

Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene an der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie

Hochschuldidaktische Leitfäden 1.2013

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums

Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg

Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene

Autoren

Dr. Michael Cursio & Dr. Dirk Jahn
Fortbildungszentrum Hochschullehre

In Kooperation mit

Referat L1 – Qualitätsmanagement,
Studienprogrammentwicklung und Rechtsangelegenheiten

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Herausgeber:
Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Dr.-Mack-Straße 77, 90762 Fürth
blog.fbzhl.de

Redaktion
Tel.: 0911-65078-64805,
fbzhl@fau.de
ISSN: 2197-9677

Stand: 31.07.2024
Design: FAU Brand Office

Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.

Inhalt

1	Kompetenzen als Zielgröße der Lehre	5
2	Kompetenz und Lernziel – Eine begriffliche Einführung	6
2.1	Kompetenzen	6
2.2	Ein Kompetenzmodell	6
2.3	Lernziele	8
2.4	Eine Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen	10

Anhang

A.	Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master	12
B.	Checkliste für die Formulierung von Lernzielen	16
	Literatur	17

Kompetenzen



1 Kompetenzen als Zielgröße der Lehre

Der Erwerb von Kompetenzen ist spätestens seit der Bologna-Reform der Dreh- und Angelpunkt des Lehrens und Lernens in der Universität. Welche Kompetenzen an der Hochschule erworben werden sollen, wird in verschiedenen Regelwerken, wie etwa dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse festgehalten. Darin wird deutlich, dass Studierende vor allem eines ausprägen sollen: wirksame Handlungsweisen zur Lösung von relevanten Problemen in lebens- und vor allem berufsbezogenen Kontexten. Für die Dozierenden sind Kompetenzen damit zentraler Ausgangspunkt und Zielgröße für inhaltliche und methodische Überlegungen in der Lehre. Die im Lehr-/Lernkontext zu erwerbenden Kompetenzen werden dabei über Lernziele beschrieben und geplant. Den Studierenden verdeutlichen diese – etwa über das Modulhandbuch –, was das Ergebnis ihres Lernens sein soll (sogenannte Learning Outcomes). Kompetenzorientiert formulierte Lernziele unterstützen die Studierenden dabei, ihr eigenes Lernen zu bewerten und damit Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

Die Tatsache, dass nicht die Wissensvermittlung durch die Dozierenden, sondern der Erwerb von Kompetenzen in der Lehre angestrebt wird, wird als „shift from teaching to learning“ bezeichnet. Entscheidend an der Kompetenzorientierung ist, was Studierende am Ende können, nicht was in einer Lehrveranstaltung „behandelt“ wurde. Die Formulierungen der Ziele, die in einem Modul angestrebt werden, sollen dem Rechnung tragen.

Ohne Lernziele, deren Formulierung sich an Kompetenzen orientiert, lässt sich keine Prüfung angemessen gestalten. Hinzu kommen Anrechnungsfragen: Mit den neuen Studienstrukturen hat die Anrechnung auswärtig erbrachter Leistungen einen neuen Stellenwert erlangt. Unklar formulierte Lernziele führen dazu, dass aus rechtlicher Perspektive auch dann Anrechnungen erfolgen müssen, wenn dies aus fachlichen Gründen nicht sinnvoll erscheint. Dagegen drücken kompetenzorientiert formulierte Lernziele das tatsächlich an der Universität angestrebte Niveau aus und sind daher ein wichtiges Instrument der Steuerung von Anrechnungsprozessen.

Der vorliegende Leitfaden soll eine Hilfe dabei sein, Lernziele kompetenzorientiert in den Modulbeschreibungen zu formulieren, damit sie den eingangs beschriebenen Funktionen gerecht werden können. Nach einer Einführung in die wichtigsten Begriffe und Systematisierungen bekommen Lesende im Anhang Anregungen, die das Formulieren erleichtern sollen.

2 Kompetenz und Lernziel – Eine begriffliche Einführung

2.1 Kompetenzen

Handlungskompetenz wird verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Kultusministerkonferenz, 2017).

