

A1 Lernziele als Leitlinien für den Unterricht

1	Einführung.....	24
2	Der Lernzielbegriff.....	24
3	Lernzielorientierte Unterrichtsplanung.....	26
3.1	Funktionen und Bedeutung der lernzielorientierten Unterrichtsplanung.....	28
3.2	Argumente gegen die lernzielorientierte Unterrichtsplanung.....	31
4	Klassifikation von Lernzielen.....	33
4.1	Klassifikation nach dem Abstraktionsgrad.....	34
4.2	Klassifikation nach der Fachbezogenheit.....	36
4.3	Klassifikation nach den Lernbereichen.....	38
4.4	Klassifikation nach der Lernzielebene.....	39
5	Zusammenfassung.....	44

Ziel dieses Beitrags ist es, den Lernzielbegriff in seiner maßgeblichen Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung herauszuarbeiten, Anregungen zur Konzeption des lernzielorientierten Unterrichts zu geben und etablierte Klassifikationsschemata für Lernziele als Hilfsmittel der praktischen Unterrichtsplanung vorzustellen. Hierzu befasst sich der Beitrag mit den Grundlagen der Lernzielorientierung.

Nach der Definition und Abgrenzung des Begriffs ‚Lernziel‘ werden wesentliche Bestimmungen, Vorteile und Funktionen lernzielorientierter Unterrichtsplanung mit dem Ergebnis erläutert, dass das Lernziel die fundamentale Kategorie der Unterrichtsplanung darstellt und die Orientierung an diesem für einen gelingenden, transparenten und auf die Lernenden bezogenen Unterricht unverzichtbar ist. Ebenso findet eine Auseinandersetzung mit den Grenzen und der Kritik an einer lernzielbezogenen Unterrichtsplanung statt. Darauf folgt die Darstellung verschiedener Klassifikationssysteme von Lernzielen, die als Hilfsmittel zur Gestaltung eines ganzheitlichen und unterschiedliche Lerndimensionen und -niveaus berücksichtigenden Unterrichts dienen.

1 Einführung

Die Konzeption lernzielorientierten Unterrichts – also das Ausrichten der Bildungs- und Unterrichtsplanung auf die Ergebnisse und nicht den zu vermittelnden Inhalt des Lehr-/Lernprozesses – entstand im Rahmen der Forderung nach einem verstärkten Einbezug der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen. Erneute Aktualität gewinnt diese Konzeption durch die in den letzten Jahren stark forcierte Output-Orientierung von Bildungsaktivitäten im Rahmen von Bildungsstandards und – im Bereich beruflicher Bildung – der Handlungsorientierung und des Lernfeldkonzeptes. Eine umfassende Kenntnis des Lernzielbegriffs, der lernzielbezogenen Unterrichtsplanung und der Lernzieltaxonomien stellt damit die notwendige Basis für jedwede bildungsplanerische Aktivität sowohl auf Makro-, Meso- als auch auf Mikroebene sowie für das Verständnis der Reformierung des Bildungssystems von der Input- auf die Output-Steuerung dar.

Der Beitrag ist in drei aufeinander aufbauende Inhaltskapitel strukturiert: Der Erörterung des Lernzielbegriffs, auch in Abgrenzung zum Lehrzielbegriff (Kapitel 2) folgt eine Diskussion über Nutzen und Grenzen eines lernzielorientierten Unterrichts (Kapitel 3). Im Anschluss werden Kriterien der lernzielorientierten Unterrichtsgestaltung nebst anwendungsbezogenen Klassifikationsschemata vorgestellt (Kapitel 4).

2 Der Lernzielbegriff

Als Lern- und Lehrziele werden – so kann zunächst recht allgemein formuliert werden – diejenigen Resultate bezeichnet, deren Realisierung durch den Unterricht intendiert wird; sie beschreiben also Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler nach dem Ende des Lernprozesses besitzen sollen (vgl. Becker 2008, S. 143; Mager 1978, S. 2). Lern- und Lehrziele sind also auf ein Lernergebnis als Folge des vollzogenen, aber der Beobachtung unzugänglichen Lernprozesses gerichtet. Der Akt des Lernens ist nicht gleichsam Selbstzweck und wird als solcher auch nicht intendiert, sondern angestrebt wird der ‚Output‘ des Lernaktes, beispielsweise die Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers zur Lösung eines bestimmten Problems (vgl. Peterßen 2000, S. 114 f., 130). Sichtbar werden die Lernergebnisse als wahrnehm- und beobachtbares Verhalten der Lernenden; Lern- und Lehrziele geben also an, welche Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht erstrebt wird und wie dieses Verhalten im Endzustand beschaffen sein soll (vgl. ebd., S. 114 f.). Ein Lern- und Lehrziel besteht damit stets aus zwei irreduziblen Komponenten: Einer Inhaltskomponenten – die den Inhalt bzw. Lernstoff umfasst, der von

der Schülerin bzw. dem Schüler zu erlernen ist – sowie einer Verhaltenskomponenten, „durch die zum Ausdruck kommt was der Schüler mit den Inhalten tun können soll“ (Speth/Berner 2011, S. 77; vgl. auch ebd., S. 80).

Welche Verhaltensänderung durch den Unterricht zu intendieren ist und welche Mittel dafür anzuwenden sind, ist freilich nicht unmittelbar ersichtlich, sondern muss durch die Lehrkraft reflektiert und antizipiert werden. Lern- und Lehrziele stellen geplante und rational entwickelte Zielsetzungen dar, die sich – auch wenn sie in Ausnahmefällen spontan beispielsweise im konkreten Unterrichtsverlauf gesetzt werden mögen – nicht zufällig ergeben, sondern im Rahmen der reflektierten Unterrichtsplanung zeitlich vor dem Unterricht aufgestellt werden. Die intendierte Verhaltensänderung muss dabei im Rahmen der Unterrichtsplanung möglichst umfassend und detailliert ausgearbeitet und beschrieben werden, um als Leitlinie für Planung und Durchführung des Unterrichts dienen zu können (vgl. Peterßen 2000, S. 114 f.).

Lern- und Lehrziele sind von Unterrichtsbeschreibungen abzugrenzen, die Ablauf und Verfahren des Lehrprozesses darstellen: Während erstere die beabsichtigten *Ergebnisse* des Lehrens aufzeigen, stellen letztere Inhalt und Struktur des Unterrichts dar, bilden also den *Unterrichtsprozess* als dasjenige Mittel ab, durch das die gewünschten Ergebnisse erzielt werden sollen (vgl. Mager 1978, S. 5-17): „Während eine Zielbeschreibung etwas über die Tätigkeit des Lernenden als Ergebnis gewisser Lernerfahrungen aussagt, geht aus der Unterrichtsbeschreibung nur der Gegenstand des Unterrichts hervor“ (ebd., S. 11).

Entgegen einem Großteil der pädagogischen Literatur, in dem ohne weitere Erklärung die Begriffe ‚Lehrziel‘ und ‚Lernziel‘ miteinander gleichgesetzt werden, soll hier eine explizite Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernzielen getroffen werden. Beide Begriffe bezeichnen zwar *formal den identischen Gegenstand* – nämlich das durch den Unterricht intendierte Ergebnis –, allerdings *aus unterschiedlichen Sichtweisen*: Während ‚Lernziel‘ das erwünschte Unterrichtsergebnis aus der Perspektive der Lernenden bezeichnet, benennt ‚Lehrziel‘ eben dieses Ergebnis aus Sicht der Lehrenden (vgl. Peterßen 2000, S. 114 f.; Velica 2010, S. 12 f.).

Zwar beziehen sich sowohl Lehr- als auch Lernziele auf das erwünschte Unterrichtsergebnis, was aber unter diesem Ergebnis von Seiten der Lehrenden *inhaltlich* verstanden wird, kann – aufgrund unterschiedlicher Interessen – durchaus von den Erwartungen der Lernenden abweichen: Während die Lehrkraft beispielsweise das möglichst breite und umfangreiche Wissen der Lernenden in einem bestimmten Stoffgebiet erstrebt, besitzen diese das Ziel, nur das prüfungsrelevante Wissen zu erlernen, um den Aufwand zur Erreichung guter Noten möglichst zu minimieren. Da von einem gelungenen Unterricht nur gesprochen werden kann, wenn Lehr- und Lernprozess eine Einheit darstellen, sollte die Differenz zwischen den Erwartungen der Lehrkraft und derjenigen der Lernenden an die Ergebnisse des Unterrichts jedoch möglichst gering sein oder idealerweise überhaupt nicht existieren (vgl. Speth/Berner

2011, S. 96). Aufgabe der Lehrenden ist es daher, die von ihnen aufgestellten Lehrziele zu den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler zu machen; die vorgegebenen Lehrziele müssen von diesen übernommen und als die eigenen Ziele angesehen werden, wenn Unterricht gelingen soll (vgl. Velica 2010, S. 13).

