
Werkstattbericht

Band 8

Kompetenzen prüfen

Harth/

Hombach

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



WANDEL WERK

Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 8

Herausgeber

Thilo Harth und Annika Boentert
Fachhochschule Münster
Wandelwerk Zentrum für Qualitätsentwicklung
Robert-Koch-Straße 30
48149 Münster

Band 8, Kompetenzen Prüfen, Thilo Harth/ Katharina Hombach

bereits erschienen: **Band 1** – Kompendium Kompetenzen,
Band 2 – Motivation, **Band 3** – WebQuest, **Band 4** – Tutorien,
Band 6 – Fragen in der Lehre, **Band 7** – 100 Begriffe für die
Hochschullehre

Verlag Fachhochschule Münster

Lektorat Lektorat Schreibweise, Limburg

Grafische Umsetzung Nina Reeber-Laqua, reeber-design.de

Konzeption und Gestaltung

Johannes Breuer im Rahmen eines Projektseminars von
Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beuker im SS 2013
am Fachbereich Design der Fachhochschule Münster

Druck 1. Auflage, 2015

gedruckt auf 115 g/m² Gardapat Klassika 13 - BB

ISBN 978-3-938137-61-1

Kompetenzen prüfen

Harth/Hombach

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort Prof. Dipl.-Ing. Markus Pfeil	12
Überblick: Das Wichtigste in Kürze	14

Prüfen in der Hochschule

Prüfen in der Hochschule	20
Constructive Alignment als hilfreiches Rahmenkonzept	22
Wozu prüfen?	24
Wann prüfen?	26
Was prüfen?	28
Wie prüfen?	35
Wie vorbereiten?	41
Wie auswerten?	43
Wer prüft?	47

Fünf Beispiele kompetenzorientierter Prüfungen an der FH Münster

Studienlogbuch (FB Design): prozessorientiert, selbstreflexiv, modulübergreifend	52
Erfahrungen mit Peer-Review-Verfahren (IBL)	53
Lernfortschrittsbezogenes Prüfen im Planspiel mittels Lerntagebuch (FB Gesundheit)	55
Soziale Kompetenzen im Projektseminar durch mündliche Kolloquien prüfen (FB Bauingenieurwesen)	56
Überfachliche Kompetenzen im Theorie-Praxis-Projekt prüfen (FB Sozialwesen)	58

Drei Beispiele kompetenzorientierter Prüfungen aus Hochschulen in Großbritannien

Praxisnah, in Großgruppen, modulübergreifend (University of Plymouth)	62
Außerfachlich, selbstorganisiert, Peer-Review-Verfahren (University of Leeds)	63
Selbst- und Fremdbewertung im Dialog (Edinburgh Napier University)	64

Zusammenfassung – alles Wichtige in Kürze

Zusammenfassung	68
-----------------------	----

Anhang

Literaturverzeichnis	72
----------------------------	----

Über die Autoren	76
------------------------	----

Über Wandel bewegt	78
--------------------------	----

Vorwort

und Überblick

Die Forderung nach Kompetenzorientierung in der Lehre erfordert auch, die Kompetenzen der Studierenden zu prüfen. Der Werkstattbericht gibt hierzu Anregungen.



Vorwort – Prof. Dipl.-Ing. Markus Pfeil

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Prüfungen waren schon immer Bestandteil der Hochschullehre und sind aus dieser nicht wegzudenken. Doch was hat es mit der neuen Forderung von Bologna nach kompetenzorientierten Prüfungen auf sich? Was heißt das für mein Lehr- und Prüfungshandeln?

Prüfungen sind für mich bisweilen eine spannende Abwechslung im Lehralltag, häufig auch eine turnusmäßige Routine und mitunter, angesichts des hohen Korrekturaufwands der Prüfungsleistungen, eine lästige Pflicht. Doch einige Studierende stehen dem Thema Prüfung skeptisch gegenüber. Sie empfinden Prüfungen nicht selten als unfair und manche haben auch mit Prüfungsangst zu kämpfen.

Es lohnt sich also, über die eigenen Prüfungen einmal genauer nachzudenken:

Wie kann ich als Lehrender Prüfungen gestalten?

Was hat es mit der Kompetenzorientierung auf sich?

Wie kann ich Prüfungen für die Studierenden fair und für mich arbeitsökonomisch gestalten?

Der Werkstattbericht zeigt Perspektiven des Prüfens auf und kann helfen, die eigenen Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten.



Überblick:

Das Wichtigste in Kürze

Prüfen neu denken

Im Rahmen der Bologna-Reform (1999) wurden Anforderungen an Hochschulen formuliert, die mit einem Wandel der Lehr- und Lernkultur im Sinne einer Kompetenzorientierung in der Hochschullehre einhergehen. Im Fokus steht nunmehr die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Sie sollen im Laufe des Studiums berufliche Handlungskompetenz erwerben. Dies erfordert einen Paradigmenwechsel des „Shift from Teaching to Learning“, d. h. die Abwendung von einer Input- hin zu einer Outcomeorientierung in der Lehre. In diesem Zusammenhang muss auch die Gestaltung hochschulischer Prüfungen neu in den Blick genommen werden.

Wir verstehen Kompetenzen bezugnehmend auf Weinert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [willentliche, TH, KH] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Doch wie lassen sich die Kompetenzen der Studierenden erfassen?

Da sich Kompetenzen in der Performanz zeigen, sind konkrete Handlungssituationen notwendig, um diese sichtbar zu machen. Die Sichtbarmachung und Überprüfbarkeit des Kompetenzerwerbs sind in der Hochschullehre nicht einfach, dies soll Sie jedoch nicht von der Lektüre des Werkstattberichts abhalten. Im Gegenteil: Kompetenzorientiertes Prüfen liegt näher, als Lehrende oft denken. Viele traditionelle Prüfungen sind bereits (mindestens in Ansätzen) kompetenzorientiert oder lassen sich ohne besonderen Aufwand in Richtung Kompetenzorientierung weiterentwickeln. Ohnehin sind inzwischen kompetenzorientierte Modulbeschreibungen und Studiengangprofile weitgehend etabliert und die Lehrenden für die Berücksichtigung eines breiten Kompetenzprofils im alltäglichen Lehrbetrieb sensibilisiert. Nun gilt es, Prüfungsaufgaben und -formen ebenfalls als Messung von individuellem Kompetenzerwerb und weniger als Abfragen von memoriertem und verstandenem Wissen zu konzipieren. Dazu soll dieser Werkstattbericht Anregungen und Hilfen geben.

Was erwartet Sie in diesem Werkstattbericht?

Dieser Werkstattbericht stellt den Zusammenhang von Lehren und Prüfen dar, diskutiert die einzelnen Phasen des Prüfungsprozesses und zeigt Beispiele gelungener kompetenzorientierter Prüfungspraxis auf. Er beinhaltet im Einzelnen:

_____ einen Einblick in das didaktische Konzept Constructive Alignment,

_____ die Beantwortung der Fragen wozu, wann, was und wie prüfen,

_____ Beispiele kompetenzorientierter Prüfungen aus der Hochschulpraxis der FH Münster und von Hochschulen aus Großbritannien.

Vielleicht kennen Sie diese Publikationsreihe und haben bereits das Kompendium Kompetenzen (Band 1) und den Band 5 Kompetenzen entwickeln wahrgenommen. Die Werkstattberichtbände 1, 5 und der vorliegende Band 8 ergänzen sich gegenseitig und stellen eine Reihe dar, die den Grundgedanken des Constructive Alignment nachzeichnet. Gleichwohl sind diese Bände auch unabhängig voneinander lesbar und anwendbar.

Der Werkstattbericht Band 1, das Kompendium Kompetenzen (Krämer/Müller-Naevecke 2014), dient als Handreichung für die Formulierung von Kompetenzen und deren Einordnung in ein Rahmenmodell der Handlungskompetenz. Die Bestimmung der Learning Outcomes der Studierenden stellt den Ausgangspunkt dar. Ideen zur methodischen Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse, die Lernmöglichkeiten zum Erreichen fachlicher und außerfachlicher Lernziele schaffen, werden im Werkstattbericht Band 5 Kompetenzen entwickeln (Krämer/Müller-Naevecke 2015) aufgegriffen. Der Ihnen vorliegende Werkstattbericht Band 8 Kompetenzen prüfen rückt hieran anknüpfend die Planung und Umsetzung von Assessments zum Prüfen der Kompetenzen in den Fokus.

Eine angenehme Lektüre wünschen

Thilo Harth und Katharina Hombach

Prüfen in der Hochschule

Nicht alle Prüfungen sind gleich. Eine differenzierte Planung jeder Prüfung ist nötig.

Prüfen in der Hochschule

Eigentlich ist es sowohl Studierenden als auch Lehrenden völlig klar: Prüfen ist das, worauf es letztlich ankommt. Entsprechend fokussiert sich das Interesse der Studierenden an den Inhalten und Anforderungen einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls auf die Frage, wie und vor allem was (in der Regel am Ende des Semesters) geprüft wird. „The assessment (...) strongly influences students' learning, including what they study, when they study, how much work they do and the approach they take to their learning. Consequently, if we want to improve students' learning, effort and achievement, assessment is a good place to start“ (Bloxham 2015, S. 107).

To improve students' learning assessment is a good place to start.

Das Interesse der Lehrenden orientiert sich grundsätzlich auch am Learning Outcome, also an den Lernergebnissen der Studierenden am Ende der Lerneinheit.

Was konnte meine Lehrveranstaltung zum Kompetenzerwerb der Studierenden im Sinne der Lernziele im Modul beitragen?

Wie lassen sich Studierende beim Lernen und Verstehen der in der Lehre vermittelten Sachverhalte unterstützen?

Wird tatsächlich das geprüft, was gelehrt wurde und für das Berufsleben relevant ist?

In der Prüfungspraxis führen jedoch rechtliche, ökonomische und motivationale Restriktionen häufig (und meistens unbeabsichtigt) zu Prüfungsformen und -aufgaben, die nicht mit den im Modul definierten

Kompetenzanforderungen und der Art und Weise der Durchführung der Lehrveranstaltung(en) kohärieren. So definieren beispielsweise Prüfungsordnungen den Freiheitsgrad für die Prüfungspraxis und lassen vielleicht nicht die passende Prüfungsform für ein neu konzipiertes Seminar zu. Während sich derartige rechtliche Einschränkungen jedoch relativ leicht und zeitnah beheben lassen, wiegen ökonomische Restriktionen schwerer.

So sind Prüfungsformen wie Entwicklungsportfolios, Projektpräsentationen oder Rollenspiele für Großgruppen zeitlich, organisatorisch und personell kaum zu leisten. Bei Großgruppen wird der zeitliche Aufwand des Prüfens zum entscheidenden Kriterium bei der Wahl der Prüfungsmethode (vgl. Cross 1990, zitiert nach Jacobs 2004, S. 3). Entsprechend werden im Hochschulalltag über die Wahl der Prüfungsform die Prüfungszeiten verkürzt, der Prüfungsgegenstand

Ökonomische,
motivationale und
rechtliche
Restriktionen

möglichst stark standardisiert und der Umfang von Korrekturarbeit in Grenzen gehalten. Sowohl rechtliche als auch ökonomische Limitationen können unweigerlich einen Rückgriff auf klassische Prüfungsformen wie Klausuren oder Hausarbeiten erzwingen. Die Kompetenzorientierung bleibt nicht selten auf der Strecke, obwohl auch mit stark standardisierten Prüfungsformen wie Klausuren die Überprüfung eines breiteren Kompetenzprofils möglich ist.

Klausuraufgaben, die stärker die kreative Problemlösefähigkeit überprüfen und weniger nach dem korrekten Lösungsergebnis fragen, weisen etwa in diese Richtung. Sie erfordern jedoch ebenfalls einen höheren Aufwand bei der Auswahl geeigneter Fragestellungen sowie der Korrektur und sind zudem bei vielen Studierenden nicht besonders beliebt (vgl. Harth 2015c). An dieser Stelle werden motivationale Restriktionen deutlich. Studierende, die sich allein am ökonomisch effizientesten Weg zum Erreichen einer guten Zensur orientieren und weniger ihren eigenen umfassenden Kompetenzerwerb im Blick haben, und Lehrende, die sich nicht gerne über ihre Prüfungspraxis austauschen, um etwa kohärente Anforderungen zu definieren, reduzieren insgesamt die Motivation zur konsequenten Weiterführung der Kompetenzorientierung in Prüfungen.

Hinzu kommen Schwierigkeiten bei der objektiven Bewertung „weicher“ Kriterien wie etwa Konflikt- und Teamfähigkeit oder Reflexionskompetenz.

Wenn jedoch nicht nur aus der Sicht der Studierenden Prüfungen das sind, worauf es ankommt, und Prüfungen ein idealer Ausgangspunkt zur Verbesserung der Hochschullehre sind, ist es naheliegend, die Lernergebnisse und die Art und Weise der Überprüfung dieser Lernergebnisse an den Anfang der Betrachtung und danach in Beziehung zur methodischen Gestaltung der Lehre zu stellen. Dies ist der zentrale Ansatz des einfachen, aber sehr hilfreichen Modells des Constructive Alignment.

Constructive Alignment als hilfreiches Rahmenkonzept

Das Constructive Alignment (vgl. Biggs/Tang 2007) ist ein didaktisches Konzept für die Gestaltung von Lehre. Es verbindet drei zentrale Elemente der Lehre miteinander: die Lehr-/Lernziele, den Lehr-/Lernprozess und die Prüfung. Alle drei Elemente sind nicht isoliert zu betrachten, sondern stehen in Beziehung zueinander und sind in einer guten Lehre aufeinander abgestimmt.

Lehren und Prüfen
aufeinander beziehen

Bei der Gestaltung der Lehre sind zunächst die Learning Outcomes festzulegen, d. h. das, was die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung können sollen. Sodann ist zu überlegen, wie überprüft werden kann, ob die Studierenden auch diese intendierten Lehr-/Lernziele erreicht haben. Es bedarf also der Planung von Prüfungssettings, die den Studierenden ermöglichen, die erworbenen Kompetenzen zu zeigen. Schließlich sind adäquate Lehr-/Lernarrangements zu konzipieren, die den Studierenden die Möglichkeit geben, im Laufe der Lehrveranstaltung auch genau diese Lernziele zu erreichen.

Wer diesen Absatz aufmerksam gelesen hat, wird feststellen, dass der Begriff Learning Outcomes synonym für Lehr-/Lernziele und auch für erworbene Kompetenzen genutzt wird. Diese Unschärfe ist in der einschlägigen Literatur häufig anzutreffen. „Vom lernenden Subjekt her gedacht sind Learning Outcomes Lernergebnisse, die diese Person nach einem Lernprozess z. B. nach erfolgreicher Modulprüfung nachweisen kann. Aus der Sicht der Studiengangentwicklung werden jedoch zunächst Qualifikationsziele bzw. Lernziele als Learning Outcomes für den Studiengang, das Modul oder die Lehrveranstaltung formuliert. Darüber hinaus wird in Modulbeschreibungen häufig der Begriff Qualifikationsziel (oder Lernziel) synonym für den Begriff Kompetenzen verwendet, wodurch begrifflich die Kategorien Ziel und Ergebnis wieder zusammenfallen“ (Harth 2015b, S. 86 f.).

Learning Outcomes
als Ausgangspunkt

Das Modell des Constructive Alignment ist als Rahmenkonzept universell anwendbar, da es nicht an ein spezielles Fach oder an vorgegebene Inhalte gebunden ist. Es eignet sich als Basis sowohl für die Entwicklung kompetenzorientierter Studiengänge, die Abstimmung von einzelnen Modulen als auch die Planung auf Lehrveranstaltungsebene.

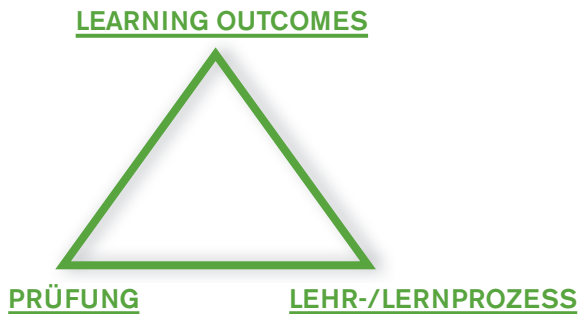


Abbildung 1: Constructive Alignment (eigene Darstellung)

Ein kurzes Beispiel auf Lehrveranstaltungsebene soll dies veranschaulichen:

Aus den Lernzielen einer Modulbeschreibung aus der Lehrerbildung geht u. a. hervor, dass die Studierenden nach erfolgreichem Abschluss des Moduls die wesentlichen Lerntheorien kennen und in ihrer Bedeutung und Reichweite für die Unterrichtsgestaltung einschätzen können sowie praktische Anwendungsbeispiele generieren und anschaulich präsentieren sollen. Im Sinne des Constructive Alignment wird nun (nachdem diese Learning Outcomes feststehen) zunächst die adäquate Prüfungsform ausgewählt. Als Prüfungsform wird ein Gutachterszenario entworfen, bei dem die Studierenden Filmausschnitte von Unterrichtssequenzen nach Elementen der jeweiligen Lerntheorien untersuchen und ihre Ergebnisse im Plenum (und gegenüber der Prüfungskommission) präsentieren sollen. Um die Anforderungen dieser Prüfungssituation am Ende des Semesters erfüllen zu können, werden im Verlauf der Lehrveranstaltung von den Studierenden idealtypische Unterrichtssequenzen bezogen auf unterschiedliche Lerntheorien entworfen, gemeinsam Beurteilungskriterien erarbeitet und Zwischenergebnisse präsentiert.

Prüfungen werden im Modell des Constructive Alignment auf die Lernziele und den Lehr-/Lernprozess bezogen. Die Art und Weise der Prüfungsgestaltung wird von Anfang mitgedacht. Zur angemessenen Gestaltung von Prüfungen hilft darüber hinaus das Verständnis grundsätzlicher Zusammenhänge wie Zweck, Zeitpunkt, Inhalt und Methode des Prüfens.

Wozu prüfen?

Prüfungen werden aus einer Vielzahl von Gründen durchgeführt, z. B. zur Diagnose, Rückmeldung, Information, Motivierung, Disziplinierung, Sozialisierung, Auslese, Rekrutierung, Prognose, Legitimation, Kontrolle. Im Wesentlichen lassen sich diese Funktionen in zwei Kategorien unterteilen, und zwar in Funktionen für die Gesellschaft und Funktionen für

das Individuum. Zweitgenannte Funktionen, die auf die Optimierung der individuellen Lernprozesse zielen, werden auch als didaktische Funktionen bezeichnet (vgl. Tillmann/Vollstädt 2005, S. 28 f.).

Selektion versus Häufig werden Prüfungen unmittelbar mit Bewertungen,
Rückmeldung zumeist in Form einer Ziffernzensur oder einem Bestanden/Nicht-Bestanden, verbunden, doch dies ist je nach Funktion der Prüfung nicht unbedingt sinnvoll.

Im Folgenden werden drei u. E. zentrale Prüfungsfunktionen in der Hochschule erläutert:

Die Rückmeldefunktion: Für Studierende stellen Prüfungen eine Möglichkeit dar, Informationen über ihren Leistungsstand und Impulse für individuelle Verbesserungsmöglichkeiten zu erhalten. Für Lehrende dienen die Prüfungen als Maßstab ihres Lehrerfolgs und bieten Hinweise auf Optimierungsnotwendigkeiten in ihrer Lehre.

Die Anreizfunktion: Die Prüfung stellt für Studierende einen Lernanreiz dar. Lehrveranstaltungen, in denen keine Prüfung vorgesehen ist, haben es wesentlich schwerer, die Mitarbeit der Studierenden über das Semester aufrechtzuerhalten. Somit trägt die Prüfung zur Motivierung und Disziplinierung der Studierenden bei.

Die Selektionsfunktion und Allokationsfunktion: Prüfungen haben eine Auslesefunktion, indem beispielsweise bei Nichtbestehen einer Prüfung der Ausschluss vom Studium erfolgt. Der Studienabschluss und die Abschlussnoten beeinflussen den beruflichen Erfolg, da sie die Berechtigung für den weiteren beruflichen Aufstieg darstellen, z. B. ist ein bestimmter Bachelor-Notendurchschnitt die Zugangsvoraussetzung, um ein Masterstudium aufnehmen zu können.

Die Funktion(en), die eine Prüfung erfüllen soll, hat mitunter Einfluss auf den Zeitpunkt der Prüfung (siehe Kapitel „Wann prüfen?“), auf deren Gestaltung (siehe Kapitel „Wie prüfen?“) und den Umgang mit den Lernergebnissen („Wie auswerten?“).

Wann prüfen?

Korrespondierend mit der Frage nach den Funktionen der Prüfung ist der Zeitpunkt im Lernprozess, zu welchem diese durchgeführt wird. Hier wird zwischen formativen und summativen Prüfungen unterschieden. Die formativen Prüfungen finden vor oder während des Unterrichts/der Präsenzlehre statt und werden i. d. R. nicht bewertet. Sie werden z. T. auch als diagnostische Prüfungen bezeichnet. Summative Prüfungen finden am Ende der Lerneinheit statt und dienen der Erfassung des erreichten Leistungsstands (vgl. Woolfolk 2008, S. 677).

Vortests als eine Form formativer Prüfungen geben Auskunft über das Vorwissen und den Leistungsstand der Studierenden. Sie dienen der Rückmeldung für Studierende hinsichtlich Verbesserungsmöglichkeiten und für den Lehrenden bzw. die Lehrende, wie er/sie auf dem Leistungsstand aufbauend die Lehrveranstaltung gestalten kann. Gleichmaßen können Vortests auch die Selektions- und Allokationsfunktion bedienen, wenn ausgehend vom Testergebnis eine Einstufung zu einem passenden Kurs vorgenommen wird oder wenn vom Bestehen die Zulassung zur Lehrveranstaltung abhängt. Im Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Münster werden beispielsweise diagnostische Prüfungen als Einstufungstest für die Englischsprachkurse durchgeführt. Studierende, die unter der vorgegebenen Punktzahl verbleiben, können nicht am gewählten Englischkurs teilnehmen. Sie erhalten jedoch die Möglichkeit, an einem Brückenkurs teilzunehmen und zu einem späteren Zeitpunkt erneut den Einstufungstest zu machen.

Formative Prüfungen

Formative Prüfungen sind prozessorientiert und lassen sich zu mehreren Zeitpunkten im Laufe des Semesters in Form kleiner Prüfungen durchführen. Diese dienen der Rückmeldefunktion für die Lehrenden und die Lernenden. Gleichmaßen setzen sie für die Studierenden auch Anreize, sich mit den Seminarthemen vertieft zu beschäftigen. Am

Fachbereich Energie · Gebäude · Umwelt unserer Hochschule stellt ein Professor seinen Studierenden wöchentlich nach der Vorlesung zur Vorbereitung auf die Übung Aufgaben in Form eines E-Assessments zur Verfügung. Studierende, die diese Aufgaben im Selbststudium be-

Prozess- und Ergebnis-
orientierung

arbeiten und einreichen, erhalten eine Rückmeldung, wie erfolgreich sie bei der Lösung der Aufgaben waren, i. S. einer Lernfortschrittskontrolle. Um einen besonderen Anreiz zu setzen, diese freiwilligen Self-Assessment-Aufgaben regelmäßig zu bearbeiten, können hier die Studierenden Bonuspunkte sammeln, die auf die abschließende Prüfung am Ende des Semesters angerechnet werden. In diesem Fall sind es bis zu 10 % der Punkte der abschließenden Klausur, die durch regelmäßige und erfolgreiche Bearbeitung der semesterbegleitenden Aufgaben erworben werden können. Die Erfahrungen der letzten Semester zeigen, dass durch das Bonussystem die Aufgaben von nahezu allen Studierenden bearbeitet werden. Bei den freiwilligen Angeboten ohne Bonus sind der Anreiz für die Studierenden und auch der Anteil an Studierenden, die dieses Angebot nutzen, geringer. Über die Vorteile für die Studierenden hinaus bieten diese formativen Prüfungen dem Lehrenden einen Hinweis, auf welchem Level er in der anschließenden Übung mit den Studierenden arbeiten kann oder welche Themen erneut aufgegriffen und vertieft werden sollten.

