

Handreichung
für Lehrende

Didaktische Prinzipien kompetenzorientierter Studienganggestaltung

Dr. Daniel Gaus

Inhalt dieser Handreichung

1. WAS IST UND WELCHE RELEVANZ HAT KOMPETENZORIENTIERTE STUDIENGANGGESTALTUNG?	1
2. DIDAKTISCHE FUNKTION DES MODULAREN AUFBAUS EINES STUDIENGANGS: SYSTEMATISCHE KOMPETENZENTWICKLUNG	2
3. WAS SIND UND WELCHE RELEVANZ HABEN QUALIFIKATIONSZIELE, MODULZIELE UND LERNZIELE?	3
4. GRUNDSÄTZE KOMPETENZORIENTIERTER STUDIENGANGGESTALTUNG	5
5. WELCHE UNTERSCHIEDE ERGEBEN SICH FÜR DIE GESTALTUNG VON BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGEN?	5
6. FORMULIERUNG VON QUALIFIKATIONSZIELEN – „DOS AND DON'TS“	6
7. LITERATUR	10

1. Was ist und welche Relevanz hat kompetenzorientierte Studienganggestaltung?

Kompetenzorientierung in der Studienganggestaltung bedeutet, den Fokus weg von den zu vermittelnden Fachinhalten (Input) hin zu den nachweisbaren Fähigkeiten der Absolvent*innen (Lernergebnisse/Learning Outcomes) zu lenken (Schaper et al. 2012, S. 8-12). Fachspezifische akademische Kompetenz bedeutet die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen, unsicheren (im Sinne von neuartigen) Handlungssituationen selbstorganisiert und problemlösend handeln¹ zu können. Kompetenzerwerb geht daher über den bloßen Wissenserwerb und den Erwerb von Fertigkeiten, Routinesituationen unter Anwendung fachspezifischer Methoden bewältigen zu können (wie z.B. in der beruflichen Ausbildung), hinaus – insofern, als kompetentes Handeln...

- sich auf Handeln in komplexen Situationen bezieht (Kontextbezug, Komplexität bzw. Unsicherheit)
- Wissen, Können/Fertigkeiten sowie Haltungen/Motivation integriert
- und an (fachspezifischen wie gesellschaftlichen) Standards der Angemessenheit bzw. Verantwortlichkeit gemessen wird (Wildt 2006).

Jede fachspezifische Handlungskompetenz umfasst in diesem Sinne vier Dimensionen, die im Sinne von Dispositionen zu verstehen sind, auf die fachlich Handelnde – je nach Situationskontext in unterschiedlicher Weise – zurückgreifen (können) müssen, wenn sie eine komplexe Anforderungssituation angemessen bewältigen wollen (KMK 2017, S. 4):

Tab. 1 Dimensionen fachspezifischer Handlungskompetenz

Kompetenzdimension	Gegenstand	Leitfrage	Typische Handlungen (Beispiele)
Fachkompetenz	Disziplinäres Wissen und Können	Was wird verstanden?	analysieren; erklären; einordnen
Methodenkompetenz	Fach- und fachübergreifende Arbeitstechniken	Wie wird gearbeitet?	anwenden; auswerten; modellieren
Sozialkompetenz	Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	Wie wird zusammengearbeitet?	kooperieren; moderieren; kommunizieren
Selbstkompetenz	Reflexionsfähigkeit, Selbstorganisation, Werthaltungen	Wie wird Verantwortung übernommen?	reflektieren/planen des eigenen Arbeitsprozesses und -verhaltens; handeln im Bewusstsein der eigenen fachlichen Identität und gesell. Verantwortung

Diese Unterscheidung von Kompetenzdimensionen hilft, notwendige Bestandteile fachlich kompetenten Handelns in wissenschaftlichen oder beruflichen Anforderungssituationen zu differenzieren – und entsprechende Typen von Lernaktivitäten im Rahmen eines Studiums vorzusehen, um jede einzelne dieser Dispositionen (ggf. vorrangig) zu fördern. Andererseits bleibt die Unterscheidung analytisch, denn: kompetentes fachliches Handeln von Absolvierenden im Lichte einer wissenschaftlichen bzw. beruflichen Anforderungssituation erfordert, alle vier Dimensionen