Die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen bezeichnet daneben noch eine weitere für den Unterricht entscheidende Differenz. Wenn – in einem von dem oben Ausgeführten etwas abweichendem Verständnis – als Lehrziele dasjenige bezeichnet wird, was die Lehrkraft zu unterrichten intendiert, Lernziele hingegen dasjenige sind, das die Schülerinnen und Schüler lernen sollen (vgl. ebd., S. 12), dann werden beide Positionen nicht zwangsläufig übereinstimmen: „Lehrziele können vom Lehrer praktisch immer erreicht werden, ob die Schüler aber die gesetzten Lernziele immer bewältigen können, ist fraglich“ (Speth/Berner 2011, S. 96). In diesem Verständnis drückt die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen also den Sachverhalt aus, dass zwar der Unterricht in der von der Lehrkraft geplanten Form verlaufen kann – das intendierte Lehrziel also erreicht wird –, dennoch aber nicht alle Schülerinnen und Schüler die intendierten Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben, die Lernziele also nicht vollumfänglich realisiert wurden. Auch hier besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, Lehr- und Lernziele möglichst umfassend zur Deckung zu bringen, also dafür Sorge zu tragen, dass alle oder zumindest möglichst viele Lernende die erwünschten Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben.

In beiden Verständnissen der Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen wird ein enger begrifflicher Zusammenhang deutlich, so dass vereinheitlichend auch von Lehr-/Lernzielen gesprochen wird (vgl. Becker 2008, S. 143); im Folgenden wird nur von ‚Lernzielen‘ die Rede sein, womit aber immer die – möglichst vollständige – Einheit von Lern- und Lehrzielen gemeint ist.

3 Lernzielorientierte Unterrichtsplanung

Einerseits wird in der Unterrichtsplanung davon ausgegangen, „daß alle Unterrichtsmomente in Interdependenz zueinander stehen und eine generelle Vorrangigkeit nicht erkennbar ist“ (Peterßen 2000, S. 129). Die Momente des Unterrichts – Ziel, Inhalt, Methode, Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen sowie das pädagogische Feld – stellen ein vernetztes Gefüge dar, beeinflussen und bedingen sich also gegenseitig, so dass beispielsweise eine Veränderung der angewandten Methode sich auf Inhalt und Ziel sowie die übrigen Momente des Unterrichts auswirkt (vgl. Speth/Berner 2011, S. 14; Velica 2010, S. 12).

Jedoch besteht andererseits – aufgrund der beispielsweise in lernfeldorientierten Lehrplänen verbindlich vorgegeben Lernziele – eine unterrichtsplanerische Vorrangstellung zugunsten der Ziele, so dass die übrigen Unterrichtsmomente durch diese rechtlich verbindlichen Ziele, die einen „übergeordneten Orientierungs- und Beurteilungsrahmen für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“ (Speth/Berner 2011, S. 14) darstellen, determiniert werden (vgl. Velica 2010, S. 11). Freilich besitzen nicht nur die Lernziele der Makroebene eine die Unterrichtsplanung und den Unterricht bestimmende Vorrangstellung gegenüber den übrigen didaktischen Kategorien. Auch die Lernziele der Mikroebene – also diejenigen Verhaltensänderungen, die von der Lehrkraft im Rahmen einer konkreten Unterrichtseinheit bzw. -stunde intendiert werden – besitzen in der Konzeption des lernzielorientierten Unterrichts eine Vorrangstellung, da diese im Prozess der Unterrichtsplanung zuerst aufzustellen sind und erst auf ihrer Grundlage die übrigen Unterrichtsmomente nach dem Gesichtspunkt ausgewählt werden, inwieweit sie zur Realisierung der aufgestellten Lernziele beitragen.

Die lernzielorientierte Unterrichtsplanung bzw. der lernzielorientierte Unterricht basiert also auf der didaktischen Grundannahme, dass sich die Unterrichtsplanung und -durchführung an – sowohl auf der Makroebene rechtlich definierten als auch für die konkrete Lehr-/Lernsituation von der Lehrkraft aufzustellenden – *Lernzielen* ausrichten hat und nicht mehr – wie in älteren didaktischen Konzeptionen – an *Lerninhalten* (vgl. Peterßen 2000, S. 114; Steindorf 2000, S. 109). Stand in der Unterrichtsplanung – basierend auf den damaligen ebenso durchgehend inhalts- und themenorientierten Lehrplänen – lange Zeit die Vermittlung von Inhalten im Zentrum, nach denen alle weiteren Unterrichtsmomente ausgerichtet wurden, so sind die Inhalte in der lernzielorientierten Unterrichtskonzeption ein von den Lernzielen abhängiges Moment, das sich erst durch die Aufstellung der Ziele ergibt (vgl. Peterßen 2000, S. 127 ff.; Steindorf 2000, S. 109).

Mit dieser Transformation des methodischen Vorgehens der Unterrichtsplanung einher geht der allgemein festzustellende Wandel des Unterrichts und des Schulwesens von der traditionellen Input- zur Output-Steuerung, so dass Bildungsgänge nicht mehr auf Grundlage des zu vermittelnden Lernstoffes, sondern auf Grundlage der Lernergebnisse geplant und auch bewertet werden. Der lernzielorientierte Unterricht stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument zur Anwendung von Bildungsstandards im Bildungswesen dar, die als Instrument zur Sicherung gleichbleibender und vergleichbarer Qualität dienen. Bildungsstandards werden beschrieben und definiert auf Grundlage bestimmter Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Stufe ihrer Schulbildung verfügen müssen. Lernziele beziehen sich auf diese Kompetenzen, indem sie das Erreichen der Kompetenzniveaus durch die Schülerinnen und Schüler auf Unterrichtsziele definieren (zu Bildungsstandards vgl. Heid 2003; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) 2005).

Um als Basis für die Unterrichtsplanung dienen zu können, müssen Lernziele operationalisiert sein (vgl. Speth/Berner 2011, S. 78). Zur Operationalisierung von Lernzielen ist *erstens* die Beschreibung derjenigen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen notwendig, die die Lernenden nach Ende des jeweiligen Lernzeitraums besitzen sollen, bzw. die möglichst genaue Beschreibung der Verhaltensänderung bzw. des Endverhaltens, das die Lernenden an den Tag legen sollen (vgl. ebd., S. 78 f.; Velica 2010, S. 19). Dabei ist darauf zu achten, das intendierte Endverhalten möglichst exakt zu beschreiben, also eine eindeutige und keinen oder kaum Interpretationsspielraum gewährende beschreibende Terminologie zu verwenden und mehrdeutige Begrifflichkeit zu vermeiden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 79; Velica 2010, S. 19). *Zweitens* müssen Bedingungen genannt werden, unter denen die Schülerin bzw. der Schüler die eigene Lernleistung – also die Verhaltensänderung – zeigen soll, unter denen also die Prüfung ablaufen soll; beispielsweise wäre das die – ebenfalls möglichst eindeutig zu formulierende – Angabe der zur Verfügung stehenden Zeit oder der erlaubten Hilfsmittel und Lernmaterialien (vgl. ebd.). *Drittens* ist die Aufstellung von Beurteilungskriterien bzw. eines Bewertungsmaßstabes für die Leistungsmessung erforderlich, anhand dessen intersubjektiv nachprüfbar entschieden werden kann, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler das Lernziel erreicht haben (vgl. ebd.).

3.1 Funktionen und Bedeutung der lernzielorientierten Unterrichtsplanung

Die lernzielorientierte Unterrichtsplanung besitzt mehrere Funktionen bzw. Vorteile für die Unterrichtsgestaltung.

Reflektierte und rationale Unterrichtsplanung

Erstens wird aufgrund der Zielorientierung eine *reflektierte und rationale Unterrichtsplanung* erleichtert bzw. überhaupt erst möglich. Aus der Aufstellung des durch die Unterrichtspraxis zu realisierenden Lernziels wird ersichtlich, wie die übrigen Unterrichtsmomente zu gestalten sind, denn der zu vermittelnde Stoff, die eingesetzten Medien und die übrigen didaktischen Momente des Unterrichts müssen so gewählt werden, dass sie zur Realisierung des Lernziels in größtmöglichem Umfang beitragen. Erst wenn das Ziel des Unterrichts bekannt ist, können die Mittel zu seiner Realisierung – also die übrigen Unterrichtsmomente – ausgewählt und damit gewährleistet werden, dass sie zum Erreichen eines für erstrebenswert gehaltenen Ergebnisses auch beitragen (vgl. Mager 1978, S. 2-6). Umgekehrt heißt dies: Würde im Vorhinein kein Lernziel aufgestellt, wäre die Auswahl der Inhalte, Methoden sowie der Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen willkürlich und damit die Unterrichtsplanung als solche verfehlt. Die vorrangige Aufstellung von Lernzielen ist also nötig, um Bildungsaktivitäten von Zufälligkeiten zu befreien und absichtsvoll zu gestalten:

Wenn Sie nicht wissen, wohin Sie wollen, ist es schwer, geeignete Mittel auszuwählen, um dorthin zu gelangen. [...] Lehrer arbeiten im Nebel ihres eigenen Tuns, wenn sie nicht wissen, was ihre Schüler als Ergebnis ihres Unterrichts erreicht haben sollen. (ebd., S. 5)

Um die Auswahl der Unterrichtsmomente von willkürlicher Entscheidung zu befreien, muss zudem der Aspekt der Zweckrationalität der lernzielorientierten Unterrichtsplanung berücksichtigt werden: Das aufgestellte Ziel bzw. der Zweck des Unterrichts kann nur erreicht werden, wenn zu seiner Realisierung *geeignete* Mittel eingesetzt werden, wenn die Auswahl der Mittel also nach rationalen – und das heißt hier: wissenschaftlichen – Erkenntnissen erfolgt (vgl. Peterßen 2000, S. 129 f.). Eine Aufstellung von Lernzielen und auf dieser Basis die Auswahl der übrigen Unterrichtsmomente zu vollziehen, ohne darauf zu reflektieren, ob die ausgewählten Momente auch tatsächlich – also wissenschaftlich gesichert – zur Realisierung des Lernziels beitragen, hieße nach wie vor eine willkürliche Auswahl treffen.

