Von diesen Konzepten und kunstpädagogischen Vorgehensweisen können Lehrziele hinsichtlich einer ästhetischen Kompetenz rekonstruiert werden. Demnach würde ästhetische Kompetenz als Lehrziel folgende Bestandteile umfassen:

a) Wissen über Kunst: Kunst in all ihren Erscheinungsformen erkennen können (Bildende Kunst: Malerei, Bildhauerei, Architektur; darstellende Kunst: Theater, Tanz, Filmkunst; Musik und Literatur); die gesellschaftliche und individuelle Funktion als Kreativkraft, wirtschaftliches Potential, Emanzipationsmöglichkeit, etc. von Kunst kennen.

b) Nutzung von Kunst: künstlerische Produkte (in rechtlicher, finanzieller, ethischer, etc. Hinsicht) einwandfrei nutzen können; Kunst in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen als Lebenshilfe betrachten und nutzen lernen; und Wege der Förderung künstlerischer Aktivität und der Auseinandersetzung mit Kunst kennen und in Projekten umsetzen können.

c) Schaffung von Kunst: künstlerische Produkte unter Nutzung von Prozeduren und Techniken gestalten können.

d) Beurteilung von Kunst: künstlerische Produkte hinsichtlich ihrer (z.B. kunstgeschichtlichen) Bedeutung beurteilen können; künstlerische Produkte von anderen Produkten abgrenzen bzw. deren Überschneidungsbereich identifizieren können.

Die Erreichung einer ästhetischen Kompetenz ist im schulischen Kontext stark auf Fächer der bildnerischen Erziehung (z.B. Zeichnen und Malen) konzentriert. Allerdings betrifft diese Kompetenz auch andere Fächer, wie z.B. Sprachen (Literatur als Kunst) oder Musikerziehung (Musik als Kunst). In schulischen Lehrplänen steht häufig der Erwerb gewisser künstlerischer Grundtechniken im Vordergrund. Zudem dürften es wohl auch zeitliche Rahmenbedingungen nicht erlauben, in den jeweiligen Fächern eine umfassende ästhetische Kompetenz zu erwerben. Deshalb scheint die Zuordnung zu affektiven Lehrzielen und ihre zusätzliche gesonderte Berücksichtigung auch angebracht. Eine gewisse Hierarchisierung kann wiederum mit einer Verbindung zur Lehrzieltaxonomie von Bloom hergestellt werden: Wissen über Kunst entspricht annähernd dem Lehrziel Wissen nach Bloom; Nutzung entspricht der Anwendung; Schaffung der Synthese und Beurteilung der Bewertung.

4.2.6. Motivationale Entwicklung als Lehrziel

Motivationale Entwicklung bezieht sich auf die Aktivierung und Aufrechterhaltung von Verhalten.

Motivationale Lehrziele

Pintrich und Schunk (2002, S. 13) sehen vier Indikatoren von Motivation, die auch als motivationale Lehrziele fungieren können:

a) Aufgabenwahl: Die Wahl von Aufgaben in Szenarien mit freier Wahl zeigt die Motivation an, eine Aufgabe durchzuführen.

b) Anstrengung: Große Anstrengung, d.h. eine hohe Intensität in der Auseinandersetzung mit einer Aufgabe – speziell bei schwierigem Lehrstoff – ist ein guter Indikator für Motivation.

c) Ausdauer: Lange Zeit an einer Sache zu arbeiten, speziell wenn Hürden auftreten, ist verbunden mit hoher Motivation.

d) Leistung: Aufgabenwahl, Anstrengung und Ausdauer stehen in enger Verbindung zur Leistung bei der Bearbeitung von Aufgaben.

Aufgabenwahl, Anstrengung, Ausdauer und Leistung stellen typische, meist abhängige Variablen dar, wenn es darum geht, Effekte von schulischen Interventionsprogrammen zur Förderung der Motivation zu messen. Insofern als sie als zentrale abhängige Variablen als wichtig erachtet werden, kommt diesen Größen ein Zielcharakter zu, der auch in ein Lehrziel bzw. mehrere Lehrziele umgewandelt werden kann.

Motivationale Lehrziele sind in diesem Fall aus der Verallgemeinerung von Forschungsergebnissen extrahiert worden. Motivational relevant sind allerdings nicht nur die Variablen, die – aus dieser Sicht – dem Verhalten bzw. der Leistung unmittelbar vorauslaufen, sondern auch Variablen, die ihrerseits Aufgabenwahl, Anstrengung und Ausdauer beeinflussen.

Auch hinsichtlich dieser Variablen gibt es Verallgemeinerungen. Heckhausen und Rheinberg (1980, S. 19 zit. nach: Rheinberg, 1995, S. 127) haben ein erweitertes kognitives Motivationsmodell aufgestellt, das motivational günstige Erwartungen und Anreize enthält und explizit auch auf unterrichtliche Kontexte bezogen ist. Diese betreffen (vgl. Rheinberg, 1995, S. 125ff):

a) Günstige Situations-Ergebnis-Erwartung: Ein Ergebnis erscheint noch nicht durch die jetzige Situation festgelegt.

b) Günstige Handlungs-Ergebnis-Erwartung: Es wird angenommen, dass ein Ergebnis durch eigenes Handeln hinreichend beeinflusst werden kann.

c) Günstiger Anreiz: Das betrifft die Einschätzung, ob mögliche Folgen eines Ereignisses auch wichtig sind. Anreize können künftige Umwelt- und Binnenzustände (z.B. eine gute Note bekommen oder mit sich zufrieden sein) betreffen, aber auch den Vollzug einer Tätigkeit (z.B. Freude beim Lösen von schwierigen mathematischen Problemen haben).

d) Günstige Ergebnis-Folge-Erwartung: Das ist eine Einschätzung darüber, ob ein erzieltes Ergebnis auch die gewünschten Folgen nach sich zieht.

Die Frage ist, ob Aufgabenwahl, Anstrengung, Ausdauer, Leistung, günstige Erwartungen und günstige Anreize als Lehrziele verstanden werden können.

Zunächst ist einmal festzuhalten, dass eine gewisse Hierarchisierung zwischen diesen Größen festgestellt werden kann und zwar insofern, als das Fehlen einer Ebene zur Beendigung der Aktivierung führt: Wird keine Aufgabe gewählt, kann auch keine Anstrengung gezeigt werden. Anstrengung zeigt sich in der Dauer der Bearbeitung einer Aufgabe. Die Dauer ihrerseits sollte die Leistung in der betreffenden Aufgabe beeinflussen. Auch das kognitive Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980, S. 19) ist ähnlich hierarchisiert: Jemand wird eine Aktivität abbrechen, wenn er annimmt, dass ein Ergebnis auch ohne eine entsprechende Aktivität eintritt. Nimmt jemand das nicht an, dann stellt sich als nächste Frage, ob das Ergebnis durch eigenes Handeln beeinflussbar ist. Ist das der Fall, dann stellt sich die Frage, ob die Folgen, die mit einem Ergebnis verbunden sind, überhaupt wichtig sind. Ist das der Fall, dann wird bewertet, ob das erzielte Ergebnis überhaupt die gewünschten Folgen nach sich zieht. Unklar ist allerdings, zu welchem Zeitpunkt die beiden Typen von Anreizwerten handlungswirksam werden. Aus diesem Zeitpunkt ergäbe sich die Stellung in einer motivationalen Lehrzieltaxonomie.

Neben einer möglichen Hierarchisierung spielt für den Status eines Lehrzieles auch eine Rolle, ob Aufgabenwahl, Anstrengung, Erwartungen, etc. überhaupt als Lehrziele klassifiziert werden können. Im ersten Kapitel dieses Buches wurden Lehrziele als Beschreibungen von Ergebnissen (Einstellungen, Wissen, Handlungen), die Schülerinnen und Schüler nach erfolgtem Lernprozess in unterrichtlichen Kontexten aufweisen sollten, definiert. Aufgabenwahl, Ausdauer und Leistung würden demnach Handlungen als Ergebnisse von Lernprozessen darstellen und somit den Lehrzielstatus erfüllen. Anstrengung wäre mit Handlungen und Einstellungen verbunden. Erwartungen und Anreizwerte könnten als handlungsaktivierende Bestandteile von Wissen und Einschätzungen angesehen werden.

Zusammenfassung

Mit der Behandlung von motivationalen Lehrzielen sind die Facetten der affektiven Persönlichkeitsentwicklung von Martin und Reigeluth (1999) erschöpfend dargestellt. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass nicht noch andere affektive Lehrzieltaxonomien existieren, die in der vorliegenden Arbeit nicht

berücksichtigt wurden. Auch ist ersichtlich, dass sich die einzelnen Lehrzieltaxonomien nicht ausschließen, sondern durchaus Überschneidungsbereiche aufweisen, die deren Exklusivität in Frage stellen. Auch die Hierarchisierung im Sinne von Lehrzieltaxonomien ist nicht immer eindeutig gegeben.

In der vorliegenden Arbeit ist es allerdings nicht das Ziel, affektive Lehrzielbereiche erschöpfend und exklusiv darzustellen, sondern überhaupt solche Lehrzieltaxonomien in der Literatur zu finden, zu ordnen und für die Bildung von komplementären Lehrzielen zu nutzen.

Im schulischen Kontext liegen weitere Lehrziele vor, die sowohl ein Naheverhältnis zu kognitiven als auch zu affektiven Lehrzielen haben. Diese Lehrziele betreffen die fachwissen-übergreifende Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

4.2.7. Fachwissen-übergreifende Entwicklung als Lehrziel

Die hier zu behandelnden fachwissen-übergreifenden Aspekte einer Persönlichkeitsentwicklung sind großteils in schulischen Lehrplänen verankert bzw. als fachübergreifendes Prinzip zu berücksichtigen. Im Unterrichtsalltag fällt es den Lehrerinnen und Lehrern meist schwer, diese Prinzipien nachhaltig und wirkungsvoll zu verankern. Für diesen Umstand gibt es mehrere Gründe:

a) Lehrerinnen und Lehrer nehmen an, dass andere Lehrerinnen und Lehrer diese Prinzipien umsetzen oder schon in früheren Klassen umgesetzt haben.

b) Lehrerinnen und Lehrer sind der Meinung, dass die Erreichung eng fachbezogener kognitiver Lehrziele oberste Priorität hat und fachübergreifende Ziele in ergänzenden Aktivitäten (Projekten, Förderunterricht, etc.) behandelt werden sollen.

c) Lehrerinnen und Lehrer verfügen nicht über die Ausbildung bzw. über die Unterrichtsroutine, um fachbezogene und fachübergreifende Ziele wirksam fördern zu können.

d) Lehrerinnen und Lehrer haben Angst davor, fachübergreifende Lehrziele zu behandeln, weil sie davon eine Öffnung und damit die Gefahr der Störung des Unterrichts erwarten.

Hier wird die Ansicht vertreten, dass fachübergreifende Lehrziele zwar im schulischen Alltag prinzipiell angestrebt werden, dass dies allerdings mangelhaft geschieht. Deshalb wird vorgeschlagen, diese fachübergreifenden Ziele darzustellen und gegebenenfalls in komplementäre Lehrziele zu integrieren.

Vorzufinden ist auch der Umstand, dass bestimmte fachübergreifende Kompetenzen in bestimmten Schulen oder Schultypen besonders gefördert werden und in anderen nicht (vgl. z.B. eine ökonomische Kompetenz in kaufmännisch-orientierten Schulen oder eine ästhetische Kompetenz in musisch-pädagogisch orientierten Schulen).

Forschungskompetenz als Lehrziel

Da Wissen sich sehr schnell ändert, sind auch Fertigkeiten relevant, die die systematische Schaffung und Bewertung von Wissen betreffen. Eine solche Kompetenz bezieht sich auf die Anwendung von Forschungsmethoden, wie sie üblicherweise in der empirischen Sozialforschung eingesetzt werden. Solche Forschungsmethoden betreffen folgende Fähigkeiten (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2006):

- a) geeignete Fragestellungen für Forschungsaktivitäten zu finden bzw. den Stand der Forschung zu einer Thematik erarbeiten zu können;
- b) Begriffe zu definieren;
- c) Theorien auszuwählen, zu bewerten und für die Formulierung von Hypothesen heranzuziehen;
- d) Forschungsprozesse so zu gestalten, dass eine hohe Generalisierbarkeit und/oder (kausale) Schlüssigkeit der Ergebnisse gegeben ist;
- e) theoretische Größen so operationalisieren bzw. messen zu können, dass eine hohe Objektivität, Genauigkeit und Gültigkeit der Ergebnisse erzielt wird;
- f) Daten auswerten bzw. berechnen und deren statistische und praktische Bedeutsamkeit beurteilen zu können; und

g) einen Bericht über einen Forschungsprozess verfassen zu können.

Auch die Kompetenz zum „kritischen Denken“ wird vielfach als fachübergreifende Qualifikation und forschungsrelevante Kompetenz gesehen, die wichtig für die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit ist.

„Kritisches Denken“ betrifft die Kompetenz, Argumente und deren Bestandteile identifizieren, schaffen und bewerten zu können (vgl. z.B. Bierman & Assali, 1996). Beim Identifizieren geht es darum, Argumente in Texten oder Aussagen erkennen bzw. ihre expliziten und impliziten Bestandteile (Argument, Gegenargument, Widerlegung, Begründungen) auffinden zu können. Beim Schaffen von Argumenten geht es darum, eigenständig Schlussfolgerungen durchführen, Argumentketten bilden oder fehlende Argumente rekonstruieren zu können. Bei der Bewertung von Argumenten sind Fehler in Schlussfolgerungen aufzudecken bzw. die Qualität (Verlässlichkeit, Wahrheitsgehalt, etc.) von Argumenten zu beurteilen.

Medienkompetenz als Lehrziel

Medienkompetenz betrifft das a) Wissen über Medien und ihre technischen, gesellschaftlichen, etc. Grundlagen, b) die Kompetenz, Medien für die Lösung von Problemen und für die eigene Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich nutzen zu können, c) die Fähigkeit, selbstständig Medien und Medienprodukte erzeugen zu können und d) Medien und Medienprodukte auf der Basis von technischen, wissenschaftlichen, sozialen, etc. Standards beurteilen zu können.

Ökonomische Kompetenz als Lehrziel

Natürlich ist Wissen über wirtschaftliche Prozesse in vielen Lehrplänen, speziell in wirtschaftlichen Fächern und Schulen verankert (z.B. als Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre oder Wirtschaftsrecht). Brandlmaier, Frank, Korunka, Plessnig, Schopf und Tamegger (2006) sehen neben der Wissenskomponente auch noch Fertigkeiten, Interessen und Einstellungen, die sich auf eine fachübergreifende ökonomische Kompetenz beziehen. Solche beinhalten zusammengefasst (vgl. ebd., S. 266 und S. 274 ff):

a) Einstellungen zur Wirtschaft: betreffen eine realistische, kritische und reflektierte Sichtweise über positive und negative Auswirkungen wirtschaftlicher Ak-

tivitäten, was z.B. in Auseinandersetzungen mit Themenbereichen wie Globalisierung, Konsumentenschutz oder Sozialpartnerschaft gefördert werden kann.

b) Interesse an Wirtschaft: bezieht sich auf Offenheit und Neugier wirtschaftlichen Themen gegenüber, sowie der Einschätzung der Relevanz wirtschaftlicher Vorgänge für die eigene Person.

c) Wirtschaftliche Fertigkeiten: beinhalten alltägliche bzw. praktische Fertigkeiten, die zu einer wirksamen Nutzung wirtschaftlichen Wissen führen soll. Solche Fertigkeiten betreffen das Abwickeln von Bankgeschäften, den Umgang mit Schulden oder Krediten, das eigene Konsum- und Sparverhalten, Preis- oder Lohnverhandlungen, die Berücksichtigung von wirtschaftlichen Fragen in beruflichen Kontexten, usw.

Ökologische Kompetenz als Lehrziel

Ökologische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, die Lebensumwelt des Menschen zu schützen. Kuckartz und Rheingans-Heintze (2006, S. 102) nennen – als Fragebogenitems – eine Reihe von konkreten bzw. handlungsbezogenen Zielen im Bereich Umweltschutz, die auch für unterrichtliche Kontexte relevant sind:

1. sparsamer mit Energievorräten und Rohstoffen umgehen,
2. das Bewusstsein für eine gesunde Lebensweise stärken,
3. mehr informieren über gesundheits- und umweltgefährdende Produkte und Zusätze,
4. umweltfreundliche Produktionsweisen fördern,
5. für die Reinhaltung von Wasser, Boden und Luft sorgen,
6. einen verbesserten Umweltschutz in Entwicklungsländern fördern,
7. das ständige Wachstum der Siedlungs- und Verkehrsflächen bremsen,
8. für eine deutliche Verringerung von klimaschädlichen Gasen sorgen, z.B. den Ausstoß von Kohlendioxid reduzieren,
9. für einen verbesserten Naturschutz sorgen,
10. das Aussterben von Tier- und Pflanzenarten verhindern und
11. für einen umweltfreundlichen Verkehr sorgen.

Eng mit der ökologischen Entwicklung ist das Konzept der Nachhaltigkeit verbunden. Bossel (2007, S. 94) formuliert Indikatoren, die als Ziele in Hinsicht auf die Erreichung von Nachhaltigkeit angesehen werden können:

- a) Existenz: betrifft die Lebens- und Überlebensfähigkeit eines Systems;
- b) Wirksamkeit: bezieht sich darauf, ob ein System effektiv und effizient ist;
- c) Handlungsfreiheit: betrifft den Grad an Freiheit, um nach Bedarf handeln und reagieren zu können;
- d) Sicherheit: beschreibt die Stabilität, Versorgungs- und Betriebssicherheit eines Systems;
- e) Wandlungsfähigkeit: bezieht sich auf die Anpassungsfähigkeit eines Systems in Bezug auf neue Herausforderungen;
- f) Koexistenz: betrifft den Umstand, ob ein System mit seinen jeweiligen Teilsystemen oder anderen Systemen verträglich ist; und
- g) psychische Bedürfnisse: beschreibt den Grad der Berücksichtigung psychischer Bedürfnisse und einer diesen Bedürfnissen entsprechenden Kultur in einem System.

Körperliche bzw. gesundheitsbezogene Kompetenz als Lehrziel

Kruse (2007, S. 82 f) sieht im Aufrechterhalten der Gesundheit ein relevantes Lebensziel, das auch als schulisches Lehrziel fungieren kann. Dabei wird Gesundheit nicht nur als Abwesenheit von Krankheit gesehen, sondern betrifft auch die Verwirklichung eigener Bedürfnisse und Werte (Zufriedenheit, Wohlbefinden, etc.). Ansatz- und damit Zielpunkte einer Gesundheitsförderung und Prävention sind persönliche Faktoren und Umweltfaktoren. Demnach spielt der eigene Lebensstil, die Alltagsgestaltung, das gesundheitsbezogene Verhalten (z.B. körperliche Betätigung, Essverhalten, Unfallschutz, kognitive Aktivität, etc.), die Diagnose von Belastungen oder z.B. die Fähigkeit zu ausgleichendem Verhalten bei Beschränkungen eine wichtige Rolle. Umweltfaktoren beziehen sich auf die gesundheitsförderliche Gestaltung des Lebenskontextes (Gestaltung des Wohnbereichs ohne Barrieren, etc.). Subziele betreffen die Aufrechterhaltung

oder Wiedergewinnung von Mobilität, Selbstständigkeit oder sozialer Partizipation.

Weitere mehr oder minder affektive Lehrzielbereiche

Die hier dargestellten affektiven Lehrzielbereiche könnten um andere Bereiche erweitert werden. So z.B. um Kompetenzen und entsprechende Ziele hinsichtlich

a) einer Friedenserziehung (Konfliktvermeidung, konstruktive Problemlösung, etc.);

b) alltäglicher Fertigkeiten („daily living skills“), eine erfolgreiche Lebensführung (Sparen, sinnvolle Freizeitgestaltung, etc.) betreffend;

c) lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens, das selbstgesteuertes und selbstmotiviertes Vorgehen erfordert und

d) Kompetenzen besonderen Gruppen in der Gesellschaft gegenüber.

4.2.8. Zusammenfassung: Affektive Lehrziele

Betrachtet man die Bereiche affektiver Lehrziele, die in Kapitel 4 dargestellt wurden, dann lässt sich Folgendes festhalten (vgl. Tabelle 1):

a) die vorfindbaren Lehrzielbereiche können zu einer affektiven Persönlichkeitsentwicklung nach Martin und Reigeluth (1999) in Beziehung gesetzt werden, auch ergeben sich Randbereiche in Form von fachübergreifenden Kompetenzen;

b) nach Krathwohl, Bloom und Masia (1964) können vier allgemeine affektive Lehrziele (Beachten, Reagieren, Werten und Organisieren) identifiziert werden, die für alle spezifischen Lehrziele übergeordnet gelten;

c) für die einzelnen Bereiche der affektiven Persönlichkeitsentwicklung können spezifische Lehrziele formuliert werden, die allerdings weder perfekt saturiert, noch exklusiv, noch hierarchisiert sind;

d) sowohl die Quantität als auch die Qualität der vorgefundenen Lehrzielbereiche erlaubt die Nutzung zur Bildung von komplementären Lehrzielen; und

e) die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit der einzelnen Lehrzieltaxonomien ist noch unbestimmt. Im folgenden Kapitel soll deshalb dieser Frage ausführlich nachgegangen werden.

Tabelle 1: Persönlichkeitsentwicklung und affektive Lehrzielbereiche (vgl. Krathwohl, Bloom & Masia, 1964; Martin & Reigeluth, 1999)

Bereiche der affektiven Persönlichkeitsentwicklung	Allgemeine Lehrziele	Spezifische Lehrziele
Emotionale Entwicklung		<input type="checkbox"/> Emotionale Kompetenz
Moralische Entwicklung		<input type="checkbox"/> Moralische Kompetenz <input type="checkbox"/> Verantwortungs-Kompetenz <input type="checkbox"/> Zivilgesellschaftliche Verantwortung
Soziale Entwicklung		<input type="checkbox"/> Soziale Kompetenz <input type="checkbox"/> Interkulturelle Kompetenz <input type="checkbox"/> Gender-bezogene Kompetenz
Spirituelle Entwicklung		<input type="checkbox"/> Weisheit <input type="checkbox"/> Lieben lernen <input type="checkbox"/> Transzendenz
Ästhetische Entwicklung		<input type="checkbox"/> Ästhetische Kompetenz
Motivationale Entwicklung		<input type="checkbox"/> Motivationale Kompetenz
Fachwissen-übergreifende Entwicklung		<input type="checkbox"/> Forschungskompetenz <input type="checkbox"/> Medienkompetenz <input type="checkbox"/> Ökonomische Kompetenz <input type="checkbox"/> Ökologische Kompetenz <input type="checkbox"/> Gesundheitsbezogene Kompetenz

5. Zur Wirksamkeit von Programmen mit affektiven Lehrzielen

In diesem Abschnitt werden empirische Studien berichtet, die vorwiegend bei Schülerinnen und Schülern und/oder im Schulkontext durchgeführt wurden. Es sollen Studien berücksichtigt werden, die darüber Auskunft geben, ob es überhaupt möglich ist, in schulischen Kontexten affektive Lehrziele zu erreichen. Außerdem sollen Studien berücksichtigt werden, die es möglich machen, Auswirkungen der Erreichung von affektiven Lehrzielen auf kognitive Leistungen zu erfassen.

Prinzipiell sind eine Vielzahl von positiven, aber auch negativen Auswirkungen der unterrichtlichen Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen denkbar. Die Kompetenzen, die mit affektiven Lehrzielen in Verbindung stehen, können erhöht oder gesenkt werden; sie können auch unverändert bleiben. Kompetenzen können kurzfristig gleich bleiben oder sich sogar verschlechtern, aber langfristig erhöht werden; auch der umgekehrte Fall (kurzfristige Verbesserung – langfristige Wirkungslosigkeit oder Verschlechterung) ist denkbar.

Auch in Bezug zu kognitiven Lehrzielen sind vielfache Effekte von affektiven Lehrzielen prinzipiell möglich: Affektive Lehrziele bewirken keine Veränderung der Effekte von kognitiven Lehrzielen. Sie bewirken eine Verschlechterung oder eine Verbesserung der Effekte von kognitiven Lehrzielen. Affektive Lehrziele können z.B. unterschiedlich wirken, je nachdem, welche Ausprägung von kognitiven und affektiven Lehrzielen gegeben ist: Hohe kognitive Lehrziele und niedrige affektive Lehrziele, hohe kognitive Lehrziele und hohe affektive Lehrziele, niedrige kognitive Lehrziele und hohe affektive Lehrziele oder niedrige kognitive Lehrziele und niedrige affektive Lehrziele.

5.1. Evidenz zur Erreichung affektiver Lehrziele und zu deren Effekten auf die Erreichung kognitiver Lehrziele

Zunächst sollen empirische Studien aufgearbeitet werden die prüfen, ob affektive Lehrziele für sich genommen in unterrichtlichen Kontexten erreichbar sind. Dann soll empirische Evidenz herangezogen werden, um beurteilen zu können, ob affektive Lehrziele negative Störeffekte bei der Erreichung von kognitiven Lehrzielen haben können.

5.1.1. Evidenz zur Erreichung affektiver Lehrziele

In diesem Abschnitt sollen beispielhaft Studien dargestellt werden, die untersuchten, ob es überhaupt möglich ist, affektive Lehrziele effektiv und effizient zu erreichen. Dabei sollen Beispiele von Studien oder zusammenfassenden Metaanalysen angeführt werden.

Dass vielfältige Effekte von Affekten auf Lern- und Denkprozesse (z.B. auf die Verarbeitung, die Beurteilung oder die Wahrnehmung von Informationen) bestehen, ist weitgehend gut belegt (vgl. z.B. Edlinger & Hascher, 2008). Allerdings ist weniger klar, ob diese Auswirkungen auch für affektive Ziele gelten.

Affektive Lehrziele und inter- bzw. intrapersonelle Auswirkungen

Martin und Reigeluth (1999, S. 504) fassen eine Reihe von empirischen Studien (auch Metaanalysen) zusammen, deren Ziel es war, die Effektivität von Programmen zur Förderung affektiver Lehrziele zu bewerten. Dabei zeigt sich, dass Programme, die interpersonell angelegt sind eher Erfolge erzielen als Programme, die auf intrapersonelle Änderungen bzw. Entwicklungen abzielen. Darüber hinaus zeigen langfristig angelegte Maßnahmen stärkere Effekte als kurzfristige Interventionen.

Bei dieser Zusammenfassung von Martin und Reigeluth (1999) fällt auf, dass die Effekte solcher Programme auf den Erwerb von traditionellen fachbezogenen bzw. kognitiven Lehrzielen nicht bedeutsam thematisiert werden. Ein Grund dafür könnte sein, dass Programme zur Förderung affektiver Lehrziele vor allem nur auf diese Art von Lehrzielen hin evaluiert werden. Es fällt bei dieser Zusammenfassung auch auf, dass es sich bei den bewerteten Maßnahmen vor allem um solche handelt, die als Zusatzkurse (zum herkömmlichen Unterricht) implementiert wurden. Effekte von integrierten Programmen, bei denen affektive Lehrziele mit kognitiven kombiniert implementiert wurden, sind nicht erkennbar.

Effekte der Berücksichtigung des Konzeptes der multiplen Intelligenzen

Kornhaber, Fierros und Veenema (2004, S. 11 ff) berichten ausführlich über das SUMIT(Schools Using Multiple Intelligence Theory)-Projekt, in dem versucht

wurde, die Wirksamkeit des Konzeptes der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983) zu prüfen. Die Ergebnisse dieser Studie beruhen auf Telefon-Interviews mit Lehrerinnen oder Lehrern bzw. Schulleitungen von 41 US-amerikanischen Schulen, die über mindestens drei Jahre hinweg versucht haben, das Konzept der multiplen Intelligenzen zu implementieren. In den Fallbeispielen von Kornhaber, Fierros und Veenema (2004) ist auch der Versuch enthalten, die unternommenen Aktivitäten mit den verschiedenen Intelligenzen in Verbindung zu bringen, was für eine gewisse Form der Validierung spricht. Basierend auf diesen Interviews zeigten sich folgende Effekte (vgl. ebd., S. 13 ff):

a) 49 % der Schulen brachten eine Verbesserung von Leistungswerten in nationalen Tests mit der Integration des Konzeptes der multiplen Intelligenzen in Verbindung.

b) 54 % der Schulen führten Verbesserungen in der Disziplin der Schülerinnen und Schüler auf die Berücksichtigung des Ansatzes der multiplen Intelligenzen zurück.

c) 60 % der Schulen sahen das Konzept der multiplen Intelligenzen als Grund dafür an, dass sich die Beteiligung der Eltern an Schulfragen verbessert hatte.

d) 78 % der Schulen führten Leistungsverbesserungen von lernschwachen Schülerinnen und Schülern auf das Konzept der multiplen Intelligenzen zurück.

Allerdings muss bei dieser Studie kritisch angemerkt werden, dass es sich nicht um einen Forschungsprozess handelt, der einigermaßen kausale Schlüsse über die Wirksamkeit des Konzeptes der multiplen Intelligenz zulässt. Es wurden weder quasi-experimentelle Forschungsdesigns gewählt, noch wurden Kontrollgruppenvergleiche durchgeführt. Denkbar wäre z.B., dass positive Veränderungen einfach dadurch zustande gekommen sind, weil bestimmte schul- und lernkritische Größen in den Vordergrund der Diskussion geraten sind. Außerdem könnten die erzielten Leistungsverbesserungen mit einer Vielzahl von anderen Größen in Verbindung gebracht werden. Es ist z.B. nicht klar, ob nicht parallel zur Implementierung des Ansatzes der multiplen Intelligenzen noch andere Schulentwicklungsmaßnahmen durchgeführt wurden. Darüber hinaus liegen keine einigermaßen verlässlichen Daten darüber vor, wie intensiv und umfassend das Konzept der multiplen Intelligenzen überhaupt auf verschiedenen Schul- und Unterrichtsebenen umgesetzt wurde.

In der Arbeit von Kornhaber, Fierros und Veenema (2004) werden aber eine Reihe von Fallbeispielen berichtet, wie Schulen jeweils das Konzept der multiplen Intelligenzen im Unterrichtsalltag umgesetzt haben. Aus diesen Fallbeispielen geht hervor, dass das Konzept der multiplen Intelligenzen bedeutsam dafür verwendet wurde, die Lern- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren. In diesem Sinne war das Konzept oft wohl Ausgangspunkt für weitere gezielt spezifizierte Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen, in deren Rahmen allerdings auch andere Konzepte (z.B. zur lernwirksamen Gestaltung von Lernmaterialien) Anwendung fanden.

Das Konzept der multiplen Intelligenzen kann deshalb wohl eher als Rahmenmodell oder als allgemeine Zielorientierung für Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen gesehen werden. In dieses Rahmenmodell sind dann allerdings spezifisch wirksame weitere Unterrichtsmethoden, -materialien, etc. zu integrieren.

Die massive Kritik von Waterhouse (2006a, 2006b)

Waterhouse (2006a, 2006b) befasst sich ausführlich – auf der Basis von Literaturreviews – mit zwei besonders zentralen Bereichen affektiver Lehrziele, nämlich dem Konzept der multiplen Intelligenzen (Gardner, 1983) und dem Konzept der emotionalen Intelligenz (vgl. z.B. Mayer & Salovey, 1997). Darüber hinaus sammelte sie Evidenz für den sog. „Mozart Effekt“, der besagt, dass sich das Hören von Musik (speziell von Mozart) positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit (speziell auf die räumliche Orientierung) auswirkt (vgl. z.B. Jackson & Tlauka, 2004, zit. nach Waterhouse, 2006a).

Waterhouse (2006a, S. 210 ff) wendet zunächst ein, dass empirische Evidenz fehlt, die das Konzept der multiplen Intelligenzen stützen würde, dass vorhandene alternative Evidenz nicht integriert ist und dass das menschliche Gehirn nicht so funktioniert, wie das in diesem Konzept angenommen wird. Es ist vor allem unwahrscheinlich, dass unterschiedliche kognitive Leistungen mit verschiedenen neuronalen Mechanismen arbeiten. Hingegen sind alternative Erklärungen aus der Kognitionspsychologie gegeben, die einen „allgemeinen Intelligenzfaktor g“ betreffen. Auch wird eingewandt, dass – anstelle von relativ unabhängigen Informationsverarbeitungssystemen, wie das im Konzept der multiplen Intelligenzen angenommen wird, eher wenige Arten der Informationsverarbeitung existieren (intuitiv und bewusst), die allerdings mit allen möglichen Inhalten (Mathe-

matik, Musik, etc.) arbeiten können. Schließlich wird kritisiert, dass sich spezielle kognitive Fertigkeiten durch Anpassung an situative, etc. Gegebenheiten ausgebildet haben und nicht durch evolutionäre Prozesse, wie das im Konzept der multiplen Intelligenzen angenommen wird.

Waterhouse (2006a, S. 214 ff) kommt nach Aufarbeitung entsprechender Literatur zum Schluss, dass der „Mozart-Effekt“ kein neues eigenständiges theoretisches und empirisches Phänomen ist, sondern dass es eher der Fall ist, dass Musik zu einer positiven Aktivierung führt, die sich indirekt dann – in bestimmten Fällen – positiv auf kognitive Aktivitäten auswirken kann. Sie berichtet auch über viele Studien, die einen Mozart-Effekt empirisch nicht bestätigen konnten.

Auch das Konzept der emotionalen Intelligenz wird massiv von Waterhouse (2006a, S. 216 ff) kritisiert. Zunächst berichtet die Autorin, dass vorhandene Metaanalysen für viele Facetten des Konzeptes der emotionalen Intelligenz keine positiven Belege liefern. Darüber hinaus zeigen sich ungeklärte Überschneidungen von Persönlichkeitskonzepten und Intelligenz mit dem Konzept der emotionalen Intelligenz. Ergebnisse der Sozialpsychologie und der sozialen Neurowissenschaften legen einerseits nahe, dass kognitive und emotionale Aspekte einer Informationsverarbeitung stark interagieren, dass alternative emotionsbezogene Temperament-Konzepte vorliegen oder dass vorhandene Persönlichkeitstheorien mit ebenso vorhandenen sozial-emotionalen Kompetenzen gut kombiniert werden können.

Die Förderung emotionaler Intelligenz in schulischen Kontexten

Zeidner, Roberts und Matthews (2002, S. 221 ff) berichten zunächst darüber, dass es möglich ist, emotionale Intelligenz prinzipiell in vielen Fächern zu fördern. Allerdings gibt es Widerstände bei den Lehrerinnen und Lehrern, die die Erreichung solcher Lehrziele nicht – in einem Schulkontext – als wichtig und notwendig einschätzen. Obwohl es eine Vielzahl von Trainings gibt, die Kompetenzen fördern, die auch in Konzepten zur emotionalen Intelligenz enthalten sind, ist die Forschungslage nicht eindeutig. Auch fehlt nach Ansicht dieser Autoren empirische Evidenz, die schlüssig nachweist, dass die Förderung emotionaler Intelligenz auch die kognitive Leistung in bestimmten Fächern verbessert. Darüber hinaus ist überhaupt unklar, welche spezifischen Facetten von emotionaler Intelligenz jeweils (konstruktvalide) umgesetzt und schlüssig (quasi-experimentell) evaluiert wurden.

Sozialkompetenz und schulische Leistungen

Wentzel (1991) untersuchte den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz bzw. Verantwortlichkeit und schulischer Leistungen im Rahmen einer Metaanalyse. Sozialkompetenz bzw. soziale Verantwortlichkeit betrifft demnach Regeln und Normen, die im Klassenzimmer gelten und/oder gezielte unterrichtliche Fördermaßnahmen (Strategietrainings, Methoden der Gruppenarbeit, etc.). Die Analyse betreffender Studien zeigt zunächst einen positiven bedeutsamen Zusammenhang zwischen Variablen sozialer Kompetenz und schulischer Leistungen (vgl. ebd., S. 8 ff). Dieser Zusammenhang wird durch eine Reihe von Variablen moderiert:

a) die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden: Eine verbesserte Sozialkompetenz führt zu gelungeneren Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und deren Schülerinnen und Schülern bzw. zwischen Peergruppen. Treten weniger soziale Konflikte auf und wird sensibler miteinander umgegangen, so hat das positive Auswirkungen auf die Qualität der unternommenen Lernbemühungen und damit auf die schulischen Leistungen.

b) motivationale Orientierungen bzw. Zielorientierungen: Schülerinnen und Schüler können mehrere intrinsische (lernbezogene) oder extrinsische (z.B. bezogen auf soziale Verantwortlichkeit) Ziele verfolgen. Die Wirksamkeit dieser Zielarten hängt z.B. von Belohnungsstrukturen ab, die auf individuelle Leistungen oder auf Vergleiche mit anderen Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind. Meist zeigten Studien, dass sich intrinsische Lehrziele positiv auf das Lernen auswirken. Bei extrinsischen Lehrzielen ist Vorsicht angebracht, weil sie den Lernprozess stören können. Hier gilt es insbesondere zu überlegen, wann in welcher Lernphase extrinsische Lehrziele integriert werden.

c) die gleichzeitige Verfolgung mehrerer Ziele: Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler prinzipiell mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen. Zum Beispiel ist es im Gruppenunterricht möglich, Leistungsziele, aber auch Sozialziele als Gruppenziele zu definieren. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Lehrziele angestrebt werden, weil ansonsten Überforderung entstehen kann.

d) die hierarchisierte Verfolgung von Zielen: Lehrziele können demnach in unterschiedlicher Beziehung zueinander stehen. Zum Beispiel kann zwischen langfristigen übergeordneten und kurzfristigen untergeordneten Zielen unterschieden werden. Die optimale Organisation solcher über- und untergeordneter Ziele kann positive Auswirkungen auf Lernen zeigen.