¹ „Handeln“ bezieht sich hier nicht nur auf „manuell gestütztes Handeln (z. B. bei der Herstellung von materiellen Produkten), sondern in besonderer Weise auch auf geistiges Handeln bzw. Handlungen, die im Wesentlichen auf kognitiven oder kommunikativen Operationen basieren.“ (Schaper et al. 2012, S. 29)

situationsadäquat aufzurufen und zu integrieren, um die gegebene Anforderung angemessen zu bewältigen. Dazu ein Beispiel:

Abb. 1 Handlungsaspekte unterschiedlicher Kompetenzdimensionen, die durch eine fachliche Anforderungssituation aufgerufen werden

Anforderungssituation:			
Eine Masterabsolvierende bereitet einen Antrag zur Förderung Ihres Promotionsvorhabens bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft vor. Sie muss ein Forschungsprojekt entwickeln, das an den aktuellen internationalen Forschungsstand anschließt, methodisch tragfähig ist und im Verbund mit zwei Partneruniversitäten durchgeführt werden soll.			
Handlungsaspekte, die zur Bewältigung dieser Anforderungssituation in den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen aufgerufen werden (beispielhaft):			
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Aktuellen Forschungsstand systematisieren und relevante Theorien integrieren	Forschungsdesign entwickeln	mit Kooperationspartnerinnen und -partnern abstimmen	Fähigkeit, eigenen Arbeitsprozess unter Zeitdruck zu optimieren
Fähigkeit, eine Forschungslücke präzise zu identifizieren	geeignete Erhebungs- und Auswertungsverfahren auswählen und begründen	Zuständigkeiten im Projektverbund aushandeln	mit Unsicherheit bzgl. Bewilligungschancen umgehen können
geeignete fachliche Konzepte begründet auswählen	Arbeits- und Zeitplan strukturieren	Vorhaben für Gutachtende adressatengerecht darstellen	eigene Ressourcen realistisch einschätzen
	mögliche methodische Risiken antizipieren		Feedback im Begutachtungsprozess konstruktiv aufnehmen

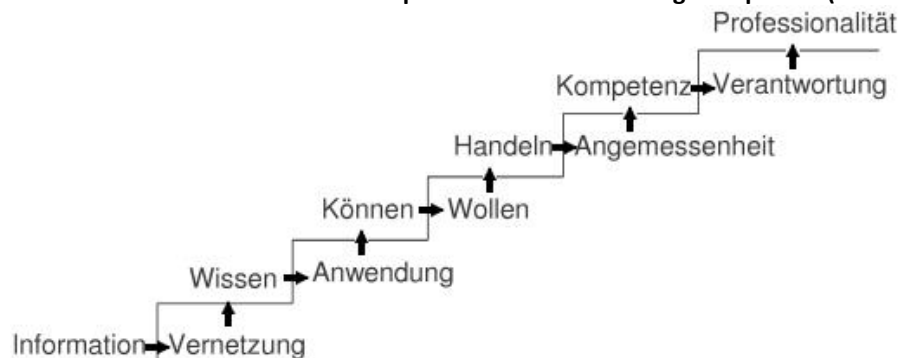
Die gesellschaftliche Bedeutung dieses Perspektivwechsels auf fachspezifische Kompetenzen als Lernergebnisse eines Studiengangs besteht darin, Absolvierende im Sinne des im §7 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) genannten allgemeinen Ziels eines Hochschulstudiums, zu wissenschaftlichem, berufsfeldspezifischem und verantwortlichem Handeln im freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu befähigen. Die didaktische Bedeutung des Perspektivwechsels besteht darin, die Vermittlung von „trägem Wissen“ (Renkl 1996) zu minimieren und tiefgreifendes, anwendungs- und problembezogenes Lernen zu fördern („Tiefenlernen“).

2. Didaktische Funktion des modularen Aufbaus eines Studiengangs: systematische Kompetenzentwicklung

Der didaktische Sinn des modularen Aufbaus von Studiengängen ergibt sich aus dem Anspruch systematischer Kompetenzentwicklung. Ein Modul ist keine primär organisatorische Einheit, sondern eine didaktische Lerneinheit, die einen klar definierten Beitrag zur Ausbildung der Zielkompetenzen im Studiengang leistet. Module bauen aufeinander auf, ergänzen sich oder vertiefen Wissen bzw. Fähigkeiten auf höherem Niveau. Ein Studiengang ist somit kein Nebeneinander einzelner Module bzw. Lehrveranstaltungen, sondern ein strukturierter Kompetenzentwicklungsprozess – und Module sind die Bausteine, in denen die Qualifikationsziele des Studiengangs schrittweise und kumulativ erarbeitet werden (Jenert 2016, Salden et al. 2016).

Für die didaktische Planung des modularen Aufbaus eines Studiengangs im Sinne einer stufenweisen Kompetenzentwicklung kann die Orientierung an den Stufen zur professionellen Kompetenz nach Wildt hilfreich sein:

Abb. 2 Stufen bzw. Lernschritte zur professionellen Handlungskompetenz (Wildt 2006, S. 7)



3. Was sind und welche Relevanz haben Qualifikationsziele, Modulziele und Lernziele?

Aus der Logik der systematischen und stufenweisen Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Studiums leiten sich die Funktion von und die Unterschiede zwischen Qualifikationszielen, Modulzielen und Lernzielen ab. Die didaktische Funktion aller drei Typen von Zielen ist identisch: in den Zielen werden die Handlungsfähigkeiten und Dispositionen beschrieben, die Studierende nach erfolgreichem Lernen ausgebildet haben. Der Unterschied besteht lediglich hinsichtlich der didaktischen Lerneinheit, auf die sich Ziele beziehen:

- **Lernziele** beschreiben die Handlungsfähigkeiten und Dispositionen, die Studierende im Rahmen einer *einzelnen Lehrveranstaltung* erwerben.
- **Modulziele** benennen die Handlungsfähigkeiten und Dispositionen, die Studierende nach dem erfolgreichen Lernen im Rahmen *aller Lehrveranstaltungen eines Moduls* ausgebildet haben.
- **Qualifikationsziele** benennen die übergeordneten Kompetenzen (im Sinne einer Integration aller Handlungsfähigkeiten und Dispositionen), die Studierende nach dem erfolgreichen Lernen im Rahmen *aller Module* erworben haben.

Qualifikationsziele beschreiben also, welche Handlungskompetenzen Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs am Ende ihres Studiums ausgebildet haben. Qualifikationsziele definieren somit das angestrebte Kompetenzprofil von Absolvierenden eines Studiengangs. Sie beschreiben nicht (bzw. allenfalls indirekt) dessen Lehr- bzw. Fachinhalte und stellen auch keine Strukturbeschreibung eines Studiengangs dar (Jenert 2016). Über die Definition des angestrebten Kompetenzprofils machen sie auch sichtbar, welchen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Beitrag ein Studiengang leistet. Didaktisch gesehen operationalisieren kompetenzorientierte Qualifikationsziele den „shift from teaching to learning“ (Biggs et al. 2022): im Zentrum der Konzeption eines Studiengangs steht, was die Studierenden am Ende können sollen – nicht die zu vermittelnden Fachinhalte.

Tab. 2 Kompetenzorientierte vs. inhaltszentrierte Studienganggestaltung

Kompetenzorientierte Perspektive	Traditionelle Perspektive (Inhaltszentrierung)
Was können Absolvierende?	Was wird gelehrt?
Lernergebnisse (Qualifikationsziele) im Mittelpunkt	Fachinhalte im Mittelpunkt
Studierendenorientierung („Was brauchen Studierende, um die Qualifikationsziele zu erreichen?“)	Lehrendenzentrierung („Wie vermittele ich als Lehrende*r die Fachinhalte am besten?“)

Qualifikationsziele werden somit nicht in Form von Inhalts- oder Strukturbeschreibungen formuliert (z.B.: „Der Studiengang vermittelt ...“ oder „Der Studiengang ist stark praxisorientiert und interdisziplinär ausgerichtet“), sondern in Form beobachtbarer Handlungsfähigkeiten (z. B.: „Die Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage zu analysieren..., beurteilen..., entwickeln...“) (Reis 2013). Kriterien für gelungene Qualifikationsziele eines Studiengangs sind:

Tab. 3 Kriterien gelungener Qualifikationsziele

Kriterium	Erläuterung
Kompetenzorientiert	Sie beschreiben Handlungsfähigkeiten bzw. -bereitschaft, nicht bloß Wissen oder Lehrinhalte, und sind in Form beobachtbarer Handlungen formuliert
Beobachtbar(e Handlung)	z.B. analysieren, begründen, bewerten, entwickeln – nicht „kennen“, „kennenlernen“, „verfügen über“ oder „verstehen“
Umfassend	Sie decken jeweils oder im Zusammenspiel fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzdimensionen ab
Niveauadäquat	Sie entsprechen dem Niveau im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (Bachelor = Niveau 6, Master = Niveau 7)
Überprüfbar	Sie lassen sich durch eine entsprechende Prüfungskonzeption beurteilen
Kohärent	Sie bilden ein stimmiges Gesamtprofil, das den Studiengang nach innen und außen charakterisiert

In inhaltlicher Hinsicht unterliegen die Qualifikationsziele eines Studiengangs den Rahmenvorgaben, die über das [Hochschulrahmengesetz \(HRG\) §7](#) für das Ziel eines Studiums vorgegeben sind:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Im [Studienakkreditierungsstaatsvertrag \(Art. 2, Abs. 3, Satz 1\)](#) werden auf dieser Grundlage folgende Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen abgeleitet. Demnach gehören zu den fachlich-inhaltlichen Kriterien:

- „dem angestrebten Abschlussniveau entsprechende Qualifikationsziele eines Studiengangs...
- ... unter anderem bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen oder der künstlerischen Befähigung...
- ... sowie die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung“

Mit Blick auf ihre Funktion können Qualifikationsziele als die leitenden Erfolgskriterien eines Studiengangs verstanden werden, die zum einen der transparenten Information für Studierende, Lehrende und potenzielle Arbeitgeber*innen bzw. die Öffentlichkeit dienen. Zum anderen bilden sie in didaktischer Hinsicht den Ausgangspunkt – und nicht das Nachprodukt – der Studiengangentwicklung und orientieren alle nachfolgenden didaktischen Gestaltungsentscheidungen in der Curriculumentwicklung. Grundlegend für diesen letzten Aspekt ist das zentrale didaktische Prinzip der Lehrgestaltung im „constructive alignment“ (Biggs 1996, Biggs et al. 2022), das sich auf die systematische Abstimmung von gewünschten Lernergebnissen, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfung(en) bezieht:

1. Damit Studierende die gewünschten Lernergebnisse (Qualifikationsziele) erreichen,
2. müssen alle Lehr-Lernaktivitäten im Rahmen eines Studiengangs aufeinander aufbauend und zusammengenommen auf Seiten der Studierenden alle dafür erforderlichen Lernprozesse anregen,
3. und die dabei erworbenen Handlungsfähigkeiten und Dispositionen im Rahmen entsprechender Prüfungen demonstriert werden.

4. Grundsätze kompetenzorientierter Studienganggestaltung

Für eine kompetenzorientierte Studiengangentwicklung im Sinne des „constructive alignment“ ergeben sich daraus in didaktischer Hinsicht folgende Grundsätze:

Tab. 4 Grundsätze kompetenzorientierter Studienganggestaltung im „constructive alignment“

Grundsatz	Erläuterung
Qualifikationsziele zuerst	Die Qualifikationsziele legen die zu erwerbenden Kompetenzen im Studiengang fest und sind der Ausgangspunkt für alle weiteren Entscheidungen.
Rückwärtsplanung („vom Ergebnis her denken“)	Von den Zielen ausgehend werden die Module mit ihren Modulzielen und Lehr-Lernaktivitäten (Lehrveranstaltungen im Modul) sowie Prüfungsformen (Studienleistungen, Modulprüfungen, Abschlussprüfungen) so abgeleitet und gestaltet, dass sie aufeinander aufbauend bzw. sich ergänzend den gewünschten Kompetenzerwerb optimal unterstützen und überprüfen.
Ganzheitliche und systematische Planung	Der Studiengang muss Gelegenheit zur Ausbildung <i>aller</i> Voraussetzungen ((Fach-)Wissen, Handlungsfähigkeiten, Werte/Haltung) ggf. in <i>der richtigen Reihenfolge</i> vorsehen, die für die Ausbildung der gewünschten Kompetenz erforderlich sind.
Anwendungsorientierung bzw. (ggf. simulierter) Praxisbezug im aktiven Lernen	Über die stets erforderliche Grundlage der Vermittlung relevanten (Fach-)Wissens hinaus (passives Lernen) sind zur Förderung von Handlungskompetenz regelmäßig und mehrheitlich Lernaktivitäten erforderlich, in denen Studierende eigenständig Wissen problembewältigend einsetzen (aktives Lernen).
„constructive alignment“ auf allen und über alle Ebenen (hinweg)	Lernergebnisse (Ziele), Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsformate müssen auf jeder Ebene (Studiengang, Modul, Lehrveranstaltung) aufeinander abgestimmt sein. Die übergeordneten Qualifikationsziele eines Studiengangs werden sukzessive durch das Erreichen der jeweiligen Modulziele gefördert, welche wiederum durch entsprechende Lernziele auf Lehrveranstaltungsebene erreicht werden. Prüfungen prüfen das Erreichen der Ziele auf der jeweiligen Ebene.

5. Welche Unterschiede ergeben sich für die Gestaltung von Bachelor- und Master-Studiengängen?

Alle bis zu diesem Punkt beschriebenen didaktischen Aspekte gelten für die Gestaltung von Bachelor- und Master-Studiengängen gleichermaßen. Der wesentliche Unterschied in der Gestaltung von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen besteht in dem Anforderungsniveau, auf dem

die Qualifikationsziele eines Studiengangs liegen.

Die jeweiligen Anforderungsniveaus für Qualifikationsziele von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen sind im Hochschulqualifikationsrahmen (KMK 2017) festgelegt und werden dort (orientiert an den oben beschriebenen Dimensionen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) mit Blick auf Typen von Fähigkeiten näher beschrieben:

Tab. 5 Operationalisierung der Kompetenzdimensionen im HQR

Typ von Fähigkeiten im HQR	Entspricht der Kompetenzdimension
„Wissen und Verstehen“ unterteilt in: <ul style="list-style-type: none"> • Wissensverbreiterung • Wissensvertiefung • Wissensverständnis 	Fachkompetenz
„Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ unterteilt in: <ul style="list-style-type: none"> • Nutzung und Transfer • Wissenschaftliche Innovation 	Methodenkompetenz
„Kommunikation und Kooperation“	Sozialkompetenz
„Wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität“	Selbstkompetenz

Grob gesagt lassen sich die Unterschiede zwischen den im HQR vorgegebenen Anforderungsniveaus so zusammenfassen, dass Absolvierende von Bachelorstudiengängen (Niveau 6) anwendungsorientiert problemlösend handeln können, während Absolvierende von Master-Studiengängen (Niveau 7) darüberhinausgehend forschungs- und entwicklungsorientiert problemlösend handeln können. Von Bachelor-Absolvierenden wird erwartet, dass sie wissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien und Methoden auf der Grundlage eines breiten und integrierten Fachwissens selbstständig anwenden, kritisch einordnen und auf überwiegend bekannte oder strukturierte Problemstellungen übertragen können. Absolvierende von Master-Studiengängen (Niveau 7) sollten darüber hinaus in der Lage sein, auf der Grundlage vertieften, spezialisierten Wissens eigenständig komplexe oder neuartige Fragestellungen wissenschaftlich zu bearbeiten, Methoden begründet weiterzuentwickeln und selbstständig neue Erkenntnisse für Forschung, Beruf und Gesellschaft zu generieren.

Eine genaue Beschreibung der Anforderungsniveaus für Bachelor- und Master-Studiengänge findet sich [im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse \(HQR\) \(ab S. 6\)](#).

6. Formulierung von Qualifikationszielen – „Dos and Don’ts“

Die Anzahl von Qualifikationszielen eines Studiengangs ist nicht vorgegeben und kann variieren – entscheidend ist, dass die Ziele insgesamt das Kompetenzprofil von Absolvierenden abbilden (siehe oben Abschnitt III). Jedes einzelne Qualifikationsziel eines Studiengangs sollte dabei so formuliert sein, dass es folgende Struktur abbildet:

Abb. 3 Faustregel für ein gelungenes Qualifikationsziel:

Wer kann was (auf welchem Anspruchsniveau) – womit – in welchem Kontext – wozu (und in welcher Verantwortung)?

Genauer gesprochen bedeutet das, die Qualitätskriterien zur Formulierung eines Qualifikationsziels (siehe oben Tab. 3) sind dann erfüllt, wenn eine außenstehende Person allein anhand des Zielsatzes folgende Fragen eindeutig beantworten kann:

1. Was können Absolvierende tun?

a) Benennt das Qualifikationsziel eine konkrete Handlung(sfähigkeit)?

Das Ziel beschreibt nicht Fachinhalte, Themen oder Lerngelegenheiten, sondern eine fachlich relevante Handlung (z. B. etwas analysieren, modellieren, entwickeln, bewerten, moderieren).

b) Ist diese Handlung beobachtbar und damit grundsätzlich prüfbar?

Damit die Handlung prinzipiell durch geeignete Prüfungsformate bzw. -aufgaben demonstriert werden kann, muss sie beobachtbar sein. Nicht geeignet sind daher rein dispositionale oder inhaltsbezogene Verb-Formulierungen wie „kennen“, „verstehen“, „Einblick erhalten“, „vertraut sein mit“.

c) Wird das fachliche Anspruchsniveau der Handlung(sfähigkeit) deutlich?

Wird erkennbar, ob die Handlung beispielsweise auf Anwendung, Analyse, Bewertung oder eigenständige Entwicklung neuer Lösungen zielt?

2. Womit können Absolvierende dies tun? (die folgenden Aspekte 2 und 3 erzeugen die Beurteilbarkeit der Handlung(sfähigkeit))

a) Wird deutlich, welches Fachwissen angewendet wird?

Ist erkennbar, auf welche fachlichen Konzepte, Theorien oder Wissensbestände sich die Handlung stützt?

b) Wird deutlich, welche fachlichen oder wissenschaftlichen Methoden angewendet werden?

Ist sichtbar, mit welchen Methoden, Verfahren, Instrumenten oder Arbeitsweisen die Handlung ausgeführt wird?

c) Wird der Grad der Selbstständigkeit sichtbar?

Wird deutlich, ob die Handlung unter Anleitung, mit bereitgestellten Materialien, eigenständig oder eigenverantwortlich ausgeführt werden soll?

3. In welchem Kontext können Absolvierende dies tun?

Ist erkennbar, in welchen (typischen) fachlichen, beruflichen, gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Anforderungssituationen die Handlung erbracht werden soll?

4. Wozu können Absolvierende dies tun?

a) *Wird der Zweck oder das angestrebte Ergebnis der Handlung deutlich?*

Ist erkennbar, welches fachliche, wissenschaftliche oder praktische Ziel mit der Handlung verfolgt wird?

b) *Wird wissenschaftliche, berufliche oder gesellschaftliche Verantwortung sichtbar?*

Ist erkennbar, dass die Handlung auf verantwortliches wissenschaftliches Handeln, berufliche Professionalität und/oder gesellschaftliche Verantwortung ausgerichtet ist?

c) *Werden – explizit oder implizit – personale und soziale Kompetenzen sichtbar?*



Wird deutlich, ob die Handlung Selbstreflexion, Kooperation, Kommunikation, ethische Urteilsfähigkeit oder Verantwortungsübernahme voraussetzt oder fördert?

Abb. 4 gelungenes vs. nicht-gelungenes Qualifikationsziel



Beispiel gelungenes kompetenzorientiertes Qualifikationsziel auf Master-Niveau	Beispiel <i>nicht</i> kompetenzorientiertes Qualifikationsziel
„Absolvent*innen sind in der Lage, eigenständig entwickelte Forschungsfragestellungen mithilfe statistischer Verfahren X, Y und Z unter Beachtung wissenschaftlicher Qualitätsstandards an empirischen Daten zu bearbeiten, um belastbare wissenschaftliche Erkenntnisse für fachliche, berufliche oder gesellschaftlich verantwortliche Entscheidungen zu generieren.“	„Absolvent*innen haben umfassende Kenntnisse der Statistik erworben.“

Dos and Don'ts bei der Formulierung von Qualifikationszielen

1. Inhaltsbeschreibung statt Kompetenz

	
„Die Studierenden erwerben Kenntnisse der Zellbiologie.“	„Absolvent*innen können zellbiologische Prozesse unter Anwendung mikroskopischer und molekularbiologischer Methoden analysieren, um biologische Funktionen evidenzbasiert zu erklären.“

2. Nicht-beobachtbare Verben

	
„Absolvent*innen verstehen physikalische Modelle.“	„Absolvent*innen wenden physikalische Modelle mithilfe mathematischer Verfahren der Modellierung und Datenanalyse an, um Messergebnisse quantitativ zu erklären.“

3. Studiengangbeschreibung statt Studiengangziel (=Qualifikationsziel)

	
„Der Studiengang ist interdisziplinär und forschungsorientiert ausgerichtet. Er vermittelt Grundlagen der Statistik...“	„Absolvent*innen wenden eigenständig statistische Verfahren zur Analyse empirischer Daten an, um wissenschaftlich fundierte Entscheidungen abzuleiten.“



4. Fehlendes „Wozu“

	
„Absolvent*innen können leitfadengestützte Interviews durchführen.“	„Absolvent*innen können leitfadengestützte Interviews durchführen, um systematisch qualitative Daten zu erheben und zur Beantwortung einer Forschungsfrage auszuwerten.“

5. Reines Fachwissen ohne Verantwortungsperspektive

	
„Absolvent*innen können Methoden der Genanalyse anwenden, um biologische Fragestellungen zu untersuchen.“	„Absolvent*innen können Methoden der Genanalyse unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Rahmenbedingungen anwenden, um biologische Fragestellungen verantwortungsvoll zu untersuchen.“

6. Kein passendes Anforderungsniveau für Bachelor bzw. Master

	
<p>Qualifikationsziel für Master-Studiengang: „Absolvent*innen wenden Methoden an, um zu... (Qualifikationsziel „Methoden anwenden“ für Master-Niveau zu einfach)</p>	<p>Qualifikationsziel für Master-Studiengang: „Absolvent*innen wählen geeignete Methoden aus und entwickeln diese ggf. weiter, um Forschungsdesigns zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu entwerfen.“</p>

7. Literatur

Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education* 32: 3, S. 347-364.

Biggs, John/Tang, Catherine/Kennedy, Gregor (2022): *Teaching for Quality Learning at University*, 5. Ed., Maidenhead: Open University Press.

Brahm, Taiga/Jenert, Tobias (2015): Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8: 1, S. 7-14.

Jenert, Tobias (2016): Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung, in: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 119-132.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf (letzter Zugriff am 02.06.2026)

Reis, Oliver (2013): Kompetenzorientierte Prüfungen: Prüfungstheorie und Prüfungspraxis, in: *ICE13-Kongressband*, Köthen, S. 47-52.

Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, *Psychologische Rundschau* 47: 2, S. 78-92.

Salden, Peter/Fischer, Katrin/Barnat, Miriam (2016): Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel, in: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 133-149.

Schaper, Niclas, unter Mitarbeit von Reis, Oliver/Wildt, Johannes/Horvath, Eva/Bender, E-lena (2012): *Fachgutachten Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*, Bonn: HRK.

Wildt, Johannes (2006): Kompetenzen als „Learning Outcome“, *Journal Hochschuldidaktik* 17: 1, S. 6-9.