



## **Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre** Prüfungsformen und Prüfungsorganisation



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

**Impressum**

Herausgeber/Verleger	Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt interStudies (Qualitätspakt Lehre) Walther-Rathenau-Str. 47 in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise	Halbjährlich; im Mai und November
Erscheinungstermin	November 2014
editorial board	Prof. Dr. Wolfgang Joecks Ulrike Bruhn Ivonne Driesner Dr. Andreas Fritsch Pauline Glawe Dr. Martha Kuhnhen Birke Sander Adrienne van Wickevoort Crommelin
reviewer board	Judith Jasper Sandra Magens Ursula Schnurpell
Layout & Gestaltung	Julia Schmetzer www.schmetzerdesign.com
Coverfoto	Kilian Dorner
Fotos	Kilian Dorner: S. 4, S. 43, S. 81, S. 87, S. 84 Julia Schmetzer: S. 15 Prof. Dr. Amei Koll-Stobbe: S. 21, S. 27
Besonderer Dank	Anne Diehr und Brenda Baetcke danken wir für die umsichtige Unterstützung des Lektorats
ISBN	978-3-86006-420-7
Druckerei	Hoffmann-Druck GmbH Wolgast

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b>	Wolfgang Joecks	5
<b>Grundlegung zu Prüfungsformen und Prüfungsorganisation</b>		
Lernportfolios als Prüfungsform in polyvalent ausgerichteten Lehrveranstaltungen	Matthia Quellmelz	6
<b>Gute Praxis</b>		
Von der Projektidee zur Prüfung.		
Wissenschaftliche Posterpräsentationen in der forschungsorientierten Lehre	Fabian Gohl, Amei Koll-Stobbe	16
Wissenschaftliches Arbeiten in der Ökologie:		
Praktische Erfahrungen eines Methodenseminars	Irmgard Blindow	28
Die letzte Hürde. Unterstützung bei der Anfertigung der Studienabschlussarbeit in polyvalenten Übungen	Robert Riemer	35
<b>Über den Ryck geschaut</b>		
Professionalisierung tutorieller Lehre zur Qualitätssteigerung der Prüfungsvorbereitung	Sonja Frey, Anna Herbst	44
Wie aus einer traditionellen Hausarbeit eine innovative Lerngelegenheit wurde: Portfolioprüfungen an der Leuphana Professional School	Boris Schmidt	56
Das CORE-Prinzip als geeigneter Katalysator für die Umsetzung polyvalenter Lehrveranstaltungen	Tobias A. Müller, Julia Rózsa	68
<b>Serviceseiten</b>		82
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>		85



## Vorwort

Prüfungsformen und Prüfungsorganisation in der polyvalenten Lehre bilden den Schwerpunkt des dritten Bandes der Schriftenreihe „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“. Prüfungen sind ein integraler Bestandteil universitärer Lehre, demnach unterliegen auch sie dem Leitziel der Kompetenzorientierung und sind in didaktische Überlegungen einzubeziehen. In der vorliegenden Ausgabe werden Beispiele vorgestellt, wie dies umgesetzt werden kann.

Eine wesentliche Herausforderung der hier fokussierten polyvalenten Lehrveranstaltungen ist neben der kompetenzorientierten Lehr-/Lerngestaltung insbesondere die Konzeption geeigneter Prüfungsformen, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und professionsorientierte Reflexionen von Leistungen ermöglichen (grundlegend zur Polyvalenz in der Lehre siehe Ausgabe 1 der Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre).

In den Rubriken „Grundlegender Beitrag“, „Gute Praxis“ und „Über den Ryck geschaut“ stellen die vorliegenden Artikel Konzepte und Praxisbeispiele rund um den Bereich der Prüfungsformen und der Prüfungsorganisation dar: Kompetenzorientierung, Studierendenaktivierung und die Ansprüche polyvalenter Lehrveranstaltungen sind diesbezüglich relevant. In dem grundlegenden Beitrag wird die derzeit viel diskutierte Prüfungsform „Portfolio“ mit ihren Stärken und Herausforderungen vorgestellt und anhand eines Praxisbeispiels näher erläutert. Im Bereich der Guten Praxis werden Lehrbeispiele aus der Ökologie, zum Einsatz von Posterpräsentationen in der forschungsorientierten Lehre und der Vorbereitung von Studienabschlussarbeiten im

Fach Geschichte präsentiert, die zur Diskussion anregen sollen. „Über den Ryck geschaut“ widmet sich unter anderem der Professionalisierung von tutorieller Lehre zur Qualitätssteigerung der Prüfungsvorbereitung. Auf den Serviceseiten sind Literaturhinweise und Veranstaltungstipps zur Thematik der vorliegenden Ausgabe zu finden.

Die vierte Ausgabe der Greifswalder Beiträge erscheint im Mai 2015 und wird sich mit dem Themenbereich E-Learning beschäftigen. In diesem Zusammenhang soll nach Möglichkeiten für die polyvalente Lehre im Rahmen von elektronischen Angeboten der Lehr- und Lernunterstützung sowie elektronischer Prüfungsformen gefragt werden. Die „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ erscheinen zweimal jährlich. Im Turnus von Wintersemester und Sommersemester beleuchtet jede Ausgabe einen anderen Schwerpunkt polyvalenter Lehre. Eine Übersicht der geplanten Themen ist auf [www.uni-greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre) zu finden. Mein Dank geht an das editorial board.

Gewinnbringende Einsichten in die Thematik des kompetenzorientierten Prüfens/der Prüfungsformen und Prüfungsorganisation wünscht

*Joecks*

Prof. Dr. Wolfgang Joecks  
im Namen des Redaktionsteams  
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald  
Prorektor für Studium und Lehre

## Lernportfolios als Prüfungsform in polyvalent ausgerichteten Lehrveranstaltungen

*Der folgende Beitrag beschreibt Möglichkeiten der Begleitung und Prüfung polyvalenter Lerngruppen durch die Arbeit mit Lernportfolios. Dabei wird sowohl auf verschiedene Portfoliodefinitionen und deren Möglichkeiten und Grenzen als auch auf das Lernportfolio als Prüfungsform eingegangen. Abschließend wird ein Beispiel eines Lernportfolios für eine polyvalente Zielgruppe anhand eines Seminars der Arbeits- und Organisationspsychologie des Instituts für Psychologie der TU Dortmund gegeben.*

### Neue Anforderungen durch Bologna

In den vergangenen 15 Jahren haben sich die Studienstrukturen an deutschen Hochschulen grundlegend verändert. An die Curricula werden (vermeintlich) neue Anforderungen gestellt, wie beispielsweise Kompetenzorientierung und Vielseitigkeit der Ausbildung. Einerseits besteht seitens der Universität die Aufgabe der kompetenzorientierten Berufsqualifizierung, andererseits müssen aus Kapazitätsgründen ein und dieselben Module bzw. Lehrveranstaltungen für unterschiedliche Studiengänge angeboten werden. Die daraus resultierenden heterogenen Studierendengruppen sollen aber dennoch kompetenzorientiert geprüft werden – abgestimmt auf den angestrebten Berufsabschluss. Für die Begleitung und Prüfung dieser Zielgruppe bietet sich das Format des Lernportfolios an, da dieses an heterogene Zielgruppen in Lehrveranstaltungen angepasst werden kann, wie z. B. durch unterschiedliche Lernziele.

Der Einsatz von Portfolios dieser Art erfolgt aktuell vor allem in Studienfächern, in denen das Stoffgebiet „Lernen“ einen wesentlichen Bestandteil der Studieninhalte darstellt. Dies ist beispielsweise in der LehrerInnenausbildung in Deutschland, aber auch im Ausland der

Fall (vgl. Koch-Priewe 2013: 44). Insbesondere in Deutschland wird der Einsatz von Lernportfolios zwar viel diskutiert und auch aus didaktischer und lerntheoretischer Sicht empfohlen (vgl. Häcker, Winter 2009: 232), in die Curricula sind sie allerdings wenig integriert. Dies mag an den komplexen Anforderungen an das Bildungspersonal sowie zeitlichen und personellen Ressourcen liegen, wovon nur eine die Polyvalenzanforderung ist, also mehreren Zielgruppen gerecht zu werden. Diettrich (2009: 15) spricht in diesem Zusammenhang von diversen Rollen wie „Fachexperten, Berater, Erzieher, Lernprozessbegleiter, Mentor, Coach, Prüfer, Partner der Auszubildenden usw.“, wobei mannigfaltige Erwartungen an die jeweilige Rolle gestellt werden. All die genannten Rollen können in der Betreuung von Studierenden im Kontext von Lernportfolios relevant sein.

### Lernportfolios – sie sind das, was du daraus machst

Zum Begriff des Lernportfolios gibt es zahlreiche Definitionen, welche vor allem in Hinsicht auf die expliziten Ziele und Zwecke hin variieren. Allgemein betrachtet ist ein Lernportfolio zunächst einmal ein Instrument, das Studieren-

de dabei unterstützt, Wissen in Sachzusammenhängen zu kontextualisieren und mithilfe einer systematischen Reflexion den eigenen Lernprozess kritisch zu hinterfragen. Dabei werden in der Fachliteratur die Begriffe Portfolio und Lernportfolio oftmals synonym verwendet. McKeachie (vgl. 2011: 78f.) beschreibt Portfolios als eine Prüfungsform, die einerseits „Highlights“ der Arbeitsergebnisse von Studierenden darstellt, andererseits aber auch den Prozess der Verbesserung und Reflexion von Ergebnissen über einen längeren Zeitraum gewährleisten kann. Studierende reflektieren im Rahmen des Portfolio somit selbst, inwieweit das Lehr-Lern-Geschehen zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung geführt hat. Damit hilft das Lernportfolio sowohl dem Lernenden als auch dem Lehrenden, den Lernprozess und die Lernergebnisse einschätzen zu können.

