

## Was sind Lernziele?

Jeder, der mit der Aufgabe konfrontiert ist, Wissen weiterzugeben, wird sich früher oder später mit der Formulierung von Zielen seiner Handlungen befassen müssen. Dass Ziele für Lernprozesse notwendig sind, ist unstrittig. Welcher Art sie sein sollen und wie sie formuliert werden müssen, fördert bereits eine größere Bandbreite an Auffassungen zutage. Gleichzeitig entsteht in der Praxis aber der Eindruck: Über Ziele muss eigentlich nicht gesprochen werden, sie sind selbstverständlich. Viel entscheidender (und interessanter) scheint deshalb im ersten Augenblick die Frage nach der Auswahl der richtigen Methode zu sein.

Fragt man aber genauer nach, welche Ziele in dieser oder jener Sminarsitzung oder Unterrichtsstunde verfolgt werden, so bleiben die Antworten der so Befragten merkwürdig diffus: „Die müssen eben verstanden haben, wie es zu dieser Entwicklung kam“ oder „Sie sollen diese Aufgaben bearbeiten können, die ich in der Sitzung exemplarisch besprochen habe“. Grund genug also, der Frage, was Lernziele ausmacht und wie sie beschaffen sind, in dieser Synopse in aller Kürze nachzugehen.

## Lernziele entstehen vor dem Hintergrund eines spezifischen Verständnisses von Lehr- und Lernprozessen

Bei der Durchsicht der allgemeindidaktischen bzw. fachdidaktischen Literatur setzt sich das in der Befragung erhaltene diffuse Bild fort: Was ist ein Lernziel und wie soll es beschaffen sein? Die zuständige Literatur – so scheint es – kennt viele Antworten. Jank und Meyer zeitigen dieses Problem: Sie weisen zunächst auf den wichtigen Unterschied zwischen Lernzielen und Lernergebnissen hin. Lernziele beinhalten das Element des Gewünschten und setzen in ihrer Artikulation in dieser Hinsicht Normen. Sie sind also präskriptiv. Ob diese Normen dann im eigentlichen Lehr-Lernprozess erfolgreich umgesetzt werden, ist in jedem Fall zu prüfen. Die erreichten Ergebnisse sind dagegen deskriptiv. Sie sind beschreibbar und können deshalb mit der Zielsetzung verglichen werden (vgl. Jank/Meyer 1994, 301f., 62ff.). Auf Unterrichtsprozesse bezogen heißt das: Im Idealfall kann durch die Versprachlichung eines Lernziels beschrieben werden, wie sich der Lernende durch den Unterricht bzw. den Lernprozess in seinem Verhalten verändert. Da Veränderungen nicht immer beobachtbar sind, weil sie z.B. mentale Einstellungen betreffen, empfehlen Jank und Meyer hier die Begrifflichkeit zu erweitern und besser von Verhaltensdisposition zu sprechen (vgl. Jank/Meyer 1994, 302).

Im Anschluss dieser Ausführungen könnte der Eindruck entstehen, dass die Formulierung von Lernzielen und ihre Anordnungen dem jeweiligen Lehrenden frei überlassen sind. Dies ist mitnichten so. Die Formulierung von Lernzielen erweist sich als in aller Regel an eine Vorstellung darüber angelehnt, wie Lernprozesse ablaufen, wovon sie beeinflusst werden und aus welchem Bereich der Gegenstand stammt, der vermittelt werden soll. Diese Fragen werden in der Allgemeinen- und der Fachdidaktik thematisiert. In diesem Zusammenhang werden nun zur weiteren Illustration zwei klassische Ansätze herangezogen, um das Feld zu begrenzen: Zum einen der Ansatz des Hamburger Modells nach Wolfgang Schulz und zum anderen ein Ansatz von Christine Möller, der sich auf die Curriculumtheorie stützt.

## **Lernziele – formuliert mit gesellschaftskritischem Impetus**

In den siebziger Jahren entwickelte der Hamburger Pädagoge Wolfgang Schulz in Ergänzung des Berliner Ansatzes seines Lehrers Paul Heimann eine erweiterte Vorstellung von den Einflussfaktoren, die die Planung und Analyse von Unterricht bedingen.

