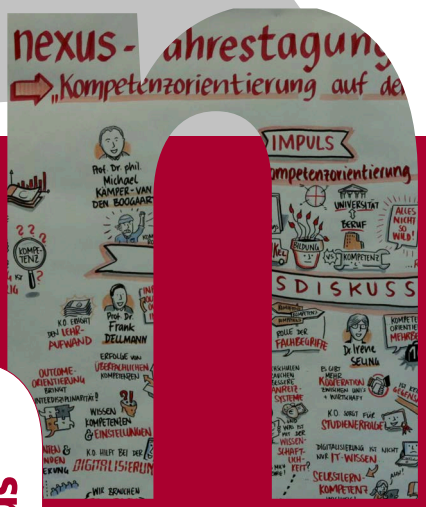
TAGUNGSDOKUMENTATION

nexus Jahrestagung Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand

Eine Tagung des Projekts nexus „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“
in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin

(Stand: 20.04.2018)



(Fotos: © HRK nexus)

27. und 28. März 2018

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt nexus
Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern

Inhalt

Einführung ... 3
Impuls – Führt die Kompetenzorientierung zur Inkompetenz? – Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogart ... 4
Podiumsdiskussion – Führt die Kompetenzorientierung zur Inkompetenz? ... 5
Fachspezifische Foren – Kompetenzorientierung … ... 7
A …in den Wirtschaftswissenschaften ... 7
B …in den Ingenieurwissenschaften ... 9
C …im Gesundheitswesen ... 10
D …in den Geistes- und Kulturwissenschaften ... 11
E …in den Rechtswissenschaften ... 12
F… in der Lehrerbildung ... 13
G… in Anerkennung und Anrechnung ... 15
Lessons Learned – Blitzlichter aus den Foren – Thesen … ... 18
… in den Wirtschaftswissenschaften ... 18
… in den Ingenieurwissenschaften ... 18
… im Gesundheitswesen ... 19
… in den Geistes- und Kulturwissenschaften ... 19
… in den Rechtswissenschaften ... 19
… in der Lehrerbildung ... 19
… in Anrechnung und Anerkennung ... 19
nexusCAMP – Zur Zukunftsfähigkeit der Kompetenzorientierung ... 20
nexusCAMP-Sessionboard ... 20
Zu den Sessions: ... 20
Digitale Kompetenzen [1.102] ... 20
Der Hochschulsport als Lernfeld [1.103] ... 21
Veränderung kognitiver Prozesse [1.201] ... 21
Mut zur Theorie [1.204] ... 21
Interkulturelle und internationale Lehre [1.205] ... 22
Berufsorientierung und Kompetenz [1.307] ... 22
Berufsorientierung und Kompetenz [1.204] ... 22
Digitalisierung und Roboter [1.102] ... 23
Interdisziplinäre Kompetenz [1.103] ... 23
Forschendes Lernen und Kompetenzorientierung [1.201] ... 24
Eingangskompetenzen [1.205] ... 24
Kompetenzorientierung und Praxisphasen [1.307] ... 25
Modelle überschneidungsfreier Studiengangsgestaltung [1.102] ... 25
Kompetenzorientierung in den Hochschulen mit Leben füllen [1.103] ... 26
Fachwissen als Kompetenzen in den Naturwissenschaften [1.201] ... 26
Ingenieurausbildung 4.0 [1.204] ... 27
Ästhetische Kompetenz [1.205] ... 27
Kompetenzorientierung und E-Learning [1.307] ... 27

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Dokumentation auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

◂ Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Einführung

Die Jahrestagung des Projekts „nexus - Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern" an der Humboldt-Universität zu Berlin widmete sich dem Stand der institutionellen Umsetzung der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung. Ziel der Kooperationstagung war es, zum weiteren fach- und hochschulübergreifenden Erfahrungsaustausch über gelungene Beispiele für curriculare und didaktische Innovationen in der Hochschullehre zur Verbesserung des Kompetenzerwerbs und des Studienerfolgs anzuregen.

Eva Inés Obergfell (© HRK nexus)

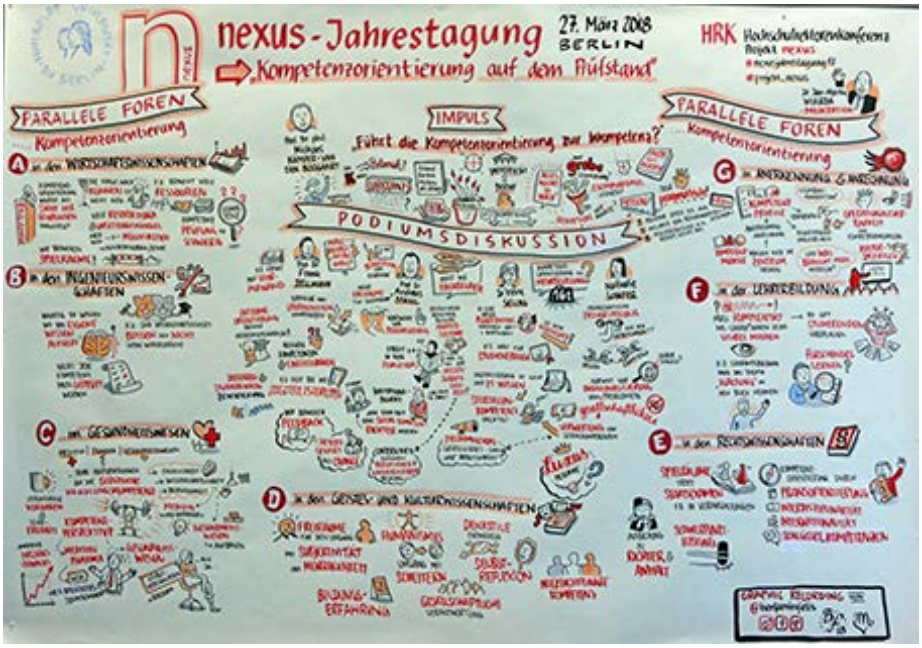
„Hürden abbauen zwischen Kritikern und Befürwortern." Diesen Anspruch an die Tagung formulierte Professorin Dr. Eva Inés Obergfell, Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der Humboldt-Universität, zur Eröffnung.

Christian Tauch begrüßte die Teilnehmer in Vertretung des erkrankten Professors Dr. Wilfried Müller. Er sah die kritische ebenso wie die konstruktive Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden mit dem relevanten Kompetenzverständnis als Beitrag zur verbindlichen Suche nach guten Lösungen und zur Aneignung neuer sozialer Konstrukte.

Am ersten Tag der Veranstaltung wurden die Diskurse zur Kompetenzorientierung anhand ausgewählter hochschul- und fachübergreifender Ansätze sowie zusätzlich in Fachforen mit Hilfe der Vorstellung gelungener Beispiele thematisiert. Am zweiten Veranstaltungstag hatten die Teilnehmer im Rahmen des bewährten nexusCAMPs, eines themenspezifischen Barcamp-Formats, die Möglichkeit, für sie relevante Themen vorzuschlagen und so neue Aspekte in die Debatte einzubringen oder die Diskussion vom Vortag zu vertiefen.

Die Tagung bot rund 200 Hochschulangehörigen (Hochschulleitungen, Lehrende und Studierende, Studiengangsplaner, Mitarbeiter im Qualitätsmanagement sowie Projektmitarbeiter in Studium und Lehre) eine Plattform zur Diskussion und zum regen Austausch untereinander.

In dieser Tagungsdokumentation finden sich die Abstracts der Vorträge und die Zusammenfassungen der Foren sowie Kurzprotokolle der nexusCAMP-Sessions. Die Präsentationen sind auf unserer Website (→) verlinkt.



Impuls

FÜHRT DIE KOMPETENZORIENTIERUNG ZUR INKOMPETENZ?

Prof. Dr. phil. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract: Veränderungen im Bildungswesen basieren sehr wesentlich auf Einstellungen der Akteure. Man kann politisch oktroyieren, mit Incentives locken oder mit Evaluationen drohen, doch wenn das politisch oder ökonomisch Gewollte den Lehrenden nicht passt, dann wird es nichts werden mit den intendierten Innovationen. Das suspekte K*-Wort, so die Codierung an Deutschlands Schulen, ist hierfür nur ein weiteres Beispiel.

Jan Martin-Wiarda im Gespräch mit Michael Kämper-van den Boogaart (© HRK nexus)

Warum mögen viele meiner Kollegen an der Universität nicht auf K verpflichtet werden? Meine These ist, dass die K-Semantik ihrem eigenen Überschwang erlegen ist und dass sie überdies als – möglicherweise immer harmloser wirkende – Variante einer Kolonialisierung akademischer Lebensformen wahrgenommen wird. Als typischer Hochwertbegriff wurde K ins Rennen geschickt: Alles prächtig, wenn nur die K stimmen. Auf die K kommt es an… Kein Wunder, dass die K-Komposita auf Inflationskurs gingen, sodass man eine regelrechte K-Industrie zu identifizieren meinte.

Hinzu trat der brachiale Fehler aller semantischen Revolutionen. Wo K alles neu macht wie der Mai, muss Altes und Sperriges beiseitegeschoben werden: Bildung, Wissen oder dessen Disziplinierung. Wenn es um K geht, kommt es auf Inhalte nicht so an, hörte man. Für die Insassen der Bildungsanstalten formte sich angesichts solcher Töne bald ein Verdacht: Soll K uns den Garaus machen? Dafür sprach, was als sprachpolizeiliche Verbotspolitik daherkam. Beschreibungen von Lehrveranstaltungen und Modulen hatten von Substantivierungen befreit zu werden, Suchbefehle wurden ausgegeben, um das Wort ‚Kenntnisse' so oft wie möglich zu tilgen. Wir stellen jetzt alles auf ‚can do'-Formulierungen um, wurde verlautbart. Dem Grummeln der Insassen wurde mit Service begegnet. Den zwangsverpflichteten Curricularpoeten legte man Formulierungshilfen auf den Tisch. Anstelle vom Besitz vertiefter Kenntnisse in XY durfte nun versuchsweise geschrieben werden: mit großen Datenmengen umgehen können. Den Störrischen sprang man seitens der K-Wächter dergestalt beiseite und raunte ihnen nicht nur unter vorgehaltener Hand zu, dass sie doch eigentlich schon immer, gewissermaßen avant la lettre, k-orientiert gelehrt hätten. Nur die neue Form sei bitte sehr zu wahren.

So geschah es, dass die Werbekolonnen alles Widerständige ihres K-Produkts zerstörten, um es wohlfeil zu verkaufen. Statt auf akademische Kommunikation, nämlich auf Streit und Debatte, setzten diese Kolonnen auf die Technik semantischer Narkose. Damit bekam der K-Salat die pikante Note des Ridikülen. Zumindest glaubte man ein Schmunzeln auf den Gesichtern der Altinsassen zu sehen: Wenn K nur ein Wort ist, werden wir die K-Zeit auch überleben. Steht diese Vermutung erst einmal im Raum, fällt es schwer, auf Ernst umzustellen.

Das wird natürlich selbst für die schlaue K-Kritik ein Problem: Macht es noch Sinn, die K-Orientierung als humankapitalistischen Angriff auf die Autonomie der Hochschulen zu geißeln, wenn K regulativ nichts bedeutet? Macht es Sinn, die Vermessung von Bildungsprozessen als Frevel an den mythischen Bildungsidealen Humboldts zu geißeln, wenn die K-Konstrukte so unscharf und so holistisch geraten sind, dass man ihren Erwerbsgrad eh nicht zu messen vermag? Wenn das auch nur verdachtsweise so wäre, könnte man wahrlich diagnostizieren, dass eine gefällige K-Orientierung nicht nur die Kirche im Dorf lässt, sondern auch die Inkompetenz im unübersichtlichen Bildungsalltag. Nichts neu also im K-Mai?

→ Vortrag: Führt die Kompetenzorientierung zur Inkompetenz?

*K: Kompetenz

Podiumsdiskussion

FÜHRT DIE KOMPETENZORIENTIERUNG ZUR INKOMPETENZ?

- **Prof. Dr. Frank Dellmann, Fachhochschule Münster**
- **Prof. Dr. Andreas Musil, Universität Potsdam**
- **Dr. Irene Seling, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e.V. (BDA)**
- **Nathalie Schäfer, freier zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)**

Moderation: ***Dr. Jan-Martin Wiarda***

Zusammenfassung: Tilman Dörr & Mina Wiese, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Der Frage „Führt die Kompetenzorientierung zur Inkompetenz?" widmeten sich auf dem Podium Professor Dr. Frank Dellmann (Fachhochschule Münster), Professor Dr. Andreas Musil (Universität Potsdam), Nathalie Schäfer (fzs) und Dr. Irene Seling (BDA).

