

Susan Göldi

Von der bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards

Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines
pädagogischen Bestsellers



Zusammenfassung

Die bloomsche Taxonomy, publiziert 1956, war ein Bestseller und ist bis heute in vielfältigem Einsatz. Sie liefert ein Hilfsmittel, um Lernziele in den sechs Kategorien Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation zu formulieren, zu klassifizieren und mit Testfragen abzugleichen. Was macht die Taxonomy so erfolgreich? Dieser Frage sowie den Fragen nach ihrer Entstehung und ihrer Rezeption im deutschen Sprachraum wird mittels Quellenstudium in der hermeneutisch-phänomenologischen Tradition nachgespürt. So zeigt sich, dass die Taxonomy in vielfacher Hinsicht ein Produkt des gesunden Menschenverstandes ist, an alte Grundsätze anknüpft und durch ihre starke Fokussierung auf Ziele sowie ihre Kompatibilität mit wesentlichen Lerntheorien wenig Angriffsfläche bietet. Die Taxonomy erscheint als Teil des Tyler Rationals, welches das Curriculum in Lernziele, Lern- und Lehrprozesse sowie Lernergebnisse gliedert. Der Abgleich von Lernzielen und Lernergebnissen dient der Kontrolle der Lern- und Lehrverfahren, mit der Absicht, diese Verfahren zu verbessern.

Wie das Tyler Rational ist auch die Taxonomy in der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus zu verorten. Beide wollen die soziale Effizienz steigern und Reformen befördern, indem sie das Lernen und Lehren in einen Evolutionsprozess einbinden. In diesem Rahmen konzentriert sich die Taxonomy auf die Zielformulierung und -ordnung sowie die Passung zwischen Soll- und Istzielen.

Die Zielorientierung und mit ihr die Taxonomy stiessen im deutschen Sprachraum zunächst teils auf Skepsis, teils auf grosse Begeisterung. Sowohl Skepsis wie Begeisterung flachten im Verlauf der Jahre zwar etwas ab, Zielprimat und Taxonomy setzten sich dennoch in Theorie und Forschung durch. Dazu trugen eine gelungene Promotion durch die Urheber der Taxonomy bei, ebenfalls der zunehmend effizienz- und leistungsorientierte Zeitgeist und in jüngeren Jahren auch internationale Organisationen und deren Bildungsvergleiche.

In modernen Bildungsstandards, die häufig die Form von Leistungsstandards annehmen, leben Zielprimat und die Kategorien der Taxonomy sowie die ihr zugrunde liegenden Annahmen weiter. Allerdings teilen moderne Leistungsstandards und taxonomische Lernziele vor allem Inhalt und Form, weniger die Funktion. Moderne Bildungsstandards wollen Normen setzen und mit Kontrollen und Sanktionen Verbindlichkeit schaffen. Dadurch soll das Bildungssystem zu einem leicht steuerbaren Leistungsbereich der modernen Gesellschaft werden.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | Einleitung | 10 |
| 2 | Zum Wesen der Taxonomy | 23 |
| 2.1 | Die drei Domänen: Kopf, Herz, Hand | 23 |
| 2.2 | Die Taxonomy-Kategorien | 28 |
| 2.2.1 | Wissen | 30 |
| 2.2.2 | Verstehen | 37 |
| 2.2.3 | Anwendung | 41 |
| 2.2.4 | Analyse | 46 |
| 2.2.5 | Synthese | 49 |
| 2.2.6 | Evaluation | 54 |
| 2.3 | Ergänzungen und Alternativen zur Taxonomy | 57 |
| 2.3.1 | Die affektive Taxonomie | 57 |
| 2.3.2 | Psychomotorische Taxonomien | 61 |
| 2.3.3 | Alternative Taxonomien und das Beispiel Pfäffli | 66 |
| 2.3.4 | «Revision of Bloom's Taxonomy» von Anderson et al. | 70 |
| 2.3.5 | «The New Taxonomy» von Marzano und Kendall. | 73 |
| 2.3.6 | Gagnés Instruktionsmodell | 79 |
| 2.4 | Tatsächliche und vermeintliche Leistungen der Taxonomy | 84 |
| 2.4.1 | Anwendungen und Funktionen der Taxonomy | 84 |
| 2.4.2 | Taxonomy-Logik: Komplexität, Ordnung, Stufen | 96 |
| 2.4.3 | Konformität der Taxonomy mit Lerntheorien | 108 |
| 2.4.4 | Ordnungs- und Theoriequalität der Taxonomy | 121 |
| 3 | Die Taxonomy in Entstehungszusammenhängen | 128 |
| 3.1 | Ideengeschichtlicher Hintergrund der Taxonomy | 128 |
| 3.1.1 | Amerikanischer Pragmatismus und deutscher Idealismus | 129 |
| 3.1.2 | Chicagoer Schule(n) | 136 |
| 3.1.3 | Progressive-Education-Bewegung | 141 |
| 3.2 | Zielorientierung und Standards der ersten Curriculumbewegung | 149 |
| 3.2.1 | «Aims» und soziale Effizienz bei Dewey | 149 |
| 3.2.2 | Initialschriften der Lernzielorientierung | 153 |
| 3.2.3 | Scientific Management in Fabrik und Schule | 158 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.2.4 | Die Rolle der Berufsbildung | 166 |
| 3.3 | Von der 8-Jahres-Studie über das Tyler Rational zur Taxonomy . . . | 171 |
| 3.3.1 | Die 8-Jahres-Studie | 171 |
| 3.3.2 | Ralph W. Tyler, Blooms Mentor | 181 |
| 3.3.3 | Das Tyler Rational | 183 |
| 3.4 | Benjamin S. Bloom – Zu seinem Leben und Werk | 195 |
| 3.4.1 | Die Taxonomy als Blooms Idee | 195 |
| 3.4.2 | Biografisches zu Bloom | 199 |
| 3.4.3 | Einblicke in Blooms Werke | 206 |
| 4 | Die Taxonomy in Rezeptionszusammenhängen | 222 |
| 4.1 | Aspekte der zweiten Curriculumbewegung | 222 |
| 4.1.1 | Zum Begriff Curriculum | 222 |
| 4.1.2 | Der Reformabschnitt als Epoche | 226 |
| 4.1.3 | Zielauffassungen | 235 |
| 4.1.4 | Effizienzstreben und Humankapitaltheorie | 249 |
| 4.1.5 | Leistungsstreben und Motivationstheorie | 258 |
| 4.2 | Wegbereitende der Taxonomy im deutschen Raum | 266 |
| 4.2.1 | Roth und die realistische Wendung | 266 |
| 4.2.2 | Das Berliner und das Hamburger Modell | 273 |
| 4.2.3 | Mager als Vorbote im Fadenkreuz der Kritik | 280 |
| 4.2.4 | Möllers führen die Taxonomy ein | 287 |
| 4.2.5 | Blankertz als kritischer Vermittler | 291 |
| 4.2.6 | Robinsons Revision des Curriculums | 293 |
| 4.2.7 | Klafkis Zielprimat | 298 |
| 4.2.8 | Die Taxonomy im aeblichen Kontext | 303 |
| 4.2.9 | Freys Theorien und der legendäre «Gelbe Ordner» | 314 |
| 4.2.10 | Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) . . . | 321 |
| 5 | Die Taxonomy in der Bildungsstandardbewegung | 327 |
| 5.1 | Von Standards zu Lernzielen und zurück zu Bildungsstandards . . . | 327 |
| 5.1.1 | Frühe Entwicklungen in England und den USA | 327 |
| 5.1.2 | Schweizerische und deutsche Adaptionen von Standards . . . | 350 |
| 5.1.3 | Bildungsevaluationsstandards | 362 |
| 5.1.4 | Kompetenzen und Kompetenzmodelle | 366 |
| 5.2 | Die Rolle internationaler Organisationen | 374 |
| 5.2.1 | Die EU-Programme und Qualifikationsrahmen | 374 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.2.2 | Die IEA und die Unesco – von FIMS zu TIMSS | 384 |
| 5.2.3 | Die OECD und der PISA-Schock | 391 |
| 5.3 | Bildungsstandards in Deutschland und der Schweiz | 397 |
| 5.3.1 | Die aktive Kultusministerkonferenz Deutschlands | 397 |
| 5.3.2 | Harzige Harmonisierung der Schweizer Volksschule | 406 |
| 5.3.3 | Lehrpläne an Schweizer Gymnasien und Berufsschulen | 415 |
| 6 | Ergebnisse | 424 |
| 7 | Literaturverzeichnis | 447 |

1 Einleitung

«Most readers will have heard of the biological taxonomies» – so beginnt das Buch «Taxonomy of Educational Objectives», herausgegeben vom Chicagoer Erziehungswissenschaftler Benjamin S. Bloom und vier Coautoren im Jahr 1956. Ein halbes Jahrhundert später ist auch die in jenem Werk vorgestellte bloomsche Lernzieltaxonomie weitherum bekannt. Die sechs Kategorien der Taxonomy – Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluation – entwickelten sich zu Allgemeingut, und Lernziele avancierten zu einem Kernthema der Pädagogik. Schon 1972, nach 16 unveränderten amerikanischen Auflagen, als das Buch in deutscher Übersetzung herauskam, hatte die bloomsche Lernzieltaxonomie «die grösste Bedeutung» für die pädagogischen Disziplinen erlangt, attestierte damals der Schweizer Erziehungswissenschaftler Karl Frey (1972, 189). Warum dieser Erfolg? Heute stellt sich die Frage nach dem Grund und der Art der Bedeutung der bloomschen Lernzieltaxonomie mehr denn je: Sie ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur nahezu allgegenwärtig, sondern erlebt mit der aktuellen Bildungsstandardbewegung eine regelrechte Wiedergeburt: «Die Diskussion um Bildungsstandards ist im Kern eine neue Lernzieldiskussion» (Criblez 2006, 11). Die vorliegende Darstellung folgt deshalb den Spuren der bloomschen Lernzieltaxonomie, erkundet ihr Wesen, ihre Entstehung im amerikanischen Kontext, ihre Rezeption im deutschen Sprachraum und schlägt den Bogen zur Gegenwart der aktuellen Bildungsstandardbewegung.

Im Folgenden ist stets die Kurzform *Taxonomy* als Bezeichnung für die bloomsche Lernzieltaxonomie verwendet. Die englische Schreibweise soll Konfusion zwischen der bloomschen und anderen Lernzieltaxonomien beziehungsweise Lernzieltaxonomien im Allgemeinen vermeiden. Wenn von Lernzieltaxonomien im Allgemeinen die Rede ist beziehungsweise wenn andere, revidierte oder alternative Lernzieltaxonomien besprochen werden, ist die deutsche Schreibweise verwendet. Ausserdem ist, wie im deutschsprachigen Kontext üblich, die Übersetzung von «educational objectives» mit dem Ausdruck Lernziele beibehalten. Ob damit der Ausdruck sinngemäss übersetzt ist, soll vorerst offen bleiben und im Rahmen der Darstellung von Entstehung und Rezeption der Taxonomy thematisiert werden.

Ausgangslage

Lernziele kamen im Rahmen der Curriculumbewegung auf, welche zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzte und sich mit reformpädagogischen Bewegungen verknüpfte. Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte die Curriculumbewegung und mit ihr die Lernziele eine zweite intensive Phase in den USA und erfasste in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre den deutschsprachigen Raum. Die Curriculumbewegung drehte sich in dieser zweiten Phase zentral um Fragen der Auswahl und Ordnung von Lernzielen und ist deshalb in ihrem Kern eine Lernzielbewegung. Besonders grosser Beliebtheit erfreuten sich Lernziele in der konkretisierten und organisierten Form der Taxonomy. Obwohl eine Vielfalt von Alternativen und Varianten von Lernzielklassifizierungen entstanden, galt die Taxonomy bald einmal als «die bekannteste und meistverwendete Lernzieltaxonomie» (Lemke 1986b, 547), ja sogar als die «bekannteste psychologische Taxonomie» (Santini 1983, 620) und entwickelte einen «extraordinary worldwide impact» (De Landsheere 1991, 317). Das Handbuch, welches die Taxonomy einführte, etablierte sich als Standardwerk (Anderson und Sosniak 1994, vii) und war ein Bestseller.¹

Heute stellt die Taxonomy, aus Sicht eines Kritikers formuliert, das vorherrschende «dogma» in der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ein «key tool» in der Lehrmittelentwicklung dar (Booker 2007, 348). Sie liegt bis heute als das «gebräuchlichste Dimensionierungskonzept und Hierarchisierungsinstrument» der Schulleistungsforschung² zugrunde (Schabram 2007, 48). Sie wurde und wird gemäss den modernen Curriculumexperten Marzano und Kendall (2007, 1) von Pädagoginnen und Pädagogen auf so gut wie allen Schulstufen und in praktisch allen Fächern verwendet. Bis hin zur neuen Welt der virtuellen Bildung wird ihr ungebrochene Wertschätzung entgegengebracht (z. B. Steele und Thurmond 2009, 87). Mit einer Auflage von über sechs Millionen Exemplaren bis 1994 und Übersetzungen in 22 Sprachen kommt dem Buch bis heute ein «de facto standard» für Lernzieltaxonomien zu (Forehand 2005). Es gilt als «eines der erfolgreichsten pädagogischen Bücher überhaupt» (Helmke 2009, 37).

-
- 1 Die Einnahmen aus dem Verkauf flossen in einen Fonds, der Gelder für erziehungswissenschaftliche Forschungsvorhaben zur Verfügung stellte.
 - 2 Damit sind «Verfahren der Pädagogischen Diagnostik» gemeint, «mit deren Hilfe Ergebnisse geplanter und an Curricula orientierter Lernvorgänge möglichst objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und durch Lehrpersonen (z. T. auch durch Lernende) oder Beratende ausgewertet, interpretiert und für pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden» (Schabram 2007, 57).

Aber nicht nur die Taxonomy im Speziellen überdauerte das offizielle Ende der Curriculumbewegung Ende der 1970er Jahre, sondern auch die Lernzielorientierung im Allgemeinen. In den letzten Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wird in vielen Bildungssystemen ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung diagnostiziert, für die Schweiz z. B. von Künzli (1999, 23). Dabei kann mit Output zweierlei gemeint sein:

- Zunächst ist Output verstanden als bilanzierbare Erwartung an Lernende bezüglich dessen, was sie aufgrund schulischen Lehrens und Lernens unmittelbar leisten sollten (Künzli 2006, 86). Dieser Soll-Wert lässt sich leicht mit dem identifizieren, was vormals unter Lernzielen verstanden wurde: eine überprüfbar formulierte Erwartung an ein Ergebnis schulischen Lernens.
- In neuester Zeit wird Output enger gefasst und bezeichnet die «Lernerträge» (Oelkers und Reusser 2008, 248), also die Ist-Ziele. Es wird auf die Resultate aus Leistungstests und Schulevaluationen fokussiert. Die Tests und Evaluationen ihrerseits beziehen sich auf Standards, die eine Bewertung von Leistungen und Schulen an definierten Massstäben zulassen.

Mit der zunehmenden Orientierung an Soll- und vor allem an Ist-Zielen einher geht deshalb eine Diskussion um Standards, um Massstäbe und um internationale vergleichende Evaluationsprogramme – Evaluationsprogramme, die von keinem anderen als von Benjamin S. Bloom, Herausgeber und Mitautor der Taxonomy anfangs der 1960er Jahre im Rahmen der *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)³ mit ins Leben gerufen worden sind. Die internationalen Studien, vor allem das von der OECD orchestrierte *Programme for International Student Assessment* (PISA) löste im Jahr 2000 den oft erwähnten PISA-Schock aus. Er trug wesentlich dazu bei, dass Standards, «wie eine Zauberformel» Lösungen für alle Probleme versprechend (Oelkers 2005c, 18), die Bildungspolitik und zunehmend auch die Bildungstheorie und -praxis für sich einnehmen – dementsprechend hat sich auch der Ausdruck Bildungsstandards eingebürgert. Ähnliches trug sich in den späten 1950er Jahren zunächst mit dem Sputnikschock zu. Angesichts des technischen Vorsprungs der Sowjetunion wurde auf einen die westliche Welt schockierenden Bildungsvorsprung

3 Die IEA führt heute unter anderem die TIMSS-Studien durch. TIMSS stand zunächst für *Third International Mathematics and Science Study* (1995 und 1999 als zweiteilige Studie durchgeführt). Seit 2003 steht TIMSS für *Trends in Mathematics and Science Study* und wird alle vier Jahre durchgeführt.

des kommunistischen Systems geschlossen. Der Schock ging bald über in einen Bildungsnotstand angesichts eines stark gewachsenen und in den 1960er Jahren zunehmend mit wissenschaftlicher und technischer Innovation konfrontierten Bildungssystems. Sowohl Schock wie Notstand lösten die zweite Phase der Curriculumbewegung mit aus und verliehen ihr Impulse. Die Curriculumbewegung, die im Kern die Lernzielorientierung trug und dadurch die Verbreitung der Taxonomy beförderte, gleicht deshalb kaum zufällig der aktuellen Standardbewegung. Vieles scheint das Lernzielkonzept und das Bildungsstandardkonzept zu verbinden und eines der prominentesten Verbindungselemente scheint die Taxonomy zu sein. Auch der Erziehungswissenschaftler Rudolf Messner (2004, 26), der damals das Nachwort zur deutschen Fassung der Taxonomy schrieb, vermutet, die Lernzielorientierung der 1970er Jahre könnte ein Vorläufer der – dann gar nicht so neuen – Outputorientierung im 21. Jahrhundert sein.

Annahmen, Methodik, Fragestellung, Quellen

Die vorliegende Untersuchung geht aufgrund der geschilderten Ausgangslage von der folgenden Annahme aus: Zwischen Curriculumbewegung und Bildungsstandardbewegung besteht ein enger Zusammenhang, denn beide drehen sich zentral um Lernziele. In der ersten Phase der Curriculumbewegung nach 1900 kommen Lernziele in den USA auf, in der zweiten Phase der 1960er und 1970er Jahre erobern sie den deutschsprachigen Raum und in der Bildungsstandardbewegung spielen sie eine Hauptrolle. Den Zusammenhängen zwischen Curriculumbewegung und Bildungsstandardbewegung wird mit dem Blick auf die Taxonomy, welche das Lernzielkonzept seit den 1950er Jahren beeinflusst, nachgegangen. An ihr soll gezeigt werden, was Lernziele sind, woher sie kommen, wie sie sich durchsetzten und wohin sie streben.

Zur Anwendung kommt die Methode der Hermeneutik, eine «verstehende und historische Methode» (Danner 2006, 17). Die historische Hermeneutik verfolgt in der sozialkonstruktivistischen Moderne das Ziel, Gegenstände in ihrem Entstehungskontext zu erfassen, Ursprünge von Entwicklungen zu entdecken und aktuelle Phänomene in ihrer historischen Dimension zu verstehen. Die dazu nötige Rekonstruktion von Begriffen, Situationen und Prozessen basiert auf der Interpretation von Quellen sowie der Konsultation von Fachexpertinnen und -experten, die ihrerseits Quellen interpretiert haben. Die moderne historische Hermeneutik bezieht ihre Relevanz aus offenen Fragen der Gegenwart und will zur Aufklärung kulturpolitischer Probleme beitragen. Im vorliegenden Fall beziehen

sich die offenen Fragen auf die Taxonomy, ihre Ursprünge und Wirkungen, und das Problem ist jenes von Chancen und Risiken der Bildungsstandards. Im Vorgehen zeigen sich damit zwei Absichten: Es soll eine allgemeine Erkenntnis in Bezug auf ein modernes Phänomen – die Bildungsstandardbewegung – gewonnen werden, und es soll ein Einzelfall – die Taxonomy und ihre Geschichte – als konkrete und spezielle Erscheinung erforscht werden.

Es geht somit um den Versuch, mittels der historischen Methode zu verstehen, wie das Konzept der Bildungsstandards gewachsen sein könnte. Dabei wird angenommen, dass die gegenwärtige Bildungsstandardbewegung in der Vergangenheit wurzelt. Bei dieser Annahme kommt das geisteswissenschaftliche Konzept der Geschichtlichkeit zur Anwendung. Geschichtlichkeit meint, dass Vergangenes nicht nur vergangen, sondern in der Gegenwart immer auch gegenwärtig ist. Gegenwart ist mit individueller und kollektiver Vergangenheit verwoben und beeinflusst ihrerseits zukünftiges Handeln und Denken. Wie nun die Taxonomy Gegenwart konstituiert, ist ein zentrales Erkenntnisinteresse dieser Arbeit und soll Aussagen über zukünftige Entwicklungen zulassen. Hier wird zwar keine kulturpolitische Stellungnahme angestrebt, dennoch erfolgt in der Tradition der Dialektik der Versuch, nicht nur einen Beitrag zur Aufklärung der aktuellen Standardbewegung zu leisten, sondern auch zu einem Fazit zu gelangen.

Es geht aber auch und vor allem um den Einzelfall – die Taxonomy. Dies hat ebenfalls mit der historischen Hermeneutik zu tun. Diese Methode speist sich aus der Mentalität von Schatzsucherinnen und Schatzsuchern. Sie gleicht einem detektivischen «Wühlen und Sammeln» (Pohlig 2008, 33), lebt von faszinierenden Details und Entdeckungen. Eine so geartete Schatzsuche ist kein rein rationales Geschäft, sondern auch ein emotionales. Intuitiv werden Fäden aufgenommen und verfolgt; Interessen leiten die Suche und die Aufmerksamkeit – letztlich bestimmen stets irrationale Kriterien die historische Praxis: «Urteilkraft, Erfahrung, Geschmack», nennt sie Pohlig (2008, 38). Dennoch wird hier versucht, in der Art der phänomenologischen Methode möglichst offen und unvoreingenommen die Gegebenheiten selbst ins Auge zu fassen. Dazu wird bei einfachsten Fragen, die von keinem spezifischen Vorverständnis motiviert sind, gestartet. Die offenen Fragen nach dem Was, Wann, Wo, Wer, Wie und Warum erlauben, Situationen grundsätzlich zu erfassen und darzustellen. Weiter wird möglichst vorurteilsfrei nach Zusammenhängen, Hintergründen oder Absichten geforscht, um so über das Erfassen auch Verstehen zu erreichen.

Die Darstellung geht von folgenden Ausgangsfragen aus:

- Was enthält die Taxonomy und was ist das Besondere an ihr?
- Wann und wo entstand die Taxonomy?
- Wer war Benjamin S. Bloom, dessen Name die Taxonomy meist begleitet?
- Wie kam die Taxonomy in die deutschsprachige Pädagogik?
- Warum ist die Taxonomy in der aktuellen Bildungsstandardbewegung allgegenwärtig?

Nicht allen diesen Fragen konnte gemäss der anfänglichen Absicht nachgegangen werden. So war es nicht möglich, die Ursprünge der Taxonomy aufgrund von Archivmaterial im Detail zu klären. Das bloomsche Archiv an der University of Chicago, das über Entstehungszusammenhänge Auskunft geben könnte, unterliegt einer 80-jährigen Sperrfrist und konnte nicht untersucht werden. Da es deshalb noch nicht möglich ist, die eigentliche Entstehung zu dokumentieren, wird ein ideengeschichtlicher Ansatz verfolgt. Es wird gefragt:

- Wo gründet die Zielorientierung, woher stammen Standards?

Diese Fragen führen zurück in die Zeit um 1900, bleiben aber weitgehend in Chicago und finden eine Antwort in der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus und insbesondere den Schriften John Deweys. Die Frage nach Ideen, welche die Taxonomy in ihrer Entstehung und Verbreitung begünstigten, findet aber auch Antworten in der Managementlehre, der Humankapitaltheorie und der Motivationspsychologie. In all diesen Fällen stösst die Ideengeschichte schnell an Grenzen, denn die Arbeit soll keine philosophische, psychologische oder wirtschaftliche Abhandlung sein, sondern eine bildungsgeschichtliche Darstellung bleiben.

Obwohl es sich um eine historische Arbeit handelt, wird nicht zwischen Quellen und Darstellungen unterschieden. Das ist deshalb nicht möglich, weil die meisten Quellen auch Darstellungen sind. Die Schwierigkeit, das eigentliche Material und das Material über das Material auseinanderzuidividieren, liegt im Thema selbst: der Taxonomy. Sowohl das Buch, das die Taxonomy enthält, als auch frühere Schriften, unter deren Einfluss die Taxonomy steht, und spätere Schriften, die die Taxonomy in irgendeiner Form rezipieren, sind allesamt Quellen in Bezug auf die vorliegenden Fragen. Meist sind sie aber auch fachwissenschaftliche Darstellungen zu denselben Fragen. Die Quellen sind nicht nur selbstreflexiv, sondern beinhalten Quellenstudium und Ergebnisse. Erst in neuester Zeit, zum Beispiel bei den 2010 im Entwurf vorgelegten Schweizer Bildungsstandards für die Primarschule, kommen Materialien im ursprünglichen Sinn von

Quellen ins Spiel – hier allerdings muss die Grenze zur gegenwartsbezogenen, statischen Soziologie gezogen werden. Das vorliegende Anliegen ist das Erfassen der Entstehungsgeschichte und damit eines Prozesses. Dieser Prozess allerdings hat nicht nur Spuren hinterlassen, sondern ist in der Masse noch im Gange, als die Taxonomy gegenwärtig ist. Aus diesen beiden Gründen – Zusammenfallen von Quellen und Darstellungen sowie Gegenwärtigkeit des historischen Gegenstandes – müssen die meisten Schriften wie Quellenmaterial behandelt werden: Das Material wird in seiner Form bestimmt, der Inhalt wird möglichst getreu wiedergegeben und in den Entstehungs- und Überlieferungskontext gestellt. Zu diesem Zweck sind meist knappe Angaben zu Urheberinnen und Urhebern allenfalls ihrer Bedeutung im erziehungswissenschaftlichen Feld und zu Publikationsumständen beigefügt. Färbungen und Wertungen durch die Urheberinnen und Urheber sind mit Zitaten eingearbeitet. Bei Handbuchartikeln sowie Darstellungen, die deutlich keinen Quellenanteil haben, wird lediglich auf die Expertise der Fachleute Bezug genommen.

Material

Die hier verwendeten schriftlichen Materialien ergänzen zwei mündliche Informationsquellen: Der Schweizer Erziehungswissenschaftler und Lehrplanspezialist Rudolf Künzli gewährte mir ein Gespräch und per E-Mail konnte ich den amerikanischen Erziehungswissenschaftler Thomas R. Guskey befragen, welcher bei Bloom im Jahr 1979 doktorierte und 2006 den Band «Portraits of an Educator» zu Bloom vorlegte. Soweit Schriften ins Deutsche übersetzt sind, werden sie verwendet; wo aufschlussreich oder differenzierend, sind Hinweise auf die originale Terminologie ergänzt.

Zur Taxonomy liegt eine einzige Monografie vor. Es handelt sich um «Bloom's Taxonomy. A Forty-Year Retrospective». Lorin Anderson, ein Doktorand von Bloom, und Lauren Sosniak, ebenfalls Doktorandin an der University of Chicago, gaben sie 1994 als Jahrbuch der *National Society for the Study of Education*⁴ heraus. Das Jahrbuch umfasst zehn Aufsätze zur Taxonomy und eine

4 Die *National Society for the Study of Education* ging aus der *Herbart Society* hervor, gegründet 1901 unter anderem von John Dewey, und löste sich 2008 mangels Mitgliedern auf. Erklärter Zweck der Gesellschaft war die wissenschaftliche Erforschung der Erziehung unter anderem mit Fachkongressen und Publikationen. Besondere Bedeutung erhielten die kostenlos an die Mitglieder verteilten Jahrbücher der Gesellschaft.

Einleitung von Bloom persönlich. Dieses Jahrbuch hat zweifellos viel zur Klärung einiger Aspekte im Zusammenhang mit der Taxonomy beigetragen, geht aber kaum auf Entwicklungszusammenhänge und nur am Rande auf die Rezeption in Deutschland und der Schweiz ein (vgl. Lewy und Bathory 1994).

Im Kontrast zur singulären Monographie existiert eine überwältigende Flut von Publikationen, die in einem wie auch immer gearteten Zusammenhang zur Taxonomy stehen. Die Trefferzahl über die Suchoberfläche OvidSP, welche diverse Datenbanken, darunter ERIC, IBSS und Psyndex durchsucht, beträgt über eine halbe Million Treffer zu «Bloom's Taxonomy». Dabei beginnt die Publikationstätigkeit zur Taxonomy bereits vor der Veröffentlichung der finalen Version. In den 1950er und 1960er Jahren stieg die Zahl der Publikationen von Jahr zu Jahr an und erreichte rund 15 000 jährliche Publikationen zu Beginn der 1970er Jahre. Auf diesem Niveau pendelten sich die Publikationen, in denen auf die Taxonomy Bezug genommen wird, ein. Die Publikationsmenge nahm um 2000 leicht ab, mit dem tiefsten Wert von rund 10 000 Publikationen 2004 und stieg seither wieder an, im Mai 2009 beträgt die Trefferzahl gegen 14 000 Publikationen. Das belegt ein grosses, anhaltendes und konstantes Interesse an der Taxonomy. Eine Auswertung dieser Menge ist aber nicht möglich, und Publikationen sind nur punktuell und zu einzelnen Fragen berücksichtigt.

Eine noch viel grössere Fülle von Materialien liegt zu den Kategorien der Taxonomy Wissen, Verstehen, Anwendung vor, handelt es sich doch um pädagogische Kernthemen. Um diese Kategorien einzuordnen, beziehe ich mich vor allem auf einerseits aktuelle und andererseits oft beigezogene Schweizer Autoren wie Schmid (2006), Reusser (1989; 2005), Dubs (1995), Metzger (1997) und Aeschbacher (1989). Anders sieht die Situation in Bezug auf die Kategorien Analyse, Synthese und Evaluation aus, dazu findet sich nur vereinzelt Material. Es ist unter anderem auf die Ausführungen von Anderson et al. (2001) und Kendall und Marzano (2007), die sich mit alternativen Taxonomien denselben Aufgaben wie das Original vom Bloom et al. gestellt haben, Bezug genommen.

Die Taxonomy selbst ist sowohl im Original «Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain» (Bloom et al. 1972E) wie in deutscher Übersetzung «Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich» (Bloom et al. 1972) vergriffen. Es finden sich allerdings noch wenige schätzbare Bibliotheksexemplare, und auch über den Gebrauchtbücherhandel kann man fündig werden. Dies gilt auch in Bezug auf die affektive Taxonomie oder Gagnés alternatives Instruktionsmodell. Die psychomotorischen Taxonomien, fast alle in den USA entstanden, sind teils als Berichte

über ERIC zugänglich, teils publiziert, aber vergriffen. Neuere Taxonomien wie Anderson et al. (2001) oder Marzano und Kendall (2007) liegen (bis jetzt) nur im amerikanischen Original vor und sind im Handel erhältlich.

Um die Entstehungszusammenhänge zu beleuchten, wurden mehrheitlich Materialien zu Pragmatismus, zur amerikanischen Ausprägung der ersten Curriculumbewegung, der Progressive-Education-Bewegung sowie zu der von ihr durchgeführten 8-Jahres-Studie konsultiert. Besondere Beachtung kommt dem Werk «Principles of Curriculum and Instruction» von Ralph W. Tyler zu, auch als «Bible of curriculum making» (Pinar et al. 2004, 33) bezeichnet. Tylers Werk erschien 1949 und lässt sich einerseits als Abschluss der 8-Jahres-Studie und andererseits als Auftakt für die Taxonomy lesen. Punktuell sind Schriften von Joseph Rice, Franklin Bobbitt, Werrett Charters, John Dewey und anderen prägenden Exponenten der Erziehungswissenschaft oder sie beeinflussender Felder in Bezug auf die hier gestellten Fragen hin betrachtet worden.

Zu Benjamin S. Bloom existiert zwar keine Biografie, aber es gibt einige biografisch geprägte Beiträge (Guskey 2006; Guskey 2001; Husén 2001; Eisner 2000). Aus ihnen werden der Lebenslauf und die Persönlichkeit Blooms in Ansätzen rekonstruiert. Da das Bloom-Archiv an der University of Chicago noch gesperrt ist, kann die vorliegende Arbeit keine neuen Details zutage fördern, aber immerhin die verstreuten Details konsolidieren. Als Blooms Hauptwerke sind neben der Taxonomy und der affektiven Taxonomie auch «Stability and Change», «Learning for Mastery», «Handbook on Formative und Summative Evaluation on Student Learning», «Human Characteristics and School Learning» sowie «Developing Talent in Young People» vorgestellt. Sie alle haben Wirkung entfaltet.

Die Darstellung von Aspekten der Curriculumbewegung stützt sich unter anderem auf das von Frey et al. (1975) herausgegebene dreibändige «Curriculumhandbuch», seine «Theorien des Curriculum» und das von Hameyer et al. (1983a) editierte «Handbuch der Curriculumforschung» sowie für den amerikanischen Kontext auf «Understanding the Curriculum» von Pinar et al. (2004) und «The Struggle for the American Curriculum» von Kliebard (2004). Für den internationalen Kontext ist unter anderem auf Goodlands (1994) Eintrag zur Curriculumforschung in der «International Encyclopedia of Education» und Skilbecks (1990) Trendübersicht im Auftrag der OECD Bezug genommen. Die Materialien zu den zwei Phasen der Curriculumbewegung, zu Curriculumreformen und zur Curriculumforschung sind sehr zahlreich. Nicht nur die vielen Reformprojekte, oft im staatlichen Auftrag durchgeführt, wollten dokumentiert werden, sondern es wurden auch viele Theorien und Modelle entwickelt: «influenced by

a scientific faith that the best was yet to come», wie Pinar et al. (2004, 42) kommentieren. In neuerer Zeit, die Curriculumforschung hatte sich unterdessen neu konzeptionalisiert, wird ausufernd zu deuten versucht, wie und wodurch sich das Curriculum im 20. Jahrhundert entwickelte. Das Werk von Pinar et al. (2004) zum Beispiel wirbt auf über 1000 Seiten um Verständnis für die zahlreichen Aspekte. In diesen Rahmen gehört auch die vorliegende Arbeit, denn auch sie strebt durch die historische Perspektive nach Verstehen.

Um die Rezeption im deutschen Sprachraum, die hier hauptsächlich behandelt wird, zu rekonstruieren, habe ich mich an jene Werke aus den 1960er und folgenden Jahren gehalten, welche einen bedeutsamen Einfluss auf die Curriculumbewegung nahmen, die Lernzielorientierung teils prägten, teils kolportierten, teils kritisch reflektierten:

- Heinrich Roths «Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens» trug amerikanische Ideen in die deutsche Pädagogik;
- die beiden Lernzieldidaktiker Paul Heimann und Wolfgang Schulz traten mit ihrem Berliner beziehungsweise Hamburger Modell hervor;
- viel beachtet und ebenso oft geschmäht wurden die deutschen Übersetzungen Robert Magers, unter anderem seines Buches «Lernziele und Unterricht»;
- Christine und Bernhard Möller übernahmen die erste fragmentarische Übersetzung der Taxonomy in «Perspektiven der didaktischen Forschung»;
- Herwig Blankertz kritisierte heilsichtig die Taxonomy und deren Rezeption durch Möllers in «Theorien und Modelle der Didaktik»;
- Saul B. Robinsohn verfasste mit «Bildungsreform als Revision des Curriculums» die Initialschrift zur deutschen Curriculumbewegung;
- als einer der bekanntesten deutschen Erziehungswissenschaftler verkündete Wolfgang Klafki in verschiedenen Schriften das Zielprimat;
- für die Schweiz besonders bedeutsam ist die differenzierte und sich im Verlaufe der Jahre wandelnde Sicht Hans Aebli auf die Taxonomy in seinen «Grundformen des Lehrens»;
- auch kommen Karl Frey, «Vorkämpfer» der Lernzielorientierung in der Schweiz (BBT und SBBK 2005), seine Habilitationsschrift «Theorien des Curriculums» und sein legendärer «Gelber Ordner» (Frey 1990; Frey und Frey-Eiling 2004) zur Sprache;
- abschliessend sind Aktivitäten der von Frey gegründeten *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL) dargestellt, aus ihrem Kreis stammt auch der Übersetzer der Taxonomy Ralf Horn.

Zur Standardbewegung sind die Materialien ebenfalls üppig. Es wird auf die meist leicht zugänglichen, aber unübersichtlichen Studien, Begriffsdefinitionen, Rahmenwerke, Empfehlungen auf den Internetseiten internationaler Organisationen wie OECD, Unesco oder EU sowie ihrer zahlreichen Kommissionen und Institute zugegriffen. Sehr umfangreich und mehrheitlich neueren Datums ist die Literatur über Bildungsstandards in der Schweiz und in Deutschland. Diese neueste Reform des Bildungswesens ist bereits sehr gut dokumentiert, stark diskutiert und kommentiert durch aktuelle Monografien (Oelkers und Reusser 2008; Lenz 2008; Lüger und Rössler 2008; Benner 2007; Labudde 2007; Criblez et al. 2006; Gasser 2006; Klieme et al. 2006; Rekus 2005a; Feltes und Paysen 2005; Schloemer Kemper 2004; Artelt und Riecke-Baulecke 2004; Becker 2004), durch Zeitschriften (z. B. Heitzmann et al. 2008) sowie Sonderhefte zu «Die Deutsche Schule» (Beiheft 2004), «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft» (Beiheft 2005) und das Jahresheft 2005 des Friedrich Verlages.

Konzept und Abgrenzung

Das zweite Kapitel thematisiert kurz die Gliederung in die drei Domänen kognitiv, affektiv und psychomotorisch und bespricht als eigentlicher Fokus dieser Arbeit ausführlicher die sechs Kategorien der Taxonomy. Letzteres scheint auch deshalb gerechtfertigt, da die Taxonomy, soll Bloom selbst gesagt haben, zwar eines der am meisten zitierten, aber am seltensten gelesenen Bücher sei (Anderson und Sosniak 1994, 9) – und zudem heute kaum noch greifbar ist. Um die Taxonomy ins Feld der Taxonomien einzubetten, sind auch die affektive Taxonomie der Arbeitsgruppe Bloom kurz sowie die bekanntesten psychomotorischen Taxonomien sehr kurz zusammengefasst. Unter den Taxonomie-Varianten kommt zwei Produkten besondere Bedeutung zu: der unter Mitwirken eines Autors des Originals entstandenen «Revision of Bloom's Taxonomie» (Anderson et al. 2001) sowie der «New Taxonomie» von Marzano und Kendall als jüngster Revision aus dem Jahr 2007. Ebenfalls wird kurz auf die beliebteste Alternative zur Taxonomy hingewiesen: Gagnés Instruktionsmodell. Als Schweizer Beispiel einer der vielen Adaptionen der Taxonomie dient jene von Pfäffli (2005). Ihre Version implementiert die Taxonomie in die moderne Schweizer Fachhochschuldidaktik und steht exemplarisch für eine aktuelle Nutzung und Neueinkleidung der alten Ideen. Es wurde zwar versucht, eine Übersicht über möglichst alle Adaptionen zu gewinnen und Adaptionstendenzen zu finden, aber das Feld scheint sehr gross. Deshalb wird hier auf mehr Breite verzichtet, dies auch zugunsten einer Fokussierung

auf die Zeitachse im Übergang der Curriculumbewegung in die standardbasierte Reform. Ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels geht der Frage nach, ob die Taxonomy hält, was sie verspricht. Es wird gefragt, welche Qualitäten ihr tatsächlich zugeschrieben werden können, und es wird nach möglichen Erklärungen für ihre bemerkenswerte Durchschlagskraft gesucht. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach den intendierten und tatsächlichen Verwendungen der Taxonomy gestellt, eine Frage, die aufgrund fehlender empirischer Erhebungen nur ansatzweise beantwortet werden kann.

Im dritten Kapitel geht es um Entstehungszusammenhänge. Es wird vor allem ideen- und personengeschichtlichen Linien gefolgt. Zunächst sind Bezüge zur Philosophie des amerikanischen Pragmatismus und zu pädagogischen Reformbewegungen geknüpft. Nach der Herkunft der Zielorientierung wird insbesondere auch im Schnittpunkt zwischen Ökonomie und Pädagogik gesucht: der Effizienzbewegung, dem «Scientific Management», geprägt von Frederick W. Taylor, sowie den Neuerungen in der Berufsbildung. Aus der *Progressive Education Association*, welche viele Reformkräfte integrierte, ergab sich eine gross angelegte Längsschnittstudie, die 8-Jahres-Studie. Ihre Ergebnisse gingen zwar im Getöse des Zweiten Weltkrieges unter, aber sie prägten dennoch einen einflussreichen amerikanischen Pädagogen des 20. Jahrhunderts massgeblich, nämlich Ralph W. Tyler. Er wiederum begleitete Bloom durch sein gesamtes akademisches Leben als Mentor und Förderer – Förderer auch der Taxonomy, die Tyler gewidmet ist. Den beiden Personen, Tyler und Bloom, wird auf personengeschichtlichen Pfaden gefolgt. Dabei halten sich die Nachforschungen zu Tyler kurz und konzentrieren sich vor allem auf sein höchst einflussreiches Werk «Basic Principles of Curriculum and Instruction». Tyler schildert darin den Gesamtprozess der Curriculumentwicklung, als deren «Teil» die Taxonomy gedacht ist (Bloom et al. 1972, 38). Die Ausführungen zu Bloom sind ausführlicher. Da keine Biografie zu Bloom existiert, können hier nur erste Ansätze zu einer Minibiografie vorgelegt werden. Ebenfalls wird, aus biografischen Zwecken, aber auch um den Werkkontext der Taxonomy zu erfassen, Einblick in Blooms Hauptwerk genommen.

Das vierte Kapitel stellt die Rezeption der Taxonomy dar. Dabei konzentriere ich mich mehrheitlich auf den deutschen Sprachraum, zum Teil ist auf die USA Bezug genommen, die den deutschen Sprachraum wesentlich beeinflusste. Zwar hat die Lernzielorientierung im Rahmen der (zweiten) Curriculumbewegung der

1960er und 1970er Jahre viele andere OECD-Länder⁵ ebenfalls erfasst (Skilbeck 1990, 12), und die Taxonomy kann als global rezipiertes Phänomen bezeichnet werden, da sie in alle Weltgegenden getragen wurde⁶ und da auch präsent ist, wie die vielen Fachartikel zur Taxonomy von Autorinnen und Autoren aus allen Kontinenten nahelegen. In der vorliegenden Darstellung soll aber zugunsten einer grösseren Vertiefung und Spezifik auf den deutschen Sprachraum fokussiert werden. Zunächst sind wesentliche Bedingungen des Reformabschnittes sowie zentrale Themen der Curriculumbewegung erläutert, darunter Form und Funktion von Lernzielen. Als Synergiefelder zur erziehungswissenschaftlichen Lernzielorientierung in jenem Zeitabschnitt sind auch Humankapital- und Motivationstheorie gestreift. Hauptsächlich wird anhand klassischer Schriften (vgl. dazu oben) der deutschen und schweizerischen Pädagogik in den 1960er und 1970er Jahren die Rezeption der Taxonomy im deutschen Sprachraum und, soweit durch den Vergleich verschiedener Auflagen möglich, auch der Wandel der Rezeption im Verlauf der Jahre rekonstruiert.

Das fünfte Kapitel schlägt schliesslich den Bogen zur aktuellen Bildungsreform mit der geplanten oder bereits erfolgten Einführung von Bildungsstandards und der Entwicklung von Qualifikationsrahmen und Kompetenzmodellen. Die Rolle internationaler Organisationen wird beleuchtet und die Bildungsstandardbewegung, die sich zunächst in England und Amerika entwickelte, wie ja auch schon die Curriculumbewegung, nachgezeichnet. Zum Schluss sind die aktuellen Reformen in Deutschland und der Schweiz auf verschiedenen Schulstufen dargestellt und nach Spuren der Taxonomy untersucht. Das sechste Kapitel fasst die Ergebnisse zusammen und formuliert ein Fazit.

5 Zu den Ländern der OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, gegründet 1960) gehören die meisten westeuropäischen Länder sowie die USA. Auch die Schweiz gehört seit der Gründung dazu.

6 Sie nistete sich in Kontinentaleuropa, dem Mittelmeergebiet und dem Mittleren Osten ein (Lewy und Bathory 1994). Sie genoss auch zum Beispiel in Korea breite Akzeptanz (Chung 1994) und fand über die Beratertätigkeit von Bloom den Weg nach Israel, Indien und China sowie über Curriculumsseminare auch nach Afrika und Südamerika.

2 Zum Wesen der Taxonomy

Der Wesensbegriff gilt als eine Grundkategorie in der Pädagogik (Kron 1999, 49). Bei der Begriffsbestimmung spielen traditionell die Substanz und in neuerer Zeit auch die Funktion einer Wesenseinheit eine wichtige Rolle. Im Folgenden soll sowohl nach Inhalt wie nach Funktion der Taxonomy gefragt werden. Dabei geht es nicht um ein ontologisches Verständnis von Wesenheit, sondern das Wesen wird lediglich als «Arbeitskategorie» (ebenda, 50) in einem bestimmten Forschungszusammenhang aufgefasst.

2.1 Die drei Domänen: Kopf, Herz, Hand

Bereits bei ihrer ersten Diskussion zur Entwicklung der Taxonomy bei einem informellen Treffen anlässlich einer Tagung der *American Psychological Association* in Boston 1948 planten Bloom und die anwesenden Prüfungsexpertinnen und -experten, zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Domänen («domains»)⁷ zu unterscheiden (Bloom et al. 1972, 20). Die kognitive und zuerst entwickelte Domäne schliesst jene Lernziele ein, «die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln», definieren Bloom et al. (1972, 29). Neben der kognitiven wurde auch früh der affektiven Domäne Beachtung geschenkt. Letztere beinhaltet die «Veränderungen von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzung und geeignetem Anpassungsvermögen» (ebenda, 21) und wurde in zweiter Priorität in Angriff genommen. Die dritte psychomotorische Domäne, umschrieben als Bereich «der manipulativen oder motorischen Fertigkeiten», dagegen klammerten die Experten von Beginn an aus, da er ihnen als zu wenig «nützlich» erschien (ebenda). Dies begründen die Autoren der Taxonomy mit der Absenz der psychomotorischen Domäne in höheren Schulen. Das Argument kann als Indiz dafür gelten, dass die Entwickelnden der Taxonomy ursprünglich nicht an eine Taxonomy für alle Schulstufen gedacht hatten und möglicherweise

7 «Domain» wird meist mit *Bereich* übersetzt, die beiden Ausdrücke *Domäne* und *Bereich* sind hier synonym verwendet.

selbst von der kognitiven Taxonomy als einer schulstufenübergreifenden Lösung, als was sie ihnen schliesslich erschien, überrascht wurden.

Trotz ihrer Fokussierung zunächst auf die kognitive Domäne und vor allem trotz der anhaltenden Popularität dieser Domäne waren sich die Autoren bewusst, dass die Domänen in Bezug auf Lernziele zusammenhängen. Sie definieren Lernziele folgendermassen:

«Unter Lernzielen verstehen wir explizite Formulierungen von Wegen und Weisen, auf denen die Schüler voraussichtlich durch den Erziehungsprozess verändert werden, d. h. die Art, in der sie ihr Denken, Fühlen und Handeln verändern werden [...] als Resultat von Lernerfahrungen [...]» (Bloom et al. 1972, 38)

Das Denken, identifizierbar mit der kognitiven Domäne, das Fühlen, der affektiven Domäne entsprechend, und Handeln für die psychomotorische Domäne stehen durch die Definition von Lernzielen in einem Zusammenhang – allerdings in keinem, der sich genauer fassen liesse. Aus der später publizierten affektiven Taxonomie lässt sich ein gewisses Bedauern über diese Unterlassung herauslesen. Krathwohl et al. (1978, 14) bedauern nicht nur die «Erosion affektiver Lernziele», sondern erhoffen sich von einer neuerlichen Diskussion der «Dichotomisierung zwischen kognitivem und affektivem Verhalten» eine ganzheitlichere Sicht auf den Lernprozess (ebenda, 17). Für die psychomotorische Domäne dagegen scheinen sich die Autoren auch im Nachhinein nicht erwärmt zu haben, es wurden keine Zeugnisse eines auch nur geringen Interesses an dieser Domäne gefunden.

Lemke (1986b, 547) weist in seinem Beitrag zu Lernzieltaxonomien in der «Enzyklopädie Erziehungswissenschaften» auf die naheliegende «Ähnlichkeit der Pestalozzi-Trias von Denken, Fühlen und Handeln» zur Dreigliederung kognitiv, affektiv und psychomotorisch hin. Fritz Osterwalder (1995, 344), Professor an der Universität Bern und ausgewiesener Kenner der Pestalozziforschung, schreibt: Der formelhaft verwendete Ausdruck «Kopf Herz Hand», meist auf Pestalozzi zurückgeführt, hatte und hat noch den Charakter eines «Slogans». Damit meint er einen Ausdruck im Sinne eines symbolisch erschlossenen Terms, wobei symbolisch im Gegensatz zu argumentativ und analytisch steht. Das Symbolische habe sich aus den Schwächen und Stärken der Trias «Kopf Herz Hand» schon früh ergeben. Selbst Pestalozzi habe den schwachen Punkt seines Konzeptes in der fehlenden analytischen Klärung der Trias erkannt und versucht, «eine Theorie der Einheit des Subjektes zu entwickeln», was aber nicht gelungen sei (ebenda, 351). Schon länger allerdings habe die Dreigliede-

rung als wesentliche Zuschreibung zum Menschen Tradition. In einer der meist zitierten Bibelstellen sei der Mensch nämlich als «Geist samt Seele und Leib» beschrieben (1. Thessalonicherbrief von Paulus 5, 23, zitiert ebenda, 357). Bei Johann Caspar Lavater, auf den sich Pestalozzi explizit im Zusammenhang mit seinem «Slogan» bezieht, wird aus Geist, Seele und Leib und deren metaphysischer Trinität die «Denkraft in unserem Haupt», der «Willen im Herzen» und die «Kraft ... vornehmlich in der Hand» (Lavater 1775, zitiert ebenda, 359). Osterwalder schliesst seine detaillierten Ausführungen zur fehlenden argumentativen Verankerung des Slogans «Kopf Herz Hand» mit der überraschenden These, der Slogan symbolisiere «nicht einen Bezug zu einer Theorie, sondern den Verzicht auf Theorie» und ein Beharren auf «Verzauberung» in einer «entzauberten» Institution (ebenda, 368).

Bloom et. al. beziehen sich nicht auf Pestalozzi und begründen die Gliederung in keiner Weise, sondern konstatieren sie lediglich. In der Einleitung zur später erschienenen affektiven Taxonomie heisst es allerdings, Lesende würden in der Dreiteilung unzweifelhaft eine Idee der Antike wiedererkennen und die Dreiteilung mit ähnlichen wie «cognition, conation, and feeling; thinking, willing, and acting; etc.» in Verbindung bringen. Der Wert solch simpler Unterscheidungen wird zwar angezweifelt:

«It seems very clear that each person responds as a ‹total organism› or ‹whole being.›» (Krathwohl et al. 1971, 70)

Allerdings zeige die Forschung nur geringe Korrelationen zwischen der Entwicklung der kognitiven und affektiven Domäne, dazu komme, dass die Unterscheidung der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Domänen durch Lehrkräfte und Curriculumplanende eine Tatsache darstelle und sich Evaluationsmethoden in den drei Domänen sehr stark unterscheiden würden. Dies alles sowie der Umstand, dass kein Modell Phänomene vollständig abbildet und das Modell die Präzisierung, Kommunizierbarkeit und Evaluation von Zielen unterstützt, rechtfertigt gemäss Krathwohl et al. (1971, 8 f.) die Dreigliederung. Bloom (1994, 2) erklärt in der Rückschau die kognitive Domäne zur zentralen Domäne jener Zeit und insbesondere der Test- und Curriculumentwickelnden, weshalb auch die klarsten Definitionen von studentischem Verhalten in dieser Domäne vorgelegen hätten. Im Nachhinein erfolgt somit eine rein praktische Begründung der Dreigliederung. Die antike, biblische und pädagogische Tradition der Dreigliederung scheinen das amerikanische Bildungssystem derart durchdrungen zu haben, dass sich eine Zuordnung von bestehenden Erziehungszielen

zu den drei Domänen für die Beteiligten offenbar frag- und kritiklos ergab. Angesichts der bereitwilligen Rezeption der Taxonomy kann das auch für das deutschsprachige Europa und weitere Teile der Welt gelten.

Während die Dreiteilung ursprünglich kein Thema war, sind im Original immerhin zwei Gründe für die Bevorzugung der kognitiven Domäne als Gegenstand der ersten Taxonomy genannt: Die Curriculumentwicklung sei in der kognitiven Domäne am weitesten fortgeschritten, und klare Lernzieldefinitionen lägen nur in diesem Bereich vor (Bloom et al. 1972, 21). Die Verfügbarkeit von Ausgangsmaterial war zur Bildung der Taxonomy nötig, denn die Empiriker wählten einen deskriptiven Ansatz: Sie sammelten existierende Lernziele und Prüfungsaufgaben und suchten – und fanden – darin eine Ordnung. Trotz der ursprünglichen Bevorzugung der kognitiven Taxonomy wurde auch die Taxonomie der affektiven Lernziele weiter bearbeitet und erschien 1964. Die affektive Taxonomie begründet ihre Existenz damit, dass affektive Ziele in den Schulen kaum verfolgt würden, angesichts ihrer Bedeutung für den Lernprozess sei das ein fataler Umstand. Santini (1983, 625), Autor des Beitrages zu Taxonomien im «Handbuch der Curriculumforschung», bemerkt dazu in einer sarkastischen Klammerbemerkung, die «Schlange» Bloom habe sich in den eigenen Schwanz gebissen. Er schiebt so einen Teil der Schuld für diesen Umstand der Taxonomy und damit Bloom und Coautoren zu: Weil die Taxonomy so viel Aufmerksamkeit auf sich und damit auf die kognitiven Lernziele zog, gerieten die affektiven Ziele aus dem Blick der Bildungsinstitutionen, impliziert Santini. Er relativiert allerdings diese Schuldzuweisung, da eine ursprünglichere Ursache für die Vernachlässigung der affektiven Domäne darin liege, «dass im Gegensatz zu intellektuellen Leistungen die Einstellungen, Überzeugungen als Privatangelegenheit betrachtet werden, entsprechend der jüdisch-christlichen Religion und der demokratischen Tradition». Damit übernimmt er fast wortwörtlich eine Argumentation von Krathwohl et al. (1978, 17).

Die Autoren der affektiven Taxonomie nennen als Gründe für die «Erosion in der Bedeutung und in der Substanz der affektiven Lernziele» (Krathwohl et al. 1978, 13), die sie an der Entwicklung diverser zentraler Collegekurse festgestellt haben wollen, auch das Unvermögen, affektive Leistungen zu bewerten, Verhalten richtig zu interpretieren und Studierende nicht zu manipulieren. Die Angst vor Indoktrination, im Sinne von *überreden* oder gar *zwingen* bestimmte Überzeugungen anzunehmen, habe die Erziehenden zunehmend dahin gebracht, Erziehung als fast ausschliesslich kognitiven Vermittlungsvorgang zu deuten. Mit ihrer affektiven Taxonomie wollen sie die Aufmerksamkeit auf terminologische