



Leseprobe aus Schott, Zielorientiert unterrichten, ISBN 978-3-7799-3619-0

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3619-0)

isbn=978-3-7799-3619-0

## Einleitung

Das Verb ‚unterrichten‘ bezeichnet eine zielorientierte Aktivität. Insofern bedarf das vorangestellte Adverb ‚zielorientiert‘ bei der Überschrift dieses Buches ‚Zielorientiert unterrichten‘ einer Erläuterung. Die Ziele des Unterrichts wurden und werden mit verschiedenen Begriffsnamen gekennzeichnet, die sich auf unterschiedliche Bedeutungsvarianten beziehen, zum Beispiel: Lehrziel, Lernziel, Kompetenz, Bildungsstandard. Um hinsichtlich dieser Begriffsnamen unterschiedliche Interpretationen zu vermeiden, wird hier der diesbezüglich relativ neutrale Begriffsname ‚Unterrichtsziel‘ gewählt. Da ‚Unterrichtszielorientiert unterrichten‘ sprachlich unbefriedigend klingt, lautet die Überschrift hier ‚Zielorientiert unterrichten‘. Der Schwerpunkt in diesem Buch liegt auf relativ begrenzten Unterrichtszielen, wie sie im Rahmen von Unterrichtseinheiten angestrebt werden.

Um Missverständnisse zu vermeiden:

Der zielorientierte Unterricht, wie er hier vertreten wird, beschränkt sich nicht nur auf Faktenwissen und eng umschriebene, leicht überprüfbare Unterrichtsziele, sondern schließt auch komplexe, anspruchsvolle Unterrichtsziele mit ein und setzt *nicht* voraus, dass alle Unterrichtsziele bereits vor Beginn des Unterrichts festgelegt werden müssen.

Betrifft zum Beispiel ein Unterrichtsthema die wachsende Anzahl von Flüchtlingen in unserem Land, dann wird sich die Behandlung und Diskussion während des Unterrichts auf verschiedene Teilthemen (z. B. Integration, Sicherheit, Kosten) konzentrieren und es kann gegebenenfalls für die Schülerinnen und Schüler demotivierend sein, wenn diese Problematik nach einem festen Plan der Lehrkraft abgehandelt wird, d. h. wenn die Lehrkraft alle Teilziele, die sie zu dieser Thematik behandeln will, bereits vor dem Unterricht festgelegt hat. Motivierender ist unter Umständen, dass sich die Klasse auf die Behandlung eines diesbezüglich gerade aktuellen Teilproblems konzentriert. Dann werden die angestrebten Unterrichtsziele erst während des Unterrichts herausgebildet. Will aber danach die Lehrkraft eine Lernerfolgskontrolle durchführen, die ihr und den Lernenden über das Erreichte Rückmeldung geben kann, dann muss sie die während des Unterrichts entstandenen Unterrichtsziele genauer rekonstruieren und die Lernerfolgskontrolle darauf beziehen können. Dann helfen der Lehrkraft theoretischen Grundlagen zum zielorientierten Unterricht, die in diesem Buch behandelt werden.

Nachdem ich die Überschrift dieses Buches erläutert habe, möchte ich auch dessen Untertitel: ‚Theoretische Grundlagen für Lehr-Lernforschung und Unterrichtspraxis‘ kommentieren. Unter ‚Lehr-Lernforschung‘ verstehe ich eine auch empirisch orientierte wissenschaftliche Beschäftigung mit Unterricht. Was ist mit ‚theoretischen Grundlagen‘ gemeint? Jede Art von Forschungsdisziplin, so auch die Lehr-Lernforschung, sollte als Ausgangspunkt und als Ziel einen theoretischen Ansatz haben. Der zur Lehr-Lernforschung gehörige theoretische Ansatz wird hier ‚Instruktionstheorie‘ genannt. Als Ausgangspunkt sollte diese Instruktionstheorie, wie jede andere Theorie auch, den zu untersuchenden Gegenstandsbereich und die dabei verwendeten Konzepte und Begriffe festlegen. Ohne diese Festlegungen ist eine unmissverständliche Formulierung erkenntniserweiternder Forschungsprojekte kaum möglich. Als Ziel sollte eine Theorie die relevanten Zusammenhänge in dem untersuchten Gegenstandsbereich aufzeigen. Sofern diese Theorie eine angewandte Wissenschaft betrifft, sollte sie effiziente Empfehlungen für die Lösung von Anwendungsproblemen ermöglichen.