Professor Musil betonte zunächst in Erwiderung der Thesen aus dem vorangegangenen Vortrag, dass man nicht zu kritisch mit allen Zielen der Kompetenzorientierung umgehen dürfe, denn sie haben vielmehr zu einer intensiveren Auseinandersetzung geführt, was Studierende am Ende ihres Studiums können sollten. Lehrende hätten allerdings keine Lust auf abgehobene Debatten, die eher in den Feuilletons geführt werden sollten und in der Hochschulrealität keine wesentliche Rolle spielten. In den Hochschulen gehe es vielmehr darum, einen pragmatischen Ansatz zu finden, der alle Lehrenden anzieht und so eine gemeinsame Reflexion im Kollegenkreis ermögliche. Eine ideologische Auseinandersetzung um den Begriff der Kompetenzorientierung sei nicht sinnvoll. Letztlich gehe es darum, ein Bewusstsein zu entwickeln, welche konkreten Kompetenzen Absolventen eines Studiengangs erwerben sollten. Zustimmung erhielt er von Professor Dellmann, der ergänzte, dass man bestimmte Vokabeln vermeiden solle und dass die Übersetzung in die jeweilige Sprache der Fächer von hoher Bedeutung sei.

Dem stimmte BDA-Vertreterin Seling zu und ergänzte, dass die Hochschulen in diesem Bereich auch schon weiter seien als die Kritiker in den Feuilletons der Zeitungen. Fortschritte seien sichtbar, so z.B. bei der Annäherung von Hochschule und Wirtschaft: Es werde verstärkt in den Blick genommen, welche Kompetenzen die Absolventen für

den Arbeitsmarkt benötigten. Sie plädierte für einen verstärken Austausch, wies aber auch darauf hin, dass der Arbeitsmarkt keinesfalls die Hochschulen festlegen dürfe. Die Vertreterin der Studierendenschaft, Nathalie Schäfer, gab hingegen zu bedenken: Der Begriff der Kompetenzen habe in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und sei mit seiner klaren Zielvorstellung „fit für den Arbeitsmarkt" stark normativ geprägt. Zudem werde durch den Fokus auf Kompetenzen das Studium „entwissenschaftlicht" („Erkenntnisgewinn fällt der Arbeitsmarktfähigkeit zum Opfer.").

Einig waren sich die Diskutanten, dass viel mit den Begriffen „Kompetenzen" und „Kompetenzorientierung" verbunden werde, was primär nichts damit zu tun habe. Dellmann schilderte die Situation an der FH Münster, an der die Kompetenzorientierung mittlerweile eigentlich kein Thema mehr sei, da bereits vor Jahren aus Sorge vor einer zunehmenden Passivität der Studierenden verstärkt aktivierende Lehr-/Lernformate eingeführt worden seien, wodurch der Übergang zur Kompetenzorientierung zwangsläufig ausgelöst wurde. Zudem sei durch die Outcome-Orientierung die Interdisziplinarität gewachsen: Kollegen verschiedener Fachdisziplinen würden sich verstärkt zusammentun. Allerdings handele es sich bei Veränderungsprozessen in der Lehre immer um fließende Übergänge. Festzuhalten sei, dass die richtige Anwendung der Kompetenzorientierung zu einer Verringerung der Studienabbrüche führe. Insbesondere das Aufzeigen der Sinnhaftigkeit von Studiengängen und -inhalten sei hierbei von großer Bedeutung, so BDA-Vertreterin Seling.

Die Bedeutung des Begriffs Kompetenzorientierung als „Irritationsbegriff" hob Professor Musil hervor und führte aus, dass dieser die Leute aufrege. Beispielsweise sei auch der Gegensatz von Beruflichkeit und Fachlichkeit ein konstruierter „Pappkamerad", da es kein „Entweder-oder" gebe, sondern immer beides wichtig sei. Dennoch rege die Debatte zum Nachdenken an, denn es gehe bei der Kompetenzorientierung um das Bewusstsein, was der Lehrende beim Studierenden erreichen möchte, also was er/sie abschließend können und wissen sollte. Ergänzend führte Irene Seling an, dass es ebenfalls keinen Widerspruch von Wissen und Kompetenz gebe, sondern dass Wissen die Voraussetzung für Kompetenz sei, es aber ohne Wissen keine Kompetenz gäbe. Sie erhielt dafür volle Zustimmung aus dem Podium.

Einig waren sich die Diskutanten und das Publikum auch in der Frage nach den notwendigen Ressourcen: Die Kompetenzorientierung dürfe neben den zahlreichen anderen Aufgaben nicht zu einer weiteren Überlastung des Lehrpersonals führen. Daher, so Musil, müssten die Hochschulen den Ministerien vermitteln, dass multiple Anforderungen entsprechende Ressourcen bräuchten. Wenn man die Kompetenzorientierung ernst nehmen wolle, hieße das auch, die Ressourcen zu erweitern, um z.B. kompetenzorientierte Prüfungen durchführen zu können. Daraus ergebe sich auch die Frage, so die Vizepräsidentin der Humboldt-Universität, Professorin Dr. Eva Ines Obergfell, ob man sich die Kompetenzorientierung gar nicht leisten könne, wenn die Hochschulen keine ausreichende finanzielle Ausstattung hätten und ob man daher nicht eine „Luxusdebatte" führe. Die Alternative könne jedoch nicht sein, so Professor Dellmann, die Kompetenzorientierung aufzugeben, sondern man müsse über die Inhalte sprechen und diese pragmatisch und lösungsorientiert angehen. Es sei bereits viel gewonnen, wenn die Studierenden im Mittelpunkt der Lehre stünden.

Professor Dr. Michael Kämper-van den Boogart appellierte zum Abschluss, keine Etikettenkämpfe zu führen, die als ideologisch wahrgenommen würden. Vielmehr sei die Beschäftigung mit den einzelnen Studierenden wichtig und müsse im Zentrum guter Lehre stehen.

Fachspezifische Foren

KOMPETENZORIENTIERUNG …

A …IN DEN WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

Impuls 1: →Kompetenzorientierung in der Lehre der Wirtschaftswissenschaften

Prof. Dr. Hans Klaus, Fachhochschule Kiel

Abstract: Führt die Kompetenzorientierung der Lehre zur Inkompetenz der Studierenden? Das muss nicht sein. Inkompetenz kann allerdings erwachsen, wenn Studierende ohne eine Fundierung durch vertieftes Wissen und Verstehen nur noch den kritiklosen Gebrauch bestimmter Tools einüben sollten. Würde Studieren solche Zwecke verfolgen, wäre dies eine (tatsächlich leider allzu oft vorzufindende) Engführung von „Employability"! Studierende würden auf mehr oder weniger zufällig am Arbeitsmarkt geforderte Performanzen abgerichtet. Im akademischen Sinne geht es im Studium nicht um bloße berufliche Vernutzung von Fertigkeiten, sondern gerade um reflektiertes Können: Die begründende Anwendung vertieften Wissens und Verstehens bei weiterer Erkenntnisgewinnung, bei erfolgsstrategischem Tun wie bei kommunikativem Handeln gehört unverbrüchlich zum Bildungsauftrag eines Studiums.

Dieses Verständnis liegt dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (gerade in seiner Neufassung) zugrunde und findet seinen Niederschlag auch in Überlegungen zu den sogenannten Fachqualifikationsrahmen der verschiedenen Domänen. Diese Rahmenwerke seien nicht verpflichtende Vorgaben für Studieninhalte. Im Gegenteil: Sie besitzen rein orientierenden Charakter. Mit Blick auf sie mögen Studienverantwortliche mit der Bestimmung von Inhalten die Profile von Studiengängen, Modulen und einzelnen Lehrveranstaltungen ausformen und Alternativen für Lern- und Prüfungsformate erproben (Constructive Alignment). Damit bleiben sie autonom in der Bestimmung von Sinn und Zweck eines Studiums, müssen allerdings auch immer genau diese Last tragen.

Die Orientierungsfunktion fordert von den Hochschulen geradezu ein, über Umfang, Mix und Niveau der Lernziele selbst zu entscheiden, in Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis der Disziplin, geprägt von der Hochschulart und je nach Niveaustufe. Dabei müssen die (fachlichen, methodischen, sozialen, …) Komponenten von Kompetenzen niemals einheitlich in allen Studiengängen vorkommen, geschweige denn in einem Modul oder gar in einer einzelnen Lehrveranstaltung. Man kann, darf und soll sich insoweit durchaus begrenzen und so mit einem Studium einen je eigenen Sinn stiften. Die Arbeit mit einem orientierenden Qualifikationsrahmen ermöglicht gerade diese Eigensinnigkeit eines Studienangebots! Dabei ist Wert zu legen auf Durchdringung und Disput unterschiedlicher Theorien. Der Ertrag solcher Wissenschaftlichkeit liegt nicht darin, jede „Beobachtung" anwenden zu wollen, sondern darin, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und zu durchdenken und dann unter deren Abwägung eigenes und fremdes Tun zu reflektieren sowie wohlüberlegt Pläne zu schmieden und Entscheidungen zu treffen: Kompetenz!

Wenn unsere Studierenden solche Kompetenz besitzen, dann kann es nicht von ihnen heißen:
… **denn sie wissen nicht, was sie können**.

Impuls 2: →Kompetenzorientierung in den Wirtschaftswissenschaften

Prof. Dr. Ralf Maiterth, Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract: Die Kompetenzorientierung hat durch die Bologna-Reform Einzug in sämtliche Studien- und Prüfungsordnungen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge gehalten. Mit der Umstellung der alten Diplomstudiengänge auf die Bachelor-Master-Struktur sollten nicht nur die Studienstruktur, sondern auch die Lehre revolutioniert werden. Die Lehre soll sich nicht mehr an Lehrinhalten, sondern am Kompetenzerwerb ausrichten, um die Employability der Studie-

renden zu fördern. Damit einhergehend wurde auch eine didaktische Wende apostrophiert: Weg von einer input- und hin zu einer output-orientierten Lehre bzw. ein „Shift from Teaching to Learning".

Es stellt sich die Frage, ob die Betonung der Kompetenzorientiertheit der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ernst gemeint ist, oder ob es sich nicht um ein Marketinginstrument handelt, das Widerstände gegen die Systemumstellung reduzieren und Vorbehalte gegenüber einem auf 6 Semester verkürzten Bachelorstudium ausräumen sollte.

Eine echte Revolutionierung der Lehre ist zumindest an den Universitäten nicht auszumachen, wenn man einmal von Veranstaltungen in den Bereichen Schlüsselkompetenzen und Interdisziplinarität absieht, die mehr oder minder freiwillig in den Pflichtkanon aufgenommen wurden. Ansonsten sind keine grundlegenden Unterschiede zwischen einem Bachelor- mit konsekutivem Masterstudium und einem Diplomstudiengang auszumachen. Das gilt für die Studienstruktur und in noch stärkerem Maße für die einzelnen Lehrveranstaltungen. Hier haben sich weder die fachspezifischen Lehrinhalte noch der didaktische Ansatz wesentlich geändert. Vorlesungen – zum Teil vor mehreren hundert Studierenden – sind immer noch die dominierende Form der Lehrveranstaltungen.

Diese für eine kompetenzorientierte Ausbildung bestenfalls bedingt geeignete Lehrform ist ein Zugeständnis an die Ressourcenausstattung. Eine konsequent kompetenzorientierte Ausbildung wäre mit einem ungleich höheren Personaleinsatz verbunden. Der Unterricht müsste umgestaltet werden: weg vom Frontalunterricht hin zum „Begleiten" der Studierenden, die sich ihre Kompetenzen in kleinen Gruppen anhand von Fallstudien und in Seminaren selbst erarbeiten. Dies erscheint aber auf Sicht unrealistisch, da eine deutlich verbesserte finanzielle Ausstattung wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten verbunden mit höheren Curricular-Normwerten nicht zu erwarten ist.

Ein Hindernis auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehre, das sich ohne zusätzliche Ressourcen beseitigen ließe, sind die kleinteiligen Prüfungsformate, die der Modularisierung und dem Postulat studienbegleitender Prüfungen geschuldet sind. Das Abprüfen jedes einzelnen Moduls, das meist aus einer einzigen vierstündigen Lehrveranstaltung besteht, ist zweifelsfrei wenig förderlich, um die Studierenden mit komplexeren Zusammenhängen zu konfrontieren. Auch sind Zweifel angebracht, ob ein sechssemestriges Bachelorstudium nicht zu kurz ist, um genügend Kompetenzen für das Arbeitsleben zu erwerben. Wenig hilfreich ist hier die Verdrängung fachspezifischer Lehrinhalte durch fachfremde Schlüsselkompetenz-Module.

