



Institutionenforschung  
im Bildungsbereich

Rudolf Künzli | Anna-Verena Fries |  
Werner Hürlimann | Moritz Rosenmund

# Der Lehrplan – Programm der Schule

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Künzli, Fries, Hürlimann, Rosenmund, Der Lehrplan – Programm der Schule, ISBN 978-3-7799-4275-7  
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4275-7>

# Kapitel II

## Wie detailliert und messbar sollen Lehrpläne formuliert sein?

1. Lehrpläne früher und heute
  2. Transformationen in Lehrplänen und Lehrplanarbeit
    - 2.1 Triebkräfte der Veränderung
    - 2.2 Lehrpläne in Zeiten von Governance
    - 2.3 Präzision der Lehrpläne und Messbarkeit der Lernergebnisse
    - 2.4 Erwartungen an Lehrpläne hinsichtlich Präzision
  3. Formen der Zieldarstellung
    - 3.1 Lernziele
    - 3.2 Lernzieldimensionen und Lernzieltaxonomien
    - 3.3 Bildungsstandards
    - 3.4 Kompetenzen und Kompetenzmodelle
  4. Lehrplantypen
    - 4.1 Stoff- und Inhaltskataloge
    - 4.2 Curriculare Lehrpläne
    - 4.3 Treffpunkte – ein Beispiel für Content Standards
    - 4.4 Kernlehrpläne und Schulcurricula
  5. Die Reichweite von Lehrplänen
    - 5.1 Dimensionen der Reichweite
    - 5.2 Räumliche Reichweite
    - 5.3 Zeitliche Reichweite
    - 5.4 Thematische Reichweite
    - 5.5 Fachliche Reichweite
  6. Zusammenfassung
- Weiterführende Literatur und Links

### 1. Lehrpläne früher und heute

Lehrpläne für die obligatorische Volksschule bestanden zur Zeit ihrer Gründung im frühen 19. Jahrhundert aus einer mehr oder weniger systematischen Aufzählung des Unterrichtsstoffes in der Form von Themen bzw. Tätigkeiten für die einzelnen Fächer und Schuljahre. Es waren Stoffkataloge, die sich in den folgenden Jahrzehnten stark ausdifferenzierten und anwuchsen. Von den 1960er Jahren an standen auf Inhalte bezogene Lernziele

im Mittelpunkt – geordnet nach Fächern und Schuljahren. Hinzu kamen fachübergreifende Themen und Anliegen in den Lehrplan, die unter Bezeichnungen wie Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz aufgeführt waren. In vielen Lehrplänen wurden die Lernziele operationalisiert, womit Kriterien für die Kontrolle der Zielerreichung vorlagen.

Lehrpläne waren also lange Zeit Stoffkataloge; mit dem Anwachsen der Stoffmenge ergab sich aber die Notwendigkeit, diese zu begrenzen, was mit der Ausrichtung auf Ziele möglich wurde. So entstanden die lernzielorientierten Lehrpläne; inzwischen erachtet man diese als zu wenig wirksam und fordert kompetenzorientierte Steuerungsinstrumente.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts sollen Lehrpläne Kompetenzen und Kompetenzraster mit Leistungsniveaus vorgeben. Auch wenn die Unterscheidung zwischen Lernzielen und Kompetenzen nicht immer trennscharf ist, handelt es sich um eine markante Veränderung in der Konzeption der Lehrpläne: Sie sollen damit explizit die zu erreichenden Ergebnisse von Unterricht beschreiben und nicht mehr allein das Lehrangebot, das die Schule den Schülerinnen und Schülern machen soll.

