

# 12 Tipps für eine kompetenzorientierte Lehre

Hermann Astleitner, Günter Wageneder, Paul Lengenfelder und Alexandra Jekel

Juni 2015

Der Aufbau und die Messung studentischer Kompetenzen stehen im Fokus aktueller Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an Universitäten. **Kompetenzen sind** nach Weinert (2002, S. 27f) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Kompetenzen betreffen komplexe Fähigkeiten und beobachtbares (Wissen und) Können in realen Situationen. Sie können standardisiert (d.h. mit Aufgaben) auf unterschiedlichen Levels gemessen werden und sind über Lehr-Lernprozesse förderbar (Shavelson, 2010).

**Kompetenzorientierung** hat Auswirkungen auf die Art und Weise wie an Universitäten unterrichtet wird. In dieser Arbeit werden 12 praktische Hinweise gegeben, die Lehrende dabei unterstützen sollen, wenn sie ihre Lehre kompetenzorientiert gestalten wollen.

Vorab ist zu sagen, dass Kompetenzorientierung übliche „**Prinzipien guter Lehre**“ nicht außer Kraft setzt, sondern diese vielmehr ergänzt oder akzentuiert (vgl. solche Prinzipien umfangreich bei Schneider & Mustafić, 2015 [[Volltext](#)<sup>1</sup>], übersichtlich auf [einer Webseite zu Erfolgsfaktoren guter Lehre der TU München](#)<sup>2</sup> oder in Form der an Winteler, 2004, orientierten [Kriterien des Preises für hervorragende Lehre](#)<sup>3</sup> unserer Universität).

Die hier gegebenen Tipps stellen einführende Anregungen und Orientierungshilfen dar. **Weiterführende Informationen bzw. Unterstützung** bieten die angegebene hochschuldidaktische Literatur (vgl. auch die [Literaturempfehlungen auf der Webseite der QE Lehre](#)<sup>4</sup>), die Richtlinien und Qualitätshandbücher unserer Universität ([hier](#)<sup>5</sup> abrufbar) sowie hochschuldidaktische Kursangebote der Personalentwicklung (siehe [hier](#)<sup>6</sup>). Auch Lehrende, die solche Kursangebote schon absolviert haben, können hilfreiche Unterstützungen geben.

---

<sup>1</sup> <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-45062-8>

<sup>2</sup> [www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/](http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/)

<sup>3</sup> [www.uni-salzburg.at/qe-eval/lv-preis](http://www.uni-salzburg.at/qe-eval/lv-preis)

<sup>4</sup> [www.uni-salzburg.at/index.php?id=66787](http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=66787)

<sup>5</sup> [www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien](http://www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien)

<sup>6</sup> [www.uni-salzburg.at/index.php?id=28158](http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=28158)

### **Tipp 1: Erläutern Sie Ihren didaktischen Ansatz!**

Die Orientierung an einer zeitgenössischen Didaktik - vor allem in Sinne der mit Kompetenzorientierung eng verbundenen Studierendenzentrierung und -aktivierung - kann bei den Studierenden die Frage nach der **Rolle der Lehrenden** auslösen ("Warum müssen wir uns alles selbst erarbeiten?", "Die werden doch für's Unterrichten bezahlt.", ...). Legen Sie daher Ihren Studierenden Ihren didaktischen Ansatz dar. Zeigen Sie auf, was dabei von den Studierenden erwartet wird und welche Funktion Sie dabei einnehmen.

Die Verortung Ihrer didaktischen Prinzipien kann entlang der in dieser Sammlung gegebenen Tipps sowie anhand allgemeiner hochschuldidaktischer Prinzipien (vgl. oben) erfolgen. Ein konkretes Beispiel für eine solche Verortung findet sich bei Bachmann (2014, S. 28f), das (medial aufbereitet) auch [hier](#)<sup>7</sup> abrufbar ist.

### **Tipp 2: Beschreiben Sie die intendierten Lernergebnisse Ihrer Lehrveranstaltung!**

Legen Sie **auf Basis der Curricula**, für die Ihre Lehrveranstaltung (LV) anrechenbar ist, fest, was die Studierenden am Semesterende können sollen. Formulieren Sie die „**intendierten Lernergebnisse**“. Das hilft Ihnen bei der Strukturierung der Lehre und der **Abstimmung der Lehr-/Lern- und der Prüfungsmethoden** – und damit den Studierenden beim Lernen. Kompetenzorientierte Beschreibungen von Lernergebnissen ergeben sich fast von selbst, wenn diese aus einer Inhaltskomponente und einer Aktivität zusammengesetzt werden. In Tabelle 1 sehen Sie, wie Lernergebnisse auf unterschiedlichen taxonomischen Stufen<sup>8</sup> beschrieben werden können. – Die intendierten Lernergebnisse sind den Studierenden in **PLUSonline** mitzuteilen.

Kompetenzen sind in Studienplänen bzw. in deren Modulen als zu erzielende Lernergebnisse (learning outcomes) festgeschrieben. „Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er das gesamte Studium, ein Modul oder eine einzelne LV abgeschlossen hat. Ein Modul beschreibt messbare Lernergebnisse in einem abgeschlossenen Lernprozess“ (vgl. <http://wissenschaft.bmwf.gv.at>). Diese intendierten Lernergebnisse vereinen fachliche Elemente mit Aktivitäten bzw. Informationsverarbeitungsprozessen (z.B. die Reliabilität von Messverfahren berechnen können). Hilfestellungen zur Formulierung solcher Lernergebnisse bieten Lehrzieltaxonomien und fachspezifische Kompetenzmodelle (vgl. Tabelle 1; z.B. Calhoun, Ramiah, McGean Weist & Shortell, 2008; Marzano & Kendall, 2008 oder eine praktische Anleitung unter <https://cora.ucc.ie/handle/10468/1613>). Solche Lernergebnisse sind in LV-Beschreibungen detailliert anzugeben.

---

<sup>7</sup> [www.phzh.ch/en/About-us/Organisation/Prorektorat-Weiterbildung-und-Forschung/Zentrum-fuer-Hochschuldidaktik-und-Erwachsenenbildung/Hochschuldidaktik-und-Erwachsenenbildung/Lehr-Lernphilosophie/](http://www.phzh.ch/en/About-us/Organisation/Prorektorat-Weiterbildung-und-Forschung/Zentrum-fuer-Hochschuldidaktik-und-Erwachsenenbildung/Hochschuldidaktik-und-Erwachsenenbildung/Lehr-Lernphilosophie/)

<sup>8</sup> Lernzieltaxonomien teilen Lernziele oder intendierte Lernergebnisse in verschiedene Kategorien, in der Regel von einfach bis komplex, ein. Die bekannteste ist jene von Bloom (1976) bzw. Weiterentwicklungen derselben. Auch die nachfolgenden Tabellen sind daran orientiert.

Tabelle 1: Kompetenzorientierte Lernergebnisse

Lernzielniveaus	Fachliche Elemente	Verben zur Formulierung von Lernzielen	Anwendungsbeispiele
Erinnern	Begriffe, Annahmen, Theorien, Prozeduren, Methoden, Strategien, Regeln, Prinzipien, Kriterien, Standards	wissen, kennen, erinnern, definieren, auflisten, benennen, darstellen, gliedern, identifizieren,	Die Studierenden können die zentralen Wirtschaftstheorien aufzählen.
Verstehen		verstehen, zusammenfassen, begründen, unterscheiden, umschreiben, formulieren, gegenüberstellen	Die Absolvent/inn/en der LV können die Wirtschaftstheorien X, Y, Z mit eigenen Worten zusammenfassen.
Anwenden		anwenden, auf andere Situationen übertragen, modifizieren, nutzen, auswählen, bewerten, verifizieren, auf Beispiele anwenden	Die Studierenden sind in der Lage aus der Wirtschaftstheorie X eine Handlungsempfehlung zur Ankurbelung der Konjunktur abzuleiten.
Analysieren		auswählen, erkennen, Zusammenhänge begreifen, interpretieren, Hypothesen überprüfen können, folgern, auswählen, überprüfen, untersuchen, kritisieren, hinterfragen, diagnostizieren, einteilen,....	Die Studierenden können in Hinblick auf die Kriterien U, V, W die wichtigsten Unterschiede zwischen den Wirtschaftstheorien X, Y, Z herausarbeiten.
Evaluieren		vergleichen, beurteilen, handeln, entwickeln, Begründungen entwickeln, nachweisen können, überprüfen, planen, organisieren, argumentieren, ableiten, vorschlagen, erweitern,...	Absolvent/inn/en der LV sind in der Lage, die Wirtschaftstheorie X in Hinblick auf das Ziel „So wenig Armut wie möglich“ vor dem Hintergrund der Wirtschaftslage in N fundiert beurteilen zu können.
Synthese		entwerfen, Strategien entwickeln, Beziehungen darstellen/formulieren, verteidigen, hinterfragen, einstufen	Die TN können nach Absolvierung der LV auf Grundlage der etablierten Wirtschaftstheorien eine eigene Wirtschaftstheorie für das Informationszeitalter skizzieren.

**Tipp 3: Orientieren Sie sich bei der Planung Ihrer LV sowohl am intendierten Wissen als auch am intendierten Können Ihrer Studierenden!**

Berücksichtigen Sie bei der Planung Ihrer LV die Ihnen zur Verfügung stehenden ECTS-Punkte indem Sie die geplanten Arbeitsaufträge und Leistungsnachweise nach geschätztem Aufwand aufschlüsseln (1 ECTS-Punkt entspricht 25 Arbeitsstunden). Sehen Sie dabei sowohl für die **Wissensvermittlung** als auch für den **Kompetenzerwerb** der Studierenden Zeit vor. Für diese Planung maßgeblich sollte eine **sinnvolle Abfolge von Kontakt- und Selbstlernzeiten** sein. Mit einer entsprechenden Übersicht können auch die Studierenden ihr Semester besser planen. – Beispiele für Kalkulationen diese Art finden Sie in den beiden Tabellen unten sowie im Anhang 1 des [Qualitätshandbuches für Lehrende](#)<sup>9</sup>.

Traditionellerweise sind LV an Universitäten auf *Wissen* bzw. auf das *Lehren* ausgerichtet. Für Lehrende heißt Kompetenzorientierung allerdings, dass auch das *Können* bzw. das (selbstständige) *Lernen* der Studierenden bei der Planung und Durchführung von LV zu beachten ist. Hierfür sind zeitliche Ressourcen und

<sup>9</sup> [www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien](http://www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien)

damit auch ECTS-Punkte einzuplanen. Für eine gesamte LV aber auch für einzelne Termine bedeutet das, dass Wissen und Lehren sowie Können und Lernen als sich lernwirksam ergänzende Abläufe zu betrachten sind. Phasen des Aktivierens der Studierenden, des Demonstrierens von neuen Inhalten, des Anwendens und der Integration des Gelernten sollen sich regelmäßig und ausgewogen abwechseln (vgl. Tabelle 2a; Merrill, 2009). In Tabelle 2a wird auch ersichtlich, dass die Zeit für die ausschließliche Wissensvermittlung (Fokus: eher Wissen und Lehren) reduziert werden muss. Das jeweilige Ausmaß ist vom Lehrenden selbst, unter Berücksichtigung der intendierten Lernergebnisse sowie fachlicher und studentischer Merkmale, festzulegen.