Die Fähigkeit, eine Kurvendiskussion durchzuführen, ist von ganz anderer Art als die Fähigkeit, in sozialen Kontexten, z. B. als Führungskraft in einem Unternehmen, klar und wertschätzend zu kommunizieren. Das erste Beispiel wird üblicherweise der Fachkompetenz, das zweite dem Bereich der Sozialkompetenzen zugeordnet.

Um etwas mehr Struktur in den Kompetenzbegriff zu bekommen, sind sogenannte Kompetenzmodelle hilfreich (> Tabelle 1). Sie bieten eine Aufteilung unterschiedlicher Kompetenzarten. Wir unterscheiden vier solcher Kompetenzarten.

2.2 Ein Kompetenzmodell

Im Folgenden wird ein einfaches Kompetenzmodell vorgestellt und mögliche Beispiele für Formulierungen werden aufgezeigt. Es orientiert sich an dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017). Eine vertiefte Darstellung des Modells finden Sie unter Anhang A.

Kompetenz-kategorie	Beschreibung	Beispiel
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Die Studierenden erkennen die wichtigsten Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, verstehen die Bedeutung von Humankapital sowie die Rolle der Entlohnung, und können die wesentlichen Ursachen von Arbeitslosigkeit analysieren sowie Bekämpfungsmöglichkeiten aufzeigen.
Lern- bzw. Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.	Die Studierenden beantworten Forschungsfragen im Bereich der Arbeitsmarktsoziologie eigenständig, indem sie Dokumentenanalysen und quantitative Befragungen planen, durchführen und bewerten. Sie erschließen Informationen dabei eigenständig über das Internet.
Selbstkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	Studierende schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen im Hinblick auf ihr Führungsverhalten ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung als zukünftige Führungskraft.
Sozialkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	Studierende geben Kommilitonen im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback.

Tabelle 1: Einfaches Kompetenzmodell

Hinweis: Es hat sich etabliert, das Hilfsverb „können“, das den Kompetenzaspekt anzeigt, wegzulassen, also nur „erläutern“ zu sagen statt „können ... erläutern“. Das ist schlicht und am Resultat orientiert. Gelegentlich führen diese Formulierungen jedoch auch zu Missverständnissen oder verkomplizieren den Satzbau. In diesen Fällen ist der Gebrauch des Hilfsverbs „können“ zulässig. Im Kompetenzmodell (S. 6/7) fanden auch in diesem Leitfaden solche Formulierungen Anwendung.

2.3 Lernziele

In Modulhandbüchern werden Lernziele und Kompetenzen formuliert. Was aber ist nun unter einem „Lernziel“ zu verstehen? Und in welchem Verhältnis stehen „Lernziel“ und „Kompetenz“ zueinander?

Aspekt 1:

Lernziele sind Kompetenzen, die in einem Lehr-Lern-Kontext bewusst angestrebt werden.

Wenn eine Person Kosten- und Leistungsrechnung „kann“, d. h. die entsprechenden Aufgaben im beruflichen Kontext sachgerecht und erfolgreich erledigt, so ist die Frage, wo sie dies gelernt hat, nicht mehr relevant. Dann reden wir nur noch von **Kompetenz**, nicht mehr von **Lernziel**. Wird jedoch eine Lehrveranstaltung zu diesem Thema angeboten, die auf den Erwerb der entsprechenden Kompetenz abzielt, dann sprechen wir von Lernziel.

Aspekt 2:

Lernziele sind operationalisierte Kompetenzen.

Dass jemand „Fachkompetenz“ erwerben soll, besagt noch nicht genug, um einem Modul oder einer Lehrveranstaltung Orientierung zu geben. Dass er oder sie Kosten- und Leistungsrechnung „verstehen“ soll, lässt noch die Frage offen, woran man denn erkennen und überprüfen kann, dass er bzw. sie es „verstanden“ hat. Eine Kompetenz lässt sich nur an den Handlungen ablesen, die die betreffende Person ausführt. Ein Lernziel muss daher konkret, handlungsbezogen und überprüfbar formuliert werden. Geeignete Prüfungsverfahren müssen in einem weiteren Schritt passgenau gewählt werden, um den Kompetenzerwerb beurteilen zu können.

Wie formuliert man Lernziele?