Reflexion: Dr. Annika Pape, Hochschulrektorenkonferenz / nexus
Im Forum Wirtschaftswissenschaften wurden, jeweils aus der Sichtweise von Lehrenden, unterschiedliche Perspektiven auf die Kompetenzorientierung im Fach anhand von zwei kurzen Vorträgen aufgezeigt.
Professor Dr. Hans Klaus von der Fachhochschule Kiel stellte heraus, dass Kompetenz klar gegen Performanz abzugrenzen ist, damit die Kompetenzorientierung nicht zur Inkompetenz führt. Zur Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehre i.S. einer „begründende[n] Anwendung vertieften Wissens und Verstehens bei weiterer Erkenntnisgewinnung, bei erfolgsstrategischem Tun wie bei kommunikativem Handeln" böte der HQR (2017) einen Orientierungsrahmen. Die Fakultäten und Fachbereiche sind aufgefordert, fachspezifische Leitlinien (z. B. im Rahmen eines Fachqualifikationsrahmens) zu formulieren, um den HQR in den Wirtschaftswissenschaften umzusetzen. Der Runde Tisch Wirtschaftswissenschaften des nexus-Projekts hat hierzu einen →Diskussionsvorschlag erarbeitet.

Professor Dr. Ralf Maiterth von der Humboldt-Universität zu Berlin stellte den „Shift from Teaching to Learning" in den Wirtschaftswissenschaften auf den Prüfstand. Wie steht es um die Umsetzung der Bologna-Ziele in den Wirtschaftswissenschaften und ist der Ansatz wirklich neu? Aus der Sicht seiner Universität resümierte er, dass nach wie vor die Vorlesungen – vor allem, weil die Studierendenzahlen hoch und die Ressourcen knapp seien – die dominierende Lehrform seien und es nicht sichtbar zu echten Veränderungen gekommen ist. Um die Kompetenzorientierung in der Lehre wirksam umzusetzen, würden kleinere Gruppen, auch semesterübergreifende Module bzw. Prüfungen und eine Integration der überfachlichen Kompetenzen in die Fachlehre benötigt.

Die anschließende Diskussion ergab, dass

1. die Frage, was jemand nach seinem Studium können soll, in den Wirtschaftswissenschaften nicht neu ist;
2. es bzgl. der Bologna-Reform viele Restriktionen und Umsetzungsmängel, aber auch Umsetzungsmöglichkeiten gibt, die genutzt werden müssen (u.a. Akkreditierung, Gesetzgebung, personelle Aspekte, KMK-Vorgaben, größere Module;.
3. Kompetenzorientierung viele Ressourcen benötigt – insbesondere, wenn „Schlüsselkompetenzen" in separate Module ausgelagert werden;
4. kompetenzorientiertes Prüfen SCHWIERIG ist und eine gewisse Ratlosigkeit hinterlässt;
5. Kompetenzorientierung einen Umdenkprozess darstellt, der sowohl eine andere Art der Unterrichtsvorbereitung als auch eine höhere Vorbereitungsintensität erfordert – die Anstrengungen lohnen sich aber!

B …IN DEN INGENIEURWISSENSCHAFTEN

Impuls 1: →100 Studierende – ein Lernziel? Kompetenzorientierung und Diversität

Prof. Dr.-Ing. Susanne Staude, Hochschule Ruhr West

Impuls 2: →Kompetenzorientiert Prüfen

Prof. Dr.-Ing. Jutta Abulawi, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Gemeinsames Abstract: Der Umgang mit Vielfalt in Studium und Lehre wird oftmals vor allem als Herausforderung verstanden. Damit diese Vielfalt der Studierenden nutzbar und für Lehrende organisierbar wird, ist es hilfreich, das Outcome der Lehrveranstaltung als gemeinsames Ziel klar nach bestimmten Kriterien zu definieren. Erfahrungen an verschiedenen Hochschulen zeigen, dass für die Berücksichtigung beruflicher und gesellschaftlicher Handlungsfelder der Studierenden dabei das Kölner Kompetenzmodell (KomM) hilfreich ist. In dem ersten Impulsvortrag des Forums stellte Professorin Dr.-Ing. Staude das KomM vor und zeigte anhand eines Beispiels, wie dieses bei der Lehrplanung eingesetzt werden kann. Das Kompetenzmodell KomM der TH Köln ermöglicht eine etwas andere Sicht auf die von den Studierenden benötigten Kompetenzen für ein erfolgreiches Studium, indem diese auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Die oberste Ebene beschreibt das Fachwissen, welches im Rahmen des Studiums zu erwerben ist. Die zweite Ebene, die Arbeitssystematik, beinhaltet sowohl die fachspezifischen Methoden als auch Lernstrategien etc. Die dritte und vierte Ebene, die oftmals in der Lehre nur implizit adressiert werden, beschreiben das Selbstverständnis (eingenommene Rollen, Motivation, Einstellungen, etc.) und die physische und psychische Belastbarkeit. Auch auf den unteren Ebenen werden den Studierenden Kompetenzen abverlangt – dies zu explizieren, schafft Transparenz und ermöglicht einen bewussteren Umgang damit in der Lehrplanung. Nach dem Impulsvortrag hatten die Teilnehmer die Gelegenheit, anhand einer konkreten beruflichen Herausforderung Lernziele auf unterschiedlichen Ebenen zu formulieren und so das Modell auf eigene Module anzuwenden.

Der zweite Impuls, gehalten von Professorin Dr.-Ing. Abulawi, befasste sich mit Lernzielen, die – im Sinne des „constructive alignment" – in einem harmonischen Dreiklang zu der Prüfung und der Lehrveranstaltung stehen. Das Lernverhalten der Studierenden ist wesentlich stärker von den Prüfungen gesteuert als von den Lehrveranstaltungen. Prüfungsaufgaben und -formate entscheiden darüber, ob eine Lehrveranstaltung einen nachhaltigen Beitrag zum Erreichen der Studiengangsziele leistet. Um ein sinnvolles Gesamtkonstrukt zu ergeben, müssen die zu erbringenden Prüfungsleistungen klar erkennbar mit den angestrebten Lernzielen der Lehrveranstaltung zusammenhängen. In dem Forum wurde eine Methode vorgestellt, mit der sich für verschiedene Prüfungsformen und Anspruchsniveaus sinnvolle, kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben aus den Lernzielen ableiten lassen. In der anschließenden Arbeitsphase hatten die Teilnehmer die Gelegenheit, diese Methode praktisch anzuwenden und sich mit anderen hierüber auszutauschen.

Reflexion: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus
Im Forum Kompetenzorientierung in den Ingenieurwissenschaften wurden zum einen auf ein Kompetenzmodell zur Planung der Lehrveranstaltung und zum anderen auf kompetenzorientierte Prüfungsformate im Dreiklang des „Constructive Alignments" eingegangen.

Professorin Dr.-Ing. Susanne Staude von der Fachhochschule Rhein-Main stellte heraus, dass durch das Kompetenzmodell (KomM) Lernziele auf jeder Ebene explizit beschrieben werden und so die Studierenden konkret wissen, was erlernt wird. Dieser Prozess läuft sonst eher implizit und intransparent ab. In der anschließenden Diskussion wurde angemerkt, dass einige Lernziele nicht eindeutig einer Ebene zuzuordnen sind und die Grenzen eher unscharf verlaufen oder Lernziele auch übergreifend sein können. Ebenso fanden die Teilnehmer den Aspekt, die Studierenden selber mit der Formulierung der Lernziele auf den jeweiligen Ebenen zu beauftragen und so mehr Transparenz zu schaffen, sehr interessant und wichtig.

Professorin Dr.-Ing. Jutta Abulawi von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg stellte kompetenzorientierte Prüfungsformate in den Vordergrund ihres Vortrags. Lernergebnisse sollten in Taxonomiestufen (bspw. der von Bloom) formuliert werden, auf deren Basis generische Prüfungsaufträge ausgearbeitet und die Lehrveranstaltungen geplant werden können. Die Teilnehmer diskutierten darüber, ob und welche Kompetenzen, die Studierende in ihrem Studium erwerben, geprüft werden sollten oder müssen. In der Diskussion wurde deutlich, dass es eine wichtige Kompetenz ist, zu wissen, wo das eigene Wissen aufhört.

C …IM GESUNDHEITSWESEN

Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Universität Osnabrück

Reflexion: Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Universität Osnabrück &
Peter Jan Chabiera, Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland e.V. (bvmd)
Die Entwicklungen und Veränderungen im Gesundheitswesen, die ihren Niederschlag in den Qualifizierungen des Personals finden, standen im Mittelpunkt des Workshops im Rahmen der Tagung. Professorin Walkenhorst, Vorsitzende des Runden Tisches ‚Medizin und Gesundheitswissenschaften' im nexus Projekt, zeigte zunächst die zentralen berufs-, bildungs- und hochschulischen Entwicklungen der vergangenen Jahre auf, die einen direkten und indirekten Einfluss auf die Qualifizierungskonzepte und Curricula haben. Bedeutsam lassen sich zwei Entwicklungen herausstellen: So ermöglicht einerseits die Akademisierung der Gesundheitsberufe in der Pflege, Hebammenkunde, Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie eine gezielte kompetenzorientierte hochschulische Ausbildung und andererseits befinden sich die Studiengänge im human- und tiermedizinischen Bereich in einem kompetenzorientierten Reformprozess. Beide Entwicklungen stellen die gezielte und systematische Kompetenzorientierung in den Studiengängen in den Mittelpunkt. Hinzu kommt der Anspruch, parallel an möglichen gemeinsamen Konzepten mit dem Ziel der Ausbildung einer interprofessionellen Kompetenz zu arbeiten. Professorin Walkenhorst berichtete hier von den Ergebnissen des Runden Tisches Medizin und Gesundheitswissenschaften und verwies auf ein gemeinsames Papier zu der Thematik.

Die anwesenden Teilnehmer aus Studiengängen in der Therapie, Medizin und der Pharmazie erfuhren durch den anschließenden Kommentar des Vertreters der Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland e. V. (bvmd), Peter Jan Chabiera, wie die Entwicklung des Nationalen kompetenzbasierten Lernzielkataloges Medizin und dessen Implementierung die aktuellen Diskussionen an den medizinischen Fakultäten bestimmen und welche Chancen und Risiken sich damit verbinden.

In einer abschließenden Phase des Forums tauschten sich die Teilnehmer über ihre hausinternen Konzepte aus und stellten fachübergreifende Parallelen fest, aus denen gemeinsam Konsequenzen für mögliche Veränderungen gezogen wurden.

D …IN DEN GEISTES- UND KULTURWISSENSCHAFTEN

Impuls 1: → Eine theologische Perspektive

PD Dr. René Dausner, Technische Universität Dresden

Abstract: Die bildungspolitische Entscheidung zugunsten der Kompetenzorientierung ist das eine; deren Akzeptanz und Relevanz nicht zuletzt in den Geistes- und Kulturwissenschaften ist das andere. Um die drohende Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu schließen oder zumindest zu verringern, wurde im Jahr 2015 eine fakultätentagsübergreifende Kommission eingesetzt, die im Oktober 2016 eine gemeinsame Stellungnahme zu dieser Thematik vorgelegt hat.

Ziel des Impulsreferates war es, den innovativen Vorstoß der vier beteiligten Fakultätentage in die aktuelle Hochschul- und Bildungspolitik darzulegen. In einem ersten Schritt präsentierte der Vorsitzende der Kommission die Zielsetzung und Argumentation der gemeinsamen Stellungnahme. Dabei wurde deutlich, dass die Stellungnahme, die in einem Prozess von mehr als anderthalb Jahren entstanden ist, eine erfreulich klare und ausgewogene Position bietet, die auf dem Fundament eines breiten Konsenses innerhalb der universitären Selbstverständigung beruht. In einem zweiten Schritt wurde dieses deutliche Plädoyer zugunsten eines differenzierten Begriffs der Kompetenzorientierung aus der Perspektive der Theologie beleuchtet, um die pluralen Studienanforderungen im Kontext einer Fachdisziplin zu verorten und zu reflektieren. Zur Diskussion standen dabei die Chancen und Herausforderungen, die eine Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften implizieren.

Impuls 2: → Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Annäherung

Jun.-Prof. Dr. habil. Sebastian Lerch, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Abstract: Innerhalb der Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie politischer und öffentlicher Debatten ist eine Konjunktur der Beschäftigung mit Interdisziplinarität und interdisziplinären Kompetenzen festzustellen. Zum einen freilich wird das Thema (hochschul-)politisch forciert, zum anderen aber erfordert eine immer komplexer werdende Wirklichkeit mit ihren jeweiligen Problemstellungen teilweise ein Studieren, Arbeiten und Forschen von unterschiedlichen Perspektiven aus. Letzteres ist eine Stärke interdisziplinärer (Aus-)Bildung, die in zwei Merkmale mündet: Zum einen wird ein bestimmter „Denkstil", eine bestimmte Art des Wahrnehmens, Denkens und Handelns unterstützt; zum anderen werden bestimmte Kompetenzen (bes. soziale und personale) ausgebildet. Beides sind nicht nur im Studium nachgefragte Aspekte, sondern auch am Arbeitsmarkt relevante Bezugsgrößen.

Der Beitrag stellte zunächst Merkmale von Interdisziplinarität vor, näherte sich dem Begriff und dessen Potential für Studieren, Arbeiten und Forschen an; zugleich wurden jedoch auch Grenzen und Hemmnisse interdisziplinären Handelns in den Blick genommen. Aus diesen Überlegungen heraus wurden methodisch-didaktische Möglichkeiten zur Förderung und Begleitung von Interdisziplinarität vorgestellt. Dadurch wurden Anregungen zur Diskussion auf theoretischer, empirischer und praktischer Ebene bereitgestellt.

Reflexion: Dr. Peter A. Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Der erste Impulsvortrag setzte sich auf Grundlage der gemeinsamen Stellungnahme von vier Fakultätentagen (2016) differenziert mit dem Kompetenz- und Bildungsbegriff in den Geistes- und Kulturwissenschaften auseinander. Die organisierten Geistes- und Kulturwissenschaften haben darin eine institutionelle Perspektive von Studium und Lehre entwickelt („Universität als Ort der Bildung"), die das „Bildungserlebnis bzw. -erfahrung" und die „Gesamtpersönlichkeit" („Subjektorientierung" von Lehrenden und Lernenden) sowie die „Berufsbefähigung" im Sinne eines Erwerbs von Expertise (keine Generalisten!) in den Blick nimmt.

Der zweite Vortrag nutzte die Kompetenzdebatte als Hintergrund für ein praktisch umsetzbares Angebot für mehr Interdisziplinarität in der Hochschullehre: Mit dem Postulat der Förderung sog. „interdisziplinärer" Kompetenzen („eigene Denkstile entwickeln") sollen fachübergreifende soziale und personelle ebenso wie fachimmanente Kompetenzen entwickelt werden als Grundlage für das eigene reflektive (d.h. nicht meßbare) Handeln der Studierenden und Absolventen für Beschäftigungsbereiche sowohl innerhalb der Wissenschaft (Forschung und Lehre) als auch in der weiteren Arbeits- sowie Berufs- und Beschäftigungswelt.

Nach einer längeren Diskussion auf Grundlage eines Sets von Leitfragen (siehe unten) und Kritik an den institutionellen Rahmenbedingungen (Deputatsregelungen, Modulgrößen etc.) einigte sich das Forum auf die Empfehlung: Jenseits der geforderten Kompetenzorientierung sollen in Lehre und (Selbst-)Studium konkrete Freiräume definiert werden für den sinnvollen Umgang mit dem „Subjektiven". Nur so lassen sich eigene Bildungserfahrungen, Selbstreflexion (einschließlich des Umgangs mit dem Scheitern) und individuelle Denkstile entwickeln, die zur Selbstvergewisserung im Umgang mit Menschen (Relevanz, Methodenvielfalt, Pluralität der Ansätze und Kompetenzen) führen können.

Leitfragen:

1. Was bedeuten die unterschiedlichen Eingangskompetenzen der Studierenden für die Lehre? Hat sich die Lehre in den Geistes- und Kulturwissenschaften als Folge der Herausforderung durch die Heterogenität verändert?
2. Welche (Ausgangs-)Kompetenzen werden von den Absolventen geistes- und kulturwissenschaftlicher Studiengänge erwartet?
3. Welche Lehr- bzw. Methoden-, Lern- und Prüfungsformate können den Kompetenzerwerb fördern?
4. Was bedeutet Kompetenzorientierung für die Lehrenden? Gibt es einen Widerspruch zwischen Bildung und Kompetenz? Welche Projekterkenntnisse und persönliche Erfahrungen eignen sich besonders, um die Veränderungsprozesse in der Lehre zu unterstützen? Welchen Einfluss haben entsprechende Formulierungen in den jeweiligen Modulhandbüchern auf Lehre und Prüfungen?
5. Welche fachspezifischen Ansätze und Anreize gibt es in den Geistes- und Kulturwissenschaften zur Verbesserung des Kompetenzerwerbs der Studierenden?
   Wie unterscheiden sich diese von institutionellen Ansätzen? Wie sollen Hochschulen mit der Diversität der Studierenden umgehen?

E …IN DEN RECHTSWISSENSCHAFTEN

Prof. Dr. iur. Eva Inés Obergfell, Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract: Die Ausbildung von Juristen gilt in der deutschen Hochschullandschaft als vergleichsweise konservativ. Während sich alle Disziplinen dem Postulat der Kompetenzorientierung mal mehr, mal weniger konsequent verpflichtet fühlen, scheinen die Rechtswissenschaften innerhalb des Tradierten verhaftet zu bleiben. Diese Beharrungskräfte werden auch auf den Umstand zurückgeführt, dass die juristische Ausbildung insgesamt staatlich reglementiert ist. Die Juristenausbildungsgesetze der Länder setzen dem Anspruch des „Constructive Alignment" gewisse Grenzen. In der Tat stellen die Zweiteilung der Juristenausbildung in ein rechtswissenschaftliches Universitätsstudium und in einen praktischen juristischen Vorbereitungsdienst sowie die staatliche Prüfung den Anspruch, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsmethoden im Hinblick auf die Lernziele abzustimmen, zumindest für den gesamten Ausbildungszyklus vor große Herausforderungen. Diese rechtlichen Restriktionen sollten jedoch nicht zur Tatenlosigkeit führen, sondern unterstreichen vielmehr die Notwendigkeit, bestehende Spielräume für eine kompetenzorientierte Gestaltung der universitären Ausbildung zu nutzen. Allen Unkenrufen zum Trotz hat sich in den letzten Jahren viel getan. Zahlreiche Juristische Fakultäten haben innovative Konzepte zur kompetenzorientierten Ausbildung entwickelt und umgesetzt. Im Impulsvortrag wurden Ansatzpunkte für eine kompetenzorientierte Gestaltung des rechtswissenschaftlichen Studiums am Beispiel der Humboldt-Universität zu Berlin skizziert. Ausgehend von den Anforderungen an juristisches Handeln werden innovative Projekte vorgestellt, aber auch der Bedarf an weiteren Verbesserungen skizziert.

Reflexion: Prof. Dr. Martin Heger, Humboldt-Universität zu Berlin

In ihrem Impulsreferat machte Professorin Obergfell deutlich, dass sich trotz der formalen Beibehaltung des Staatsexamens das Jurastudium nicht gänzlich außerhalb des Bologna-Prozesses bewege, weil es nämlich auch – und zwar angesichts der inhaltlichen Fallorientierung schon seit langem – auf Kompetenzerwerb abziele. Die Unis könnten zwar angesichts der relativ detaillierten gesetzlichen Vorgaben nur den Inhalt des Schwerpunktstudiums relativ frei bestimmen, doch könnten sie auch über die Vermittlung von Falllösungstechniken hinaus allgemeine Kompetenzen zu vermitteln versuchen. Solche Themen seien an der Juristischen Fakultät der HU die Praxisorientierung, die Interdisziplinarität, die Internationalität und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Mittel für einen verstärkten Praxisbezug seien Praktika, die Einbeziehung von Praktikern in die Lehre, Moot Courts und Law Clinics, für Interdisziplinarität die Grundlagenfächer sowie einzelne Schwerpunktbereiche, für Internationalität das FRS, der Rechtsvergleich und das Schwerpunktstudium im Ausland (das ja auch gut zum Bologna-Prozess passe). Dazu kommen Veranstaltungen zu Verhandlungsmanagement, Kommunikation etc. Die im Studium vermittelte Fallbearbeitungstechnik solle nicht als „Trockenübung" verstanden, sondern für die Studierenden mit Praxis gesättigt werden. Am Staatsexamen sei grundsätzlich festzuhalten.

In der Diskussion wurde dann einerseits gerade auch aus der Sicht von an den Bologna-Prozess angepassten juristischen Studiengängen vor allem an Fachhochschulen überlegt, welche weiteren Gestaltungsmöglichkeiten in Hinsicht auf eine Kompetenzorientierung es im Staatsexamensstudiengang geben könnte. Eine schlichte Übertragung verbietet sich freilich nicht nur wegen unterschiedlicher Inhalte, sondern auch wegen der Studierendenzahlen, die an den vorgestellten FH-Studiengängen jeweils weit geringer sind als an den Staatsexamensstudiengängen. Weiterhin wurde über die Erfahrungen mit der in den 1970er/80er Jahren an einigen Reformfakultäten eingeführten und in den 1990er Jahren endgültig aufgegebenen einstufigen Juristenausbildung kontrovers debattiert. Deren erklärtes Ziel war eine Verbindung des Studiums mit der sonst erst im Referendariat gemachten praktischen Erfahrung. Einer der Teilnehmer in dem Panel hat diese Ausbildung in Hamburg durchlaufen und war sehr angetan davon. Allerdings ist ein solches einstufiges Studium organisatorisch komplex; die damaligen Reformstudiengänge waren daher auch relativ klein.

F… IN DER LEHRERBILDUNG

Prof. Dr. Julia Schwanewedel, Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract: Ziel der Lehrerbildung ist die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz, d.h. der Kompetenzen, die für die Gestaltung qualitativ hochwertigen Unterrichts erforderlich sind. Es wird davon ausgegangen, dass „professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von […] spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können) entsteht" (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Die Dispositionen sollen also gerade im Zusammenspiel (angehende) Lehrkräfte dazu befähigen, qualitativ hochwertigen Unterricht zu gestalten. Studien mit angehenden Lehrkräften zeigen, dass diese in der zweiten Phase der Ausbildung Schwierigkeiten haben, ihr fachdidaktisches Wissen für die erfolgreiche Gestaltung von Unterricht zu nutzen (z.B. Stender, Brückmann & Neumann, 2014). Scheinbar mangelt es in der Lehrerbildung an Gelegenheiten für eine Verknüpfung des erworbenen Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens mit entsprechenden Anwendungssituationen, so dass das Wissen theoretisch bleibt. Ein hoch vernetztes Wissen, das auf vielfältige Art und Weise organisiert und in unterschiedlichsten Anwendungssituationen abgerufen und eingesetzt werden kann, ist die Voraussetzung für Expertise (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Es reicht demnach eben nicht aus, angehenden Lehrkräften ein umfangreiches Faktenwissen zu vermitteln. Vielmehr muss das Wissen in den unterschiedlichen Bereichen so miteinander vernetzt und mit späteren Anwendungssituationen verknüpft sein, dass es im Kontext konkreter Unterrichtssituationen unmittelbar nutzbar wird (Borko, Roberts & Shavelson, 2008; Van Driel & Berry, 2012). Hier setzte der Impulsvortrag an. Anhand des Lehrprojektes „Forschend lehren lernen" wurde exemplarisch aufgezeigt, wie die Lücke zwischen den eher theoretisch ausgerichteten Veranstaltungen im Bereich der universitären Ausbildung

einerseits und den verschiedenen Handlungssituationen von Lehrkräften andererseits über die systematische Verknüpfung von (theoretisch-deklarativem) Wissen mit konkreten Anwendungssituationen geschlossen werden kann. Dabei wurde der vorgestellte Ansatz kritisch in Bezug auf seine Lernwirksamkeit sowie seine Stärken und Schwächen auch in Bezug auf den Umgang mit hohen Studierendenzahlen und heterogenen Studierendengruppen beleuchtet. Daneben werden Möglichkeiten der Übertragbarkeit auf andere Fächer und Standorte diskutiert.

Reflexion: Wolfgang Deicke, Humboldt-Universität zu Berlin / bogona.lab

Das Forum „Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung" war mit etwa 20 Teilnehmern aus Berlin, Bremen, Erlangen-Nürnberg, Freiburg, Hamburg, Münster, Potsdam, Schleswig-Holstein, Stuttgart, Trier und Vechta gut besucht.

Ausgangspunkt unserer Diskussion war die Frage, welche besonderen Kompetenzen Lehramtsstudierende bräuchten und wie sich diese von den Ansprüchen an Studierende anderer Fächer unterschieden. In ihrem Impulsreferat arbeitete Professorin Dr. Julia Schwanewedel (HU Berlin) sehr deutlich heraus, das Lehramtsstudierende sich neben dem Fachwissen in zwei Fächern zusätzlich fachdidaktische Kompetenzen zur (Weiter-)Vermittlung des Fachwissens in beiden Fächern (Fachdidaktik) und darüber hinaus ein solides pädagogisches Grundwissen aneignen müssen. Darüber hinaus müssen Lehramtsstudierende zur Eignung für das Lehramt ein sehr hohes Maß an Reflexivität dem eigenen Handeln und der Situation der Lerner gegenüber entwickeln.

Während die Vermittlung von Fachwissen und fachdidaktischen Kompetenzen von den Fächern weitgehend abgedeckt werden, waren sich die Teilnehmer weitestgehend einig, dass die Studierenden mit der Vermittlung zwischen theoretischem Wissen und der Berufspraxis oftmals zu sehr sich selbst überlassen werden. Hier bestand ebenfalls Konsens, dass die Studiengänge mehr tun könnten, um diesen Brückenschlag vorzubereiten. Einen vielversprechenden Ansatz hier bietet das Forschende Lernen. Anhand eines Fallbeispiels aus der Lehramtsausbildung in Schleswig-Holstein stellte Professorin Schwanewedel dar, wie das Forschende Lernen im Praxissemester die Studierenden helfen kann, den in der Praxis notwendigen ständigen Rollenwechsel zwischen Wissensvermittler – Lehrentwickler – Lerncoach – Bildungsforscher zu erfahren, zu reflektieren und einzuüben (s.a. Schwanewedel, Großschedl & Heyduck, 2018).

In der Diskussion wurde deutlich, dass in vielen Lehramtsbildenden Hochschulen bereits Initiativen und Pilotprojekte in diese Richtung gibt, diese aber trotz nachweisbaren Erfolgs damit kämpfen, fest in die Curricula integriert zu werden.

Literaturhinweise:

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.

Borko, H., Roberts, S. A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' decision making: From Alan J. Bishop to today. In Critical issues in mathematics education (pp. 37-67). Springer US.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academies Press.

Stender, A., Brückmann, M., & Neumann, K. (2014). Der Einfluss der professionellen Kompetenz auf die Qualität der Skripte. In S. Bernholt (Hrsg.), Gesellschaft für die Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in München 2013. Kiel: IPN.

Van Driel, J.H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. Educational Researcher, 41, 26 – 28.

Schwanewedel, J, Großschedl, J & Heyduck, B (2018). Forschend Lehren Lernen: Lehramtsstudierende betreiben Bildungsforschung. In: J Lehmann & H Mieg (Hrsg.). Forschendes Lernen – Ein Praxisbuch. Potsdam: Verlag der FH Potsdam. S.139-151

G… IN ANERKENNUNG UND ANRECHNUNG

Impuls 1: Kompetenz als Maßstab für Anerkennung und Anrechnung

Prof. Dr. Mechthild Dreyer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Zusammenfassung:

1. In der Lissabon-Konvention von 1997, dem grundlegenden Referenztext zu Fragen der Anerkennung im europäischen Hochschulraum, wird der Kompetenzbegriff nicht benutzt. Gegenstand der Anerkennung sind Qualifikationen. Im Sinne der Konvention ist ein Anerkennungsprozess nur dann diskriminierungsfrei, wenn er sich auf die den Qualifikationen zugrundeliegenden Kenntnisse und Fähigkeiten bezieht.
2. Zur Vereinfachung der Anerkennung von nationalen und internationalen Bildungsabschlüssen werden in den nachfolgenden Jahren Referenzrahmen entwickelt, die Qualifikationen auf der Grundlage der mit ihnen verbundenen Lernergebnissen verschiedenen Bildungsniveaus zuordnen. Über sie wird der Kompetenzbegriff in den Sachzusammenhang von Anerkennung und Anrechnung eingeführt. Während die erste Auflage des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) von 2008 noch vom generischen Begriff der Lernergebnisse ausgeht und Kompetenz als eine Art der Lernergebnisse neben Wissen und Fertigkeiten darstellt, beschreibt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) von 2013 zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse. In dieser Linie ist auch die überarbeitete Version des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) von 2017 zu sehen, dessen zentraler Bestandteil ein Kompetenzmodell ist.
3. Dadurch, dass DQR und HQR Qualifikationen inhaltlich an Kompetenzen rückbinden, erfüllen sie die Forderung der Lissabon-Konvention, wonach Qualifikationen ohne Diskriminierung der Person anzuerkennen sind. Denn die Konzentration auf die Kompetenzen einer Person sieht ebenso wie die auf Lernergebnisse oder auf Kenntnisse und Fähigkeiten von allen Begleitumständen des Erwerbs der Qualifikation ab. Indem beide auf Kompetenzen abheben, betonen sie zudem die Notwendigkeit der Sichtbarkeit und Nachweisbarkeit, sind doch dem Konzept der Kompetenz diese Momente inhärent. Damit verdeutlichen sie über die Lissabon-Konvention hinaus, dass der Bildungserwerb angesichts der wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft, der Vielzahl hoch spezialisierter Studiengänge sowie der kaum noch stabilen Berufsbilder nicht nur diskriminierungsfrei, sondern auch transparent und in seinen Ergebnissen nachvollziehbar zu gestalten ist.

Impuls 2: →Kompetenzmodelle und -vergleiche einer Co-Curriculumentwicklerin

Dr. Sylvia Ruschin, Hochschule Niederrhein

Abstract: Die Notwendigkeit einer nachvollziehbaren und belastbar begründeten Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Anerkennung von bereits erbrachten Studienleistungen und -abschlüssen hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Neben der Beweislastumkehr wie sie die Lissabon-Konvention formuliert, sind es Faktoren wie die Vervielfachung von Studiengängen (aktuell gibt es in Deutschland mehr als 19.000 Studiengänge) und die zunehmende Diversifizierung von Bildungswegen im beruflichen Lebensverlauf (Stichwort Lebenslanges Lernen), die drei Fragen aufwerfen:

1. Welchen Beitrag leisten Kompetenzmodelle bei der Anrechnung und Anerkennung von Leistungen?
2. Inwiefern liegen Curricula und Studiengängen Kompetenzmodelle zugrunde?
3. Woran wird erkennbar, welches Wissen und Können Studierende oder Studieninteressierte mitbringen bzw. erworben haben?

Diesen Fragen wird aus der Perspektive einer Hochschuldidaktikerin nachgegangen, die Studiengangsverantwortliche und Institute bei der Entwicklung von Curricula mit ausgewählten Instrumenten im Rahmen eines strukturierten Prozesses unterstützt.

Impuls 3: →Potentiale der anrechnungsgerechten Studiengangskonstruktion

Prof. Dr. Ulrich Bartosch & Agnieszka Maluga, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Abstract: Wie öffnen wir Hochschulen für neue Zielgruppen und gestalten innovative Anrechnungsprozesse, ohne die spezifische Charakteristik der beteiligten Bildungsinstitutionen zu verwässern?
Die Konzeption und Konstruktion von Studiengängen sollte nicht nur als Resultat einer Adressatenorientierung verstanden, sondern ebenfalls als Ausdruck eines reflektierten und transparenten hochschulischen Bildungsverständnisses ausgestaltet werden. Der Vernetzung von Anrechnung, kompetenzorientierter Studiengangskonstruktion und dem Kern hochschulischer Bildung – dem forschenden Lehren und Lernen – versuchte das BMBF-Verbundprojekt „Lernen im Netz, Aufstieg vor Ort" (LINAVO) der Fachhochschulen Kiel, Lübeck und Westküste, sowie der Europa-Universität Flensburg in ihrem Anrechnungskonzept gerecht zu werden. Unter dem Motto „Das (Lern)Ergebnis von Beginn an im Blick!" wurden unterschiedliche Studiengänge entwickelt, bei denen Studiengangkonstruktion, Didaktik und Anrechnung von Anfang an in Beziehung zueinander gesetzt worden sind. Die Studiengangsstruktur erforderte Flexibilität und Individualisierbarkeit, um an die diversifizierten Lebenslagen der Zielgruppe anknüpfen und ihnen gerecht werden zu können. Die LINAVO-Studiengänge wurden um kompetenzorientierte Selbsttest-Aufgaben ergänzt, denen ein Verständnis von Bildung als selbstgesteuertem Prozess zugrunde liegt, der von Hochschulen so verantwortlich organisiert und begleitet wird, dass die eigenen Entscheidungen der Studierenden im Mittelpunkt bleiben.

Wird über Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen nachgedacht, nachdem ein Studiengang konstruiert wurde, kann sich die Realisierung von Anrechnungsverfahren als große Herausforderung erweisen. Mit unseren Überlegungen möchten wir die Studiengangverantwortlichen dabei unterstützen, ein transparentes Anrechnungsverfahren zu etablieren, das die Öffnung der beteiligten Bildungsinstitutionen zueinander ermöglicht und den spezifischen Charakter der Kooperationspartner wahrt und stärkt. Im LINAVO-Verbundprojekt verankern wir uns im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) und teilen das dort ausgewiesene Wissenschaftsverständnis, das die Ausbildung einer akademischen Persönlichkeit zum Ziel hat, die zur reflexiven Wissensanwendung und kritischen Wissensgenerierung befähigt wird. Durch das Hervorheben reflexiver Wissensanwendung unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der kritischen Wissensgenerierung durch wissenschaftliche Methoden wird der besondere Auftrag und das spezifische Selbstverständnis hochschulischer Bildung untermauert und eine Differenzierung zur beruflichen Bildung hervorgehoben. In unseren LINAVO-Studiengängen operationalisieren wir die im HQR ausgewiesenen Kompetenzen als sichtbare Performanzen mithilfe einer Prozesslogik, die dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit zugrunde liegt, welcher vom Fachbereichstag Soziale Arbeit als erster Fachqualifikationsrahmen 2006 verabschiedet wurde. Kompetenzorientierte Studiengangskonstruktion und forschendes Lehren und Lernen waren der Ausgangspunkt des LINAVO-Anrechnungskonzeptes.

Reflexion: Tilman Dörr & Mina Wiese, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

In ihrem Einführungsvortrag stellte Professorin Dr. Mechthild Dreyer von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz heraus, warum Kompetenzen im Zentrum der Anerkennungs- und Anrechnungsentscheidungen an Hochschulen stehen sollten. Sie leitete dies primär aus der Verpflichtung der Lissabon-Konvention (LRC) ab, dass Anerkennungsentscheidungen transparent und diskriminierungsfrei zu erfolgen hätten. Wenngleich die LRC den Begriff der „Kompetenzen" nicht verwende, sondern von „Qualifikationen" spreche, sei dennoch in der Konvention festgelegt, dass Anerkennung allein auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgen müsse. Damit seien formale Kriterien wie der Ort oder Zusammenhang des Erwerbs sowie persönliche Merkmale des Antragstellers nicht relevant, so dass eine diskriminierungsfreie Anerkennung gewährleistet werde.

Der Begriff der Kompetenz sei im Zusammenhang mit der Einführung von Qualifikationsrahmen in den Kontext von Anerkennung und Anrechnung gebracht worden und seien der geeignete Maßstab, da sie diagnostizierbar, bewertbar und somit nachweisbar seien. Damit werde die Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Anerkennungs- und Anrechnungsprozessen unterstrichen.

Dr. Sylvia Ruschin von der Hochschule Niederrhein führte in ihrem Impuls aus, dass Kompetenzmodelle geeignet seien, einen Beitrag zur Klassifikation von Studiengängen zu leisten und um kontextabhängige Kompetenzen operationalisierbar bzw. vergleichbar zu machen. Hierzu stellte sie mehrere Modelle vor (siehe Präsentation), die im Grunde jedoch immer auf die Bloom'sche Taxonomie rekurrierten. In der Praxis sei beobachtbar, dass Kompetenzmodelle häufig nicht explizit als Grundlage für die Studiengangsgestaltung verwendet würden, implizit durch Annahmen und Erfahrungen jedoch häufig schon. Dies zeige sich ebenfalls bei der Typisierung von Studiengangsmodellen: Zwar würden Studiengänge in der Regel nicht nach einem bestimmten Modell konstruiert, implizit liege jedoch jedem Studiengang ein Konzept zugrunde. Die daraus folgende Sichtbarmachung von Kompetenzen stelle eine wichtige Voraussetzung für Anerkennung und Anrechnung dar.

Agnieszka Maluga und Professor Dr. Ulrich Bartosch von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zeigten im dritten Impuls die praktische Verwendung von Qualifikationsrahmen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Studiengängen auf. Das Projekt LINAVO der Hochschulen Kiel, Westküste (Heide) und Lübeck sowie der Universität Flensburg nutzte die günstige Ausgangslage, acht Studiengänge neu entwickeln zu können, um strukturierte und transparente Anrechnung von Kompetenzen zu ermöglichen. Im Vordergrund hierbei stand die Öffnung der Hochschulen, ohne jedoch die spezifischen Charakteristika von Hochschulen zu vernachlässigen. Dies resultierte zunächst in der Frage, wie sich hochschulische und berufliche Bildung unterscheiden. Neben gleichwertigen Elementen gäbe es Unterschiede, so dass erst nach der Beantwortung der Frage, was das hochschulische Selbstverständnis ausmacht, ein konstruktiver Austausch mit Partnern zum Zweck der strukturierten Anrechnung möglich sei. Daher wurden für jeden Studiengang auf der Basis des Hochschulqualifikationsrahmens (HQR) Kompetenzprofile entwickelt, die definieren, wie das Profil der Studierenden am Anfang und insbesondere nach erfolgreichem Abschluss des Studiums aussehen solle. Da Kompetenzen immer abhängig von der Definition seien, so Bartosch, sei die Verwendung von Kompetenzmodellen unbedingt notwendig, um eine Verständigung zu erreichen, was Kompetenzen sind, woran man sie erkennen und wie man sie messen kann.

Im Projekt LINAVO wurden sechs Schritte der Anrechnungskonzeption vollzogen:

1. Qualifikationsprofil beschreiben
2. Lernergebnisse und Deskriptoren vernetzen
3. Quantitative Bedeutung des Moduls bestimmen
4. Qualitative Bedeutung des Moduls bestimmen
5. Potenziale und Risiken von Anrechnung darlegen
6. kompetenzorientierte Prüfen

Mittels einer Datenbank wurde dabei visualisiert, welche Lernergebnisse welche Deskriptoren ansteuern bzw. bedienen. Daraus folgte eine Risikoabschätzung für die Anrechnung der einzelnen Module, die es erlaubt, transparente und nachvollziehbare Entscheidungen für die Anrechnung zu treffen.

Lessons Learned – Blitzlichter aus den Foren

- **Prof. Dr. Mechthild Dreyer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz**
- **Prof. Dr. Hans Klaus, Fachhochschule Kiel**
- **Prof. Dr.-Ing. Susanne Staude, Hochschule Ruhr West**
- **Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Universität Osnabrück**
- **Peter Jan Chabiera, Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland e.V. (bvmd)**

Moderation: ***Dr. Jan-Martin Wiarda***

Zusammenfassung: Carolin Müller & Dr. Annika Pape, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

In der Abschlussrunde fassten Professorin Dr. Mechthild Dreyer, Professor Dr. Hans Klaus, Professorin Dr.-Ing. Susanne Staude, Professorin Dr. Ursula Walkenhorst und Peter Jan Chabiera die Diskussionen in den Foren vom Nachmittag zusammen. Sie waren sich einig, dass Kompetenzorientierung einen Anlass biete, über die Lehre zu sprechen. Insbesondere die Frage nach den Ressourcen spielte in dieser Debatte eine maßgebliche Rolle.

THESEN

... IN DEN WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

1. Kompetenzorientierung ist in den Wirtschaftswissenschaften eigentlich nicht wirklich etwas Neues – das Nachdenken hierüber allerdings ist „neu".
2. Bei der Umsetzung der Bologna-Reform gibt es einige Restriktionen und Umsetzungsmängel. Es ergeben sich aber auch Umsetzungsmöglichkeiten, dafür braucht es aber Spielräume zum Beispiel längere Module oder eine Anpassung der CN-Werte Hochschulverwaltung und -leitung befördern eher eine Schließung der Spielräume statt einer Öffnung.
3. Eine Auslagerung der so genannten „Schlüsselkompetenzen" in separate Module ist nicht sinnvoll – besser ist eine Integration in Fachmodule.

... IN DEN INGENIEURWISSENSCHAFTEN

Kompetenzmodelle helfen bei der Formulierung von Lernzielen, Prüfungen und letztlich auch der Lehrveranstaltung:

1. Es gibt keinen Widerspruch zwischen Kompetenzorientierung und Wissenschaftlichkeit.
2. Es ist eine wichtige Kompetenz zu wissen, wo das eigene Wissen aufhört.
3. Nicht jede Kompetenz soll oder muss abgeprüft werden (Haltung, Einstellung, …), aber: wenn es ein Lernziel gibt, sollte es auch geprüft werden. Affektive Lernziele gehören auch zum Kompetenzerwerb z. B. ein reflektierter Umgang mit Haltung.

... IM GESUNDHEITSWESEN

1. In der Medizin und den Gesundheitswissenschaften muss eine Balance zwischen externen Strukturvorgaben und den Lehrfreiheiten der Fakultät bei der Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehre gefunden werden. Aufgrund der deutschlandweit geltenden Vorgaben für die Staatsexamina und staatlichen Abschlüsse geht es aber nicht ohne einen externen Rahmen.
2. Wichtig ist eine strukturelle Einbindung aller Akteure bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen.
3. Staatsexamen: Hier entwickelt sich die Perspektive auf die Kompetenzorientierung gerade. Nichtsdestotrotz lassen sich auch hier sehr innovative Lehr- und Prüfungsformen finden.
4. Der Vorteil der Gesundheitsfachberufe ist, dass es sie vor Bologna nicht als akademische Abschlüsse gegeben hat. Daher gibt es hier manche Diskussionen gar nicht und es existieren gute Beispiele, die auch auf andere Disziplinen übertragen werden können.
5. Der Praxisbezug ist in der Medizin heute so hoch, dass es teilweile an der Wissenschaftlichkeit fehlt. Hier besteht Bedarf gegenzusteuern.

... IN DEN GEISTES- UND KULTURWISSENSCHAFTEN

1. Jenseits der Kompetenzorientierung sollten Freiräume geschaffen werden für den Umgang mit dem Subjektiven: „Die Subjektivität des Subjekts". Durch Selbstreflexion können Kompetenzen erworben werden, beispielsweise durch den Umgang mit dem Scheitern.
2. Gesellschaftliche Verantwortung als Bildungsziel: Die Hochschulen sind der Ort, an dem Bildung erfahren wird und Denkstile entwickelt werden können.

... IN DEN RECHTSWISSENSCHAFTEN

1. Gesetze müssen nicht auswendig gelernt werden, sondern es muss gelernt werden, diese anzuwenden.
2. Staatliche Vorgaben erlauben nur extracurriculare Angebote, daher ist die Gestaltungsfreiheit in der Lehre begrenzt. Im Schwerpunktstudium ist allerdings ein breiteres Angebot möglich.
3. Kompetenzorientierung ist in vier Feldern möglich: Praxisorientierung, Interdisziplinarität, Internationalität und Schlüsselkompetenzen.
4. Insgesamt gilt es, Theorie und Praxis noch besser miteinander zu verzahnen.

... IN DER LEHRERBILDUNG

1. Die Lehramtsausbildung ist komplex. Diese Komplexität muss sich auch im Studium abbilden.
2. Die Segmentierung des Studiums in sowohl unterschiedliche Phasen (Hochschulstudium, Praxisphasen und Referendariat) als auch in die einzelnen Studieninhalte (Didaktik, Pädagogik, einzelne Fachinhalte) stellt die Studierenden vor Herausforderungen. Sie müssen die Verknüpfung der unterschiedlichen Studieninhalte selbstständig leisten und diese Kompetenzen in die unterschiedlichen Phasen transferieren. Forschendes Lernen könnte eine Möglichkeit darstellen, diese Verknüpfungen und Transferleistungen herzustellen. An dieser Stelle ist Hochschule als organisierende Institution gefragt.

... IN ANRECHNUNG UND ANERKENNUNG

1. Kompetenzorientierung und Anrechnung bzw. Anerkennung stehen in einem notwendigen Zusammenhang. Nur so lässt sich eine transparente und diskriminierungsfreie Anrechnung/Anerkennung umsetzen.
2. Kompetenzen müssen operationalisierbar bzw. beobachtbar gemacht werden, damit sie in Hochschulen Anwendung finden können. Kompetenzmodelle können diese Funktion übernehmen.
3. Schon bei der Studiengangsgestaltung müssen Anrechnung und Anerkennung mitgedacht werden, die Erstellung von Kompetenzprofilen für jeden Studiengang sind hier hilfreich.
4. Der Kompetenzbegriff ist kulturspezifisch, die Diskussion, wie wir sie führen, ist „typisch deutsch".

nexusCAMP

ZUR ZUKUNFTSFÄHIGKEIT DER KOMPETENZORIENTIERUNG

Ansatzpunkte und Erfahrungen aus den Hochschulen, Fachbereichen und Fakultäten

nexusCAMP-Sessionboard

Raum	1.102	1.103	1.201	1.204	1.205	1.307
Session 1 09.30-10.15	Digitale Kompetenzen Holger & Henrike	Der Hochschulsport als Lernfeld Benjamin	Veränderung kognitiver Prozesse Silke	Mut zur Theorie Hans	Interkulturelle und internationale Lehre Julia	Berufsorientierung und Kompetenzen Monika
Session 2 10.30-11.15	Digitalisierung und Roboter Sabrina	Interdisziplinäre Kompetenz Birgit & Peter-Jan	Forschendes Lernen und Kompetenz-orientierung Thomas	Berufsorientierung und Kompetenzen Monika	Eingangs-kompetenzen Nadja	Kompetenz-orientierung und Praxisphasen Hans
Session 3 11.30-12.15	Modelle über-schneidungsfreier Studiengangs-gestaltung Martin & Simone	Kompetenzorien-tierung der Hoch-schule mit Leben füllen Stephan	Fachwissen als Kompetenzen in den Naturwissenschaften Irene	Ingenieur-ausbildung 4.0 Marc	Ästhetische Kompetenz Ulrich	Kompetenz-orientierung und E-Learning Sylvia

Zu den Sessions:

DIGITALE KOMPETENZEN [1.102]

Prof. Dr.-Ing. Holger Günzel & Henrike Martius, Hochschule München

→ Präsentation Learning Lab

Protokoll: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

In dieser Session wurde zunächst das Learning Lab „digital technologies" der Hochschule München vorgestellt, in dem Studierenden ein Set an digitalen Kompetenzen auf eine spielerische Art und Weise beigebracht werden soll. Aktuell können Lehrende drei Themen, sogenannte Streams, aus den Bereichen Virtual Reality, Programmierung und Digitale Basistechnologien wählen und die dazu bereits vorentwickelten Bausteinen in einem Workshopformat in ihren Lehrveranstaltungen übernehmen. So werden disziplinspezifisch Themen, welche die Digitalisierung betreffen, adressiert. In kleinen Teams, unterstützt durch Coaches des Learning Labs, werden Sozialkompetenzen, Zukunftsorientierung und algorithmisches Denken der Studierenden gefördert. Beispielsweise werden an der Hochschule München Bachelorstudierende der Wirtschaftswissenschaften mit dem Learning Lab an Fragestellung zu digitalen Geschäftsmodellen mit VR herangeführt. In der nachfolgenden Diskussion merkten die Teilnehmer der Session an, dass der Umgang mit digitalen Medien auch bereits in der Schule beginnen sollte, sodass an den Hochschulen bereits auf Grundlagenwissen zu dem Umgang mit digitalen Technologien aufgebaut werden könnte. Als einen weiteren Aspekt wurde diskutiert, dass dieses Angebot zur Förderung digitaler Kompetenzen auch für Lehrende in den Hochschulen genutzt werden sollte, beispielsweise durch ein Train-the-Trainer-Konzept. Die Teilnehmer thematisierten ebenfalls, die Relevanz von Technologiefolgeabschätzungen und Reflexionen der digitalen Entwicklungen vor allem in interdisziplinären Umgebungen, besonders unter Einbeziehung gesellschafts- und sozialwissenschaftlicher Perspektiven. Als ein Beispiel in dieser Richtung wurde die Blue-Engineering-Initiative genannt → http://www.blue-engineering.org.

↑ zurück zum Sessionboard

DER HOCHSCHULSPORT ALS LERNFELD [1.103]

Benjamin Schenk, Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband

Protokoll: Tilman Dörr, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Die Session beschäftigte sich unter dem Motto „Mehr als nur Sport?" mit der Frage, welche Potenziale im Hochschulsport abseits von Serviceangeboten vermittelt werden können, wie Bewegung (im eigentlichen physischen Sinn) in die Lehre gebracht werden könnte und versuchte zu eruieren, welche Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit bestehen. Die Teilnehmer stellten fest, dass Sport eine Schlüsselfunktion einnehme und dass es in einigen Bereichen sinnvolle Verknüpfungen mit Lehr- und Lernmethoden gebe, insbesondere beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Notwendige Voraussetzung sei jedoch, dass Lehrende entsprechende Fortbildungen erhielten, um Bewegung sinnvoll in den Lernprozess zu integrieren.

VERÄNDERUNG KOGNITIVER PROZESSE [1.201]

Prof. Dr. Silke Hüsing, Technische Universität Chemnitz

Protokoll: Mina Wiese, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

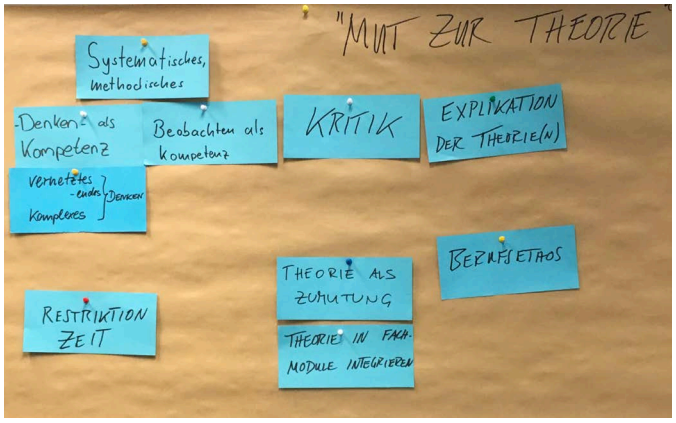
Die Teilnehmer diskutierten in dieser Session, inwieweit sich durch die Digitalisierung die kognitiven Prozesse und damit auch das Lernverhalten bzw. der Erwerb von Kompetenzen der Studierenden geändert haben können. So wurde beobachtet, dass das Begreifen komplexer Zusammenhänge und offener Fragestellungen sowie eine scheinbar kürzere Aufmerksamkeitsspanne Schwierigkeiten im Lernverhalten bei den Studierenden hervorrufen, welche man auf die Digitalisierung, insbesondere die Nutzung des Smartphones und das damit einhergehende veränderte Medienverhalten zurückführen könne. Hierzu verwies Professorin Silke Hüsing auf die Studie „Supernatural: How the internet is changing our memories and our minds" von Adrian F. Ward. Man war sich einig, dass ein Lernen, das mit emotionalen, haptischen Erfahrungen gekoppelt sei, hierbei eine große Rolle spiele. Ein möglicher Lösungsweg diesen Veränderungen zu begegnen könnten kürzere, interaktive, emotional gebundene Lerneinheiten sein, die durch beispielsweise Praktika, Projekte zum forschenden Lernen, Planspiele oder Clicker-Systeme befördert werden könnten.

MUT ZUR THEORIE [1.204]

Prof. Dr. Hans Klaus, Fachhochschule Kiel

Protokoll: Dr. Annika Pape, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Die Teilnehmer diskutierten in dieser Session, inwieweit Theorie in die Lehre eingebunden und Leidenschaft für Theorie bei den Studierenden geweckt werden können. Theorie wird von den meisten Studierenden als Zumutung empfunden, die lieber praktisch handeln wollen. Dabei geht es bei Theorie nicht darum, etwas auswendig zu lernen, sondern sich selbst steuern und handeln zu können (Fachethos). Relevant ist, subjektive Theorien zu explizieren. Fehlt es in den Bachelorstudiengängen an Zeit, um Theorie zu lehren? Im Bereich der Ingenieurwissenschaften scheint dieses der Fall zu sein.



INTERKULTURELLE UND INTERNATIONALE LEHRE [1.205]

Dr. Julia Effertz, Humboldt-Universität zu Berlin

Protokoll: Carolin Brühl, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

In dieser Session diskutierten die Teilnehmer darüber, wie der Kompetenzbegriff sich auf die internationale und interkulturelle Lehre auswirkt. Den Ausgangspunkt bildete die Beobachtung, dass die Lehre in Deutschland sich anders gestaltet – nämlich interaktiver – als in vielen anderen Ländern. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe der internationalen Studierenden führten dazu, so der Konsens, dass sich manche mehr, manche weniger in Veranstaltungen einbringen. Mit dieser Diversität an Ausgangssituationen müssten Lehrende sich auseinandersetzen und gleichermaßen auch alle Studierenden dafür sensibilisieren. Weiterhin näherten sich die Diskutanten der Definition von „interkultureller Lehre" und teilten die Meinung, dass es nicht ausreiche, die deutschen Unterlagen eins zu eins ins Englische zu übersetzen – auch wenn das zum Teil durchaus der Realität entspreche. An den Hochschulen einiger Teilnehmenden führt dieses wahrgenommene Defizit zu Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von internationalen Studierenden, weil englischsprachige Angebote fehlen. Als möglichen Lösungsansatz diskutierte die Gruppe über die Möglichkeit, in Berufungsverfahren die Verpflichtung zu englischsprachiger Lehre zum Kriterium zu machen. Außerdem könnten Lehrende in hochschuldidaktischen Weiterbildungen von Muttersprachlern geschult werden. Jedoch sei die Bereitschaft, an solchen unterstützenden Kursen teilzunehmen, insgesamt eher gering. Zum Ende der Session wurde daran erinnert, dass Lehrende ihre eigene Rolle in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen nicht zu stark bewerten sollten. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass Studierende im Austausch mit ihren internationalen Kommilitonen – beispielsweise bei Gruppenarbeit – selbst entsprechende Erfahrungen machen könnten. Das sei auch im Sinne einer „Internationalisierung @ home" wichtig für Studierende, die selbst nicht ins Ausland gehen können.

BERUFSORIENTIERUNG UND KOMPETENZ [1.307]

Dr. Monika Sonntag, Humboldt-Universität zu Berlin, bologna.lab

Protokoll: Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

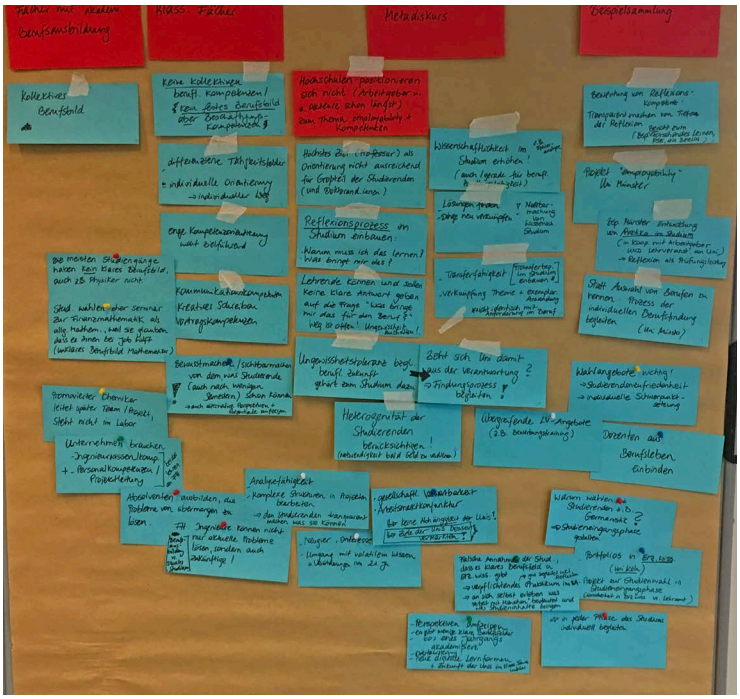
In ihrer Einführung verwies Dr. Sonntag aus dem Projekt bologna.labs auf die selbstverständliche Übertragbarkeit der Kompetenzorientierung in der Medizin und im Lehramt. In diesen Studiengängen (meist mit dem klassischen einphasigen Abschluss Staatsexamen) regelt ein klares Berufsbild (Arzt/Ärztin oder Lehrerin/Lehrer) das Curriculum, das als „akademische" Berufsausbildung verstanden wird. Dieses Verständnis sei allerdings nicht z.B. auf die Geisteswissenschaften übertragbar. Sie setzte sich zusammen mit den Teilnehmenden für die Erstellung einer Beispielsammlung ein, die generische ebenso wie berufsspezifische Kompetenzen erfassen sollte. Somit könnte man auch leichter Transfer- und Reflexionskompetenzen als Teil der Wissenschaftlichkeit bewerten. Der Vertreter der Universität Münster, Andreas Eimer, machte hierzu auf sein einschlägiges Projekt: „Das Praktikum als akademisches Lehr- und Lerninstrument" mit der Mercator Stiftung aufmerksam.

BERUFSORIENTIERUNG UND KOMPETENZ [1.204]

Dr. Monika Sonntag, Humboldt-Universität zu Berlin, bologna.lab

Protokoll: Dr. Annika Pape, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Wie kann eine Berufsorientierung im Studium aussehen? Zunächst haben die Teilnehmer zwischen Fächern mit einem klaren Berufsbild und klassischen Studiengängen ohne klares Berufsbild unterschieden. Aber, es wurde auch festgehalten, dass die vermeintlich klar erscheinenden Berufsbilder auf den zweiten Blick nicht mehr so klar seien, z. B. arbeiten Physiker bei Versicherungen und ein promovierter Chemiker steht nicht immer im Labor, sondern leitet auch Teams. Auch bei den Ingenieuren sind die Tätigkeiten, die sie nach dem Studium ausführen, nicht immer klar zu umreißen; die Studierenden müssen im Studium lernen, die „Probleme von Übermorgen" zu lösen. Diese Fähigkeit unterscheidet sie



von Absolventen einer Berufsausbildung. In der Diskussion zeigte sich, dass Studierenden mehr bewusst werden muss, welche Kompetenzen sie besitzen. Auch, wenn der Umgang mit Unsicherheit – bezogen auf das zukünftige Berufsleben – zum Studium dazugehört, so sollte die Hochschule den „Findungsprozess" der Studierenden dennoch begleiten. In der Session sind schließlich noch Beispiele aufgezeigt worden, wie eine Berufsorientierung im Studium aussehen könnte.

DIGITALISIERUNG UND ROBOTER [1.102]

Sabrina Zeaiter, Philipps-Universität Marburg

Protokoll: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Die Universität Marburg setzt in ihrem „project-heart" zwei Roboter in Lehr- und Lernszenarien ein, um zum einen die Lehrenden in ihrer Lehre zu unterstützen und zum anderen die Studierenden an den Einsatz und den Umgang mit Robotern zu gewöhnen. Die Szenarien zum Einsatz der Roboter befinden sich in der Aufbauphase, werden aber bereits bei Präsentationen, Quizfragen und Videoproduktionen eingesetzt. Beispielsweise fragt der Roboter in Lehrveranstaltungen für Lehrende typische themenspezifische Fragestellungen ab, die anschließend diskutiert werden. In der Session wurde die Frage aufgeworfen, ob durch diesen Einsatz der Roboter das Selbstverständnis der Lehrenden beeinträchtigt werde und die Studierenden aus ihrer Verantwortung, Fragen zu stellen und Themen tiefergehend zu analysieren, gezogen werden. Ebenso stellte man die Frage, in wieweit das Lehr- und Lernverhalten an die derzeitigen – teilweise begrenzten technologischen – Möglichkeiten des Roboters angepasst werde. Auf die Frage, welchen Unterschied es bedeute, einen Roboter oder andere digitale Medien, wie beispielsweise ein Tablet einzusetzen, wurden Evaluationsergebnisse der Lehrveranstaltungen, in denen Roboter eingesetzt wurden, zitiert. Es wurde hervorgehoben, dass eine soziale Beziehung zwischen dem Roboter und dem Nutzer entstünde.

INTERDISZIPLINÄRE KOMPETENZ [1.103]

Birgit Lettmann & Peter Jan Chabiera, Humboldt-Universität zu Berlin

Protokoll: Tilman Dörr, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Die Teilnehmer nahmen zunächst eine begriffliche Klärung von „Interdisziplinarität" vor und stellten heraus, dass diese keine „Verwässerung" einzelner Fächer, sondern eine sinnvolle Verbindung zwischen Disziplinen, also „Sandwich" und nicht „Salat", bedeuten müsse. Insbesondere im Gesundheitsbereich gibt es eine breite internationale Diskussion, wie interprofessionelle Kompetenzen entwickelt werden können. Dafür müsse im ersten Schritt das Verständnis für ein anderes Fach erreicht werden, um im zweiten Schritt Kompetenzen zu entwickeln, die es ermöglichen, in bestimmten Situationen mit anderen Berufen interagieren zu können. Für das Hochschulstudium resultiert daraus die Frage, an

welcher Stelle damit begonnen werden kann oder soll, interprofessionelles Agieren zu integrieren. Hierbei gibt es ein Spannungsfeld: Sollten Studierende bereits am ersten Tag damit konfrontiert werden oder sollten sie zunächst Zeit haben, eine eigene fachwissenschaftliche Identität zu entwickeln? Die Teilnehmer sprachen sich für eine komplementäre Interdisziplinarität aus, also ausreichend Zeit für die eigene Fachlichkeit einzuräumen, aber auch curriculare Elemente einzubauen, um mit- und übereinander zu lernen. Mit Blick auf die Studienangebote in Deutschland lässt sich keine klare Tendenz ausmachen, ob die Entwicklung derzeit stärker zu interdisziplinären Studiengängen oder zu einer stärkeren Konzentration neigt. Es gibt zahlreiche unterschiedliche Modelle und selbst beim Blick auf Hochschultypen, Bundesländer oder sogar einzelne Hochschulen lässt sich kein klares Bild ausmachen.

FORSCHENDES LERNEN UND KOMPETENZORIENTIERUNG [1.201]

Prof. Dr. Thomas Hoffmeister, Universität Bremen

Protokoll: Mina Wiese, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

In dieser Session beschäftigten sich die Teilnehmer mit den Fragestellungen, wie man forschendes Lernen kompetenzorientiert in den gesamten Studienverlauf – in Form von möglichen Stufen – einbinden könnte, ob ein Portfolio als Prüfungsform sinnvoll wäre und wie man möglicherweise mit dem „Scheitern" eines Forschungsprojektes umgehen könnte. Die Teilnehmenden diskutierten u.a., welche Kompetenzen beim forschendem Lernen erworben werden müssten. So wurde beispielsweise unterschieden zwischen dem Kompetenzerwerb bei einem erfolgreichen Ergebnis und dem eines „gescheiterten" Forschungsprojektes. Melita Grieshop von der Evangelischen Hochschule Berlin verwies darauf, dass an ihrer Hochschule das forschende Lernen über den gesamten Studienverlauf im Curriculum verankert wurde und sie positive Erfahrungen damit gemacht hätte.

EINGANGSKOMPETENZEN [1.205]

Prof. Dr. Nadja Jehle, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

Protokoll: Carolin Brühl, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Studienanfänger verfügen oft nicht über ausreichende mathematische und sprachliche Basiskompetenzen, wenn sie an die Hochschule kommen – so lautete die Ausgangsthese dieser Session. Die Teilnehmer tauschten sich zu Möglichkeiten aus, diese Lücken zu schließen. An der Hochschule für Wirtschaft und Recht gibt es beispielsweise einen Vortest vor Studienbeginn – wer nicht teilnimmt oder nicht besteht, muss verpflichtend an einem Brückenkurs teilnehmen. Die Freie Universität Berlin bietet den Kurs „EinS@FU" an, in dem Interessierte Grundlagen des Fachs, das sie studieren möchten, erlernen können. So wird eine fundierte Studienfachwahl ermöglicht und die Studienabbruchquote verringert. Gleichermaßen wurde diskutiert, ob es überhaupt die Aufgabe von Hochschulen sei, die Versäumnisse der Schulen auszugleichen, denn Kompetenzorientierung fange nicht erst an der Hochschule an. Einige Teilnehmer berichteten in diesem Zusammenhang von Modellen, die deshalb schon früher ansetzen. In Bayern werden Schüler der Oberstufe in Wissenschaftsseminaren auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet. In der Schweiz hingegen sind Runde Tische zwischen Lehrern und Hochschulvertretern sowie das Buddysystem verbreitet, bei dem Studierende an Schulen gehen, den Schülern das Hochschulsystem vorstellen und Fragen beantworten. Auch Angebote wie die Kinderuni waren Thema der Session. Hierbei wurde festgehalten, dass Kinder mit zunehmendem Alter das Interesse an experimentellem Unterricht und wissenschaftlichen Themen verlieren – die „Interessenskompetenz" müsse also an Schulen stärker gefördert werden. Insgesamt, so ein Appell, sei es aber wichtig, Studierende als Individuen zu begreifen und zu verstehen, dass Studienanfänger nie zu hundert Prozent den Anforderungen Lehrender entsprechen werden.

KOMPETENZORIENTIERUNG UND PRAXISPHASEN [1.307]

Prof. Dr. Hans Klaus, Fachhochschule Kiel

Protokoll: Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Zu Beginn stellte Professor Klaus fest, dass es keine Qualitätssicherung in den Praktika gäbe. Er argumentierte hier übereinstimmend mit dem Projekt nexus und dessen einschlägiges Fachgutachten und Tagungen. Er stellt seine These zur Debatte: Die Praktikumsbetreuung sei Aufgabe der Lehre, die eine Betreuungsverantwortung für die Studierenden hätte. Daher sei die reine ECTS-Kredit-Vergabe eine Verarmung der Lehre und die Anbindung ans Curriculum essentiell notwendig. Er erhielt dafür Unterstützung aus dem Teilnehmerkreis. Vertreter der U Münster, der Leuphana und der U Göttingen machten auf ihre jeweiligen guten Beispiele in der Diskussion ausführlich aufmerksam. Die Leuphana wurde dabei als gutes Praxisbeispiel aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften für eine gelungene Qualitätssicherung und curriculare Verankerung lobend hervorgehoben, weil sie so die Verantwortung der Lehrenden auch für die Praktika festgeschrieben hat.

MODELLE ÜBERSCHNEIDUNGSFREIER STUDIENGANGSGESTALTUNG [1.102]

Dr. Martin Jungwirth & Simone Mattstedt, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Protokoll: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Welche Modelle gibt es zur überschneidungsfreien Lehrveranstaltungsplanung an Hochschulen und welche Herausforderungen bringen sie mit sich? In dieser Session wurde zunächst ein Modell der Westfälischen Wilhelms-Universität

Münster vorgestellt, das nach dem Zeitfenstermodell nach Kreuzer entwickelt wurde. Ziel ist es, ein Studium mit mehreren Fächerverbindungen, wie beispielsweise beim Lehramtsstudium, gut zu strukturieren und zu einem gewissen Prozentsatz überschneidungsfrei gestalten zu können. Bei der Einführung des Modells und der Gestaltung der Studiengänge sei die Kommunikation aller Beteiligten über die Fächergrenzen hinaus sowie die Beratung der Studierenden, aber auch der Fakultäten bei der Anwendung des Modells besonders wichtig. Es wurde diskutiert, welchen erweiterten Anforderungen sich Hochschulen mit Blick auf die Studierbarkeit und die Diversität stellen müssen – wie kann beispielsweise die Familienfreundlichkeit gewährleistet werden? Ebenfalls wurde über die Gelingensbedingungen der Modelle diskutiert. Abschließend wurde über das neu entstandene Netzwerk „Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen" (NueSaH) und seine Zielsetzungen berichtet. (→ www.nuesah.de)

KOMPETENZORIENTIERUNG IN DEN HOCHSCHULEN MIT LEBEN FÜLLEN [1.103]

Prof. Dr. Stephan Jolie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Protokoll: Tilman Dörr, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Im Zentrum dieser Session standen die Fragen, wie die Kompetenzorientierung in die eigene Hochschule getragen, dort verankert und „mit Leben gefüllt" werden kann, wie sich entsprechende Prozesse etablieren lassen und welche Maßnahmen top-down angestoßen werden können sowie welche Erwartungen bottom-up entstehen. Als mögliche Lösungsansätze wurden folgende Maßnahmen entwickelt:

- Lehrende auf kollektiver Ebene (Fachbereiche/Fakultäten) adressieren und gemeinsame Probleme lösen (hier bspw. Wegfall der Anwesenheitspflicht)
- Ansprache auf Augenhöhe, ggf. durch externe Experten
- die notwendige „Aktivierungsenergie" der Lehrenden so gering wie möglich halten (Arbeitsaufwand minimieren)
- Anreize und Sanktionen nutzen, um in einen kollektiven Austausch über gute (nicht zwingend innovative) Lehre einzutreten und diese umzusetzen (Sanktionen sollten weniger individuell z.B. aufgrund schlechter Lehrveranstaltungsevaluationen eingesetzt werden)
- verpflichtende Maßnahmen (Fort- und Weiterbildungen) bei Neuberufungen in Leistungsvereinbarungen festhalten.

Zusammenfassend wurde festgestellt, dass Lehrende am besten über die Ansatzpunkte Reputation, Motivation und Spaß sowie einer stärkeren Wertschätzung der Lehre zu einer Umsetzung der Kompetenzorientierung zu bewegen seien.

FACHWISSEN ALS KOMPETENZEN IN DEN NATURWISSENSCHAFTEN [1.201]

Irene Bonn, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Protokoll: Mina Wiese, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Die Teilnehmer diskutierten in dieser Session, wieviel Fachwissen tatsächlich benötigt wird und ob das Fachwissen die Grundlage für Kompetenzen bilden sollte. Es wurden Beispiele aus unterschiedlichen Disziplinen genannt, bei denen man sich im Laufe des Studiums ein hohes Maß an Fachwissen in Form von Auswendiglernen aneignen würde, die praktische Anwendung des Fachwissens jedoch nachrangig sei oder gar fehle. Die Teilnehmenden plädierten für einen zunehmend anwendungs- und berufsorientierten Ansatz bei dem Erwerb von Fachwissen.

INGENIEURAUSBILDUNG 4.0 [1.204]

Martin Hieronymus, Nordakademie – Hochschule der Wirtschaft & Dr.-Ing. Marc Fischer, Technische Universität Braunschweig

→ Präsentation Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung

Protokoll: Dr. Annika Pape, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Wie muss das Studium der Ingenieurwissenschaft aussehen, um die Probleme von morgen adressieren und lösen zu können? Hierzu hat der VDI ein Thesenpapier veröffentlicht, welches die durch die Digitalisierung induzierten Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt diskutiert. Welche Kompetenzen benötigen die Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zukünftig? Die Teilnehmer waren sich einig, dass auch z. B. Ethik zu den relevanter werdenden Kompetenzen in einer Welt gehört, in welcher die Spielräume für Ingenieure weiter und vielfältiger werden. Diese überfachlichen Kompetenzen gilt es, in das Studium zu integrieren. Hierzu wurden z. B. an der NORDAKADEMIE interessierte Studierende in einem Seminar ausfindig gemacht und zur Mitarbeit in einer AG zu einem BLUE-Engineering-Projekt eingeladen. Idealerweise werden die Kompetenzen für die Arbeitswelt von morgen schon bei der Curriculumsentwicklung heute mitgedacht. An der HAW Würzburg/Schweinfurt läuft derzeit ein Projekt (BEST-FIT), in welchem ein Kompetenzprofil für Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge unter Einbeziehung unterschiedlicher Stakeholder entwickelt wird.

ÄSTHETISCHE KOMPETENZ [1.205]

Prof. Dr. Ulrich Wünsch, SHR Hochschule der populären Künste

Protokoll: Dorothee Fricke, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Ausgangsfrage der Session: Warum werden Kompetenzen vor allem kognitiv/rational definiert? Welche Rolle spielt die sinnliche Wahrnehmung und wie kann diese stärker in den Diskurs aufgenommen werden?
Für die Teilnehmer stand fest, dass Ästhetik nicht nur für künstlerische und musische Fächer eine Rolle spiele, sondern in allen Disziplinen aufgegriffen werden kann. Sinnliche und ästhetische Erfahrungen könnten u.a.:

- Kreativität fördern
- die Aufmerksamkeit für Muster erhöhen
- zu einem ‚emotionalen Berührtsein' im Lernprozess führen
- das vernetzte und interdisziplinäre Denken stärken
- Achtsamkeit und Wahrnehmung erhöhen

Doch wie kann diese Querschnittskompetenz im hochschulischen Studium gefördert werden? Wie kann ein „geschultes Auge" gelehrt werden? Es wurde deutlich, dass es hier erst wenige Ansätze gibt. Eine Anregung war, hier Ansätze aus dem Coaching und Teambuilding einfließen zu lassen. Wichtige Schritte bei der Etablierung sollten sein: 1. Begriffsfindung, 2. Bewusstwerdung, 3. Aktiver Umgang.

KOMPETENZORIENTIERUNG UND E-LEARNING [1.307]

Dr. Sylvia Ruschin, Hochschule Niederrhein

Protokoll: Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Ausgang der konzeptionellen Überlegungen waren folgende Leitfragen:

1. Welchen Kompetenzbegriff legt man dem E-Assessment zugrunde?
2. Wie prüft man Kompetenzorientierung in digitalen Formaten?
3. Wo findet man die dafür notwendigen Ressourcen?

Die Teilnehmenden verwiesen auf die hierzu weit fortgeschrittene Medizindidaktik (z.B. in der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung) und das E-Prüfungszentrum der Universität Bremen (VP Professor Hoffmeister). Bei letzterem erfolgen formative Assessments im Sinne von sog. Bonus-Punkten für die spätere summative Prüfung in Form eines Quiz-Einsatzes (z.B. Anwendung von Statistiken und ihre Interpretation). Schwächen seien dabei, dass falsche Antworten erklärungsbedürftig seien und dass die Studierenden keine Klausuren-Einsicht hätten. Beim Einsatz von Learning Analytics nach dem ANKI-System werden die Aufgaben hinterlegt und ändern sich je nach dem individuellen Prüfungsverhalten. Aus der Fragenanalyse könne man lernen, welche Fragentypen den Lernerfolg der Studierenden verändere. Allerdings zeigen Transferaufgaben keinerlei Korrelation zum Studienerfolg und die Diversitätsproblematik verschärfe sich weiter. Offene Antwortoptionen erlauben mehr Spielräume für die Antwortvariabilität der Studierenden.

Kontakt

Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern
Ahrstraße 39, 53175 Bonn
+49 (0)228 887-0

Redaktion:
Dr. Peter Zervakis / Carolin Müller
+49 (0)228 887-190 / -192
zervakis@hrk.de / mueller@hrk.de

Layout:
Gabriele Hentschel / hentschel@hrk.de

www.hrk-nexus.de

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung