# Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“

## Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems

**Johannes Wildt**
**Beatrix Wildt**

Die Weiterentwicklung des Prüfungssystems zählt zu den anspruchsvollen und schwierigen Baustellen des Bologna-Prozesses. Der „Shift from Teaching to Learning“ als Perspektivenwechsel von einer Lehrenden Perspektive auf Inhalte und die Instruktionsseite des Lehrprozesses hin zum Lernprozess der Studierenden und die hochschuldidaktische Verschränkung von Perspektiven auf Lehren und Prüfen erfordert einen tiefgreifenden Wandel von Lehr- und Prüfungskulturen. Das gilt insbesondere angesichts der Forderung die „Intend Learning Outcomes“ an Kompetenzen auszurichten. Im Anschluss an Überlegungen zu einem „Constructive Alignment“ stellt dieser Beitrag die Bedeutung und Möglichkeiten einer Orientierung an hochschuldidaktisch entwickelten Lernkonzepten mit darin eingelassenen Methoden und Formen aktiven und kooperativen Lernens sowie der Überprüfung von Lernergebnissen (Learning Outcomes) dar. Aus dem Spektrum dieser Ansätze wird am Beispiel des „Portfolio“ gezeigt, wie dieser Zusammenhang in einem „lernprozessorientierten Prüfen“ ausgestaltet werden kann.

Gliederung Seite

**1. Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess 2**
**2. „Constructive Aligment“ im Kompetenzdiskurs 9**
**3. Kompetenzorientierte Prüfungsformate 17**
**4. Prüfungen im Prozess 29**
**5. Portfolio als lernprozessintegriertes Prüfungsformat 34**

richtet sich dazu vor allem auf den zeitlichen Umfang (workload) von Lehrveranstaltungen und die Verankerung möglichst gewichtiger Prüfungen im eigenen Bereich.

**Lehre vom Lernen her gedacht**

Ausgangspunkt des hochschuldidaktischen Diskurses ist es dagegen, die Lehre (Prüfen eingeschlossen) vom Lernen her zu denken und entsprechend zu gestalten. Der hochschuldidaktische Zugang zur Qualität von Lehre und Studium besteht deshalb darin, die „Lehre lernförderlich zu gestalten" (vgl. Wildt 2002, 2006) und die hochschuldidaktischen Aspekte des Prüfens zu stärken. In diesem Sinne thematisiert der vorliegende Beitrag insbesondere die hochschuldidaktische Perspektive auf die Entwicklung von Hochschulprüfungen, die mit der Etablierung eines studienbegleitenden Systems zu einer tiefgreifenden Veränderung gegenüber den im deutschen Hochschulsystem bisher weitgehend üblichen punktuellen Abschlussprüfungen geführt hat, ohne dass weitergehende hochschuldidaktisch inspirierte Veränderungen stattgefunden hätten. Um vorliegende Veränderungen unter hochschuldidaktischen Perspektiven angemessen zu analysieren und andere Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, erscheint es zunächst unumgänglich den hochschuldidaktischen Diskurs mit Blick auf den Bologna-Prozess in Umrissen zu skizzieren.

## 1.2 „Intended Learning Outcomes" und „Kompetenzorientierung" als argumentativer Ausgangspunkte des hochschuldidaktischen Diskurses

**Learning Outcomes als Kompetenzen?**

Der Bologna-Prozess und der hochschuldidaktische Diskurs sind – das ist zu betonen – an einer entscheidenden Stelle miteinander verknüpft. Diese Nahtstelle lässt sich an den ‚intend learning outcomes' lokalisieren. Die Orientierung an Learning Outcomes (Lernergebnissen), die im Bologna-Prozess als Orientierungsmarke für die Reform von Lehre, Studium und Prüfung gesetzt sind, bindet die Hochschullehre prinzipiell an das Lernen der Studierenden. Der hochschuldidaktische Diskurs startet da, wo die Lehre nicht mehr oder nicht in der Hauptsache als Darstellung der Inhalte eines Fachgebiets verstanden wird, sondern ihre Funktion aus dem Lernen der Studierenden konzipiert wird bzw. werden soll.

Angesichts der administrativen Zugänge zur Studiengangformatierung und der Interessenlage der Fächer führt der didaktische Diskurs jedoch zu Problemen, wenn es darum geht, die intendierten Lernergebnisse ihrer Qualität nach zu spezifizieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Hochschulen vor die Anforderung gestellt werden, eine Orientierung von Lehre und Curriculum-Entwicklung anhand von Kompetenzen (als Learning Outcomes) vorzunehmen.

**‚Intended Learning Outcomes'**

Hier nimmt der hochschuldidaktische Diskurs eine Richtung, die für die Entwicklung der Lehr/Lernkonzeptionen wie für die Entwicklung von Prüfung und Prüfungsformaten von ausschlaggebender Bedeutung ist. Zunächst ist festzustellen, dass die „Intended Learning Outcomes" keineswegs – wie oft fälschlich unterstellt wird – mit einer Kompetenzorientierung von Lehr und Prüfung zusammenfällt bzw. zusammenfallen müssen. So enthalten etwa die ETCS User's guides der European University Association (2005) keinen expliziten Bezug auf „Competencies". Es heißt dort: „Learning outcomes are statements of what learner is expected to know, understand and/or able to demonstrate after completion of a process of learning." (2005, S. 47) Das Manual „How to write and to use learning outcomes", (Kennedy, 2007; dt. Übersetzung Mitchell, 2008) betont explizit, dass „Learning Outcomes" (Lernergebnisse) und Kompetenzen Kategorien auf verschiedenen Ebenen sind und eine Orientierung allein an den Lernergebnisse (und Lernzielen) legitim erscheint, solange die Kompetenzproblematik nicht hinreichend bearbeitet ist. Dennoch hat die Orientierung an Kompetenzen und Kompetenzzuwachs für hochschulisches Lernen durch den Bologna-Prozess besonderes Gewicht erhalten.

**Referenzrahmen für Kompetenzen und Learning Outcomes**

Dass mit der Kompetenzorientierung eine Kernthematik des Bologna-Prozesses fokussiert wird, bestätigt ein Blick auf die Entwicklung verschiedener Referenzrahmen zur Differenzierung von Hochschulabschlüssen auf europäischer und nationaler Ebene. Schon in den frühen Dokumenten des Bologna-Prozesses wird nicht nur auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraums, die Förderung von Mobilität etc. orientiert, sondern auch auf Zieldefinitionen in Form von Kompetenzen als „employability" im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit bzw. beruflicher Handlungskompetenz und „citizenship" als Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe und Verantwortungsübernahme abgehoben. Beginnend mit den sogenannten „Dublin Descriptors" und empirisch begleitet im „Tuning Project" der „European University Association" (2008) wurden zur Erhöhung der Vergleichbarkeit auf der Ebene der Hochschulabschlüsse Referenzrahmen entwickelt und abgestimmt, die die erwarteten Lernergebnisse (Intended Learning Outcomes = ILO) definieren, dabei den gestuften Studiengängen auf allgemeiner Ebene Kompetenzen in abgestufter Form zuordnen und damit Orientierung für die Gestaltung von Studiengängen geben. Dazu liegen mit dem europäischen Qualifikationsrahmen und dessen Umsetzung in den deutschen Hochschulqualifikationsrahmen sowie die Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen maßgebende Dokumente vor.

**Verschiedene Diskursbereiche**

Der unvermeidliche Abstraktionsgrad in der Formulierung von Learning Outcomes, aber auch die in unterschiedlichen theoretischen und praktischen Traditionen entstandene, nicht immer kompatible Terminologie der Dokumente stellt die Umsetzung in praktische Studienreform vor hohe Anforderungen. Diese Fragen können unter lediglich administrativen und organisatorischen Perspektiven nicht hinreichend be-

arbeitet werden. Mit der Frage nach den Lernergebnissen, dem Prozess, der sie hervorbringt und den Prüfungsverfahren, denen sie unterzogen werden, wird die Bologna-Problematik in einen bildungswissenschaftlichen Diskurs gestellt, der in der Hochschuldidaktik und ihren Bezugswissenschaften geführt wird bzw. geführt werden muss.

## 1.3 Der „Shift from Teaching to Learning" hin zur Kompetenzorientierung

**Perspektivenwechsel in historischer Perspektive**

Im Ansatz der frühen Curriculumforschung der 70iger Jahre war mit der Orientierung an einer Stufenfolge des Lernens im didaktischen Regelkreis von Lernzielentwicklung, Inhalten, Lernmethoden und Evaluationsprozeduren, eine Diskussionsrichtung vorgegeben, die im hochschuldidaktischen Diskurs seit den späten 90igern mit der Forderung, einen ‚Shift from Teaching to Learning' zu befördern, wieder an Bedeutung gewann. Diese Formel, im Rahmen des Changemanagements (Tagg/Barr 1995) zur Entwicklung der hochschulischen Lehre formuliert und als Forderung an die Hochschulen gerichtet, wurde von Berendt (1998) aufgegriffen und zuerst in Deutschland bekannt gemacht. Berendt zieht mit Blick auf die aktuelle Diskussion eine Verbindungslinie zu den Anfängen der Hochschuldidaktik „...go back to the 1960s..." und zeigt auf, dass die Orientierung am Lernen die Entwicklung verschiedener Lern-Lehr-Konzepte für aktives und beteiligungsorientiertes Lehren und Lernen befördert hat: „This is particularly true for research and concepts aiming at a more active role for the learner, participatory approaches, small group teaching, as well as variations and alternatives to the traditional lecture ..." (2009, S. 57).

Mit der Forderung eines Perspektivenwechsels vom Lehren zum Lernen führt der Weg also durchaus zu einem hochschuldidaktischen Verständnis des Bologna-Prozesses, der Kompetenzen als Lernergebnisse und didaktische Arrangements zur Förderung des „student engagements" betont und für Prüfungen im Prozess passende Prüfungsformate braucht. Angesichts unverkennbar bürokratischer Fehlsteuerungen und Vereinseitigungen hat die damalige Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD; seit 2008 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, dghd), schon 2005 die Notwendigkeit einer „zweiten Welle der Reform" auf die Agenda des Bologna-Prozesses gesetzt. Wissenschaftsorganisationen wie HRK (2008) und Wissenschaftsrat (2008) nehmen diese Sicht inzwischen ebenfalls ein. Für die Entwicklung der Lehr-Lernkultur in den Hochschulen (Schneider/Sczryrba/Wildt 2010) wird es darauf ankommen, wie umfassend sich diese Sichtweise auf vorliegende Probleme durchsetzt und ob bzw. wie sich entsprechende hochschuldidaktische Konzepte im alltäglichen Geschäft des Lehrens und Prüfens verankern lassen, die schließlich zu praktischen Erneuerungen führen.

**Paradigmenwechsel von der Instruktion zum Lernvorgang**

In diesem Rahmen wird auch von einem Paradigmenwechsel (vgl. Winteler 2001) gesprochen, der mit einer Einschränkung des Instruktionalen und der Bevorzugung von hochschuldidaktischen Konzepten einher geht, die Interaktion und Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Selbstorganisation der Lernenden in individuellen und kooperativen Lernprozessen betont und damit einhergehende Änderungen für Wissensaufbau, Motivationen und Lernerfolg. Diese interaktiven Lern-Lehr-Ansätze beziehen sich auf Lernen und Lernen Machen als miteinander verschränkte Prozesse, die festgelegte Lernziele und Learning Outcomes erreichen wollen. Im Rahmen dieser Ansätze werden die Strategien des Lernens auf einen Kompetenzzuwachs der Lernenden gerichtet, wobei Wissen auf Handeln bezogen und Handeln in verschiedenen Kontexten des Lernens berücksichtigt wird. Dieses Handeln soll sich zudem an vorgegebenen Standards ausrichten, die durch Expertenurteile wissenschaftlich theoretisch und praktisch begründet sind. Die Fähigkeiten der Studierenden, den eigenen Lernprozess entsprechend zu steuern, sind grundlegend für Lernen und Lernerfolg. Lernerfolge müssen im Prozess durch die Lernenden selbst (und stichprobenartig im Prozess auch von den Lehrenden) immer wieder überprüft werden, bis das vorgegebene und auch individuell angestrebte Resultat (Ziele) erreicht ist.

**Didaktische Akzentsetzungen in der Geschichte der Hochschuldidaktik**

Die Verbindung dieses „Shift from Teaching to Learning" mit einer Outcome- und Kompetenzorientierung ist in der Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland also längst angelegt (Wildt 2003). Das betrifft nicht nur den traditionell starken Akzent der in der Hochschuldidaktik auf aktives, kooperatives, und innovatives Lernen einschließlich seiner Konzeptualisierungen in forschenden und projektorientierten sowie fall- und problembasierten Szenarien seit den 1970er Jahren, sondern auch die entsprechende Reflexion auf berufliche und gesellschaftliche Anforderungen an wissenschaftliches Wissen und Können. In diesem Sinne soll an die früheren hochschuldidaktischen Diskurse über Tätigkeitsfeldorientierung und Qualifikationsanforderungen erinnert werden, in die die erste Publikation des Konzepts der „Schlüsselqualifikationen" von Dieter Mertens, dem damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (1973) eingegangen ist. Die erste Ausgabe der traditionsreichen Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik bezog sich im Übrigen auf Hochschulprüfungen und die legendäre Schrift der BAK von 1970, die „Forschendes Lernen" mit „Wissenschaftlichem Prüfen" verknüpft, argumentiert auf der Grundlage von Annahmen über Lernziele, die sich heute wie Kompetenzkataloge lesen.

**Vorhandene Forschungslücken und neues Engagement**

Es soll damit jedoch nicht behauptet werden, dass aus dieser frühen Phase der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik Deutschland ein gradliniger Weg in den heutigen Diskurs über praktische Veränderungen geführt hat. Handelte es sich in der damaligen Zeit in der Hauptsache um normative Konzepte, die den Diskurs bestimmt haben, so hat sich heute ein beachtlicher Fundus aus den Ergebnissen hoch-

schuldidaktischer Praxis, Forschung und Entwicklung angesammelt, auf den zurückgegriffen werden kann (vgl. Metz-Göckel, Kamphans, Scholkmann 2011). Im Unterschied zum internationalen Vergleich ist aber nicht zu übersehen, dass in Deutschland über viele Jahre hinweg nur wenig in hochschuldidaktische – allgemeine wie fachbezogene – Forschung und Entwicklung investiert worden ist. Im Szenario der hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung (vgl. die Übersicht bei Jahnke/Wildt 2011) zeigen sich infolgedessen erhebliche Lücken, nicht zuletzt in der Prüfungsforschung. Sie beeinträchtigen eine umsichtige evidenzbasierte Reform gerade angesichts des Veränderungsbedarfs unter den Bedingungen des Bologna-Prozesses.

Immerhin ist in den letzten Jahren ein verstärktes Engagement von Stiftungen (siehe ‚Zukunft Bologna'; ‚Mehr Ehre für die Lehre'), aber auch durch Programme des BMBF zur empirischen Hochschulforschung eine Tendenz zur Verbesserung der Lage erkennbar. Die umfangreichsten Erkenntnisse, liegen bisher im Bereich der Lehr-/Lernkonzepte vor. Dies gilt insbesondere für Konzepte aktiven und kollaborativen Lernens. Die Projekte aus der Programmlinie des bmbf, die sich mit Kompetenzmodellierung und -messung befassen, sind dagegen gerade erst angelaufen. Die theoretischen und empirischen Vorstudien und der Blick auf alle Sektoren des Bildungssystems außerhalb der Hochschule ergeben jedoch einen verwertbaren Diskussionsstand.

**Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik**

Eine der schwierigen Anforderungen besteht darin, Schritte in die Richtung einer fachbezogenen Kompetenzorientierung zu gehen und gleichzeitig auf fachübergreifender Ebene zu argumentieren. Die Bezugnahme auf fachliche Kompetenzorientierung leuchtet insofern unmittelbar ein, als Probleme der Studienreformen originär aus dem Kontext der Fächer heraus entstehen, sich in den Fächern konkretisieren und manifestieren, und immer auch nach fachlichen Problemlösungen gesucht werden muss. Studiengänge, Module und Lehrveranstaltungen lassen sich genauso wenig wie Akkreditierung und Evaluationen von fachlichen Kontexten trennen. Insbesondere aber im Kompetenzdiskurs tritt zutage, dass die Ziele der Hochschulbildung nicht in fachlichen Bezügen aufgehen.

Die Geschichte der Hochschulentwicklung und der Hochschuldidaktik in Deutschland durchzieht bis heute der Anspruch, über einen fachlichen Kontext hinausreichende Zielsetzungen zu verfolgen. Diese Frage ist also keine Erfindung des Bologna-Prozesses. Wie beispielsweise eine Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in den Hochschulen gelingen kann, ist bereits Thema in der bereits erwähnten Studie von Mertens zur Flexibilisierung von Qualifikationen. Auch neuere Bildungsphilosophien schließen hier an. Handlungsempfehlungen divergieren dabei in zwei Hauptrichtungen: die Förderung von Schlüsselkompetenzen in spezialisierten Veranstaltungsformaten ohne Fachbezug oder deren Förderung durch Integration in geeignete fachliche

Veranstaltungen. Die Präferenz für die zweite Variante einer fachnahen Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, für die in der Hochschuldidaktik schon früher optiert wurde (Wildt 1997) wird durch neuere empirische Befunde bestätigt (Wildt/Schaeper 2009). Die Relation zwischen Kompetenzorientierung und Prüfung im Hinblick auf fachbezogene und fachübergreifende Lehr/Lernszenarien dagegen ist wenig erforscht. Wenn im Folgenden die Argumentationsstruktur des hochschuldidaktischen Diskurses zur Verknüpfung von Lernergebnissen, Lehr/Lernkonzepten und Prüfungen entfaltet wird, so basiert die praktische Gestaltung in breitem Umfang auf Erfahrungswissen.

# 2. „Constructive Aligment" im Kompetenzdiskurs

## 2.1 Die Argumentationfigur des „Constructive Alignment"

**Kohärenz von Learning Outcomes, Lehr-Lernkonzepte/ -szenarien und Prüfungsformate**

Alle hochschuldidaktischen Diskurse laufen darauf hinaus, dass die Kohärenz zwischen „Learning Outcomes" und Lehr/Lernkonzepten durch kohärente Prüfungen ergänzt werden muss. Eine „kompetenzorientierte" Gestaltung von Prüfungen in hochschuldidaktischer Perspektive hat dementsprechend eine Balance bzw. Kohärenz zwischen „Kompetenzen als Learning Outcomes, Lehr-/Lernszenarien und Prüfungsformaten" zu finden. Genau dies ist Anliegen des „Constuctive Alignment" im „Teaching to Quality" (Biggs/Tang 2007), einem Bestseller auf dem internationalen Markt des „Academic Development". Die zugrundeliegend Argumentationsstruktur lässt sich im der nachstehenden Grafik verdeutlichen.

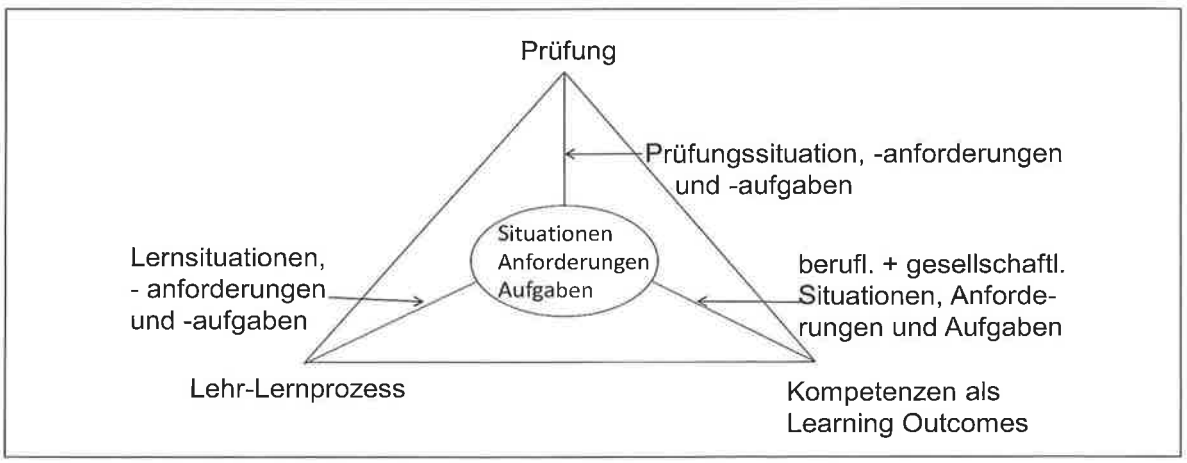


**Abb. H 6.1-2** **Constructive Alignment von Prüfung**

Die Argumentationsfigur des „Constructive Alignment" verbindet demnach Learning Outcomes, Lehr-Lern-Szenarien und Prüfungsformate, die kohärent aufeinander bezogen werden müssen. Diese Konstruktion kann im Sinne der Bologna-Reform mit ihrer Anbindung des Kompetenzkonstrukts an Beruf (employability) und Gesellschaft (citizenship) aber nur umgesetzt werden, wenn die beruflichen und. gesellschaftlichen Aufgaben, die den Einsatz von komplexen Kompetenzen fordern, geklärt und mit entsprechenden Lehr-Lern-Szenarien sowie kompatiblen Prüfungsformaten zusammengeführt werden können. Diese Zusammenhänge ergeben sich, wenn die in diesen drei Bezügen enthaltenen Situationen mit ihren Strukturmerkmalen und/oder Aufgabenstellungen in Beziehung gesetzt werden. In diesem Sinne erscheinen Lehr-Lern-Situationen und Prüfungen mit ihren spezifischen Anforderungen und Aufgabenstellungen dem als ähnlich, was uns im beruflichen und/oder gesellschaftlichen Leben gegenübertritt.

## 2.2 Ein Stufenkonzept des Kompetenzkonstrukts[1]

**Eine Kompetenzdefinition**

Ein Schritt zur Entfaltung dieses Zusammenhangs besteht darin, das komplexe Konstrukt der Kompetenz in seine Hauptkomponenten zu zerlegen. Hilfreich ist dabei die Definition von van der Blij et al. (2002), die Kompetenzen als Fähigkeiten definieren, „in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren" (Übers. d. Vf.) definiert. Bemerkenswert an dieser Definition ist, dass das Konzept der Kompetenz Komponenten enthält, wie sie aus früheren Modellen der Didaktik mit der Unterscheidung von Lernzielen (in den Dimensionen kognitiv, pragmatisch und affektiv bzw. evaluativ) durchaus geläufig sind. In älteren Untersuchungen der Curriculumforschung hat die analytische Unterscheidung zu einer den jeweiligen Lernzielen folgende Ausdifferenzierung der Curricula geführt. Kompetenz dagegen bezeichnet die Integration dieser Komponenten für Handeln in komplexen Situationen, das den Standards der Angemessenheit und Verantwortlichkeit genügt.

**Aspekte der Entwicklung von Kompetenz und Lernen**

Wie die verschiedenen Komponenten im Kompetenzdiskurs aufeinander bezogen werden können, veranschaulicht ein Stufenmodell des Lernens und der Entwicklung von Kompetenz, das hier bis zur Stufe der professionellen Kompetenz geführt wird (vgl. Wildt 2006).

[1] Kap. 2.2 und 2.3 sind mit einigen Modifikationen aus Wildt (2010) übernommen.

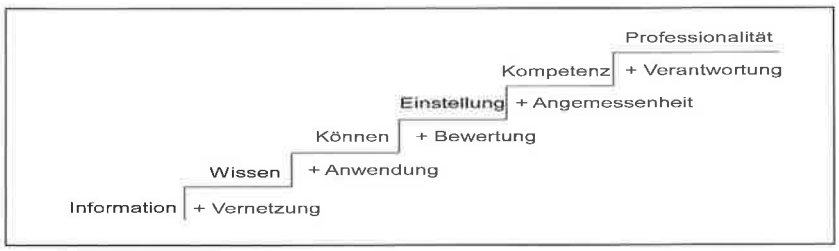


**Abb. H 6.1-3 Kompetenzstufen**

**Stufenmodell**

Dieses Stufenmodell startet mit der Information, die im Lehrprozess durch Lehrende oder Medien bereitgestellt werden. Erst durch Vernetzung und Bedeutungszuweisung entsteht daraus Wissen. Aus Wissen wird Können, wenn das Wissen praktisch angewendet wird. Können ermöglicht, führt aber nicht zum praktischen Handeln, es müssen Einstellungen, Wertungen und Motivation hinzutreten. Handeln lässt sich als kompetent qualifizieren, wenn es an Standards orientiert ist und seine Angemessenheit überprüft werden kann. Typischerweise sind akademische Berufe durch Handlungsspielräume geprägt, die verantwortlich ausgefüllt werden müssen. Die verantwortliche Wahrnehmung dieser Handlungsspielräume bezeichnet die Stufe der professionellen Kompetenz. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass sich gerade in komplexen, durch Unsicherheit und Dynamik gekennzeichneten Handlungssituationen die Entwicklung von Standards und entsprechende Kriterien für Lernen offensichtlich als besonders schwierig gestaltet.

**Ausdifferenzierung von Kompetenzen – ein interdisziplinäres Unterfangen**

Das Modell der Kompetenzstufen lässt sich in einer Zuordnung seiner Komponenten und ihren Charakteristiken mit unterschiedlichen Ebenen ihrer wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse verknüpfen. Die Verknüpfung zeigt, dass die Konzeptualisierung von Learning Outcomes als Kompetenzen ein komplexes interdisziplinäres Unterfangen ist.

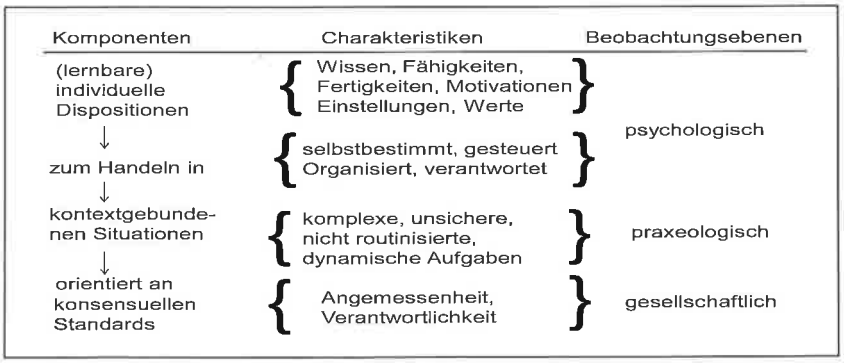


**Abb. H 6.1-4 Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs**

In der obersten Spalte dieser Übersicht finden sich die – lernbaren – individuellen Dispositionen, die in je unterschiedlicher Kombination mit Wissen, Fertigkeiten, Motivation und Einstellungen bzw. Wertungen beschrieben werden. Die Entwicklung und Diagnose solcher Dispositionen sind Gegenstand der Psychologie. Die Dispositionen äußern sich im Handeln, das in der Sphäre der akademischen Berufe und Ausbildung ausgeprägte Autonomie der Akteure beansprucht und deshalb mit Attributen wie selbstbestimmt, selbstgesteuert, selbstorganisiert oder selbstreguliert charakterisiert werden. Mit dem Bezug des Handelns auf die Bewältigung von Aufgaben oder Problemen in kontextgebundenen Situationen wird diese dispositive Seite des Kompetenzbegriffs überschritten. In Sphären akademischer Berufe bzw. Handlungskontexte handelt es sich zumeist um komplexe, nicht routinisierte, dynamisch-veränderliche und reflexions- wie interpretationsbedürftige Aufgaben bzw. Problemstellungen. Die Aufgabenwahrnehmung in unterschiedlichen situativen Kontexten ist Gegenstand der Betrachtung von praxeologisch ausgerichteten Wissenschaften. Soweit Bildung betroffen ist, kommt hier insbesondere die Erziehungswissenschaft oder soweit berufliche Praxis betroffen ist, die jeweils berufsbezogenen Gestaltungswissenschaften ins Spiel.

**Standards für Handeln**

Das kontextgebundene Handeln wird mit dem Kompetenzbegriff auf Standards bezogen, die nicht a priori vorgegeben sind, sondern erst im Konsens erzeugt werden müssen. Prozesse, die zu diesen vielfach auf Expertenurteilen (s.o.) gründenden Konsensen führen, sind demgemäß gesellschaftlicher Provenienz. Studienreformen, die auf den Konsensen gesellschaftlicher Akteure beruhen, lassen sich also als Ergebnisse von unterschiedlichen Aushandlungsprozessen zwischen verschiedenen Akteuren beschreiben und bewerten (Wildt 2004). Als soziale Phänomene werden sie Gegenstand unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Analysen. Das gilt auch für das von van der Blij et.al. (a.a.O.) angesprochene Kriterium verantwortlichen Handelns, das unter professionstheoretischer Perspektive zusätzlich an Relevanz im Rahmen hochschuldidaktischer Diskurse gewinnt.

## 2.3 Fachliche und generische Kompetenzen

**Fachübergreifende Bezüge und Kompetenzen**

Kompetenzen, die in der oben vorgestellten Definition beschrieben werden, müssen zwar immer auf die speziellen Tätigkeitsfelder oder Aufgabenbereiche zugeschnitten werden, auf die sich die jeweiligen Studiengänge beziehen. Um das zu sichern, was als Berufsfähigkeit (employability) und gesellschaftlich verantwortliche Beteiligung und Verantwortungsübernahme (citizenship) bezeichnet wird, wird die Qualität einer fachlich ausgerichteten Kompetenz überschritten. Es erfolgt damit also eine Ausweitung in der Kompetenzzuschreibung von sach-, tätigkeitsfeld- oder aufgabenbereichsübergreifender Qualität.

**Generische Kompetenzen**

Der Bedarf an fachübergreifenden Kompetenzen ist keine Erfindung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Er taucht bereits in den Debatten über eine praxisorientierte Studienreform in den 70er Jahren auf. Das Gutachten (Mertons 1973) zu „Schlüsselqualifikationen" (siehe oben) gehört auch heute noch heute zu den bekannteren Anstößen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die in der Hochschuldidaktik auch vor dem Start des Bologna-Prozesses aufgenommen wurde (Wildt 1997). Verbreitet ist ebenso längst die terminologische Differenzierung in methodische, soziale und personale Kompetenzen im Bereich der Beruflichen Bildung, die im Zusammenwirken mit fachlichen Kompetenzen Handlungskompetenz konstituieren (vgl. Dehnbostel 2008).

