

Posch, Peter; Thonhauser, Josef
Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele
Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 212-224



Quellenangabe/ Reference:

Posch, Peter; Thonhauser, Josef: Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 212-224 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294901 - DOI: 10.25656/01:29490

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294901>

<https://doi.org/10.25656/01:29490>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele

Für die Erosion affektiver Ziele in der Schule kommt eine Reihe von Gründen in Frage. Die Autoren gehen von der Annahme aus, daß einer dieser Gründe in der Gestaltung von Lehrplänen liegt. Mit einer inhaltsanalytischen Untersuchung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich konnte diese These erhärtet werden. Die Erosion affektiver Ziele erfolgt auf verschiedenen Wegen. In den Lehrplänen mancher Fächer wird überhaupt auf sie verzichtet, in anderen eine inhaltliche Bestimmung versäumt oder das taxonomische Niveau drastisch reduziert. Verbreitet sind auch die Ausparung affektiver Ziele aus Verfahrensaussagen, die sich unmittelbar auf die Gestaltung des Unterrichts beziehen, und Formulierungen, die die Auffassung nahelegen, daß Wissen Einstellungen und Werthaltungen von selbst bewirkt. Die Erosion affektiver Ziele ist nicht zuletzt deshalb so bemerkenswert, weil affektive Ziele dort, wo es gilt, schulisches Lernen bzw. einzelne Unterrichtsgegenstände zu rechtfertigen, einen hohen Stellenwert besitzen.

The arrangement of syllabi as one of the reasons for the erosion of affective objectives at school

The authors of the following article argue that one of the reasons for the erosion of affective objectives at school lies in the arrangement of the syllabus. This thesis was substantiated by a content analysis of the syllabi for secondary schools in Austria. The erosion takes place in different ways. Syllabi of some subjects do without it, in others a definition with regard to the contents is neglected in the affective domain or the taxonomic levels are reduced drastically. It is common or at least widespread to exclude affective objectives from statements in the syllabus, which refer directly to training. And many definitions can be found, which suggest that knowledge effects attitudes and affective behavior automatically. Last but not least the erosion of affective objectives is so remarkable because they are of great importance for the justification of school learning respective single subjects.

In diesem Beitrag soll die These dargelegt und begründet werden, daß anspruchsvolle Zielsetzungen mit starkem affektiven Gehalt in der Schulrealität nicht in der Weise und in dem Maße verwirklicht werden, wie dies Schüler, Eltern, Lehrer, Wissenschaft, Wirtschaft und Bildungspolitik erwarten, und daß Ursachen dieses Phänomens auch in der Gestaltung der Lehrpläne liegen.

1. Zum Begriff „affektive Ziele“

Zur Erklärung eines Verhaltens werden im allgemeinen zwei Arten von Konstrukten herangezogen: kognitive und psychomotorische Fähigkeiten zum Verhalten und die mehr oder weniger gefühlsbesetzte Bereitschaft zum Verhalten. Letzteres kommt im Begriff „affektiv“ zum Ausdruck. Aus dieser Argumentation wird schon deutlich, daß man strenggenommen nicht von affektiven Zielen sprechen dürfte, sondern daß es sich dabei nur um eine der beiden Dimensionen handelt, unter denen jedes Ziel betrachtet werden kann (vgl. z. B. Rosenberg 1960 oder Oerter 1970, S. 38). An drei Zielen mit unterschiedlich starkem affektiven Gehalt (sie entstam-

men wörtlich den Lehrplänen für die österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen, 3 Bände, 1978 soll dieser Sachverhalt verdeutlicht werden:

a) „*Verständnis für das Zeitgeschehen und die Fähigkeit zu selbständigem Urteil über zeitgeschichtliche Ereignisse*“ (Band 1, S. 84)

In diesem Beispiel kommt zwar in erster Linie die kognitive Dimension des Zieles zum Ausdruck. Die affektive Dimension wird sprachlich nicht vermittelt, muß aber mitgemeint sein, damit das Ziel einen aktuellen Sinnbezug erhält.

b) „*Ehrfurcht vor der Natur*“ (Band 3, S. 83)

In dieser Zielformulierung wird unmittelbar nur die affektive Dimension zum Ausdruck gebracht. Die Legitimität des Zieles dürfte jedoch nur dann aufrechtzuerhalten sein, wenn Fähigkeiten als kognitive Komponenten der angezielten Haltung mitgedacht werden.

c) „*Fähigkeit und Mut zur persönlichen Aussage*“ (Band 2, S. 54)

Mit dieser Zielformulierung werden beide Dimensionen erfaßt.

Die Beachtung von zwei zusätzlichen Unterscheidungsmerkmalen gewährleistet eine weitere Präzisierung der affektiven Dimension:

a) Die inhaltliche Bestimmtheit einer Werthaltung kann sehr verschieden sein. Sie ist zum Beispiel gering bei der „Bereitschaft, sich selbständig weiterzubilden“.

Sie ist entschieden größer beim Ziel „Friedensliebe“ und hat abermals zugenommen, wenn man das Ziel „Interesse an Informationen über literarische Neuerscheinungen (z. B. an Rezensionen)“ betrachtet.

b) Eine Werthaltung kommt explizit zum Ausdruck, wenn das Objekt der Werthaltung (z. B. „Friedensliebe“) als Wert angesprochen wird. Eine Werthaltung bleibt implizit, wenn sie in der Zielformulierung nicht thematisiert, sondern vorausgesetzt wird, wie im folgenden Beispiel: „Kenntnis der Faktoren, die die Mechanisierung der Landwirtschaft im südöstlichen Österreich hemmen“. Die Mechanisierung der Landwirtschaft als Wert wird vorausgesetzt, ohne selbst thematisiert zu werden. Bei der Lösung von zieladäquaten Aufgaben wird der Schüler veranlaßt, diesen Wert gleichsam ungefragt zu akzeptieren.