## 2. Transformationen in Lehrplänen und Lehrplanarbeit

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Verständnis von Lehrplänen und Lehrplanarbeit schrittweise geändert. Die Einführung von nationalen Bildungsstandards, die Formulierung von Lernzielen in der Form von Kompetenzen und die Einführung von Kerncurricula bzw. Kernlehrplänen sind sichtbare Zeichen für diese Veränderungen. Vieles ist heute anders als es noch vor zehn Jahren war, auch wenn manches, was in veränderter Gestalt daherkommt, in den älteren Formen bereits enthalten oder doch erkennbar angelegt war. Zudem verbergen sich hinter neuen Bezeichnungen oft auch weniger Veränderungen in der Sache, als vielmehr Neuerungen in der Darstellungs- und Betrachtungsweise. Wie weit solche Veränderungen in der Wahrnehmung und in der Darstellung auch eine Veränderung in der Sache und im praktischen Handeln bedeuten, kann noch nicht abschließend beurteilt werden. Hier soll aber die Kontinuität in dieser Entwicklung ebenso zur Darstellung gelangen wie die aktuellen Betrachtungsweisen, Instrumente und Arbeitsformen. Wie sich die Rede über Lehrpläne in zehn Jahren anhören wird, müssen wir offen lassen – nur dass sie anders als heute sein wird, dessen sind wir uns sicher.

## 2.1 Triebkräfte der Veränderung

Der Hintergrund und die gesellschaftlichen Triebkräfte im europäischen curricularen Denken und Handeln werden zunächst kurz skizziert, wobei davon ausgegangen wird, dass Schul- und Bildungspolitik in einer Wechselwirkung mit den politischen, ökonomischen und gesellschaftlich-kulturellen Trends und Strömungen stehen.

Zu diesen Trends gehört im Bereich öffentlicher Verwaltungen seit den 1990er Jahren das *New Public Management* (NPM). Man versteht darunter eine Übernahme von privatwirtschaftlichen Managementmethoden in der Verwaltung öffentlicher Einrichtungen. NPM kann als eine Reaktion auf die Finanzierungsprobleme eines wachsenden Sozialstaates verstanden werden. Hauptsächliche Instrumente des NPM sind Kundenorientierung, Zielvereinbarung, Output-Orientierung, vergleichende Ergebniskontrolle und Qualitätsmanagement; im Gegenzug wird den Akteuren der unteren Ebene eine höhere Autonomie in ihrem Handeln übertragen, damit verbunden aber auch die Eigenverantwortung für die erwarteten Ergebnisse ihrer Arbeit (vgl. Einleitung 6.5). Das NPM setzt auf Effizienz, d.h. auf die Wirtschaftlichkeit der eingesetzten Mittel, gemessen an Aufwand und Ertrag. Im Schulbereich führte das NPM zu teilautonomen und geleiteten Schulen. Um diese Effizienz auch überprüfen zu können, bedarf es eines möglichst klaren und präzise formulierten Leistungsauftrages. Im Kontext öffentlicher Schulen ist dieser Leistungsauftrag in den Lehrplänen zu fixieren und über vergleichende Leistungsmessungen und Schulevaluationen zu überprüfen.

Mit der Einführung des NPM veränderten sich zudem die Anforderungen an die Instrumente und die Formen der administrativen Steuerung. Wenn man nicht mehr davon ausgeht, dass Planung in sozialen Systemen technokratisch bis auf die unterste Handlungsebene umgesetzt werden kann, in unserem Falle den Unterricht, müssen auch die Planungen selbst situativ flexibel sein. In einem System mit mehreren Handlungsebenen müssen die Pläne auf jeder Ebene spezifisch angepasst, d.h., rekontextualisiert werden können (vgl. Kapitel V, 2). Diese Umsetzung und Rekontextualisierung geschieht in einem komplexen Kommunikations- und Verständigungsprozess. Einem solchen *Governance-Verständnis* von Steuerung entsprechend müssen auch die Lehrpläne ebenso spezifisch gefasst und ausgearbeitet werden. Konkret ergibt sich dann z. B. eine Stufenfolge von nationalen Bildungsstandards, Kernlehrplänen oder Rahmenlehrplänen und regionalen oder ortsspezifischen Schulprogrammen (vgl. Einleitung 6.4).