Multiple Ziele und kognitiv-affektive Auswirkungen

Linnenbrink (2005) untersuchte den kombinierten Einsatz von unterrichtlich vorgegebenen Handlungs- und Meisterschaftszielen und persönlichen Zielorientierungen auf das emotionale Wohlbefinden, die Motivation, das Hilfesuchverhalten, das kognitive Engagement und die Leistung bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Schulstufe. Linnenbrink (2005, S. 198) verweist auf Barron und Harachiewicz (2001), die vier Arten beschrieben haben, wie Meisterschafts- und Handlungsziele kombiniert wirksam werden:

- a) additiv: jedes Ziel hat einen unabhängigen positiven Effekt;
- b) interaktiv: die gleichzeitige Berücksichtigung von beiden Zielen hat einen positiveren Effekt als ein einzelnes Ziel;
- c) speziell: Meisterschaftsziele weisen eher positive affektive Effekte auf und Handlungsziele eher kognitive Effekte; und
- d) selektiv: der Effekt von persönlichen Zielen hängt von der Passung mit Zielkontexten ab.

Im schulischen Bereich zeigt sich im Klassenzimmer ein an Meisterschaftszielen orientierter Kontext an folgenden Merkmalen: variierende und authentische Aufgaben, Betonung von Autonomie, Anerkennung von Verbesserung und Lernen, Lernen in kleinen heterogenen Gruppen, Leistungsbewertung unter kriterieller oder individueller Bezugsnorm und zeitlich-flexibles Arbeiten. Ein an Handlungszielen orientierter Kontext weist hingegen folgende Merkmale auf: keine variierenden Aufgaben, die Lehrperson dirigiert, Anerkennung ist auf Fähigkeiten und Leistungen in Vergleich zu anderen bezogen, Lernen in homogenen Gruppen, normenbezogene Leistungsbewertung und zeitlich inflexibles Arbeiten (vgl. ebd., S. 199).

Die Ergebnisse der von Linnenbrink (2005, S. 208) durchgeführten Studien zeigen zusammengefasst unterschiedliche Auswirkungen, je nachdem ob persönliche Zielorientierungen oder unterrichtliche Zielvorgaben beachtet werden. Ha-

ben Schülerinnen und Schüler persönlich das Ziel, Meisterschaft zu erlangen, so führt das zu stärkeren positiven affektiven und kognitiven Effekten als ein persönliches Handlungsziel. Betrachtet man nicht die subjektive Zielorientierung, sondern die Ziele, die im Unterricht vorgegeben sind, dann zeigen sich Vorteile, wenn Meisterschafts- und Handlungsziele kombiniert angewandt werden.

Interkulturelle Kompetenz als Lehrziel

In einer Pilotstudie von Bertels, Eylert, Lütkes und de Vries (2004, S. 121 ff) konnten viele positive Effekte eines lehrzielorientierten Unterrichts in Bezug auf interkulturelle Kompetenz festgestellt werden, wobei langfristig (über ein Schuljahr), projektartig und multimethodisch gearbeitet wurde. Allerdings wurde interkulturelle Kompetenz nicht als affektives Lehrziel, sondern als primäres fachbezogenes Lehrziel eingesetzt.

Autonomie als Lehrziel und Gründe, warum affektive Lehrziele wenig beachtet werden

Patry und Hofmann (1998) bzw. Hofmann und Patry (1999) haben die Rolle von Autonomiezielen im Unterricht untersucht. Autonomie betrifft den Umstand, dass Schülerinnen und Schüler selbstständig Entscheidungen im Lehr-Lern-Prozess treffen, aber auch entsprechende Verantwortung übernehmen. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass, obwohl dieses Lehrziel von den Lehrerinnen und Lehrern als wichtig erachtet wird, es nur selten zu einer tatsächlichen Umsetzung im Unterricht kommt. Als Gründe für die mangelnde Umsetzung werden der Strukturierungsgrad eines Faches bzw. der in einem Fach erlebte Zeit- und Stoffdruck bestätigt. In hoch strukturierten Unterrichtsfächern (Mathematik, Physik, Chemie, etc.) wird ein höherer Druck erlebt als in wenig strukturierten Fächern (musische Fächer, Religion, etc.). Unterschiede in der erlebten Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer sind zwar als Gründe für die Diskrepanz wichtig, als Ergebnis unterschiedlicher Ausbildungen konnten diese allerdings nicht nachgewiesen werden. Auch spielt die Furcht, auf Widerstände in der Institution Schule zu stoßen, eine geringe Rolle, wenn es darum geht, Gründe zu finden, warum Autonomieziele zwar wichtig sind, aber wenig umgesetzt werden.

Die Arbeiten von Hofmann und Patry weisen aber über Autonomieziele hinaus. Die Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit von affektiven Zielen und ihrer tat-

sächlichen Umsetzung dürfte auch auf andere Bereiche affektiven Lernens zutreffen: Affektive Lehrziele werden als wichtig erachtet, ihre Erreichbarkeit ist allerdings nur beschränkt gegeben. Es gibt Fächer, in denen affektive Ziele wenig beachtet werden, weil kognitive Lehrziele traditionell im Vordergrund stehen (z.B. Mathematik). Auf der anderen Seite gibt es traditionell Fächer, denen eine stärkere Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen zugeschrieben wird (z.B. musische Fächer, Religion, etc.). Die Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen könnte demnach auch vom erlebten Zeit- und Stoffdruck abhängig gesehen werden: Lehrerinnen und Lehrer, die objektiv und/oder subjektiv unter Druck sind, werden sich nicht auch noch auf affektive Lehrziele einlassen.

Zusammenfassung

Die Forschungslage zur Beurteilung der Wirksamkeit von affektiven Lehrzielen in unterrichtlichen Kontexten ist nur schwer einzuschätzen. Die Gründe für diesen Umstand sind vielfältig:

a) Die in schulischen Kontexten verwendeten Konzepte affektiver Lehrziele sind so vielschichtig oder so definiert, dass keine stringente unterrichtspraktische Umsetzung erfolgen kann.

b) Die wissenschaftlichen Rahmenbedingungen von schul- bzw. unterrichtsbezogenen Studien sind hinsichtlich Design (z.B. keine Kontrollgruppe oder keine Messwiederholungen) oder Messinstrumenten (z.B. es können nur wenig aufwendige Messverfahren eingesetzt werden) eingeschränkt bestimmbar, weshalb die wissenschaftliche Qualität der durchgeführten Studien in Frage gestellt werden kann.

c) Konzepte und wissenschaftliche Rahmenbedingungen wären zwar qualitativ hochwertig, allerdings mangelt es an der verlässlichen Umsetzung im Unterrichtsalltag. Der Stoff-Zeit-Druck ermöglicht es nicht, Konzepte und Rahmenbedingungen so zu realisieren wie das notwendig wäre, um zu schlüssigen Ergebnissen zu kommen.

d) Grundsätzlich dürfte es schwierig sein, affektive Lehrziele zu erreichen, weil sie mit der Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängen und viele Persönlichkeitsmerkmale nur langfristig und mit relativ großer Anstrengung verändert werden können.

Die Frage bleibt, ob affektive Lehrziele dann zumindest (kurzfristig realisierbare) Effekte auf die Erreichung kognitiver Lehrziele haben.

5.1.2. Störeffekte von affektiven Lehrzielen

Hier wird die Frage gestellt, ob die Verfolgung affektiver Lehrziele die Erreichung kognitiver Lehrziele beeinträchtigen kann.

Zu den Gefahren von Zielkonflikten

Grundsätzlich besteht die Gefahr von auftretenden Zielkonflikten, die sich lernstörend auswirken können. Denkbar ist z.B., dass ein kognitives Lehrziel (z.B. eine möglichst gute Leistung in einem Fach zu erzielen) mit anderen affektiven Lehrzielen (z.B. soziale Beziehungen aufzubauen) in Konflikt geraten kann. Schülerinnen und Schüler, die überdurchschnittliche Leistungen erzielen, laufen mitunter Gefahr, von anderen ausgegrenzt zu werden. Das könnte zur Folge haben, dass Schülerinnen und Schüler, die gute Leistungen erbringen können und wollen, dies allerdings nicht tun, damit sie Beziehungen in der Peergruppe nicht gefährden. Zielkonflikte können auch dann entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler andere Lehrziele im Fokus haben als Lehrpersonen. Lemos (1996, S. 164) belegte, dass Lehrziele dieser beiden Personengruppen bedeutsam auseinander liegen können.

Die Gefahr der Störung der Zielerreichung

Wentzel (1991, S. 11) weist darauf hin, dass extrinsische (handlungsbezogene) Lehrziele, z.B. solche der sozialen Verantwortung, Lernprozesse stören können, weil sie im Gegensatz zu intrinsischen (lernbezogenen) Lehrzielen stehen können.

Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos und Lacante (2004) untersuchten die Frage, ob sich eher die Qualität oder die Quantität von Lehrzielen auf Motivation und Leistung auswirken. Sie prüften den einzeln gegebenen und kombinierten Einfluss von zukünftigen intrinsischen Zielvorgaben (Beiträge zu einer sauberen und gesunden Umwelt) und von extrinsischen Zielvorgaben (Einsparung von Geld) bei Lehrerinnen und Lehrern im ersten Ausbildungsjahr. Intrinsische Ziele sind stärker auf die kognitive Anforderung bzw. Leistung ausgerichtet.

tet, die in einer bestimmten Aufgabe zu erbringen ist. Extrinsische Zielvorgaben betreffen soziale u.a. Aufgabenkontexte. Es zeigte sich, dass eine kombinierte Zielvorgabe (intrinsisch plus extrinsisch) zu weniger erlebtem Stress, einer stärkeren Meisterschaftsorientierung, einer geringeren Handlungsorientierung und einer besseren Leistung führte, als wenn nur die extrinsische Zielvorgabe vorhanden war. Die Ergebnisse belegten aber auch, dass sich eine einzelne intrinsisch orientierte Zielvorgabe in obigem Sinne mehr leistungsverbessernd zeigte als eine kombinierte Zielvorgabe. Aus den Ergebnissen dieser Studie wurde von den Autorinnen und Autoren geschlossen, dass sich extrinsisch orientierte Zielvorgaben störend auswirken und zwar in der Weise, dass sie vom gegebenen Lehrziel ablenken. Speziell extrinsische Zielvorgaben, die in sozialen Kontexten (z.B. durch Vergleiche mit anderen) verankert sind, wird diese störende Wirkung zugeschrieben (vgl. ebd., S. 762). Sie sollten deshalb erst in einer späteren Lernphase installiert werden.

Der phasenspezifische Störeffekt

Brophy (2005, S. 172 f) ist der Ansicht, dass bestimmte Ziele (speziell solche, die soziale Vergleiche stimulieren) von kognitivem Engagement bei der Aufgabenbearbeitung ablenken können. Darüber hinaus ist denkbar, dass bestimmte Ziele besonders stark mit bestimmten Emotionen (z.B. Angst) verbunden sind, was zusätzliche Belastungen für die zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen bedeutet.

In thematisch zum jeweiligen affektiven Lehrziel entfernten Fächern können affektive Lehrziele wohl erst dann integriert bzw. angestrebt werden, wenn das jeweilige Fachwissen schon gut beherrscht wird und es darum geht, eine Problemlöseprozedur in unterschiedlichen Situationen bzw. Kontexten erfolgreich anzuwenden.

Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos und Lacante (2004, S. 763) empfehlen zunächst kognitive bzw. speziell auf die Erfüllung einer Aufgabe bezogene Lehrziele vorzugeben; erst zu einem späteren Lernzeitpunkt können auch affektive Lehrziele („performance-approach oriented“) eingesetzt werden:

„To summarize, we suggest that the (mal)adaptive role of performance-approach goals would depend on the stage of the study process to which they applied. Being performance-approach oriented is mal-

adaptive during the active learning process, because it interferes with a full comprehension of the study material, but it might provide learners with the will to continue or repeat their study once they have fully understood the content of the learning material”.

Es kann angenommen werden, dass durch die Berücksichtigung zusätzlicher affektiver Lehrziele auch der Anwendungsbereich der Aufgaben zur Erreichung der kognitiven Lehrziele erweitert wird. So können z.B. mathematische Algorithmen zur Lösung lebenspraktischer Probleme eingesetzt werden.

Die hier angeführten Arbeiten legen den Schluss nahe, dass der Einsatz von affektiven Lehrzielen zur Förderung kognitiver Leistungen nur unter ganz spezifischen Bedingungen positive Wirksamkeit zeigt. Solche Kontextbedingungen sollen in der Folge weiter fokussiert werden.

5.2. Kontextbedingungen der Wirksamkeit von Lehrzielen

Hier wird der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen kognitive und affektive Lehrziele, speziell wenn sie in irgendeiner Form kombiniert, vermischt oder integriert vorkommen, positive Auswirkungen auf Lernen zeigen können. Zunächst werden verschiedene situative und personelle Kontexte dargestellt, bevor das Konzept der „smarten Lehrziele“ mit einer besonderen Kontextverankerung besprochen wird.

5.2.1. Situative und personelle Kontexte

Zur Wirksamkeit multipler Zielkontexte

Becker und Luthar (2002, S. 200 ff) weisen auf eine Reihe von empirischen Studien hin, die belegen, dass sozial-emotionale Kontextfaktoren speziell bei lernbehinderten Schülerinnen und Schülern einen bedeutsamen Einfluss auf die Lernleistung und andere relevante Variablen ausüben. Zu diesem Kontextfaktoren gehören:

a) die von den Schülerinnen und Schülern erlebte soziale Unterstützung und das im Klassenzimmer erlebte Zugehörigkeits- bzw. Gemeinschaftsgefühl, wobei es wichtig ist, parallel dazu die Unterrichtsqualität entsprechend aufrechtzuerhalten bzw. positiv zu verändern;

b) die Sensibilität und das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Verbesserung des Lernens;

c) Werte, die in einer für die Schülerinnen und Schüler relevanten Peergruppe existieren; speziell anti-akademische Normen wirken sich negativ auf die Lernleistung aus; und

d) die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler.

Diese Ergebnisse können so gedeutet werden, dass die betreffenden sozial-emotionalen Kontexte auch im Sinne von wirksam gewesenen affektiven Lehrzielen interpretiert werden können. Die hier angesprochenen Faktoren betreffen implizite oder explizite Lehrziele zur sozialen Entwicklung (z.B. soziale Unterstützung), zur motivationalen Entwicklung (z.B. Engagement) oder zur moralischen Entwicklung (z.B. Werte). Demnach würde sich eine positive Auswirkung von affektiven Lehrzielen auf kognitive Leistungen dann ergeben, wenn multiple affektive Lehrziele (implizit oder explizit) angestrebt werden. Diese multiplen affektiv wirksamen Lehrziele können als lernförderliches „Sozialklima“ verstanden werden (vgl. z.B. Eder, 2002).

Locke und Lathan (1990, zit. nach: Pintrich & Schunk, 2002, S. 166) nennen eine Reihe von Faktoren, die die Wahl von Zielen und den Grad an Verpflichtung von Zielen beeinflussen. Diese sind: vergangene Leistungen, aktueller Fähigkeitslevel, Selbstwirksamkeit, Ursachenzuschreibungen, Werte, Stimmungen, Gruppenfaktoren (Normen, Ziele, Peergruppe), Rollenübernahmen, Belohnungsstruktur (Art der Belohnungen, Wettbewerb), Art von Autorität und Aufgabenzuteilung (Autorität aufgrund von Legitimation oder Wissen) und Art der Rückmeldung (Wirksamkeit, Leistung und Meisterschaft, Selbstentwicklung).

Auch diese Ergebnisse ließen sich so deuten, dass die Wahl und die Verfolgung von kognitiven Lehrzielen (mit einem späteren Effekt auf Lernleistungen) von Bedingungen abhängig sind, die auch und zumindest teilweise über affektive Lehrziele realisiert werden könnten. Das wären z.B. Werte über die Realisierung von Lehrzielen zur moralischen Entwicklung oder z.B. Gruppenfaktoren über die Berücksichtigung von Lehrzielen zur sozialen Entwicklung.

Lehrzielvorgaben und unterstützender Kontext

Vansteenkiste, Simons, Soenens und Lens (2004) versuchten durch Lehrzielvorgaben („Goal framing“) die sportliche Leistung von über 500 Schülerinnen und Schülern der 10.- bis 12. Schulstufe positiv zu beeinflussen. Die Schülerinnen und Schüler sollten Kampfsportübungen im Sportunterricht erlernen. Dazu gab es eine Unterrichtsstunde mit darauf folgender Übung und dann eine zweite Unterrichtsstunde, in der das Gelernte überprüft wurde. Einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern („mit intrinsischem zukünftigen Ziel“) wurde mitgeteilt, dass diese Übungen, wenn sie in jungen Jahren durchgeführt werden, in der Zukunft zu körperlicher Fitness und Gesundheit führen. Eine andere Gruppe („mit extrinsischem zukünftigen Ziel“) wurde instruiert, dass diese Übungen wichtig wären, dass man anderen gegenüber körperlich attraktiv bleibt.

Diese Instruktion zu den Zielen wurde mit unterschiedlichen sozialen Kontexten verknüpft. In einem auf Kontrolle basierenden Kontext („controlling condition“) wurden die Schülerinnen und Schüler angehalten, die Übungen an fünf verschiedenen Orten durchzuführen. Die dazu gegebenen Anweisungen waren unter Verwendung von Phrasen wie „Du bist verpflichtet zu“, „Du solltest“ oder „Du musst“ sehr instruktiv gehalten. Im Gegensatz dazu, wurden in einem autonomie-unterstützenden Kontext („autonomy-supportive condition“) Instruktionen wie „Wir bitten dich“, „Du kannst“ oder „Du könntest“ verwendet.

Es zeigten sich bessere Leistungen der Gruppe mit intrinsischem Ziel (im Vergleich zu extrinsischem Ziel) und in der Gruppe mit autonomie-unterstützendem Kontext (im Vergleich zu einem auf Kontrolle basierenden Kontext). Wider Erwarten zeigten sich aber auch zu einem mittleren Messzeitpunkt höhere Ausdauerwerte, wenn ein extrinsisches Ziel vorgegeben war. Dieser Effekt verschwand aber bei einem dritten Messzeitpunkt wieder.

Allerdings muss die praktische Signifikanz der erzielten Ergebnisse kritisch berücksichtigt werden: Insgesamt wurden – speziell was Leistung und Ausdauer betrifft – nur geringe Effektstärken (von 0.01 bis 0.34) gefunden. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass viele Effekte zwar statistisch bedeutsam, aber wenig praktisch bedeutsam waren. In einer Studie (3. Teilstudie) mit hoher Ähnlichkeit erzielten Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon und Deci (2004) aber höhere praktische Bedeutsamkeiten.

In einer zur obigen Studie ähnlichen Vorgehensweise untersuchten Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens und Matos (2005) wieder den Effekt von Zielvorgaben, wobei in drei Teilstudien 11- bis 12-jährige belgische Schülerinnen und Schüler mit kaukasischer Abstammung untersucht wurden.

Erste Teilstudie. Die hier besonders relevante Intervention bestand in einer ersten Teilstudie darin, dass die Schülerinnen und Schüler einen zweiseitigen Text über die Ernährungspyramide für 15 Minuten zu lesen hatten. Bevor die Schülerinnen und Schüler in einer regulären Unterrichtsstunde mit dem Lesen des Textes begannen, wurden ihnen jeweils unterschiedliche Zielvorgaben präsentiert. Zunächst wurde die Zielvorgabe (intrinsisch oder extrinsisch) variiert. In einer Gruppe mit intrinsischem Ziel wurde den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, dass das Befolgen der Angaben im Text dazu führt, dass sie gesund und von Krankheiten verschont bleiben. In einer Gruppe mit extrinsischem Ziel wurden die Schülerinnen und Schüler dahingehend instruiert, dass das Befolgen der Ernährungshinweise im Text dazu führen wird, dass sie für andere körperlich attraktiv erscheinen.

Neben den beiden unterschiedlichen Zielvorgaben wurden auch drei Kontrollbedingungen zum Kommunikationsstil variiert. In einer auf externer Kontrolle basierenden Bedingung wurde mit den Anweisungen „Du solltest den Richtlinien folgen“, „Du musst“ und „Es wird von dir erwartet, dass“ gearbeitet. In einer anderen auf interner Kontrolle basierenden Bedingung wurde mitgeteilt, dass „sich die Kinder, die den Anweisungen folgen, persönlich gut fühlen“ und „dass es wichtig ist, zum eigenen Besten den Text sorgfältig zu lesen“. In einer dritten auf Autonomie-abzielenden Bedingung wurden Anweisungen wie „Wir laden dich ein“, „Du kannst selber entscheiden, ob du den Richtlinien folgen willst“ und „Du könntest darauf abzielen, beim Lesen des Textes dein Bestes zu geben“ erteilt. Unmittelbar nach dem Lesen des Textes und nach vier Wochen wurde der Wissenserwerb (Faktenwissen („rote learning“), Begriffswissen („conceptual learning“)) in Bezug auf den Textinhalt überprüft. Die Ergebnisse zeigten kurz- und langfristig verbessertes Begriffswissen unter der Bedingung der intrinsischen Ziele (erklärte Varianzen als Indikator der praktischen Bedeutsamkeit von 0.06 und 0.03, was mittlerer praktischer Bedeutsamkeit entspricht (vgl. Lipsey, 1990, S. 58). Im Faktenwissen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede, wenn man die Zielvorgaben berücksichtigt. Hinsichtlich des Kommunikationsstils zeigten sich Leistungsvorteile der auf Autonomie abzielenden Be-

dingung, vor allem zur Bedingung der externen Kontrolle (erklärte Varianzen von 0.07 bis 0.45, was mittleren bis starken Effekten entspricht).

Zweite Teilstudie. Eine zweite Teilstudie wurde unter ähnlichen Bedingungen abgehalten, allerdings nicht im Unterricht, sondern beim Besuch einer jährlichen Krankenuntersuchung. Wieder zeigten sich Leistungsvorteile der intrinsischen Zielvorgaben und des auf Autonomie abzielenden Kommunikationsstils, allerdings nur in Bezug auf erworbenes Begriffswissen. In Bezug auf Faktenwissen zeigten sich hingegen bedeutsame Effekte der extrinsischen Zielvorgabe.

Dritte Teilstudie. Die dritte Teilstudie hatte das Ziel, die in den beiden vorherigen Studien identifizierten Effekte besser erklärbar zu machen. Als Mediatorvariablen wurden die Aufgabenbezogenheit („task involvement“) und das relative Autonomieerleben („relative autonomy“) identifiziert: Von intrinsischen Zielvorgaben und von einem auf Autonomie abzielenden Kommunikationsstil wird angenommen, dass sie zu erhöhter Aufgabenbezogenheit und autonomer gesteuerten Lernbemühungen führen als das bei extrinsischen Zielvorgaben und anderen Kommunikationsstilen der Fall ist.

Es wäre z.B. möglich, die berichteten Ergebnisse von Vansteenkiste und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sinne von kognitiven und affektiven Lehrzielen zu interpretieren. Allerdings ist diese Beziehung nicht immer eindeutig. Ist die Formulierung für ein intrinsisches Ziel stark aufgabenbezogen, könnte man das Ziel als kognitives Lehrziel ansehen. Extrinsische Lehrziele könnten demgemäß als affektive Lehrziele angesehen werden. Allerdings ist diese Zuordnung nicht zulässig, weil auch intrinsische Ziele als affektive Lehrziele angesehen werden können, wenn sie z.B. die eigene Persönlichkeitsentwicklung betreffen.

In diesem Sinne können die Arbeiten von Vansteenkiste nicht als direkte Überprüfungen der Wirksamkeit affektiver, in Relation zu kognitiven Lehrzielen angesehen werden. Sie stellen wohl eher allgemeine Belege dar, die nachweisen, dass mit Zielvorgaben lernrelevante Effekte in einem Klassen- bzw. Schulkontext erzielt werden können.

Nach Vansteenkiste, Lens und Deci (2006, S. 20) beziehen sich „intrinsische Ziele“ auf Wachstum, Beziehung und Gemeinschaft, „extrinsische Ziele“ betreffen Wohlstand, Ruhm und Image. Sie berichten über Studien, die gezeigt haben, dass extrinsische Ziele (realisiert über Deadlines, Überwachung oder z.B. Te-

sten) das inhärente Interesse an einer Sache und das ausdauernde Arbeiten daran reduziert haben. Die negativen Effekte extrinsischer Ziele werden verringert, wenn ihr Grad der Internalisierung bzw. Identifikation erhöht wird.

Eine entscheidende Rolle beim Wirksamwerden von Zielen spielt die Umgebung. Vansteenkiste, Lens und Deci (2006, S. 21f) beschreiben zwei Typen von Umgebungen, von denen sich die erstere wirksamer in Sachen akademische Kompetenzen, Schulleistung und auch Wohlbefinden gezeigt hat:

a) Autonomie-unterstützende Umgebungen: Hier berücksichtigen die Lehrpersonen die Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Sie erlauben Möglichkeiten, selbst Lernprozesse in Gang zu setzen und zu wählen. Wird eine Entscheidung von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dann wird diese Entscheidung durch Hilfen, Pläne, etc. unterstützt. Druck und Verstärkungen zur Motivierung des Verhaltens werden nicht eingesetzt. Dafür wird regelmäßig positiv-konstruktives Feedback geliefert.

b) Umgebungen, die extern kontrolliert werden: Hier werden Belohnungssysteme, Deadlines oder eine offen kontrollierende Sprache (z.B. „Du musst“) eingesetzt. Diese Strategien erhöhen den Druck auf die Schülerinnen und Schüler, sich mit ganz bestimmten Aktivitäten zu beschäftigen.

Vansteenkiste, Lens und Deci (2006, S. 26f) berichten auch Evidenz, dass sich Zielvorgaben mit intrinsischem Inhalt vor allem positiv bei Personen auswirken, die generell an intrinsischen Zielen in ihrem Leben orientiert sind. Auch zeigte sich, dass sich extrinsische Ziele besonders positiv bei jenen Menschen auswirken, die ihr Leben meist an extrinsischen Zielen ausrichten.

Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt berichteten Arbeiten legen den Schluss nahe, dass Lehrzielvorgaben in ihren Effekten stark vom gewählten situativen und persönlichen Kontext abhängig sind. Diese Einschätzung soll durch die Befassung mit dem kontextsensitiven Konzept der „smarten Lehrziele“ weiter verdeutlicht werden.

5.2.2. Das Konzept der „smarten Lehrziele“ von O’Neill und Conzemius (2006)

5.2.2.1. Gründe mangelnder Implementierung von Lehrzielen

O’Neill und Conzemius (2006, S. 5 ff) beschäftigen sich zunächst mit den Gründen, warum Lehrziele in unterrichtlichen Kontexten mitunter wenig oder wenig wirksam berücksichtigt werden. Diese Gründe sind: a) die Implementierung von Lehrzielen ist aufwendig; b) das Fehlen von Daten bzw. Bewertungen zur Lehrzielerfüllung; c) die mangelnde Bedeutung von Feedback an die Schülerinnen und Schüler und d) Angst davor, bewertet zu werden und dieser Bewertung nicht gewachsen zu sein.

Um diesen Problemen begegnen zu können, müssen Schulen als „Professionelle Lerngemeinschaften“ geführt werden (vgl. ebd., S. 12 ff). Solche Lerngemeinschaften verfügen über einen klaren Fokus (Vision, Bezug zur Frage nach der Lernhilfe für Schülerinnen und Schüler, etc.), die Möglichkeit der Reflexion (mit der Sammlung, Bewertung und Rückmeldung von Daten), Zusammenarbeit (mit der Bearbeitung von Aufgaben und der Entscheidungsfindung in einem Team) und der Fähigkeit zur Führerschaft („Leadership capacity“, die zur gemeinsamen Verantwortung für einen erfolgreichen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler führen sollte).

5.2.2.2. Eigenschaften von „smarten Lehrzielen“

Eine zentrale Rolle bei der erfolgreichen Implementierung von Lehrzielen zur Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern spielt ihre Eigenschaft, „smart“ zu sein. „Smarte Lehrziele“ sind demnach (vgl. ebd., S. 13 ff):

- a) „Strategic and specific“ (strategisch und spezifisch): Strategische Ziele sind solche, die sich auf Bereiche beziehen, in denen Vision und Realität besonders weit auseinander liegen. Darüber hinaus können strategische Ziele als Systeme oder Strukturen verstanden werden, die auf möglichst vielen Ebenen eines Unterrichts bzw. einer Schule systematisch verankert werden. Spezifische Ziele beschreiben möglichst konkret die Fertigkeiten und die Gruppe von Personen (Schülerinnen und Schüler), bei denen man bestimmte Ziele erreichen will.

b) „Measurable“ (messbar): Jedes Lehrziel sollte dabei über mehrere verschiedene Messoperationen erfasst werden. Die Messungen sollten das zentrale gewünschte Lernergebnis summativ, aber auch den Lernprozess formativ erfassen. Mit diesen Daten sollten Schülerinnen und Schüler Feedback über ihren Lernfortschritt bekommen, Lehrerinnen und Lehrer die Qualität ihrer Lernförderung abschätzen lernen und Schulen ihre Programme, Angebote, etc. steuern können.

c) „Attainable“ (erreichbar): Ziele sollten so gestaltet sein, dass sie mit Anstrengung erfolgreich umgesetzt werden können. Sie sollten die beteiligten Personen nicht über- oder unterfordern, sondern in einem optimalen Maße fordern.

d) „Results-based“ (ergebnisbezogen): Während der Implementierung von Lehrzielen sollte darauf geachtet werden, dass möglichst oft wiederholt festgestellt wird, ob gewünschte Ergebnisse auch tatsächlich erreicht wurden. Solche Feststellungen liefern Feedback, das sich auf die Effektivität des gesamten Prozesses und damit auf die Zufriedenheit und Motivation aller Beteiligten positiv auswirken sollte.

e) „Time-bound“ (zeitgebunden): Die Erreichung gegebener Ziele sollte mit einem Zeitrahmen verbunden werden. Dieser Zeitrahmen sollte so gewählt sein, dass die Verantwortlichkeit und der Verpflichtungsgrad den gewählten Zielen gegenüber gestärkt wird.

5.2.2.3. Zur Implementierung von smarten Lehrzielen

O'Neill und Conzemius (2006, S. 17 ff) machen auch Vorschläge dazu, wie smarte Lehrziele erfolgreich implementiert werden können. Diese Vorschläge sollen in diesem Abschnitt zusammengefasst dargestellt werden.

Die Festlegung von Lehrzielen

Die Festlegung von Lehrzielen kann folgendem Prozess folgen:

1. Zunächst ist zu fixieren, welche ergebnisbezogenen Lehrziele die größte Notwendigkeit der Verbesserung haben (z.B.: „Mindestens 70 % der 14-jährigen

Schülerinnen und Schüler sollten – am Ende des Schuljahres – den Regelstandard zum Verstehen von Texten erreichen.“).

2. Dann ist zu entscheiden, in welchen Fachbereichen dieses Ziel umgesetzt werden soll (z.B.: „Das Verstehen von Texten soll in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik besonders gefördert werden.“).

3. In der Folge sind Messverfahren festzulegen, die die Erreichung der Lehrziele feststellbar machen (z.B.: „In Berücksichtigung gegebener Bildungsstandards und vorhandener Verfahren wird ein Testinstrument entwickelt, das die gewünschte Kompetenz messbar macht.“).

4. Schließlich sind spezifische Ziele für besondere Gruppen von Schülerinnen und Schülern zu formulieren (z.B.: „Mindestens 50 % der 14-jährigen lernschwachen Schülerinnen und Schüler sollten – am Ende des Schuljahres – den Regelstandard zum Verstehen von Texten erreicht haben; mindestens 40 % der 14-jährigen Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher oder nicht französischer Muttersprache sollten den Regelstandard erreichen.“).

Der Implementierungsprozess von smarten Lehrzielen

O’Neill und Conzemius (2006, S. 40) beschreiben einen 7-stufigen Ablauf, wie smarte Lehrziele in einem 3- bis 5-jährigen Zyklus an einer Schule implementiert werden können. Dieser Zyklus umfasst zusammengefasst folgende Schritte:

1. Vorarbeit: Der erste Schritt besteht darin, dass ein Team gewählt bzw. aufgestellt wird, das den gesamten Vorgang trägt.

2. Schaffung der Grundlagen: In diesem Schritt ist ein Forum festzulegen, in dem gemeinschaftlich gearbeitet werden kann. Darüber hinaus soll festgestellt werden, wo man sich hin entwickeln will. Das kann über die Verankerung von Visionen, Aufgaben, Kernwerten und -absichten erfolgen.

3. Bedürfnisanalyse: Hier soll festgehalten werden, wo man sich gerade befindet. Es sollen die wichtigsten Bereiche festgelegt werden, in denen man sich verbessern will.

4. Zielsetzung: Damit soll festgelegt werden, was und wie man sich verbessern will. Es sind die Bereiche festzulegen, in denen es die größten Diskrepanzen in einem Ist-Soll-Vergleich gibt. Außerdem sind in dieser Phase smarte Lehrziele zu fixieren. Die festgelegten Lehrziele sind – möglichst auf der Basis von Daten – zu hinterfragen und zu revidieren.

5. Handlungsplanung: In dieser Phase ist es hilfreich, wenn „best practices“ (die besten vorhandenen Umsetzungen von anderen, die Verbesserungen in der Zielerreichung beinhalten) gesucht und berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist das betreffende Personal (in der Regel Lehrerinnen und Lehrer) zu schulen. Dann kann mit dem Einsatz der Strategien begonnen werden, die die gesetzten Ziele erreichbar machen sollen.

6. Implementierung: In dieser Phase werden die Strategien umgesetzt, die zur Verbesserung der Situation führen sollen. Dabei soll in professionellen Lernteams vorgegangen und die Umsetzung laufend bewertet werden.

7. Beobachten, Anpassen und Verbessern: In dieser Phase sollen laufend Bewertungen des Erreichten durchgeführt werden. Gegebenenfalls sind gewählte Strategien anzupassen und zu verbessern. Zumindest nach den Erfahrungen von ungefähr einem Jahr sollte man die gemachten Erfahrungen nutzen, um wieder bei Phase 4 (Zielsetzung) einzusteigen und entsprechend weiterzuarbeiten bis das vorgegebene Ziel erreicht ist oder das Projekt vom gegebenen Zeitrahmen her abgelaufen ist.

Orientierungen bei der Umsetzung

Wichtig bei der Umsetzung des gesamten Prozesses ist es, dass alle Beteiligten die Informationen erhalten, die zur Erreichung der gesetzten Ziele zentral sind (vgl. ebd., S. 64 ff). Von großer Bedeutung ist auch, dass intensiv kommuniziert wird und Erreichtes, Probleme, etc. laufend besprochen werden. Schließlich ist von ganz besonderer Wichtigkeit, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen, wobei dabei genau zu beachten ist, welche be-

obachtbaren und veränderbaren Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern gesetzt werden.

Zur Förderung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer Arbeitsmaterialien und Bewertungen entwerfen, die die Schülerinnen und Schüler intellektuell hochwertig beschäftigen.

5.2.2.4. Empirische Evidenz für die Wirksamkeit von smarten Lehrzielen

O'Neill und Conzemius (2006, S. 117 ff) berichten von einer Qualitätsentwicklung in Schulen im District Kimberly (Wisconsin, USA), die auf smarte Lehrziele ausgerichtet war. Innerhalb von 7 Jahren verbesserten sich die Leseverständnisse von Third-Grade-Schülerinnen und -Schülern (3. Schulstufe) bedeutsam. Während im Schuljahr 1997/98 nur ca. 60 bis 65 % der ausgewählten Schülerinnen und Schüler die gewünschten Leseverständnisse zeigten, waren das 2003/04 schon ca. 85 bis über 90 %.

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich im selben Zeitraum auch für andere Schulstufen (Fourth, Eighth und Tenth Grade) und in anderen Fächern (Reading, Language Arts, Math, Science, Social Studies), wenn ein standardisierter Leistungstest (WKCE, Wisconsin Knowledge and Concepts Exam) eingesetzt wurde. Zum Beispiel zeigte sich im Fach Mathematik folgende Entwicklung (vgl. ebd., S. 121):

1997/98: 59 % der Schülerinnen und Schüler in der vierten Schulstufe (Fourth Grade) erreichten den gewünschten Level und

2003/04: 90 % erreichten den gewünschten Level.

Noch massiver waren die Leistungsverbesserungen in Mathematik z.B. in der zehnten Schulstufe (Tenth Grade):

1997/98: 31 % und

2003/04: 80 %.

O'Neill und Conzemius (2006, S. 120 ff) nennen auch eine Reihe von Gründen, warum es zu solchen bemerkenswerten Leistungsverbesserungen gekommen ist:

- a) das gesamte Bildungssystem in diesem District wurde zu einer lernenden Organisation, deren Ziel es war, die besten Unterrichtspraktiken in die Klassenzimmer zu bringen;
- b) es wurde damit begonnen, zuerst die Entwicklung der Lesefähigkeit möglichst früh zu verbessern, wobei sowohl Unterrichtsmaßnahmen als auch Evaluationsmaßnahmen implementiert wurden; Lehrerinnen und Lehrer setzten schon zu einem frühen Zeitpunkt Evaluationsinstrumente ein, um Informationen über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu gewinnen; diese Information wurde intensiv bei der Unterrichtsdurchführung genutzt;
- c) zusammen mit einer Universität wurde ein Ausbildungsprogramm geschaffen, das bei der Implementierung der neuen Methoden Anleitung gab, vor allem zur Gestaltung und Implementierung von standard-basierten Unterrichtseinheiten; die Ergebnisse der jeweiligen Kurse wurden möglichst schnell in den Unterricht integriert;
- d) Lehrerinnen und Lehrer arbeiteten in kollegialen Teams zusammen;
- e) Lehrerinnen und Lehrer konnten ihre neu gemachten Erfahrungen mit einem Supervisor reflektieren, der als Coach für standard-basiertes Lernen ausgebildet war;
- f) in einem anderen Ansatz waren Lehrerinnen und Lehrer Teil eines Lernlabors, in dem sie ihre neuen Methoden in einem geschützten Rahmen mit Feedback ausprobieren konnten, bevor ein Unterrichtseinsatz erfolgte; in diesem Lernlabor arbeiteten zwei Lehrerinnen und Lehrer mit jeweils nur einem Schüler bzw. einer Schülerin: eine Lehrperson arbeitete mit den Lernenden, die andere beobachtete, wobei es auch zu einem Rollentausch kam;
- g) die gesetzten Maßnahmen erstreckten sich nicht nur auf Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch auf die Führungspersonen (Direktorinnen und Direktoren) in den Schulen, wobei sich – bei der Übernahme von Verantwortung durch alle beteiligten Personen – eine „shared leadership“ (geteilte bzw. gemeinsame Führung) entwickelte;

h) monatliche Rückmeldezyklen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler ihren Vorgesetzten melden; je nach erreichten Lernfortschritten konnten auch zusätzliche Ressourcen angefordert werden; und

i) Berücksichtigung von Zielen unterschiedlicher Gruppen (Schülerinnen und Schüler, erfahrene und weniger erfahrene Lehrer und Lehrerinnen) und auf unterschiedlichen Ebenen (Zufriedenheit der Beteiligten, Wissenserwerb, Unterstützung und Veränderung in der Organisation, Anwendung neuer Fertigkeiten und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler).

Fazit: Als zentral wurde angesehen, dass am Beginn die Formulierung eines wichtigen Zieles stand. Dann führte dieses Ziel dazu, dass Energien und Ressourcen auf dieses Ziel hin ausgerichtet wurden. Diese Ausrichtung wurde wiederum in Personalentwicklungsmaßnahmen wirksam, die ziel-, ergebnisorientiert und integriert in die alltäglichen Aufgaben implementiert wurden. Zu beachten ist auch, dass dieser Prozess in einem langfristigen Zeitraum, der über mehrere Jahre reichte, umgesetzt wurde.

Gerade diese komplexen Umsetzungsbedingungen machen es aber auch wahrscheinlich, dass der Einsatz von smarten Lehrzielen scheitern kann. Es ist z.B. denkbar, dass einzelne Phasen der Umsetzung gelingen (z.B. die Verpflichtung zur Erreichung eines wichtigen Zieles), dass aber die Erfolge dieser Phasen durch Misserfolge in anderen Phasen torpediert werden (z.B. wenn es nicht gelingt, Lehrerinnen und Lehrer für Teamarbeit zu gewinnen). Auf diesem Hintergrund kann die Arbeit mit smarten Lehrzielen wohl nicht in jedem Fall als gewinnbringend angesehen werden, allerdings liegen Erfahrungen aus Modellprojekten vor, die genutzt werden können.

5.3. Zusammenfassung: Zur Wirksamkeit komplementärer Lehrziele

In den vorangegangenen Abschnitten wurde die Wichtigkeit der Lehrziele und die Wichtigkeit der Berücksichtigung von affektiven Zielen für eine Unterrichtsentwicklung aufgezeigt.

Kognitive Lehrziele stellen eine wirksame Methode dar, Lernprozesse in unterrichtlichen Kontexten zu fördern, speziell, wenn diese an Bildungsstandards und

offenen Lernformen orientiert sind. Die Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen spiegelt die Notwendigkeit der Realisierung des schulischen Erziehungsauftrages wieder. Kognitive und affektive Lehrziele können integriert werden, was folgende Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich machen sollte:

1. Positive Auswirkungen auf die affektive Persönlichkeitsentwicklung: Da affektive Lehrziele nicht oder nicht ausreichend in herkömmlichen Unterrichtsszenarien berücksichtigt werden, kann erwartet werden, dass komplementäre Lehrziele bedeutsam intensivere Auswirkungen auf die affektive Persönlichkeitsentwicklung haben als herkömmlicher Unterricht mit nur kognitiven Lehrzielen (vgl. z.B. Martin & Reigeluth, 1999).

2. Positive Auswirkungen auf die kognitive Lernleistung: Es kann auch erwartet werden, dass die Implementierung von komplementären Lehrzielen – im Vergleich zu kognitiven Lehrzielen – erhöhte positive Auswirkungen auf die kognitive Lernleistung hat (vgl. z.B. Kornhaber, Fierros & Veenema, 2004).

a. Voraussetzung dafür ist allerdings zunächst die störungsminimierte und smarte Implementierung. Störungsminimiert meint, dass affektive Lehrziele erst dann behandelt werden, wenn ein gewisses Ausmaß der Erreichung von kognitiven Lehrzielen bereits gesichert ist (vgl. z.B. Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos & Lacante, 2004). Smart meint, dass Lehrziele ergebnisorientiert und kontextsensitiv implementiert werden (vgl. O'Neill & Conzemius, 2006).

b. Die Wirksamkeit komplementärer Lehrziele für die kognitive Lernleistung ergibt sich aus einer Reihe von Annahmen, die mehr oder minder gut empirisch abgesichert sind:

ba. Multiple Verbesserung der Bedingungen der Lernförderung: Komplementäre Lehrziele verstärken allgemein den Lehrzielbezug des Unterrichts auf multiplen Ebenen (Unterrichtsplanung, -durchführung, -evaluation und -steuerung), was zu einer generellen Verbesserung der realisierten Lernförderung und damit der Lernprozesse und -ergebnisse führen sollte (vgl. z.B. Anderson, et al., 2001).

bb. Positive Beeinflussung von persönlichkeitsbezogenen Leistungsantezedenzen: Der affektive Anteil von komplementären Lehrzielen sollte die emotionale, motivationale, soziale, etc. Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen.

Diese Persönlichkeitsvariablen und ihre situativen Auswirkungen stellen als wirksam befundene Bedingungen erfolgreichen kognitiven Lernens dar (vgl. z.B. Rheinberg, 1995).

bc. Korrespondenz mit multiplen Zielen und Zielmotiven: Schülerinnen und Schüler orientieren sich in ihren Lernbemühungen nicht nur an kognitiven Zielen, sondern berücksichtigen auch vielschichtige soziale, emotionale, etc. Ziele bzw. orientieren ihr Verhalten an Motiven, die sich hinter Zielen verstecken (vgl. z.B. Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006). Werden von komplementären Lehrzielen solche multiplen Ziele stimuliert, dann kann eine Handlungsanregung und -stützung auf verschiedenen Ebenen und nicht nur auf der kognitiven Ebene erwartet werden. Diese intensiviert Handlungsanregung und -stützung sollte zu verbesserten Lernleistungen führen.

bd. Übereinstimmung mit dynamischer Verhaltensanpassung: Middleton und Tolum (1999) gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler ihr Lernverhalten – an unterschiedlichen intrinsischen und extrinsischen Zielvorgaben ausgerichtet – laufend anpassen. Findet diese Anpassung statt, dann können komplementäre Lehrziele mehr und damit relevantere Zielvorgaben liefern als das kognitive Lehrziele können. Das könnte zu einem erfolgreicherem Anpassungsverhalten führen, was sich wiederum verstärkt positiv auf die Lernleistung auswirken sollte.

Die Forschungslage zeigt allerdings auch, dass es schwierig ist, affektive Lehrziele im Unterricht wirksam und nachhaltig zu implementieren (vgl. z.B. Hascher, 2004). Das hat mehrere Gründe:

Fehlende Integration von Theorien zur affektiven Persönlichkeitsentwicklung und unterrichtlichen Maßnahmen. Es mangelt an Grundlagenforschung, die die jeweiligen Konzepte theoretisch und methodisch verankert. Die Theorien zu affektiven Persönlichkeits- bzw. Entwicklungsfaktoren sind nicht ausreichend erforscht und mit bestehenden Forschungsergebnissen integriert bzw. fundiert. Aus diesen Theorien sind nicht schlüssig affektive Lehrziele abgeleitet. Studien, die die Wirksamkeit affektiver Lehrziele und vor allem die Integration mit kognitiven Lehrzielen prüfen, sind kaum vorhanden oder liefern nur indirekte Belege.

Mangel an langfristigen Maßnahmen und Implementierungen auf allen Unterrichtsebenen. Die berichteten Effekte von Lehrzielen fallen unterschiedlich stark aus, meist werden eher schwache bis mittlere Effektstärken erzielt. Es stellt sich damit allgemein die Frage, wie wirksam Zielvorgaben überhaupt sind. Bei vielen Studien wurden zwar unterrichtsrelevante Bedingungen gewählt, aber es wurden dennoch nur einzelne Teile eines Unterrichts ausgewählt, außerdem wurden oft nur kurze Interventionen (von wenigen Minuten bis wenigen Stunden) realisiert. Effekte von Lehrzielen entwickeln sich langfristig, wenn sie auf allen Unterrichtsebenen zum Tragen kommen.

Die hier berichtete Forschungslage lässt den Schluss zu, dass Lehrziele nur dann – praktisch bedeutsam und nachhaltig – im Unterrichtsgeschehen wirksam werden, wenn sie bzw. ihre Einsätze pädagogisch sorgfältig konzipiert werden.

Die zentrale Überlegung dabei ist, dass kognitive und affektive Lehrziele nicht additiv (nacheinander, unabhängig voneinander) behandelt werden und wirken, sondern dass sie integriert werden.

6. Die Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen

Der in Abschnitt 4 zusammengefasste Stand der Forschung zu affektiven Lehrzielen zeigt, dass sich die Pädagogische Psychologie, die Erziehungswissenschaft und andere verwandte Disziplinen ausführlich mit affektiven Lehrzielen auseinandergesetzt haben. Allerdings hat diese Auseinandersetzung häufig nur in einem Forschungsfeld stattgefunden. Was fehlt sind Forschungsbemühungen, die sich mit dem Gegebensein von mehreren Lehrzielen und deren Beziehungen untereinander beschäftigen.

Boekaerts, de Koning und Vedder (2006, S. 35) teilen diese Ansicht: Es wurde zwar eine große Menge an Forschung durchgeführt, allerdings weiß man relativ wenig darüber, welche Probleme entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler mehrere (multiple) Lehrziele gleichzeitig zu verfolgen haben. Es ist unklar, in welchen Lehr-Lern-Situation welche Lehrziele dominant werden und wie diese Lehrziele miteinander in Beziehung stehen oder wie sie gemessen werden können. Gemäß dieser Sichtweise kann man davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler in einer Lehr-Lern-Situation mehrere Lehrziele verfolgen und dass diese von ihren unter- und übergeordneten Zielhierarchien und gegebenen Kontextfaktoren abhängig sind. Diese grundsätzliche Orientierung an multiplen Lehrzielen kann man auch nutzen, um affektive Lehrziele im Unterrichtskontext berücksichtigen zu können.

6.1. Die Verfolgung und Verarbeitung multipler Ziele: Theoretische Annahmen

Lemos und Gonçalves (2004) befassten sich mit der Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit mehreren Zielen in einer Klassenzimmer-Situation umgehen. Sie referierten theoretische Ansätze und führten bei einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern Videoaufzeichnungen, Verhaltensanalysen und Befragungen durch.

Beziehungen zwischen Zielen

In theoretischer Hinsicht werden zunächst – nach Argyle, Furnham & Graham (1981) – drei Arten von Beziehungen zwischen Zielen unterschieden (vgl. ebd., S. 199):

- a) Unabhängigkeit: Die Verfolgung eines Zieles beeinflusst ein anderes Ziel nicht.
- b) Instrumentalität: Die Verfolgung eines Zieles unterstützt ein anderes Ziel.
- c) Störung: Die Verfolgung eines Zieles behindert ein anderes Ziel.

Strategien zur Verarbeitung multipler Ziele

In Anlehnung an Dodge, Asher und Parkhurst (1989) werden folgende fünf Strategien im Umgang mit mehreren Zielen genannt (vgl. ebd., S. 199), wobei angenommen wird, dass Schülerinnen und Schüler ihre Ziele in Interaktion mit der gegebenen unterrichtlichen Umwelt in neuen Situationen immer wieder neu festlegen:

- a) Einzelstrategie: eine einzelne integrative Strategie wird gewählt, die gleichzeitig die Erreichung aller gegebenen Ziele ermöglicht;
- b) Simultane multiple Strategien: mehrere Strategien werden gleichzeitig ausgeführt, um möglichst alle Ziele erreichen zu können;
- c) Gewichtung: die Wichtigkeit von Zielen wird gewichtet und es wird ein Ziel nach dem anderen zu erreichen versucht, wobei mit dem wichtigsten Ziel begonnen wird;
- d) Modifikation: einzelne, einige oder alle Ziele bzw. insbesondere deren Zielerreichungskriterien werden verändert, damit sie erreichbar werden; und
- e) Generalisierung: hier werden aus mehreren spezifischen Zielen übergeordnete allgemeine Ziele abgeleitet, neu formuliert und verfolgt.

Empirische Evidenz

In einer eher explorativ angelegten Arbeit von Lemos & Gonçalves (2004, S. 203) wurden vier verschiedene Typen von unterrichtlichen Zielen unterschieden: a) Erfüllungsziele (bezogen auf Regeln und Routinen), b) Arbeitsziele (bezogen auf die Erledigung einer gestellten Aufgabe), c) Bewertungsziele (bezogen auf die Evaluation des Lernvorgangs) und d) Beziehungsziele (bezogen auf den Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen). Die Analyse von Handlungssequenzen und jeweils aktiven Zielen zeigte folgende Phänomene (ebd., S. 206 f): a) Lernende streben die Erreichung mehrerer Ziele gleichzeitig an, wobei eine gewisse instrumentelle Funktion zwischen den Zielen gegeben ist; b) die Verfolgung von unterschiedlichen Zielen beinhaltet einen verschiedenen Grad an Automatisierung bzw. Anstrengungsregulierung; c) die Verfolgung unterschiedlicher Ziele wird kognitiv kontrolliert und ist von Kontextfaktoren abhängig und d) beim Versuch der Integration möglichst vieler Ziele wird zunächst auf ein einfaches Ziel geachtet, das das erfolgreiche Lernen im Klassenzimmer garantiert; erst wenn dieses Mitkommen gesichert ist, wird auf komplexere Ziele umgeschwenkt.

6.2. Ansätze für komplementäre Lehrziele und deren Integration

In diesem Abschnitt sollen eine Reihe von unterrichtstheoretischen, auch didaktischen Ansätzen dargestellt werden, die versuchen, kognitive und affektive Lehrziele direkt oder indirekt zu integrieren.

6.2.1. Allgemeine Prinzipien zur entwicklungsstufenbezogenen Förderung

Können Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer aktuellen Entwicklung in Stufenmodellen eingeteilt werden, dann stellt sich die Frage, wie sie von der aktuellen Entwicklungsstufe auf die nächste kommen können. Diese Entwicklung auf die nächste Stufe wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst:

a) Altersbedingte Änderungen: Durch altersbedingte Entwicklung in der kognitiven Verarbeitung von Informationen können von den Schülerinnen und Schülern Einsichten gewonnen werden, die zu einem früheren Zeitpunkt nicht vorhanden waren.

b) Herausfordernde Fördermaßnahmen: Schülerinnen und Schüler können z.B. dadurch gefördert werden eine nächste Entwicklungsstufe zu erreichen, wenn sie im Unterricht laufend mit der jeweils nächst höchsten Entwicklungsstufe konfrontiert werden.

Diese allgemeinen Prinzipien machen sich die folgenden Ansätze mehr oder minder systematisch zunutze. Allerdings muss hier noch einmal festgehalten werden, dass eine Reihe von affektiven Lehrzieltaxonomien nicht hierarchisiert ist, weshalb eine entwicklungsstufenbedingte Nutzung oder Förderung nicht effektiv realisiert werden kann.

6.2.2. Außerunterrichtliche und -schulische Aktivitäten

Im vorliegenden Buch wird die Frage der Integration von affektiven Lehrzielen in den Unterricht behandelt. Nicht verschwiegen soll werden, dass affektive Lehrziele auch außerhalb des Unterrichts angestrebt werden können, was mitunter auch Rückwirkungen auf unterrichtliches Lernen haben kann.

Valentine, Cooper, Bettencourt und DuBois (2002) weisen darauf hin, dass auch Aktivitäten außerhalb der Schule positive Effekte auf die Lernleistung haben können, wenn diese einen akademischen bzw. schulischen Bezug aufweisen und wenn eine Identifikation mit der Schule vorliegt, wobei Selbsteinschätzungen (self-beliefs) als vermittelnde Variablen fungieren. Aktivitäten außerhalb der Schule betreffen die Durchführung von Hausübungen, das Nachgehen einer beruflichen Beschäftigung, schulbezogene extracurriculare Aktivitäten, strukturierte überwachte Aktivitäten (z.B. Musikstunden), unstrukturierte Aktivitäten mit der Familie, der Peergruppe oder alleine (z.B. Fernsehen) und Schlafen.

Auf dem Hintergrund der Fragestellung dieses Buches könnte man in diesem Zusammenhang auch formulieren, dass Aktivitäten außerhalb der Schule positive Auswirkungen auf das Lernen haben, wenn sie lehrzielorientiert erfolgen.

Mares und Woodard (2005) wiesen z.B. in einer Metaanalyse nach, dass sich moderate positive Effekte von Fernsehkonsum auf soziale Interaktionen, Aggressivität, Altruismus oder das Bilden von Stereotypen bei Kindern nachweisen lassen. Allerdings ist Voraussetzung dafür, dass die Fernsehsendungen prosozialen Inhalt (im Gegensatz zu antisozialen Inhalt) aufwiesen.

Feldman und Matjasko (2005) analysierten den Einfluss von extra-curricularen außerschulischen Aktivitäten von Jugendlichen auf Schulleistungen, aber auch auf affektive Variablen (wie z.B. Wohlfühlen). Solche Aktivitäten betreffen – im schulischen Kontext strukturiert und organisiert – die Teilnahme an sportlicher Betätigung, an künstlerischen Aufführungen (Theater, Musik, etc.), berufsbezogenen Kursen, journalistische Tätigkeiten, Mitgliedschaften in Vereinigungen, deren Ziel die Förderung von Hobbys ist, usw. Diese Aktivitäten beziehen sich auf fachbezogene (z.B. Sport für das Schulfach Leibesübungen), fachübergreifende (z.B. journalistische Tätigkeiten für die Schreibkompetenz) oder affektive (z.B. Musik zur Entwicklung der künstlerischen Persönlichkeit) Ziele und sind deshalb auch für affektive bzw. komplementäre (kombinierte kognitive und affektive) Lehrziele relevant. Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen zeigten zusammengefasst (vgl. ebd., S. 193), dass strukturierte, schulbezogene extra-curriculare Aktivitäten:

- a) einen positiven Einfluss auf kognitive Leistungen ausüben;
- b) zu geringeren Dropout-Raten (Abbrüchen von Kursen, Ausbildungsgängen, etc.) führen;
- c) mit höherem Wohlbefinden (höherem Selbstwert, geringerer Zukunftsangst oder reduzierten Gefühlen der Isolation, etc.) einhergehen, oder
- d) z.B. zu reduziertem anti-sozialen Verhalten führen.

Die Effekte solcher Aktivitäten zeigen einen komplementären Aspekt, da sowohl kognitive als auch affektive Auswirkungen zu beobachten sind. Allerdings hängen entsprechende positive Auswirkungen auch von einer Reihe von Mediator- oder Moderatorvariablen ab. Diese sind: Art der durchgeführten Aktivitäten, Geschlecht, Verankerung in Peergruppen, usw. Wenn solche Variablen beachtet werden, zeigen sich allerdings weniger positive oder sogar negative Effekte.

6.2.3. Ansätze zur Integration affektiver Themen in den Unterricht

Zunächst einmal besteht die Integration von affektiven Lehrzielen darin, dass Themen mit affektivem Gehalt in den herkömmlichen, auf den Erwerb von Fachwissen bezogenen Unterricht integriert werden.

Der Ansatz der integrierten themenbezogenen Instruktion von Kovalik (1993)

Kovalik (1993, zit. nach: Armstrong, 1994, S. 62) postuliert in einem Ansatz zur integrierten themenbezogenen Instruktion („Integrated thematic instruction“), dass möglichst viele Fachinhalte in Themen eingebettet werden, die die sieben Intelligenzen von Gardner (1983) betreffen. Sie zeigt damit auf, dass sowohl die kognitiven Lehrziele als auch affektive Lehrziele fokussiert werden können. Es ist die Ansicht dieser Autorin, dass durch die Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen Lehrinhalte stärker im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler verankert werden, weil sie sich dann auf Themen beziehen, die auch außerhalb des Faches relevant sind.

Integration in thematisch nahen Fächern

Folgt man den Überlegungen von Kovalik (1993), muss allerdings angemerkt werden, dass sich nicht alle Fächer und Themen für alle affektiven Lehrziele eignen. Vielmehr eignen sich bestimmte affektive Lehrziele besonders für die Integration in bestimmte Fächer (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Beispiele von affektiven Lehrzielen und deren Berücksichtigung in thematisch nahen Fächern

Affektive Lehrziele	Fächer
Emotionale Entwicklung	Psychologie und Philosophie
Soziale Entwicklung	Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung, Geografie
Motivationale Entwicklung	Sport
Ästhetische Entwicklung	Kunsterziehung, Musik, Werken
Ökologische Kompetenz	Biologie, Chemie, Geografie
Moralische Entwicklung	Ethik, Religion
Spirituelle Entwicklung	Ethik, Religion
Interkulturelle Kompetenz	Fremdsprachen, Geographie

In Tabelle 2 ist eine Gegenüberstellung dargestellt, die illustrieren soll, in welchen Fächern bestimmte affektive Lehrziele mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich integriert werden können. Zum Beispiel bietet es sich natürlich – aufgrund hoher thematischer Übereinstimmung – an, eine moralische und spirituelle

le Kompetenz im Fach Ethik oder Religion zu behandeln. Ebenso augenscheinlich ist die Möglichkeit, eine ästhetische Kompetenz in vor allem solchen Fächern zu fördern, die mit kreativen Produkten zu tun haben, wie eben Kunst-, Musik- oder Werkerziehung. Im Fremdsprachenunterricht ist auch die Kultur fremder Länder zu behandeln, was die Möglichkeit gibt, interkulturelle Kompetenz zu fördern. Auf die Eigenheiten unterschiedlicher Länder wird auch im Geographie-Unterricht eingegangen, weshalb auch in diesem Unterricht diese Kompetenz besonders gefördert werden könnte.

Die Integration in thematisch nahen Fächern bedeutet, dass Unterrichtszeit und Lehrstoff direkt auf die affektiven Lehrziele abgestimmt werden: Affektive Lehrziele und im Lehrplan vorgeschriebene Lehrinhalte oder Bildungsstandards decken sich zu einem bedeutsamen Teil.

Integration in thematisch entfernten Fächern

Zum Beispiel können mathematische Optimierungsalgorithmen, die im Bereich der Logistik eingesetzt werden, einerseits dazu verwendet werden, um Transportwege von Lastkraftwagen zu optimieren, die Kartoffeln von Italien nach Deutschland transportieren. Solche Optimierungsalgorithmen könnten aber auch in anderen Kontexten angewandt werden, z.B. bei Hilfslieferungen an hungernde Kinder in Afrika oder bei der Verkürzung von Tiertransporten. Diese Algorithmen könnten auch mit Energiesparmaßnahmen auf dem Hintergrund von Klimaveränderungen in Zusammenhang gebracht werden.

Im Sprach- oder Fremdsprachenunterricht können z.B. Texte eingesetzt werden, an denen grammatikalische Regeln abgehandelt werden. Die Inhalte der Texte können sich auf soziale, emotionale, etc. Lehrziele beziehen. Beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit diesen Texten, lernen sie direkt grammatikalische Regeln anzuwenden, indirekt lernen sie aber auch über affektive Lehrziele.

Im Informatik-Unterricht könnten Programmiersprachen, -techniken, etc. z.B. an Simulationssoftware gezeigt werden. Solche Software könnte z.B. technische Abläufe oder aber auch menschliche Lebensumwelten in real-life-Simulationen betreffen. In solchen Simulationen können menschliche Erfahrungen, soziale Konflikte, Persönlichkeitsentwicklungen, etc. simuliert bzw. gestaltet werden (vgl. z.B. die Software SIMS, <http://www.diesims.de>). Bei der softwaretechnischen Analyse einer real-life-Simulation kann man mit affektiven Lehrzielen

oder Bereichen, in denen affektive Lehrziele Relevanz haben, konfrontiert werden.

Zeidner, Roberts und Matthews (2002, S. 221) kommen zum Schluss, dass z.B. affektive Lehrziele zur Förderung der emotionalen Intelligenz in beliebige Unterrichtseinheiten integriert werden können:

„For example, children can learn from literature how characters express and display their emotions, what makes the characters feel as they do, how the characters cope in response to their feelings, and how effective the various methods of coping employed are”.

Der VaKE-Ansatz von Patry (2004) bzw. Patry und Weinberger (2004)

Patry (2004) bzw. Patry und Weinberger (2004) haben ein Unterrichtsmodell entwickelt und empirisch getestet, das Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert. Es werden also gleichzeitig kognitive Lehrziele in einem bestimmten Fach und Lehrziele, die auf die moralische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler abzielen, angestrebt. Im so genannten „VaKE (Values and Knowledge Education)-Ansatz“ werden Dilemmageschichten sowohl für die Förderung der Moralentwicklung als auch als Ausgangspunkt für den Wissenserwerb eingesetzt. In einer Dilemmageschichte werden Schülerinnen und Schüler mit einem konflikthältigen Problem konfrontiert, das mehrere Lösungen zulässt und das zusätzliches Wissen erfordert. Der VaKE-Ansatz resultiert in einem mehrschrittigen prototypischen Ablauf (vgl. Patry & Weinberger, 2004, S. 37 f):

1. Schritt: Dilemma einführen: Die Lehrperson stellt die Dilemmageschichte vor, wobei verschiedene Lernmedien (Filme, Zeitungsberichte, etc.) genutzt werden können. Zum Beispiel kann sich das Dilemma ergeben, ob ein Atomkraftwerk gebaut werden soll, das einerseits ein lebensbedrohliches Sicherheitsproblem darstellt und andererseits Arbeitsplätze für Familien bedeutet.

2. Schritt: Es folgt eine Probeabstimmung zwischen den Schülerinnen und Schülern. Es ist z.B. eine Entscheidung zu fällen, ob ein Atomkraftwerk gebaut wird oder nicht.

3. Schritt: Schülerinnen und Schüler tauschen in der Kleingruppe Argumente zur gefällten Entscheidung aus und bringen diese Argumente in eine Hierarchie.
4. Schritt: Es findet eine Dilemmadiskussion im Plenum statt. Schülerinnen und Schüler stellen Fragen und erkennen weiteren Informationsbedarf.
5. Schritt: Die Schülerinnen und Schüler eignen sich in Kleingruppen fehlendes Wissen an, wobei das neue Wissen so gespeichert wird, dass es anderen zur Verfügung gestellt werden kann (z.B. in Zeitungen).
6. Schritt: Jede Kleingruppe stellt ihr erworbenes Wissen im Plenum als Lernprodukte den anderen Kleingruppen vor.
7. Schritt: Mit dem neu erworbenen Wissen wird die Dilemmadiskussion in der Kleingruppe weitergeführt.
8. Schritt: Im Plenum werden alle Argumente der Kleingruppen gesammelt und präsentiert.
9. Schritt: Wenn keine gültigen Argumente gefunden wurden, können die Schritte 4 bis 8 wiederholt werden.
10. Schritt: Synthese: Schülerinnen und Schüler stellen in einem Rollenspiel die Argumente verschiedener Personen in einer inszenierten Podiumsdiskussion dar.
11. Schritt: Generalisation: Schülerinnen und Schüler diskutieren über andere ähnliche Probleme (z.B. über aktuelle Atomkraftwerksunfälle oder über Atomkraftpolitik in einem bestimmten Land).

Eine empirische Prüfung der Wirksamkeit des VaKE-Ansatzes in Kombination mit konstruktivistischem Unterricht in den Fächern Deutsch und Biologie, bei dem ein Vergleich mit den Auswirkungen von konstruktivistischem Unterricht angestrebt wurde, zeigte verschiedene Effektmuster (vgl. Patry & Weinberger, 2004, S. 43 f): Demnach führte der Einsatz des VaKE-Ansatzes (in konstruktivistischem Unterricht) zu ungefähr gleich hohem Wissenserwerb und gleich hoher

positiver sozialer Verbundenheit wie konstruktivistischer Unterricht alleine. Wird VaKE eingesetzt, dann zeigt sich aber eine bedeutsam erhöhte Anzahl von formulierten Problemen bzw. von angesprochenen Inhalten in Problemen und von formulierten Fragen und Antworten. Außerdem kommt es durch VaKE zu einer stärkeren Abnahme der negativen sozialen Verbundenheit.

Die hier berichteten Ansätze haben zusammengefasst zum Ziel, Inhalte mit affektivem Bezug in der Vermittlung herkömmlicher Fachinhalte zu integrieren und zwar dadurch, dass entsprechende Beispiele, Aufgabenstellungen, Fragen, etc. gestellt werden.

Mathematik und Werte

Bishop (2007) zeigt in seinem Ansatz auf, dass bestimmte Fächer (eben Mathematik) mit bestimmten Werten besetzt sind. Mit Mathematik sind demnach Orientierungen an rationalem und objektivem Problemlösen (z.B. „Rationalismus“ und „Objektivismus“), an Kontrolle und Fortschritt (z.B. „Meisterschaft“ und „Entwicklung“) oder an Offenheit und Geheimnis (z.B. „Gemeinsames Finden von Gesetzen“ und „abstraktes Wissen“) verbunden. Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich demnach mit Mathematik, weil das Fach z.B. als sehr „rational“ eingeschätzt wird, bei dem Intelligenz bzw. intelligentes Problemlösen wichtig ist. Wäre es z.B. für einen Schüler wichtig bei seinen Mitschülern als sehr klug zu gelten, würde er wahrscheinlich versuchen, sich im Fach Mathematik hervorzutun.

Das würde – auf die Fragestellung dieses Buches bezogen – heißen, dass es möglich ist, bestimmte Fächer und Werte gut in Verbindung zu setzen, weil die Fächer ohnehin schon wertbesetzt sind. Es würde aber auch heißen, dass bei dem Versuch, kognitive und affektive Lehrziele zu integrieren, das jeweilige Fach berücksichtigt werden muss. Bestimmte Fächer sind stärker z.B. wert- oder emotionsbesetzt als andere Fächer.

Modell der Interaktion von Emotionen und Lernen

Kort, Reilly und Picard (2001) präsentieren ein mehrphasiges Modell, das eine Integration von emotionalen Prozessen und Lernen anstrebt. Demnach werden Affekte (positive und negative) und Lernen (Wissen konstruktiv aufbauend und

Fehler abbauend) aufeinander bezogen. Unter Nutzung dieser zwei Dimensionen mit den jeweils zwei Ausprägungen werden vier Lernphasen unterschieden:

Phase 1: Zu Beginn des Lernens wird angenommen, dass die Lernenden aufgeregt und motiviert bezogen auf ein neues Thema sind.

Phase 2: Nach einer ersten Konfrontation mit dem neuen Lehrstoff entsteht Verwirrung und eine Enttäuschung darüber.

Phase 3: Aus einer negativen Emotion der Frustration heraus entsteht ein Impuls, Missverständnisse bzw. Lernprobleme zu beseitigen.

Phase 4: Die Überwindung von Lernproblemen führt zu neuen Hoffnungen über den Erfolg der Lernbemühungen und weiteren Lernaktivitäten.

Diese hier berichteten Ansätze betreffen ganze Unterrichtskonzepte. Sie sind nicht nur auf die Lehrziele des Unterrichts bezogen, sondern auch auf den gesamten Unterrichtsablauf.

6.2.4. Ansätze zur Modifikation von Lehrzielen

Eine andere Form der Integration von affektiven Lehrzielen in den Unterricht besteht darin, dass Lehrziele verändert werden. Das bedeutet, dass Lehrziele in einer Art und Weise formuliert werden, dass sie sowohl kognitive als auch affektive Bestandteile aufweisen bzw. neben kognitiven auch affektive Effekte bewirken.

Leistungsziele und Leistungsempfindungen

Pekrun, Elliot und Maier (2006) setzen Ziele, die bei einer geforderten Leistungserbringung relevant sind, mit leistungsrelevanten Emotionen in Verbindung. Unter Zielen verstehen die Autoren „kognitive Repräsentationen von zukünftigen Objekten oder Ergebnissen, deren Annäherung oder Vermeidung sich Individuen verpflichtet fühlen“ (ebd., S. 585). Ziele werden in Meisterschafts- („mastery“ oder „learning“ oder „task“) oder Handlungsziele („performance“ oder „ego“) unterschieden.

Üblicherweise werden in der Literatur Meisterschafts- und Handlungsziele zu positiven und negativen Emotionen in Beziehung gesetzt. Pekrun, Elliot und Maier (2006) differenzieren und postulieren, dass Meisterschaftsziele auf die Lernaktivität, die Kontrollierbarkeit und auf den positiven Wert der Aktivität bezogen sind, was Freude an der Durchführung einer Aktivität positiv und Langeweile und Ärger negativ beeinflussen sollte. Handlungsziele, die man anstrebt, beziehen sich auf Ergebnisse, Kontrollierbarkeit und positive Ergebniswerte und beeinflussen die positiven Emotionen Hoffnung und Stolz. Handlungsziele, die man vermeiden will, beziehen sich auch auf Ergebnisse, aber auch auf einen Mangel an Kontrollierbarkeit und negativen Ergebniswerten, die Angst, Hoffnungslosigkeit und Scham erhöhen (vgl. ebd., S. 586). In einer studentischen Stichprobe werden die postulierten Beziehungen größtenteils bestätigt. Die Ergebnisse der Arbeiten von Pekrun, Elliot und Maier (2006) legen nahe, dass bestimmte Ziele bestimmte leistungsrelevante Emotionen beeinflussen.

Dieser Umstand könnte bedeuten, dass mit dem Verfolgen bestimmter Lehrziele bestimmte Emotionen besonders aktiviert werden. Diese angenommenen bestimmten Emotionen könnten wiederum für Aufgabengestaltungen Verwendung finden. In diesen Aufgabengestaltungen würden dann solche Emotionen und damit verbundene affektive Lehrziele angesprochen, die durch das jeweilige Lehrziel besonders aktiviert werden. Damit könnte eine Aufgabe gerade die Emotionen aufnehmen, die ohnehin durch die Lehrzielvorgabe aktiviert würden. Damit sollte sich eine verstärkte Wirkung der Lehrzielvorgaben ergeben.

Vansteenkiste, Lens und Deci (2006, S. 23) berichten auch davon, dass extrinsische Ziele, die stark den Handlungszielen entsprechen, bei Menschen (in Relation zu intrinsischen Zielen, die eher Meisterschaftszielen entsprechen) zu einer geringeren Lebenszufriedenheit, zu einem geringeren Selbstwert, höherer Depression und Angst, schlechter realisierter Beziehungsqualität, etc. führen.

Unterrichtliche Zielstrukturen und deren subjektive Wahrnehmung

Wolters (2004, S. 236) verweist auf Literatur, in der nicht nur zwischen Meisterschafts- und Handlungszielen unterschieden wird, sondern auch, ob diese jeweils angestrebt („approach“) oder vermieden („avoidance“) werden. In unterrichtlichen Settings berichtet Wolters (ebd., S. 236) von „Meisterschaftszielstrukturen“ und von „Handlungszielstrukturen“: Erstere beschreiben unterrichtliche Kontexte, in denen Praktiken und Normen gelten, die Schülerinnen und

Schülern veranschaulichen, dass Lernen wichtig ist, dass alle bewertet werden, dass hohe Anstrengung notwendig ist und dass alle erfolgreich sein können, wenn sie sich entsprechend anstrengen. Zweitens betonen, Erfolge bedeuten, dass man Belohnungen bekommt, hohe Fähigkeit zeigen und besser als andere Schülerinnen und Schüler sein kann.

Wolters (2004, S. 245) weist auch darauf hin, dass solche Zielstrukturen subjektiv von den einzelnen Schülerinnen und Schülern anders wahrgenommen werden, als sie objektiv tatsächlich gestaltet sind.

Die flexible Lernförderung mit organisierten Lehrzielen

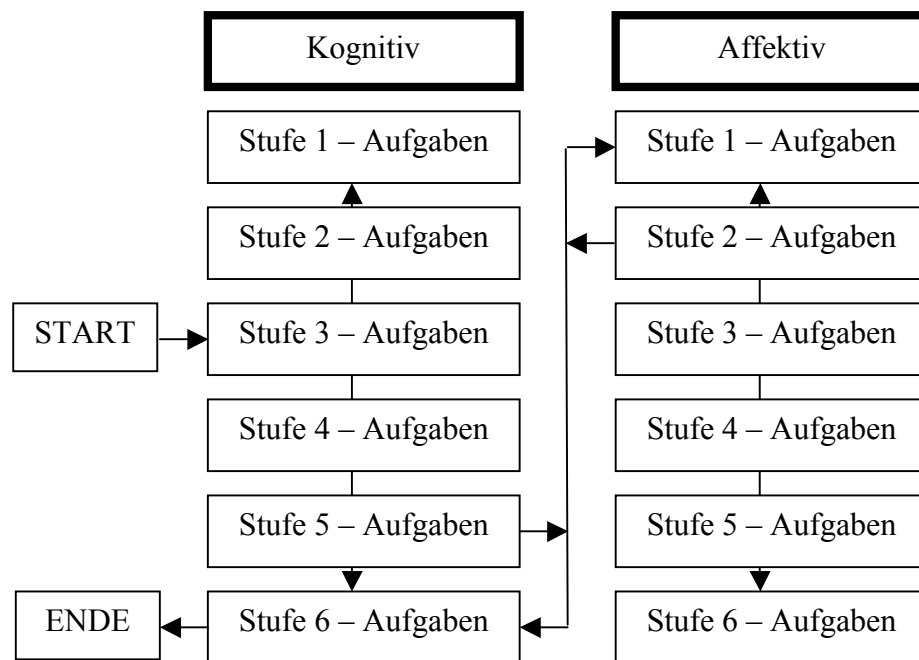
Schülerinnen und Schüler verfolgen mehrere Ziele gleichzeitig im Unterricht. Diese Situation kann zu Zielkonflikten führen. Lemos (1996, S. 166) schlägt vor, dass diese Zielkonflikte dadurch verhindert werden können, indem Ziele und deren Erreichung effektiv gemanagt werden. Das erfolgreiche Managen von Lehrzielen setzt voraus, dass Ziele organisiert werden. Lemos (1996, S. 166) geht davon aus, dass es wichtig ist, flexibel – je nach Situation – Ziele zu formulieren und sich an die jeweils gegebenen Ziele schnell anpassen zu können.

Dieses Konzept ließe sich wohl auch gut zur Lernförderung nutzen. Schülerinnen und Schüler beginnen z.B. ihren Lernprozess mit einer Aufgabe, die lehrzieltaxonomisch auf mittlerem Niveau liegt. Ist die Aufgabe zu schwierig, kann ein neues Ziel gesetzt werden, das eine Aufgabenwahl auf niedrigerem Niveau zur Folge hat. Wird die Aufgabe auf mittlerem lehrzieltaxonomischen Niveau erfolgreich absolviert, kann als nächste Aufgabe eine gewählt werden, die auf höherem taxonomischen Niveau angesiedelt ist. Ist eine kognitive Lehrzieltaxonomie gut abgearbeitet, dann kann auf affektive Lehrziele übergegangen werden (vgl. Abbildung 2). Die Lernförderung für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich indirekt dadurch, dass durch die Wahl von hierarchisierten Aufgaben eine gerade optimale Aufgabenschwierigkeit gewählt wird. Diese gerade optimale Aufgabenschwierigkeit sollte auch ein großes Potential zur Lernförderung darstellen.

Wie in Abbildung 2 dargestellt, könnte ein Lernender z.B. auf dem dritten lehrzieltaxonomischen Niveau kognitiver Ausrichtung beginnen und die auf diesem Niveau vorliegenden Aufgaben bearbeiten. Ist Lernfortschritt gegeben, dann könnte der Lernende z.B. ab dem fünften kognitiven Niveau beginnen, auch af-

fektive Lehrziele bzw. deren Erreichung anzustreben. Nach Absolvierung der ersten beiden affektiven lehrzieltaxonomischen Ebenen und entsprechender Aufgaben könnte der betreffende Lernende wieder zur kognitiven Lehrzieltaxonomie zurückkehren und dort noch vorhandene Aufgaben bearbeiten. Nach erfolgreicher Absolvierung dieser Aufgaben könnte der Lernprozess beendet werden.

Abbildung 2: Lernförderung und Lehrzieltaxonomien – ein Beispiel



Der zentrale Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass über Lehrzieltaxonomien hierarchisierte Aufgaben – durch eine bestimmte Reihenfolge ihrer Bearbeitung – bedeutsame Lernförderung herstellen. Diese Art der Lernförderung könnte Lernprobleme verringern helfen, weil Lernende gerade die lernoptimale Aufgabe wählen. Die Verringerung von Lernproblemen würde auch eine Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer bedeuten.

Offen ist, wie – auf der Basis solcher parallelen Lehrzieltaxonomien – gelernt werden soll, wenn massive Lernprobleme auftreten, d.h. wenn Schülerinnen und Schüler nur untere lehrzieltaxonomische Niveaus in kognitiver Hinsicht erreichen. Würde man die Ansicht vertreten, dass erst auf höheren kognitiven lehrzieltaxonomischen Niveaus auf affektive Lehrziele fokussiert werden kann, dann wäre es wahrscheinlich der Fall, dass Schülerinnen und Schüler mit Lern-

problemen sich kaum mit affektiven Lehrzielen beschäftigen würden. Das hätte nicht nur kognitive, sondern auch affektive Defizite dieser Gruppe von Schülerinnen und Schüler zur Folge, was pädagogisch nicht sinnvoll erscheint.

Ein möglicher Ausweg aus dieser Situation wäre der Umweg zu außerunterrichtlichen bzw. -schulischen Aktivitäten, die besonders an affektiven Lehrzielen angelegt sind.

Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden Beispiele aufgezeigt, wie kognitive und affektive Lehrziele integriert werden können. Ein erster Weg besteht darin, dass kognitive Lehrziele im Unterricht und affektive Lehrziele mit Rückwirkung außerhalb des Unterrichts angestrebt werden. Ein zweiter Weg besteht darin, dass kognitive Lehrziele angestrebt werden, aber deren Erreichung auch mit der Berücksichtigung von affektiven Themen erzielt werden soll. Ein dritter Weg betrifft die Formulierung von bestimmten Lehrzielen bzw. die lernfördernde Arbeit mit parallelen Lehrzieltaxonomien.

Im folgenden Abschnitt sollen – über eine exemplarische Darstellung hinausgehend – die systematischen Möglichkeiten der Integration von unterschiedlichen Lehrzielen behandelt werden.

6.3. Die systematische Integration von unterschiedlichen Lehrzielen

Zunächst ist einmal festzuhalten, dass im schulischen und unterrichtlichen Kontext eine Vielzahl von Lehrplänen mit Lehrzielen existieren. Diese Lehrpläne beziehen sich in der Regel allerdings auf fachbezogene und damit kognitive Lehrziele. Affektive Lehrziele sind zwar auch enthalten, allerdings meist in Präambeln zu Lehrplänen, in Grobzielen oder als fachübergreifende Prinzipien.

Diese Art der Verankerung affektiver Lehrziele muss als schwach wirksam angesehen werden, weil in unterrichtlichen Kontexten üblicherweise Stoff-Zeitdruck herrscht, der meist nur eine Fokussierung der allerwichtigsten Lehrziele erlaubt. Darüber hinaus fokussieren auch Lernmedien (Schulbücher, etc.) meist auf diese wichtigsten kognitiven Lehrziele.

Aus diesem Grund scheint es überhaupt angebracht, „affektive Curricula“ zu entwickeln, d.s. Lehrpläne, die explizite und elaborierte affektive Lehrziele enthalten, wie sie in Abschnitt 4 dargestellt wurden.

6.3.1. Die Vorstufe: Entwicklung affektiver Curricula

Martin und Reigeluth (1999, S. 498 ff) beschreiben die Art und Weise, wie ein Curriculum gestaltet werden kann, das sich der affektiven Entwicklung verschrieben hat:

a) Dabei können viele oder wenige affektive Merkmale der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden (Dimension: Breite der Berücksichtigung).

b) Die Art der im Unterricht behandelten Themen kann kognitiver oder affektiver Natur sein (Dimension: Art der Themen).

c) Die Integration affektiver Programme kann isoliert (ohne Bezug zu anderen Fächern) oder integriert (vernetzt mit anderen Fächern) erfolgen (Dimension: Integration in das Curriculum).

d) Entsprechende Unterrichtseinheiten können einmal („one-shot“) oder regelmäßig wiederkehrend („spiral“ oder „pervasive“) auftreten (Dimension: Dauer).

e) Entsprechende affektive Programme können auf die persönliche Entwicklung („intrapersonal“) oder auf die zwischenmenschliche Entwicklung („interpersonal“) ausgerichtet sein (Dimension: Persönlicher Fokus).

f) Diese Programme können über direkte (im Klassenzimmer durchgeführte) oder indirekte (außerhalb des Klassenzimmers realisierte) Unterrichtsmethoden umgesetzt werden (Dimension: Unterrichtsmethoden).

g) Schließlich können affektive Maßnahmen beim Vorliegen von Problemen oder von Entwicklungszielen eingesetzt werden (Dimension: Themenorientierung).

Ein Curriculum, das die affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, stellt eine Vorstufe zur Integration von unterschiedlichen Lehrzielen dar, weil stärker eine additive Orientierung (in Form von unterrichtlichen

Zusatzmaßnahmen) und weniger eine integrative Orientierung im Vordergrund steht.

Derzeit existieren solche umfassenden affektiven Curricula, die zudem entwicklungs- oder z.B. persönlichkeitspsychologisch fundiert sind, nicht. Die in Abschnitt 3 und 4 berichteten Ansätze könnten die Basis dafür liefern, solche affektiven Curricula zu entwickeln. Denkbar wäre, dass bestimmte affektive Lehrzielbereiche in bestimmten persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsstufen besonders gefördert werden könnten (vgl. Tabelle 3, Abschnitt 4.2.8.).

Tabelle 3: Beispiel eines affektiven Curriculums (vgl. die Ausführungen in Abschnitt 3 und 4)

		Altersstufen		
Affektive Aspekte	Affektive Lehrziele	6 – 10	10 – 14	14 – 18
Emotional	Emotionen wahrnehmen, ausdrücken	x		
	Denken über Emotionen fördern		x	
	Emotionen verstehen, analysieren		x	x
	Emotionen steuern		x	x
Moralisch	Regeleinhaltung	x		
	Austausch	x		
	Interpersonelle Konformität		x	
	Soziales System		x	
	Sozialer Kontrakt		x	x
	Ethische Prinzipien			x
Sozial	Soziale Kompetenz	x	x	x
	Interkulturelle Kompetenz	x	x	x
	Gender-bezogene Kompetenz	x	x	x
Spirituell	Weisheit		x	
	Lieben lernen			x
	Transzendenz			x
Ästhetisch	Wissen über Kunst	x	x	
	Nutzung von Kunst	x	x	x
	Schaffung von Kunst		x	x
	Bewertung von Kunst			x
Motivational	Aufgabenwahl		x	
	Anstrengung		x	
	Ausdauer		x	
	Leistung		x	

Tabelle 3 soll nur beispielhaft illustrieren, wie ein affektives Curriculum gestaltet werden könnte. Die affektiven Kompetenzen könnten nach Martin und Reigeluth (1999) festgelegt werden. Die affektiven Lehrziele könnten besonders fundierten bzw. hierarchisierten taxonomischen Ansätzen entnommen werden (vgl. Abschnitt 4). Die jeweilige Festlegung, welche Kompetenz in welchem Niveau in welcher Altersgruppe angestrebt bzw. behandelt werden sollte, könnte auf der Basis entwicklungsbezogener Studien (aus der Entwicklungs- und/oder Persönlichkeitspsychologie) entschieden werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint diese Aufgabe allerdings zu früh zu kommen: Weder liegen zu allen persönlichkeitsrelevanten Entwicklungen Lehrzieltaxonomien vor, noch ist einigermaßen gesichert, welche Lehrziele zu welchem Zeitpunkt erreicht werden können bzw. besonders gefördert werden sollen.

Die Entwicklung affektiver Curricula stellt ein langfristiges Ziel dar, wenn es darum geht, stärker affektive Facetten in den unterrichtlichen Alltag zu integrieren. Mittel- und kurzfristig scheinen andere Wege erfolgversprechender, die flexibler implementiert werden können. Ein erster solcher Ansatz betrifft „integrierte Lehrzieltaxonomien“, in denen sowohl kognitive als auch affektive Lehrzielebenen enthalten sind.

6.3.2. Integrierte Lehrzieltaxonomien

Marzano und Kendall (2007) schlagen eine Lehrzieltaxonomie vor, die kognitive und affektive Aspekte integriert. Die einzelnen Lehrziele werden jeweils auf Information, mentale Prozesse und psychomotorische Prozeduren bezogen und umfassen folgende Ebenen (vgl. ebd., S. 119f; hier sind nur die auf Information bezogenen Teile der Lehrziele dargestellt, mentale Prozesse und psychomotorische Prozeduren sind in Analogie zu verstehen):

Ebene 1: Retrieval (Abrufen)

Wieder erkennen: Der Lernende kann die Gültigkeit von korrekten Informationen beurteilen.

Erinnern: Der Lernende kann Informationen reproduzieren.

Durchführen: Der Lernende kann eine Prozedur ohne bedeutsame Fehler durchführen.

Ebene 2: Comprehension (Verstehen)

Integrieren: Der Lernende kann die Struktur von Information identifizieren und ihre kritischen und nicht-kritischen Merkmale.

Symbolisieren: Der Lernende kann eine symbolische Repräsentation einer Information gestalten und ihre kritischen und nicht-kritischen Elemente unterscheiden.

Ebene 3: Analysis (Analyse)

Vergleichen: Der Lernende kann wichtige Ähnlichkeiten und Unterschiede von Informationen feststellen.

Klassifizieren: Der Lernende kann über- und untergeordnete Kategorien in Bezug auf Informationen identifizieren.

Fehler analysieren: Der Lernende kann Fehler in der Präsentation und Nutzung von Informationen erkennen.

Generalisieren: Der Lernende kann neue Verallgemeinerungen oder Prinzipien in Bezug auf Informationen schaffen.

Spezifizieren: Der Lernende kann logische Konsequenzen von Informationen identifizieren.

Ebene 4: Knowledge utilization (Wissensnutzung)

Entscheiden: Der Lernende kann Informationen nutzen, um Entscheidungen zu treffen oder über Information entscheiden.

Probleme lösen: Der Lernende kann Informationen zur Problemlösung nutzen oder Probleme zu Informationen lösen.

Experimentieren: Der Lernende kann Informationen zur Schaffung und Prüfung von Hypothesen nutzen oder über Informationen Hypothesen schaffen und prüfen.

Untersuchen: Der Lernende kann Informationen dazu nutzen, Sachverhalte zu erforschen oder Informationen zu analysieren.

Ebene 5: Metacognition (Metakognition)

Ziele festlegen: Der Lernende kann ein Ziel in Bezug auf Informationen bestimmen und einen Plan zur Erreichung dieses Zieles ausarbeiten.

Prozesse beobachten: Der Lernende kann den Fortschritt in der Zielerreichung bezüglich Informationen feststellen.

Klarheit beobachten: Der Lernende kann festlegen, in welchem Ausmaß Klarheit über Informationen gegeben ist.

Genauigkeit beobachten: Der Lernende kann festlegen, ob Genauigkeit in Bezug auf Informationen erreicht wird.

Ebene 6: Self-system thinking (Selbst-System-Denken)

Überprüfen der Wichtigkeit: Der Lernende kann festlegen, wie wichtig Informationen und darauf bezogene Schlussfolgerungen sind.

Überprüfen der Wirksamkeit: Der Lernende kann Ansichten identifizieren, die Kompetenzen verbessern und darauf bezogene Schlussfolgerungen betreffen.

Überprüfen von emotionalen Reaktionen: Der Lernende kann emotionale Reaktionen in Bezug auf Informationen und deren Gründe feststellen.

Überprüfen von Motivation: Der Lernende kann die Bereitschaft, Kompetenzen und Verstehen in Bezug auf Informationen zu verbessern und die Gründe dafür feststellen.

Die Lehrzieltaxonomie von Marzano und Kendall (2007) hat gegenüber kognitiven und gegenüber affektiven Lehrzieltaxonomien den Vorteil, dass sie beide Typen von Taxonomien integriert. Von Ebene 1 bis Ebene 4 stehen kognitive fachbezogene Lehrziele im Vordergrund. Ebene 5 betrifft metakognitive und damit vorwiegend fachübergreifende Lehrziele. Ebene 6 enthält motivationale und emotionale Aspekte, die auch persönlichkeitsbezogen sind und damit affektive Lehrziele betreffen. Die Lehrziele auf Ebene 6 sind allerdings primär kognitiv orientiert: Es geht um die Überprüfung bzw. Steuerung von motivationalen und emotionalen Facetten des Handelns bzw. der Persönlichkeit. In diesem Sinne findet in der Lehrzieltaxonomie von Marzano und Kendall (2007) zwar eine Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen statt, aber unter dem Primat der kognitiven Aspekte.

In solchen integrierten Lehrzieltaxonomien sind zwar affektive Elemente enthalten, sie sind allerdings zusätzlich zu den kognitiven Anteilen eingeführt und zwar ohne dass innerhalb der affektiven Lehrziele eine Hierarchisierung stattfindet. Das erlaubt eine an eine Hierarchisierung angelehnte Lernförderung in kognitiver Hinsicht. Bei dem affektiven Lehrziel fehlt eine Hierarchisierung und damit die Möglichkeit einer stufen- bzw. entwicklungsgemäßen Förderung.

6.3.3. Die aufgabenbasierte Integration von unterschiedlichen Lehrzielen

Modelle zur Integration von Lehrzielen nach Wentzel (2000)

Wentzel (2000, S. 108 ff) formuliert drei Modelle, wie kognitive und affektive Lehrziele integriert werden können:

a) Entwicklungsbezogen: Hier wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler in bestimmten Entwicklungs- bzw. Sozialisationsphasen affektive Ziele ausbilden (z.B. Gefühle des Dazugehörens). Wenn Unterricht auf diesen affektiven Zielen beruht bzw. einen Kontext etabliert, der diesen Zielen entspricht, können damit Lernmotivation und -verhalten positiv beeinflusst werden.

b) Ergänzend: In dieser Annahme wird davon ausgegangen, dass die Verfolgung sozialer Lehrziele zur Bildung von Zusatzkompetenzen führt, die sich wiederum positiv auf Lernleistungen auswirken können. Werden z.B. Sozialkompetenzen gestärkt, dann kann das zu einer Verbesserung von Sozialverhalten führen. Ein verbessertes Sozialverhalten kann sich positiv in offenen, auf Gruppenarbeit und den Erwerb von höheren Lehrzielen abzielenden konstruktivistischen Unterricht auswirken.

c) Hierarchisch: Eine dritte Modellannahme geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zielhierarchien sowie Beziehungen zwischen diesen Hierarchien ausbilden und mehrere Ziele in Bezug auf diese Hierarchien verfolgen. Auf diese Weise können z.B. kognitiv wenig motivierende Lehrziele durch Hervorhebung der affektiven Facetten dieser Ziele in stark motivierende umgewandelt werden.

Eine aufgabenbezogene Form der Integration

Die Überlegungen von Wentzel (2000) können weitergeführt werden und zu einem aufgabenbezogenen Ansatz führen, der prinzipiell von vollständigen und eigenständigen kognitiven und affektiven Lehrzieltaxonomien ausgeht, weil damit eine entwicklungsgemäße Förderung realisiert werden kann. Wenn das der Fall ist stellt sich die Frage, wie beide Lehrzieltypen in unterrichtliche Prozesse integriert werden können (vgl. z.B. Wentzel, 1991). Unterschiedliche Lehrziele können unterschiedlich gewichtet in unterrichtliche Prozesse integriert werden (vgl. Abbildung 3):

1. Sequenzierung: Die Verfolgung unterschiedlicher Lehrziele wird in einer zeitlichen Abfolge fixiert. Denkbar ist, dass z.B. zuerst kognitive Lehrziele verfolgt werden, bevor dann affektive angestrebt werden oder umgekehrt. Das Hauptproblem, das bei dieser Form der Integration besteht ist, dass z.B. kognitive und affektive Probleme zeitlich nicht konsequent getrennt entstehen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass unterschiedliche Lehrziele relativ unsystematisch in den Vordergrund im Unterrichtsprozess treten können. Das ist umso mehr der Fall, je mehr zugelassen wird, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung für den Lernprozess übernehmen.

2. Parallelisierung: Zwei oder mehrere unterschiedliche Lehrziele werden gleichzeitig verfolgt. In diesem Fall würden z.B. kognitive und affektive Lehrziele zu allen Zeitpunkten einer Unterrichtseinheit als gleich wichtig eingeschätzt und angestrebt. Das Hauptproblem bei der parallelen Verfolgung von zwei oder mehreren Lehrzielen besteht darin, dass eine Überladung der Unterrichtssituation entstehen kann. Diese Überladung kann sich daran zeigen, dass Lehrziele verwischt werden oder nicht mehr klar ersichtlich sind, was Lernstörungen zur Folge hat. Denkbar ist auch, dass durch die gleichzeitige Fokussierung von unterschiedlichen Lehrzielen die menschliche Informationsverarbeitung überlastet wird bzw. dass hohe kognitive Kosten entstehen. Kognitive Kosten werden dadurch erhöht, dass man sich laufend auf mehrere Lehrziele einstellen muss.

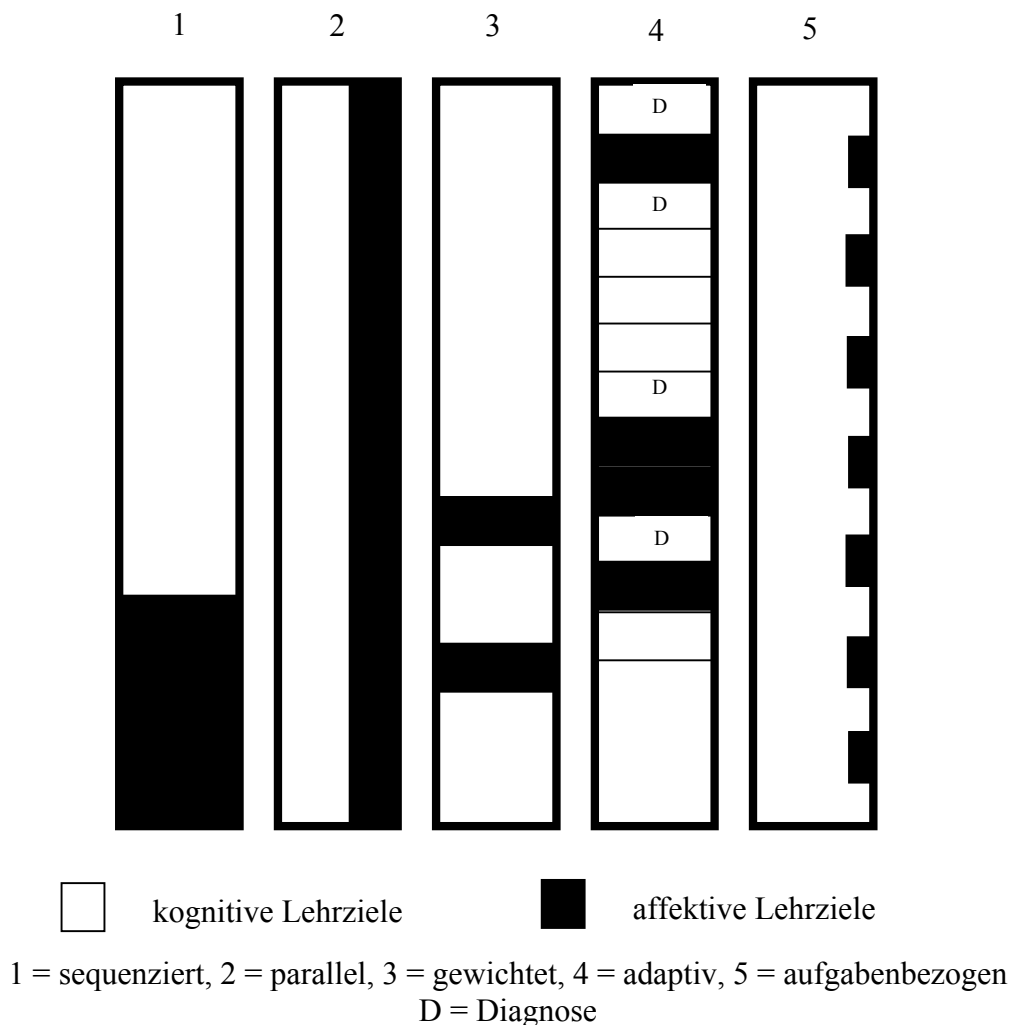
3. Gewichtung in Haupt- und Nebeneffekte: Es wird für eine Unterrichtseinheit klar zwischen primären und sekundären Lehrzielen unterschieden. Der Unterricht wird z.B. so gestaltet, dass die kognitiven Lehrziele mit hoher Wahrscheinlichkeit explizit behandelt und in ihrer Erreichung überprüft werden. Affektive Lehrziele werden z.B. hingegen weniger regelmäßig bzw. nur bei Gelegenheit oder nur implizit angestrebt. Die Gefahr bei dieser Form der Integration von Lehrzielen besteht darin, dass sekundäre Lehrziele nur stiefmütterlich im Unterrichtsgeschehen beachtet und deshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erreicht werden.

4. Adaptiver Einsatz mit Diagnose: Je nach diagnostiziertem Problem bzw. unterrichtlicher Situation, wird ein bestimmtes Lehrziel ausgewählt und angestrebt und zwar so lange, bis das Problem gelöst ist und sich ein neues Problem zeigt. Liegt z.B. zu Beginn des Unterrichts ein affektives Problem vor, wird man zu-

nächst affektive Lehrziele verfolgen. Ist das affektive Problem gelöst, kann an der Arbeit mit kognitiven Lehrzielen begonnen werden. Während dieser Arbeit mit kognitiven Lehrzielen könnten nach einer gewissen Zeit wieder affektive Probleme auftauchen, usw. Das Hauptproblem mit dieser Form der Lehrzielintegration besteht darin, dass der Diagnoseaufwand als hoch einzuschätzen ist. Es ist unterrichtspraktisch schwierig, laufend die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und darauf bezogen unterrichtliche Maßnahmen zu setzen.

5. Affektive Lehrziele in hierarchisierten Lernaufgaben: Bei dieser Form der Integration von Lehrzielen werden affektive Lehrziele in Aufgaben implementiert. In diesen Aufgaben stellen sie die Kontexte dar, in denen kognitive Lehrziele eingebettet sind. Voraussetzung für diese Einbettung ist, dass überhaupt ein aufgabenorientierter Unterricht durchgeführt wird.

Abbildung 3: Möglichkeiten der Integration von unterschiedlichen Lehrzielen



Die Orientierung an hierarchisierten Aufgaben hat eine Reihe von Vorteilen:

a) Hierarchisierung und Lernförderung: Lehrziele und Lehrzieltaxonomien bilden den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernaufgaben. Dadurch, dass diese Lernaufgaben Taxonomien zugeordnet werden können, ist eine Hierarchisierung gegeben. Die Hierarchisierung ist wiederum die Grundlage für eine entwicklungsgemäße Lernförderung.

b) Hierarchisierung und Innere Differenzierung: Durch die hierarchisierten Lehrziele und die darauf bezogenen Aufgaben entstehen unterschiedlich schwierige Lernkontexte, die für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen genutzt werden können. Im Sinne einer Inneren Differenzierung können Schülerinnen und Schüler auf diese Weise gerade mit den Lehrzielen und Aufgaben arbeiten, die für ihre jeweiligen Lernvoraussetzungen optimal sind.

c) Operationalisierung von Lehrzielen in Aufgaben: Die Beschäftigung mit Lernaufgaben stellt eine zentrale lernwirksame Größe dar. Aufgaben fördern nicht nur Lernen, sie bilden auch, wenn sie entsprechend gestaltet sind, Lehrziele bzw. Lehrzieltaxonomien sauber (d.h. reliabel und valide) ab. Auf der einen Seite helfen Lehrzieltaxonomien damit, die lernförderliche Qualität von Aufgaben zu verbessern. Auf der anderen Seite leisten Aufgaben eine wichtige Umsetzung der Lehrzieltaxonomien in unterrichtsrelevante lernförderliche Größen.

d) Komplementarität von kognitiven und affektiven Aufgaben: Die Integration in Aufgaben, die einen bestimmten (hierarchisierten) Ablauf des Lernprozesses herstellen, erlaubt die gezielte Abstimmung von kognitiven und affektiven Lehrzielen. Aufgaben bieten die Möglichkeit, die Erreichung von Lehrzielen gut überprüfen zu können. Sind z.B. bestimmte kognitive Lehrziele erreicht, dann können affektive Lehrziele in Angriff genommen werden.

6.3.4. Implikationen für die Gestaltung von Unterricht

Aus den vorangegangenen Abschnitten wurden folgende Erkenntnisse gewonnen, die in der Folge umgesetzt werden sollen:

a) Orientierung an affektiven Lehrzieltaxonomien: Neben kognitiven Lehrzieltaxonomien liegen auch affektive Lehrzieltaxonomien mit Bezug zu einer emotionalen, moralischen, sozialen, spirituellen, ästhetischen und motivationalen Entwicklung vor. Sie bilden die Basis für die Gestaltung von unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung einer affektiven Persönlichkeitsentwicklung. Der Hierarchisierungsgrad der affektiven Lehrzieltaxonomien ist unterschiedlich ausgeprägt. Der Erfolg der Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen hängt von einer Reihe von Kontextbedingungen ab. Zentral ist, dass die jeweilige Lehrzielerreichung kontrolliert und dass eine gegenseitige Störung von kognitiven und affektiven Lehrzielen verhindert wird. Die entsprechenden Hintergründe finden sich in den Abschnitten 4., 5.1. und 5.2.

b) Flexible hierarchiebasierte und parallele Lernförderung: Die Förderung der Erreichung kognitiver und affektiver Lehrziele kann über Lerngelegenheiten führen, die jeweils miteinander in Beziehung stehen und die das Wechseln von kognitiver und affektiver Ausrichtung zulassen. Besonders in Abschnitt 6.1.4. wird dieses Prinzip erläutert.

c) Aufgabenorientierung: Die Erreichung von kognitiven und affektiven Lehrzielen wird über den Schülerinnen und Schülern gestellte Aufgaben gefördert und bewertet. In Abschnitt 6.2.3. wird auf diese Aufgabenorientierung Bezug genommen.

Das Umsetzen dieser drei Prinzipien in unterrichtliche Kontexte bedarf einer entsprechenden Anleitung. Im folgenden Abschnitt werden Musterbeispiele von Lerngrundlagen (Unterrichtsmuster) erarbeitet, die die erfolgreiche Umsetzung dieser drei Prinzipien gewährleisten sollen.

7. Unterrichtsmuster zur Förderung der Erreichung komplementärer Lehrziele

In diesem Abschnitt soll behandelt werden, wie die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Spezifikationen in praktischer Hinsicht in den Unterricht integriert werden können. Zu diesem Zweck werden Umsetzungshilfen erarbeitet, die als Orientierung für Lehrerinnen und Lehrer dienen sollen. Dabei wird zunächst an kognitiven Lehrzielen orientiert vorgegangen, bevor die Berücksichtigung von affektiven Lehrzielen in einer komplementären Art und Weise illustriert wird.

7.1. Unterrichtsgestaltung nach kognitiven Lehrzielen

Zunächst einmal wird dargestellt, dass Aufgaben als Lernunterstützung fungieren und dabei mit Lehrzieltaxonomien, Lehrzielen, Standards und Kompetenzen in Verbindung stehen.

7.1.1. Von der Kompetenz über Lehrzielorientierung zur Lernfortschrittkontrolle

Hier wird beschrieben, wie von Kompetenzen ausgehend und über Lehrziele vermittelt das Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützt und überprüft werden kann (vgl. Tabelle 4).

In Tabelle 4 ist dargestellt, wie Kompetenzen, die in Bildungsstandards verankert sind, allgemein mit Faktoren der Unterrichtsdurchführung in Verbindung gebracht werden können. Kompetenzen bestehen aus mehreren Subkompetenzen. Diese Subkompetenzen sind dahingehend zu beurteilen, ob sie einem Mindest-, einem Regel- oder einem Expertenstandard entsprechen. Diese Zuordnung hilft zu entscheiden, welche Schülerinnen und Schüler sich mit welcher Kompetenz befassen müssen: Die Subkompetenzen, die einem Mindeststandard entsprechen, müssen von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden; Subkompetenzen zu einem Regelstandard von möglichst vielen und solche zu Expertenstandards von einem bestimmten, eher kleinen Anteil der Schülerinnen und Schüler. Jeweils einer Subkompetenz werden verschiedene Lehrziele zugeordnet. Diese Lehrziele können lehrzieltaxonomisch klassifiziert werden (z.B.

Lehrziel 111 enthält verschiedene Kombinationen der Lehrzieltaxonomie von Krathwohl, 2002: Wissen A und B, Prozess C, B und D).

Tabelle 4: Allgemeine Struktur: Kompetenzen, Lehrziele und Lernfortschrittskontrollen

Kompetenzen	Standard-Level	Lehrziele	Lehrziel-taxonomie	Lern-unterstützung	Lernfortsch.-kontrollen	Unterrichts-einheiten
Kompetenz 1						
Subkomp. 11	Mindest	Lehrziel 111	Wissen A- Prozess C	Aufgaben 1-3	Test 111 Test 112 Test 113	U1-U3
		Lehrziel 112	B-B B-D	Aufgaben 4-6 Aufgaben 7-10 ...		U4-U6
		Lehrziel 113	C-A C-D D-A D-C D-D			U7-U10
Subkomp. 12	Regel	Lehrziel 121
		Lehrziel 122				
		Lehrziel 123				
Subkomp. 13	Regel	...				
Kompetenz 2						
Subkomp. 21	Mindest					
Subkomp. 22	Regel					
Subkomp. 23	Experten					
Kompetenz 3	...					
...						

Diese Klassifikation ist dabei hilfreich, wenn Lernunterstützungen zur Erreichung der gegebenen Lehrziele gestaltet werden. Lernunterstützungen stellen in der Regel in Unterrichtsmedien (Schulbüchern, Arbeitsblättern, etc.) eingebettete Aufgaben dar, die Schülerinnen und Schüler mit Problemen konfrontieren und so gestaltet wurden, dass sie auch bei der Problemlösung hilfreich sind (z.B. durch Vorgabe von Lösungen oder Lösungswegen; z.B. werden für die Erreichung von Lehrziel 111 die Aufgaben 1 bis 10 vorgesehen). Zu jedem Lehrziel werden auch Lernfortschrittskontrollen (Tests oder Lehrzielkontrollen) gestaltet. Diese werden nach angenommener Lehrzielerreichung eingesetzt, um festzustellen, ob das gewünschte Lehrziel auch tatsächlich erreicht wurde (z.B. wird Test 111 zur Überprüfung der Erreichung des Lehrzieles 111 eingesetzt). Für die Unterrichtsplanung ist schließlich festzulegen, wie viele Unterrichtseinheiten sich

mit einem bestimmten Lehrziel beschäftigen (z.B. werden für die Erreichung von Lehrziel 111 drei Unterrichtseinheiten (U1-U3) vorgesehen).

7.1.2. Zur Übereinstimmung von Kompetenzen, Lehrzielen und Unterrichtsgestaltung – Die Hilfe von Musterbeispielen

Es ist nicht gesichert, dass Lehrerinnen und Lehrer eine konsequente Verbindung von Kompetenzen, Lehrzielen und Unterrichtsgestaltungen erfolgreich umsetzen können.

Gefahren für die Konsistenz von Lehrzielorientierung und Unterrichtsgestaltung

Diese Struktur sollte gewährleisten, dass die Unterrichtsdurchführung an Kompetenzen und an Lehrzielen ausgerichtet ist. In allen Teilen ist zu fragen, ob die jeweiligen Spezifikationen konsistent sind. Diese Fragen sind:

- a) Entsprechen die gesetzten Lehrziele den zu erwerbenden Kompetenzen bzw. Standards?
- b) Sind die Lehrziele gut in den Lehrzieltaxonomien abbildbar?
- c) Sind die Lernunterstützungen so gestaltet, dass sie bei der Erreichung der gesetzten Lehrziele förderlich wirken bzw. dass sie das Wissen und die Prozesse fördern, die in den korrespondierenden Lehrzieltaxonomien angegeben sind?
- d) Prüfen die Lernfortschrittskontrollen tatsächlich die Erreichung der gesetzten Lehrziele?
- e) Reichen die gewählten Unterrichtseinheiten aus, um die gesetzten Lehrziele erlangen zu können?

Es stellt sich die berechtigte Frage wie sichergestellt werden kann, dass diese Konsistenzen eingehalten werden. Erst wenn eine entsprechende Übereinstimmung von Kompetenzen, Lehrzielen und Unterrichtsgestaltung gegeben ist, können auch die beabsichtigten Effekte erwartet werden. Die Gefahr, dass diese Konsistenz nicht gegeben ist, ist als hoch einzuschätzen. Folgende Gründe lassen sich anführen:

- a) Unterschiedliche Personen in verschiedenen Kontexten formulieren Bildungsstandards, Kompetenzen und Lehrziele;
- b) Lehrerinnen und Lehrer sind relativ wenig vertraut mit lehrzielorientiertem Vorgehen und zwar bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, oder
- c) Lehrerinnen und Lehrer haben keine Ausbildung in der Gestaltung von lehrzielorientierten (oder kriteriumsorientierten) Tests.

Musterbeispiele: Hilfen zur Förderung der Konsistenz von Lehrzielorientierung und Unterrichtsgestaltung

Da die Konsistenz von Kompetenzen, Lehrzielen und Unterrichtsgestaltung eine kritische Größe darstellt, sind Maßnahmen zu überlegen, wie diese Konsistenz gesichert werden kann. Dabei können mehrere Wege beschriffen werden:

- a) Zunächst können Musterbeispiele ausgearbeitet werden, die die praktische Umsetzung dieser Vorgehensweise bzw. Orientierung illustrieren.
- b) Auf der Basis von solchen Musterbeispielen sollen Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen lernen, für bestimmte Teile ihres Unterrichts ebensolche Beispiele zu erstellen. Die Qualität der erstellten Beispiele ist von Experten zu beurteilen.
- c) Lehrerinnen und Lehrer sollen dann in Teams an ihren Schulen mit Kolleginnen und Kollegen entsprechende Unterrichtsgestaltungen und -materialien entwickeln und einsetzen.

Nach Erfahrungen mit smarten Lehrzielen (vgl. O'Neill & Conzemius, 2006) muss davon ausgegangen werden, dass der Prozess der erfolgreichen Implementierung lehrzielorientierten Vorgehens mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Zentral ist auch, dass diese Maßnahmen von Rahmenbedingungen im Bildungswesen begleitet werden.

7.1.3. Ein Musterbeispiel einer lehrzielorientierten Unterrichtsgestaltung unter kognitiven Gesichtspunkten

Die in Abschnitt 7.1.1. dargestellte allgemeine Struktur soll jetzt an einem Musterbeispiel aus der Spracherziehung illustriert werden, wobei kognitive Lehrziele beachtet werden. Ausgangspunkt bildet die Kompetenz „Textverstehen“ (vgl. Tabelle 5).

7.1.3.1. Die Kompetenz „Textverstehen“

In Fächern der Spracherziehung (Deutsch, Englisch, Französisch, etc.) ist in Bildungsstandards – neben anderen Kompetenzen wie Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben (Diktat, Aufsatz), Grammatikbeherrschung, etc. – häufig die Kompetenz des „Verstehens von Texten“ angeführt.

Entsprechende Subkompetenzen zum Textverstehen wären z.B. literarische Texte verstehen und nutzen, Sach- und Gebrauchstexte verstehen, über textbezogene Methoden und Arbeitstechniken (z.B. Zitieren) verfügen, etc., aber auch Strategien zum Textverstehen kennen und anwenden können. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich meist um Regelstandards, d.h. um Kompetenzen, die von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern erworben werden sollen. Aus der Kompetenz des „Textverstehens“ wird die Subkompetenz „Strategien zum Textverstehen kennen und anwenden können“ ausgewählt und weiter betrachtet.

Lehrziele zu Strategien zum Textverstehen

Lehrziele in Bezug zu Strategien zum Textverstehen könnten z.B. folgende sein: Typen von Texten bestimmen können, Ziele eines Textes extrahieren können, einen Text strukturieren können, Argumente und Gegenargumente rekonstruieren können, etc. oder aber auch eine Arbeitsmethode kennen und anwenden können, wie das Verstehen von Texten verbessert werden kann. Unter diesen Lehrzielen wird das Lehrziel „eine Arbeitsmethode, mit der das Verstehen von Texten verbessert werden kann, kennen und anwenden können“ ausgewählt (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Musterbeispiel „Textverstehen“: Von der Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung

Kompetenzen	Standard-Level	Lehrziele	Lehrziel-taxonomie	Lernunterstützung	Lernfortsch.-kontrollen	Unterrichtseinheiten
Kompetenz 1: Hörverstehen						
Kompetenz 2: Sprechen						
Kompetenz 3: Schreiben						
Kompetenz 4: Verstehen von Texten	Regel					
Subkomp. 41: Strategien zum Textverstehen kennen und anwenden können	Regel	<p>Lehrziel 411: Arbeitsmethode</p> <p>Lehrziel 412: Texttypen bestimmen</p> <p>Lehrziel 413: Ziele extrahieren</p> <p>Lehrziel 414: Strukturieren</p> <p>...</p>	<p>Wissen, Verstehen, Anwenden / Prozedurenwissen, Meta-kognitives Wissen</p>	<p>Lernstrategie-Training nach Dansereau et al. (1979)</p> <p>mit</p> <p>a) Präsentation,</p> <p>b) Verstehensförderung,</p> <p>c) Einsatzklärung,</p> <p>d) Erarbeitungstext und</p> <p>e) Übungstext</p>	mit einem Überprüfungstext	ca. 2 Einheiten in zwei unterschiedlichen Fächern
Subkomp. 42: Literarische Texte verstehen						
Subkomp. 43: Gebrauchstexte verstehen						
...						

Das Lehrziel „Arbeitsmethode zur Verbesserung des Textverstehens kennen und anwenden können“

Betrachtet man die Lehrzieltaxonomie von Krathwohl (2002), dann betrifft dieses Lehrziel hinsichtlich der Wissensdimension Prozedurenwissen und metakognitives Wissen, hinsichtlich der Prozessdimension Erinnern, Verstehen und Anwenden. Prozedurenwissen ist gegeben, weil eine Arbeitsmethode, die aus mehreren Phasen besteht, angewandt werden soll. Metakognitives Wissen ist betroffen, weil die Arbeitsmethode strategisch eingesetzt werden soll. Erinnern und Verstehen ist betroffen, weil das Lehrziel das „Kennen“ der Methode betrifft. Anwenden ist relevant, weil die Arbeitsmethode zur Verbesserung des eigenen Textverstehens im Rahmen entsprechender Aufgaben eingesetzt werden soll (vgl. Tabelle 5).

Als Lernhilfe zur Förderung von „Lehrziel 411: Arbeitsmethode“ (als Strategie zur Förderung des Textverstehens) kann das textbezogene MURDER-Lernstrategie-Programm von Dansereau et al. (1979) und dabei vor allem die „Primärstrategien“ herangezogen und in den Unterricht integriert werden. Nach Ballstaedt, Mandl, Schnotz und Tergan (1981, S. 265 ff) umfasst diese Arbeitsmethode – zusammengefasst und verkürzt dargestellt – folgende Schritte mit entsprechenden Aktivitäten:

- a) eine gute Lernatmosphäre schaffen (mood): z.B. sich entspannen und die notwendigen Lernmaterialien bereitstellen;
- b) Lesen, um den Text zu verstehen (understanding): Abschnitte kennzeichnen, die nicht verstanden werden; andere Abschnitte oder andere Informationsquellen heranziehen, um fehlende Information zu gewinnen;
- c) Wiedergabe des Lehrstoffes ohne Vorlagen (recall): Inhalt in eigenen Worten zusammenfassen; den Text in Bildern ausdrücken; Konzepte und ihre Zusammenhänge in Netzwerken darstellen; Hauptideen herausarbeiten;
- d) den Lehrstoff verarbeiten und speichern (digest): Mnemotechniken nutzen;
- e) Wissen durch Selbstbefragung erweitern (expand); Fragen über die Anwendung und Verbesserung des Verstehens des Textmaterials stellen; und
- f) die Wirkung der Lernphase überprüfen (review): z.B. durch einen Verständnistest.

7.1.3.2. MURDER-Strategie: Umsetzung in einer Unterrichtseinheit

7.1.3.2.1. Das Lehrziel Kennen und Verstehen der MURDER-Strategie

Zunächst einmal muss das Lehrziel des Kennens und des Verstehens der MURDER-Strategie erreicht werden. Zu diesem Zweck werden den Schülerinnen und Schülern die einzelnen Schritte (siehe oben) von der Lehrperson kurz vorgestellt (Präsentation auf einer Folie). Dann kann die Lehrperson z.B. Fragen an die Schülerinnen und Schüler stellen, die prüfen, ob die einzelnen Schritte gespeichert und verstanden wurden. Die Folie kann in Kopie auch an die Schülerinnen und Schüler verteilt werden. Solche Fragen, die eigenständig und wenn nötig mit Unterstützung der Lehrperson beantwortet werden sollen, könnten sein:

- a) Aus welchen Schritten besteht die MURDER-Strategie?
- b) Warum soll diese Strategie eingesetzt werden?
- c) Worin unterscheiden sich der 2., der 3. und der 4. Schritt?
- d) Wie gewinnt man Fragen, die man an einen Text stellen könnte?

Die Lehrperson versucht auch metakognitives Wissen dadurch anzuregen bzw. zu fördern, dass Bedingungen besprochen werden, unter denen diese Strategie von den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden sollte. Metakognitives Wissen könnte durch folgende Fragen bzw. Feststellungen gefördert werden, wobei die Antworten durch die Schülerinnen und Schüler mündlich oder schriftlich erfolgen könnten:

- a) Schülerinnen und Schüler können unterschiedlich gut Texte verstehen. Welche Erfahrungen hast du in den letzten Wochen dabei gemacht?
- b) Wichtig bei Texten ist, dass man Begriffe klärt, die man nicht versteht. Auch, dass man die wichtigsten Ideen, Sichtweisen, etc. herausfinden und dass man gut mit eigenen Worten den Inhalt eines Textes wiedergeben kann. Natürlich soll man sich den Inhalt eines Textes auch merken können und Methoden kennen, die helfen einen Text z.B. als Abbildung bzw. Grafik darzustellen. Schließlich sollte man auch selbstständig überprüfen können, wie gut der gelesene Text verstanden und gemerkt wurde. Wenn du an diese Elemente des Verstehens von Texten denkst, was kannst du davon gut und wo hast du dabei Schwierigkeiten?
- c) Strategien zur Verbesserung des Textverstehens sollen eingesetzt werden, wenn man sich zum ersten Mal mit einem neuen Thema auseinandersetzen muss, wenn man es mit einem schwierigen Text zu tun hat und/oder wenn man selber meist Schwierigkeiten damit hat, den Sinn eines Textes verstehen und sich den Inhalt merken zu können. Was davon trifft auf dich zu und wann würdest du die Strategie einsetzen?

7.1.3.2.2. Das Lehrziel Anwenden der MURDER-Strategie

Nach einer Vorstellung der Methode durch die Lehrperson erfolgt der Einsatz bzw. das Anwenden der Strategie, was das zentrale Lehrziel für diese Unterrichtseinheit betrifft. Der Einsatz dieser Strategien kann an zwei Texten veranschaulicht werden. In einem Erarbeitungstext wird den Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt gezeigt, wie diese Arbeitsmethode an einem Erarbeitungstext angewandt wird. In einem zweiten Übungstext haben die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsmethode dann eigenständig anzuwenden. Im Übungstext können – nach erfolgter Bearbeitung – Unterstützungshilfen (z.B. Ergebnisse zu den einzelnen Schritten) gegeben werden.

Beispiel eines Erarbeitungstextes: Die Anwendung der MURDER-Strategie im Musikunterricht bei 16-jährigen Schülerinnen und Schülern

Die Oper Moses und Aron von Arnold Schönberg: Inhalt, Musik und musikgeschichtliche Bedeutung (leicht veränderte Textauszüge aus: Kloiber & Konold, 1993, S. 741 ff und Vogt, 1982, S. 233 ff und Zentner, 1988, S. 490 ff)

Inhalt der Oper:

1. Akt: Dem betenden Moses erklingt die Stimme Gottes aus dem brennenden Dornbusch und mahnt ihn, sein Volk aus der ägyptischen Gefangenschaft zu befreien. Da Moses versichert, zwar denken, aber nicht reden zu können, wird Aron als seine Zunge vor dem Volk bestimmt. Moses begegnet Aron in der Wüste und weiht diesen in seinen Auftrag ein. Im Gespräch der beiden beginnt sich bereits die Verschiedenartigkeit ihrer Anschauungen abzuzeichnen. Während Moses meint, kein Bild, nur der reine Gedanke vermöge den Begriff des Unvorstellbaren zu vermitteln, ist Aron der Ansicht, nur unter der Vorstellung eines Bildes könne man Gott lieben. Das Volk wird erregt durch die Kunde, Aron, der zu Moses in die Wüste gegangen ist, werde einen neuen Gott verkünden. Während die einen diese Aussicht begrüßen, melden sich bei anderen Misstrauen, Furcht und Zweifel. Durch Arons Mund lässt Moses die Menge die aus dem flammenden Dornbusch empfangene Botschaft wissen. Sie wird mit Zurückhaltung aufgenommen, da man diesen Gott, im Gegensatz zu den alten Göttern nicht sehen könne. Um von der Allmacht des Unsichtbaren zu überzeugen, greift Aron zum Wunder, verwandelt den Stab in Moses Hand in eine Schlange, schlägt seinen Bruder mit Aussatz und heilt ihn wieder. Die sichtbaren Zeichen entwaffnen auch die Zweifler, und das Volk rüstet sich zum Auszug ins Gelobte Land. 2. Akt: Am Fuße des Sinai murrte das Volk, weil Moses schon vierzig Tage auf dem Berg weile, aber noch niemand von Recht und Gesetz wisse. Aron versichert, Moses werde dieses Gesetz bringen. Die Empörung schwelt weiter und bricht, als Moses immer noch zögert, offen hervor. Man wünscht den Tod des neuen Gottes, die Rückkehr zu den alten Göt-

tern. Aron, in höchster Bedrängnis, lässt Gold herbeischaffen und bildet daraus das Goldene Kalb, das die Menge jubelnd begrüsst. Von der Aufforderung Arons „Verehrt euch selbst in diesem Sinnbild!“ macht die Menge hemmungslos Gebrauch. Blutopfer werden dem Bild dargebracht, Fürsten beugen vor ihm das Knie, Kranke finden Heilung, ein Warner wird getötet, und schließlich mündet die Verehrung in eine Orgie der Sinnenlust. Moses, der mit den Gesetzestafeln vom Berg der Verheißung niedersteigt, misst das Goldene Kalb mit der Gewalt seines Blickes, worauf es zusammenstürzt. Entsetzt zerstiëbt die Menge. Moses stellt Aron zur Rede. Dieser verteidigt sich mit der Notwendigkeit, dem Volke statt des wortlosen Gedankens ein seiner Anschauung angemessenes Bild schaffen zu müssen. Moses beharrt auf der Übermacht des Gedankens und weist auf die Gesetzestafeln. Aron entgegnet mit der Frage, ob diese nicht ebenso wie der brennende Dornbusch „Bilder“ seien. Im nächtlichen Hintergrund sieht man das Volk, geleitet von einer Feuersäule, die sich am Tag zur Wolkensäule wandelt, weiterziehen. Moses, von Zweifeln überfallen, zertrümmert die Gesetzestafeln. 3. Akt (unvollendet): Moses hat sich zu verstärktem Glauben an seine Sendung durchgerungen. In Ketten wird Aron vor ihn gebracht. Moses wirft ihm vor, er habe den Gedanken an die Bilder, Gott an die Götter, das auserwählte Volk an die anderen verraten. Auf die Frage der Krieger „Sollen wir ihn töten?“, gebietet Moses: „Gebt ihn frei, und wenn er es vermag, so lebe er!“ Aron, seiner Fesseln ledig, sinkt tot zu Boden. Von irdischem Machtwahn befangen, vermag er in der Luft der Freiheit nicht zu atmen. Moses aber weist auf die Unüberwindlichkeit seines Volkes, sofern es wunschlos in der Wüste lebe.

Musik:

Schönberg hat „Moses und Aron“ 1930 bis 1932 komponiert und als Oper bezeichnet. Das Werk, das in weiten Abschnitten eine epische, ja undramatische Anlage zeigt, könnte wohl auch als Oratorium aufgefasst werden. Noch zwei Jahre vor seinem Tod hat der Komponist erklärt, er habe „Moses und Aron“ nicht im Gedanken an Aufführungen geschrieben und er halte das Werk zum Teil für überhaupt nicht für aufführbar. Andererseits hat er die Partitur, wie zum Beispiel in der Szene vor dem Goldenen Kalb, vielfach mit ausführlichen Regieanweisungen versehen, die unmissverständlich für eine szenische Darstellung gedacht sind. Bei der musikalischen Gestaltung knüpfte Schönberg an den Stil seines unmittelbar vorher entstandenen Einakters „Von Heute auf Morgen“ an, bei dem er als erster das Zwölftonprinzip in die Opernkomposition eingeführt hat. Trotz ihrer ins Monumentale gesteigerten Ausdruckswelt basiert die Musik zu „Moses und Aron“ auf einer einzigen Zwölftonreihe, aus der in allen möglichen kunstvollen Verarbeitungen der musikalische Bau konstruiert ist. Neuartig ist die Besetzung der Hauptrolle in einer Oper mit einem Sprecher, bei dem allerdings der Vortrag des gesprochenen Wortes durch eine genaue Fixierung von Rhythmus und Tonhöhe festgelegt ist. Auch die Gesangsrollen und insbesondere die gewaltigen Chöre, auf die das Schwergewicht des musikalischen Geschehens gelegt ist,

sind mit gesprochenen Partien durchsetzt. In dieser Art ist der Dialog zwischen der Stimme aus dem Dornbusch und Moses gestaltet. In origineller Weise interpretieren hier sechs Soli und ein Sprechchor die Stimme des Herrn. Derartige differenzierte Mischungen, die aus der Kombination von polyphoner Stimmführung, abwechslungsreicher Instrumentation und abgestufter Dynamik resultieren, ergeben interessante Klangbilder, die bisweilen bereits in die Bezirke elektronischer Musik vorstoßen.

Folgende Schritte fördern die Anwendung der MURDER-Strategie:

a) Lernatmosphäre schaffen: In dieser Phase können Ausschnitte aus der Oper „Moses und Aron“ von den Schülerinnen und Schülern angehört werden, wobei Musik-CD und/oder -DVD genutzt werden können (vgl. z.B. Schönberg, 1996 und 2007). Außerdem sollten weitere Hilfsmittel (Musik-Lexika, Operhandbücher, Biographien, Altes Testament, Partituren, Internet-Adressen (vgl. URL <http://www.schoenberg.at>; etc.) bereit gestellt werden (vgl. z.B. Freitag, 1994).

b) Verstehendes Lesen: Kennzeichnen der Abschnitte, die nicht verstanden werden und Nutzen zusätzlicher Information: Folgende Begriffe, Namen, etc. werden als nicht verständlich angesehen und durch Nutzung von Musiklexika, Opernhandbüchern, etc. geklärt. Solche Klärungen, die von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, könnten z.B. folgendes Bild haben (vgl. Buchner, 1987; Kloiber & Konold, 1993):

Arnold Schönberg = österreichischer Komponist, 1874-1951, Entwickler der Zwölftonmusik, starker Einfluss auf die zeitgenössische klassische Musik, Begründer der 2. Wiener Schule (zusammen mit Alban Berg und Anton Webern).

Moses, Aron = biblische Gestalten aus dem Alten Testament der heiligen Schrift (Bibel), die in den fünf Büchern des Moses vorkommen; der Stoff für die Oper stammt aus dem 2. (Exodus) und dem 3. Buch (Levitikus).

Oratorium = Vertonung liturgisch religiöser Texte für Soli, Ensembles, Chor und Orchester. Wichtige Werke sind z.B.: Der Messias (von Händel), Das Weihnachtsoratorium (von Bach) und Die Schöpfung (von Haydn) oder Oedipus Rex (von Strawinsky).

Zwölftonmusik = Kompositionstechnik, die auf einer Aufstellung von Reihen beruht. Jede Reihe enthält alle zwölf Töne der chromatischen Tonleiter in bestimmter Reihenfolge und dient als Grundlage der Melodie und des Zusammenklanges. Ab den 1950er Jahren wurde sie zur seriellen Musik weiterentwickelt.

Polyphonie = mehrstimmige Satzweise, die im Gegensatz zur Homophonie alle Stimmen gleichwertig behandelt. Der harmonische Zusammenklang ist von untergeordneter Bedeutung.

Elektronische Musik = um ca. 1950 entstanden, bezeichnet Klangstrukturen, die mit Hilfe von technischen Geräten (Generatoren, Computern, etc.) erzeugt und auf Tonband festgehalten wurden. Es erfolgt eine elektronische Verarbeitung durch Mischung, Montage, Synchronisation, usw. Vertreter in der klassischen Musik sind z.B. Stockhausen, Ligeti oder Kagel.

c) Wiedergabe: Dabei haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, Zusammenfassungen des Textes herzustellen. Diese könnten z.B. so ausfallen (vgl. Vogt, 1982, S. 233, Kloiber & Konold, 1993, S. 742):

Inhalt: Während das jüdische Volk im ägyptischen Zwangsexil lebt, sind die Brüder Moses und Aron, jeder auf seine Weise, um Gotteserkenntnis bemüht, in welcher sie die einzige Möglichkeit sehen, ihrem Volk ein Ziel zu geben und ihm dadurch den Weg aus der Gefangenschaft zu öffnen. Moses und Aron sind in ihrer religiösen Disposition diametral entgegengesetzt: Moses ringt um die geistige Erkenntnis des höchsten Wesens, ohne die ihm alle Verkündigung frevelhaft erscheint; Aron ist Pragmatiker, er lässt das Wesen Gottes auf sich beruhen, will aber seinem Volk Gott in fassbaren Bildern begreiflich machen.

Musik: Zwölftonmusik mit (bis dato unüblichem) Sprecher und großem Chor, polyphone und dynamische Klangbilder mit Anknüpfungen an elektronische klassische Musik.

Deutung: Als philosophische Leitidee fungiert die Auseinandersetzung zweier gegensätzlicher Auffassungen der Gottes-Erkentnis: Moses, der Denker, fordert Abkehr von dem Irdischen und Unterordnung unter den ewigen, unsichtbaren Geist. Aron, der Erdenverbundene, glaubt, dem in der Materie verwurzelten und der Sinneswahrnehmung unterworfenen Menschen eine entsprechende Anschauung des Göttlichen zugestehen zu müssen. So ist Schönbergs Operndichtung als eine symbolhafte Versinnbildlichung der unüberbrückbaren Kluft zwischen Idealismus und Materialismus, zwischen Gedanken und Wort, zwischen Geist und Ungeist, zwischen Freiheit und Versklavung gedeutet worden.

d) Speichern: Die Schülerinnen und Schüler versuchen, den Text, die zusätzlichen Informationen und die Zusammenfassung wiederholt zu lesen, mit dem Ziel, möglichst viel Information zu speichern. Als besondere Aufgabe sollen sich die Schülerinnen und Schüler einen Stichwort-Zettel (mit den zentralen Konzepten des Textes) anfertigen.

e) Selbstbefragung: Schülerinnen und Schüler entwerfen Fragen und versuchen, diese mündlich oder schriftlich zu beantworten. Solche Fragen betreffen nicht nur den Text über Moses und Aron, sondern auch relevantes Vorwissen, das im Musikunterricht schon behandelt wurde, und können z.B. sein:

- Was erlebt Moses in dieser Oper, was Aron und was das Volk (Wähle immer nur eine Perspektive)?
- Was stellt den zentralen Konflikt zwischen Moses und Aron dar?
- Welche besonderen Merkmale weist die Musik zu Moses und Aron auf?
- Was würde ich Herrn Schönberg, wenn er noch leben würde, zu seiner Oper fragen?
- Welche Bedeutung hat diese Oper für die heutige Zeit (hinsichtlich Inhalt und Musik)?
- Wie könnte der 3. unvollendete Akt weitergehen?
- Gibt es ähnliche Werke in der neueren klassischen Musik (inhaltlich gesehen als religiöse Opern und hinsichtlich der Art der Musik)?
- Welche bekannten Opern wurden von ca. 1900 bis 1930 komponiert? Wie unterscheiden sie sich musikalisch von „Moses und Aron“? Wähle einen Vergleich aus.

Zur wiederholten Anwendung der MURDER-Strategie

Nach der Erarbeitung der Anwendung der MURDER-Strategie kann diese Strategie an einem weiteren Text geübt werden. Diese Übung könnte auch in einem anderen Fach oder mehreren anderen Fächern durchgeführt werden, weil die MURDER-Strategie prinzipiell fachunabhängig eingesetzt werden kann. Mit dem Übungstext kann genauso vorgegangen werden wie mit dem Erarbeitungstext, mit dem Unterschied, dass bei der Erarbeitung hohe Lernunterstützung von der Lehrperson gewährt wird und diese beim Übungstext nur bei Bedarf angeboten wird. Nach Erarbeitung und Übung kann die Überprüfung des Lernfortschritts erfolgen. Dabei müssen alle Lehrziele, Wissen, Verstehen und Anwenden einer Prozedur und von metakognitivem Wissen, berücksichtigt werden.

7.1.3.2.3. Eine Lernfortschrittskontrolle zur MURDER-Strategie

Der Erwerb des Kennens, des Verstehens und des Anwendens der MURDER-Strategie könnte z.B. mit folgender Lernfortschrittskontrolle überprüft werden, wobei neben Fragen auch ein Überprüfungstext (z.B. im Musikunterricht) eingesetzt werden kann. Die Lernfortschrittskontrolle könnte z.B. folgendermaßen gestaltet sein:

Lernfortschrittskontrolle zur MURDER-Strategie

Diese Lernfortschrittskontrolle soll überprüfen, ob du die MURDER-Strategie kennst, verstanden hast und anwenden kannst. Zu diesem Zweck beantworte bitte die folgenden Fragen:

1. Die MURDER-Strategie besteht aus sechs Schritten. Ergänze die fehlenden Schritte:

- Lernatmosphäre schaffen - _____ -
_____ - Lehrstoff verarbeiten/speichern -
_____ - Wirkung überprüfen

2. Welchen Methoden können eingesetzt werden, wenn es darum geht, den Textinhalt ohne Vorlagen wiederzugeben? (Kreuze alle zutreffenden Antwortalternativen an!)

- Inhalt in eigenen Worten zusammenfassen
- Text in Bildern, Abbildungen darstellen
- Abschnitte kennzeichnen, die nicht verstanden werden
- die notwendigen Lernmaterialien bereit stellen
- Fragen stellen, die das Verstehen verbessern
- Begriffe des Textes in ein Netzwerk stellen
- die Hauptideen herausfiltern
- andere Informationsquellen nutzen

3. Wann würdest du die MURDER-Strategie beim Bearbeiten eines Textes nicht einsetzen? (Führe mindestens drei Situationen an!)

4. Wie merkst du beim Lesen eines Textes, dass die MURDER-Strategie eingesetzt werden sollte? (Kreuze alle zutreffenden Antwortalternativen an!)

- ich entdecke Widersprüche, Fehler, Unklarheiten im Text
- ich habe Schwierigkeiten, den Text zusammenfassen zu können
- ich weiß, was das Ziel des Autors bzw. der Autorin ist
- ich könnte den Inhalt schon nach zweimaligem Lesen anderen Personen gut erzählen
- ich kann keine Verbindung zwischen den einzelnen Textabschnitten herstellen
- anderes, nämlich:

5. Bearbeite den folgenden Text mit der MURDER-Strategie und beantworte dann die gegebenen Fragen. Nutze als zusätzliche Informationsquelle dein Musik-Lexikon.

Alban Bergs Idee von der Musikdramatik (leicht veränderter Auszug aus: Scherliess, 2000, S. 118 ff)

Grundlegender Gedanke und Ausgangspunkt allen echten Musiktheaters ist die Entsprechung zwischen Szene und Musik, zwischen dem also, was in der Partitur und was auf der Bühne vor sich geht. Die Situation des Musiktheaters, die Berg vorfand und auf der er aufzubauen hatte, war geprägt vor allem durch den Namen Wagner. Seine Antwort war das Musikdrama, in dem reinmusikalische Formen gemieden und an ihre Stelle am Text- und Handlungsablauf orientierte Motivzusammenhänge gesetzt wurden. Zentral sind „Leitmotive“ als „Säulen des dramatischen Gebäudes, aus deren wohlbedingter wechselseitiger Wiederkehr ganz von selbst auch die höchste einheitliche Form“ – eine textgezeugte Form wohl gemerkt – entstehen kann. Das Leitmotiv ist dabei nicht nur ein architektonischer Faktor, sondern auch ein metaphorischer. Es ist ihm eigen, dass es nicht nur ein äußeres Leben als wahrnehmbare Gestalt führt, sondern dass es auch dann, wenn der Hörer es nicht mehr signalhaft, symbolhaft wahrnehmen kann – etwa in Koppelung mit anderen in musikalisch motivischer Verarbeitung –, seine metaphorische Tendenz behält und damit neben dem materiellen auch einen ideellen Zusammenhang schafft. An dieses Prinzip also knüpfte Berg an. Die Analogien von Leitmotiv- und Reihentechnik liegen auf der Hand, und man könnte sich eine Verschmelzung beider theoretisch vorstellen. Die Methode, die Berg für seine Oper Lulu wählte, war eine modifizierte Anwendung des Reihenprinzips, indem er es nämlich mit dem leitmotivischen verband. Die grundlegende Disposition stellte er dabei insofern auf, als alle Hauptmotive auf die Grundreihe, eine einzige, bezogen sind. Dieser Weg entwickelt konsequent weiter, was in seiner Oper Wozzeck bereits angedeutet war. Und wie dort führt Berg auch in der Lulu absolut musikalische, das heißt also eigentlich nicht ins Musikdrama gehörende Formen mit ein. In der Synthese dieser Elemente liegt die neue Situation, in die Berg das Musiktheater stellte. Analysiert man seine beiden Opern gründlicher, als wir es hier können, so kommt man zu dem Schluss: Sie enthalten implizit die ganze Ästhetik der modernen Oper und sind bis heute grundlegend. Besonders interessierte Berg auch der Film und seine Möglichkeiten in Verbindung mit Musik. Sein besonderer Wunsch war es, Wozzeck verfilmt zu sehen, weil er in seiner Anlage der Filmtechnik sehr nahe käme. Der Wechsel zwischen seinen einzelnen kompositorischen Formen erinnert ja, wie Pierre Boulez einmal bemerkte, an „harte Schnitte“, und man kann diesen Vergleich noch weiterführen: die Behandlung musikalischer Formen und Motive in der Oper, ihre Veränderung, Verbindung mit anderen, Rückläufigkeit – kurz ihre montageartige Verwendung – sind ausgesprochene filmische Mittel. Den bildlichen Stationen folgen Verhaftung Lulus, Untersuchungshaft, Prozess, Kerker (dann ein Jahr Haft) und rückläufig wieder Kerker, Konsilium der Ärzte, in der Isolierbaracke, schließlich Befreiung. Nicht etwa die bloße Anwendung des Kinos als eines

„zeitgemäßen“ Mittels erzeugt modernes Musiktheater, wie Berg ausdrücklich betont. Es geht um die formalen Analogien. Ebenso wenig hat seine Filmmusik mit üblicher Kinomusik zu tun. Diese läuft zwar auch synchron zum Bild, aber sie hat nur – von wenigen Ausnahmen abgesehen – illustrierende Funktion. Indem man die dramatische Handlung von Grund auf bis in ihre psychologischen Nuancen auslotet und von ihr aus eine entsprechende musikalische Lösung sucht. Berg bedient sich auch musikalischer Symbole, ohne die grundsätzlich eine verständliche Kommunikation ausgeschlossen wäre und die alle textbezogen sind: zum Beispiel lautmalende Wirkungen (Donner, Wasserstrudel), sinnfällige Melodiefiguren (Auf- und Absteigen), rhetorische Gesten (Drohen, Selbstgefälligkeit), Entsprechungen wie etwa C-Dur-Akkord, um die Banalität des Geldes zu versinnbildlichen, musikalische Typen wie Militärmusik, Wiegenlied, lallender Gesang eines Angetrunkenen usw., volkstümliche Tänze dort, wo sie gefordert sind, aber auch ironisch verfremdet. Wichtigste Voraussetzung für eine gute Oper ist ein guter Text. Nicht die Vertonung von Theaterliteratur, sondern nur neuschöpferisches Denken, das vom Dramaturgischen und Musikalischen gemeinsam ausginge, wird weiterführen. Hier hat Berg den Weg gewiesen.

Zu diesem Text stellen sich folgende Fragen, die du beantworten solltest:

1. Welche zentrale Kompositionstechnik wendet Berg in seinen Opern an?
2. In welcher Beziehung stehen Film bzw. Kino und Oper bei Berg?
3. Welche Aufgaben können „musikalische Symbole“ in Opern übernehmen?

Die Lernfortschrittskontrollen können von der Lehrperson korrigiert werden. Es wäre aber auch möglich, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Lernfortschrittskontrolle die Lösungen der Aufgaben erhalten und selbstständig eine Korrektur vornehmen. Diese Korrektur könnte von der Lehrperson in Stichproben überprüft werden, was den Korrekturaufwand für die Lehrperson reduziert.

Fällt die Lernfortschrittskontrolle positiv aus, kann davon ausgegangen werden, dass die MURDER-Strategie gut beherrscht wird und weiterhin von den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden kann. Fällt die Lernfortschrittskontrolle negativ aus, sind für ausgewählte Schülerinnen und Schüler weitere Übungstexte einzusetzen.

Abschließend, nach Lehrzielerreichung durch die Schülerinnen und Schüler, sollten die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, die gelernte MURDER-Strategie so oft als möglich in möglichst vielen Fächern einzusetzen.

7.1.4. Probleme bei der lehrzielorientierten Unterrichtsgestaltung

Wird Unterricht bzw. werden zentrale Lernunterlagen für den Unterricht nach dem oben dargestellten Musterbeispiel gestaltet, dann können sich eine Reihe von Problemen ergeben.

Wenn Lehrzieltaxonomien und Bildungsstandards nicht korrespondieren

Orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer an den für ihr Fach gegebenen Bildungsstandards, dann kann mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten, dass die Abfolge der Kompetenzen in den Bildungsstandards nicht der Abfolge der Lehrziele in den Lehrzieltaxonomien entspricht, was Probleme bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung bringt. Hier gibt es eine Reihe von Möglichkeiten auf diese Situation zu reagieren:

1. Primat der Bildungsstandards und Lehrzieltaxonomie-Orientierung bei besonderen Lernproblemen: Der Unterricht wird auf die Bildungsstandards abgestimmt. Bei besonderen Lernproblemen der Schülerinnen und Schüler wird überprüft, ob diese deshalb zustande gekommen sein könnten, weil in den Bildungsstandards Kompetenzlevel übersprungen werden, die in den Lehrzieltaxonomien vorgesehen wären. Ist das der Fall, können unterrichtliche Zusatzmaßnahmen (z.B. Aufgaben, die eine Brückenfunktion im Lernen übernehmen), die besonders auf Lehrzieltaxonomien bezogen sind, implementiert werden. In diesem Sinne hätten die Lehrzieltaxonomien eine Hilfsfunktion beim Auftreten von Lernproblemen.

2. Revidierung der Bildungsstandards auf der Basis von Lehrzieltaxonomien: Sollten sich die Bildungsstandards für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern in einer bestimmten Altersstufe als nicht erreichbar oder als gravierend lernstörend herausstellen, dann könnten sie neu geordnet oder neu formuliert werden und zwar unter Nutzung von Lehrzieltaxonomien (vgl. Marzano & Kendall, 2007, S. 144). Dieser Prozess kann – in der Regel – nicht von einer Lehrperson alleine durchgeführt werden, sondern bedarf einer konzertierten Aktion von Schule, Schulleitung, Bildungsverantwortlichen, etc. Außerdem muss diese

Form der Reaktion auf Probleme mit Bildungsstandards als langfristige Reaktionsmöglichkeit gesehen werden.

3. Training von Schülerinnen und Schülern zur Berücksichtigung der Lehrzieltaxonomien: Denkbar ist auch, dass zwar prinzipiell an den Bildungsstandards orientiert gelernt wird, dass aber Schülerinnen und Schüler auch mit den Lehrzieltaxonomien vertraut sind (Brown, 2005, S. 24). Kennen die Schülerinnen und Schüler die Lehrzieltaxonomien und können sie diese mit ihrem Lernen in Verbindungen bringen, haben sie damit ein gute Methode, um die Ziele, Inhalte und Bewertungen ihres Wissenserwerbs zu verbessern.

Bildungsstandards, Lehrzieltaxonomien und die Rolle der Lehrperson

Die Rolle der Lehrperson ist bei einem stärker nach Lehrzielen ausgerichteten Unterricht keine andere als sonst (vgl. Brown, 2005, S. 43):

1. Die Lehrperson gibt Ziele vor, die sich in den Bildungsstandards finden.
2. Die Lehrperson gibt Aufgaben vor, die die Zielerreichung möglich machen. Bei der Gestaltung der Aufgaben spielen die Lehrzieltaxonomien eine wichtige Rolle, weil sie Handlungen vorgeben, die Schülerinnen und Schüler durchführen können sollen.
3. Die Lehrperson überprüft mit Messungen den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Dabei finden Bildungsstandards und die eingesetzten Aufgaben Berücksichtigung.

7.1.5. Zur aufwandssparenden Umsetzung von lehrzielorientiertem Unterricht

Wie Abschnitt 7.1. gezeigt hat, bedarf es eines relativ großen Aufwandes, um lehrzielorientierten Unterricht realisieren zu können. Außerdem müssen eine Reihe von Voraussetzungen (z.B. hierarchisierte Lehrziele) vorgegeben sein. Viele positive Unterrichtsentwicklungen haben sich in der Vergangenheit kaum oder nur sehr eingeschränkt in der Schulpraxis durchgesetzt. Ein häufiger Grund, der von Lehrerinnen und Lehrern genannt wurde, ist der große Aufwand an Zeit und anderen Ressourcen, der es unmöglich macht, innovative Konzepte im Unterricht umzusetzen.

Der zeitliche Aufwand für die Gestaltung von lehrzielorientiertem Unterricht kann bedeutsam verringert werden, wenn folgende Maßnahmen realisiert werden:

- a) die gezielte Auswahl und Nutzung von Lernmaterialien (Schulbücher, Arbeitsblätter, etc.), die schon lehrzielbezogen gestaltet sind;
- b) die Erhöhung der Lehrzielorientierung in bestehenden Lernmaterialien und zwar dadurch, dass ba) Lehrziele in Lehrstoffen explizit ergänzt werden und/oder dass bb) die Reihenfolge der Bearbeitung von Lehrstoffteilen markiert wird, wobei Lehrzieltaxonomien genutzt werden, um die Reihenfolge zu fixieren; und
- c) die gemeinsame bzw. verteilte Erstellung von lehrzielorientierten Lernmaterialien durch mehrere Lehrerinnen und Lehrer.

Nachdem in Abschnitt 7.1. illustriert wurde, wie kognitive Lehrziele in unterrichtlichen Prozessen umgesetzt bzw. genutzt werden können, soll diese Vorgehensweise an komplementären Lehrzielen und entsprechenden Musterbeispielen verdeutlicht werden.

7.2. Unterrichtsgestaltung nach komplementären Lehrzielen

Bei der Nutzung von komplementären Lehrzielen ist grundsätzlich so vorzugehen, wie das bei kognitiven Lehrzielen demonstriert worden ist. Im folgenden Abschnitt wird deshalb vor allem die unmittelbare kombinierte Berücksichtigung von beiden Lehrzieltypen gezeigt. Weniger Gewicht wird damit auf die Umsetzung gelegt, die in 7.1. analog dargestellt ist, sondern es wird verstärkt darauf geachtet, wie überhaupt Kombinationen von kognitiven und affektiven Lehrzielen gefunden werden können.

7.2.1. Zwei Musterbeispiele komplementärer Lehrziele

Die Verbindung von kognitiven und affektiven Lehrzielen zu komplementären Lehrzielen soll an zwei Beispielen illustriert werden; ein Beispiel betrifft den Englisch-Unterricht und ein Beispiel den Mathematik-Unterricht.

7.2.1.1. Musterbeispiel: Englisch-Unterricht und interkulturelle Kompetenz

Denkbar wäre z.B., dass die Lehrzieltaxonomie von Bloom, Engelhart, Furst, Hill und Krathwohl (1956, zit. nach: Driscoll, 2000, S. 348) als relevant für den Erwerb von Fachwissen angesehen wird. Diese Lehrzieltaxonomie könnte z.B. mit dem Modell zur Entwicklung der interkulturellen Sensibilität von Bennett und Bennett (2004, zit. nach: Cress et al., 2005, S. 71ff) gekoppelt werden (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Beispiel für eine Kopplung von kognitiven und affektiven Lehrzielen

Kognitive Lehrziele nach Bloom et al.	Interkulturelle Sensibilität nach Bennett & Bennett
Wissen	Ablehnung Differenz
Verstehen	Verteidigung Differenz
Anwenden	Minimierung Differenz
Analyse	Akzeptanz Differenz
Synthese	Anpassung Differenz
Bewertung	Integration Differenz

Beispiel einer Aufgabe aus dem Englisch-Unterricht der 4. Klasse Hauptschule (aus: Gerngroß, Puchta, Davis & Holzmann, 2006, S. 37; Text leicht verändert und verkürzt, ohne Bild und Fußnoten)

Read the text and match the sentence halves (1-4) below it.

Native Americans Today

Today, more than sixty per cent of Native Americans live outside reservations. Statistics show that Native Americans are among the poorest people in the US. Reservations try to earn money through gambling and mining. Some tribes also make money by allowing companies to dump dangerous waste on their land. This is, of course, very much against what Native Americans used to believe in because they had always tried to live in harmony with nature. Some tribes have tried to develop holiday resorts, and many Native Americans make pottery and jewelry for tourists and visitors. Native Americans today find it very difficult to keep their traditional way of life. Take a typical Cherokee reservation, for example. For years, the younger people have learned English at school. So many of them have forgotten their own language and do not know about their traditions any more.

- 1 More than sixty percent of Native Americans
- 2 Native Americans are among

- 3 Many reservations try
- 4 Some reservations also make money by

- allowing companies to dump dangerous waste on their land.
- do not live in reservations.
- to earn some money through gambling.
- the poorest people in the US.

Betrachtet man diese Aufgaben, dann kann als kognitives Lehrziel Folgendes rekonstruiert werden: Die aktuelle Lebenssituation der Native Americans, die in einem Text beschrieben ist, kennen und bis zu einem gewissen Grad auch verstehen lernen. Damit sind die beiden untersten Ebenen der Lehrzieltaxonomie von Bloom betroffen (Wissen und Verstehen). Die gestellten Aufgaben bzw. Fragen erfordern, dass sich die Schülerinnen und Schüler an das im Text präsentierte Faktenwissen erinnern. Die Aufgaben sind auch so gestellt, dass – zumindest bis zu einem gewissen Grad – die Zusammenfassung bzw. die Paraphrasierung des Textes gefordert ist.

Möglicherweise war es auch die implizite Absicht der Autoren dieses Schulbuches, dass mit dieser Aufgabe Verständnis für die besondere Situation der Native Americans erworben und damit der Aufbau einer interkulturellen Kompetenz gefördert wird. Auch wenn das nicht in der Absicht der Autoren gelegen ist, erlaubt es dieses Beispiel, durch relativ geringfügige Änderungen auch eine interkulturelle Kompetenz zu fördern.

Berücksichtigt man das Modell zur Entwicklung der interkulturellen Sensibilität von Bennett und Bennett (2004), dann könnte man obigem Beispiel zu den Native Americans noch folgende Aufgaben (mit Fragen und Lösungshilfen) anfügen:

a) zur Überwindung von Stadium 1: Ablehnung einer Differenz:

Native Americans have their own culture. Do you see such cultures in Austria? What are the basic elements of these cultures in Austria? (e.g. ethnical or language-based minorities)

b) zur Überwindung von Stadium 2: Verteidigung gegenüber Differenzen:

In February 1995, four members of the Austrian ethnic minority of Roma were killed by a bomb attack in Oberwart (Burgenland). The Neo-Nazi Franz Fuchs

was responsible for this attack and referred to the – in his view – superiority of the German culture in comparison to India from where the minority of Roma originally came from. This kind of thinking is anchored within Nazism of Adolf Hitler. Illustrate what terrible effects Nazism had on Europe and on the whole world. (e.g. war, holocaust, terror, etc.)

c) zur Förderung der Erreichung von Stadium 5: Anpassung an Differenzen:

One main element of the culture of the Native Americans is to live in harmony with nature. Imagine: You have decided to live with a group of Native Americans for about a year. How should your behaviour be changed in order to reach the cultural rule of living in harmony with nature? (e.g. living, eating, transporting, etc.)

7.2.1.2. Musterbeispiel: Mathematik-Unterricht, Service Learning und moralische Erziehung

Auch zum Beispiel im Bereich der Mathematik lassen sich komplementäre Lehrziele umsetzen. Im Mathematik-Unterricht des Sekundarbereiches gibt es das Thema der linearen Optimierung. Zu diesem Thema finden sich vielfältige Übungen, auch im Internet (vgl. z.B. URL http://www.hoppe.cn/lineare_opt/index.html). Der folgende Abschnitt enthält ein typisches Anwendungsbeispiel für diese Art von mathematischen Problemen. Die Anwendungsfälle kommen dabei – in der Regel – aus dem landwirtschaftlichen, betrieblichen, militärischen, etc. Bereich.

Ein Beispiel für eine typische Aufgabe zur linearen Optimierung (leicht modifiziert übernommen aus: URL <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/hammproj1/w1/startw1.htm>)

Ein Landwirt möchte 40 Hektar seiner landwirtschaftlichen Ackerfläche mit Weizen bzw. Kartoffeln bebauen. Bei Weizen liegt der Arbeitsaufwand bei 7 Akh (Arbeitskraftstunden) pro Hektar, bei Kartoffeln beträgt der Arbeitsaufwand 21 Akh/ha. Er kann neben seiner Hofarbeit höchstens 420 Akh im Jahr aufwenden. Der Anbau von 1ha Weizen kostet 1.000 EURO, der von 1ha Kartoffeln 1.700 EURO. Der Landwirt hat insgesamt 43.000 EURO Kapital zur Verfügung. Er hat beim Verkauf seiner Erzeugnisse pro Hektar einen Reinerlös von 1.200 EURO beim Weizen und 2.000 EURO bei den Kartoffeln. Wie viel wird er von beidem anbauen, wenn er möglichst viel Gewinn erzielen will?

Dieses Beispiel ließe sich auch auf einen anderen Bereich übertragen, der eine Nähe zu affektiven Lehrzielen aufweist. Nach Furco (2004, S. 23; vgl. Kapitel

4) sind z.B. folgende Ziele in Zusammenhang mit Service Learning relevant: a) höhere Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Problemfeldern; b) soziale Verantwortung; c) Teilnehmen an gesellschaftspolitischen Aktivitäten; und d) Ausbilden eines politischen Bewusstseins. Nach Kohlberg (2001, S. 38 f; vgl. Kapitel 4) wäre es z.B. ein Lehrziel, Stufe 5 der moralischen Entwicklung zu erreichen, die sich auf soziale Verträge und individuelle Rechte bezieht: Es besteht ein Interesse daran, dass der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl von Menschen erreicht werden kann, was natürlich von Schwierigkeiten begleitet ist.

Der folgende Abschnitt zeigt, in Erweiterung zu obigem Beispiel, eine Aufgabenversion mit Bezug zu affektiven Lehrzielen.

Aufgabenversionen zur linearen Optimierung mit Bezug zu affektiven Lehrzielen (in Analogie, fiktives Beispiel)

Der materielle Wohlstand ist auf unserer Erde unterschiedlich verteilt. Um Menschen in Hungergebieten in Afrika helfen zu können, beschließt eine Gruppe von sozial engagierten Menschen aus Österreich ein Grundstück in Äthiopien zu erwerben, um darauf Weizen und Kartoffeln für ein sich in Not befindliches Dorf anzubauen. Ziel ist es, einerseits die Bevölkerung des Dorfes besser zu ernähren, andererseits sollen die Erträge auch teilweise verkauft werden, um weitere Investitionen im Dorf tätigen zu können. Die Österreicher erwerben ein Grundstück in der Größe von 4 Hektar (ha). Bei Weizen liegt der Arbeitsaufwand bei 21 Akh (Arbeitskraftstunden)/ha, bei Kartoffeln beträgt der Arbeitsaufwand 63 Akh/ha. Im für die Pflanzung und Pflege relevanten Zeitraum können in der Landwirtschaft erfahrene Dorfbewohner (mit Unterstützung eines österreichischen Landwirts) höchstens 1200 Akh aufwenden, weil sie auch andere Aufgaben zu erledigen haben. Der Anbau von 1 ha Weizen kostet 100 EURO, der von 1 ha Kartoffeln 170 EURO. Insgesamt hat die Gruppe aus Österreich 4300 EURO Kapital für den Anbau zur Verfügung. Verkaufen die Dorfbewohner den Weizen, dann erzielen sie einen Reinerlös von 120 EURO pro ha, bei Kartoffeln ist der Reinerlös 200 EURO. Der Reinerlös wird vollständig in weiterführende Projekte (zur Verbesserung der Wasserversorgung, zur regelmäßigen ärztlichen Versorgung, etc.) investiert und soll damit möglichst vielen Dorfbewohnern zugute kommen (Prinzip des maximalen Nutzens für die maximale Zahl). Über die Verteilung des erzielten Reingewinns auf weiterführende Projekte soll eine Versammlung aller Dorfbewohner entscheiden.

Frage 1: Wie viel Weizen und wie viele Kartoffeln sollen die Dorfbewohner anbauen, damit sie einen möglichst großen Reinerlös erzielen? (Nutze das Verfahren der linearen Optimierung)

Frage 2: Was sind die wahrscheinlichen Gründe dafür, dass die Gruppe aus Österreich ein solches Projekt in Afrika gestartet hat?

(Nutze das Schema von Kohlberg zur moralischen Entwicklung)

In dieser Aufgabenversion wird die zu leistende kognitive Aufgabe in einen affektiven Kontext gestellt, der sich auf Service Learning bzw. moralische Konzepte bezieht. Dieser affektive Kontext wird in der Formulierung der Aufgabenstellung genannt und außerdem wird eine Frage gestellt, die ein affektives Lehrziel (zur moralischen Entwicklung) betrifft.

Wesentliches Ziel dieses Gestaltungsprozesses muss sein, eine genügende Anzahl von lernförderlichen Aufgaben bereitzustellen, die je nach unterrichtlichen Anforderungen und der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler (vor allem hinsichtlich relevanter Vorkenntnisse) eingesetzt werden. Bei diesem Einsatz spielt die Anpassung an das jeweils bei den Schülerinnen und Schüler gegebene individuelle Niveau in Bezug zu kognitiven und affektiven Lehrzielen eine wichtige Rolle. Diese Anpassung betrifft Fragen der Inneren Differenzierung.

7.2.2. Komplementäre Lehrziele und Innere Differenzierung

Es stellt sich auch die Frage, wie komplementäre Lehrziele implementiert werden können, wenn man Innere Differenzierung umsetzt. Innere Differenzierung meint, dass Schülerinnen und Schüler je nach ihren persönlichen Vorkenntnissen, Einstellungen, Interessen, etc. unterrichtet werden.

Der Ansatz zur Inneren Differenzierung im Unterricht von Herber und Vásárhelyi (2002)

Herber und Vásárhelyi (2002) haben einen Ansatz zur Inneren Differenzierung im Unterricht vorgelegt, der mit Unterrichtsmodellen zu komplementären Lehrzielen kombiniert werden kann. Der Ansatz von Herber und Vásárhelyi (2002) besteht aus mehreren Schritten. Hier – im Rahmen des Einsatzes von komplementären Lehrzielen – sind folgende Schritte besonders relevant (vgl. ebd., S. 6 ff):

a) Festlegen von Fundamentums- und Additumszielen: Fundamentumsziele gelten für alle Schülerinnen und Schüler, sind in realitätsnahen Kontexten verankert und sollten von geringer bis höchstens mittlerer Aufgabenschwierigkeit sein. Additumsziele ermöglichen eine fachspezifische Begründung, Vertiefung und Weiterführung und weisen höhere Aufgabenschwierigkeit auf als Fundamentumsziele.

b) Problembegegnung I: In dieser Phase haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Aufgaben, die auf Fundamentumsziele bezogen sind, auszuwählen und zu bearbeiten. Schwierigere Aufgaben, die den Additumszielen entsprechen, werden als zusätzlicher Leistungsanreiz eingesetzt.

c) Lernfortschrittskontrolle: Dabei soll überprüft werden, wie weit jeder einzelne Lernende den Lehrstoff verstanden hat. Fundamentums- und Additumaufgaben sollten einander abwechseln, wobei nach einer schwierigeren Additumsaufgabe (A) mindestens eine leichtere oder höchstens mittelschwere Fundamentumsaufgabe (F) zu lösen ist: FFFAFFAFAFFAFF.

d) Problembegegnung II: Hier wird eine zweite Übungsreihe mit Aufgaben eingeschaltet, die Fehlanwendungen des Gelernten vermeiden helfen soll. Durch Vermischung von Aufgaben, die auf das Gelernte passen oder nicht passen, soll sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler die gelernte Aufgabenlösung bei den dafür passenden Aufgaben einsetzen.

Im Ansatz von Herber und Vásárhelyi (2002) wird zwischen Basiswissen (Fundamentum) und fortgeschrittenem Wissen (Additum) unterschieden; außerdem wird zwischen einer Erarbeitungsphase zum Erwerb des gewünschten Wissens (Problembegegnung I) und einer Übungsphase zur Verbesserung des Wissenserwerbs (Problembegegnung II) unterschieden. In allen Lernphasen werden leichte (L), mittelschwere (M) und schwere (S) Aufgaben eingesetzt, wobei bestimmte Aufgabensequenzen variiert werden. Die Aufgabenschwierigkeit kann mit dem lehrzieltaxonomischen Niveau gekoppelt werden, wobei folgende Ausprägungen gelten:

1. leichte Aufgaben für Fachwissen: niedrige kognitive Lehrziele,
2. mittelschwere Aufgaben für Fachwissen: mittlere kognitive Lehrziele,
3. schwere Aufgaben für Fachwissen: hohe kognitive Lehrziele,
4. leichte Aufgaben für die affektive Persönlichkeitsentwicklung: niedrige affektive Lehrziele,
5. mittelschwere Aufgaben für die affektive Persönlichkeitsentwicklung: mittlere affektive Lehrziele und
6. schwere Aufgaben für die affektive Persönlichkeitsentwicklung: hohe affektive Lehrziele.

Es stellt sich die Frage, wie die unterschiedlich schweren kognitiven und affektiven Aufgaben bzw. Lehrziele zu unterschiedlich schweren komplementären Lehrzielen zusammengefasst werden können. Würde man drei unterschiedliche kognitive Lehrziele mit drei unterschiedlichen affektiven Lehrzielen kombinieren, dann würden sich neun unterschiedliche Typen von komplementären Lehrzielen ergeben. Es ist unwahrscheinlich, dass in theoretischen und praktischen Unterrichtsszenarien neun unterschiedliche Lehrzieltypen gewinnbringend berücksichtigt werden können. Vielmehr scheint es so zu sein, dass, wenn man das primäre Ziel von komplementären Lehrzielen darin sieht, die kognitive Leistung zu verbessern, bei kognitiven Lehrzielen stark und bei affektiven Lehrzielen wenig differenziert wird.

Nutzt man diese Überlegungen von Herber und Vásárhelyi (2002) für die Gestaltung von Unterricht, der auf komplementäre Lehrziele bezogen ist und beachtet man Überlegungen, die sich aus den vorangegangenen Kapiteln ergeben, dann kann ein idealtypisches Unterrichtsmuster gestaltet werden, das in Tabelle 7 dargestellt ist.

Gemäß dem in Tabelle 7 skizzierten Unterrichtsablauf würden zu Beginn einer Unterrichtseinheit, die zwei oder mehrere Stunden umfassen kann, zunächst einmal die Lehrziele bekannt gegeben. Diese Lehrziele betreffen kognitive und affektive Lehrziele, wobei zwischen Fundamentums- und Additumszielen unterschieden wird (Phase 1). Diese Ziele sind mit Standards und Lehrzieltaxonomien verknüpft. In einem nächsten Schritt folgt die Diagnose der kognitiven Lernvoraussetzungen (Phase 2). Das geschieht mit einem Test zum Lehrstoff der Unterrichtseinheit, der Aufgaben aller Schwierigkeitsgrade enthält und von der Lehrperson erstellt wird. Dieser Test, der nur aus einigen wenigen Fragen bestehen kann, wird von den Schülerinnen und Schülern selbst durchgeführt und ausgewertet. Diese Selbstausswertung basiert auf Lösungen, die dem Test beigegeben sind. In der nächsten Phase wird der Lehrstoff von der Lehrperson, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern, erarbeitet (Phase 3). Dabei findet – in der Regel – lehrerzentrierter Unterricht statt und es werden viele Lernunterstützungen gegeben, was zum Einsatz von eher leichten bis mittelschweren Aufgaben führt. Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird der Lehrstoff anhand von Aufgaben angewandt bzw. geübt (Phase 4). Dieser Übungsprozess passiert in Einzelarbeit oder Gruppenarbeit, wobei dabei das Prinzip der Inneren Differenzierung umgesetzt wird: Schülerinnen und Schüler wählen mit dem jeweiligen Schwierigkeitsgrad gekennzeichnete Aufgaben, die ihrem Wissensstand ent-

Lösungen können die Schülerinnen und Schüler dann auch weitgehend selbst einschätzen, ob sie in der nächsten Lernphase affektive Lehrziele anstreben oder nicht. In einer nächsten Phase kommt es zur Vertiefung des Lehrstoffes und, wenn von den Schülerinnen und Schülern gewählt, zur Auseinandersetzung mit komplementären (kognitiv-affektiven) Lehrzielen (Phase 6). In dieser Phase werden in Einzel- oder Gruppenarbeit eher mittelschwere und schwere Aufgaben zu kognitiven Lehrzielen bearbeitet. Darüber hinaus sollen auch komplementäre Aufgaben, die kognitive und affektive Aspekte integriert darstellen, bearbeitet werden. Zu beiden Lehrzielen gilt das Differenzierungsprinzip: bei guten Lernfortschritten soll der Schwierigkeitsgrad der gewählten Aufgaben erhöht werden, bei Lernschwierigkeiten soll er verringert werden. Am Ende einer Unterrichtseinheit steht wieder eine Lernfortschrittskontrolle (Phase 7), wobei sowohl kognitive als auch affektive Lehrziele zu beurteilen sind.

Unklarheit über Startbedingungen und Umfang

In dieser Darstellung wird davon ausgegangen, dass affektive Lehrziele erst dann berücksichtigt bzw. aktiviert werden, wenn bestimmte kognitive Lehrziele erreicht wurden, damit es zu keiner bedeutsamen Lernstörung kommt. Andererseits ist aber auch vorstellbar, die besonderen emotionalen und motivationalen Effekte von affektiven Lehrzielen schon zu Beginn des Lernprozesses wirksam werden zu lassen (vgl. z.B. die Lehrstrategien zur Erhöhung der Aufmerksamkeit und Relevanz im ARCS-Ansatz von Keller & Kopp, 1987). In diesem Falle wäre der Einsatz von komplementären Lehrzielen z.B. auch schon vor und bei der Erarbeitung des Lehrstoffes denkbar.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint die Frage der Aktivierung von affektiven Lehrzielen noch nicht geklärt. Es fehlt einerseits an theoretischer und empirischer Evidenz, um diese Frage schlüssig klären zu können. Andererseits sind durchaus Situationen denkbar, in denen komplementäre Lehrziele früh oder spät im Lernprozess eingesetzt werden sollen.

Gerade wenn man an Innere Differenzierung denkt, kommt aber auch die Selbststeuerungskomponente ins Spiel: Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler selbst darüber entscheiden können sollten, ob sie sich nur mit kognitiven oder auch mit komplementären Lehrzielen befassen wollen.

Zu dieser Wahlmöglichkeit müsste auch gehören, mit welcher Art von affektiven Lehrzielen sich Schülerinnen und Schüler überhaupt befassen wollen. Es kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte affektive Ziele (z.B. solche der spirituellen Entwicklung) in bestimmten Phasen der eigenen Persönlichkeitsentwicklung mehr oder minder individuell wichtig sind.

7.3. Tests zum Messen der Erreichung affektiver Lehrziele

Tests, die für Diagnosen oder Lernfortschrittskontrollen eingesetzt werden, bestehen in der Regel aus Fragen zum Lehrstoff. Solche Fragen werden von den Lehrerinnen und Lehrern formuliert, wobei Lehrziele, Beispiele in Schulbüchern, Aufgaben in Arbeitsblättern, etc. als Hilfe fungieren. Lehrerinnen und Lehrer haben – in der Regel – eine jahrelange Erfahrung darin, solche Fragen zu formulieren, was natürlich nicht garantiert, dass Fragen entstehen, die den üblichen wissenschaftlichen Gütekriterien von Tests (vor allem Reliabilität und Validität) entsprechen.

Bei affektiven Lehrzielen ist dieser Sachverhalt nicht gegeben. In der Regel wird Neuland betreten, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Erreichung affektiver Lehrziele bewerten wollen. Grundsätzlich bieten sich zwei Möglichkeiten an: die Nutzung von bereits vorhandenen Verfahren oder das selbstständige Erstellen von Fragen zu affektiven Lehrzielen.

7.3.1. Vorhandene Verfahren zur Messung der Erreichung affektiver Lehrziele

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen eine Reihe von mehr oder minder wissenschaftlich gut untersuchten Tests bzw. Fragebögen vor, die zur Messung der jeweils gegebenen Persönlichkeitsentwicklung bzw. der erreichten Lehrziele eingesetzt werden können.

Zur Messung von Kompetenzen bzw. Lehrzielen können z.B. folgende Verfahren eingesetzt werden, wobei einige davon eine direkte Verbindung zu theoretischen Entwicklungsansätzen bzw. daraus abgeleiteten Lehrzielen erlauben:

a) Moralische Entwicklung: Verfahren, die an Kohlbergs Stufen der moralischen Entwicklung angelehnt sind, sind der MUT (Moralisches Urteil Test) (vgl. z.B.

Lind, 1982) oder der DIT (Defining Issue Test) (vgl. z.B. Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999);

b) Spirituelle Entwicklung: Skalen zur Messung der Religiosität (vgl. z.B. Dörr, 2001);

c) Künstlerische Entwicklung: Hier liegen zumindest Skalen vor, die helfen, wichtige Voraussetzungen für die künstlerische Entwicklung zu messen, so z.B. der Kreativitätstest von Krampen, Freilinger & Willems (1996);

d) Motivationale Entwicklung: Messverfahren zur Erfassung der Motivation von Schülerinnen und Schülern sind häufig. Als Beispiel seien die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser (2002) angeführt;

e) Emotionale Entwicklung: Auch hier liegen eine Reihe von Verfahren vor, als Beispiele seien SEE (Skalen zum Erleben von Emotionen) von Behr & Becker (2004) und der MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) von Mayer, Salovey & Caruso (2002) genannt.

f) Soziale Entwicklung: Auch zu verschiedenen Facetten einer sozialen Kompetenz liegen Messverfahren vor, so z.B. der SASS (Soziale Aktivität Selbstbeurteilungsskala) von Duschek, Schandry & Hege (2003) oder SEBE (Skalen zur Erfassung individueller Beziehungskompetenzen) von Vierzigmann (1995).

Solche Messverfahren messen die betreffende Persönlichkeitsentwicklung bzw. die damit verbundenen Lehrziele unterschiedlich genau. Sie sollen allerdings im Schulalltag eingesetzt werden, speziell dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer in der Anwendung geschult werden. Häufig liegen auch Kurzversionen vor, die eine geringe Zeitbelastung erfordern.

Die Vorteile für den Einsatz dieser Verfahren bestehen darin, dass vorhandene Verfahren in der Regel gut untersucht sind und eine hohe Messgenauigkeit und -gültigkeit erzeugen. Darüber hinaus erlauben sie den Vergleich erzielter individueller Werte mit einer Referenzstichprobe, was hilft, das Niveau der Persönlichkeitsentwicklung bzw. des Lehrziels gut zu bestimmen. Die Nachteile solcher Verfahren bestehen darin, dass sie eher Persönlichkeitsvariablen messen, die sich nur langfristig ändern. Aufgrund dieser Eigenschaft ist es schwierig,

kurzfristige Änderungen durch Unterrichtsmaßnahmen erfassen zu können. Auch ist es mitunter schwierig, Testergebnisse mit Lehrzieltaxonomien in Zusammenhang zu bringen, weil nicht alle Tests direkt auf Entwicklungsmodelle und darauf bezogenen Lehrzieltaxonomien bezogen sind. Für Lehrerinnen und Lehrer kann auch ein erheblicher Auswertungsaufwand entstehen, der es unwahrscheinlich macht, dass solche Verfahren in einem stressbelegten Schulalltag tatsächlich eingesetzt werden.

Aufgaben als Bestandteile von Messverfahren

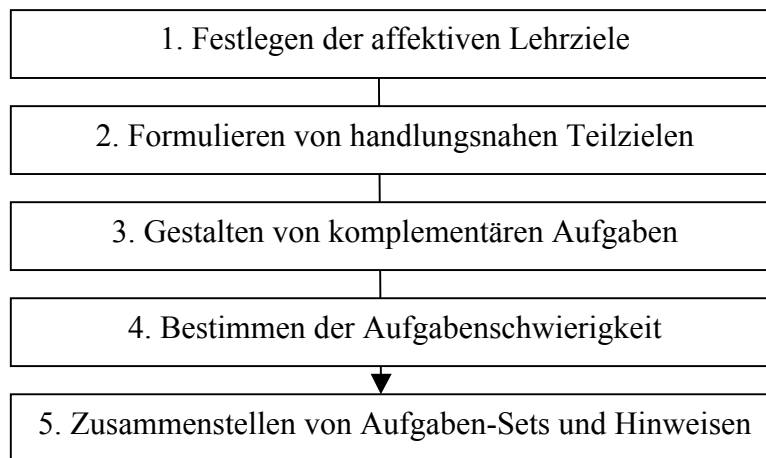
Kern solcher Tests stellen Aufgaben dar. Aufgaben wurden in dieser Arbeit bereits mehrmals behandelt, ohne allerdings auszuführen, wie sie systematisch gestaltet werden können (vgl. die Abschnitte 1.3., 2.1., 6.2.3., 7.1.3. und 7.2.1.). Aufgaben bilden die Grundlage für unterrichtspraktische Umsetzungen von Lehrzielen, für die Lernförderung und für die Lernfortschrittskontrolle. Aufgaben können vielfältige Formen annehmen: Sie können Fragen, Fallbeispiele, Probleme, etc. darstellen.

Im folgenden Abschnitt soll die Gestaltung von Aufgaben zur Förderung und zur Messung der Erreichung von affektiven Lehrzielen systematisch dargestellt werden, wobei dem Formulieren von affektiven Aufgaben und dem Aspekt der Aufgabenschwierigkeit besondere Bedeutung zukommt.

7.3.2. Der Prozess der Entwicklung von Aufgaben und Tests zu komplementären Lehrzielen

Der Prozess der Entwicklung von Aufgaben und Tests zu komplementären Lehrzielen kann in einem mehrschrittigen Prozess beschrieben werden (vgl. Abbildung 4). Zunächst ist festzuhalten, dass das Ergebnis dieses Vorgangs streng genommen nicht zu einem Test im Sinne von Messverfahren der empirischen Sozialforschung führt. Vielmehr stellen diese Messverfahren Lernfortschrittskontrollen dar. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Aufgaben, die in diesem Prozess gestaltet werden, nicht nur für die Lernfortschrittskontrolle, sondern auch für Übungs- bzw. Lernförderungszwecke eingesetzt werden können.

Abbildung 4: Der Prozess der Gestaltung von Aufgaben und Tests zu komplementären Lehrzielen



Dieser Prozess der Gestaltung von Aufgaben und Tests zu komplementären Lehrzielen soll in der Folge dargestellt und an einem Beispiel illustriert werden. Das gesamte Vorgehen orientiert sich an der Schaffung der Lerngrundlagen für eine Unterrichtseinheit, wobei diese Unterrichtseinheit eine oder mehrere Stunden umfassen kann.

1. Schritt: Festlegen von affektiven Lehrzielen

Affektive Lehrziele können unter Nutzung von affektiven Lehrzieltaxonomien formuliert werden. In diesen Lehrzieltaxonomien werden nicht immer Lehrziele mit einer Inhalts- und Aktivitätskomponente (vgl. Abschnitt 1.2.) angeführt. Es ist deshalb wichtig, diese Inhalts- und Aktivitätskomponente erweiternd zu formulieren, wenn sie nicht oder nicht vollständig ausgeprägt ist.

Grundsätzlich scheint es angebracht, dass nur wenige affektive Lehrziele für eine Unterrichtseinheit formuliert werden. Wichtig ist allerdings auch, dass ein langfristiger Kompetenzaufbau angestrebt wird. Das setzt voraus, dass festgehalten wird, welche affektiven Lehrziele von den Schülerinnen und Schülern bereits erreicht wurden.

Beispiel: Nach Mayer und Salovey (1997) existiert ein affektives Lehrziel zur emotionalen Entwicklung, das in der Fähigkeit des Denkens über Emotionen bzw. dessen Förderung besteht.

2. Schritt: Formulieren von handlungsnahen affektiven Teilzielen

Ist ein affektives Lehrziel ausgewählt, stellt sich die Frage, in welche Teilziele dieses Lehrziel gegliedert werden kann. Diese Teilziele bilden den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Aufgaben. Damit das Erreichen der Teilziele gut gemessen werden kann, sollten sie möglichst handlungsnah formuliert sein. Das heißt, es sollten Handlungen von Schülerinnen und Schülern angegeben werden, die es wahrscheinlich machen, dass das formulierte Lehrziel erreicht worden ist.

Beispiel: Das Lehrziel der Förderung der Fähigkeit des Denkens über Emotionen kann in folgende ausgewählte Teilziele zerlegt werden (vgl. Mayer & Salovey, 1997): a) Erkennen können, dass Emotionen die Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen lenken und b) Wahrnehmen können, dass Emotionen Entscheidungs- und Gedächtnisprozesse beeinflussen.

3. Schritt: Gestalten von komplementären Aufgaben, die die Lehrzielerreichung fördern und die individuelle Ausprägung messbar machen

In einem aus zwei Teilschritten bestehenden Verfahren sind zuerst kognitive Aufgaben und dann komplementäre Aufgaben zu erzeugen:

1. Teilschritt: Festlegen von Aufgaben, deren Bewältigungen den jeweiligen kognitiven Lehrzielen entsprechen. Aufgaben bestehen aus einer Problembeschreibung und darauf bezogenen Fragen, die zu beantworten sind. Aufgaben können auch lernunterstützende Hilfen (Lösungen, Lösungsschritte, Lösungshinweise, etc.) enthalten. Es werden viele kognitive Aufgaben erzeugt, ein Teil dieser Aufgaben wird für die Erzeugung von komplementären Aufgaben verwendet.

2. Teilschritt: Formulieren von komplementären Aufgaben. Es werden grundsätzlich kognitive Aufgaben als Ausgangspunkt verwendet. Die Problembeschreibung dieser Aufgaben wird allerdings in Kontexte, die das Erreichen von affektiven Lehrzielen ermöglichen, gestellt. Außerdem werden Fragen zu kognitiven Lehrzielen durch Fragen, die affektive Lehrziele betreffen, ergänzt.

Die Umwandlung von kognitiven in affektive Problembeschreibungen kann durch Berücksichtigung folgender Aspekte erleichtert werden:

a) Die lebenspraktische Relevanz der Lösung einer kognitiven Aufgabe: Überlegt man, welche Auswirkungen die Lösung der betreffenden Aufgaben für individuelle, soziale, wirtschaftliche, rechtliche, gesellschaftliche, institutionelle, etc. Probleme haben können, ergibt sich eine Verbindung zu affektiven Lehrzielen, weil diese auch ähnliche Bereiche bzw. Probleme betreffen.

b) Die Änderung von Zielen: Diese besteht darin, dass aus kognitiven Zielen affektive Ziele gemacht werden. Zum Beispiel lassen sich Unternehmensgewinne in betriebliche Investitionen umsetzen oder aber auch für soziale Zwecke verwenden.

c) Ähnlichkeit von Zielen oder Methoden: Beispielsweise deckt sich das mathematische Ziel der linearen Optimierung zu einem gewissen Grad mit dem moralischen Ziel der Optimierung des Nutzens für möglichst viele Menschen.

Beispiel: aus dem Bereich Mathematik (6. Schulstufe) in Anlehnung an Beuthan & Nordmeier, 2007, S. 23 und S. 81

1. Teilschritt: Formulierung einer Aufgabe

Kognitives Lehrziel: Kehrwertregel anwenden können

Problem: „Aus einem 50-Liter-Fass mit Speiseöl sollen a) Flaschen mit 1/2 Liter Inhalt, b) Flaschen mit 3/4 Liter Inhalt, c) Flaschen mit 0,7 Liter Inhalt abgefüllt werden. Wie viele Flaschen werden jeweils gefüllt?“

Lösung zum kognitiven Lehrziel:

Regel: Man dividiert einen Bruch, indem man mit seinem Kehrwert multipliziert:
 $a/b : m/n = a \cdot n / b \cdot m$.

Lösungsschritte und Lösung:

a) $50 : 1/2 = 50 \cdot 2 = 100$ (1/2 Liter Flaschen)

b) $50 : 3/4 = 50 \cdot 4/3 = 200/3 = 66 \frac{2}{3}$ (66 3/4 Liter Flaschen, 2/3 Liter Rest).

c) $50 : 7/10 = 50 \cdot 10/7 = 500/7 = 71 \frac{3}{7}$ (71 0,7 Liter Flaschen, 3/7 Liter Rest).

2. Teilschritt: Formulierung der komplementären Aufgabe

Kognitives Lehrziel: Kehrwertregel anwenden können

Affektives Lehrziel: Erkennen, dass Emotionen die Informationsverarbeitung beeinflussen

Ein Bauer, der am Rande einer Wüste wohnt und für seine soziale Verantwortlichkeit und Rechenkenntnisse bekannt ist, bekommt die Aufgabe gestellt, 50 Liter Wasser einer Hilfsorganisation

- a) in der ersten Woche in Flaschen mit $\frac{1}{2}$ Liter Inhalt,
- b) in der zweiten Woche in Flaschen mit $\frac{3}{4}$ Liter Inhalt und
- c) in der dritten Woche in Flaschen mit 0,7 Liter Inhalt abzufüllen und gerecht an die Bewohner seines Dorfes zu verteilen.

In der ersten Woche füllt und verteilt der Bauer 95 $\frac{1}{2}$ -Liter-Flaschen, in der zweiten Woche 64 $\frac{3}{4}$ -Liter-Flaschen und in der dritten Woche 70 0,7-Liter-Flaschen. Bei einer Überprüfung fällt auf, dass der Bauer in jeder Woche zu wenige Flaschen an die Dorfbewohner verteilt hat. Der Bauer führt die Rechenfehler auf Angst und Stress zurück, einen Fehler zu machen und sein hohes Ansehen zu verlieren. Wie viele Flaschen hätte er richtigerweise in den jeweiligen Wochen verteilen sollen? Welche Reste wären ihm geblieben?

Beschreibe: Welche Gedanken und Gefühle könnten verursacht haben, dass sich der Bauer bei seinen Berechnungen geirrt hat? Welche Teile von emotionaler Intelligenz (nach Mayer & Salovey, 1997, vgl. Abschnitt 4.2.1. in diesem Buch) haben ihm möglicherweise gefehlt?

Lösung zum affektiven Lehrziel:

- a) Der Bauer hätte zunächst einmal die eigenen Emotionen (Angst, etc.) wahrnehmen müssen, z.B. durch Bewertung des eigenen körperlichen Zustandes. Er hätte dann gemerkt, dass er sehr stark emotional von der gestellten Aufgabe betroffen ist.
- b) Der Bauer hat wohl nicht gewusst, dass starke Emotionen auch die Informationsverarbeitung (z.B. Rechnen) beeinflussen können. Hätte er das berücksichtigt, dann hätte er wohl Maßnahmen in Angriff genommen, um seine emotionale Lage zu verbessern.
- c) Der Bauer hätte sich überlegen können, warum er gerade bei solchen Aufgaben (mit sozialer Verantwortung) so starke Emotionen zeigt. Möglicherweise ist ihm die Anerkennung von anderen Menschen sehr wichtig, weil er ein geringes Selbstwertgefühl aufweist.
- d) Der Bauer hätte Emotionsregulationsstrategien anwenden können, bevor er die Rechenaufgaben in Angriff nimmt.

4. Schritt: Bestimmen der Aufgabenschwierigkeit

Hier wird angenommen, dass die Aufgabenschwierigkeit von zwei Faktoren bestimmt wird, nämlich der taxonomischen Ebene und der gegebenen Lernhilfen:

a) Die Aufgabenschwierigkeit ist zunächst einmal vom lehrzieltaxonomischen Niveau abhängig. Aufgaben, die auf hohem lehrzieltaxonomischen Niveau angesiedelt sind, sind in der Regel schwieriger als Aufgaben auf niedrigem lehrzieltaxonomischen Niveau.

b) Die Aufgabenschwierigkeit ist auch abhängig von den Lernhilfen, die gegeben werden. Lernhilfen betreffen Lösungshinweise, Teillösungen oder die Lösung der gestellten Aufgaben. Je mehr dieser Lernhilfen bei einer Aufgabe vorkommen bzw. mitgeliefert werden, desto wahrscheinlicher ist ihre korrekte Lösung und desto geringer ist ihre Schwierigkeit. Ein und dieselbe Aufgabe kann unterschiedlich schwierig sein, je nachdem wie viele Lernhilfen gegeben werden.

Natürlich wird die Schwierigkeit einer Aufgabe auch von den vorhandenen Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Diese jeweiligen Vorkenntnisse werden bei der Gestaltung von Aufgaben nicht direkt berücksichtigt. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit hohen Vorkenntnissen jeweils die Aufgaben wählen, die wenig Lernhilfe anbieten und die deshalb als schwierig einzustufen sind.

Beispiel: Die Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit bei der Anwendung der Kehrwertregel im Bruchrechnen

a) Aufgabenschwierigkeit des kognitiven Lehrzieles: Nach der Bloomschen Lehrzieltaxonomie wäre das Anwenden einer Rechenregel auf der mittleren Lehrzielebene „Anwenden“ anzusiedeln. Da es sich um eine Textaufgabe handelt, sind wohl auch gewisse Kompetenzen der Lehrzielebene „Analyse“ gefordert. Voraussetzung sind „Wissen“ und „Verstehen“, z.B. bezogen auf Grundbegriffe des Rechnens („Brüche“, „Dividieren“, „Multiplizieren“, „Kehrwert“). Damit ist insgesamt eine mittlere Aufgabenschwierigkeit gegeben.

b) Aufgabenschwierigkeit des affektives Lehrzieles: Dieses Lehrziel betrifft Subkompetenzen der „emotionalen Intelligenz“. Grundsätzlich sind die betreffenden Subkompetenzen nach Mayer & Salovey (1997) bis zu einem gewissen Grad hierarchisiert (von Wahrnehmen, Wissen, Verstehen/Analysieren und Steuern). Die vorliegende Aufgabe betrifft vor allem Wissen darüber, welche Gefühle oder Gedanken ausschlaggebend dafür sind, dass Informationsverarbeitung durch Emotionen beeinflusst werden kann. Außerdem muss auch die Situa-

tion des Bauers in emotionaler Hinsicht analysiert werden. Insofern sind zwei von vier Subkompetenzen betroffen, die zudem auf mittlerer hierarchischer Ebene angesiedelt sind. Deshalb würden die Aufgaben auch in affektiver Hinsicht mittlere Aufgabenschwierigkeit realisieren.

c) Aufgabenschwierigkeit des komplementären Lehrzieles: Für komplementäre Lehrziele bzw. Aufgaben, die kognitive und affektive Aspekte betreffen, können demnach zwei Schwierigkeitsgrade dargestellt werden: der kognitive und der affektive. In diesem Beispiel wäre es in beiden Fällen eine mittlere Aufgabenschwierigkeit.

5. Schritt: Zusammenstellung von Aufgaben zu Aufgaben-Sets und Geben von Hinweisen

Liegen die kognitiven und komplementären Aufgaben vor, können sie zu Aufgaben-Sets zusammengestellt werden, was die Nutzung der Aufgaben für die Erarbeitung, Übung und Überprüfung des Erwerbs von kognitiven und komplementären Lehrzielen betrifft. Erarbeitungsaufgaben werden früh im Lernprozess eingesetzt und enthalten viele Lernhilfen. Übungsaufgaben werden nach erfolgreicher Konfrontation mit dem Lehrstoff zur Förderung des Erwerbs von Lehrzielen eingesetzt und enthalten – in der Regel – ein mittleres Ausmaß an Lernhilfen. Überprüfungsaufgaben dienen der Lernfortschrittskontrolle am Ende des Lernprozesses und enthalten keine Lernhilfen. Generell gilt wohl, dass je höher das jeweilige lehrzieltaxonomische Niveau ist, umso weniger Aufgaben formuliert werden müssen, weil für die Bewältigung von Aufgaben auf hohem Niveau durchschnittlich mehr Zeit benötigt wird als für Aufgaben auf niedrigem lehrzieltaxonomischen Niveau. Hinweise betreffen Anweisungen, wie mit den vorliegenden Aufgaben gearbeitet werden soll, damit alle Lehrziele möglichst optimal erreicht werden. Sie beziehen sich auf die Lernsteuerung und auf den Umgang mit Lernproblemen.

Das folgende Beispiel zeigt, dass nur für bestimmte kognitive Lehrziele auch affektive Lehrziele vorgesehen sind (vgl. Tabelle 8). Hier ist es z.B. so, dass in einer lernsensiblen Anfangsphase und in einer Phase mit hoher kognitiver Aufgabenschwierigkeit keine affektiven Lehrziele behandelt werden. Die gegebenen Anweisungen erlauben das Umsetzen von Innerer Differenzierung sowohl in kognitiver als auch in affektiver Hinsicht.

Tabelle 8: Beispiel: Rechnen mit Dezimalbrüchen (unter Nutzung von Beuthan & Nordmeier, 2007, S. 27 ff; Bloom et al., 1956) und Interkulturelle Kompetenz (nach Bertels, Eylert, Lütkes & de Vries, 2004 bzw. Teuschl & Weber, 1995)

Lehrziel	kognitive Schwierigkeit	affektive Schwierigkeit	Aufgaben kognitiv	Aufgaben komplementär
1. Dezimalschreibweise anwenden	leicht (L): Verstehen	-	1L. Schreibe als Dezimalbruch: $\frac{7}{10}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{25}$, $1\frac{9}{10}$, $2\frac{7}{20}$.	-
2. Dezimalbrüche ordnen	leicht (L): Verstehen	-	2L. Ordne der Größe nach: 0,04; 0,038; 0,040; 0,3779.	-
3. Addieren / Subtrahieren	mittel (M): Anwenden	leicht (L): Wissensspezifischer Information	3M. Berechne: $2,674 + 3,05 + 8,933 + 89,2$.	7ML. In den Northwest Territories in Kanada leben nur ca. 0,02 Menschen je km^2 (in Deutschland: über 200) in großen Entfernungen voneinander. Auf einer Karte dieses Gebietes ist ein Ort 3,1 cm, 4,2 cm, 5,7 cm, 1,9 cm und 3 cm von anderen Orten entfernt (Maßstab: 1:400000). a) Wie groß ist die Entfernung zu allen Orten in Wirklichkeit? b) Wie könnten sich diese großen Entfernungen auf die Kultur dieser Menschen auswirken?
4. Multiplizieren / Dividieren	mittel (M): Anwenden	leicht (L): Perspektivenwechsel üben	4M. Berechne: $0,39:0,025$; $4,745:32,5$;	8ML. Da in diesem Gebiet in Kanada die Ressourcen knapp sind, muss genau geplant werden. Stell Dir vor: Das nächste Geschäft ist 52,3 km entfernt und pro km wird 0,0452 Liter Benzin für einen Motorschlitten benötigt. a) Wie viel kostet die Fahrt, wenn 1 Liter Benzin umgerechnet EURO 1,2 kostet? b) Warum muss in diesem Gebiet genauer geplant werden als bei uns?

Tabelle 8: Beispiel: Rechnen mit Dezimalbrüchen und Interkulturelle Kompetenz – Fortsetzung

5. Vermischte Rechnungen	schwer (S): Anwenden/ Analyse	mittel (M): Überwinden von Ethnozentrismus	5S. Berechne: 18,23-5,994:1,08; (3,84.2,5+8,4)/1,25-11/5;	9SM. Einer Gruppe von 217 Inuit (Eskimos) wurde in diesem Gebiet Land zugewiesen (Länge: 32,5 km, Breite: 25,5 km), das für Tourismus, Land- und Forstwirtschaft, Bergbau und Erdölgewinnung verwendet werden kann. a) Welche Fläche kann ein Inuit dieser Gruppe durchschnittlich nutzen? b) Traditionellerweise sieht man in Einwohnern dieser Gebiete Pelzjäger oder Fischer. Trifft diese Einschätzung zu?
6. Textaufgaben	schwer (S): Analyse/ Synthese	-	6S. Ein Zug fährt eine 472 km lange Strecke in 1 1/2 Stunden. Berechne die durchschnittliche Geschwindigkeit.	-
Anweisungen	Bei gutem Lernfortschritt: Wähle M- und S-Aufgaben, beliebig aus 1.-9. Bei schlechtem Lernfortschritt: Wähle L- und M-Aufgaben, zuerst 1.-6., dann 7.-9. Überprüfe den Lernfortschritt – nach den Aufgabenbearbeitungen – mit den Lösungen.			
Lösungen	1L: 0,70; 0,25;0,04;1,9;2,35; 2L: $0,038 < 0,04 = 0,040 < 0,3779$; 3M: 103,857 4M: 15,6; 0,146; 5S: 12,68; 12,2; 6S: 314,7 km/h; 7ML: a) 71,6 km; b) hohe Gastfreundschaft, hohe soziale Verantwortlichkeit, unterschiedliche lokale Sprachen, hohe Gefahr der Vereinsamung, etc. 8ML: a) 2,837; b) größere Entfernungen verursachen größere Kosten; Ressourcen werden bei uns noch nicht als knapp eingeschätzt, allerdings werden Kostenerhöhungen bereits wahrgenommen; bei uns gibt es ein enges Netz von Hilfen, wenn etwas passiert; etc. 9SM: a) $3,82 \text{ km}^2$; b) nein, Betätigungsfelder sind vielfältig: Kunsthandel (Skulpturen, etc.), Führen von Abenteuer-Touristen, Organisation von Rundfahrten, Betrieb von Lodges und Campingplätzen, Abbau von Blei und Zink, etc.			

7.3.3. Die Beurteilung der Erreichung von affektiven Lehrzielen

Damit ein Kompetenzaufbau in kognitiver und affektiver Hinsicht systematisch erfolgt ist es notwendig, dass protokolliert wird, welche Kompetenzen bzw. Lehrziele bereits im Unterricht behandelt wurden.

Kognitive Lehrziele sind in Lehrplänen und teilweise auch in Schulbüchern explizit und systematisch verankert, so dass idealerweise ein systematischer Kompetenzaufbau vorliegt und für Planungs- und Bewertungsarbeiten genutzt wer-

den kann. Für affektive Lehrziele, die für die Erstellung von komplementären Lehrzielen Verwendung finden, können auch entsprechende Lehrzieltaxonomien eingesetzt werden. In der folgenden Tabelle 9 findet sich ein beispielhafter Kompetenzkatalog, der eine entsprechende Orientierung bietet und für unterrichtliche Zwecke herangezogen werden kann. Solche affektiven Kompetenzkataloge können für Klassen, für Gruppen von Schülerinnen und Schülern, aber auch für einzelne Schülerinnen und Schüler geführt werden. Wird ein affektives Lehrziel im Unterricht (implementiert als komplementäre Lehrziele) behandelt, kann es entsprechend beurteilt werden.

Der jeweilige Differenzierungsgrad der Beurteilung der Erreichung von affektiven Lehrzielen kann unterschiedlich ausfallen:

a) mit hohem Differenzierungsgrad, wie kognitive Lernleistungen mit dem üblichen Benotungssystem, von sehr guten bis sehr schlechten Noten;

b) mit mittlerem Differenzierungsgrad, z.B. „gut absolviert“, „zufriedenstellend absolviert“ und „nicht zufriedenstellend absolviert“; oder

c) mit geringem Differenzierungsgrad, z.B. „erfolgreich teilgenommen“ und „nicht erfolgreich teilgenommen“ oder z.B. nur ein Vermerk über die Bearbeitung von affektiven Lehrzielen („bearbeitet“).

Da das Erreichen von affektiven Lehrzielen nicht oder nur eingeschränkt in Schülerbeurteilungen (Verhaltensnote, Betragensnote, etc.) offiziell aufgenommen werden kann, haben diese Beurteilungen vor allem die Funktion der Protokollierung der Beschäftigung mit affektiven Lehrzielen und eine Rückmeldefunktion für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Langfristig stellt sich natürlich die Frage, ob sich die Erreichung von affektiven Lehrzielen auch in offiziellen Schülerbeurteilungen niederschlägt. Dafür gäbe es mehrere Möglichkeiten. Da z.B. die motivierte Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden kann, könnte hier eine Verbindung zum affektiven Lehrziel der motivationalen Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt werden. Auch erlaubt die seit einigen Jahren in vielen Bildungssystemen implementierte Schulautonomie, dass eigene Fächer geschaffen werden, die sich z.B. auf fachübergreifendes Lernen und auf affektive Lehrziele stützen könnten, was die Komplementarität von Lehrzielen gut umsetzbar machen würde. Im

Rahmen solcher Fächer wäre dann auch eine offizielle Beurteilung der Erreichung von affektiven Lehrzielen möglich.

Tabelle 9: Beispiel für einen affektiven Kompetenzkatalog

Klasse: Gruppe: Schüler/in:		
Affektives Lehrziel	Hierarchisierte Sub-Lehrziele	Beurteilung
Motivationale Entwicklung	nach Pintrich & Schunk (2002) 1. Aufgabenwahl 2. Anstrengung 3. Ausdauer 4. Leistung	
Emotionale Entwicklung	nach Mayer & Salovey (1997) 1. Emotionen wahrnehmen, bewerten, ausdrücken 2. Denken über Emotionen fördern 3. Emotionen analysieren und Wissen aufbauen 4. Emotionen steuern	
Soziale Entwicklung	ausgewählt: Interkulturelle Sensibilität nach Bennett & Bennett (2004) 1. Ablehnung einer Differenz 2. Verteidigung gegenüber Differenzen 3. Minimierung von Differenzen 4. Akzeptanz von Differenzen 5. Anpassung an Differenzen 6. Integration von Differenzen	
Moralische Entwicklung	nach Kohlberg (2001) 1. Heteronome Moralität 2. Individualismus, Zielbewusstsein, Austausch 3. Interpersonelle Konformität 4. Soziales System und Gewissen 5. Sozialer Kontrakt und individuelle Rechte 6. Universale ethische Prinzipien	
Spirituelle Entwicklung	ausgewählt: Lieben lernen nach Hendrick & Hendrick (1986), Sternberg (1986) 1. Spiel-bezogene Liebe 2. Pragmatische Liebe 3. Altruistische Liebe 4. Freundschafts-bezogene Liebe	
Ästhetische Entwicklung	nach Peez (2005) 1. Wissen über Kunst 2. Nutzen von Kunst 3. Schaffen von Kunst 4. Beurteilen von Kunst	

In Tabelle 9 wurde ein Beispiel für einen affektiven Kompetenzkatalog dargestellt. Es sind affektive Lehrziele und hierarchisierte Sub-Lehrziele aufgelistet. Denkbar wäre z.B., dass die affektiven Lehrziele untereinander hierarchisiert würden: 1. motivationale Entwicklung, weil sie Voraussetzung für jegliche Aktivität ist; 2. emotionale Entwicklung, weil Emotionen meist nach Bewertungen von Aktivitäten entstehen; 3. soziale Entwicklung, weil sie die Kontextgebundenheit von Aktivitäten berücksichtigt; 4. die moralische Entwicklung, weil sie Aktivitäten in einen übergeordneten gesellschaftlichen oder ähnlichen Kontext stellt; 5. spirituelle Entwicklung, die als Folge einer Ausbildung einer moralischen Entwicklung verstanden werden kann; und 6. die ästhetische Entwicklung als Randerscheinung, die ein ausgleichendes und multiperspektivisches Verankern in Kontexten ermöglicht. Allerdings wären auch andere Hierarchisierungen denkbar.

Auch der Hierarchisierungsgrad der einzelnen Sub-Lehrziele ist nicht immer eindeutig. Hinsichtlich der motivationalen Entwicklung ist die in Tabelle 9 vorgenommene Hierarchisierung darauf begründet, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt bereit sein müssen, gestellte Aufgaben zu wählen und zu bearbeiten (Stufe 1). Ist diese Hürde genommen, dann müssen Engagement und Intensität der Bearbeitung dazu führen, dass ein gewisses Ausmaß an Anstrengung erreicht wird (Stufe 2). Diese Anstrengung sollte sich über einen möglichst langen Zeitraum (mit Ausdauer) erstrecken (Stufe 3), damit sich möglichst viele lern- bzw. leistungsfördernde Effekte ergeben (Stufe 4). Die Stufen der emotionalen Entwicklung gründen sich auf ein erfahrungsbezogenes Grundwissen über Emotionen (Stufe 1), auf das Verstehen der Effekte von Emotionen (Stufe 2), auf Analysekompetenzen (Stufe 3) und auf komplexe Steuerungsmechanismen (Stufe 4). Diese Stufen entsprechen ähnlichen kognitiven Lehrzieltaxonomien (von Wissen bis metakognitive Steuerung, vgl. z.B. Marzano & Kendall, 2007). Die in Tabelle 9 dargestellten hierarchisierten Sub-Lehrziele zur sozialen und moralischen Entwicklung entsprechen wissenschaftlich fundierten Modellen. Das Konzept der interkulturellen Sensibilität von Bennett und Bennett (2004) könnte durchaus auch generalisiert werden als Kompetenz zur interpersonellen Sensibilität, weil auch Gruppen von Menschen als „Kulturen“ eingeschätzt werden können. Insofern wäre das Modell von Bennett und Bennett (2004) auch als Modell zur sozialen Kompetenz geeignet. Bezogen auf die spirituelle Entwicklung liegen auch andere als in Tabelle 9 dargestellte hierarchisierte Sub-Lehrziele von Moore (1999) vor, die allerdings äußerst hochwertige spirituelle

Lehrziele betreffen, deren Erreichung in schulischen Kontexten eher unwahrscheinlich ist. Die Hierarchisierung der angeführten Kompetenz zum Lieben lernen gründet sich auf den Grad der erreichten Qualität an Beziehung mit anderen Menschen: Spiel-bezogene Liebe ist verstärkt auf Objekte und auf das Selbst bezogen. Pragmatische Liebe realisiert ein professionelles Umgehen mit Personen des eigenen Umfeldes und ein Zurückdrängen eigener Interessen. Altruistische Liebe beschreibt eine Beziehungsform, die die Bedürfnisse anderer Menschen stark in den Vordergrund stellt, ohne bedeutsam auf Eigennutzen zu achten. Freundschafts-bezogene Liebe impliziert das Verstärken der altruistischen Orientierung und eine zusätzliche, stark persönlichkeitsbezogene Form der Beziehung. Schließlich ist auch die Hierarchisierung der ästhetischen Kompetenz stark nach kognitiven Mustern (Wissen(entspricht Wissen und Verstehen)-Nutzen(Anwenden)-Schaffen(Synthese)-Beurteilen(Bewerten)) ausgerichtet.

Diese Hierarchisierung erhebt auch einen gewissen Anspruch auf eine fundierte entwicklungspsychologische oder sozialpsychologische Verankerung, was z.B. bei Kohlberg (2001), Bennett & Bennett (2004), aber auch bei Mayer & Salovey (1997) oder bei Hendrick & Hendrick (1986) bzw. Sternberg (1986) durchaus in einem akzeptablen Ausmaß der Fall ist. Die Hierarchisierung der ästhetischen Entwicklung deckt sich zumindest mit kognitionspsychologischen Überlegungen, wie sie bei den kognitiven Lehrzieltaxonomien angestellt wurden.

Die Fokussierung auf Lehrziele im Unterricht stellt ein Unterrichtsentwicklungsprogramm zur Verbesserung der Unterrichtsqualität dar. Solche Programme können dann gelingen, wenn sie sensitiv in einen unterstützenden Kontext eingebunden werden. Ein dabei maßgeblicher Kontext ist die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

8. Kooperationen von Lehrerinnen und Lehrern als Umsetzungsbasis

Die Umsetzung komplementärer Lehrziele in unterrichtlichen Kontexten erfordert von den Lehrerinnen und Lehrern eine Neuorientierung in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung. Häufig scheitern Unterrichtsentwicklungsprogramme nicht an Konzepten oder am Erwerb von entsprechenden Kompetenzen durch die Lehrerinnen und Lehrer. Vielfach entstehen Probleme dann, wenn – nach ersten Schritten der Integration in die Unterrichtsrealität – neue Überlegungen langfristig und nachhaltig in den Unterricht umgesetzt werden sollen. Es fehlen – nach Ansicht von Lehrerinnen und Lehrern – die Zeit und andere Ressourcen, um ein Konzept, das beispielhaft an einigen wenigen Unterrichtsthemen umgesetzt ist, auf den gesamten Unterricht auszudehnen.

8.1. Das Problem mit Unterrichtsentwicklungsprogrammen und Fortbildungsmaßnahmen

Wenig erfolgreiche Unterrichtsentwicklungsprogramme

Auf diese Art und Weise sind viele Unterrichtsentwicklungsprogramme letztendlich im Sand verlaufen: Nach anfänglichen Umsetzungen und Erfolgen hat der unterrichtliche Alltag mit seinen vielfältigen Problemen oft dazu geführt, dass frühere Routinen aufgenommen und alte Unterrichtsrouninen implementiert werden.

Verringert könnte dieses Problem höchstwahrscheinlich dadurch werden, dass für Lehrerinnen und Lehrer verbindliche Unterrichtsentwicklungsprogramme durchgeführt werden. Verbindlich meint, dass ein nachhaltiger Erfolg angestrebt werden soll und dass die Erreichung formulierter Erfolge an Konsequenzen (z.B. hinsichtlich Beförderung, Bezahlung, etc.) geknüpft ist. Derzeit liegen in vielen Bildungssystemen gesetzliche Bedingungen vor, die das Verfolgen einer solchen Verbindlichkeit unwahrscheinlich machen. Versucht man diese Verbindlichkeit herzustellen, scheitert man in der Regel an politischen Hürden. Die Folge davon ist, dass pädagogische, didaktische, etc. Innovationen wenn überhaupt, dann nur sehr langsam in den Unterrichtsalltag Eingang finden.

Referenzwissenschaften (wie die Erziehungswissenschaft oder die Pädagogische Psychologie) bieten zwar Hilfestellungen in Form von Projekten zur angewandten Forschung oder in Form der Übernahme von Fortbildungsmaßnahmen, sie scheuen aber meist auch eine langfristige Auseinandersetzung mit Unterrichtsentwicklungsprogrammen. Der Grund dafür liegt darin, dass eine wirkliche Nachhaltigkeit – unter den derzeit meist gegebenen schulischen Bedingungen – nicht gesehen und erwartet wird.

Maßnahmen, die den Transfer von Fortbildungsmaßnahmen in den Unterrichtsalltag erhöhen

Das Problem der mangelnden Nachhaltigkeit von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer wird versucht durch eine Reihe von Aktivitäten zu reduzieren. Diese betreffen vor allem (vgl. z.B. Astleitner & Hofmann, 2006):

- a) die Berücksichtigung der Wünsche und der aktuellen Probleme von Lehrerinnen und Lehrern bei der Erstellung von Fortbildungsangeboten;
- b) die Evaluation der Qualität der Fortbildungsmaßnahmen durch die Lehrerinnen und Lehrer;
- c) die Verwendung und Veränderung von unterrichtlichen Materialien in den Fortbildungsmaßnahmen;
- d) die (teilweise) Freistellung oder Extra-Bezahlung von Lehrerinnen und Lehrern für Unterrichtsentwicklungsprojekte;
- e) Coachingmaßnahmen (von speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern oder von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern) zur Begleitung der Implementierung von neuen Unterrichtskonzepten; oder
- f) Angebote an Schulen mit dem Ziel, eine Kernzelle von engagierten Lehrerinnen und Lehrern zu schaffen, die Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen langfristig tragen und ausweiten.

8.2. Die Entstehung von Motivation zur Unterrichtsentwicklung

Unter Nutzung von Motivationsmodellen kann versucht werden zu klären, unter welchen Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer – auf der Basis von Fortbildungsmaßnahmen – motiviert sind, ihre Unterrichtsqualität systematisch weiter zu entwickeln. Dafür kann das „Erweiterte Kognitive Motivationsmodell“ herangezogen werden (vgl. Rheinberg, 1995, S. 124 ff). Demnach würden Lehrerinnen und Lehrer unter folgenden Bedingungen besonders motiviert sein, Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen im Unterricht nachhaltig umzusetzen:

a) Annahme, dass eine Situation negativ eskaliert, wenn nicht handelnd eingegriffen wird (betrifft: „Situations-Ergebnis-Erwartung“): Nur wenn sich Lehrerinnen und Lehrer bewusst sind, dass sie ein bedeutsames Problem im Unterricht haben und dass dessen Nicht-Lösung zu weiteren, noch schwerwiegenderen Problemen führt, kann angenommen werden, dass Bereitschaft da ist, sich mit Unterrichtsentwicklung zu befassen. Diese Bewusstheit kann nicht gegeben sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer den Unterrichtsalltag nicht korrekt wahrnehmen oder wenn sie zwar Probleme kennen, diese aber leugnen oder immunisieren.

Maßnahmen der wissenschaftlich angeleiteten Selbst- und Fremdbewertung von Unterrichtsverhalten und speziell auch deren Gegenüberstellung können helfen, eine Situations-Ergebnis-Erwartung realitätsnah zu fördern.

b) Annahme, dass eigenes Handeln auch zum gewünschten Ergebnis führt („Handlungs-Ergebnis-Erwartung“): Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass ihr Unterrichtsverhalten problembehaftet ist und auch, wenn sie den Wunsch zur Unterrichtsentwicklung haben, kann dieser Wunsch mitunter nicht umgesetzt werden, wenn man annimmt, dass das eigene Handeln nicht erfolgreich sein wird. Lehrerinnen und Lehrer können sich von Maßnahmen, die in Fortbildungsveranstaltungen vorgeschlagen werden oder von deren Unterrichtsimplementierung überfordert (in Hinsicht auf den notwendigen Aufwand an Zeit, Kompetenzen, etc.) fühlen. Diese Überforderung führt dann dazu, dass entsprechende Handlungen nicht gesetzt oder vorzeitig abgebrochen werden.

Speziell Coachingmaßnahmen können helfen, den Schwierigkeitsgrad von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen zu reduzieren und somit Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zu erhöhen.

c) Annahme, dass bestimmte Folgen auch tatsächlich nach einem bestimmten Ergebnis eintreten („Ergebnis-Folge-Erwartung“): Selbst, wenn Lehrerinnen und Lehrer Handlungsdruck im Unterrichtsalltag erleben und hilfreiche bzw. umsetzbare Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen erlernen, heißt das noch nicht, dass solche Maßnahmen auch tatsächlich umgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer können auch annehmen, dass die Beherrschung einer neuen Unterrichtsmethode, die im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen erfolgreich erworben wurde, nicht wirklich die gewünschten Folgen (z.B. Reduktion der Disziplinprobleme) im Unterricht zeigt (d.h. sie haben eine niedrige Ergebnis-Folge-Erwartung).

Hier wäre als Maßnahme denkbar darauf zu achten, dass Unterrichtsmethoden einen konkreten Effekt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zeigen, was z.B. durch Implementierung der Unterrichtsentwicklungserkenntnisse in Lernmaterialien geschehen kann, die Schülerinnen und Schüler für ihre alltägliche Arbeit nutzen.

d) Einschätzung der subjektiven Wichtigkeit der möglichen Folgen eines Ergebnisses („Anreize“), wobei diese auf künftige Umwelt- und Binnenzustände gerichtet sein können oder auf Tätigkeiten selbst: Denkbar ist schließlich auch, dass die Verbesserung der Unterrichtsqualität von Lehrerinnen und Lehrern als nicht wichtig eingeschätzt wird. Diese Einschätzung könnte z.B. daher stammen, dass es keine persönlichen Konsequenzen für Lehrerinnen und Lehrer hat, ob sie guten oder schlechten Unterricht realisieren. Auch könnten z.B. die hohe berufliche Stabilität, ein Fehlen eines Anreizsystems oder anderweitige Interessen den Stellenwert der Schule, des Unterrichts oder aktueller Entwicklungen im Bildungswesen als gering erscheinen lassen.

Denkbar wäre in diesem Zusammenhang, dass Anreizsysteme im Schulwesen geschaffen werden, die zwar eine gewisse Grundsicherung liefern, die aber nur dann zu weiteren Begünstigungen (mehr Einkommen, Beförderungen, Verbesserung des Kündigungsschutzes, etc.) führen, wenn bestimmte Leistungen (z.B. hinsichtlich der Entwicklung der eigenen Unterrichtsqualität) erzielt und nachhaltig aufrechterhalten werden.

Gemäß dieser theoriebasierten Analyse können folgende Ursachen festgemacht werden, warum Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen, die an Fortbildung gekoppelt sind, häufig nicht den gewünschten Erfolg zeigen:

- a) Lehrerinnen und Lehrer sehen keine persönliche Notwendigkeit, dass Unterrichtsentwicklung betrieben werden sollte;
- b) Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen überfordert bzw. es fehlen entsprechende Unterstützungshilfen;
- c) Lehrerinnen und Lehrer sind der Ansicht, dass Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen nicht erfolgreich und nachhaltig den Unterrichtsalltag verändern werden; und
- d) Lehrerinnen und Lehrer schreiben ihrem Unterricht und ihrem schulischen Leben keine besondere Wichtigkeit zu.

Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen bzw. Fortbildungsaktivitäten für Lehrerinnen und Lehrer sind wohl nur dann wirklich effektiv, wenn sie diese vier Ursachen berücksichtigen.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die rechtliche Lage hinsichtlich Anreizwerten, etc. für Lehrerinnen und Lehrer speziell in europäischen Ländern, in den nächsten Jahren bedeutsam ändern wird, müssen Wege gesucht werden, die entsprechende Motivationsquellen informell erzeugen. Solche informellen Motivationsquellen können sich in „Lerngemeinschaften“ von Lehrerinnen und Lehrern etablieren.

8.3. Teams von Lehrerinnen und Lehrern als Quellen der Unterrichtsentwicklung

Ruebling (2007) führt aus, dass die Einführung von neuen Unterrichtsmethoden in einem Team von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden sollte. Da die Unterrichtsrealität komplexer geworden ist, ist eine Kombination von verfügbaren Ressourcen an Wissen und Fertigkeiten notwendig.

Ziele des Teamworks von Lehrerinnen und Lehrern

Ziele, die in einer solchen Teamarbeit erreicht werden sollen, betreffen vor allem (vgl. ebd., S. 53f):

- a) Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler;
- b) erhöhtes Vertrauen aller beteiligten Personen;
- c) die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern sich gegenseitig zu unterstützen, wobei die jeweiligen Stärken und Schwächen berücksichtigt werden sollen;
- d) die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern neue pädagogische/didaktische Konzepte, Unterrichtsmethoden und Lernmaterialien zu prüfen;
- e) verbesserte Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern, die neu in ihrem Beruf sind;
- f) einen größeren Pool von Konzepten, Lernmaterialien und Methoden;
- g) das offene Behandeln von Misserfolgen und Fehlern;
- h) respektvolles Umgehen miteinander; und
- i) ein konstruktives Analysieren und Kritisieren von Praktiken und Prozeduren.

Rahmenbedingungen des Teamworks von Lehrerinnen und Lehrern

Teamarbeit betrifft alle Phasen des Unterrichts, von der Planung, der Durchführung bis hin zur Bewertung des Unterrichtserfolges. Teams von Lehrerinnen und Lehrern können interdisziplinär zusammengesetzt sein und sollten Gelegenheit haben, ungefähr ein Drittel eines Schultages, das sind ca. zwei Stunden, zusammenarbeiten zu können (vgl. ebd., S. 54).

Die Rolle der Schulleitung

Der Schulleitung kommt die wichtige Funktion zu, die Teams von Lehrerinnen und Lehrern zu instruieren und sie zu begleiten. Früh im Prozess des Teamworks hat die Schulleitung auf die Verantwortung hinzuweisen, die darin be-

steht, Unterricht zu gestalten, der optimale Lernbedingungen für möglichst viele Schülerinnen und Schüler liefert. Dabei ist auch das jeweils gegebene Curriculum zu beachten und es sind Bewertungsinstrumente zu gestalten, die es ermöglichen, den Erfolg der Bemühungen (als Leistungen der Schülerinnen und Schüler) zu überprüfen.

Die Schulleitung weist die Lehrerinnen und Lehrer auf die neuesten pädagogischen Ansätze, Methoden, etc. hin. Sie kommuniziert Ideale und Meinungen zum Schulleben und stimuliert die Entwicklung von Innovationen. Schließlich soll die Schulleitung integrativer Bestandteil von Veränderungen im Curriculum, im Unterricht und in der Leistungsbewertung sein (vgl. Ruebling, 2007, S. 124 ff).

Teamentwicklung

Die Schulleitung hat zu Beginn des Teamworks Zeitpunkte und Inhalte der Treffen der Lehrerinnen und Lehrer zu koordinieren (vgl. Ruebling, 2007, S. 55f). Jedes Team hat selbstständig die Möglichkeit, die berufliche Entwicklung jedes Teammitglieds zu steuern und sicher zu stellen. Ausgehend von identifizierten Entwicklungspotentialen bei den Lehrerinnen und Lehrern werden Maßnahmen (Fortbildung, Kompetenzentwicklung durch und im Team, etc.) gesetzt, die die Erreichung der gesetzten Ziele fördern.

Persönliche Lernpläne für Lehrerinnen und Lehrer

Persönliche Lernpläne werden von allen Teammitgliedern erstellt. Sie enthalten Entwicklungspotentiale, Ziele hinsichtlich dieser Entwicklungspotentiale, sowie Handlungspläne zur Erreichung der Ziele (vgl. Ruebling, 2007, S. 57). Diese Pläne bestehen aus:

- a) Angaben über eine persönliche Vision und Mission;
- b) messbaren Zielen für Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern;
- c) Strategien, wie die messbaren Ziele für die Schülerinnen und Schüler erreichbar werden können; und

d) Handlungsplänen, wie die Strategien handlungswirksam gemacht werden können.

Individualisierter Unterricht und persönliche Fortschrittspläne der Schülerinnen und Schüler

Ziel jeglicher Bemühungen in den Lernteams muss die Verbesserung des Lernens bzw. der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler sein. Damit einher geht eine möglichst große Individualisierung des Lernprozesses hinsichtlich Lernzeit, Gruppengröße, etc.

Unterstützend sind persönliche Fortschrittspläne der Schülerinnen und Schüler einzusetzen (vgl. ebd., S. 61). In solchen Plänen sind die Fächer unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer und die erhaltenen Leistungsbeurteilungen enthalten. Die Pläne dienen dazu, den individuellen Fortschritt laufend festzustellen, aber auch Prognosen für zukünftige Entwicklungen und Wünsche zu entwerfen.

Persönlicher Coach und Miteinbeziehung der Familie der Schülerinnen und Schüler

Jede Schülerin und jeder Schüler sollten zumindest eine Lehrperson als Unterstützung zur Verfügung haben (vgl. ebd., S. 62ff). Diese Unterstützungsfunktion (Coaching) besteht darin, dass Hilfen bei der Zielerreichung gegeben werden. Coaching inkludiert auch die Herstellung einer Beziehung zur Familie der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers. Die Familie ist bei pädagogischen Entscheidungen zu berücksichtigen. Sie ist auch zentral eingebunden bei der Bewertung und Planung des Fortschritts der Schülerinnen und Schüler.

8.4. Der Prozess der Implementierung von Unterrichtsentwicklungsprogrammen

Die Ausführungen von Ruebling (2007) zur Etablierung von Teams von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen legen nahe, dass ein pädagogisches Konzept wie das der komplementären Lehrziele nur ein erster Startpunkt für Änderungen in der Unterrichtsrealität sein kann. Der Prozess der Implementierung von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen kann mit folgenden Schritten beschrieben werden:

1. Bereitstellung eines pädagogischen Konzeptes und erster Umsetzungshilfen: Wichtig erscheint, dass die pädagogischen Konzepte mit Umsetzungshilfen (Musterbeispielen, Fortbildungsmaßnahmen, Coaching) versehen sind. Pädagogische Konzepte und erste Umsetzungshilfen können von der Wissenschaft (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, etc.) geliefert werden.

2. Aktivierung durch Schulleitungen: Eine zentrale Funktion kommt den Schulleitungen zu. Sie sollen Ausschau nach relevanten pädagogischen Konzepten halten und sich laufend auf dem neuesten Stand bringen. Darüber hinaus ist es ihre Aufgabe, Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen an der Schule zu starten und Teams von Lehrerinnen und Lehrern zu installieren. Diese Teams sind so lange zu unterstützen bis die konzipierten Unterrichtsveränderungen erfolgreich und nachhaltig implementiert sind.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist eine hier beschriebene Rolle der Schulleitungen in vielen Bildungssystemen nicht gewährleistet, weil Schulleitungen vor allem mit organisatorischen Fragen beschäftigt sind und wenig Ressourcen an Zeit, etc. für Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen zur Verfügung haben.

3. Bildung von Teams von Lehrerinnen und Lehrern: Diesen Teams kommt die unterrichtspraktische Umsetzung (in Planung, Durchführung und Bewertung), sowie die Integration von Schülerinnen und Schülern und ggfs. deren Familien zu. Zentrales Ziel ist und bleibt die Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler.

9. Kritik der vorliegenden Arbeit und Perspektiven

Zur theoretischen Einordnung: Didaktische Theorie bzw. Instructional design theory

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Ansatz vorgeschlagen, wie Unterricht gestaltet sein sollte, damit kognitive und affektive Lehrziele komplementär integriert angewandt werden können. Dieser Ansatz enthält mehr oder wenige spezifische Handlungsanregungen oder -empfehlungen, die üblicherweise Bestandteile von „didaktischen Theorien“ oder „Instructional design theories“ sind (vgl. Reigeluth, 1999). Solche Ansätze enthalten „Um-zu-Aussagen“ (z.B. „Um komplementäre Lehrziele zu erreichen, integriere sie mit kognitiven“), die unterrichtliche Bedingungen und Konsequenzen enthalten. Das zentrale Kriterium zur Beurteilung dieser Aussagen sind Effektivität und Effizienz (Wurden die gewünschten Konsequenzen erreicht und welcher Aufwand war damit verbunden?).

Die erwähnten didaktischen Theorien sind von Objekttheorien, wie z.B. Lerntheorien oder Motivationstheorien zu unterscheiden. Objekttheorien enthalten Wenn-Dann-Aussagen (z.B. „Wenn die Aufgabenschwierigkeit für die Lernenden zu hoch ist, dann hat das negative motivationale Auswirkungen.“), deren zentrales Beurteilungskriterium die Wahrheit bzw. das Zutreffen dieser Aussagen in der Realität ist.

Damit von einer didaktischen Theorie gesprochen werden kann, muss eine wissenschaftliche Vorgehensweise bei deren Erstellung nachgewiesen werden. Diese wissenschaftliche Vorgehensweise betrifft die genaue Eingrenzung bzw. Definition des Gegenstandsbereichs, die Integration von Forschungsergebnissen, die Formulierung von Lehrstrategien, die Formulierung eines Implementierungsprogrammes, die Bewertung der gefundenen Lehrstrategien hinsichtlich Saturiertheit, Exklusivität und Anregungsgehalt. Schließlich sind empirische Studien zur Entwicklung von Messinstrumenten und zur Feststellung der Wirksamkeit einer didaktischen Theorie durchzuführen (vgl. z.B. Astleitner & Herber, im Druck).

Berücksichtigt man diese Kriterien, die bei der Entwicklung einer didaktischen Theorie zu beachten sind, dann kann der vorliegende Ansatz zur Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen folgendermaßen beurteilt werden:

1. Die zentralen Begriffe (kognitive Lehrziele, affektive Lehrziele, komplementäre Lehrziele, etc.) wurden definiert, auch wurde – durch Berücksichtigung affektiver Persönlichkeits- und Entwicklungsmodelle bzw. unterschiedlicher Möglichkeiten der Integration unterschiedlicher Lehrziele – der Gegenstandsbereich systematisch eingegrenzt.
2. Forschungsergebnisse wurden insofern integriert als eine Vielzahl von empirischen Studien zu unterschiedlichen Subbereichen des Ansatzes aufgearbeitet wurden.
3. Die Formulierung der Lehrstrategien betrifft die Vorschläge für die Integration von unterschiedlichen Lehrzielen bzw. daraus abgeleitete Unterrichtsmuster.
4. Hinsichtlich eines Implementierungsprogrammes wurden ebensolche Hilfen formuliert, außerdem wurden Ausführungen über die systematische Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern erstellt, die eine Implementierung des vorliegenden Ansatzes in die Unterrichtspraxis fördern sollen.
5. Eine Bewertung hinsichtlich Saturiertheit, Exklusivität und Anregungsgehalt wurde durchgeführt.
6. Empirische Studien, die den Effekt des Ansatzes im Schulalltag prüfen, liegen derzeit nicht vor.

Zur empirischen Fundierung

Das Problem der mangelnden empirischen Prüfung bedarf einer gesonderten Betrachtung.

Zum empirischen Fundierungsgrad: Der vorliegende Ansatz wurde zwar nicht direkt empirisch geprüft, aber zur Formulierung bzw. Spezifikation von Elementen des Ansatzes wurden empirische Studien herangezogen. Deshalb ist eine gewisse empirische Fundierung gegeben. Allerdings: Diese empirischen Studien betreffen jeweils nur einzelne Aspekte und es ist nicht klar, was sich an Auswirkungen zeigt wenn einzelne Aspekte kombiniert werden, wie das beim vorliegenden Ansatz der Fall ist.

Durch die spezielle Berücksichtigung von Studien, die vor allem im Schulkontext durchgeführt wurden, ist somit auch eine gewisse ökologische Validität gegeben.

Der Startpunkt eines langfristigen Forschungsprogrammes: Zunächst ist davon auszugehen, dass der Ansatz zur Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen eine theoretische Arbeit ist, die am Beginn eines langfristigen Forschungsprogramms steht. In diesem Forschungsprogramm sollen als nächste Schritte Umsetzungen im Schul-, aber auch Weiterbildungskontext konzipiert und durch empirische Studien evaluiert werden.

Im Rahmen dieser empirischen Studien muss in den ersten Phasen besonders auf unerwartete Nebenwirkungen der Implementierung geachtet werden. Denkbar ist, dass der Einsatz eines neuen Unterrichtskonzeptes – besonders zu Beginn – mitunter sogar negative Effekte zeigen kann, weil wenig Erfahrungen darin bestehen, wie effektiv und effizient mit einem neuen Unterrichtskonzept umgegangen werden kann. In diesen ersten zu unternehmenden Bewertungsstudien sind besonders auch Verfahren der qualitativen Sozialforschung einzusetzen, die es ermöglichen, etwaige Probleme explorieren zu können.

Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtspraxis: Bis solche empirische Prüfungen auf der Basis der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis erfolgt sind, sollte der vorliegende Unterrichtsansatz nicht umfassend in der schulischen und weiterbildnerischen Praxis eingesetzt werden. Allerdings erlauben es die vielen Einsichten und Empfehlungen, diesen Ansatz als Rahmenmodell für die Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen. Dabei können vorhandene Unterrichts- oder Weiterbildungspraktiken kritisch-konstruktiv unter Beachtung der Annahmen des vorliegenden Ansatzes bewertet werden. Das Ergebnis einer Bewertung kann eine Kalibrierung (Feinabstimmung) der jeweils eingesetzten Praktiken zur Folge haben. Ein möglicher negativer Effekt des hier vorliegenden Ansatzes zur Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen kann dabei weitgehend ausgeschlossen werden, weil erstens nur Teile des Ansatzes berücksichtigt werden und zweitens diese Teile in ein bereits funktionierendes Modell von Unterricht eingebettet werden.

Finden von Hypothesen für Grundlagenforschung und angewandte Forschung: Der vorliegende Ansatz zur Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen eignet sich auch dafür, Hypothesen für entsprechende Forschungsarbeiten zu

finden. Denkbar wären z.B. Hypothesen, die sich auf die Anwendungsbedingungen beziehen. Zum Beispiel stellt sich die Frage, ob eine Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen bei allen Schülerinnen und Schülern in allen Lernphasen wirklich sinnvoll ist. Erste Überlegungen legen den Schluss nahe, dass erst dann komplementäre Aspekte beachtet werden, wenn der Wissenserwerb an Fachwissen in seinen Grundzügen gesichert ist. Das würde auch heißen, dass Schülerinnen und Schüler mit bedeutsamen Lernproblemen vorwiegend mit kognitiven Lehrzielen konfrontiert werden. Hingegen könnte die zusätzliche Integration von affektiven Lehrzielen vor allem für Schülerinnen und Schüler lernwirksam und motivationswirksam sein, die sich durch erfolgreichen Wissenserwerb auszeichnen. Andererseits wäre auch denkbar, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen affektive Lehrziele benötigen, um mit Lernproblemen und Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich umgehen zu können.

Offen ist z.B. auch die Frage, welche Auswirkungen die Integration von kognitiven und affektiven Lehrzielen auf unterschiedliche Variablen der Lernergebnisse hat. Mitunter können sich positive Auswirkungen auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler zeigen, weil interessante Anwendungskontexte durch die Berücksichtigung von komplementären Lehrzielen geschaffen werden. Andererseits könnten diese Lehrziele auch Störungen des Lernprozesses bedeuten, weil das komplementäre Lehrziel als persönlich interessanter erlebt wird als das kognitive.

Zur praktischen Umsetzung

Zunächst einmal muss das Konzept der „komplementären Lehrziele“ als Startpunkt eines langfristigen Forschungsprogramms gesehen werden. Es ist Grundlagenforschung zu betreiben die klärt, ob positive Effekte komplementärer Lehrziele vorliegen und wie diese optimiert werden können. Liegen positive Befunde vor, kann entschieden werden, wie das Konzept in praktische Szenarien verankert werden kann. Dabei können folgende Schritte unternommen werden:

- a) Durchführung von Feldstudien in der schulischen und/oder außerschulischen Praxis;
- b) Gestaltung und Durchführung von Kursen, die in die Anwendung des Konzeptes der komplementären Lehrziele einführen, wobei insbesondere Lehrerinnen und Lehrer geschult werden sollen;

c) Herstellen von Lernmaterialien, die die Umsetzung komplementärer Lehrziele verwirklichen; oder

d) Ausarbeiten von Interventionsprogrammen für unterschiedliche Zielgruppen: Es muss z.B. davon ausgegangen werden, dass komplementäre Lehrziele in unterschiedlichen Altersgruppen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich wirken. Demnach müssten sich z.B. entsprechende Maßnahmen in Grund- und Sekundarschulen unterscheiden.

Umsetzungshilfen

Als Hilfen zur Implementierung dieses Ansatzes in die unterrichtliche Praxis finden sich in diesem Buch eine Reihe von Umsetzungshilfen. Diese betreffen veranschaulichende Beispiele zu einzelnen Bestandteilen, problembezogene Fallbeispiele, aber z.B. auch Unterrichtsmuster zu ganzen Unterrichtseinheiten. Diese Umsetzungshilfen haben die Aufgabe, die Verbindung von theoretischen Überlegungen zur praktischen Implementierung herzustellen. Sie stellen aber keine fertigen Modelle dar, die für die unterrichtliche Praxis übernommen werden können. Vielmehr stellen sie eine Ideensammlung dar, die von kompetenten Lehrerinnen und Lehrern an die jeweilige Unterrichtspraxis anzupassen ist.

Es ist klar, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Implementierung bzw. Nutzung des Ansatzes der komplementären Lehrziele in Form von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden müssen.

Zur Gewichtung von kognitiven und affektiven Lehrzielen

Im vorliegenden Ansatz bleibt die Frage, welche Lehrziele oberste Priorität haben, letztendlich offen. Das Primat kognitive Lehrziele vor affektiven Lehrzielen bedeutet eine Art Instrumentalisierung von Affekten für die Erreichung kognitiver Ziele. Liegt ein Primat affektiver Lehrziele vor, dann besteht damit die Gefahr, dass kognitive Lehrziele bzw. deren Erreichung gestört wird.

Denkbar ist hier auch, dass kognitive und affektive Lehrziele unterschiedlich gewichtet kombiniert werden:

- a) kognitiv: wichtig – affektiv: wichtig: komplementäre Lehrziele mit doppelter Zielausrichtung;
- b) kognitiv: wichtig – affektiv: unwichtig: Primat der kognitiven Lehrziele (in bestimmten Lernphasen bzw. -situationen);
- c) kognitiv: unwichtig – affektiv: wichtig: Primat der affektiven Lehrziele (in bestimmten Lernphasen bzw. -situationen); und
- d) kognitiv: unwichtig – affektiv: unwichtig: keine spezifische Zielausrichtung.

Zur Bewertung des Ansatzes zur Integration von kognitiven und komplementären Lehrzielen

Saturiertheit: Dieser Beurteilungsaspekt betrifft den Umstand, ob der in diesem Buch vorgeschlagene Ansatz der komplementären Lehrziele Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen erschöpfend abbildet. Der hier dargestellte Ansatz zielt auf kognitive und affektive Aspekte des Lernens ab, wobei Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung, -durchführung, -evaluation und -steuerung postuliert sind. Damit sind viele Aspekte einer Unterrichtsentwicklung betroffen, weshalb der Ansatz der komplementären Lehrziele als massiver Eingriff in das Unterrichtsgeschehen gewertet werden muss. Natürlich hängen die Umsetzungen davon ab, welche Lehrzieltaxonomien in kognitiver und affektiver Hinsicht Beachtung finden. Im vorliegenden Buch wurden eine Reihe von kognitiven und affektiven Taxonomien vorgestellt, allerdings liegen auch noch andere Taxonomien vor, die nicht ausführlich berücksichtigt wurden (vgl. z.B. Anderson, et al., 2001, S. 259 ff). Insofern liegt keine vollständige Darstellung vorhandener Lehrzieltaxonomien vor. Außerdem muss beachtet werden, dass die Hierarchisierung als Qualitätsmerkmal einer Lehrzieltaxonomie nicht bei allen berichteten Taxonomien tatsächlich auch schlüssig ist.

Exklusivität: Auch das Kriterium der Exklusivität der berichteten Grundlagen für komplementäre Lehrziele ist nicht ausreichend erfüllt. Speziell im Bereich der affektiven Lehrziele, z.B. bei Lehrzielen zur sozialen Entwicklung, werden Konzepte angenommen und berichtet, die nur schwer oder unzureichend von einander abgegrenzt werden können (z.B. Kommunikationsfähigkeit oder Teamfähigkeit). Allerdings liegen gerade in diesem Bereich auch Taxonomien vor, die hohe Exklusivität bei gleichzeitig gegebener Möglichkeit der Generalisie-

rung auf andere soziale Kompetenzen möglich machen (vgl. das Lehrziel der „interkulturellen Sensibilität“ von Bennett & Bennett, 2004, das prinzipiell auch als „interpersonelle Sensibilität“ geeignet erscheint).

Anregungsgehalt: Hier stellt sich die Frage, ob der Ansatz der komplementären Lehrziele neu bzw. innovativ ist und ob davon ausgegangen werden kann, dass er weitere Forschung und Entwicklung anregen kann. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass affektive Lehrziele meist additiv, in Form von Extra-Kursen im schulischen Kontext fokussiert werden. Eine andere Form ist die Integration in thematisch passenden Fächern (z.B. spirituelle Entwicklung und Religionsunterricht). Allerdings sind diese beiden Formen defizitär, weil verschiedenste Ressourcenprobleme eine wirksame Implementierung verhindern. In diesem Buch wurde der Versuch unternommen, affektive Lehrziele mit kognitiven zu komplementären Lehrzielen zu integrieren, ohne dass zusätzliche unterrichtliche Ressourcen (z.B. Zeit) notwendig wären. Diese Integration ist aufgaben- bzw. lernmaterial-bezogen passiert, weil damit eine große Nähe zu relevanten Lernförderungen erzielt wird und damit auch der Unterrichtstransfer dieses Konzeptes stimuliert werden soll. Diese Ressourcenreduktion und der forcierte Unterrichtstransfer sollten den praktischen Anregungsgehalt des Konzeptes der komplementären Lehrziele sicherstellen.

Stellt man das vorliegende Konzept der komplementären Lehrziele in einen Forschungskontext, dann ist beachtenswert, dass mit diesem Ansatz eine neue Unterrichtstheorie bzw. eine neue Didaktik-Theorie vorliegt. Legt man die Kriterien zur Beurteilung von Didaktik-Theorien von Reigeluth und Moore (1999, S. 55) an, so zeigt sich folgende Bewertung, die an sechs Dimensionen orientiert ist:

a) Hinsichtlich der Lernergebnisse: Durch konsequente Beachtung von Lehrziel-taxonomien werden alle Typen von Lernergebnissen (Wiedergeben, Verstehen, Anwenden und Schaffen) berücksichtigt.

b) Hinsichtlich Lernkontrolle: Der Ansatz der komplementären Lehrziele ist unter Berücksichtigung von Überlegungen zur Inneren Differenzierung implementierbar, was eine umfangreiche Kontrolle des Lernprozesses (Ziele, Methoden, Inhalte und Bewertungen) durch die Schülerinnen und Schüler realisiert;

c) Hinsichtlich des Lernfokus: Mit dem Ansatz der komplementären Lehrziele wird sehr stark eine interdisziplinäre Orientierung verfolgt, weil kognitive Aufgaben – meist über den Umweg zu anderen Fächern – zu komplementären Lehrzielen gemacht werden. Die Orientierung an Themen oder Problemen bleibt allerdings auch erhalten, weil die kognitiven Lehrziele entsprechend orientiert sind.

d) Hinsichtlich der Lernorganisation: Der Ansatz der komplementären Lehrziele ist stark aufgabenorientiert. Solche Aufgaben können prinzipiell in unterschiedlichen Lernorganisationen (Einzel-, Partner-, Team- oder Gruppenarbeit) eingesetzt werden; insofern betreffen sie alle relevanten Formen der unterrichtlichen Lernorganisation. Allerdings enthält der Ansatz der komplementären Lehrziele keine besonderen Anweisungen für unterschiedliche Lernorganisationen.

e) Hinsichtlich der unterrichtlichen Interaktion: Der Ansatz der komplementären Lehrziele kann in unterschiedlichen Interaktionsformen genutzt werden. Im Vordergrund steht allerdings – aufgrund der starken Aufgabenzentrierung – selbstreguliertes Lernen durch Schülerinnen und Schüler. Durch die Auseinandersetzung mit nach bestimmten Prinzipien gestalteten Lernmaterialien soll Lernen optimal gefördert werden. Die primäre Lernförderung geht von den Lernmaterialien aus, Lehrerinnen und Lehrern kommt eine (sekundäre) Lernbegleitung oder spezielle Lernförderung (z.B. bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernproblemen) zu.

f) Hinsichtlich der Lernunterstützung: Der Ansatz der komplementären Lehrziele integriert kognitive und affektive Aspekte des Lernens. In diesem Sinne wird eine umfassende bzw. ganzheitliche Lernförderung realisiert. Allerdings steht die Förderung von kognitiven Lernprozessen und -ergebnissen im Vordergrund.

Da der Ansatz der komplementären Lehrziele viele Dimensionen didaktischer Theorien abdeckt, müsste ein relevanter wissenschaftlicher Anregungsgehalt realisiert werden können.

Zusammenfassende Beurteilung

In diesem Buch ging es darum, einen theoretischen Ansatz zur Gestaltung von Unterricht vorzustellen. Dieser Ansatz ruht auf zwei Pfeilern: der Nutzung von

Lehrzielen für die Unterrichtsentwicklung und der Integration von kognitiven und affektiven zu komplementären Lehrzielen.

Primäres Ziel dieses Unterrichtsansatzes ist die Verbesserung der kognitiven Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Sekundäres Ziel ist es, auch eine Förderung der affektiven Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen.

Damit komplementäre Lehrziele den erwarteten Effekt erzielen, müssen sie sorgsam implementiert werden, in dem sie an das Vorhandensein bestimmter Randbedingungen geknüpft werden. Diese sorgsame Implementierung impliziert eine Orientierung an günstigen Lernphasen, an „smarten“ Lehrzielen und an Prinzipien der Inneren Differenzierung.

Die Umsetzung für unterrichtliche Zwecke ist auf den Einsatz von Aufgaben bzw. der Integration von Aufgaben in Lernmaterialien gegründet. Die vorliegenden Musterbeispiele dienen der Orientierung und der Ideensammlung; vor einem Unterrichtseinsatz sind sie an den jeweils gegebenen Kontext anzupassen.

Der Ansatz der komplementären Lehrziele zielt auf die Gestaltung von unterrichtlichen Prozessen ab und ist deshalb im Schulkontext angesiedelt. Darüber hinaus wird auch eine außerschulische Perspektive gesehen, die im folgenden Abschnitt näher ausgeführt wird.

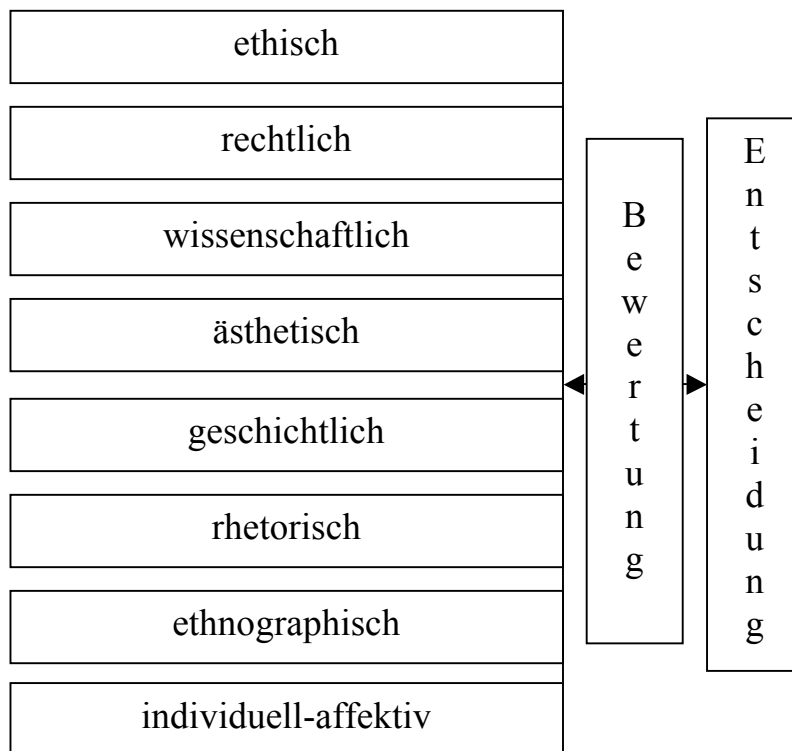
10. Außerschulische Implikationen: Multiple Zielbewertung zur Persönlichkeitsentwicklung

Der Ansatz der komplementären Lehrziele postuliert, dass Lernen nicht nur auf kognitive Aspekte ausgerichtet sein sollte, sondern möglichst viele Facetten der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigen sollte. Diese Grundidee lässt sich auch auf außerschulische Bereiche umlegen. Zu lernen, dass menschliche Probleme und Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen, stellt eine wichtige Grundlage menschlichen Lebens dar. Diese Grundlage bildet auch eine zentrale Basis für unterschiedliche Formen der Lebens- oder Erziehungsberatung.

Nach Shoemaker (1993, S. 108) können Informationen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (vgl. Abbildung 5): Eine ethische Perspektive bezieht sich auf Normen und Werte; eine rechtliche auf gesetzliche Regelungen; eine wissenschaftliche auf das Finden von Wahrheit und das Erklären von Sachverhalten; eine ästhetische auf Schönheit und Harmonie; eine geschichtliche auf zeitliche Entwicklungen; eine rhetorische auf die Logik von Aussagen und eine ethnographische auf kultur- bzw. länderübergreifende Aspekte des menschlichen Lebens.

Dieser Ansatz von Shoemaker (1993) kann – in Analogie zur Bewertung von Informationen – auch auf die Bewertung von Zielen übertragen werden, wobei die Komplementarität von Zielen zu beachten ist. In diesem Fall bezieht sich diese Bewertung nicht mehr auf Unterrichtsziele, sondern auf Ziele, die für Entscheidungen im alltäglichen Leben relevant sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass, wenn Menschen vor Entscheidungen in ihrem Leben gestellt sind, diese Situationen wahrscheinlich besser meistern, wenn sie eine Situation und die damit verbundenen möglichen Ziele unter mehreren, multiplen Perspektiven betrachten. Einerseits erweitert das den Zielraum, d.h. auch andere Lebensperspektiven werden sichtbar. Andererseits können Situationen und Ziele relativiert werden und zwar dadurch, dass sich ein und dieselbe Sache unterschiedlich positiv oder negativ zeigt, wenn man die Betrachtungsperspektive wechselt.

Abbildung 5: Multiple Zielbewertung als Lebenshilfe (nach Shoemaker, 1993, ergänzt)



In diesem Zielbewertungsprozess, der in Abbildung 5 dargestellt ist, ist gegenüber Shoemaker (1993) die Perspektive ergänzt, die sich aus der affektiven Persönlichkeitsentwicklung ergibt. Diese individuelle affektive Persönlichkeitsentwicklung betrifft einen Teil der in dieser Arbeit elaborierten Aspekte (motivational, emotional, sozial, spirituell), die in den bereits von Shoemaker (1993) ausgeführten Dimensionen nicht enthalten sind.

Literaturverzeichnis

- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyle, M., Furnham, A. & Graham, J. A. (1981). *Social situations*. New York: Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Asendorf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4. überarb. u. aktual. Auflage). Berlin: Springer.
- Astleitner, H. & Herber, H.-J. (2008). Methoden und Probleme bei der Entwicklung instruktionspsychologischer Ansätze zur Unterrichtsgestaltung. In J. Thonhauser, F. Hofmann & C. Schreiner (Hrsg.), *Über die Komplementarität von qualitativer und quantitativen Aspekten in der Erziehungswissenschaft* (S. 359-370). Wien, Innsbruck: Studienverlag.
- Astleitner, H. & Hofmann, F. (2006). *SLF – Selbstregulierte Lehrer/innen-Fortbildung. Konzept und Unterstützungsverfahren. Version 3.0*. Salzburg: Eigenverlag.
- Ballstaedt, S.-P., Mandl, H., Schnotz, W. & Tergan, S.-O. (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Becker, B. E. & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197-214.
- Behr, M. & Becker, M. (2004). *SEE. Skalen zum Erleben von Emotionen*. Göttingen. Hogrefe.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to goal and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Berman, S. (2006). *Service learning. A guide to planning, implementing, and assessing student projects* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bertels, U., Eylert, S., Lütkes, C. & de Vries, S. (2004). *Ethnologie in der Schule. Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Beuthan, S. & Nordmeier, G. (2007). *Mathematik üben mit Erfolg. 6. Schuljahr Realschule*. Stuttgart: Manz Verlag.
- Bierman, A. K. & Assali, R. N. (1996). *The critical thinking handbook*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bishop, A. J. (2007). Values in mathematics and science education. In U. Gellert & E. Jablonka (Eds.), *Mathematisation demathematisation: social, philosophical and educational ramifications* (pp. 123-139). Rotterdam: Sense publishers.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Boekaerts, M., de Koning, E. & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom. An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41, 33-51.
- Böhm, U. (2006). *Soziales Lernen und soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bossel, H. (2007). Koexistenz von Natur- und Humansystemen: Zur Notwendigkeit der Ethik der Nachhaltigkeit. In F. Beckenbach, et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Ökologische Ökonomik* (S. 73-98). Marburg: Metropolis.
- Brandlmaier, E., Frank, H., Korunka, C., Plessnig, A., Schopf, C. & Tamegger, C. (2006). *Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen*. Wien: Facultas.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167-176.
- Brown, L. (2005). *How to make your classroom Bloom: Success on standardized tests using Bloom's taxonomy*. Mooresville, NC: Performance Education.
- Buchner, G. (1987). *Musiklexikon*. München: Humboldt.

- Coulmas, F. (2007). Die Unfähigkeit, allein zu bestehen. Hikikomori – der pathologische Rückzug junger Menschen aus der alternden Gesellschaft. *Neue Zürcher Zeitung*, 228 Jg., Nr. 148, 29.6.2007, S. 25.
- Cress, C. M. et al. (2005). *Learning through serving. A student guidebook for service-learning across the disciplines*. Sterling, VI: Stylus.
- Crisand, E. (2002). *Soziale Kompetenz als persönlicher Erfolgsfaktor*. Heidelberg: Sauer.
- Dansereau, D. F., et al. (1979). Development and evaluation of a learning strategy program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73.
- Davidson, K. & Decker, T. (2006). *Bloom's and beyond. Higher level questions and activities for the creative classroom*. Marion, IL: Pieces of Learning.
- Dieterich, V.-J. (1995). *Franz von Assisi*. Reinbek: Rowohlt.
- Dodge, K. A., Asher, S. A. & Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal-coordination task. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 107-135). New York: Academic Press.
- Doehlemann, M. (1996). *Absteiger. Die Kunst des Verlierens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dörr, A. (2001). *Religiosität und psychische Gesundheit. Zur Zusammenhangsstruktur spezifischer religiöser Konzepte*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35-42.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Duschek, S., Schandry, R. & Hege, B. (2003). *SASS. Soziale Aktivität. Selbstbeurteilungs-Skala*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-228.
- Edlinger, H. & Hascher, T. (2008). Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 55-70.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159-210.

- Ford, M. E. & Nichols, C. W. (1991). Using goal assessment to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 61-85). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: Sage.
- Freitag, E. (1994). *Schönberg* (9. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Furco, A. (2004). Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter: Hoffnungsvolle Ergebnisse in den USA. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hrsg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 12-31). Weinheim: Beltz.
- Gagné, R. M. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Gerngroß, G., Puchta, H., Davis, R. L. & Holzmann, C. (2006). *The new YOU&ME Textbook 4. Enriched course (Nachdruck mit SbX-Verweisen und Extra Units)*. Wien: Langenscheidt.
- Grouzet, F. M. E., Kasser, T., Ahuvia, A., Fernández Dols, J. M., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 800-816.
- Harackiewicz, J. M. & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75-84.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hendrick, C. & Hendrick, S. S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Herber, H.-J. & Vásárhelyi, É. (2002): Das Unterrichtsmodell „Innere Differenzierung einschließlich Analogiebildung“ – Aspekte einer empirisch veranlassten Modellentwicklung. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6/2, 5-19.

- Hofmann, F. & Moser, G. (2002). Offenes Lernen planen und coachen. Linz: Veritas.
- Hofmann, F. & Patry, J.-L. (1999). Das Erziehungsziel Autonomie in der Unterrichtspraxis. Gründe für die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 126-135.
- Jackson, C. S. & Tlauka, M. (2004). Route-learning and the Mozart effect. *Psychology of Music*, 32, 213-220.
- Jantz, O. & Brandes, S. (2006). Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jonassen, D. H. & Tessmer, M. (1996/97). An outcomes based taxonomy for instructional systems design, evaluation, and research. *Training Research Journal*, 2, 11-46.
- Jonassen, D. H., Tessmer, M. & Hannum, W. H. (1999). Task analysis methods for instructional design. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M. & Kopp, T. W. (1987). An application of the ARCS model of motivational design. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models* (pp. 289-320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Klauer, K. J. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Kloiber, R. & Konold, W. (1993). *Handbuch der Oper* (7. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kohlberg, L. (2001). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 35-61). Weinheim: Beltz.
- Kornhaber, M. L., Fierros, E. G. & Veenema, S. A. (2004). *Multiple intelligences. Best ideas from research and practice*. Boston: Pearson.
- Kort, B., Reilly, R. & Picard, R. W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning: Reenginerring educational pedagogy – Building a learning companion [WWW document]. Retrieved, January, 28th, 2008 from <http://citeseer.ist.psu.edu/496439.html>
- Kovalik, S. (1993). *ITI: The model-integrated thematic instruction*. Village of Oak Creek, AZ: Books for Educators.
- Krampen, G., Freilinger, J. & Willems, L. (1996). *KVS-P. Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder*. Göttingen: Hogrefe.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy. An overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218. Retrieved, May, 23rd, 2007 from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_41/ai_94872707
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Kruse, A. (2007). Prävention und Gesundheitsförderung im Alter. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (2. überarb. Auflage). Bern: Huber.
- Kuckartz, U. & Rheingans-Heintze, A. (2006). *Trends im Umweltbewusstsein. Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lemos, de M. S. & Gonçalves, T. (2004). Students' management of goals in the natural classroom setting: Methodological implications. *European Psychologist*, 9, 198-209.
- Lemos, M. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.
- Lind, G. (1982). Der 'Moralisches-Urteil-Test' (m-u-t) in der Kritik – Eine Replik auf Schmieds Analyse. *Diagnostica*, 28, 80-89.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Lipsey, M. (1990). *Design sensitivity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mares, M.-L. & Woodard, E. (2005). Positive effects of television on children's social interactions: A Meta-Analysis. *Media Psychology*, 7, 301-322.
- Martin, B. L. & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains. Integration for instruction and research*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain. Implications for instructional-design theories and models. In C.

- M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory* (pp. 485-510). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3-31). New York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto: MHS Publishers.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McNeil, N. & Alibali, M. W. (2000). Learning mathematics from procedural instruction: Externally imposed goals influence what is learned. *Journal of Educational Psychology*, 92, 734-744.
- Middleton, J. A. & Toluk, Z. (1999). First steps in the development of an adaptive theory of motivation. *Educational Psychologist*, 34, 99-112.
- Moore, J. (1999). Adolescent spiritual development: Stages and strategies. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 613-629). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nigg, W. (1993). *Große Heilige*. Zürich: Diogenes.
- O'Neill, J. & Conzemius, A. (2006). *The power of smart goals. Using goals to improve student learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Otto, B., Perels, F., Schmitz, B. & Bruder, R. (2006). Längsschnittliche und prozessuale Evaluation eines Trainingsprogramms zur Förderung sachspezifischer und fächerübergreifender (selbstregulativer) Kompetenzen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 211-239). Münster: Waxmann.
- Paseka, A. (2008). Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 15-31). Innsbruck: Studienverlag.
- Patry, J.-L. & Hofmann, F. (1998). Erziehungsziel Autonomie – Anspruch und Wirklichkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 53-66.

- Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8/2, 35-50.
- Patry, J.-L. (2004). Values and Knowledge Education (VaKE) – General description. Unpublished paper, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Salzburg: Universität Salzburg.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Peez, G. (2005). Einführung in die Kunstpädagogik (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions. A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education. Theory, research and applications (2nd ed.). NJ, Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Reigeluth, C. M. & J. Moore (1999). Cognitive education and the cognitive domain. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory. Vol. II*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. (1999). DIT-2: Devising and testing a new instrument of moral judgment. *Journal of Educational Psychology*, 91, 644-659.
- Rheinberg, F. (1995). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruebling, C. E. (2007). Redesigning schools for success. Implementing learning communities and teacher collaboration. Longville, MN: The Center for School Redesign.
- Scherliess, V. (2000). *Alban Berg* (8. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 179-195.
- Schönberg, A. (1996). Moses und Aron [Audio-CD]. Hamburg: Deutsche Grammophon.
- Schönberg, A. (2007). Moses und Aron [DVD]. Berlin: Arthaus Musik.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Seidel, T. et al. (2006). Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 99-123). Münster: Waxmann.
- Shah, J. Y. & Kruglanski, A. W. (2002). Priming against your will: How accessible alternatives affect goal pursuit. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 368-383.
- Shoemaker, P. J. (1993). Critical thinking for mass communications students. *Critical Studies in Mass Communication*, 10, 98-111.
- Sliwka, A. & Frank, S. (2004). *Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-153.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge, UK: University Press.
- Taraban, C. B., Hendrick, S. S. & Hendrick, C. (1998). Loving and liking. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion. Research, theory, applications, and contexts* (pp. 331-351). San Diego, CA: Academic Press.
- Teuschl, K. & Weber, W. R. (1995). *Begegnung mit dem Horizont. Wildnis Kanada*. München: Bucher.
- Thomas, A. (Hrsg.). (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Urduan, T. & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98, 354-365.

- Valentine, J. C., Cooper, H., Bettencourt, B. A. & DuBois, D. L. (2002) : Out-of-school activities and academic achievement : The mediating role of self-beliefs. *Educational Psychologist*, 37, 245-256.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory. Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal contents matters. *Journal of Educational Psychology*, 94, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 232-249.
- Vierzigmann, G. (1995). Entwicklung von Skalen zur Erfassung individueller Beziehungskompetenzen (SEBE). *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 16, 103-112.
- Vogt, H. (1982). *Neue Musik seit 1945*. Stuttgart: Reclam.
- Waterhouse, L. (2006a). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.
- Waterhouse, L. (2006b). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41, 247-255.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.

- Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 370-397). Münster: Waxmann.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Yutang, L. (Hrsg.). (1994). *Die Weisheit des Laotse*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215-231.
- Zentner, W. (1988). *Reclams Opernführer* (32. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Ziener, G. (2006). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.