Während dies ein Beispiel für ein formatives E-Assessment zwischen Lehrveranstaltungsterminen ist, lassen sich formative Prüfungen gleichermaßen auch in die Präsenzlehre integrieren. So können Studierende beispielsweise auf dem Weg zur Vorlesung über ihr Smartphone eine fachliche Aufgabe mit mehreren Antwortmöglichkeiten und der Bitte um spontane Beantwortung erhalten. Die Vorlesung beginnt dann mit dem kurz vorher ermittelten Ergebnis, auf das alle sehr gespannt sind. Diese eher spielerische Form der fachlichen Auseinandersetzung ist in unterschiedlichen Ausprägungen und Varianten formativen Prüfens denkbar und gibt Studierenden eine direkte Rückmeldung über das, was sie verstanden bzw. wo sie noch Defizite haben, und fordert zur Nachbereitung der jeweiligen Lehrveranstaltungstermine heraus.

Gerade in Hinblick auf kompetenzorientierte Prüfungen kommt den formativen Prüfungen eine zentrale Bedeutung zu, da die regelmäßige Rückmeldung zum bisherigen Leistungsstand und daran anknüpfende passgenaue Lernmöglichkeiten Voraussetzung für den gezielten Kompetenzerwerb sind.

Summative Prüfungen

Summative Prüfungen stehen am Ende eines Lernprozesses, sie richten den Fokus auf das Ergebnis und erfüllen vorrangig den gesellschaftlich gestellten Anspruch an Hochschulen, den der Selektion und Allokation. Konform mit den Vorgaben der Bologna-Reform schließt jedes Modul mit einer Modulprüfung ab.

Was prüfen?

Beim kompetenzorientierten Prüfen geht es um das Prüfen der sogenannten „Learning Outcomes“, d. h. der erreichten Kompetenzen der Studierenden. Wie bereits mehrfach betont, sind hier die Lernziele aus den Modulbeschreibungen zunächst maßgeblich. Diese sind häufig eher allgemein formuliert und bedürfen einer Konkretisierung auf der Lehrveranstaltungsebene.

Keine Prüfung ohne Lernziel!

Was sollen die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung können?

Ausgehend von der Bologna-Reform, die die Employability der Studierenden als Ziel des Studiums versteht, kann es an dieser Stelle hilfreich sein, sich (spätere) Berufssituationen zu imaginieren, die auf die Studierenden zukünftig zukommen, und sich hierzu zu überlegen, welche Kompetenzen sie benötigen, um diese Situationen meistern zu können. Dies hilft auch, sogenanntes „träges Wissen“ (Wissen, das vorhanden ist, aber in der Situation, in der es notwendig wäre, nicht

abgerufen werden kann) zu vermeiden (vgl. Harth 2015b, S. 129 f.). Eine einzelne Lehrveranstaltung kann natürlich nur einen Ausschnitt dieser benötigten Kompetenzen fördern, sodass die übergeordneten Lernziele noch einmal herunterzubrechen sind auf die einzelne Lehrveranstaltung.

Um die Lernziele Ihrer Lehrveranstaltung kompetenzorientiert zu formulieren, sind die Fragen hilfreich:

Was soll eine Studentin oder ein Student am Ende Ihrer Lehrveranstaltung können?

Die Handlungskompetenz setzt sich aus verschiedenen Kompetenzdimensionen zusammen und zwar der Fach-, Methoden-, Sozial- sowie Selbstkompetenz, die sich wiederum aus verschiedenen Teilkompetenzen ergeben (siehe hierzu ausführlich Werkstattbericht Band 1, Kompendium Kompetenzen).

Welche Kompetenzniveaustufe soll erreicht werden?

Neben der Einordnung in eine Kompetenzdimension ist die Kompetenzniveaustufe, die erreicht werden soll, festzulegen. Hilfreich hierzu sind Lernzieltaxonomien als Klassifikationsschema (vgl. Harth 2015b, S. 101 f.).

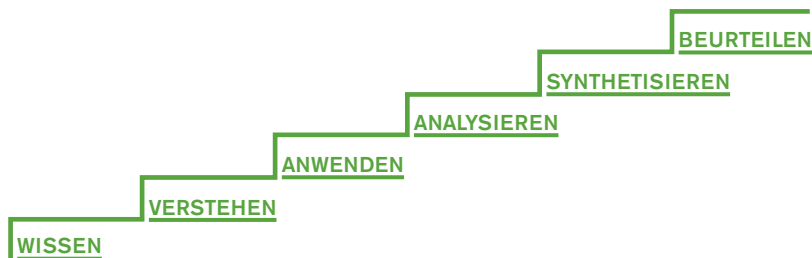


Abbildung 2: Kognitive Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956) (eigene Darstellung)

Eine höhere Kompetenzstufe schließt die darunterliegenden ein, d. h. um beispielsweise etwas anwenden zu können, sind Wissen und Verstehen erforderlich.

Die beiden niedrigsten Taxonomiestufen, das Wissen und Verstehen, zielen auf strukturierte Kenntnisse. Hier lässt sich im engeren Sinne noch nicht von einer Kompetenz sprechen. Beim Anwenden, Analysieren und Synthetisieren geht es um eine methodische Wissenstransformation. Eine Erweiterung bestehenden Wissens sowie ein Handeln finden lediglich in der höchsten Taxonomiestufe statt. Hierbei handelt es sich um Kompetenzen im engeren Sinn (vgl. Reis 2010, S. 160).

Für die konkrete Formulierung des Lernziels ist die Verwendung sogenannter beobachtbarer Verben hilfreich, durch die die Kompetenzen für Lehrende erkennbar werden. Die klare Formulierung der Lernziele in Form von Kompetenzen ist deshalb so wichtig, damit Lehrende diese gezielt und situationsangemessen prüfen und auch erkennen können, ob und in welcher Ausprägung das jeweilige Kompetenzprofil vorliegt oder nicht.

Taxonomiestufe (nach Bloom 1956)	Beschreibung der Taxonomiestufe	Verben, die die Handlungskomponente zum Ausdruck bringen
1 Wissen	Lernende können bekannte Informationen wiedergeben.	benennen, aufzählen, beschreiben, zuordnen, beschriften, markieren
2 Verstehen	Lernende können Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben, erklären und Beispiele anführen.	erläutern, skizzieren, zusammenfassen, veranschaulichen, erklären, umschreiben, gliedern
3 Anwenden	Lernende können ein neues Problem durch Transfer des Wissens lösen.	anwenden, berechnen, ausführen, demonstrieren
4 Analysieren	Lernende können ein Problem in einzelne Teile zerlegen, Widersprüche aufdecken, Zusammenhänge erkennen, Folgerungen ableiten.	organisieren, differenzieren, zuordnen, testen, prüfen, vergleichen, belegen, herleiten
5 Synthetisieren	Lernende können neue Lösungswege vorschlagen, Konzepte entwerfen, begründete Hypothesen entwerfen.	generieren, planen, entwickeln, anfertigen, herstellen, kreieren, kombinieren
6 Beurteilen	Lernende können Sachverhalte anhand von Kriterien beurteilen.	bewerten, überprüfen, argumentieren, kritisieren, verteidigen

Abbildung 3: Der Zusammenhang zwischen Taxonomiestufen und beobachtbarem Handeln

Können Studierende einen Sachverhalt angemessen beschreiben oder gelingt es ihnen schon, diesen Sachverhalt auf einen anderen Kontext zu beziehen und neu zu bewerten?

Verbleibt der Inhalt auf der Ebene auswendiggelernten Wissens oder erkennen Studierende wesentliche Elemente dieses Inhalts in einem Praxisfall wieder?

Während über vorgenanntes Vorgehen für die intendierten Fachkompetenzen als Lernziele weitestgehend Einigkeit herrscht, gestaltet sich die Bestimmung der überfachlichen Kompetenzen schwieriger. Ein mögliches Modell zur Systematisierung überfachlicher Kompetenzen finden Sie im Werkstattbericht 1 Kompendium Kompetenzen (Krämer/Müller-Naevecke 2014). Fachliche und überfachliche Kompetenzen bedingen sich gegenseitig. Überfachliche Kompetenzen sind nicht isoliert zu lernen, sondern immer an Fachinhalte gebunden. Daher können diese auch nicht isoliert, sondern nur mit den Fachkompetenzen zusammen geprüft werden.

Sollen alle intendierten Lernziele geprüft werden oder nur ausgewählte?

Im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen unserer Hochschule sowie anderer Hochschulen auf Fachkongressen zeigte sich, dass häufig eine Vielzahl von Kompetenzen als Lernziele intendiert wird, gleichzeitig in der Prüfung lediglich ein Teil davon, vornehmlich die Fach- und Methodenkompetenz, auch tatsächlich geprüft wird. Gerade bei den Sozial- und Selbstkompetenzen, die in den Modulhandbüchern nahezu aller Studiengänge auftauchen, schrecken viele Lehrende zurück, diese messen zu wollen bzw. zu können und dann auch zu bewerten. Diese Zurückhaltung ist allzu verständlich, lassen sich doch derartige Kompetenzen nur sehr schwer gemäß allgemeiner Gütekriterien überprüfen.

Exkurs: Allgemeine Gütekriterien für Prüfungen sind (vgl. Dubs 2006):

Validität (Gültigkeit), d. h., eine Prüfung ist valide, wenn mit der gewählten Prüfungsaufgabe tatsächlich die definierten Lernergebnisse geprüft werden.

Reliabilität (Zuverlässigkeit), d. h., eine Prüfung ist reliabel, wenn zuverlässig, also hinreichend genau die Lernergebnisse geprüft werden.

Objektivität (Neutralität und Gerechtigkeit), d. h., eine Prüfung ist objektiv, wenn mehrere Prüfer zum selben Ergebnis kommen (können).

Chancengerechtigkeit, d. h., eine Prüfung lässt jeweils die gleichen Hilfsmittel zu und persönliche Merkmale (wie z. B. Sehschwäche oder spezielle Praxiserfahrungen) haben keinen Einfluss auf das Ergebnis.

Ökonomie, d. h., eine Prüfung lässt sich mit angemessenem Aufwand konstruieren, durchführen und auswerten.

Neben diesen Gütekriterien standardisierter psychologischer Testverfahren sind gleichermaßen qualitative Kriterien von Bedeutung. Diese sind kommunikative Validierung, Transparenz und Beteiligung sowie Angemessenheit in Bezug auf den Lerngegenstand und die Lernziele (vgl. Bohl 2009, S. 76).

In der Praxis lassen sich nicht alle Kriterien im selben Maße berücksichtigen. Die Berücksichtigung außerfachlicher Kompetenzen beim Prüfen erfordert beispielsweise einen höheren Aufwand und die Prüfverfahren müssen erst entwickelt und erprobt werden, bevor sie hinreichend reliabel sind. Aber selbst wenn eine Lehrperson zusammen mit den Lernenden Beurteilungskriterien beispielsweise für die Teamkompetenz oder die Konfliktfähigkeit während der Erarbeitung in Lerngruppen im Semi-

nar ausarbeitet und transparent kommuniziert, ein angemessenes Prüfverfahren z. B. in Form eines Beurteilungsbogens während der jeweiligen Erarbeitungsphasen etabliert und schrittweise weiterentwickelt, fällt die Bewertung eines derartigen Kompetenzerwerbs schwer.

Es fällt schwer, weil gerade bei außerfachlichen Kompetenzen das Ausgangskompetenzniveau der Lernenden zu Beginn der Veranstaltung zumeist unklar bleibt. Wie viel Teamkompetenz bringen die Studierenden bereits mit und wie viel wurde in der betreffenden Lehrveranstaltung erworben? Das ist selbstverständlich kein Plädoyer dafür, auf die Überprüfung derartigen Kompetenzerwerbs zu verzichten, zeigt aber die Schwierigkeiten dabei auf.

Zum Teil wird versucht, zur Erhebung der überfachlichen Kompetenzen und zur Evaluation des Kompetenzerwerbs Selbsteinschätzungsbögen zu verwenden. So werden überfachliche Kompetenzen z. B. auch bei der großen Schulleistungsstudie PISA erhoben. Im Hochschulbereich dient das kompetenz- und ergebnisorientierte Instrument BEvaKomp (Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen) zur Selbsteinschätzung bei der Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. Braun 2007). Die Selbsteinschätzung des eigenen Kompetenzerwerbs erfordert und fördert zugleich die Beurteilungskompetenz der Studierenden.

Bewertung sozialer
Kompetenzen fällt schwer.

Zwar können nicht alle angestrebten Kompetenzen unter Alltagsbedingungen geprüft werden, dennoch sollte es das anzustrebende Ziel sein. Darüber hinaus sollte gegenüber den Lernenden transparent gemacht werden, welche Kompetenzen erworben werden sollen und wie diese in integrierten Prüfungen zum Tragen kommen können. Im Praxisteil gibt es einige Beispiele kompetenzorientierter Prüfungen, mit deren Hilfe die Überprüfung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen zumindest in guten Ansätzen gelingen kann.

Wie prüfen?

Bei der Frage, wie geprüft wird, geht es zum einen um die Entscheidung für eine Prüfungsform und zum anderen darum, geeignete Prüfungsaufgaben zu formulieren.

Prüfungsformen

Reinmann (2015) nimmt basierend auf den Repräsentationsmodi von Bruner (1966) eine Ordnung akademischer Prüfungsformen vor. Sie unterscheidet Prüfungsformen zum einen nach symbolischen Formen, d. h. sprachbasierten Formen, und zum anderen nach enaktiven (durch Handlung Wissen erschließenden) Formen. Mit den symbolischen Prüfungsformen werden vorrangig Wissen und dessen

Kompetenzorientierte Prüfungen brauchen kompetenzorientierte Prüfungsformate und Aufgaben bzw. Fragen.

Anwendung geprüft. Die klassischen Prüfungsformate an der Hochschule, wie die Klausuren, Hausarbeiten oder Referate, zählen zu diesen Formen, die sich weiterhin in mündliche und schriftliche Prüfungsformate unterscheiden lassen.

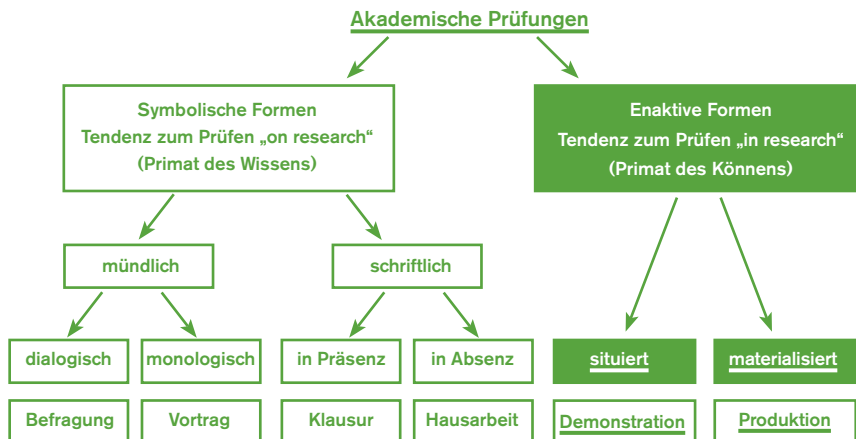


Abbildung 4: Versuch einer Ordnung akademischer Prüfungsformen (aus: Reinmann 2015, S. 6; eigene Darstellung)

Weniger häufig sind die enaktiven Prüfungsformen verbreitet, weil sie in der Regel deutlich aufwendiger sind. Enaktive Prüfungsformen sind verstärkt auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen. Beispiele für Prüfungen, die das Können in einer Situation demonstrieren, sind etwa ein Rollenspiel zu einem vorgegebenen Thema, eine Simulation oder ein Planspiel. Das Portfolio als materialisiertes Produkt, in dem einzelne Artefakte aus dem Lernprozess zusammengetragen sind, lässt rückblickend Schlussfolgerungen auf das Können zu (vgl. Reinmann 2015, S. 6).

Im Sinne des Constructive Alignment muss die Prüfungsform passend zum Lehr-/Lernsetting gestaltet sein. In einem Seminar, das zentral auf der Diskussion und Reflexion eigener Erfahrungen basiert, erscheint eine schriftliche Klausur mit reiner Wissensabfrage unpassend. Ebenso kann im Anschluss an eine Vorlesung nur dann eine Prüfung mit Anwendungsaufgaben zum Transfer des Gelernten erfolgen, wenn dieses auch bereits in der Lehrveranstaltung Bestandteil war. Bei der Auswahl der Prüfungsform sind zwei Grundsätze zu beachten, der Grundsatz der Variabilität und der Grundsatz der proportionalen Abbildung (vgl. Sacher 2005, S. 63 f.). Das bedeutet zum einen, dass die Prüfungsmodalitäten abwechslungsreich sein sollen und eine Formenvielfalt aufweisen. Zum anderen ist es jedoch wichtig, dass die Prüfungsform den studentischen Aktivitäten entspricht, die in der Lehrveranstaltung vorrangig waren.

In der Praxis sind Kompromisse erforderlich: So kann die große Zahl an Studierenden in einer Lehrveranstaltung die Wahl einer schriftlichen Prüfungsaufgabe (Klausur) aus ökonomischen Gründen unumgänglich machen. Zugleich können Klausurfragen über das Abfragen von Fachwissen hinausgehend auch den außerfachlichen Kompetenzerwerb berücksichtigen. So kann es bei einer Frage weniger um die Lösung eines technischen Problems, sondern vielmehr um variable Problemlöseansätze im Sinne von Problemlösekompetenz gehen. In der Klausur kann u. a. nach der Beschreibung eines gegebenen technischen Sachverhalts in eigenen Worten gefragt werden, um Schreibkompetenz einzufordern.

Drei Beispiele aus der Physik sollen zu eigenen Ideen für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von schriftlichen Prüfungsaufgaben anregen:

1. In der Physik sind Aufgabenstellungen für das Thema „Erhaltungsgrößen“ verbreitet, bei denen „aus dem Anfangswert der Höhe (und damit der potentiellen Energie) eines gleitenden oder fallenden Körpers über die kinetische Energie seine Geschwindigkeit zu einem späteren Zeitpunkt berechnet werden soll. Diese Aufgabenstellung (...) verleitet aber die Studierenden dazu, einen bekannten Algorithmus ohne wirkliches Nachdenken abzuarbeiten. Sinnvoller wäre es möglicherweise, eine unbekannte Situation vorzugeben, in der erst entschieden werden muss, ob Energie-, Impuls- oder Drehimpulserhaltung anzuwenden sind. Der Fokus der Aufgabe wird dadurch von der Durchführung algebraischer Umformungen auf die Anwendung von Konzepten und die physikalische Modellierung eines Ausschnitts der Wirklichkeit verlegt (Aufgabe zu qualitativem Konzeptverständnis, sog. Fermi-Aufgabe). In einer möglichen Umkehrung der Aufgabe würden die Studierenden aufgefordert, ein Beispiel für einen physikalischen Prozess zu geben, in dem z. B. Energieerhaltung, aber keine Impulserhaltung gilt (Exemplifizierung)“ (Kautz o.J., S. 9).
2. Während im ersten Beispiel auf die begründete Auswahl von Konzepten statt auf die wenig reflektierte Anwendung eines Lösungsalgorithmus Wert gelegt wird, fokussiert das zweite Beispiel auf Problemlösekompetenzen, die anhand unvollständig definierter Problemstellungen überprüft werden. „So können Studierende aufgefordert werden, relevante Größen auszuwählen und deren Werte abzuschätzen, um damit ein Ergebnis grob zu bestimmen. Bewährt hat sich beispielsweise die Aufgabenstellung, aus der Luftaufnahme eines Pumpspeicherkraftwerks dessen Energieinhalt zu bestimmen. Oberfläche, Tiefe und Höhenunterschied der Speicherbecken müssen dabei als relevante Größen erkannt und deren Werte aus dem Bild abgeschätzt werden. Das dadurch erhaltene Ergebnis – hier wird selbstverständlich nur die richtige Größenordnung erwartet –

soll anschließend durch Vergleich mit anderen bekannten Werten auf seine Plausibilität überprüft werden (Fermi-Aufgabe). In einer weiter gehenden Form unvollständig definierter Aufgabenstellungen wird ähnlich den Fällen im Problem-Based-Learning nicht einmal die genaue Zielgröße vorgegeben, sondern diese muss selbst definiert werden. In einer solchen Situation könnte eine Fragestellung zum beschriebenen Kontext (Pumpspeicherkraftwerk) etwa lauten: „Hat die geplante Anlage eine sinnvolle Größe?“ (ebd.).

3. Das dritte Beispiel bezieht sich auf schriftliche Aufgabenstellungen, die primär nach der Beurteilungskompetenz der Studierenden fragen. Hierbei kann es sinnvoll sein, „Studierende zwei oder drei verschiedene korrekte Lösungsansätze für eine Aufgabe beschreiben und deren jeweilige Vorteile oder zugrunde liegenden Annahmen diskutieren zu lassen. Für einen auf einer (nicht notwendigerweise ebenen) reibungsfreien Bahn gleitenden Körper sollte z. B. erkannt werden, dass sich mithilfe der Energiegrößen zwar sehr leicht die Bahngeschwindigkeit in Abhängigkeit von der Höhe bestimmen lässt, aber andererseits keine Rückschlüsse auf die momentane Beschleunigung möglich sind. Für letztere Fragestellung ist ein Zugang über Kräfte oder ggf. ein rein kinematischer Ansatz möglicherweise einfacher (Beurteilung von gegebenen Lösungsansätzen)“ (ebd.).

Aufgabengestaltung und Prüfungsfragen

Die drei Beispiele aus der Physik deuten auch für den physikalischen Laien praxisnahe und authentische Problemstellungen an. Da sich Kompetenzen in der Performanz, also im Handlungsvollzug, zeigen, sind Prüfungsaufgaben notwendig, die handlungsorientiert gestaltet sind. Idealerweise sind diese Aufgaben situiert und gehen von authentischen (am beruflichen Alltag orientierten) Problemstellungen aus. Beispiele sind „Aufgaben zu qualitativem Konzeptverständnis, Modellierungsaufgaben, bewusst unvollständig definierte Aufgabenstellungen, Methoden-

vergleiche, Exemplifizierungsaufgaben, Beurteilung von gegebenen Lösungsansätzen sowie Aufgaben, die das Erarbeiten eines unbekanntes Inhalts in den Vordergrund stellen“ (ebd.).

Entsprechend ist besonders auf die Formulierung von Prüfungsaufgaben zu achten. Fragen, die rein auf die Reproduktion des Wissens ausgelegt sind, fordern die Studierenden natürlich nicht dazu auf, sich kritisch mit den Seminarinhalten auseinanderzusetzen. Relevant für die Formulierung der Fragen ist daher die Taxonomiestufe des Lernziels. Möchten Sie Ihre Studierenden zum Transfer anregen, benötigen Sie anwendungsorientierte Prüfungsaufgaben. Nachdem Sie bereits im Vorfeld die Lernziele Ihrer Lehrveranstaltung formuliert und operationalisiert haben, können hieraus die Fragen abgeleitet werden.

„Wird dumm geprüft,

wird dumm gelernt“

(Hauer 2011).

Wie kann ein Lernergebnis aussehen, das das Erreichen des entsprechenden Lernziels erkennbar macht?

Formulierungsbeispiele hierzu können sein:

Lernzieltaxonomiestufe	Formulierungsbeispiel für eine Aufgabe oder Frage
Wissen	Nennen Sie die Merkmale von ... Beschreiben Sie das Modell von ...
Verstehen	Erläutern Sie den Begriff ... Geben Sie ... mit eigenen Worten wieder. Zeigen Sie den Zusammenhang von ... und ... auf.
Anwendung	Berechnen Sie ... Wenden Sie das Modell ... auf die Situation ... an.

Analyse	Analysieren Sie den Sachverhalt ... Wie verhalten sich die beiden Modelle zueinander?
Synthese	Konstruieren Sie ein Modell für ... Schlagen Sie alternative Lösungsmöglichkeiten für das Problem ... vor.
Beurteilung	Argumentieren Sie theoriebasiert ... Stellen Sie Handlungsempfehlungen für ... auf. Wie beurteilen Sie die Maßnahme ... ?

Abbildung 5: Fragen auf Taxonomiestufen bezogen

Weitere Anregungen zum Fragen in der Lehre finden Sie auch im Werkstattbericht 6 Fragen in der Lehre (Harth 2015a).

Hinsichtlich der Aufgabengestaltung und -auswahl ist der Grundsatz der proportionalen Abbildung relevant, denn es kann nur eine kleine Stichprobe des Gelernten überprüft werden. Diese Auswahl muss systematisch begründet werden und soll hinsichtlich der Gewichtung und Proportionen ein kleines Abbild der Veranstaltung sein, d. h., das, was im Seminar hauptsächlich behandelt wurde, nimmt auch den Großteil der Prüfung ein (vgl. Sacher 2005, S. 263).

Die Studierenden müssen in der Prüfung die Gelegenheit haben, das zu zeigen, was sie in der Lehrveranstaltung gelernt haben.

Zur Prüfungsvorbereitung gehören nicht nur die Überlegungen, die Sie für sich als Lehrende/-r anstellen. Ebenso sind die Studierenden einzubeziehen. Diese müssen vorher wissen, was von ihnen erwartet wird, damit sie sich hierauf auch vorbereiten können. Unklarheit in den Anforderun-

Den Studierenden transparent machen, was sie lernen sollen

gen führt bei den Studierenden zu Verwirrung, „falscher“ Prüfungsvorbereitung und im schlimmsten Fall zu Prüfungsangst. Transparenz kann unterstützt werden, indem Lehrende zu Beginn der Lehrveranstaltung die Lernziele erläutern oder gemeinsam mit den Studierenden festlegen und ebenso die Art und den Umfang der Prüfung besprechen. Hilfreich ist es, hierfür bewusst ein Zeitfenster in der Lehrveranstaltung zu reservieren und/oder ein Merkblatt für Prüfungen auszuhändigen.

In der Prüfungsvorbereitung gehört die Überlegung dazu, wie Sie in Ihrer Veranstaltung Lernmöglichkeiten schaffen, damit die Studierenden auch das lernen und üben können, was nachher geprüft wird. Die Studierenden sollen zuvor in realitätsnahen Situationen das üben, was sie

Lehren ist Prüfungs-vorbereitung!

in der Prüfung können sollen. Wichtig ist, dass sie dabei bereits im laufenden Semester eine Rückmeldung über ihren Lernstand bekommen. Daher eignen sich formative Prüfungen auch ergänzend, um (Teil-)Lernziele zu prüfen und somit auf die abschließenden Prüfungen vorzubereiten.

Einige Ideen zur Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse, die Lernmöglichkeiten zum Erreichen der Lernziele schaffen, werden im Werkstattbericht 5 Kompetenzen entwickeln (Krämer/Müller-Naevecke 2015) aufgegriffen.

Beispielsweise wird die Methode des Kugellagers vorgestellt und ihr Einsatz erläutert. Diese bietet Studierenden die Möglichkeit, sich in wechselnden Zweierkonstellationen anhand einer konkreten Frage oder eines Arbeitsauftrags auszutauschen. Die Studierenden können ihre Kommunikations- und Argumentationsfähigkeiten verbessern und merken, welche Fachinhalte sie verstanden haben und welche nicht.

Möglich ist als Variante auch, dass eine Interviewsituation i. S. einer Prüfungssituation nachgestellt wird (siehe ausführlicher Werkstattbericht 5, Kompetenzen entwickeln).

Eine Möglichkeit zum Kurztest gerade in Großgruppen bietet etwa der Einsatz eines Audience-Response-Systems. Hier wird wie in einem Quiz eine komplexe Frage mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten gestellt und die Studierenden stimmen per Klicker für die Antwort, die sie als richtig einschätzen. Vorteilhaft ist, dass dies anonym erfolgt und die Studierenden individuell und unmittelbar die Rückmeldung erhalten, ob ihre Antwort richtig ist. Möglich ist auch eine vorgeschaltete Murmelgruppe, in der zunächst eine gemeinsame Verständigung stattfindet (siehe ausführlicher Werkstattbericht 5, Kompetenzen entwickeln, und Werkstattbericht 7, 100 Begriffe, S. 31).

Unter kompetenzorientierten Gesichtspunkten ist es denkbar, die Studierenden an der Erstellung der Prüfung zu beteiligen, indem diese z. B. selbst Prüfungsfragen formulieren. Ein Anreiz hierfür könnte sein, dass von den studentischen Prüfungsaufgaben einige in die Prüfung mit aufgenommen werden oder die formulierten Prüfungsfragen in der Lehrveranstaltung zu Übungszwecken gemeinsam beantwortet werden, i. S. eines formativen Assessments.

Wahl eines geeigneten Beurteilungsverfahrens

Die Beurteilung von Leistungen kann mithilfe von drei verschiedenen Verfahren erfolgen (vgl. Metzger/Nuesch 2004):

Bei der aufgabenspezifischen Beurteilung wird ein spezifisches Beurteilungsschema für jede Aufgabe entwickelt, welches nicht auf andere Aufgaben übertragbar ist. Es wird folglich im Voraus eine inhaltliche „Musterlösung“ konstruiert. Dies setzt natürlich voraus, dass es eine Musterlösung geben kann. Bei kompetenzorientierten Prüfungen, die über die Wissensabfrage hinausgehen, ist dies schwer möglich, weil mehrere mögliche Varianten erfolgreicher Aufgabenbearbeitung berücksichtigt werden müssen.

Bei der allgemeinen Beurteilung enthält das Beurteilungsschema aufgabenübergreifende Anforderungen. Somit ist das Bewertungsschema auf inhaltlich unterschiedliche, aber dennoch gleichartige Aufgaben anwendbar, z. B. auf Hausarbeiten, die in demselben Seminar zu unterschiedlichen Themen angefertigt werden.

Die analytische Beurteilung stellt eine mehrdimensionale Beurteilung der Leistung dar. Es werden mehrere Beurteilungskriterien festgelegt und für jedes dieser Kriterien Ausprägungen, im Sinne von Güteklassen, definiert und beschrieben. Diese Beurteilung ist zwar komplex, doch sie wird kompetenzorientierten Prüfungen sehr gut gerecht.

Wir hatten zuvor bereits auf die Schwierigkeit der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen hingewiesen; hierfür ist die Operationalisierung der jeweiligen Kompetenz mit einer Beschreibung der Ausprägungen auf den verschiedenen Niveaustufen elementar.

Ausprägung

STUFE 1

Ungenügende Leistung

STUFE 2

Ausreichende Leistung

	STUFE 1 Ungenügende Leistung	STUFE 2 Ausreichende Leistung
KRITERIUM 1: Problemerkfassung	kann Problemfeld nur vage, oberflächlich und allgemein umschreiben; berücksichtigt den Fallkontext nur kaum	umschreibt Einzelprobleme andeutungsweise, ohne eine genaue Eingrenzung machen zu können; berücksichtigt den Fallkontext nur teilweise
KRITERIUM 2: Lösungsmöglichkeiten	zeigt ein rudimentäres Lösungsverständnis; liefert Lösungsvorschläge, welche den Fallkontext nur am Rande und in oberflächlicher Weise berücksichtigen; nennt die Alternativen nur unvollständig oder skizzenhaft	zeigt ein oberflächliches Lösungsverständnis; liefert Lösungsvorschläge, welche einen gewissen Gehalt aufweisen und die geschilderte Ausgangslage teilweise berücksichtigen; umschreibt die Alternativen vage
KRITERIUM 3:
KRITERIUM 4:

Abbildung 6: Beispiel eines analytischen Beurteilungsschemas für Fallstudien (Auszug aus: Metzger/Nüesch 2004, S. 71; eigene Darstellung)

STUFE 3

Befriedigende Leistung

kann etwa die Hälfte der wesentlichen Probleme sinngemäß umschreiben, d. h. z. B. ohne die präzisen Fachbegriffe zu verwenden oder den Fachkontext detailliert auszuwerten

STUFE 4

Gute Leistung

beschreibt die Mehrheit der wesentlichen Probleme relativ genau, z. B. ansatzweise mit passenden Fachbegriffen; berücksichtigt die wesentlichen Problemhinweise aus dem Fallkontext

STUFE 5

Sehr gute Leistung

beschreibt alle wesentlichen Probleme präzise, d. h. unter Verwendung der passenden Fachbegriffe; strukturiert die Probleme anhand von Kriterien wie Wichtigkeit, Dringlichkeit usw.

zeigt ein ansprechendes Lösungsverständnis; liefert Lösungsvorschläge, welche einen gewissen Gehalt aufweisen und die geschilderte Ausgangslage teilweise berücksichtigen; kann die Alternativen mindestens sinngemäß umschreiben

zeigt ein klares Lösungsverständnis; liefert Lösungsmöglichkeiten, welche die geschilderte Ausgangslage zu wesentlichen Teilen berücksichtigen; beschreibt die Alternativen in der Regel genau und vollständig

zeigt ein umfassendes und realistisches Lösungsverständnis; liefert viele voneinander verschiedene Lösungsmöglichkeiten (z. B. aus unterschiedlichen Perspektiven), welche die geschilderte Ausgangslage berücksichtigen; beschreibt die Alternativen präzise und inhaltlich gehaltvoll; die Lösungsmöglichkeiten beinhalten fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Begriffe

...

...

...

...

...

...

Bezugssysteme der Bewertung

Bei der Bewertung sind drei Bezugssysteme zu unterscheiden, hinsichtlich derer bewertet wird (vgl. z. B. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 290 f.):

In der Hochschule wird die kriteriale Bezugsnorm favorisiert. Die Bewertung kann erstens auf die Aufgabe bezogen werden, also auf zuvor festgelegte Kriterien. Dies ist das bevorzugt anzuwendende Bewertungssystem an der Hochschule und zeigt sich in den vorgenannten Beurteilungsverfahren. Es wird auch der Forderung nach Kompetenzorientierung gerecht, da bewertet wird, in welchem Maß das formulierte Lernziel erreicht wurde.

Die Bewertung kann zweitens auf die Studierendengruppe bezogen werden, d. h., hier wird nach dem sozialen Bezugssystem beurteilt. Es wird ein Ranking der Studierenden untereinander erstellt, indem ihre Leistungen miteinander verglichen werden. Beispielsweise zeigt sich dies bei der Erstellung eines Notenspiegels. Hierbei wird zu meist eine Normalverteilung der Ergebnisse angestrebt und eine Klausur, die schlecht ausgefallen ist, wird etwa „hochkorrigiert“, damit ein bestimmter Prozentsatz der Studierenden besteht. Im Sinne eines kompetenzorientierten Prüfens ist diese Bewertungsnorm ungeeignet. Beim kompetenzorientierten Lehren und Prüfen ist anzustreben, dass alle Studierenden die intendierte Kompetenz erlangen, sodass in der Prüfung wünschenswerterweise alle Studierenden mit der besten Note bestehen. Das soziale Bezugssystem zur Leistungsbewertung ist auf europäischer Ebene durch die Vergabe von ECTS-Noten präsent, mit dem Ziel, Lernergebnisse international sichtbar, vergleichbar und anerkennungsfähig zu machen, wodurch die Mobilität der Studierenden bzw. Absolventen gefördert werden soll.

Ein drittes Bezugssystem ist die individuelle Bezugsnorm. Hier wird die Bewertung auf das Individuum bezogen. Es geht also um die Kompetenzentwicklung des Einzelnen über den Zeitraum des Semesters oder Studiums. Dies erfordert jedoch, dass der Ausgangsstand der Kompetenz erhoben wird, um so die Steigerung sichtbar machen zu können. Die individuelle Entwicklung lässt sich beispielsweise durch ein studienbegleitendes Lerntagebuch oder Portfolio erfassen.

Wer prüft?

Zunächst werden Sie wahrscheinlich an Hochschullehrende als Prüfer/-innen denken. Möglich sind jedoch auch sogenannte Peer-Assessments. Peer-Assessment, z. T. auch als Peer-Feedback bezeichnet, bedeutet, dass gleichrangige Studierende sich gegenseitig bewerten. Dies ist insbesondere im Laufe des Semesters als formatives Assessment nutzbar. Zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass Sie den Studierenden Kriterien zur Bewertung an die Hand geben oder besser noch diese gemeinsam mit ihnen erarbeiten. Um eine mögliche Voreingenommenheit zu umgehen, kann das Peer-Assessment auch anonym durchgeführt werden (vgl. Harth 2015b, S. 11 ff. und Abschnitt Beispiele in diesem Band).

