

### Instrumente der Studienreform

#### Gruppe 1 - Allgemeines

- Ländergemeinsame Strukturvorgaben, Teil A, i.d.F. 10.02.2014
- ECTS, Diploma Supplement
- Akkreditierung

#### Gruppe 2 - Konzeptionelles

- **Modul und Modularisierung (u.a. Auszug aus den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben, i.d.F. 10.02.2014)**
- **Kompetenzorientierung im Studium**

#### Gruppe 3 - Sächsische Rahmenvorgaben und Aktuelles

- §31 - §38 SächsHSFG
- Statistiken aus dem HRK Hochschulkompass und dem 12. Studierendensurvey von 2014

#### Gruppe 4 - Kritik

- Landfried, Klaus (2014): Warum der „Bologna-Prozess“ ein gutes Konzept war und bleibt, trotz mancherlei Unverstand und Sabotage bei der Umsetzung. In: Tremmel, Jörg (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. S. 277-292.

## 1. Definitionen und Standards

### 1.1 Modularisierung

In Modulen werden thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten zusammengefasst. Sie können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen zusammensetzen (z. B. Vorlesungen, Übungen, Praktika, e-learning, Lehrforschung etc.). Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Zur Reduzierung der Prüfungsbelastung werden Module in der Regel nur mit einer Prüfung abgeschlossen, deren Ergebnis in das Abschlusszeugnis eingeht. In besonders begründeten Fällen können auch mehrere Module mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Die Prüfungsinhalte eines Moduls sollen sich an den für das Modul definierten Lernergebnissen orientieren. Der Prüfungsumfang ist dafür auf das notwendige Maß zu beschränken. Die Vergabe von Leistungspunkten setzt nicht zwingend eine Prüfung, sondern den erfolgreichen Abschluss des jeweiligen Moduls voraus. Die Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten sind in den Studien- und Prüfungsordnungen und den Akkreditierungsunterlagen präzise und nachvollziehbar zu definieren. Um einer Kleinteiligkeit der Module, die ebenfalls zu einer hohen Prüfungsbelastung führt, entgegen zu wirken, sollen Module mindestens einen Umfang von fünf ECTS aufweisen.

Module sind einschließlich des Arbeitsaufwands und der zu vergebenden Leistungspunkte zu beschreiben (zu Inhalt und Umfang wird auf die Erläuterungen verwiesen). Die Beschreibung eines Moduls soll mindestens enthalten:

- a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls
- b) Lehrformen
- c) Voraussetzungen für die Teilnahme
- d) Verwendbarkeit des Moduls
- e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten
- f) Leistungspunkte und Noten
- g) Häufigkeit des Angebots von Modulen
- h) Arbeitsaufwand
- i) Dauer der Module.

...

Soweit Freiversuchsregelungen nicht unmittelbar anwendbar sind, sind Regelungen zu treffen, durch die ein frühzeitiges Absolvieren der nach dem Studienplan vorgesehenen Module begünstigt wird.

### 1.2 Anerkennung

Die wechselseitige Anerkennung von Modulen bei Hochschul- und Studiengangswechsel ist mit handhabbaren Regelungen in den Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern und in der Akkreditierung zu bestätigen. Sie beruht auf der Qualität akkreditierter Studiengänge und der Leistungsfähigkeit staatlicher oder akkreditierter nicht staatlicher Hochschulen im Hinblick auf die erworbenen Kompetenzen der Studierenden (Lernergebnisse) entsprechend den Regelungen der Lissabon-Konvention (Art. III). Demzufolge ist die Anerkennung zu erteilen, sofern keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen bestehen (Art. V).

### 1.3 Vergabe von Leistungspunkten

Leistungspunkte sind ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden. Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.

In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, d.h. 30 pro Semester. Dabei wird für einen Leistungspunkt eine Arbeitsbelastung (work load) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium von 25 – max. 30 Stunden angenommen, sodass die Arbeitsbelastung im Vollzeitstudium pro Semester in der Vorlesungs- und der vorlesungsfreien Zeit insgesamt 750 - 900 Stunden beträgt. Dies entspricht 32 – 39 Stunden pro Woche bei 46 Wochen pro Jahr. Die Hochschulen haben die Studierbarkeit des Studiums unter Berücksichtigung der Arbeitsbelastung der Studierenden im Akkreditierungsverfahren nachvollziehbar darzulegen.

...

## 2. Erläuterungen

Die Beschreibung der Module soll den Studierenden eine zuverlässige Information über Studienverlauf, Inhalte, qualitative und quantitative Anforderungen und Einbindung in das Gesamtkonzept des Studienganges bzw. das Verhältnis zu anderen angebotenen Modulen bieten. Die Beschreibung soll ferner eine Bewertung des Moduls im Hinblick auf Gleichwertigkeit als Voraussetzung für die Anrechenbarkeit bzw. den Transfer beim Hochschulwechsel ermöglichen. Andererseits sind starre Festlegungen, die eine flexible Gestaltung des Lehrangebotes verhindern, zu vermeiden. Unbeschadet der Zuständigkeit der Hochschulen für die Gestaltung der Module im Einzelnen - gehen die von der KMK unter Buchstaben a) - i) empfohlenen Standards für die Beschreibung von Modulen vor diesem Hintergrund davon aus, dass Angaben zu folgenden Fragen vorgesehen werden sollten:

### a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls

Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben werden? Die Lern- und Qualifikationsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten.

### b) Lehrformen

Im Modul sind die einzelnen Lehr- und Lernformen zu beschreiben (Vorlesungen, Übungen, Seminare, Praktika, Projektarbeit, Selbststudium). Grundsätzlich sollen unterschiedliche Lehrveranstaltungen zum Erreichen eines Qualifikationszieles beitragen. Welche Veranstaltungen dies im konkreten Fall sind, ist jedoch eine nachrangige Frage. Während Vorlesungen eher einen Überblick vermitteln, dienen Übungen der Anwendung des Gelernten, Seminare eher der wissenschaftlichen Vertiefung usw. Unterschiedliche Veranstaltungen implizieren unterschiedliche methodische Ansätze, die sich gemeinsam einem thematischen Schwerpunkt widmen.

...

### c) Voraussetzungen für die Teilnahme

Für jedes Modul sind die Voraussetzungen für die Teilnahme zu beschreiben. Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für eine erfolgreiche Teilnahme voraussetzen. Außerdem soll beschrieben sein, wie der Studierende sich auf die Teilnahme an diesem Modul vorbereiten kann (u.a. Literaturangaben, Hinweise auf multimedial gestützte Lehr- und Lernprogramme).

### d) Verwendbarkeit des Moduls

Bei der Beschreibung des Moduls ist darauf zu achten, in welchem Zusammenhang das Modul mit anderen Modulen innerhalb desselben Studienganges steht und inwieweit das Modul geeignet ist, in anderen Studiengängen eingesetzt zu werden. Dies gilt auch für weiterbildende Studien und postgraduale Studiengänge.

### e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten

Die Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten (insbesondere: Prüfungen, Teilnahmenachweise ...) sollen beschrieben sein. Insbesondere sind Prüfungsart (z. B. mündliche oder schriftliche Prüfung, Vortrag, Hausarbeit ...) sowie Umfang und Dauer der Prüfung festzulegen. Möglichkeiten der Kompensation sind in der Prüfungsordnung zu regeln.

### f) Leistungspunkte und Noten

Leistungspunkte und Noten sind getrennt auszuweisen. Neben der Note auf der Grundlage der deutschen Notenskala von 1 bis 5 ist bei der Abschlussnote zusätzlich auch eine relative Note auszuweisen. Es wird empfohlen, diese entsprechend des ECTS Users' Guide in der jeweils geltenden Fassung<sup>5</sup> zu bilden.

Die ECTS-Note ist als Ergänzung der deutschen Note für Studienabschlüsse obligatorisch, für einzelne Module kann sie - soweit dies möglich und ein entsprechender Bedarf gegeben ist (z. B. bei Wechsel an eine ausländische Hochschule) - fakultativ ausgewiesen werden.

<sup>5</sup> Derzeit gilt der ECTS Users' Guide von 2009.

...

#### g) Häufigkeit des Angebots von Modulen

Es ist festzulegen, ob das Modul jedes Semester, jedes Studienjahr oder nur in größeren Abständen angeboten wird.

#### h) Arbeitsaufwand

Für jedes Modul sind der Gesamtarbeitsaufwand und die Anzahl der zu erwerbenden Leistungspunkte zu benennen.

#### i) Dauer der Module

Die Dauer der Module ist festzulegen. Sie bestimmt den Studienablauf, die Prüfungslast im jeweiligen Semester und wirkt sich auf die Häufigkeit des Angebots aus. Nicht zuletzt beeinflusst sie die Mobilität der Studierenden.

#### 1. Innercurriculare Praxisanteile

Praxisanteile im Studium sind ECTS-fähig, wenn sie einen in das Studium integrierten und von der Hochschule geregelter, inhaltlich bestimmten und (idealerweise, aber nicht zwingend) mit Lehrveranstaltungen begleiteten, d.h. betreuten Ausbildungsabschnitt in der Berufspraxis darstellen.

#### 2. Kriterien für die Unterscheidung von Abschlussbezeichnungen

In der Frage der gewünschten Abschlussbezeichnung hat die Hochschule die Nominationspräferenz. Die Agentur hat die diesbezüglichen Angaben der Hochschule jedoch in jedem Fall zu prüfen, wobei nur evident falsche, d.h. durch das Programm eindeutig nicht gedeckte Bezeichnungen sind im Akkreditierungsverfahren zu beanstanden sind.

#### 3. Verwendung von Bachelormodulen in Masterstudiengängen

Die Verwendung von Modulen aus Bachelorstudiengängen in Masterstudiengängen ist ausnahmsweise zulässig, wenn das Teilqualifikationsziel, das mit der erfolgreichen Belegung des jeweiligen Moduls erreicht wird, in adäquater Weise dem Erreichen des Gesamtqualifikationsziels des Masterstudiengangs dient. Dies gilt sowohl für konsekutive als auch für nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge. Auszuschließen ist dagegen die Doppelverwendung von Modulen in den inhaltlich aufeinander aufbauenden Teilbereichen des Studiengangs.

Im Übrigen gilt: Das im Nationalen Qualifikationsrahmen für die jeweilige Abschlusstufe definierte Qualifikationsniveau muss gewahrt werden.

Durch die Hochschulen muss zudem sichergestellt werden, dass der einzelne Studierende nicht dasselbe oder ein wesentlich inhaltsgleiches Modul im Bachelor- und nochmals im Masterstudium belegen kann.

#### 4. Abschlussarbeiten in BAMA-Studiengängen in Musik, Tanz, Kunst und angewandter Gestaltung

Die in Ziffer 1.4 des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ i.d.F. vom 15.06.2007 vorgesehene Abschlussarbeit ist auch in Bachelor- und Masterstudiengängen in den Bereichen Musik, Bildende Kunst und angewandte Gestaltung obligatorisch. Da Ziff. 2.5 des Beschlusses „Regeln des Akkreditierungsrates für

programme. Aber auch die Trennung von erster und zweiter Ausbildungsphase in der Lehrerbildung, von Diplom I und Diplom II oder auch andere Stufungsstrukturen können so interpretiert werden und zeigen, welche Tradition die Stufungsdiskussion in Deutschland bereits hat. Auf der Ebene der Makromodule wird im Hinblick auf den europäischen Bildungsraum wohl die höchste Flexibilität und Mobilität einsetzen. Gerade deswegen ist es wichtig, hier möglichst unbürokratische und vereinfachte Verfahren zu finden, die das ECTS als Folie weitreichender Anerkennung interpretieren, nicht aber als zunehmende Mathematisierung von Nicht-Anerkennung begreifen und neue Hürden bspw. vor dem Mastereingang errichtet werden. Die Entwicklung ist hier zur Zeit uneindeutig.

In einem zweiten Modularisierungsschritt ergeben sich sogenannte Mesomodule, die als Binnengliederung der Makromodule in einzelne Teilbereiche (die einzelnen Fächer oder Fachmodule) anzusehen sind. Diese sollten zwischen 18 und 30 SWS Umfang haben. Hier ist die Notwendigkeit verbindlicher Klärung im Fachbereich bzw. in der Fakultät besonders groß, sind Kommunikations- und Organisationsentwicklung direkt angezeigt. Die Bildung von Mesomodulen sollte an einem Standort weitgehend standardisierten, dauerhaft vereinbarten Strukturen folgen. Gerade hier sollte der Übersichtlichkeit in der Studiengangentwicklungsplanung Vorrang vor Einzelspezifizierungen gegeben werden, seien sie aus Fachperspektive noch so begründet und im Einzelfall plausibel: In erster Linie entscheidend ist, wie gut gelernt wird, und erst in zweiter oder dritter Linie, wie umfangreich und speziell fachliche Inhalte präsentiert werden.

Mikromodule sind schließlich innerhalb der Mesomodule diejenigen Verbünde von hochschuldidaktisch durchaus variantenreichen unterschiedlichen Lehr- und Lernkomponenten (Studienbausteine), die thematisch und in ihrer Kompetenzorientierung eine ziel- und handlungsbezogene Einheit bilden.

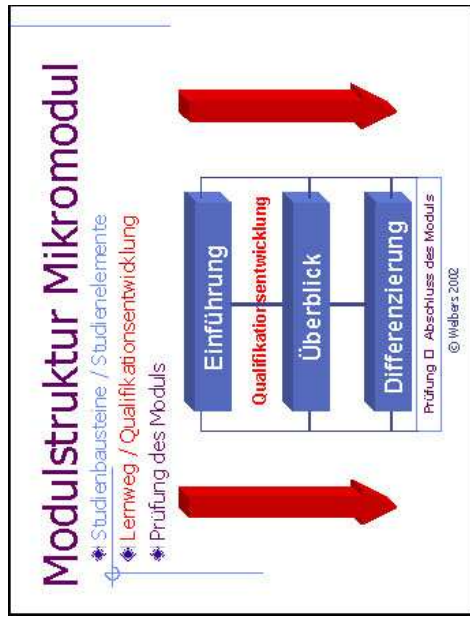


Abb. 2: Modulstruktur Mikromodul

Auch die Module dieser curricularen Ebene werden durch ihr jeweiliges Qualifikationsziel definiert und sind für das Anliegen der Studienreform, also die zielgerichtete Verbesserung des Lehrens und Lernens an Hochschulen, besonders interessant und auch für die Lehrenden förderliche Konstruktionshilfe. Sie eröffnen einen Experimentierraum für die Studienreform, der aktiv genutzt werden kann und soll.

## 2.2 Dramaturgie des Lehrens und Lernens

Am Beispiel des Mikromoduls kann am besten verdeutlicht werden, dass Modulbildung stets mit der Planung und Ausgestaltung einer inneren Lerndramaturgie für jedes Modul

Hierbei werden fachliche Aspekte soweit transformiert und integriert, dass sie als möglichst positive Lernerfahrung geeignet sind Qualifikationen zu schulen. Auch andere Arrangements bzw. Lernarrangements sind natürlich möglich wie bspw. Einführung – Anwendung – Transfer, Überblick – Vertiefung – Anwendung, Anwendung – Reflexion – Vertiefung usw.

Entscheidend ist, dass die Anforderung der Konzeptionierung einer solchen Dramaturgie für die Modulbildung im Fachbereich verbindlich eingerichtet wird. Die intra- und intermodulare Verknüpfung der einzelnen fachwissenschaftlich geprägten oder auch interdisziplinär angeordneten Module muss zudem

## 2. Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip

### 2.1 Strukturebenen von Modularisierung

Für systematische Überlegungen zur Nutzung der Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip engagieren gibt:

Die größten Einheiten, die als Makromodule zu bezeichnen sind, geben die Gliederung des Studiums in Studienabschnitte an beziehungsweise in konsekutiv aufeinander aufbauende Bachelor- und Master-

11. WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.), Pressemitteilung 05/2000 vom 21. Januar 2000, online verfügbar unter [http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm\\_0500.htm](http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm_0500.htm)
12. MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Eckwerte für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudienengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens*. Düsseldorf im Februar 2001.
13. Ebd.
14. Ebd.
15. MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrtätige vom 9.5.2001*. Düsseldorf 2001, online verfügbar unter [http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/konferenzen/Konsek-Lehrerausbildung/Eckpunkte\\_MSWF.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/konferenzen/Konsek-Lehrerausbildung/Eckpunkte_MSWF.pdf)
16. SCHILLER, Friedrich: „An die Freude“. Gedichte 1782-1788. In: *Sämtliche Werke in fünf Bänden. Erster Band*. München (8., durchgesehene Aufl.) 1987, S. 133.
17. BUNDE-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): *Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“*. Erstellt von Andrea Bohn, Gudula Kreyenbohm, Marion Moser und Anna Pomikalko. Bonn 2002. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung)

einzelnen ausgewiesen und hochschuldidaktisch begründet sein. Ein Mikromodul sollte aus eben solchen hochschuldidaktischen Gründen i.d.R. 6 SWS groß sein, dies erleichtert einerseits die Routinenbildung beim Lernen erheblich (das Lernen muss nicht immer wieder neu gelernt werden), hält andererseits die innere Lernmaturgier überschaubar und erfahrbar und fördert schließlich den Aufbau von Lernstrategien. Es sollte mit einer Prüfung oder auch mit einem anderen, die einzelnen Bausteine bzw. Lehrveranstaltungen verknüpfenden Element – bspw. einem Portfolio – zusammengefasst werden und damit abgeschlossen werden.<sup>18</sup> Der Qualifikationswerb soll damit gesichert werden, nichts anderes ist die Aufgabe von Prüfungen, deren Didaktik stets auf dieses Ziel hin ausgerichtet sein muss.

### 2.3 Das Lehren vom Lernen her verstehen

Kreditpunktesysteme erhöhen nicht nur idealiter die Mobilität in Europa und darüber hinaus, sie können als Größe für den workload, den Studienaufwand der Studierenden, vor allem die Kontinuität des Lernens sichern helfen und organisieren das Lehren dafür grundsätzlich vom Lernen her. Hier ist der in der internationalen hochschuldidaktischen Diskussion seit langem präsente shift from teaching to learning nicht nur angezeigt, sondern auch gut und alltagstauglich umsetzbar. Ich verweise dafür auf den Beitrag von Johannes Wildt und beschränke mich hier auf den bloßen Hinweis. Auch die Weiterbildung kann mit der Hilfe von Kreditpunktesystemen zielgerichteter in spezifische Profes-

sionalisierungskontexte eingebunden werden. Dies wiederum hätte den Vorteil, dass der Professionalisierungsdruk auf die Hochschulen wächst, indem sie auf hohem Niveau das anbieten müssen, was im Praxisfeld der Weitergebildeten im Arbeitsmarkt auch wirklich bestehen kann und individuell weiterhilft.

### 2.4 Studiengangkonstruktion in europäischer Perspektive

Idealer setzt sich bereits ein grundständiger Studiengang aus einer übersichtlichen Anzahl von gleichgroßen (in unterschiedlichen Ausbildungswegen flexibel nutzbaren) Studien- bzw. Mikromodulen zusammen, die wiederum in Mesomodulen organisiert sind und die sich bspw. schließlich zum Makromodul Studiengang xy zusammenschließen können.<sup>19</sup> In jedem Verwendungskontext ist das Organisationsprinzip Modularisierung aber so auszugestalten, dass nicht nur Mikro-, sondern auch Meso- und Makromodule mit Qualifikationszielen ausgestattet sind und der Studiengang so insgesamt eine kohärente Lernmaturgier auf jeder seiner curricularen Organisations- bzw. Lernebenen abbildet.

ERWEITERUNGSMODUL 1	ERWEITERUNGSMODUL 2	ERWEITERUNGSMODUL 3
Veranstaltung Antike Kultur und Zivilisation	Veranstaltung Jiddische Sprache, Literatur und Kultur	Veranstaltung Deutsch als Fremdsprache
Veranstaltung Antike Kultur und Zivilisation	Veranstaltung Jiddische Sprache, Literatur und Kultur	Veranstaltung Deutsch als Fremdsprache
Veranstaltung Antike Kultur und Zivilisation	Veranstaltung Jiddische Sprache, Literatur und Kultur	Veranstaltung Deutsch als Fremdsprache

Abb. 3: Mesomodul in europäischer Perspektive

18. Vgl. zum Einsatz der Portfolio-Methode auch Weibers, Ulrich: „Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Verf. (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf 2003, S. 178-207.  
19. Vgl. dazu das Modell in Weibers, Ulrich: „Vermittlungswissenschaft. Legitimation, Konstruktion und Applikation eines Begriffs aus dem Selbstverständnis der Wissenschaft“. In: Verf. (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf 2003, S. 9-70, hier S. 52-61.

Internationalisierung bleibt für Studierende als Möglichkeit der prinzipiellen Nutzung von Studienmöglichkeiten im Ausland zunächst einmal weitgehend optional, eine Option, die allein keine wirkliche Steigerung der Mobilität bringt. Für die Mobilität der Studierenden funktional sind vielmehr kulturelles Interesse, verbesserte Arbeitsmarktchancen und gut ausgestattete Austauschprogramme. Soll Internationalisierung ein wichtiges, an Bedeutung gewinnendes Studienziel sein, muss dieses Interesse fachlich produktiv geweckt und unterstützt werden, sind hierfür entsprechende, inhaltlich motivierende Studienangebote zu konzipieren und umzusetzen. So haben alle drei der hier vorgestellten Mikromodule

Antike Kultur und Zivilisation als Erarbeitung der römisch-griechischen Kultur des Abendlandes und damit der des aktuell politischen Europas, seiner Ideen- und Mentalitätsgeschichte wie seiner Sozialgeschichte,

Jiddische Kultur, Sprache und Literatur mit Blick auf Osteuropa einer-

müssen aufgrund der fachlichen Inhalte kompetenzbezogene Qualifikationsstapeln ausgebildet und in Fach-, allgemein<sup>20</sup> und fachbezogenen<sup>21</sup> Schlüssel-, und schließlich Zusatzqualifikationen differenziert benannt werden, die dann wiederum an exemplarischen Inhalten gelehrt und gelernt werden können. Dieses Lehren und Lernen sollte die in ihm ablaufenden Prozesse verstehen und explizit machen. Ein „Rückfall“ in längst veraltete Wissenschafts- und „Lernkonzepte“ ist hier teilweise zu beobachten und – wenn nötig – durch Reglements möglichst zu verhindern. An dieser Frage entscheidet sich nämlich womöglich, ob Modularisierung überhaupt eine Verbesserung gegenüber der bisherigen Ausbildungspraxis anbieten kann und wird. Per se ist Modularisierung kein Zugewinn für die Verbesserung der Studiengänge gleich welcher berufs- oder forschungsbezogenen Ausrichtung. Sie muss erst in ihrer konkreten fachwissenschaftlichen Ausgestaltung auf Qualitätsentwicklung substantiell bezogen und dafür auf das jeweils spezifische hochschuldidaktische Reformpotential hin ausgerichtet werden.

Bei der durchaus notwendigen und sinnvollen Bildung auch von Kerncurricula sollte es auf jeden Fall vermieden werden, Fachinhalte in komprimierter Form additiv in die Modulstruktur zu „pressen“. Vielmehr

### 2.5 Modulbildung durch Qualifikationstableaus

Internationalisierung bzw. Europäisierung als fachlichen Hintergrund des Studienangebots. Vor allem durch solche, als gegenständig verstandene und konkret eingelöste Angebote wird die Hochschullehre im Hinblick auf mehr Internationalisierung intensiviert.

### 3. Modularisierungskonzepte

Das hier entwickelte Anforderungsprofil an die Modulbildung zeigt, dass verschiedene Aspekte zu beachten sind, die über die einzelne Modulgestaltung z.T. weit hinausgehen. Damit dies in der Studiengangentwicklungsplanung eines Fachbereichs ein abgestimmter und damit im Ergebnis schließlich eine produktive Strategie für das Lernen der Studierenden wird, ist die fachbereichsbezogene Arbeit mit

### 1. Strukturelle Regelungen

- Verbindliche und durchgängige Modulgrößen für Studienmodule festlegen (bspw. 6 SWS);
- Prinzipielle Ausrichtung, Größe und innere Gliederung des Makromoduls bestimmen (bspw. nach Fach- oder anderem Strukturmodell);

20. Zum Begriff der „allgemeinen Schlüsselqualifikationen“ vgl. Wurz, Johannes: *Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen. Leitmotiv der Studienreform*. In: Weibers, Ulrich (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Neuwied 1997, S. 198-213.  
21. Zum Begriff der fachfundierten Schlüsselqualifikationen vgl. Roni, Klaus-Hinrich: „Fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen in der Germanistik“. In: Weibers, Ulrich (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 214-219.



- Anlage und Größe der Mesomodule bestimmen (bspw. nach Lehr- bzw. Lernzielen definiert und strukturiert);
- übergreifende Systematik der Kreditpunktevergabe festlegen;
- Prüfungsformen festlegen.

## 2. Qualitative Standards

- Innere Dramaturgie des Lehrens und Lernens in den Modulen festlegen und für die einzelnen Meso- und Mikromodule wie für das Makromodul benennen;
- Standards der Beurteilung bei Prüfungsleistungen vereinbaren;
- Lehr- und Lernziele und Qualitätsziele für alle Module möglichst detailliert festlegen und transparent beschreiben;
- Anknüpfungs- bzw. Schnittstellen der Module untereinander beschreiben und kenntlich machen;
- sich über die zu vermittelnden Inhalte einigen und Kerncurricula bilden (s.o.).

## 3. Organisatorische Umsetzung

- Katalog von Mindeststandards für die Modulbeschreibungen festlegen;
- Lehrstrukturkonzepte für den Fachbereich planen, d.h. überlegen und auf einen längeren Zeitraum hin festlegen, welche/r Lehrende wann, mit wem und mit welcher Kapazität ein Modul durchführt bzw. durchzuführen<sup>22</sup>

- die Rahmenbedingungen für die Durchführung von Lehrveranstaltungen bzw. Modulen klären und realistisch einschätzen.

## 4. Organisationsbezogene Aspekte

- Lehrplankonferenzen verbindlich festlegen;
- Vereinbarungen mit benachbarten Fachbereichen treffen;
- Kontakte nach außen, bspw. zur Wirtschaft, zu Schulen und anderen Arbeitgebern knüpfen;
- die Studienreformkommission als dauerhaften Qualitätszirkel erhalten und ausbauen.<sup>23</sup>

## 5. Aktivitäten der Personalentwicklung<sup>24</sup>

- Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung von außen einfordern und regelmäßig durchführen,<sup>25</sup>
- Interventionen, d.h. gemeinsame Lehrerfortbildungsreflexionen, vereinbaren und durchführen,<sup>26</sup>
- Gegenseitige Beratungsstrukturen der Kolleginnen und Kollegen einrichten und intensivieren.

Da es wenig wahrscheinlich ist, dass Modularisierung als institutioneller bzw. administrativer Selbstläufer an Hochschulen zu dem zur Zeit gewünschten Erfolg für eine Verbesserung der Hochschulausbildung führt, ist als qualitätssicherndes Verfahren

die Akkreditierung ein hilfreiches und notwendiges Instrumentarium. Dies wiederum muss allerdings von einer Umsetzung und stetigen Reorganisation des Bestehenden in den Hochschulen begleitet werden, einer Qualitätsverbesserungsstrategie, die auch und vor allem die Professionalisierung der Professionalisierer in den Mittelpunkt stellt. Gut ausgebildete Hochschullehrende werden auch qualitätsvolle Studiengänge planen und umsetzen können. Bei den Überlegungen, wie viel und vor allem an welchen neuartigen Stellen qualitätssichernde Institutionen Einfluss auf die Hochschulen nehmen und Qualität auch einfordern können, kommt diesem Punkt auf Grund seiner zentralen und vernetzten Bedeutung für die Bearbeitung von Problemstellungen in der Studiengang- und Hochschulentwicklung eine entscheidende Bedeutung zu.

Für den europäischen Kontext heißt Modularisierung damit, in der Studienstrukturreform zunehmend die Studienreform zu erkennen. Die Qualität der Module wird ausschlaggebend sein und auch über deren langfristige Attraktivität für Europas Studierende entscheiden, die formale Anerkennungspraxis in den Hintergrund treten.

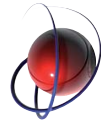
22. Vgl. Weuws, Ulrich: „Überblick sichern – Ressourcen nutzen – verantwortlich planen: Lehrstrukturkonzepte als Mittel der Qualitätssicherung im Studienentwicklungsprozess“. In: Verf. (Hrsg.): *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 134-143.

23. Vgl. Weuws, Ulrich: „Demokratisierung ohne Invention ist leer, Innovations ohne Demokratisierung sind blind. Die Studienstrukturkommission“. In: Verf. (Hrsg.): *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 53-57.

24. Der zentrale Stellenwert von hochschuldidaktischer Personalentwicklung wird mittlerweile auch von politischer Seite aus anerkannt und eingestuft. Vgl. dazu Stae, Ruth: *Studienstrukturreform in Nordrhein-Westfalen*. Marburg 2007. *Bis 2007 alle Studiengänge modularisieren und internationalen Standards entsprechen*. Düsseldorf (unver. Manuskript), 2003, S. 5.

25. Zur Angebotspalette in diesem Bereich vgl. Weuws, Ulrich (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Unter Mitarbeit von Thomas Koppko. Bielefeld 2003. (Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 130)

26. Weuws, Ulrich: „Die modulierte Intervention: Hochschuldidaktische Personalentwicklung auf Fachbereichsebene“. In: Verf. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*, a.a.O., S. 311-322.

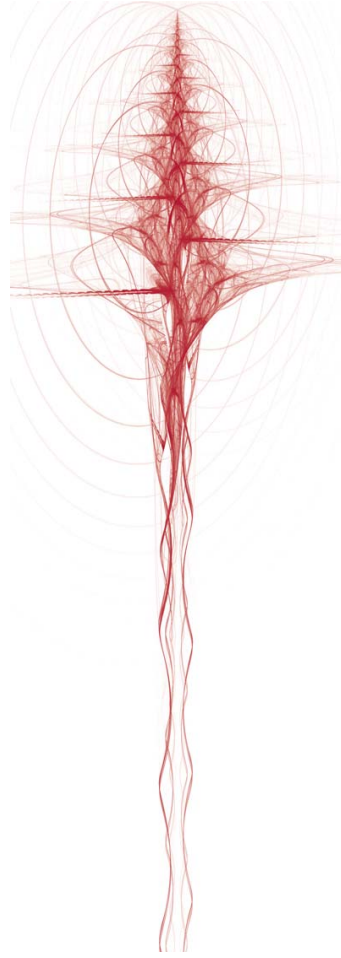


# nexus / mpulse für die Praxis

nexus  
www.hrk-nexus.de

## Kompetenzorientierung im Studium

Vom Konzept zur Umsetzung



Kompetenzen entwickeln als zentrale Anforderung guter Lehre –  
wie gelingt die Umsetzung?

- Annäherung an ein akademisch orientiertes Kompetenzverständnis
- Leitlinien zur Gestaltung und gute Praxisbeispiele
- Weiterführende Informationen und Links

**HRK** Hochschulkrektorenkonferenz  
Projekt **nexus**  
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

### Editorial

**E**in gemeinsamer Europäischer Hochschulraum und die kontinuierliche Verbesserung von Studium und Lehre, das sind die großen Ziele des europäischen Studienreformprozesses. Die inhaltliche und didaktische Neuausrichtung bietet Chancen und Gestaltungsspielräume, die die Hochschulen noch kreativer und offener nutzen können, um die Qualität der wissenschaftlich-fachlichen Bildung ihrer Absolventinnen und Absolventen auch in Zukunft weiterentwickeln zu können.

Die Hochschulkrektorenkonferenz unterstützt mit dem Projekt „**nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre**“ die Hochschulen bei der Gestaltung und Weiterentwicklung ihrer Studienprogramme. **nexus** versteht sich als Drehscheibe, die Informationen, Konzepte und gute Beispiele aus den Hochschulen aufgreift,

Ihr Peter Zervakis

*Peter Zervakis*

### Annäherung an ein akademisch orientiertes Kompetenzverständnis

**V**iele Wege führen zu einer guten Lehre (vgl. Abb. 1). Einer davon ist die kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen.

Die Kompetenzbegriffe der bildungswissenschaftlichen Forschung berücksichtigen nur teilweise die Besonderheiten der akademischen Bildung. Deshalb erscheint es geboten, ein akademisch orientiertes Verständnis zur Kompetenzorientierung in der Lehre zu entwickeln. Dieses kann sich nach dem von Prof. Dr. Nicolas Schaper, Arbeits- und Organisationspsychologe an der Universität Paderborn, für das Projekt **nexus** erstellten Fachgutachten auf folgende Kernaspekte beziehen:

- Kompetenz als Befähigung, in bestimmten Anforderungsbereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln;
- Charakterisierung der Anforderungsbereiche akademischen Handelns durch Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbe-

systematisiert und weitervermittelt. In diesem Sinne soll auch die neue periodische Publikation „**nexus impulse für die Praxis**“ in prägnanter Form allen beteiligten Hochschullektoren wissenschaftlich fundierte Informationen zu Leitbegriffen guter Lehre sowie praktische Anregungen für die Studiengangsgestaltung an die Hand geben.

Diese erste Ausgabe der „**nexus impulse**“ widmet sich dem Thema „Kompetenzorientierung im Studium“, einer zentralen Anforderung an gute Lehre. Auf Grundlage eines von Professor Dr. Nicolas Schaper erstellten wissenschaftlichen **Fachgutachtens** veranschaulicht das Heft, wie das Konzept der Kompetenzorientierung in den Hochschulen umgesetzt wird.

Hierzu werden gelungene Beispiele aus der Praxis vorgestellt, die zu weiteren Überlegungen anregen können.

stimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität;

- Kompetenz als Befähigung zu einem Handeln, das jeweils zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und (Wert-)Haltungen beinhaltet;
- Auszeichnung der akademische Kompetenzen durch spezifische Befähigungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskor-texte, zur wissenschaftlichen Analyse und Reflexion, zur anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen, -konzepten und -methoden sowie zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns.

Um mit einem passenden Kompetenzbegriff zu arbeiten, ist das hier vorgestellte Verständnis von den einzelnen Hochschu-

**nexus impulse für die Praxis**



len, Fächern oder Studiengängen je nach Profil und Ausrichtung weiter zu konkretisieren. Die Verankerung der Kompetenzorientierung als Konzept in Studium und Lehre ist ein Perspektivwechsel, der auch künftig verfolgt wird. Entsprechende Ansätze werden bereits heute in zahlreichen Programmen und Projekten zur Verbesserung der Qualität der Lehre gefördert, so zum Beispiel im Rahmen des Qualitätspakts Lehre, und von Lehr-/Lerntheoretischen sowie didaktischen Forschungen flankiert.

Kompetenzorientierte

Gestaltung von Studium und Lehre

Bei einer kompetenzorientierten Gestaltung von Studium und Lehre geht es nach Schaper unter anderem darum, dass Studierende neben fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen auch solche Fähigkeiten entwickeln, mit denen sie die im Zuge des Hochschulstudiums erworbenen Kenntnisse in praktischen Einsatzfeldern anwenden, anpassen, reflektieren und weiterentwickeln können, sei es im Rah-

men einer wissenschaftlichen Tätigkeit oder im Rahmen einer Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule. Zudem kann ein kompetenzorientiertes Studium zur Förderung fachübergreifender Qualifikationen beitragen und daher auch berufspraktisch verwertbare Schlüsselkompetenzen fördern. Hochschulbildung im Sinne der kompetenzorientierten Lehre unterstützt eine ganzheitliche Bildung und die Ausprägung von Fähigkeiten, die zur Bewältigung konkreter Anforderungen in vielen verschiedenen Lebensbereichen befähigen.

Begünstigt wird dies durch ein verändertes Verständnis des Lehr-/Lernprozesses, das sich in der inhaltlichen Gestaltung und in der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Studiums widerspiegelt. Lehre und Studium werden nicht nur von den jeweiligen fachwissenschaftlichen Inhalten, sondern von den bei den Studierenden anzustoßenden und zu begleitenden Bildungs- bzw. Entwicklungsprozessen her konzipiert.

Wege zu einer guten Lehre

Studierendenzentrierung (Lernergebnisse / Kompetenzorientierung, Diversität der Studierenden einbinden, Studierende als Partner und Experten ihrer Lernerfahrung anerkennen, verpflichtende Self-Assessments anbieten, „Shift from teaching to learning“)
Professionalisierung (Vielfalt von Lehr- und Prüfungsformen nutzen, Beratungs-/Betreuungsstrukturen ausbauen, Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Lehrende schaffen, Lehr-/Lerngemeinschaften bilden, hochschulübergreifende Fach- und Kompetenzzentren gründen, Ausbau der Lehr-/Lernforschung und Anbindung an die hochschulinterne Qualitätsentwicklung in der Lehre)
Schaffung rechtlicher, curricularer und zeitlicher Freiräume für Lehrende und Lernende (Abbau der Verrechtlichung, Freisemester für die Lehre, Flexibilität)
Forschungsorientierung (forschendes Lernen, Evidenzbasierung)
Transparenz und Veröffentlichung (Studierendenbefragungen, Lehr evaluations, Online-Foren, Absolventenstudien, Verbreitung guter Praxisbeispiele)
Richtige Anreize setzen (Qualitätspakt Lehre, Forum für Lehre, Lehrpreise wie Ars legendi, Wettbewerbe exzellente Lehre, Lehrkompetenz in Berufungsverfahren stärker gewichten)
Institutionalisierung lehrförderlicher Strukturen an Hochschulen (Studierendenvertreter in Verantwortung nehmen, Qualitätszirkel, externe Berater)
Förderung der individuellen und institutionellen Wertschätzung für Lehrende und Lernende (Konzepte für gutes Lehren und Lernen)

Abb. 1: Peter A. Zerkavski: Wege zu einer guten Lehre, in: Hochschullehrerkonferenz, Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hg.): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen, Bonn 2011, S. 97; nach: HRK-Beschluss der Mitgliederversammlung vom 22.4.2008 „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen“ und: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: „Was macht exzellente Lehre aus? Eine Synopse“, März 2011.

Leitlinien zur Gestaltung und guten Praxisbeispiele

Wie kann dies in der Praxis aussehen?

Um Lehrenden, Hochschullehrerinnen und Hochschulleitenden Orientierungspunkte für eine systematische Umsetzung der Kompetenzorientierung in Lehre und Studium anzubieten, werden in dem vorliegenden impuls Ergebnisse des von Professor Dr. Nicolas Schaper erstellten Fachgutachtens in Form von praktischen Anregungen für die konkrete Umsetzung zusammengefasst und um gelungene Praxisbeispiele aus verschiedenen fachlichen Bereichen angereichert.

Für die Umsetzung von Kompetenzorientierung in Studium und Lehre ergeben sich Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen des Hochschulstudiums. Um eine kompetenzorientierte Lehre sicherzustellen,

reicht es nicht aus, bei der Studiengangskonzeption entsprechende Qualifikationsziele festzulegen; auch das Curriculum und die Lehr-/Lernprozesse sollten auf die jeweils spezifischen Kompetenzentwicklungsziele ausgerichtet werden. Dies betrifft insbesondere die Form der Lehr-/Lerngestaltung, die Formen des Prüfens, die studienbegleitende Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Studierenden, die Veränderung der Lehrhaltungen und -praktiken der Lehrenden und die Gestaltung entsprechender Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren. Die Implementierung einer kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung basiert nach Schaper auf der Ausrichtung des Studiums auf Lernergebnisse („Learning Outcomes“).

Studiengangsentwicklung und Bestimmung des Kompetenzprofils

Im Zentrum und am Anfang einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung steht die Frage, was eine Absolventin/ein Absolvent am Ende eines Studiums können soll (im Sinne von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen). Die Bestimmung dieser Kompetenzen sollte sich einerseits an vorhandenen Rahmenvorgaben orientieren und andererseits auch Anforderungen zukünftiger bzw. potenzieller Tätigkeitsfelder berücksichtigen. Das so entstandene Kompetenzprofil wird in einem weiteren Schritt auf ein modularisiertes Curriculum herabgebrochen, wobei der Studiengang in kompetenzentwickelnde Module und Lernergebnisse auf Modulebene strukturiert wird. Voraussetzungen dafür ist die Beteiligung der Lehrenden, aber auch der Studierenden und zum Teil weiterer Stakeholder und Akteure an der Entwicklung des Curriculums und der Formulierung der Qualifikations- und Bildungsziele des Studiengangs, der Module und der einzelnen Lehrveranstaltungen.

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Universität Hannover

An der Leibniz Universität Hannover werden die Fachbereiche bei der (Weiter-)Entwicklung kompetenzorientierter Studienprogramme durch den Arbeitsbereich „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“ unterstützt. In einer ersten Phase wird das Kompetenzprofil des Studiengangs aus der Sicht der Disziplin und Profession ermittelt. In Interviews mit den Lehrenden wird abgefragt, welche Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen des Faches bzw. des Studienganges aus der Sicht der Lehrenden auszeichnen und mit welchen didaktischen und methodischen Wegen versucht wird, diese Kompetenzen in Lehrprozessen zu vermitteln. In einem zweiten Schritt wird über Studierendeninterviews ermittelt, wie sich Kompetenz im Verlauf des Studiengangs entwickelt. In der dritten Phase sollen Befragungen von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs zeigen, wie sich das Gelernte in der Praxis bewährt.



## Kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung an der FH Münster

Kompetenzerwerb gelingt am ehesten durch die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. In einer kompetenzorientierten Lehr-/Lerngestaltung empfehlen sich deshalb vor allem aktivierende Formen der Lehr-/Lerngestaltung in Form authentischer Aufgaben und Anforderungskontexte, wie z.B. forschendes und problem- sowie projektbasiertes Lernen mit Hilfe von Fallstudien, Lernportfolios, Projektarbeiten und Planspielen. Konkret bedeutet dies, dass Anwendungs- und Praxisbezüge von Lerninhalten verdeutlicht werden. Entscheidend ist, dass die kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung auf die im Curriculum und in den Modulen formulierten Kompetenzen Bezug nimmt. Lehrende nehmen dabei eine Rolle als Begleiter und Berater individueller Lernprozesse wahr.

Im Rahmen eines in den Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ integrierten Projektstudiums führen jeweils drei bis fünf Studierende für die Dauer eines Semesters in einem Unternehmen unter Anleitung durch Lehrende und in Zusammenarbeit mit den Unternehmensmitarbeiterinnen und -mitarbeitern ein Projekt durch. Neben der fachlichen Ausgestaltung des Projekts, etwa der Analyse und Optimierung eines Geschäftsprozesses, werden die Studierenden dazu angeleitet, Präsentationen zu halten, Workshops zu moderieren, die Entwicklung des Teams zu reflektieren, den Projektplan zu aktualisieren oder auch Kommunikationskonzepte auszuarbeiten. Auf diese Weise werden Transfer-, Team-, Präsentations-, Konflikt- und Kommunikationskompetenz gezielt in integrativer Weise gefördert.

## Kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung

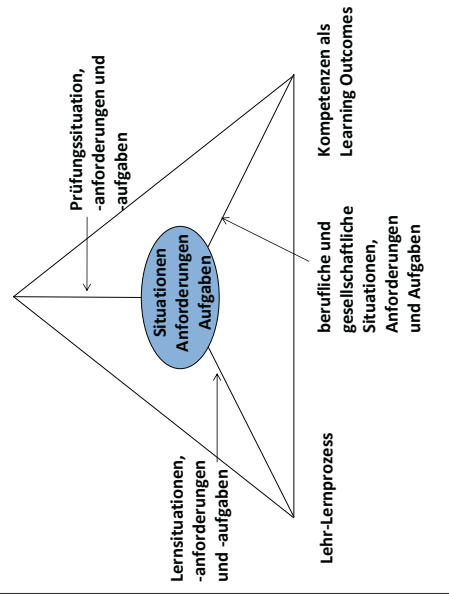
## Kompetenzorientierte Prüfungen

Kompetenzorientiertes Prüfen bedeutet zunächst, aus der Vielfalt möglicher Prüfungsformen das zur jeweiligen Lehr-/Lerngestaltung passende Prüfungsformat zu wählen. Um den Kompetenzerwerb effektiv zu unterstützen, orientieren sich die Prüfungsarrangements an den für den Studiengang, die Module und die einzelnen Lehrveranstaltungen formulierten Bildungs- und Qualitätszielen. Sofern diese und die Formen der Rückmeldung an die Studierenden den Inhalten und Anforderungen der fachlichen und fachübergreifenden Ziele nicht entsprechen, besteht die Gefahr, dass Lernaktivitäten trotz einer möglicherweise adäquaten Lehr-/Lerngestaltung nicht auf diese Ziele, sondern auf Prüfungsformate ausgerichtet werden. Die Akzeptanz der Studierenden gegenüber dem jeweiligen Prüfungsverfahren, der vertieften Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Anforderungen und der Qualität des kompetenzorientierten Lernprozesses lässt sich steigern, wenn Prüfungsanforderungen/-formate und Bewertungskriterien transparent gemacht und im Zusammenhang mit den angestrebten Bildungs- und Qualitätszielen erläutert werden.

Abb. 2: Nach Johannes Wildt; Beatrix Wildt: Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“: ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems, in: Brigitte Behrend, Johannes Wildt, Birgit Sczyrba (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, H. 6.1., Berlin 2011, S. 9.

## Constructive Alignment von

### Prüfung



## Kompetenzorientierte Prüfungsarrangements an der Universität Heidelberg

Ein Beispiel für kompetenzorientiertes Prüfen stellen die „Objective Structured Clinical Examination (OSCE)-Prüfungen“ im Rahmen des Modellstudiengangs „Humanmedizin“ an der Universität Heidelberg dar. Studierende durchlaufen hierbei einen Prüfungsparcours mit einer Serie von Stationen, an denen sie definierte klinisch-praktische Fähigkeiten anhand von „standardisierten“ Patienten im Bereich der inneren Medizin unter Beweis stellen sollen. Der OSCE-Ansatz hat sich als zuverlässiges und faires Prüfungsinstrument erwiesen, welches wichtige ärztliche Basisfertigkeiten direkt prüft und durch das integrierte Feedback einen wichtigen Lerneffekt für die Studentinnen und Studenten beinhaltet. Allerdings ist die OSCE-Prüfung mit erheblichen organisatorischen und logistischen Herausforderungen verknüpft.

## Studienbegleitende Förderung des Kompetenzerwerbs der Studierenden an der FH Köln

Das Projekt „KOMpetenzPASS“ der FH Köln bietet Studierenden einen systematischen Leitfaden und Arbeitsmaterialien für die eigenständige Kompetenzerwicklung an. Mit Hilfe dieses Angebots können sie ihre überfachlichen Kompetenzen selbstständig analysieren und weiterentwickeln und den Erfolg des studienbegleitenden Kompetenzerwerbs überprüfen. Ergänzt wird das Angebot der Abteilung für Schlüsselkompetenzen des Zentrums für akademische Qualifikationen und wissenschaftliche Weiterbildung (ZaQwW) der FH Köln durch weitere Angebote, wie zum Beispiel ein Mentorenprogramm und Seminare des Zentrums für außerfachliche Kompetenzen (ZaK).

## Studienbegleitende Förderung der Studierenden

Die Ausrichtung des Lernverhaltens auf den Erwerb fachbezogener und fachübergreifender Kompetenzen stellt hohe Anforderungen an die Lernfähigkeiten der Studierenden. Um diese bewältigen zu können, brauchen viele Studierende studienbegleitend zusätzliche Beratung und Unterstützung. Bewährte Ansätze zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Studierenden sind unter anderem Mentoring-Programme, Self-Assessment- und Portfolioverfahren, Coaching- und Lernzertifikatsangebote sowie Trainingsangebote von Zentren zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen.

## Kompetenzorientierte Evaluation an der TU Berlin

Im Rahmen des QS<sup>2</sup>-Ansatzes der TU Berlin werden kompetenzorientierte Studiengangevaluationen durchgeführt. Im ersten Evaluationsschritt werden die Modulverantwortlichen zu den für ihre Module formulierten Kompetenzzielen befragt. Hieraus resultiert ein Soll-Profil der zu erwerbenden Kompetenzen des Studiengangs. Die zweite Stufe umfasst Studienabschlussbefragungen, durch die das tatsächliche Kompetenzprofil der Studierenden ermittelt wird. Auf der dritten Stufe soll im Rahmen einer Erhebung unter den Alumni des Studiengangs erfragt werden, ob die erworbenen Kompetenzen den Anforderungen in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern (Wirtschaft, Entwicklung und Forschung) entsprechen.

## Kompetenzorientierte Evaluation

Ziel einer kompetenzorientierten Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen muss es zunächst sein, die Feststellung des Kompetenzerwerbs ins Zentrum der Lehrevaluation zu rücken. Dementsprechend gilt es, Evaluationskriterien anzuführen, die sich zum einen auf die Bildungs- und Qualifikationsziele des Studiengangs, des Moduls oder der Lehreinheit, zum anderen aber auch auf allgemeine, übergeordnete Kategorien des Kompetenzerwerbs beziehen können. Darüber hinaus kann es sich als hilfreich erweisen, alternative Erhebungsmethoden zu berücksichtigen. Welche Kriterien und Verfahren man für eine kompetenzorientierte Veranstaltungs- oder Modulevaluation wählt, ist grundsätzlich von den Anforderungen an die Art und Genauigkeit der Feststellung des Kompetenzerwerbs und den damit verbundenen Zielen abhängig.

## Schulungsangebote für Lehrende im Netzwerk Hochschuldidaktik Katholische Theologie

Das „Netzwerk Hochschuldidaktik Katholische Theologie“ wurde gegründet, um einen selbstorganisierten Erfahrungsaustausch von Lehrenden zu fördern. Die Lehrenden führen individuelle Entwicklungsprojekte zur Konzeption, Erprobung und Reflexion kompetenzorientierter Lehre einzelner Lehrpersonen in verschiedenen Ausbildungsgängen der katholischen Theologie durch und besprechen diese in den Netzwerktreffen. Zur Strukturierung des Vorgehens und als Anreiz zur Durchführung der Lehrprojekte wurde das gesamte Vorhaben als Publikationsprojekt angelegt. Besonders durch die Verknüpfung von Lehrprojekten mit den Netzwerk-Workshops und dem Publikationsvorhaben entstand ein kollegialer Selbst-Qualifizierungsansatz, der zeigt, wie Verbesserungen von Lehre in einem fachlichem Kontext mit relativ bescheidenen Mitteln einsetzbar, wirkungsvoll und systematisch erreicht werden können.

## Qualifizierungsangebote für Lehrende

Um eine kompetenzorientierte Lehre zu ermöglichen, bedarf es natürlich auch und vor allem Lehrender, die entsprechend qualifiziert und darüber hinaus auch motiviert sind, den mit einer Kompetenzorientierung in Studium und Lehre zumindest anfänglich verbundenen Mehraufwand in Kauf zu nehmen. Zur Weiterentwicklung entsprechender Expertise empfehlen sich nicht nur Qualifizierungsangebote für Lehrende, sondern auch Angebote, die Gelegenheit zu einem regelmäßigen Austausch der Lehrenden untereinander und mit den Studierenden bieten, in dem Erfahrungen reflektiert werden können. Hierbei kann es sich sowohl um Qualifizierungsangebote zentraler Einrichtungen (innerhalb der jeweiligen Hochschule oder in hochschuldidaktischen Zentren) als auch um informelle, dezentrale Vernetzungsangebote (wie z.B. Kamingespräche und Stammtische für Lehrende) handeln.

Weitere Praxisbeispiele finden Sie auf den Internetseiten des Projekts nexus:  
[www.hrk-nexus.de/good-practice](http://www.hrk-nexus.de/good-practice)

**HRK** Hochschulrektorenkonferenz  
Projekt **nexus**  
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

GEFÖRDERT VOM



**Impressum**  
**nexus impulse für die Praxis**  
Nr. 1: Kompetenzorientierung im Studium.  
Vom Konzept zur Praxis  
Projekt **nexus** – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre  
Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz · Alsterstraße 39 · 53175 Bonn  
Telefon: 0228/887-0 · Telefax: 0228/887-110  
[nexus@hrk.de](mailto:nexus@hrk.de) · [www.hrk-nexus.de](http://www.hrk-nexus.de)  
**Verantwortlich:** Dr. Peter A. Zervakis,  
Leiter des Projektes nexus der HRK  
**Autoren:**  
Dr. Stephan Cursiefen, Monika Schröder  
**Konzeption, Redaktion, Koordination:**  
Eva Schmölmer  
**Gestaltung:** [www.pohl-satz.de](http://www.pohl-satz.de)  
**Titelbild:** © Volker Lammert/Universität Bonn  
© Hochschulrektorenkonferenz, Bonn,  
November 2012 · 1. Auflage  
ISSN: 2195-3619  
Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen der abgedruckten Texte und Illustrationen.

Alle elektronisch verfügbaren Quellen sind als **Links** kenntlich gemacht und unter der Adresse <http://www.hrk-nexus.de/impulse/kompetenzorientierung.pdf> zu finden.

## Literatur zur Kompetenzorientierung:

- J. B. Biggs & C. Tang: „Teaching for quality learning at university“, Open University Press/McGraw-Hill Education 2007
- F. Bruckmann, O. Reis & M. Scheidler: Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Theorie und Hochschuldidaktik, 2011. Bd. 3. Berlin: LIT Verlag
- S. In der Smitten, M. Jaeger: „Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung“, in: HIS Forum Hochschule Nr. F13/2010
- Raue, C. & Steinbach, J. (2009). *Competence Oriented Evaluation of Study Programmes – A Prerequisite of Successful Accreditation*. [22.07.2012]
- T. Roxå, T. Olsson & K. Mårtensson (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. Arts & Humanities in Higher Education, 7(3), 276-294
- N. Schaper (unter Mitwirkung von O. Reis, J. Wildt, E. Honvath, E. Bender): „**Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre**“, 2012
- R. Wesselink, A. Dekker-Groen, H.J.A. Biemans, M. Mulder: „Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training“, in: Journal of Curriculum Studies, 42 (6) 2010, 813-829
- J. Wildt: „Forschendes Lernen. Lernen im Format der Forschung“, in: Journal Hochschuldidaktik, 20(2) (2009), 4-6
- J. Wildt & B. Wildt: „Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems“, in: B. Berendt, J. Wildt & B. Szczyba (Hrsg.): „Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten“, Berlin: Raabe (NHHL 2.50.11.11) 2011
- **Praxisbeispiele zur Kompetenzorientierung auf der Homepage des Projekts nexus**
- **Fachspezifische Hinweise zur Kompetenzorientierung auf der Homepage des Projekts nexus**
- **Weiterführende Links zur Kompetenzorientierung:**
  - Arbeitsstelle „Hochschuldidaktik der Universität Zürich“
  - Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd)
- **Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderte Projekte zu Kompetenzorientierung:**
  - Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen: Kompetenzzentrum Lehre (KöLe)
  - TU Hamburg-Harburg: LearnNGTUHH – Ingenieurbildung für die Anforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert
  - Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminden/Goettingen: „21 – Lehren-Lernen“
  - Tierärztliche Hochschule Hannover: FERHTIK (Skills Lab)
  - Universität Vechta: „Stärkung der Integration und Transmission von Kompetenzentwicklung in Lehre und Studium“ (InVECTra)
  - RWTH Aachen, Ruhr-Universität Bochum, TU Dortmund: „Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“ (ELL) (Verbundprojekt)
  - PH Heidelberg: „Experts in Education – Professionalisierung für die Bildung von morgen“
  - Verbundprojekt der Eberhard Karls Universität Tübingen, der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: Kompetenzorientiert lernen, lehren und prüfen in der Medizin