Freilich ist davon auszugehen, dass auch ohne ausdrücklich lernzielorientierte Unterrichtsplanung Lehrende oftmals Ziele ihres Unterrichts aufstellen, die jedoch zumeist vage bleiben und nicht explizit formuliert werden. Durch die Explizierung von Lernzielen – und nur in diesem Fall kann von lernzielorientierter Unterrichtsplanung die Rede sein – besteht jedoch die Möglichkeit, die bisher implizit und damit auch unhinterfragt gebliebenen Lernziele auf ihre tatsächliche Bedeutung und Wünschbarkeit zu prüfen – und diese gegebenenfalls durch besser geeignete Ziele zu ersetzen (vgl. Mager 1978, S. 6).

Eine lernzielorientierte Unterrichtsplanung sichert aus diesen Gründen den Erfolg der Unterrichtspraxis: Es wurde empirisch „nachgewiesen, daß zielorientierter Unterricht die strukturelle Qualität der Kenntnisse, die im Unterricht vermittelt und erworben werden, steigert und daß dadurch wiederum der Lernerfolg gesteigert wird“ (Peterßen 2000, S. 129). Dieses lernförderliche Ergebnis steht jedoch unter der Bedingung, dass nicht nur die Unterrichtsplanung, sondern auch die Unterrichtsdurchführung zielorientiert ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Die Zielorientierung darf sich also nicht auf die vorgängige Unterrichtsplanung beschränken, sondern auch während der konkreten Durchführung des Unterricht muss die Lehrperson stets die Ziele im Auge behalten, deren Realisierung sie anstrebt.

Überprüfung und Kontrollierbarkeit

Dem Aufstellen von Lernzielen kommt nicht nur die Bedeutung zu, als Basis der rationalen und reflektierten Unterrichtsplanung zu dienen und die Auswahl der übrigen Unterrichtsmomente zu bestimmen, sondern es eröffnet *zweitens* die Möglichkeit der *Überprüfung und Kontrollierbarkeit* des Erreichens von Lernergebnissen. Erst wenn die Lernergebnisse im Verlauf der Unterrichtsplanung explizit aufgestellt und „vor allem mit größter Präzision bestimmt und höchster Eindeutigkeit formuliert“ (ebd., S. 130) werden, ist es möglich, Tests oder Prüfungen zu konzipieren, mit denen das Erreichen dieser Lernziele – also die Realisierung der intendierten Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler – überprüft werden kann (vgl. Mager 1978, S. 5). In der Aufstellung und Ausformulierung der Lernziele muss also, soweit möglich, dasjenige Verhalten der Lernenden definiert sein, aus dem – als sichtbares Zeichen des unbeobachtbaren Lernprozesses – das erfolgreiche Erreichen des Lernziels

gefolgt werden kann (vgl. Peterßen 2000, S. 130). Werden die dem Unterricht zugrunde gelegten Lernziele und das intendierte Endverhalten nicht ausreichend reflektiert und expliziert, besteht für die Lehrperson nicht die Möglichkeit, mit gezielt auf die Lernziele zugeschnittenen Prüfungen zu evaluieren, ob und inwieweit der Unterricht erfolgreich verlief und die gewünschte Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler festzustellen ist. In diesem Fall besteht die Gefahr, Prüfungen zu konzipieren, die mit den Zielen des Unterrichts nicht übereinstimmen, und damit sowohl das Instrument der Prüfung als Möglichkeit der Evaluierung des Unterrichtserfolgs wirkungslos zu machen als auch die Schülerinnen und Schüler ungerecht zu bewerten (vgl. Mager 1978, S. 5).

Es wäre verfehlt anzunehmen, die durch die lernzielorientierte Unterrichtsplanung ermöglichte Überprüfung und Kontrollierbarkeit beziehe sich einzig und allein auf die zu bewertende Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr soll dadurch auch für die Unterrichtsperson deutlich werden, ob und inwieweit ihre eigene Lehrplanung die Erreichung der aufgestellten Lernziele überhaupt ermöglichte; durch die Evaluation des Unterrichtserfolges wird also eine gegebenenfalls notwendige Revision der Unterrichtsplanung ermöglicht (vgl. Peterßen 2000, S. 130).

Orientierung für die Schülerinnen und Schüler

Die Aufstellung von Lernzielen dient *drittens* den *Schülerinnen und Schülern zur Orientierung*, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie im Verlauf des Unterrichts erlernen sollen. Erst aufgrund der Information, was von ihnen im Verlauf des Unterrichts erwartet wird, können sie ihre eigene Tätigkeit und Leistung zur Erreichung dieser Ziele gezielt planen und damit aktiv zur umfanglicheren Realisierung der Lernziele beitragen (vgl. Mager 1978, S. 6, 16):¹⁾ „Die Erfahrung zeigt, daß Schüler, die klare Ziele vor Augen haben, in allen Ausbildungsbereichen besser entscheiden können, welche Handlungen geeignet sind, dahin zu kommen, wo sie hinwollen“ (ebd., S. 6). Den Lernenden mitgeteilte und transparent gemachte Lernziele tragen nicht nur zu einem zweckmäßigen und zielorientierten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler bei; darüber hinaus steigt dadurch die Motivation der Lernenden, da sie sich durch ihnen bekannte und verständlich gemacht Lernziele – also durch einen auf sie bezogenen und sie einbeziehenden Unterricht – in wesentlich stärkerem Maße mit dem Unterrichtsgeschehen identifizieren (vgl. Becker 2008, S. 143; Peterßen 2000, S. 130 f.).

Die Hinwendung des Unterrichts und der Unterrichtsplanung zu den Schülerinnen und Schülern stellt keinen ‚freiwilligen‘ Zusatz dar, der die lernzielorientierte

1 Die Bestrebung, die Aktivität der Schülerinnen und Schüler in Bildungsprozessen zu erhöhen, kann als ein allgemeiner pädagogischer Trend bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang steht beispielsweise die in den letzten Jahren stark in den Fokus gerückte Selbstlernkompetenz. Auch in Bezug auf diese gilt: Waren Lernende über lange Zeit hinweg lediglich als mehr oder minder verarbeitungsbereite Empfänger von Informationen betrachtet worden, so wird heute verstärkt die *aktive Rolle* bei der gezielten Aufnahme, Verarbeitung sowie dem Transfer von Wissen herausgestellt (vgl. Schmidt/Stark 1996, S. 149).

Unterrichtskonzeption auf einen positiven Zusatznutzen hin erweiterte; vielmehr ist der originäre Zweck der Lernzielorientierung erst durch die größere Schülerorientierung erreicht (vgl. Velica 2010, S. 10). Wurde nämlich bis in die 1970er-Jahre hinein der Unterrichtsprozess auf die Lehrperson ausgerichtet, stehen seitdem die Lernenden im Mittelpunkt und wurden zu „eigenständigen Mitgestalter[n] des Lernprozesses“ (ebd.), während die Lehrperson „zum Partner im Unterricht, mehr zum Regisseur als Hauptakteur“ (ebd., S. 12) wurde. Eine der Methoden, um diese Orientierung auf die Schülerinnen und Schüler zu realisieren, stellt die lernzielorientierte Unterrichtsplanung dar. Die zentrale Stellung der Schülerorientierung im Konzept der lernzielorientierten Unterrichtsplanung und -gestaltung zeigt sich zudem daran, dass im engeren Sinne erst dann von einem ‚Lernziel‘ die Rede sein kann, wenn dieses nicht äußerlich von der Lehrperson vorgegeben wird, sondern zu einem Ziel der Schülerinnen und Schüler selbst geworden ist (siehe oben).