Studierende in der Rolle als Prüfer/-in

Das Umdenken im Prüfen erfordert ein anderes Rollenverständnis der Prüfenden. Der Wandel vom Lehren zum Lernen geht für die Lehrenden nicht nur mit einem Rollenwandel von Wissensvermittelnden zu Lernbegleitenden einher. Hinsichtlich der Prüfendenrolle ist eine Rollenflexibilität gefordert und ein Wandel vom Korrektor bzw. von der Korrektorin zum Peer. Gerade bei Prüfungen, in denen höhere Kompetenzstufen angesprochen werden, z. B. wenn die Studierenden zuvor in einer Forschungswerkstatt

eigenständig neue Erkenntnisse gewonnen haben und diese in einem Kolloquium präsentieren, nehmen diese einen Expertenstatus ein und die Lehrenden werden gleichsam zu Fachkolleg(inn)en.

Dies verdeutlicht die folgende Abbildung:

Lehrkonzeption (nach Kember 1997)	Rollenerwartung		Taxonomiestufen (nach Bloom)
	Lehrende	Studierende	
Stimulanz des wissenschaftlichen, experimentellen Denkens	Peer	Experte	Beurteilen/Bewerten
An Lernergebnissen der Studierenden orientierte Förderung	Gesprächspartner	Gesprächspartner	Synthetisieren
			Analysieren
Lehrenden-Studierenden-Interaktion zum besseren studentischen Verständnis	Wissende Kritiker	Lernende Befragte	Anwenden
Strukturiert Wissen weitergeben			Verstehen
Informationen abgeben	Korrektor/-in	Prüfling	Kennen

Abbildung 7: Rollenerwartungen (aus: Reis 2010, S. 178; eigene Darstellung)

Fünf Beispiele
kompetenzorientierter
Prüfungen
an der FH Münster

Anregungen aus der Prüfungspraxis der FH Münster

Fünf Beispiele kompetenzorientierter Prüfungen an der FH Münster

Studienlogbuch (FB Design): prozessorientiert, selbstreflexiv, modulübergreifend

Im Fachbereich Design wurde eine Schreibwerkstatt in Kombination mit einem Studienlogbuch eingeführt, um grundlegende und unterschiedlich ausgeprägte Defizite in der Schreibkompetenz der Erstsemesterstudierenden anzugehen. Gleichzeitig sollte ein Ort zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens für Studienanfänger/-innen in ihrer neuen Rolle als Studierende geschaffen werden. In der Schreibwerkstatt stehen die selbstständige und angeleitete Auseinandersetzung mit Texten, Textgattungen und eigenen Schreibübungen sowie der Austausch darüber im Mittelpunkt. Die Studierenden sollen Schreibkompetenzen als grundlegende Fertigkeit des Kommunizierens als Designer/-in erkennen und Sprache als

Individuelle, kreative Wege
beim Führen des Logbuchs

Medium für Kreativität, Variantenreichtum und Stilfindung nutzen. Das Studienlogbuch dient nicht nur als ein Ort für das regelmäßige Schreiben, sondern darüber hinaus als Werkzeug zur Reflexion des eigenen Studienverhaltens (vgl. Harth/Schöneck 2014). Damit rückt über den gesamten Verlauf des Semesters der eigene Lernprozess in den Mittelpunkt (und nicht allein das Lernergebnis).

Die Erfahrungen aus vier Semestern Nutzung des Studienlogbuchs zeigen, dass die Studierenden darin vielfältige inhaltliche und methodische Querbezüge zwischen den Modulen herstellen, das Logbuch auch als Skizzenbuch nutzen und individuelle Wege beim Führen des Logbuchs gehen. Während einige Studierende z. B. eine chronologische Gliederung und ein festes Raster für ihre Inhaltseinträge und zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens anlegen, ist für andere das Logbuch ein Ort des Sammelns unterschiedlichster Studierener-

fahrungen, aus denen sich allmählich ein „roter Faden“ entwickelt. Die formalen Vorgaben für das Logbuch sind sehr limitiert, um diese individuellen Zugänge herauszufordern. Gleichwohl geht das Logbuch in die Benotung des Schwerpunktmoduls Gestaltungslehre im ersten Semester ein. Bewertungskriterien für das Logbuch sind u. a. der Grad der Auseinandersetzung mit angebotenen Schreibanelassen, die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens und das sichtbare Entwicklungspotential im Verlauf des Semesters. Dabei wirkt die Logbuchbewertung eher wie ein Bonus in der Gesamtbewertung, auf Malus-Bewertungen wird bewusst verzichtet. Neben dem Logbuch ist eine Dokumentation zu einem Gestaltungsprozess abzugeben, wobei das Logbuch häufig Elemente enthält, die für die Dokumentation übernommen werden.

Da die Lehrenden eine signifikante Steigerung der Qualität der Dokumentation und bessere Schreibkompetenzen bemerken, wird das Studienlogbuch nun im dritten Fachsemester als verpflichtendes Element weitergeführt und erprobt. Das Logbuch ist für andere Disziplinen adaptierbar, etwa in den Ingenieurdisziplinen, wenn es schrittweise anstelle von Laborberichten eingeführt wird.

Erfahrungen mit Peer-Review-Verfahren (IBL)

Am Institut für Berufliche Lehrerbildung wurde im Rahmen eines Wandelfonds-Projekts das Peer-Review-Verfahren erprobt. Dieses dient in der Hochschullehre zur Stärkung der Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit der Studierenden. Bauer u. a. (vgl. 2009, S. 3) beziehen sich auf eine Vielzahl von Studien, die u. a. folgende positive Effekte der gegenseitigen Beurteilung von Studierenden belegen: Erhöhung des Bewusstseins der Qualität der eigenen Arbeit, Chance auf ein motivierendes Arbeitsklima und positiven Wettbewerb unter den Studierenden sowie darauf, die Arbeit von Kommiliton(inn)en näher kennenzulernen

und davon für das eigene Lernen zu profitieren. Beispielsweise machen das Betrachten und Bewerten anderer vergleichbarer Arbeiten auf Fehler in den eigenen Arbeiten aufmerksam.

Die Erprobung am IBL war naheliegend, müssen doch angehende Lehrer/-innen im späteren Berufsalltag über hinreichende Beurteilungskompetenz verfügen. Die grundlegende Motivation von Lehramtsstudierenden für diesen Kompetenzerwerb ist hoch, da der Anspruch, eine fair bewertende Lehrkraft sein zu wollen, unter den Studierenden weit verbreitet ist. Die Erfahrungen mit dem Einsatz des Peer-Review-Verfahrens in der Lehrerbildung an der Fachhochschule Münster zeigen jedoch auch einen erheblichen Aufwand, um o. a. Effekte erzielen zu können.

Studierende sind das
Bewerten nicht gewohnt.

Die Studierenden sind das Bewerten nicht gewohnt und selbst nach der gemeinsamen Erarbeitung von Bewertungskriterien noch sehr unsicher damit. Tendenziell trauen sie sich nicht, objektiv schlechte Leistungen der Mitstudierenden hinreichend kritisch zu bewerten, und streichen eher die positiven Aspekte überdurchschnittlich hervor. Entsprechend muss die Einführung dieses Bewertungsverfahrens durch eine umfangreiche Beratung und gemeinsame Reflexion der Begutachtungen in der Lerngruppe begleitet werden. Good-Practice-Beispiele sind als Orientierung sehr willkommen und werden schnell für die eigene Begutachtung adaptiert. Die gemeinsame Auswahl und Anpassung von Beurteilungskriterien für unterschiedlich zu erbringende Leistungen haben häufig zur Klärung der Aufgabenstellungen beigetragen und die Studierenden waren sich viel stärker bewusst, auf welche Inhalte es im Seminar ankommt. Die Lehr-evaluationen zeigen, dass die Studierenden diese Methode durchaus als sinnvoll ansehen und sich einerseits mehr solcher Beurteilungs-gelegenheiten im Verlauf des Studiums wünschen. Andererseits beklagen sie den hohen Zeitaufwand sowie die unzureichende Güte der zu begutachtenden Arbeiten und fordern noch mehr Hilfestellung ein (vgl. Lehrevaluation 2014). Die Vergabe von einem Leistungspunkt für die Peer-Review-Beurteilungen im Verlauf des Semesters war für die Etablierung des Verfahrens hilfreich und ergänzte die schriftliche Ausarbeitung eines ersten eigenen Unterrichtsentwurfs (zwei Leistungs-

punkte). Das parallele Angebot von Peer-Review-Begutachtungen in mehreren Lehrveranstaltungen war hingegen kontraproduktiv, da für die Studierenden weniger der damit verbundene Kompetenzerwerb und mehr das neue Leistungsfeststellungselement in den Seminaren wahrgenommen wurde.

Lernfortschrittsbezogenes Prüfen im Planspiel mittels Lerntagebuch (FB Gesundheit)

Im BA-Studiengang Pflege- und Gesundheitsmanagement wurde aufgrund der Erfahrung, dass das Thema Rechnungswesen für die Studierenden häufig zu abstrakt ist und daher die Relevanz für den späteren beruflichen Alltag nicht gesehen wird, vor einigen Jahren ein Planspiel etabliert. Hierbei sollen Studierende des dritten Semesters jeweils in Gruppen von vier bis sechs Personen eine Altenpflegeeinrichtung leiten. Dabei konkurrieren die Teams und müssen sich am Markt behaupten.

Zu Beginn der Einführung des Planspiels schloss die Lehrveranstaltung mit einer Klausur ab, die vorrangig auf das Prüfen von Fachwissen zielte, während das Vorgehen im Planspiel nicht in die Bewertung einfluss. Um den Lernprozess selbst zum Gegenstand und die überfachlichen Kompetenzen, die integriert gelernt werden, sichtbar zu machen, wurde vor zwei Jahren ein Lerntagebuch ergänzend zu einer (verkürzten) Klausur eingeführt, in dem die Studierenden den eigenen Lernprozess und Kompetenzerwerb reflektieren.

Bei der Einführung des Lerntagebuchs zu Beginn des Semesters erhalten die Studierenden einen Leitfaden zur Bearbeitung und die Bewertungskriterien werden transparent gemacht. Als weitere Hilfestellung werden Beispiele von Lerntagebüchern zur Verfügung gestellt. Das Lerntagebuch besteht hier aus sieben vorgegebenen Reflexionsaufgaben. Besonders

ist, dass die einzelnen Teammitglieder unterschiedliche Lernaufgaben erhalten, da jedes Mitglied eine andere Rolle im Leitungsteam der Altenpflegeeinrichtung einnimmt. Somit ist auch gewährleistet, dass trotz der gemeinsamen Arbeit in der Planspielgruppe jeder für sich die Reflexionsaufgaben bearbeitet und eine einzeln bewertbare Leistung einreicht. Die bearbeiteten Lernaufgaben sind zu verschiedenen vereinbarten Zeitpunkten semesterbegleitend einzureichen. Dies führt dazu, dass die Studierenden sich zeitnah mit den Themen des Seminars beschäftigen, sodass eine gleichmäßige Lernaktivität über das Semester gegeben ist. Zentral ist die Rückmeldung zu den einzelnen Lerntagebucheinträgen,

Formatives Prüfen stärken

die die Lehrende den Studierenden jeweils vor dem nächsten Termin i. S. eines formativen Feedbacks gibt. Weiterhin bezieht sie den Lernfortschritt der Studierenden in der Präsenzveranstaltung mit ein.

Aufgrund der gesammelten positiven Erfahrungen der letzten Semester soll ab dem Wintersemester 2015/16 die Klausur im Fach Rechnungswesen vollständig durch die Lerntagebücher ersetzt werden. Dazu werden die Reflexionsaufgaben um stärker inhaltsbetonte Fragen ergänzt, sodass das Lerntagebuch den Charakter eines Portfolios erhält. Lehren und Prüfen werden so i. S. des Constructive Alignment konsistent aufeinander bezogen.

Soziale Kompetenzen im Projektseminar durch mündliche Kolloquien prüfen (FB Bauingenieurwesen)

Im Fachbereich Bauingenieurwesen wurde ein Projektseminar in Kombination mit einem Kolloquium eingeführt. Studierende des vierten Semesters der Vertiefungsrichtung Verkehrswesen haben im Projektseminar die Aufgabe, in Kleingruppen eigenverantwortlich eine Straßenplanung

vom Entwurf bis zur genehmigungsreifen Ausführungsplanung zu erarbeiten. Didaktischer Hintergrund ist die Idee des problemorientierten Lernens. Die einzelnen Planungsschritte und erarbeiteten Unterlagen werden von den Studierenden in einer Projektarbeit dokumentiert. Die Bewertung des Seminars setzt sich aus der Projektarbeit und dem abschließenden Kolloquium zusammen, wobei der Schwerpunkt auf der Projektarbeit liegt. Bewertet werden dabei der Lernprozess und das Lernergebnis.

Breiter Kompetenz-
erwerb durch
ganzheitliches Lernen

Ziel dieses Projektseminars ist ein ganzheitliches Lernen. Die Studierenden sollen zuvor gelernte Fachinhalte verschiedener Lehrveranstaltungen sowie neu zu erarbeitende Inhalte nicht isoliert betrachten, sondern diese problemorientiert anwenden, gemeinsam im Dialog Lösungswege erarbeiten und begründete ingenieurwissenschaftliche Entscheidungen treffen. Neben den fachlichen Kompetenzen stehen hier soziale und personale Kompetenzen wie etwa Teamfähigkeit, Problemlöse-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz sowie Kritikfähigkeit im Fokus.

Das Projektseminar schließt mit einem mündlichen Kolloquium, das als Gruppenprüfung durchgeführt wird, ab. Dieses ist als ein Fachgespräch zwischen Prüfer/-in und Studierenden organisiert. Das Kolloquium bietet über die Projektdokumentation hinaus die Möglichkeit, in einer sozialen Situation durch Interaktion die einzelnen ausgearbeiteten Lösungsvorschläge der Studierenden hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile zu diskutieren und die Zusammenarbeit in der Projektgruppe zu reflektieren. Im Kolloquium stehen insbesondere die Sozialkompetenzen im Vordergrund wie die Präsentations-, Argumentations- und Reflexionskompetenz sowie ein souveränes Auftreten. Das Kolloquium entspricht in seiner Struktur ähnlich gelagerten Situationen im Berufsleben eines Bauingenieurs, in denen Entwürfe präsentiert und verteidigt werden.

Aktuell wird diskutiert, eine weitere Variante des Prüfungskolloquiums in Form eines Rollenspiels, z. B. einer Bürgerversammlung, einzuführen. Vorteil dieser Alternative ist, dass die Studierenden hierbei unterschied-

liche Rollen zugeteilt bekommen, aus deren Perspektive sie argumentieren. Durch klar abgegrenzte Bereiche wird ein Konkurrenzen der Teilnehmenden im Gruppenkolloquium ausgeschlossen.

Überfachliche Kompetenzen im Theorie-Praxis-Projekt prüfen (FB Sozialwesen)

Im kulturpädagogischen Kontext Sozialer Arbeit nehmen die Studierenden im Bereich Werk- und Gestaltungspädagogik über einen Zeitraum von zwei Semestern an einem Theorie-Praxis-Projekt teil. Dieses wird in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern in relevanten Institutionen angeboten. Zum Ende des Projekts planen die Studierenden ein gestaltungspädagogisches Angebot und führen dieses in einer Einrichtung durch. Das Projekt ist mit 15 Leistungspunkten belegt und die Bewertung hat daher eine hohe Relevanz für die Studierenden.

In einer Befragung der beteiligten Studierenden stellte sich heraus, dass diese sich von den Fachkräften in der Praxis ein Feedback zu ihrer Anleitung des gestaltungspädagogischen Angebots wünschen, jedoch bislang nur unzureichend Rückmeldung erhielten. Hieraus ergab sich ein Handlungsbedarf: Ziel des Projekts ist es, Lehren und Prüfen stimmig aufeinander zu beziehen. Hierzu werden geeignete Lernsituationen geschaffen und die erreichten Lernziele der Studierenden mit kompetenzorientierten Prüfungsformaten und einer kompetenzorientierten Evaluation erfasst. Traditionelle Prüfungsformate scheinen nicht geeignet, die intendierten fachlichen und insbesondere überfachlichen berufsrelevanten Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden in der Praxis zu erfassen. Dies wurde zum Anlass genommen, spezielle Feedback- und Bewertungsbögen für die Beurteilung der Durchführung des gestaltungspädagogischen Angebots zu entwickeln.

Die Studierenden fertigen begleitend zu ihrem Theorie-Praxis-Projekt ein Lerntagebuch an. Hierzu wurden Bewertungsbögen für Lerntagebücher, die ihren Fokus auf den Lernprozess und dessen Reflexion legen, entwickelt. Da die Studierenden weiterhin im Projekt ihre Arbeit präsentieren, wurden hierzu ebenso Bewertungsbögen für Präsentationen bzw. Vorträge erstellt. Diese erfassen neben den Fachinhalten überfachliche Kompetenzen wie Präsentationskompetenz und auch die Teamarbeit der Studierenden untereinander. Da in der Praxis gerade die Kommunikationskompetenz und die Interaktion mit Klienten relevant sind, nehmen im praktischen Teil des Projekts die Beobachtung als Instrument zur Erfassung von Kompetenzen sowie die gemeinsame Reflexion über das Handeln eine zentrale Rolle ein. Unterstützende Feedbackbögen zeigen hierzu beobachtbare Handlungen auf, die auf die zugrunde liegenden Kompetenzen schließen lassen.

Derzeit werden die entwickelten Instrumente getestet. Erste Erfahrungen mit diesen Instrumenten sind positiv ausgefallen. Die Beobachtungs- und Feedbackbögen schaffen für die Studierenden Transparenz hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen und erleichtern den Kolleginnen und Kollegen in der Praxis die Bewertung, indem die Lernziele und Kompetenzen auf sichtbare Kriterien hin operationalisiert sind.

Drei Beispiele
kompetenzorientierter
Prüfungen aus
Hochschulen in Groß-
britannien

Anregungen aus der Prüfungspraxis aus Großbritannien

Drei Beispiele kompetenzorientierter Prüfungen aus Hochschulen in Großbritannien

Praxisnah, in Großgruppen, modulübergreifend (Plymouth University)

Im Fachbereich Meeresbiologie an der Plymouth University war in der Vergangenheit eine Präsentation durch die Studierenden zum Abschluss ihres Studiums üblich. Diese war oft von hoher Qualität, wurde jedoch abgesehen von der Prüfungskommission von niemandem gesehen. Gleichzeitig stellte man fest, dass Studierende zwar oft Forschungsarbeiten mit hohem Mehrwert erstellten, jedoch keinen Zugang zu wissenschaftlichen Konferenzen fanden.

Verknüpfung von

Studierendengruppen unterschiedlicher Semester

Als neue Prüfungsform wurde daher eine Konferenz mit allen Studierenden des Bachelors organisiert. Im ersten Durchlauf präsentierten die Studierenden des dritten Studienjahres ihre Ergebnisse in parallel laufenden Veranstaltungen. Studierende des ersten und zweiten Studienjahres waren beauftragt, Feedback zu den Präsentationen zu geben. Für die zwei besten Präsentationen konnten Stipendien zur Posterpräsentation auf einer internationalen Wissenschaftskonferenz vergeben werden. Potentielle Arbeitgeber wurden zu begleitenden Präsentationen eingeladen. Insgesamt nahmen an dieser Konferenz 280 Studierende teil (vgl. Sloman/Thompson 2009). Im darauffolgenden Jahr wurde die Konferenz zu einem Rollenspiel erweitert, in dem die Studierenden in die Rollen von Forschern, Steuerzahlern und des Rates der staatlichen Forschungsförderung schlüpfen. Die Forscher reichten ihre Forschungsvorschläge dem For-

schungsrat ein, der über die Bewilligung entschied. Die Gruppe der Steuerzahler beriet, zu welchen Zwecken ihre Steuergelder verwendet werden sollten (vgl. Attwood 2009). Dieses Beispiel verdeutlicht, was Prüfungen zusätzlich leisten können. Die Produkte der Prüfung (hier die Präsentationen) wurden so eingesetzt, dass sie für andere Studierende didaktisch nutzbar gemacht wurden. Auch potentielle Arbeitgeber, die für gewöhnlich nur über die Note den Leistungsstand eines Studierenden kommuniziert bekommen, konnten einen breiteren Einblick erhalten.

Die Evaluation ergab eine hohe Motivation der Studierenden, weil über die Konferenz deutlich wird, wohin sie ihr Studium führen kann und welche Aufgaben auf sie zukommen. Auch eine wiederholte Teilnahme in einem höheren Studienjahr wurde von den meisten als gewinnbringend eingeschätzt (vgl. Sloman/Thompson 2009). Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass auch die Lehrenden durch diesen Erfolg motiviert wurden.

Elemente dieser umfassenden Prüfungskonstellation sind durchaus auf andere Studiengänge übertragbar. So könnten Studierende höherer Semester z. B. als Prüfungsleistung Modulinhalte vor Kommiliton(innen) präsentieren, die ihrerseits eine Rollenzuschreibung gemäß des Kompetenzprofils und der Inhalte ihrer Module erhalten. Beispielsweise bewerten Studierende die Qualität der Präsentation oder ausgewählte Inhaltsaspekte nach vorher für alle transparenten Kriterien.

Außerfachlich, selbstorganisiert, Peer-Review-Verfahren (University of Leeds)

Studierende im Fach Geschichte an der University of Leeds sollen bei der Auseinandersetzung mit historischen Inhalten und Aufgabenstellun-

Berücksichtigung von Medienkompetenz

gen Quellen, insbesondere Onlinequellen, reflektiert betrachten und kritisch-distanziert auswerten. Die Verbesserung der Medienkompetenz der Studierenden wird hier mit fachlichen Zielen des Geschichtsseminars verbunden. Studierende sollen darüber hinaus nicht nur Medien als Quellen rezipieren, sondern vielmehr selbst zu Medienproduzenten werden. Sie haben die Aufgabe, Onlinequellen gründlich zu analysieren, um eine wissenschaftlich verlässliche eigene Onlinequelle (Webseite) als Prüfungsleistung zu einem ausgewählten Thema zu erstellen. Die Qualität des Medienprodukts wird im Peer-Review-Verfahren bewertet und durch Lehrende begutachtet (vgl. Linch 2009).

Dieses Modell ist unabhängig vom Fach adaptierbar: Der Erwerb außerfachlicher Kompetenzen z. B. durch Informationsrecherchen oder Quellenkommentierungen im Verlauf des Semesters kann ein Teil einer Prüfungsleistung sein. Prüfungsrechtlich lässt sich dies über den Erwerb von Bonuspunkten für die eigentliche Prüfungsleistung umsetzen. Haben die Studierenden die Möglichkeit, die Bonuspunkte kriteriengeleitet im Peer-Review-Verfahren zu verteilen, wird die Fähigkeit des Bewertens trainiert. Gleichwohl besteht die Gefahr, dass die Studierenden die Bonuspunkte nicht allein nach der Qualität der Leistung vergeben. Ein Vetorecht des/der Lehrenden ist daher hilfreich. Geht es um die Fähigkeit zur Informationsrecherche und -bereitstellung, können diese Quellen von Semester zu Semester (z. B. in Wikis) weiterentwickelt werden.

Selbst- und Fremdbewertung im Dialog (Edinburgh Napier University)

Studierende sollen lernen, wissenschaftliche Artikel zu beurteilen. Dazu werden von der Lehrperson zunächst die relevanten Prüfkriterien an einem Beispielartikel mit den Studierenden besprochen. Danach können

diese aus zwei wissenschaftlichen Artikeln einen auswählen, den sie mit höchstens 2000 Wörtern hinsichtlich positiver und negativer Aspekte beurteilen. Die Studierenden lassen der Lehrperson ihre Kritik per E-Mail zukommen und erhalten eine Musterlösung für den entsprechenden wissenschaftlichen Artikel sowie eine Notenbewertung ihrer Kritik durch die Lehrperson. Darüber hinaus ist den Studierenden von Beginn der Lehrveranstaltung bekannt, dass sie eine kurze Einschätzung ihrer eigenen Arbeit im Vergleich mit der jeweiligen Musterlösung anfertigen und der Lehrperson zur Verfügung stellen sollen. Dies ist eine Voraussetzung für die Zulassung zur abschließenden summativen Bewertung des Kurses. Dabei geht die Selbstbewertung der Studierenden selbstverständlich nicht in die Abschlussnote ein. Sie dient der Reflexion der Qualität der eigenen Arbeit. Dabei bekommen die Studierenden jedoch von der Lehrperson alle Aspekte zurückgespiegelt, die sie richtig benannt haben bzw. die in deren Selbstbeurteilung fehlen. Gleichzeitig ist der gesamte Prozess eine ideale Prüfungsvorbereitung, weil die abschließende Bewertung für dieses Modul eine ähnliche Fragestellung beinhaltet. Über diesen Weg wird die formative Bewertung im Lernprozess mit der summativen Bewertung des Ergebnisses der abschließenden Prüfung verschränkt (vgl. Huxham zitiert nach Bloxham 2015, S. 115).

Mark Huxham berichtet, dass lediglich 2 Prozent der mehr als 150 Studierenden, die das Modul in den letzten fünf Jahren absolviert haben, keine Self-Assessment-E-Mail versendet haben. Er führt diese Erfolgsquote u. a. auf seine ausführliche Erklärung dieses Ansatzes zurück. Außerdem hebt er die Qualität der studentischen Selbsteinschätzungen hervor: „(...) student self-critiques are often thorough and thoughtful, making lengthy feedback from me unnecessary“ (Huxham zitiert nach Bloxham 2015, S. 116).

Zusammenfassung

Die Lernziele, die
Prüfungsformen und
die Lehr-Lerngestaltung
sind konsequent
aufeinander bezogen.

Zusammenfassung

Das Prüfen nimmt zwar nur einen kleinen Teil in der Lehre ein, hat jedoch einen zentralen Stellenwert, nicht nur für die Lehrenden, sondern insbesondere für die Studierenden. Die Prüfung bestimmt das Lernen der Studierenden. Sie lernen das, was von ihnen in der Prüfung erwartet wird. Daher ist es umso wichtiger, sich als Lehrende/-r vor Beginn der Veranstaltung Gedanken zu machen, was die Studierenden am Ende der Veranstaltung können sollen und wie das Erreichen dieser Lernziele auch geprüft werden kann. Entsprechend ist die Lehrveranstaltung so zu gestalten, dass Lernanlässe und -situationen geschaffen werden, die den Studierenden ermöglichen, genau das zu lernen, was am Ende geprüft wird.

Die Festlegung
der Lernziele der
Studierenden, die
Prüfungsform und
die Lehr-/Lerngestaltung
sind beim kompetenz-
orientierten Prüfen
untrennbar miteinander
verbunden.

Die Rahmenbedingungen beeinflussen das Prüfungsgeschehen. Daher lohnt es sich, sich mit den Funktionen von Prüfungen und den Vorgaben der jeweiligen Hochschule auseinanderzusetzen. Auch die Lehrveranstaltungsform und die intendierten Lernziele haben Einfluss auf die Prüfungsform.

Aus studentischer Perspektive steht die Fairness von Prüfungen an führender Stelle. Ein erster Schritt dazu ist Transparenz, indem die Anforderungen und Erwartungen – am besten die Kompetenzziele – zu Beginn der Lehrveranstaltung klar kommuniziert werden. Gleichermäßen erfordert dies eine systematische Prüfungsplanung und -durchführung sowie Auswertung und Bewertung der Leistungen. Kompetenzorientierte Prüfungen stellen ein Idealbild dar, das in seiner Gänze nicht leicht zu verwirklichen ist. Dennoch lohnt es sich, eine verstärkte Hinwendung zu kompetenzorientierten Prüfungen anzustreben.

Die Prüfungspraxis an Hochschulen ist bezogen auf die Anforderungen der Kompetenzorientierung häufig defizitär, weil traditionelle Prüfungen, die sich primär auf das Fachwissen beziehen, vermeintlich oder tatsächlich einfacher, zeitökonomischer, bewährter und akzeptierter sind als Innovationen in der Prüfungspraxis oder als besondere Anstrengungen von Lehrenden zur Überprüfung eines breiteren Kompetenzprofils.

Oftmals ist bereits der Begriff vom kompetenzorientierten Prüfen hinderlich, suggeriert dieser doch, dass die traditionelle Prüfung nicht (hinreichend) kompetenzorientiert ist. Dies muss gar nicht der Fall sein, weil Lehrende häufig (unbewusst) über das Abfragen des Fachwissens hinausdenken und implizit bereits ein breiteres Kompetenzprofil in ihren traditionellen Prüfungen abdecken. Möglicherweise hilft die englischsprachige Terminologie weiter, die zwischen Assessment und Evaluation unterscheidet. Während Assessment stets eine prozessorientierte Herangehensweise beschreibt, betont Evaluation den Aspekt der Beurteilung (vgl. Baehr 2010, S. 7). Die Evaluation kann somit auch als übergeordnete Auswertung eines oder mehrerer Assessments betrachtet werden. Im Deutschen wird der Begriff Evaluation stärker auf Prozesse (Projekte, Lehrveranstaltungen, Tagungen) und Organisationen wie Hochschulen, Fachbereiche oder Institute und weniger auf Prüfungen bezogen. Der Begriff Assessment als ergänzender Teil einer Prüfung hilft jedoch, den Prozesscharakter von Prüfungen stärker zu betonen und nicht allein auf das Lernergebnis zu achten.

Der Blick auf Beispiele guter Praxis lohnt sich auf zweifache Weise: Zum einen hilft er, die latent vorhandenen Elemente zur Überprüfung handlungsbezogener Fähigkeiten in traditionellen Prüfungen besser zu erkennen und zu zeigen, dass der Schritt zu mehr Kompetenzorientierung in Prüfungen gar nicht so groß sein muss. Zum anderen kann deutlich gemacht werden, wie neue Elemente – etwa die bewusste Förderung außerfachlicher Kompetenzen (z. B. durch Bonuspunkte oder Peer-Review-Verfahren) oder die Berücksichtigung des Lernprozesses und nicht allein der Lernergebnisse (z. B. im Studienlogbuch) – realisiert werden können.

Anhang

Literaturverzeichnis
Über die Autoren
Über Wandel Bewegt

Literaturverzeichnis

Attwood, R. (2009): Well, what do you know? Times Higher Education, 29.01.2009. Online verfügbar unter: <http://www.timeshighereducation.co.uk/405152.article> [23.09.2014]

Baehr, M. (2010): Distinctions between Assessment and Evaluation. In: Program Assessment Handbook. Pacific Crest, S. 7–10. Online verfügbar unter: http://www.pcrest2.com/institute_resources/PAI/PAI2010_020910.pdf [23.09.2014]

Bauer, C./Figl, K./Derntl, M./Beran, P./Kabicher, S. (2009): Der Einsatz von Online-Peer-Reviews als kollaborative Lernform. Wien, S. 1–10. Online verfügbar unter: <http://nm.wu-wien.ac.at/research/publications/b800.pdf> [Stand: 16.05.2015]

Biggs, J./Tang, C. (2007): Teaching for quality learning at university. What the student does. Maidenhead

Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The cognitive Domain. New York

Bloxham, S. (2015): Assessing assessment. New developments in assessment design, feedback practices and marking in higher education. In: Fry, H./Ketteridge, S./Marshall, S. (Hrsg.): A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. 4. Aufl., London/New York, S. 107–122

Bohl, T. (2009): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. 4. Aufl., Weinheim/Basel

Braun, E. (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen

Dubs, R. (2006): Besser schriftlich prüfen: Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Berendt, B./Voss, H. P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart/Berlin, S. 1–26

Harth, T. (2015a): Fragen in der Lehre. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 6, Münster

Harth, T. (2015b): 100 Begriffe für die Hochschullehre. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 7, Münster

Harth, T. (2015c): Kompetenzorientiertes Prüfen liegt näher als vielfach vermutet. In: DOSS 2014 Themenband „Was ist gute Lehre? Beiträge aus der Hochschuldidaktik“. Dortmund

Harth, T./Schöneck, L. (2014): Das Studienlogbuch als Instrument, wirksam das studentische Lernen zu verbessern. In: Neues Handbuch Hochschullehre, H. 67, S. 41–61

Hauer, E. (2011): Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt. Plädoyer für den Einsatz anwendungsorientierter Prüfungsaufgaben im Hochschulbereich. In: Magazin erwachsenenbildung.at 12/2011. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12_10_hauer.pdf [20.06.2015]

Ingenkamp, K.-H./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl., Weinheim/Basel

Jacobs, L. C. (2004): How To Write Better Tests: A Handbook for Improving Test Construction Skills. Bloomington. Online verfügbar unter: <http://www.uky.edu/Ag/CLD/CETL/files/f09workshop/IU%20How%20to%20write%20better%20tests.pdf> [23.05.2015]

Kautz, C. (o.J.): Prüfungen – eine Einführung aus fachdidaktischer Sicht. In: Billerbeck, K./Tscheulin, A./Salden, P.: Auf dem Prüfstand: Lernen bewerten in technischen Fächern. Schriften zur Didaktik in den Ingenieurwissenschaften. Nr. 2, Zentrum für Lehren und Lernen der Technischen Universität Hamburg-Harburg. Hamburg, S. 8–10

Krämer, J./Müller-Naevecke, C. (2014): Kompendium Kompetenzen. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 1, Münster

Krämer, J./Müller-Naevecke, C. (2015): Kompetenzen entwickeln. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 5, Münster

Lehrevaluation (2014): Evaluation zum Seminar „Grundlagen der Didaktik Bautechnik“ (WS 13/14) an der Fachhochschule Münster (unveröffentlicht)

Linch, K. (2009): Web Research for Historians. Leeds. Online verfügbar unter: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/co_linch_webresearchforhistorians_20090928.pdf [23.05.2015]

Metzger, C./Nüesch, C. (2004): Fair prüfen – Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen

Reinmann, G. (2015): Prüfungen und Forschendes Lernen. [Preprint] Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel_Pruefungen2_ForschendesLernen_Dez14_Preprint.pdf [26.05.2015]

Reis, O. (2010): Kompetenzorientierte Prüfungen. In: Terbuyken, G. (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Loccum, S. 157–184

Sacher, W. (2005): Tests und Klausuren in der Schule – Wie mache ich das? In: Beutel. S./Vollstädt, W. (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg, S. 63–74

Slovan, K. A./Thompson, R. C. (2009): An example of large group drama and cross-year peer assessment for teaching science in higher education. In: International Journal of Science Education, S. 1–17

Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (2005): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: Beutel. S./Vollstädt, W. (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg, S. 27–37

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17–31

Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. 10 Aufl., München

Über die Autoren

Prof. Dr. Dipl.-Ing. Thilo Harth, Wissenschaftlicher Leiter des Wandelwerks, Fachhochschule Münster geb. 1965

Studium Maschinenbau in Köln (Dipl.-Ing. 1990) und Lehramt für berufsbildende Schulen mit den Fächern Metalltechnik und Politik in Kaiserslautern, 1993/1995 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Metalltechnik/Politik, 1995–1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Politikwissenschaft an der Universität Kaiserslautern, 1999 Promotion zum Dr. phil. (bei Prof. Dr. Rolf Arnold), 1999–2001 Studienrat an der berufsbildenden Schule Technik in Kaiserslautern, seit 2001 Professor für Technik und ihre Didaktik am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster, 2008–2012 Leiter des Instituts für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster, seit März 2012 Wissenschaftlicher Leiter im Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster

Dipl.-Päd. Katharina Hombach, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk, Fachhochschule Münster geb. 1981

Studium der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Darmstadt (Dipl.-Sozialpäd. 2004), Studium der Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Dipl.-Päd. 2008), 2008–2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schulforschung/Schulpädagogik an der Universität in Mainz, seit Oktober 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster

Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die Fachhochschule Münster engagiert sich schon seit langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erste deutsche Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das „Kerngeschäft“ des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt „Wandel bewegt“, das von 2011 bis 2016 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die Fachhochschule Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projekts ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört auch, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschul-

weites Beratungs- und Betreuungssystem aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu diesen Zielen beitragen:

Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen, und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die Fachhochschule Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule, verorteten Projektteam fachlich – auch hochschuldidaktisch – und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet:

www.fh-muenster.de/wandelwerk

oder kommen Sie zu uns in die
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt »Wandel bewegt« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Fachhochschule Münster.

Dieser Werkstattbericht
unterstützt bei der
Planung und Umsetzung
kompetenzorientierter
Prüfungen.
