

## Handreichung der Prüfungswerkstatt

---

# Lernziel- formulierung

Nanina Marika Sturm, M.A.

**LOB** LEHREN – ORGANISIEREN – BERATEN



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



### **INHALT DIESER HANDREICHUNG**

Was sind Lernziele?	3
Warum sollten Lernziele formuliert werden?	
– Praktischer Nutzen von Lernzielen	4
Wie formuliert man Lernziele?	
– Praktische Tipps	5
Good Practice-Beispiele	8
Literaturverzeichnis	10

### WAS SIND LERNZIELE?

Unter Lernzielen versteht man Beschreibungen des im Rahmen der Lehrveranstaltungen gesollten Erwerbs von Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnissen oder Einstellungen (vgl. Universität Zürich AfH 2007: 13). Oftmals wird auch von Lehrzielen gesprochen, wobei die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen auf unterschiedlichen Perspektiven beruht: „Lernziele sind die Ziele, die Menschen für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer Menschen intendieren.“ (Doyé 1995: 161). Lehrziele sind folglich die Ziele, welche in der Lehrveranstaltung durch die Lehrenden vermittelt werden sollen. Die Lernziele der Studierenden können dabei völlig andere sein. Häufig wird diese Unterscheidung auch übergangen und ganz allgemein von Lehr-/Lernzielen gesprochen, wobei die beiden Begriffe synonym verwendet werden.

Aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorien wird die Gleichsetzung von Lehrzielen und Lernzielen eher kritisch betrachtet und didaktisch abgelehnt (vgl. Webler 2003), da Lernen ein selbstregulierter Prozess ist und nicht per se davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden die Lehrziele der Dozenten/innen als die ihrigen an- und übernehmen. Beim kompetenzorientierten Lernen geht es jedoch nicht allein um die Steuerung des Lernprozesses der Studierenden. Vielmehr geht es darum, die Studierenden in ihrem selbstregulierten Lernprozess zu unterstützen, indem ihnen durch Lernzielformulierungen Orientierungshilfe geboten wird. Im Sinne des *shift from teaching to learning* wird in dieser Handreichung daher von Lernzielen die Rede sein.

Lernziele spezifizieren die zu erreichenden Learning Outcomes, welche letztlich zu Qualifikationen und Kompetenzen aggregieren. Insofern sind Lernziele Ableitungen von Kompetenzprofilen von Absolventen/innen die anhand von Leitbildern, Standards, Curriculum-Analysen sowie mittels Anforderungs-

und Bedarfsanalysen entstehen und entworfen werden (vgl. Schaper und Hilkenmeier 2013: 18). Auch wenn Lernziele dazu beitragen, die geforderten Kompetenzen zu erwerben und die Entwicklung hilfreicher Einstellungen im Rahmen des Kompetenzprofils begünstigen, so darf dabei nicht verkannt werden, dass sich Lernzielformulierungen ausschließlich auf ein gesolltes Verhalten beziehen dürfen, das äußerlich beobachtbar ist (vgl. Peterßen 2000: 114f.).

Lernziele müssen also so formuliert sein, dass sie das erwartete Verhalten und die gesollte Performanz beschreiben, die von den Studierenden gefordert werden. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Notwendigkeit der Beurteilung im Rahmen einer Prüfung, ob und in welchem Maß die Lernziele erreicht wurden. Auch wenn beim Prüfen ein Rückschluss von der Performanz auf die erworbenen Kompetenzen erfolgt, so lassen sich die Kompetenzen als kontextspezifische Leistungsdispositionen (vgl. Klieme und Leutner 2006) jeweils nur in der konkreten Prüfungssituation als aktualisierte Performanz erkennen (vgl. Schaper 2017: 11f. sowie Walzik 2012). Dispositionen hingegen lassen sich nicht beobachten und sind daher auch nicht messbar. Die Lernzielüberprüfung muss demnach aus einer Handlungsperspektive heraus gedacht werden, d. h. die Lernziele müssen so formuliert sein, dass sie konkrete Handlungen beschreiben, welche die Studierenden leisten sollen.