Tabelle 2a: Mögliche zeitliche Abläufe innerhalb eines LV-Termins

Aktivieren	Demonstrieren	Anwenden	Integrieren
Vorwissen aktivieren, Übersicht geben	Vortragen, Vorzeigen, Hinweisen	Üben, Probleme lösen	Im Alltag o. in e. anderen Kontext nutzen, Reflexion, Bewerten
Fokus: eher Wissen und Lehren		Fokus: eher Können und Lernen	
0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100 % ... des zeitlichen Aufwands bzw. der ECTS-Punkte			

Tabelle 2b: Mögliche zeitliche Abläufe in der gesamten LV

Termine	An der Universität	Zuhause
1	Einführung, Organisatorisches	Aktivieren
2	Demonstrieren	Anwenden
3	Integrieren, Aktivieren	Demonstrieren
4	Anwenden	Integrieren, Aktivieren
5	Demonstrieren, Anwenden	Integrieren
6	Aktivieren, Demonstrieren	Anwenden
7	...	...

**Tipps 4: Weisen Sie Ihre Studierenden wiederholt auf die Relevanz des zu Lernenden hin!**

Im Laufe einer LV sollte immer wieder **auf die intendierten Lernergebnisse Bezug** genommen werden. Hierbei sollte insbesondere die **Relevanz** des zu Lernenden – für die Praxis, für den weiteren Verlauf im Studium, für andere wissenschaftliche Kontexte u. A. m. – aufgezeigt werden.

Der Fortschritt in der Wissenschaft basiert auf Theorien und Forschungsmethoden. Diese finden sich auch in den von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen wieder. Ihre mitunter hohe Abstraktheit und Komplexität macht es für die Studierenden oft schwierig, deren Sinnhaftigkeit, Nützlichkeit und Verwertbarkeit zu erkennen. Mangelndes Engagement, Unzufriedenheit, schlechte Noten oder Dropout sind die Folgen (Kuh et al., 2015). Um Studierenden, aber auch potentiellen Arbeitgeber/inne/n oder Entscheidungsträger/inne/n besser veranschaulichen zu können, wozu das an Universitäten Gelernte verwendet werden kann, ist es hilfreich, die Relevanz des Lehrstoffes und mögliche Anwendungskontexte regelmäßig aufzuzeigen.

Lehrende können hierfür – gemeinsam mit ihren Studierenden – wiederholt die folgenden Fragen stellen und versuchen, entsprechende Antworten zu finden:

- Welche Rolle spielen der Lehrstoff und damit zusammenhängende Kompetenzen im Fach, in der Fachwissenschaft bzw. in der Grundlagenforschung?
- In welchen Forschungsparadigmen, -programmen und -projekten sind sie integriert?
- In welchen Bereichen angewandter Forschung werden die betreffenden Lehrstoffe und Kompetenzen genutzt?
- Wie hängen die im Lehrstoff vermittelten Kompetenzen mit anderen Kompetenzen im Studienplan zusammen?
- In welchen Berufen wird der Lehrstoff eingesetzt bzw. welche beruflichen Möglichkeiten oder Innovationen sind mit den betreffenden Kompetenzen verbunden?
- Lassen sich Lehrstoff und Kompetenzen wirtschaftlich oder anderweitig praktisch verwerten?
- Welche Auswirkungen können Lehrstoff und Kompetenzen im persönlichen Alltag der Studierenden haben?

#### **Tipp 5: Berücksichtigen Sie bei Ihren Planungen auch fachübergreifende Kompetenzen!**

Kompetenzorientierung legt nahe, dass Sie bei der **Formulierung von Lernergebnissen** nicht nur auf die **Fachkompetenz** abzielen, sondern auch die bei deren Erwerb relevanten **Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenzen** mit berücksichtigen und explizit benennen. Hierbei hilfreich sind möglicherweise unterschiedliche Kompetenzmodelle wie Sie bspw. im [Handbuch für Curricularkommissionen](#)<sup>10</sup> im Abschnitt 5.1.2 angeführt sind.

Unzweifelhaft sind Fachwissen, intellektuelle Fähigkeiten und Kreativität notwendige Voraussetzungen für gute Leistungen in der Wissenschaft und im Studium. Allerdings ist das Vorhandensein dieser Eigenschaften noch kein Garant dafür, dass Studierende oder Forschende tatsächlich und nachhaltig erfolgreich sind. Es kommt auch auf fachübergreifende Kompetenzen wie z.B. Selbstmanagement, Vernetzung, Teamarbeit, Kommunikation, professionell-ethisches Verhalten oder Engagement an, um erfolgreich mit Hürden im wissenschaftlichen und/oder beruflichen Alltag umgehen zu können (Bray & Boon, 2011).

