

verwaltung und fortbildung

Schriften der Bundesakademie
für öffentliche Verwaltung

11. Jahrgang 1983 · Heft 2

Inhalt

Aktuelle Fragen der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik	63
<i>Dr. Otto Schlecht, Staatssekretär im Bundesministerium für Wirtschaft, Bonn</i>	
Dimensionen der Persönlichkeit und Probleme der Lernzielbestimmung	76
<i>Prof. Dr. Kersten Reich, Köln</i>	
Die internationalen Veranstaltungen der Bundesakademie	91
<i>Dr. Dr. Werner Schwebbach, Direktor bei der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung</i>	
Aktuelle Informationen	97

Dimensionen der Persönlichkeit und Probleme der Lernzielbestimmung

Von Prof. Dr. Kersten Reich, Köln

Eine wesentliche Grundlage eines jeden bewußt geplanten und durchgeführten Unterrichts ist die Zielstellung. Oder, um es paradox zu formulieren: „Wer nicht weiß, wohin er will, darf sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“¹ Gerade in der Fort- und Weiterbildung kommt es öfter vor, daß Ziel- und Inhaltsentscheidungen nicht genügend auseinandergehalten werden. Hier muß man sich eines deutlich vergegenwärtigen: Die Inhalte eines beliebigen Faches oder Arbeitsgebietes sind angesichts der Komplexität unseres heutigen Wissens und Erkenntnisstandes dermaßen umfangreich, daß nur noch in ganz engen Spezialgebieten der ausgewiesene und erfahrene Fachmann sie überschauen kann. Hier ist der Unterschied zu Lernenden, die sich erst nach und nach entsprechende Fachinhalte erarbeiten müssen, sehr groß. Deshalb kommt es bei der Planung und Durchführung von Unterricht ganz darauf an, durch die bewußt eingrenzende Formulierung von Lernzielen die Masse der Unterrichtsinhalte so einzuschränken, daß das Wesentliche des jeweiligen Fachgebietes erfaßt werden kann. Nach Möglichkeit sollte hier die Vermittlung der notwendigen Arbeitstechniken im Vordergrund stehen, die den Lernenden eigenständige Bewältigungen gesetzter Aufgaben erlauben. Die neuere Lernforschung konnte Nachweise dafür erbringen, daß Erwachsene dabei besser und intensiver dann lernen, wenn sie eine Zielangabe darüber erhalten, warum und woraufhin sie lernen sollen. Hierbei sollten sich Lernziel festlegungen möglichst an den Bedürfnissen, den Erfahrungen und den Wissens- und Könnensständen der Teilnehmer — ermittelt z.B. über Bedürfnisabfrage oder Erfahrungsaustausch² — orientieren.

Es gibt in der neueren didaktischen und psychologischen Literatur eine Fülle von Hinweisen darauf, wie sich Lernziele vereindeutigen (operationalisieren) lassen³. Die dabei entwickelten Ordnungs- und Stufenmodelle, auch als Taxonomien bezeichnet, versuchen Hinweise darüber zu geben, welche Einzelarbeiten bei der Kleinarbeitung von Lernzielen notwendig sind. Hier geht es vor

1 Vgl. Mager, R.: Lernziele und Unterricht. Weinheim 1977 (überarbeitete Neuaufl.)

2 Vgl. z.B. Voelkner, J.: Die Ermittlung des Lernbedarfs nach dem Gegenstromprinzip, in: Jäckering, W./Schwebbach, W./Voelkner, J.: Lernorganisation in der dienstlichen Fortbildung, Verwaltung und Fortbildung, Sonderheft 6, Köln/Bonn 1980, S. 25—32; ferner: Voelkner, J.: Die „Erfahrungsmethode“ in der Seminarpraxis, in: ebenda, S. 61—76

3 Vgl. bes. Meyer, H.M.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt a.M. 1975²

allem darum, daß Lernziele eindeutig so formuliert sind, daß sich ein erreichbares Verhalten der Teilnehmer *beobachten* läßt. Dies setzt voraus, daß mehrere Niveaus unterschieden werden: *Grobe Zielformulierungen*, wie sie etwa in der Seminarüberschrift enthalten sind; *Zielformulierungen mittlerer Reichweite*, wie sie etwa durch Themenkomplexe bezeichnet werden; *Feinlernziele*, die die jeweiligen Lernziele einer einzigen Lernsequenz im Unterricht bezeichnen sollen. Nun wollen wir an dieser Stelle nicht näher der Frage der notwendigen Operationalisierung von Lernzielen nachgehen, sondern uns vielmehr einem Problem zuwenden, das — wie zu zeigen sein wird — die Möglichkeiten von Operationalisierungen überhaupt begrenzt. Es geht nämlich grundsätzlich um die Frage, auf welchen Ebenen im Lernprozeß von Persönlichkeiten Zielsetzungen überhaupt Veränderungen im Wissen und Verhalten bewirken können und sollen. Es soll genauer gefragt werden, welche Persönlichkeitsbedingungen näher zu beachten sind, wenn Ziele für Unterricht geplant werden. Wir gehen dazu in drei Schritten vor. Zunächst werden wir

1. einige historische Herleitungen des Problems verdeutlichen;
2. werden wir uns einem besonders erfolgreichen und anschaulichen Erklärungsmodell der Gegenwart zuwenden;
3. werden wir abschließend die gewonnenen Erkenntnisse auf die Notwendigkeit, aber auch auf die Grenzen der Operationalisierung von Lernzielen zurückbeziehen.

Einige historische Herleitungen des Problems

Für die menschliche Natur ist das Lernen⁴ der Schlüssel zur Existenzsicherung. Hier ist es ganz gleich, ob man den Menschen als äußerst instinktarmes oder, wie es die neuere Verhaltensforschung wohl treffender bezeichnet, als sehr instinktreiches Wesen beschreibt. So oder so muß aufgrund eines Mangels instinktiver Verhaltensregulation das Lernen schon in den ersten Lebensphasen einsetzen, um ein Überleben zu garantieren.