Eine dritte Triebkraft bilden die im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierung wachsenden Ansprüche an die Vergleichbarkeit von Anforderungen und Leistungserwartungen, an Transparenz und öffentlicher Kontrollierbarkeit von Entscheidungen. Diese Ansprüche werden verbunden

und begründet mit der Einlösung des Gerechtigkeitsgebotes im Bildungsbereich. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit (*Equity*) werden zu einem zentralen Erfolgsfaktor. Die Grundlage dafür ist die Sicherung eines Grundbestandes an einheitlichen Leistungsanforderungen für Schulen, Schülerinnen und Schüler. Die curriculare Antwort darauf ist die Erarbeitung von Bildungsstandards.

Eine vierte Triebkraft ergibt sich aus der Entwicklung des Wissens. Der Zuwachs an Wissen durch die Erforschung aller Sparten und Aspekte der Welt hat das Gefühl eines Verlusts an relativ stabilen und überschaubaren Wissensbeständen zur Folge, was sich durch die technologische Verfügbarkeit von Informationen durch die Informations- und Kommunikationsmedien verstärkt. Gesamtgesellschaftlich hat sich der Umgang mit und die Nutzung von Informationen grundlegend verändert. Curricular bedeutet das, dass der kulturell akkumulierte Bestand an Wissen und Können kaum mehr unumschränkt Grundlage für die Gestaltung von Lehrplänen sein kann. Ein gesellschaftlich akzeptierter Kanon des Wissenswerten und zu Wissenden scheint der Vergangenheit anzugehören, wozu neben den beschriebenen Faktoren auch die interkulturelle Globalisierung nationaler Kulturen beiträgt. Eine inhaltlich bestimmte nationale Leitkultur ist weder verfügbar noch gesellschaftspolitisch zu rechtfertigen oder gar erwünscht. Curricular hat das zur Folge, dass positives Wissen und Können, obwohl weiterhin bedeutsam, immer weniger das Rückgrat für Lehrplanentscheidungen sein können. Statt auf positives Wissen werden Lehrpläne vermehrt auf Lehrprozesse und Methoden und Strategien des Wissenserwerbs und des Umgangs mit Wissen gegründet (vgl. Kapitel III).

Eine fünfte Triebkraft die dazu geführt hat, dass sich Lehrpläne und Lehrplanarbeit verändert haben, ist pädagogischer und lernpsychologischer Art und betrifft das Verständnis von Lehren und Lernen, von Schule und Unterricht. Auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Werteverstärkungen konnte sich ein konstruktivistisches Lernparadigma durchsetzen. Dieses geht, etwas vergrößernd formuliert, davon aus, dass Lernen wesentlich ein individueller Prozess sei, der zwar im Austausch mit andern geschehe, sich aber optimaler Weise selbstorganisiert vollzöge. Damit verlagert sich die Aufgabe der Lehrpersonen von der Lehre zur Lernbegleitung und zur Lernhilfe. Der Aspekt der Wissensvermittlung tritt demgegenüber zurück. Curricular bedeutet das, dass die individuelle Lernfähigkeit und die Fähigkeit oder die Kompetenz, Probleme und Aufgaben verschiedener Art zu lösen, als zentrale Zielvorgaben in den Lehrplänen zu beschreiben sind.

Die eben skizzierte Verschiebung der pädagogischen Perspektive vollzieht sich im Rahmen eines umfassenderen kulturellen Wandels. Nicht nur das Bild des Lerners, sondern des menschlichen Individuums überhaupt entwickelt sich – dies die sechste Triebfeder – in Richtung eines Subjekts,

das der Welt in all ihren Erscheinungsformen als souveräner Akteur entgegen tritt – fähig, sie zu verstehen, und auch fähig, mit ihr produktiv umzugehen. Dazu bringt der so vorgestellte Akteur nicht mehr nur Fähigkeiten mit, bekannten Anforderungen zu begegnen, sondern auch Potenziale, die ihm erlauben, unbekannte, nicht vorhersehbare Situationen zu meistern. Das pädagogische Bestreben, zur Entwicklung solcher Potenziale beizutragen, wird als *Kompetenzorientierung* bezeichnet, an der sich zeitgemäße Lehrpläne orientieren sollen.