Diese Frage führt uns zum dritten Teilaspekt:

Aspekt 3:

Lernziele haben stets eine Inhaltskomponente und eine Handlungskomponente.

Die **Inhaltskomponente** wird durch ein Substantiv angezeigt und beschreibt den fachlichen oder überfachlichen Inhalt, auf den sich der Lernprozess der Studierenden bezieht. Die **Handlungskomponente** wird durch ein Verb beschrieben und zeigt an, was die Studierenden mit dem Inhalt „machen“ sollen.

„Die Studierenden erläutern die Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes.“

Inhaltskomponente = Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes

Handlungskomponente = erläutern

„Die Studierenden ermitteln Kapitalkosten und wenden die verschiedenen Diskontierungsverfahren an.“

Inhaltskomponente = Kapitalkosten, Diskontierungsverfahren

Handlungskomponente = ermitteln, wenden ... an

An den Handlungskomponenten der beiden Beispiele wird deutlich, dass sich die Kompetenzformulierungen auf unterschiedlichen Niveaus befinden (Zu den Lernzielstufen vgl. Kapitel 2.4 und Anhang B). Das Anspruchsniveau des Lernziels ergibt sich einerseits aus dem Anspruch bezüglich der Handlungskomponente (sollen Studierende z. B. nur einen Inhalt wiedergeben oder ihn beurteilen können?) und andererseits aus der Komplexität des Inhaltes. „Erläutern“ ist beispielsweise bei bestimmten Inhalten leichter zu realisieren als „anwenden“.

2.4 Eine Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen

Es gibt anerkannte Modelle, die dafür entwickelt wurden, Lernleistungen besser einschätzen und systematisieren zu können. Eines der bekanntesten Modelle ist hierbei das von Bloom (1956) bzw. Anderson und Krathwohl (2001). Anderson und Krathwohl beschreiben in ihrem Modell verschiedene hierarchische Niveaustufen bei Denkvorgängen gemäß ihrer Komplexität. Die Annahme ist hierbei folgende: Der intellektuelle Anspruch an die Denkleistung nimmt mit der Abfolge der Stufen zu, wobei „Erinnern“ die geringsten und „Erschaffen“ die höchsten Anforderungen stellt.

Höhere kognitive Leistungen schließen demnach jene auf niedrigeren Stufen mit ein, setzen diese also voraus. Wer Wissen erfolgreich anwenden möchte, der muss beispielsweise den theoretischen Hintergrund oder bestimmte Regeln verstanden haben.

Wichtig ist, dass die Lernziele nicht nur auf Ebene des Erinnerns und Verstehens ausgerichtet werden, sondern im Rahmen eines Studiums auch auf die anderen Niveaustufen abzielen. Weiterhin sollte eine möglichst klare Abgrenzung des Niveaus zwischen Bachelor und Master anhand dieser Systematisierung der Handlungs- in Verbindung mit der Inhaltskomponente deutlich werden (→ Anhang A).

Im Anhang B findet sich eine Formulierungshilfe für die Handlungskomponente bei Lernzielen. Diese bezieht sich auf das dargestellte Modell und bietet eine Sammlung von typischen Verben für jede der Stufen an. Diese Hilfe kann bei der Ausformulierung von Lernzielen in Kombination mit einer Checkliste genutzt werden, in der die bisher besprochenen relevanten Inhalte noch einmal zusammengefasst werden (→ Anhang C).

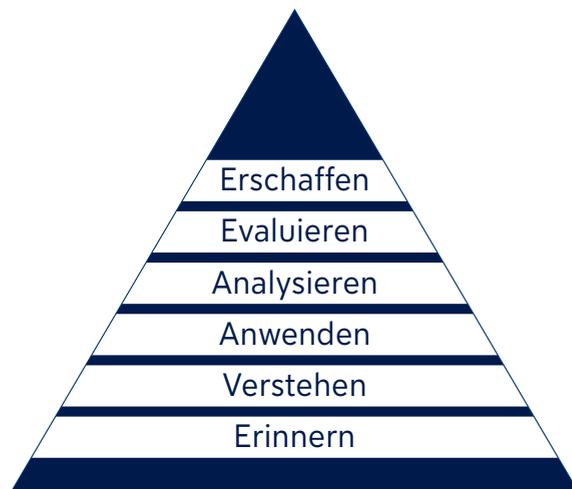


Abbildung 2: Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen nach Bloom (1956) bzw. Anderson und Krathwohl (2001)

Anhang

A. Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master¹

¹ **Wichtiger Hinweis:**
Die Differenzierung nach Bachelor und Master ist nicht immer in trennscharfer und allgemeingültiger Weise möglich. Dennoch finden Sie hier exemplarische Vorschläge zur Orientierung.

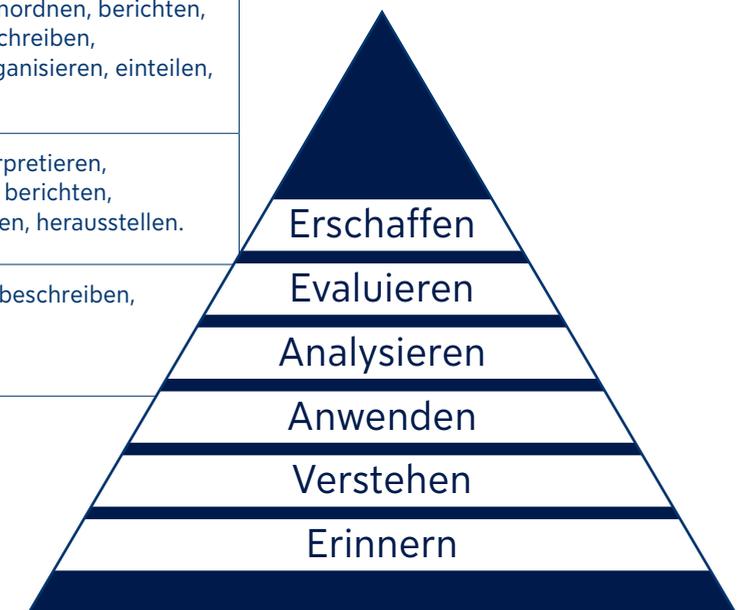
Kompetenzart	Beschreibung	Mögliche Ausprägungen	Beispiel: Die Studierenden ...	Niveaustufe Bachelor: Die Studierenden ...	Niveaustufe Master: Die Studierenden ...
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	<ul style="list-style-type: none"> Wissen (über Regeln, Begriffe, Definitionen), Zusammenhänge erkennen, in einer Disziplin erworbenes Wissen und Können in Handlungszusammenhängen anwenden, Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen 	... erkennen die wichtigsten Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, verstehen die Bedeutung von Humankapital sowie die Rolle der Entlohnung, und können die wesentlichen Ursachen von Arbeitslosigkeit analysieren sowie Bekämpfungsmöglichkeiten aufzeigen.	... können wissenschaftliche Grundlagen (einschließlich partieller Vertiefungen) erläutern und anwenden.	... können wissenschaftliche Grundlagen sowie spezialisiertes und vertieftes Fachwissen erläutern und anwenden. ... können eigenständige Ideen und Konzepte zur Lösung wissenschaftlicher und beruflicher Probleme entwickeln. ... können in vertiefter und kritischer Weise Theorien, Terminologien, Besonderheiten, Grenzen und Lehrmeinungen des Faches erläutern, anwenden und reflektieren.
Lern- bzw. Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsschritte im Rahmen einer Problemlösung zielgerichtet planen, qualitative und quantitative Methoden differenziert einsetzen, Ergebnisse interpretieren und visualisieren, geeignete Lernstrategien entwickeln, überwachen und steuern, Informationen beschaffen und in ihrem spezifischen Kontext bewerten. 	<p>... analysieren wissenschaftliche Texte kritisch und vergleichen Argumentationsstrukturen.</p> <p>... planen eigenständig unter Anleitung ein wissenschaftliches Forschungsprojekt, führen dies durch und dokumentieren das Ergebnis.</p> <p>... arbeiten quellenkritisch und überprüfen so gewonnene Ergebnisse.</p>	<p>... können Grundlagen der Forschungsmethodik anwenden, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> relevante Informationen, insbesondere im eigenen Fach sammeln, (empirische) Daten und Informationen interpretieren und bewerten Texte interpretieren. <p>... können Arbeitsschritte bei der Lösung von Problemen im eigenen Fach planen und durchführen.</p> <p>... gestalten eigene Lernprozesse selbstständig.</p>	<p>... können selbstgesteuert forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte auf der Basis breiter und spezialisierter Forschungsmethodik des Faches durchführen.</p> <p>... können Arbeitsschritte bei der Lösung von Problemen in neuen sowie fachübergreifenden Kontexten planen und durchführen.</p> <p>... können eigene Lernprozesse selbstständig gestalten, reflektieren und methodisch erweitern.</p>
Selbstkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	<ul style="list-style-type: none"> Eigene Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen, Verantwortung übernehmen und vernunftbetont handeln, sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen, mit Misserfolgen umgehen können, die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen und Selbstkontrolle und -reflexion sowie Anstrengungsbereitschaft zu kultivieren 	<p>... schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung im zukünftigen beruflichen und sozialen Kontext.</p> <p>... erlernen, eigene Meinungen und Ansichten perspektivisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.</p> <p>... erweitern aufgrund des eigenverantwortlichen Planens der Projektarbeit ihre Selbstkompetenz.</p>	... können Ziele für die eigene Entwicklung definieren sowie eigene Stärken und Schwächen reflektieren und die eigene Entwicklung planen.	... können Ziele für die eigene Entwicklung definieren sowie eigene Stärken und Schwächen reflektieren und die eigene Entwicklung planen und mit Blick auf grundsätzliche Wertfragen und gesellschaftliche Auswirkungen reflektieren.
Sozialkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	<ul style="list-style-type: none"> Mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten, sich an vereinbarte Regeln halten, offen auf andere zugehen, eine positive Grundhaltung anderen gegenüber zeigen, partner- und situationsgerecht handeln, mit Konflikten angemessen umgehen, andere Kulturen und Menschen schätzen, fair und kooperativ kommunizieren und handeln 	<p>... geben Kommilitonen im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback.</p> <p>... arbeiten gemeinsam mit anderen an einem Projekt und integrieren das eigene Tun in die Arbeit anderer.</p>	<p>... können in Gruppen kooperativ und verantwortlich arbeiten.</p> <p>... können kleinere Gruppen mit überschaubaren Aufgaben verantwortlich leiten.</p> <p>... können komplexe fachbezogene Inhalte klar und zielgruppengerecht präsentieren und argumentativ vertreten.</p>	<p>... können in Gruppen kooperativ und verantwortlich arbeiten sowie das eigene Kooperationsverhalten in Gruppen kritisch reflektieren und erweitern.</p> <p>... können größere Gruppen mit komplexen Aufgaben verantwortlich leiten und die Entwicklung anderer fördern.</p> <p>... können komplexe fachbezogene Inhalte klar und zielgruppengerecht präsentieren und argumentativ vertreten sowie das eigene Argumentationsverhalten in kritisch-reflexiver Weise erweitern.</p>