3.2 Argumente gegen die lernzielorientierte Unterrichtsplanung

Es werden in der Literatur mehrere Argumente gegen die lernzielorientierte Unterrichtsplanung und gegen eine umfassende und detaillierte Operationalisierung von Lernzielen ins Feld geführt. *Erstens* wird der lernzielorientierte Unterricht dahingehend kritisiert, streng operationalisierte Lernziele beschränkten die Lehrfreiheit und Spontaneität der Unterrichtsperson in zu starkem Maße (vgl. Speth/Berner 2011, S. 80). Die ‚Durchstrukturierung‘ der Unterrichtsplanung führe zu fehlender Ergebnisoffenheit, Flexibilität und Kreativität:

[...] dann soll Lernzielorientierung vor allem gewährleisten, daß durch die Entscheidung über das Lernziel gleich am Anfang aller Planung diese dann nicht mehr zerfasern und fehlgehen kann, sondern vielmehr möglichst schnurstracks auf das bestimmte Ziel zuläuft. Dahinter steckt auch die Auffassung, daß man sich bei der Unterrichtsplanung möglichst keine Umwege leisten sollte. (Peterßen 2000, S. 129)

In diesem Zusammenhang spricht Wilhelm H. Peterßen (ebd., S. 131) auch von „formale[m] Zwang“. Gegen dieses Argument ist jedoch zu betonen, dass die präzise und strukturierte Formulierung von Lernzielen keineswegs die Offenheit gegenüber spontanen Änderungen ausschließt, wenn dies aus den (Unterrichts-)Umständen erforderlich sein sollte. Die strenge Operationalisierung ist kein Selbstzweck, sondern dient der Erzielung eines möglichst gelungenen Unterrichtsgeschehens und eines möglichst umfassenden Lernergebnisses auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Wenn während der Unterrichtsplanung oder im Unterrichtsverlauf festgestellt werden sollte, dass diese Ziele mit den präzise operationalisierten Lernzielen nicht erreicht werden können, dann ist eine spontane Änderung des Unterrichtsverlaufs im Sinne der Konzeption der lernzielorientierten Unterrichtsplanung selbstverständlich. Lernziele sollten also nicht restriktiv im Sinne einer festen Vorgabe angesehen werden, sondern als eine Art Leitfaden, anhand dem erkennbar wird, ob und welche

Fortschritte erzielt werden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 80 f.). Darüber hinaus ist eine detaillierte Operationalisierung von Lernzielen die Voraussetzung für spontane und wirkungsvolle Änderungen der Unterrichtsplanung: Denn es wird

[...] gerade durch die strenge Operationalisierung erst die Basis geschaffen, auf der aufbauend es möglich ist, eine im Unterricht auftauchende neue Situation daraufhin zu überprüfen, ob sie zu einer Änderung der zuvor getroffenen Lernzielsetzung führt oder ob das Lernziel beibehalten werden kann. (ebd., S. 81)

Das zweite Argument kommt zu dem Schluss, dass durch die planmäßige Ausrichtung des Unterrichts auf ein Ziel hin die Aktivität allein von der Unterrichtsperson ausgehe, während die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsgeschehen nicht mitbestimmen könnten und eine rein passive Rolle einnehmen – sie würden dadurch geradezu manipuliert werden (vgl. ebd., S. 80). Dieses Argument ist freilich nicht schlüssig, denn durch die den Lernenden mitgeteilten und damit bekannten Lernziele wird der Unterricht für sie erst transparent und erhalten sie erst aufgrund der Informiertheit über die Unterrichtsplanung und -zielsetzung überhaupt die Möglichkeit, diese zu kritisieren, auf Veränderung zu drängen, den Unterrichtsplan mit seiner Verwirklichung zu vergleichen und damit letztendlich die Lehrkraft zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 81; Peterßen 2000, S. 130 f.):

Damit hat der Schüler von Anfang an die Möglichkeit, das Lernziel zu werten und darauf Einfluss zu nehmen. Operationalisierte Lernziele führen somit nicht zu einem autoritären Unterricht, sondern tragen im Gegenteil zu seiner Demokratisierung bei. (Speth/Berner 2011, S. 81)

Mag auch die Rede von der ‚Demokratisierung‘ wohl die Möglichkeiten der Einflussnahme der Lernenden auf den Unterricht überschätzen (vgl. Peterßen 2000, S. 130 f.), so bleibt dennoch festzuhalten, dass die lernzielorientierte Unterrichtsplanung keineswegs die Schülerinnen und Schüler zu einer kritikunfähigen und passiven Rolle anleitet.

Als drittes Argument wird gegen die Operationalisierung von Lernzielen geltend gemacht, dass präzisierte Lernziele sich an überprüf- und damit beobachtbaren Verhalten orientieren und damit diejenigen bedeutsamen Lernprozesse, die sich unbeobachtbar vollziehen und damit der Überprüfung entziehen, aus dem Blick verloren werden, wodurch „eine Verflachung der erzieherischen Effektivität“ (Speth/Berner 2011, S. 80) einträte. Gegen dieses Argument ist jedoch festzustellen, dass die Lernzieltheorie nicht von der Prämisse ausgeht, jede Lernleistung müsse sich überprüfen und kontrollieren lassen; im Gegenteil reflektiert die Konzeption der lernzielorientierten Unterrichtsplanung darauf, dass proportional zum Anspruch und Komplexität der Zielsetzung die Möglichkeit abnehme, die Realisierung des Ziels beobachten zu können. Für solche Ziele müsse daher kein beobachtbares Endverhalten in der Lernzielformulierung angegeben werden (vgl. ebd., S. 81): „Werden vom Schüler eigene

Lösungen, Alternativvorschläge, Verfahrensstrategien, kurz schöpferische Fähigkeiten gefordert, kann die Lernzielangabe nur formale Aussagen treffen, da die konkrete Endleistung von vornherein nicht bekannt ist“ (ebd.).

Das *vierte* Argument kommt zu dem Schluss, der lernzielorientierte Unterricht führe aufgrund der Konzentration auf das erwünschte Endverhalten lediglich zu einer Aneinanderreihung von Faktenwissen, während die Denkfähigkeit gerade nicht gefördert werde (vgl. ebd., S. 82). Dazu ist jedoch festzustellen:

Dass diese Gefahr bei produktorientierten Lernzielen (Lernziele, die eindeutig auf ein messbares Endverhalten ausgerichtet sind), tatsächlich besteht, ist nicht von der Hand zu weisen. Deshalb hat man begonnen, prozessorientierte Lernziele zu formulieren. Das sind Lernziele, in denen das Prozesshafte stärker im Vordergrund steht, d.h., das Lernziel enthält auch Handlungsweisen, mit denen aufgezeigt wird, wie ein Lernender zum erwünschten Ziel gelangen kann. (ebd.)

4 Klassifikation von Lernzielen

Lernziele können anhand bestimmter Kriterien in unterschiedliche Kategorien eingeordnet werden. Eine solche Differenzierung verschiedener Lernzielniveaus wird auch als Lernzielklassifikation, -hierarchisierung oder -taxonomie bezeichnet; allerdings können Lernziele nicht immer vollständig und eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 95). Zudem ist die Kategorisierung von Lernzielen sehr zeitaufwändig (vgl. ebd.), was sie für die ‚alltägliche‘ Unterrichtsplanung recht unattraktiv macht.

Die Anordnung von Lernzielen anhand verschiedener Kategorien ist einerseits ein lediglich formales Instrument, um die recht abstrakt formulierten Vorgaben der Makroebene (z. B. Lehrpläne, Bildungsstandards) in eine für die Planung einzelner Unterrichtsstunden verwendbare sprachliche Form zu bringen. Andererseits wird durch die Lernzielkategorisierung gewährleistet, die begrenzten Lehr- (Zeit, Lehrmittel) und Lernressourcen (Zeit, Aufnahmefähigkeit) effektiv einzusetzen und in der Unterrichtsplanung Prioritäten zu setzen. Zugleich wird durch die Klassifikation von Lernzielen sichergestellt, dass möglichst vielfältige Lernziele realisiert werden. Beispielsweise kann durch die Kategorisierung der Lernziele anhand von Lernzielebenen in der Planung eines konkreten Unterrichts sichtbar werden, dass mehrere und damit in Verhältnis zur begrenzten Unterrichtszeit und Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden zu viele Transferaufgaben gestellt werden – und dass zugleich keine Reproduktions- und Problemlöseaufgaben vorhanden sind. Ohne die Klassifikation der Lernziele anhand der Zielebenen wäre dieses Ungleichgewicht unter Umständen im Verlauf

der Unterrichtsplanung nicht entdeckt worden. Die Klassifikation von Lernzielen ist also auch ein Hilfsmittel, um gelingendes Unterrichten zu planen, Leistungskriterien transparent und überprüfbar zu formulieren und damit Orientierungspunkte sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schülerin bzw. den Schüler zu setzen. Der Unterrichtserfolg ist freilich nicht allein dadurch schon garantiert, dass die Lernziele anhand der Kategorien voneinander unterschieden werden; vielmehr sind die Ziele neben anderen *ein* „integraler Bestandteil der zugrunde gelegten allgemeinen und fachlichen Didaktikkonzeption“ (Speth/Berner 2011, S. 95).

Lernzieltaxonomien sind zudem nicht nur nützlich zur Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde oder -einheit, sondern auch auf Makro- und Mesoebene zur Konstruktion und Gestaltung von Bildungsgängen, in denen über die Grenzen der einzelnen Unterrichtsfächer hinweg die Lernenden ein ausgewogenes Verhältnis verschiedener und miteinander ‚verzahnter‘ Kompetenzen erwerben können, so dass der Bildungsgang eine in sich geschlossene und konsistente Einheit bildet. Ohne die Klassifikation von Lernzielen besteht die Gefahr, dass die einzelnen Fächer im Rahmen der Bildungsgangplanung lediglich additiv nebeneinander gesetzt werden, ohne darauf zu achten, ob fachübergreifende Kompetenzen wie etwa Persönlichkeits- und Sozialkompetenz auch tatsächlich realisiert werden.

4.1 Klassifikation nach dem Abstraktionsgrad

Lernziele werden auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – von der Makro- bis hin zur Mikroebene – definiert und unterscheiden sich je nach gewählter Ebene durch ihren Abstraktionsgrad vom konkreten Unterrichtsgeschehen. Je näher ein Lernziel an der Makroebene ausgerichtet ist, desto abstrakter wird das Ziel und damit das intendierte Endverhalten der Lernenden formuliert und auf desto mehr unterschiedliche Arten und Weisen kann es konkretisiert werden, ein desto größerer Spielraum bleibt der Lehrkraft also bei der Umsetzung im Unterricht. Je stärker sich ein Lernziel umgekehrt der Mikroebene und damit dem konkreten Unterrichtsgeschehen annähert, desto stärker ist es operationalisiert und desto detaillierter und präziser wird das gewünschte Unterrichtsergebnis formuliert. Zusammengefasst können die Abstraktionsebenen folgendermaßen dargestellt werden:

- *Bildungs- und Schulpolitik – sehr abstrakt*
- *Schularten*
- *Schulen*
- *Lerngebiete und Fächer*
- *Unterrichtseinheiten oder Module*
- *Stunden und Doppelstunden*
- *Lehr-Lernsituationen – ganz konkret*

(Becker 2008, S. 144)

Richtziele

Die abstrakt formulierten Lernziele der Makroebene werden als *Richtziele* bezeichnet und betreffen den Bereich der Bildungspolitik, beziehen sich also auf das gesellschaftliche ‚Leit- und Zielsystem‘ und damit auf die in allen Teilen des Bildungssystems zu vermittelnden gesellschaftlich-weltanschaulichen Grundwerte und -überzeugungen, die den Lernenden schularten-, altersstufen- und fächerübergreifend zu vermitteln sind, wie beispielsweise Toleranz, Zivilcourage, Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit (vgl. ebd., S. 143; Speth/Berner 2011, S. 85). In den Richtzielen wird lediglich das abstrakt formulierte Ziel des Lernens vorgegeben, ohne Nennung jedoch der im konkreten Unterrichtsgeschehen zu vermittelnden Inhalte – gerade weil das Richtziel unspezifisch ein ‚breites‘ Ziel angibt, muss es ‚offen‘ sein und auf die Angabe von konkreten Unterrichtsinhalten verzichten (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85); es hat den „[g]eringste[n] Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt nur sehr wenige Alternativen aus“ und dient der „Erarbeitung der weltanschaulichen Grundlagen für die Lernzielerstellung“ (Möller 1976, S. 80). Die Richtziele sind aufgrund ihrer Verankerung im Grundgesetz, in den Landesverfassungen und in den Landesschulgesetzen rechtlich verbindlich für Lehrkräfte (vgl. Becker 2008, S. 143; Reuter 2003).

Grobziele

Eine geringere Abstraktionsstufe weisen demgegenüber die *Grobziele* auf, die sich auf der Ebene des Lehrplans befinden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85), also sich – neben allgemeinen Lernzielen – auf je verschiedene Schularten, Altersstufen und Fächer beziehen. Die Formulierung der Grobziele ist zwar eindeutiger als die der Richtziele und lässt damit weniger Entscheidungsspielraum für die Unterrichtsperson, verwendet aber dennoch eine tendenziell umfassende und unspezifische Begrifflichkeit; ebenso ist das intendierte Endverhalten nur vage beschrieben und ein Beurteilungsmaßstab zur Überprüfung der Realisierung des erwünschten Endverhaltens nicht vorhanden (vgl. Möller 1976, S. 80). Ein Grobziel hat also einen „[m]ittlere[n] Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt viele Alternativen aus“ (ebd.). Die Grobziele werden zwar weder im Grundgesetz noch in den Landesverfassungen oder Landesschulgesetzen geregelt; da sie aber in den von den Landeskultusministerien als Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften erlassenen Lehrplänen zu finden sind, sind sie dennoch für die Lehrkraft rechtlich verbindlich (vgl. Reuter 2003, S. 42).

Feinziele

Feinziele besitzen den höchsten Konkretisierungsgrad und beziehen sich auf eine bestimmte Unterrichtsstunde, Lerneinheit oder Lehr-/Lernsituation (vgl. Becker 2008, S. 144). Aufgrund ihrer ausgeprägten Konkretisierung und dem damit verbundenen Bezug auf die jeweilige individuelle und nicht zu standardisierende Lehrsituation ist es nicht möglich, Feinziele im Lehrplan vorzugeben (vgl. Speth/Berner 2011, S. 84 f.). Aufgabe der Lehrkraft bei dem Aufstellen von Feinzielen ist es also, die rechtlich verbindlich vorgegebenen Richt- und Grobziele auf einzelne Unterrichtseinheiten, -stunden und Lehr-/Lernsituationen sowie auf die jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen des Unterrichts (z. B. Leistungsniveau der Schülerinnen und

Schüler) ‚zurechtzuschneiden‘ (vgl. Möller 1976, S. 80) und damit für die konkrete Unterrichtsplanung und -durchführung zu operationalisieren (vgl. Velica 2010, S. 20). Da Feinziele die erwünschte Verhaltensänderung (im Sinne des gewünschten Endverhaltens) genau beschreiben und die Mittel zur Erreichung dieser Veränderung sowie ein Beurteilungsmaßstab genau angegeben werden, werden sie auch als ‚operationalisierte Lernziele‘ bezeichnet (vgl. ebd., S. 15; Möller 1976, S. 80), die sich als Grundlage für Kontrollaufgaben eignen. Eine weitere Konkretisierung der Feinziele ist nicht möglich, da dieses Unterfangen keine Formulierung von Lernzielen, sondern von Testaufgaben darstellen würde (vgl. Speth/Berner 2011, S. 84 f.).

Folgendes Beispiel für die Unterscheidung von Richt-, Grob- und Feinzielen bietet Christine Möller (1976, S. 80):

Richtziel: Befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen.

Grobziel: Die verschiedenen Anredeformen in Geschäftsbriefen kennen.

Feinziel: 10 vorgegebenen Geschäftsbriefen ohne Anrede von den 10 vorgegebenen Anredeformen mindestens 8 richtig zuordnen können.

Die vertikal-hierarchische Anordnung der Lernziele anhand ihres Abstraktionsgrades sollte freilich um eine horizontale Dimension der Verknüpfung von Wissensbeständen und Fähigkeiten erweitert werden, wie Uwe Maier (2012, S. 76 f.) zu Recht anmerkt:

Der Begriff der Operationalisierung von Lernzielen korrespondiert mit der Vorstellung, dass Wissen unterschiedlich abstrakt sein kann. Allerdings fehlt in der lernzielorientierten Didaktik eine adäquate Beschreibungsstruktur für die Vernetzung von Wissen. Das Verhältnis von konkret zu abstrakt wird sehr hierarchisch verstanden. Konkrete Lernziele lassen sich unter abstrakte Lernziele subsumieren. Würde man das Wissen über Demokratie eines mündigen Bürgers analysieren, würde man neben Über- und Unterordnungen sehr viele Vernetzungen mit weiteren Wissensbereichen finden. Eine Gliederung in Richtziele, Grobziele und Feinziele stößt hier an Grenzen.

Bei der Aufstellung von Lernzielen sollte stets also auch darauf geachtet werden, diese nicht unverbunden ‚aneinanderzureihen‘, sondern die zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten miteinander zu vernetzen.

4.2 Klassifikation nach der Fachbezogenheit

Lernziele lassen sich auch anhand der Frage einteilen, ob sie einen *allgemeinen* oder einen *fachbezogenen* Charakter besitzen; die Einteilung in verschiedene Abstraktionsgrade der Lernziele wird dabei vorausgesetzt.

