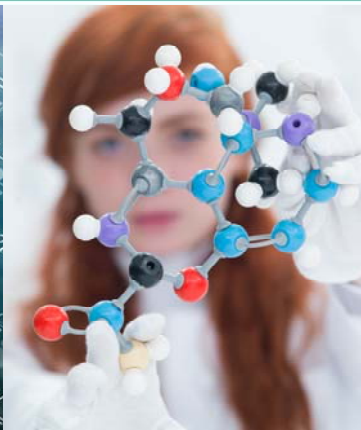
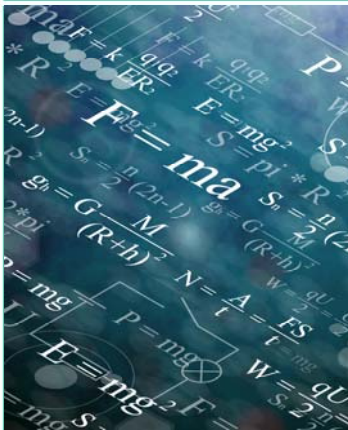


Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene





FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

NATURWISSENSCHAFTLICHE
FAKULTÄT



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

Fakultätsspezifische Anpassung und Layout

Frank Dziomba
Referent für Qualitätsmanagement
in Lehre und Studium
an der Naturwissenschaftlichen Fakultät

Cauerstr. 11
91058 Erlangen

nat-qm@fau.de
www.nat.fau.de/qm

Bilder Titelseite: Fotolia.com; Georg Pöhlein

Stand: 14.12.2015

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
2.5	Arbeitshilfen	5
2.5.1	Tabelle 2: Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master	6
2.5.2	Tabelle 3: Formulierungshilfe für Lernziele (Handlungskomponente)	8
2.5.3	Tabelle 4: Checkliste für die Formulierung von Lernzielen	9
3	Unterstützungsmöglichkeiten für Dozierende	10
4	Literaturangaben	11

1 Kompetenzen als Zielgröße der Lehre

Der Erwerb von Kompetenzen ist zentraler Punkt des Lehrens und Lernens in unseren Hochschulen. Den Modulkonzeptionen sowie die in den Modulen zu beschreibenden Kompetenzen und Lernziele liegen dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse -DQR- (vgl. Beschluss vom 21.04.2005 in der jeweils gültigen Fassung, HRK, KMK und BMBF) zu Grunde. Studierende sollen wirksame Handlungsweisen zur Lösung von relevanten Problemen in lebens- und vor allem berufsbezogenen Kontexten erhalten.

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. Kompetenzorientiert formulierte Lernziele unterstützen die Studierenden dabei, ihr eigenes Lernen zu bewerten und damit Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

Entscheidend an der Kompetenzorientierung ist also, was der Studierende am Ende kann, nicht was in einer Lehrveranstaltung „behandelt“ wurde.

Für die Beschreibung der Qualifikationsziele werden somit die Ebenen des „Wissens und Verstehens“ und des „Könnens“ (instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen, darin sind auch die Schlüsselqualifikationen enthalten) berücksichtigt.

Die Gestaltungen der Modulprüfungen sowie die Anerkennung auswärtig erbrachter Leistungen orientieren sich an den kompetenzorientierten Lernzielen. Kompetenzorientiert formulierte Lernziele drücken das tatsächlich an der Universität angestrebte Niveau aus und sind daher ein wichtiges Instrument der Steuerung von Anerkennungsprozessen.

Der vorliegende Leitfaden soll eine Hilfe dabei sein, Lernziele kompetenzorientiert in den Modulbeschreibungen zu formulieren.

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 Kompetenzarten. Wir unterscheiden vier solche 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 Tabelle 2.

Kompetenzarten	Beschreibung	Beispiel
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Die Studierenden können die wesentlichen Grundlagen der Anorganischen Chemie auf praktisch-chemische Probleme anwenden und kritisch reflektieren.
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 Zell- und Molekularbiologie eigenständig, indem sie Dokumentenanalysen und Versuche mit spezifischen Arbeitstechniken 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.	Die Studierenden schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen in Hinblick auf ihren Studienverlauf ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung als zukünftiger Absolvent des Studiengangs.
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.	Die Studierenden organisieren sich effektiv in arbeitsteiligen Gruppen und arbeiten kooperativ und kollegial an praktischen naturwissenschaftlichen Problemstellungen. Sie entwickeln dabei ein Rollenverständnis im Team und übernehmen für sich und die Gruppe Verantwortung.

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 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 dieses Verhältnis anhand der folgenden drei Aspekte beschrieben werden:

Aspekt 1: Lernziele sind Kompetenzen, die in einem Lehr-Lern-Kontext bewusst angestrebt werden.

Wenn eine Person konvexe Analysis „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 konvexe Analysis „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.