Fachübergreifend kann sich aber auch innerhalb eines Fachs auf Kompetenzen beziehen, die nicht spezifisch für eine Disziplin des Fachs sind, sondern über die Disziplinen des Fachs hinweg wichtig sind; bspw. korrektes Argumentieren, wissenschaftliches Schreiben, Präsentieren, etc. Lehrende können fachübergreifende Kompetenzen auf unterschiedliche Art und Weise berücksichtigen:

- Lehrende können durch eigenes Verhalten ein Modell für die Anwendung solcher Kompetenzen sein.
- Sie können nicht nur wissenschaftliche Theorien und Methoden darstellen, sondern auch die Persönlichkeit bzw. die überfachlichen Qualitäten ihrer Verfasser/innen darlegen.
- Sie können Studierende auf an der Universität angebotene LV zur Förderung fachübergreifender Kompetenzen hinweisen. Diese lassen sich in die zu absolvierenden freien Wahlfächer integrieren (siehe [www.uni-salzburg.at/studienergaenzungen](http://www.uni-salzburg.at/studienergaenzungen)).
- Komplexe Aufgabenstellungen oder langfristige Arbeiten (z.B. die Durchführung von (kleineren) Forschungsprojekten) können in LV dafür genutzt werden, um dabei relevante fachübergreifende Kompetenzen anzusprechen oder zu vermitteln.

<sup>10</sup> [www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien](http://www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien)

- Auch können Studierenden kombinierte Problemlöseaufgaben (z.B. in Form von fachlichen Dilemmata) gestellt werden, die die Lösung eines fachlichen aber gleichzeitig auch eines fachübergreifenden Problems erfordern (vgl. Arnold, 2013 oder Ufert, 2015).

**Tipp 6: Die intendierten Lernergebnisse, die Lehr-Lernmethoden und die Prüfungsformen müssen aufeinander abgestimmt werden!**

Achten Sie auf die Abstimmung der intendierten **Lernergebnisse** Ihrer LV (Lernziele), der hierfür angemessenen **Prüfungsformen** sowie der dafür nötigen **Lehr-/Lernaktivitäten**. Die Planung der Prüfung sollte dabei noch vor der Planung der Lehr-/Lernmethoden erfolgen. **Die Studierenden stimmen ihr Lernen auf die zu erbringende Prüfungsleistung ab!**

Kompetenzorientierte Lehre basiert auf der Grundannahme, dass die intendierten kompetenzorientierten Lernergebnisse, die Lehr- und Lernmethoden (samt Aufgaben für Studierende) und die Prüfungen aufeinander abgestimmt werden müssen. Wesentlicher Hintergrund dieser Annahme ist, dass Studierende vor allem das lernen, was sie bei der Prüfung können müssen. Nach Festlegung der intendierten Lernergebnisse ist daher zu überlegen, wie diese überprüft werden können; darauf sind sodann die Lehr-/Lernaktivitäten abzustimmen. Diese lernwirksame Abstimmung der instruktionalen Bestandteile wird als „Constructive Alignment“ bezeichnet (Baumert & May, 2013). Zimmermann (2014, S. 55) postuliert sogar, dass Lehrende "nur dann sinnvolle Leistungsnachweise (...) durchführen (können), wenn wir verbindliche Lernziele festgelegt haben, die in einem systematischen Zusammenhang mit den übergeordneten Studienzielen stehen (...). Denn die Studierenden können sich auf einen Leistungsnachweis nur dann angemessen vorbereiten, wenn sie wissen, welchen Wissens- und Könnensstand sie erreichen sollen, mit welchen Instrumenten dieser gemessen wird und welcher Maßstab an die gemessenen Leistungen angelegt wird."

Kompetenzen können – unter Beachtung aktueller Rechtsgrundlagen – in LV mehrmals (etwa in Zwischenprüfungen), am Ende von LV aber auch bezogen auf ganze Module geprüft werden. Kompetenzorientierte Prüfungen gehen über übliche mündliche und schriftliche Prüfungen, die oft stark an Faktenwissen orientiert sind, hinaus (Walzik, 2012). Es wird dabei nicht nur Wissen geprüft, sondern auch Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Bewertung dieses Wissens (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Beispiele für die Abstimmung von Lernergebnissen, Lehr-Lernmethoden und Prüfungsformen

Kompetenzorientierte Lernergebnisse	Lehr-Lernmethoden	Prüfungsformen
Wissen (X erinnern können)	Instruieren, Demonstrieren, Drill, Overlearning, Mnemotechniken	Multiple-Choice-Test, Lückentext
Verstehen (X erklären können)	Sokratisches Fragen, Dialog, Visualisieren, gegenseitiges Unterrichten	Kurzaufsatz, Mind maps, mündliche Befragung, Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten, teilweise Multiple-Choice
Anwendung (X nutzen können)	Einzelarbeit, Gruppenarbeit Feedback, Scaffolding, Coaching	Problemlöse-Aufgaben, Speed-Test, Beobachtung, Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten, teilweise Multiple-Choice
Analyse (X unterscheiden können)	Bedingungs-, Ziel-, Mittelanalyse, Forschendes Lernen	Research paper, Gruppendiskussion
Synthese (X gestalten können)	Theorie-, Modellbildung, Projektmanagement, Teamarbeit	Forschungs- und/oder Praxisprojekt, Prognosen
Bewerten (X beurteilen können)	Evaluationsverfahren, Förderung kritischen Denkens	Review, Pro-Contra-Bericht, Expertenrating

Darüber hinaus lassen sich auch spezielle kompetenzorientierte Prüfungsformen (vgl. Kaslow, Campbell, Hatcher, Grus, Fouad & Rodolfa, 2009) einsetzen wie z.B.:

- 360 Grad-Evaluationen: Dabei werden möglichst viele fachlich relevante Kompetenzen des Studierenden von einer Gruppe von Lehrenden geprüft.
- Bewertungen von Fallpräsentationen: Studierende wenden Wissen bei der Bearbeitung von Fällen, Produkten, Projekten etc. an und präsentieren einen Bericht, der beurteilt wird.
- Praxisprüfungen/Simulationen/Rollenspiele: Studierende absolvieren ihre Prüfung in wissenschafts- und/oder berufspraktischen Kontexten oder auch in imaginierten oder virtuellen Szenarios.
- Portfolios: Studierende absolvieren mehrere Teilprüfungen und präsentieren die Ergebnisse in Leistungsmappen mit z.B. Klausuren, Evaluationsergebnissen, Präsentationen, erstellten Produkten etc.

Grundsätzlich gelten für Prüfungen die üblichen wissenschaftlichen Gütekriterien wie z.B. Objektivität (möglichst standardisiertes Vorgehen), Genauigkeit (möglichst messgenau), Validität (die Prüfung soll das messen, was man inhaltlich auch prüfen möchte), Unverfälschbarkeit (ohne Betrugsmöglichkeit) oder Fairness (ohne Benachteiligung bestimmter Gruppen von Personen) (Moosbrugger & Kelava, 2007). Prüfungen sind zudem konsequent an den intendierten, für LV formulierten Lernergebnissen auszurichten. Sie sind auf die Lösungen von Problemen bezogen, die komplex (mehrere höhere Denkprozesse ansprechend) und nützlich sind (für den Kompetenzaufbau im Studium und mögliche berufliche Anwendungen) (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2006).

## Tipp 7: Verwenden Sie Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden!

Um der **Heterogenität der Studierenden** gerecht zu werden eignen sich **Wahlmöglichkeiten** bei den zu erbringenden **Aufgaben**. Dabei können Sie sowohl hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte als auch hinsichtlich der Leistungsniveaus unterscheiden. Idealerweise sind diese Aufgaben in eigenen Lernmaterialien integriert.

Die Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen von Studierenden weisen hohe Heterogenität auf. Lernen kann nur dort optimiert werden, wo Studierende genau die Angebote und Hilfen erhalten, die ihrem jeweils aktuellen Kompetenz-Level entsprechen. Am einfachsten und wirkungsvollsten geschieht diese Anpassung, wenn Studierende unterschiedlich schwierige Aufgaben nutzen können (Astleitner, 2008). Solche Aufgaben finden sich in Lehrbüchern, auf Arbeitsblättern, in nicht mehr genutzten Prüfungen, in von Studierenden generierten Beispielen usw. Um den Kompetenzaufbau von Studierenden zu fördern, wird angenommen, dass Studierende Aufgaben bearbeiten sollen, die ihrem Kompetenzlevel entsprechen *und* ein wenig darüber hinausgehen. Werden Lernfortschritte gemacht, kann der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben erhöht werden, bei Lernproblemen ist dieser zu senken. Diese Aufgaben sollten in ihrer Schwierigkeit gekennzeichnet sein und in Lernmaterialien für Studierende integriert werden. Idealerweise sind auch Lösungshilfen, Teillösungen oder die Lösung der Aufgabe für die Studierenden verfügbar, sodass selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird.

Lehrende können in der Regel gut die Schwierigkeit von Aufgaben einschätzen. In Tabelle 3 sind Beispiele zur Einteilung von Aufgabenschwierigkeiten samt einer beispielhaften Aufgabenformulierung dargestellt. Die einfachste und am wenigsten aufwändige Form ist, dass Lehrende den Studierenden mitteilen, welche Aufgaben alle bearbeiten müssen (Fundamentum) und welche für besonders interessierte Studierende (Additum) geeignet sind (vgl. Herber, 1994). Aufgaben können vom Lehrenden und/oder von den Studierenden als leicht (mit +), mittelschwer (++) oder schwer (+++) gekennzeichnet werden. Dabei können Lehrzieltaxonomien oder eventuell vorliegende Lösungswahrscheinlichkeiten (z.B. bei einer leichten Aufgabe von 100 bis 81 %) genutzt werden. Schließlich können auch weitere Einflussfaktoren (z.B. die verfügbare Zeit zur Lösung der Aufgaben) herangezogen werden, um die Schwierigkeit von Aufgaben zu verändern.

*Tabelle 3: Beispiele zur Klassifikation von Aufgaben und Aufgabenschwierigkeiten (mit Dank an Kathrin Ackermann-Pojtinger für die Zurverfügungstellung der Aufgaben aus der Germanistik)*

Kern und Erweiterung	Schwierigkeit (Lösungswahrsch.)	Taxonomisch	Beispielhafte Aufgaben aus der Germanistik	Weitere Einflussfaktoren
Fundamentum (für alle Pflicht; bei positiver Absolvierung Note 3 oder 4)	Leicht + (100-81 %)	Wissen	Definiere „Expressionismus“ in der Literatur.	- Menge, Strukturiertheit, Lösungstransparenz - Vorkenntnisse, Motivation - Verfügbare Zeit - Lernhilfen
		Verstehen	Erkläre, warum Gedichte von Gottfried Benn expressionistisch sind.	
	Mittelschwer ++ (80-50 %)	Anwendung	Wähle ein Gedicht von Benn und markiere expressionistische Züge.	
		Analyse	Analysiere metrisch und rhetorisch ein Gedicht von Gottfried Benn.	
Additum (für Extra-Ziele; Note 1 oder 2)	Schwer +++ (kleiner als 50 %)	Synthese	Interpretiere ein Gedicht von Benn und ordne es in den literaturhistorischen Kontext ein.	
		Bewertung	Beurteile u. vergleiche Interpretationsansätze eines Gedichts von Benn.	



### **Typ 8: Geben Sie Ihren Studierenden Wahlmöglichkeiten und fördern Sie ihre Selbstverantwortung!**

Die Studierenden Ihrer LV sind mit großer Wahrscheinlichkeit eine **heterogene Gruppe**. Bieten Sie – wie bei den Aufgaben in den Lernmaterialien (Tipp 7) – insgesamt in der LV **Wahlmöglichkeiten** an und bieten Sie so jeder/jedem einzelnen Studierenden die Chance zu einem möglichst großen **individuellen Lernfortschritt**. Möglichkeiten hierfür ergeben sich durch unterschiedliche Themen, durch unterschiedliche Anspruchsniveaus oder durch die unterschiedliche Bereitstellung von Ressourcen.