Die große Bedeutung des Lernens für die Entwicklung des Menschen ist in der Menschheitsgeschichte schon sehr früh aufgefallen. In besonderer Weise findet sich eine Lerntheorie bereits in der Antike bei *Aristoteles* entfaltet. Er geht davon aus, daß das Lernen sich einerseits auf die Aneignung von Wissen, andererseits auf die Aneignung von Verhalten bezieht. Diese Unterteilung ist bis heute im Gebrauch, bei vielen Autoren etwa in der Form, daß sie Bildung und Erziehung voneinander unterscheiden. Noch wichtiger mag sein, daß *Aristoteles* unter dem Lernen einen äußerst dynamischen Prozeß verstand. Hier war es schon eine selbstverständliche Erkenntnis der Antike, was wir gegenwärtig stark propagieren: Das Lernen ist ein lebenslanger Prozeß. Die

4 Vgl. zum Lernbegriff bes. *Foppa, K.*: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Köln/Berlin 1968⁴; *Klix, F.*: Information und Verhalten. Berlin 1973²

Aktivität dieses Vorgangs ist in allgemeine Handlungsbezüge eingebettet: Wenn jemand etwas lernt, dann geschieht es unter der Voraussetzung, daß bereits etwas gelernt wurde. Wenn es auch für *Aristoteles* nicht interessant war, den ganzheitlichen Prozeß des Lernens hierbei näher aufzugliedern, so ist ihm andererseits jedoch deutlich, daß nicht durch bloße direkte sinnliche Wahrnehmung gelernt wird, sondern durch eine Art „*Lernapparat*“, der auch solche Seiten der Persönlichkeit wie die Emotionen und anerzogene Gewohnheitsbildungen umfaßt. Diese Gesichtspunkte sind in den neueren Erziehungstheorien seit dem 17. Jahrhundert in den Vordergrund gerückt. Hier ist vorausgesetzt, daß das Lernen den entscheidenden Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung liefert, dabei wird präzisiert, daß der Mensch der „Reihenfolge“ nach (*Lernstufen*) und der „Breite“ nach (*Lerndimensionen*) lernt. Die Lernstufen zergliedern die menschliche Lernhandlung in Einzelschritte, in dem Bemühen nachzuweisen, wie sich eine erfolgreiche Lernhandlung Schritt für Schritt vollzieht. Klassisch etwa sind die Lernstufen nach *Heinrich Roth*, die mit der Motivation beginnen, dann eine Stufe der Schwierigkeiten im Bewältigen der Lernaufgabe ausweisen, Lösungsvorschläge (vor allem durch den Dozenten) als Stufe der Bewältigung beinhalten, das Anwenden, Üben und schließlich das Bereitstellen für spätere Realsituationen umfassen⁵. Allerdings hat sich in der neueren Lernpsychologie hier keine eindeutige und gesetzmäßige Stufenfolge nachweisen lassen, es gibt zahlreiche widerstreitende Modelle. Anders ist die Situation bei den Lerndimensionen, die ziemlich durchgängig in Forschung und Lehre Anerkennung gefunden haben. Wegweisend waren hierzu schon die Arbeiten von *Jan Amos Comenius* im 17. Jahrhundert, der ein umfassendes Kompendium didaktischer Ansichten erstellte. Wenngleich sich seine spezifische Herleitung aller didaktischen Grundsätze aus der Natur als nicht haltbar erwies, so gab er doch nachdenkenswürdige Anregungen, die wir auch heute nicht übergehen können. Was die Lerndimensionen betrifft, so unterscheidet er drei Bereiche:

- a) den Aspekt der Belehrung, der Vermittlung von Wissen, den inhaltlichen Aspekt des Lernprozesses, den er als informationsverarbeitenden geistigen Prozeß mit reproduktiven und kreativen Leistungen hervorhebt. Wir sprechen im Sinne der gegenwärtigen Psychologie hier vom *kognitiven* Bereich;
- b) bezeichnet er eine *emotionale* Ebene, die Freudigkeit, die Lust, die persönliche Beziehung, Sympathien und Antipathien, deren Bedeutungen für den Lernprozeß nicht vernachlässigt werden dürfen. Hier gilt der Grundsatz, daß dann um so besser gelernt wird, wenn eine innere Beteiligung des Lernenden, eine Motivation, angetroffen oder erweckt werden kann;

⁵ *Roth, H.*: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957

- c) hebt auch *Comenius* schon die Notwendigkeit der *Anwendung*, der Praxis, der Tätigkeit des handelnden Individuums hervor, damit nicht ein Wissen von toter Hand produziert werde.

Diese wegweisenden Erkenntnisse konnten im 17. Jahrhundert noch nicht in erfolgreiche Lernstrategien umgesetzt werden. Es dauerte im Grunde bis zum Anfang unsers Jahrhunderts — auch wenn namhafte Pädagogen wie *Pestalozzi*, *Herbart*, *Diesterweg* u.a. diese Ansichten fortführten und verfeinerten —, bis diese Theorie weitreichender in unterrichtliche Praxis umgesetzt wurde. Was *Pestalozzi* mit der gleichzeitigen Ausbildung von Kopf, Herz und Hand gemeint hatte, wurde für reformpädagogische Ansätze zu Beginn unseres Jahrhunderts maßgebend. Dabei prägten sich drei Richtungen aus:

- Die einen wollten die inhaltliche und stoffliche Gestaltung des Unterrichts verbessern, die Schüler sollten noch gezielter mit ihrem Kopf lernen, der kognitive Eigenanteil sollte dabei erhöht werden;
- andere wollten stärker praktische Aufgaben in den Unterricht aufnehmen, körperliche Arbeiten, Schulabschlüsse sollten zugleich bestimmte Berufsabschlüsse beinhalten, Arbeitsschulen (besonders mit holzbearbeitenden Berufen) und Berufsschulen entstanden;
- einige wollten der Erlebniswelt der Kinder stärker nachkommen, emotionale Situationen sollten berücksichtigt, erlebnishaftes Verwirklichungsformen gefördert werden, hier stand die Erlebnisdichte einer Entdeckung der Welt des Kindes im Vordergrund.

Faßt man diese drei Richtungen schlagwortartig zusammen, so ergibt sich:

- eine stärker *kognitiv* orientierte Richtung,
- eine *pragmatisch* oder *praktisch* orientierte Position,
- eine *affektiv* oder *emotional* orientierte Strömung.

Diese drei Richtungen fassen damit treffend die von *Comenius* herausgearbeiteten und von anderen weitergeführten Lerndimensionen zusammen (verabsolutieren allerdings in ihrer Praxis einen Teil!). Im großen und ganzen hat sich die Betonung der kognitiven Seite für unser Bildungs- und Schulsystem immer mehr durchgesetzt. Andererseits erfahren wir zunehmend mehr, besonders wenn wir an die Krise des Abiturs denken,⁶ die Einseitigkeit und Problematik dieser Durchsetzung: z.B. zu spezifisches Wissen, das schnell vergessen wird,⁷ Mangel an Allgemeinbildung (besonders bei vorzeitiger Abwahl von Fächern), einseitiges Buchwissen mit stetiger Zunahme der Stoffmengen, Berufsbilder, die zum Teil mehr durch Status- und Einkommenserwartungen als durch persönliches Interesse und Engagement charakterisiert sind.

⁶ Hentig, H. von: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980

⁷ Vgl. dazu die Untersuchungsergebnisse in naturwissenschaftlichen Fächern bei *Wagenschein, M.*: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. 2 Bde. Stuttgart 1970

Auch die Erwachsenenbildung ist nicht frei von derartigen Krisenphänomenen. Besonders die Gefahr einer Spaltung in bloß theoretische und bloß praktische Ausbildung ist allgegenwärtig, wenn die reine Stoffmenge und nicht die tatsächliche Form der Berufspraxis als Basis für die Ausbildung oder Fort- und Weiterbildung genommen wird.

Ein Modell der Lerndimensionen

In dem sehr praxisorientierten Modell *Paul Heimanns*, das sich mit Aspekten der Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht beschäftigt,⁸ finden sich zentrale Überlegungen zu den Lerndimensionen.

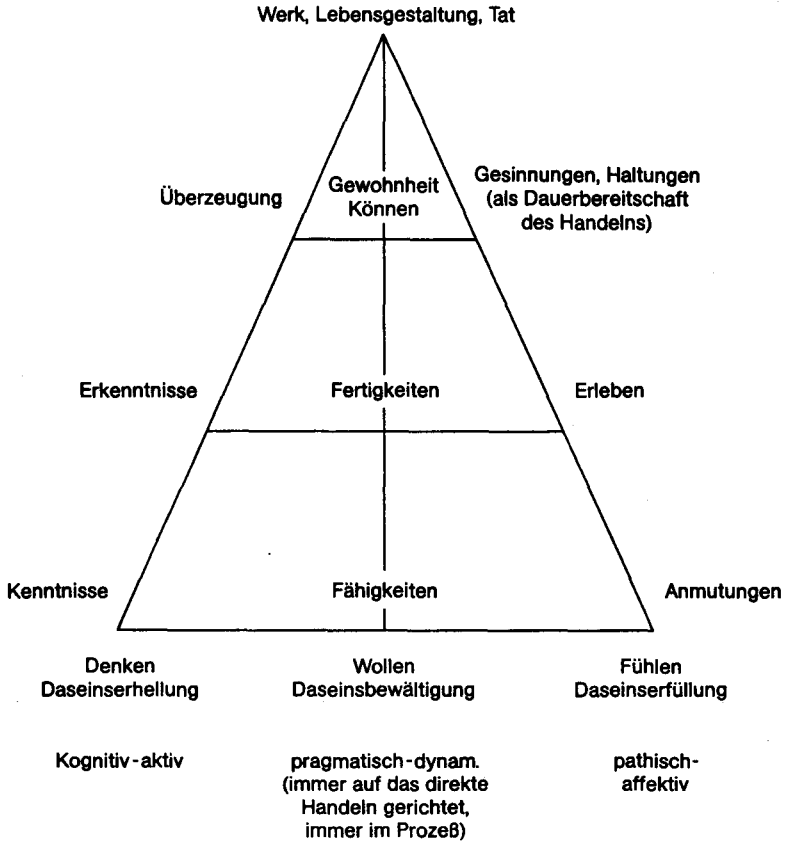
Heimann war aufgrund von mehr als 20jährigen praktischen pädagogischen Erfahrungen zu den Gedanken geführt worden, daß unterrichtliche Tätigkeiten Handlungstätigkeiten sind, und daß sie als Handlungstätigkeiten nicht nur auf jene Ziele und Zwecke beschränkt werden können, die ein Lehrender gerne durchgesetzt haben möchte, sondern daß in ihnen auch Gefühlswelten und vor allem praktische Daseinsbewältigungen der Lerner enthalten sind. Hier ist es ohnehin kennzeichnend für seine Didaktik, daß jeder Lehrende zu Beginn und während des Unterrichtsprozesses immer nach den Voraussetzungen der Lernenden und nach den Voraussetzungen seiner eigenen Person fragt, um sich nicht von Vorurteilen treiben zu lassen. Im Anschluß an die Anthropologie *Arnold Gehlens* entwickelte *Heimann* ein Schaubild (siehe Seite 81), das wir nachfolgend interpretieren wollen⁹.

Die Abbildung beinhaltet ein anthropologisches Schema, das die Hauptdimensionen menschlichen Handelns thematisiert. Auf der mittleren Achse befinden sich die Antriebe und Willensimpulse, die auf das Handeln gerichteten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten des Menschen. Sie werden ergänzt von einer kognitiven Seite, dem Denken, das Kenntnisse, Erkenntnisse und Überzeugungen ausweist. Eine weitere Ergänzung stellen die Gefühle oder Emotionen dar, die Anmutungen, Erlebnisse, schließlich Haltungen beinhalten. Für dieses anthropologische Schema gelten nun folgende Regeln:

- a) Es findet zwischen den verschiedenen Aspekten eine *permanente Induktion* statt, d.h. alle Aspekte bedingen und durchdringen sich in der Persönlichkeit. Sie werden von uns nur modellhaft unterschieden, um ein präziseres Verständnis von der Persönlichkeit zu gewinnen. In Wirklichkeit existieren sie ungeschieden voneinander.

8 *Heimann, P.*: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. von *Reich, K./Thomas, H.*, Stuttgart 1976. Ferner *Reich, K.*: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977, S. 103—195

9 *Heimann, P.*: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, a.a.O. S. 125



- b) Es zeigt sich eine notwendige Stufenfolge, eine *dimensionale Bereicherung*, die von unten nach oben führt. Als höchster Ausdruck steht das Werk, die Lebensgestaltung, Tat des Individuums, eine einheitliche Handlung. Hier ist es nicht mehr erkenntlich, ob diese einheitliche Handlung mehr von der Erkenntnis gesteuert ist, aus dem Antriebsleben kommt oder durch Gefühlsrichtungen bestimmt wird. Wir glauben indes, daß diese einheitliche Handlung von allen drei Achsen beeinflusst wird, wobei es vom Einzelfall abhängt, welche der Achsen dominiert.

Betrachten wir nun näher die Begriffe auf den einzelnen Achsen.

Kognitive Dimension:

Kenntnisse: Ein Auszubildender lernt: z.B. die Aufgaben des Bundestages. Das ist bereits eine komplizierte Angelegenheit. Er lernt eine spezifische Organisa-

tionsform kennen. Es kann auch sein, daß er aus eigenen Erfahrungen etwas über den Bundestag erzählt. Aber dies alles sind nur Beschreibungsmerkmale eines Gegenstandes oder Sachzusammenhanges, ich kann hier zwar viel wissen, ohne jedoch Wesentliches zu wissen. Deshalb erweitert sich diese Stufe in jedem Lernprozeß notwendigerweise hin zu den

Erkenntnissen: Hier kennt der Auszubildende nicht nur den Bundestag in seiner Organisation, sondern er erkennt auch, warum und wie es zu dieser Organisation gekommen ist, was das Prinzip der Gewaltenteilung bedeutet, wie sich demokratische Prinzipien herleiten, und vieles andere mehr. Hier handelt es sich um Einsichten, die von der Oberfläche des Wissens hin zu Gesetzmäßigkeiten vordringen, die Ursachen und Probleme von Gegenständen und Sachverhalten thematisieren. Aber: ich kann viel erkannt haben, ohne persönlich glaubwürdig zu sein, ohne das, was ich da erkenne, auch persönlich zu vertreten. Daher erweitert sich diese Stufe hinzu den

Überzeugungen: der Auszubildende ist in unserem Beispiel bereit, für die Demokratie bewußt einzutreten, er entwickelt eine persönliche Bereitschaft, für seine Erkenntnisse zu streiten und sie gegenüber anderen zu verteidigen. Genau dies aber zeigt eine große Problematik: Sofern die Überzeugungen sich auf Erkenntnissen und Kenntnissen gründen, sind sie begründet, aber sie werden auch immer in einer historischen Zeit geäußert und sind damit historische Werturteile. Es hat in der menschlichen Geschichte noch nie eine Ordnung des Zusammenlebens gegeben, die dauerhaft hätte sein können. Dies hängt damit zusammen, daß auch die Kenntnisse und Erkenntnisse sich ständig wandeln und erweitert werden¹⁰. Schwierig ist dies besonders in historischen Situationen, in denen es eine Pluralität von Kenntnissen und Erkenntnissen gibt, die zu unterschiedlichen Überzeugungen als Werturteilen führen. Was folgert aus diesen drei Ebenen des kognitiven Bereichs für den Unterricht mit Erwachsenen?

In den meisten Bereichen dominieren die Kenntnisse. Sie exakt zu vermitteln, ist die Voraussetzung, um Erkenntnisse aufzubauen. Jeder Ausbilder und Lehrende hat sich dieser Erkenntnisse zu vergewissern, denn aus ihnen schließt er die Lernziele, die unbedingt notwendig sind, die also auch mitteilen, welche notwendigen Kenntnisse zu vermitteln sind. Für den Lernerfolg ist es ausschlaggebend, daß Erkenntnisse erreicht werden, denn erst sie gestatten einen längerfristigen sinnvollen Umgang mit Gegenständen oder Sachverhalten. Inwieweit sich daraus Überzeugungen entwickeln, bleibt zumeist dem späteren Lebensweg der Lernenden überlassen. Hier muß man sich eine gewisse

10 Allerdings gibt es immer wieder zusammenhängende Phasen anerkannter oder „normaler Wissenschaft“, vgl. *Kuhn, Th.S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. 1976²

„Krankheit unserer Bildung“ verdeutlichen¹¹: Erkenntnisse werden von den Lernenden zumeist nicht wie längst ersehnte Gegenstände oder Sachverhalte aufgenommen. Sie brechen, ironisch gesprochen, nicht seelisch vor Erstaunen zusammen, wenn sie zum erstenmal das Gravitationsgesetz didaktisch einwandfrei erklärt bekommen. Es wird wie selbstverständlich hingenommen, daß man Erkenntnisse haben kann. Die Mühen, die der Erkenntnisgewinn in der Menschheitsgeschichte bereitete, entswinden in der kognitiven Dimension. Eben deshalb ist es auch so schwer, Erkenntnisse auf Überzeugungen zu beziehen. Dieser Prozeß stellt sich meist indirekt ein, aber das wiederum kann dann problematisch sein, wenn hier Vorurteile eindringen. Das entstehende Dilemma ist sehr konkret: sei es z.B. der Raucher, der die Erkenntnis hat, daß das Rauchen ungesund ist, es aber nicht in eine Überzeugung des Nichtrauchens umsetzen kann, sei es z.B. der Ausbilder, der die Erkenntnis hat, daß eine bestehende Ausbildung unzureichend ist, es aber nicht zur Überzeugung bringt, mit viel Zeitaufwand seine Erkenntnisse in kleinen Schritten auch durchzusetzen. Wenn auch die Überzeugungen sinnvollerweise dem Lebensweg der Lernenden vorbehalten bleiben, so ist durch das Vorbild des jeweiligen Ausbilders oft ein deutliches und anregendes Signal gesetzt.

Pragmatische Dimension:

Fähigkeiten: Dies sind angeborene oder erworbene Bereitschaften und Aufgeschlossenheiten gegenüber Gegenständen und Sachverhalten, so z.B. die Bereitschaft eines Erstklässlers, lesen zu lernen. Im engeren Sinne fallen hierunter auch alle psychomotorischen Fähigkeiten wie sie beim Erlernen von Bewegungen auftreten.

Fertigkeiten: Dies sind bestimmte erlernte Techniken, Tätigkeiten, so z.B. die Fertigkeit eines Zweitklässlers, aus Kants „Kritik der reinen Vernunft“ vorlesen zu können.

Können: Dies tritt erst dann auf, wenn Fertigkeiten sinnvoll bewältigt werden und auch an Gewohnheiten gekoppelt sind, so z.B. die Gewohnheit des Lesens, das sinnvolles Verstehen sein soll, also z.B. Kants „Kritik der reinen Vernunft“ sinnverstehend lesen zu können.

Wir unterstellen die Fähigkeiten für jeden Unterrichtsprozeß meist als gegeben. Dies ist aber nicht unproblematisch. Denn es kann zu Fällen kommen, in denen aufgrund von Abordnungen z.B. Lernende gar keine Bereitschaft und Aufgeschlossenheit unseren Gegenständen oder Sachverhalten gegenüber aufbringen wollen, wo also die jeweilige Motivation so niedrig ist, daß sie die eigentlich vorhandene menschliche Fähigkeit außer Wirkung setzt. Um uns hier vor Enttäuschungen zu bewahren, sollten wir wissen, daß die Fähigkeiten als Voraussetzungen, um Fertigkeiten und Können zu entwickeln, ein *Mini-*

11 Vgl. Heimann a.a.O., S. 130 f.

mum an Motivation benötigen. Hier sollte sich jeder Lehrende darum bemühen, besonders zu Beginn einer Lehreinheit, Motivationen zu schaffen. Der optimale Fall ist hier die *intrinsische* Motivation, wobei den jeweiligen Lernenden bewußt wird, was ihr ureigenstes Interesse an dem Gegenstand oder Sachverhalt ist. Eine eher manipulative und damit nicht unproblematische Technik ist der Aufbau von *extrinsischen* Motivationen, d.h. von spezifischen Belohnungen oder Anreizen, die, wenn schon kein Eigeninteresse direkt zu aktivieren ist, ein Ersatzinteresse aufbauen. Was nun die Fertigkeiten betrifft, so ist es ein Zug unserer Zeit, bestimmte Techniken, besonders wenn sie mit Übungen verbunden sind, eher zu vernachlässigen. Wir wollen — auch im Zuge der Entwicklung der Massenmedien — an möglichst vielen Erkenntnissen teilhaben, ohne sie in Fertigkeiten oder gar in ein Können überzuleiten. Diese Konsumhaltung oder passive Lernhaltung ist für das Erlernen einer Berufsrolle unmöglich. Hier muß in der Ausbildung so viel Raum für Übungen gelassen werden, daß Fertigkeiten letztlich vorbereitend wirken für die Stufe des Könnens. Das Können selbst, insbesondere sofern es an Gewohnheiten geknüpft werden soll, bleibt zumeist dem weiteren Lebensweg des Lernenden überlassen. In der beruflichen Ausbildung allerdings muß es soweit vorbereitet sein, daß sich größere Brüche zwischen Ausbildung und beruflicher Praxis nicht ergeben. Dementsprechend sind die Ausbildungsverordnungen auch immer auf die tatsächliche berufliche Praxis der Lernenden abzustimmen¹².

Affektive Dimension:

Anmutungen: Wenn ich jemandem begegne, so tue ich das niemals völlig neutral. Ganz gleich in welcher Abstufung, es treten Sympathien und Antipathien in jeder menschlichen Begegnung auf, hier handelt es sich um gefühlsmäßige Anteilnahmen, Erlebnisbeziehungen, die oft irrational erscheinen. In diese Anmutungen gehen insbesondere eigene erworbene Gefühlsbeziehungen der Menschen ein. Sie beeinflussen in entscheidendem Maße jeglichen Lernerfolg im kognitiven und pragmatischen Bereich.

Erleben: Hier handelt es sich um spannungsgeladene emotionale Prozesse, in denen besonders intensiv gelernt wird, da die Gefühlsdichte die Merkleistung stimulieren kann. War es vor 20 Jahren noch ein Erlebnis, wenn ein Film im Unterricht gezeigt wurde, so ist dies heute nicht mehr der Fall, da dies etwas Alltägliches ist. Erlebnisse finden immer dort statt, wo Spannungen aufgrund ungewöhnlicher Umstände aufgebaut werden können, wo es gelingt, Gefühlswelten zu aktivieren.

12 Zugleich gilt für Fortbildungsveranstaltungen die Überprüfung des tatsächlichen Transfers in die Praxis, vgl. Döring, K.W./Schulz, W.: Das Follow-up-Seminar als Instrument der Transfersicherung in der Fortbildung, in: Verwaltung und Fortbildung, Köln/Bonn, 10. Jg. 1982, Heft 2, S. 51—70

Haltungen: Vielfach unbewußt erlernte Anmutungen, Erfahrungen in besonders lebensbestimmenden Erlebnissen, dies zusammengenommen führt zu Haltungen oder Gesinnungen des Menschen als dauerhaften Einstellungen, die sich als sittliche Werte äußern lassen.

Die Probleme der affektiven Dimension werden für die Unterrichtsplanung zumeist vernachlässigt. Die hier stattfindende Tabuisierung führt dazu, daß sich Lehrende vielfach ihrer eigenen (Vor-)Urteile nicht bewußt werden. Zu beachten ist, daß Anmutungen sowohl auf seiten der Lehrenden wie der Lernenden wirken. Deshalb ist es wichtig, gerade im Bereich des Lernens Erwachsener, mögliche Probleme offen zur Sprache zu bringen, zumindest zu versuchen, sie aus dem Bereich der Irrationalität herauszuführen. Da wir hierin — schon aufgrund der eigenen überwiegend kognitiv vermittelten Lernerfahrungen — vielfach ungeübt sind, ist allerdings ein taktvolles Vorgehen angemessen und mit schnellen Erfolgen nicht zu rechnen. Wer jedoch erfolgreiche Lehrende in der Praxis beobachtet, der wird feststellen, daß sie zumeist diesen Bereich sehr gut beherrschen: Sie haben es nicht nötig, sich als unangreifbare Sachgötter zu etablieren, sondern eben weil sie in der Sache gut fundiert, aber als Person offen für Anregungen und Kritik sind, gewinnen Lernende Vertrauen zu ihnen und werden gut motiviert. Motiviert sein und angemutet sein fällt hier zusammen. Was nun die Erlebnisse betrifft, so darf man nicht verzweifelt nach Gelegenheiten suchen, sie unter Zwang herbeizuführen. Hier geht es oft auch im kleinen Bereich: Lege ich eine Arbeitsaufgabe so an, daß möglichst alle sie bewältigen können, so stifte ich ein Erfolgserlebnis, das sich auch auf dieser emotionalen Achse befindet. Erlebnisse im Unterricht sollen möglichst positiven, verstärkenden Charakter haben. Was die Haltungen und Gesinnungen betrifft, so ist eine Veränderung dieser Dimension durch Unterricht mit Erwachsenen nur äußerst schwer zu erreichen. Hier muß einerseits vergegenwärtigt werden, daß Erwachsene oder ältere Jugendliche ja bereits einen langen Lernweg hinter sich haben, so daß wir auf festgeformte Haltungen stoßen. Diese sind auch leichter aufzubauen als die Überzeugungen, die sich auf Erkenntnisse gründen müssen, also eine gewisse Erkenntnisarbeit einschließen. Haltungen und Gesinnungen sind vielfach vorurteilsgebunden, es sind die öfter an Stammtischen anzutreffenden „unfehlbaren Lehrmeinungen“. Gerade hier zeigt sich, daß Unterricht erfolgreich mögliche Vorurteile nur bekämpfen kann, wenn alle drei Momente, der kognitive, der pragmatische und der emotionale Bereich zusammen gesehen und in einer Perspektive geplant werden. Das letzte Ziel, das allerdings für die Lehrenden nur im seltensten Fall als Lernerfolg wird meßbar sein können, ist, daß die Lernenden durch Unterricht — ganz gleich welcher Art — Anregungen dafür erhalten, auch über ihre eigenen Haltungen nachzudenken. Haltungen sind beispielsweise auch *Arbeitshaltungen*, und diese wirken sich, wie man aus Erfahrung weiß, letztlich am nachhaltigsten auf den Lernerfolg aus.

Betrachten wir diese Überlegungen im Zusammenhang, so stellt sich die Frage, was wir mit ihnen für die Planung und Durchführung des Unterrichts gewinnen.

Zunächst einmal ist die Regel der permanenten Induktion, der dauerhaften Durchdringung und Wechselwirkung aller Dimensionen und ihrer Stufen zu betonen: Es gibt keinen Erkenntnisvorgang, der ohne Erlebnisspuren und Handlungsmomente abläuft, es gibt kein Erleben ohne ein Erkennen, kein Handeln ohne Erfahrung und Denken. Die Forschungsweisen der neueren Psychologie sind zwar darauf gerichtet, den Menschen in seine Einzelteile zu zerlegen, im Unterricht und in den Persönlichkeiten sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden habe ich es hingegen mit Ganzheiten zu tun, die ich nicht nur nach einer Seite hin bearbeiten kann. Die gegenseitige Einwirkung der unterschiedlichen Dimensionen in der menschlichen Persönlichkeit ist noch relativ unerforscht. Was wir immerhin wissen ist, daß eine Durchdringung wechselseitig stattfindet, so daß sich hieraus eine eindeutige Forderung für die Planung und Durchführung des Unterrichts ableiten läßt:

Wenn Unterricht geplant und durchgeführt wird, dann sind die Lernziele für die verschiedenen Dimensionen im kognitiven, pragmatischen, affektiven Bereich zu bestimmen! Wir können also nicht nur kognitive Lernziele bilden, sondern müssen uns auch darum bemühen, pragmatische Realisationen und affektive Lebenswelten mit in die Planung und Durchführung aktiv einzubeziehen¹³.

Ferner handelt es sich bei dem hier diskutierten Schema um eine Stufenfolge: Als Lehrender muß ich ein Gefühl für die Hierarchie des Anzustrebenden haben, d.h. ich muß wissen, daß sich Leistungsstufen erst nach und nach aufbauen lassen. Bevor ich also Erkenntnisse anstrebe, muß ich einen Kenntnisgrund gelegt haben, bevor ich Fertigkeiten eintrainieren will, muß ich die Fähigkeiten testen, bevor ich Erlebnisse stifte, muß ich das Angemutetsein für bestimmte Dinge verstehen lernen¹⁴. Hier sind zwei Grundregeln hilfreich: Beginne ich mit einer neuen Lerngruppe oder einer neuen Lernthematik, dann sollte ich den Stand der letzten Leistungsstufe ermitteln, was besonders für den kognitiven und pragmatischen Bereich gilt. Führe ich eine Lerngruppe über einen längeren Zeitraum, dann sollte der Unterricht so angelegt sein, daß eine ständige Rückmeldung über die Lernergebnisse erfolgt, so daß ich leistungsbezogen und stufenweise vorgehen kann. Dabei geht es auch darum, Motivationen bewußt zu planen.

13 Dies gilt übrigens auch für die Planung von Fortbildungsveranstaltungen, in denen das praktische Tun und das Erleben nicht dadurch unmöglich gemacht werden dürfen, daß Teilnehmer nur Vorträge zu hören bekommen.

14 Dies ist das Konzept einer „didaktischen Handlungsstrukturanalyse“, vgl. Reich, K.: Unterricht — Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Stuttgart 1979

Dies alles wird allerdings am wenigsten dann erreicht, wenn ich bloß meinen eigenen Lehrvorstellungen in der Form vorabgefertigter Vorträge folge. Damit wird sowohl die Rückmeldefunktion als auch der Motivationsaspekt soweit vernachlässigt, daß man sich nicht wundern darf, wenn die Lernergebnisse nur unzureichend den Leistungserwartungen entsprechen. Ein leistungsbezogener Unterricht hat dann am meisten Erfolg, wenn er sich durch Methoden- und Medienvielfalt (angemessener Wechsel) auszeichnet und die Lernkontrollen mündlicher oder schriftlicher Art immer wieder auf den durch Lernziele und -inhalte vermittelten tatsächlich erreichten Leistungsstand der Lerngruppe zurückbezogen werden.

Hinweise zur Lernzielbestimmung

Aus der Behandlung der Lerndimensionen kann gefolgert werden, daß eine eindeutige Planung der verschiedenen Dimensionen und ihrer Stufen nicht immer leicht sein wird. Von hier aus zeigen sich *Begrenzungen* der Lernzieloperationalisierung. Es bleibt für den Lehrenden vielfach verschlossen, was in den Lernenden vorgeht. Daher kann das beobachtbare Verhalten ganz gewiß nicht das alleinige Kriterium für einen sinnvoll oder nicht sinnvoll gestalteten Unterricht sein. Die Lernenden im Bereich der Erwachsenenbildung haben ständig ein Recht darauf, ihre eigenen Lernerlebnisse in den Unterricht einzubringen, d.h. sich selbst im Verhältnis zum gelernten Stoff zu bestimmen. Insoweit ist es gerade aufgrund der hohen Bedeutung des affektiven und pragmatischen Bereiches sinnvoll, daß Lehrende die erwachsenen Lerner an der Planung von Unterricht beteiligen — soweit dies möglich ist. Zumindest muß hier immer eine so offene Arbeitsatmosphäre herrschen, daß der Unterrichtsprozeß als vom Lehrenden begründeter Sinnzusammenhang in Frage gestellt werden kann. Keine Planung nämlich kann so vollkommen sein, daß sie die Lernvoraussetzungen aller Teilnehmer genügend berücksichtigt. Der wichtigste Beurteilungsmaßstab für erfolgreichen Unterricht hingegen ist, daß möglichst alle Teilnehmer einen Lernerfolg gewinnen. Insoweit kann die Vorabfertigung von Lernzielen für einen längeren Lernzeitraum auch eine große Gefahr darstellen: Hier wird unter Umständen viel zu wenig auf die tatsächlichen Lernprozesse, auf situative Schwierigkeiten und Widersprüche eingegangen, hier wird bloß kognitiv-logisch ein Programm vorgearbeitet, ohne Rücksicht auf didaktische Umsetzungsarbeit.

Für diese didaktische Umsetzungsarbeit sind folgende Verhaltensregeln beachtenswert:

1. In der Planung jedes Unterrichtsprozesses sollte man sich verdeutlichen, welche Lerndimension primär angestrebt wird.

Die einzelnen Lerndimensionen bauen sich stufenmäßig auf und zu beachten ist, daß die jeweiligen Bedingungen und Leistungen der jeweils vor-

aufgehenden Stufe auch tatsächlich erfüllt sind, bevor zur nächsten übergegangen wird. Erkenntnisse müssen auf Kenntnisse aufbauen, Fertigkeiten auf ermittelten Fähigkeiten, Erlebnisse auf Anmutungen (Motivationen).

2. Bei einer Planung über mehrere Stunden hinweg ist zu beachten, daß nicht nur kognitive, pragmatische oder affektive Momente im Vordergrund stehen, sondern daß es zu einer wechselseitigen Durchdringung kommt. Dabei sollte eine gute Motivierung und Orientierung der Teilnehmer ein durchgängiges Unterrichtsprinzip sein. Ein angemessener Methoden- und Medienwechsel ist hierzu eine wesentliche Voraussetzung. Die Motivierung kann auch gut durch eine lerneroffene Haltung des Dozenten gefördert werden. Hiermit wird dem Unterricht eine positive emotionale Ausgangsbasis gegeben. Pragmatische Übungen werden vielfach vernachlässigt, sie aber garantieren erst die Automatisierung kognitiver Kenntnisse und Erkenntnisse, die in beruflichen Rollen vorausgesetzt werden. Wer als Dozent nur auf der kognitiven Ebene vorträgt, niemals aber eine Übung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchführt, der kann den Lernenden gleich seinen Text als Buch verkaufen. Mit bewußt geplantem Unterricht hat dies nicht viel gemein.
3. Die Formulierung möglichst eindeutiger und auf beobachtbares Verhalten gerichteter Lernziele hilft mir bei der Reduzierung des fachlichen Stoffes und der notwendigen Zeitplanung.
Denn: Je besser ich hier vorausplane, um so weniger gerate ich später in Terminprobleme. Hier schon entscheidet sich, was so wichtig ist, daß es nicht weggelassen, was nicht so wichtig ist, daß es weggelassen werden kann. Lege ich die Lernziele in diesem Sinne nicht fest, so werde ich zum Spielball der jeweiligen Unterrichtssituationen.
4. Die Lerndimensionen zeigen, daß die menschliche Persönlichkeit in ihrem Lernprozeß kompliziert ist. Ich kann beim Formulieren der Lernziele keinen Totalanspruch erheben, sondern allenfalls Tendenzaussagen anstreben.
Die Ausführlichkeit meiner Operationalisierung muß sich nach dem Thema und dem Leistungsstand der Teilnehmer ausrichten. Meistens ist es sinnvoll, Lernziele auch als Orientierungen den Teilnehmern bekanntzumachen. Niemals darf ich mich zum Sklaven meiner gesetzten Ziele machen: Spontane Prozesse, sofern sie die Eigenaktivität der Lerner und damit ihr Lernen fördern, sind immer zuzulassen, bei Lernschwierigkeiten muß ich den vorbereiteten Rahmen meiner Planung verlassen.
5. Die Zielfindung macht nur einen Teil der gesamten Unterrichtsplanung aus. Sie ersetzt weder eine notwendige fachliche Vorbereitung und einen

guten fachlichen Kenntnisstand noch das Planen der Methoden und Medien im Unterricht¹⁵.

Der vorwiegende Einsatz des Dozentenvortrages als in der Erwachsenenbildung sehr beliebte Unterrichtsmethode ist in ständiger Anwendung ungeeignet. Methodenwechsel, die neben Vorträgen auch fragend-entwickelnde Phasen, Gespräche, Rollenspiele, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und anderes mehr umfassen, erweisen sich in der Praxis immer als lernwirksamer. Die Rolle der Medien schließlich ist oft ausschlaggebend: sie entsprechen schon dem Informationsbedürfnis des Menschen, dessen Auge mehr wahrzunehmen in der Lage ist als sein Ohr, sie sprechen vielfach die affektive Dimension an, die in der bloß verbalen Information kaum zur Geltung kommt.

Kurzfassung

Die Formulierung möglichst eindeutiger und auf beobachtbares Verhalten gerichteter Lernziele hilft Lehrenden bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts. Dabei ist allerdings notwendig zu beachten, daß es unterschiedliche Lerndimensionen gibt: Das Lernen des Menschen läßt sich in einen eher kognitiven, einen eher pragmatischen (psychomotorischen) und einen affektiven (emotionalen) Bereich unterscheiden. Diese in der Geschichte der Erziehung sehr alte Unterscheidung hilft uns beim Nachdenken über Schwierigkeiten von Lernprozessen im Unterricht. Störungen des Unterrichts und Lernprozesses sind immer dann zu erwarten, wenn die Wechselbeziehungen der einzelnen Dimensionen untereinander nicht genügend beachtet werden, oder wenn der stufenmäßige Aufbau der einzelnen Dimensionen vernachlässigt wird. Als Konsequenz für die pädagogische Praxis auch in der Erwachsenenbildung ergibt sich, daß die Lernziele bezogen auf alle drei Dimensionen geplant werden müssen. Dabei ist darauf zu achten, daß nicht eine Dimension einseitig dominiert.

Summary

Instructors are helped in planning and carrying out their lessons by the formulation of learning targets which are as unambiguous as possible and aimed at observable behaviour. In this connection it is, however, necessary to take into account that there are different dimensions of learning: Human

15 Vgl. als Einführung in diesen Problemkreis auch *Döring, K.W.*: Lehren in der Erwachsenenbildung — Ein Dozentenleitfaden. Weinheim 1983

learning can be divided into a more cognitive, i.e. a more pragmatic (psychomotor) and an affective (emotional) sphere. This differentiation, which has had a very long tradition in the history of education, helps us in considering the difficulties of learning processes in teaching. Disruptions in lessons and in the learning process are to be expected whenever the interrelationship of the individual dimensions do not receive due attention, or when the graded structure of the individual dimensions is neglected. The consequence to be drawn in the pedagogical practice also of adult education is that learning targets must be planned with reference to all three dimensions. The planning must take care that none of the dimensions gains one-sided preponderance.

Résumé

Dans le cadre de la planification et de la réalisation des cours, le fait d'avoir formulé les objectifs d'apprentissage aussi clairs que possible et orientés sur un comportement observable, constitue une aide pour les enseignants. Ce faisant il est cependant important de prendre en considération qu'il y a une diversité de dimensions d'apprentissage: Dans le processus d'apprentissage de l'homme, on peut distinguer un domaine qui est plutôt cognitif, un autre plutôt pragmatique (psycho-moteur) et un troisième qui est plutôt affectif (émotionnel). Cette distinction, déjà très ancienne dans l'histoire de l'éducation nous aidera à réfléchir sur les difficultés que présentent les processus d'apprentissage dans l'enseignement. C'est en ne prenant pas suffisamment en considération les corrélations qui existent entre ces différentes dimensions ou en négligeant l'organisation échelonnée de ces mêmes dimensions qu'il faudra s'attendre à ce que l'enseignement et les processus d'apprentissage soient perturbés. Comme conséquence pour la pratique pédagogique dans la formation d'adultes, il en résulte qu'il faut planifier les objectifs d'apprentissage en relation à toutes les trois dimensions. On prendra soin qu'il n'y ait pas de dimension qui domine les autres.