

Universität Konstanz

Kompetenz- orientiert lehren und prüfen

Eine Handreichung

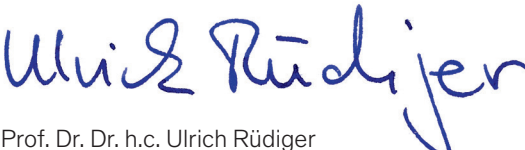
Inhalt

1. Einleitung: Kompetenzorientierung	3
2. Zum Kompetenzbegriff	4
2.1 „Kompetenz“	4
2.2 Kompetenz und Performanz	4
2.3 Lernergebnis und Lernziel	5
3. Lehren, Lernen, Prüfen:	
Das Prinzip des Constructive Alignment	6
4. Kompetenzorientiert lehren und prüfen:	
Didaktische Planung	7
4.1 Schritt 1: Kompetenzen festlegen	7
4.2 Schritt 2: Lernziele formulieren	9
4.3 Schritt 3: Prüfung gestalten	11
4.3.1 Auswahl des Prüfungsformats	11
4.3.2 Formulierung der Aufgabenstellung	15
4.4 Schritt 4: Lehr-/Lerninhalte planen	16
5. Kontakt	17
6. Weiterführende Literatur und Links	17

Universität Konstanz
Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Rüdiger,
Rektor der Universität

78457 Konstanz
Tel.: +49 (0)7531 / 88-2270
Fax: +49 (0)7531 / 88-3750
E-Mail: ulrich.ruediger@uni-konstanz.de

Konstanz, November 2014


Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Rüdiger

1. Einleitung: Kompetenzorientierung

Die vorliegende Handreichung bietet für Lehrende Unterstützung bei der Umsetzung kompetenzorientierter Lehre und Prüfungen. Dabei werden zunächst zentrale Begriffe geklärt (siehe 2. und 3.) und dann konkrete Leitlinien und Tipps zur Umsetzung gegeben (siehe 4.).

Kompetenzorientierung ist ein zentraler Aspekt der neuen Studiengänge und betrifft im Kern die Frage nach der Gestaltung und den Zielsetzungen des Hochschulstudiums. Hinter der Forderung nach Kompetenzorientierung steht ein Perspektivenwechsel in der Bildungsdiskussion, der den Fokus vom Lehren zum Lernen verschiebt. Ein kompetenzorientiertes Studium soll die Studierenden dazu befähigen, mit Wissen kompetent umzugehen, d. h. es anzuwenden, in komplexe Zusammenhänge zu stellen, kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Das Ziel der fachlichen Kompetenz wird dabei ergänzt von überfachlichen Kompetenzen, die gleichfalls dazu beitragen, die Studierenden auf „wissenschaftlich begründetes und verantwortungsvolles Handeln“¹ in Berufsfeldern innerhalb wie außerhalb der Hochschule vorzubereiten².

An der Universität Konstanz ist die Kompetenzorientierung von Studiengängen institutionell auf mehreren Ebenen verankert: zum einen in den Qualifikationszielen des universitätsweiten Profils Lehre, das sich die Universität Konstanz in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse³ gegeben hat; zum anderen in den am Profil Lehre orientierten studiengangsspezifischen und modulspezifischen Qualifikationszielen, wie sie die Fachbereiche für ihre jeweiligen Studiengänge formuliert haben⁴.

Konkret umgesetzt wird Kompetenzorientierung in den Lehrveranstaltungen der einzelnen Lehrenden. Für Lehrende bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: zum einen die Abstimmung der eigenen Lehre auf die in den Qualifikationszielen des Studiengangs formulierten Kompetenzen; zum anderen die didaktische Überarbeitung des eigenen Lehr-Lern-Ansatzes, die von der Formulierung kompetenzorientierter Lernziele über die daran orientierte Ausarbeitung aktivierender Lernumgebungen bis zur Erstellung passender kompetenzorientierter Prüfungen im Rahmen der geltenden Prüfungsordnung reicht.

1 Siehe das Profil Lehre der Universität Konstanz unter <https://www.lehre.uni-konstanz.de/portal/qualitaetssicherung/akkreditierung/>.

2 Siehe auch HRK Nexus Impulse für die Praxis: Kompetenzorientierung im Studium – Vom Konzept zur Umsetzung (2012) unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_Onlineversion.pdf.

3 Den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse finden Sie unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.

4 Siehe auch die Handreichung „Qualifikationsziele für Studiengänge und Module formulieren“ unter <https://www.lehre.uni-konstanz.de/portal/lehrorganisation/>.

2. Zum Kompetenzbegriff

2.1 „Kompetenz“

Der Begriff der Kompetenz hat in den letzten Jahrzehnten eine breite bildungspolitische Debatte und Forschung mit verschiedenen disziplinabhängigen Ansätzen und Theorien gezeitigt⁵. Eine allgemeingültige Definition von Kompetenz kann es nicht geben, aber „im Kern geht es um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen“⁶. Folgende Definition kann beispielhaft auf den Hochschulkontext angewendet werden:

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁷.

Für Lehrende, die kompetenzorientiert lehren und prüfen möchten, gibt diese Definition wichtige Leitlinien vor:

1. Kompetenzen können durch Lernen erworben werden.
2. Kompetenzen realisieren sich im Zusammenspiel von kognitiven Fähigkeiten und der Bereitschaft bzw. Fähigkeit, diese anzuwenden.
3. Kompetenzen ermöglichen Problemlösungen in variablen Anwendungssituationen.

2.2 Kompetenz und Performanz

Ein weiteres zentrales Merkmal von Kompetenz ist, dass Kompetenz als solche nicht beobachtbar oder messbar ist:

Kompetenzen sind „nur Potenziale oder Dispositionen. [...] Das Verhalten in einer Situation wird als Performanz bezeichnet. Performanz kann direkt beobachtet werden, Kompetenz hingegen nicht; sie liegt jedoch der Performanz zugrunde“⁹.

In anderen Worten, Kompetenz kann nur in einer konkreten Situation und in der Lösung eines Problems, d. h. in der Performanz, in Erscheinung treten und damit auch prüfbar werden.

5 Siehe Schaper 2012.

6 Ibid., 12.

7 Weinert 2001, 27f.

8 Siehe auch Klieme und Hartig 2007, 21.

9 Walzik 2012, 22.

2.3 Lernergebnis und Lernziel

Da Kompetenzen nicht unmittelbar messbar sind, bietet es sich an für die Beschreibung und Messung von Kompetenz einen anderen Begriff zu wählen. Hier hat sich der Begriff des Lernergebnisses (oder „learning outcome“) durchgesetzt:

Lernergebnisse/learning outcomes beschreiben „Handlungskompetenzen, die Lernende am Ende des Lernprozesses erworben haben“¹⁰.

Im Unterschied zu Kompetenzen können Lernergebnisse geprüft, gemessen und verglichen werden. Dadurch kann eine Einschätzung vorgenommen werden, bis zu welchem Niveau die erwünschten Kompetenzen der Studierenden entwickelt sind bzw. inwieweit die im Studiengang festgelegten Qualifikationsziele erreicht wurden¹¹.

Verwandt mit dem Begriff des Lernergebnisses ist der Begriff des Lernziels:

„Lernziele sind angestrebte Handlungskompetenzen, über die Lernende am Ende des Lernprozesses verfügen sollen“¹².

Lernziele beschreiben also die „angestrebten“, gewünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden, so wie die Lehrenden sie in der Lehrplanung festlegen. Lernziele beziehen sich damit auf die Absichten der Lehrenden, Lernergebnisse auf die Leistung der Studierenden. Lernziele werden ebenfalls ergebnisorientiert formuliert und beschreiben Handlungen, in denen Kompetenzen beobachtbar, prüfbar und beurteilbar werden.¹³ Da sich die vorliegende Handreichung an Lehrende richtet, wird im Folgenden, aus Perspektive der Lehrenden, von Lernzielen die Rede sein.

¹⁰ Walzik 2012, 17-18.

¹¹ Siehe Lokhoff 2010, 21.

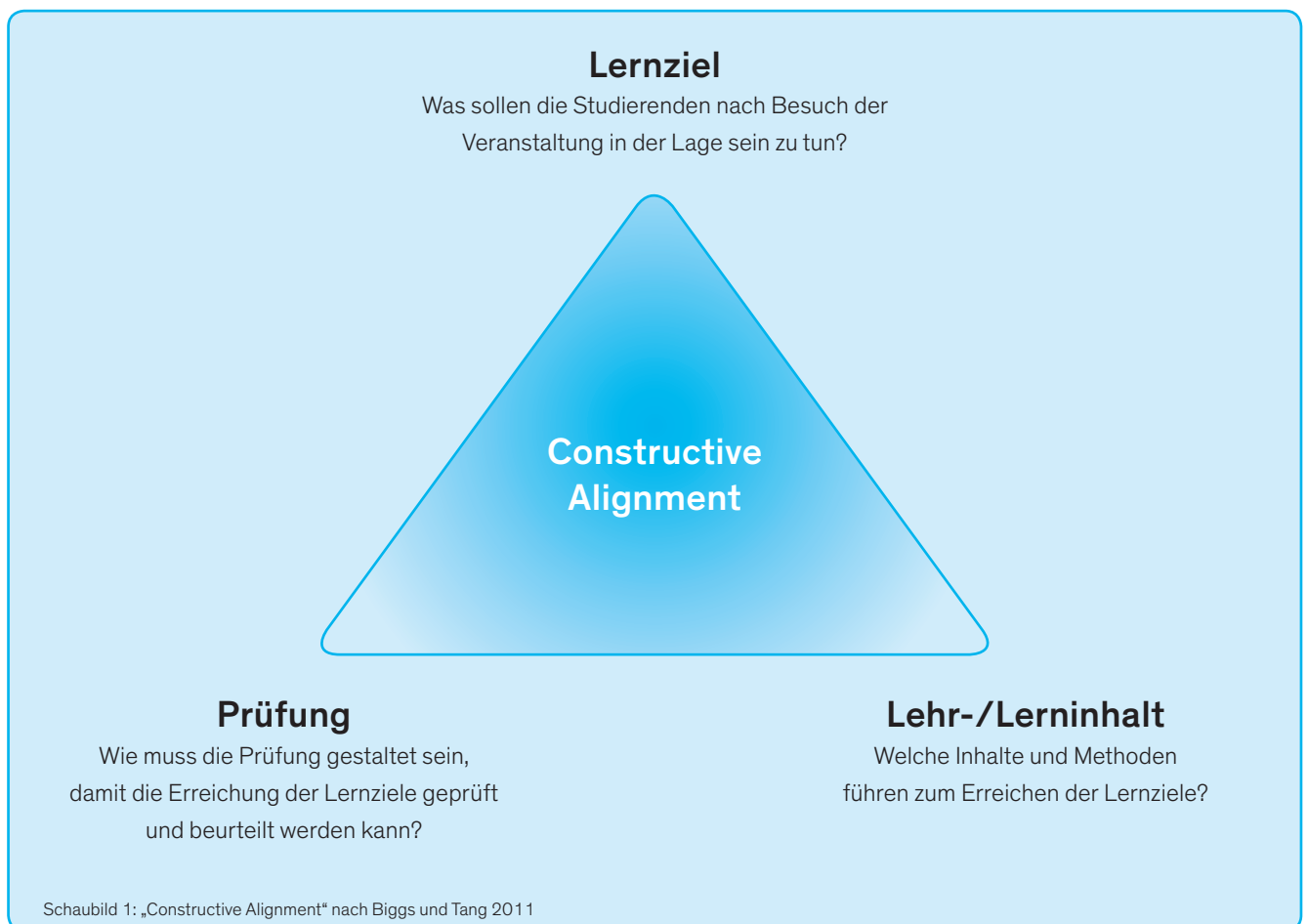
¹² Walzik 2012, 18.

¹³ Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich 2008, 5.

3. Lehren, Lernen, Prüfen: Das Prinzip des Constructive Alignment

Lehren, Lernen und Prüfen sind keine getrennten Prozesse, sondern eng miteinander verzahnt. Ein hilfreiches Modell zur Darstellung dieser Verzahnung ist das Prinzip des

„Constructive Alignment“¹⁴. Es geht von der Beobachtung aus, dass Studierende ihr Lernverhalten typischerweise an den Prüfungsanforderungen ausrichten: Was geprüft wird, wird gelernt.



Das Constructive Alignment-Prinzip verlangt daher die Abstimmung von Lehren, Lernen und Prüfen. Die Prüfung wird dabei zu Beginn des Semesters konzipiert und auf die Lern-

ziele ausgerichtet. Bei Umsetzung des Constructive Alignment-Ansatzes lässt sich der Lernprozess der Studierenden steuern und die Lernmotivation steigern.

¹⁴ Biggs und Tang 2011. Eine gute Einführung in das Prinzip des Constructive Alignment nach John Biggs bietet auch der Film „Teaching Teaching & Understanding Understanding: From a Student Learning Perspective“ (2006) (<http://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y>).

4. Kompetenzorientiert lehren und prüfen: Didaktische Planung

Für die konkrete Lehrplanung bedeutet dies: Zunächst legen Sie die Lernziele und die darin verankerten Kompetenzen fest, dann gestalten Sie die passende Prüfung und zuletzt planen Sie Inhalt, Aufbau und Methoden der Lehrveranstaltung passend zu Lernzielen und Prüfung.

Die Prüfungsordnung des Studiengangs gibt dabei die Leitlinien vor, z. B. ob gestaffelte Leistungsnachweise innerhalb eines Moduls oder eine einzige Modulabschlussprüfung vorgesehen sind. Manche Prüfungsordnungen lassen den Lehrenden zudem viel Freiheit bei der Auswahl des Prüfungsformats, andere Prüfungsordnungen legen das Prüfungsformat fest. Eine konkrete Vorgabe der Prüfungsform in der Prüfungsordnung kann sinnvoll sein, auf der anderen Seite sind die Lehrenden in der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen eingeschränkt. Grundsätzlich gilt, dass es in jedem Format möglich ist durch eine entsprechend formulierte Aufgabenstellung kompetenzorientiert zu prüfen (s. 4.3.2).

Im Folgenden wird in vier Schritten vorgestellt, wie Sie vorgehen können: 1. Kompetenzen festlegen, 2. Lernziele formulieren, 3. Prüfung gestalten, 4. Lehr-/Lerninhalte planen.

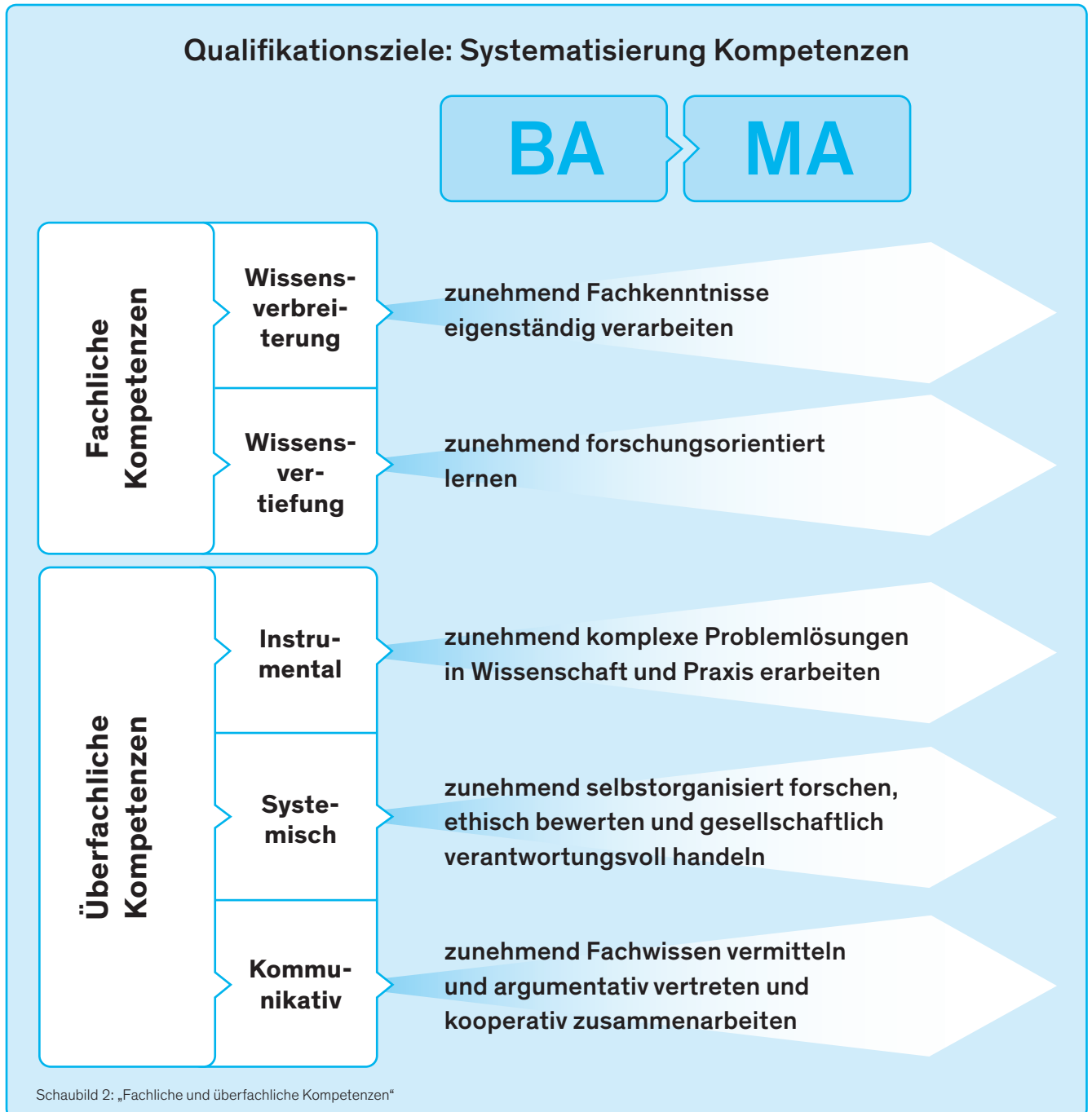
4.1 Schritt 1: Kompetenzen festlegen

Legen Sie fest, welche Kompetenzen die Studierenden in Ihrer Veranstaltung erlernen sollen. Orientieren Sie sich dabei an den in den Modulhandbüchern des Studiengangs formulierten Qualifikationszielen. Selbstverständlich kann eine einzelne Veranstaltung nicht alle für den Studiengang oder das Modul beschriebenen Kompetenzen vermitteln.

Es ist zudem wichtig zu beachten, welche Kompetenzstufe das Modul vorsieht, in dem die Lehrveranstaltung angesiedelt ist. Idealerweise bietet Ihnen das Modulhandbuch Orientierung dahingehend, welches Kompetenzniveau in den einzelnen Modulen erzielt werden soll (siehe Hinweise zur Klassifizierung von Kompetenzniveaus unter 4.2).

Stellen Sie zudem sicher, dass die Kompetenzen, die Sie auswählen, zum einen den fachspezifischen Wissenserwerb umfassen, also die **Fachkompetenz**, und zum anderen **überfachliche Kompetenzen** betreffen, d. h. **instrumentale**, **systemische** und **kommunikative** Fähigkeiten und Fertigkeiten. Folgendes Schaubild, basierend auf dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, stellt die unterschiedlichen Kompetenzarten und ihre Unterkategorien für die BA- und MA-Ebene zusammenfassend dar¹⁵:

15 Detaillierte Beschreibungen finden Sie im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) und in der Handreichung „Qualifikationsziele für Studiengänge und Module formulieren“ (<https://www.lehre.uni-konstanz.de/portal/lehrorganisation/>).



In manchen Studiengängen ist neben fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zudem der Erwerb berufsbezogener Kompetenzen ein Qualifikationsziel.

4.2 Schritt 2: Lernziele formulieren

Lernziele für Ihre Veranstaltung können auf Grundlage der angestrebten Kompetenzen nach folgenden Prinzipien formuliert werden:

- Beschreiben Sie die Lernziele auf einer inhaltlichen und einer prozessualen Ebene. „Die Inhaltskomponente beschreibt den Gegenstand, auf den sich die Kompetenz bezieht; die Prozesskomponente nennt entweder eine beobachtbare Handlung, die Lernende potenziell ausführen sollen, oder einen nicht beobachtbaren Vorgang, der bei Lernenden ablaufen soll“¹⁶.
- Formulieren Sie aus der Sicht der Studierenden und verwenden Sie bei der Formulierung aktive Verben.
- Differenzieren Sie zwischen Grob- und Feinzielen. Die Feinziele dienen Ihnen zur Planung Ihrer Lehrveranstaltung im

Detail (in welcher Sitzung soll welches Lernziel erreicht werden?). Die Grobziele beschreiben die übergeordneten Ziele der gesamten Lehrveranstaltung und sollten im elektronischen Vorlesungsverzeichnis veröffentlicht werden.

- Beschreiben Sie die Lernziele so, dass sie in dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen für die Studierenden erreichbar sind.

Idealerweise decken die Lernziele verschiedene Niveaustufen ab. Je höher die Stufe, desto komplexer die kognitiven Anforderungen an die Lernenden. Bei der Klassifizierung der Niveaustufen und Formulierung der Lernziele nach Niveaus kann Sie folgende Tabelle unterstützen. Aus der rechten Spalte können Sie Beispiele für aktive Verben zur Formulierung von Lernzielen nach Niveaustufe entnehmen:

Niveaustufe	Definition	Beispiele Verben
1. Erinnern	Wiedergabe von Fakten und Zusammenhängen	nennen, aufzählen, beschreiben, identifizieren, ...
2. Verstehen	Erläuterung von Fakten und Zusammenhängen	erläutern, erklären, abgrenzen, generalisieren, umschreiben, interpretieren, ...
3. Anwenden	Heranziehen von Fakten und Zusammenhängen zur Problemlösung	entwerfen, entwickeln, heranziehen, transferieren, programmieren, ...
4. Analysieren	Zerlegen von Fakten und Zusammenhängen in Einzelteile und Einordnung in übergeordnete Strukturen	analysieren, differenzieren, vergleichen, unterscheiden, kategorisieren, kritisieren, ...
5. Evaluieren	Beurteilen von Fakten und Zusammenhängen nach Kriterien	überprüfen, beurteilen, Rangordnung erstellen, Entscheidung fällen, bewerten, rechtfertigen, ...
6. Kreieren	Zusammenführen von Elementen zu einer neuen Struktur	planen, entwerfen, erstellen, generieren, ...

Tabelle 1: „Niveaustufen Lernziele“ nach Bloom 1973 und Anderson 2001

Beispiele:

- Niveaustufe „Erinnern“: Die Studierenden erlangen die Fähigkeit, den Skelettaufbau des Menschen zu beschreiben. Die Studierenden sind in der Lage, zentrale historische Daten der Reformation zu nennen.
- Niveaustufe „Verstehen“: Die Studierenden können die Eigenschaften modernistischer Großstadtlyrik an einem Beispiel erläutern. Die Studierenden sind fähig, zwei konkurrierende Theorien des frühkindlichen Spracherwerbs voneinander abzugrenzen.
- Niveaustufe „Anwenden“: Die Studierenden sind in der Lage, statistische Berechnungen durchzuführen und die nötigen Hilfsmittel hierfür methodisch angemessen heranzuziehen. Die Studierenden sind in der Lage, einen Algorithmus zu programmieren.
- Niveaustufe „Analysieren“: Die Studierenden sind fähig, das Grundgesetz der BRD mit anderen europäischen Verfassungen zu vergleichen. Die Studierenden können den Stil eines Romans analysieren und einer historischen Epoche zuordnen.
- Niveaustufe „Evaluieren“: Die Studierenden können jüngste Forschungsergebnisse zur Stammzellenforschung hinsichtlich ihrer Relevanz in ethischen Debatten bewerten. Die Studierenden können einen Stärken-Schwächen-Katalog gentechnisch unterstützter Landwirtschaft erstellen.
- Niveaustufe „Kreieren“: Die Studierenden sind in der Lage, eine Forschungshypothese zu stellen und zur Überprüfung ein Konzept für einen Versuchsaufbau zu entwerfen. Die Studierenden sind fähig, eine neue Perspektive auf einen juristischen Sachverhalt zu generieren.

4.3 Schritt 3: Prüfung gestalten

Ziel der kompetenzorientierten Prüfung ist es im Sinne des Constructive Alignment zu zeigen, was die Studierenden gelernt haben und ob die Lernziele erreicht wurden. Daher werden die Prüfungen nach den Lernzielen und den Niveaustufen der Lernziele ausgerichtet. Dies geschieht auf zwei Ebenen: 1. der Auswahl des Prüfungsformats; 2. der Formulierung der Aufgabenstellung.

4.3.1 Auswahl des Prüfungsformats

Folgende Tabelle zeigt beispielhaft eine Auswahl an möglichen Prüfungsformaten mit Erläuterungen zum Format und zu den Vorbereitungs- bzw. Durchführungsarbeiten für Lehrende:

Prüfungsformat	Erläuterungen zum Format	Vorbereitungsarbeiten für Lehrende	Durchführungsarbeiten für Lehrende
Schriftliche Prüfungen	Es werden verschiedene Arten des Kompetenznachweises eingesetzt: offene Fragestellungen, geschlossene Aufgabenformate (z. B. Multiple Choice Aufgaben), Analyse und Bearbeitung von Fällen etc.	Konstruktion der Fragen; Vor-evaluation eines Prüfungsteils; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Adäquater Raum und genügend Aufsichtspersonal
Mündliche Prüfungen	Kompetenznachweise werden in einem Prüfungsgespräch erbracht, flexible Gesprächsführung möglich; Denkprozesse können offen gelegt werden	Prüfungsstoff mit Bezugnahme auf Lernziele analysieren; Prüfungsaufgaben und -fragen vorbereiten; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Raumgestaltung; Gesprächsführung
Referate/ mündliche Präsentation	Über ein gestelltes/selbst gewähltes Thema wird referiert, i. d. R. werden dazu schriftliche Unterlagen abgegeben oder Folien gezeigt	Themenwahl besprechen; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Vorbesprechungen mit den Studierenden(gruppen)
Schriftliche (Haus)arbeiten/ Qualifikationsarbeiten	Nachweis wissenschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten durch Bearbeitung einer komplexen schriftlichen Aufgabenstellung, z. B. Seminararbeit, Labor-, Exkursionsbericht	Geeignete Themen bestimmen bzw. mit den Studierenden erarbeiten und vorbereiten; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Betreuungsgespräche
Posterpräsentation	Orientierung an der Präsentation von Ergebnissen bei wissenschaftlichen Kongressen. Die Studierenden gestalten allein oder in der Gruppe ein Poster zu einem selbst analysierten Thema und stellen es vor	Einführung in die Methodik und Ziele der Posterpräsentation; Experimente, Themen festlegen; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Evtl. andere Studierende oder Fachleute einladen

Prüfungsformat	Erläuterungen zum Format	Vorbereitungsarbeiten für Lehrende	Durchführungsarbeiten für Lehrende
Wissenschafts- praktische Tätigkeiten	Nachweis wissenschafts- praktischer Kenntnisse von Fähigkeiten, z. B. anhand von Laborversuchen oder Beant- wortung einer empirischen Fragestellung	Vorbereitung von Themen und Untersuchungssettings; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Betreuungstätigkeit während der wissenschaftspraktischen Arbeit
Projektarbeiten/ Fallanalysen/ Simulationen	Nachweis wissenschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten durch Bearbeitung von praxis- bezogenen Fragestellungen in Kleingruppen; Präsentation der Lösungen und ggf. Gestaltung und Durchführung interaktiver Elemente mit dem Plenum	Festlegen der Themen und Erstellung der Fallstudien/ Projektthemen/Simulationen anhand praxisbezogener Problemstellungen; Ziele, Vorgehensweise und Beurtei- lungskriterien festlegen und kommunizieren	Betreuungsgespräche
Studien- tagebücher/ Lernjournale	Die Tagebucheinträge sollen sich auf die subjektive Zusam- menfassung und Bewertung der Veranstaltungsinhalte beziehen; Methode zur Unterstützung der Reflektion des eigenen Lernpro- zesses; kann mit Hilfe von Leit- fragen gestützt werden; E-Learning-Einsatz in Form vom Weblogs oder Wikis möglich	Einführung in die Methodik und Zwecke des Studientagebuchs; Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren	Schlussbeurteilung; ggf. Zwischenbemerkungen
Portfolios	Von Studierenden zusammen- gestellte Sammlung eigener Arbeiten innerhalb einer Ver- anstaltung oder eines Moduls, die es erlauben, die eigenen Leistungen und den Lernfort- schritt zu dokumentieren; beinhaltet meist auch Aufgaben zur Reflexion der Lernergebnisse und -prozesse; E-Learning- Einsatz in Form eines E-Portfolios möglich, z. B. Erstellung einer eigenen Website oder Wikis	Einführung in die Methodik und Ziele des Portfolios; Beurtei- lungskriterien festlegen und kommunizieren	Intensive Betreuungsgespräche
Parcours	Die Studierenden durchlaufen einen Parcours mit ca. 6-20 standardisierten Aufgaben, wobei jede Aufgabe in einer vor- gegebenen Zeit zu lösen ist; es sind mündliche, schriftliche und praktische Posten möglich	Posten vorbereiten; Beurtei- lungskriterien festlegen und kommunizieren	Genügend Aufsichts- bzw. Instruktionspersonal

Wie die beiden nächsten Tabellen zeigen, werden manche Prüfungsformate besonders oft zum Prüfen bestimmter

Kompetenzarten (Tabelle 3) und zum Prüfen auf einem bestimmten kognitiven Lernzielniveau verwendet (Tabelle 4):

Prüfungsformat	Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen		
		Instrumental	Systemisch	Kommunikativ
Schriftliche Prüfungen	X	X		
Mündliche Prüfungen	X	X		X
Referate/mündliche Präsentation	X	X		X
Schriftliche (Haus)arbeiten/ Qualifikationsarbeiten	X	X	X	
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten	X	X	X	X
Projektarbeiten/Fallanalysen/Simulationen	X	X	X	X
Studientagebücher/Lernjournale	X		X	X
Portfolios	X	X	X	X
Parcours	X	X		X

Tabelle 3: „Prüfungsformate und Kompetenzart“ nach Schaper 2013, 33 und Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich 2006

Prüfungsformat	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Kreieren
Schriftliche Prüfungen						
<i>Geschlossene Formate</i>	X	X				
<i>Offene Fragen</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Fallbearbeitung</i>			X	X	X	X
Mündliche Prüfungen	X	X	X	X	X	X
Referate/mündliche Präsentation		X		X	X	
Schriftliche (Haus)arbeiten/ Qualifikationsarbeiten		X		X	X	X
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten			X			
Projektarbeiten/Fallanalysen/Simulationen			X	X	X	X
Studientagebücher/Lernjournale	X	X			X	
Portfolios				X	X	X
Parcours	X	X	X			

Tabelle 4: „Prüfungsformate und Lernzielniveau“ nach Schaper 2013, 33 und Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich 2006

Die in Tabelle 3 vorgenommene Zuordnung von Prüfungsformat und Kompetenzart ist nicht schematisch zu verstehen, sondern eine Einschätzung der Stärken und Schwächen der einzelnen Prüfungsformate in der gängigen Praxis. In der konkreten Realisierung durch die Lehrenden kann die Tabelle flexibel gehandhabt werden. So fördert z. B. auch eine Seminararbeit kommunikative Kompetenz (im Sinne des wissenschaftlich begründeten Argumentierens), nicht nur Formate, in denen mündliche Prüfungsanteile vorgesehen sind.

Des Weiteren ist Tabelle 4 flexibel in Hinblick auf geprüfte Lernzielniveaus zu lesen. Alle Formate sind grundsätzlich geeignet sämtliche Niveaustufen von „Erinnern“ bis „Kreieren“ zu prüfen. Bestimmte Prüfungsformen eignen sich aber besonders auf bestimmten Niveaustufen. Möchten Sie z. B. die Niveaustufe „Anwenden“ prüfen, bieten sich z. B. eine wissenschaftspraktische Arbeit an, oder, anspruchsvoller für die Studierenden, eine Projektarbeit. Tendenziell nimmt zudem das fachliche wie überfachliche Kompetenzniveau mit dem Grad an Freiheit im Lernprozess der Studierenden zu. So wird ein Portfolio, das den Studierenden große Freiheiten lässt, i. d. R. alle Niveaustufen bis hin zu „Kreieren“ prüfen, eine Multiple-Choice-Klausur eher nicht. Das heißt aber nicht, dass eine Multiple-Choice-Klausur auf die Stufe „Erinnern“, also bloße

Wissensreproduktion beschränkt bleiben muss; bei entsprechender Fragestellung (s. 4.3.2) können auch in diesem Format kognitive Fähigkeiten auf allen Niveaustufen geprüft werden.

Für Ihre Planung ebenfalls wichtig ist die Frage, ob Sie summativ oder formativ prüfen möchten/müssen. Summative Prüfungen finden typischerweise am Abschluss eines Moduls oder auch einer einzelnen Lehrveranstaltung statt und „werden mindestens mit bestanden oder nicht-bestanden bewertet“¹⁷. Formative Prüfungen begleiten hingegen das Lernen, beziehen sich auf „Zwischentappen“ und „haben vor allem die Funktion, durch die individuelle Rückmeldung des Leistungsstandes den Studierenden Gelegenheit zu geben, ihren Lernprozess zu reflektieren und entsprechend nachhaltiger zu gestalten“¹⁸. Hier bieten sich als einfache und unaufwändige Ergänzungen zu den Prüfungsformaten in Tabelle 2 sog. Classroom Assessment Techniques (CATs)¹⁹ an.

Für alle Prüfungsformate gilt: Stellen Sie Prüfungsaufgaben, die möglichst problem- und handlungsorientiert sind, damit die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihre Kompetenzen zu demonstrieren. Dabei kommt der Formulierung der Aufgabenstellung besondere Bedeutung zu, wie im Folgenden beschrieben wird.

¹⁷ HRK Nexus Impulse für die Praxis: Kompetenzorientiert Prüfen (2013), 2.

¹⁸ Ibid., 2.

¹⁹ Zu Classroom Assessment Techniques siehe Walzik 2012, 71ff.

4.3.2 Formulierung der Aufgabenstellung

Mit der Aufgabenstellung bestimmen Sie, ob ein fachlicher Inhalt z. B. nur beschrieben (Niveaustufe „Erinnern“) oder auch bewertet (Niveaustufe „Evaluieren“) werden soll. Folgende Tabelle mit einigen Formulierungsbeispielen kann Ihnen dabei

helfen, in mündlichen oder schriftlichen Prüfungen die richtige Formulierung für Fragestellungen mit unterschiedlichem kognitiven Niveau zu finden (mehr Beispiele für passende Verben können Sie Tabelle 1 entnehmen):

Niveaustufe	Beispielhafte Fragestellung
1. Erinnern	Nennen Sie die wesentlichen Merkmale von ... Beschreiben Sie die Methode XY.
2. Verstehen	Erläutern Sie die Funktion von ... Erklären Sie das vorliegende Messergebnis in Hinblick auf ...
3. Anwenden	Beschreiben Sie, wie Sie das folgende Problem lösen würden auf Grundlage der Theorie XY. Beschreiben Sie eine konkrete Situation, die das Prinzip des XY illustriert.
4. Analysieren	Analysieren Sie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ... Vergleichen Sie die folgenden zwei Methoden hinsichtlich ...
5. Evaluieren	Beschreiben Sie die Stärken und Schwächen von ... Ausgehend von den gegebenen Kriterien, schreiben Sie eine Beurteilung über ...
6. Kreieren	Entwerfen Sie einen Plan, der beweist, dass ... Erstellen Sie eine Strategie, die dazu führt, dass ...

Tabelle 5: „Formulierungsbeispiele für unterschiedliche kognitive Niveaustufen“ nach Walzik 2012, 32-33

4.4 Schritt 4: Lehr-/Lerninhalte planen

Planen Sie Ihre Lehrveranstaltung inhaltlich und methodisch mit Hinblick auf die Lernziele, die in der Prüfung geprüft und beurteilt werden sollen. Folgende Leitlinien einer kompetenzorientierten Lehre können Ihnen dabei helfen²⁰:

- Kompetenzorientierte Lehre bedeutet, dass die Lernenden in den Fokus rücken und die Lehrenden sich als Bereitsteller von Lernangeboten und als Unterstützer und Berater der Lernenden verstehen („The shift from teaching to learning“²¹). Kompetenzorientierte Lehre betont damit die Output-Orientierung. Input-orientierte Lehrformate, wie die Vorlesung, und Output-orientierte Formate, wie z. B. Übungen oder Seminare, können sich dabei sinnvoll ergänzen.
- Kompetenzorientierte Lehre fokussiert tendenziell auf eine exemplarische anstatt umfassende Erschließung von Inhalten und Themen, da der Erwerb von Kompetenzen zeitintensiv ist und besondere Übungsphasen erfordert.
- Kompetenzorientierte Lehre erfordert die „aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen“²² und damit den Einsatz aktivierender Methoden sowie die Einbettung von Lernhandlungen in anwendungsorientierte Lern-Settings. Möchten Sie z. B. eine forschungsorientierte Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches fördern, bedarf es entsprechender Aktivierung im Sinne des forschenden Lernens. Soll die Kooperationsfähigkeit der Studierenden gefördert werden, sollte die Veranstaltung Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in Gruppen bieten.
- Kompetenzorientierte Lehre geht davon aus, dass sich überfachliche Kompetenzen am besten integrativ vermitteln lassen, also gekoppelt an einen spezifischen Fachinhalt.²³
- Kompetenzorientierte Lehre operiert auf verschiedenen Kompetenzstufen. Eine bestimmte Kompetenz wird nicht durch eine einmalige Anwendung auf einem Niveau hinreichend eingeübt, sondern über die Einübung auf verschiedenen Stufen und über wiederholte Übung erreicht.

²⁰ Siehe Schaper 2012.

²¹ Kember und Kwan 2000.

²² Schaper 2012, 56.

²³ Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich 2006.

5. Kontakt

Hochschuldidaktik, Academic Staff Development
 Tel.: +49 (0)7531 / 88-5227, -5322
 E-Mail: hochschuldidaktik@uni-konstanz.de

6. Weiterführende Literatur und Links

Anderson, L. et al. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich (2008). Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen. Dossier Unididaktik 1/08. (http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/DU_Lernziele_11_08.pdf)

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich (2006). Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. (http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf)

Biggs, J. und C. Tang (2011). Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does (4. Auflage). Maidenhead: Open University Press.

Bloom, B. S. (Hg.) (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.

Brabrand, C. (2006). Teaching Teaching & Understanding Understanding: From a Student Learning Perspective. (<http://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y>); aufgerufen am 2.05.2014.

HRK Nexus Impulse für die Praxis: Kompetenzorientierung im Studium: Vom Konzept zur Umsetzung. Bonn: November 2012, Ausgabe 1. (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_Onlineversion.pdf)

HRK Nexus Impulse für die Praxis: Kompetenzorientiert Prüfen: Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. Bonn: November 2013, Ausgabe 4. (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf)

HRK Nexus Impulse für die Praxis: Lernergebnisse praktisch formulieren. Bonn: Juli 2013, Ausgabe 2. (<http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf>)

Huber, L. (2008). Kompetenzen prüfen? In S. Dany et al. (Hgg.), Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen: 12-26. Bielefeld: Bertelsmann.

Iller, C. und A. Wick (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Hochschulstudium. Das Hochschulwesen 57 (6): 195-201.

Kember, D. und K.-P. Kwan (2000). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. Instructional Science 28: 469-490.

Klieme, E. und J. Hartig (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel et al. (Hgg.), Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8: 11-29. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lokhoff, J. et al. (Hgg.) (2010). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles: Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao/Groningen/The Hague: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)

Reis, O. und S. Ruschin (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. Journal Hochschuldidaktik 18 (2): 6-9.

Wildt, J. und B. Wildt (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Behrendt et al. (Hgg.), Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten: 1-46. Stuttgart: Josef Raabe.

Schaper, N. et al. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf)

Schaper, N. und F. Hilkenmeier (2013). Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen: HRK-Zusatzgutachten. HRK Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. (<http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>)

Walzik, S. (2012). Kompetenzorientiert Prüfen: Leistungsbeurteilung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen & Toronto: Budrich.

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

Links:

- Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Zürich (<http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/index.html>)
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd) (<http://www.dghd.de/aktuelles.html>)
- Lehre Laden der Ruhr-Universität Bochum (<https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>)