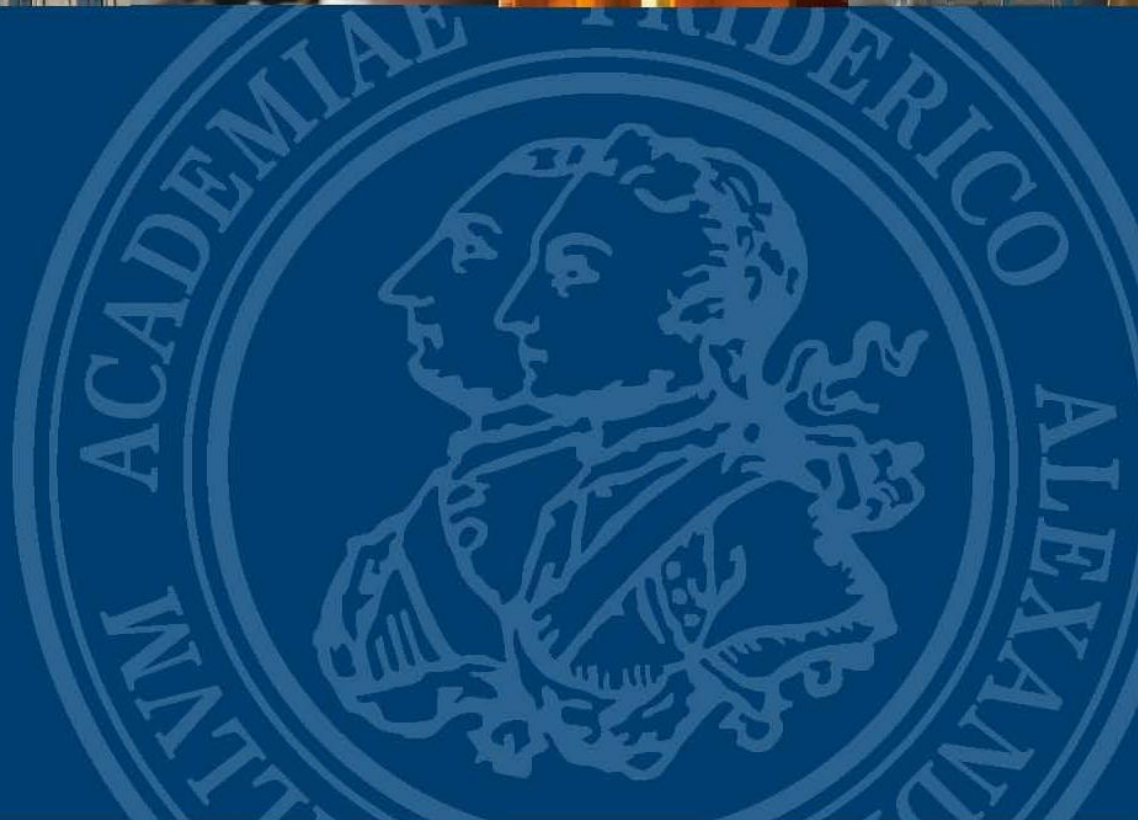


Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene an der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie

Stand: 13.02.2013





FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
UND FACHBEREICH THEOLOGIE



Fortbildungszentrum
Hochschullehre

Autoren

Dr. Michael Cursio
Fortbildungszentrum Hochschullehre
E-Mail: michael.cursio@fbzhl.fau.de
Telefon: +49 (0) 911 5302-9320

Dr. Dirk Jahn
Fortbildungszentrum Hochschullehre
E-Mail: dirk.jahn@fbzhl.de
Telefon: +49 (0) 911 5302-669

In Kooperation mit

Dr. Tobias Schulz
Referat L1 – Qualitätsmanagement,
Studienprogrammentwicklung und Rechtsangelegenheiten

Michaela Heinrich
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Fakultätsspezifische Anpassung

Büro für Qualitätsmanagement
der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie
E-Mail: qm-phil@fau.de

Layout

Alessandra Kenner
Fortbildungszentrum Hochschullehre

Florian Berglehner
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Frank Dziomba
Referat L1 - Qualitätsmanagement,
Studienprogrammentwicklung und Rechtsangelegenheiten

