

Kompetenzorientiertes Prüfen

Ein Leitfaden zur Qualitätssicherung

Projektstand: 15. Juli 2015



Hochschuldidaktische Leitfäden

6.2015

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen
des Fortbildungszentrums Hochschullehre
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

www.blog.fbzhl.de

 **FBZHL**
Fortbildungszentrum
Hochschullehre

Autoren

Dr. Michael Cursio
Geschäftsführer FBZHL der FAU
michael.cursio@fau.de

Dr. Angela Hahn
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der FAU
angela.hahn@fau.de

Dr. Dirk Jahn
FBZHL der FAU
dirk.jahn@fau.de

In Kooperation mit

den Q-Koordinatorinnen und Q-Koordinatoren
aller Fakultäten der FAU

Layout

Alessandra Kenner
FBZHL der FAU

Bildnachweis

Fotos Titelseite: FAU

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkung und Überblick	1
2	Was ist Kompetenzorientierung?.....	1
2.1	Kompetenzorientierung – mehr als Fachkompetenz.....	2
2.2	Kompetenzorientierung – mehr als Faktenwissen	3
2.3	Kompetenzorientierung – mehr als kognitive Fähigkeiten.....	3
2.4	Kompetenzmodell	4
3	Prüfungsformen und Kompetenzbereiche	5
3.1	Glossar Prüfungsformen	5
3.2	Checkliste Prüfungsformen	8
3.3	Erläuterungen zur Checkliste	9
4	Zusammenspiel von Lernziel, Lehrveranstaltung und Prüfung.....	10
5	Reflexionsfragen zur Beurteilung von Prüfungen	11
6	Literaturverzeichnis	12

Kompetenzorientiertes Prüfen

EIN LEITFADEN ZUR QUALITÄTSSICHERUNG

1 Vorbemerkung und Überblick

Dieser Leitfaden richtet sich an Studiengangs- und Modulverantwortliche, die sich regelhaft mit der Sicherung von kompetenzorientierten Prüfungen in der Hochschullehre beschäftigen wollen.

Der Leitfaden enthält:

1. Eine kurze Einführung zu den theoretischen Hintergründen kompetenzorientierten Prüfens¹ sowie das hier zugrunde gelegte Kompetenzmodell (Kapitel 2).
2. Das Kernstück des Leitfadens: Eine Zuordnungstabelle von Prüfungsform und Kompetenzen, inkl. Glossar zu den Prüfungsformen (Kapitel 3). Eilige Leser können sofort mit der Zuordnungstabelle (S. 5) beginnen.
3. Zur didaktischen Reflexion der Stimmigkeit von Lernziel, Lehrveranstaltung und Prüfung bieten Kapitel 4 und 5 ein Planungsmodell (Constructive Alignment) sowie eine Liste mit Reflexionskriterien.

2 Was ist Kompetenzorientierung?

Im Zuge der Umsetzung des sogenannten „Bologna-Prozesses“ hat sich die Kompetenzorientierung als eine zentrale Herausforderung für die Hochschullehre herausgebildet. Was aber bedeutet Kompetenzorientierung? Der Kern der Kompetenzorientierung liegt darin, dass durch Hochschullehre Handlungskompetenz Studierender ermöglicht werden soll. „Träges Wissen“, das lediglich abstrakt verfügbar, nicht jedoch in konkreten Problemsituationen anwendbar ist, soll dabei möglichst vermieden werden. Der Begriff der „Kompetenz“ wird in der Lehr-Lernforschung unterschiedlich verwendet. Weitgehende Einigkeit besteht darin, dass Kompetenz als ganzheitliches Konzept² gesehen wird, das Wissen, Handlungsfähigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen einschließt. So definiert Weinert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).³

¹ Für Vorrecherchen dazu danken wir herzlich unserer studentischen Hilfskraft Katharina Ossenkop.

² Ob der Kompetenzbegriff damit den traditionsreichen Begriff der „Bildung“ ersetzen kann, ist allerdings umstritten (Reinmann, 2014).

³ Wir nehmen diese Definition als Ausgangspunkt, weil sie den ganzheitlichen Charakter gut beschreibt und mit der Benennung von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten wichtige Elemente des unten dargestellten Kompetenzmodells vorwegnimmt. Auf eine vertiefende Diskussion muss im Rahmen eines pragmatisch orientierten Leitfadens verzichtet werden.

In der Umsetzung auf die Hochschuldidaktik ergeben sich folgende Ansprüche an eine kompetenzorientierte Hochschullehre und damit an kompetenzorientiertes Prüfen. Kompetenzorientiertes Prüfen bedeutet, ...

- 2.1 nicht nur Fachkompetenzen, sondern auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (zu lehren und) zu prüfen;
- 2.2 nicht nur auf unteren Taxonomiestufen Faktenwissen abzuprüfen, sondern auch auf höheren Stufen Prüfungsaufgaben zu gestalten, wie z.B. „Anwenden“ oder „Analysieren“;
- 2.3 mit Blick auf die Umsetzung in lebensweltlichen und beruflichen Problemsituationen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch – sofern zur jeweiligen Fachdisziplin passend – praktische und psychomotorische Fertigkeiten zu fördern und zu prüfen.