Eine Formulierungshilfe für Lernziele (Handlungskomponente)

Hinweis zur Verwendung der Verben:

Die angebotenen Verben haben nur exemplarischen Charakter. Sie müssen stets mit Blick auf die Inhaltskomponente betrachtet werden, um Aussagen über den Anspruch bzw. das Niveau des Lernziels treffen zu können.

Stufe	Beschreibung der Taxonomiestufe	Verben
Erschaffen	Lernende können aus mehreren Elementen eine neue Struktur aufbauen oder eine neue Bedeutung erschaffen, können neue Lösungswege vorschlagen, neue Schemata entwerfen oder begründete Hypothesen entwerfen.	entwickeln, erzeugen, erstellen, planen, ausarbeiten, anfertigen, herstellen, konzipieren, gestalten.
Evaluieren	Lernende können evidenzbasierte, qualitative und quantitative Urteile zu Sachverhalten anhand von Kriterien anstellen.	bewerten, entscheiden, beurteilen, ermitteln, hinterfragen, überprüfen, vergleichen, wählen, unterscheiden, Kriterien aufstellen, einschätzen, folgern, gewichten, ermessen, einstufen.
Analysieren	Lernende können ein Problem in einzelne Teile zerlegen und so die Struktur des Problems verstehen; sie können Widersprüche aufdecken, Zusammenhänge erkennen und Folgerungen ableiten und zwischen Fakten und Interpretationen unterscheiden.	unterscheiden, bestimmen, entdecken, klassifizieren, erproben, ermitteln, gegenüberstellen, prüfen, überprüfen, beobachten, erschließen, erforschen, erkunden, untersuchen, testen, strukturieren, diskutieren.
Anwenden	Lernende können ein neues Problem durch Transfer des Wissens lösen.	anwenden, ordnen, berechnen, übertragen, zuordnen, erklären, aufstellen, einordnen, berichten, voraussagen, unterscheiden, beschreiben, vergleichen, verallgemeinern, organisieren, einteilen, quantifizieren.
Verstehen	Lernende können Sachverhalte erklären, Beispiele anführen, Aufgabenstellungen interpretieren oder ein Problem in eigenen Worten wiedergeben.	erläutern, zusammenfassen, interpretieren, darstellen, übersetzen, auslegen, berichten, abstrahieren, skizzieren, illustrieren, herausstellen.
Erinnern	Lernende können Informationen wiedergeben. Sie kennen konkrete Termini, Definitionen, Fakten, Daten, Regeln, Verfahren, Merkmale, Kriterien etc.	angeben, nennen, wiedergeben, beschreiben, aufzählen.



B. Checkliste für die Formulierung von Lernzielen

Kriterium	Leitfragen
Perspektive der Studierenden	Was sollen Studierende nach erfolgreicher Absolvierung des Moduls können?
Handlungs- und Kompetenzorientierung (siehe dazu auch die Formulierungshilfe unter 2.3)	<p>Hat das Ziel eine Handlungs- und eine Inhaltskomponente?</p> <p>Werden aktive Verben verwendet, sodass sie Handlungen beschreiben?</p> <p>Werden Ziele tatsächlich auf verschiedenen Niveaustufen verfolgt?</p> <p>Welche fachlichen Situationen soll ein Studierender selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Fachkompetenz)?</p> <p>Welche (Lern-)Situationen soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll methodisch gestalten können (Lern- bzw. Methodenkompetenz)?</p> <p>Welche sozial-kommunikative Situationen soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Sozialkompetenz)?</p> <p>Welche Situationen der Selbst-Thematisierung soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Selbstkompetenz)?</p>
Klarheit/Exaktheit	<p>Ist die Kompetenzausprägung verständlich formuliert?</p> <p>Sind die Aussagen detailliert und spezifisch?</p>
Überprüfbarkeit	<p>Lassen sich die angestrebten Lernziele anhand von Assessmentverfahren (Klausuren, mündliche Prüfungen, Essays etc.) beobachten bzw. diagnostizieren?</p> <p>Sind die gewählten Assessmentverfahren geeignet, um die Kompetenzausprägungen zu beobachten?</p>
Eignung des Lehr-Lernkonzepts	<p>Eignet sich das gewählte didaktische Lehr-Lernkonzept, um die angestrebten Lernziele zu erreichen?</p> <p>Welche Kompetenzen werden bei der Lehrveranstaltung bzw. dem Modul nur unzureichend berücksichtigt?</p>
Abgrenzbarkeit (Bachelor/Master)	Wurde bei der Formulierung die Abgrenzung zwischen den Niveaustufen von Bachelor und Master (siehe Anhang A) beachtet?
Bezug zu Modulhandbuch	<p>Werden die Lernziele in die übergeordneten Ziele des Modules eingebettet?</p> <p>Welche Module laufen vorher, welche parallel, welche nachher?</p> <p>Sind die formulierten Kompetenzen anschlussfähig zu diesen Modulen?</p>

Literatur

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives. New York u. a.: Longman.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Zugriff am 14.05.2012 <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.

Bloom, B. S. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Zugriff am 31.07.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungenbeschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, September 2007

Wilbers, K. (2019). Wirtschaftsunterricht gestalten (4. Aufl.). Berlin: epubli GmbH 2019, XVI.