Bei *allgemeinen Lernzielen* handelt es sich um Richt- und fachübergreifende Grobziele, durch die die Vermittlung grundlegender und gesellschaftlich als erwünscht und unverzichtbar angesehener Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen intendiert wird (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85 f.). Bei diesen allgemeinen Lernzielen handelt es sich beispielsweise um die Vermittlung von Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung (Führung des eigenen Lebens), zur Mitbestimmung an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen sowie zur Solidarität; ebenso aber auch die Vermittlung einer für alle Gesellschaftsmitglieder obligatorischen und Handlungsfähigkeit ermöglichenden Grundausrüstung an Allgemeinbildung (vgl. ebd., S. 15).

Die allgemeinen Lernziele bilden die Grundlage für die Aufstellung der fachlichen Lernziele, denn die Auswahl dieser muss sich an den allgemeinen Lernzielen orientieren, so dass einerseits die allgemeinen Lernziele durch die Erreichung der fachlichen Lernziele realisiert werden, andererseits die fachlichen den allgemeinen Lernzielen nicht widersprechen dürfen (vgl. ebd., S. 85 f.; Velica 2010, S. 16). Neben dieser kritischen Funktion – also dem Bereitstellen von Kriterien für die Auswahl fachlicher Lernziele – besitzen die allgemeinen Lernziele zwei weitere Funktionen: Erstens sind sie richtungsweisend, insofern sie über die bloße fachspezifische Wissensvermittlung hinaus die gesellschaftliche und pädagogische Zielrichtung des Unterrichts angeben; zweitens besitzen sie eine einheitsstiftende Funktion, insofern sie den überfachlichen Zusammenhang sowie die Konsistenz des gesamten Curriculums sichern (vgl. Zimmermann 1977, S. 101).

Die *fachlichen Lernziele* entsprechen den fachspezifischen Grobzielen und geben an, welchen Unterrichtsstoff die Schülerinnen und Schüler zu erlernen und welches Verhalten sie zu zeigen haben, also was sie auf welche Weise und auf welchem Niveau können sollen (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85 f.; Velica 2010, S. 16).

Zur Unterscheidung der beiden Lernzielarten hinsichtlich ihrer Operationalisierbarkeit im Unterricht schreibt Gerhard Steindorf:

[Allgemeine Lernziele] verkörpern dort, wo sie sich inhaltlich verstehen lassen (wie z. B. „Emanzipation“, „Mündigkeit“), zumeist bildungspolitische Zielsetzungen. [...] „Fachbezogene Lernziele“ leiten sich demgegenüber von der Curriculum-determinante „Wissenschaft“ her und werden folglich von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern bestimmt. Sie sind inhaltsbezogen und lassen sich in der Regel operationalisieren.

(Steindorf 2000, S. 111)

4.3 Klassifikation nach den Lernbereichen

Eine weitere Klassifikation ist dahingehend möglich, auf welche Lernbereiche ein Lernziel bezogen ist; dabei können *kognitive*, *affektive* und *psychomotorische* Lernziele analytisch voneinander unterschieden werden.^[2] Kognitive Lernziele beziehen sich auf intellektuelle Kompetenzen und Fähigkeiten sowie auf das Erinnern von Wissen, betreffen also Wahrnehmung, Gedächtnis und Denken; in diesem Sinne erstrecken sie sich vom Wiedergeben auswendig gelernter Sachverhalte bis hin zur Lösung komplexer intellektueller Probleme (vgl. Speth/Berner 2011, S. 90). Affektive Lernziele beschreiben eine Veränderung von Gefühlen, Interessen, Wertungen, Handlungsbereitschaft, Haltungen und Einstellungen, wodurch sie kaum überprüfbar zu formulieren sind (vgl. ebd., S. 90 f.; Velica 2010, S. 16 f.). Psychomotorische Lernziele intendieren die Verbesserung der körperlichen Geschicklichkeit der Lernenden, bestimmte zielgerichtete Bewegungen wie handwerkliche Techniken oder Maschinenschreiben auszuführen, und „beziehen sich damit allein auf manipulative und motorische Fertigkeiten“ (Speth/Berner 2011, S. 91).

Diese Kategorisierung besitzt freilich eine gewisse Künstlichkeit, denn in der praktischen Unterrichtsplanung können kognitive, affektive und motorische Lernziele nicht voneinander isoliert aufgestellt und realisiert werden. Vielmehr müssen im Sinne eines ganzheitlichen Lernverständnisses im konkreten Unterrichtsgeschehen stets alle drei Lernbereiche angesprochen werden, da ein enger Zusammenhang zwischen den drei Lernbereichen besteht (vgl. ebd., S. 16, 91 f.). Im Rahmen einer reflektierten und rationalen Unterrichtsplanung und eines dadurch gelungenen Unterrichts müssen deshalb Lernziele aufgestellt und zu realisiert versucht werden, die alle drei Lernbereiche berücksichtigen – durch einen einseitigen Unterricht, dessen Ziele nur einen oder zwei Lernbereiche abdecken, wird keines der aufgestellten Lernziele realisiert werden können:

Die drei Lernbereiche hängen eng miteinander zusammen. So setzt z. B. das Lernen von Fertigkeiten ein bestimmtes Wissen oder Verständnis, aber auch ein bestimmtes Interesse voraus. Umgekehrt wird oft erst dann eine bleibende Einstellung erworben, wenn eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung stattgefunden hat. (Velica 2010, S. 17)

Soll also ein Lernziel eines Lernbereiches realisiert werden, so ist es stets notwendig, zugleich die Lernziele zu realisieren, die sich auf die beiden übrigen Lernbereiche beziehen.

Die Klassifikation von Lernzielen nach Lernbereichen wird von Maier aufgrund ihrer (scheinbaren) Antiquiertheit kritisiert:

2 In jüngerer Zeit ist zu diesen drei ‚klassischen‘ Lernbereichen mit dem sozialen Lernbereich eine vierte Dimension hinzugekommen. In der sozialen Dimension geht es um die Fähigkeit eines gelungenen Interagierens mit den Mitmenschen sowohl im privaten als auch beruflichen Bereich, wie z. B. Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft.

Man sollte festhalten, dass eine damals [zur Entstehungszeit der Lernzieldidaktik] übliche und heute immer noch gängige Untergliederung von Lernzielen in die Bereiche kognitiv, affektiv, psychomotorisch und sozial aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar ist. Auf einer fachspezifischen Auflösungsebene hat Wissen immer kognitive und emotionale Facetten, die untrennbar verwoben sind. (Maier 2012, S. 76)

Diese Kritik ist jedoch verfehlt: Die Kategorisierung von Lernzielen anhand der von ihnen angesprochenen Lernbereiche geht keineswegs von der Prämisse aus, dass einzelne Lernbereiche und die ihnen zugeordneten Lernziele allein bestehen könnten. Vielmehr ist diese Kategorisierung wie alle anderen Kategorisierungen auch lediglich eine formal-analytische Trennung, die im Rahmen der Unterrichtsplanung zur besseren Einsicht in eventuell vorhandene Mängel und ‚blinde Flecken‘ der Planung vollzogen werden kann, die aber letztendlich aufzuheben ist: Selbstverständlich müssen in der Planung für einen konkreten Unterricht alle Lernbereiche angesprochen werden, genauso wie beispielsweise alle Lernzielebenen – von der Reproduktion bis zum problemlösenden Denken – in einem konkreten Unterrichtsgeschehen vorhanden sein müssen, wenn nachhaltige Lernergebnisse erzielt werden sollen.

4.4 Klassifikation nach der Lernzielebene

Kognitive Lernziele können zudem nach der Lernzielebene und damit nach ihrem *Schwierigkeitsgrad* unterschieden werden, also nach dem Grad bzw. der ‚Tiefe‘ des geforderten Verstehens und Könnens. In der deutschsprachigen Diskussion werden dabei zumeist die vom Deutschen Bildungsrat (1970) aufgestellten vier Lernzielebenen *Reproduktion bzw. Wissen, Reorganisation bzw. Verstehen, Transfer* sowie *problemlösendes und entdeckendes Denken* verwendet (vgl. Maier 2012, S. 77 f.): Die unterste Lernzielebene und damit die verhältnismäßig einfachste Schwierigkeitsstufe stellen Lernziele dar, die eine Reproduktion des Gelernten – also die unverarbeitete Wiedergabe des auswendig gelernten Wissens aus dem Gedächtnis – durch die Lernenden bezwecken (vgl. Speth/Berner 2011, S. 92). Die darauf folgende komplexere Anforderungsstufe der Reorganisation verlangt die Neuordnung des gelernten Stoffes durch die Schülerinnen und Schüler und damit dessen „Verarbeitung“ (vgl. ebd.). Lernziele, die einen Transfer intendieren, stellen die Anforderung an die Schülerinnen und Schüler, aus dem gelernten Wissen bzw. aus dem bekannten Stoff die Grundprinzipien und -strukturen zu abstrahieren und diese auf ähnliche, ihnen unbekannte Sachverhalte und Aufgaben zu übertragen (vgl. ebd., S. 93). Die höchste Anforderung und damit den höchsten Schwierigkeitsgrad stellt das problemlösende Denken dar; Lernziele, die problemlösendes Denken bezwecken, zielen auf eine eigenständig zu erbringende Neuleistung der Lernenden, also „die kreative Anwendung des Gelernten in neuen, unbekanntem Situationen“ (Velica 2010, S. 16; vgl. auch Speth/Berner 2011, S. 93).

