

Welche Vorteile sehen Sie in einer differenzierten Unterrichtsplanung?	
Welche Gefahren könnte eine eher enge bzw. eher weite Unterrichtsplanung bergen?	
Wie könnten / sollten Sie mit diesen Gefahren umgehen?	
„Jeder Unterrichtsplan wird durch die Realität überholt.“ Nehmen Sie zu dieser These Stellung.	

3.2. Stundenthema

⇒ Worum geht es?

Inhalte sind noch keine Themen. Gegenstand (Inhalt) einer Stunde kann vieles sein:

- Konflikte zwischen Eltern und Kind
- Freuds „Psychischer Apparat“
- Die Bergpredigt
- Rhetorische Mittel in einer Rede
- Die zweite Ableitung einer mathematischen Funktion
- Die Ringparabel in Lessings „Nathan der Weise“

- Großraumsiedlungen

Zu einem Unterrichtsthema wird ein Gegenstand aber erst durch einen spezifischen Betrachtungsaspekt, unter dem der Gegenstand behandelt werden soll. Dieser spezifische Betrachtungsaspekt erschließt den Gegenstand als exemplarisch. Erst die **didaktische Intention** des Lehrers macht also den Gegenstand zum Unterrichtsthema mit exemplarischer Bedeutung. Daher wird das Thema auch im Rahmen der didaktischen Entscheidungen begründet. Viele Intentionen sind zwar möglich, aber nicht immer realisierbar; die didaktische Absicht muss in Einklang stehen mit diesen Aspekten:

- Richtlinien und Lehrpläne der Fächer
- Schulinterne Curricula
- Bedingungen in der Lerngruppe (z. B. Alter der Schüler, Lernvoraussetzungen usw.)
- Organisatorische Bedingungen (Raumsituation, Zeitstruktur, technische und mediale Voraussetzungen)

Die Themenformulierung ist nicht identisch mit dem Hauptlernziel der Stunde: Das Hauptlernziel gibt den Soll-Zustand am Ende der Unterrichtsstunde an. Im Thema erscheinen auch keine Hinweise auf die Methode, mit der der Sachgegenstand im Unterricht behandelt werden soll. Das gilt auch für mögliche Aufgabenstellungen, unter denen die Schüler den Inhalt betrachten sollen.

⇒ So funktioniert es:

Suchen und formulieren Sie zunächst den Gegenstand der Stunde; fügen Sie dieser Formulierung dann den spezifischen Betrachtungsaspekt, also die didaktische Absicht hinzu, die Sie mit dem Inhalt ansteuern. Sie können zusätzlich das spezifische Beispiel nennen, anhand dessen Sie das exemplarische Unterrichtsthema behandeln wollen. Konkret:

- 1.) Gegenstand: Gleichnisse im Neuen Testament
 - 2.) Spezifischer Betrachtungsaspekt: Der Reich-Gottes-Gedanke in Gleichnissen des Neuen Testaments
 - 3.) Beispiel (Text): Das Gleichnis vom Sämann
- ⇒ Thema: „Gleichnisse im Neuen Testament als Ausdrucksform der Rede Jesu vom Reich Gottes, erarbeitet am Beispiel des Gleichnisses vom Sämann“

Der Hinweis auf das konkrete Beispiel kann fehlen!

Hier weitere **Vorschläge für die Formulierung von Unterrichtsthemen:**

- Konflikte zwischen Eltern und Kind als notwendige Voraussetzung für den Erwerb von Identität, erarbeitet am Beispiel
- Der Beitrag von Freuds „Psychischem Apparat“ zur Erklärung von Teilen der Persönlichkeit
- Die Ethik der Bergpredigt als Mittelpunkt der Predigt Jesu
- Die orientierende Funktion rhetorischer Mittel in Richard von Weizsäckers Rede (1985) zum 8. Mai 1945
- Die Bedeutung der zweiten Ableitung einer Funktion für die Steigung eines Funktionsgraphen
- Die Struktur von Verantwortung, erarbeitet am Beispiel der Ringparabel in Lessings „Nathan der Weise“
- Lessings „Nathan der Weise“ als Appell an die Verantwortung des Menschen, erarbeitet an der „Ringparabel“ (II,7)
- Die Beurteilung von Wohnqualität in Großraumsiedlungen (Beispiel: Berlin-Marzahn)

⇒ *Darauf sollten Sie achten:*

- Das Stundenthema ist in der Formulierung nicht identisch mit dem Hauptlernziel (⇒ s. Kap. 4.3.).
- Achten Sie darauf, dass der spezifische Aspekt des Themas in den Lernzielen zum Ausdruck kommt.
- Das Stundenthema enthält keine Angaben zur Unterrichtsmethode.
- Das Reihenthema hat dieselbe Struktur wie das Stundenthema, nur auf einer abstrakteren Ebene.
- Nutzen Sie „typische“ Formulierungen, um aus einem Gegenstand ein Unterrichtsthema zu „machen“. Z. B.:
– „Gegenstand X als Y, erarbeitet am Beispiel Z.“
Also: „Visuelle Leit motive als Orientierungshilfe für den Zuschauer, erarbeitet an ausgewählten Szenen des Films „Matrix“)
– „Die Funktion von X in Y“.
Also: „Die Funktion des Auftrags Gottes an den Menschen in Gen 1,26ff.“

Tipps:

- Die Reihenplanung besteht in der Planung einer Anzahl von Einzelstunden, die insgesamt den Themenbereich exemplarisch erschließen.
- Achten Sie auf eine angemessene Vernetzung der Themen der einzelnen Unterrichtsstunden.
- Die Einzelstunden sollten sinnvoll aufeinander aufbauen (Lernprogression).
- Im Unterrichtsentwurf geben Sie die Themen der Einzelstunden in der Reihenfolge an, in der sie in der Unterrichtsreihe vorgesehen sind.

⇒ **Arbeitsanregungen**

Thema einer Unterrichtsstunde

Erläutern Sie den Unterschied zwischen Thema und Gegenstand.	
Man spricht oft über „Unterrichtsinhalte“. Was verstehen Sie darunter.	
Sie wollen im Unterricht eine besondere Methode nutzen. Inwieweit sollte das im Thema erwähnt werden?	
Sie wollen „Albert Schweitzer“ im Unterricht behandeln. Formulieren Sie drei Unterrichtsthemen.	
„Die Schlafwagen der Deutschen Bahn.“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	

„Einführung in die Bruchrechnung unter Nutzung von Gruppenarbeit“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	
„Wie sinnvoll ist das aktuelle Schulgesetz?“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	
„Die Beratung nach Rogers am Beispiel des Falls Dieter“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	
„Die Stunde Null – Deutschland und die Alliierten“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	
„Erarbeitung von Begriffen zur Filmanalyse“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	
„Auswertung von Schülerplakaten mit Hilfe der Moderationsmethode“ – Handelt es sich um ein Thema? Korrigieren Sie ggf. die Formulierung.	
Formulieren Sie ein Unterrichtsthema in einem Ihrer Fächer. Diskutieren Sie mit Kollegen, inwieweit es sich bei Ihrer Formulierung um ein Stundenthema handelt.	

3.3. Lernziele

⇒ Worum geht es?

Die Formulierung des Themas einer Unterrichtsstunde ist eine wichtige Voraussetzung für die Formulierung von Lernzielen. Lernziele geben an, was der Schüler lernen soll, um in zukünftigen Lebens- und Lernsituationen angemessen zu reagieren. Lernziele formulieren demnach den **Zuwachs an Kompetenzen**, den der Schüler gewinnt, wenn er den Lernprozess durchläuft. Lernziele sind von Lernwegen und Operationen zu unterscheiden.

Der Lehrer bereitet für die Schüler einen bestimmten Weg des Lernens vor; dieser Lernweg drückt sich in der **Phasierung des Unterrichts** aus (⇒ s. Kap. 4.5.). In den einzelnen Unterrichtsphasen handeln die Schüler auf unterschiedliche Weise und auf unterschiedlichen Lernniveaus, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen.

Ein Beispiel:

- Sie wollen im Unterricht einen Text behandeln und haben u. a. das Ziel, dass die Schüler die im Text entwickelte Theorie X verstehen. So kann zum Beispiel nach der Einstiegsphase ein Text gelesen, in der Vernetzungsphase kann die im Text dargestellte Theorie diskutiert werden. Lesen und Diskutieren sind demnach konkrete Tätigkeiten (Operationen), die die Schüler ausführen müssen, um das Lernziel zu erreichen. Grundsätzlich liegt es in der Verantwortung des Lehrers zu entscheiden, welche Operationen geeignet sind, das angestrebte Ziel zu erreichen (vgl. Miller 2001, 238).

Bei der Formulierung von Lernzielen können Sie grundsätzlich auf die Angabe der Operationen verzichten. Insbesondere müssen Sie darauf achten, dass die Zielformulierung nicht etwa die Beschreibung einer Tätigkeit ist. Die Zielformulierung gibt den Soll-Zustand nach Abschluss des Lernprozesses an. **Denken Sie also bei der Formulierung der Ziele stets vom Ergebnis her.**

Man kann verschiedene **Lernzielbereiche** oder **Dimensionen** unterscheiden; eine bekannte Aufteilung ist die nach Bloom (1956) in

- kognitive Lernziele (Kenntnisse / intellektuelle Fähigkeiten),

- affektive Lernziele (Einstellungen / Überzeugungen / Werthaltungen),
- psychomotorische Lernziele (konkretes körperliches Handeln).