Kompetenzorientierung meint auch, dass es bei allen Studierenden einer LV zu einem nachweisbaren Lernfortschritt kommt. Voraussetzung dafür ist, dass Studierende individuell und zwar bezogen auf ihren jeweiligen Kompetenzstand gefördert werden. Das ist für Lehrende eine herausfordernde Aufgabe, wenn man die hohe Heterogenität (an Zielen, Interessen, Fähigkeiten etc.) von Studierenden bedenkt. Praktisch umsetzbar sind solche Ansprüche dann, wenn man Studierenden Wahlmöglichkeiten für einen selbstgesteuerten Kompetenzaufbau in LV lässt. Dabei sollte aber auch betont werden, dass solche Freiheiten im Lernen mit Selbstverantwortlichkeit der Studierenden verknüpft sind. Wahlmöglichkeiten (und damit Selbstverantwortung) können folgende Elemente einer LV betreffen:

- Fachliche Sub-Themen oder Aufgaben, die Studierende aus entsprechenden Listen (z.B. Themenübersichten) auswählen und bearbeiten können; z. B. können auch innerhalb von LV ein fachlicher Pflichtteil (für alle) und ein Wahlpflichtteil (mit mehreren frei wählbaren weiterführenden bzw. spezialisierenden Aspekten) angeboten werden.
- Spezielle Lernergebnisse oder -levels (z.B. eine besondere Fach- oder fachübergreifende Kompetenz), die Studierende anstelle von oder zusätzlich zu anderen Lernergebnissen anstreben können; z.B. können in LV Expert/inn/en-Netzwerke, Tutorien, Exkursionen oder Zusatztermine angeboten werden, die weiterführende oder spezielle Lernergebnisse fördern.
- Zeitliche oder andere Ressourcen (z.B. Software, Extra-Laborzeit oder multimediale Lernmaterialien), die für die Erreichung der intendierten Lernergebnisse relevant sind; z.B. kann Studierenden angeboten werden, eine E-Learning-Plattform als Lehrende für eine Kursgestaltung nutzen zu können oder in Forschungsprojekten passiv oder aktiv teilnehmen zu können.

Die Selbstverantwortung der Studierenden kann unterstützt werden, wenn Arbeitspläne, Einhaltung von Deadlines, Kriterien für mündliche und/oder schriftliche Arbeiten etc. konsequent in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden.

### **Typ 9: Berücksichtigen Sie das Vorwissen und die bereits erworbenen Kompetenzen Ihrer Studierenden!**

Kaum ein Faktor ist so **entscheidend für erfolgreiches studentisches Lernen** wie das Vorwissen bzw. der bereits erreichte Kompetenzaufbau. Lehrende sollten sich deshalb einerseits **über das erwartbare Vorwissen** der Studierenden in Kenntnis setzen und andererseits **sicherstellen**, dass die Studierenden über das für die LV vorausgesetzte Wissen bzw. über die vorab notwendigen Kompetenzen auch tatsächlich verfügen bzw. diese präsent haben.

Die Lernvoraussetzungen lassen sich an der Stellung der LV im Studienplan bzw. im Modul abschätzen. Ihre Aktivierung lässt sich durch folgende Maßnahmen fördern (vgl. z.B. Brauer, 2014):

- Lehrstoffwiederholungen am Beginn einer LV: Noch bevor neue Lehrinhalte bzw. Kompetenzen behandelt werden, soll dafür fachlich Relevantes (über Übersichten, Beispiele, Aufgaben, etc.) kurz wiederholt werden; das können Lehrende aber auch Studierende übernehmen.

- Angaben zu Lernvoraussetzungen in Lernmaterialien: Auch in Skripten, Readern, etc. können solche Lernvoraussetzungen am Beginn (auch jedes Sub-Kapitels) mit Querverweisen (auf z.B. Fachliteratur) aktiviert werden.
- Extra-Übungen für Studierende mit geringen Lernvoraussetzungen: Haben Studierende bedeutsame Mängel in Lernvoraussetzungen, dann ist es notwendig, dass diese verringert werden, damit effizient weitergelernt werden kann. Das lässt sich über zusätzliche Anforderungen (Extra-Übungen) für eine solche Gruppe erreichen.
- Einstiegsprüfungen: Als lernwirksam hat sich auch herausgestellt, wenn man wenige Wochen nach Beginn einer LV eine Zwischenprüfung ansetzt, die besonders auf die Lernvoraussetzungen abzielt.
- Flipped Classroom: Dies meint vor allem, dass sich Studierende selbst (einfache) Grundlagen zuhause erarbeiten können und dass dann in der LV diese Grundlagen angewandt, reflektiert und weiterentwickelt werden. Für Lehrende bedeutet das, dass sie z.B. noch vor einem LV-Termin Studierenden (über eine Lernplattform) Texte, Aufgaben etc. geben, die diese bearbeiten können.

#### **Tip 10: (Kompetenzorientiert zu) Lehren heißt auch, Lerncoach zu sein und Lernprozesse zu fördern!**

Eine **studierendenzentrierte Lehre** (wie sie etwa in diversen Bologna-Dokumenten gefordert wird), sieht die Lehrenden nicht mehr nur als Wissensvermittler/innen sondern auch als **Betreuer/innen des Lernprozesses**, die ihren Studierenden dann zur Seite stehen, wenn diese sie brauchen. – „From the sage on the stage to the guide on the side“ (so eine zum Klassiker gewordene Phrase der Hochschuldidaktik).

Kompetenzorientierung bedeutet – wie oben dargestellt – auch, dass Studierenden mehr Freiraum beim Lernen gegeben wird, damit ein auf individuelle Bedürfnisse ausgerichteter Kompetenzaufbau unterstützt wird. Lehrende sollten Studierende aber bei ihren Lernerfahrungen nicht alleine lassen, sondern sollten sie in einem Coaching-Prozess betreuen. Gute Coaches motivieren die Lernenden, analysieren ihre Leistungen, geben Rückmeldung und Ratschläge wie Lernen optimiert werden kann. Außerdem regen sie an, dass über das Gelernte (anhand von Kriterien) reflektiert wird. Lernprozesse über Coaching zu fördern bedeutet konkret (Jonassen, 1999):

- Gründe anzugeben, warum sich das Lernen der jeweiligen fachlichen Kompetenzen lohnt;
- vielfältige Lernressourcen (Lernmaterialien, Fälle, computergestützte Lernwerkzeuge etc.) zur Verfügung zu stellen;
- das Selbstvertrauen der Studierenden (über z.B. Erfolgserlebnisse beim Lernen) zu stärken;
- lernförderliche Fragen einzusetzen wie z.B. Wie zeigt sich ein Phänomen? Warum zeigt es sich so? Welche Entwicklung ist zu erwarten? Was würde passieren, wenn...? Wie sicher bzw. wahrscheinlich ist, dass ..? Was sind Vorteile und Nachteile? Welche Nebenwirkungen sind möglich? Welche alternativen Erklärungen oder Widersprüche gibt es? Was ist die besondere Schwierigkeit dabei?
- Denkprozesse bei Studierenden über Modelle, Schlussfolgerungen, Analogien, Metaphern, Zusammenfassungen, etc. anzuregen;
- Arrangements einzusetzen, die die Zusammenarbeit der Studierenden in Gruppen oder ein gegenseitiges Lehren und Lernen erfordern;
- konstruktive Rückmeldungen zu Wissenslücken, zum Kompetenzaufbau, zu Lernfehlern, zur Effektivität und Effizienz des Lernprozesses und zur Qualität der erzielten Lernergebnisse zu geben;
- Studierende aufzufordern, explizit Überlegungen über ihre Lernstrategien (z.B. zum Textlernen oder zur Prüfungsvorbereitung) und deren Optimierung anzustellen.

### **Tipps 11: Für die Gestaltung Ihrer Lehre können Sie fachspezifische Kompetenzmodelle und fachdidaktische Lehrmethoden verwenden!**

Für die Gestaltung Ihrer LV können Sie auch auf **fachspezifische Kompetenzmodelle** (die evtl. schon Basis der für Sie relevanten Curricula sind; siehe dazu im Abschnitt 5.1.2 des [Handbuches für Curricularkommissionen](#)<sup>11</sup>) sowie auf **fachdidaktische Literatur** zurückgreifen. Hierfür können Sie auch mit den **Fachdidaktiker/inne/n** Ihres Faches Kontakt aufnehmen.

Kompetenzorientierung erfordert zu einem gewissen Grad eine Änderung der allgemein-didaktischen Sicht auf die universitäre Lehre. Daneben kann Kompetenzorientierung auch entlang fachdidaktischer Lehr-/Lernmethoden erfolgen. Ausgangspunkt dafür können fachspezifische Kompetenzmodelle sein. Diese sind idealerweise bereits (explizite) Grundlage kompetenzorientierter Studienpläne bzw. auch einzelner Module darin. Eine weitere Grundlage können spezielle fachdidaktische bzw. auf die fachliche Lehre an Universitäten sich beziehende Lehr-Lernmethoden bilden. Diese sind u. a. in fachdidaktischen Publikationsorganen zu finden (bspw. Teaching of Psychology, Teaching Philosophy, Teaching Theology & Religion, Language Teaching Research, Bioscience-Journal of College Biology Teaching, Medical Teacher, Journal for Research in Mathematics Education, Chemistry Education Research and Practice, Physics Education, Teaching Sociology, The Law Teacher oder The Journal of Economic Education).

Aus solchen fachdidaktischen Grundlagen lassen sich dann Lehr-/Lernmethoden nutzen oder auch selber entwickeln, so z.B. in Bezug zu im Fach verankerten Formen ...

- forschenden Lernens (z.B. Theorie- und Forschungswerkstätten),
- kreativen Lernens (z.B. Workshops zur Theorieentwicklung),
- problembasierten Lernens (z.B. Fallbearbeitungen),
- projektbasierten Lernens (z.B. Theorie-Praxis-Seminare),
- spielerischen Lernens (z.B. Experimentierräume) oder
- mediengestützten Lernens (z.B. Computersimulationen).

Unterstützend bei dieser Aufgabe sind fachdidaktische Abteilungen an Fachbereichen oder auch kompetenzorientierte fachdidaktische Handbücher (vgl. z.B. Riegel, Schubert, Siebert-Ott & Macha, 2015 sowie die entsprechenden Hinweise im [Handbuch für Curricularkommissionen](#)<sup>11</sup>).