Die Klassifikation des Deutschen Bildungsrates baut auf der von Benjamin S. Bloom et al. (1956) entwickelten sechsstufigen Taxonomie von kognitiven Lernzielen auf (zu einer detaillierten Darstellung und Kritik dieser Klassifikation und ihrer verschiedenen Spielarten und Weiterentwicklungen vgl. Maier 2012, S. 77-83). Die ersten drei Stufen (Wissen bzw. Kenntnis, Verständnis und Anwendung) entsprechen den ersten drei Lernzielebenen der Klassifikation des Deutschen Bildungsrates (1970); die vierte Kategorie ‚problemlösendes und entdeckendes Denken‘ des Deutschen Bildungsrates umfasst die drei nächsthöheren Lernzielebenen der Bloomschen Klassifikation (vgl. Maier 2012, S. 77 f.). Die Analyse als vierte Lernzielebene bezeichnet die Fähigkeit zum Zerlegen eines Lehrgebietes in seine Elemente, zur Darstellung der zwischen diesen bestehenden Relationen sowie zum Erkennen der jeweiligen „Organisationsprinzipien“, also der strukturellen Muster, „unter denen die Inhalte organisiert bzw. zusammengefasst sind“ (Baumgartner 2011, S. 39). Die darauffolgende Synthese als das „Zusammensetzen von inhaltlichen Elementen erfordert das Verarbeiten von Teilen eines inhaltlichen Zusammenhangs, ihre Restrukturierung und Kombination zu einem neuen Muster, einer neuen Struktur“ (ebd.). Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlernen, in mündlicher und schriftlicher Form sachgerecht und verständlich mit anderen Personen über das jeweilige Themengebiet kommunizieren sowie eigenständig Arbeitspläne bzw. Strategien zur Aufgabenerfüllung entwickeln zu können; ebenso soll die Fähigkeit zur „Entwicklung einer Sammlung von abstrakten Beziehungen, die entweder der Klassifizierung oder Erklärung besonderer Phänomene dienen können“, sowie zur „Ableitung von Aussagen und Beziehungen aus einer Sammlung übergeordneter Prinzipien oder symbolischer Repräsentationen“ erworben werden (ebd.). Die Evaluation stellt die höchste Lernzielebene dar und bezeichnet die Fähigkeit zur quantitativen und qualitativen Beurteilung, „inwieweit Inhalte und Methoden die übermittelten oder eigenständig entwickelten Kriterien für einen gegebenen Zweck erfüllen“ (ebd.), wobei dies sowohl interne – Kohärenz, logische Entsprechung – als auch externe – aus anderen inhaltlichen Kontexten stammende – Kriterien umfasst (vgl. ebd.).

Die Lernzielklassifikation von Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl (2001) baut auf der Bloomschen Lernzieltaxonomie auf und erweitert diese (vgl. Baumgartner 2011, S. 36): Während die Letztere lediglich eindimensional in Listenform verschiedene Niveaustufen umfasst, besteht die Klassifikation von Anderson und Krathwohl (2001) aus zwei Dimensionen und kann damit als Tabelle dargestellt werden (siehe Tabelle 1); *Wissensarten* und *kognitive Prozesse*, die bei Bloom noch zusammengefasst waren, werden getrennt und bilden die beiden Dimensionen (vgl. Baumgartner 2011, S. 40).

Auf der X-Achse befinden sich sechs nach ihrer Komplexität angeordnete kognitive Prozessdimensionen (vgl. ebd., S. 40 f.):

1. *Erinnern*: Aktivierung von relevantem „Wissen aus dem Langzeit-Gedächtnisspeicher“ (ebd., S. 44)

2. *Verstehen*: Konstruktion von „Bedeutung aus mündlicher, schriftlicher oder grafischer Kommunikation“ (ebd.)
3. *Anwenden*: Verwendung bzw. Ausführung eines Arbeitsablaufs, einer Methode oder einer Prozedur (vgl. ebd., S. 45)
4. *Analysieren*: Analyse von inhaltlichem „Material in seine konstituierenden Bestandteile [...] und Bestimmung, in welcher Beziehung die Teile zueinander und zu einem übergeordneten Zusammenhang stehen“ (ebd.)
5. *Bewerten*: Fällen von auf Kriterien und Standards beruhenden bzw. verweisenden Urteilen (vgl. ebd., S. 46)
6. *Erzeugen*: „Elemente zu einer kohärenten Form oder einem funktionalen Ganzen zusammenfügen bzw. zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur reorganisieren“ (ebd.)

Auf der Y-Achse befinden sich vier Wissensdimensionen (vgl. Baumgartner 2011, S. 40 f.):

1. *Faktenwissen*: „Die Grundelemente, die Studierende wissen müssen, um sich in ein Thema einarbeiten zu können“ (ebd., S. 43)
2. *Konzeptionelles Wissen*: „Die funktionellen Zusammenhänge zwischen den Grundelementen innerhalb einer größeren Struktur“ (ebd.)
3. *Prozedurales Wissen*: „Wie etwas zu tun ist – Methoden und Regeln um Fertigkeiten, Algorithmen, Techniken an[z]uwenden“ (ebd.)
4. *Metakognitives Wissen*: „Wissen über Denkprozesse im Allgemeinen sowie ein Bewusstsein über Denkvorgänge haben“ (ebd.)

		Kognitive Prozessdimensionen					
		Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Bewerten	Erzeugen
Wissensdimensionen	Faktenwissen						
	Konzeptionelles Wissen						
	Prozedurales Wissen						
	Metakognitives Wissen						

Tabelle 1: Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001)

Um ein Lernziel dieser Taxonomie gemäß kategorisieren zu können, muss es als Satz formuliert werden, der „den kognitiven Prozess (Verb) auf ein Thema (Substantiv) anwendet“ (Baumgartner 2011, S. 41); aufgrund des jeweiligen Verbs lässt sich das Ziel einer Prozessdimension, aufgrund des Substantivs einer Wissensdimension zuordnen. Beispielsweise beziehen sich die Verben ‚aufsagen‘ und ‚nennen‘ auf die erste Prozessdimension und Substantive wie ‚Theorien‘ auf die zweite Wissensdimension (vgl. ebd.). Freilich ist die Zuordnung auf diese Weise oftmals nicht ohne weiteres möglich, da in der Formulierung von Lernzielen vielfach keine eindeutig zuordenbaren Schlüsselwörter verwendet werden – ‚lernen‘ etwa kann sich auf verschiedene Wissensdimensionen beziehen. Ebenso können bestimmte Schlüsselwörter in die Irre führen, wenn tatsächlich eine andere Kategorie als die eigentlich erwartete verlangt ist, wie Peter Baumgartner (2011, S. 42) als Beispiel nennt: „Studierende lernen das Konzept der Selbstorganisation im Rahmen einer komplexen Gruppenarbeit anwenden“. Hier geht es – anders als der Wortlaut es vermuten lässt – gerade nicht um die zweite Dimension des konzeptionellen Wissens, sondern – aufgrund der genannten Anwendung des Konzepts – um prozedurales Wissen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurden die jeweiligen Dimensionen um umfangreiche Beschreibungen ergänzt, um die Einordnung zu erleichtern (vgl. ebd., S. 42 und auf den Folgeseiten 43-46 für die Beschreibungen).