Dieses Buch konzentriert sich auf den Ausgangspunkt einer Instruktionstheorie, das heißt auf die bei der Untersuchung von zielorientiertem Unterricht zu verwendenden nützlichen Konzepte und Begriffe – dies ist hier mit ‚theoretischen Grundlagen‘ gemeint. Dieser Aspekt ist meines Erachtens bisher zu kurz gekommen, seine Beachtung ist nicht nur nützlich für die Lehr-Lernforschung, sondern auch für die Unterrichtspraxis. Der Gegenstandsbereich wird hier auf zielorientiertes Unterrichten eingeschränkt, andere Aspekte einer Instruktionstheorie werden hier nicht berücksichtigt. Aufgrund der eben erläuterten Intention kann dieses Buches Publikationen über Schulpädagogik, Fachdidaktik und Unterrichtspsychologie zwar nicht ersetzen, aber ergänzen.

Die eben geschilderte Intention veranlasste mich zur folgenden inhaltlichen Gliederung dieses Buches. Zunächst wird im 1. Kapitel erläutert, dass zielorientiertes Unterrichten noch immer eine theoretische und praktische Herausforderung darstellt. Das 2. Kapitel behandelt die theoretischen Grundlagen zur Analyse und Konstruktion von Unterrichtszielen. Dabei werden folgende Themen angesprochen:

- Zu unterrichtende Fähigkeiten erkennen und bestimmen als kognitives Problem.
- Die Grundstruktur von zu unterrichtenden Fähigkeiten und Fähigkeitsänderungen, die eine Möglichkeit zur genauen Bestimmung von Unterrichtszielen aufzeigt.
- Unterrichtsziele als Fähigkeitskonstrukte: Unterrichtsziele sind nicht einfach da, es ist erforderlich, sie zu rekonstruieren. Die dabei zu beachtenden Aspekte werden ausführlich erläutert und diskutiert.
- Der deskriptive und der normative Aspekt von Unterrichtszielen.

- Aufgabenanalyse zur Bestimmung von Unterrichtszielen: Dieser Abschnitt nimmt einen breiten Raum ein, weil Unterrichtsziele sich letztlich nur dadurch kennzeichnen lassen, indem angegeben wird, welche Aufgaben die Lernenden lösen können, wenn sie das betreffende Unterrichtsziel erreicht haben. Dazu ist auch ein geeigneter Aufgabenbegriff notwendig.
- Weite Grundlagen zur Bestimmung einzelner Unterrichtsziele schließen das 2. Kapitel ab.

Im 3. Kapitel ‚Theoretische Grundlagen zur Gestaltung des zielorientierten Unterrichts‘ geht es um Grundlagen der Unterrichtsplanung und Durchführung.

- Zunächst wird auf die Beziehung zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernpsychologie eingegangen.
- Eine Erläuterung schließt sich an, dass die Gestaltung eines zielorientierten Unterrichts als ein Gestaltungsproblem betrachtet werden kann, weswegen dessen Behandlung auch ‚*Instruktionsdesign*‘ genannt wird.
- Es folgen Abschnitte
  - zur Präzisierung der Ziele für den zielorientierten Unterricht,
  - zur Konstruktion von zielvaliden Aneignungs- und Überprüfungsaufgaben
  - sowie über Bezugsnormen bei der Lernerfolgskontrolle.
- Der letzte Abschnitt ‚10 Schritte zur zielorientierten Unterrichtsgestaltung‘ fasst die hier vertretene Sichtweise von der Gestaltung eines zielorientierten Unterrichts zusammen. Diese zehn Schritte wurden vielfach in Seminaren an verschiedenen Universitäten erprobt.

Das 4. Kapitel ‚Anregungen zur Förderung des zielorientierten Unterrichts‘ behandelt schließlich Verbesserungsvorschläge durch eine geeignete Lehr-Lernforschung und Lehrerbildung.

Die in diesem Buch von mir vertretenen Sichtweisen sind nicht neu<sup>1</sup>, ich habe sie hier in Bezug auf zielorientiertes Unterrichten weiterentwickelt. Ich hoffe, dass die hier dargestellten Konzepte sowohl zur Förderung der Lehr-Lernforschung, der Instruktionstheorie und als auch der Unterrichtspraxis beitragen können.