Er ging davon aus, dass die Unterrichtsprozesse nicht mehr nur auf den schulischen Raum konzentriert werden könnten, sondern vielmehr eine Verantwortung des Planenden auch darin bestünde, Schülerinnen und Schüler zu emanzipieren, damit sie eine gesellschaftliche Teilhabe aktiv ausüben könnten. Der Blickwinkel des Planenden muss daher nicht nur die individuelle Situation der Lernenden in psychologischer und anthropologischer Hinsicht bei der Planung berücksichtigen, sondern auch die gesellschaftliche Realität kritisch mitbedenken.

Was heißt das nun für die Entstehung von Lernzielen? Schulz formuliert vor dem Hintergrund einer grundlegend kritischen Betrachtung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen drei wesentliche übergeordnete (perspektivische) Lernziele: Die Lernenden sollen Kompetenz, Autonomie und Solidarität erwerben, um gesellschaftliche Widersprüche zu erkennen, ggf. auszuhalten und teilweise zu überwinden. Dabei sollen sie von den Lehrenden unterstützt werden.

Ausgangspunkt für die Lernprozesse ist nach Schulz immer die Schaffung von inszenierten Erfahrungsanlässen. Diese lassen sich grundständig den Bereichen der a) Kognition, b) der Psychomotorik und c) der Affektion zuordnen. Alle Bereiche werden in drei unterschiedlichen Komplexitätsstufen erworben: Sie reichen von a) der Anbahnung (z.B. im Bereich der Kognition durch Verständnis oder Kenntnisnahme) über b) die Entfaltung (z.B. durch die Analyse oder Synthese) bis c) zur Habitualisierung (z.B. im kognitiven Bereich die Befähigung zum Urteilen) (vgl. Kron: 2008, 98). Die konkrete Formulierung von Lernzielen, die diesen Erfahrungsanlässen eine Richtung geben, orientieren sich also einerseits an den gewählten Themen, den Erfahrungsaspekten, und andererseits an den Intentionen, den Absichten des Lehrenden. Die Intentionen lassen sich durch die bereits erwähnten übergeordneten Lernziele Kompetenz, Autonomie und Solidarität beschreiben. Die Themen lassen sich unter Sacherfahrung, Gefühlserfahrung und Sozialerfahrung subsumieren (vgl. Kron: 2008, 103). Zusammenfassend ist deutlich zu erkennen, dass Lernziele in ihrer Formulierung relativ abstrakt bleiben, vielmehr wird eine Matrix vorgegeben, die die Fluchtpunkte für mögliche Formulierungen bildet.

## **Lernziele – aus amerikanischer Sicht**

Abweichend dazu der Ansatz von Christine Möller: Lernziele, die im Kontext des Ansatzes der US-amerikanischen Curriculumtheorie formuliert werden, haben einen völlig anderen Hintergrund als der Ansatz von Wolfgang Schulz. Dieser Denktradition liegt ein positivistisches Wissenschaftsverständnis zugrunde, d.h. Unterrichtsprozesse werden als rationale, planbare und zielorientierte Prozesse wahrgenommen. Ferner: Unterrichtsprozesse sollen auf einer höheren Ebene dazu beitragen, dem gesellschaftlichen Gesamtzweck dienen, Wohlstand, Glück und Erfolg zu maximieren. Die hier bereits erkennbar stark ausgeprägte Zielorientierung hat Anleihen bei anderen rationalen Denktraditionen genommen: Skinner und Bloom (Lernzieltaxonomien) können hier beispielhaft genannt werden. Drei Schritte bedarf es nach Möller um Lernprozesse in sich schlüssig aufzubauen: a) die Planung, b) die Lernorganisation und c) die Kontrolle des Erreichten. Mit Blick auf die Planung sollten zunächst die möglichen Ziele gesammelt und formuliert werden, bevor dann eine Gewichtung vorgenommen wird. Am Ende steht die Entscheidung, welche Lernziele tatsächlichen Eingang in die Planung finden (vgl. Kron: 2008, 106; vgl. Möller: 2006, 75ff).

In Ergänzung zur Bestimmung der Bereiche nach Schulz, in denen Lernziele angesiedelt werden

können, formuliert Möller konkrete Qualitätsmerkmale an die Formulierung eines Lernziels (ebd.):

1. Ein Lernziel muss exakt benennen, welches Verhalten von Lernenden nach Abschluss des Lernprozesses gezeigt werden soll.
2. Ein Lernziel muss konkrete Angaben zu den Rahmenbedingungen enthalten, d.h. woran und unter welchen Bedingungen etwas getan werden soll.
3. Ein Lernziel muss nachvollziehbare Aussagen dazu enthalten, woran erkannt werden kann, ob ein Lernvorgang erfolgreich war. D.h., es muss ein Qualitätsmaßstab benannt werden.

Die weiteren Begrifflichkeiten dieses Ansatzes „Planung des Lern-Soll-Verhaltens“ und „optimale Anordnung von Lernschritten“ (zit.n. Kron: 2008, 108) lassen an einen kybernetischen Regelkreis denken. Möller geht es aber eher, mit Blick auf die US-amerikanische Tradition, um die Verbesserung des Endprodukts des Lernens und nicht hauptsächlich um die Optimierung der einzelnen Lernschritte (vgl. Kron: 2008, 104).

## **Anforderungen an die Entwicklung von Lernzielen**

Um für einen Lernprozess sinnvolle Lernziele zu formulieren, bedarf es ohne Anspruch auf Vollständigkeit zunächst dreierlei:

- Lernziele basieren in ihrer Anlage und Formulierung auf bestimmten Denk- oder Theorietraditionen. Nicht immer folgen diese Traditionen im Alltag einem geschlossenen Konzept (wie die beiden exemplarisch hier vorgestellten Ansätzen) dennoch sollte eine Selbstvergewisserung erfolgen, welchem Lern- und Lehrbegriff man sich als Planende/r verpflichtet fühlt.
- Lernziele müssen bestimmten Qualitätsmerkmalen genügen (Verständlichkeit, Präzision i.S. von unmissverständlich, sie müssen Inhaltsbereiche benennen bzw mit ihnen in Verbindung stehen). Einen Vorschlag dazu liefert z.B. Möller.
- Die Planung von Lernprozessen bedarf einer Vielzahl von unterschiedlichen Lernzielen. Welche Bereiche bei der Planung berücksichtigt werden können, zeigt exemplarisch der Ansatz von Schulz. Eine interessante Ergänzung und Neukonzeption ist auch bei Klafki zu finden (vgl. Klafki: 2005, 122ff).

Schließlich ist in der Praxis immer die Frage zu klären, wie die (mühsam) formulierten Lernziele in konkrete Handlungsanweisungen und Arbeitsaufträge und die damit verknüpfte Gestaltung von Lernumgebungen überführt werden können. Diese Aufgabe, die in der Didaktik als „Operationalisierung“ bezeichnet wird, ist Gegenstand eines weiteren Dokuments (siehe Operationalisierung von Lernzielen).

## **Literatur**

1. Jank, W., Meyer, H. (1994): Didaktische Modelle. Frankfurt/Main, 3. Aufl.
2. Schulz, W. (1991): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, B., Künzli, R. (Hrsg.) (1991): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München, 3. Aufl., 49 – 87.
3. Klafki, W. (2005): Die didaktische Analyse. In: Baumgart, F., Lange, U., Wigger, L. (Hrsg.) (2005): Theorien des Unterrichts. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn, 122 – 134.
4. Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik. München, 5. Aufl.

5. Möller, C. (2006): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.) (2006): Didaktische Theorien. Hamburg, 12. Aufl., 75 – 92.

## **Autor**

Dr. Oliver Krüger-Heiringhoff, PSE der Ruhr-Universität Bochum

---

**Heruntergeladen** am 19.01.2019

**URL:** <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/was-sind-lernziele/>