### **WARUM SOLLTEN LERNZIELE FORMULIERT WERDEN? – PRAKTISCHER NUTZEN VON LERNZIELEN**

Die Formulierung von Lernzielen erleichtert nicht nur die inhaltliche Vernetzung der Lehrveranstaltungen mit denen des Studienschachs. Sie dient ebenfalls der Positionierung der eigenen Lehrveranstaltung und Module im gesamten Studiengang. Lernziele zu setzen kann dazu beitragen, das Interesse und die Motivation der Studierenden zu steigern, da die Ausformulierung von Lernzielen einen Rahmen vorgibt, welche Kompetenzfacetten durch Lernaktivitäten und die Leistungsüberprüfungen erworben werden können. Bereits während der Veranstaltungsplanung sollte die Formulierung von Lernzielen im Einklang mit den im Modulhandbuch festgelegten Lernzielen erfolgen, damit eine gezielte Abstimmung der Lehr-Lern-Methoden und Prüfungen erfolgt. Lernzielformulierungen erleichtern so erheblich die Planung der Veranstaltung für die Lehrenden.

Anhand der im Vorfeld ausformulierten Lernziele ist bei der Prüfungskorrektur eine Beurteilung der erbrachten Leistungen möglich, da die Lernzielformulierungen in dieser Hinsicht als Legitimationsbasis für die Prüfungsbewertungen herangezogen werden können. Lernziele erweisen sich demnach nicht nur als nützliche Erleichterung bei der Veranstaltungskonzeption, sondern markieren den Rahmen der zu erreichenden Leistungen im Kriterienraster: So lässt sich durch unterschiedliche Lernzielformulierungen, die im Grad ihrer Konkretion oder Abstraktion variieren können, das Erwartungsniveau festlegen. Insofern können die Lehrenden auch ihre eigenen Bewertungsmethoden gezielter ausrichten. Hat man stärker konkrete Lernziele formuliert, bietet es sich an, die Prüfungen auf einer analytischen Ebene zu bewerten – wohingegen holistische Bewertungen bei einer eher abstrakten Lernzielformulierung dienlich sein können (vgl. Handreichung „Kriterienraster“ und „Prüfungsbewertung“). Grund dafür

ist, dass die erbrachten Leistungen bei einer sehr konkreten Lernzielformulierung anhand der zuvor festgelegten Kriterien auf dem jeweiligen Erwartungsniveau einzeln betrachtet und eingestuft werden können. Mitunter bietet dies den Lehrenden auch die Möglichkeit, den Studierenden gegenüber auf den Kompetenzerwerb gerichtetes Feedback zu äußern, da Lernziele die Selbst- und Fremdeinschätzung im Lernprozess erleichtern (vgl. Velica 2010: 13).

Da Lernziele den im Rahmen des Kompetenzerwerbs gesollten Lernvorgang beschreiben, bilden sie eine Voraussetzung zum zielgerichteten, selbstgesteuerten Lernen. Sie liefern Studierenden Transparenz hinsichtlich der Erwartungen, die an ihren Lernprozess gerichtet sind, und haben insofern eine orientierungsstiftende Funktion. Eine strukturierte Lernzielformulierung trägt aufgrund ihrer orientierungsstiftenden Funktion ebenfalls erheblich zur Auswahl von Studienangeboten und Lehrveranstaltungen bei. So lassen sich inhaltliche Überschneidungen bei der Lehrveranstaltungswahl durch die Setzung von Lernzielen vermeiden und erleichtern die curriculare kollegiale Abstimmung. Lernziele liefern in dieser Hinsicht nicht nur Vorabinformationen über mögliches, notwendiges Vorwissen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die bei weiterführenden und aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen erforderlich sind. Sie geben ebenfalls Information über die Kompetenzen, die erworben werden können.