Inhalt

1	Kompetenzen als Zielgröße der Lehre.....	1
2	Kompetenz und Lernziel – Eine begriffliche Einführung	2
2.1	Kompetenzen	2
2.2	Ein Kompetenzmodell	2
2.3	Lernziele	3
2.4	Eine Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen	4
3	Unterstützungsmöglichkeiten für Dozierende	5
	Anhang	6
A.	Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master	6
B.	Eine Formulierungshilfe für Lernziele (Handlungskomponente)	8
C.	Checkliste für die Formulierung von Lernzielen.....	9
	Literatur.....	10

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 die untenstehende Grafik 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 die Studierenden am Ende können sollen, 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 Hilfen 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 (→ Tabelle 1). Sie bieten eine Aufteilung unterschiedlicher Kompetenzkategorien. Vier solcher Kompetenzkategorien werden unterschieden.

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) und 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.

Kompetenzkategorien	Beschreibung	Beispiel
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Die Studierenden analysieren literarische Texte unter Einbeziehung des historischen Kontextes.
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 arbeiten quellenkritisch und überprüfen so gewonnene Ergebnisse.
Selbstkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	Die Studierenden erlernen, eigene Meinungen und Ansichten perspektivisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.
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 Kommiliton/inn/en im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback. 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.

Tabelle 1: Einfaches Kompetenzmodell

2.3 Lernziele

In Modulhandbüchern sollen Lernziele und Kompetenzen formuliert werden. Was aber ist unter einem „Lernziel“ zu verstehen? Und in welchem Verhältnis stehen „Lernziel“ und „Kompetenz“ zueinander? Dies soll anhand der folgenden drei Merkmale beschrieben werden:

Merkmal 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.

Merkmal 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:

Merkmal 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 entwickeln eigenständig theoretische Fragestellungen aus dem Bereich der Bevölkerungswissenschaften“

ist „theoretische Fragestellungen aus dem Bereich der Bevölkerungswissenschaften“ die Inhaltskomponente und „entwickeln“ die Handlungskomponente.

Weiteres Beispiel:

„Die Studierenden kennen die Grundlagen der Mediendidaktik und beurteilen Effekte für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse.“

(**Inhaltskomponenten:** Grundlagen der Mediendidaktik, Effekte für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse, **Handlungskomponenten:** kennen, beurteilen).

An den Handlungskomponenten der beiden Beispiele wird deutlich, dass sich die Kompetenzformulierungen auf unterschiedlichen Niveaus befinden (Zu den Lernzielstufen vgl. Abschnitt 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) entwickelte und von Anderson und Krathwohl (2001) weiterentwickelte. Anderson und Krathwohl beschreiben in ihrem Modell verschiedene hierarchische Niveaustufen bei Denkvorgängen gemäß ihrer Komplexität. Der intellektuelle Anspruch an die Denkleistung nimmt mit der Abfolge der Stufen zu, wobei „Wissen“ die geringsten und „Erschaffen“ die höchsten Anforderungen stellt.

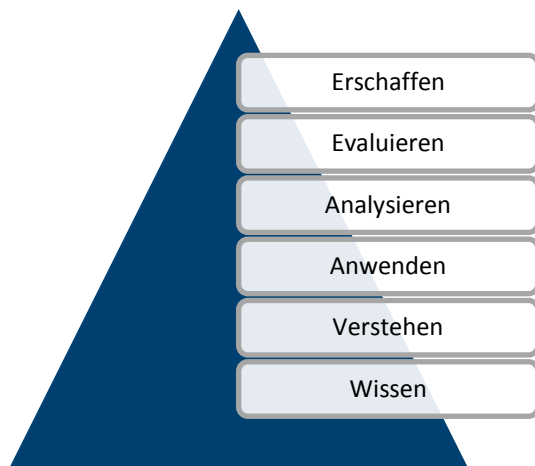


Abbildung 2: Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen nach Bloom (1956) bzw. Anderson und Krathwohl (2001)

Höhere kognitive Leistungen schließen 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. Jede Handlungskomponente eines Lernziels lässt sich theoretisch 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 die Ebene des Wissens (Erinnern, Wiedergeben) 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).

3 Unterstützungsmöglichkeiten für Dozierende

Gerne beraten wir Sie bei Fragen zu der Formulierung von Lernzielen und darüber hinaus.

Ihr Ansprechpartner an der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie ist das

Büro für Qualitätsmanagement der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie

Tel. +49 (0) 9131 85-23170

Mail: qm-phil@fau.de

Ihre Ansprechpartner am FBZHL sind

Dr. Michael Cursio

Geschäftsführer FBZHL

Tel. +49 (0) 911 5302-9320

Mail: Michael.Cursio@fbzhl.fau.de

Dr. Dirk Jahn

Tel. +49 (0) 911 5302-669

Mail: Dirk.Jahn@fbzhl.fau.de

Weitere didaktische Angebote für Ihre Lehre finden Sie unter: <http://www.fbzhl.de>

Anhang

A. Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master

Kompetenzart	Beschreibung	Mögliche Ausprägungen	Beispiel	Niveaustufe Bachelor	Niveaustufe Master
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	<p>Wissen (über Regeln, Begriffe, Definitionen),</p> <p>Zusammenhänge erkennen,</p> <p>In einer Disziplin erworbenes Wissen und Können in Handlungszusammenhängen anwenden,</p> <p>Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen</p>	<p>Die Studierenden erlernen die Grundlagen der Geschichte des 20. Jahrhunderts.</p> <p>Die Studierenden erstellen vergleichende Synopsen verschiedener Theorien.</p> <p>Die Studierenden verstehen und erklären die Regularitäten von Sprachwandelprozessen.</p> <p>Die Studierenden diskutieren neuere systematische Fragen der Literaturwissenschaft kompetent und sachkundig.</p> <p>Die Studierenden analysieren literarische Texte unter Einbeziehung des historischen Kontextes.</p>	<p>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.</p>	
Lern- bzw. Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.	<p>Arbeitsschritte im Rahmen einer Problemlösung zielgerichtet planen,</p> <p>Qualitative und quantitative Methoden differenziert einsetzen,</p> <p>Ergebnisse interpretieren und visualisieren,</p> <p>Geeignete Lernstrategien entwickeln, überwachen und steuern,</p> <p>Unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Modellen und Texten etc.),</p> <p>Informationen beschaffen und in ihrem spezifischen Kontext bewerten</p>	<p>Die Studierenden analysieren wissenschaftliche Texte kritisch und vergleichen Argumentationsstrukturen.</p> <p>Die Studierenden planen eigenständig unter Anleitung ein wissenschaftliches Forschungsprojekt, führen dies durch und dokumentieren das Ergebnis.</p> <p>Die Studierenden arbeiten quellenkritisch und überprüfen so gewonnene Ergebnisse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Können Grundlagen der Forschungsmethodik anwenden, z.B. <ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere im eigenen Fach sammeln, - (empirische) Daten und Informationen interpretieren und bewerten - Texte interpretieren. Können Arbeitsschritte bei der Lösung von Problemen im eigenen Fach und beruflichen Kontext zielgerichtet planen und durchführen. Können eigene Lernprozesse selbständig gestalten. 	<ul style="list-style-type: none"> Können weitgehend selbstgesteuert forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte auf der Basis breiter und spezialisierter Forschungsmethodik des Faches durchführen. Können Arbeitsschritte bei der Lösung von Problemen auch in neuen und unvertrauten sowie fachübergreifenden Kontexten zielgerichtet planen und durchführen. Können eigene Lernprozesse selbständig gestalten, reflektieren und methodisch erweitern.

Kompetenzart	Beschreibung	Mögliche Ausprägungen	Beispiel	Niveaustufe Bachelor	Niveaustufe Master
Selbstkompetenz	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, die Bereitschaft, - Hinweise anderer aufzugreifen, - Selbstkontrolle und -reflexion sowie Anstrengungsbereitschaft zu kultivieren	Studierende schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung im zukünftigen beruflichen und sozialen Kontext. Die Studierenden erlernen, eigene Meinungen und Ansichten perspektivisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren. Die Studierenden erweitern aufgrund des eigenverantwortlichen Planens der Projektarbeit ihre Selbstkompetenz. Die Studierenden erlernen, eigene Meinungen und Ansichten perspektivisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.	<p>Wichtiger Hinweis: Insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen sind nur schwer trennscharf und allgemeingültig nach Bachelor und Master differenzierbar. Dennoch finden Sie hier exemplarische Vorschläge zur Orientierung, die jedoch fachbezogen stark variieren können.</p> <ul style="list-style-type: none"> Können Ziele für die eigene Entwicklung definieren sowie eigene Stärken und Schwächen reflektieren und die eigene Entwicklung planen. 	<ul style="list-style-type: none"> Können Ziele für die eigene Entwicklung definieren sowie eigene Stärken und Schwächen reflektieren, die eigene Entwicklung planen sowie 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.	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	Studierende geben Kommiliton/inn/en im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback. Die Studierenden arbeiten gemeinsam mit anderen an einem Projekt und integrieren das eigene Tun in die Arbeit anderer.	<ul style="list-style-type: none"> Können in Gruppen kooperativ und verantwortlich arbeiten. Können kleinere Gruppen mit überschaubaren Aufgaben verantwortlich leiten. Können komplexe fachbezogene Inhalte klar und zielgruppengerecht präsentieren und argumentativ vertreten. 	<ul style="list-style-type: none"> Können in Gruppen kooperativ und verantwortlich arbeiten sowie das eigene Kooperationsverhalten in Gruppen kritisch reflektieren und erweitern. Können größere Gruppen mit komplexen Aufgaben verantwortlich leiten und die Entwicklung anderer fördern. Können komplexe fachbezogene Inhalte klar und zielgruppengerecht präsentieren und argumentativ vertreten sowie das eigene Argumentationsverhalten in kritisch-reflexiver Weise erweitern.

B. Eine Formulierungshilfe für Lernziele (Handlungskomponente)

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.
Evaluiieren (Beurteilen)	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 sowie zwischen Fakten und Interpretationen unterscheiden.	unterscheiden, bestimmen, entdecken, klassifizieren, erproben, ermitteln, gegenüberstellen, prüfen, überprüfen, beobachten, erschließen, erforschen, interpretieren, 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, abstrahieren, vergleichen, verallgemeinern, organisieren, einteilen, quantifizieren.
Verstehen	Lernende können Sachverhalte erklären, Beispiele anführen, Aufgabenstellungen interpretieren oder ein Problem in eigenen Worten wiedergeben.	erläutern, zusammenfassen, darstellen, übersetzen, auslegen, berichten, 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, kennen.

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.

C. 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 3.2)	Hat das Ziel eine Handlungs- und eine Inhaltskomponente? Werden aktive Verben verwendet, sodass sie Handlungen beschreiben? Werden Ziele tatsächlich auf verschiedenen Niveaustufen verfolgt? Welche fachlichen Situationen soll ein Studierender selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Fachkompetenz)? Welche (Lern-)Situationen soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll methodisch gestalten können (Lern- bzw. Methodenkompetenz)? Welche sozial-kommunikative Situationen soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Sozialkompetenz)? Welche Situationen der Selbst-Thematisierung soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Selbstkompetenz)?
Klarheit/Exaktheit	Ist die Kompetenzausprägung verständlich formuliert? Sind die Aussagen detailliert und spezifisch?
Überprüfbarkeit	Lassen sich die angestrebten Lernziele anhand von Prüfungen (Klausuren, mündliche Prüfungen, Essays etc.) diagnostizieren? Sind die gewählten Prüfungen geeignet, um die Kompetenzausprägungen sicherzustellen?
Eignung des Lehr-Lernkonzepts	Eignet sich das gewählte didaktische Lehr-Lernkonzept, um die angestrebten Lernziele zu erreichen? Welche Kompetenzen werden bei der Lehrveranstaltung oder dem Modul nur unzureichend berücksichtigt?
Abgrenzbarkeit (Bachelor/Master)	Wurde bei der Formulierung die Abgrenzung zwischen den Niveaustufen von Bachelor und Master (siehe Anhang A) beachtet?
Bezug zu <i>Modulhandbuch</i>	Werden die Lernziele in die übergeordneten Ziele des Modules eingebettet? Welche Module laufen vorher, welche parallel, welche nachher? Sind die formulierten Kompetenzen anschlussfähig zu diesen Modulen?

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 (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Zugriff am 20.05.2012 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).