



Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene

Ein Leitfaden zur Qualitätssicherung

Autoren

Dr. Michael Cursio

Dr. Dirk Jahn

In Kooperation mit

dem Referat L1 – Rechtsangelegenheiten und Qualitätsmanagement in
Lehre und Studium der FAU

Aus der Reihe

Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des
FAU Kompetenzzentrums Lehre, Abteilung Hochschuldidaktik,
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Stand: Februar 2025

Inhaltsverzeichnis

1	Kompetenzen als Zielgröße der Lehre	4
2	Kompetenz und Lernziel – eine begriffliche Einführung	5
2.1	Kompetenzen	5
2.2	Ein Kompetenzmodell	5
2.3	Lernziele.....	6
2.4	Eine Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen	7
	Anhang A – Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master....	9
	Anhang B – Formulierungshilfe für Lernziele	11
	Anhang C – Checkliste für die Formulierung von Lernzielen	12
3	Literaturverzeichnis	13

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. Dies wird durch den untenstehenden Comic veranschaulicht.



Abbildung 1: Shift from teaching to learning (Blake, n.d.; zitiert nach Northern Illinois University, n.d.)

Entscheidend an der Kompetenzorientierung ist also, was der Studierende am Ende kann, 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 außerdem 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. Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass die Kompetenzorientierung sowohl bei der Programm- als auch bei der Systemakkreditierung ein wichtiges Bewertungskriterium ist.

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 bekommt der Leser/die Leserin im Anhang (ab S. 6) mehrere praktische „Werkzeuge“ an die Hand, 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 [KMK], 2007). 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 (siehe Kapitel 2.2). 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 Modell des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011) bzw. an dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (KMK, 2005). Eine vertiefte Darstellung des Modells, inklusive einer Abgrenzung der Ausprägungen auf Bachelor- bzw. Masterebene in den jeweiligen Kompetenzarten finden Sie unter Anhang A.

Kompetenz	Beschreibung	Beispiel
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Die Studierenden erkennen ¹ Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, verstehen die Bedeutung von Humankapital, können 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 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, 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.

¹ 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 fanden auch in diesem Leitfaden solche Formulierungen Anwendung.

Kompetenz	Beschreibung	Beispiel
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.	Studierende geben Kommilitonen im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback.

Abbildung 2: Einfaches Kompetenzmodell

2.3 Lernziele

In Modulhandbüchern sollen Lernziele und Kompetenzen formuliert werden. Was aber ist nun unter einem „Lernziel“ zu verstehen? Und in welchem Verhältnis stehen „Lernziel“ und „Kompetenz“ zueinander? Unter Ausklammerung der komplizierten Fachdiskussion, die sich daran anknüpfen könnte, soll dies Verhältnis anhand der folgenden drei Aspekte beschrieben werden:

Aspekt 1: Lernziele sind Kompetenzen, die im 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. Im Lernziel:

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

ist „Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes“ die Inhaltskomponente und „erläutern“ die Handlungskomponente. Weiteres Beispiel:

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

Inhaltskomponenten: Kapitalkosten, Diskontierungsverfahren

Handlungskomponenten: ermitteln, wenden ... an

An den Handlungskomponenten der beiden Beispiele wird deutlich, dass sich die Kompetenzformulierungen auf unterschiedlichen Niveaus befinden (Lernzielstufen vgl. Kapitel 2.4 und Anhang B). Das Anspruchsniveau des Lernziels ergibt sich einerseits aus dem Anspruch bezüglich der Handlungskomponente (soll ein Studierender 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 „Wissen“ 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. Allerdings ist die universelle Geltung dieser Annahme strittig. Beispielsweise ist es in der Mathematik und anderen technisch-naturwissenschaftlichen Fächern ein bekanntes Problem, dass Studierende häufig Formeln zwar schematisch anwenden (Stufe „Anwenden“), diese aber nicht in ihrem theoretischen Zusammenhang erläutern können (Stufe „Verstehen“). Dennoch eignet sich das Modell, um die zentrale Pointe in diesem Zusammenhang zu veranschaulichen, nämlich die unterschiedlichen kognitiven Niveaus, die Lernziele aufweisen können.

Jede Handlungskomponente eines Lernziels lässt sich dann einer der hierarchischen Stufen zuordnen. Das Niveau des Lernziels soll so deutlich werden. Unberücksichtigt dabei bleiben aber noch die Anforderungen, die durch die Inhaltskomponente entstehen. Diese können sich in Bezug auf Komplexität und Schwierigkeitsgrad erheblich unterscheiden.

Wichtig ist, dass die Lernziele nicht nur auf Ebene des Wissens (Erinnern, Wiedergeben)



Abbildung 3: Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen nach Bloom (1956) bzw. Anderson/Krathwohl (2001)

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 (siehe Anhang C).

Anhang A – Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master

Kompetenz	Beschreibung	Ausprägungen	Beispiel ²	Niveau Bachelor	Niveau Master
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Wissen (über Regeln, Begriffe, Definitionen), Zusammenhänge erkennen, in einer Disziplin erworbenes Wissen und Können in Handlungszusammenhängen anwenden, Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen	Studierenden erkennen Einflussfaktoren auf der Angebots-/Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, verstehen die Bedeutung von Humankapital und können Ursachen von Arbeitslosigkeit analysieren sowie Bekämpfungsmöglichkeiten aufzeigen.	Studierende können wissenschaftliche Grundlagen (einschließlich partieller Vertiefungen) erläutern und anwenden.	Studierende können wissenschaftliche Grundlagen sowie spezialisiertes und vertieftes Fachwissen erläutern und anwenden. Studierende können Konzepte zur Lösung wissenschaftlicher und beruflicher Probleme entwickeln.
Lern-/Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.	Arbeitsschritte zielgerichtet planen; qualitative und quantitative Methoden differenziert einsetzen; Ergebnisse interpretieren und visualisieren; Lernstrategien entwickeln und steuern; unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren situationsgerecht anwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Modellen und Texten); Informationen beschaffen und in Kontext bewerten.	Studierende 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.	Studierende wenden Forschungsmethodik an, z.B. Informationen sammeln und bewerten, Texte interpretieren. Studierende können Arbeitsschritte zielgerichtet planen und durchführen. Studierende gestalten Lernprozesse selbständig.	Studierende können forschungs-/anwendungsorientierte Projekte durchführen. Studierende können Arbeitsschritte bei der Problemlösung in fachübergreifenden Kontexten zielgerichtet planen und durchführen. Studierende können Lernprozesse gestalten, reflektieren und methodisch erweitern.

² Beispiele aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften entnommen.

Kompetenz	Beschreibung	Ausprägungen	Beispiel ²	Niveau Bachelor	Niveau Master
Selbstkompetenz³	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	Eigene Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen, Verantwortung übernehmen und vernunftbetont handeln; sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen; mit Misserfolgen umgehen können; Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen, Selbstkontrolle und -reflexion sowie Anstrengungsbereitschaft zu kultivieren.	Studierende schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen im Hinblick auf ihr Führungsverhalten ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung als zukünftige Führungskraft.	Studierende können Ziele für die eigene Entwicklung definieren sowie eigene Stärken und Schwächen reflektieren und die eigene Entwicklung planen.	Studierende 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	Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen zu erfassen, sich mit ihnen rational auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	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; diversitätssensibel agieren; fair und kooperativ kommunizieren und handeln.	Studierende geben Kommilitoninnen im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback.	Studierende können kooperativ und verantwortlich arbeiten. Studierende können Kleingruppen verantwortlich leiten. Studierende können fachbezogene Inhalte zielgruppengerecht präsentieren und argumentativ vertreten.	Studierende können kooperativ und verantwortlich arbeiten sowie das eigene Verhalten kritisch reflektieren. Studierende können Gruppen mit komplexen Aufgaben leiten und die Entwicklung anderer fördern. Studierende können komplexe fachbezogene Inhalte klar und zielgruppengerecht präsentieren und argumentativ vertreten.

Tabelle 1: Kompetenzmodell Bachelor/Master

³ Sozial- und Selbstkompetenzen sind nur schwer trennscharf und allgemeingültig nach Bachelor und Master differenzierbar. Die Vorschläge sind exemplarisch.

Anhang B – Formulierungshilfe für Lernziele

Stufe	Beschreibung 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.
Wissen	Lernende können Informationen wiedergeben. Sie kennen konkrete Termini, Definitionen, Fakten, Daten, Regeln, Verfahren, Merkmale, Kriterien etc.	angeben, nennen, wiedergeben, beschreiben, aufzählen.

Tabelle 2: 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.

Anhang C – Checkliste für die Formulierung von Lernzielen

Kriterium	Leitfrage(n)	Check
Perspektive der Studierenden	Was sollen Studierende nach erfolgreicher Absolvierung des Moduls können?	
Handlungs- und Kompetenzorientierung	<p>Hat das Ziel eine Handlungs- und eine Inhaltskomponente?</p> <p>Werden aktive, handlungsbeschreibende Verben verwendet?</p> <p>Werden Ziele auf verschiedenen Niveaustufen verfolgt?</p> <p>Welche fachlichen Situationen sollen Studierende selbständig, erfolgreich, verantwortungsvoll gestalten (Fachkompetenz)?</p> <p>Welche (Lern-)Situationen sollen Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll methodisch gestalten können (Lern- bzw. Methodenkompetenz)?</p> <p>Welche sozial-kommunikative Situationen sollen Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Sozialkompetenz)?</p> <p>Welche Situationen der Selbst-Thematisierung sollen 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	Wurde bei der Formulierung die Abgrenzung zwischen den Niveaustufen von Bachelor und Master beachtet?	
Bezug zu Modulhandbuch	<p>Werden die Lernziele in die übergeordneten Ziele des Moduls eingebettet?</p> <p>Welche Module laufen vorher, parallel, nachher? Sind die formulierten Kompetenzen anschlussfähig?</p>	

Tabelle 3: Checkliste für die Formulierung von Lernzielen

3 Literaturverzeichnis

- 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 18.02.2025. https://www.dqr.de/dqr/shared-docs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?_blob=publicationFile&v=2
- Bloom, B. S. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Zugriff am 18.02.2025. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf
- Northern Illinois University (n.d.). Purpose of Assessment. Zugriff am 29.05.2012 <http://www.niu.edu/assessment/Manual/overview.shtml>
- 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. (2010). Berufs- und Wirtschaftspädagogische Didaktik: Teil I. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Manuskript).