Die Setzung von Lernzielen dient außerdem der Abgrenzung zu äquivalenten Angeboten anderer Hochschulen. Aufgrund von Lernzielformulierungen lassen sich bestimmte Schwerpunkte der Kompetenzprofile skizzieren, die dazu beitragen, dass Hochschulen sich zu positionieren wissen. Aus den Lernzielen lassen sich zudem Definitionen ableiten, die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge bilden. Da Lernziele sich auf ein beobachtbares Verhalten im Sinne der gesollten Lernaktivitäten und Leistungsüberprüfungen

beziehen, lassen sich die Ergebnisse und Wirkungen messen, wodurch eine Qualitätssteigerung ermöglicht wird.

### WIE FORMULIERT MAN LERNZIELE? – PRAKTISCHE TIPPS

#### Perspektivwechsel und Outcome-orientierung

Die inhaltlichen Lernziele werden vom Fach aus gedacht, die didaktische Vermittlung und damit die Definition der zu erwerbenden Kompetenzen sind allerdings aus der Perspektive der Studierenden zu denken. Es steht die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, welche die Studierenden erwerben sollen und auf welche Weise (bspw. durch besondere Lernaktivitäten). Von Seite der Lehrenden bedeutet dies einen Perspektivwechsel, der sich an den zu vermittelnden Kompetenzen und Qualifikationszielen orientiert (vgl. Klieme et al. 2003). Bei der Lernzielformulierung sollten daher immer die Lernenden im Fokus stehen, damit eine selbstgesteuerte und konstruktive Lernkultur gedeihen kann.

Im Vorfeld der Lernzielformulierung sollte man sich deshalb folgende Fragen stellen:

- Frage nach dem Learning Outcome – Was sollen die Studierenden nach dem Besuch der Lehrveranstaltung wissen und leisten können?
- Frage nach dem Prüfungsformat – Wie sollen die Studierenden nachweisen, welche Kompetenzen sie erworben haben?
- Frage nach den Lernaktivitäten – Wie sollen Studierende die Kompetenzen erwerben?

In ähnlicher Weise fungiert auch das Operationalisierungsmodell von Mager (1978), welches man ergänzend heranziehen kann. Gefragt wird dabei nach

- einem Tätigkeitsaspekt, der die den Lernzielen entsprechenden Handlungsfähigkeiten beschreibt;
- einem Bedingungsaspekt, der die Modalitäten angibt, wodurch die Lernziele erreicht werden können;
- einem Kriteriumsaspekt, der den Maßstab angeben soll, inwiefern die Lernziele erreicht wurden.

In einem anschließenden Schritt stellt sich dann folgende Frage:

- Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden (KMK 2000)?

#### Operationalisierung und Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen

Um kohärente Prüfungsaufgaben und -fragen zu formulieren und einen zielgerichteten Lernprozess der Studierenden zu ermöglichen, sollte man sich fragen, welche Niveaustufe des Lernens die Studierenden erreichen sollen. Um Lernziele, Prüfungsformate und Lernaktivitäten aufeinander abzustimmen, bietet es sich an, die Formulierung von Lernzielen anhand von Lernzieltaxonomien zu kategorisieren. Eine der wohl bekanntesten Lernzieltaxonomien ist das Modell von Andersen und Krathwohl (2001), das seinerseits selbst eine Weiterentwicklung von Blooms Lernzieltaxonomie (1976) darstellt. Die klassische Lernzieltaxonomie von Bloom umfasst sechs kognitive Niveaustufen sowie eine Verbliste. Die Verben sind dabei so ausgewählt, dass sich je nach Komplexitätsgrad der kognitiven Niveaustufe bestimmte Handlungsimperative sowie Fragen ableiten lassen (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Lernzieltaxonomie nach Bloom (vgl. Bloom 1976)

<b>Denkstufe</b>	<b>Schlüsselwörter</b>	<b>Fragen und Aufgaben</b>
1) Wissen/Erinnern	wiedergeben, beschriften, markieren, aufzählen, zuordnen, nennen, beschreiben	Was ist ...? Wie passierte ...? Nennen Sie alle ...!
2) Verständnis	vergleichen, erklären, umschreiben, gegenüberstellen, Zusammenhänge aufzeigen, gliedern, charakterisieren	Stellen Sie ... gegenüber! Geben Sie ... mit eigenen Worten wieder! Wie würden Sie ... zusammenfassen?
3) Anwendung	auswählen, konstruieren, entwickeln, planen, lösen, identifizieren, berechnen, kombinieren, verknüpfen, implementieren, ausarbeiten	Was wäre das Ergebnis, wenn ...? Wie würden Sie ... zusammenfassen?
4) Analyse	ableiten, analysieren, auswerten, begründen, belegen, in Bezug setzen, debattieren, folgern, herleiten, korrigieren, testen, vereinfachen,	Wie verhält sich ... zu ...? Erstellen Sie einen Plan für ... anhand des Modells ...
5) Beurteilung	kritisieren, bewerten, verteidigen, beweisen, empfehlen, einschätzen, argumentieren, anleiten, beraten, betreuen, moderieren, sich behaupten	Was würden Sie empfehlen? Schätzen Sie die Bedeutung von ... ein! Wie lautet Ihre Meinung zu ...?
6) Synthese/Kreieren	bilden, entwickeln, kombinieren, herstellen, konstruieren, testen, Lösungen vorschlagen, eine Theorie aufstellen, improvisieren, widerlegen	Schlagen Sie eine Alternative vor! Konstruieren Sie ein Modell! Wie könnte man Ihren Plan modifizieren?

Tabelle 2: Matrix der Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (vgl. Anderson und Krathwohl 2001; vgl. Schaper und Hilkenmeier 2013)

Wissensdimension	Kognitive Prozessdimension					
	erinnern	verstehen	anwenden	analysieren	beurteilen	(er-)schaffen
faktisch						
konzeptuell						
prozedural						
metakognitiv						

Auf der Ebene der faktischen Wissensdimension herrscht das geringste Abstraktionsniveau, wohingegen in der metakognitiven Wissensdimension weitaus höheres Abstraktionsvermögen von den Studierenden verlangt wird. Mit Einbezug der Wissensdimension lassen sich Lernziele, Lernaktivitäten sowie die Leistungsüberprüfung systematisieren und einordnen. Die Inhalte der Lehrveranstaltung lassen sich durch die Ebene der Wissensdimension in unterschiedliche Abstraktionsgrade einteilen, sodass man im Vorfeld bereits überprüfen kann, ob die gesteckten Lernziele mit der Art der Leistungsüberprüfung und den Lernaktivitäten auf gleicher Niveaustufe sind oder wenigstens aneinander angrenzen (vgl. Schaper und Hilkenmeier 2013: 23-26). Insofern gilt es das jeweilige Niveau von Lernaktivitäten, Leistungsüberprüfung und Lernzielformulierung mit Rückbesinnung auf das *constructive alignment* (siehe Handreichung „Kompetenzorientiertes Prüfen“) einander anzugleichen und ggf. zu modifizieren, damit keine Leistungsüberforderung entsteht. Aus diesem Grund ist es förderlich, dass die Lernziele zwischen Lehrenden und Studierenden von vornherein kommuniziert werden, damit eine Verständigung über die Erwartungshaltungen stattfindet.

Folgende Punkte sollten deshalb bei der Lernzielformulierung beachtet werden:

- Lernziele (LZ) mit aktiven Verben, passendem Objekt und einem Satz, der beide Elemente in einem Kontext bringt, beschreiben.
- Nur ein Verb pro LZ.
- Unterschiedliche Formulierungsebenen berücksichtigen und miteinander verbinden.
- Ungenaue Verben wie „wissen“, „verstehen“ etc. vermeiden.
- LZ auf Studiengangs-, Modul- und Veranstaltungsebene müssen kompatibel sein.
- LZ sollten beobachtbar und messbar sein.
- LZ müssen bewertbar sein.