2.1 Kompetenzorientierung – mehr als Fachkompetenz

In der didaktischen und bildungspolitischen Literatur werden unterschiedliche Kompetenzbereiche unterschieden. Sehr gängig ist hierbei die Unterscheidung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (Roth, 1971; Euler/Hahn, 2014; Wilbers, 2014), die wie folgt unterschieden werden können⁴:

Kompetenzbereiche	Beschreibung	Beispiel
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Die Studierenden erkennen die wichtigsten Einflussfaktoren auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, verstehen die Bedeutung von Humankapital sowie die Rolle der Entlohnung und können die wesentlichen Ursachen von Arbeitslosigkeit analysieren sowie Bekämpfungsmöglichkeiten aufzeigen.
Lern- bzw. Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.	Die Studierenden beantworten Forschungsfragen im Bereich der Arbeitsmarktsoziologie eigenständig, indem sie Dokumentenanalysen und quantitative Befragungen planen, durchführen und bewerten. Sie erschließen dabei Informationen eigenständig über das Internet.
Sozialkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	Die Studierenden geben Kommilitonen im Rahmen ihrer Präsentation wertschätzendes Feedback.
Selbstkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen und beruflichen Kontext zu gestalten.	Die Studierenden schätzen ihre eigenen Stärken und Schwächen im Hinblick auf ihr Führungsverhalten ein und erarbeiten ein Bild ihrer eigenen Entwicklung als zukünftige Führungskraft.

Tabelle 1: Kompetenzkategorien

⁴ Siehe hierzu ausführlicher den *Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene* des FBZHL (Cursio & Jahn, 2014), der auch in fakultätsspezifischen Versionen vorliegt. Die Kompetenzbeschreibungen orientieren sich am Modell des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011) und am Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (KMK, 2005).

Für jeden Studiengang, jedes Modul und jede Lehrveranstaltung muss dieser Kompetenzrahmen mit Leben gefüllt werden, d. h. es muss bestimmt werden, welche *konkreten* Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen im Studiengang gefördert werden. Die Fachkompetenz bestimmt sich hierbei aus den Inhalten des Faches. Die anderen Kompetenzen werden selten explizit formuliert. Sofern sie Gegenstand von Prüfungen sein sollen, müssen sie aber nicht nur explizit, sondern auch präzise ausformuliert werden. So kann Sozialkompetenz in unterschiedliche Unterkompetenzen ausdifferenziert werden, wie z. B. Präsentationsfähigkeit (vor einer Gruppe verständlich und lebendig vortragen können), Moderationsfähigkeit (einen Gruppenprozess leiten und strukturieren und dies medial unterstützen können) oder Kommunikationsfähigkeit in Gruppen (konstruktiv Beiträge im Rahmen von Gruppenarbeiten einbringen, anderen zuhören und ihre Beiträge aufnehmen können).

2.2 Kompetenzorientierung – mehr als Faktenwissen

Der Begriff der Fachkompetenz wird im Rahmen des alltagssprachlichen Diskurses häufig in seiner Bedeutung verkürzt und mit reinem Faktenwissen gleichgesetzt. Die obige Begriffsbestimmung verweist jedoch darauf, dass mit Fachkompetenz auch und gerade Problemlösefähigkeit im eigenen Fachgebiet gemeint ist. Insofern sind neben dem Wissen und Verstehen von Fakten und Prozeduren auch höhere Stufen der kognitiven Verarbeitung einbezogen, also auch anwenden, analysieren, evaluieren bis hin zu kreativen Entwürfen. Diese Gradabstufungen der Fachkompetenz können über sogenannte kognitive Taxonomiestufen abgebildet werden (Anderson & Krathwohl et. al., 2001).⁵

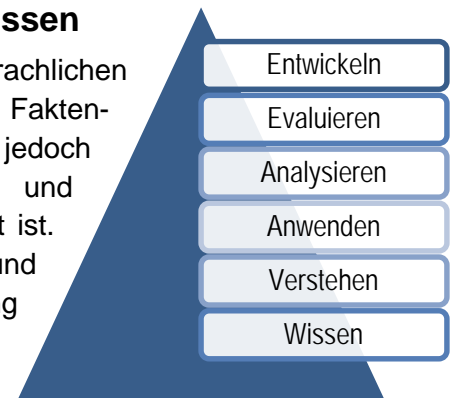


Abbildung 1: Taxonomie zur Strukturierung von Lernzielen nach Bloom (1976) bzw. Anderson & Krathwohl et. al. (2001)

Problemlösen ist in diesem Verständnis eine anspruchsvolle Denkleistung, die sich nicht auf die mechanische Umsetzung von Lösungsalgorithmen für vorgegebene Probleme beschränkt, sondern heuristische Suchprozesse nutzt, um Probleme zu definieren und einzugrenzen sowie kreative Lösungsentwürfe zu generieren (Dörner, 1987; Sesink, 2011).

2.3 Kompetenzorientierung – mehr als kognitive Fähigkeiten

Im folgenden Kompetenzmodell wird zwischen „kognitiven Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ unterschieden. Fertigkeiten bezeichnen hierbei praktische Umsetzungen. Für die Sozialkompetenz macht es z. B. einen Unterschied, ob ein Kommunikationsmodell im Rahmen einer schriftlichen Falldarstellung analysiert wird (kognitive Ebene) oder ob auch die tatsächliche Umsetzung der kommunikativen Fähigkeit in einem konkreten Gespräch gefordert wird. Im Rahmen der Fachkompetenz ist diese Unterscheidung nicht für alle Studiengänge relevant, viele verbleiben in der kognitiven Dimension. Für einige Fachbereiche wie z. B. Sport und Medizin ist die Dimension der Fertigkeit aber zwingend. Demonstrationsprüfungen im Sport (z. B. in Ballsportarten oder Individualsportarten) prüfen nicht nur kognitiv, wie man Bewegungsabläufe durchführen „müsste“, sondern die tatsächliche Umsetzung des Bewegungsablaufs. Daher grenzen wir Fertigkeiten auch von der kognitiven Taxonomiestufe „Anwenden“ ab. Unter „Anwenden“ verstehen wir rein kognitive Aktivitäten (z. B. Formeln anwenden, Buchungssätze bilden).