Inhaltliche Bestimmtheit	Sprachliche Bestimmtheit	
	explizit	implizit
groß	Typ 1 a	Typ 1 b
klein	Typ 2 a	Typ 2 b

Tabelle 1. Ausdrucksformen affektiver Gehalte.

Diese Unterscheidungen erlauben es, Aussagen mit affektivem Gehalt nach dem Grad der Merkmalsausprägungen zu typisieren.

2. Die Bedeutung affektiver Ziele für die Schule

Die Bedeutung affektiver Ziele für die Schule läßt sich u. E. aus Dokumenten über gesellschaftliche Erwartungen an die Schule und aus Ergebnissen von Funktionsanalysen der Schulen erkennen.

2.1 Gesellschaftliche Erwartungen an die Schule

Anhand von 4 Dokumenten sollen gesellschaftliche Erwartungen an die Schule aufgezeigt werden.

Dokument A: Erwartungen der Wissenschaft

Im Jahre 1980 wurde im Auftrag der Österreichischen Rektorenkonferenz eine Studie durchgeführt, bei der 205 Hochschullehrer über die Studierfähigkeit von Studienanfängern befragt wurden. Unter insgesamt 52 Vorgaben wurden die folgenden als die für ein wissenschaftliches Studium bedeutsamsten Fähigkeiten angesehen (Fessel 1980):

- die Fähigkeit zu autonomem Denken, Selbständigkeit, Initiative und Selbstkritik
- methodisch schlüssiges Denken
- Konzentrationsfähigkeit
- Mut zum eigenen Urteil, Offenheit für verschiedene Theorien
- Ausdrucksfähigkeit

Zugleich meinten die Befragten, in diesen Zielbereichen, die mehrheitlich einen starken affektiven Gehalt aufweisen, bei den Studienanfängern die größten Mängel festgestellt zu haben.

Dokument B: Erwartungen der Bildungspolitik

Im Januar 1978 erhielten die Lehrer in Baden-Württemberg vom damaligen Kultusminister *Wilhelm Hahn* die (inzwischen vielfach diskutierten) Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“ als „bildungspolitische Prinzipien, ... die das wahre Wesen der Erziehung neu (formulieren) ... und eine der Natur des Menschen entsprechende Erziehung der Vernunft in groben Zügen (darstellen)“, zugesandt (Benner u. a. 1978, S. V). Die neun Thesen, die hier den Stellenwert affektiver Ziele für die Schule formal dokumentieren und nicht auf ihren – u. E. sehr problematischen – Inhalt und ihre bildungspolitische Absicht hin untersucht werden sollen (vgl. dazu Benner u. a. 1978; Herrmann, 1978; Tübinger Erklärungen 1978), beziehen sich auf folgende Leitideen: Mündigkeit; Glück; die Tugenden Fleiß, Disziplin und Ordnung; Kritikfähigkeit; Selbstbestimmung; Solidarität, Mut zum Handeln; Vertrauen in nicht professionell erworbene pädagogische Kompetenzen.

Dokument C: Wirtschaftliche Abnehmerinstitutionen für Absolventen berufsbildender höherer Schulen

Im Rahmen der Lehrplanreform für berufsbildende höhere Schulen wurden Experten von Abnehmerinstitutionen zu einem Hearing eingeladen und gebeten, ihre Erwartungen an die Schule zu präzisieren. Dabei erhielten Priorität:

- die Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig zu lernen
- die Fähigkeit zu langfristigem Denken und Handeln
- die Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich auszudrücken
- die Fähigkeit (z. B. im Rahmen von Verhandlungen), mit anderen Personen in Kontakt zu treten und einen Kontakt aufrechtzuerhalten
- verantwortungsbewußtes Handeln

Dokument D: Die bildungspolitischen Ziele der Schule in den Schulgesetzen

Die gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule werden auch in den in den Schulgesetzen enthaltenen Leitideen manifest. Das allgemeine Bildungsziel der österreichischen Schule stellt folgende Ziele in den Vordergrund:

- die Fähigkeit zum selbständigem Bildungserwerb
- die Fähigkeit zu selbständigem Urteil
- Aufgeschlossenheit für das weltanschauliche Denken anderer
- soziales Verständnis
- Fähigkeit zur Mitwirkung am Wirtschafts- und Kulturleben
- Arbeitstüchtigkeit
- Pflichttreue
- Freiheitsliebe
- Friedensliebe
- Verantwortungsbewußtsein

Allen aufgeführten Zielen, die den allgemeinen Rahmen der Legitimation für das Lehren und Lernen in der Schule bilden, ist der hohe Stellenwert der affektiven Dimension gemeinsam.

An diesen 4 Dokumenten sollte deutlich werden, daß immer dann, wenn der Wert schulischen Lernens aus einem Zusammenhang ernsthaft begründet werden soll, die affektive Komponente der leitenden Ideen großes Gewicht erhält.

2.2 Ergebnisse von Funktionsanalysen der Schule

Auch die empirische Analyse von Schulsystemen belegt, wie entscheidend die affektive Domäne im Spiele ist. Drei Beispiele sollen diese These erhärten.

a) Regelschulen: die zentrale Bedeutung der Legitimationsfunktion

Helmut Fend hat nach entsprechenden Hinweisen in früheren Arbeiten in seiner „Theorie der Schule“, soweit sie auf der Analyse ihrer empirisch prüfbar Funktionen beruht, die Funktion der Reproduktion des die Schule als Institution tragenden gesellschaftlichen Systems ausführlich beschrieben: „Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In ihnen ist die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern institutionalisiert, die zur Sicherung der Herrschaftsverhältnisse dienen“ (*Fend* 1980, S. 16).

Die zentrale politische Bedeutung dieser Legitimationsfunktion ergibt sich aus einem (relativ zeitunabhängigen) Wesensmerkmal von Schule einerseits, aus einer für unsere geschichtlich-gesellschaftliche Situation spezifischen Aufgabe andererseits. Das eine betrifft die Anerkennung des politischen Systems, das die Schule trägt, das andere die Anerkennung einer Leistungsideologie, aus der die ungleiche Verteilung von Lebenschancen legitimierbar wird (a.a.O., S. 45). In beiden Fällen wird eine Internalisierung von Normensystemen angestrengt, und zwar relativ unabhängig davon, in welcher Weise ein Individuum von der Qualifikation bzw. Selektion durch die Schule betroffen ist. Die Beobachtung, daß diese Normensysteme in den geltenden Schulgesetzen teilweise gar nicht expliziert werden, wo ihre Wirksamkeit unbestritten und die Absicht, daß sie zur Geltung gebracht werden, vernünftigerweise nicht zu leugnen ist, legt die Vermutung nahe, daß diese wichtigen Zielsetzungen der Schule im Wirkungsfeld eines heimlichen Lehrplans angesiedelt sind bzw. angesiedelt bleiben sollen, in dem die affektive Komponente eine Einstellung auch dann sicherstellt, wenn die kognitive unaufgeklärt bleibt.

b) Versuchsschulen: die Kriterien für den Erfolg

Deutlich treten die Aufgaben der Schule zutage, wenn die Regelschule durch Versuchsschulen Konkurrenz erhält und für wissenschaftliche Begleituntersuchungen die Kriterien festgelegt werden, nach denen Erfolg bzw. Mißerfolg von Schulversuchen zu beurteilen sind.

In einer Broschüre des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, in der die Ergebnisse einer zehnjährigen Versuchsarbeit im Überblick dargestellt werden, liest man zur Rechtfertigung des Aufwands bei der Entwicklung der Versuchsformen und des fortgesetzten Anspruchs, die Regelschule abzulösen, nachdem Leistungsvergleiche belegen, daß „der Leistungsstandard der Regelschulen in den Versuchsschulen durchwegs gehalten“ werden konnte (BMUK, 1981, S. 36): „Im

Versuchskonzept geht es aber nicht bloß um den Aspekt des Leistungsvergleiches, sondern auch um den Anspruch, eine andere Schule zu sein, in der auf andere Weise gelehrt und gelernt wird ... Eine qualitativ bessere Schule im Sinn von mehr subjektiver Wohlbefindlichkeit der Schüler“ (a.a.O., S. 37). Folgende Variablen wurden untersucht: Bildungsaspirationen, Lernmotivation und Leistungsstreben, Freude am Schulbesuch, Qualität des Sozialkontakts und Schulangst.

Vergleicht man, ausgehend von diesem Fall, die internationalen Entwicklungen auf der Schulversuchsszene, so läßt sich in der Argumentation für und wider allgemein eine deutliche Zunahme des Gewichts von Variablen erkennen, die den affektiven Lernbereich repräsentieren (vgl. Roeder 1980 und die von ihm eingeleiteten Beiträge).

c) Alternativschulen: Gegenstand zunehmenden Interesses

Das sprunghafte Ansteigen des Interesses an Alternativschulen läßt sich an vielen Phänomenen ablesen: an der Vermehrung der Anträge auf Errichtung von Alternativschulen, an der das Angebot an Plätzen weit übersteigenden Nachfrage seitens der Schülereltern, an der Bildung einschlägiger Lehrerarbeitskreise, am entsprechenden Angebot von Veranstaltungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern, an der Zahl und der Auflage einschlägiger Publikationen usw. Das gesteigerte Interesse an Alternativschulen ist – auch ohne empirischen Nachweis – evident. Die Frage nach den Ursachen würde mit einem monokausalen Erklärungsversuch sicher nicht gültig beantwortet. Dennoch erscheint uns in Zusammenhang mit unserer Untersuchung eine Beobachtung wichtig. Ein Studium der zahlreich vorliegenden Berichte, in denen neben Erfahrungen mit Alternativschulen nicht weniger ausführlich Hoffnungen geschildert werden, die Schüler, Eltern und Lehrer an diese knüpfen, legt folgende Interpretation nahe: Nicht die Aussicht auf bessere Qualifikationen, sondern das Versprechen, von einer einseitigen Förderung intellektueller Fähigkeiten zugunsten der Entfaltung der gesamten Persönlichkeit abzurücken und damit die affektiven Momente der Bildung stärker ins Spiel zu bringen, ist der Antrieb, die „Grünen unter den Schulen“ aufzusuchen.

3. Die lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele

3.1 Der Begriff Erosion

Die allgemeinen Ansprüche an die Schule sind in den allgemeinen Bildungszielen rechtlich normiert. Sie sind die oberste Legitimationsinstanz für die Errichtung und Erhaltung von Schulen. Die Frage ist, inwieweit diese Ansprüche auch in der Schulwirklichkeit zur Geltung kommen. In den dargestellten gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule wird zugleich der Vorwurf hörbar, daß die Absolventen der Schulen den festgesetzten Ansprüchen nicht gerecht würden. Es scheint so, als ob komplexere und insbesondere affektive Ziele auf dem Weg von den bildungspo-

litischen Leitideen zum Lernverhalten der Schüler mehr und mehr reduziert würden. Dieser Prozeß ist mit „Erosion“ gemeint. Dabei wird ein geographischer Begriff analog auf einen pädagogischen Sachverhalt übertragen. Die Erosion durch Wind und Wasser verändert im Laufe der Zeit die Landschaft, indem sie Materie zerkleinert und fortbewegt. Bei hohen Bergen ist die Erosion besonders stark. In der übertragenen Bedeutung meint Erosion den Verlust affektiver und damit – wie gezeigt werden sollte – zentraler Ansprüche an die Schule auf dem Wege ihrer Konkretisierung.

Die Untersuchung der Lehrpläne auf ihren Beitrag zu einem solchen Effekt ist nicht zuletzt von der Überlegung bestimmt, daß der Lehrplan die wichtigste rechtliche Leitlinie der konkreten schulischen Arbeit darstellt, an der sich nicht nur unmittelbar der Kanon der Unterrichtsfächer, die Tätigkeit von Lehrern und Schülern und die an der Schule zugelassenen Lehrmaterialien zu orientieren haben, sondern nach der sich mittelbar auch die Ausbildung der Lehrer richtet.

3.2 Ein Modell der Konkretisierung bildungspolitischer Leitideen

Lehrpläne können als eine Form der Konkretisierung bildungspolitischer Leitideen aufgefaßt werden. In Tabelle 2 wird dieser Sachverhalt illustriert.

Vertikal sind fünf Ebenen der Konkretisierung bildungspolitischer Leitideen ange-

Ebene der Konkretisierung	Gegenstand der Konkretisierung		
	Ziele	Inhalte	Verfahren
1. Ebene <i>Schulsystem</i>	Allgemeine Aufgaben der Schule	Schularten	Innere Ordnung des Schulwesens
2. Ebene <i>Schulart</i>	Allgemeine Bildungsziele der Schulart	Unterrichtsgegenstände	Allgemeine didaktische Grundsätze
3. Ebene <i>Unterrichtsgegenstand</i>	Bildungs- und Lehraufgaben	Lehrstoff	Für den Unterrichtsgegenstand spezifische didaktische Grundsätze
4. Ebene <i>Konzeption des Unterrichts</i>	Zielkonzeption	Inhaltliche Konzeption	Methodische Konzeption
5. Ebene <i>Unterrichtsrealität</i>	Das tatsächliche Verhalten von Lehrern und Schülern und seine Ergebnisse		

Tabelle 2. Modell der Konkretisierung bildungspolitischer Leitideen an der Schule.

ordnet. Auf der obersten Ebene stehen Konkretisierungen, die das gesamte Schulsystem betreffen und in Gesetzen niedergelegt sind. Auf der zweiten und dritten Ebene stehen Konkretisierungen, die die Schularten bzw. die Unterrichtsgegenstände betreffen. Sie kommen in den Lehrplänen (zentralen Verordnungen des Ministeriums) zum Ausdruck. Auf der vierten Ebene sind individuelle und kollektive Konzeptionen des Lehrens und Lernens von Lehrern und Schülern anzusiedeln. Auf der fünften Ebene schließlich ist die Unterrichtsrealität zu sehen: das tatsächliche Verhalten von Lehrern und Schülern und seine Ergebnisse.

Die fünf Ebenen unterscheiden sich u. a. in bezug auf Verbindlichkeit und Geltungsbereich. Beide nehmen von oben nach unten ab. Rechtlich gesehen, d. h. im Sinne des Schulsystems, wird die jeweils untere Ebene von der übergeordneten Ebene legitimiert. Dies bedeutet, daß die fünf Ebenen in einem Rechtfertigungszusammenhang stehen.

Indem Ziel-, Inhalts- und Verfahrensaspekte von Leitideen unterschieden werden, wird versucht, die Konkretisierungsebenen bildungspolitischer Leitideen weiter zu präzisieren. Auch zwischen diesen drei Aspekten besteht – rechtlich gesehen – ein Zusammenhang. Er kommt auf der obersten Ebene deutlich zum Ausdruck: Im § 2 des Schulunterrichtsgesetzes steht: „Zur Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule regelt dieses Bundesgesetz die innere Ordnung der Schule ...“ Damit wird eindeutig festgelegt, daß die Zielaussagen, die im § 2 des Schulorganisationsgesetzes formuliert sind, den Verfahrensaussagen des Schulunterrichtsgesetzes übergeordnet sind.

In Tabelle 2 ist demnach eine vertikale und eine horizontale Hierarchie abgebildet. Zum einen: Unterrichtspraxis wird legitimiert durch den Lehrplan eines Unterrichtsgegenstandes, dieser wieder durch die Schulgesetze. Zum anderen: Zielaussagen kommt Priorität gegenüber Inhalts- und Verfahrensaussagen zu.

Nach diesem Modell müßte man erwarten, daß der Lehrplan eines beliebigen Unterrichtsgegenstandes die schulartspezifischen und schulartübergreifenden Zielvorstellungen entsprechend zur Geltung bringt und daß Lehrstoff und didaktische Grundsätze eines Gegenstandes aufeinander bezogen und durch die Bildungs- und Lehraufgaben eben dieses Gegenstandes legitimiert sind.

Dies bedeutet im Zusammenhang unserer Untersuchung, daß die anspruchsvollen affektiven Zielsetzungen, die im allgemeinen Bildungsziel der österreichischen Schule enthalten sind, in den Lehrplänen angemessen zum Ausdruck kommen müßten. Im folgenden soll an Beispielen aus Lehrplänen gezeigt werden, daß diese Annahme nicht zutrifft. Sowohl der vertikale als auch der horizontale Legitimierungszusammenhang ist durch die Erosion affektiver Ziele gestört.

3.3. Die „Methoden“ der Erosion affektiver Ziele

Eine Analyse von Lehrplänen unter Rückbezug auf die sie legitimierenden gesetzlichen Vorgaben zeigt, daß die Erosion affektiver Ziele auf mehrfache Weise möglich ist. Wir haben folgende „Methoden“ gefunden, die dabei im Sinne unseres Modells als „vertikale“ und „horizontale“ Erosion zusammenwirken:

– Der Verzicht auf affektive Ziele:

Bei der Präzisierung der allgemeinen Bildungsziele in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ der einzelnen Unterrichtsgegenstände fehlen affektive Ziele (vertikale Erosion)

– Der Niveauverlust affektiver Ziele:

Bei der Präzisierung der allgemeinen Bildungsziele in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ der einzelnen Unterrichtsgegenstände sinkt das taxonomische Niveau der affektiven Ziele.

– Das Versäumnis der inhaltlichen Bestimmung affektiver Ziele:

In den „Bildungs- und Lehraufgaben“ der einzelnen Unterrichtsgegenstände werden die allgemeinen Bildungsziele pflichtschuldig wiederholt, ohne durch konkrete Bezüge zum Fach eine größere inhaltliche Bestimmtheit zu erfahren.

– Die Aussparung affektiver Ziele aus den Verfahrensaussagen („didaktischen Grundsätzen“):

Aus den Aussagen, die sich unmittelbar auf die Gestaltung von Unterricht beziehen und zeigen sollen, daß die in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ gestellten Ansprüche unter den gegebenen Rahmenbedingungen erfüllbar sind, sofern der Lehrer über die entsprechende didaktische Kompetenz verfügt, bleiben affektive Zielsetzungen unberücksichtigt (horizontale Erosion). Zusammen mit dem Versäumnis der inhaltlichen Bestimmung affektiver Ziele in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ begünstigt dieser Umstand die Tendenz, affektive Ziele im Unterricht zu vernachlässigen.

– Die Verheimlichung affektiver Ziele:

Es wird stillschweigend vorausgesetzt, daß die in den affektiven Zielen angesprochenen Werte Gültigkeit besitzen und von den Schülern akzeptiert und verinnerlicht worden sind. Sie dienen zwar dazu, kognitive Ziele zu rechtfertigen, auf ihre Thematisierung wird jedoch verzichtet. Sie werden in den Bereich des heimlichen Lehrplans verwiesen.

– Der Kurzschluß von Wissen auf Haltung und Handeln:

Es wird unterstellt, daß mit den kognitiven Zielen zugleich auch Werteinstellungen und Handlungsmotivation erreicht, daß kognitive Fähigkeiten wertbestimmtes Handeln von selbst „bewirken“ würden (weshalb man sich im Unterricht auf den kognitiven Bereich beschränken könne).

Wie diese Methoden in den Lehrplänen wirksam geworden sind, soll im folgenden an einigen Fallstudien aufgezeigt werden.

3.4 Ergebnisse aus Fallstudien

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse beruhen auf einer Inhaltsanalyse einzelner Lehrpläne. Dabei wurde der Satz als Analyse-Einheit festgesetzt. Die Entscheidung über den affektiven Gehalt der einzelnen Sätze erfolgte nach den oben beschriebenen Kriterien. Demnach werden die Analyse-Einheiten aufgrund von zwei dichotomisierten Merkmalen folgenden Typen von Aussagen zugeordnet:

- I Aussagen mit affektivem Gehalt, d. s. Aussagen, die sich auf Interessen, Einstellungen, Werthaltungen beziehen,
- II Aussagen ohne affektiven Gehalt; sie bringen keinen Bezug zu Interessen, Einstellungen, Werthaltungen zum Ausdruck.

Aussagen mit affektivem Gehalt können nach dem oben in Tabelle 1 abgebildeten Muster in vier Typen untergliedert werden; eine Differenzierung von Aussagen ohne affektiven Gehalt ist in unserem Zusammenhang nicht notwendig. Mängel, die darin bestehen, daß in den Lehrplänen Ziele, Stoffangaben und Hinweise für die Unterrichtsgestaltung in Form der „didaktischen Grundsätze“ nicht klar voneinander abgegrenzt werden, wie es das Lehrplankonzept vorsieht, sind im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung ebenfalls von untergeordneter Bedeutung. Auch auf sie wird nicht näher eingegangen.

a) Der Verzicht auf affektive Ziele

Verfolgt man die Interpretation der in der allgemeinen Aufgabe der Schule zusammengefaßten Ziele im Sinne des vorgestellten Modells in vertikaler Richtung,

ist der Verlust an affektiven Gehalten nicht zu übersehen. Die allgemeine Aufgabe der österreichischen Schule ist – wie wir zeigen konnten – in Zielformulierungen festgelegt, die von starken affektiven Gehalten geprägt sind. In der Konkretisierung dessen, was mit Allgemeinbildung als der allgemeinen Zielsetzung für die allgemeinbildenden höheren Schulen gemeint ist, stehen die kognitiven Momente bereits deutlich im Vordergrund: „Eine so verstandene Allgemeinbildung bedeutet ... eine allgemeine Hochschulreife, die es dem jungen Menschen ermöglicht, im Streben nach der Wahrheit Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, sachlich und logisch zu denken und sich sprachlich genau auszudrücken, und ihn zur Wissenschaft hinführt.“ (Lehrpläne 1978 Band 1, S. 32f.) In den differentiellen Zielsetzungen für die einzelnen Oberstufentypen bleiben affektive Gehalte völlig außer acht.

Obwohl die allgemeinen Bildungsziele der Schule bzw. eines bestimmten Schultyps für alle Fächer gelten und daher in ihnen entsprechend zur Geltung gebracht werden müßten, gibt es Lehrpläne, die auf affektive Ziele weitgehend oder völlig verzichten.

Die „Bildungs- und Lehraufgabe“ des Lehrplans für Mathematik enthält 14 Analyse-Einheiten (je 7 für Unter- und Oberstufe). Ihr affektiver Gehalt beschränkt sich auf eine Aussage des Typus 2b, ein implizites affektives Ziel von geringer inhaltlicher Bestimmtheit:

„Darüber hinaus sollen Kenntnisse der Mathematik erworben werden, um die Eigenart und Bedeutung dieser Wissenschaft aus ihrem Entwicklungsgang, ihrer Begriffsbildung, ihren Operationen und Methoden, ihrem System und ihrem Wahrheitsgehalt zu erfassen und durch Selbsttätigkeit bildungswirksam zu machen.“ (Lehrpläne 1978, Band 3, S. 54f.)

b) Der Niveauverlust affektiver Ziele

An den gegenständlichen Lehrplänen kann man generell folgende Beobachtung machen: Je allgemeiner und abstrakter die Aussagen sind – oder anders ausgedrückt: Je weniger sie sich unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen beziehen –, desto höher der Anteil an Zielformulierungen, die auf einem hohen taxonomischen Niveau stehen. Das gilt sowohl für den kognitiven als auch für den affektiven Bereich. Bei der inhaltlichen Bestimmung und Präzisierung der Ziele in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, in den Lehrzielen für die einzelnen Schulstufen und in den zielbezogenen Aussagen der „Didaktischen Grundsätze“ wird dieser Anspruch tendentiell drastisch gesenkt. In Aussagen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zur realen Unterrichtssituation zu sehen sind, überwiegen deutlich solche Ziele, die auf dem taxonomischen Niveau „Wissen“ im kognitiven, „Aufnehmen“ und allenfalls „Reagieren“ im affektiven Bereich anzusiedeln sind. Dafür einige Beispiele (Analyseeinheiten aus dem Lehrplan für Deutsch, Lehrpläne 1978, Band 2):

„Der Schüler soll zum guten Buch und zum fruchtbaren Theaterbesuch hingeführt und angeregt werden, Wertvolles aus dem Film-, Hörfunk- und Fernsehprogramm auszuwählen und zu nutzen“ (a.a.O., S. 47).

„Gewöhnung an mundartfreies Sprechen“ (a.a.O., S. 47).

„Bei Redeübungen, beim Wechselgespräch und beim Vorlesen sollen die Schüler dazu erzogen werden, aufnahmebereit zuzuhören und mitzudenken“ (a.a.O., S. 54).

„Die Schüler sind in die bedeutendsten Werke des deutschsprachigen Schrifttums, soweit diese bleibenden Wert haben oder für das Verständnis unserer Zeit wichtig sind, einzuführen“ (a.a.O., S. 58).

In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Reduzierung des taxonomischen Niveaus kognitiver Ziele, die in den Lehrplänen sehr deutlich festzustellen ist, wenn man die Zielaussagen im Sinne unseres Modells in vertikaler oder horizontaler Richtung verfolgt, die Erosion affektiver Ziele begünstigt.

c) Das Versäumnis der inhaltlichen Bestimmung affektiver Ziele

Im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde für die Oberstufenformen der allgemeinbildenden höheren Schule (BMUK Arbeitsberichte IV, 18), die derzeit im Rahmen von Schulversuchen erprobt werden, findet man unter dem Titel „fachübergreifende Ziele“ z.T. Formulierungen aus den allgemeinen Bildungszielen wörtlich wieder. Sie weisen mehrheitlich einen starken affektiven Gehalt auf (z.B. „Die Bereitschaft zu einer menschlichen, toleranten und gerechten Haltung und zum Abbau von Vorurteilen“; „Friedensgesinnung und Verständigungsbereitschaft als Leitgedanken im Zusammenleben der Völker“), die Beziehung zum Fach Geschichte und Sozialkunde wird jedoch nur ein einziges Mal hergestellt: „Die Fähigkeit, aus der Kenntnis historischer Strukturen und Prozesse Einsicht in politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Wechselbeziehungen zu gewinnen.“ Gerade dieses Ziel weist keinen affektiven Gehalt auf.

In den nachfolgenden „fachspezifischen Zielen“ (14 Analyse-Einheiten) verbirgt sich der affektive Gehalt allenfalls hinter vagen Andeutungen (z.B. „Fähigkeit zum Verständnis rationaler und irrationaler Komponenten in der Geschichte“). Die Erosion affektiver Ziele ist nahezu vollständig gelungen. An diesem Lehrplan läßt sich eine weitere Spielart der Erosion beobachten:

d) Die Aussparung affektiver Ziele aus den „didaktischen Grundsätzen“

Die „didaktischen Grundsätze“ des gegenständlichen Lehrplans umfassen acht Analyse-Einheiten, die sich alle auf den inhaltlichen Aspekt des Unterrichts beziehen (z.B. „ausreichende Behandlung der Geschichte Österreichs“; „besondere Berücksichtigung der Zeitgeschichte“). Selbst die (sehr abstrakt geratene) Empfehlung, sich stets um „eine angemessene Methode“ zu bemühen (Analyse-Einheit 8), wird mit einem Zusatz versehen („wobei durch die Verwendung von Texten, Bildern und anderen Quellen sowie durch den Einsatz von audiovisuellen Medien die Darstellung anschaulich und lebensnah zu gestalten ist“), der die Bedeutung der Aussage auf die Stoffdarbietung durch den Lehrer einengt. Affektive Ziele bleiben aus den methodischen Überlegungen völlig ausgespart.