- Prüfungsform muss berücksichtigt werden. Eine zu allgemeine Formulierung macht eine effektive Messung schwierig. Durch eine zu spezifische Formulierung ergeben sich zu viele LZ.
- LZ durch Kollegen/innen kontrollieren lassen.
- Zeitskala und Ressourcen müssen berücksichtigt werden -> realistische Einschätzung der Lernzielerreichung.

### GOOD PRACTICE-BEISPIELE

*Beispiel 1 entnommen aus:*

*Schaper, Niclas (2016): Workshop für Lehrende und Studierende für die Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften. HRK Tagung „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ (Mannheim). Projekt nexus, S. 6.*

<b>Exemplarische Kompetenzformulierungen für das Modul „Organisations- und Personalpsychologie“</b>	
Kennen und Verstehen von Lerninhalten	Zentrale Motivationstheorien für Arbeitstätigkeiten beschreiben und Zusammenhänge erläutern können.
Anwenden von Lerninhalten	Motivationstheorien für die Gestaltung von motivationsförderlichen Anreizen bei konkreten Arbeitstätigkeiten anwenden können.
Analysieren von Lerninhalten	Motivationale Konflikte bei Arbeitskräften mithilfe von arbeitspsychologischen Motivationstheorien analysieren können
Beurteilen und Reflektieren von Lerninhalten	Beurteilen können, welche Motivationstheorie zur Analyse bestimmter Leistungsprobleme von Arbeitskräften adäquat ist
Synthetisieren und Kreieren	Konsequenzen für die Arbeitsgestaltung bei besonderen Zielgruppen (z.B. Behinderte) auf der Grundlage von Motivationstheorien entwickeln können

Schaper liefert mit dieser Darstellung Beispiele für Formulierungen, die auf den unterschiedlichen kognitiven Prozessdimensionen verortet sind und den Dimensionen entsprechende Verben beinhalten, so dass die Studierenden wissen, welche Handlungen von ihnen erwartet werden. Dabei fasst Schaper jedoch die Denkstufen (1) Wissen und (2) Verständnis zusammen unter „Kennen und Verstehen“.

Ein weiteres Beispiel liefert Schaper in Anlehnung an Karl (2009), wobei sich die Formulierungen hier gezielt auf die Prüfungsaufgaben richten. Das Beispiel dient der Veranschaulichung von unterschiedlichen Kompetenzniveaus im Bachelormodul „Grundlagen des Baubetriebs und Baumanagements“ und legt als Ausgangsszenario eine konkrete Baustelle zugrunde.



Beispiel 2 sinngemäß entnommen aus:

Schaper, Niclas (2017): *Auf dem Weg zu gutem Prüfen. Herausforderungen bei der Umsetzung kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. HRK Tagung „Herausforderung Prüfen“ (Bremen). Projekt nexus, S. 18.*

Leistungsniveau	Beispielhafte LOCAM Prüfungsaufgaben
<b>Wissensbasis</b> Wissen wiedergeben und umformen	<b>Verständnisfragen:</b> z.B. „Bitte erklären Sie, was im Rahmen des Projektmanagements die Work-Breakdown-Struktur bedeutet.“
<b>Wissenstransformation</b> Übertragung des Gelernten, Zerlegen und Kombinieren zu neuen Inhalten	<b>Analyse von Sachverhalten:</b> z.B. „Analysieren Sie den vorliegenden Baustelleneinrichtungsplan (Anlage 1) und geben Sie mindestens 10 Fehler an.“
<b>Wissenserweiterung</b> Reflexion und Bewertung	<b>Bewerten und zielgerichtet lösen:</b> z.B. „Bewerten Sie die für die Bauaufgabe XY ausgewählten Geräte (Anlage 1) unter Berücksichtigung der gegebenen Baustellenverhältnisse (Anlage 2).“

In diesem Beispiel bilden sinngemäß die Denkstufen (1) Wissen und (2) Verständnis das Leistungsniveau der Wissensbasis. (3) Anwendung und (4) Analyse bilden das Niveau der Wissenstransformation. (5) Beurteilung und (6) Synthese/Kreation bilden das Niveau der Wissenserweiterung.