Später wurden weitere **Differenzierungen der Lernzielbereiche** vorgenommen (vgl. z. B. Krathwohl / Bloom / Masia 1975). Auch die Unterscheidung verschiedener Kompetenz-Bereiche kann als Anhalt für die Formulierung von Lernzielen nützlich sein (vgl. Erpenbeck / Rosenstiel 2003 und oben ⇒ Kap. 2.2.). Allerdings gibt es hierfür keine spezifischen Taxonomien. Für den täglichen Unterricht sind in vielen Fällen vor allem kognitive Lernziele von Bedeutung. Sie lassen sich (zumindest in Ansätzen) meist schon am Ende einer Stunde überprüfen, während affektive Ziele ebenso wie sozial-kommunikative und handlungsbezogene Kompetenzen eher mittel- und langfristige Veränderungen beschreiben. Affektive und soziale Ziele werden daher ebenso wie Handlungsziele oft im Sinne von Erziehungszielen verwendet. Ziele im psychomotorischen Bereich sind typisch für bestimmte Unterrichtsfächer (z. B. Sport, Technik, Kunst) oder spezifische Lernsituationen (z. B. Rollenspiel, Fertigen von Objekten, Methodenstunden usw.). Nicht alle Zieldimensionen sind in jeder Unterrichtsstunde von Belang.

Für die Praxis heißt das: Beschränken Sie sich bei Hospitationen auf die Formulierung solcher **Ziele**, die im Blick auf die Unterrichtsstunde auch von Außenstehenden wie etwa Seminar ausbildern **nachprüfbar** sind. Dies werden meist kognitive Ziele sein. Ihre langfristigen Zielperspektiven sollten Sie allerdings in Nachbesprechungen artikulieren und vor allem in ihren methodischen Entscheidungen sichtbar machen. Affektive und psychomotorische Lernziele sollten Sie aber in jedem Fall nennen, soweit sich diese aus besonderen Lernsituationen ergeben bzw. für bestimmte Fächer relevant sind.

Natürlich ist die einseitige Akzentuierung kognitiver Lernleistungen problematisch. Lernen ist stets ein ganzheitlicher Prozess: **Daher kann ein Mensch kognitive Lernziele nur erreichen, wenn gleichzeitig auch emotionale und handlungsorientierende Fähigkeiten aktiviert werden.** Außerdem werden verschiedene Schüler am Ende einzelner Unterrichtsstunden stets auf einem unterschiedlichen Lernstand sein; sie werden also die Lernziele unterschiedlich weit erreicht haben. Dies liegt sicher auch an der unterschiedlichen emotionalen (und ggf. psychomotorischen) Betei-

ligung der Schüler. Vor diesem Hintergrund sollte die einseitige Ausrichtung auf kognitive Ziele in Unterrichtsentwürfen nur eine Akzentuierung dieser Zieldimension sein, nicht aber verwechselt werden mit der fälschlichen Annahme, man könne kognitive Lernleistungen vom übrigen Verhalten eines Menschen trennen. Die Lernzieldimensionierung dient somit vor allem der Analyse dessen, was in der Praxis zusammen gedacht werden muss und sollte (vgl. a. Stangl o. J.).

Auf dem Hintergrund dieser Gewichtung ist zunächst eine genauere Betrachtung der Lernziele im **kognitiven Bereich** nützlich. Die Bloomsche Taxonomie ist in sechs Klassen gegliedert, die man hierarchisieren kann; von Stufe zu Stufe wächst die Komplexität der angestrebten Verhaltensweisen, zudem werden die Ansprüche abstrakter:

1. Wissen / Kenntnisse (Reproduktion von Daten, Fakten usw.)
2. Verständnis (Erfassen von Zusammenhängen, Überführen in andere Darstellungsformen, Ableiten von Konsequenzen und Implikationen)
3. Anwendung (Übertragen auf andere Zusammenhänge)
4. Analyse (Herstellen von Bezügen in Argumentationen, Erkennen von Strukturen)
5. Synthese (Verknüpfen bekannter Zusammenhänge mit neuen und Aufbau übergeordneter Einheiten)
6. Evaluation / Beurteilung (Kritische Beurteilung von Sachverhalten anhand interner und externer Kriterien)

Im **affektiven Bereich** schlagen Bloom u. a. (1975) diese Taxonomie vor:

1. Aufmerksamkeit / Beachtung (Sensibilisierung für ein Thema)
2. Reaktion (Emotionalisierung, spontane Verarbeitung von Informationen)
3. Wertung (Emotionaler Bezug zum Gegenstand mit daraus resultierender Einstellung, Haltung, d. h., etwas für wertvoll halten, ihm einen Wert beimessen)
4. Organisation (Aufbau eines Wertesystems; Integration von Bezugswerten in eine Hierarchie von Überzeugungen)
5. Charakterisierung durch einen Wert (Identität; Leben einer Werthaltung ohne Notwendigkeit affektiver Betroffenheit)

Der **psychomotorische** Bereich wird so differenziert (vgl. Möller 1976, 255f.):

1. Imitation (Nachahmung z. B. von Bewegungs- oder Handlungsabläufen)
2. Manipulation (Anwenden von Instruktionen, Festigung von Techniken)
3. Präzisierung (größere Genauigkeit beim Üben der Abläufe und Techniken)
4. Handlungsgliederung (Koordination verschiedener Elemente eines Handlungs- oder Bewegungsablaufs)
5. Naturalisierung (Internalisierung der Abläufe; Unabhängigkeit vom Modell)

Für den sozial-kommunikativen Bereich und den Handlungsbereich liegen keine spezifischen Gliederungen vor; diese Bereiche werden daher meist den affektiven Zielen untergeordnet. **Guter Unterricht** wird im kognitiven Bereich nach der Erarbeitung von Inhalten (Ebenen 1 und 2) stets eine Phase der Vernetzung des neu Gelernten mit Bekanntem vorsehen (Ebenen 3 bis 6; ⇒ s. a. Kap. 3.5.). Im affektiven und psychomotorischen Bereich sollte im Sinne der Vernetzung mindestens jeweils die Lernzielebene 3 erreicht werden (Wertung bzw. Präzisierung), mehr ist im Verlauf des Unterrichts oft auch nicht möglich. Denn erst eine Vernetzung der neuen Informationen mit schon gelernten auf einer höheren Ebene sichert das Behalten des neu erworbenen Wissens. Erst in der Verarbeitungsphase lässt sich überprüfen, ob und inwieweit Lernziele erreicht worden sind; das bloße Nennen von Fakten durch den einen oder anderen Schüler (Ebene 1) zum Beispiel ist noch keine Gewähr für Verstehen (Ebene 2) oder gar für die Fähigkeit, das Verstandene zu beurteilen (Ebene 6). Insoweit sollten Sie auch bei der Auswahl der Lernziele darauf Wert legen, dass die Lerngruppe während des Unterrichts mit dem in einer Stunde gelernten Stoff arbeiten darf und muss (Verarbeitung).

Dennoch sollten Sie nicht zu hohe Ansprüche an die **Überprüfbarkeit von Lernzielen** stellen. Die Annahme einer faktischen und globalen Überprüfbarkeit von Lernzielen am Ende einer einzelnen Unterrichtsstunde ist weit verbreitet, wohl aber viel zu optimistisch, selbst wenn man die Lerngruppe eine Vernetzung des Lernstoffs realisieren lässt. Aussagen über das Erreichen von Lernzielen bleiben meist allgemein: „Die Schüler haben“, „Die Lerngruppe hat“. Welcher Schüler genau wie viel welcher Lernziele erreicht hat, ist aber die wesentliche Frage. Es bedürfte sicherlich sehr differenzierter Überprüfungsverfahren, wollte man die Frage so differenziert

beantworten, wie sie gestellt ist. Dies geschieht aber in der Praxis nicht. Daher bleiben die Annahmen der Lehrer über den Lernstand der einzelnen Schüler letztlich zwar meist pauschal, aber dennoch verwertbar.

Im Rahmen von Stundenentwürfen werden die Lernziele oft auf drei weiteren Ebenen differenziert und nach ihrem **Abstraktionsniveau** geordnet (s. Möller 1976, 72ff.):

- Reihenziel (auch: Richtziel)
- Hauptlernziel (auch: Schwerpunktlernziel oder Grobziel)
- Teillernziele (auch: weitere wichtige Lernziele oder Feinziele)

Diese Präzisierung dient dazu, aus zunächst eher vorläufig und allgemein formulierten Zielen möglichst exakte Formulierungen über das vom Lehrer erwartete Schülerverhalten zu machen. Dieses Kleinarbeiten von Lernzielen nennt man **Lernziel-Operationalisierung**. Auf jeder Stufe der Operationalisierung können Ziele jeder Dimensionierung (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) und jeder Lernzielebene vorkommen. In der Praxis gibt es aber durchaus Präferenzen.

Richtziele sind dabei die allgemeinsten Orientierungspunkte; in Unterrichtsentwürfen entsprechen sie meist den Reihenzielen. Richtziele bewegen sich in der Regel auf den Lernzielebenen 1 und 2. Die Frage für Richtziele lautet: Was will ich allgemein mit der Unterrichtsreihe erreichen.

Das **Hauptlernziel** gibt an, was Sie in der aktuellen Unterricht hauptsächlich erreichen wollen. Es stellt eine als Ziel formulierte sprachliche Paraphrase des Stunden-themas dar. Hauptlernziele können sich auf alle Lernzielebenen beziehen. Die Frage für das Hauptlernziel lautet: Was sollen die Schüler im Blick auf das Stundenthema hauptsächlich lernen?

Die **Teillernziele** konkretisieren das Hauptlernziel und beschreiben, welche Ziele erreicht werden müssen, damit das Hauptlernziel überhaupt realisierbar ist. Liegt das Hauptlernziel in den unteren Ebenen der Taxonomien (1 + 2), erfüllen die Teillernziele zwei Funktionen: a) Bestimmte Teillernziele konkretisieren das Hauptlernziel und bleiben damit ebenfalls im Rahmen der Taxonomie-Ebenen 1 und 2. b) Andere Teillernziele müssen das geringe Anspruchsniveau des Hauptlernziels überschreiten und

mindestens die Taxonomie-Ebene 3 erreichen, um eine angemessene Vernetzung des Lerngegenstands zu garantieren. Beschränken Sie sich auf drei bis fünf Teilziele; mehr können Sie in der Regel in einer Unterrichtsstunde ohnehin nicht erreichen.

Teillernziele müssen so konkret wie möglich formuliert werden (Mager 1994). Prinzipiell müssen sie damit auch genaue Informationen über Aspekte des Gegenstands der Stunde enthalten (Thema). Immer wieder gibt es gerade in Nachbesprechungen zu Hospitationen unter den Beteiligten Streit darüber, *wie* konkret die Teillernziele formuliert werden sollen. Aus unserer Sicht genügt es, wenn die Teilziele konkret benennen, welches Verhalten die Schüler *am Ende* des Lernprozesses zeigen sollen.

⇒ So funktioniert es:

Einleitungsformeln

Lernzielformulierungen können Sie so einleiten:

- ❖ „Die Schüler sollen erkennen, verstehen, beurteilen“ oder
- ❖ „Die Schüler erkennen, verstehen, beurteilen“ oder
- ❖ „Die Schüler können sich darin verbessern, ... zu erkennen, zu verstehen, zu beurteilen“.

Hartmut von Hentig (2003) hat alternativ diese Einleitungsformel vorgeschlagen:

- ❖ „Die Schüler erhalten die Gelegenheit, zu erkennen, zu verstehen, zu beurteilen“.

V. Hentig möchte damit die Autonomie des Schüler betonen, die in der ersten Variante der Formulierungen zugunsten äußerer Vorgaben vernachlässigt oder aufgehoben scheint. Lehrer müssen sich im Blick auf die Ziele ihres Unterrichts aber stets an beiden Polen ausrichten: Sie müssen sich einerseits an Vorgaben orientieren (z. B. Richtlinien), andererseits sind die Schüler der Maßstab für ihre Entscheidungen. Insofern stehen beide Einleitungsformeln gleichberechtigt nebeneinander. Die Einleitungsformel für das Hauptlernziel könnten Sie variieren und sagen:

- ❖ „In der heutigen (dieser) Stunde möchte ich vor allem (besonders, hauptsächlich) erreichen, dass“ (vgl. Dohnke 2002).

Struktur von Lernzielen

Jedes Lernziel sollte enthalten:

- ❖ eine passende Einleitungsformel (s. oben) mit
- ❖ einem Verb, das die Lernzielebene (= Taxonomie-Ebene) beschreibt,
- ❖ den Unterrichts-/Lerngegenstand, wenn sinnvoll und möglich mit
- ❖ der didaktischen Intention, unter der der Unterrichtsgegenstand betrachtet wird.

Vielfach werden gerade **Teillernziele** noch in zwei Ebenen **weiter differenziert**: In dem Fall beschreiben die Teilziele zusätzlich,

- a) in welchen konkreten Unterrichtssituationen (z. B. „in einer Gruppenarbeit“, „in einer Diskussion“, „in einem Rollenspiel“) das angestrebte Verhalten gezeigt werden soll (= Intention) und
- b) wie man dieses Verhalten erkennen bzw. messen kann (z. B. „Die Schüler erkennen die Häufung von Adjektiven, indem sie den Text lesen.“).

Diese weitere Differenzierung der Teilziele bezieht sich demnach einerseits auf Methodenhinweise, zum anderen werden Arbeitsziele in die Formulierung integriert. Beide Aspekte gehören *nicht zwingend* in eine Zielformulierung, da sie weniger beschreiben, worin das Ziel besteht, als vielmehr, wie man es erreicht. Außerdem: Die Angaben über Methoden und z. B. Arbeitsvorgänge machen Sie ohnehin im Verlaufsplan. Insofern können solche Informationen in der Zielformulierung fehlen.

Eine Kompromisslösung zur Integration der weiteren Operationalisierung der Teilziele stellt auch dieses Vorgehen dar: Nummerieren Sie die Teillernziele im Unterrichtsentwurf und ordnen Sie sie im Unterrichtsverlaufsplan in Klammern den jeweiligen Unterrichtsphasen zu (z. B. „LZ 1“). So gehen die Informationen nicht verloren und werden sinnvoll vernetzt.

Beispiele für Hauptlernziele

Beispiel 1

- „In dieser Stunde möchte ich vor allem erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler die Gleichnisse Jesu als Rede vom Reich Gottes verstehen“.

- (a) Die „Gleichnisse Jesu“ sind Unterrichtsgegenstand; die Schüler sollen die Gleichnisse als eine spezifische Aussage über das Reich Gottes verstehen; darin liegt die besondere didaktische Perspektive, unter der die Gleichnisse im Unterricht behandelt werden sollen.
- (b) Das kognitive Hauptlernziel orientiert sich an der Taxonomie Ebene 2 (= Verständnis). Dies hat Folgen für die Formulierung der Teilziele und für die Gewichtungen im Unterricht:
- (c) Die Teilziele müssen die Ebenen 1 (= Wissen / Reproduktion) und 2 (= Verständnis) konkretisieren; das Erreichen von Ebene 1 ist zugleich Voraussetzung für das Erreichen von Ebene 2.
- (d) Der Schwerpunkt des Unterrichts wird auf „Wissen“ und „Verständnis“ liegen müssen; die Taxonomie-Ebenen 3 bis 6 haben untergeordnete Bedeutung, mindestens eine davon sollte aber in der Vernetzungsphase berücksichtigt werden. Insofern macht es Sinn, bei zum Beispiel vier Teilzielen drei auf die Ebenen „Wissen“ und „Verstehen“ zu beziehen und eines auf eine der Ebenen 3 bis 6.

Beispiel 2

- „In dieser Stunde möchte ich vor allem erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler Konflikte zwischen Eltern und Kindern als eine notwendige Voraussetzung für die Gewinnung von Identität der Heranwachsenden analysieren.“
 - (a) Unterrichtsgegenstand sind „Konflikte zwischen Eltern und Kindern“. Dieser Gegenstand, also die Konflikte zwischen den Generationen, soll verstanden werden als eine Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen ihre eigene Identität entwickeln lernen.
 - (b) Dieses kognitive Hauptlernziel orientiert sich an der Taxonomie Ebene 4 (= Analyse). Der intellektuelle Anspruch an die Schüler ist in einer solchen Stunde deutlich höher als in unserem ersten Beispiel. Auch hier ergeben sich aus dem Hauptlernziel Folgen für die Formulierung der Teilziele und für die Gewichtungen im Unterricht:
 - (c) Die Teilziele müssen in diesem Fall die Ebenen 1 (= Wissen / Reproduktion), 2 (= Verständnis), 3 (= Anwendung) und 4 (= Analyse) konkretisieren. Die Ebenen 3 und 4 repräsentieren bereits Vernetzungsaspekte, so dass eine weitere Verarbeitung des Gelernten nicht zwingend

geboten ist. Streben Sie aber beispielsweise noch eine Beurteilung des neu erworbenen Wissens an, müssen Sie auch dazu ein Teilziel formulieren. Dies wäre beispielsweise dann sinnvoll, wenn Sie bereits in früheren Stunden die Taxonomie-Ebenen 1 und 2 erreicht hatten und in der aktuellen Stunde bereits auf der Ebene 3 einsteigen.

Beispiel 3

- „In dieser Stunde möchte ich vor allem erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der zweiten Ableitung einer Funktion für die Steigung eines Funktionsgraphen beurteilen.“
 - (a) In diesem Fall heißt der Unterrichtsgegenstand „Die zweite Ableitung einer Funktion“; die didaktische Intention besteht darin, die Bedeutung dieser Ableitung für die Steigung von Funktionsgraphen zu beurteilen.
 - (b) Dieses kognitive Hauptlernziel bezieht sich auf die Taxonomie-Ebene 6 (= Beurteilung). Das Ziel ist hochkomplex; der intellektuelle Anspruch an die Schüler demnach besonders hoch. Das Erreichen eines solchen Ziels setzt voraus, dass die Schüler die Taxonomie-Ebenen 1 bis 5 durchlaufen haben. Oft gelingt dies nicht in einer Stunde. Erreichbar erscheint dies in 45 Minuten meist nur dann, wenn der Inhalt quantitativ sehr begrenzt wird und die Lerngruppe besonders leistungsstark ist. Auch in diesem Fall ergeben sich aus der Formulierung des Hauptlernziels Folgen für die Formulierung der Teilziele und für die Gewichtungen im Unterricht:
 - (c) Die Teilziele müssen in diesem Fall alle Taxonomie-Ebenen konkretisieren, wenn die unteren Ebenen nicht bereits in früheren Stunden erreicht wurden.
 - (d) Der Unterricht wird sich vorzugsweise auf der Vernetzungsebene (Taxonomie-Ebenen 3 bis 6) aufhalten; dabei darf die Beurteilung des Gegenstands (Ebene 6) nicht zu kurz kommen.

Beispiel 4

- „Die Schülerinnen und Schüler sollen in der heutigen Stunde hauptsächlich sensibilisiert werden für die Inhaftierungspraxis in diktatorischen Systemen als Beispiel für die physische und psychische Beeinträchtigung der menschlichen Freiheit.“

- (a) In diesem Fall heißt der Unterrichtsgegenstand „Die Inhaftierungspraxis in diktatorischen Systemen“; die didaktische Intention besteht darin, den Schülern ein Gefühl dafür zu vermitteln, inwiefern diese Inhaftierungspraxis die psychische und physische Freiheit der betroffenen Menschen beeinträchtigt.
- (b) Dieses affektive Hauptlernziel bezieht sich auf die Taxonomie-Ebene 1 (= Aufmerksamkeit / Beachtung). Auch in diesem Fall ergeben sich aus der Formulierung des Hauptlernziels Folgen für die Formulierung der Teilziele und für die Gewichtungen im Unterricht:
- (c) Die Teilziele dürfen durchaus auch höhere Ebenen der affektiven Taxonomie beinhalten.
- (d) In jedem Fall sollte eine Unterrichtsstunde mit diesem Schwerpunktziel kognitive Teilziele enthalten, die in der kognitiven Taxonomie mindestens die Ebene 3, möglichst 4 bis 6 erreichen. Nur so findet auch eine angemessene kognitive Vernetzung des Inhalts statt.

Beispiel 5

- „Die Schülerinnen und Schüler sollen in der heutigen Stunde hauptsächlich kleine Bewegungsabläufe als Trainingsmodul für eine Jazz-Tanz-Choreographie ausführen.“
- (a) In diesem Fall heißt der Unterrichtsgegenstand „Kleine Bewegungsabläufe“; die didaktische Intention besteht darin, diese Bewegungsabläufe ausführen zu lassen, um damit für eine größere Einheit, eine Choreographie, zu üben.
- (b) Dieses psychomotorische Hauptlernziel liegt auf der Taxonomie-Ebene 4 (= Handlungsgliederung). Aus der Formulierung dieses Hauptlernziels ergeben sich Konsequenzen für die Teilziele und für die Gewichtungen im Unterricht:
- (c) Die Teilziele sollten die Taxonomie-Ebene des Hauptlernziels konkretisieren, müssen diese aber nicht mehr übersteigen.
- (d) In jedem Fall sollte eine Unterrichtsstunde mit einem psychomotorischen Schwerpunktziel auch kognitive Teilziele enthalten, die in der kognitiven Taxonomie mindestens die Ebene 3 erreichen. So findet einmal eine an-

gemessene kognitive Vernetzung des Inhalts statt, zum anderen aber ganzheitliches Lernen auf hohem Niveau.

Beispiele für Teillernziele

Beispiel 1

- „Die Schülerinnen und Schüler sollen im Gleichnis vom Sämann die Rede Jesu von der wachsenden Saat als Hinweis auf die besondere und unaufhaltsame Kraft des Reiches Gottes verstehen.“
- ❖ Das kognitive Ziel bezieht sich auf Taxonomie-Ebene 2 (= Verstehen); die Taxonomie-Ebene 1 (= Wissen) ist damit implizit abgedeckt, da das Verstehen das Kennen des Gegenstands voraussetzt.
- ❖ Das Ziel konkretisiert den angestrebten Lernzuwachs im Blick auf einen spezifischen Aspekt, der anhand eines genau definierten Textes erkannt und verstanden werden muss.

Beispiel 2

- „Die Schülerinnen und Schüler sollen Jesu Ethik der radikalen Liebe als integralen Bestandteil des Reiches Gottes begreifen.“
- ❖ Das kognitive Ziel rekurriert auf die Taxonomie-Ebene 5 (= Synthese). Die Schüler sollen hier einen aus früheren Stunden bekannten Sachverhalt („Ethik Jesu“) mit dem aktuell erworbenen Wissen („Gleichnisse als Ausdrucksformen für das Reich Gottes“) in einen Zusammenhang bringen.
- ❖ Die Formulierung impliziert die Neustrukturierung der Informationen auf einer höheren Ebene. Dazu müssen die Schüler altes Wissen reaktivieren, reproduzieren, in Vergleich bringen, Zusammenhänge herstellen und diese auf Angemessenheit hin prüfen. Erst dann kann A als integraler Bestandteil von B begriffen, also verstanden werden, wie es das Teilziel ansteuert.

Beispiel 3

➤ „Die Schülerinnen und Schüler sollen kritisch beurteilen, inwieweit die Vorstellung vom Reich Gottes Menschen in unserer Gesellschaft bei der Bewältigung ihres Alltags nützlich sein kann.“

- ❖ Das kognitive Ziel rekurriert auf die Taxonomie-Ebene 6 (= Beurteilung). Die Schüler sollen hier früher erworbenes Wissen und persönliche Erfahrungen über die Situation in unserer Gesellschaft in einen Zusammenhang bringen mit neu erworbenem Wissen („Vorstellung vom Reich Gottes“).
- ❖ Die Formulierung impliziert wiederum die Neustrukturierung der Informationen auf einer höheren Ebene. Hinzu kommt die Beurteilung des Gelernten („Reich Gottes“), die erst auf der Ebene der Neustrukturierung möglich wird. Eine solche Beurteilung setzt selbstverständlich Kriterien voraus; die Kritik kann sich an internen wie externen Kriterien orientieren. Bei der Verwendung interner Kriterien urteilen die Schüler aus eigenem Augenschein (Erfahrungswissen) und gesundem Menschenverstand (Alltagstheorien). Bei der Nutzung externer Kriterien greifen die Schüler bei ihrer Beurteilung auf wissenschaftliche Modelle und Theorien zurück, die in der Regel im Unterricht behandelt wurden. In der Praxis werden interne und externe Beurteilungskriterien oft vermischt angewendet.

Beispiel 4

➤ „Die Schülerinnen und Schüler sollen darauf reagieren, wie die räumlichen Ausmaße einer Gefängniszelle die psychische Realität eines Menschen beeinflussen.“

- ❖ Das affektive Ziel rekurriert auf die Taxonomie-Ebene 2 (= Reaktion). Die Schüler sollen hier eine (spontane affektive) Reaktion zeigen auf ein Phänomen, für das sie vorher sensibilisiert sein müssen (Ebene 1).
- ❖ Die Formulierung impliziert damit die Neustrukturierung dessen, was durch die Sensibilisierung erlebt wurde.
- ❖ Ein solches Ziel legt nahe, im Verlauf der Unterrichtsstunde auch zu einer Wertung im affektiven Bereich (affektive Ebene 3) und / oder zu ei-

ner Beurteilung des Phänomens im kognitiven Bereich (kognitive Ebene 5) zu kommen.

Beispiel 5

➤ „Die Schülerinnen und Schüler sollen die von der Lehrerin vorgeturnte Bewegung als Vorbereitung einer kleinen Bewegungsfolge nachahmen.“

- ❖ Dieses psychomotorische Ziel bezieht sich auf die Taxonomie-Ebene 1 (= Nachahmung). Die Schüler sollen zunächst die Bewegung beobachten, die der Lehrer vorstellt. Der Lehrer dient dabei als Modell. Anschließend sollen die Schüler die Bewegung nachahmen und damit üben.
- ❖ Die Formulierung des Lernziels zeigt, wozu die Beobachtung und die Nachahmung dienen: Später sollen aus einzelnen Bewegungen Bewegungsfolgen entwickelt werden. Damit ist der Ablauf mindestens bis zur Ebene 4 (= Handlungsgliederung) der psychomotorischen Taxonomie angebahnt.
- ❖ Psychomotorische Teillernziele sollten stets durch kognitive (evtl. zusätzlich durch affektive) ergänzt werden. Die kognitiven Teillernziele sollten auch eine intellektuelle Vernetzung des Gelernten ermöglichen (kognitive Ebenen 3 bis 6).

⇒ *Darauf sollten Sie achten:*

- Die Zielformulierungen sollten den Unterrichtsgegenstand und Ihre didaktische Intention auf der Zielebene enthalten.
- Verzichten Sie bei der Formulierung der Lernziele auf Angaben zu Methoden oder Arbeitsvorgängen.
- Das Hauptlernziel ist eine Paraphrase des Stundenthemas, ergänzt um die spezifische Zielformulierung.
- Teillernziele sollten so konkret wie möglich formuliert sein.
- Teillernziele müssen das Hauptlernziel erläutern.
- Teillernziele dürfen über die Taxonomie-Ebene des Hauptlernziels hinausgreifen.
- Drei bis fünf Teilziele genügen.

- Zu gutem Unterricht gehören immer Lernziele auf den Taxonomie-Ebenen 3 und höher (⇒ s. Kap. 3.5.6. „Vernetzung“).
- Stunden mit hauptsächlich affektiven und / oder psychomotorischen Lernzielen sollten auch kognitive Ziele verfolgen.
- Geben Sie Ziele in allen Dimensionen an, soweit die Unterrichtsplanung dies erfordert.
- In jedem Fall: Formulieren Sie nur Ziele, die im Verlauf der Stunde zumindest im Grundsatz auch für Außenstehende wie Seminarausbilder prüfbar sind.

⇒ **Arbeitsanregungen**

Lernziele

Erläutern Sie Unterschiede zwischen Hauptlernzielen und Teillernzielen.	
Formulieren Sie drei affektive Lernziele, die Sie in Ihrem Unterricht grundsätzlich verwirklichen wollen.	
Formulieren Sie drei psychomotorische Lernziele, die Sie in Ihrem Unterricht grundsätzlich verwirklichen wollen.	
Ihr Unterrichtsthema heißt: „Analog-Uhren als Abbildung der Zeit“ – Wie lauten Ihr Haupt- und drei Ihrer Teillernziele?	

Ihr Unterrichtsthema heißt: „Meta-Kommunikation als Hilfe zur Lösung von Konflikten“ – Nennen Sie das Hauptlernziel und vier Teilziele.	
„Die Schülerinnen und Schüler sollen Goethes ‚Faust‘ verstehen.“ Beurteilen Sie die Zielformulierung und korrigieren Sie diese ggf..	
„Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass die Demokratie Vorteile hat.“ – Beurteilen Sie die Zielformulierung.	
„Mit den Zielformulierungen legt sich der Lehrende viel zu sehr fest.“ Nehmen Sie Stellung.	
„Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Lernziele selbst bestimmen.“ Was meinen Sie dazu?	
„Es erreichen ohnehin nicht alle Schüler gleichzeitig das Ziel. Daher sind Zielformulierungen unsinnig.“ Was sagen Sie dazu?	
„Exakte Zielformulierungen sind nur eine Marotte von Allgemeinpädagogen.“ Inwieweit stimmen Sie dieser These zu?	
„Ziele im affektiven Bereich sollte man für Unterricht in der Sekundarstufe II nicht formulieren.“ Nehmen Sie Stellung zu dieser These.	