## 2.2 Lehrpläne in Zeiten von Governance

Dass sich die international vergleichenden Schülerleistungstests in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften mit ihren Aufgaben nicht an den nationalen und regionalen Lehrplänen orientieren, sondern eigene universalisierbare Durchschnittserwartungen in Form von allgemeinen Kompetenzen statuieren, ist zunächst ein Beleg für die schwindende Bedeutung nationaler Lehrpläne. Wirkungsmächtiger als die Lehrpläne scheinen in diesen Bereichen nun die mit diesen Tests international gesetzten Leistungsstandards zu werden. Der Frage, ob die traditionellen Lehrpläne neben Bildungsstandards, Vergleichs- und Testaufgaben überflüssig seien, ist Daniel Scholl (2009) nachgegangen. Seine Analyse kommt zu einem für die traditionellen Lehrpläne günstigen Ergebnis. Allerdings verändern sie sich unter dem Druck der international vergleichenden Leistungsmessungen und passen sich den neuen Mess- und Kontrollbedürfnissen an.

Gefordert wird, dass Lehrpläne so abgefasst sind, dass die Administration überprüfen kann, ob die Schulen die Lehrplanziele erreichen. Die Forderung der Vergleichbarkeit schulischer Wirksamkeit hat höhere Verbindlichkeit und Standardisierung des gesellschaftlichen Auftrages zur Folge. Eine Beschreibung dessen, was Schülerinnen und Schüler können sollen in Form von messbaren Lernergebnissen, trägt diesem Anliegen Rechnung. Die Ansprüche an die Kohärenz der verschiedenen Steuerungsinstrumente (Lehrplan, Prüfungsreglemente, Lehrmittel, Lern- und Testaufgaben, Fort- und Weiterbildung, zeitliche und räumliche Rahmung des Unterrichts u. a.) steigt, wenn administrative Vorgaben auf zunehmend sich selbst steuernde Akteure treffen. Die notwendige Abstimmung der administrativen Vorgaben erfordert ihrerseits ein koordinierendes Dokument für die operative Steuerung des Schulsystems, was weiterhin Lehrpläne sein können und auch sein sollen. Insgesamt nimmt dadurch jedoch die Regelungsdichte der Verwaltungsvorgaben für den Unterricht zu und die leichter messbaren Leistungen gegenüber den schwerer zu überprüfenden Lern- und Bildungserwartungen gewinnen an Gewicht.

## 2.3 Präzision der Lehrpläne und Messbarkeit der Lernergebnisse

Die Gesellschaft, ihre gesetzliche Vertretung und die Verwaltung haben ein Interesse, dass die Schulen das vermitteln, was als *richtig* und *wichtig* erachtet wird. Die Eltern möchten wissen, was ihre Kinder in der Schule lernen werden und auch diese sind in der Regel daran interessiert, die Erwartungen zu kennen, die an sie gestellt werden. Von besonderer Bedeutung jedoch ist die Frage für die Lehrerinnen und Lehrer, denn sie müssen bei der Planung des Unterrichts die Anforderungen des Lehrplanes berücksichtigen und ihren Gestaltungsspielraum genau kennen (vgl. Kapitel I).

Aufgabe der Schulaufsicht ist es, dafür zu sorgen, dass die rechtlich festgelegten Erwartungen an die Schule eingehalten werden. Sie hat zu prüfen, ob die organisatorischen, inhaltlichen und performativen Ansprüche erfüllt sind. Schulaufsicht und Schulevaluationen sind in diesem Sinne Teil der Lehrplanarbeit. Wie die Schulaufsicht die formulierten Erwartungen auslegt, bestimmt wesentlich, wie die Lehrpersonen die Regelungsdichte eines Lehrplanes empfinden. Wie eng oder wie offen Lehrpläne die Bildungs- und Qualifikationsziele vorgeben, ist Ausdruck der politischen Kultur einer Zeit und einer Gesellschaft und spiegelt die Macht- und Vertrauensverhältnisse wider, welche zwischen den Akteuren der verschiedenen Ebenen herrschen.