Beispiel:

„Die Studierenden können gezielt Techniken der Analysis zur Berechnung von Limiten, zur Ableitung und Integration bzw. zum Erkennen der Divergenz und im Umgang mit elementaren Funktionen anwenden.“

Inhaltskomponenten: „Techniken der Analysis zur Berechnung von Limiten, zur Ableitung und Integration bzw. zum Erkennen der Divergenz und im Umgang mit elementaren Funktionen“

Handlungskomponente: „anwenden“

Weiteres Beispiel:

„Die Studierenden analysieren im Gelände und Labor den Aufbau, die Struktur und die Zusammensetzung von Gesteinsverbänden unter Rückgriff auf geowissenschaftliches Grundwissen.“

Inhaltskomponenten: „die Struktur und die Zusammensetzung von Gesteinsverbänden“ und „geowissenschaftliches Grundwissen“

Handlungskomponente: „analysieren“

An den Handlungskomponenten der beiden Beispiele wird deutlich, dass sich die Kompetenzformulierungen auf unterschiedlichen Niveaus befinden (Zu den Lernzielstufen vgl. Kapitel 2.4 und Tabelle 3).

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. Der intellektuelle Anspruch an die Denkleistung nimmt mit der Abfolge der Stufen zu, wobei „Wissen“ die geringsten und „Erschaffen“ die höchsten Anforderungen stellt.

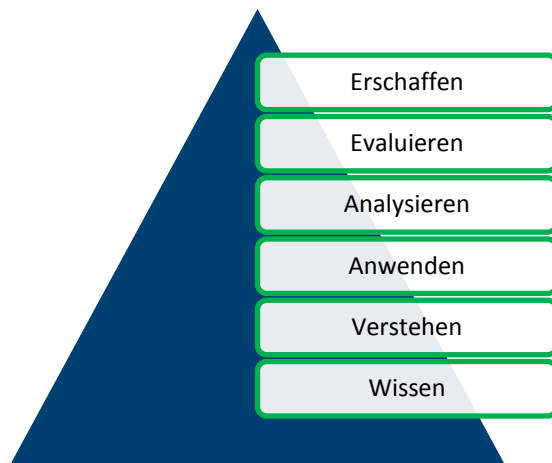


Abbildung 1: Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen nach BLOOM (1956) bzw. ANDERSON und KRATHWOHL (2001)

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 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 (→ Tabelle 2).

In der Tabelle 3 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 (→ Tabelle 4).

2.5 Arbeitshilfen

Die folgenden Arbeitshilfen sollen Sie bei der Formulierung von Lernzielen unterstützen. Dabei soll eine Abgrenzung der Ausprägungen auf Bachelor- bzw. Masterebene in den jeweiligen Kompetenzarten erfolgen.

- Tabelle 2: Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master
- Tabelle 3: Formulierungshilfe für Lernziele (Handlungskomponente)
- Tabelle 4: Checkliste für die Formulierung von Lernzielen

2.5.1 Tabelle 2: 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.	<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 	<p>Folgende Beispiele sind dem Department Chemie und Pharmazie entnommen und sollten fakultätsspezifisch angepasst werden:</p> <p>Die Studierenden können die wesentlichen Grundlagen der Anorganischen Chemie auf praktisch-chemische Probleme anwenden und kritisch reflektieren.</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> <ul style="list-style-type: none"> Können wissenschaftliche Grundlagen (einschließlich partieller Vertiefungen) erläutern und anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> 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 unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Modellen, Arbeiten mit Texten etc.) Informationen beschaffen und in ihrem spezifischen Kontext bewerten 	Die Studierenden beantworten Forschungsfragen im Bereich der Zell- und Molekularbiologie eigenständig, indem sie Dokumentenanalysen und Versuche mit spezifischen Arbeitstechniken planen, durchführen und bewerten. Sie erschließen Informationen dabei eigenständig mit allen verfügbaren Medien.	<ul style="list-style-type: none"> Können Grundlagen der Forschungsmethodik anwenden, z.B. - relevante Informationen, insbesondere im eigenen Fach sammeln - Daten und Informationen interpretieren und bewerten Können Arbeitsschritte bei der Lösung von Problemen im eigenen Fach und beruflichen Kontext zielgerichtet planen und durchführen. Können eigene Lernprozesse selbstständig 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 selbstständig 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.	<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, <ul style="list-style-type: none"> - Hinweise anderer aufzugreifen, - Selbstkontrolle und -reflexion sowie Anstrengungsbereitschaft zu kultivieren 	Die Studierenden schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen in Hinblick auf ihren Studienverlauf ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung als zukünftiger Absolvent des Studiengangs.	<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 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 	Die Studierenden organisieren sich effektiv in arbeitsteiligen Gruppen und arbeiten kooperativ und kollegial an praktischen naturwissenschaftlichen Problemstellungen. Sie entwickeln dabei ein Rollenverständnis im Team und übernehmen für sich und die Gruppe Verantwortung.	<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.

Tabelle 2: Kompetenzmodell mit Abgrenzung Bachelor/Master

2.5.2 Tabelle 3: 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.
Evaluieren (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 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, kennen.

Tabelle 3: 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.

2.5.3 Tabelle 4: 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 Tabelle 3)	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 Assessment-Verfahren (Klausuren, mündliche Prüfungen, Essays etc.) beobachten bzw. diagnostizieren? Sind die gewählten Assessment-Verfahren geeignet, um die Kompetenzausprägungen zu beobachten?
Eignung des Lehr-Lernkonzepts	Eignet sich das gewählte didaktische Lehr-Lern-Konzept, um die angestrebten Lernziele zu erreichen? Welche Kompetenzen werden bei der Lehrveranstaltung bzw. 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?

Tabelle 4: Checkliste für die Formulierung von Lernzielen

3 Unterstützungsmöglichkeiten für Dozierende

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

4 Literaturangaben

- 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).