Weitere aufschlussreiche Beispiele und Leitfäden zu Lernzielformulierungen sind zu finden unter:

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Fortbildungszentrum Hochschulleh-re. Hochschuldidaktische Leitfäden (1.2013). Leitfaden zur Formulierung kompetenzorien-tierter Lernziele auf Modulebene. Einsehbar unter: [http://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2014/11/Leitfaeden\\_FBZHL\\_1\\_2013\\_Lernziele.pdf](http://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2014/11/Leitfaeden_FBZHL_1_2013_Lernziele.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 13:54].

Universität Zürich. Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Dossier Unididaktik (1/2008). Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen. Einsehbar unter: [http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/DU\\_Lernziele\\_11\\_08.pdf](http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/DU_Lernziele_11_08.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 14:01].

Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen. Kompetenzzentrum Lehre. Leitfaden zur Formulierung von Lernzielen (2009). Einsehbar unter: [https://www.hfwu.de/fileadmin/user\\_upload/KoLe/Dateien/Leitfaden\\_zur\\_Formulierung\\_von\\_Lernzielen.pdf](https://www.hfwu.de/fileadmin/user_upload/KoLe/Dateien/Leitfaden_zur_Formulierung_von_Lernzielen.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 14:08].

### LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. (2001): A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York (u.a.): Longman.
- Bloom, Benjamin S. [Hrsg.] (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Aufl. Beltz-Studienbuch, Bd. 35. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Doyé, P. (1995): Lehr- und Lernziele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v.: Bausch, K.; Christ, H.; Krumm, H. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S.161-166.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenburg-Schulbuchverlag. 9. überarb. u. aktual. Aufl.
- Kennedy, Declan; Hyland, Áine; Ryan, Norma (2006): Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. Bologna Handbook C 3.4-1. Einsehbar unter: [http://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content\\_uploads/Writing\\_and\\_Using\\_Learning\\_Outcomes\\_01.pdf](http://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/Writing_and_Using_Learning_Outcomes_01.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 11:42].
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Standards. Eine Expertise. Hrsg. v.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Öffentlichkeitsarbeit. 2. Aufl. Bonn.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik [Heft 52], S. 876-903.
- KMK (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.200 i.d.F. vom 22.10.2004). Einsehbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_09\\_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2017 – 12:32].
- Mager, Robert F. (1978): Lernziele und Unterricht. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Schaper, Niclas (2017): Auf dem Weg zu gutem Prüfen. Herausforderungen bei der Umsetzung kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. HRK Tagung „Herausforderung Prüfen“ (Bremen). Projekt nexus. Einsehbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-56\\_Pruefungspraxis2017/HRK\\_nexus\\_Pruefungspraxis\\_im\\_Wandel\\_HS\\_Bremen\\_Impuls\\_Schaper.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-56_Pruefungspraxis2017/HRK_nexus_Pruefungspraxis_im_Wandel_HS_Bremen_Impuls_Schaper.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 13:36].
- Schaper, Niclas (2016): Workshop für Lehrende und Studierende für die Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften. HRK Tagung „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ (Mannheim). Projekt nexus. Einsehbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-45-Mannheim/Kompetenzorientent.\\_Pruefen\\_Mannheim\\_26.02.2016\\_Workshop\\_Wiwi\\_PPT\\_Schaper.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-45-Mannheim/Kompetenzorientent._Pruefen_Mannheim_26.02.2016_Workshop_Wiwi_PPT_Schaper.pdf) [letzter Zugriff am 08.01.2018 – 13:55].
- Schaper, Niclas; Hilkenmeier, Frederic (2013): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Einsehbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf> [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 13:37].
- Universität Zürich AfH (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Einsehbar unter: [http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf) [letzter Zugriff am 04.01.2018 – 12:37].
- Velica, Ioana (2010): Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. In: Neue Didaktik [Heft 2], S. 10-24.
- Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrziele oder Lernziele? In: Das Hochschulwesen. 51. Jg. [Heft 2], S. 59.