Stuart E. Dreyfus und Hubert L. Dreyfus (1980) entwickelten ein fünfstufiges Schema der Kompetenzentwicklung, das zugleich als Klassifikation von Lernzielebenen verstanden werden kann:

- 1. Stufe: *Anfänger (Novice)*: Ziel dieser Stufe ist das Erlernen simpler wenn-dann-Handlungsregeln, die zunächst ohne Beachtung der jeweiligen Situation bzw. des Handlungskontextes angewendet werden sollen und kein Vorwissen voraussetzen; die Schülerinnen und Schüler lernen also beim Eintritt eines bestimmten Ereignisses bzw. bei Vorliegen bestimmter Bedingungen mit einer bestimmten Handlung zu reagieren (vgl. Dreyfus 2004, S. 177).
- 2. Stufe: *Fortgeschrittene Anfänger (Advanced Beginner)*: Ziel dieser Stufe ist die Ergänzung der abstrakten und kontextfreien Handlungsregeln der ersten Stufe um situationsgebundene Maximen, die bereits erstes Vorwissen voraussetzen und aufgrund der gewonnenen Erfahrung in realen bzw. realistisch-authentischen Situationen aufgestellt werden. Auf dieser Stufe findet der Lernprozess jedoch noch in einer distanzierten (detached) Weise statt; ebenso erhalten die Schülerinnen und Schüler Anweisungen bzw. Hinweise und geeignete Beispiele durch die Lehrkraft (vgl. ebd.).
- 3. Stufe: *Kompetenz (competence)*: Zunächst geraten die Lernenden in eine Art von Verständniskrise: Da aus der Erfahrung immer mehr Maximen konstruiert werden und noch kein Verständnis dafür entwickelt ist, welche Bedingungen in welcher Situation wichtig sind, wird von ihnen keine Chance gesehen, jemals die fragliche Fähigkeit komplett zu erwerben. Da es viel zu viele spezifische Situationen mit jeweils nur geringfügigen Unterschieden gibt, können von der Lehrkraft zudem nicht für jede einzelne Situation entsprechende Regeln listenförmig

aufgestellt werden. Ziel dieser Stufe ist es vielmehr die Generierung von weiterem Erfahrungswissen ohne direkte Instruktion durch die Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler müssen daher in der jeweiligen Situation selbst entscheiden, wie sie die Situation interpretieren und in ihr zu reagieren bzw. zu handeln haben – freilich ohne zu wissen, ob diese Entscheidung korrekt ist. Da die Lernenden dementsprechend viele Fehler machen können, ist dieser Lernprozess einerseits sehr frustrierend; andererseits aber auch motivierend und begeisternd bei positiven Ergebnissen. Anders als auf Stufe 2 sind die Lernenden nicht distanziert, sondern emotional in das (Lern-)Geschehen und die Aufgabe eingebunden – was den Lernprozess keineswegs hemmt, sondern gerade fördert. Gelernt wird hier also aus Situationen bzw. ihnen entnommenen konkreten Beispielen, ohne die jeweils anzuwendenden Regeln bzw. auszuführenden Handlungen zu kennen (vgl. ebd., S. 178 f.).

- 4. Stufe: *Können (proficiency)*: Durch die jeweiligen emotional erlebten negativen oder positiven Erfahrungen in verschiedenen Situationen und aufgrund unterschiedlicher Entscheidungen und Handlungen – also durch das ‚Herumexperimentieren‘ – gewinnen die Lernenden zunehmend situationsgebundenes Wissen, das die anfangs erworbenen abstrakten Regeln sukzessive ersetzt – freilich ohne dieses Ziel auf dieser Stufe vollständig erreichen zu können: Zwar erkennen die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Erfahrung die spezifischen Eigenschaften einer Situation und kennen das Ziel, das sie erreichen möchten, aber sie können noch nicht zuverlässig einschätzen, welche Entscheidungen in der jeweiligen Situation zur Zielerreichung zu treffen und welche Handlungen auszuführen sind, da noch nicht genügend Erfahrung besteht und die potentiellen Ergebnisse der zahlreichen Handlungsmöglichkeiten nicht korrekt eingeschätzt werden können. Aus diesem Grund sind die Lernenden im Entscheidungsprozess weiterhin partiell auf die Regeln und Maximen angewiesen (vgl. ebd., S. 179).
- 5. Stufe: *Expertise (expertise)*: Ziel dieser Stufe ist die Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers, intuitiv und unmittelbar – also ohne bewussten Entscheidungsprozess (Planen und Aussuchen von Alternativen) unter Rekurs auf Regeln und Maximen – zu wissen, wie in einer bestimmten Situation reagiert bzw. gehandelt werden muss; das Wissen ist den Lernenden also sprichwörtlich ‚in Fleisch und Blut‘ übergegangen: „What must be done, simply is done“ (ebd., S. 180). Diese Fähigkeit basiert auf der vertieften erfahrungsbasierten Kenntnis verschiedener Situationen: Auch feine Situationsunterschiede können voneinander unterschieden und auf Grundlage dessen das jeweils adäquate Handeln bestimmt werden (vgl. ebd., S. 179 f.).

5 Zusammenfassung

Anhand der vorgetragenen Argumente zeigte sich, dass – trotz der teilweise berechtigten und bei der Planung lernzielbezogenen Unterrichts bedenkenswerten Einwände gegen die Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens auf Lernziele – die Konzeption lernzielorientierten Unterrichts einer inhaltsbezogenen Unterrichtspraxis vorzuziehen ist und daher die konzeptionelle Grundlage für bildungsplanerische Aktivitäten bilden sollte. Dabei erwies es sich als notwendig, Lernziele anhand spezifischer Eigenschaften zu klassifizieren, um einen eindimensionalen – beispielsweise auf kognitive Lernerfolge allein ausgerichteten – Unterricht zu vermeiden und ein ganzheitliches Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten.

Quellen

Zitierte Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001):** A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom´s Taxonomy of Educational Objectives. London: Longman Publishing Group.
- Baumgartner, Peter (2011):** Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Becker, Georg E. (2008):** Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik II. 9. Auflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R. (1956):** Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dreyfus, Stuart E. (2004):** The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. In: Bulletin of Science, Technology and Society, 24 (3), S. 177-181.
- Dreyfus, Stuart E./Dreyfus, Hubert L. (1980):** A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley: University of California. <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA08451&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf> (Abruf: 25.05.2015).
- Heid, Helmut (2003):** Standardsetzung. In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 176-193.
- Mager, Robert F. (1978):** Lernziele und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Maier, Uwe (2012):** Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium: Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, Christine (1976):** Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzieleerstellung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000):** Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfrage – Modelle – Stufen – Dimensionen. 9. Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Reuter, Lutz R. (2003):** Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 28-48.
- Schmidt, Helmut/Stark, Gerhard (1996):** Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011):** Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. Rinteln: Merkur Verlag.
- Steindorf, Gerhard (2000):** Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Velica, Ioana (2010):** Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. In: Neue Didaktik, 2/2010, S. 10-14.
- Zimmermann, Werner (1977):** Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Stuttgart: Schöningh Verlag.

Weiterführende Literatur

- Abel, Markus/Pittich, Daniel (2014):** Entwicklung kompetenzorientierter Lernziele aus normativen Vorgaben. Zweck und Nutzen von Handlungs-Wissens-Kompetenzmatrizen als Instrumente auf der Mesoebene zur Generierung kompetenzorientierter Lernziele. In: Berufsbildung, 68, S. 34-38.
- Adick, Christel (2003):** Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive. In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 86-104.
- Arnold, Karl-Heinz (2013):** Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht? In: Bildung und Erziehung, 66 (2), S. 173-187.
- Busch, Matthias (2009):** Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: Journal of Science Education, 8 (2), S. 124-145.
- Conrad, Franziska (2012):** „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Paradigmawechsel“? Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 63 (5/6), S. 302-323.

- Döring, Sandra (2010):** Formulierung von Lernzielen: Didaktische Handreichung. http://www.seco-sachsen.de/fileadmin/upload/download_content/Handreichung_Formulierung%20von%20Lernzielen_secolayout_100302.pdf (Abruf: 25.05.2015).
- Ettmüller, Wolfgang (2009):** „Geht’s auch konkreter?“ – Wie können wir Kompetenzen in Lernsituationen konkretisieren? http://www.bak-online.de/lvb/rheinland-pfalz/2009_kompetenzen.pdf (Abruf: 25.05.2015).
- Möller, Christine (1995):** Die curriculare Didaktik: Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien: Aufsätze aus der Zeitschrift Pädagogische Beiträge. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 63-77.

Augewählte Informationsressourcen im Web

Es finden sich im Internet zahlreiche Handreichungen, Formulierungshilfen und Informationen explizit zur Zielformulierung für verschiedene Bereiche der Bildung, oder die implizit als lehrendenadressiertes Dokument ebenfalls Hinweise zur Zielformulierung beinhalten. Aufgrund der Fülle an Material wird an dieser Stelle darauf verzichtet, exemplarische Dokumente zur Verfügung zu stellen. Es wird der Leserin und dem Leser empfohlen, aufbauend auf dem Studium weiterführender Literatur gezielte Recherchen für das interessierende thematische Feld und den interessierenden Bildungsbereich durchzuführen, und die gefundenen Beispiele als Orientierungshilfe für die eigene Zielformulierung zu nutzen.

Deutscher Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de> (Abruf: 25.05.2015).

Zentraler Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. Über die Suchfunktion können zahlreiche Quellen und Arbeitsmittel auch zu Lernzielen und zur Lernziel-formulierung gefunden werden.

Elixier – Suchmaschine für Bildungsmedien

<http://www.bildungsserver.de/elixier> (Abruf: 25.05.2015).

Gemeinsames Informations- und Materialportal verschiedener Landesbildungsserver mit Unterrichtsmaterialien und -einheiten zu aus verschiedensten Bildungs- und Themenbereichen.

Fachportal Pädagogik

<http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html> (Abruf: 25.05.2015).

Zentrales Medium zur Recherche wissenschaftlicher Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis.