

Anmerkung:

Die Beschreibung der Dimensionen nach Brunner (1998) orientiert sich an den Antworten der Teilnehmer/innen des Erweiterungsmoduls "Gruppendynamik im Lehralltag. Prozessorientiertes Lehren und Lernen" (3. und 4. Mai 2007, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Geschäftsbereich Hochschuldidaktik, Universität Duisburg-Essen).

Literatur:

Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität, Münster
Brunner, Ewald J. (1998): Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 3. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 278-287
Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 867-888
Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht: Analyse und Planung, Hannover
Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK), 3. überarb. Aufl. Weinheim

HRK (Hg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 5)

Klein, Irene (2005): Gruppenleiten ohne Angst, Donauwörth
Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 613-658

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied/Kriftel

Rogers, Carl R. (1974): Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. München

Viehbahn, Peter (2007): Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden: Die Kategorie "Geschlecht", in: Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hg.): Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW, Bd. 8), S. 17-23

Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Welbers, Ulrich (Hg.) (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationsformen, Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 110), S. 53-82

Wildt, Johannes (2003): Hochschuldidaktik in Deutschland. Editorial, in: DUZ-Special, Hochschuldidaktik in Deutschland, 12. September 2003, Berlin

Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung

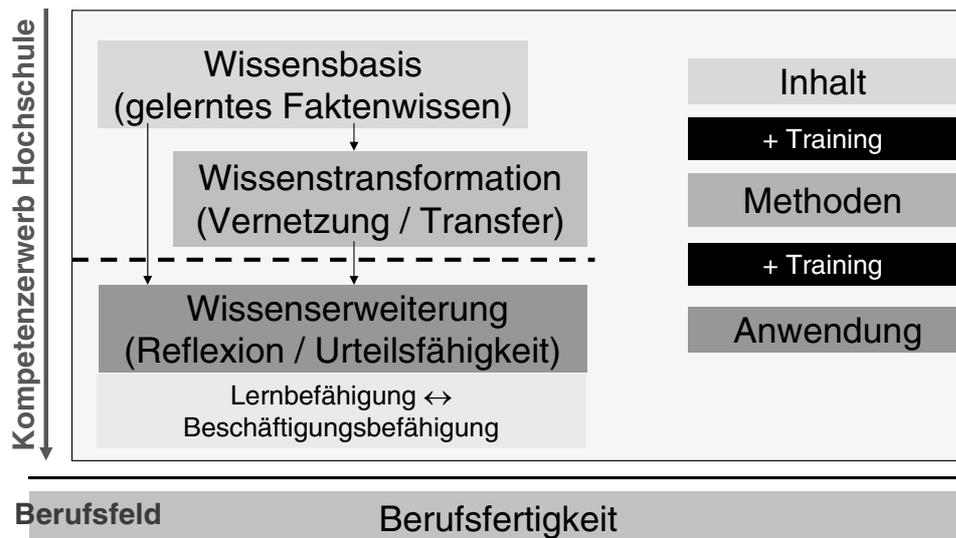
Oliver Reis, Sylvia Ruschin

Die Einführung studienbegleitender Prüfungsverfahren gehört wie die Modularisierung zu den folgenreichsten Entscheidungen im Bologna-Prozess. In der Praxis stehen sich die beiden strukturellen Vorgaben eher im Wege. So führt ein studienbegleitendes Prüfungswesen i.d.R. auch zu einer deutlichen Erhöhung des Prüfungsaufwands und entpuppt sich damit als folgenreiches Hindernis einer gelungenen, d.h. kompetenzorientierten Modularisierung. Die Bereitschaft aktivierende Prüfungs- und Lehrformate einzusetzen – Portfolio, Fallstudien, Disputation, Projekte + ihre Präsentation – reduziert sich in dem Maße, wie die Prüfungsbelastung steigt. So steht zu befürchten, dass infolge der Vervielfachung des Prüfungsaufwands das Ziel der Kompetenzorientierung von Lehre und Studium verfehlt wird. Zwei Aspekte stehen deshalb im Vordergrund dieses Artikels: Wir arbeiten zunächst heraus, wie eng eine kompetenzorientierte Modularisierung auf eine kompetenzorientierte Prüfungsstruktur angewiesen ist und zeigen Implikationen für das Prüfungsgeschehen auf.

Der rote Faden:

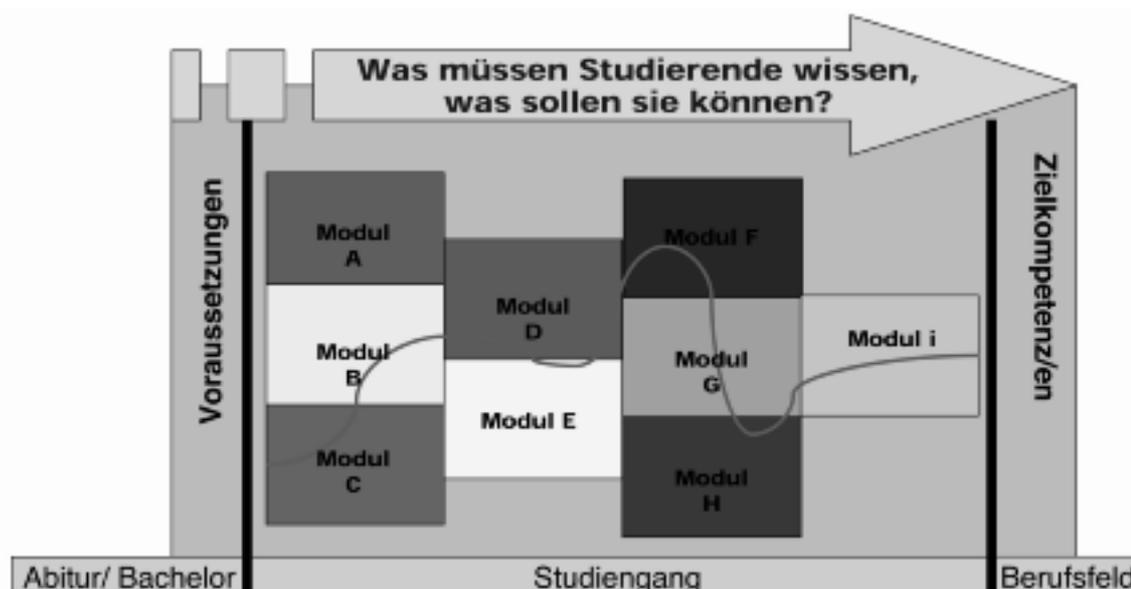
kompetenzorientierte Modularisierung

Auf der Strukturebene meint Modularisierung die thematische Bündelung von Lehrveranstaltungen zu in sich abgeschlossenen und abprüfbaren Einheiten – Modulen also, die mit Credits versehen werden. Curricular und didaktisch erfordert Modularisierung eine grundlegende und umfassende Neuorientierung in der Studiengangsplanung, da sich der Zuschnitt der Module nicht mehr unbedingt an der Fachsystematik orientiert, sondern am gezielten, wissensbasierten Aufbau von Kompetenzen. Unter der Fragestellung: *Welche Qualifikationen haben Studierende mit Abschluss des Studiums erworben? Was müssen sie wissen und können?* enthalten kompetenzorientierte Lernziele explizite Beschreibungen der Wege und Weisen, wie es Studierenden ermöglicht wird, sich zu entwickeln. Kompetenzerwerb an Hochschulen vollzieht sich dabei auf den drei Ebenen Wissenserwerb, Wissenstransformation und Wissenserweiterung:



Inhalte werden als Wissensbasis angeeignet. Das Wissen wird in Trainingssituationen elaboriert und geprüft, damit es für eigenständige, methodengesteuerte Handlungsschritte zur Verfügung steht. Auch hier sind Trainingsphasen notwendig, damit aus dem Nachgehen der Methoden ihre zielorientierte Nutzung wird. Damit können schließlich im dritten Schritt neue Fragen und Probleme eigenständig erschlossen werden und es kommt zum reflexiven Handeln. Kompetenzorientierung verlangt mithin, dass Lehrende über das Wissen hinaus, mit Blick auf das Können und Handeln eine Vorstellung von den Lernprozessen entwickeln und entsprechende Lernsituationen planen. Studierende sind dabei in der Rolle aktiv handelnder und nicht ausschließlich rezeptiv aufnehmender Individuen. Mit Abschluss des Studiums sind Studierende in einem bestimmten Sinne zu Experten geworden.

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung erfordert deshalb auch ein Konzept der Modularisierung, in dem *erstens* die einzelnen Module im Hinblick auf eine vorab definierte Gesamtzielsetzung entwickelt und aufeinander bezogen werden. Das Konzept verbindet die Module wie einen roten Faden. *Zweitens* ist zu beachten, dass die Modularisierung die Ebenen des Kompetenzerwerbs über die Module abbildet. Das heißt *drittens*, dass die Modularisierung das inhaltliche Curriculum funktional an den Lernprozess bindet. Kompetenzorientierte Modularisierung, wie sie hier beschrieben wird, bricht mit der Vorstellung, dass Module isolierbare Teile sind, die beliebig von A nach B transportiert werden. Sie nimmt aber gleichzeitig die Orientierung am Learning-Outcome ernst. Beides lässt sich vermutlich nicht gleichzeitig erreichen, da die Lernziele und deren Realisierung in der Lehre immer in eine kontextuierte Lehrorganisation eingebunden ist, die ein bestimmtes implizites oder explizites Profil prägt.

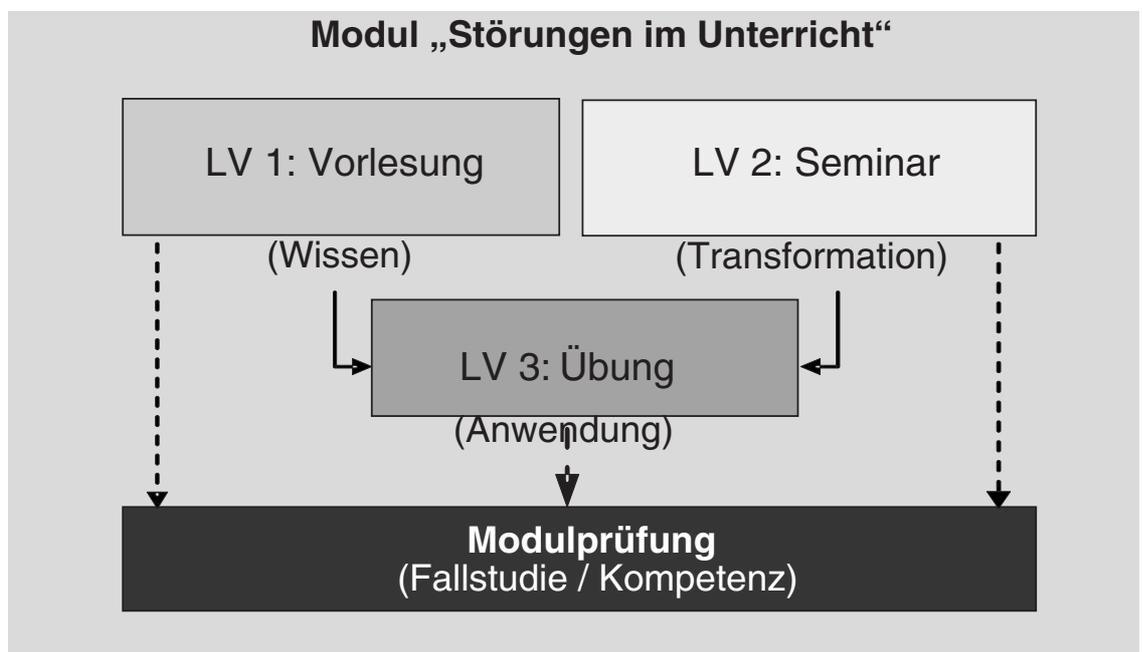


Kompetenzorientierte Prüfung und Modularisierung

Was bedeutet das für das Prüfungsgeschehen bzw. die Konstruktion von Prüfungen? In einem kompetenzorientiert modularisierten Studiengang erfolgt erstens die Überprüfung des Kompetenzerwerbs nicht punktuell-abschließend am Ende des Studiums, sondern studienbegleitend als Teil des Kompetenzerwerbs. Nun sind Prüfungen zwar keineswegs der einzige Ort, um Kompetenzerwerb zu überprüfen. Gleichwohl muss zweitens überprüft werden und geklärt sein, wie die Prüfung mit den Prüfungszielen und der Prüfungsform auf den Kompetenzerwerb in den Modulen und über die Module hinweg bezogen ist. Kompetenzorientierung führt deshalb drittens zwangsläufig zu einer Didaktisierung des Lehrens, Lernens und Prüfens. Schon bei der Modularisierung ist deshalb mitzudenken, an welcher Stelle (Modul) welche Prüfung in welcher Form zu welchem Zweck im Hinblick auf die Zielkompetenzen zu platzieren ist. Die Planung der einzelnen Module folgt derselben Logik. Wenn Prüfungen so auf die kompetenzorientierte Modularisierung bezogen sind, dann sind zwangsläufig Lehr- und Prüfungsprozesse kongruent zueinander zu konzipieren, Lernziel, Prüfungsform und Prüfungsaufgabe aufeinander abzustimmen: Je differenzierter das Lernziel desto komplexer die

Prüfungsform und Prüfungsaufgabe. Da die Prüfungen und die Prüfungsstruktur rückwärts über die Prüfungserwartungen von Lehrenden wie Lernenden in die Lehre wirken, wird schnell deutlich, dass die Modularisierung nur kompetenzorientiert erfolgen kann, wenn die Prüfungsstruktur für beide Seiten sichtbar an den Kompetenzerwerb über die Modularisierung gekoppelt ist.

An einem Beispiel: Das Modul „Störungen im Unterricht“ soll die Studierenden dazu befähigen, Unterrichtsstörungen zu erkennen, mithilfe von Fallstudien situations- und sachgerechte Maßnahmen zu entwickeln und beurteilen zu können. Das Modul umfasst drei Lehrveranstaltungselemente. In der Vorlesung werden Unterrichtsstörungen klassifiziert und Theorien vorgestellt. Das Wissen wird ggf. mit einer Probeklausur abgeprüft. Im anschließenden Seminar werden einzelne Aspekte der Vorlesung anhand von Referaten vertieft. In der Übung schließlich werden die Studierenden mit der Methode der Fallstudie vertraut gemacht und erproben diese in Gruppenarbeitsphasen. Die abschließende Modulprüfung ist als eigenständige Fallstudie angelegt, die die Studierenden erarbeiten und präsentieren.



Im Beispiel entspricht die Modulprüfung dem Lernziel des Moduls und ist auch in der Lage, dies zu überprüfen. Bei einem so angelegten Modul macht es dagegen keinen Sinn, eine wissensbasierte Klausur als abschließende Modulprüfung durchzuführen.

Kennzeichen und Konsequenzen des kompetenzorientierten Prüfens

Wie muss eine Prüfungssituation gestaltet sein, um den Erwerb von Kompetenzen unter Beweis stellen zu können? Die Aufgabenstellung enthält einen fachlichen Feldbezug und macht genutztes Wissen sichtbar, indem sie die Überprüfung des Lösungsweges ermöglicht. Sie ist problemlösungsorientiert und gestattet methodisch gesteuerte eigene Schritte in einem unbekanntem Feld, denn sie verlangt intentionales Handeln des Prüflings. Insofern ermöglicht sie einen hohen Anteil selbst strukturierter Darstellung durch die (Mit-)Steuerung der Prüfung durch den Prüfling. Mit Bezug auf die Rollenskripte ist der/die Prüfer/in zumindest zeitweise als begutachtender Peer, der Prüfling als Experte im ausgewählten Sachgebiet gefordert. Der Lernende geht in die Prüfung, um die erworbene Kompetenz zu zeigen, nicht um die vorausgesetzte Differenz zur Kompetenz möglichst klein zu halten. Kompetenzorientierte Prüfungen sind deshalb wesentlich **formative** Prüfungen, die den in Lehre und Prüfung angebahnten individuellen Lernprozess aus hochschuldidaktischer Sicht sinnvoll abschließen.

Gleichwohl sind Prüfungen aber nicht nur durch ihre didaktische Funktion bestimmt. Die rechtliche Prüfungsarchitektur ist wesentlich durch die Funktionen der Linearisierung und Systemreproduktion geprägt. Diesen Funktionen entsprechen eher **summative** Prüfungen, die vorwiegend Wissen und Methodenbeherrschung überprüfen und ein hohes Maß an Standardisierung aufweisen – etwa Wissens- oder Multiple-Choice-Klausuren. Die Rollen sind i.d.R. klar verteilt: Die Prüfer/innen fungieren als (Frage-) Experten, die Prüfungsleistungen in sinnvolle und sinnlose Antwortfragmente unterscheiden.

Ein gelungenes Modularisierungskonzept, das auf Kompetenzen ausgerichtet ist, braucht eine Prüfungsstruktur, die beide Prüfungsformen mit Blick auf den Kompetenzerwerb kombiniert. Weder dürfen die Lehrenden durch zu viele und zu komplexe kompetenzorientierte Prüfungssituationen belastet werden, noch sind ausschließlich summative Wissensprüfungen zu rechtfertigen. Wenn kompetenzorientierte Prüfungen fehlen, wird dadurch auch verändertes Lernen in den Modulen verhindert, da sich dieses nicht gegen unveränderte Prüfungsstrukturen und -erwartungen durchsetzen kann. Insofern kann man sagen, dass erstens ein gelungenes Modularisierungskonzept eine integrierte kompetenzorientierte Prüfungsstruktur besitzt und dass zweitens eine solche Modularisierung als strukturelles und inhaltliches Instrument spürbar in die Lehre hineinwirkt. Das ist kein Selbstläufer, denn in dieser Perspektive verbirgt sich hinter dem Postulat der Modularisierung ein anspruchsvolles Studienreformkonzept, das

- einen Paradigmenwechsel in der Konzeption von Studium und Lehre einfordert,
- die tradierten, asymmetrischen Rollenskripte – hier die Lehrenden als Experten, dort der unwissende Studierende als abhängiger Prüfling – als unangemessen erscheinen lässt und neue Prüfungsrollen verlangt.

Das sind tief greifende Herausforderungen, für deren Bewältigung die Hochschulen Zeit und Unterstützung brauchen werden. Ansonsten steht zu befürchten, dass hinter einem formalen Strukturalismus die hochschuldidaktischen Reformanliegen auf der Strecke bleiben.

Literatur:

- Bloom, B. (1974): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim
- Bülow-Schramm, M./Gipser, D. (1994): "Wer Lehre sagt, muss auch Prüfung sagen... Zur Funktion von Prüfungen an den Hochschulen. In: Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, Griffmarke F 1.1
- Dubs, R. (2002): Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, Griffmarke H 5.1
- Flehsig, K.-H. (1974): Prüfung und Evaluation. Hamburg
- Hofmann, S. (2005): Modularisierung von Studienangeboten. Von der Planung über die Konzeptentwicklung zur Curriculargestaltung. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, Griffmarke K 2.5
- Metzger, Chr./Nüesch, Ch. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Euler, D.; Metzger, Chr. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Schriften Band 6. St. Gallen
- Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. (Erscheint voraussichtlich 2008)
- Reis, O. (2007): Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. In: Reis, O./Scheidler, M. (Hg.): Perspektivwechsel in der Theologiedidaktik – Vom Lehren zum Lernen. Freiburg i. Br.: Herder (Anfang 2008). Reihe "Quaestiones disputatae"
- Tremp, P./Eugster, B. (2006): Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. In: Das Hochschulwesen, 5/2006, S. 163-165