⁵ Eine vertiefte Darstellung der Taxonomie mit Beispielen zur Lernzielformulierung findet sich im „Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene“ der FAU (auch fakultätsspezifisch verfügbar). Abrufbar unter: <http://tinyurl.com/fbzhl-lernziele>

2.4 Kompetenzmodell

Auf Basis der bisherigen Überlegungen wird das folgende Kompetenzmodell für die weiteren Ausführungen zur Prüfungsgestaltung zugrunde gelegt. Es ist angelehnt an Euler/Hahn (2014), Euler (2011) und Walzik (2012):

Dimensionen	Kognitive Fähigkeiten	Fertigkeiten
Kompetenz	<i>Wissen, verstehen, analysieren, evaluieren anwenden und entwickeln im Sinne theoretischer Lösung und Planung</i>	<i>Praktische Umsetzung</i>
Fachkompetenz	Fachliches Wissen, Urteilen und fachliche Problemlösefähigkeit	Umsetzung fachlicher Problemlösungen Psychomotorische Umsetzung z. B. in Sport und Medizin
Lern- bzw. Methodenkompetenz	Wissen über Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens Wissen über technische Hilfsmittel Wissen über Lernstrategien	Umsetzung der Regeln wiss. Arbeitens z. B. im Rahmen von Hausarbeiten Nutzung technischer Hilfsmittel Praktische Anwendung der Lernstrategien
Selbstkompetenz , z. B. a) Einstellungen/ Werte - im Berufsbereich - als Zivilbürger b) Selbstregulation im Kontext des lebenslangen Lernens (...) ⁶	a) Moralische (Be-)urteilen - Berufsidentität reflektieren - Reflexion von gesellschaftlichen Entwicklungen und Bezugnahme darauf b) Z. B. Wissen über Regeln des Zeitmanagements (...)	a) Moralische Handeln - Berufsidentität entwickeln - Aktive gesellschaftliche Teilhabe als Zivilbürger b) Z. B. Zeitmanagement verbessern, Regeln der Aufgaben-Priorisierung umsetzen ...
Sozialkompetenz , z. B. Präsentationsfähigkeit, Diskursfähigkeit, Beratungsfähigkeit	Z. B. Erläuterung oder Analyse von Kommunikationsmodellen, Präsentationsregeln, Konfliktformen und -lösungen etc.	Umsetzung kommunikativer Fähigkeiten in Gesprächs- oder Präsentationssituationen

Abbildung 2: Kompetenzmodell

⁶ Die Auswahl oder Erweiterung der Selbstkompetenz erfolgt durch den jeweiligen Studiengang, da hier sehr vielfältige Unterkompetenzen definierbar sind.

3 Prüfungsformen und Kompetenzbereiche

3.1 Glossar Prüfungsformen

Im folgenden Glossar werden verschiedene Prüfungsformen der FAU erläutert und die Zuordnung von Prüfungsform zu Kompetenzbereichen begründet. Das Glossar ist nicht als fixes Regelwerk, sondern als Ausgangspunkt einer didaktischen Reflexion zu verstehen. Sofern in den verschiedenen Fachdisziplinen eine Prüfungsform eine andere oder speziellere Ausprägungsform hat oder weitere Prüfungsformen zum Einsatz kommen, ist es erweiterbar. Eine Änderung oder Ergänzung der Beschreibung zieht ggf. auch eine Modifizierung der Zuordnung von Prüfungsformen zu Kompetenzen nach sich.