---

1 Danken möchte ich dem Waxmann Verlag für die freundliche Genehmigung zur Übernahme einiger Abbildungen, Tabellen und Textteile, meist in geänderter und auf die Thematik ‚zielorientiert Unterrichten‘ angepasster Form, aus dem Buch von Schott/Azizi Ghanbari, 2012.

# Kapitel 1

## **„Zielorientiert unterrichten“ – noch immer eine theoretische und praktische Herausforderung**

Dass ‚zielorientiert unterrichten‘ noch immer eine theoretische und praktische Herausforderung ist, zeigt sich an:

- seiner wechselhaften Geschichte,
- seiner Vielgestaltigkeit,
- mangelhaften theoretischen Grundlagen für den zielorientierten Unterricht.

### **1.1 „Zielorientiert unterrichten“ – ein Thema mit einer wechselhaften Geschichte**

‚Zielorientiert unterrichten‘, der Titel dieses Buches kann auf den ersten Blick die Reaktion hervorrufen: ‚Was denn sonst? – Ein Unterricht soll doch nicht ziellos sein!‘ Eine weitere Reaktion könnte sein: ‚Das heißt doch heute kompetenzorientiert unterrichten!‘

Die in diesem Buch angesprochene Thematik ‚Zielorientiert unterrichten als Herausforderung für die Lehr-Lernforschung und für die Unterrichtspraxis‘ trat in der Pädagogik nur zeitweise in den Vordergrund fachlicher Diskussionen, um dann wieder an Aufmerksamkeit zu verlieren. Großes Interesse fand diese Thematik zu folgenden Zeiten:

1949, als Ralph W. Tyler in dem von ihm publizierten Buch ‚Basic principles of curriculum and instruction‘ darauf hinwies, dass Unterrichtsziele neben einem ‚Inhaltsaspekt‘ immer auch einen ‚Verhaltensaspekt‘ haben.

In den 1960er Jahren, als 1965, beeinflusst von Tyler, Benjamin S. Bloom und Mitarbeiter die ‚Taxonomy of educational objectives‘ veröffentlichten sowie bereits 1961, als zur Präzisierung von Lehrzielen das Buch ‚Preparing Objectives for Programmed Instruction‘ von Robert F. Mager erschien.

Ausgiebig diskutiert wurden in den 1970er Jahren in Deutschland ‚kriteriumsorientierte Tests‘, auch ‚Lehrzielorientierte Tests‘ genannt (z.B. Klauer et al., 1972), ‚lehrzielorientierter Unterricht‘ sowie die inzwischen rezipierten Ansätze von Mager bzw. von Bloom und Mitarbeitern.

Danach schwand das Interesse an der Thematik ‚zielorientiert unterrichten‘. Es erwachte wieder, als nach der Jahrtausendwende das enttäuschende Ab-

schneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (*„PISA-Schock“*) bewirkte, dass seitens der Wissenschaft und der Politik ein stärker ergebnisorientiertes Bildungswesen gefordert wurde. *„Bildungsstandards“*, die aus überprüfbaren *„Kompetenzen“* bestehen, sollten der Qualitätssicherung des Bildungswesens dienen (vgl. z.B. Klieme et al., 2009, erstmals erschienen: 2003; Schott/Azizi Ghanbari, 2008 und 2012). Nachdem in den 1970er Jahren von einem *„lehrzielorientierten Unterricht“* die Rede war, sprach man nun von einem *„kompetenzorientierten Unterricht“*. Dabei wurde mit dem verwendeten Begriff *„Kompetenz“* eine insbesondere um Problemlösefähigkeit in dem betreffenden Fachgebiet erweiterte und als zeitgemäß betrachtete Sichtweise von Unterrichtszielen begrüßt. Der Begriffsname *„Kompetenz“* eroberte als dominierendes Wort die Titel zahlreicher Publikationen und Tagungsbeiträgen der Lehr-Lernforschung.