### **Tipps 12: Bewerten Sie den Kompetenzaufbau Ihrer Studierenden und verwenden Sie die Ergebnisse dieser Bewertung für die Weiterentwicklung Ihrer LV!**

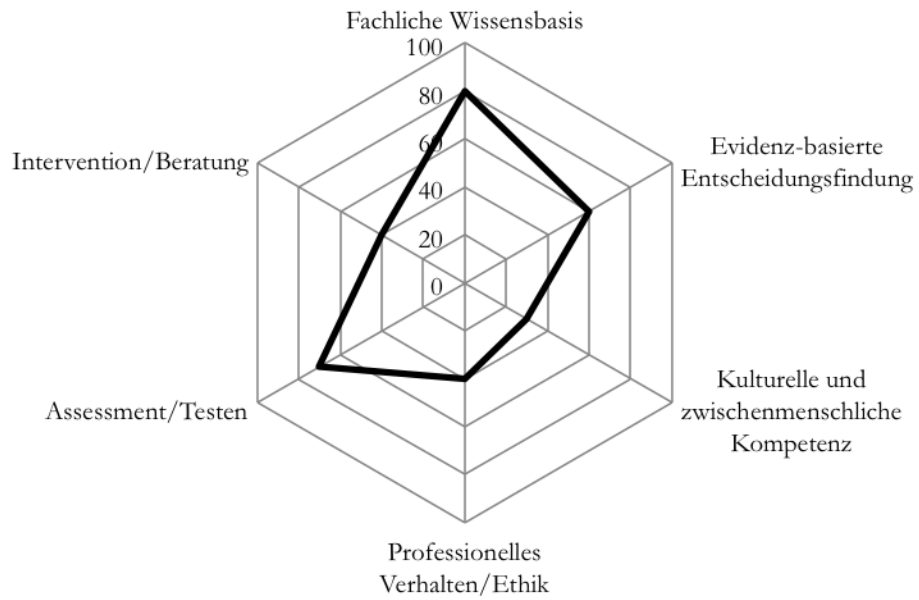
Nehmen Sie den Grad des Kompetenzerwerbs Ihrer Studierenden als Ausgangspunkt für **Zielsetzungen für die Weiterentwicklung Ihrer LV**.

Liegen in einer LV die Prüfungsergebnisse vor, dann ist von den Lehrenden zu entscheiden, ob es zum intendierten Kompetenzaufbau gekommen ist oder nicht. Die durchschnittlichen Prüfungsergebnisse von Studierenden (z.B. gemessen an den erreichten Prozent der intendierten Teilkompetenzen) können in ein Diagramm eingezeichnet werden, das im Überblick Stärken aber auch Entwicklungspotentiale anzeigt. Die identifizierten Entwicklungspotentiale können als Zielbereiche für Qualitätsverbesserungen von LV herangezogen werden. Zum Beispiel fällt in Abbildung 1 auf, dass in einer LV weniger als 40 % der intendierten Lernergebnisse zu einer kulturellen und zwischenmenschlichen Kompetenz erreicht wurde. Das erfordert, dass in zukünftigen LV dieser Teilkompetenz z.B. mehr Zeit bzw. mehr oder andere Aufgaben zugeordnet

<sup>11</sup> [www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien](http://www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien)

werden. Denkbar wäre aber auch, dass die Prüfungsmethoden zu dieser Teilkompetenz verbessert werden müssen.

Abbildung 1: Ein Beispiel eines Kompetenzprofils von Studierenden einer LV aus dem Bereich der Psychologie (vgl. die Teilkompetenzen in Rodolfa et al., 2013)



Richtlinien und Handbücher der Universität Salzburg: [www.uni-salzburg.at/gm/richtlinien](http://www.uni-salzburg.at/gm/richtlinien)

- Arnold, R. (2013). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre*. Heidelberg: Auer.
- Astleitner, H. (2008). Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In J. Thonhauser (Hg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 65-80). Münster: Waxmann.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-170.
- Baumert, B. & May, D. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept. *Journal Hochschuldidaktik*, 24 (1-2), 23-27.
- Bachmann, H. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. 2., überarbeitete Auflage. Bern: hep.
- Brauer, M. (2014). *An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bray, R. & Boon, S. (2011). Towards a framework for research career development. An evaluation of the UK's Vitae Researcher Development Framework. *International Journal for Researcher Development*, 2 (2), 99-116.
- Calhoun, J. G., Ramiah, K., McGean Weist, E. & Shortell, S. M. (2008). Development of a core competency model for the master of public health degree. *American Journal of Public Health*, 98 (9), 1598-1607.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Herber, H.-J. (1994). Innere Differenzierung. *Unser Weg*, 49, 121-131.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (Vol. II, pp. 215-239). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaslow, N. J., Campbell, L. F., Hatcher, R. L., Grus, C. L., Fouad, N. A. & Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, 527-545.
- Kuh, G. D. et al. (2015). *Using evidence of student learning to improve higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives. Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merrill, D. M. (2009). First principles of instruction. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models* (Vol. III, pp. 41-56). New York, London: Routledge.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Riegel, U., Schubert, S., Siebert-Ott, G. & Macha, K. (Hrsg.). (2015). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Rodolfa, E., Greenberg, S., Hunsley, J., Smith-Zoeller, M., Cox, D., Sammons, M. et al. (2013). A competency model for the practice of psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 7, 71-83.

- Schneider, M & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015). Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Berlin: Springer. [[Volltext](#)<sup>12</sup>; 21.4.2015]
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2, 41-63.
- Ufert, D. (2015). Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen: Budrich, UTB.
- Walzik, S. (2012). Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen & Toronto: Budrich, UTB.
- Weinert, F. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Winteler, A. (2004). Professionell Lehren und Lernen: Ein Praxisbuch. Darmstadt: wbg.
- Zimmermann, T. (2014). Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In: Bachmann, H. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. 2., überarbeitete Auflage. Bern: hep.

---

<sup>12</sup> <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-45062-8>