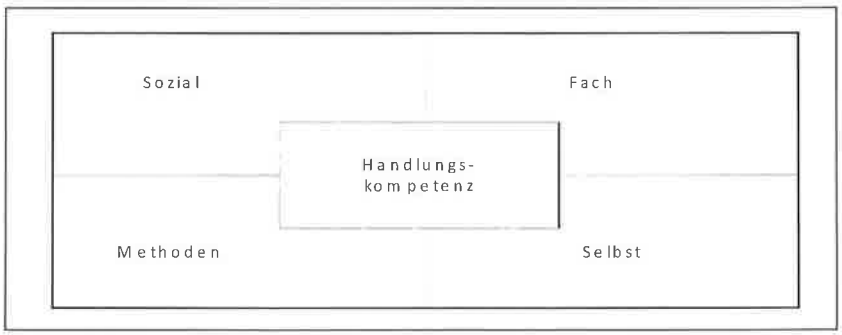


**Abb. H 6.1-5 Schlüsselkompetenzen**

**Die Logik der Arbeitsprozesse**

Die Logik dieser Differenzierung wird mit der Herleitung aus beruflichen Arbeitszusammenhängen verständlich. Sie reflektiert, dass das fachliche Wissen und Können erst dann im beruflichen Handeln wirksam wird, wenn es gelingt, den Arbeitsprozess erfolgreich zu gestalten. Dazu sollten die Methoden zur Regulation von Arbeitsprozessen (z. B. Projektmanagement) beherrscht werden. Da sich die Arbeitsprozesse in der Regel in sozialen Bezügen entfalten, ist Sozialkompetenz erfordert, die zur Kooperation oder zur Übernahme von Leitungsfunktionen in Teams befähigt. Zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben gehört es aber auch, die eigenen Fähigkeiten und Motivationen angemessen einzuschätzen und einzusetzen. Darauf bezieht sich die personale Kompetenz bzw. Selbstkompetenz. Handlungskompetenzen entstehen erst in der Integration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Soweit die Sozialkompetenzen über die direkte Kooperation hinaus auf Handeln in umfassenderen Organisationsstrukturen oder auch um die Ausgestaltung der Berufsrolle in gesellschaftlichen Subsystemen zielt, lässt sich Sozialkompetenz noch in Organisations- oder Systemkompetenz ausdifferenzieren. Dies veranschaulicht das folgende Schaubild.

| Schlüsselkompetenzen | Kontext |
|---|---|
| Methodenkompetenz | Arbeitsprozess |
| Selbstkompetenz | Umgang mit sich selbst (in Rollenbeziehung) im Arbeitsprozess |
| Sozialkompetenz | Rollenbeziehung im Arbeitsprozess |
| Sozialkompetenz wird bisweilen erweitert auf | |
| Organisationskompetenz | Handeln in Organisationsstrukturen |
| Systemkompetenz | Handeln in gesellschaftlichen Subsystemen |

**Abb. H 6.1-6** **Schlüsselkompetenzen im Kontext von Arbeitsprozessen**

## 2.4 Konzepte aktiven und kollaborativen Lernens

**Situiertes Lernen**

Im „Conctructive Alignment" geht es nun darum, die Kompetenzen als „Learning Outcomes" strukturisomorphen oder mindestens strukturaffinen Lehr-Lernsituationen gegenüber zu stellen. Einen Rahmen dazu gibt das Konzept des Situierten Lernens, das auch der Studiengangentwicklung im bereits erwähnten Tuning-Projekt der „European University Assoziation" (Tuning 2008) zugrunde liegt.

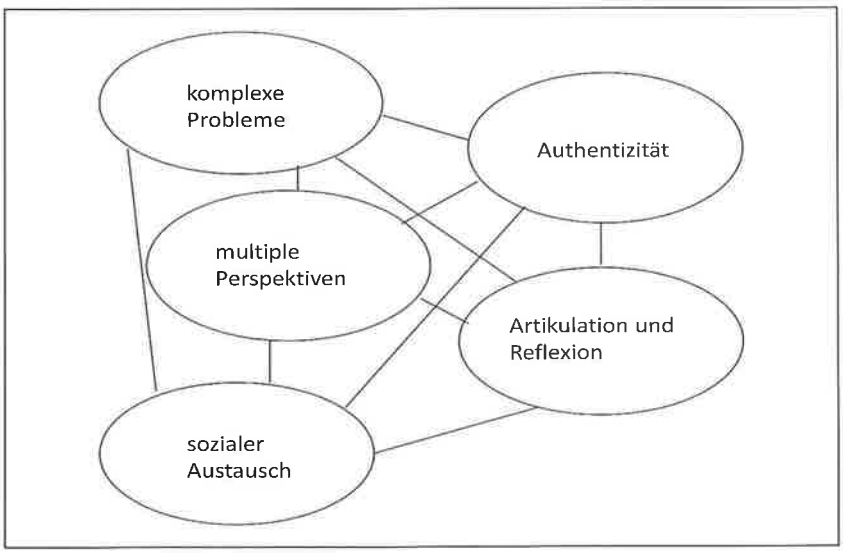


**Abb. H 6.1-7** **Situiertes Lernen**

Kompetenzorientiertes Lernen[2] wird demnach in solchen Kontexten gefördert, in denen das Studium sich auf komplexe Problem- bzw. Aufgabenstellungen bezieht, die möglichst einem authentischen Realzusammenhang entnommen und zum Lerngegenstand gemacht werden und deren Bearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven gefordert wird. Förderlich ist es, wenn das Lernen in sozialer Interaktion stattfindet, artikuliert und reflektiert wird.

**Erfahrungslernen**

Für ein kompetenzorientiertes Lernen ist es – über die genannten strukturellen Aspekte der Gestaltung der Lehrpraxis nach Grundsätzen des Situierten Lernens hinaus – erforderlich, Lernprozesse zu ermöglichen, die ein möglichst hohes Ausmaß an Selbstorganisation der Lernenden beinhalten. Das „Erfahrungslernen" nach Kolb (1984) gibt dafür mit dem „Learning Cycle" ein Grundmuster an, das didaktisch ausdifferenziert werden kann.

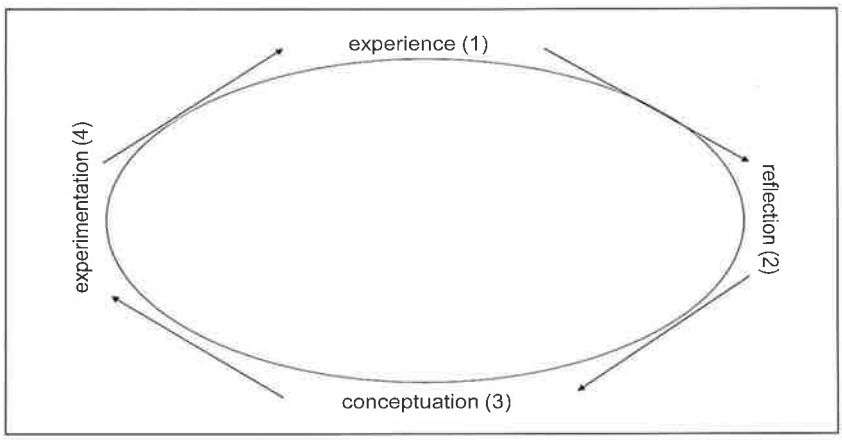


**Abb. H 6.1-8** **Learning Cycle**

**Schritte im Learning Circle**

Am Anfang des Lernzirkels steht Erfahrung (experience), die dem Einzelnen ein routinemäßiges Handeln in geordneten Bahnen ermöglicht, indem sie Kohärenz und Kontinuität stiftet. Erst wenn diese mehr oder weniger stabilen und routinisierten Handlungszusammenhänge irritiert werden, setzt mit dem zweiten Abschnitt des Lernzyklus Reflexion (reflexion) ein. Durch eine mittels Reflexion gewonnene Distanz zur eingeübten Praxis im Kontext alltäglicher Erfahrungen wird Lernen motiviert und in Gang gesetzt. Distanznahme über Reflexion (on-action) reicht für ein gehaltvolles Erfahrungslernen jedoch nicht. Es braucht dazu im nächsten Schritt eine Abstraktion von konkreten Erfahrungen und eine Systematisierung neuer Sichten auf die

[2] Absatz mit beiden Modifikationen entnommen aus: Schaeper/Wildt (2010), Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre.

Praxis. Diese schließlich führen zu anderen Konzeptualisierungen von Handeln. Erfahrungsbasiertes Lernen wird aber erst dann initiiert, wenn die Konzeptualisierungen zu einer Praxisprobe im Sinne einer experimentellen Handlungspraxis führen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen, die durch neue Irritationen zu weiteren Reflexionen Anlass geben, werden wiederum einer reflektierenden Vergewisserung und Überprüfung ausgesetzt und der „Zyklus" beginnt erneut. Dieses Konzept des Erfahrungslernens eignet sich besonders als Grundmuster zur Gestaltung von Lernprozessen, zu deren Gestaltung auf komplexere hochschuldidaktische Konzepte zur Integration von fachbezogenem und fachübergreifendem Lernen aufbauen. Zum besseren Verständnis sollen die gebräuchlichsten Konzepte nach den Kriterien zunehmender Komplexitätserweiterung aufeinander bezogen werden (Wildt 2005).

**Merkmale von Lernkonzepten**

Die Komplexitätserweiterung ergibt sich daraus, dass jeweils bestimmte typische Merkmale identifiziert werden können, die den Übergang von einem Konzept zum anderen markieren. Die folgende Darstellung ist allerdings insoweit idealtypisch angelegt, als im alltäglichen Sprachgebrauch die jeweiligen Merkmalszuordnungen nicht immer konsistent gehandhabt werden.

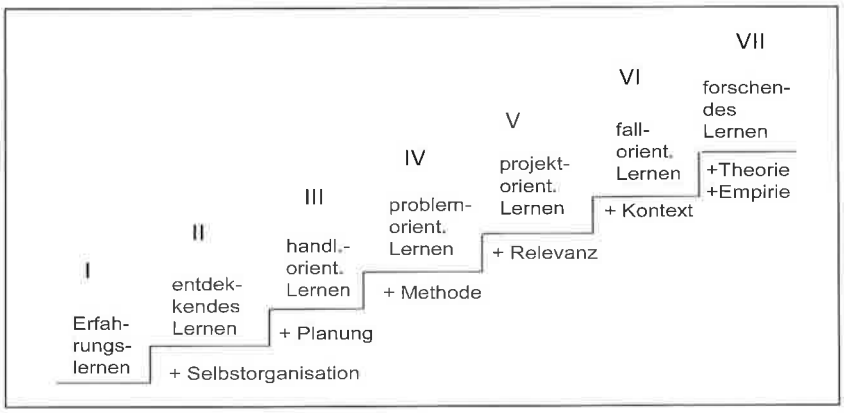


**Abb. H 6.1-9 Konzepte aktiven Lernens**

Die Stufenfolge der hochschuldidaktischen Konzepte liest sich folgendermaßen: Auf der Stufe des Erfahrungslernens baut das „Entdeckende Lernen" auf, in dem die Lernenden beim Durchlaufen des Zyklus Spielräume für eigenverantwortliches, selbstorganisiertes und -gesteuertes Lernen erhalten. Auf der nächsten Stufe tritt die Planung der Lernhandlungen in den Vordergrund, die sich auf die Intentionen und Arbeitsschritte einzelner Vorhaben erstreckt. Auf der darauf aufbauenden Stufe des problemorientierten Lernens werden die Handlungspläne, die sich auf die Bewältigung von Aufgaben beziehen, in ihrem methodischen Gehalt elaboriert. Häufig werden die Konzepte problem- und projektorientierten Lernens begrifflich nicht klar voneinander getrennt. Während beim problemorientierten Lernen die

Aufgabenstellung oft mehr oder weniger vorgegeben ist, wird im projektorientierten Lernen die Entwicklung der Aufgabenstellung unter dem Gesichtspunkt der Relevanz der Ergebnisse zentraler Bestandteil des Lernens selbst. Im fallorientierten Lernen wird dann zusätzlich besonders Wert darauf gelegt, in welchen Kontext die Ergebnisse der Lernprozesse gestellt werden. Forschendes Lernen schließlich legt den Akzent auf die theoretische und empirische Steuerung der Lernprozesse.

Im Rahmen der noch folgenden Darstellung von Prüfungsanforderungen, die diesen verschiedenen Lernkonzepten zugeordnet werden können, werden Methoden und Textsorten benannt, die die Spezifik der didaktischen Konzeptionen berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sind Lernziele, Lernergebnisse und spezielle Formate, Formen und Settings Kompetenz orientierten Prüfens zu entwickeln und einzuordnen.

## 3. Kompetenzorientierte Prüfungsformate

**Komplexitätsreduktionen im Constructive Alignment**

Das „Constructive Alignment" schließt sich – wie gesagt – zu einer abgestimmten und stimmigen Struktur, wenn den Lernergebnisse und Lehr/Lernkonzepten entsprechenden Prüfungsformaten und Prüfungen zugeordnet werden können. Eine kohärente Stimmigkeit wird aber erst erreicht, wenn in den Prüfungen die intendierten Lernergebnisse auch tatsächlich zum Vorschein gebracht werden. Diese Anforderung ist keineswegs trivial. Zum einen sind situative Anforderungen und Aufgabenstellungen in der Alltagspraxis nicht umstandslos gleichzusetzen mit Lernhandlungen (in Ausbildungskontexten), zum anderen sind Lern- und Prüfungsaufgaben und Handeln nicht identisch. Wenn im Rahmen des „Constructive Alignment" schon in der Relationierung zwischen praktischem Handeln und Handeln in Lehr/Lernkontexten Komplexitätsreduktionen in Lernkontexten und im Lernhandeln vorgenommen werden müssen, so gilt das auch und in zusätzlichem Maße für den Kontext von Prüfungen. Sichtbar machen kann man dies in der Erfassung von Anforderungen an die Bewältigung von Situationen oder allgemeiner von Lernaufgaben. Siehe weiter unten die Auseinandersetzung mit vorgeschlagenen Taxonomien zur Konstruktion von Lernaufgaben, Ergebnisüberprüfungen und Lernzielunterscheidungen. Für die Konstruktion solcher Lernaufgaben und die Beurteilung von Lernergebnissen sind zahlreiche Vorschläge gemacht worden. Wir greifen im Rahmen dieses Aufsatzes auf die – bereits erwähnten – ETCS-User Guide und die hier vorgeschlagenen Taxonomien zurück und stellen diese in den Zusammenhang der Diskussion um alternative Prüfungsformate im Kontext der verschiedenen didaktischen Konzepte des aktiven Lernens.

## 3.1 Fachliche und generische Kompetenzen in Prüfungsformaten

**Kompetenzerfassung in Prüfungen**

Erinnert werden soll, dass die Learning Outcomes (Lernergebnisse) wie auch die Lehr/Lernkonzepte nicht zwingend mit dem Kompetenzkonstrukt unterlegt werden müssen. Auch lassen sich Prüfungen ganz auf dem kognitiven Niveau der Wissensreproduktion oder der Lösung von Routineaufgaben konstruieren. Allerdings ist ein solches Prüfen – das mit einer monokulturellen Verbreitung von Klausuren als nahezu einzigem Prüfungsformat vielfach einhergeht – ungeeignet, den Zielsetzungen einer Kompetenzorientierung der Hochschulbildung zu genügen. Wenn es nicht gelingen sollte, Prüfungen unter Bologna-Bedingungen qualitativ umzugestalten, rückt allein schon wegen des entscheidenden Steuerungseffekts von Prüfungen auf studentisches Lernen eine hochschuldidaktisch gehaltvolle Qualität der Bologna-Reform außer Reichweite. Aus hochschuldidaktischer Sicht sollte deshalb die Untersuchung und Gestaltung von Prüfungsangeboten forciert werden, die geeignet sind, Kompetenzen zu erfassen. Ein Tableau dazu hat etwa die Züricher Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2007) vorgelegt.

| Leistungsnachweis | Fachkompetenz | Überfachliche Kompetenzen | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Methodenkompetenz | Sozialkompetenz | Selbstkompetenz |
| Schriftliche Prüfungen | XX | X | | |
| Mündliche Prüfungen | XX | X | | |
| Referate/mündliche Präsentationen | XX | X | X[1] | X |
| Schriftliche Arbeiten | XX | X | X[1] | X |
| Posterpräsentationen | XX | X | X[1] | X |
| Wissenschaftspraktische Tätigkeiten | XX | X | X[1] | X |
| Studientagebücher/Lernjournale | XX | X | | X |
| Portfolios | XX | X | | X |
| Protokolle | XX | X | | |
| Gruppenprüfungen | XX | X | X | |
| Parcours (z.B. OSCE) | XX | X | | |
| Forumsbeiträge | XX | X | | X |
| Gruppenpuzzle | XX | X | X | X |

[1] falls zu zweit oder in der Gruppe durchgeführt

**Tab. H 6.1-1 Leistungsnachweise und Kompetenzzuordnungen**

**Fachliche und fachübergreifende Kompetenzen**

Die Tabelle ordnet gebräuchliche und weniger gebräuchliche Prüfungsformen den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu, die bei der Bewältigung der Anforderungen – hypothetisch – benötigt werden. In der Broschüre der Züricher Arbeitsstelle werden die einzelnen Formen zudem beschrieben und mit Beispielen illustriert. Das Tableau besitzt zunächst heuristischen Wert. Es ist nicht aus einer Forschung über Prüfungen und aus der empirischen Analyse von Prü-

fungsleistungen und den zugrundeliegenden Kompetenzen hervorgegangen. Es ist vielmehr aus der Praxis heraus konzipiert und enthält insofern lediglich die Annahmen der Autoren darüber, welche Leistungen mit Hilfe welcher Kompetenzen erbracht werden. Das Tableau soll und kann deshalb an dieser Stelle nicht einer kritischen Revision unterzogen werden. Prüfungsforschung und -entwicklung bleiben – wie vielfach festgestellt – weiterhin Desiderat.

Die Herkunft der Prüfungsvorschläge aus der Praxis des Prüfungsgeschäfts enthält eine folgenreiche Implikation. Es wird unterstellt, dass in der Praxis die in dem oben präsentierten Vierfelder-Schema der Handlungskompetenz enthaltenen Teilkompetenzen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz auf der Handlungsebene zusammenfallen, entsprechend dem integrativen Kompetenzkonstrukt, das van der Blij (2000) postuliert hat. Danach gehen die Teilkompetenzen mit mehr oder weniger großem Gewicht auch in die Prüfungsleistungen der Fächer ein (siehe dazu die in der Übersicht vorgenommenen Einschätzungen), ohne dass diese im Rahmen der Prüfung in einzelne Komponenten zerlegt werden müssten. Dennoch wäre es möglich bzw. wird es als möglich erachtet, diese in (getrennten) Messoperationen zu erfassen. Ausschlaggebend in den Prüfungen selbst aber bleibt hier die ‚Leistung' (siehe oben), d.h. die Performanz, die durch Kompetenz bestimmt ist und in der Prüfungsleistung (als Performance) sichtbar wird.

## 3.2 Taxonomien

**Taxonomien zur Hierarchisierung von Lern- und Prüfungsleistungen**

Damit Prüfungsleistungen im Sinne einer erfolgreichen Bewältigung von Lern-/Prüfungsaufgaben angemessen beurteilt und bewertet werden können, ist die Berücksichtigung unterschiedlich komplexer Lernleistungen in verschiedenen Wissensdomänen und mit Blick auf unterschiedliche Handlungskontexte auf jeden Fall unerlässlich. Eine entsprechende Empfehlung (vgl. Kennedy 2007; Mitchell, Gehmlich & Steinmann 2008) kann insofern unterstützt und verschiedene Möglichkeiten des Umgehens mit verschiedenen Taxonomien zur Hierarchisierung von Lernen und Lernleistungen anhand von Lern-(und Prüfungs-)aufgaben an Beispielen aufgezeigt werden (siehe unten). Allerdings geht es hier um die Einbindung entsprechender Prüfungsaufgaben und Anforderungen in verschiedene Formen formativer und summativer Assessments, die im Kontext unterschiedlicher Lernkonzepte entwickelt und genutzt werden können. Dazu wird im Sinne einer Vertiefung die Möglichkeit einer Arbeit am und mit Portfolio als einer komplexen Lern- und Prüfungsmethode vorgestellt.

### 3.2.1 Formulierung von Lernergebnissen für Prüfungen im kognitiven, affektiven und psychosozialen Bereich

**Lernhandeln bezogen auf den kognitiven Bereich – Taxonomie von Bloom**

Bekannt ist vor allem die Bloomsche Taxonomie für den kognitiven Lernbereich (Domäne), die sechs aufeinander folgende Stufen des Wissensaufbaus im Sinne zunehmender Komplexität von Wissen zur Überprüfung und Bewertung von Lernleitungen enthält: 1. Wissen, 2. Verstehen, 3. Anwenden, 4. Analysieren, 5. Synthetisieren und 6. Evaluieren. Bloom war der Meinung, dass sich Lernen in diesen Stufen hin zu immer höherer Komplexität abbilden lässt. Diese Stufen sind verknüpft mit verschiedenen kognitiven Operationen, die sich im Handeln (auch Sprachhandeln) der Lernenden bzw. zu Prüfenden abbilden. Dabei wird unterstellt, dass die sich Wissen zu immer komplexeren Formen (in Stufen) aufeinander aufbauend entwickelt und deren Performanz in Prüfungen entsprechend zu bewerten ist.

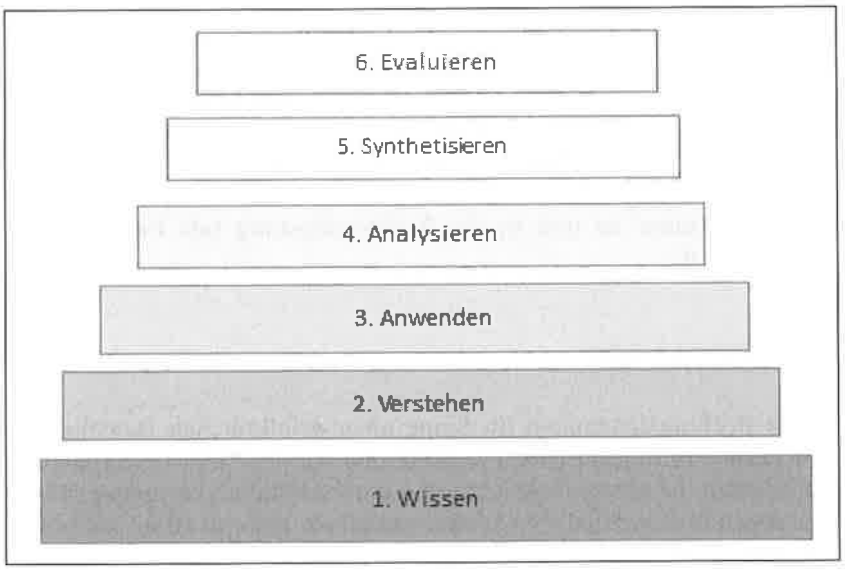


**Abb. H 6.1-10** **Taxonomie der kognitiven Aktionen im Bereich des Wissens** (nach Bloom)

Mit dieser Unterscheidung soll, nach Bloom (1956) eine zunehmende Komplexität kognitiver Operationen und entsprechender Aktionen beschrieben sein. Dazu haben Bloom und Mitarbeiter außerdem einen Katalog von Verben entwickelt und den hier abgebildeten kognitiven Niveaustufen zugeordnet. Dieser Katalog wurde inzwischen vielfach überarbeitet und ergänzt (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) und bietet den Lehrenden offenbar gute Möglichkeiten, Lern- und Prüfungsaufgaben mit Blick auf verschiedene kognitive Niveaus zu entwickeln und entsprechend zu bewerten.

Zur Erläuterung:

**Wissen**

Wissen wird hier als Fähigkeit definiert, sich an bestimmte Fakten zu erinnern und sie zu wiederholen (siehe dazu auch Dubs 1998). Einige der gebräuchlichen Verben, die diese Stufe abbilden sind hier aufgeführt ohne den Anspruch auf Vollständigkeit. Diese Verben werden verknüpft mit bestimmten Lern- und Prüfungsaufgaben.

> **Aktionen** (Verben), die **Wissen** zeigen: Aufzählen, aufzeichnen, **auflisten**, benennen, beschreiben, in Tabelle darstellen, erinnern, erkennen, feststellen, herausfinden, nacherzählen, sich entsinnen, wiedergeben, wiederholen, zeigen, zitieren.
>
> Beispiel für **Lernergebnis**, das Wissen beinhaltet: **Auflisten** der Lernziele einer Lehreinheit, um sich daran zu orientieren.

**Verstehen**

Verstehen kann als Fähigkeit definiert werden, bestimmte Informationen sinnverstehend aufzunehmen und zu interpretieren. Auch dazu werden passende Verben angeboten.

> Aktionen (Verben), die **Verstehen** zeigen: Ausdrücken, auswählen, berichten, beschreiben, differenzieren, **erkennen**, erklären, gegenüberstellen, identifizieren, illustrieren, interpretieren, klassifizieren, konstruieren, nennen, umschreiben, unterscheiden, vorhersagen.
>
> Beispiel für **Lernergebnis**, das **Verstehen** beinhaltet: **Erkennen** der Faktoren, die selbstbestimmtes Lernen erleichtern.

**Anwenden**

Anwenden bedeutet Material in einer neuen Situation nutzen können, um Probleme zu identifizieren oder Problemlösungen zu erarbeiten.

> Aktionen (Verben), die **Anwenden** zeigen: Anwenden, ausprobieren, auswählen, berechnen, beziehen, finden, gebrauchen, interpretieren, modifizieren, planen, prüfen, übertragen, voraussagen, **wählen**, zeigen.
>
> Beispiel für **Lernergebnis**, das **Anwenden** beinhaltet: **Wahl** eines Feedbackverfahrens, um den eigenen Lernfortschritt zu optimieren.

**Analysieren**

Analysieren meint hier, Informationen in Bestandteile zerlegen zu können, um Beziehen herstellen zu können und herauszuarbeiten.

> Aktionen (Verben), die **Analysieren** zeigen: Ableiten, auseinanderhalten, bestimmen, beurteilen, beziehen, differenzieren, folgern, gegenüberstellen, identifizieren, kategorisieren, klassifizieren, prüfen, trennen, unterscheiden, untersuchen, unterteilen, verbinde, **vergleichen**, zerlegen.

Beispiel für **Lernergebnis**, das **Analysieren** beinhaltet: Einen **Vergleich** zwischen einem Neuling und einer erfahrenen Lehrperson **anstellen**.

**Synthetisieren**

Synthetisieren kann als Fähigkeit definiert werden, Teile zusammenzufügen.

Aktionen, die **Synthetisieren** zeigen: Arrangieren, aufbauen, einrichten, entwickeln, erfinden, erklären, generalisieren, generieren, integrieren, kombinieren, konstruieren, kreieren, machen, planen, rekonstruieren, **überarbeiten**, zusammenfassen, zusammenfügen.

Beispiel für **Lernergebnis**, das **Synthetisieren** beinhaltet: Das vorliegende Portfolio **überarbeiten**, um verschiedene Schritte im Lernprozess zu verdeutlichen.

**Evaluieren**

Evaluieren schließlich meint die Fähigkeit, etwas unter einem bestimmten Aspekt oder Blickwinkel zu beurteilen.

Aktionen, die **Evaluieren** zeigen: Beurteilen, bewerten, beziehen, einschätzen, empfehlen, erklären, interpretieren, kontrastieren, kritisieren, **rechtfertigen**, überarbeiten, überzeugen, vergleichen, versichern, verteidigen, wählen, Wert beimessen, zusammenfassen.

Beispiel für **Lernergebnis**, das **Evaluieren** belegt: Die Darstellung der eigenen Lernergebnisse anhand vorgegebener Standards **rechtfertigen**.

An den verschiedenen Beispielen, die die einzelnen Fähigkeiten belegen, kann deutlich gemacht werden, dass hier tatsächlich immer komplexeres Wissen verlangt wird.

### 3.2.2 Taxonomien und Lernhandeln im affektiven Bereich

Es geht aber nicht nur um den kognitiven Bereich, sondern auch um die Formulierung von Lernergebnissen in der affektiven und psychomotorischen Domäne. Vor allem in diesem Bereich sind Lehrende und Prüfende oftmals unsicher, was sie hier fordern sollen und überprüfen können und wie entsprechende Lernergebnisse zu beurteilen und zu bewerten sind.

**Lernen für affektive Anforderungen**

Vor allem dann, wenn es um die individuelle Entwicklung der Lernenden im Prozess geht, den Lernenden der reflektierende Umgang mit affektiven Komponenten des eigenen und fremden Handelns für eine professionelle Berufsarbeit abverlangt werden muss, erhält dieser Bereich des Lernens hohe Priorität. Anders gesagt, auch wo berufli-

ches Handeln hohe Rationalität und Fähigkeiten zur kognitiven Strukturierung des Gegenstandes und des praktischen Handelns verlangt, braucht es affektive Kompetenzen, die wissenschaftlich grundgelegt werden müssen.

**Taxonomie nach Bloom und Krathwohl**

Für die affektive Domäne haben bereits Bloom (1964) und Krathwohl (1978) fünf Kategorien zur Unterscheidung von Lernaktionen vorgeschlagen, die sich auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Emotionen und Gefühlen und die damit verbundenen Haltungen und Wertbezüge richten: 1. Empfangen, 2. Reagieren, 3. Werten, 4. Organisieren von Werten, 5. Charakterisieren von Werten. Auch diesen Kategorien wurden in eine hierarchische Ordnung gebracht und dem Bereich eine Anzahl von Lernhandlungen bzw. Aktionen sowie entsprechende Verben zugeordnet. Hier soll das beispielhaft gezeigt werden.

**Abb. H 6.1-11** **Taxonomie der Affektiven Lernhandlungen** (nach Bloom und Krathwohl)

Die Kategorien kennzeichnen verschiedene affektiv bezogene bzw. gerichtete Lernaktionen/-operationen, die ebenfalls hierarchisch und aufeinander aufbauend gedacht werden.

**Empfangen**

Empfangen bezieht sich auf die Bereitschaft und die Fähigkeit Informationen zu empfangen, die auf Gefühle und Emotionen verweisen.

**Reagieren**

Reagieren bezieht sich auf Andere und den Grad ihrer sozial-kommunikativen Beteiligung.

**Werten**

Werten im Sinne von gezeigten Werthaltungen und die Einschätzung bestimmter Werthaltungen bei Anderen (beispielsweise im Umgehen mit Diversity).

**Organisieren von Werten**

Organisieren von Werten bezieht sich auf die Übernahme von Verantwortung für das Gelingen von Prozessen, die Akzeptanz und das Umgehen mit professionellen Standards, die Anpassung des eigenen Verhaltens an ein bestimmtes Wertesystem.

**Lernhandeln und Lernergebnisse**

**Aktionen (Verben)**, die das Umgehen mit Anforderungen an Lernen und Lernergebnisse in der affektiven Domäne kennzeichnen: akzeptieren, **anerkennen**, beitreten, einstellen, entsprechen, folgen, fragen, in Frage stellen, integrieren, kooperieren, loben, **rechtfertigen**, teilen, unterstützen, verteidigen, **wertschätzen**, zuhören.

Beispiele für **Lernergebnisse**, die sich auf die effektive Domäne und die hier genannten Kategorien beziehen (lassen). **Reagieren**: Die angebotene Lernunterstützung durch Andere **wertschätzen. Werten**: Vertrauensschutz in einer professionellen Beziehung **rechtfertigen**. **Organisieren von Werten**: Die Forderung begründen, ethische Standards für professionelles Handeln **anzuerkennen**.

### 3.2.3 Taxonomien im psychomotorischen Bereich

**Unterschiedliche Taxonomien im psychomotorischen Bereich**

Besonders Lernhandlungen in der psychomotorischen Domäne haben eine deutlich fachspezifische Ausprägung und sind für entsprechende Bereiche (z. B. Kunst, Technik und Ingenieurwissenschaften, Sport und Sportwissenschaften, Medizin und Therapie) teilweise gesondert ausformuliert worden (vgl. dazu Mitchell, Gehmlich und Steinmann 2008). Hier soll nur die Taxonomie von Dave (1970) mit verschieden Aktionsverben und Beispielen für Lernergebnisse dargestellt werden, ergänzt nur durch die siebenstufige Taxonomie von Simpson (1972).

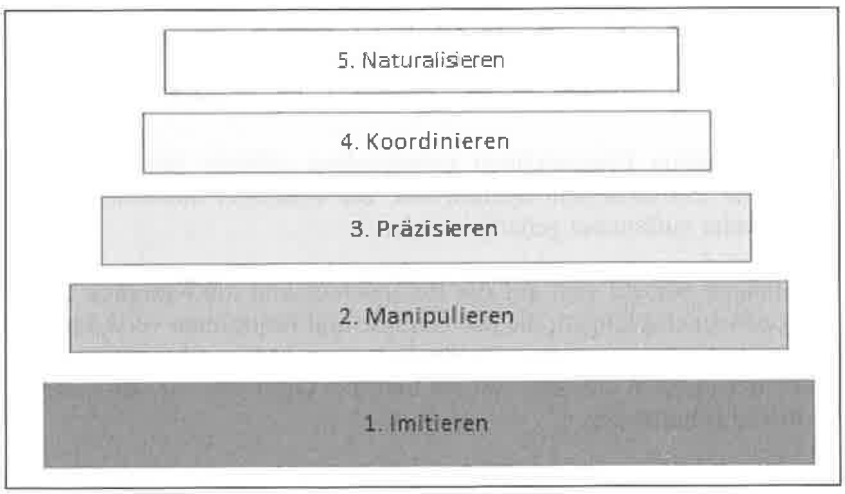


**Abb. H 6.1-12** **Taxonomie von psychomotorischen Lernhandlungen** (nach Dave 1970)

Es geht dabei um den Aufbau immer komplexerer Fähigkeiten/Fertigkeiten als Ergebnis von Lernen bzw. von Lernhandlungen, ausgehend vom einfachen Imitieren bis hin zu komplexen Leistungen der Koordination verschiedener, präzis ausgeführter Handlungen und schließlich deren Ausführung mit Leichtigkeit (naturalisieren).

**Imitieren**

Imitieren meint das Beobachten und Nachahmen des Verhaltens anderer Personen.

**Manipulieren**

Manipulieren meint die Fähigkeit, Aktionen nach Instruktionen auszuführen.

**Präzisieren**

Präzisieren meint das reibungslose und korrekte Ausführen einer Handlung mit nur wenigen Unsicherheiten und nur einigen (kleineren) Fehlern.

**Koordinieren**

Koordinieren meint die Verknüpfung dieser Handlungen (je nach Ausgangsniveau der Lernenden).

**Naturalisieren**

Naturalisieren bedeutet schließlich ein hohes Leistungsniveau von Handlungen, die mit Leichtigkeit ausgeführt werden können.

Zu skizzieren ist noch (siehe unten) die Taxonomie von Simpson (1972), auf weitere: Harrow (1972), Dawson (1998) oder Ferris und Aziz (2006) sei nur verwiesen (siehe ausführlicher dazu bei Michell et al, 2008, 45 ff).

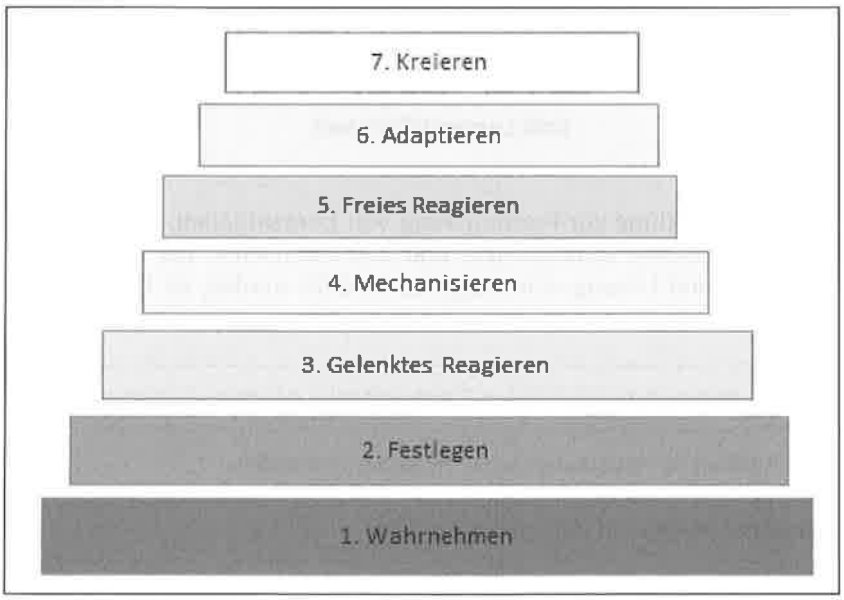


**Abb. H 6.1-13** **Aktionen in der psychodynamischen Domäne** (nach Simpson 1972)

### 3.2.4 Lernziele und Lernaufgaben in Beziehung setzen

**Leitlinien**

Wichtig ist vor diesem Hintergrund auch eine Unterscheidung zwischen Zielen und Lernergebnissen (siehe Fry et al, 2000). Sie betrifft die Operationalisierung von Lernzielen durch Operatoren auf der Ebene der Lernergebnisse. Dabei geht es um konkret beobachtbare Tätigkeiten, die im der Prüfung erkennbar werde. Fry et al. betonen die Wichtigkeit der Benutzung eindeutiger Begriffe und verweisen insbesondere auf die Bedeutung der Taxonomie von Bloom zur Formulieren von Zielen und Ergebnissen. Diese Unterscheidungen sind wichtig insbesondere, wenn es darum geht, im Rahmen von formativen oder summativen Prüfungen (siehe dazu unten) Ziele mit Ergebnissen zu vergleichen, um zu einer Einschätzung einer bestimmten Lernleistung zu kommen.

Zur Erläuterung siehe die folgende Tabelle.

| Lernziele | Lernergebnisse |
|---|---|
| Wissen | Unterscheiden von |
| Verstehen | Wählen aus |
| Anwenden | Planen anhand |
| Analysieren | Kontrastieren von |
| Bestimmen | Differenzieren zwischen |
| Synthetisieren | Kombinieren von |
| Evaluieren | Empfehlen für |

**Tab. H 6.1-2** **Unterscheidung zwischen Lernzielen und Lernergebnissen**

Als grobe Leitlinie zur Formulierung von Lernaufgaben, die bestimmte Lernergebnisse ermöglichen, und von Lernzielen, die mit der Bewältigung und Lösung von Aufgaben erreicht werden, ist folgendes zu beachten:

| | |
|---|---|
| Jedes Lernergebnis ist auf eine Tätigkeit/Aktion (Verb) zu beziehen. | ☐ |
| Der Kontext der Handlung muss mit genannt werden. | ☐ |
| Es ist nur jeweils ein Verb zu verwenden. | ☐ |
| Nur kurze Sätze sollen verwendet werden. | ☐ |

| | |
|---|---|
| Ergebnisse müssen erkennbar/überprüfbar sein. | ☐ |
| Ressourcen (auch Zeit) und Hilfen sollen genannt werden. | ☐ |
| Alle Stufen der Taxonomien sind anzuzielen. | ☐ |

**Checkliste H 6.1-1** **Leitlinie zur Formulierung von Lernaufgaben** (siehe dazu Kennedy 2007; Mitchell, Gehmlich und Steinmann 2008, 57f)

## 3.3 Allgemeine Gütekriterien und Beurteilungsmaßstäbe für Prüfungen

Um das Bild der Herausforderungen zu komplettieren, die kompetenzorientierte Prüfungsformate mit sich bringen, müssen diese den gleichen Gütekriterien genügen, die für Prüfungen im Allgemeinen gelten. Da das NHHL dazu ein breites Spektrum von Texten bereithält, die sich mit Güte- und Leistungskriterien von Prüfungen (mündlichem und schriftlichen), mit Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäben auseinander setzen und dazu verschiedene Formen von Leistungsnachweisen und Textformaten berücksichtigen, sollen dazu hier nur einige summarische Hinweise und Ergänzungen genügen.

**Unterscheidung der Funktionen von Prüfungen**

Diese betreffen zuerst die Unterscheidung von Funktionen, die mit den speziellen Prüfungsarrangements verbunden werden. Eine Orientierungshilfe, auf die immer wieder zurückgegriffen wird, hat Flechsig schon 1973 vorgelegt. Flechsigs Tableau enthält eine Zusammenstellung der Rekrutierungs- bzw. Selektionsfunktionen sowie der grundlegenden Sozialisations- und Legitimationsfunktionen, die als Subtexte des Prüfungsgeschehens mehr oder weniger unterschwellig auch den didaktischen Prozess und seine Gestaltung beeinflussen (vgl. Flechsig 1973). Die Herausarbeitung der verschiedenen Funktionen von Prüfungen ist in diesem Zusammenhang insofern von Bedeutung, als ein Shift zu neuen Formen des Prüfens insbesondere auch die Art und Weise, wie Lernen und Lehren auf Prüfung und Prüfen bezogen wird, nicht nur die didaktische Funktion von Prüfungen stärkt, sondern auch nicht ohne eine Veränderung der Wahrnehmung anderer Funktionen von Prüfung ist.

**Gütekriterien als Messkriterien**

Auch die Gütekriterien, die mit Blick auf psychometrische Anforderungen an Prüfung als Leistungs"messung" geltend gemacht werden können, wie Objektivität, Reliabilität und Validität sind für die Konstruktion von Prüfungen zu beachten. Dubs führt vor diesem Hintergrund in Möglichkeiten von Aufgaben- und Klausurkonstruktionen ein (Dubs 2003). Auch für andere schriftliche Arbeiten (beispielsweise Referat, Aufsatz, wissenschaftliche Hausarbeiten), werden angemes-

sene Beurteilungsgesichtspunkte, Bewertungsmaßstäbe und Korrekturhilfen im Rahmen des NHHL in verschiedenen Beiträgen ventiliert (Siehe dazu die im NHHL regelmäßig ergänzte Inhaltsübersicht). Wichtige, in diesen Beiträgen enthaltene Hinweise können auch für die Weiterentwicklung von Prüfungen im Sinne einer Kompetenzorientierung genutzt werden (etwa Rossig, W. F.; Prätsch, J. 2006).

**Andere Gestaltungskriterien**

Messtheoretische Gesichtspunkte sind durch weitere Gestaltungskriterien zu ergänzen, etwa Gesichtspunkte von Prüfungsökonomie, Aspekte von Transparenz bezogen auf Prüfungsanforderungen und -prozeduren sowie geltende Prinzipien und Regeln von Fairness. In diesem Rahmen sind Möglichkeiten der freien Prüferwahl, die Verlässlichkeit von Prüferaussagen zu Prüfungsanforderungen, Bewertungsmaßstäben und Prüfungsabläufen zu beachten, ebenso wie die Realisierung eines wertschätzendes Prüfungsklima und vor allem eine angemessene Prüfungsstrategie (insbesondere in mündlichen Prüfungen), die sich eher an Können und Kompetenzen (Performanz) ausrichtet als an Fehlern und In-Kompetenzen, Nicht-Wissen oder Nicht-Können von Prüflingen. Stary hat vor diesem Hintergrund verschiedene Strategievarianten, aber auch Fehlerquellen mündlichen Prüfens dargestellt sowie Beispiele für eine Verbesserung von Praxis geliefert (Stary 2001).

**Bewertung nach Normen und Standards**

Wichtig ist auch, sich darüber im Klaren zu sein, inwieweit mit der Prüfung (im Sinne der Beurteilung und Bewertung) allein die Erfüllung fachlicher Standards und Normen oder auch die Positionierung des Prüflings im Rahmen einer bestimmten Gruppe von Studierenden im Sinne einer Sozialnorm abgebildet wird. Standards und Normen jedenfalls sollten nicht nur transparent sein, sondern es muss – wenn sie geltend gemacht werden sollen – vorab geeignete Möglichkeiten des Lernens, des Trainings und der Übung dafür geben bzw. eine erfahrungsbasierte und zugleich theoriegeleitete Bearbeitung und Erarbeitung von prüfungsrelevanten Aufgaben möglich gewesen sein. Allerdings soll darauf verwiesen sein, dass übliche Bewertungen nach fachlichen Normen und Standards wie auch nach Sozialnormen durchaus kritisch gesehen werden (können), wie die kontroversen Diskussionen um Notensysteme und Beurteilungsgesichtspunkte im Bologna-Prozess zeigen.

# 4. Prüfungen im Prozess

## 4.1 Formatives und summatives Assessment und Prüfen

**Unterscheidung von Leistungskontrolle und Prüfung**

Die Überprüfung von Lernerfolgen im Prozess wird häufig auch als formative Lernerfolgs- bzw. Leistungskontrolle bezeichnet, am definierten Ende eines Lern-Lehr-Prozesses als summative Leistungskontrolle bzw. Prüfung. Im Englischen wird in beiden Fällen von „assessment" (Beurteilung) gesprochen, genauer von ‚formative assessment' (Beurteilung im Prozess) und ‚summative assessment' (Beurteilung am definierten Ende). Wir sprechen auf jeden Fall von einer Prüfung, wenn der Beurteilung auch eine Bewertung im Sinne der Einordnung des Ergebnisses in eine Skala erfolgt.

Die summative Beurteilung ist eine Leistungsüberprüfung, die sich auf das Gesamt des Gelernten richtet und damit am Ende einer definierten Lern-Lehr-Sequenz (einer Lehreinheit/Lehrveranstaltung/eines Moduls) steht. Bei einer solchen Beurteilung wird in der Regel eine Maßzahl bzw. eine Note erzeugt (siehe oben), die eine vergleichende Bewertung beinhaltet. Die Vor- und Nachteile des Messens von Lernleistungen über diese Art der Leistungsüberprüfung sind vielfach deutlich gemacht (vgl. Dubs 2006).

**Charakteristika formativer Beurteilung**

Die formative Beurteilung bezieht sich auf Lehr- und Lernaktivitäten und nutzt Rückmeldungen verschiedener Art, um zu überprüfen, wie die Studierenden in ihrem Lernprozess vorankommen. Dabei geht es in der Regel um die gestellten Aufgaben und dabei erzielte Lernergebnisse. Die Lehrenden treffen auf Grund der Analyse der Ergebnisse Entscheidungen darüber wie sie den eigenen Lehrprozess fortführen und gegebenenfalls modifizieren, um die Studierenden in ihren Lernaktivitäten zu unterstützen. Die Lehrenden geben den Studierenden dazu Rückmeldungen (Black & Williams). Wichtige Charakteristika formativer Beurteilung sind (nach Brown & Knight, 1994):

1. die Identifizierung von Lernergebnissen anhand bestimmter Lern-Leistungskriterien,

2. eine zeitnahe, konkrete und zielführende Rückmeldung,

3. das aktive Interesse der Studierenden an einer Unterstützung und Verbesserung des eigenen Lernens,

4. eine gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden,

5. die Einbeziehung von (Lern-)Bedürfnissen der Studierenden durch die Lehrenden.

Die formative Beurteilung einer Lernleistung kann zwar in einem kontinuierlichen Beurteilungsprozess seitens der Lehrenden verwendet werden, sollte aber nicht in die Bestimmung einer Endnote einbezogen werden, da die durchgehende Orientierung an (End-)Noten Lernen im Sinne eines selbstkontrollierten Lernens und die intrinsische Motivation zur Bearbeitung des Gegenstandes eher beschädigt als fördert.

**Prüfen von Wissen, Können, Handeln prozessintegriert**

Hilfreich für die Ermöglichung eines selbstkontrollierten Lernens ist es, wenn Studierende im Sinne eines Constructive Alignment Lernaufgaben erhalten, die Aspekte des Wissens von und für etwas (etwa berufliche Aufgaben), des Könnens mit etwas und des angemessenen Handelns dazu unter bestimmten situierten Bedingungen berücksichtigen und die (Selbst- und Fremd-)Überprüfung des individuellen Learning Outcomes in verschiedenen Phasen des Lernprozesses (einschließlich der summativen Leistungskontrollen) und im Vergleich ermöglichen (Biggs 2003). Dabei richtet sich der Vergleich nicht nur auf bestimmte Standards bzw. Idealnormen, sondern auch auf einen individuellen Zuwachs an Wissen und Können und einen Vergleich mit den Leistungen von Anderen (einer definierten Gruppe). Diese Art des Prüfens – ob formativ oder summativ – wird hier als prozessintegriertes Prüfen im Unterschied zum stichprobenartigen Prüfen (siehe dazu unten) bezeichnet.

Ein nicht nur unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten basales Problem ist, dass die ‚klassischen' Prüfungsmethoden (Beispiel: Klausur oder mündliche (Einzel- und Gruppen-)Prüfung als Gespräch zwischen Studierenden und Lehrenden) die Lernleistungen und den Zuwachs an Wissen und Können der Studierenden nur bedingt wiedergeben können. Auch aus diesem Grund ist eine angemessene Beurteilung der faktischen Studienleistungen problematisch. Es können aber eine ganze Reihe zusätzlicher Prüfungsmethoden genutzt und die Lernergebnisse – formativ oder summativ – der Beurteilung zugänglich gemacht werden (vgl. Biggs 2003).

## 4.2 Lernprozessintegrierte Prüfungsformate

**Prüfung als Stichprobe**

Ein weiteres Problem stellt das stichprobenartige Prüfen (ob im Verlauf einer Veranstaltung oder auch am Ende) dar. Es soll hier im Sinne einer metaphorischen Annäherung charakterisiert werden. Nach herkömmlichem Verständnis sind Prüfungen zumeist als Stichproben von Wissen oder Können angelegt, über das Prüflinge in einer umgrenzten Fachdomäne verfügen (sollen). In einer Prüfung, ob mündlich oder schriftlich, geht es nach diesem Verständnis darum, eine Stichprobe so zu ziehen, dass sich die Prüflinge als Kenner bzw. Könner in dieser Domäne gemäß eines vorab angeeigneten Wissen entsprechend ausweisen (können).

Bildlich an der Metapher des Wasserkreislaufs erläutert, regnet Wissen (und Können) aus dem Himmel der Lehre auf die Erde des Lernens hinab und versickert im Boden. Lehrende können nicht erkennen, wohin der Regen unsichtbar im Boden verläuft. Prüfungen sind nach dieser Metapher Probebohrungen, bei denen die Prüfer entweder eine unterirdische Wasserader, also vorhandenes das Wissen bzw. Können treffen, so dass es in der Prüfung wie in einem arthesischen Brunnen sprudelt; wenn die Ader jedoch nicht getroffen wird, haben Prüfer und – vor allem der – Prüfling Pech gehabt.

**Prüfungen im Lernprozess**

Einige der weniger geläufigen Prüfungsverfahren, die beispielsweise in dem Züricher Tableau (siehe oben) aufgeführt werden, unterscheiden sich von üblichen Stichproben insofern, als die Leistungen, die in das Prüfungsverfahren einbezogen werden, direkt im Lernprozess entstehen und als Lernleistungen unmittelbar prüfungsrelevant werden können. Dies ist zum Beispiel bei Referaten, Poster-Präsentationen, Dokumentationen von verschiedenen wissenschaftlichen oder praktischen Tätigkeiten der Fall. Als Prototyp eines solchen Prüfungsverfahrens kann das Portfolio gelten, das hier ausführlicher erläutert werden soll. Siehe auch (weiter unten) das Tableau verschiedener Methoden und Textsorten, das den unterschiedlichen Lernkonzepten und entsprechenden hochschuldidaktischen Ansätzen zugeordnet werden kann.

Kehren wir an dieser Stelle zurück zur Metapher des Wasserkreislaufs und sehen wir, was diese metaphorische Betrachtung zum weiteren Verständnis der Bedeutungen von Prüfungen im Prozess beitragen kann. Stellen wir uns vor, dieses Mal versickert der Regen nicht, sondern sammelt sich in Flüssen oder Bächen an der Erdoberfläche. Sein Lauf kann also stetig beobachtet werden und es können gezielt Proben der Wasserqualität entnommen werden. Lernprozessintegriertes Prüfen erfolgt ganz in diesem Sinne. Dieses ist angemessen, wenn die Lehr/Lernkonzepte selbst so angelegt sind, dass sie den Gebrauch von integrativen Handlungskompetenzen einschließen und in den Leistungen zum Vorschein gebracht werden, die aus den Lerntätigkeiten hervorgehen. Das ist vor allem unter Gesichtspunkten der Kompetenzentwicklung interessant. Allerdings ist hervorzuheben, dass es auch interessante Entwicklungen gibt, stichprobenförmige Prüfungen mit komplexen Handlungsmustern so zu strukturieren, dass sie zur Erfassung von Kompetenzen taugen. Vergleiche hierzu insbesondere die OSCEs oder die virtuellen Stationen in der Medizin.

## 4.3 Kompetenzorientiertes Prüfen im Prozess – Übersicht und Beispiele

Das oben bereits vorgestellte Züricher Tableau der Leistungsüberprüfung hat bereits deutlich gemacht, wie komplex die hochschuldidaktischen Aufgaben und Möglichkeiten praktischen Prüfens sind.

**Spielräume für Prüfungen**

An den vorgestellten Beispielen zeigen die Autoren, dass nicht nur Kompetenzorientierung und Gestaltungsspielräume der Studierenden (in der Prüfung), sondern auch zugrundeliegende Lernkonzepte (Forschendes Lernen/wissenschaftliches Arbeiten), Lehrformate (z.B. Laborarbeit, Exkursion), curriculare Aspekte (Modul, Bachelor-/Masterstufe), mediale Ausrichtungen (verschiedene Möglichkeiten des E-Learning in Verbindung mit Präsenzzeiten), Gruppengröße einer Veranstaltung und bei der Prüfung (Einzel-, Gruppensetting, Plenum), notwendige Vorbereitungsarbeiten (von Studierenden und Lehrenden), der organisationale Rahmen für die Durchführung (Ort, Zeit, Räume, Ausstattung) und die jeweiligen Auswertungsbedingungen (Ökonomie, Effizienz/Transparenz) sowie das ausgewiesene Anforderungsniveau von Lernen und Prüfungsleistungen (Komplexität) bei Wahl und Einschätzung von ‚Leistungsnachweisen' Beachtung finden müssen.

**Portfolio als alternative Prüfungsform**

Auch das Portfolio als alternative Prüfungsform wird entsprechend vorgestellt. Dabei nehmen die Züricher Autoren gewisse Einschränkungen vor. So wird beispielsweise das Portfolio nicht mit Blick auf vorhandene Möglichkeiten des Zuwachses an sozialer und kommunikativer Kompetenz durch die Art des Einsatzes in Lern- und Prüfungssituationen berücksichtigt. Es wird jedoch betont, dass mit der Portfolio-Arbeit ein hoher Zuwachs an fachlicher, Methoden- und Selbstkompetenz angestrebt wird. Außerdem wird herausgestellt, dass die Arbeit mit Portfolio prozessbezogen eingesetzt werden kann, ressourcenintensiv und didaktisch anspruchsvoll ist. Der Betreuungs- und Beratungsaufwand wird als eher groß, die Freiheitsgrade für Studierende jedoch als ebenfalls groß bzw. hoch und die Verbindung mit E-Learning als nützlich eingeschätzt (vgl. ausführlicher auch „dossier unididaktik – Lernportfolio", Züricher Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik).

## 4.4 Ein Tableau von Lernkonzepten, Textsorten und Prüfungsmethoden

**Texte/Textsorten und Methoden für prozessorientiertes Prüfen**

Die in der folgenden Übersicht vorgenommene Zuordnung zwischen Lernkonzepten, verschiedenen Methoden und Texten/Textsorten, die zu Prüfungsaufgaben in formativen und summativen Assessments genutzt werden können, zeigt, dass eine Vielfalt von Möglichkeiten für Prüfungen existiert, die in einer monokulturellen Ausrichtung von Prüfungen offenbar ganz ausgeblendet werden. Ebenso wird deutlich, dass mit der Komplexität der verschiedenen Konzepte auch eine Ausweitung von Lern- und Prüfungsformen gegeben ist. Die verschiedenen Lernkonzepte und entsprechend die Lern- und Prüfungsmethoden/Texte bzw. Textsorten lassen sich sowohl kombinieren, als auch in verschiedenen Settings (Einzel-, Partner- und Gruppensettings) verwirklichen und in verschiedenen Lernphasen (formativ und summativ) einsetzen. Dabei spielt das Portfolio als Möglichkeit prozessintegrierten Prüfens eine hervorragende Rolle.

| Lernkonzepte | Erfahrungslernen | Entdeckendes Lernen | Handlungsorientiertes Lernen | Problembasiertes Lernen | Fallorientiertes Lernen | Projektlernen | Forschendes Lernen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Methoden Texte/ Textsorten** | Lerntagebuch<br>Logbuch<br>Leitfaden für Beobachtungen (standard.)Protokoll<br>Bericht<br>Erzählung<br>Darstellung<br>Dokumentation<br>Beschreibung<br>Portfolio | Sammlung<br>Beobachtung<br>Experiment<br>Interview<br>Beobachtung<br>Beschreibung<br>Bericht<br>Protokoll<br>Logbuch<br>Test<br>Klausur<br>Poster<br>Portfolio | Parcour<br>Arbeit am Modell<br>Übungen<br>Simulation<br>Planspiel<br>Rollenspiel<br>Protokoll<br>Beschreibung<br>Bericht<br>Lernjournal<br>Portfolio | Recherche<br>Sachanalyse<br>Textanalyse<br>Simulation<br>Gruppenpuzzle<br>Präsentation<br>Logbuch<br>Protokoll<br>Bericht<br>Klausur<br>Lernjournal<br>Portfolio | Anamnese<br>Fallanalyse<br>Diagnose<br>Gutachten<br>Simulation einer Fallbearbeitung/<br>Übung<br>Protokoll<br>Bericht<br>Lerntagebuch<br>Arbeitsjournal<br>Hausarbeit<br>Klausur<br>Portfolio | Erkundungsgang<br>Recherche<br>Befragung<br>Fragebogen<br>Präsentation<br>Simulation<br>Produktion<br>Planspiel<br>Postersession<br>Parcour<br>Vortrag<br>Referat<br>Hausarbeit<br>Portfolio | Leitfaden für Erkundungen (Teilnehmende)<br>Beobachtung<br>Protokoll<br>Fragebogen (Dichte)<br>Beschreibung<br>Befragung<br>Interview<br>Experiment<br>Fallanalyse<br>Inhaltsanalyse<br>Bericht<br>Hausarbeit<br>Poster (session)<br>Portfolio |

Erläuterung zum Schaubild

Die Zuordnung von (möglichen)Methoden und Texten/Textsorten zu den verschiedenen, elaborierten hochschuldidaktisch relevanten Konzepten des Lernens (und Lehrens) an dieser Stelle beansprucht nicht Vollständigkeit. Es zeigt sich aber schon hier, dass mit den einzelnen Lernkonzepten mehr als nur eine Methode oder Textsortenverknüpft werden kann. Dabei sind nicht nur Parallelen und Verknüpfungen zwischen den Konzepten auf der konzeptuelle Ebene selbst herauszuarbeiten, sondern Parallelen gibt es auch im Bereich der Methoden und Textsorten/Texte. Allerdings wird die jeweilige Ausformung und der Einsatz von Methoden und Texten/Textsorten bestimmt durch die mit den Konzepten verknüpften unterschiedlichen zentralen (Lern-)Anliegen. Die Lernkonzepte selbst verweisen auf bestimmte zentrale Lernziele und Tätigkeiten wie Erfahren, Entdecken, Handeln, (Er-)forschen, Probleme erkennen und lösen, etwas auf (Einzel-) Fälle anwenden, Praktizieren, Projektieren, Tätigkeiten, die sich auf der Ebene der Lernaktivitäten anhand konkreter Lernaufgaben differenzieren, auf verschiedene Domänen des Lernens (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) bezogen und zu bestimmten Lernaufgaben in den jeweiligen Lernphasen (z. B. der Projektarbeit) in Beziehung gesetzt werden können. Diese Lernaufgaben verbinden sich wiederum mit bestimmten Texten (im weitesten Sinne) bzw. Textsorten, die Lernen in verschiedener Hinsicht steuern, fördern und zugleich begrenzen (können). Bemerkenswert ist aber auch, dass die hier aufgeführten Methoden und Texte/Textsorten im (Lern-)Prozess beurteilt und im Sinne einer (über)prüfbaren Lernarbeitsleistung im Rahmen eines formativen und summativen Assessment aufeinander bezogen und nach bestimmten Inhalts-, Qualitäts- und Leistungskriterien (Standards) beurteilt und – vorwiegend in summativen Assessments – auch bewertet und benotet werden können. Von besonderer Bedeutung als komplexe Lern- und Prüfungsmethode ist das Portfolio, das sich als gängig Methode, besser (Lern- und Prüfungs-) Format im Rahmen beinahe aller Lernkonzepte wiederfindet. Das Portfolio wird im Rahmen der unterschiedlichen Lernkonzepte und Formate aber nicht gleichartig entwickelt und verwendet, sondern erhält in unterschiedlichen Rahmungen und den damit verknüpften Zielsetzungen, Aufgaben und Anliegen seine spezifische Ausformung.

**Abb. H 6.1-14** **Übersicht Lernkonzepte, Methoden, Textsorten**

# 5. Portfolio als lernprozessintegriertes Prüfungsformat

## 5.1 Erfahrungen mit Portfolio in der Praxis

**Portfolio als „Mappe" für Bewerbungen ist gängige Praxis**

Das Portfolio (mehrsprachig: portefeuille, portafoglio, portafolio) bedeutet einfach ‚Mappe', die zur Sammlung, Ordnung/Systematisierung, Dokumentation und Präsentation von verschiedenen Produkten und Produktionen (in Schrift, Bild, Film) dient, die dazu dem Betrachter/Adressaten einen Eindruck von der Leistung und Leistungsfähigkeit des Portfolio-Inhabers bietet. In den künstlerischen Bereichen ist „die Mappe" eine praktizierte Form des (Eingangs-) Assessments (z. B. als Bewerbungsportfolio). Und auch in Bereichen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal ist das Portfolio als Lern- und Leistungsportfolio längst eingeführt, teilweise verbindlich gemacht (Häcker 2005).

**Portfolios im beruflichen Bereich**

Die Nutzung von Portfolios ist in verschiedenen Berufsbereichen etabliert, insbesondere unter Gesichtspunkten der Produkt- und Selbstvermarktung. Portfolios werden in Bereichen der verschiedenen (Raum-) Künste (Architektur, Bildende Kunst, Oper, Theater, Tanz) vorgelegt, auch in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen und Ingenieurberufen, etwa zur Präsentation eines bestimmten, eigenen Leistungsangebotes (von Einzelnen, Arbeitsteams, Institutionen, Organisationen, Firmen) für (potentielle) Abnehmer (Fachleute und Laien; Geldgeber, Sponsoren, Auftraggeber) die diese Leistungen (bezogen auf eigene Ansprüche und Zielsetzungen) beurteilen wollen/müssen. Die Sichtung von Portfolios ist hier oftmals der erste Schritt für weitergehende, sondierende und beurteilende Gespräche zwischen Angebots- und Abnehmerseite. Es wird wechselseitig Passung und Nutzen geprüft, anhand unterschiedlicher und gemeinsamer, inhaltlicher und fachlicher Qualitätskriterien und Leistungsstandards.

**Produkt und Prozess orientierte Portfolios als Leistungsperformance**

Zu unterscheiden sind Produkt und Prozess orientierte Portfolios bzw. solche, die beide Aspekte integrieren. Leistungsportfolios sind in der Regel produktorientiert, Lernportfolios richten sich zudem auf den Prozess des Lernens bei der Bearbeitung von Lernaufgaben, die wie auch die Ergebnisse gesammelt, geordnet, dokumentiert und präsentiert werden.(Brunner, Häcker, Winter 2006)

## 5.2 Prüfen mit Portfolio

**Beurteilen und Bewerten von Performanz und Performance**

Bei der (Fremd-)Beurteilung und Bewertung von Portfolios geht es um die fokussierte Wahrnehmung, Analyse und Bewertung der damit vorgelegten Dokumentation und Präsentation von (Lern-) Leistungen (Winter 2004), aber auch um die Beurteilung von Portfolio als eine Performance, die Produkte und Produktionen Adressaten und Anlass gerecht dokumentiert und präsentiert. Insbesondere im Bereich professioneller Leistungsdarstellung spielen Performanz (als Ergebnis einer ausgeführten Handlung) und Performance (Handlung in ihrem Vollzug) eine wichtige Rolle (vgl. dazu Pfadenhauer 2003).

Die Beurteilungen sind (prognostisch) auch mit Erwartungen an (zukünftige) Leistungen und die (zu erwartende) Leistungsfähigkeit eines Portfolio-Inhabers verknüpft (siehe hier auch das Konzept der Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen). Sie beziehen entsprechende Selbstaussagen der Portfolio-Inhaber wie auch die – gegebenenfalls mitgelieferten – Beurteilungen und Bewertungen sowie Prognosen Anderer über bestimmte Produktionen und Produkte (beispielsweise Kooperationspartner, Feedbackgeber, Lehrende/Prüfer) ein. (Im Kontext der Berufe könnten das Klienten/Kunden, Auftraggeber, Gutachter, Kritiker, Experten sein). Diese Selbst- und Fremdbeurteilungen können das Urteil der Adressaten des Portfolios (als Abnehmer bzw. der Prüfende) bestärken, korrigieren oder erweitern.

**Perspektivenreichtum und Vielfalt von Vergleichsmöglichkeiten**

Mit anderen Worten, die Sichtung des Portfolios geht einher mit einer (perspektivenreichen) Beurteilung des Angebotes und des Anbieters, seines Könnens/Angebotes für eine bestimmte Aufgabe oder einen Aufgabenbereich. Dabei werden bestimmte Merkmale und Qualitäten des Produktes und damit verknüpfte fachliche und berufliche (fachliche, verfahrensbezogene/methodische, soziale und kommunikative) Kompetenzen des Anbieters/Portfolioinhabers für definierte Aufgaben, Zwecke und Vorgänge, Anliegen, Projekte und ein berufliches (professionelles) Handeln unter angegebenen/anzugebenden Bedingungen innerhalb eines bestimmten institutionell-organisatorischen Rahmens beurteilt. Immer geht es auch um Vergleiche mit anderen Portfolios in Bezug auf die besondere Qualität der vorliegenden Leistung, orientiert an bestimmten Standards und Normen /Werthaltungen).

In der Prüfung mit Portfolio im Rahmen der Aus- und Weiterbildung kann ein Prüfer bzw. können die Prüfenden zudem den Blick bzw. verschiedene Perspektiven der (beruflichen) Abnehmerseite z. B. Universität, Schule, Krankenhaus, Theater und dort einflussreicher Akteure einnehmen und deren Erwartungen an die Qualität der Learning Outcomes und die Erfüllung von Leistungsstandards und Akzeptanz bestimmter Wertideen und Haltungen zur Geltung zu bringen.

**Prüfungsgespräche anhand von Portfolios**

Vor diesem Hintergrund können vertiefende und ergänzende Fragen für ein sondierendes, klärendes und prüfendes Gespräch (im Sinne eines mündlichen Prüfens) zum Portfolio entwickelt werden: zu den inhaltlich-fachlichen, methodischen und verfahrensmäßigen Grundlagen, zur Ausrichtung und zu kommunikativen Absichten, den damit verknüpften allgemeinen und besonderen Zielsetzungen, Wertbezügen und Standards, zu Wirkungsabsichten und Nutzenvorstellungen, beabsichtigten oder gewünschten Weiterentwicklungen von Person (Kompetenzzuwachs/Professionalität) und Produkt (Qualität und Standards).

**Ausrichtung auf Diversität, Kreativität, Qualität, Professionalität**

Auch kann es in Leistungsdarstellungen und Prüfungen mit Portfolio um ein anschließendes Fachgespräch gehen, bei dem die Orientierung an einer taxonomischen Gliederung von Fragen und Antworten zum Lernprodukt/den Lernergebnissen eine zentrale Rolle spielen kann: zum Beispiel kann es gehen um eine noch nicht vorgenommene Übertragung von Lösungen auf einen anderen Aufgabenbereich (im Sinne der Vorgaben des Prüfenden), um neue, noch zu entwickelnde Handlungsstrategien für alternativen Lösungen, um die Übertragung von Wissen und Können auf einen anderen „Fall" unter anderen institutionell-organisatorischen Rahmungen und unter neuen Kooperationsbedingungen. Das ermöglicht nicht nur eine differenziertere Beurteilung des Portfolios (und seine Adressierung) als Performanz und Performance, sondern erlaubt auch differenziertere Rückmeldungen an die Studierenden (in Aus- und Weiterbildungen).Es soll damit deutlich gemacht werden, dass sowohl die Erarbeitung bzw. Erstellung also auch die adressaten- und anlassbezogene Bearbeitung des Portfolios, seine anschließende Präsentation und Einbindung in ein „aufsetzendes" Prüfungsgespräch hervorragende Bedingungen bietet, Lernen zu steuernd und zu vertiefen, die Ergebnisse auf ein hohes Niveau zu bringen, eine Vielfalt von Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung zu generieren, Diversity unter Lernenden anzuerkennen und zu nutzen, ein selbstbestimmtes und kreatives Lernen und Leisten zu fördern und schließlich ergebnisorientiert zu prüfen.

## 5.3 Erstellung und Gestaltung von Portfolios (für prozessintegrierte Prüfungen)

**Gesichtspunkte für Erstellung und Gestaltung**

Bei der Erstellung und Gestaltung des Portfolios für prozessintegriertes Prüfen geht es um die

- Sammlung und Ordnung von Produkten (Texten im engen und erweiterten Sinne),
- Dokumentation und Präsentation von Produkten (Leistungen),
- Verknüpfung von Produkten und Prozess (-zyklen),

- Darstellung von Lernkonzepten, Lernzielen, Lernaufgaben und Lernergebnissen,
- Unterscheidung zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Aspekten des Lernens,
- Verwendung verschiedener Texte (schrift-symbolisch, bildhaft-szenisch) und Textsorten,
- Überprüfung der Ergebnisse in angemessenen formativen und summativen Assessments,
- Reflexion der eigenen Lernanstrengungen, Motivationen, Ressourcen, Entwicklung,
- Einbeziehung von Feedback, Fremdbeurteilungen und Bewertungen,
- Beachtung von Normen und Standards für Leistungen und ihrer Darstellung,
- anlass- und adressatengerechte Gestaltung und Präsentation des Portfolio (als ‚Mappe'),
- Berücksichtigung von inhaltlich-systematischen, methodischen und ästhetisch Aspekten,
- Beachtung der Rahmen- und Rezeptionsbedingungen des Portfolios (E-learning, Modul, mehrere Prüfer),
- Evaluation der eigenen (individuell und kooperativ erbrachten) Leistung.

**Hilfen für die Lernenden**

Aber die Studierenden/Lerner brauchen zur Entwicklung und den Gebrauch des Portfolios bestimmte Vorgaben und Hilfestellungen. Das gilt auch für die, die schon Erfahrungen mit Portfolios haben, da die Anliegen und Aufträge höchst unterschiedlich sein können. Dieses wird in verschiedenen Berichten über Versuche mit Portfolio immer wieder betont. Das heißt, es braucht für den jeweils vorliegenden Fall Orientierung und die Festlegung von Anforderungen. Diese soll schriftlich und allen Teilnehmern gleicherweise zugänglich sein. Dazu gehören

- die Beschreibung von Lern-Lehr-Konzepten der jeweiligen Veranstaltung (z. B. Forschendes Lernen, Projektlernen, Fall basiertes Lernen),
- genaue Angabe der Verortung des Portfolios in Veranstaltung und Curriculum,

- zentrale Themen, inhaltliche Schwerpunkte (systematisch), Lehrabsichten/-ziele,
- verbindlich gemachte Texte (Basis und Ergänzungsliteratur),
- Umgehen mit verschiedenen Textsorten (Erarbeitung, Verarbeitung, Präsentation),
- methodische Hinweise für individuelles und kooperatives Lernen/ Arbeiten,
- die vorgegebenen und freigegebenen Lernziele/Lernaufgaben (Domänen spezifisch),
- alle verbindlichen Aufgaben und Arbeitsaufträge mit schriftlichen Anweisungen,
- vorgegebene und zu erreichende Kompetenzen und Kompetenzstufen/-niveaus,
- Aussagen über Standards und übergeordnete Evaluationsgesichtspunkte,
- Gesichtspunkte für individuelle Reflexion der Lernergebnisse, -erfahrungen, -schwierigkeiten,
- Darlegung und Einordnung von Lernphasen und Lernzyklen (in erfahrungsorientierten Settings),
- Kriterien und Regeln der Überarbeitung des Portfolios und der Präsentation,
- Zeitrahmen/Workload (für Erstellung, Abgabe, Präsentation, Beurteilung, Prüfungsgespräch, Beratung),
- Zeitpunkte/-räume, Orte und Abläufe für formatives und summatives Assessment,
- Angaben über Bewertung (minimale Anforderungen, Höchstpunkte, Bewertungsmaßstäbe),
- Aussagen (Regeln) über Umgehen mit Problemen von Abwesenheit (Krankheitsfall, etc.),
- der Arbeitskontrakt (Verbindlichkeiten)zwischen Lehrenden/Prüfern und Lernenden (schriftlich).

**Kontrakt über wechselseitige Verbindlichkeiten**

Der Kontrakt für die Arbeit mit dem Portfolio braucht einen Kontrakt zwischen Lehrenden und Lernenden) Er beruht auf Gegenseitigkeit und enthält damit wechselseitige Verbindlichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden, also das, was die Lernenden tun oder zu lassen haben, was die Lehrenden tun müssen und was sie tun können, beispielsweise:

- was in der Präsenzzeit und was in der Selbstlernphase gefordert ist,
- was in der formativen und in der summativen Überprüfung zu geschehen hat,
- wie mit bestimmten Lern- und Prüfungsergebnissen umzugehen ist,
- welche Regeln zwingend einzuhalten sind,
- was bei Verstößen gegen Regeln zu geschehen hat,
- wer für die Einhaltung der Regeln wie Verantwortung übernimmt,
- was die Ausstiegsbedingungen und -formen sind.

**Aushandlung des Kontraktes**

Die Arbeit mit Portfolio ist Bestandteil des Kontraktes (Häcker 2007). Die Art des Zusammenwirkens Aller auf der Grundlage des Kontraktes soll zur Verbesserung von Leistungen der Teilnehmenden im Sinne anzugebener Zielsetzungen und Learning Outcomes dienen. Auch aus diesem Grunde kann der Kontrakt nicht durch Lehrende vorgegeben werden, sondern muss einvernehmlich zustande kommen. Gerade weil das Portfolio viel Spielraum für individuelle Gestaltungen und Präsentationen bietet bzw. bieten muss, sind die Lernenden mit ihren Vorstellungen und Anliegen schon in die in die Abstimmung des Kontraktes soweit wie möglich einzubeziehen.

Allerdings sind die Standards für bestimmte Lern- und Prüfungshandlungen bzw. Lernhandlungen mit Prüfungsrelevanz im Sinne verallgemeinerter bzw. verallgemeinerbarer Expertenmeinungen vorzugeben, zu diskutieren und ein erreichbares Mindestniveau für Prüfungen (anhand von Lern-/Prüfungsaufgaben z. B. Modellrechnungen) vorab festzulegen. Zudem ist die erreichbare Mindest- und Höchstpunktzahl für bestimmte Leistungen im Portfolio/mit Portfolio anzugeben (Lissmann 2004; Winter 2006)Anzugeben ist ferner, was nicht zur Bewertung vorgelegt werden muss oder soll (etwa ein nicht anonymisiertes Lerntagebuch).

Wichtig ist, dass diese umfassende Unterstützung seitens der Lehrenden schon in der Kontraktphase als Beitrag zur Erfüllung des Lern-Lehr-Kontraktes (seitens der Lehrenden) verstanden wird bzw. verstanden werden kann, zur Unterstützung eines selbstbestimmten individuellen Lernens, für Kompetenzaufbau und Lernerfolg und nicht als eine lediglich vom Lehrenden ausgehende willkürliche gesetzte Forderung oder Setzung, deren Sinn unerschlossen bleibt.

**Transparenz zentraler Anliegen und Gütekriterien Prüfungen mit Portfolio**

Im Rahmen dieser Festlegungen wird Transparenz für Beurteilung und Prüfung geschaffen sowie genügend Spielraum für eine individuelle Leistungserbringung, die insgesamt eine neue Betrachtung von Diversität und Inklusion ermöglicht. Dabei spielt nicht in erster Linie der Selektionsprozess die entscheidende Rolle, sondern die hochschuldidaktisch-methodische (d.h. Lernziel/Lernergebnis bezogene und kompetenzorientierte) Ermöglichung eines didaktischen Differenzierungsprozesses unter Gesichtspunkten von Inklusion aller (heterogenen) Lerner, wobei die Grenzen zur Exklusion über die Erreichung/Nicht-Erreichung bestimmter Leistungsanforderungen/-niveaus im Kontext von Prüfungen festgelegt werden kann und wird. Dazu ist ein Leistungsminimum in verschiedenen Lerndomänen und Kompetenzbereichen über Standards (siehe oben) festzulegen, das von einzelnen Lernern – an verschiedenen Inhalten und gegebenenfalls mit unterschiedlichen, aber akzeptierten Mitteln – erreicht werden muss. Das Portfolio kann so als angemessenes Instrument prozessbezogenen Lernens und prozessintegrierten Prüfens wahrgenommen werden, das dem Anliegen des angemessenen Umgehens mit Diversity, Inklusion und Exklusion im besonderen Maße entspricht.

## 5.4 Portfolios zur Evaluierung und Entwicklung von Professionalität

Wie eingangs bereits festgestellt, sind Portfolios und Portfolio-Assessments in verschiedenen Berufsbereichen sowie verschiedenen Bereichen von Bildung und Weiterbildung, hochschulischen und universitären Lehrens und Prüfens üblich geworden.

So gehört die Verwendung von „Mappen“ für die Darstellung eines erreichten Niveaus künstlerischer Arbeit und zu entwickelnder Kompetenzen für die Auswahl von Studierenden an Kunsthochschulen und Universitäten zur gängigen Praxis. Auch in verschiedenen Bereichen der Aus- und Weiterbildung von schulischem Lehrpersonal, in der Weiterbildung von Lehrenden an Hochschulen und Universitäten (v. Queis 1993; 1994, Auferkorte-Michaelis/Szczyrba 2007) sowie im Bereich der Weiterbildung für Beratungstätigkeiten ist die Arbeit mit Portfolio zunehmend interessant geworden und teilweise in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen verbindlich gemacht worden, zumindest als Ergänzung und Alternative zu den klassischen Prüfungsformen. Hier wird Portfolio explizit mit anderen Elementen der Evaluation und Beurteilung von Leistungen und Produktleistungen z. B. für spezifische Weiterbildungs- und Beratungsangebote und zur Verbesserung von Professionalität und professionellen Standards erwartet. Auch die Erstellung und Nutzung eines Leistungsportfolios für Bewerbungszwecke wird im Kontext von Hochschule und Universität sowie anderen Bereichen von Bildung und Beratung als Nachweis der erreichten Professionalität wichtiger. Dabei wird die Fähigkeit zur Evaluierung des eigenen Lern- als Weiterbildungsprozess vorausgesetzt und dieser zugleich im institutionellen Rahmen auf ein professionelles Niveau gehoben.

**Aspekte des Leistungsportfolios**

Vorausgesetzt ist vielfach die Erstellung eines individuellen Lern- bzw. Weiterbildungsportfolios, das die Grundlage für die Entwicklung eines Leistungsportfolios bietet. Dabei geht es – wie oben bereits ausgeführt – um eine kriterien- und adressatenbezogene Selektion von Texten (Text im weitesten Sinne) über eigene Lehre bzw. Lehrvorhaben oder auch von Lehrforschung in den Bereichen des hochschulischen Unterrichts, von Prüfen und Beraten als in Lehre integrierte und zugleich eigenständige Formate. Die hier erwartete professionelle Performance braucht eine auf einen bestimmten Anlass bezogene (z. B. Zertifizierung, Akkreditierung, Bewerbung) systematisierte und fachinhaltlich und methodisch einwandfreie, verfahrensmäßig elaborierte und ästhetisch-rezeptionsorientiert angemessene Form der Darstellung von Leistung und Leistungsstandards für die Konzeptualisierung, Planung, Durchführung und kriteriengeleitete Analyse von Praxis sowie deren theoretische und praktische Begründungen für Veränderung und Innovation.

## 5.5 Zusammenfassung: Portfolio als Anwendungsfall für hochschuldidaktische Überlegungen zum Prüfen

In der Praxis des Lehrens und Prüfens richtet sich das Augenmerk auf das Portfolio, weil es alternative Formen des Lehrens und Lernens, des Lehren und Prüfens unterstützt und ergänzt.

Portfolio bietet eine Alternative durch die Orientierung am Lerner und den Lernergebnissen im Prozess des Lernens, in dem es den Lernenden selbst ermöglicht Lernen und Prüfen, Lernaufgaben und Prüfungsaufgaben aufeinander zu beziehen. Das entspricht dem Anliegen eines selbstbestimmten Lernens und kompetenzorientierten Prüfens, das zugleich dazu beiträgt die (hochschul-)didaktische Funktion von Prüfungen gegenüber ihrer Selektionsfunktion zu stärken. Das auf Lernergebnisse (Learning Outcomes) gerichtete Lernen und Prüfen mit Portfolio braucht die Formulierung von Lernaktivitäten und Lernzielen für verschiedene Domänen des Lernens: die kognitive, affektive und psychomotorische Domäne des Lernen und der entsprechende Ausrichtung von Handeln (Aktionen). Die Lernenden werden im Rahmen der Portfolioarbeit veranlasst, diese Lernaktivitäten zu überprüfen, die Ergebnisse ihres Lernens zu beurteilen und Rückmeldungen durch Andere einzubeziehen sowie anderen angemessene Rückmeldungen zu geben.

Die Unterscheidung zwischen formativen und summativen Beurteilungen (Assessment) im Rahmen eines zeitbegrenzten Lern-Lehr-Prozesses und die damit verknüpften Absichten der Lernsteuerung und des Prozess integrierten Prüfens braucht die klare Unterscheidung zwischen Lernzielen, Lehrzielen und Lernergebnissen sowie die Unterscheidung verschiedener Lernkonzepte und Lehrformate, deren

Bedeutung Lernenden bei der Erstellung und Bearbeitung ihres Portfolios unterscheiden müssen. Das heißt, sie müssen selbst hochschuldidaktisch kompetent werden.

Die Orientierung am Konzept des selbstbestimmten bzw. selbstgesteuerten Lernens erleichtert die Nutzung verschiedener in dieser Hinsicht voraussetzungsvoller, elaborierter Lernkonzepte (Fallbezogenen Lernens, Projektlernen, Forschendes Lernen, etc.). Sie wird unterstützt durch die Arbeit mit Portfolio, aber auch durch andere entsprechende Prüfungskonzepte.

Die verschiedenen hochschuldidaktischen (Lern-Lehr-)Konzepte, die ein aktives, kooperatives und selbstbestimmtes Lernen voraussetzen bzw. ermöglichen, bieten besonders gute Lernchancen für die Entwicklung von Kompetenzen und fachlichem Sachverstand. Die Lernenden müssen sich dazu entsprechende Lern- und Arbeitsformen aneignen und ihre Wirksamkeit im Sinne eines Erfahrungslernens (an sich und anderen) beobachten, kommunizieren und reflektieren.

In der selbstständigen, Bearbeitung, Verarbeitung und Entwicklung unterschiedlicher Texte (i. w. S. schriftsprachlich, mathematisch, graphische, bildhaft, szenisch) und Textsorten (Erzählung, Bericht, etc.) in verschiedenen Formen der individuellen und kooperativen Arbeit erfahren sie wachsende Kompetenz und ein steigendes Leistungsvermögen, sie gewinnen an Übersicht, Tiefe und Sicherheit.

Die bearbeiteten Lernaufgaben werden im Portfolio nicht nur gesammelt, sondern chronologisch und systematisch geordnet, mit Beurteilungen (über Ziele, Lern- und Leistungsniveau in verschiedenen Lerndomänen) versehen und die einzelnen (Bestand-)Teile des Portfolios so verknüpft, dass der Prozess des Lernens nachvollzogen und in seiner Bedeutung auch von anderen (als Adressaten des Portfolios) eingeschätzt werden kann. Es werden im Kontext der Portfolioarbeit individuelle Reflexion, Feedback, formative und summative Beurteilungen und Bewertungen sowie Ergebnisse von Lern- sowie Prüfungsberatung effizient zusammengeführt.

Grundlegend für die Portfolioarbeit ist ein hochschuldidaktisch inspirierter Kontrakt (im Sinne verbindlicher Absprachen über Kooperationen von Studierenden und Lehrenden), der mit der Einführung des Portfolios als Steuerungsinstrument für Lernen und Prüfen zu entwickeln ist.

Das Portfolio kann als ein neues ‚Format' der Prüfung angesehen werden, weil es in ganz unterschiedlichen konzeptuellen und institutionell-organisatorischen Rahmungen verwendet, mit unterschiedlichen Zieloptionen verknüpft, adressaten- und anlassgerecht gestaltet und entsprechend eingesetzt werden kann.

## Literaturangaben

[1] Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich, S. 21–35.

[2] Auferkorte, N. & Szczyrba, B. (2007): Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (2001 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke 1. 13, Berlin / Stuttgart.

[3] Barr, Robert/Tagg, John (1995): From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. In: Change Magazine, 27 (1995), p. 12–25.

[4] Berendt, B./Voss, H-P./Wildt, J. (seit 2002): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung, Berlin.

[5] Berendt, B. (1998): How too Support anbd to Bring up the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development programmes – Examples and Perspectives, in: UNESCO – CEPES (Eds.): Higher Education in Europe. Vol. XXIII. Bukarest , S. 317–329.

[6] Berendt, B. (2009): Academic STaff Development/ASD in the context oft he Bologna-Process – changing role?, in: Schneider, R.u.a. (2009)( Hrsg.):(a.a.O), S. 54–69.

[7] Biggs, J. (2003): Aligning Teaching and Assessment in Curriculum Objectives, Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre Chicago.

[8] Biggs, John B./Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university: what the student does. 3. ed., Maidenhead: Open University Press.

[9] van der Blij, M.; Boom, J.; van Lieshout, H.; Schafer, H. und Schrijen, H.: (2002) Competentieprofielen: over schillen en knoppen, Universiteit Utrecht.

[10] Bloom, Benjamin et.al (1956): Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain, NY, MacKay.

[11] Bloom, Benjamin et.al (1964): Taxonomy of educational objectives. Volume II: The cognitive domain, NY, MacKay.

[12] Brunner, I./ Häcker, Th/ Winter, F.(Hrsg.)(2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen , Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer.

[13] Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, mit einem Vorwort von Ludwig Huber, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.

[14] Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung – Grundlagen aus arbeitnehmerischer Sicht, Berlin.

[15] Dubs, R. (2003): Besser schriftlich Prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (2001 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke H, 5.1, Berlin / Stuttgart.

[16] Dubs, R. (2007): Selbstgesteuertes Lernen – ein Beitrag für den Unterrichtsalltag. In: Festschrift für Prof. J.L. Patry, Universität Salzburg.

[17] Flechsig K.-H. (1973): Die Entwicklung von Studiengängen. Hochschuldidaktische Stichworte 6/73, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik, Universität Hamburg.

[18] Fry, H. et al. (2000): A handbook for Teaching and Learning in Higher Education, London: Kogan Page.

[19] ECTS Users' Guide (2005), Brussels: Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/programmes/Socrates/etcts/doc/guide/pdf

[20] HRK (2008) Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Beschlussfassung der Mitgliederversammlung vom 22.04. 2008, www.Hrk.de/beschluesse/109.php.

[21] Häcker, Th. (2007): Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Schneider Hohengehren.

[22] Häcker, Th. (2005): Portfolio in der LehrerInnenbildung – Erweiterung des Blickwinkels und der Tiefenschärfe. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. (Tagungsband zu einem Modellprojekt). Frankfurt/Main. Hessisches Kultusministerium.

[23] HRK (2011): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen, Bonn.

[24] Kember, D./Kwan, K-P. (2000): Lectures Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. Instructional Science 28, S. 469–490.

[25] Kennedy, D. (2007): How to write and to use learning outcomes. Writing and Using Learning Outcomes. University Press Cork/Ireland.

[26] Kolb, D. A. (Hrsg.) (1984): Experimental Learning: Experience at the source of Learning and Development. New Jersey.

[27] Krathwohl, D. R. et al (1978): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz.

[28] Krathwohl, David, R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 41 (4).

[29] Lissmann, U. (2004): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: R. S. Jäger (Hrsg.): Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch (4. Aufl.), 211–241. Landau (Verlag Empirische Pädagogik).

[30] Mertens, D. (1973): Schlüsselqualifikationen – Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Faltin, G., Herz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik 32, S. 204–230.

[31] Mitchell, Terence, Gehmlich, Volker, Steinmann, Martina (2008): Lernergbnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leidfaden. Hrsg. DAAD (Deutscher akademischer Austauschdienst) Bonn.

[32] Queis, D. v. (1993): Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehr-Leistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW).

[33] Queis, D. v. (1994): Karriere durch Lehre/ Das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (2001 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke H 2.1 Berlin, Stuttgart.

[34] Rossig, W. E.; Prätsch, J.(2006) Erstellung und Bewertung wissenschaftlicher Arbeitern. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (2001 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke H 4.3, Berlin./ Stuttgart.

[35] Schaeper, H., Wildt, J. (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: Tagungsband „Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität" im März 2009, hg. von HIS GmbH Hannover. wbv Bielefeld, S. 64–83.

[36] Schneckenberg, D./Wildt, J. (2006): Understanding the Concept of eCompetence for Academic Staff. In: Mac Labhrainn, I./McDonald Legg, C./Schneckenberg, D./Wildt, J. (Hrsg.), The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development. Galway, S. 29–35.

[37] Scheider, R., Szczyrba,B., Welbers, U. und Wildt, J.(Hrsg.) ( 2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Blickpunkt Hochschuldididaktik 120, Bielefeld.

[38] Stary, J. (2001): „Doch nicht durch Worte allein…". Die mündliche Prüfung, In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (2001 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke H. 2.1 Berlin./ Stuttgart.

[39] Tuning-Projekt (2008): Tuning Educational Structures in Europe. http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?

[40] Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselkompetenzen. Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 198–213.

[41] Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen. Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 198–213.

[42] Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium – eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. Berlin, Griffmarke A 1.1.

[43] Wildt, J. (2004): Aushandlungsprozesse in der Studienreform – eine strategische Option, in: Gützkow, F. und Queisser, G.: Hochschule gestalten – Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung, Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 221–230.

[44] Wildt, J. (2004): „The Shift from Teaching to Learning". Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf, S. 168–178.

[45] Wildt, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2) 2005, S. 183–190.

[46] Wildt, J. (2006): Kompetenzen als Learning Outcomes. Journal Hochschuldidaktik 17. Jg. (2006) Nr. 1, S. 6–9.

[47] Wildt, Johannes (2007): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld, S. 44–54.

[48] Wildt, J. (2010): Kompetenzen als (neue) Zielsetzung hochschulischer Ausbildung, Loccumer Protokolle.

[49] Winter, F. (2006): Portfolioarbeit: Leistungsbewertung individualisieren. Die Leistungsbewertung für die pädagogische Arbeit zurückgewinnen. Pädagogik. 58 (1), 34–37.

[50] Wissenschaftsrat(2008 Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln (www.wissenschaftsrat.de/Veröffentlichungen).

Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses

**Informationen zum Autor und zur Autorin:**

**Johannes Wildt**, Prof. Dr. Dr. h.c., studierte Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie in Innsbruck, Münster und Bielefeld. Seit 1970 war er in Hochschuldidaktik und -entwicklung tätig. Seit 1997 ist er als Hochschullehrer Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums und Mitglied des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Soziologie der TU Dortmund. Seine Arbeitsgebiete liegen in der Beratung und Weiterbildung von Hochschuldidaktiker(inn)en sowie der Erforschung und Entwicklung von innovativen Lehr-Lernkonzepten und Konzepten kompetenzorientierten Prüfens. Seit Langem war und ist er aktiv in zahlreichen, vielfältigen nationalen und internationalen Verbänden, Institutionen und Kommissionen sowie tätig als Gutachter, Herausgeber und Beirat.

**Beatrix Wildt**, StR a.D., Diplom Psychologin, Supervisorin und Coach. Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Theologie und Germanistik. Hauptamtliche Tätigkeiten an Schule und Universität (Hamburg, Bielefeld, Oldenburg). Schwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, Beratung. Umfangreiche Weiterbildungs-, Vortrags- und Beratungstätigkeiten, auch in hochschuldidaktischen Weiterbildungsbildungsprogrammen und Maßnahmen an zahlreichen Universitäten und Fachhochschulen, Coaching für Lehrende. Mit-Initiatorin „netzwerk wissenschaftscoaching". Dazu zahlreiche Veröffentlichungen.