Aber wie präzise sollen und können Lehrpläne den Bildungsauftrag formulieren? Genügen hier allgemeine Erwartungen oder braucht es detaillierte Bestimmungen darüber, was Schülerinnen und Schüler nach zwei, vier, neun oder zwölf Jahren gelernt haben sollten? Je stärker das Interesse und der Bedarf an einer Überprüfung der Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernarbeit ist, umso dringlicher wird auch die Präzisierung des Auftrages an die Schule empfunden. Das gilt gleichermaßen für Politik, Wissenschaft und Lehrerschaft. Die ersten möchten über die Wirksamkeit ihrer Entscheidungen gesicherte Informationen haben, die zweiten einen messbaren und vergleichbaren Ausgangspunkt für ihre Untersuchungen darüber, was sie messen sollen und können, und die dritten Klarheit darüber, was sie zu tun haben und an welchen Ergebnissen ihre Arbeit gemessen wird. In den letzten Jahren sind die Anforderungen an Lehrpläne gewachsen: Der Leistungsauftrag an die Schule soll differenziert und möglichst konkret formuliert sein, sodass es möglich ist, anhand der Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, ob der Auftrag erfüllt ist. Aber wie genau kann man Bildungsleistungen der Schule eigentlich messen? Welche Auswirkungen hat es auf Schule und Unterricht, wenn Lehrpläne nur noch messbare, d.h. überprüfbare Leistungen, formulieren?

Drei Ansprüchen haben Lehrpläne als Rechtstexte im demokratisch verfassten heutigen Bildungssystem zu genügen: Sie sollen klar, verbindlich

und überprüfbar sein (vgl. Kapitel II, 3.1), um die Vergleichbarkeit der Anforderungen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Qualität der Leistungserfüllung der Lehrerschaft festzustellen und zu sichern. Es geht um Verlässlichkeit und Erwartungssicherheit für Eltern, Heranwachsende und Abnehmer. Nicht nur im Schulbereich ist das Sicherheitsbedürfnis aller Akteure gestiegen, auch der private und öffentliche Rechtfertigungsdruck hat zugenommen. Aber auch hier gilt, was insgesamt in der Gesellschaft zu beobachten ist: Wenn jedem Sicherheits- und Verlässlichkeitsbedürfnis nachgegeben wird, kann das leicht zu Überregulierung führen, was neue Unsicherheiten hervorruft. Überregulierungen können im Extremfall Eigeninitiative und individuelle Handlungsverantwortung abtöten oder doch beeinträchtigen. Wenn das Befolgen von Vorgaben und Vorschriften zur maßgeblichen oder gar entscheidenden Maxime des Handelns wird, erstickt das nicht nur situativ die geforderte Kreativität, es führt letztlich zur individuellen Abwehr der Verantwortung für das eigene Handeln, weil nur die Vorgaben vollzogen wurden. Das gilt auch für die Schule und den Lehrberuf. Lehrplanvorgaben sollten deshalb eine angemessene Balance halten zwischen der legitimen und demokratisch erforderlichen Erwartungssicherheit, Klarheit der Vorgaben und der Flexibilität sowie Offenheit für erforderliche Alternativen und sich verändernde Aufgaben.

Hinzu kommt, dass Lehrpläne nicht nur Rechtstexte sind, sondern auch Bildungsprogramme, die auch den Kriterien Offenheit des Lernens, Angemessenheit der Ziele und Flexibilität im pädagogischen Handeln genügen müssen. Nur so ist der nötige Spielraum gewährleistet, den Lern- und Bildungsprozesse erfordern und ist es möglich, an die Lebens- und Erfahrungsräume der Lernenden und deren Vorerfahrungen anzuknüpfen. Man kann das Problem dieser Spannung zwischen einem höheren Grad an Präzision in der Formulierung des Auftrages und dem Erfordernis an Flexibilität und Offenheit im Hinblick auf Bildungsprozesse auf zwei Arten lösen: Die erste Art balanciert diese Ansprüche in einem einzigen Lehrplandokument aus. Die Balance wird nicht über alle Lernbereiche eines Lehrplanes gleich ausfallen. Einzelne Fächer und Themen erfordern und erlauben einen höheren Konkretisierungsgrad als andere. Zudem kann auch zwischen Bildungszielen und Qualifikationszielen unterschieden werden: Qualifikationsziele sind auf den Erwerb bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet und können relativ präzise formuliert sein. Bildungsziele hingegen sind eng mit der Entwicklung und Ausbildung der Persönlichkeit, ihren Interessen, Haltungen und Überzeugungen verbunden. Sollen sie erreicht werden, dann erfordert das größere Freiheitsgrade in der Gestaltung von Schule und Unterricht. Die zweite Art der Problemlösung besteht darin, dass man einen Kernbereich des Auftrags in Form von erwarteten Lernleistungen oder Kompetenzen in einem Kern-Lehrplan formuliert, der noch hinreichend