Art	P-Form	Beschreibung	Begründung/Zuordnung
SCHRIFTLICHE PRÜFUNGEN			
Klausur	Antwort-Wahl-Verfahren (Single-/ Multiple-Choice)	Bei Klausuren im Antwort-Wahl-Verfahren werden zu einer gestellten Frage eine bestimmte Anzahl an Auswahlmöglichkeiten zwischen richtigen (Attraktoren) und falschen Antworten (Distraktoren) zur Wahl angeboten. Die Studierenden müssen sich für eine (Einfachauswahlaufgaben) oder mehrere richtige Antworten (Mehrfachauswahlaufgaben) entscheiden.	Fachkompetenz/kognitiv. Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (jeweils kognitiv) nur, wenn sie expliziter Inhalt der Prüfung sind.
	Kurzantwortaufgabe	Es werden mehrere offene Fragen (ohne vorgegebene Antwortkategorien) gestellt. Die Antworten werden in eigenen Worten ausformuliert. Bei mathematischen Aufgaben wird ein eigener Rechenweg entwickelt. Unterscheidet sich von der Essay-Klausur durch Länge und Komplexität.	Fachkompetenz/kognitiv. Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (jeweils kognitiv) nur, wenn sie expliziter Inhalt der Prüfung sind. Beispiele: Methodenkompetenz/kognitiv: z. B. Klausur über Regeln wissenschaftlichen Arbeitens; Sozialkompetenz/kognitiv: ein Kommunikationsmodell beschreiben; Selbstkompetenz/kognitiv: z. B. das Identitätskonzept von Erikson erläutern; Regeln des Zeitmanagements beschreiben.
	Essay (Klausur)	Ein Essay in Klausurform meint den klassischen Aufsatz. Im Unterschied zu Kurzantwortaufgaben ist hier eine einzelne umfassende Aufgabe zu beantworten, im Sinne einer mehrseitigen Erörterung, Argumentation und Stellungnahme (Zimmermann, 2011).	Fachkompetenz/kognitiv. Je nach Inhalt kann aber auch Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz jeweils kognitiv geprüft werden.
Hausarbeit	Seminar-/Übungsarbeit	Selbstständige schriftliche Arbeit zu einer bestimmten Aufgabenstellung, die in einer vorgegebenen Frist angefertigt werden muss (ggf. mit Betreuung durch Prüferin/Prüfer).	Fachkompetenz/kognitiv. Je nach Inhalt kann aber auch Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz jeweils kognitiv geprüft werden. Sofern Standards wissenschaftlichen Arbeitens Prüfungsgegenstand sind, wird Methodenkompetenz/Fertigkeit geprüft. In diesem Fall erfolgt nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine formale Bewertung der Arbeit.
	Essay	Unter „Essay“ ist der klassische Aufsatz zu verstehen. Zu einem eng umrissenen Thema wird eine mehrseitige Erörterung, Argumentation, Stellungnahme etc. in einem bestimmten Zeitraum verfasst.	Fachkompetenz/kognitiv. Je nach Inhalt kann auch Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz jeweils kognitiv geprüft werden. Methodenkompetenz wird als Fertigkeit geprüft (Wissenschaftliches Arbeiten). Die Arbeit wird dann nicht nur inhaltlich, sondern auch formal bewertet.
	Bachelor-/Masterarbeit	Schriftliche, selbständig zu verfassende wissenschaftliche Ausarbeitung zu einem gestellten Thema innerhalb einer bestimmten Frist. Die Studierenden werden durch Prüferin oder Prüfer betreut (analog zur Seminararbeit/Hausarbeit, jedoch inhaltlich umfangreicher und komplexer sowie mit längerer zeitlicher Frist).	Fachkompetenz/kognitiv. Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (jeweils kognitiv) nur, wenn sie expliziter Gegenstand der Arbeit sind. Methodenkompetenz wird als Fertigkeit geprüft (Wissenschaftliches Arbeiten). Die Arbeit wird nicht nur inhaltlich, sondern auch formal bewertet.

Art	P-Form	Beschreibung	Begründung/Zuordnung
	Bericht	Schriftliche Ausarbeitung: Beschreibung eines Sachverhaltes oder Prozesses.	Fachkompetenz/kognitiv. Je nach Inhalt kann auch Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz jeweils kognitiv geprüft werden, z. B. kann für die Sozialkompetenz eine Analyse von kommunikativen Situationen und Prozessen erfolgen und für Selbstkompetenz eine Selbstreflexion über eigene Vorgehensweisen (z. B. im Zeitmanagement, Selbstorganisation, Selbstmotivation) oder Einstellungen (eigene Berufsidentität). Wird ein Forschungsbericht verfasst, dann wird Methodenkompetenz/Fertigkeit geprüft, da Methoden der Datenerhebung und -auswertung sowie Ergebnisse dargestellt werden.
Weitere Formen	Protokoll	Im Sinne der Geisteswissenschaft: Strukturierte Zusammenfassung der Ergebnisse einer Lehreinheit, ggf. mit Literaturunterstützung. In der schriftlichen Arbeit protokolliert der/die Studierende eine oder mehrere Sitzungen einer Lehrveranstaltung. Folien oder Handreichungen aus der Lehrveranstaltung können dabei in das Protokoll einbezogen und gründlich erläutert bzw. diskutiert werden. Protokolle können sich auch auf Exkursionen oder Feldforschungsperioden beziehen. (Universität Marburg, o. J.)	Fachkompetenz/kognitiv. Je nach Inhalt kann auch Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz jeweils kognitiv geprüft werden. Methodenkompetenz/Fertigkeit wird geprüft, wenn Literatur eingebunden wird und Standards wissenschaftlichen Arbeitens Prüfungsgegenstand sind. Je nach Prüfer/in können auch sprachliche Fertigkeiten (Grammatik, sprachlicher Ausdruck, Orthographie) Prüfungsgegenstand sein.
	Protokoll	Im Sinne der MINT-Fächer: Strukturierte schriftliche Zusammenfassung, in der vermittelt wird, wie die/der Studierende in einem Versuch vorgegangen ist (Versuchsaufbau), welche Ergebnisse erzielt und wie diese interpretiert wurden. In einigen naturwissenschaftlichen Fächern (z. B. Biologie) sind auch Zeichnungen gefordert.	Fachkompetenz/kognitiv und Fertigkeit. Methodenkompetenz/Fertigkeit, da das Protokoll auf einem vorher durchgeführten Versuchsaufbau beruht.
	Unterrichtsentwurf	In pädagogischen Disziplinen bzw. Lehrerbildung: verschriftlichte Planung einer Lehreinheit.	Fachkompetenz/kognitiv
	Fallstudien	Spezialisierte Form einer Hausarbeit oder Klausur, in der ein praktischer Fall analysiert und Problemlösungen für diesen Fall generiert werden.	Fachkompetenz/kognitiv
	Thesenpapier ⁷	Kurze schriftliche Ausarbeitung ggf. unter Einbindung von Literatur. Thesenpapiere können für verschiedene Zwecke genutzt werden: Häufig als Ausgangspunkt für mündliche Prüfungen oder als Ergänzung zu einem Referat.	Abhängig vom Inhalt kann vor allem Fachkompetenz, aber auch Methodenkompetenz, Sozialkompetenz oder Selbstkompetenz, jeweils kognitiv geprüft werden, wenn sie zum Gegenstand des Thesenpapiers gemacht werden (z. B. Thesenpapier zu Kommunikationsmodellen).
MÜNDLICHE PRÜFUNGEN			
	Mündliche Prüfung ⁸	In den mündlichen Prüfungen sollen die Studierenden nachweisen, dass sie die Zusammenhänge des Prüfungsgebiets erkennen und spezielle Fragestellungen in diese Zusammenhänge einzuordnen vermögen. Sie finden in der Regel in Anwesenheit eines Beisitzers oder einer Beisitzerin statt, der oder die ein Protokoll anfertigt.	Je nach Inhalt kann Fach-, aber auch Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz jeweils kognitiv geprüft werden. In mündlichen Prüfungen werden manchmal kleinere Performance-Einheiten integriert, sodass auch Methoden- und Sozialkompetenzen (jeweils Fertigkeit) bewertet werden können.
	Exkursionsleistung	Teilnahme an einer Exkursion, in der die oder der Studierende einen mündlichen Beitrag in fachlichen Diskussionen leistet.	Fachkompetenz/kognitiv

⁷Analog „Diskussionspapier“ und „Präsentationspapier“

⁸Analog „Kolloquium“

Art	P-Form	Beschreibung	Begründung/Zuordnung
PERFORMANCE-ASSESSMENT			
Performance-Assessment	Präsentation/Referat	Vortrag, meist unter Einbeziehung von Visualisierungen (Overhead, PowerPoint-Präsentation, Poster).	Wird nur der Inhalt der Präsentation bewertet, dann wird Fachkompetenz/kognitiv geprüft. Wird auch die Präsentationsfertigkeit geprüft, dann handelt es sich um eine Sozialkompetenz in der Dimension Fertigkeit. Die methodisch-technischen Aspekte einer Präsentation betreffen die Methodenkompetenz/Fertigkeit.
	Moderation	Aufbereitung des Stoffes für eine Diskussion innerhalb der Lehrveranstaltung und/oder deren Leitung.	Sozialkompetenz/Fertigkeiten, z. B. Gesprächsführung; Methodenkompetenz/Fertigkeit (Moderationsmethodik, z. B. Kartenabfrage)
	Praktische Prüfung ⁹	Praktische, oft psychomotorische Umsetzung einer Aufgabenstellung, z. B. Demonstrationsprüfung in Sportwissenschaft oder kommunikative Umsetzung, z. B. in der Medizin (Patientengespräch), auch Laborversuche bei naturwissenschaftlichen Fächern.	Fachkompetenz/Fertigkeit oder je nach Inhalt auch Sozialkompetenz/Fertigkeit. Prüfungsgegenstand ist die praktische Ausführung einer Handlung oder das Produkt eines Versuchs oder Praktikums. Methodenkompetenz/Fertigkeit, u. a. bei Nutzung technischer Hilfsmittel.
	Projekt	Ein Projekt ist streng genommen eine Lehrform, die unterschiedliche Prüfungsformen zulässt. Ein Projektbericht ist eine schriftliche Prüfung. Wird das Produkt bewertet, ist es ein Performance Assessment.	Planung einer Projektidee (Fachkompetenz/kognitiv), Durchführung oder Produkt (Fachkompetenz/Fertigkeit). Umsetzung eines Forschungsprojekts: Methodenkompetenz/Fertigkeit.
	Portfolio	Ein Portfolio ist eine von Studierenden über einen bestimmten Zeitraum eigenständig gestaltete und im Hinblick auf die Lernziele selbstständig organisierte Sammlung von Arbeiten. Außer diesem Produkt kann auch der Prozess des Kompetenzzuwachses dokumentiert und reflektiert werden.	Vor allem Fachkompetenz/Fertigkeit. Durch Schwerpunktsetzungen in der Aufgabenstellung/Portfolioart können aber auch Methoden- und Selbstkompetenzen (jeweils Fertigkeit) geprüft werden (z. B. Entwicklungsportfolio: Selbstkompetenz).
	Künstlerische Arbeit	Eigenständige Realisierung eines künstlerischen Konzeptes, Präsentation oder Vorspiel Instrument oder Gesang (Musik, Kunst).	Fachkompetenz/Fertigkeit
MISCHFORMEN (TECHNISCHE UND NATURWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT)			
	Seminarleistung (TF)	Schriftliche Ausarbeitung zu einer fachlichen Fragestellung, die auch im Rahmen eines Referates präsentiert werden kann (siehe dazu „Präsentation/Referat“). Recherche und Bewertung von Quellen nach wissenschaftlichen Grundsätzen.	Fachkompetenz/kognitiv, Methodenkompetenz/Fertigkeit, ggf. Sozialkompetenz/Fertigkeit, sofern Präsentationsfertigkeiten in die Bewertung eingehen.
	Übungsleistung (TF)	Kombination von schriftlicher und praktischer Prüfung. Regelmäßiges, selbstständiges Lösen von schriftlichen Übungsaufgaben sowie Bearbeitung kl. Programmierprojekte.	Fachkompetenz/kognitiv und Fertigkeit (z. B. Rechen- und Konstruktionsfertigkeiten), Methodenkompetenz/Fertigkeit (z. B. Programmierfertigkeiten).
	Praktikumsleistung (TF)	Praktikumsleistungen bestehen in der Regel aus Testaten, Versuchsdurchführung und einem schriftlichen Protokoll, in dem die Versuche schriftlich dokumentiert und ausgewertet werden (siehe Protokoll Mint, S. 6).	Fachkompetenz/kognitiv und Fertigkeit (z. B. Rechen- und Konstruktionsfertigkeiten), Methodenkompetenz/Fertigkeit (z. B. Laborfertigkeiten), Selbstkompetenz/Fertigkeit (Selbstorganisation, Zeitmanagement).
	Übung (Rechen- und Computerübung) (NF)	Rechenübungen, die u. a. das regelmäßige Lösen von Rechenaufgaben, die Durchführung statistischer Standardanalysen unter Anwendung spezieller Computerprogramme beinhalten können, außerdem die Durchführung von Programmierprojekten zu bestimmten Problemstellungen, z. B. Modellierung biologischer Phänomene.	Fachkompetenz/kognitiv und Fertigkeit. Methodenkompetenz/Fertigkeit, ggf. auch Selbstkompetenz/Fertigkeit, sofern Zeitmanagement in die Bewertung eingeht.

Tabelle2: Glossar Prüfungsformen

⁹Analog „Demonstrationsprüfung“

3.2 Checkliste Prüfungsformen

Die folgende Checkliste ordnet den Prüfungsformen¹ Kompetenzbereiche in tabellarischer Form zu. Abweichungen und Ergänzungen sind jeweils aus der spezifischen Studienganglogik heraus denkbar.

Prüfungsformen der FAU (AG Prüfungsformen)		Fachkompetenz		Methodenkompetenz		Sozialkompetenz		Selbstkompetenz	
		Kognitiv	Fertigkeiten	Kognitiv	Fertigkeiten	Kognitiv	Fertigkeiten	Kognitiv	Fertigkeiten
SCHRIFTLICHE PRÜFUNGEN									
Klausur	Antwort-Wahl-Verfahren (MC)	x		(x) ²		(x)		(x)	
	Kurzantwort-Aufgaben	x		(x)		(x)		(x)	
	Essay	x		(x)		(x)		(x)	
Hausarbeit	Seminararbeit/Übungsarbeit	x		(x)	x	(x)		(x)	
	Essay	x		(x)	x	(x)		(x)	
	Bachelor-/Masterarbeit	x		(x)	x	(x)		(x)	
	Bericht	x		(x)	x	(x)		(x)	
Weitere Formen	Protokoll (Geisteswissenschaft)	x		(x)	x	(x)		(x)	
	Protokoll (MINT)	x	x		x				
	Unterrichtsentwurf	x							
	Fallstudien	x							
	Thesenpapier	x		(x)		(x)		(x)	
MÜNDLICHE PRÜFUNGEN									
	Mündliche Prüfungen	x		(x)	x	(x)	x	(x)	
	Exkursionsleistung (in Form mündlicher Mitarbeit)	x							
PERFORMANCE-ASSESSMENT									
	Präsentation/Referat	x			x		x		
	Moderation				x		x		
	Praktische Prüfungen/Übungen		x		x		x		
	Projekt	x	x		x				
	Portfolio		x		x				x
	Künstlerische Arbeiten		x						
MISCHFORMEN									
	Seminarleistung	x			x		x		
	Übungsleistung	x	x		x				
	Praktikumsleistung	x	x		x				x
	Übung	x	x		x				x

Tabelle 3: Prüfungsformen an der FAU

¹Die Prüfungsformen sind der Liste entnommen, die die AG Prüfungsformen der LuSt-Kommission erstellt hat.

² (x) = Wird nur dann geprüft, wenn Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenzen zum *Inhalt* der Prüfung gehören, z. B. wenn in pädagogischen Fächern ein Kommunikationsmodell Gegenstand der Prüfung ist.

3.3 Erläuterungen zur Checkliste

Die Tabelle dient dazu, eine zügige Grundorientierung bezüglich der Zuordnung von Prüfungsformen und Kompetenzen zu erhalten. Sie ist wie das Glossar nicht als fixes Regelwerk zu verstehen, sondern als Reflexionsinstrument. Im konkreten Fall sind Abweichungen möglich. Die letzte Entscheidung darüber liegt bei der Prüferin bzw. dem Prüfer. Aus Gründen der Übersichtlichkeit konnte die Vielfalt an Möglichkeiten, Prüfungen zu gestalten, nicht in allen Differenzierungen berücksichtigt werden. So hätten z. B. E-Prüfungen mit aufgenommen werden können. Sofern nur das Medium variiert, kann die Einordnung analog zur Klausur vorgenommen werden.

Der Zuordnung ist zu entnehmen, dass im kognitiven Bereich nicht nur Fachkompetenzen schriftlich und mündlich geprüft werden können, sondern auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. In diesem Fall sind Regeln, Theorien und Modelle zu diesen Kompetenzbereichen theoretischer Gegenstand der Lehrveranstaltung und werden auf dieser theoretischen Ebene abgeprüft. (In der Tabelle sind diese Fälle mit „(x)“ gekennzeichnet). So ist es denkbar, dass in einem Schlüsselqualifikationsmodul „Präsentations- und Moderationstechniken“ Regeln für die Gestaltung einer gelungenen Präsentation per Klausur abgefragt werden oder für den Bereich der Selbstkompetenz Methoden des Zeitmanagements in einer mündlichen Prüfung erläutert werden sollen. Allerdings sind die Grenzen schriftlicher und mündlicher Prüfungsformen meistens dort erreicht, wo es um Fertigkeiten geht. Hier treten die verschiedenen Formen des Performance Assessment in den Vordergrund. Jedoch kann die Methodenkompetenz „Wissenschaftliches Arbeiten“ als Fertigkeit auch schriftlich geprüft werden, indem eine Hausarbeit, Bachelorarbeit etc. nicht nur nach inhaltlichen, sondern auch nach formalen Kriterien bewertet wird.

Des Weiteren ist zu beachten, dass Fertigkeiten meist mit kognitiven Fähigkeiten verknüpft sind. Um eine Doppelung der Kreuze und damit Unübersichtlichkeit zu vermeiden, wurden die Kreuze nur dort parallel zu den Fertigkeiten gesetzt, wo der kognitive Aspekt besonders wichtig erscheint. Die endgültige Entscheidung über den Schwerpunkt kann nur die Prüferin/der Prüfer selbst treffen (siehe hierzu auch Euler, 2011).

Eine zusätzliche Zuordnung zu den einzelnen Taxonomiestufen innerhalb der Dimension der kognitiven Fähigkeiten erfolgt in der Tabelle nicht, da die abgeprüfte Stufe nicht alleine von der *Prüfungsform* abhängig ist, sondern von der konkreten *Aufgabenstellung*. Wird z. B. in der Aufgabe gefordert, etwas aufzuzählen oder zu nennen, dann wird die unterste Taxonomiestufe „Wissen“ geprüft. Aufgabenformulierungen wie „erläutern Sie“ (Verstehen), „berechnen Sie“ (Anwenden), „analysieren Sie“ (Analyse), „beurteilen und begründen Sie“ (Evaluieren) oder „entwickeln Sie ein Konzept“ (Entwickeln) zielen dagegen auf höhere Taxonomiestufen.

4 Zusammenspiel von Lernziel, Lehrveranstaltung und Prüfung

Prüfungen werden nicht kontextlos gestaltet, sondern müssen immer im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung und den ihr zugrundeliegenden Kompetenzerwartungen (Lernzielen) betrachtet werden. Veranschaulicht wird dies im Konzept des Constructive Alignments (Biggs, 2003).

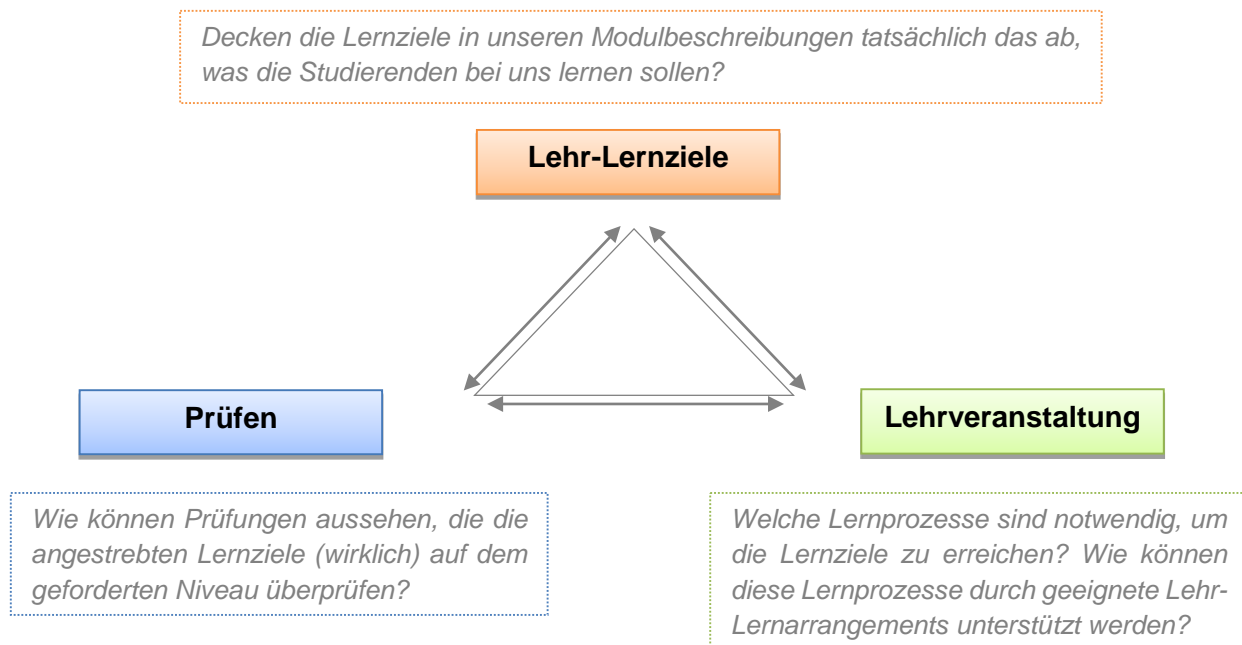


Abbildung 3: Trias Lernziel, Lehrveranstaltung & Prüfung - angelehnt an Biggs, 2003 und Reemtsma-Theis, 2015

Constructive Alignment hat nach Biggs zwei Ansatzpunkte (2003, S. 2-3): „Construct“ bezieht sich auf die Aktivitäten der Studierenden, welche Sinnzusammenhänge in Lernprozessen konstruieren. „Alignment“ bedeutet „Anpassung“ oder „Ausrichtung“ und verweist auf die Tätigkeiten der Lehrenden, nämlich Lehrveranstaltungen didaktisch so zu gestalten, dass sie die anvisierten Lernprozesse der Studierenden optimal unterstützen. Welche Kompetenzen dabei erworben werden sollen, wird durch die Lehr-Lernziele ausgedrückt. Des Weiteren meint „Alignment“ aber auch, dass die Lehrenden ihre Prüfungen auf die angestrebten Lernziele ausrichten. Wenn im Lernziel beispielsweise die Taxonomiestufe „Anwenden“ bei einem bestimmten Inhalt angestrebt wird, so muss auch die Prüfung auf dem Niveau dieser Stufe gestaltet sein, also Aufgabenformen beinhalten, die das „Anwenden“ des Inhalts erfordern (z. B.: Berechnen Sie ..., Bilden Sie ein Beispiel ...).

Zusammengefasst fordert Constructive Alignment, dass die Lernziele, die dazugehörige Gestaltung der Lehrveranstaltung (Selbst- und Präsenzstudium) und das Prüfen konsistent und stimmig aufeinander bezogen werden. Was geprüft werden soll (Kompetenzen, ausgedrückt in Lehr-Lernzielen), muss folglich auch gelehrt und gefördert werden und zwar auf dem Niveau, das in der Prüfung tatsächlich abverlangt wird. Das Niveau der Prüfung wiederum wird durch das Niveau der Lehr-Lernziele festgesetzt. Nicht alles aber, was in der Lehre gefördert wird, muss zwingend Prüfungsgegenstand sein.

Drei Schritte zur Abstimmung von Lernzielen, Lernen und Prüfen (Burger, 2015):

1. Lernziele operationalisiert auf dem gewünschten Anforderungsniveau formulieren (dabei nicht nur Fachkompetenzen, sondern auch überfachliche Kompetenzen in den Blick nehmen);
2. Lernsituationen in den Lehrveranstaltungen und der Selbstlernzeit schaffen, die ein Lernen auf dem entsprechenden Anforderungsniveau ermöglichen (geeignete Methoden, (Haus)Aufgaben, Projektaufträge...);
3. Prüfungsformen und konkrete Prüfungsaufgaben formulieren, die Kompetenzen auf dem gewünschten Anforderungsniveau verlangen.

5 Reflexionsfragen zur Beurteilung von Prüfungen

Reflexionsgesichtspunkte		Check
Stimmigkeit des Zusammenspiels von Lernziel/Lehrveranstaltung/Prüfung	Stehen Lehr-Lernziele, Lehrveranstaltung und Prüfung im Einklang? Sind sie stimmig aufeinander bezogen?	
Vielfalt/Ausgewogenheit der Prüfungen	Werden verschiedene Prüfungsformen eingesetzt oder überwiegt eine bestimmte Form? Wenn ja, warum?	
Fertigkeiten	Werden neben dem kognitiven Bereich auch Fertigkeiten gelehrt und geprüft?	
Überfachliche Kompetenzen	Werden überfachliche Kompetenzen gelehrt und geprüft? Welche Kompetenzbereiche kommen dabei zu kurz?	
Niveau der Aufgabenstellungen	Werden durch die Art der Aufgabenstellungen auch höhere Taxonomiestufen im kognitiven Bereich abgedeckt?	
Problemorientierung der Prüfungen	Werden in den Prüfungen authentische, anspruchsvolle und relevante Problemstellungen von den Studierenden bearbeitet?	
Raum für Reflexion	Fordern die Prüfungen eine kritische Reflexion von bestehenden Theorien und Praktiken ein? Wird selbständiges, verantwortungsvolles Denken und Handeln in fachlichen Kontexten gefördert und geprüft?	

Tabelle 4: Reflexionskriterien

6 Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abrufbarunter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>. [28.04.2015].
- Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*. Abrufbar unter <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/biggs-aligning-teaching-and-assessment.pdf> [21.04.2015].
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Burger, B. (2015). *Kompetenzorientiert prüfen*. PowerPoint-Präsentation vom 09.06.2015 am Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL). Fürth.
- Cursio, M. & Jahn, D. (2014). *Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene*. Abrufbar unter: http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2014/11/Leitfaeden_FBZHL_1_2013_Lernziele.pdf. [20.03.2015].
- Dörner, D. (1987). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Euler, D. (2011). Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision? In: E. Severing & R. Weiß, (Hrsg.): *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung* (S. 55-66). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf. [18.04.2015].
- Reemtsma-Theis, M. (2014). *Kompetenzorientiert prüfen*. PowerPoint-Präsentation vom 15.12.2014 am Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL). Fürth.
- Reinmann, G. (2014). *Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag*. Gefunden: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Sesink, W. (2011). Kompetenz in Technik. In A. Kaminski, M. Mühlhäuser & J. Steimle (Hg.). *Interdisciplinary Approaches to Technology Enhanced Learning. Interdisziplinäre Zugänge zu technologiegestütztem Lernen* (S. 439-466). Münster: Waxmann. Abrufbar unter: http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Kompetenz-in-Technik_Sesink_2011.pdf [28.04.2015].
- Universität Marburg, Institut für Europäische Ethnologie/Kulturwissenschaft und Institut für Vergleichende Kulturforschung (o.J.). *Merkblatt zum wissenschaftlichen Arbeiten*. Protokoll. Abrufbar unter: <https://www.uni-marburg.de/fb03/ivk/vk/studium/bachelor/dokumente/protokoll.pdf>
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen*. Opladen: Budrich.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Lehrbuch Teil I (2. Aufl.). Berlin: epubli.
- Zimmermann, T. (2011). Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 44-79). Bern: hep