Die Analyse des nachfolgenden Abschnitts („methodischer Hinweis“) liegt ganz und gar auf diese Linie. In 10 Analyse-Einheiten bezieht sich lediglich der folgende Satzteil auch auf affektive Ziele: „Der Unterricht soll ... zur politischen Bildung beitragen.“

Lehrer, die sich bei der Unterrichtsgestaltung von den Lehrplanaussagen leiten lassen, müssen die affektive Dimension aus dem Auge verlieren.

e) Der Kurzschluß von Wissen auf Haltung und Handeln

Im Unterschied zur angelsächsischen Bildungstradition, für die wesentliche Momente im aristotelischen Handlungsbegriff begründet sind, liegt der deutschen Tradition der platonische Wissensbegriff zugrunde (OECD/CERI 1975, S. 11). Nach platonischem Denken kann Tugend am besten gefördert werden, wenn man Wissen vermittelt. Da kein Mensch absichtlich etwas Böses tue, entstamme dieses dem Unwissen. Dieses Verständnis legt eine Konzentration des Unterrichts auf die Ansammlung von Wissen nahe, weil Werthaltungen und wertbezogenes Handeln daraus notwendigerweise entstünden. Dieser Glaube ist jedoch nicht gerechtfertigt, wie bereits ältere empirische Forschungsbefunde nachweisen (vgl. dazu die bei *Krathwohl* u. a. 1975, S. 18 angegebene Literatur).

Nach aristotelischer Auffassung hingegen müssen im Handeln das Streben aus dem irrationalen Grund der Seele mit der Erkenntnis aus dem rationalen Grund der Seele zu gemeinsamer Wirkung gebracht werden (vgl. dazu v. *Hentig* 1966, S. 47 ff.).

Der platonischen Denktradition begegnet man in unseren Lehrplänen an vielen Stellen. Dafür folgendes Beispiel: Die Aussagen in der „Bildungs- und Lehraufgabe“ des Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde besitzen mehrheitlich affektiven Gehalt (6 von 10 Analyseeinheiten). Allerdings sind die affektiven so mit kognitiven Komponenten verbunden, daß jene nicht mehr als Gegenstand des Unterrichts, sondern gleichsam als Folge der Auseinandersetzung mit kognitiven Zielen angesehen werden können. Im Unterricht soll Wissen vermittelt werden, im Schüler entsteht daraufhin Haltung und Handlungskompetenz.

„Der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde soll dem Schüler einen hinreichenden Welt- und Kulturblick vermitteln, der es ihm ermöglicht, sich ... in der Heimat, im Vaterland und in der Welt zurechtzufinden, zu selbständigem Urteil zu gelangen und danach zu handeln“ (Lehrpläne, 1978, Band 1, S. 96).

„Der Unterricht soll das Gemeinschaftsverständnis fördern sowie zu Heimat- und Vaterlandsliebe und zu mitmenschlichem Verantwortungsbewußtsein erziehen, indem er die Leistungen des Menschen in seiner Abhängigkeit von der Natur, sein zunehmendes Angewiesensein auf weltweite Zusammenarbeit und die Bedeutung wirtschaftlichen Denkens und Verhaltens bewußt macht“ (a.a.O., S. 96).

In beiden Fällen wird unterstellt, daß die Erreichung eines kognitiven Zieles Fähigkeiten mit einer starken affektiven Komponente („selbständiges Urteilen“, „selbständiges Handeln“) bzw. Werteinstellungen („Heimat- und Vaterlandsliebe“, „mitmenschliches Verantwortungsbewußtsein“) gleichsam zwingend nach sich zieht.

4. Gründe und Konsequenzen der Erosion affektiver Ziele

Über die Gründe der Erosion affektiver Ziele haben bereits *Krathwohl* et al. nachgedacht (*Krathwohl* et al. 1975, S. 14 ff.). Die Ergebnisse lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen:

a) Die Evaluation affektiver Ziele ist ungleich schwieriger als die von Zielen aus dem kognitiven oder psychomotorischen Lernbereich.

b) Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen gelten im Gegensatz zu kognitiven oder psychomotorischen Leistungen in unserer Gesellschaft – was letztlich in religiösen Traditionen jüdisch-christlicher Provenienz wurzelt – weithin als Privatsache. Der stark selektive Charakter unseres Schulsystems, durch den die summative Beurteilung von Leistungen eine eminente Bedeutung erhält, veranlaßt den Lehrer dazu, sich auf Lernbereiche zu konzentrieren, deren Ergebnisse möglichst objektiv meßbar sind. Damit aber werden anspruchsvolle Ziele und – insbesondere – Ziele des affektiven Bereichs tendentiell aus dem offengelegten Beurteilungsverfahren ausgeklammert. Das heißt freilich nicht, daß das affektive Verhalten faktisch ohne Einfluß auf Beurteilungen bleibt. (*Tscherner und Masendorf 1974; Lempert 1981*).

Die Erfahrungen unserer Erwachsenengeneration darüber, welcher Mißbrauch betrieben werden kann, wenn die Schule zum Feld der Einflußnahme auf politische, ethische, religiöse Überzeugungen wird und Schüler der Manipulation im Dienste bestimmter Wertsysteme ausgesetzt sind, erklärt den Argwohn, mit dem über den Inhalt affektiver Zielsetzungen gewacht wird. Man müßte Schulkonflikte einmal daraufhin untersuchen, inwieweit sie aus gegensätzlichen Auffassungen über affektive Ziele entstehen. Das Resultat würde vermutlich die Zurückhaltung der Lehrer bei der Thematisierung und Verfolgung affektiver Ziele sehr plausibel machen.

Die Erosion affektiver Ziele hat allerdings Konsequenzen, die offensichtlich wenig bedacht werden. Wenn die Auseinandersetzung mit den allgemeinen Zielen als wichtigem Begründungszusammenhang für Lehren und Lernen in der Schule unterbleibt, verlieren die Inhalte ihren funktionalen Charakter und verselbständigen sich. Unterricht, zumal in den höheren Schulen, wird zu Vermittlung deduktiver Systematik jener wissenschaftlichen Disziplinen, die die Unterrichtsgegenstände an der Universität repräsentieren. In den meisten Lehrbüchern wird – zeitverzögert – eben diese Systematik – mit didaktischen Mitteln mehr oder weniger schülergerecht gemacht – dargeboten. Der Lehrer erhält eine Rolle zugewiesen, die dem entspricht: Seine Aufgabe besteht in erster Linie darin, Inhalte zu vermitteln und inhaltliche Kenntnisse zu überprüfen. Solange schulisches Lernen die Enge dieser Perspektive nicht überwindet, bleibt die Begründung für schulisches Lernen auf die Anforderungen beschränkt, die zu erfüllen sind, wenn die von ihr verliehenen Berechtigungen erworben werden wollen. Weiterreichende Sinnbezüge geraten nur schwerlich in den Motivationshorizont des Lernenden. Die Schüler erfahren den Erwerb von Fähigkeiten kaum als Voraussetzung für die Lösung bedeutsamer Probleme, sondern als Barrieren auf dem Weg zu den angestrebten Berechtigungen. Es ist nicht anzunehmen, daß in einem solchen Zusammenhang Verantwortungsbewußtsein gegenüber intellektuellen Fähigkeiten entstehen kann, weil Verantwortung beim Erwerb dieser Fähigkeit kein Gegenstand der Auseinandersetzung ist und daher aus dem Spiel bleibt.

Handeln aus Verantwortung steht zwar als Ziel im Lehrplan, aber offenbar an einer Stelle so weit weg vom tatsächlichen Geschehen im Unterricht, daß es dafür seine Verbindlichkeit verloren hat und wirkungslos bleibt.

Literatur

- Benner, D.* et al: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. Urban & Schwarzenberg, München 1978.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK): Das Zentrum für Schulversuche und -entwicklung informiert: Die Versuchsergebnisse im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Eigenverlag, Wien o. J. (1981).
- dasselbe: Arbeitsberichte III, 18. Eigenverlag, Wien o. J.
- Dreeben, R.*: Was wir in der Schule lernen. Suhrkamp, Frankfurt 1980.
- Fend, H.*: Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg, München 1980.
- Fessel* (Gesellschaft für Konsum-, Markt- und Absatzforschung): Studierfähigkeit. Ergebnisse einer empirischen Umfrage unter Wiener Hochschullehrern. (Im Auftrag der Österreichischen Rektorenkonferenz) hektographiert, Wien 1980.
- Hentig, H. v.*: Platonisches Lehren. Bd. 1. Klett, Stuttgart 1966.
- Herrmann, U.*: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. *Z. f. Pädagogik* 24 (1978) 2, 221–234.
- Hovland, C. I., M. J. Rosenberg*, (Hrsg.): Attitude organization and change. Yale University Press, New Haven 1960.
- Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1978.
- Lempert, W.*: Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebs. *Z. f. Pädagogik* 27 (1981) 5, 723–738.
- Mut zur Erziehung*. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn/Bad Godesberg. Klett–Cotta, Stuttgart 1978.
- OECD/CERI* (Hrsg.): Strategien der Curriculumentwicklung. Beltz, Weinheim 1975.
- Oerter, R.*: Struktur und Wandlung von Werthaltungen. Oldenbourg, München 1970.
- Roeder, P. M.*: Die Sekundarstufe im Schulsystemvergleich. *Z. f. Pädagogik* 26 (1980) 5, 649–651.
- Rosenberg, M. J.*: An analysis of affective-cognitive consistency. In: *Hovland, C. I., M. J. Rosenberg*: a.a.O.
- Rosenberg, M. J., R. P. Abelson*: An analysis of cognitive balancing. In: *Hovland, C. I., M. J. Rosenberg*: a.a.O.
- Rosenberg, M. J., C. I. Hovland*: Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In: *Hovland, C. I., M. J. Rosenberg*: a.a.O.
- Schulorganisationsgesetz*: Bundesgesetzblatt Nr. 242 vom 25. Juli 1962.
- Schulunterrichtsgesetz*: Bundesgesetzblatt Nr. 139 vom 6. Februar 1974.
- Tscherner, K., F. Masendorf*: Analyse von Schülerbeurteilungen und Zeugnisnoten bei einzelnen Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 21 (1974) 3, 135–149.
- Tübinger Erklärungen zu den Thesen „Mut zur Erziehung“. *Z. f. Pädagogik* 24 (1978) 2, 235–240.
- Verfasser: Prof. Dr. Peter Posch, Universität für Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 65–67, A-9010 Klagenfurt. Prof. Dr. Josef Thonhauser, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität, Franziskanergasse 1/III, A-5020 Salzburg.