Inzwischen ist es um den, zunächst größte Beachtung beanspruchenden Begriff *„Kompetenz“*, der nie einheitlich benutzt wurde, wieder stiller geworden. Der *PISA-Schock* hatte vorübergehend zu dem begrüßenswerten Resultat geführt, dass erneut dem Ergebnis von Unterricht, d.h. dem Erreichen seiner Ziele, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde – zeitgemäß mit einem englischen Wort verbunden: *„Output“*-orientiert. Dabei hat die sich neu etablierende *„empirische Bildungswissenschaft“* neuen Schwung in die erfahrungswissenschaftliche Lehr-Lernforschung gebracht, wichtige Erkenntnisse beigesteuert und politische Aufmerksamkeit errungen. Die mittels psychologischer Testverfahren und empirischer Untersuchungen konstruierten *„Kompetenzen“* und *„Kompetenzmodelle“* zu Teilgebieten einiger Unterrichtsfächer sollten beispielgebend sein für einen *„kompetenzorientierten Unterricht“* in allen Unterrichtsfächern. Ein Blick in einschlägige Veröffentlichungen und praxisorientierte Handreichungen zum *„kompetenzorientierten Unterricht“* zeigt, dass diese Zielsetzung bis jetzt allenfalls nur teilweise erreicht wurde.

Die Aufgabenstellung eines zielorientierten Unterrichts ist von seinen historischen Anfängen bis heute die gleiche geblieben (Schott/Azizi Ghanbari, 2012, S. 7):

„Wie kann eine Lehrkraft gewährleisten, dass ihre Lernenden eine gute Chance haben, während des Unterrichts *das* zu lernen, was sie hinterher können sollen?“

*„Gute Chance“* deshalb, weil es nicht nur an der Lehrkraft liegt, ob sich der gewünschte Lernerfolg einstellt. Diese Frage hat den Autor des vorliegenden Buches seit Beginn seiner wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt – verbunden mit dem Bemühen, dazu eine theoretische Grundlage für die Lehr-Lernforschung zu rekonstruieren (z.B.: Schott, 1973, 1975, 2011; Schott/Neeb/Wieberg, 1981; Schott/Driscoll, 1997; Schott/Azizi Ghanbari, 2012; Schott/Seel, 2015).

Dieses Buch behandelt das Thema ‚zielorientiert unterrichten‘ vor allem in Hinblick auf einen Unterricht, wie er in Schulen im Rahmen von Unterrichtseinheiten angeboten wird. Entsprechend werden vor allem Ziele eines solchen Unterrichts betrachtet, weniger allgemeiner formulierte Ziele, wie Bildungsstandards oder Richtziele.

## 1.2 ‚Zielorientiert unterrichten‘ – ein vielgestaltiges Vorhaben

Die angesprochene Vielfalt bezieht sich auf:

- die Mannigfaltigkeit von Unterrichtsgegenständen, Unterrichtsmethoden, Lehrkräften, Lernenden sowie von unterschiedlichen Randbedingungen des Unterrichts;
- den Umstand, dass Unterricht Gegenstand verschiedener Disziplinen ist;
- die vielfältige und uneinheitliche Verwendung von Begriffen zum zielorientierten Unterricht.

### 1.2.1 Die Vielfalt von zielorientiertem Unterricht

Die Vielfalt von zielorientiertem Unterricht ergibt sich sowohl aus der Reichhaltigkeit seiner Unterrichtsgegenstände als auch aus der Mannigfaltigkeit von Unterrichtsmethoden, Lehrkräften und Lernenden sowie aus der Fülle unterschiedlicher Randbedingungen des Unterrichts.

Die Vielfalt von Gegenständen des zielorientierten Unterrichts ist immens. Diese Gegenstände stammen aus höchst unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen. Es gibt einerseits sehr klar umschriebene Inhalte, etwa die vier Grundrechnungsarten, und andererseits Problemgebiete, für die es keine eindeutigen Lösungen gibt, wie zum Beispiel moralische Dilemmata. Weiterhin beziehen sich Gegenstände des zielorientierten Unterrichts auf sehr unterschiedliche Lebensbereiche: wissenschaftliche Fachgebiete, Sport, Kunst, Essen und Trinken. Personen, die in diesen Lebensbereichen tätig sind, wurden durch unterschiedliche Traditionen und Sichtweisen geprägt.

Die Vielfalt von Unterrichtsmethoden ist ebenso sehr groß, es gibt zum Beispiel Frontalunterricht, Gruppenarbeit, selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium usw. Auch Lehrkräfte stellen einen zu berücksichtigenden Faktor dar, denn sie unterscheiden sich in ihrer Ausbildung, ihrem didaktischen Können und ihrer beruflichen Motivation. Verschiedenartigkeit liegt auch vor bei den Lernenden hinsichtlich der Variation ihrer Intelligenz, ihres Vorwissens, ihrem Interesse am Unterrichtsthema usw. Schließlich rundet die Vielfalt möglicher Rand-

bedingungen von Unterricht die Erkenntnis ab, mit welchen vielgestaltigen Phänomenen wir es beim ‚zielorientierten Unterricht‘ zu tun haben. Mögliche Randbedingungen können betreffen: Anzahl der Lernenden, Möglichkeiten des Einsatzes unterschiedlicher Lernmedien, Art des Unterrichtsortes usw.

Die angesprochene Vielfalt von zielorientiertem Unterricht führt folglich zu der Frage: Kann es vor diesem Hintergrund überhaupt allgemeine theoretische Grundlagen für einen zielorientierten Unterricht geben?

### **1.2.2 Zielorientierter Unterricht ist Gegenstand verschiedener Disziplinen**

Unterricht im Allgemeinen und seine Zielorientierung im Besonderen wird in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und auch in anderen wissenschaftlichen Fachgebieten thematisiert. Zu nennen sind dabei zum Beispiel: Schulpädagogik, die verschiedenen Fachdidaktiken, Lehr-Lernforschung, empirische Bildungswissenschaft, verschiedene Teilgebiete der Psychologie und der Soziologie. Bei der jeweiligen Forschung finden sich geisteswissenschaftliche und empirische Ansätze.

Diese unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen haben in der Vergangenheit und in der Gegenwart voneinander abweichende Sichtweisen von zielorientiertem Unterricht hervorgebracht. Das jüngste Beispiel ist die Diskussion von Vorschlägen der empirischen Bildungswissenschaft bezüglich Bildungsstandards und Kompetenzen (vgl. Schott/Azizi Ghanbari, 2012).

Die divergierenden Vorgaben bezüglich des zielorientierten Unterrichts werden im Schulalltag unterschiedlich rezipiert – damit steigt nochmals die Vielfalt bei der Analyse und Gestaltung von zielorientiertem Unterricht. Unterschiede finden sich dabei bei den Lehrplänen und Handreichungen der verschiedenen Bundesländer sowie bei der Umsetzung dieser Vorgaben durch die Lehrkräfte. Dass der zielorientierte Unterricht Gegenstand verschiedener Disziplinen ist, führt nochmals zu der Frage: Kann es vor diesem Hintergrund allgemeine theoretische Grundlagen für einen zielorientierten Unterricht geben?

### **1.2.3 Vielfältige und uneinheitliche Verwendung von Begriffen zum zielorientierten Unterricht**

Der Gegenstand des Unterrichts hat viele Namen bekommen: *Bildungsziel, Lehrstoff, Lernstoff, Lehrziel, Lernziel, Unterrichtsziel, Kompetenz, Bildungsstandard*. Diese Namen können jeweils unterschiedliche Assoziationen hervorrufen. ‚Bildungsziel‘ weckt Assoziationen zur geisteswissenschaftlich geprägten Bildungstheorie. Bei ‚Lehrstoff‘ und ‚Lehrziel‘ denken manche an fremdbestimm-



tes Lernen, welches den Lernenden von den Lehrenden aufgezwungen wird, und bei ‚Lernstoff‘ und ‚Lernziel‘ an die selbstbestimmten Unterrichtsgegenstände aus Sicht der Lernenden. In den 1970er Jahren hat es rege Diskussionen unter den Pädagogen und Fachdidaktikern gegeben, ob man von ‚Lehrziel‘ oder von ‚Lernziel‘ sprechen soll. Danach war es bildungspolitisch korrekt, von ‚Lernzielen‘ zu sprechen, um den Lernenden als selbstbestimmtes Individuum hervorzuheben. Vielleicht vergaß man dabei, dass sich auch Lehrende ihre eigene Sicht von Unterrichtszielen, die sie in Lehrplänen vorfinden, machen können. Die Beschreibung von Unterrichtszielen und deren Interpretation wird noch eingehend behandelt werden.

Die Namen ‚Lehrstoff‘ oder ‚Lernstoff‘ verleiten zu der Annahme, dass es sich bei manchen Gegenständen des Unterrichts um reine Inhalte handeln könnte, was allerdings – wie später näher erläutert wird – missverständlich ist.

In Deutschland sollte nach dem enttäuschenden Abschneiden in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (*‚PISA-Schock‘*) zur Jahrtausendwende seitens der sich neu etablierten ‚empirischen Bildungswissenschaft‘ und der Bildungspolitik auf ein stärker ergebnisorientiertes (*‚output-orientiertes‘*) Bildungswesen hingearbeitet werden. ‚Bildungsstandards‘, die aus überprüfbaren ‚Kompetenzen‘ bestehen, wurden zur Qualitätssicherung des Bildungswesens entwickelt. Nachdem in den 1970er Jahren von einem *‚lehrzielorientierten Unterricht‘* die Rede war, sprach man nun von einem *‚kompetenzorientierten Unterricht‘*.

In der neueren empirischen Bildungsforschung werden Gegenstände des zielorientierten Unterrichts vor allem als *‚Kompetenzen‘* im Zusammenhang mit *‚Bildungsstandards‘* betrachtet (Näheres dazu in: Schott/Azizi Ghanbari, 2012). Dabei ist die Sichtweise des Begriffs *‚Kompetenz‘* folgende (Klieme et al., 2009, S. 21):

„Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne‘, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.“

Der Begriffsname *‚Kompetenz‘* eroberte die Titel vieler Tagungsbeiträgen der Lehr-Lernforschung. Unterricht sollte nun nicht mehr ‚Lernziele‘, sondern ‚Kompetenzen‘ vermitteln. Inzwischen ist es um diesen Begriffsnamen stiller geworden, nach wie vor hat er in Forschung und Praxis unterschiedliche Bedeutungen (vgl. z.B.: Schott/Azizi Ghanbari, 2012 oder das Stichwort *‚Kompetenz (Pädagogik)‘* in Wikipedia, Stand: 06.04.2017).

Der Gegenstand des Unterrichts wird also mit verschiedenen Begriffsnamen bezeichnet, die sich teilweise auf verschiedene Bedeutungen beziehen. Auch ein einzelner Begriffsname, wie zum Beispiel ‚Kompetenz‘, kann bezüglich unterschiedlicher Bedeutungen gebraucht werden.

Ebenso unterschiedlich verwendet werden hinsichtlich ihrer Bedeutung Begriffsnamen, die in Zusammenhang mit zielorientiertem Unterricht stehen, wie ‚Fähigkeit‘ oder ‚Verhalten‘. So bezeichnet ‚Fähigkeit‘ einerseits bei einer bestimmten Leistungsfähigkeit lediglich den ererbten Anteil im Gegensatz zum erlernten, der ‚Fertigkeit‘ genannt wird, andererseits wird ‚Fähigkeit‘ als Sammelbegriff für jede Art von Leistungsfähigkeit verwendet.

Auch der Begriffsname ‚Verhalten‘ wird unterschiedlich gebraucht: Verhalten wird manchmal gegenüber ‚Handeln‘ dahingehend abgegrenzt, dass man Verhalten (als Reflex) im Gegensatz zu Handeln nicht unterlassen kann, weshalb man lediglich bezüglich Handlungen zur Rechenschaft gezogen werden könne (so bei Hartmann, 1998). Andere Autoren verstehen unter ‚Verhalten‘ eine von außen beobachtbare Tätigkeit in Abgrenzung zu ‚inneren‘ Tätigkeiten wie Denken und Fühlen. Diese Sichtweise wird oft mit Behaviorismus assoziiert. Darüber hinaus kann mit ‚Verhalten‘ auch jede Tätigkeit oder Regung gemeint sein.

### 1.3 ‚Zielorientiert unterrichten‘ als Herausforderung für Lehr-Lernforschung und Unterrichtspraxis

#### Problem

Einleitend wurde skizziert, dass ‚zielorientiert unterrichten‘ eine wechselhafte Geschichte hat und ein vielgestaltiges Vorhaben ist. Kann es vor diesem Hintergrund allgemeine theoretische Grundlagen für einen zielorientierten Unterricht geben? Lohnt es sich bei dieser Vielfalt, für den zielorientierten Unterricht allgemeingültige theoretische Grundlagen herauszuarbeiten? Oder reicht es aus, es bei den unterschiedlichen Ansätzen zum zielorientierten Unterricht in Theorie und Praxis zu belassen? Was ist überhaupt mit ‚theoretischen Grundlagen‘ gemeint, und in welcher Weise könnten sie hier nützlich sein?

#### Lösungsvorschlag

Der Begriffsname ‚Theorie‘ wird in den Wissenschaften unterschiedlich gebraucht. Weitgehende Einigkeit dürfte dennoch darüber bestehen, dass eine bestimmte Theorie helfen soll, ein bestimmtes Fachgebiet systematisch zu betrachten. Zu dieser systematischen Betrachtung sind Konzepte notwendig, welche die vorzufindenden Sachverhalte und Probleme in einer nützlichen Weise sortieren und benennen.

Solche Sachverhalte und Probleme werden beim zielorientierten Unterricht zum Beispiel durch folgende Fragen thematisiert: Was kennzeichnet ein Unter-

richtsziel und wie kann es beschrieben werden? Welche Aspekte sind in der Regel bei der Unterrichtsgestaltung zu beachten? Nach welchen Gütekriterien sollen Forschung und Praxis beim zielorientierten Unterricht beurteilt werden?

Stellt man die für eine systematische Betrachtung notwendigen Konzepte für ein Fachgebiet – hier für den zielorientierten Unterricht – umfassend zusammen, erhält man eine Terminologie. Die Begriffe einer solchen Terminologie sind mehr als eine Ansammlung von Begriffsnamen. Vielmehr sollten die Bedeutungen dieser Begriffsnamen eine in sich stimmige Sichtweise des betreffenden Fachgebiets vermitteln – insofern konstituiert eine Terminologie auch seine theoretischen Grundlagen. Die so mittels einer Terminologie rekonstruierten theoretischen Grundlagen für den zielorientierten Unterricht sind Voraussetzung für den weiteren Umgang mit diesem Fachgebiet, sowohl in der Forschung als auch in der Praxis. Das schließt nicht aus, dass aufgrund von Erfahrungen Begriffe der angewendeten Terminologie geändert werden müssen.

Zum Aufbau einer Terminologie reicht es in der Regel nicht aus, den Bedeutungen von anzutreffenden Begriffsnamen in Form von *feststellenden Definitionen* nachzuspüren. Vielmehr sind hier *festsetzende Definitionen* nötig.

Eine Definition besteht aus einem Begriffsnamen (Definiendum) und der Beschreibung, was mit diesem Begriffsnamen gemeint sein soll (Definiens). Nach Mittelstraß (2004, Stichwort ‚Definition‘) unterscheidet man ‚feststellende Definitionen‘ und ‚festsetzende Definitionen‘. „Feststellende Definitionen sind Aussagen über den faktischen Sprachgebrauch und können wahr oder falsch sein“. Festsetzende Definitionen sind keine Aussagen, sondern Wortverwendungsnormen und können deshalb auch nicht wahr oder falsch sein, sondern mehr oder weniger nützlich (vgl. a. a. O.). In der Wissenschaft sollten festsetzende Definitionen zweckmäßig sein.

Mit ‚allgemeinen theoretischen Grundlagen für den zielorientierten Unterricht in Forschung und Praxis‘ wird hier eine grundlegende Strukturierung des betreffenden Fachgebietes angesprochen. Diese Strukturierung stellt zweierlei bereit: erstens die zur Beschreibung des zielorientierten Unterrichts notwendigen Begriffe und zweitens über deren Bedeutungen eine in sich stimmige Sicht auf den zielorientierten Unterricht, die hilfreich sein soll, sowohl in der Lehr-Lernforschung als auch in der Unterrichtspraxis. Das Anliegen dieses Buch ist es, solche allgemeinen theoretischen Grundlagen für den zielorientierten Unterricht vorzuschlagen und zu diskutieren.

## Diskussion

Man kann nun in Frage stellen, ob die empfohlenen allgemeinen theoretischen Grundlagen für den zielorientierten Unterricht wirklich notwendig sind. Die Pädagogik verwendet doch je nach Fragestellung erfolgreich unterschiedliche theoretische Ansätze; zum Beispiel bedient sich die geisteswissenschaftlich ori-