

Rolf Oerter / Erich Weber (Hrsg.)

Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

2. Auflage. 1975

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1975

Alle Rechte vorbehalten.

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth.

ISBN 3-403-00538-0

Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung

Vorbemerkung

In grob vereinfachender Weise dargestellt, müssen vier Bereiche bei der Planung eines Curriculums bedacht werden: die Lernziele, die Lernvoraussetzungen, die Lernorganisation und die Lernkontrolle. Die Lernziele bezeichnen die gewünschten Lernergebnisse, die am Ende eines Unterrichtsabschnitts stehen sollen, d. h. das, was ein Schüler danach wissen, können, beherrschen usw. soll. Zu den Lernvoraussetzungen zählen das Vorwissen, die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Ergebnisse vorausgegangener Lernprozesse, die individuelle Lerngeschichte, der psychische und physische Entwicklungsstand des Schülers vor Beginn des Unterrichts. Der Komplex der Lernorganisation umfaßt die Methoden, die Lehr- und Lernmittel und die Arbeitsformen, die zum Erreichen des Unterrichtsziels mit Rücksicht auf die Lernvoraussetzungen der Schüler verwendet werden. Die Lernkontrolle dient der Bereitstellung von Informationen über den Erfolg des Unterrichts, d. h. inwieweit die Lernziele von den Schülern erreicht werden. Der vorliegende Beitrag wird den Bereich der Lernvoraussetzungen in bezug auf emotionale Lernziele aus den curricularen Überlegungen ausklammern, da die in den beiden ersten Teilen dieses Buches enthaltenen Aufsätze bereits ausreichende Informationen über die emotionale Ausgangslage des Schülers erbracht haben, die bei der Planung von Unterricht rückerinnert werden müssen. Der Lehrer, an den sich die nachfolgenden Betrachtungen richten, soll durch sie vor allem

- über Möglichkeiten der Klassifizierung und Operationalisierung von emotionalen Lernzielen informiert werden und vermittels dieser Informationen
- sich ein Inventar von Kriterien zur kritischen Analyse emotionaler Lernziele zulegen;
- in die Probleme der Lernzielanalyse eingeführt werden;
- zur Aufdeckung emotionaler Komponenten seines Unterrichts angeregt werden;

- methodische Anregungen für einen den emotionalen Bereich erfassenden Unterricht erhalten;
- über Möglichkeiten der Lernkontrolle im emotionalen Bereich informiert werden;
- zu differenzierter Unterrichtsplanung angeregt werden.

1. Zur Analyse von Lernzielen im emotionalen Bereich

Eine zweckrationale Unterrichtsplanung hat ihren Ausgangspunkt im Lern- oder Lehrziel. Dessen Setzung für den Bereich der Schule ist Ergebnis eines gesellschaftlichen Entscheidungsprozesses (vgl. den gegenwärtigen Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien). Zielvorstellungen für das Lernen der Heranwachsenden zum Zweck ihrer individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit erreichen in unterschiedlich konkreter und präziser Form die Institution Schule, ganz gleich, ob sie in Form von Richtlinien, Rahmenlehrplänen, Lernziel-Handreichungen oder Curricularen Lehrplänen gesammelt erscheinen. Aufgabe des Lehrers ist es, sich diese Vorstellungen zu eigen zu machen und durch Initiierung von Lernprozessen (= Unterricht) bei den ihm anvertrauten Schülern zu erfüllen. Für die Unterrichtsplanung haben die Lernziele eine dreifache Funktion (vgl. *Brügelmann*, 1972, S. 17): Sie vermitteln die Rechtfertigung curricularer Entscheidungen, geben Organisationsprinzipien für die Konstruktion der Handlungsmodelle ab und sind Kriterien für die Beurteilung des Lernerfolgs der Schüler, der Qualität des Curriculumentwurfs und des konkreten Unterrichtsverlaufs. Erfüllen können sie diese Funktionen um so besser, je präziser und intersubjektiv eindeutiger vermittelbar sie sind. Dieser Forderung werden nur die wenigsten Lernzielformulierungen gerecht. Relativ eindeutig stellen sich inhaltliche Zielsetzungen amtlicher Richtlinien dar. Die Stoffpläne geben sehr genau an, mit welchem Sachverhalten und Dingen der Unterricht sich zu befassen hat. Ungenauer werden die Angaben, wenn es um die Beschreibung dessen geht, was der Schüler mit diesen Inhalten anfangen soll, d. h. welches Verhalten er am Ende des Unterrichts zeigen soll. Hier ist, wie die neueren kultusministeriellen Veröffentlichungen zeigen, in letzter Zeit eine Besserung eingetreten. Viele Zielangaben enthalten neben dem Inhalts- auch den Verhaltensaspekt. Die genauere Durchsicht erbringt jedoch, daß es sich dabei na-

hezu ausschließlich um kognitives Verhalten handelt. Für den in diesem Zusammenhang interessierenden emotionalen Bereich fehlen explizite Ausführungen, was die Frage nach dem Warum aufwirft.

1.1 Emotionsrelevante Lernziele für die Schule

Zur Illustration seien zunächst einige Beispiele von Lernzielformulierungen angeführt, die nicht allein auf die Beschreibung intellektueller Lernergebnisse hin gefaßt sind. Die *kursiv* gesetzten sprachlichen Wendungen signalisieren Emotionsrelevanz:

— *allgemeine Lernziele:*

„Die Schule sollte . . . immer wieder bestätigen, daß es eine *Selbstbestimmung zur Muße* gibt und daß man sich in ihr gegen den gesellschaftlichen Leistungszwang ebenso behaupten kann, wie man es in der *leidenschaftlichen Identifizierung* mit einer Sache oder in der Politik oder in der Selbsterfahrung durch künstlerische Tätigkeit tun kann: immer dann, wenn die unmittelbare Selbstentfaltung an die Stelle der sekundären Motivationen tritt“ (Hentig, 1971, S. 41).

„Ermöglichung *befriedigender Erfahrung* durch Selbstbestimmung und Förderung der Selbstachtung“ . . . „Freier *Ausdruck von Gefühlen*, ohne die Würde anderer zu verletzen“ . . . „Stimulieren der Kinder, *angstfrei* sie selbst zu sein“ . . . „Ermutigung zu *risikoreichen Handlungen* und zur Selbstständigkeit“ . . . „Förderung der *gefühlsmäßigen Sicherheit* von Kindern durch Ausdruck der *Wertschätzung* ihrer Person . . .“ (Tausch, Tausch & Fittkau, 1972, S. 17 f.).

„Das Individuum entwickelt eine *konsistente Lebensphilosophie*“ (Messner & Posch, 1971, S. 59).

„*Vertrauen* und *Offenheit* zwischen Lehrer und Schüler sind Voraussetzungen, um eine *persönliche, sitilich und religiös fundierte Haltung* zu wecken und zu fördern“ (Schulreform in Bayern, 1970 S. 195).

— *Muttersprache:*

„Der Schüler soll *angstfrei* schreiben, d. h. *Furcht* vor dem Eingeständnis fehlerhaft zu schreiben *reduzieren*“ (Balhorn & Harries, 1972, S. 650).

„Die ersten schriftsprachlichen Gestaltungsversuche sollen für den Schüler mit den *Erlebnissen von Anerkennung und Ermunterung* gekoppelt sein“ (Schulreform in Bayern, 1970, S. 21).

„Fähigkeit, sich über ein literarisches Werk oder eine Aufführung (Theater, Film, Funk, Fernsehen) *kritisch zu äußern*“ (Schulreform in Bayern, 1972, S. 74).

— *Sozialkunde:*

„Die Mitbestimmungsmöglichkeit der Gewerkschaftsmitglieder bei schwerwiegenden Entscheidungen des Vorstandes *bejahen*“ (*Hagemann*, 1974, S. 106).

„*Bereitschaft* zur Modellkorrektur“ (*Schulreform in Bayern*, 1972, S. 274).

— *Mathematik:*

„*Bereitschaft* und Fähigkeit . . . , mathematische Situationen zu sehen, d. h. Situationen unter dem Aspekt der in ihnen repräsentierten Beziehungsgefüge (z. B. Ordnungen, Gruppen) zu betrachten und auf Eigenschaften dieser Gefüge zu achten (z. B. Transitivität, Äquivalenz)“ (*Jung*, 1971, S. 84).

„Wir wünschen, daß die Schüler ein *starkes positives Gefühl* gegenüber Mathematik entwickeln oder behalten“ (*J. W. Wilson*, 1971, S. 663).

„Gerade dem Mathematikunterricht der Grundschule fällt die Aufgabe zu, *günstige emotionale Voraussetzungen* für ein strenges Denken zu schaffen. Insbesondere gehört dazu, *Freude* an mathematischer Arbeit zu wecken und eine *Sensibilität* für mathematische Fragestellungen und Begriffsbildungen zu fördern“ (*Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, 1973, S. M/4).

— *Naturwissenschaften:*

„Entwicklung von *Interessen* gegenüber den Naturwissenschaften und verwandten Aktivitäten“ (*Klopfer*, 1971, S. 562/63).

„*Bewußtsein der sozialen und moralischen Implikationen* naturwissenschaftlicher Forschung und ihrer Ergebnisse“ (*Klopfer*, 1971, S. 562/63).

„*Vorurteile* werden abgebaut und ein verantwortliches Verhalten gegenüber der Natur und das Verständnis für den Schutz der Umwelt angebahnt“ (*Schulreform in Bayern*, 1970, S. 61).

„Dem *ängstlichen* oder *leichtfertigen* Umgang mit technischen Geräten wird durch einen fachgemäßen Unterricht am wirksamsten begegnet“ (*Schulreform in Bayern*, 1970, S. 66).

— *musische Erziehung:*

„Der Schüler muß erfahren, wie der *sinnliche Genuß* kultiviert und dadurch erhöht wird. Er muß lernen, die Kunst von ihren *Wirkungen* her aufzunehmen, nicht von ihrem historischen Wert oder ihren theoretischen Absichten“ (*Hentig*, 1971, S. 30).

„*Freudiges Lernen* zusammen mit einem sich entwickelnden Leistungsbeußtsein erhalten und steigern die *innere Anteilnahme* am musikalischen Lernprozeß“ (*Schulreform in Bayern*, 1970, S. 71).

„Der Kunstunterricht spricht die kindliche *Freude am Tun* an“ (*Schulreform in Bayern*, 1970, S. 79).

Technisches Werken „bahnt ein *kritisch-wertendes Verhalten* gegenüber dieser Umwelt an und bildet den *Willen* zur Gestaltung“ (*Schulreform in Bayern*, 1970, S. 180).

— *Fremdsprache:*

„Er erwirbt... Fertigkeiten, die ... einen neuen Zugang zu kulturellen Werten eröffnen und die Bereitschaft zum Gespräch mit Menschen anderer Länder wecken können“ (*Schulreform in Bayern, 1970, S. 122*).

„Schon im Anfangsunterricht werden einfache Fragen die Sprechfreudigkeit reizen“ (*Schulreform in Bayern, 1970, S. 144*).

„Die Kollegiaten sollen... menschliche Verhaltensweisen (z. B. völkerpsychologische Pauschalurteile, Fremdfeindschaft bzw. Überbewertung des Fremden) und kulturelle Prozesse (z. B. das Durchschlagen des Nationalcharakters) kennen und werten lernen“ (*Schulreform in Bayern, 1972, S. 131*).

Dieser ohne große Mühe beliebig zu verlängernde Katalog emotionsrelevanter Lernziele ergibt eine Palette buntschillernder Wendungen. Sie haben gemeinsam, daß sie positiv formuliert sind (Wendungen wie „Abscheu“, „Ablehnung“, „Verweigerung“, „Verneinung“ u. ä. fehlen). Kennzeichnend für sie dürfte auch sein, daß sie auf dieser Stufe der Abstraktion die Zustimmung nahezu aller politischen oder religiösen Gruppierungen gefunden haben und finden werden. Problematisch wird es, wenn es darum geht, den Inhalt einer „konsistenten Lebensphilosophie“ zu bestimmen (sind autoritäre Persönlichkeiten, wie sie Adorno u. a. untersucht haben, oder „closed minded“ Personen, wie sie Rokeach analysiert hat, nicht auch konsistent in ihrer Weltanschauung?), festzulegen, wann sich ein „starkes positives Gefühl“ gegenüber der Mathematik äußern soll (Freude an ballistischen Berechnungen, z. B. der Flugbahn einer Rakete mit Atomsprenkopf zur Vernichtung einer bestimmten Staatsmetropole?), welche Toleranzschwelle bei der Ausübung von „Kritik- und Urteilsfähigkeit“ durch den Heranwachsenden errichtet werden soll. Die Problematik beginnt demnach im Augenblick der inhaltlichen Füllung solcher formelhaften Zielangaben. Dies ist jedoch nur die eine Seite des Problems; die andere ergibt sich aus dem semantischen Hof, der die Begriffe wie Interesse, Einstellung, Wertschätzung, Bereitschaft, Freude, Gefühl, Empfindung, Leidenschaft usw. umgibt: Während für den einen Lehrer ein interessierter Schüler derjenige ist, der im Unterricht aufpaßt und nicht stört, ist es für einen anderen Lehrer einer, der schulische Anregungen aufgreift, sein Freizeitverhalten danach ausrichtet und eigene Erfahrungen anschließend wieder in den Unterricht einbringt. Wertschätzung kann von der Tolerierung über die Bevorzugung eines Wertes bis zur lebenslangen Ausrichtung des Verhaltens nach einer Wertvorstellung hin reichen. Konfrontiert mit solchen inhaltsarmen und mehrdeutigen

Zielformulierungen böten sich dem Lehrer zwei Handlungsalternativen:

1. Er konzentriert sich auf den problemloser zu vermittelnden Unterrichtsstoff und hofft, daß sich gleichsam als Begleiterscheinung der Stoffvermittlung auch die erwünschten affektiven Lernergebnisse einstellen werden.
2. Er versucht, affektive Komponenten des Unterrichts in ihrem vermutlichen Beitrag für das Erreichen global formulierter Interessen, Einstellungen, Wertvorstellungen usf. abzuschätzen, sie zu klassifizieren und systematischer einzuplanen und zu kontrollieren.

Für die erste Alternative sprechen — neben pragmatischen Argumenten, die sich auf den Arbeitsaufwand beziehen — die psychologisch abgesicherte Erkenntnis über das enge Zusammenwirken von Gefühl und Verstand (vgl. Beitrag *Oerter*, im vorliegenden Band), die unausgesprochene Annahme der Lehrplangestalter, der Lehrer werde die von ihnen formulierten Ziele in ihrem Sinn interpretieren und bei seinen Schülern auf irgendeine Weise erreichen, sowie die in unseren Schulen dominierenden kognitiven Kriterien für die Beurteilung von Schülern und von Lehrer-/Unterrichtseffektivität.

Die zweite Alternative entspricht der Forderung nach zweck- und methodenrationaler Unterrichtsplanung. Außerdem spricht für sie das offensichtliche Versagen der erstgenannten Möglichkeit, wofür sich mehrere Belege anführen lassen, z. B.

- die von Erziehungspraktikern immer wieder zu hörende Klage über abweichendes Schülerverhalten;
- die steigende Jugendkriminalität (vor allem Eigentumsdelikte);
- die Diskrepanz zwischen Schul- und Lebenswirklichkeit, die den Ruf nach „Entschulung der Gesellschaft“ (*Illich*) und „Entschulung der Schule“ (*Hentig*) laut werden läßt;
- das Auseinanderklaffen der Vorstellungen über Ziele der Schule zwischen Eltern, Lehrern und Schülern (vgl. *Raven*, 1971, S. 20 ff. und *Raven*, 1973, S. 306 ff.);
- das Scheitern eines Modellschulprogramms der UNESCO zur internationalen Verständigung, das vermutlich auf die weitgehend kognitive Ausrichtung des Programms zurückzuführen ist (s. *Müller-Wolf*, 1974, S. 438);
- der nur geringe Zusammenhang zwischen dem Grad der Schulbildung und den Maßen der Toleranz gegenüber Andersdenkenden sowie der Fähigkeit zu Kooperation mit anderen (*Raven*, 1973, S. 339);
- das begründete Verlangen nach einer Neukonzeption des herkömm-

lichen politischen Unterrichts (*Johannsmann & Knepper, 1971; Kassner, 1971; Hagener, 1972*).

Diese Argumente sollten ausreichen, um der zweiten Alternative den Vorzug zu geben.

1.2 Klassifikationsversuche

Wie an den Beispielen emotionsrelevanter Lernziele gezeigt werden konnte, läßt das hohe Abstraktionsniveau der Formulierung eine Vielzahl alternativer Konkretisierungen zu. Diese unterschiedlichen Möglichkeiten betreffen sowohl die inhaltliche Seite als auch den Verhaltensaspekt. In diesem Abschnitt werden nun einige Versuche dargestellt, den Aspekt des emotionalen Verhaltens besser in den Griff zu bekommen.

Die zur Zeit wohl populärsten Versuche zur Lernzielklassifikation sind diejenigen von *Bloom u. a. (1956; deutsch 1972)* und *Krathwohl u. a. (1964)*: die Taxonomien der Lernziele im kognitiven und affektiven Bereich. Während die Taxonomie der kognitiven Lernziele (*Bloom u. a.*) die Curriculumplaner sichtbar beeinflußt hat (s. z. B. *Schulreform in Bayern, 1972; Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 1973*) und durch die Übertragung ins Deutsche einem größeren Publikum von Lehrern und Erziehern zugänglich gemacht worden ist, blieben *Krathwohl u. a.* den curricularen Diskussionen vorbehalten (etwa bei *Möller, 1970; Frey, 1971; Achtenhagen & Meyer, 1972; Blankertz, 1972; Thiel, 1973; Meyer, 1974*). Was verbirgt sich hinter den Taxonomien? Unter Lernzieltaxonomie wird eine stufenförmige Klassifizierung von Verhaltenszielen verstanden, wobei zum Erreichen einer höheren Stufe das Erreichen der darunterliegenden als notwendig angenommen wird (hierarchischer Aufbau). Das Ordnungsprinzip für den affektiven Bereich ist der Grad der Internalisation:

„1.0 Aufnehmen (Beachten) — Receiving (Attending)

1.1 Gewährwerden

1.2 Wille zum Aufnehmen

1.3 Kontrollierte oder selektive Aufmerksamkeit

2.0 Antworten (Responding)

2.1 Bereitschaft zum Antworten

- 2.2 Wille zum Antworten
- 2.3 Befriedigung beim Antworten
- 3.0 Werten (Valuing)
 - 3.1 Billigung eines Wertes
 - 3.2 Bevorzugung eines Wertes
 - 3.3 Einsatz für einen Wert
- 4.0 Aufbau einer Werthierarchie (Organization)
 - 4.1 Begriffliche Fassung eines Wertes
 - 4.2 Integration der Werte in einem System
- 5.0 Charakterisierung des Verhaltens durch einen Wert oder Wertkomplex (Characterization by a Value or Value Complex)
 - 5.1 Allgemeine Wertrichtung des Verhaltens
 - 5.2 Entwicklung einer Weltanschauung“
 - (Übersetzung von *Messner & Posch*, 1971, S. 20 f.; hierbei ist anzumerken, daß die Übersetzung nicht überall gut gelungen ist: ‚receiving‘ könnte besser mit ‚Aufmerksamwerden‘, ‚responding‘ mit ‚Reagieren‘ übersetzt werden).

Auf der untersten Stufe dieses hierarchischen Kontinuums (1.1) ist sich das Individuum eines Phänomens lediglich bewußt und ist fähig, es wahrzunehmen. Auf der folgenden Stufe (1.2) ist es bereit, auf das Phänomen aufmerksam zu werden. In einem weiteren Schritt (2.0) reagiert das Individuum mit gefühlsmäßiger Anteilnahme gegenüber dem Phänomen. Auf der nächsten Stufe (3.0) schlägt das Individuum einen für es spezifischen Weg bei der Reaktion auf das Phänomen ein (= Werten). Dann (4.0) faßt es sein Verhalten und seine Gefühle in Begriffe und organisiert und strukturiert sie. Der höchste Grad der Internalisierung ist erreicht (5.0), wenn die Werthierarchie zur Weltanschauung geworden ist und das gesamte Verhalten steuert (eine genauere Beschreibung der einzelnen Hierarchiestufen wird im Anhang wiedergegeben).

Welchen Fortschritt in der Konkretisierung und Spezifizierung emotionalen Verhaltens die Taxonomie von *Krathwohl* u. a. bedeuten, geht aus einer Gegenüberstellung von herkömmlichen und taxonomischen Begriffen zur Bezeichnung von affektiven Verhaltensweisen hervor:

1.0 Receiving	1.1	Awareness	
	1.2	Willingness to Receive	
	1.3	Controlled or Selected Attention	
2.0 Responding	2.1	Acquiescence in Responding	
	2.2	Willingness to Respond	
	2.3	Satisfaction in Response	
3.0 Valuing	3.1	Acceptance of a Value	
	3.2	Preference for a Value	
	3.3	Commitment	
4.0 Organization	4.1	Conceptualization of a Value	
	4.2	Organization of a Value System	
5.0 Characterization by a Value Complex	5.1	Generalized Set	
	5.2	Characterization	

Gegenüberstellung von herkömmlichen emotionsrelevanten Begriffen und Begriffen der Taxonomie von Lernzielen aus dem affektiven Bereich (nach Krathwohl, Bloom & Masia, 1964, S. 37).

Mit dem Begriffsinventar von *Krathwohl* u. a. läßt sich z. B. „Wertschätzung“ (appreciation) differenzieren nach „Kontrollierte oder selektive Aufmerksamkeit“, „Bereitschaft zum Reagieren“, „Billigung eines Wertes“ oder „Bevorzugung eines Wertes“.

Exemplifiziert:

wird: Der Schüler schätzt Musik.

aus: Der Schüler hört Musik und achtet z. B. auf das Wiederkehren eines bestimmten Leitthemas.

oder: Der Schüler ist bereit, auf Wunsch seiner Eltern ein Musikinstrument zu spielen.

oder: Der Schüler möchte von sich aus ein Musikinstrument spielen.

oder: Der Schüler spielt mit sichtbaren Anzeichen von Freude ein Musikinstrument.

oder: Der Schüler spielt aus eigenem Antrieb und längere Zeit hindurch ein Instrument.

oder: Der Schüler spielt, vor die Wahl gestellt, lieber auf seinem Musikinstrument als mit seinen Freunden Karten (was er sonst auch gern tut).

Dies Beispiel verdeutlicht die selbst von Kritikern zugestandene Stärke der Taxonomie: Durch das Kategorienschema ist ein großer Schritt in Richtung auf sprachliche Eindeutigkeit von Lernzielen getan. Nach den Vorstellungen ihrer Autoren sollen der Taxonomie weitere drei Funktionen zukommen: als System zur Beschreibung, Anordnung und Konstruktion von Testaufgaben, Examinierungstechniken und Beurteilungsinstrumenten (die Schaffung eines solchen Systems war übrigens der Hauptgrund für das Forschungsprogramm der Gruppe um *Bloom* und *Krathwohl*); als Werkzeug für den Vergleich unterschiedlicher Unterrichtsprogramme und zur Strukturierung von Ergebnissen der Unterrichtsforschung; als Beitrag zur Theorie des Lernens (vgl. *Krathwohl* u. a., 1964, S. 4 ff.).

Daß diese Funktionen (zumindest in Amerika) in gewissem Umfang auch erfüllt werden, geht z. B. aus dem „Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning“ von *Bloom, Hastings & Madaus* (1971) hervor, worin die Vertreter verschiedener Unterrichtsfächer in konsequenter Weise die beiden Taxonomien (kognitiver und affektiver Bereich) zur Beschreibung und Kontrolle von Lernzielen verwenden. Während sie die Klassifikation der kognitiven Dimension fast ohne Änderung übernehmen, modifizieren die einzelnen Fachvertreter die Einteilung im affektiven Bereich entsprechend den Erfordernissen ihrer Disziplin:

Fach	Einteilung affektiver Lernziele	Quelle
Language Arts	attitudes (acceptance, appreciation) reception (awareness, selected attention) participation (willing participation, enjoyment of participation)	<i>Moore & Kennedy</i> (1971, S. 402)
Social Studies	attitudes (desirable intellectual behavior: scientific approach to human behavior, humanitarian outlook on the behavior of others; desirable social behavior: awareness and interest, acceptance of responsibility, involvement) values (desirable democratic behavior: basic democratic values)	<i>Orlandi</i> (1971, S. 450)
Science	attitudes and interests (manifestation of favorable attitudes toward science and scientists, of scientific inquiry as a way of thought, adoption of "scientific attitudes", enjoyment of science learning experiences, development of interests in science and science-related activities, development of interest in pursuing a career in science) orientation (relationships among various types of statements in science, recognition of the philosophical limitations and influence of scientific inquiry, historical perspective: recognition of the background of science, realization of the relationships among science, technology, and economics, awareness of the social and moral implications of scientific inquiry and its results)	<i>Klopfer</i> (1971, S. 563)
Art Education	perception (within a work, between works, among works) appreciation (valuing, empathizing, feeling)	<i>B. G. Wilson</i> (1971, S. 502)
Mathematics	interests and attitudes (attitude, interest, motivation, anxiety, self-concept) appreciation (extrinsic, intrinsic, operational)	<i>J. W. Wilson</i> (1971, S. 647)

Writing	interest (willingness, satisfaction) appreciation (acceptance of a value, preference of a value, commit- ment)	<i>Foley</i> (1971, S. 770)
Second Language	participation (greater awareness of the phenomenon, increased to- lerance of differences; demonst- rated interest in the phenomenon, sa- tisfaction derived from achieve- ment, continuing desire to improve competence and increase under- standing, active promotion of cross- cultural understanding)	<i>Valette</i> (1971, S. 818)
Industrial Education	perceptual (sensation, figure percep- tion, symbol perception, perception of meaning, perception of perfor- mance) affective (receiving, responding, valu- ing, organization, value complex)	<i>Baldwin</i> (1971, S. 858)

Die verschiedenen Fachvertreter haben sich offensichtlich nicht rigide auf die Taxonomie von *Krathwohl* u. a. (1964) eingeschworen, sondern sie lediglich als Anregung benützt, um affektive Verhaltenskomponenten ihres jeweiligen Faches zu bedenken. Naturwissenschaftler, die an unseren Schulen unterrichten und die ihr Fach oft als Beispiel objektiver, rationaler und „wertfreier“ Lehre ansehen, müssen die detaillierten Ausführungen von *Klopfer* (1971) geradezu überraschen. Es läßt sich vermuten, daß mancher an den Schülerköpfen vorbeigehender Unterricht in Physik oder Chemie anders angelegt werden würde, wenn der Unterrichtende für solche „nicht-akademischen“ Lernergebnisse (*Raven*, 1973) sensibilisiert wäre. Insofern hat die Taxonomie „aufklärerische Funktion“ (*Messner*, 1972, S. 237). Sie stellt eine Orientierungshilfe zur Aufstellung von Lernzielen dar, entbindet jedoch den Lehrer keinesfalls von der Entscheidung über den Lerninhalt. „Die Praxis hat gezeigt, daß die Orientierung an den Taxonomien bei der Erstellung von Lernzielen eine didaktisch nicht zu verantwortende Über- oder Unterrepräsentativität von bestimmten Lernzielen vermeiden hilft . . .“ (*Fischer*, 1971, S. 191).

Die unleugbaren Vorteile der Taxonomie in bezug auf einen lernpsychologisch angemessenen Unterricht sollten jedoch nicht übersehen lassen, daß mit ihr auch Mängel und Unzulänglichkeiten verknüpft sind:

— Die von *Bloom/Krathwohl* vorgenommene Unterscheidung von kognitiven, psychomotorischen und affektiven Zielen mag zwar ein bewußtes Aufeinanderbeziehen der drei erst ermöglichen, die analytische Trennung birgt jedoch die Gefahr, daß die in der Verhaltensrealität vorhandene Verschränkung der Bereiche aus dem Blickwinkel gerät und womöglich zur Zerstückelung der Sachstruktur eines Faches führt (vgl. *Meyer*, 1974, S. 89 f.).

— *Bloom/Krathwohl* haben ihre Lernziele dem gegenwärtigen Unterricht entnommen und daraus die Taxonomie gebildet. Somit besteht die Gefahr, daß der Gebrauch der Taxonomie im schulischen Bereich innovative Ansätze von vorneherein ausschließt und anzutreffende schulische Verhältnisse und Inhalte perpetuiert (vgl. *Thiel*, 1973, S. 52).

— Aufgrund des verhaltenswissenschaftlich orientierten Erkenntnisinteresses, das sich hinter den Taxonomien verbirgt, wird die Frage offen gelassen, wo produktives und kreatives Lernen ermöglicht wird (vgl. *Thiel*, 1973, S. 55).

— Zur methodischen Gestaltung, für die Beschreibung von Lernprozessen geben die Taxonomien kaum etwas her (vgl. die Kritik von *Messner & Posch*, 1971, S. 42 f.).

— Die Taxonomie nimmt bei alternativen Lernzielen dem Lehrer keinesfalls die Entscheidung über das eine oder andere Ziel ab.

— In den Formulierungen von *Bloom/Krathwohl* stellen sich die Lernziele nicht in jenem, etwa von *Mager* (1971) geforderten Präzisionsgrad der Operationalisierung dar. Die Eindeutigkeit der Formulierung lebt vor allem aus den vielen Beispielen von Zielen und Testaufgaben, die zu jeder Stufe illustrierend beigegeben sind.

Damit ist ein weiteres Problem curricularen Denkens angesprochen: das Operationalisieren von Lernzielen.

1.3 Operationalisierungsprobleme

Im weiteren Sinn enthält ein operationalisiertes Lernziel eine „semantisch möglichst eindeutige Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Veränderung des Schülerverhaltens“, im engeren Sinn die „Angabe der Meßoperation, mit der ein beobachtbares Element einer gewünschten Veränderung des Schülerverhaltens erfaßt werden kann“

(Meyer, 1974, S. 57). Über die Zweckmäßigkeit operationalisierter Lernziele für Unterrichtsplanung herrschen teilweise recht konträre Vorstellungen:

Während die eine Richtung die Notwendigkeit solcher Formulierungen bezweifelt und derlei Überlegungen als überwundene Phase der Curriculumsdiskussion betrachtet (z. B. *Liebe-Harkort*, 1972), hält die andere Richtung operationale Lernzielformulierungen für unabdingbar in der Curriculumplanung und -evaluation (z. B. *Mager*, 1971; *Möller*, 1970; *Gagné*, 1972; *Popham*, 1969). Besonders an der in viele Unterrichtsplanungen eingegangenen *Magerschen* Drei-Komponenten-Beschreibung (beobachtbare Verhaltensweisen, Bedingungen zur Verhaltensänderung und Bewertungsmaßstab) ist in letzter Zeit berechtigte Kritik geübt worden: sie überspiele die Verschränkung von Lernziel- und Methodenentscheidungen und beschneide, sofern sie Eingang in Richtlinien findet, den Freiheitsspielraum des Lehrers in unverantwortbarer Weise. „*Robert Mager* behauptet, Lernziele zu operationalisieren; in Wirklichkeit leistet er eine Teil-Operationalisierung von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Kontrollentscheidungen“ (Meyer, 1974, S. 70). Gerade für den hier zur Diskussion stehenden emotionalen Lernzielbereich haben bislang alle Versuche der Operationalisierung im Sinne von *Mager* keine Erfolge gezeitigt, und es erscheint fraglich, ob affektive Lernziele jemals in kontrollierbarem Endverhalten beschreibbar sein werden (vgl. *Hentschel*, 1971, S. 242). Worin ist das begründet?

Der Hauptgrund dafür, daß sich viele affektive Lernziele einer Operationalisierung widersetzen, liegt in ihrer nicht kurzfristig zu bewerkstelligenden Erreichung. Während kognitive Lernergebnisse, wie z. B. die Erweiterung des Kenntnispotentials beim Schüler, mühelos innerhalb des Zeitraumes einer einzigen Unterrichtsstunde erzielt und kontrolliert werden können, erfordern Lernergebnisse wie etwa Einstellungen, Interessen oder Wertvorstellungen bedeutend größere Zeitspannen unterrichtlicher Einwirkung. Oft tragen solche im Unterricht angestrebte Dispositionen erst lange nach dem Abschluß der institutionalisierten Erziehung Früchte (z. B. eine Einstellung gegenüber demokratischen Lebensformen, wie sie sich im Gebrauch des aktiven und passiven Wahlrechts äußert). Ein weiterer Grund resultiert aus der Schwierigkeit, für beobachtbare Elemente einer gewünschten Veränderung des emotionsbestimmten Schülerverhaltens geeignete Meßoperationen zu ihrer Erfassung anzugeben. Während für die Überprüfung kognitiver Lernergebnisse einigermaßen zuverlässige Tests existieren oder sich

konstruieren lassen, sind manche Instrumente für die Evaluation z. B. von Wertvorstellungen zu diesem Zweck ebenso gut geeignet „wie Steinbeile in einer Elektronikwerkstatt“ (*Scriven*, 1966, S. 47). Auf dieses Problem wird unten im Abschnitt 3 noch einmal einzugehen sein. Ein dritter Grund betrifft die Operationalisierung affektiver Lernziele zwar nicht direkt, trägt aber vermutlich zu einer gewissen Scheu vor Aktivitäten in dieser Richtung bei. Während die Methoden zur Vermittlung kognitiver Lerninhalte weitverbreitete Anerkennung genießen, da sie zum Großteil lernpsychologisch fundiert und ihre Wirkungen experimentell gesichert sind, besteht in bezug auf affektives Lehren und Lernen relativ große Methodenunsicherheit, da der Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis in diesem Bereich zu wenige gesicherte Aussagen zuläßt und beim Unterricht auf affektiver Ebene eher der Verdacht der Indoktrination aufkommen kann (vgl. hierzu *Bloom, Hastings & Madaus*, 1971, S. 226 f.; *Krathwohl*, 1973, S. 333).

Nimmt man nun hinzu, welch einseitiger Lernbegriff den Operationalisierungstendenzen in der Curriculumtheorie und -praxis zugrunde liegt, daß nämlich Lernen nur noch als eine Reihe meßbarer Reaktionen auf vorher sorgfältig arrangierte Stimuli aufgefaßt wird (vgl. *Kneller*, 1972, S. 10) und für selbstgelenktes, eigenverantwortliches und schöpferisches Verhalten des Schülers kein Raum mehr bleibt, so könnte für den Bereich der affektiven Lernziele gefolgert werden: Eine Operationalisierung im obengenannten „engeren“ Sinn ist für viele dieser Ziele gar nicht wünschenswert, da dies auf eine Uniformierung der Lernergebnisse hinausliefe. Gerade im Bereich der Interessen, der Einstellungen und der Wertschätzungen sollte aber auf Diversität und Originalität der Schüler gezielt werden. Für einen weiteren Teil affektiver Lernziele wird es nicht einmal möglich und notwendig sein, alle beobachtbaren Elemente der gewünschten Veränderung des Schülerverhaltens eindeutig anzugeben, also Operationalisierung im weiteren Sinn vorzunehmen. Hier genügt die Formulierung von Leitlinien und die Angabe von Situationen oder Problemen, in denen die Kinder handeln bzw. mit denen sie sich beschäftigen sollen. *Eisner* (1969) hat für diese Art von Lernzielformulierung die Bezeichnung „expressive“ Lernziele vorgeschlagen, die er von den präzise das Endverhalten des Schülers spezifizierenden „instructional“ Zielen unterscheidet. Dies muß nicht zwangsläufig mit einem Rückfall in die Beliebigkeit der Zielformulierungen geisteswissenschaftlich-normativ orientierter Lehrpläne verbunden sein. Dieser Tendenz entgegenzuwirken vermögen je-

ne im vorausgehenden Abschnitt dargestellten Klassifikationsschemata, die einen erheblichen Fortschritt in der semantischen Eindeutigkeit gebracht haben. Der Verzicht auf einen stets aufrechtzuerhaltenden und auf alle Lernbereiche sich erstreckenden Operationalisierungszwang vermindert auch die Gefahr, daß aus Gründen der Schwierigkeit lediglich einfache Lerninhalte ins Zentrum des curricularen Interesses rücken und etwa die Feststellung der Wünschbarkeit eines Lernziels aus dem Blickwinkel gerät (vgl. *Hentig*, 1971, S. 15).

Zum Abschluß dieser Überlegungen zur Lernzielanalyse sei nochmals daran erinnert, daß das hier vorgenommene Herausgreifen der emotionalen Lernziele nicht die enge Verknüpfung von kognitiver und affektiver Dimension menschlichen Verhaltens vergessen lassen darf. Stets werden bei der Vermittlung kognitiver Lehrinhalte affektive Begleiterscheinungen zu erwarten sein (Näheres hierzu im Abschnitt 2.3). Für die Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen hat *Hagemann* (1974) ein Verfahren vorgeschlagen, dessen Nutzen und Praktikabilität er an Lernzielen der Berufsschule nachweist. *Hagemann* fordert von einer sorgfältigen, verantwortbaren Unterrichtsplanung die Analyse von vier verschiedenen affektiven Bedingungsfeldern:

1. die unausgewiesenen affektiven Implikationen im Unterrichtsinhalt,
2. die Positionen und emanzipatorischen Interessen der Schüler gegenüber diesen Ansprüchen,
3. die notwendige oder erwünschte Intensität der Lernbereitschaft,
4. die beim künftigen Lernenden als vorhanden anzunehmende Intensität (vgl. *Hagemann*, 1974, S. 92).

Während die ersten beiden Felder Reflexionen über den inhaltsbezogenen Soll- bzw. Istzustand enthalten (= inhaltliche Implikationen), beziehen sich die anderen beiden Bedingungsfelder auf lernmotivationale Überlegungen (= formale Implikationen). Die Felder 1 und 3 beschreiben Sollzustände, die Felder 2 und 4 Istzustände. Für die Zielpräzisierung innerhalb der vier Bedingungsfelder dient die Taxonomie von *Krathwohl* u. a. (1964) als Leitfaden. Ein Beispiel zum Unterrichtsthema „Wie kommen Löhne zustande?“ (vgl. *Hagemann*, 1974, S. 104):

kognitives Ziel	Erklären können, warum der Lohnkonflikt der Metallindustrie gerade zu Beginn des Jahres auftrat
formal-affektiver Sollzustand	3.2 (= Bevorzugung eines Wertes)
formal-affektiver Istzustand	2.3 (= Befriedigung beim Antworten)
erwünschter oder möglicher inhaltlich-affektiver Zustand (Implikationen)	Bereitschaft, auch bei Lohnforderungen sich an Abmachungen zu halten 3.3 (= Einsatz für einen Wert)
ggf. Korrektur*)	Bereitschaft zu außergewöhnlichem Verhalten unter außergewöhnlichen Umständen 3.2, Tendenz zu 4.2 (= Integration der Werte in ein System)
vorhandener oder angenommener inhaltlich-affektiver Zustand (Istzustand)	Abmachungen werden oft nur widerwillig akzeptiert 2.2 (= Wille zum Antworten)

* gibt an, wie die Ansprüche des inhaltlich-affektiven Sollzustands gegebenenfalls geändert werden können.

Mit Sicherheit entsprechen die von *Hagemann* angeregten Konkretisierungen nicht operationalisierten Lernzielen im engeren Sinn, und die von ihm eingetragenen Bemerkungen beruhen selbstverständlich auf subjektiven Annahmen. Seine Beispiele demonstrieren jedoch, daß die Taxonomie „gute Dienste leisten kann bei der Bewußtmachung und Konkretisierung von affektiven Anforderungen, die dann auf dieser Stufe diskutierbar sind“ (*Hagemann*, 1974, S. 98).

2. Methodische Anregungen aus der Arbeit von *Raths*, *Harmin* & *Simon*: Values and Teaching

2.1 Theoretische Grundlagen

Die von *Raths*, *Harmin* & *Simon* (1966) vorgelegte Theorie der Wertvorstellungen (value theory) entstand aus der Kritik an dem Trend, die Verhaltensprobleme von Kindern, speziell deren Schulprobleme, entweder auf eine emotionale Störung oder auf einen niedrigen Intelligenzquotienten zurückzuführen. Die Verfasser wollen einen weiteren Bereich zur Erklärung von Schülerverhalten berücksichtigt wissen, den der Wertvorstellungen (values). Ihren Untersuchungen zufolge seien

eine Reihe von Schulproblemen auf Wertbegriffe, besser gesagt: auf das Fehlen von Wertbegriffen zurückzuführen. *Raths* u. a. unterscheiden demnach zwischen emotionalen Bedürfnissen (emotional needs), Denken (thinking) und Wertschätzen (valuing), die sich jedoch im menschlichen Verhalten nicht strikt voneinander scheiden lassen (so hat etwa das Wertschätzen grundsätzlich eine intellektuelle Komponente und einen emotionalen Bedürfnishintergrund). Wenn wir vor der Aufgabe stehen, Kindern zu helfen, deren Verhalten auf Lernschwierigkeiten hinweist, so muß der Wahl einer geeigneten Lernhilfe die Feststellung der dominierenden Komponente vorausgehen: Deuten die beobachtbaren Symptome beim Kind eher auf ein Denkproblem, ein unbefriedigtes emotionales Bedürfnis oder eine Verwirrung der Wertvorstellungen hin? Jede dieser Komponenten zeigt nach Aussage der Autoren nicht nur einen verschiedenartigen Satz von Symptomen, sondern erfordert auch eine unterschiedliche Technik der Behandlung. Symptome für unterdrückte emotionale Bedürfnisse (nach Zuneigung, Geborgenheit, Leistung, nach Lösung aus Angst und Schuldgefühlen) können sein: eine stete Neigung zu außergewöhnlicher Aggressivität oder Einkapselung und Isolierung, Anzeichen von psychosomatischen Krankheiten, eine Tendenz zu Unterwürfigkeit, Gehorsam und Liebedienerei und schließlich zu regressivem Verhalten. Denkprobleme können z. B. an vorschnellen Handlungen, an dogmatischen Aussagen, an schlechter Umstellbarkeit (Rigidität) im Denken, an fehlender Auffassungsfähigkeit, an mangelndem Vertrauen zum eigenen Denken und am Wunschdenken erkannt werden. Dagegen würden Apathie, Flatterhaftigkeit, Unsicherheit, Wechselhaftigkeit, Sich-treiben-Lassen, Überangepaßtheit, Opponiersucht und Schauspielerei auf unklare Wertbegriffe hindeuten. Liegt eine Störung der emotionalen Bedürfnisse vor, so wird der Lehrer bemüht sein, dem Schüler durch Zuwendung, positive Verstärkung usw. das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln. Bei Denkproblemen wird er versuchen, Prozesse zu initiieren wie Beobachten und Berichten des Beobachteten, Vergleichen und Gegenüberstellen, Zusammenfassen, Interpretieren, Klassifizieren und Sortieren, Veranschaulichen, Planen und Durchführen, Skizzieren, Kritisieren, Analysieren, Aufdecken von Voraussetzungen, Entdecken und Problemlösen (vgl. *Raths, Harmin & Simon*, 1966, S. 200—204). Für den Bereich der gestörten Wertvorstellungen (value confusion) empfehlen *Raths* und seine Mitarbeiter ihre Methode zur Klärung von Wertvorstellungen (value-clarifying method), eine an der Praxis

orientierte und mit einigem Erfolg erprobte Technik, Kinder durch gezielte Impulse zum Nachdenken über ihre Wertvorstellungen anzuregen.

Der Ansatz von *Raths* u. a. unterscheidet sich von dem Versuch der Taxonomisierung der affektiven Lernziele von *Krathwohl* u. a. (1964) insofern, als es bei *Raths* u. a. weniger um eine Klassifizierung von erwünschten Lernergebnissen, also um Produkte, geht, sondern in erster Linie um Prozesse des Wählens, des Schätzens und Sich-Verhaltens, an deren Ende der Mensch etwas internalisiert hat, was in der einschlägigen Literatur mit „Wert“ bezeichnet wird. Zur angemessenen Beurteilung im Hinblick auf die im vorliegenden Zusammenhang zu erörternden curricularen Möglichkeiten bedarf es einer eingehenderen Darstellung dieser Theorie und Methode zur Klärung von Wertbegriffen. Bei ihren theoretischen Überlegungen gehen *Raths* u. a. auf ihre Schwierigkeiten vor allem der Kinder ein, in einer in ständigem Wandel begriffenen Umwelt und vor einer wachsenden Zahl von Alternativen des Angebots an Lebensstilen, Konsumgewohnheiten usw. Klarheit über eigene, erstrebenswerte Wertvorstellungen zu erlangen. Wird den Kindern bei der Ordnung der unterschiedlichen auf sie einströmenden Wertbegriffe nicht geholfen, so tritt die bereits erwähnte Verwirrung der Wertvorstellungen (value confusion) ein, welche für einen Großteil der Probleme von Kindern innerhalb und außerhalb der Schule verantwortlich sind. „Personen mit unklaren Wertbegriffen fehlt die Richtung ihrer Lebensgestaltung, fehlen Kriterien zur Entscheidung, was sie mit ihrer Zeit, ihrer Energie, ihrem bloßen Dasein anfangen sollen“ (*Raths* u. a., 1966, S. 12)*. Die Vorstellungen von *Raths* u. a. über Prozesse, die am effektivsten zur Erlangung von Wertbegriffen führen, haben in sieben Merkmalen des Wertens ihren Niederschlag gefunden. Diese sieben Kriterien müssen aber auch erfüllt sein, wenn von einem Wertbegriff gesprochen wird:

1. das Auswählen aus Alternativen
2. das Auswählen nach sorgfältiger Erwägung der Konsequenzen jeder einzelnen Alternative
3. das freie Auswählen
4. das Wertschätzen im Sinne eines Froh-Seins über eine getroffene Wahl (gefühlsmäßige Hochschätzung)

* Bei diesem Zitat handelt es sich, wie auch bei den noch folgenden aus dem Buch von *Raths* u. a., um eigene Übersetzung, L. M.

5. das Wertschätzen und die Bereitschaft, für eine getroffene Wahl auch öffentlich einzutreten
6. das Handeln gemäß einer getroffenen Entscheidung; das Eingliedern der Wahlentscheidungen in das Verhalten
7. das ständige, andauernde Handeln gemäß einer getroffenen Entscheidung (vgl. *Raths* u. a., 1966, S. 28 ff. und 259).

Mit anderen Worten, vom Vorhandensein einer bestimmten Wertvorstellung kann erst gesprochen werden, wenn der Prozeß des Wertens nach diesen sieben Kriterien abläuft. Die Kriterien dienen gleichzeitig als Grundsätze für den Aufbau von Wertbegriffen durch Lehr-/Lernprozesse (vgl. *Raths* u. a., 1966, S. 38 f.):

1. Ermutige die Kinder, freie Entscheidungen zu treffen!
2. Hilf ihnen bei der Aufdeckung und Überprüfung von Alternativen, wenn sie vor Entscheidungen stehen!
3. Hilf den Kindern beim gründlichen Abwägen der Alternativen unter Beachtung der Konsequenzen jeder einzelnen!
4. Ermuntere die Kinder zum Nachdenken darüber, was sie eigentlich schätzen und für wertvoll erachten!
5. Gib ihnen Möglichkeit, ihre getroffene Entscheidung öffentlich zu vertreten!
6. Ermutige sie, in Einklang mit der getroffenen Entscheidung zu handeln, sich zu verhalten, zu leben!
7. Hilf ihnen bei der Überprüfung von (bereits eingeschliffenen) Verhaltensgewohnheiten oder -mustern!

Ansatzpunkte für den Aufbau von Wertvorstellungen können jene Phänomene sein, aus denen oft Wertvorstellungen erwachsen, die selbst jedoch noch nicht allen sieben Kriterien des Wertungsprozesses genügen:

1. Ziele oder Absichten (goals or purposes)
2. Ansprüche (aspirations)
3. Einstellungen (attitudes)
4. Interessen (interests)
5. Gefühle (feelings)
6. Überzeugungen (beliefs and convictions)
7. Beschäftigungen (activities)
8. Sorgen, Probleme, Hindernisse (worries, problems, obstacles)

Nach Meinung von *Raths* u. a. erheben diese acht Wertindikatoren (value indicators) keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit. Ihren Erfahrungen nach sind sie es jedoch, die im schulischen Kontext oft beobachtet werden können (vgl. *Raths* u. a., 1966, S. 30—33).

2.2 Praktische Konsequenzen

Da die traditionellen Techniken zum Aufbau von Wertbegriffen bei Schülern (z. B. Demonstration von Vorbildern aus dem gesellschaftlichen Leben, aus der Geschichte, aus der Literatur; Überreden und Überzeugen; Einschränkung des Alternativangebots; Gewissensappelle; Regeln, Gesetze, kulturelle oder religiöse Dogmen) allen Erfahrungen nach wenig erfolgreich sind, haben *Raths* u. a. die Methode der Klärung von Wertvorstellungen entwickelt. Kernstück dieser Methode ist eine Technik, die sich vielleicht mit „klärender Impuls“ (clarifying response) übersetzen läßt. Diese Technik „ist eine Art und Weise des Reagierens gegenüber einem Schüler, das dazu führt, daß dieser bedenkt, was er entschieden hat, was er schätzt und/oder was er tut. Sie stimuliert ihn, sein Denken und Verhalten und somit auch seine Wertvorstellungen zu klären; sie ermutigt ihn, über sie nachzudenken“ (*Raths* u. a., 1966, S. 51). Dreißig der wichtigsten klärenden Impulse und Fragen stellen *Raths* u. a. in ihrem Buch vor und illustrieren sie anhand von Lehrer-Schüler-Dialogen (eine Übersetzung dieser Fragen s. u. S. 336 f.). Diese vom Lehrer ausgehenden Denkanstöße

- wollen weder moralisieren noch kritisieren;
- belassen den Schüler in seiner Eigenverantwortlichkeit;
- nehmen auch in Kauf, daß der Schüler nicht darauf eingeht;
- wollen nicht Großartiges vollbringen, sondern das eine um das andere Mal anregen (kumulativer Effekt);
- sollen noch nicht in Interviews ausarten oder eine Diskussion provozieren;
- sind eher an den einzelnen, nicht an eine Gruppe gerichtet;
- müssen nicht bei jeder Gelegenheit bei jedem einzelnen angewendet werden;
- betreffen Situationen, in denen es keine eigentlich „richtige“ Entscheidung gibt;
- sollen nicht schematisch, formelhaft angewandt werden, sondern spontan (jedoch mit Bedacht) (vgl. *Raths* u. a., 1966, S. 53 f.).

Anlässe zu diesen Denkanstößen bieten die Äußerungen von Schülern bezüglich ihrer Einstellungen, Bestrebungen, Absichten, Interessen und Freizeitbeschäftigungen (= Wertindikatoren). Ein Beispiel: Ein Schüler hat seinem Lehrer gerade erzählt, daß er das Fach Naturlehre besonders gern mag. Es entwickelt sich ein Dialog:

Lehrer: Was gefällt dir denn an der Naturlehre besonders?

Schüler: Besonders? Tja, ich bin mir nicht ganz sicher. Ich vermute, ich mag das Fach ganz allgemein.

Lehrer: Beschäftigst du dich zum Spaß auch außerhalb der Schule mit Naturlehre?

Schüler: Eigentlich nicht.

Lehrer: Mmh, mmh.

Darauf wird das Gespräch abgebrochen. Solche Situationen ergeben sich oft „zwischen Tür und Angel“ („one-legged conferences“), d. h. der Lehrer ist gerade im Begriff, irgendeine Arbeit zu beginnen, oder ist auf dem Weg in einen anderen Raum und verweilt kurz, um auf eine Schüleräußerung einzugehen. Ein Lehrer, der mit dieser Technik arbeiten will, muß hellhörig werden für Wertindikatoren, muß die sieben Kriterien für den Prozeß des Wertens vor Augen haben und den entsprechenden Impuls zum Klären der Wertvorstellungen geben können. Es liegt auf der Hand, daß dieses episodenhafte Eingreifen des Lehrers zur Klärung aller Wertbegriffe nicht ausreicht. *Raths* u. a. zählen weitere neunzehn Strategien auf, mit deren Hilfe eine systematische, die ganze Klasse betreffende Klärung möglich wird (eine Kurzbeschreibung dieser Strategien befindet sich ebenfalls im Anhang).

2.3 Diskussion des Ansatzes

Bei aller Würdigung der einleuchtenden Argumentation zur Notwendigkeit des Sich-klar-Werdens über Wertvorstellungen und bei aller Hochachtung vor dem methodischen Ideenreichtum erweckt der Ansatz von *Raths* u. a. doch einige Fragen und läßt Probleme sichtbar werden:

1. Kann der Prozeß des Wertens unabhängig vom Objekt des Wertens betrachtet werden, so wie es *Raths* u. a. tun? Woher weiß man, daß am Ende eines Wertungsprozesses stets ein individuell oder gesellschaftlich erwünschter Wertbegriff steht?

2. Inwieweit ist es sinnvoll, den Bereich der Wertvorstellungen so deutlich von emotionalen und intellektuellen Verhaltensaspekten zu trennen? Läßt sich der Ansatz von *Raths* u. a. in irgendeiner Weise mit den Taxonomien kognitiver (*Bloom* u. a., 1956; deutsch: 1972) und affektiver (*Krathwohl* u. a., 1964) Lernziele in Verbindung bringen?
3. Inwieweit hat sich die Methode von *Raths* u. a. bereits bewährt? Haben Kinder, deren Lehrer sich die Theorie des Wertens und die Methode des Klärens von Wertvorstellungen zu eigen gemacht hat, wirklich mehr Wertbegriffe, sind sie sich ihrer Wertvorstellungen mehr bewußt? Verhalten sich diese Kinder weniger apathisch, verwirrt und irrational als vorher oder als Kinder, die nicht nach dieser Methode unterrichtet werden (eine Vermutung, die *Raths* u. a. wiederholt aussprechen)? Wie sollen solche Verhaltensänderungen diagnostiziert werden?
4. Welche organisatorischen Bedingungen müßten erfüllt sein, damit ein Lehrer nach der Methode von *Raths* u. a. arbeiten kann? Wie verträgt diese Arbeit sich mit amtlichen Richtlinien und Lehrplänen?

zu 1: Die von *Raths* u. a. getroffene Ausklammerung der Diskussion um die Wertbegriffe selbst läßt auf einen gewissen Optimismus der Autoren schließen, am Ende eines Wertungsprozesses, der den sieben Kriterien (s. o.) entspricht, stünde ein Wertbegriff, wie er nicht nur vom Individuum, sondern auch von der Gesellschaft erwünscht ist. *Raths* u. a. setzen stillschweigend voraus, daß durch das Aufzeigen ausreichender Alternativen, durch das Antizipieren ihrer Konsequenzen, durch die vollkommene Entscheidungsfreiheit des Jugendlichen usw. das Urteil über „wahr“ und „falsch“, „gut“ und „böse“, „gerecht“ und „ungerecht“, „schön“ und „häßlich“ schon irgendwie in einer für unsere Gesellschaft mit pluralistischen Meinungen und Vorstellungen vertretbaren Weise zustande kommt. Eine solche Annahme übersieht jedoch, daß gesellschaftlich gegebene Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Kind — Erwachsener; Lehrender — Lernender; Arbeitgeber — Arbeitnehmer; Kapitaleigner — Besitzlose) gewisse Alternativen des Entscheidungsprozesses von vorneherein nicht zulassen, daß sich also hinter der Bemessung des Entscheidungsspielraumes bereits Wertvorstellungen verbergen (z. B. die freiheitlich-demokratische Rechtsordnung), die auf gesellschaftlichen Konsens zurückgehen und ihren Ausdruck als

Zielvorstellungen in Lehrplänen und Richtlinien finden. Die Gefahr, die in einer so liberalistisch verfahrenen Methode steckt, kann mit *Magers* Worten skizziert werden: „Wenn man nicht genau weiß, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte“ (*Mager*, 1971, S. XVII). Sicher täte man *Raths* u. a. unrecht, wollte man unterstellen, sie sähen diese Gefahr nicht. An mehreren Stellen weisen sie auf die Notwendigkeit hin, daß der Lehrer mit seiner Meinung nicht hinter dem Berg halten soll (z. B. „Selbst wenn du für dich entscheidest, daß das Abschreiben bei einer Prüfungsarbeit das bestmögliche Verhalten ist, so kann ich es doch nicht zulassen, daß du es tust.“). Damit wäre weiterhin der Lehrer diejenige Instanz, die Werte vertritt und setzt. Die Gründe, weshalb affektive Lernergebnisse so wenig berücksichtigt werden (Angst vor dem Moralisieren, Indoktrinieren), bestünden weiter, und letztlich wäre dann keine Änderung des bisherigen Status herbeigeführt. Vielleicht besteht der entscheidende Fehler von *Raths* u. a. in ihrer Grundannahme, daß durch die Methode des Wertens ein Wertbegriff direkt erzeugt werden kann. Es hat eher den Anschein, als könne durch diese Methode eine Fähigkeit beim Schüler entwickelt werden, die er instrumentell bei der Bildung von Wertvorstellungen einsetzt und die allerdings übereinstimmend als „wert“volles Ziel des Unterrichts angesehen wird: Kritik- und Entscheidungsfähigkeit. Zweifelsohne birgt das methodenorientierte Unterrichtsmodell weiterhin die Gefahr, daß Handlungsweisen zum Prinzip erhoben werden, ohne deren Effektivität für Verhaltensänderung beim Lernenden zu validieren (vgl. zur Kritik an solchen Modellen allgemein: *Popham*, 1969, S. 38 f.).

zu 2: Es erscheint müßig, über den Sinn oder Unsinn der Abtrennung des Bereichs der Wertvorstellungen von demjenigen des Kognitiven und des Affektiven zu entscheiden; genauso wie eine für Untersuchungszwecke nützliche Unterscheidung zwischen Kognition und Emotion vorgenommen wird, obwohl das eine nicht gänzlich ohne das andere auftritt (vgl. *Krathwohl* u. a., 1964, S. 45—62), muß es *Raths* u. a. gestattet sein, von ihrer Theorie der Wertvorstellungen her diesen einen Bereich herauszugreifen, bei dem obendrein „die Symbiose von Kognition und Emotion besonders innig ist“ (s. o. *Oerter*, S. 22). Diese Verknüpfung wird auch deutlich, wenn man eine Gegenüberstellung der kognitiven und affektiven Lernzielkategorien nach *Bloom* u. a. (1956) und *Krathwohl* u. a. (1964) betrachtet:

1. Das kognitive Kontinuum beginnt mit dem Wiedererinnern und Wiedererkennen von *Kenntnis* durch den Schüler (1.0),
2. das sich ausweitet zum *Verständnis* (2.0) der Kenntnisse,
3. zur Fertigkeit des Schülers in der *Anwendung* (3.0) der verstandenen Kenntnisse,
4. zu seiner Fertigkeit in der *Analyse* (4.0) von Situationen, die diese Kenntnisse beinhalten, zu seiner Fertigkeit in der *Synthese* (5.0) seiner Kenntnisse in neuen Organisationen,
5. zu seiner Fertigkeit in der *Beurteilung* (6.0) innerhalb dieses Kenntnisbereichs, um über den Wert von Materialien und Methoden zu bestimmten Zwecken zu befinden.

1. Das affektive Kontinuum beginnt mit dem bloßen *Aufmerksamwerden* (1.0) auf Stimuli und das passive Beachten derselben. Durch aktiveres Zuwenden weitet sich dies aus
2. zum *Reagieren* (2.0) auf Stimuli auf Verlangen hin, zum bereitwilligen Reagieren auf diese Stimuli und zum Erlangen von Genugtuung aus diesem Reagieren,
3. zum *Wertschätzen* (3.0) des Phänomens oder der Aktivität, so daß der Schüler freiwillig reagiert und nach Wegen sucht, um zu reagieren,
4. zum *Begreifen* (4.1) jedes Wertes, auf den reagiert wird,
5. zur *Organisation* (4.2) dieser Werte zu Systemen und schließlich zum Einordnen des Wertkomplexes in ein einzelnes Ganzes, einer *Charakterisierung* (5.0) des Individuums.

(*Krathwohl* u. a., 1964, S. 49/50; eigene Übersetzung, L. M.)

Am offensichtlichsten wird die enge Verknüpfung der beiden Bereiche auf den Stufen 4 und 5: Das Begreifen eines Wertes muß einhergehen mit dem Verständnis von Fakten usw., von deren Analyse und der Fähigkeit zu ihrer Neuorganisation. Ebenso wird das Abwägen von Wertvorstellungen, wie es auf den höchsten Stufen der Hierarchie der affektiven Lernziele geschieht, die Fähigkeit zum Beurteilen implizieren, wie sie unter 6.0 des kognitiven Bereichs definiert ist. Was *Raths* u. a. mit ihrer Methode erreichen wollen, entspricht den in der Hierarchie der Lernziele von *Bloom/Krathwohl* auf höherer Stufe stehenden erwünschten Lernergebnissen, die sich durch größeren Komplexitätsgrad bzw. Internalisierungsgrad auszeichnen. Eine Analyse der von *Raths* u. a. vorgeschlagenen Techniken zeigt jedoch, daß die mit ihnen

in Gang gebrachten Prozesse über Zwischenstationen menschlichen Verhaltens ablaufen werden, die ohne Schwierigkeit als *Bloom/Krathwohlsche* Lernziele mit niedriger Komplexität bzw. Internalisation identifiziert werden könnten.

zu 3: *Raths* u. a. berichten von zwölf Untersuchungen, die in der Zeit von 1957—1962 an Colleges, Hochschulen und Elementarschulen unternommen worden sind und den Effekt der Methode des Sich-klar-Werdens über Wertvorstellungen nachzuweisen versucht haben. Sieht man von den methodischen Schwächen in der Versuchsplanung und Datenerhebung ab, die alle zwölf Untersuchungen aufweisen, so unterstützen die Ergebnisse die Annahme, daß durch das Praktizieren der Strategie des Wertens die Schüler bzw. Studenten zielbewußter und aktiver werden (vgl. *Raths* u. a., 1966, S. 218 f.). Die Frage, was das eigentlich für Wertbegriffe sind, die den Schüler weniger apathisch, verwirrt und irrational erscheinen lassen, bleibt unbeantwortet. Des weiteren wirft die Konzentration auf die Prozesse des Wertens und das tatsächliche (nicht das in einem Test zu Papier gebrachte hypothetische) Handeln nach Wertvorstellungen Meßprobleme auf, zu deren Lösung noch viele Forschungsarbeit geleistet werden muß, da vorhandene Instrumente nicht oder nur teilweise in diesem Zusammenhang verwendbar sind. Den von *Raths* u. a. vorgeschlagenen Meß- und Beobachtungstechniken (Beobachtungsbögen, soziometrische Verfahren, Kollegen-, Mitschüler-, Elternbefragungen) mangelt es oft an ausreichender Zuverlässigkeit. Unklarheit besteht auch noch, bei welchen Kindern in welchem Alter die Methode des Sich-klar-Werdens über Wertvorstellungen die besten Wirkungen zeigt. *Raths* und seine Mitarbeiter geben zu, daß eine Menge an Fragen noch offen und viele Forschungsprobleme noch ungelöst sind, die sie jedoch nicht für unüberwindbar halten. „Weitere Forschungsarbeit wird ein besseres Verständnis der Klärung von Wertvorstellungen und seiner Implikationen für die Erziehung bringen und dies wiederum wird, wie wir hoffen, zu besseren Ergebnissen in der Schulklasse und zu froheren, besser integrierten, produktiveren Individuen führen“ (*Raths* u. a., 1966, S. 229).

zu 4: Trotz aller theoretischen und methodischen Mängel, die diesem Ansatz noch anhaften, verdienen die ersten Erfolge doch Beachtung. Ein Lehrer, der sich entschliesse, die von *Raths* und seinen Mitarbeitern vorgeschlagenen Techniken systematischer als bisher zu verwenden (daß diese Techniken nichts eigentlich Neues sind und mehr oder

weniger intuitiv auch heute schon in unseren Schulen verwendet werden, darüber besteht wohl kein Zweifel), stünde vor mindestens zwei Problemen, wovon das eine durch die Fächerung des Unterrichts, das andere durch die vorgeschriebenen Richtlinien und Lehrpläne hervorgerufen wird. Bedingt durch das System des Fächergruppenlehrers, das sich auch in den Hauptschulen durchgesetzt zu haben scheint, hat jeder Lehrer nicht mehr nur 30—40 Kinder, sondern ein Vielfaches davon zu unterrichten. Die Lehrer kennen ihre Schüler kaum. Zu den Lehrern haben die Schüler geringe nicht-unterrichtsbedingte Kontakte. Das gegenseitige Sich-Kennen von Schülern und Lehrern wäre aber Grundvoraussetzung für ein vertrauensförderndes Klassenklima, unter dem wertbezogene Probleme angesprochen und fruchtbar diskutiert werden können. In der Regel gibt der Klassenlehrer die meisten Stunden in seiner Klasse. Er wäre noch am ehesten in der Lage, die Methoden von *Raths* u. a. in seiner Klasse anzuwenden. Nachdem ihm jedoch durch bürokratische Akte, die er in seiner Funktion als Klassenlehrer laufend durchzuführen hat, ein nicht unbeträchtlicher Teil seiner Unterrichtszeit verlorengelht, wird er nur zögernd zeitaufwendige Techniken zusätzlich einführen wollen, damit er in den Fächern, die er vertritt, weiterhin ausreichend unterrichten kann. Damit ist das weitere Hauptproblem angesprochen, das der Stoffpläne, die einen nicht zu übersehenden Druck auf die Unterrichtsarbeit ausüben. Obwohl die Zielsetzungen der amtlichen Richtlinien und Lehrpläne Forderungen nach Interessenweckung, Kritikfähigkeit, Wertschätzung, Gefallen usw. enthalten, beweist die Praxis der Schülerbeurteilung und -auslese eher deren Geringschätzung: Ausschließliche Kriterien sind sprachliche und mathematische Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie sachkundliche Kenntnisse (vgl. hierzu den Beitrag von *Hopf* im vorliegenden Band S. 281 ff.) — also kognitive Lernergebnisse. Solange eine solche Orientierung in unseren Schulen vorherrscht, wird ein Lehrer, der sich die Abklärung von Wertvorstellungen und den Aufbau von Kritikfähigkeit bei seinen Schülern zum Ziel setzt, mannigfacher Kritik ausgesetzt sein:

seitens der Schulbehörde, da die Stoffpläne amtlicher Richtlinien wohl nicht mehr in dem gewünschten Umfang erfüllt werden können, seitens der Eltern, da sie Schwierigkeiten ihrer Kinder beim Übertritt in weiterführende Schulen befürchten müssen, deren Zielsetzung keine Rücksicht auf Experimente von Lehrern nehmen,

seitens der Kollegenschaft, die einen mit Konflikten verbundenen Einfluß auf ihre eigene gewohnte Unterrichtsplanung und -durchführung befürchten muß.

In bezug auf die unterrichteten Schüler läßt sich lediglich vermuten — und die berichteten Erfolge nähren diese Vermutung —, daß sie durch einen nach den Vorschlägen von *Raths* u. a. gestalteten Unterricht stärker zur Mitarbeit und Eigenaktivität motiviert sein werden als durch den herkömmlichen Unterricht.

Ganz offensichtlich erfordert Lernen im emotionalen, wertenden Bereich andere Unterrichtstechniken als die beim Vermitteln kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten herkömmlich verwendeten. So hat etwa der sozio-affektive Ansatz für ein Curriculum „Soziales und affektives Lernen in der Schule als Beitrag zu interpersonellen, Inter-Gruppen- und internationalen Beziehungen“, das von Erfahrungssituationen der Kinder ausgeht und durch Experimente zu Vorgängen der sozialen Wahrnehmung, Kommunikation, Kooperation, aber auch durch Simulations-, Rollen- oder Planspiele bestimmte Erfahrungen des täglichen Lebens und aus der konkreten Umwelt der Schüler nachempfinden läßt, erstaunliche Befunde ergeben: „weniger Schulangst, bessere Klassenatmosphäre, Steigerung der Klassendurchschnittsleistung — auch in anderen Fächern —, mehr hilfreiche Interaktionen zwischen Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrern. Bei der Unterrichtsbeobachtung ergab sich weiterhin:

- daß die Schüler vergleichsweise spontaner, häufiger und insgesamt mehr sprechen als zuvor;
- daß mehr (eigenständige) Kleingruppenarbeit stattfindet;
- daß sich das Unterrichtsklima deutlich verbessert hat (mehr sozialintegrativ, entspannter, gekennzeichnet durch mehr positive Emotionalität etc.)“ (*Müller-Wolf*, 1974, S. 445).

Eine Reihe solcher unkonventioneller Unterrichtstechniken, deren Relevanz für emotionales Lernen plausibel erscheint, gesammelt zu haben, ist ein Verdienst von *Raths* u. a.

3. Zur Überprüfung emotionaler Lernergebnisse

3.1 Vorhandene Instrumente

Was im letzten Abschnitt über die Unterrichtsmethoden zum Lernen im emotionalen Bereich gesagt wurde, kann auch für die Lernkontrolle gelten: Die für Zwecke der Überprüfung kognitiver Lernergebnisse entwickelten Instrumente (Schulleistungstests aller Art) sind kaum geeignet, affektives Lernen zu überprüfen. Sie können im besten Fall nur indirekt affektive Qualitäten erfassen, indem etwa von der Art der Bearbeitung solcher traditioneller kognitiver Verfahren auf Einstellungen oder Interessen geschlossen werden könnte. Die im Gefolge neuerer Curriculumsdiskussionen sich stärker verbreitende zweckrationale Unterrichtsplanung in unseren Schulen brachte eine Reihe von Versuchen, Testverfahren zu entwickeln, die sich an den konkreten Zielen des Unterrichts orientieren. Diese „lernzielorientierten Tests“ haben gegenüber den herkömmlichen standardisierten und auf schulische Auslese hin konstruierten „normorientierten Tests“ den Vorteil, daß sie das Schülerverhalten nicht nur beschreiben, sondern durch ihren Bezug auf den stattgefundenen Unterricht dem Lehrer die Möglichkeit ursächlicher Erklärung der Lernleistung geben, worauf er gezieltere unterrichtliche Fördermaßnahmen ergreifen kann (vgl. hierzu *Kutscher, Raeithel & Stevens, 1973; Frenz, Krüger & Tröger, 1973; Mauermann, Schulte & Seisenberger, 1973*). Eine Analyse dieser Tests z. B. derjenigen von *Balhorn & Harries, 1972; Hagener, 1972; Henning u. a., 1972; Gern & Royl, 1973; Projektgruppe Schullaufbahnberatung, 1973*) deckt eine fast ausschließliche Orientierung an Lernzielen aus dem kognitiven Bereich auf. Die Gründe für die Ausblendung expliziter affektiver Testaufgaben stimmen vermutlich mit denen überein, die auch für das Fehlen operationalisierter Zielangaben und spezifischer Methoden im affektiven Bereich verantwortlich sind: die schwierige und nicht kurzfristig erzielbare Verhaltensbeeinflussung, die geringen psychologischen Kenntnisse über die Wirkungsweise unterschiedlicher Unterrichtstechniken und der drohende Indoktrinationsverdacht in diesem Bereich, sowie die untergeordnete Rolle emotionaler Lernergebnisse bei schulischen Höherqualifizierungen.

Die in allen obengenannten lernzielorientierten Tests verwendeten Aufgaben mit Alternativ- oder Auswahlantworten für die Beurteilung

emotionaler Lernergebnisse sind wenig angemessen, da sie, wie nahezu alle Papier-Bleistift-Methoden, gegenüber Verfälschung durch sozial wünschbares Antworten besonders anfällig sind und die angebotenen Falschantworten (Distraktoren) mit wenigen Ausnahmen (z. B. die lernzielorientierten Tests der *Projektgruppe Schullaufbahnberatung*, 1973) nach dem Prinzip des gedanklichen Irreführens des Schülers, nicht nach dem der wertenden Stellungnahme, konstruiert wurden. Es könnten jedoch, um den emotionalen Bereich mehr zu berücksichtigen, in einem ersten Schritt die vorliegenden Aufgaben einer Re-Analyse bezüglich ihrer affektiven Implikationen unterzogen werden, ähnlich wie dies *Hagemann* (1974) für die Formulierung von Lernzielen vorgeschlagen hat (s. o. Abschnitt 1.3). Hilfreich erweist sich dabei die in Abschnitt 2.3 erfolgte Gegenüberstellung der Taxonomiestufen im kognitiven und affektiven Bereich, die die enge Parallelität der beiden Dimensionen demonstriert. So wird z. B. das „Aufnehmen“ (receiving) eines Phänomens in gewissem Umfang die „Kenntnis“ (knowledge) desselben voraussetzen (vgl. *Krathwohl* u. a., 1964, S. 50). Das Beantworten einer Testaufgabe wird mindestens „Bereitschaft zum Antworten“ (2.1) erfordern. Damit ergibt sich der Hinweis, vom Schüler ausgelassene Aufgaben u. U. nicht lediglich unter dem Aspekt des kognitiven Nicht-lösen-Könnens und Zielverfehlens zu betrachten, sondern solche Items, deren Beantwortung der Schüler verweigert hat, einer genaueren Untersuchung zu unterziehen: inwiefern das Nichtbeantworten auf kognitive Komplexität und Schwierigkeit zurückzuführen ist und inwieweit auf andere Faktoren des Antwortverhaltens (fehlende Motivation, Angst etc.). Gegebenenfalls wird hier ein Befragen der betreffenden Schüler nach den Gründen für das Auslassen der Frage Aufschluß erbringen können.

Ein zweiter Schritt in Richtung auf stärkere Berücksichtigung emotionaler Dimensionen der Lernkontrolle bestünde in der Umarbeitung der Items mit Auswahlantworten, die in den bereits vorhandenen Tests enthalten sind. Ebenso wie es sinnvoll erscheint, Distraktoren nach einem Konzept ihrer Sensitivität für individuelle kognitive Lernschwierigkeiten zu entwickeln (vgl. *Becker-Freyseng, Krüger & Rietbrock*, 1973; *Mauermann*, 1974), ist eine Konstruktion von Alternativantworten denkbar, die bestimmte Dispositionen im affektiven Bereich zu indizieren vermögen. Daß bei der Validierung solcher Tests Schwierigkeiten auftreten werden, liegt auf der Hand: Hinter jedem emotionssensitiven Distraktor verbirgt sich ein gedankliches Konstrukt,

dessen Berechtigung und Gültigkeit erst nachgewiesen werden muß. In schulischen Kontexten wird man sich oft damit zufrieden geben müssen, Validität anzunehmen, wenn zu Rate gezogene Kollegen nach Vorlage des Items zur selben Interpretation gelangen wie der Konstrukteur des Items. Im klaren sein muß man sich darüber, daß die aus Ökonomiegründen auf ein „Kreuzchen“ reduzierte Antwort des Schülers bei lernzielorientierten Tests in multiple-choice-Form kaum mehr Informationen hergeben wird, wie das in den hier vorgelegten Hinweisen zur Re-Analyse und Verbesserung vorhandener Instrumente angedeutet wurde.

Wenn detailliertere Kenntnisse über Fortschritte der Schüler beim emotionalen Lernen erlangt werden sollen, bedarf es eines dritten Schrittes: der Entwicklung und Einsetzung von Techniken, die größtenteils aus dem Bereich der Sozialpsychologie entstammen und die bislang kaum für den Bereich der Schule nutzbar gemacht werden.

3.2 Mögliche Techniken

Bei den Erwägungen über mögliche unkonventionelle Techniken zur Beurteilung affektiver Lernergebnisse kann nochmals auf *Raths, Harmin & Simon* (1966) zurückgegriffen werden. Schon die Praktizierung ihrer Methoden zur Klärung von Wertvorstellungen nach den im Anhang wiedergegebenen Anregungen wird den Lehrer im Laufe der Zeit mit einer Fülle von emotionsrelevanten Daten über jeden einzelnen Schüler ausstatten, die ihm zu einem klareren Bild über die Interessen, Werthaltungen und Einstellungen der Klasse verhelfen. Wegen des Freiwilligkeitscharakters der Schülerantworten wird es jedoch notwendig werden, systematischer vorzugehen, um auch jene Schüler verstehen zu lernen, die — aus welchen Gründen auch immer — auf diese Art des Sich-klar-Werdens über Wertvorstellungen nicht oder kaum anspringen. Dafür bieten sich an: der Fragebogen, das Interview, das Semantische Differential und projektive Techniken (zum Soziogramm s. Beitrag *Hopf & Zimmermann* in diesem Band). Eine Darstellung dieser Techniken in diesem Zusammenhang muß notwendigerweise kurz und kann möglicherweise mißverständlich ausfallen. Deshalb sollte das Nachfolgende nur als Anregung zum Studium der einschlägigen Literatur der empirischen Sozialforschung aufgefaßt werden. Eine relativ knappe Beschreibung der Techniken mit einer Fülle illustrativer Bei-

spiele finden sich im 10. Kapitel von *Bloom, Hastings & Madaus* (1971, S. 225—245), worauf sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich stützen.

Der Fragebogen: Die zu einem bestimmten Interessenbereich zu stellenden Fragen lassen sich grob nach „offenen“ und „geschlossenen“ klassifizieren. Bei offenen Fragen hat der Befragte einen relativ großen Spielraum, was bei der Auswertung allerdings das Problem des geeigneten Rasters zur Klassifizierung der Antwort aufwirft. Die offene Frage kann in Form eines Fragesatzes oder eines unvollständigen Satzes gestellt werden:

- Was würdest du tun, wenn du 1000 Mark geschenkt bekommst?
- Wenn ich 1000 Mark geschenkt bekäme, würde ich . . .

Manche Fragen können den Schüler dazu verführen, das zu antworten, was der Lehrer gern hören möchte (was „sozial erwünscht“ ist). Zur Vermeidung und Kontrolle solcher Tendenzen gibt es die Methode, die Frage einmal in der 1. Person und einmal in der 3. Person zu stellen:

- Wenn ich während der Probearbeit vom Lehrer beim Abschreiben erwischt werde, . . .
- Wenn Ingrid während der Probearbeit vom Lehrer beim Abschreiben erwischt wird, . . .

Es wird angenommen, daß beim Antworten in der 3. Person (projektiv) eine „ehrlichere“ Antwort gegeben wird. Aus den unterschiedlichen Antworten können sich Anregungen für das Angebot an Alternativen bei geschlossenen Fragen ergeben. Diese bestehen nämlich aus einer Vorgabe (stem) und mehreren möglichen Antworten, aus denen sich der Schüler diejenige herausucht, die seine volle Zustimmung findet:

- Wie oft siehst du dir im Fernsehen einen längeren Spielfilm an?
 - (a) sehr selten
 - (b) manchmal, aber weniger als einen pro Woche
 - (c) etwa einen pro Woche
 - (d) zwei oder mehr pro Woche

Statt einer Frage kann die Vorgabe aus einer Aussage bestehen, zu der eine Stellungnahme verlangt wird (*Likert-Skala*):

— Jeder kann gute Noten erzielen, wenn er nur fleißig genug ist.

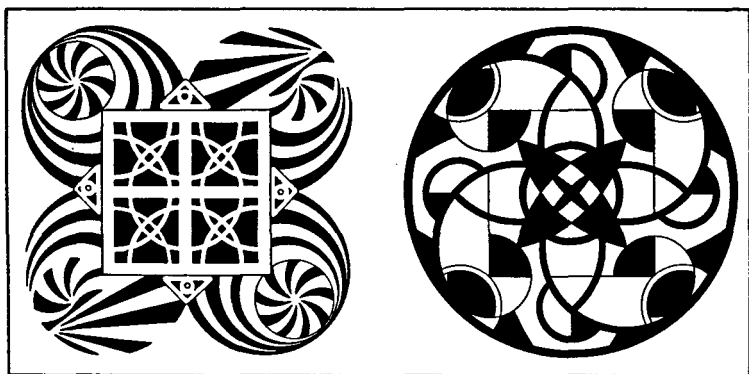
- (a) ich stimme stark zu
- (b) ich stimme zu
- (c) ich weiß nicht, neutral
- (d) ich lehne es ab
- (e) ich lehne es stark ab

Um herauszubekommen, wie sich ein Schüler selbst in Relation zu seinen Mitschülern sieht, kann eine Selbsteinschätzungsskala verwendet werden:

— Meine künstlerischen Interessen

- (1) Ich habe *sehr viel weniger* Interesse an Kunst als die meisten meiner Mitschüler.
- (2) Ich habe *weniger* Interesse an Kunst als die meisten meiner Mitschüler.
- (3) Ich habe *ebenso viel* Interesse an Kunst wie die meisten meiner Mitschüler.
- (4) Ich habe *mehr* Interesse an Kunst als die meisten meiner Mitschüler.
- (5) Ich habe *sehr viel mehr* Interesse an Kunst als die meisten meiner Mitschüler.

Manche Fragen lassen sich einfach mit ja oder nein beantworten, wie dieses Beispiel aus dem Bereich des Geometrieunterrichts zeigt (von Lewy nach Bloom, Hastings & Madaus, 1971, S. 234):



- Hast du das Gefühl, daß die Abbildung lediglich eine Menge uninteressanter Linien und Formen zeigt?
- Glaubst du, daß eines dieser Muster anziehend wirkt?
- Würdest du gern noch mehr von solchen Mustern sehen wollen?
- Möchtest du gern Einzelheiten über diese Art Muster erfahren, etwa wann sie gemacht wurden, von wem usw.?

An diesem letzten Beispiel wird die Problematik der Überprüfung emotionalen Lernens besonders deutlich: *Lewy* nimmt an, daß durch die vier Fragen zu den geometrischen Mustern die unterste Stufe der Taxonomie von *Krathwohl* u. a. (1964), „Aufnehmen“ (receiving), beurteilt werden kann. Ein Schüler, der die gestellten Fragen mit „ja“ beantwortet, habe demnach den ersten Grad der Internalisierung affektiver Phänomene des Geometrieunterrichts erreicht. Solange jedoch der Nachweis fehlt, daß die Bereitschaft zur Wahrnehmung solcher Gebilde z. B. Voraussetzung für die Bevorzugung geometrischer Problemstellungen (3.2) im Unterricht ist, kann das hinter der Frage stehende Konstrukt nur gewisse Plausibilität für sich in Anspruch nehmen. Vorsichtige und abgewogene Interpretation der Antworten scheint daher geboten zu sein.

Das Interview: Während Fragebogen von ganzen Gruppen gleichzeitig ausgefüllt werden können, also in relativ kurzer Zeit Daten über alle Schüler erheben, richtet sich das Interview jeweils an einen einzelnen Schüler und kostet dementsprechend mehr Zeit. Durch das Gespräch von Angesicht zu Angesicht ist es dem Interviewer möglich, Reaktionen des Interviewten, die mit einem Fragebogen nicht erfaßt werden können (z. B. mimische, gestische Begleiterscheinungen), zusätzlich aufzuzeichnen. Es lassen sich strukturierte und unstrukturierte Interviews unterscheiden. Während die Fragestellung und der Frageablauf beim strukturierten Interview festgelegt sind (was aus Gründen der Vergleichbarkeit von Antworten manchmal notwendig ist), hat der Interviewer bei einer unstrukturierten Befragung nur grobe Leitlinien bezüglich des Themas und des Ablaufs. Dieser größere Freiheitsspielraum gestattet das Nachfassen des Interviewers bei unklaren Antworten und das Herausarbeiten subtilerer Nuancen des fraglichen Erkenntniszieles. Für das Aufdecken individueller Lernschwierigkeiten, an das sich differenzierender Unterricht anschließt, ist die Interviewer-Technik besonders gut geeignet.

Das Semantische Differential: Hierbei handelt es sich um eine Methode, die an die Bedeutung eines bestimmten Begriffs für ein Individuum oder eine Gruppe heranzukommen versucht. Die Erfinder dieser unter dem Namen „Polaritätsprofil“ von *Hofstätter* (1957) bei uns bekannt gemachten Methode gehen von der Annahme aus, daß ein Begriff zu bestimmten Zeiten bei bestimmten Personen Assoziationen hervorruft, die den Bedeutungsgehalt des Begriffs ausmachen (s. *Osgood*,

Suci & Tannenbaum, 1971). Nach Auffassung von *Bloom, Hastings & Madaus* (1971) kann mittels des Polaritätsprofils eine allgemeine Einstellung des Schülers gemessen werden. Verwendet werden meist siebenstufige Rating-Skalen, deren Endpunkte aus einem Gegensatzpaar von Adjektiven bestehen, die wiederum in Beziehung zu dem fraglichen Begriff stehen:

— [Begriff]
Polares Adjektiv X — — — — — — — Polares Adjektiv Y
1 2 3 4 5 6 7

Der Schüler kreuzt entlang des Kontinuums an der Stelle an, die seine Einstellung zu dem vorneweg genannten Begriff am ehesten wiedergibt. Für die Messung von Einstellungen eignen sich solche Adjektive am besten, die ein Urteil abverlangen: gut — schlecht; hübsch — häßlich; sauber — schmutzig; wertlos — wertvoll; langweilig — interessant. Mittels dieser Technik hat z. B. *Höhn* (1967) den Stereotyp des „schlechten Schülers“ in der Vorstellung von Schülern und Lehrern näher beschreiben können. (Wie ein Polaritätsprofil konkret aussehen kann, zeigt die Abbildung 9 im vorliegenden Band, S. 67). Aufgrund der umfangreichen Erläuterungen für die Schüler, die eine Verwendung des Polaritätsprofils erfordert, wird sein Einsatz erst in höheren Schülerjahrgängen möglich sein.

Projektive Techniken: Mit ihrer Hilfe wird versucht, Informationen über tieferliegende Gefühlsebenen des Probanden, seine verborgenen Reaktionen gegenüber einem Phänomen zu erhalten. Diese Techniken werden deshalb vor allem in der klinischen Psychologie verwendet. Als projektive Technik kann bereits die Analyse eines emotionsrelevanten Aufsatzes angesehen werden, in dem die Schüler — mehr oder weniger verdeckt — ihre eigenen Vorstellungen, Werthaltungen und Interessen darlegen (z. B. beim Thema: Ein unverhoffter Lottogewinn). Eine andere Möglichkeit bietet die Bildinterpretation. Nach Vorlage eines Bildes oder einer Bilderserie werden die Schüler aufgefordert, eine Geschichte dazu zu schreiben. Ähnliche Ergebnisse lassen sich erwarten, wenn eine angefangene Geschichte von den Schülern fortgesetzt werden soll. „Bei der Analyse projektiver Daten muß der Leser die Schüleräußerungen gemäß einer Reihe von vorher bestimmten Auswertungsschlüsseln interpretieren, die zur Wahrung von Objektivität beitragen. Diese Schlüssel könnten Ausdruck einer Theorie, einer Hypothese oder bereits erworbener Kenntnisse sein. Ähnlich wie beim un-

strukturierten Interview hängt das Erkennen von Nuancen und Feinheiten in großem Ausmaß von der Kunst des Interpretierenden ab“ (*Bloom, Hastings & Madaus, 1971, S. 244, eigene Übersetzung, L. M.*). Daten, die der Lehrer mittels projektiver Verfahren erhebt, lassen in den seltensten Fällen eindeutige Interpretationen zu. Sie können Hinweise auf bestimmte Verhaltensmomente des Schülers sein, die den Lehrer ermuntern sollen, nötigenfalls genauere Beobachtungen anzustellen.

Alle die hier angeführten Möglichkeiten haben den Vorteil, daß sie der Lehrer im Rahmen seiner Erziehungsarbeit einsetzen kann und ein enger Zusammenhang zwischen dem Unterricht und der Beobachtungssituation (Fragebogen, Interview usw.) erhalten bleibt. Nur so kann das Beobachtungsergebnis angemessen interpretiert und können anschließende pädagogische Maßnahmen zielgerichtet geplant werden. Das ist auch der Grund, weshalb z. B. kommerzielle Angst- oder Interestests für schulische Zwecke nur sehr bedingt geeignet sind (vgl. die Kritik an der Angstdiagnostik von *Gehlert* in diesem Band, S. 175 ff.). Aufgrund ihres weiten Geltungs- und Anwendungsbereichs mußten die Testkonstrukteure die Aufgaben so abstrakt und allgemein abfassen, daß es dem Lehrer schwer fallen dürfte, ein Abbild seines Unterrichts oder der schulischen Bedingungen seiner Klasse in diesen Tests wiederzufinden, d. h. der Mangel an Strukturähnlichkeit zwischen den Situationen, die durch den Test hervorgerufen werden, und der schulischen Realität erlaubt dann keine gesicherten Schlüsse von den Testergebnissen auf Unterrichtshandlungen.

Zusammenfassung

Emotionsrelevante Lernziele, wie man sie in Richtlinien und Rahmenplänen findet, sind gekennzeichnet durch abstrakte Formulierungen und eine damit verbundene Mehrdeutigkeit. Als Versuch, eine intersubjektiv eindeutig kommunizierbare Klassifikation zu schaffen, kann die Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich von *Krathwohl, Bloom & Masia (1964)* betrachtet werden. Sie ordnet die erwünschten Lernergebnisse nach dem Grad ihrer Verinnerlichung (Internalisation). Formulierungen, die sich an dieser Taxonomie orientieren, genügen nicht den Anforderungen strenger Operationalisierung. Die zwanghaft erfolgende Beschreibung beobachtbaren affektiven Schülerverhaltens erscheint aus mehreren Gründen auch gar nicht wünschenswert. Der

hauptsächliche Wert der Taxonomie für die Unterrichtsplanung liegt darin, daß sie den Lehrer für emotionale Lernergebnisse sensibilisieren kann. Zur Aufdeckung affektiver Implikationen von Zielangaben aus dem Bereich des kognitiven Lernens leistet sie gute Dienste. Konzentrieren sich *Krathwohl* u. a. in erster Linie auf die Lernprodukte, so liegt der Schwerpunkt des Ansatzes von *Raths, Harmin & Simon* (1966) auf der Analyse und Initiierung von Prozessen, die der Klärung von Wertvorstellungen dienen sollen (value-clarifying method). *Raths* u. a. unterscheiden den Bereich der Wertbegriffe von dem der Kognition und der Emotion. Unklare Wertbegriffe werden verantwortlich gemacht für gestörte Verhältnisse zur sozialen Umwelt. Abhilfe versprechen sich die Autoren von einer planvollen Erziehung zu Kritik- und Urteilsfähigkeit im Wertbereich, wofür sie eine Reihe methodischer Anregungen bieten. Obwohl die Ausführungen von *Raths* u. a. noch viele Fragen offen lassen und Probleme der Praktizierbarkeit aufwerfen, sind ihre Vorschläge geeignet, einer einseitigen Orientierung des Unterrichts an fachspezifischen kognitiven Lehrinhalten entgegenzuwirken. Die Kognitionslastigkeit der Arbeit in unseren Schulen geht u. a. auch aus der Art der Lernkontrolle hervor, die praktiziert wird. Lernzielorientierte Testverfahren beschränken sich auf die Überprüfung der Kenntnisse der Schüler und ihrer Anwendung in Problemsituationen. Wenn die emotionale Dimension des Unterrichts für die Evaluation seiner Qualität und die Beurteilung des Schülerverhaltens stärker berücksichtigt werden soll, könnten zunächst die vorhandenen Instrumente zur Lernkontrolle einer Re-Analyse bezüglich ihrer affektiven Komponenten unterzogen und gegebenenfalls verändert werden. Weiterhin böte sich die Möglichkeit, Techniken der Sozialpsychologie (Fragebogen, Interviews, Semantisches Differential, projektive Verfahren) für schulische Zwecke nutzbar zu machen.

Die hier vorgelegten, auf konkrete Unterrichtsplanung ausgerichteten Anregungen können und dürfen den Lehrer nicht der Aufgabe entheben, über den Gegenstand seiner Zielsetzung nachzudenken und zu entscheiden, d. h. die gesellschaftlichen Bedingungen allgemeiner Qualifikationen zu reflektieren (s. o. *Hopf*, S. 269 ff.). Diese Offenheit sollte jedoch nicht als Nachteil empfunden werden, sondern als notwendiger Freiraum, um zu verhindern, daß eine zum Fetisch erhobene Unterrichtstechnologie aus Lehrern und Schülern genormte Objekte planerischer Verfügung macht, wie dies in einigen Bereichen des kognitiven Lernens in der Schule bereits geschieht.

I. Kurzfassung der „Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich“

von *Krathwohl, Bloom & Masia* (1964, S. 176 ff.), zitiert nach der Übersetzung von *Messner & Posch* (1971, S. 56—59)

1.0 **Aufnehmen (Beachten)** — Receiving (Attending)

Diese Kategorie umfaßt Verhaltensweisen, die darauf hinweisen, daß der Schüler bestimmten Phänomenen und Reizen Beachtung schenkt. Die drei Subkategorien unterscheiden sich durch das Ausmaß der Aktivität auf seiten des Schülers.

An unterster Stelle steht das bloße

1.1 *Gewahrwerden* (Awareness)

Der Schüler wird irgendeines Phänomens gewahr. Er ist passiv. Der aktive Teil ist der Lehrer, der versucht, die Aufmerksamkeit des Schülers zu fesseln.

- Der Schüler hört Musik. Er wird musikalischer Stimuli gewahr.
- Der Schüler beachtet die Schönheit einer Landschaft.

Etwas mehr an Aktivität des Schülers impliziert die zweite Subkategorie:

1.2 *Wille zum Aufnehmen* (Willingness to Receive)

Der Schüler toleriert einen gegebenen Reiz und versucht nicht, ihn zu meiden. Im besten Fall ist er gewillt, von einem Phänomen Notiz zu nehmen und seine Aufmerksamkeit darauf zu richten.

- Der Schüler hört sich ein Musikstück aufmerksam an.
- Der Schüler hört aufmerksam zu, wenn andere sprechen.

Am höchsten Niveau dieser Kategorie findet sich die

1.3 *Kontrollierte oder selektive Aufmerksamkeit* (Controlled or Selected Attention)

Der Schüler differenziert einen Reiz, wählt einzelne Aspekte aus und konzentriert sich darauf.

- Der Schüler hört Musik und beachtet z. B. die Stimmung, die sie erzeugt, und die Rolle, die einzelne Instrumente dabei spielen.
- Der Schüler beachtet den Rhythmus in Gedichten oder Prosastellen, die laut vorgelesen werden.

2.0 **Antworten** (Responding)

Auf dieser Ebene schenkt der Schüler einem Phänomen nicht nur mehr oder weniger Beachtung, sondern er antwortet auf das Aufgenommene mit

einem neuen Verhalten. Nach dem Grad der Internalisierung dieses Verhaltens ist auch diese Kategorie in drei Niveaus gegliedert.

2.1 *Bereitschaft zum Antworten* (Acquiescence in Responding)

Der Schüler ist hier noch eher passiv. Sein Verhalten wird von außen gesteuert. Er tut etwas, weil er z. B. sonst bestraft würde.

Der Schüler spielt ein Instrument, weil er von außen (Lehrer, Eltern) dazu angehalten wird.

Der Schüler hält sich an die Schulordnung.

2.2 *Wille zum Antworten* (Willingness to Respond)

Hier handelt es sich um Aktivitäten, die der Schüler selbst initiiert, die freiwillig und mit innerer Zustimmung erfolgen.

Der Schüler spielt ein Instrument aus eigenem Willen.

Der Schüler trägt zur Gruppendiskussion bei, indem er selbst Fragen stellt.

2.3 *Befriedigung beim Antworten* (Satisfaction in Response)

Hier wird erstmals eine emotionale Komponente eingeführt, weil sie im Rahmen des Prozesses der Internalisierung an dieser Stelle der Hierarchie am häufigsten auftritt. Sie kann jedoch auch schon früher auftreten. Der Name dieser Subkategorie soll hauptsächlich darauf hinweisen, daß eine emotionale Komponente vorhanden und beim Aufbau affektiver Verhaltensweisen von Bedeutung ist.

Der Schüler findet Freude am Spielen eines Instruments.

Der Schüler findet Freude am Lesen zur Entspannung.

3.0 *Werten* (Valuing)

Ein Verhalten, das konsistent und stabil genug ist, daß daraus erschlossen werden kann, daß etwas für den Schüler Wert besitzt. Die Subkategorien kennzeichnen drei Stadien dieses Prozesses der zunehmenden Bindung an einen Wert: die bloße Billigung eines Wertes, die Bevorzugung eines Wertes und die Überzeugung von einem Wert.

3.1 *Billigung eines Wertes* (Acceptance of a Value)

Das Engagement des Schülers für den Wert ist noch relativ gering, aber die Bindung ist doch schon stark genug, daß sie aus seinem Verhalten erschlossen werden kann.

Der Schüler spielt aus eigenem Antrieb und längere Zeit hindurch ein Instrument.

Der Schüler zeigt zunehmendes Interesse für klassische Literatur.

3.2 *Bevorzugung eines Wertes* (Preference for a Value)

Das Engagement des Schülers für den Wert ist bereits so groß, daß er ihn anderen gebilligten Werten vorzieht und danach strebt.

Der Schüler zieht das Spielen des Instruments anderen von ihm gebilligten Werten (Sport, Lektüre usw.) vor.

Der Schüler spielt eine aktive Rolle in einem Musikkreis.

3.3 *Einsatz für einen Wert* (Commitment)

Auf dieser Ebene ist die Bindung an einen Wert außerordentlich stark. Der

Schüler handelt, um das, was für ihn Wert besitzt, zu fördern und um seine eigene Bindung zu vertiefen. Er versucht andere zu überzeugen. Er spürt in sich eine Spannung und den Drang, sie zu lösen.

Der Schüler versucht, Kameraden für die Musik zu begeistern.

Der Schüler setzt sich in Diskussion für rationale Argumentation ein.

4.0 **Aufbau einer Werthierarchie** (Organization)

In Situationen, für die mehrere Werte relevant sind, wird es notwendig, die Werte in ein System zu bringen, die Beziehungen zwischen den Werten zu ermitteln und die zentralen Werte zu bestimmen. Ein derartiges System entsteht langsam und verändert sich, wenn neue Werte eingeordnet werden. Die Kategorie enthält starke kognitive Komponenten und dient der Klassifikation von Verhaltensweisen, die am Beginn des Aufbaus eines Wertsystems auftreten.

4.1 *Begriffliche Fassung eines Wertes* (Conceptualization of a Value)

Während in der dritten Kategorie vor allem die Konsistenz und Stabilität des Verhaltens entscheidend für die Zuordnung sind, kommt hier die Abstraktion bzw. die begriffliche Fassung des Wertes hinzu. Sie tritt allerdings nicht immer erst auf dieser Ebene auf, sondern kann auch schon (wie bei 2.3) in früheren Kategorien auftreten.

Der Schüler versucht, die Musik theoretisch zu durchdringen.

Der Schüler versucht, Annahmen zu identifizieren, die ethischen Normen zugrunde liegen.

4.2 *Integration der Werte in ein System* (Organization of a Value System)

In diese Subkategorie gehören Verhaltensweisen, durch die der Schüler einen Komplex von oft verschiedenartigen Werten in eine geordnete Beziehung zueinander bringt, wobei die Integration der Werte mehr oder weniger harmonisch sein kann.

Der Schüler entwickelt dominierende Werthaltungen, in denen die Musik an oberster Stelle steht.

Der Schüler beginnt damit, andere Menschen nicht nach ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z. B. Partei, Religion, Rasse) zu beurteilen, sondern nach ihrem Verhalten als Individuen.

5.0 **Charakterisierung des Verhaltens durch einen Wert oder Wertkomplex** (Characterization by a Value or Value Complex)

Auf diesem Niveau der Internalisierung haben die Werte bereits einen festen Platz in der Werthierarchie des Individuums, sind in einem innerlich schlüssigen System geordnet und haben sein Verhalten lange genug beeinflusst, daß es in Übereinstimmung mit seinen Wertvorstellungen handelt.

5.1 *Allgemeine Wertrichtung des Verhaltens* (Generalized Set)

Durch sie wird das Verhalten in bestimmten Situationen voraussagbar; sie ermöglicht dem Individuum, die komplexe Welt um sich zu vereinfachen und zu ordnen, damit es sich konsequent und wirksam in ihr verhalten kann.

Der Schüler hat Vertrauen in seine Fähigkeit, auf musikalischem Gebiet Erfolge zu erzielen.

Der Schüler ändert seine Meinung, wenn Tatsachen oder neue Einsichten dies notwendig machen.

5.2 Entwicklung einer Weltanschauung (Characterization)

Diese oberste Subkategorie ist umfassender als 5.1. Auch die innere Folgerichtigkeit der Glaubensüberzeugungen, Verhaltensweisen usw. ist stärker ausgeprägt. Die Ziele dieser Kategorie sind so umfassend, daß die entsprechenden Verhaltensweisen ein Individuum fast zur Gänze charakterisieren.

Das Individuum entwickelt ein Gewissen.

Das Individuum entwickelt eine konsistente Lebensphilosophie.

II. Dreißig Fragen zur Klärung von Wertvorstellungen

(nach *Raths, Harmin & Simon*, 1966, S. 260 f., eigene Übersetzung, L. M.)

1. Ist das etwas, was du gern hast?
2. Bist du froh darüber?
3. Wie hast du dich gefühlt, als das passierte?
4. Hast du auch an andere Möglichkeiten gedacht?
5. Hast du das Gefühl schon lange gehabt?
6. Hast du dir das selbst ausgesucht?
7. Hat man dir geraten, so zu entscheiden; konntest du frei entscheiden?
8. Hast du vor, etwas in dieser Richtung zu unternehmen?
9. Kannst du mir Beispiele dafür nennen?
10. Was meinst du mit . . .? Kannst du das Wort definieren?
11. Wohin würde das führen; was wären die Konsequenzen davon?
12. Würdest du das auch wirklich tun oder sagst du das bloß?
13. Meinst du damit, daß . . . (Wiederholung der Aussage)?
14. Hast du gesagt, daß . . . (etwas veränderte Wiedergabe der Aussage)?
15. Hast du dir schon viele Gedanken über dieses Problem (oder Verhalten) gemacht?
16. Was spricht eigentlich für diese Meinung?
17. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit das in dieser Weise ausgeführt werden kann?
18. Steht das, was du sagst, im Einklang mit . . . (Rückgriff auf etwas, was die jeweilige Person gesagt oder getan hat, das auf eine Umstimmigkeit hindeuten könnte)?
19. Welche anderen Möglichkeiten gibt es?
20. Ist das deine persönliche Ansicht oder glaubst du, daß die meisten Leute dieser Meinung sein sollten?
21. Wie kann ich dir helfen, etwas in dieser Richtung zu tun?
22. Was bezweckst du mit dieser Handlung?
23. Ist das sehr wichtig für dich?

24. Machst du das oft?
25. Würdest du anderen gern davon erzählen?
26. Hast du irgendwelche Gründe, weshalb du das sagst (oder tust)?
27. Würdest du das noch einmal tun?
28. Woher weißt du, daß das richtig ist?
29. Bedeutet das etwas für dich?
30. Glaubst du, daß man immer so denken wird?

III. Zwanzig Strategien zur Klärung von Wertvorstellungen

(nach *Raths, Harmin & Simon*, 1966, S. 49—162; es handelt sich hierbei um eine sehr verkürzte Darstellung. Im Original illustrieren viele praktische Beispiele die einzelnen Strategien, wodurch die Intention der Autoren erheblich deutlicher zutage tritt als in den hier angeführten Kurzbeschreibungen).

1. Der klärende Impuls (*clarifying response*): Eine kurze, informelle Konversation im Klassenzimmer, in der Pausenhalle, auf dem Gang, auf dem Spielplatz usw. mit einem Schüler. Der Lehrer hakt bei einer Schüleräußerung ein in der Absicht, im Bewußtsein des Schülers Fragen zu erzeugen, ihn sachte zum Überdenken seines Verhaltens und seiner Vorstellungen anzustoßen.
2. Das Wertblatt (*value sheet*): Eine provokative Äußerung mit einer Reihe von gezielten Fragen zu diesem Text werden vervielfältigt und jedem Schüler zur wertenden Stellungnahme vorgelegt. Die Themen können z. B. aus den Bereichen Freizeit, kriminelles Verhalten, Freundschaft, Liebe, Familie, Arbeit, Politik, Religion, Geld, Kunst gewählt werden. An die Beantwortung soll sich nach Möglichkeit eine Diskussion anschließen.
3. Die Diskussion zur Klärung von Wertbegriffen (*value-clarifying discussion*): Wie bei 2. kann diese an Zitaten, aber auch an Bildern, Filmsequenzen und provokativen Fragen entfacht werden.
4. Das Rollenspiel (*role-playing*): Szenen aus dem Alltagsleben, in denen unterschiedliche Wertvorstellungen zum Ausdruck kommen können, werden gespielt. Daran kann sich ein Gespräch darüber anknüpfen, wie sich die Spieler in ihrer Rolle gefühlt haben, was die Zuschauer anders gemacht hätten, ob sich das auch in Wirklichkeit so abspielen kann und welche Konsequenzen aus dieser Szene gezogen werden könnten.
5. Das eingeplante Ereignis (*contrived incident*): Ein Sachverhalt wird so simuliert, daß es zum Überdenken von bislang unreflektierten Einstellungen kommt (z. B. die intellektuelle Überlegenheit von Gymnasiasten dadurch erschüttern, daß sie mit Berufsschülern zusammengebracht werden, die ihnen ihre jeweils schwierigsten handwerklichen Aufgaben erläutern).

6. Die Zickzack-Stunde (zig-zag lesson): Durch eine Reihe von harmlosen Fragen wird bewirkt, daß die Schüler darüber rätseln, worauf der Lehrer hinaus will. Unvermittelt wird dann das zentrale Thema angesprochen.
7. Der Advocatus diaboli (devil's advocate): Der Lehrer vertritt in einer Diskussion eine unpopuläre Meinung.
8. Das Wertekontinuum (value continuum): Zwei Extrempositionen von Meinungen werden markiert. Die Schüler werden aufgefordert, Positionen, die dazwischen liegen können, auszumachen und sie auf einem Kontinuum zu plazieren.
9. Notizblätter für eigene Gedanken (thought sheets): Darauf schreibt jeder Schüler jede Woche eigene Vorstellungen zu einem Sachverhalt, der für ihn in der vergangenen Woche persönlich von Bedeutung war. Wenn es der Schüler wünscht, können diese Gedanken anonym vor der Klasse verlesen und kommentiert werden. Der Lehrer hat die Möglichkeit, auf Probleme, die den einzelnen Schüler bewegen, individuell einzugehen.
10. Wochenrückblicke (weekly reaction sheets): Die Schüler sollen notieren, was sie z. B. in der vergangenen Woche für ihr zukünftiges Leben gelernt haben, was sie am meisten gefreut oder geärgert hat, worauf sie besonders stolz sind usw. Die Antworten können wiederum vom Lehrer zum Anlaß für eine Aussprache genommen werden.
11. Offene Fragen (open-ended questions): Unvollendete Sätze sollen von den Schülern fortgesetzt werden (z. B. Wenn ich noch 24 Stunden zu leben hätte . . . Heimlich wünsche ich mir . . .).
12. Anmerkungen in Schüleraufsätzen (coded student papers): In Aufsätzen mit wertrelevanten Themen sollen Vermerke des Lehrers zum Überdenken von Stellungnahmen, Ansichten und Annahmen führen (z. B. durch Impulse wie bei 1.).
13. Zeittagebuch (time diary): Darin sollen die Schüler Buch führen, wieviel Zeit sie täglich für welche Tätigkeiten aufwenden. Von Zeit zu Zeit sollen sie die Einträge nach bestimmten Gesichtspunkten analysieren (sinnvolle Zeitaufwendungen u. ä.).
14. Autobiographischer Fragebogen (autobiographical questionnaire): Mittels eines Fragenkatalogs erhebt der Lehrer zu Beginn eines Schuljahres Daten über die Lebensweise seiner Schüler, um an die Antworten gegebenenfalls Strategien zur Klärung von Wertvorstellungen anzuknüpfen.
15. Das öffentliche Interview (public interview): Ein Schüler läßt sich freiwillig vor der Klasse bezüglich seiner Interessen, Beschäftigungen, Vorstellungen oder Gefühle befragen. Er hat jederzeit das Recht, die Beantwortung einer Frage zu verweigern oder das Interview abzubrechen.
16. Interview zur Herbeiführung einer Entscheidung (decision-making interview): Der Lehrer hilft einem Schüler, der vor einer Entscheidung steht und nicht weiß, ob er die richtige Wahl trifft, dadurch, daß er ihn durch gezielte Fragen verschiedene Standpunkte einnehmen läßt und Alternativen entlockt.

17. **Abstimmen (voting):** Öffentliches Abstimmen über in der Klasse vorherrschende Meinungen oder Tatbestände soll unterschiedliche Vorstellungen und Lebenssituationen bewußt machen.
18. **Fünf-Minuten-Vortrag ohne Kommentar (five-minute quote without comment):** Schüler erhalten auf Wunsch Gelegenheit, in einem Kurzreferat Vorstellungen zu einem für sie bedeutsamen Thema der Klasse vorzulesen. Kommentare werden nicht zugelassen.
19. **Schülerreferate (student reports):** Diese werden auf implizite Wertvorstellungen hin befragt.
20. **Projekte (action projects):** Vorhaben, bei denen Probleme nicht besprochen, sondern handelnd gelöst werden und die auch dazu beitragen, daß Wertvorstellungen der Schüler geklärt werden (z. B. Aktionen für Sicherheit auf Straßen und Schulwegen).