Raum für weitere Themen, Bildungs- und Lernarrangements lässt, deren nähere Bestimmung und Ausgestaltung den Lehrerinnen, Lehrern und den Schulen überlassen wird (vgl. Kapitel II, 4.4).

## 2.4 Erwartungen an Lehrpläne hinsichtlich Präzision

Während Lehrpläne traditionell als das Lehrangebot der Schule formuliert und verstanden wurden, stehen sie in den letzten Jahren immer mehr unter dem Anspruch, verbindlich überprüfbare Bestimmungen über die erwarteten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu enthalten. Bloße Lehrangebote gelten als zu wenig präzise und als nur bedingt überprüfbar. Sie werden als ungenau und diffus wahrgenommen, ohne klare Orientierung über die zu erreichenden Lernziele. Das ist nicht bloß eine Forderung der Politik, der Eltern oder der Öffentlichkeit, es ist auch eine Forderung der Lehrerschaft. So forderte z. B. der Dachverband der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer, dass der Lehrplan 21 „handlich, klar und verbindlich“ sein müsse (LCH 2009).

Die Kritik an den traditionellen Lehrplänen bildet auch ein wesentliches Element der Diskussionen um Bildungsstandards (vgl. Kapitel II, 3.3). Hier zeigt eine Studie, dass der Gesichtspunkt der Bestimmtheit weitaus das häufigste der geforderten Merkmale für neue Lehrpläne ist. Es geht dabei um Gewissheit, Sicherheit, Orientiertheit, wissenschaftliche Fundiertheit, Zielklarheit und Transparenz (vgl. Fries, Hild & Rosenmund 2008). Die Bildungsstandards werden von manchen als eine Art Versprechen wahrgenommen, diese Bestimmtheit herzustellen. Der Wunsch nach Auftragsklarheit ist angesichts wachsender Ansprüche an Schule und Lehrerschaft groß.

Die Erwartung nach Präzision betrifft nicht alle Lehrplankomponenten gleichermaßen. Ziele in einem Leitbild sind grundsätzlich allgemeiner formuliert als die Ziele, Inhalte, Kompetenzen in den fachlichen Teilen, und je nach Art der Nutzung des Lehrplanes ist das eine oder andere wichtiger. Auch erwarten nicht alle Akteure im Schulfeld im selben Maß Präzision: Lehrpersonen benutzen den Lehrplan für andere Zwecke als Behördenmitglieder, Eltern oder Bildungspolitiker und -politikerinnen. Zwei Studien bestätigen, dass von einem Lehrplan nicht erwartet wird, dass er alle Aspekte des Auftrages gleichermaßen präzise regelt. Und sie weisen nach, dass sich die Erwartungen unterschiedlicher Akteure darin unterscheiden. Die Frage dieser Studie<sup>12</sup> lautete, wie genau der Lehrplan die vier Lehrplankom-

---

12 Das Projekt *Von der Lehrplanung zur Lehrplanarbeit* (1994–1998) untersuchte und verglich die Lehrplanarbeit in acht Kantonen der Schweiz, das Projekt *Organizing*

ponenten Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsziele und die Organisation der Schule regeln solle. Tabelle 1 zeigt, wie die Frage in der Schweiz beantwortet wurde. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse zur selben Frage aus einer international vergleichenden Studie in fünf Ländern. Die Befunde decken sich weitgehend. 90 % bzw. 91 % der Befragten erwarten, dass Lehrpläne Unterrichtsziele genau oder sehr genau regeln und 68 % bzw. 74 % erwarten Genauigkeit hinsichtlich der Unterrichtsinhalte. Was Schulorganisation und Unterrichtsmethoden betrifft, erwarten die Befragten in beiden Untersuchungen nur im geringen Ausmaß Genauigkeit.

**Tab. 1: Wie genau soll der Lehrplan welche Bereiche regeln?  
(Antworten von 835 Personen aus 8 Kantonen in der Schweiz)**

|                     | Genau | Teils-teils | Wenig genau/nicht |
|---------------------|-------|-------------|-------------------|
| Unterrichtsziele    | 90 %  | 9 %         | 1 %               |
| Unterrichtsinhalte  | 68 %  | 25 %        | 7 %               |
| Schulorganisation   | 15 %  | 31 %        | 54 %              |
| Unterrichtsmethoden | 13 %  | 33 %        | 54 %              |

**Tab. 2: Wie genau soll der Lehrplan welche Bereiche regeln?  
(Antworten von 546 Personen aus 5 Ländern)**

|                     | Genau | Teils-teils | Wenig genau/nicht |
|---------------------|-------|-------------|-------------------|
| Unterrichtsziele    | 91 %  | 8 %         | 1 %               |
| Unterrichtsinhalte  | 74 %  | 21 %        | 5 %               |
| Schulorganisation   | 15 %  | 31 %        | 54 %              |
| Unterrichtsmethoden | 20 %  | 38 %        | 42 %              |

Ein interessantes Detail ergibt sich, wenn man die Erwartungen von Personen, die Lehrpläne entwickelten, mit solchen von Lehrpersonen vergleicht, die an der Entwicklung nicht beteiligt waren, aber die Lehrpläne nutzen sollten (Tab. 3). Für beide Gruppen gilt auch hier, dass Unterrichtsziele am genauesten geregelt werden sollen. Aber für die Lehrpersonen hat die Genauigkeit von Inhaltsangaben größeres Gewicht als für die andere Gruppe. Zudem können prozentual mehr Lehrpersonen auf Genauigkeit bei den Angaben zur Schulorganisation verzichten.

---

*Curriculum Change* (OCC) verglich die Lehrplanarbeit in der Schweiz, in Deutschland, Finnland, Illinois und Norwegen (vgl. <http://www.lehrplanforschung.ch>, abgerufen am 5.5.2012).

**Tab. 3: Wie genau soll der Lehrplan welche Bereiche regeln?  
 (Antworten von 802 Personen aus 8 Kantonen der Schweiz)**

|                    | Genau                          |                         | Teils-teils                    |                         | Wenig genau/nicht              |                         |
|--------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|
|                    | Lehrplan-entwickler<br>N = 572 | Lehrpersonen<br>N = 230 | Lehrplan-entwickler<br>N = 572 | Lehrpersonen<br>N = 230 | Lehrplan-entwickler<br>N = 572 | Lehrpersonen<br>N = 230 |
| Unterrichtsziele   | 91 %                           | 86 %                    | 8 %                            | 11 %                    | 1 %                            | 2 %                     |
| Unterrichtsinhalte | 66 %                           | 78 %                    | 27 %                           | 17 %                    | 7 %                            | 7 %                     |
| Schulorganisation  | 18 %                           | 8 %                     | 31 %                           | 30 %                    | 52 %                           | 63 %                    |
| Methode            | 16 %                           | 7 %                     | 30 %                           | 39 %                    | 54 %                           | 55 %                    |

### 3. Formen der Zieldarstellung

#### 3.1 Lernziele

Anders als eine bloße Angabe von Stoffen, Themen und Inhalten lenken Lernziele – ähnlich wie Kompetenzbeschreibungen – das Augenmerk vom Lehren auf das Lernen, d.h. auf ein erwartetes Ergebnis des Lehrens. Seit den 1970er Jahren werden im deutschsprachigen Raum durchwegs Lernziele in die Lehrpläne aufgenommen.

Die folgende Dreiteilung in Lernzieltypen unterschiedlicher Abstraktion ist in der deutschsprachigen Lehrplanung gebräuchlich geworden (vgl. Möller 1973):

**Richtziel – Leitidee:** Gibt den Zweck und den Sinn der zu lehrenden und zu lernenden Gegenstände an. Beispiel: *Befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen.*

**Grobziel – Dispositionsziel:** Gibt an, was Lernende können sollen. Grobziele und Dispositionsziele sind zwei Formen von *Performance Standards*, die sich in ihrem Abstraktionsgrad unterscheiden. Beispiel: *Die verschiedenen Anredeformen in Geschäftsbriefen kennen.*

**Feinziel – Operationalisiertes Lernziel:** Formuliert ein konkretes, beobachtbares Verhalten, das den Lernenden zeigt, wenn sie etwas erfolgreich gelernt haben. Beispiel: *Zehn vorgegebene Geschäftsbriefe ohne Anrede. Von*

*den zehn vorgegebenen Anredeformen mindestens acht innerhalb von zehn Minuten den Geschäftsbriefen richtig zuordnen können.*

Die verschiedenen Abstraktionsniveaus von Lernzielen stehen in keinem logisch konsistent ableitbaren Verhältnis zueinander, weil die jeweils untere Ebene zusätzliche, in der hierarchisch oberen Ebene nicht enthaltene Annahmen treffen muss. Man nennt das ein *Deduktionsproblem* (Meyer 1971). Welche und wie viele Feinziele eine Lehrperson bei der Unterrichtsplanung aus einem einzelnen Grobziel ableitet, hängt davon ab, wie sie das Grobziel deutet und versteht. Hier liegt denn auch ihr Interpretationsspielraum. Eine Überprüfung, ob die Ziele erreicht sind, ist nur möglich, wenn diese im Lehrplan operationalisiert sind: Der Lehrplan formuliert Aufgaben und Ergebnisse. Da dies aber lediglich für einen Bereich eng begrenzter Qualifikationsziele sinnvoll ist, gilt es, im Lehrplan eine akzeptable Balance zwischen überprüfbareren und ergebnisoffenen Zielen zu finden.

Lernziele zu operationalisieren, war zunächst ein Anspruch der vergleichenden Schulforschung. Sie entstand im Kontext einer berühmt gewordenen Schulvergleichsstudie aus den 1930er Jahren in den USA. Um die Leistung und die Effizienz von Schulen vergleichend untersuchen zu können, konkretisierte man deren Ergebnisse in messbaren Standards.<sup>13</sup> Damit der Vergleich empirisch korrekt durchgeführt werden konnte, musste sichergestellt werden, dass an allen beteiligten rund dreißig Schulen in etwa das Gleiche unterrichtet wurde, weshalb neue Curricula entwickelt wurden. Darin waren die erwarteten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler so formuliert, dass beobachtbar war, ob und wie weit sie diese erreichten. Solche überprüfbareren Zielbeschreibungen sollten nach Maßgabe der zugrunde gelegten behavioristischen Lerntheorien genau angeben, welches beobachtbare Verhalten zu belegen vermöge, dass ein Lernziel erreicht sei. Zur exakten Formulierung einer solchen Vorgabe gehörte auch die Angabe, in welcher Zeit und mit welchen Hilfsmitteln eine Aufgabe zu lösen war.

Die Formulierung von Feinzielen wurde damit zu einer Aufgabe der Lehrerschaft im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung und gehört mittlerweile zum didaktischen Kerngeschäft der Lehrerschaft. Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht wissen, was sie zu lernen haben und wodurch sie zeigen können, ob und wieweit sie eine Sache gelernt haben. Das Formulieren von operationalisierten Lernzielen ist zu einer Kernkompetenz in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen geworden.

---

13 Diese so genannte *Eight-Year Study* war eine der ersten großen curricularen Evaluationsstudien (vgl. zusammenfassend Pinar et al. 1995, 133 ff.).