

Zielorientierung

1. Vorbemerkung

Wenn im Zusammenhang mit Unterricht von *Zielen* (Absichten, Intentionen) gesprochen wird, so bedeutet das allgemein, daß dem Unterricht Vorstellungen zugrunde liegen über dasjenige, was die Betroffenen dabei tun, sich aneignen bzw. lernen sollen. Man findet Ziele zunächst in Schulgesetzen, allgemeinen und speziellen Bildungsaufgaben sowie in den Fachlehrplänen. Je nachdem, auf welcher Gestaltungsebene sie angesiedelt sind, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer formalen Fassung, ihrer Abstraktheit sowie ihrer Wirkungsweise. In der alltäglichen Unterrichtspraxis entscheidet gewöhnlich der Lehrer bzw. die Lehrerin, was unterrichtet wird. Das schließt jedoch nicht aus, daß man Schüler und Schülerinnen in den Findungs- und Entscheidungsprozeß von Zielen miteinbeziehen kann. Unterricht ist ein Interaktionsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden. Warum sollen deshalb letztere (zumindest fallweise) bei der Zielfindung nicht mitwirken?

2. Das Umdenken von Stoffinhalten zu Zielen

Bei der traditionellen Festlegung dessen, was in einer Unterrichtseinheit oder Unterrichtssequenz durchgenommen werden soll, spielen fachliche Inhalte (**Stoffinhalte/ Lehr- bzw. Lerninhalte**) sehr oft noch immer eine dominierende Rolle. Ein Lehrer oder eine Lehrerin beschließen zum Beispiel, „*Handelsformen*“ zu besprechen oder den „*Transitverkehr*“ (Österreichs) zu behandeln oder die „*Großformen des Reliefs*“ (der Erde) durchzunehmen. Die Entscheidung wird gewöhnlich unreflektiert auf Grund der Stoffanordnung im Schulbuch, der Vorschläge für Lehrstoffverteilungen, der Aktualität des Stoffes oder (fast nie) direkt nach den Vorgaben des Lehrplans getroffen. Sehr selten wird dabei genau überlegt, *was* die Schülerinnen und Schüler an dem ausgewählten Stoff lernen können und fast nie, *warum* gerade das. Dadurch kommt es nicht nur zu beliebigen inhaltlichen Auslegungen des Stoffes, sondern auch zu der immer wieder zu Recht kritisierten „Stoffüberbürdung“, vor allem wenn Schulbücher den Stoff breit ausführen. Man informiere sich, was zum Beispiel bei „Großformen des Reliefs“ (der Erde) – ein Lerninhalt der 5. Klasse der AHS gemäß dem derzeit gültigen Lehrplan aus dem Jahr 1989 – nach manchen Schulbüchern alles unterrichtet werden kann (und in der Praxis oft auch wird): „*Schalenbau der Erde, Plattentektonik, Gebirgsbildung, Kettengebirge, Rumpfflächen, Bruchschollenlandschaften, Tafelländer, Schichtstufengebiete, Aufschüttungsebenen*“ etc. Das ist Abfragewissen im Sinne einer veralteten „Allgemeinbildungsideologie“ und wird, wenn man sich dafür interessiert, in jedem größeren Lexikon (bei Benutzung des Computers sogar multimedial) besser erklärt. Außerdem entspricht es nicht dem inhaltlichen und didaktischen Konzept des Lehrplans, sondern ist eine falsche Auslegung des Stoffinhalts „Großformen des Reliefs“.

Lehrerinnen und Lehrer (selbstverständlich auch Lehrplankommissionen und Schulbuchautoren) sollten daher, wenn sie vom Stoff ausgehen, Überlegungen anstellen, welche *Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten*, welche *sozialen Disposi-*

ZIELORIENTIERUNG

tionen (Eigenschaften), welche *Werthaltungen* ihre Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Lerninhalt erreichen können. Es geht nämlich nicht primär um den Stoff per se, sondern um die Befähigung, das Gelernte in Lebenssituationen anzuwenden, also um den Erwerb von **Qualifikationen** zur Daseinserhellung, Daseinbewältigung und Daseinsgestaltung.

A. SCHULTZE (1979) hat das sehr instruktiv am Beispiel des Lerninhaltes „Entwicklungshilfe“ vorgeführt. Während der eine Lehrer diesen Lerninhalt unreflektiert und unbegründet in den Unterricht hereinnimmt, will der zweite seinen Schülern daran jene Kenntnisse und Begriffe vermitteln, die sie befähigen, Medienberichte über Entwicklungshilfe zu verstehen. Den Dritten hingegen ärgern die vielen unsachlichen, ablehnenden Äußerungen in der Öffentlichkeit über die Entwicklungshilfe, er möchte erreichen, daß die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit von Hilfe einsehen und begründen können. Dem vierten Lehrer ist das alles zuwenig angesichts der Tatsache, daß der größere Teil der Menschheit auf der Erde in bitterer Armut und Not lebt, der kleinere in Wohlstand und Überfluß. Er will durch seinen Unterricht erreichen, daß die jungen Menschen in einem Land, das zu den reichsten Volkswirtschaften der Erde zählt, bereit sind, für Entwicklungshilfe freiwillig persönliche Opfer zu bringen. Im Zusammenhang mit der Festlegung und Rechtfertigung ihrer **Zielvorstellungen** orientierten sich drei der vier Lehrer an Qualifikationen. Die Präzisierung und Begründung der Zielvorstellungen machte die Entscheidungen plausibel und für Außenstehende transparent. Die Diskussion darüber wird erleichtert. Schüler und Eltern sehen, warum etwas gelernt werden soll. Nicht zuletzt unterstützt die Präzisierung die methodische Anlage des Unterrichts.

3. Lernziele

Zur Beschreibung von Zielvorstellungen findet man in der einschlägigen Literatur eine Fülle von zum Teil synonym verwendeten Bezeichnungen (u.a. Bildungsziel, Bildungsaufgabe, Lehraufgabe, Unterrichtsziel, Stundenziel, Lehrziel). Seit den sechziger Jahren bürgerte sich dann im Zusammenhang mit dem Aufkommen des Programmierten Unterrichts (F. MAGER 1965) und der Curriculumbewegung (S. B. ROBINSON 1967) in Deutschland und etwa ab Anfang der siebziger Jahre in Österreich (W. SITTE 1975) bei den damals einsetzenden Schulversuchen für Zielsetzungen, die beabsichtigte Unterrichtsergebnisse beschreiben, der Begriff **Lernziele** ein.

Dabei wird *Lernen* als dauerhafte Änderung des Verhaltens auf Grund von Erfahrungen verstanden. Der Streit um die Verwendung der Begriffe „Lehrziel“ (vom Lehrenden gewünschte und auch gesetzte Absicht) oder „Lernziel“ (Ziel des Lernenden, das nicht identisch mit dem vorigen sein muß), ist überflüssig, wenn Lernziele als „*Ziele für Lernende*“ aufgefaßt werden. Bei dieser Auffassung des Begriffs Lernziel bleibt offen, wer die Ziele setzt, es kommt aber sehr wohl die Schülerbezogenheit der Ziele zum Ausdruck. Wenn man außerdem Unterricht *handlungsorientiert* und *operativ* gestaltet, braucht man nicht mehr zu differenzieren zwischen sogenannten „Lehrzielen“, die die Lehrerintentionen ausdrücken und „Handlungszielen“, die das (gewollte?) Tun der Schüler und Schülerinnen beschreiben. Es genügt, einfach von **Zielen** bzw. Zielstellungen zu sprechen.

(Lern-)Ziele werden gewöhnlich als *innere Dispositionen* (dauerhafte Verhaltensbereitschaften) oder als *beobachtbares Endverhalten* der Schülerinnen und Schüler formuliert. Rigide Lernzielverwendung führte in den siebziger Jahren zu einer Art Lernzielideologie, nach der Unterricht nur unter dem Primat der **Lernzielorientierung** zu gestalten ist. Alles hatte sich dieser unterzuordnen. Ausschließlich eindeutig formulierte (*operationalisierte*) Lernziele, die ein meßbares Endverhalten exakt beschreiben, und denen Inhalte, Methoden sowie Medien zugeordnet wurden, sollten den Unterricht steuern und damit effektiver werden lassen.

Die in diesem Zusammenhang auftauchenden Defizite (u.a. die Ausschließung aller nicht operationalisierbaren Ziele, die Ausklammerung der Lernzielbegründung, die Nichtberücksichtigung der Komplexität von Unterricht, die maßlosen Übertreibungen (17 und mehr Lernziele für eine einzige Stunde) sowie (vor allem in der Ausbildung) häufig verlangte Formalismen (u.a. die „Der-Schüler-soll-können-Phrase“) riefen zum Teil berechtigte Kritik an einer derart rigiden Lernzielorientierung¹ hervor (u.a. E. DAUM 1985). Leider wurde dabei auch manches Positive, das die (Lern-)Zielorientierung aufweist, in Frage gestellt. Unterricht braucht Ziele, die sowohl in Hinblick auf kognitive wie auch auf soziale Befähigungen zu setzen sind und die auch das affektive Lernen im Auge haben, sonst ufert er aus oder wird chaotisch und vergißt auf seine Erziehungsfunktion.

4. Verschiedene (Lern-)Zielarten

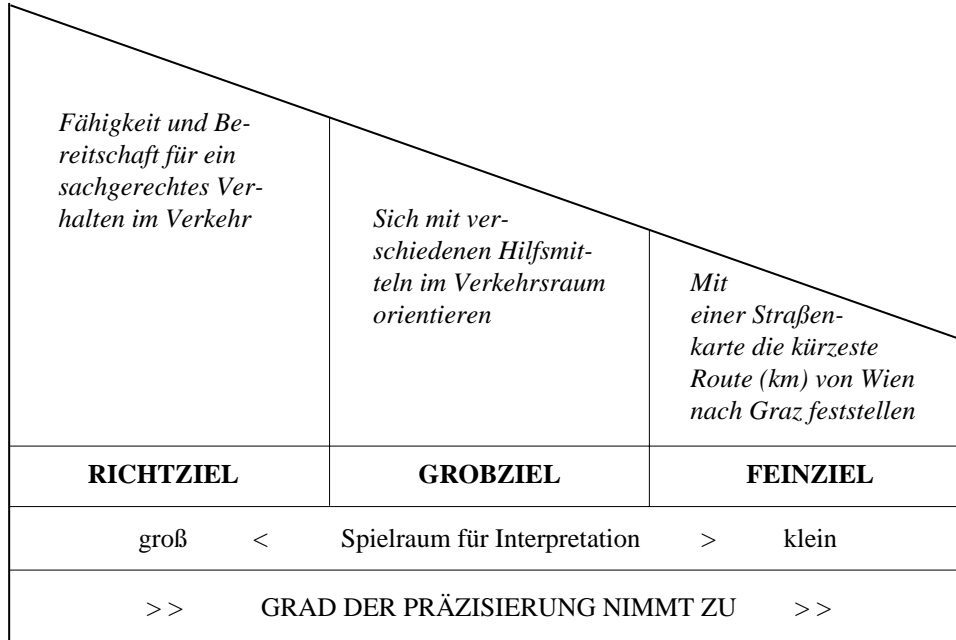
Die Vielfalt der (Lern-)Zielarten kann man in verschiedene Klassifikationsschemata einordnen. Als bedeutsam hat sich eine Abstufung der Ziele nach dem Abstraktionsgrad (Verallgemeinerungsgrad) erwiesen. Eines der bekanntesten Klassifikationsschemata in dieser Hinsicht ist ein von Ch. MÖLLER (1969) vorgeschlagenes dreistufiges Ordnungsschema. Sie unterscheidet darin

- *Richtziele*, die durch umfassende, unspezifische Formulierungen mit geringem Grad an Eindeutigkeit und Präzision gekennzeichnet sind und auf einer Ebene oberhalb des jeweiligen Faches liegen.
- Innerfachliche *Grobziele*, die eingegrenzte Themen mit einer vagen Bestimmung des Endverhaltens der Schüler beschreiben, und schließlich
- *Feinziele*, die den höchsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision aufweisen und sich auf einzelne Lernschritte einer Unterrichtseinheit beziehen (Abb. 1). Feinziele sind *operationalisiert*, das heißt, sie formulieren präzise und konkret das, was die Adressaten am Ende des Lernprozesses tun, sagen oder in einer anderen Form beobachtbar äußern sollen, damit man erkennt, daß sie das (Lern-)Ziel erreicht haben.

Dieses vertikale Einordnungssystem nach dem Abstraktionsgrad der Ziele hat in den siebziger und achtziger Jahren auch im Bereich der Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) weite Anwendung gefunden (J. BIRKENHAUER 1972; W. SITTE und H. WOHLSCHLÄGL 1975; W. SITTE 1979).

¹) Wegen dieser Vorbelastung des Begriffes *Lernzielorientierung* verzichten wir, um Mißverständnisse zu vermeiden, auf den vorgeschlagenen Wortteil „Lern-“ bei den Begriffen *Ziel*, *Zielentscheidung*, *Zielorientierung* oder setzen ihn in eine Klammer.

Abb. 1: Abstraktionsstufen von (Lern-)Zielen



Eine weitere Einteilung differenziert zwischen *kognitiven (Lern-)Zielen*, die sich auf Kenntnisse, Verständnis und Denken beziehen, *psychomotorischen (Lern-)Zielen*, die motorische Fertigkeiten betreffen, und *affektiven (Lern-)Zielen*, die den Aufbau von Einstellungen und Werthaltungen anstreben. Da affektive (Lern-)Ziele nicht durch Lehrstoffangaben beschrieben werden, trifft man sie meist bloß in den „allgemeinen Teilen“ der Lehrpläne, und weil sie mit Leistungstests nicht zu überprüfen sind, spielen sie (leider!) auch im Unterricht keine allzu große Rolle. Abzulehnen ist die von manchen Geographen (E. ERNST 1970) vorgenommene Unterscheidung zwischen kognitiven und *instrumentalen (Lern-)Zielen*, denn diese gehören allesamt zu ersteren. Erfordert etwa die Auswertung eines Satellitenbildes oder die Erstellung eines Diagrammes nur manipulative und keine intellektuellen Leistungen?

Soziale Ziele beziehen sich auf die Vermittlung sozialer Verhaltensweisen. Ihre Interpretationsbreite ist relativ groß. Operationalisierungsversuchen entziehen sie sich weitgehend. Auch ist die Rolle der Schule bei ihrer Vermittlung angesichts der außerschulischen Beeinflussungen bescheiden. Möglichkeiten, soziale Ziele im Fach Geographie und Wirtschaftskunde einzubauen, ergeben sich vor allem bei Unterrichtssituationen, in denen das Beziehungsgefüge der Schülerinnen und Schüler analysiert wird, beispielsweise bei didaktischen Spielen oder auf Schullandwochen.

Die seinerzeit von manchen Didaktikern vertretene Auffassung, daß man aus den Richtzielen alle Grobziele und aus diesen wiederum sämtliche Feinziele logisch ableiten (*deduzieren*) kann, erwies sich als falsch. Die Konkretisierung von (Lern-)Zielen ist ein schöpferischer Prozeß, wobei jeweils neue Informationen und weitere Entscheidungen

nötig sind. Um das am Beispiel von Abb. 1 zu illustrieren: Das zu dem dort formulierten Grobziel passende Feinziel könnte u.a. auch heißen: „In der Lage sein, mit Hilfe des Eisenbahnfahrplanes festzustellen, welche Züge ein von Salzburg gegen Abend Abreisender benützen muß, um rechtzeitig am nächsten Mittag in London zu sein.“ Das Grobziel fungiert nur als Richtungsweiser beim Suchen des Feinziels und kontrolliert, ob dieses mit ihm vereinbar ist.

5. Zur Entscheidungsfindung und Begründung bzw. Rechtfertigung von Zielstellungen

In einer modernen demokratischen Gesellschaft sollen Maßnahmen offengelegt und begründet werden, nicht zuletzt, damit man darüber diskutieren kann. Das gilt auch für die Zielsetzungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht, gleichgültig, ob es sich um diejenigen des Lehrplans oder um solche in schuleigenen Jahresplanungen oder für eine einzelne Unterrichtsstunde handelt. Da man, wie oben gezeigt, aus ranghöheren Zielen, wie sie meist in den Lehrplänen aufscheinen, nicht rangniedrigere logisch zwingend ableiten kann, stellt sich bei jedem Konkretisierungsschritt neu die Frage, wodurch die gerade ausgewählte Zielstellung zu Ungunsten der möglichen Alternativen gerechtfertigt bzw. begründet ist. Dazu ist in der deutschen fachdidaktischen Literatur auf theoretischer Ebene viel vorgeschlagen worden (vgl. H. KÖCK 1980 und 1986). Eindeutige, operable Verfahren zur Auswahl und Begründung bzw. Rechtfertigung von Zielsetzungen gibt es jedoch nicht.

Fließen bei der Setzung oberster (nichtfachlicher) Ziele in einer pluralistischen Gesellschaft naturgemäß unterschiedliche erziehungstheoretische und bildungspolitische Vorstellungen ein, so kommt es bei der Festlegung der konkreten Ziele im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ zur Auseinandersetzung unterschiedlicher fachdidaktischer Auffassungen. Deshalb ist es wünschenswert, die Entscheidungsfindung offenzulegen und die Zielsetzungen zu begründen! Bereits auf der Ebene der Lehrplanentscheidungen (ob im gesamtstaatlichen Rahmen oder im Rahmen der Schulautonomie) sollte von den daran Beteiligten die Frage beantwortet werden, wodurch die ausgewählten Ziele legitimiert erscheinen.

W. KLAFKI (1985, S. 213ff) empfiehlt im Zusammenhang mit der Begründungsproblematik drei in wechselseitiger Abhängigkeit stehende Fragekomplexe:

- (1) Welche *Gegenwartsbedeutung* haben die Ziele? Öffnen sie den Schülern und Schülerinnen in der gegenwärtigen Lebensphase Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten für ihre Alltagswelt?
 - (2) Welche Bedeutung haben sie für die Heranwachsenden in Bezug auf deren vermutete *Zukunft*? Liefern sie Anhaltspunkte, mit denen zukunftsrelevante Strukturen von Handlungssituationen erfassbar werden?
 - (3) Besitzen sie *exemplarische Bedeutung*, wodurch allgemeine Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Verhaltensweisen erkannt werden?
- Ausgangspunkt einer darüber unter breiter Beteiligung diskursiv geführten Diskussion könnten beispielsweise von der Gesellschaft vorgegebene allgemeine Bildungsziele, Schlüsselqualifikationen oder/und Leitideen sein.

ZIELORIENTIERUNG

Auf der Ebene der konkreten Unterrichtsplanung wird der Lehrer bzw. die Lehrerin (gegebenenfalls auch unter Mitwirkung der Lernenden) bei der Setzung der Ziele meist von Rahmenbedingungen und von bestimmten Vorgaben, die im Schulbuch, in der Jahresplanung oder im Lehrplan vorgeschlagen werden bzw. durch ihre Aktualität Interesse wecken, ausgehen. Die Vorgaben sind gewöhnlich

- (1) ranghöhere Ziele (*Einsicht gewinnen in die Spannungsverhältnisse zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Interessen*),
- (2) Themenstellungen (*Naturgefahren im Gebirge bedrohen Siedlungen und Verkehrswege*) oder
- (3) bloße Stoffnennungen (*Arbeitslosigkeit*).

Sicher wird fast jeder zu diesen drei Beispielen seine Zustimmung geben und auch rechtfertigen können, warum sie in den Unterricht eingebracht werden. Das genügt jedoch nicht. Im Rahmen der konkreten Planung wird man entscheiden müssen, was man auf Grund der Vorgaben konkret im Unterricht erreichen will. Beispielsweise, ob bei (1) nur solche Spannungen zur Sprache kommen, die harmonisch gelöst wurden, oder ob die Lernenden an Beispielen erfahren, daß sehr oft die finanzstärkere und politisch einflußreichere Gruppe ihre Interessen gegen bestehende Umweltauflagen kompromißlos durchsetzt; ob bei (2) bloß einige Naturgefahren *beschrieben* werden, oder ob die Schülerinnen und Schüler etwa anhand eines Luftfotos sowie eines Gefahrenzonenplanes die „Verbauungssünden“ der Heimatgemeinde erkennen und versuchen, diese dann auch zu *hinterfragen*; und schließlich, ob man bei (3) die Arbeitslosigkeit nur anhand statistischer und kartographischer Unterlagen *erörtert* oder ob an verschiedenen Lebensläufen auch die materiellen, psychischen und sozialen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit *bewußt gemacht* werden und über Hilfen *nachgedacht* wird.

Wie die Beispiele zeigen, sind auf der Ebene der Rahmenbedingungen und Vorgaben (sofern sie nicht durch Schulbücher und Materialien ausgefüllt werden) erhebliche Entscheidungsspielräume vorhanden. Die drei Bestimmungskriterien der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung (siehe oben) können auch auf dieser Entscheidungsebene bei der Festlegung der Ziele helfen.

6. Die Formulierung und die Operationalisierung von (Lern-)Zielen

Wenn Ziele das direkt beobachtbare Endverhalten der Schülerinnen und Schüler möglichst eindeutig benennen, eine darauf bezogene Inhaltskomponente aufweisen und die dazu notwendigen äußeren Bedingungen (z.B. die zu benützenden Medien) angeben, spricht man von **operationalisierten (Lern-)Zielen**, weil sie das Ziel auf der Ebene des Tuns beschreiben.

Acht Beispiele, wie derartige (Lern-)Ziele lauten könnten, finden sich in Abb. 2. Sie machen deutlich: Die *Verhaltenskomponenten* wurden als möglichst konkret wahrnehmbare Tätigkeiten in Form von Aktionsverben formuliert. Für diese verwendet man auch die Bezeichnung *Operatoren*. „Wissen“ oder „verstehen“ sind keine geeigneten Operatoren, da sie nicht durch direkt beobachtbares Verhalten der Lernenden feststellbar sind. Die Hinzufügung des Wortes „können“ bei der Formulierung ist überflüssig,

Abb. 2: Beispiele für operationalisierte (Lern-)Ziele

INHALTSKOMPONENTE	BEDINGUNGSKOMPONENTE	VERHALTENSKOMPONENTE
1. Die vier Phasen des „demographischen Übergangs“	in einem Kurvendiagramm mit Geburten- und Sterberaten	unterscheiden und mit senkrechten Linien abgrenzen.
2. Fünf städtische Bebauungstypen	auf einem Senkrechtluftbild	identifizieren und markieren.
3. Merkmale des Hochgebirges	auf einer großmaßstäbigen topographischen Karte	zeigen und beschreiben.
4. Die Lawinengefahr im Tourengebiet	aufgrund des Wetterberichtes, eines Schneeprofiles und des Geländes	beurteilen.
5. Den optimalen Standort für eine Mülldeponie	mit Hilfe eines geographischen Informationssystems	ermitteln und begründen.
6. Zusammenhänge zwischen Lebenszyklus, Wohnungsansprüchen und Einkommen	nach Auswertung von Biographien	in einem Diagramm darstellen und erklären.
7. Werbung, die mit sozialem Druck arbeitet,	anhand von TV-Spots (Süßigkeiten für Kinder, Teenager-Mode)	analysieren und aufdecken.
8. Die Ursachen der „Neuen Wohnungsnot“	in einer Netzdarstellung	aufzeigen und erklären.

genauso wie die Einleitung mit „der Schüler soll“. Auch für den inhaltlichen Bereich (*Inhaltskomponente*) gilt die Forderung nach möglichst großer Eindeutigkeit. Die *Bedingungskomponente* setzt voraus, daß die dort angegebenen Medien und Verfahren zur Verfügung stehen und gehandhabt werden können. Zur Erreichung von Ziel 4 wird man schon im winterlichen Gelände sein müssen (Schikurs). Wenn die Lernenden mit einem Geographischen Informationssystem nicht umgehen können, werden sie das Ziel 5 nicht erreichen. Den von R. F. MAGER (1974) geforderten Beurteilungsmaßstab (bei Beispiel 3 z.B. fünf Merkmale) auch anzugeben, hat nur bei (Lern-)Ziel-Tests Sinn.

Alle acht Ziele liegen im Bereich der kognitiven Lerndimension. Affektive und soziale Ziele sind nicht erfaßt, weil sie sich nicht sinnvoll operationalisieren lassen. Die in den kognitiven Zielen angesprochenen intellektuellen Fähigkeiten unterscheiden sich allerdings hinsichtlich ihrer Komplexität und ihres Schwierigkeitsgrades (siehe: Taxonomien). So ist „beschreiben“ einfacher als „erklären“ und setzt vor allem nur ein bestimmtes Erkennungswissen (natürlich inklusive eines entsprechenden Wortschatzes) voraus. „Erklären“ dagegen verlangt, daß man unter Zuhilfenahme einer gewissen Logik beobachtete oder erkannte Erscheinungen in ihrer Kausalität bzw. in ihrem Wirkungsgefüge verständlich darstellt. Und bei „beurteilen“ muß man zusätzlich über Kriterien und Verfahren verfügen, um Gegebenheiten, Handlungen oder Aussagen auf ihre Richtigkeit, Wahrscheinlichkeit bzw. Anwendbarkeit zu überprüfen. Man sollte bei der Festlegung von Zielen im kognitiven Lernbereich nicht auf der Stufe des bloßen Abfragewissens stehen bleiben.

ZIELORIENTIERUNG

Die Operationalisierung von Zielen zwingt zur Präzisierung der Absichten, die dadurch auch transparent werden. Sie bewährt sich vor allem, wenn man anstrebt, daß sich die Lernenden etwas ganz Bestimmtes aneignen sollen. Man muß sich aber vor Augen halten, daß es weder möglich noch wünschenswert ist, alle Ziele, die in einer Unterrichtseinheit angestrebt werden, zu operationalisieren. Das würde zu einer Erstarrung des Unterrichts führen und den Freiheitsraum der Schülerinnen und Schüler einschränken. Die für den Lernprozeß so wichtige Spontaneität und Kreativität ginge dabei verloren. Operationalisierte Ziele enthalten keine *Begründungskomponente*. Ihre Legitimierung ergibt sich in der Regel aus ihrem übergeordneten Ziel. Bei Ziel 7 könnte dieses lauten: „Die Funktion von Jugendlichen als kaufbeeinflussende Kraft in Familien erkennen“; bei Ziel 4 ergibt sie sich aus der Ergänzung: „... damit man als Tourengänger nicht sich und andere in Gefahr bringt“.

7. Praktische Ratschläge zur Zielorientierung im Schulalltag

Bei der Setzung von Zielen für eine Unterrichtseinheit wird es in der Praxis formale Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Junglehrern bzw. Lehrern mit langjähriger Berufspraxis geben. Die beiden zuerst genannten Gruppen werden in der Regel für ihre Stundenvorbereitungen die Zielstellungen schriftlich festlegen (beispielsweise zwei bis drei operationalisierte Ziele mit dem dazugehörigen übergeordneten Ziel), wobei weder terminologische Differenzierungen noch akrobatische Formulierungskünste notwendig sind. Solche Lehrer sind dann besser in der Lage, lernpsychologische Prinzipien anzuwenden. Wichtig ist – und das gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer mit langer Unterrichtspraxis – immer das *Denken von den Qualifikationen her* (Was sollen die Schüler an einem speziellen Sachverhalt lernen?) sowie die *Reflexion der Begründung der Ziele* (Wozu lernen sie das eigentlich?). Darin unterscheidet sich Zielorientierung in erster Linie von einem inhaltsorientierten Unterricht.

Durch die Operationalisierung von Zielen werden der Lehrer und die Lehrerin auch mehr oder weniger gezwungen, ihren Unterricht stark auf Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler hin zu organisieren. Außerdem erleichtert die operationalisierte Form für die Unterrichtenden die Kontrolle, ob das angestrebte Ziel erreicht wurde, und gibt somit Anhaltspunkte für die Effizienz ihres Unterrichts. Zusätzlich erhalten die Lernenden, wenn ihnen die Ziele vorher mitgeteilt wurden, die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung ihres Tuns.

Selbstverständlich muß man dabei im Auge behalten, daß es wichtige Ziele gibt, bei denen man (zumindest in der Schule) nicht beobachten kann, ob bei den Lernenden tatsächlich Verhaltensänderungen stattgefunden haben. So kann zwar jemand im Unterricht in seinen verbalen Äußerungen für die Integration ausländischer Familien eintreten (ein soziales Ziel), im außerschulischen Alltag aber lehnt er ein Zusammenleben mit ihnen schärfstens ab. Man sollte solche Ziele aber trotzdem nicht unter den Tisch fallen lassen und sich bei der Zielsetzung nicht bloß auf den kognitiven Bereich beschränken! Die Vermittlung von Einstellungen, die Auseinandersetzung mit Werthaltungen kann nicht den sog. Gesinnungsfächern allein überlassen werden. Zielfestlegungen sind niemals isoliert, sondern stehen in wechselseitigem Zusammenhang mit Inhalts-, Metho-

den- und Medienentscheidungen. Zielorientierung hilft, Stoff bzw. ein Thema unter einem bestimmten Gesichtspunkt oder in Hinsicht auf eine bestimmte Verwendungssituation zu behandeln.

Literatur

BIRKENHAUER, J. (Hrsg.) (1972): Lernzielorientierter Unterricht an geographischen Beispielen für die Sekundarstufe I. Braunschweig, 64 S. (= Beiheft Geographische Rundschau 2). – DAUM, E. (1985): Plädoyer gegen Lernzielorientierung. In: Geographie im Unterricht 10 (2), S. 42–44. – ERNST, E. (1970): Lernziele in der Erdkunde. In: Geographische Rundschau 22 (4), S. 186–194. – KLAFKI, W. (1985): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie der Didaktik. Weinheim, S. 194–227. – KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. Köln, 205 S. – KÖCK, H. (1985): Zielorientierung: Ja! – Lernzielorientierung: Nein! Anmerkungen zu E. Daum, Plädoyer gegen Lernzielorientierung. In: Geographie im Unterricht 10 (5), S. 182–186. – KÖCK, H. (1986): Allgemeine Merkmale geographischer Ziel-Inhalt-Systeme. In: KÖCK, H. (Hrsg.): Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln, S. 137–183 (= Handbuch des Geographieunterrichts, Bd. 1). – MAGER, R. F. (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim, 168 S. (Erste Auflage der deutschen Übersetzung der englischen Originalausgabe. 1977 erschien dann eine völlig überarbeitete Neuauflage unter dem Titel „Lernziele und Unterricht“). – MAGER, R. F. (1974): Motivation und Lernerfolg. Weinheim – MÖLLER, Ch. (1969): Technik der Lernplanung. Weinheim, 285 S. (4. Aufl. 1973). – ROBINSOHN, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied. – SCHULTZE, A. (1978): Zur Überwindung der Lernzielkrise. In: ERNST, E. und G. HOFFMANN (Hrsg.): Geographie für die Schule. Braunschweig, S. 84–91. – SCHULTZE, A. (1979): Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie. In: Geographische Rundschau 31 (1), S. 2–9. – SCHULTZE, A. (1996): Einführungsartikel in den siebenten Problemkreis „Lernzielorientierung – Schülerorientierung“. In: SCHULTZE, A. (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha, S. 41–51. – SITTE, W. (1975): Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: SITTE, W. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich. Wien, S. 11–43. (Zu Lernzielen S. 17ff). – SITTE, W. (1979): Bedeutung und Formulierung von Lernzielen im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht. In: GW-Unterricht 3, S. 1–7.

Manuskript abgeschlossen: 2000

Wolfgang Sitte