Winter (vgl. 2013: 16) unterscheidet fünf Lernportfoliotypen: Seminarportfolios bzw. Veranstaltungsportfolios, ausbildungsbegleitende Portfolios bzw. Studienportfolios, Prüfungsportfolios, Bewerbungs- und Zulassungsportfolios sowie Lehrportfolios von Dozierenden.

Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolios werden vor allem dann eingesetzt, wenn ein regelmäßiges und vertieftes Arbeiten an einem Thema erfolgen soll, welches beispielsweise eine persönliche Stellungnahme erfordert, aber auch die Reflexion des eigenen Lernprozesses (vgl. Viebahn 2006: 147). Für das, was zusammengetragen wird, werden Vorgaben gemacht und Aufgaben erstellt, welche das Schließen von

Zusammenhängen zwischen den einzelnen Arbeiten fördert (vgl. Winter 2013: 19).

Ausbildungsbegleitende Portfolios bzw. Studienportfolios sind im Vergleich zum Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolio breiter angelegt. Im Extremfall kann das heißen, dass Lernerfahrungen und Produkte aus allen besuchten Veranstaltungen aufbewahrt und dargestellt werden. Das erworbene Fachwissen sowie die Reflexion des Erwerbens bestimmter Handlungskomponenten werden sichtbar gemacht, ähnlich einem „selbst zusammengestelltem Zeugnis“ (Winter 2013: 23f.). Prüfungsportfolios bilden entweder die Grundlage für eine Prüfung oder aber sind selbst das Dokument, welches geprüft und bewertet wird. Beispielsweise reichen Studierende ihr nach bestimmten Vorgaben geschriebenes Lernportfolio ein, welches dann gelesen und bewertet wird. Oder aber das Lernportfolio wird vom Prüfenden in Hinblick auf relevante und prüfungswerte Inhalte gelesen und die Prüfung in Bezug auf diese abgestimmt (vgl. Winter 2013: 26f.). Hierbei gibt es natürlich Überschneidungen zu Veranstaltungsportfolios, welche in der Regel auch bewertet werden.

Bewerbungs- und Zulassungsportfolios spielen vor allem in gestalterischen Studiengängen wie Design oder Architektur eine Rolle – und zwar in Hinblick auf die Auswahl von Bewerbern für bestimmte Studiengänge (vgl. Winter 2013: 27). Das Portfolio ist in diesem Sinne Teil eines Auswahlverfahrens von Studierenden.

Lehrportfolios werden in der Regel von Lehrpersonen geführt, um ihre Lehrqualifikation zu

dokumentieren und sie im Schreibprozess ggf. zu evaluieren. Portfolios dieser Art werden mittlerweile in einigen Bewerbungsverfahren eingefordert (vgl. Szczyrba, Gotzen 2012: 52). Für den Kontext polyvalenter Lehrveranstaltungen sind vor allem die ersten drei Typen interessant und gut umsetzbar. Lehrende können mit Studierenden gemeinsam Ziele und Kriterien für die Arbeit mit dem Lernportfolio vereinbaren oder vorgeben. Arbeiten und Belege können in Mappen oder auch elektronisch gesammelt werden, sie können in Bezug gesetzt und reflektiert werden, vor anderen präsentiert und mit anderen diskutiert wer-

den. Winter fasst die Möglichkeiten des „Tuns“ in der Portfolioarbeit als „Kennzeichnungen des Portfolioprozesses“ (Winter 2012: 44) zusammen, welche noch einmal den großen Spielraum verdeutlichen, mit denen ein Portfolio einer Veranstaltung und auch unterschiedlichen Zielgruppen innerhalb einer Veranstaltung angepasst werden kann.

### Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen

Wie die Beschreibung der verschiedenen Portfoliotypen zeigt, sind vor allem die Themen „lehren, lernen, prüfen und beurteilen“ charakterisierend für Lernportfolios.

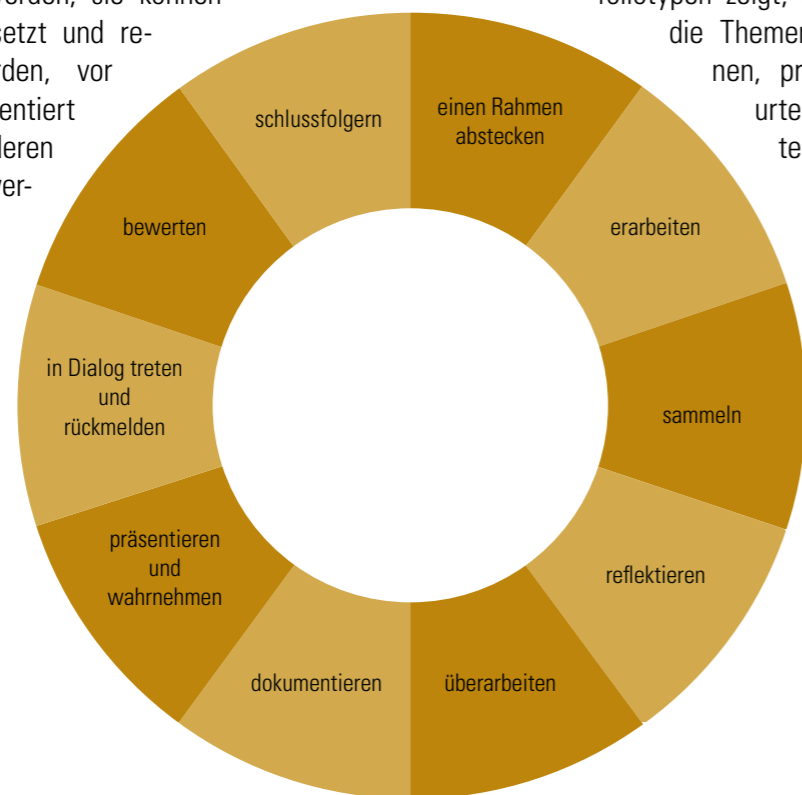


Abb. 1: Kennzeichnungen des Portfolioprozesses (angelehnt an Winter 2012: 44)

Portfolioarbeit setzt auf die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion des eignen Lernens, was wiederum die sukzessive Erarbeitung von Inhalten und die beständige Arbeit in der Veranstaltung fördert. Ebenso können Bezüge zwischen Inhalten unterschiedlicher Lehrveranstaltungen und Modulen gezogen werden. Studierende erhalten außerdem mehr Rückmeldung durch Lehrende aufgrund kontinuierlicher Beratung ebendieser (vgl. Winter 2013: 28). Durch den Einsatz von E-Portfolios können zusätzlich mediale Kompetenzen erworben werden (vgl. Ntuli, Keengwe, Kyei-Blankson 2009: 121). Diese Möglichkeiten der Förderung von Studierenden entsprechen dem im Bolognaprozess verankerten Paradigmenwechsel weg von einer Inputorientierung hin zur Outcomeorientierung. Damit verschiebt sich der Fokus der Lehre von Wissensinhalten zur Schaffung günstiger Rahmenbedingungen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Lernprozess, dem Fortschritt des Einzelnen gemessen an seinen Fähigkeiten und liegt nicht auf einer „vom ‚Besten‘ vorgegebenen Norm“ (Dossier Unididaktik 2006: 4f.). Bei allen positiven Aspekten der Portfolioarbeit darf nicht vergessen werden, dass diese hohe Ansprüche an die betreuende Lehrperson stellt. Die Entwicklung des Lehrenden weg von reiner Darstellungstätigkeit hin zu Lernberatung begründet sich in dem Paradigmenwechsel „from teaching to learning“ und spiegelt sich besonders in der Arbeit mit Portfolios wider: Das Erstellen eines Portfolios erfordert nicht nur eine gute Kommunikation zwischen Lehrendem und Studieren-

den, sondern bestenfalls auch eine gute Kommunikation zwischen den Studierenden selbst. Dies muss gegebenenfalls angeleitet werden. Wenn ein Portfolio veranstaltungsübergreifend eingesetzt wird, erfordert dies zusätzlich eine Koordinierung und Kooperation verschiedener Lehrpersonen. Dies heißt, dass sich Lehrende auf intensive Gespräche mit Studierenden und u. U. auch anderen Lehrenden einlassen müssen und sich somit auch die Zeit für den entsprechenden Betreuungseinsatz nehmen müssen. In den Gesprächen mit Studierenden findet zusätzlich zu inhaltlichen Fragestellungen oftmals eine Lernberatung statt. Das bedeutet, dass die Lehrperson für Fragen und Beratung dieser Art gerüstet sein sollte, was z. B. die Kenntnis „unterschiedlicher Lernstile, kognitiver Vorgänge und der Zusammenhänge zwischen Handeln und Wissen“ voraussetzt (Dossier Unididaktik 2006: 5). Die Ausführungen machen also deutlich, dass die Arbeit mit Lernportfolios abwechslungsreich und spannend sein kann, aber auch große Ressourcen beansprucht.

### Prüfen mit Lernportfolios

Spätestens seit dem durch Bologna initiierten Paradigmenwechsel sollten Prüfungsleistungen an den zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtet sein, was in der Praxis heute oftmals noch nicht der Fall ist (vgl. Reinmann, 2007: 13; Zawacki-Richter, Bäcker, Hanft 2010: 1). Dabei können Prüfungen ein wirksames Instrument sein, um differenzierte Rückmeldung auf den

individuellen Lernprozess und den Kompetenzerwerb zu geben bzw. zu erhalten. Es ist also schon bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen zu überlegen, welche fachlichen Lehr-/Lernarrangements bereitgestellt werden müssen, damit Studierende den aktiven Umgang mit Wissen einüben und reflektieren können.

Mit Winter (2013: 31) ist festzuhalten, dass mit Portfolios sowohl das Was und Wie des Lernens geprüft werden können als auch das „anfängliche Können im angestrebten Berufsfeld“. Dabei können auch solche Fachinhalte relevant für Prüfungen werden, die im Selbststudium erbracht wurden, unabhängig vom Curriculum (vgl. Winter 2013: 31).

Lernportfolios können, insbesondere wenn sie eine komplexe Zusammenstellung von Arbeitsproben darstellen, viel Material beinhalten, welches es zu sichten, zu verstehen und zu bewerten gilt. Aus dem Grund wird empfohlen, dass das Portfolio mehr als eine Materialiensammlung darstellt, nämlich reflektive Anteile beinhaltet. Diese helfen den Lernenden, ihren individuellen Lernprozess besser zu verstehen und einzuschätzen.

Um Lernportfolios sinnvoll als Prüfungsform einzusetzen, braucht es eine Steuerung durch die Lehrenden. Da die Selbstreflexion für die meisten Studierenden neu und ungewohnt ist, scheint es sinnvoll und hilfreich, wenn ein klarer Aufbau des Portfolios vorgegeben wird. Der Arbeitsauftrag oder die Arbeitsaufträge sollte(n) dabei so formuliert sein, dass diese(r) zu einer größtmöglichen Selbststeuerung des Lernen-

den führen. Die Beurteilung eines Lernportfolios gelingt vor allem dann, wenn der Beurteilung ein differenziertes Raster zugrunde liegt, das den Studierenden möglichst vorab bekannt ist. Detaillierte Beurteilungsraster helfen bei der Steuerung von Lernaktivitäten der Studierenden und unterstützen diese bei der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen. Dies ist insbesondere bei Prüfungsformen wie dem Lernportfolio relevant, welches über das fachliche Wissen hinaus auch methodische und reflexive Kompetenzen erfassen möchte. Im reflektiven Teil des Lernportfolios ist es den Studierenden möglich, in verschiedenen „Reflexionsgraden“ systematisch ihre Erfahrungen niederzuschreiben. So könnten sie beispielsweise auf Grundlage ihres erworbenen Wissens erkennen, ein Zeitmanagementproblem zu haben (Wissen im Übergang zur Reflexion), sie könnten aber weiterführend auch konkret analysieren, dass dafür speziell der Zeitfresser „Internet“ verantwortlich ist (Reflexion). Verbinden die Studierenden diese Erkenntnis konkret mit Seminarinhalten und kommen zu möglichen Lösungsstrategien, befinden sie sich bereits in der Reflexion auf einer Metaebene. Das Erreichen der Metaebene sollte sich natürlich auch in einem Beurteilungsschema widerspiegeln. Die Beurteilung eines Portfolios sollte – wie jede andere Prüfungsbewertung auch – kriteriengeleitet stattfinden. Dabei werden die relevanten Kriterien definiert und, in Niveaustufen differenziert, lernergebnisorientiert beschrieben. Der Grad des Erreichens der jeweiligen Kriterien kann dann mit

einer numerischen Skala verknüpft und in der Summe einer Bewertung zugeordnet werden (vgl. Quellmelz, Ruschin 2013: 19ff.). Die Kriterien können, müssen aber nicht, in Kooperation mit den Studierenden entwickelt werden. Dabei liegt der Vorteil einer gemeinsamen Erarbeitung in der Transparenz der Bewertung sowie dem diagnostischen Kompetenzzugewinn der Studierenden, indem sie lernen, wie Kriterien erstellt und mit einer Skala verknüpft werden können. Mögliche Kriterien sind neben Formalia (Schrift, Rechtschreibung und Grammatik) das Erreichen des reflektierenden Schreibens, ggf. auch auf einer Metaebene. Auch der gelungene Bezug zu anderen Lehrveranstaltungen und Fachdisziplinen kann ein Kriterium darstellen (vgl. hierzu Quellmelz, Ruschin 2013: 21). Nicht zu vergessen bleibt allerdings, dass auch die Bewertung eines Lernportfolios anhand von Kriterien, wie auch bei vielen anderen Prüfungsformen, natürlich keine objektive Bewertung darstellt.

### **Empfehlungen für die Einführung von Lernportfolios**

Bei der Einführung von Portfolios, insbesondere wenn sie in fächerspezifischen Bestimmungen oder Modulhandbüchern verortet werden sollen, empfiehlt sich eine eingehende Diskussion bezüglich deren Stellung in der Ausbildung und der ihnen angedachten Funktion. Es sollte wohl durchdacht sein, an welchen Stellen im Studium Portfolioarbeit Sinn ergibt, auch um eine Übersättigung auf Seiten der Studierenden zu vermeiden. Ist das Portfolio fest in den Curri-

cula verankert, zieht dies nach sich, dass auch zukünftige Lehrende der Institution mit diesem Instrument arbeiten müssen, unabhängig davon, ob sie für die Arbeit mit Portfolios ausgebildet sind. Ist es nicht offiziell verankert, kann es an vielen Stellen anstelle einer „aktiven Teilnahme“ oder einem im Curriculum unbeschriebenen Leistungsnachweis eingesetzt werden. Dies kann dazu führen, dass Studierende mehrere Portfolios zeitgleich schreiben müssen.

Sowohl die bereits beschriebenen Anforderungen an die Lehrperson als auch an die Studierenden müssen durch entsprechende Förderungsangebote aufgefangen werden. Lehrpersonen können im Bereich Lern- und Schreibberatung geschult werden, Studierende im Bereich des reflektierenden Schreibens, beispielsweise durch Schreibwerkstätten. Hierfür müssen allerdings auch entsprechende Kompetenzen und Kapazitäten an den hochschuldidaktischen Einrichtungen der Universitäten vorhanden sein oder aber die Institution (Institut, Fakultät) muss entsprechende Ressourcen „einkaufen“.

Letztendlich bleibt die Frage, inwiefern die ambitionierten Einsätze von Lernportfolios tatsächlich Wirkung zeigen. Lernen Studierende mit Lernportfolios wirklich besser als durch andere Methoden und Prüfungsformen? Koch-Priewe (vgl. 2013: 51) verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit empirischer Begleitforschung für neue Lehrformen.

### **Einsatz eines Lernportfolios in einer polyvalent ausgerichteten Lehrveranstaltung an der TU Dortmund**

An der Technischen Universität Dortmund kann aktuell eine sehr breite Fächerpalette studiert werden, insbesondere im Bereich der Lehrerbildung. Dabei wird größter Wert auf eine fachlich fundierte und forschungsbasierte Lehre auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft gelegt. Das Lehramtsstudium ist in Fachwissenschaft und Fachdidaktik, fachübergreifende Studieninhalte (Bildungswissenschaften, Diagnose und individuelle Förderung und Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) und theoriebegleitende Praxisphasen gegliedert. Das Institut für Psychologie bedient dabei für die Lehramtsstudiengänge die Bereiche Fachwissenschaft (Unterrichtsfach Psychologie für Gymnasium/Gesamtschule oder Berufskolleg), Fachdidaktik (Unterrichtsfach Psychologie für Gymnasium/Gesamtschule oder Berufskolleg) und die fachübergreifenden Studieninhalte (z. B. Diagnose und individuelle Förderung). Zusätzlich gibt es aber zahlreiche Nebenfachvereinbarungen, welche dazu führen, dass die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen auch von Studierenden anderer Fachrichtungen besucht werden. Beispielsweise werden Vorlesungen und Vertiefungsseminare im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie von Lehramtsstudierenden im Unterrichtsfach Psychologie besucht, aber auch von Bachelor- und Masterstudierenden (teilweise sogar noch Diplomstudierenden) aus den Bereichen Informa-

tik, Erziehungswissenschaften, Angewandte Sprachwissenschaften etc. Um allen Studierenden bezüglich ihrer persönlichen Berufswahl gerecht zu werden, müssten die Inhalte und die Kompetenzausrichtung der Lehrveranstaltung von Semester zu Semester variierend auf die entsprechenden Studierenden und ihre Studiengänge angepasst werden, die die Lehrveranstaltung in dem aktuellen Semester besuchen. Eine Möglichkeit diesen Spagat zu erleichtern, ist der Einsatz eines Lernportfolios, welches auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden kann.

Im kommenden Wintersemester soll im Rahmen eines Vertiefungsseminars „Arbeits- und Organisationspsychologie III – Stressmanagement“ ein Lernbericht für den Erwerb der „Aktiven Teilnahme“ (2 CP) sowie einer Teilleistung (3 CP) eingesetzt werden. Bei dieser Veranstaltung handelt es sich um eine so genannte „Anwendungsvertiefung“, die an das Wissen der Veranstaltungen Arbeits- und Organisationspsychologie I und II anknüpft und das Thema Stressmanagement konkretisiert. Dabei wird der Fokus auf das „Ausprobieren“ und „Reflektieren“ von Stressbewältigung gelegt. Inhalte sind die Themen: Theorien zur Entstehung von Stress, Identifikation persönlicher Stressoren und Ressourcen, Kennenlernen und Einüben von Entspannungsmethoden (Progressive Muskelentspannung, Atemmeditation etc.) und das Kennenlernen und Einüben von akut anwendbaren Methoden (kognitive Strategien, Rituale etc.).

Das Portfolio zum Thema Stressmanagement: In einer Vorbesprechung zum Seminar sollen die Studierenden einen Einschätzungsbogen zu ihrem Wissensstand sowie vorhandenen Kompetenzen zur Thematik Stressmanagement ausfüllen. Abgefragt wird zum einen der theoretische Hintergrund, insbesondere aber die persönliche Erfahrung mit Stressbewältigung und vorhandenen Ressourcen diesbezüglich. Der Bogen soll nach Besuch des Seminars wiederholt ausgefüllt werden, um einen möglichen Kompetenzzuwachs für den Lernenden sichtbar zu machen – dieser Vergleich könnte dann im Lernbericht helfen, den eigenen Lernfortschritt realistisch einzuschätzen und zu analysieren.

Dem Seminar sowie dem Lernportfolio liegen folgende Lernziele der Studierenden zugrunde: Die Studierenden sind in der Lage...

1. verschiedene Theorien zur Entstehung von Stress kritisch darzustellen.
2. ihre persönlichen Stressoren und Ressourcen zu identifizieren und kritisch zu reflektieren.
3. den Einsatz von Stressbewältigungsstrategien auf ihr späteres berufliches Umfeld zu reflektieren.

Für das Lernportfolio wurde eine Aufgabenstellung entwickelt, die einerseits erworbenes Wissen kritisch hinterfragt, zum anderen aber auch eine Reflexion der gewonnenen Kompetenzen gewährleisten soll. Studierende können unterschiedliche Voraussetzungen in ihrer Leistung, aber auch in ihrem Studienhintergrund mitbringen und individuell an der Aufgabenstellung arbeiten:

1. Stellen Sie zwei Theorien zur Entstehung von Stress kritisch dar.
2. Bitte vergleichen Sie die beiden Einschätzungsbögen, die Sie vor und nach dem Seminar ausgefüllt haben. Beschreiben und analysieren Sie Ihren Wissens- und Kompetenzzuwachs.
3. Wo und warum sind zum Thema Stressmanagement ggf. für Sie noch relevante Lücken vorhanden? Bedenken Sie dabei zusätzlich die im Seminar durchgeführte Reflexion zu Ihren persönlichen Stressoren und Ressourcen im Hinblick auf die Zukunft. Gibt es vielleicht Themen/Bereiche, an denen Sie in Zukunft noch arbeiten möchten?
4. Inwiefern können die im Seminar behandelten Stressbewältigungsstrategien in Ihrem späteren beruflichen Kontext eine Rolle spielen? Während und nach dem Seminar werden bis zur Abgabe des Portfolios regelmäßige Sprechstunden zur Schreibberatung angeboten. Durch aktivierende Lehrmethoden, wie beispielsweise durch ein Gruppen-Puzzle, im Seminar wird der Austausch unter den Studierenden gefördert. Insofern ist eine gute Voraussetzung für die Kommunikation unter Peers und mit der Lehrperson gesetzt. Auch das Bewertungsraster zum Portfolio wird bereits im Seminar thematisiert und dient auch als Grundlage für das Feedback zur erbrachten Leistung.

### **Fazit**

Der Einsatz von Lernportfolios bietet viele Möglichkeiten der Begleitung und Prüfung polyvalenter Lerngruppen. Genutzt und entwickelt werden

Portfolios dabei in der Art und Weise, die das entsprechende Lernsetting und die Zielgruppe individuell berücksichtigt. Lehrende, die Studierende in der Arbeit mit Lernportfolios begleiten, stehen hohen Anforderungen gegenüber: Der zeitliche und inhaltliche Aufwand ist sehr hoch, außerdem nimmt der Lehrende oftmals die Rolle eines Lernbegleiters ein. Förderlich für den Lernerfolg der Studierenden ist dabei vor allem die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernens sowie die ausführliche Rückmeldung durch den Lehrenden. Auch das Lernportfolio als Prüfungsform stellt Lehrende und Institutionen vor Herausforderungen: Es gilt, diese möglichst transparent und objektiv zu bewerten, was sich aufgrund von wenig Referenzbeispielen und Begleitforschung auf dem Gebiet noch schwieriger gestaltet als in der Arbeit mit anderen Prüfungsformen. Aus diesen Gründen ist eine Unterstützung für die Einführung von Lernportfolios, aber auch für die Betreuung der Studierenden in diesem Kontext und die Bewertung der Leistung notwendig. Diese kann in der Regel von hochschuldidaktischen Einrichtungen geleistet werden.

#### Literatur

- [1] Diettrich, A.: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. URL: <http://www.bwpat.de/profil2> [08.08.2014], 2009.  
[2] Dossier Unididaktik: Lern-Portfolio 1/06, Universität Zürich. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH. URL: <http://www.hochschuldidak->

[tik.uzh.ch/hochschuldidaktik/du\\_lernportfolio-1.pdf](http://tik.uzh.ch/hochschuldidaktik/du_lernportfolio-1.pdf) [22.08.2014], 2006.

[3] Häcker, T., Winter, F.: Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, I., Häcker, T., Winter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Klett/Kallmeyer, 2009/2006. S. 227-233.

[4] Koch-Priewe, B.: Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., Störtländer, J.: Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Kempten: Klinkhardt, 2013.

[5] McKeachie, W.: Assessing, Testing, and Evaluating: Grading Is Not the Most Important Function. In: McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. 14th edition Wadsworth Cengage Learning, 2011.

[6] Ntuli, E., Keengwe, J., Kyei-Blankson, L.: Electronic Portfolios in Teacher Education: A Case Study of Early Childhood Teacher Candidates. *Early Childhood Education Journal* 37, 2009. S. 121-126.

[7] Quellmelz, M., Ruschin, S.: Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios. In: *Journal Hochschuldidaktik. Teaching Tips*. 24. Jg. Nr. 1-2, 2013. S. 19-22.

[8] Reinmann, G.: Arbeitsbericht 16: Bologna in Zeiten des Web 2.0 – Assessment als Gestaltungsfaktor. Augsburg: Universität Augsburg, Institut für Medien und

Bildungstechnologie, 2007.

[9] Szczyrba, B., Gotzen, S.: Das Lehrportfolio. Münster: Lit-Verlag, 2012.

[10] Viebahn, P.: Seminarportfolio und Lernbegleitung. In: Wild, J., Szczyrba, B., Wildt, B. (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2006. S. 146-157.

[11] Winter, F.: Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In: Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., Störtländer, J. (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Kempten: Klinkhardt, 2013. S. 15-40.

[12] Winter, F., Ruf, U.: An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen – ein Seminar mit Portfolio. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 2009. S. 204-211.

[13] Quellmelz, M., Ruschin, S.: Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios. In: *Journal Hochschuldidaktik. Teaching Tips*. 24. Jg. Nr. 1-2, 2013. S. 19-22.

[13] Zawacki-Richter, O., Bäcker, E., Hanft, A.: Denn wir wissen nicht, was sie tun. Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang. *Medienpädagogik, Themenheft 18: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments*, 2010.





## Von der Projektidee zur Prüfung. Wissenschaftliche Posterpräsentationen in der forschungsorientierten Lehre

*In einem Proseminar der Englischen Sprachwissenschaft zum „Language Contact in Computer-mediated Communication“ führen Studierende kleine Forschungsprojekte in Partnerarbeit durch. Dabei stellen sie ihr fachliches Wissen strukturiert dar und dokumentieren ihr methodisches Vorgehen sowie ihre Forschungsergebnisse auf DIN-A0-Postern. Nach der Präsentation und der kritischen (Peer-) Evaluation mithilfe von Feedback-Bögen im Kurs können die Poster dann als Prüfungsgrundlage in den Linguistik II-Prüfungen (Bachelor und Lehramt) genutzt werden und sollen im Kontext der diesjährigen Summer School zum Sprachkontakt in Europa in einer Poster-Session einem internationalen Publikum vorgestellt werden. Der folgende Beitrag, der auf den Lehr- und Prüfungserfahrungen des oben skizzierten Seminars basiert, hat zum Ziel, zunächst die Rahmenbedingungen für das Projekt zu skizzieren, darauf die didaktische Konzeption des Seminars zu umreißen (Prüfungsvorbereitung), um anschließend die Ergebnisse (Prüfung und Prüfungsdurchführung) vorzustellen. Abschließend sollen Potenziale und Grenzen der Methode kritisch reflektiert und Transfermöglichkeiten aufgezeigt werden.*

Mittlerweile zu einem integralen Bestandteil des akademischen Forschungsbetriebs insbesondere für graduierte (bzw. promovierende) Nachwuchswissenschaftler aufgestiegen, können Poster auch in der universitären Lehre und im Lernprozess der Studierenden eine wichtige Rolle einnehmen. Die studentischen „Posterpräsentationen orientieren sich daran, wie Ergebnisse an wissenschaftlichen Kongressen präsentiert werden“ (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2007: 25). Besonders in selbstgesteuerten, kooperativen und handlungsorientierten Lernarrangements kann die Poster-Methode bedeutsame didaktische Aufgaben erfüllen. So stellen Poster zum einen „eine attraktive und effiziente Möglichkeit der Ergebnispräsentation“ und zum anderen auch eine „wirksame Form der Prozessunterstützung im Sinne des selbstgesteuerten Lernens“

(Pauli, Buff 2005: 371) dar. Neben dieser „Makro-Begründung“ für die Poster-Methode lässt sich deren Einsatz durch folgende didaktische Vorteile legitimieren:

1. Die Studierenden müssen komplexe Sachverhalte auf begrenztem Platz verständlich, übersichtlich und optisch wie wissenschaftlich adäquat darstellen können.
2. Die Prüflinge müssen, aufgrund der Platzbeschränkungen, nicht nur ein hohes Maß an Strukturierungsvermögen erbringen, sondern werden auch dazu ermutigt, frei zu sprechen und nicht – anders als bei Power-Point-Präsentationen – dazu verleitet, teils ganze Phrasen von ihren Folien zu übernehmen oder im schlimmsten Fall sogar die Folien vorzulesen.
3. Die Studierenden setzen sich intensiv(er) mit dem Präsentationsthema auseinander, da das Kürzen sowie die graphische Aufbereitung

wesentlicher Kernpunkte eine tiefgründige Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand voraussetzen.

4. Die Prüflinge sind durch die Abwechslung der Präsentationsform und das hohe Maß an Handlungsorientierung intrinsisch motiviert.

5. Die relativ festen Gliederungspunkte (z. B. 1. Introduction Section, 2. Methods Section, 3. Results Section, 4. Conclusions and Discussion Section und 5. References Section (vgl. Gosling 1999: 55 f.) eines wissenschaftlichen Posters geben den Studierenden elementare Strukturen und Schritte des wissenschaftlichen Arbeitens vor. Sie dienen dabei als Scaffold<sup>1</sup> und tragen zu einer Gliederung des Lernprozesses bei (vgl. Pauli, Buff 2005: 375).

6. Die Studierenden können durch das hohe Maß an eigenverantwortlicher Arbeit dem eigenen Lernrhythmus besser folgen und somit den eigenen Lernprozess bewusst wahrnehmen.

### Rahmenbedingungen

Wie bereits anfangs dargestellt, eignet sich die Poster-Methode hervorragend, um selbstgesteuertes, forschendes Lernen zu fördern. Dass das wissenschaftlich-forschende Arbeiten ein

<sup>1</sup> Der aus dem Englischen entlehnte Begriff bezeichnet im ursprünglichen Wortsinne ein Gerüst, also einen Orientierungsrahmen für Lernende, der mit zunehmendem Lernfortschritt allmählich wieder abgebaut wird. Ziel eines Scaffolds ist die Lernenden zur Bewältigung von Aufgaben zu befähigen, welche sie ohne Anleitung nicht hätten bewerkstelligen können (vgl. Wood, Bruner, Ross 1976: 90).

zentraler Gegenstand des Anglistik-Studiums ist, geht bereits aus den Studienordnungen für die modularisierten Lehramtsstudiengänge (Gymnasium & Regionale Schule) sowie für den Bachelor Anglistik hervor (vgl. PSO LA Englisch-Gym 2012: 2; PSO EnglischReg 2012: 1f.; PSO BA Anglistik/Amerikanistik 2012: 2). Am Lehrstuhl Englische Sprachwissenschaft wurden mit der Modularisierung der Studien- und Prüfungsordnungen für den Bachelorstudiengang vor ca. 15 Jahren bereits neue Prüfungsverfahren implementiert, bei denen die Studierenden eigene kleine Pilotstudien durchführen sollen und dabei lernen, empirische Forschungsparadigmen analytisch-reflektiert zu evaluieren und Methoden der datenorientierten Analyse qualitativ anzuwenden, insbesondere auf Phänomene des authentischen Sprachgebrauchs des Englischen weltweit. Auch forschende Analysen von Transferprozessen (wie Anglizismen) und Sprachwechsel, aber auch unterschiedliche mediale Realisationen von Sprachgebrauch (etwa computergestütztes Schreiben) eignen sich für studentische Projektarbeiten. Das Lehrstuhl-Team konnte zudem bereits Erfahrungen mit Projektprüfungen im soziolinguistischen Forschungsschwerpunkt der Linguistic Landscape Studies sammeln. Hier wurden studentische Poster als Prüfungsleistungen entwickelt, die 2011 sogar auf einer internationalen Konferenz zur Sprachkontaktlinguistik vorgestellt werden konnten. Diesen Sommer sollen die in diesem Semester angefertigten Poster im Kontext der vom Lehrstuhl durchgeführten EU Summer

School zum Sprachkontakt in Europa (10. bis 24. August 2014) in einem Methodenworkshop einem internationalen Publikum von Kooperationspartnern in Lehre und Forschung von sieben Partneruniversitäten im Kulturraum der Ostseestaaten vorgestellt werden. Engagierte Studierende erhalten somit die Möglichkeit, über die Prüfungsleistung und ihre Bewertung hinaus in das Forschungsgeschehen am Lehrstuhl integriert zu werden.

Insbesondere das Modul Linguistics II weist sich durch einen forschungsorientierten Praxisbezug aus. In einer mündlichen Prüfung stellen die Studierenden eine selbst erarbeitete Projektpräsentation vor und beantworten im Anschluss „Prüfungsfragen zum gewählten Themenbereich“ (PSO LA EnglischGym 2012: 14). Für ihre Präsentationen erstellen die Studierenden in Einzelarbeit eigene Fragestellungen und/oder Forschungshypothesen, erheben eigenständig Daten und werten diese mit sprachwissenschaftlichen Methoden aus. Das Qualifikationsziel ist hierbei der Erwerb von „tiefgehenden Kenntnissen auf dem Gebiet der englischen Sprachwissenschaft“ im Hinblick auf fachspezifische Methoden und Hintergrundwissen „in einem sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Gebiet (Psycho-, Sozio-, Diskurs- oder Varietätenlinguistik“ (PSO LA EnglischGym 2012: 14). Herkömmlicherweise erfolgen die studentischen Präsentationen in den Kursen dieses Moduls – wie in der Prüfung in Einzelarbeit und mit der Hilfe von Microsoft Power Point. Die Kurse bestehen in der Regel aus vom

Lehrenden gelenkter Interaktion, Lehrvorträgen und studentischen Referaten. Wie im Folgenden erläutert werden soll, weicht das hier vorgestellte Seminar zu „Language Contact in Computer-mediated Communication“ nicht nur durch das Poster als Präsentationsmedium von der konventionellen Lehrstruktur ab, sondern auch durch den Fokus auf kooperativer Partnerarbeit und studentischer Handlungsorientierung.

### **Seminarkonzeption und Prüfungsvorbereitung**

Der Seminarablauf wurde, wie die folgende Tabelle illustriert, in drei distinkte, aufeinander folgende Phasen unterteilt. Wie unschwer ersichtlich wird, stand im Mittelpunkt des Seminars mit zwölf zweistündigen Lehrveranstaltungsstunden das studentische Handeln.

#### 1. Theoretischer Input

- erste vier Sitzungen
  - Basiswissen Sprachkontakt (zwei Sitzungen)
  - Basiswissen computerbasierte Kommunikation (eine Sitzung)
  - Methodik, Organisatorisches & Posterdesign (eine Sitzung)
- Leseaufträge mit „fact sheets“
- zusätzlicher theoretischer Input durch Power-Point-Präsentationen vom Dozenten (online verfügbar)
- Diskussionen
- kleine Partnerarbeitsphasen

#### 2. Partnerarbeit: „Research & Poster Design“

- fünf Sitzungen
    - 1. Arbeit am Theorieteil
    - 2. Datenerhebung/Forschungsfragen/-hypothesen
    - 3. Datenanalyse
    - 4. Postergestaltung
    - 5. Zeitlicher „Puffer“
  - „research reports“
  - Arbeit mit Laptops (Recherchen online, Power Point/Folienerstellung)
  - Beratung im Kurs
  - zusätzliche Arbeit am Projekt außerhalb der Kurszeiten
  - Betreuung außerhalb der Kurszeiten
- #### 3. Posterpräsentationen (drei Sitzungen)
- Präsentation der Poster (i. d. R. mit zusätzlichem Handout)
    - Begutachtung des Posters aus der Nähe durch Plenum
    - Vortrag
    - Diskussion
    - „Feedback Forms“ und mdl. Auswertung
    - ausführliche Besprechung mit Dozenten im Anschluss an Seminar
  - Prüfungstermin (optional): Posterpräsentation vor Prüfungskommission mit Diskussion und Bewertung

Die erste Phase, welcher die ersten vier Seminarsitzungen gewidmet waren, diente dazu, den Studierenden ein theoretisch-fachliches Rahmengerüst im Bereich der Sprachkontaktlinguistik und der computerbasierten Kommunikation

für die eigenen Forschungsprojekte vorzugeben. Ferner wurden in einer Sitzung grundlegende Methoden der Sprachwissenschaft vermittelt, Organisatorisches (Bildung von Arbeitsgruppen & mögliche Projektideen) abgeklärt sowie wesentliche Schritte und Kriterien für ein erfolgreiches Posterdesign besprochen (und den Studierenden in Printform wie elektronisch zugänglich gemacht). Zusätzlich hatten die Studierenden zu jeder Sitzung Leseaufträge zu erfüllen. Um eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff und um eine aktive Partizipation im Kurs zu gewährleisten, hatten die Studierenden zudem die Aufgabe, die Kursliteratur stichpunktartig zusammenzufassen und dem Dozenten ein ausgedrucktes Exemplar ihrer „fact sheets“ zu Beginn jeder Sitzung vorzulegen. Das zweite Exemplar behielten die Studierenden, um aktiv an der Diskussion teilzunehmen. Zusätzliche fachliche Informationen wurden in Form von PowerPoint-gestützten Dozentenvorträgen und durch kurze Partnerarbeitsphasen vermittelt. Die Präsentationen, die unter anderem zusätzliche, vertiefende Literaturhinweise enthielten, wurden den Studierenden außerdem online zur Verfügung gestellt. Diese einleitende, dozentenorientierte Phase hat ihre didaktische Berechtigung in der Tatsache, dass die „pure“ Form des entdeckend-forschenden Lernens häufig mit geringeren Lernerfolgen verbunden ist als die gelenkte (vgl. Mayer 2004: 14). Häufig wird dies darauf zurückgeführt, dass Studierende sich ohne jegliche Unterstützung leicht überfordert fühlen (vgl. Pauli, Buff 2005: 371). Ebenso lassen sich die

Scaffolds – in der im Folgenden beschriebenen zweiten Phase legitimieren.

In der zweiten Arbeitsphase, welche sich aus fünf Einzelsitzungen zusammensetzte, stand das studentische Handeln im Mittelpunkt. Vorausgesetzt wurde hier die Bereitschaft, sich auch außerhalb der Kurszeiten intensiv und selbstständig bzw. in Partnerarbeit mit dem Projekt auseinanderzusetzen. Analog zu den „fact sheets“ reichten die Studierenden paarweise in dieser Phase kurze „research reports“ ein, in denen sie knapp den Fortschritt ihres Forschungsvorhabens skizzieren und eventuelle Probleme bei der Datenerhebung und -auswertung thematisieren sollten. Dies ermöglichte nicht nur eine direkte Beratung durch den Dozenten in derselben Sitzung, sondern schuf vornehmlich einen formell-verbindlichen Rahmen für die Forschungsprojekte. Durch die thematische Gliederung der Einzelsitzungen (1. Theorieteil, 2. Datenerhebung und Forschungsfragen/-hypothesen, 3. Datenanalyse, 4. Postergestaltung, 5. Puffertermin) verbunden mit allgemeingültigen Arbeitsanweisungen wurde den Studierenden auch in dieser Phase ein Orientierungsrahmen für das eigene Handeln geboten. In Anlehnung an die soeben dargestellten Teilarbeitsschritte wurden den Studierenden die folgenden Gliederungspunkte für das Poster als verbindlich vorgegeben: 1. Introduction, 2. Literature Review/Theoretical Part, 3. Method(s), 4. Results, 5. Discussion & Conclusion, 6. References. Für die Partnerarbeit konnte ein weiterer Seminarraum genutzt werden. Hierbei arbeiteten die Studierenden größtenteils mit ihren privaten Laptops und Microsoft PowerPoint. Die Sitzungen wurden jedoch gemeinsam in einem Raum begonnen (Abgabe der „research reports“ und 5-minütige Orientierung/Hinführung zum jeweiligen Arbeitsschwerpunkt) und gemeinsam beendet (5-minütiger Ausblick auf die nächste Sitzung, Koordination von Arbeitsschritten außerhalb der Seminarzeiten und Thematisieren von Problemen von allgemeiner Relevanz). In der finalen Phase der Postergestaltung wurden zudem Sondersprechstunden angeboten, um Studierende in den letzten Schritten ihres Forschungsvorhabens adäquat betreuen zu können. Die Poster wurden zu einem für alle Kursteilnehmenden verbindlichen Termin elektronisch im pdf-Format eingereicht und im Fremdsprachen- und Medienzentrum in den Druck<sup>2</sup> gegeben. Die drei Sitzungen umfassende finale Phase der Ergebnispräsentation war durch folgende Teilschritte gekennzeichnet: 1. das Aufheben der klassischen Sitzordnung, so dass das Plenum nicht zu weit vom Poster entfernt ist, 2. die gemeinsame Begutachtung des Posters durch das Plenum aus „nächster Nähe“, 3. der studentische Vortrag, 4. eine sich anschließende Diskussion, 5. die Peer-Evaluation durch „feedback forms“ und 6. eine ausführlichen Besprechung mit dem Dozenten im Anschluss an das Seminar. Während das Gros der oben angeführten

Teilschritte selbsterklärend scheint, bedarf der Punkt der studentischen Evaluation anhand von Feedback-Bögen – besonders im Hinblick auf die Bewertungskriterien der Prüfung – im Folgenden weiterer Klärung. Die Kriterien auf den Feedback-Bögen sind mit den in der Modulprüfung angewandten Bewertungsmaßstäben deckungsgleich. Auf diese Weise konnten die Prüfungserwartungen den Studierenden bereits im Seminar transparent gemacht werden.

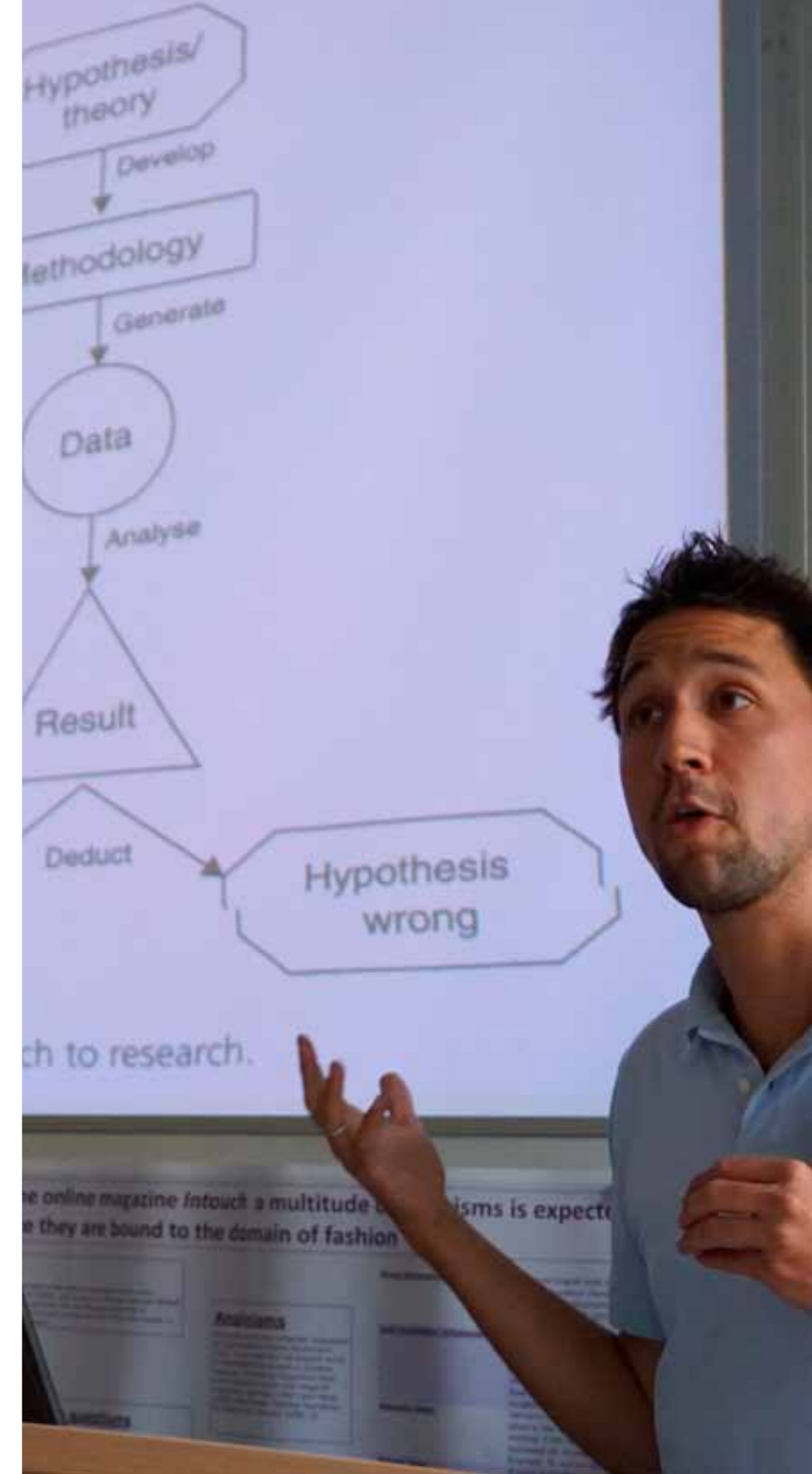
Teilschritte selbsterklärend scheint, bedarf der Punkt der studentischen Evaluation anhand von Feedback-Bögen – besonders im Hinblick auf die Bewertungskriterien der Prüfung – im Folgenden weiterer Klärung. Die Kriterien auf den Feedback-Bögen sind mit den in der Modulprüfung angewandten Bewertungsmaßstäben deckungsgleich. Auf diese Weise konnten die Prüfungserwartungen den Studierenden bereits im Seminar transparent gemacht werden.

### Prüfung

Die 20-minütige mündliche Linguistics II - Prüfung wird am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft klassischerweise in einen viertelstündigen Vortrag sowie eine 5-minütige Diskussion zum Präsentationsthema untergliedert. Dieser zeitliche Rahmen wurde auch auf die posterbasierten Prüfungen übertragen. Zusätzlich zum Poster nutzten viele Prüflinge ein Handout, um zum einen die Struktur des Projekts zu verdeutlichen und zum anderen, um weitere Informationen, Beispiele und Daten präsentieren zu können.

Wissenschaftliche Posterpräsentationen sind – wie Seminararbeiten – freie (gesprochene) Texte, zu denen sich „keine konkreten Kriterien mehr aufstellen [lassen], da es viele Möglichkeiten gibt, eine solche Aufgabenstellung ‚sehr gut‘ zu bearbeiten“ (Walzik 2012: 97). Die tabellarisch angeführten Bewertungskriterien sind vor diesem Hintergrund allgemeine Richtlinien, die flexibel auf verschiedene Präsentationen angewandt werden können. Zwar diente das Pos-

<sup>2</sup> Die komplette Finanzierung des Drucks erfolgte freundlicherweise durch den Fachschaftsrat des Instituts für Anglistik und Amerikanistik, so dass die Studierenden keine Kosten selbst zu tragen hatten.



1. PREPARATION	++	+	0	-	--
Was the presenter well prepared and focused?					
Did the speaker convey expertise with regard to technical terms and concepts?					
Could the presenter answer spontaneous questions?					
Adequate usage and understanding of relevant sources?					
How did the presenter explain the relevant concepts?					

2. ORGANIZATION	++	+	0	-	--
Was the project well structured?					
Was the presentation easy to follow?					
Did the presentation have an introduction, a research question/hypothesis, theoretical part, research part, conclusion and list of references?					
Independent reflection and problem-solving strategies?					
Are the research objectives well defined?					

3. COHERENCE & STYLE	++	+	0	-	--
Did the presenter give clear and concrete examples and explanations?					
Were there any logical inconsistencies in the presenter's line of argument?					

4. LANGUAGE	++	+	0	-	--
Was the language used by the presenter adequate for a scientific presentation?					
Were there any mistakes on the level of grammar, pronunciation or spelling?					
Fluent Speech?					

5. DELIVERY	++	+	0	-	--
Did the speaker read from his/her notes or did he give his/her presentation freely?					
Did the speaker use supporting material? If yes, was it well chosen?					
Did the speaker keep eye contact?					
Adequate volume?					
Non-verbal body language (fidgeting, posture, gesture,...)?					

6. POSTER DESIGN	++	+	0	-	--
Overall layout?					
Font size?					
Line spacing?					
Paragraphs?					
Choice of colours?					
Coherent structure and visual design?					
All proposed sections included (1. Introduction, 2. Literature Review/Theoretical Part, 3. Method(s), 4. Results, 5. Discussion & Conclusion, 6. References)?					

ter in diesem Modul als Präsentationsmedium, jedoch wurde den Studierenden bereits mithilfe der Feedback-Bögen deutlich gemacht, dass das Posterdesign ein Bewertungskriterium neben weiteren gleichrangig zu wertenden Kriterien für eine wissenschaftliche Präsentation sei. Die Tabelle skizziert stichpunktartig die in der Prüfung maßgeblichen Bewertungspunkte: Die Nutzung des Posters als Präsentationsmedium in der Prüfung wurde den Studierenden freigestellt. So hatten die Studierenden nach der

Präsentation im Kurs und dem dort erhaltenen Feedback die Chance, zwischen der herkömmlichen Power-Point-Präsentation (- bei negativer Evaluation durch die Kommilitonen und den Dozenten) oder dem bereits angefertigtem Poster zu wählen. Obwohl die Studierenden die Poster in Partnerarbeit anfertigten, wurden sie – der Studienordnung geschuldet – allein geprüft. In Fällen, in denen beide Projektpartner zur Prüfung angemeldet waren, wurde darauf geachtet, die Prüfungstermine aufeinander folgend zu

legen. Ferner wurde bereits beim Entwurf des Forschungsprojektes deutlich gemacht, dass die Projektpartner an distinkten, jedoch gleichzeitig thematisch zusammenhängenden Problemstellungen zu arbeiten hätten. Der Rahmen für die Partnerarbeit war häufig ein wissenschaftlicher Vergleich, der auf einer gemeinsamen übergeordneten Hypothese oder Forschungsfrage basierte, die jedoch durch untergeordnete Forschungsfragen spezifiziert wurde und somit den Prüflingen eine eigene Profilbildung ermöglichte. Beispielsweise untersuchten zwei Studierende die Frequenz von Anglizismen in synchronen und asynchronen computerbasierten Kommunikationskanälen, wobei sich der erste Projektpartner auf synchrone und der zweite Prüfling auf asynchrone Beispiele fokussierte. Ähnlich gingen zwei Studierende vor, die das kreative Potenzial der englischen Sprache in zwei unterschiedlichen deutschen „Online Gaming Communities“ untersuchten. Der Bezug zu den Forschungsergebnissen des Partners bzw. der Partnerin war ausdrücklich erwünscht. Thematische Überschneidungen bei der Präsentation des Theorie-teils schienen hierbei jedoch unvermeidbar und wurden von den Prüfenden toleriert.

### **Diskussion und Transfermöglichkeiten**

Wie bereits eingangs angedeutet, war ein Großteil der Studierenden durch das hohe Maß an Handlungsorientierung zunächst stark intrinsisch motiviert. Jedoch brachte der Fokus auf die Studierenden als aktiv handelnde Partner im Unterricht auch einige Probleme mit sich. Zum

Beispiel war die Zeit für die dozentenorientierte Vermittlung elementarer Konzepte der Sprachkontaktlinguistik und der computerbasierten Kommunikation knapp bemessen. Die Anforderung, sich tiefgründige theoretische Konzepte zusätzlich und teils außerhalb des Kurses selbstständig erschließen zu müssen, wirkte sich zudem zwischenzeitlich negativ auf die anfängliche Begeisterung etlicher Studierender aus. Mit forschendem Arbeiten bis dahin weitestgehend unvertraut, war trotz der zahlreichen, in den Arbeitsprozess integrierten Scaffolds zu verzeichnen, dass einige Gruppen Zeit benötigten, um sich an die ihnen gebotene selbstständige Arbeitsform zu gewöhnen. Ferner konnten viele Studierende den vorgegebenen Rahmen der zweiten Arbeitsphase (1. Theorieteil, 2. Datenerhebung und Forschungsfragen/-hypothesen, 3. Datenanalyse, 4. Postergestaltung, 5. Puffertermin) zeitlich nicht einhalten. Dies war allerdings eine erwartbare Herausforderung, die deshalb schon bei der didaktischen Konzeption in Betracht gezogen wurde. Umso wichtiger erschien es, den Studierenden die einzelnen notwendigen Arbeitsschritte als Orientierungsrahmen vorzugeben, um so den elementaren Entstehungsprozess einer wissenschaftlichen Arbeit zu verdeutlichen. Als unbestreitbarer Nachteil der Methode ist ferner anzuführen, dass nicht alle Fehler auf dem Poster unmittelbar vor dem Druck vom Dozenten erkannt werden können. Anders als bei Power-Point-Präsentationen sind nachträgliche Fehlerkorrekturen nur schwer möglich oder mit zusätzlichen

Kosten (z. B. bei einem Neudruck des Posters) verbunden. Positiver betrachtet, können Poster also auch zur Genauigkeit in der Arbeit mit Text und Graphiken hinführen.

Ein wesentlicher Vorteil der Methode ist die eingangs beschriebene prozessunterstützende Wirkung des Posters. Die zu berücksichtigenden Gliederungspunkte bzw. Teilüberschriften und der begrenzte Platz halfen den Studierenden maßgeblich dabei, ihr Forschungsprojekt klar und deutlich zu strukturieren – eine Fähigkeit, die bei anderen Prüfungsformaten wie Power-Point-Präsentationen und schriftlichen Hausarbeiten häufig nicht vollständig ausgereift scheint. Außerdem sprachen die Prüflinge, deren Präsentationen auf einem Poster basierten, deutlich freier als die Studierenden, die herkömmliche Power-Point-Präsentationen nutzten. In den sich an die Präsentationen anschließenden Diskussionen wurde deutlich, dass sich viele Studierende sehr gründlich mit dem eigenen Thema auseinandergesetzt hatten und methodisch äußerst reflektiert vorgegangen waren. Ferner eignet sich die Poster-Methode, wie bereits im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, hervorragend für kooperatives Lernen in Partnerarbeit, jedoch nicht unbedingt für die Kleingruppenarbeit. Der ungeraden Anzahl der Kursteilnehmer geschuldet, arbeitete eine Gruppe zu dritt und hatte – anders als bei den Zweiergruppen – stärkere Probleme bei der Koordination und Strukturierung des eigenen Vorgehens.

Bei möglichen Transferversuchen des hier beschriebenen Ansatzes auf andere Disziplinen

und Universitäten sollten folgende Punkte beachtet werden:

1. Die Studierenden bereits im Seminar stark handlungsorientiert arbeiten zu lassen, erzwingt eine Abkehr von der klassischen universitären Rollenstruktur. Die Dozentin oder der Dozent fungiert nämlich nicht mehr in erster Linie, im herkömmlichen Wortsinne, als Lehrender oder Lehrende, sondern als Berater und Unterstützer oder Beraterin und Unterstützerin des studentischen Lernprozesses. Die Beratung erfolgt dabei sowohl im Kurs als auch außerhalb der regulären Kurs- und Sprechzeiten. Dies kann mitunter sehr zeitintensiv sein, weshalb es ratsam erscheint, diesen Ansatz zunächst in einem Kurs zu erproben.
2. Nicht jedes Thema eignet sich für die gezielte Förderung forschenden Lernens durch Posterpräsentationen. Das Feld der computerbasierten Kommunikation wurde hier bewusst für das Projekt gewählt, da Studierende in kürzester Zeit Daten erheben und auswerten können.
3. Der Posterdruck, insbesondere im farbigen DIN-A0-Format ist kostspielig und sollte nicht von den Studierenden getragen werden. Im Falle des hier beschriebenen Projektes konnte die Fachschaft der Anglistik/Amerikanistik als Sponsor gewonnen werden.
4. Die Studierenden benötigen allgemeinverbindliche Hilfestellungen, die ihnen eine grobe Anleitung für ihr eigenes Vorgehen liefern. Gänzlich alleingelassen, scheinen Frustration und rapider Motivationsverlust unvermeidbar.
5. Der hier beschriebene Ansatz lässt sich mo-

difizieren. Es scheint vorstellbar, dass zum Beispiel in einigen Studiengängen und Modulen reine Sachinformationen und gestalterische Aspekte eine höhere Bedeutung zukommt als dem forschenden Handeln der Studierenden.

Zusammenfassend bleibt anzumerken, dass sich forschungsorientierte Lern- und Prüfungsmethoden insbesondere dann gut umsetzen lassen, wenn Studierende bereits die wesentlichen fachwissenschaftlichen Konzepte und Methoden operativ beherrschen und sie in ihrem ersten Studienjahr erfahren haben, was es heißt, eigenständig und ergebnisorientiert zu arbeiten. Außerdem müssen sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden bereit sein, in die aufwendige Form der Posterpräsentation investieren zu wollen. Das zahlt sich für weniger ambitionierte Studierende, die vorrangig den prozentualen Anteil der spezifischen Modulprüfung an der Gesamtnote im Blick haben, nicht unbedingt aus. Allerdings zeigen unsere bisherigen Erfahrungen mit der Prüfungsform, dass Posterpräsentationen in der Regel überdurchschnittlich gut benotet werden können.

### Literatur

[1] Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich: Dossier: Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich: Universität Zürich. URL: [http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf) [25.07.2014], 2007.

[2] Pauli, C., Buff, A.: „Postergestaltung in der Lehre“. Beiträge zur Lehrerbildung 23 (3). 2005.

S. 371-381.

[3] Gosling, P.-J.: Scientist's Guide to Poster Presentations. New York: Springer Science & Business Media. 1999.

[4] Mayer, Richard E.: Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? American Psychologist 59 (1), 2004. S. 14-19.

[5] Prüfungs- und Studienordnung für den Bachelorteilstudiengang Anglistik/Amerikanistik an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (vom 23. August 2012). URL: [http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e\\_dez4/zpa/PO/Bachelor\\_of\\_Arts/Anglistik\\_\\_\\_\\_Amerikanistik/PSO\\_BA\\_Anglistik\\_Amerikanistik\\_13\\_06\\_2012.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e_dez4/zpa/PO/Bachelor_of_Arts/Anglistik____Amerikanistik/PSO_BA_Anglistik_Amerikanistik_13_06_2012.pdf) [25.07.2014], 2012.

[6] Prüfungs- und Studienordnung für den Teilstudiengang Englisch im Lehramtsstudiengang Gymnasium an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (vom 12. November 2012). URL:

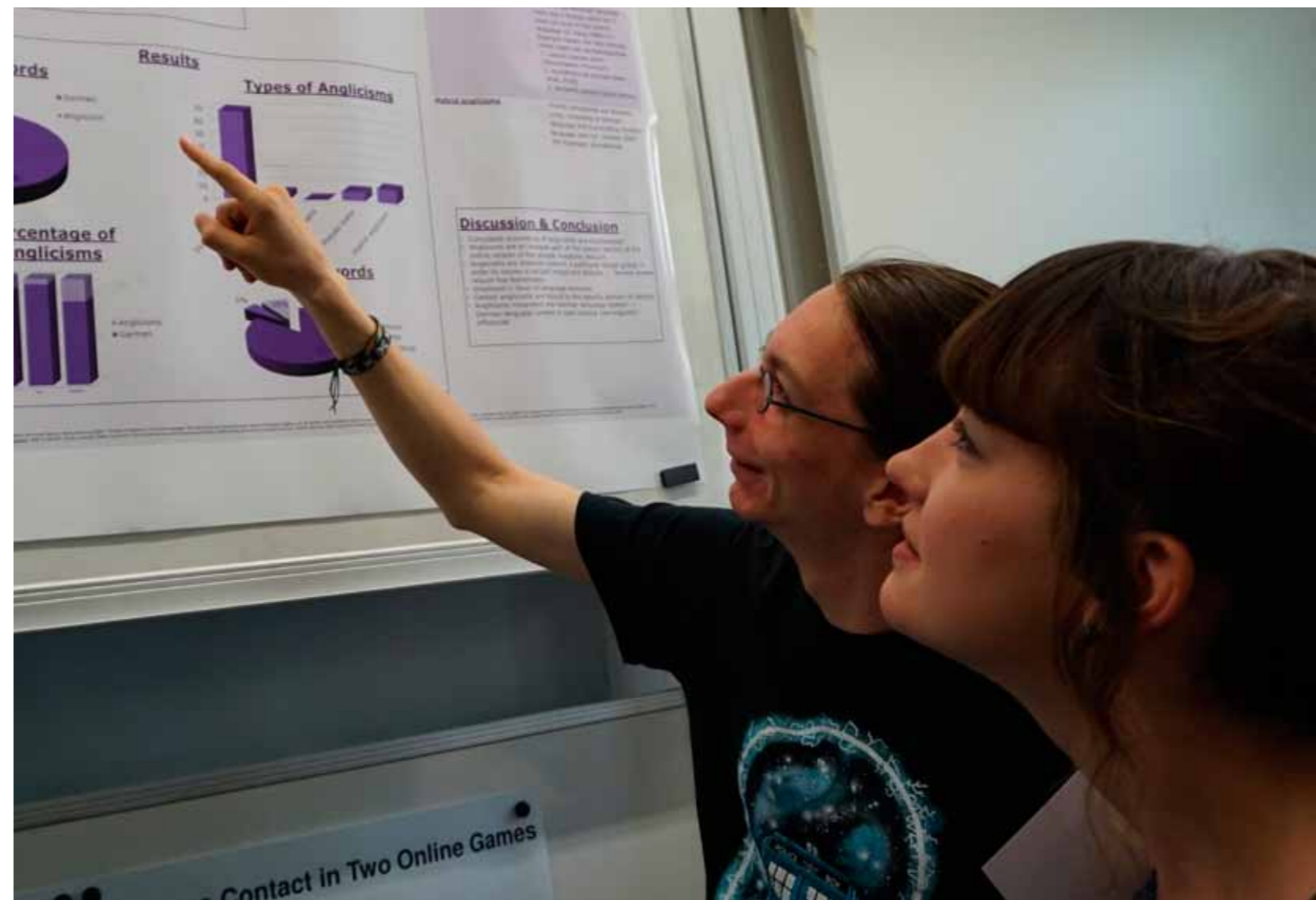
[http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e\\_dez4/zpa/PO/Lehramt\\_modularisiert/Englisch/PSO\\_LA\\_EnglischGym\\_10.10.2012.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e_dez4/zpa/PO/Lehramt_modularisiert/Englisch/PSO_LA_EnglischGym_10.10.2012.pdf) [25.07.2014], 2012.

[7] Prüfungs- und Studienordnung für den Teilstudiengang Englisch im Lehramtsstudiengang Regionale Schule an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (vom 12. November 2012). URL:

[http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e\\_dez4/zpa/PO/Lehramt\\_modularisiert/Englisch/PSO\\_LA\\_EnglischReg\\_10.10.2012.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e_dez4/zpa/PO/Lehramt_modularisiert/Englisch/PSO_LA_EnglischReg_10.10.2012.pdf) [25.07.2014], 2012.

[8] Walzik, S.: Kompetenzorientiert prü-

fen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012.  
[9] Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G.: The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry 17, 1976. S. 89-100.



## Wissenschaftliches Arbeiten in der Ökologie: Praktische Erfahrungen eines Methodenseminars

Seit über 10 Jahren wird im Fachbereich Biologie das Seminar „Wissenschaftliches Arbeiten in der Ökologie“ angeboten, zunächst fakultativ. Mittlerweile ist das Seminar im Basismodul „Wissenschaftliches Arbeiten“ zusammen mit einer Statistik-Übung fest in den B. Sc.-Studiengang Landschaftsökologie und Naturschutz integriert. Das Seminar entstand aus der Erfahrung heraus, dass im Studium zwischen Lehrveranstaltungen und Qualifikationsarbeit eine offensichtliche Ausbildungslücke bestand. Diplomandinnen und Diplomanden „verzweifelten“ immer wieder an denselben Arbeitsschritten:

1. Literatursuche, Literaturverwaltung, Umgang mit Literaturquellen
2. Planung und Design wissenschaftlicher Untersuchungen
3. Auswahl und Durchführung statistischer Tests
4. Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten.

Diese „handwerklichen“ Momente werden im Seminar theoretisch vorgestellt und durch kurze Gruppenübungen vertieft. Für einen nachhaltigen Lerneffekt bedarf es allerdings eigener praktischer Erfahrung. Die einzelnen Schritte wissenschaftlichen Arbeitens werden anhand von Hausaufgaben geübt, die aufeinander aufbauen und eine individuell gewählte Fragestellung bearbeiten. Das Endergebnis ist eine „Minipublikation“.

Zusätzlich zu diesen praktischen Momenten gibt es ergänzenden Input, der durch die Dozentin bzw. Gleichstellungsbeauftragte vorgetragen und gemeinsam diskutiert wird.

1. „Das Leben als Wissenschaftler – Berufsbild in der Ökologie“,
2. „Gleichstellung – sind Familie und Beruf vereinbar?“
3. „Verantwortung des Wissenschaftlers und wissenschaftliches Fehlverhalten“.

### Ausgangslage

Erfahrungen bei der Betreuung von Qualifikationsarbeiten (Diplomarbeiten) waren der Auslöser dafür, dass das Seminar „Wissenschaftliches Arbeiten in der Ökologie“ in der Fachrichtung Biologie der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald zustande kam. Die Studierenden verfügten nach etwa 8 Fachsemestern zwar über eine detaillierte theoretische Kenntnis ihres Studienfaches. Ein Verständnis, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet, fehlte allerdings fast völlig, ebenso wie jegliche praktische Erfahrung in der Durchführung wis-

senschaftlicher Untersuchungen. Hier war auch das kurze „Projektpraktikum“ im Studiengang Landschaftsökologie und Naturschutz, das als Vorbereitung auf die Diplomarbeit dienen sollte, bei weitem nicht ausreichend.

Immer wieder stolperten Diplomandinnen und Diplomanden über dieselben Probleme: Wie plane und konzipiere ich eine wissenschaftliche Untersuchung? Wie und mit welchen statistischen Verfahren werte ich meine Ergebnisse aus? Wo finde ich für meine Fragestellung wissenschaftliche Literatur, und wie behandle ich diese Literatur in meiner Arbeit? Und schließlich:

Wie schreibe ich eine wissenschaftliche Arbeit? So mühselig dieser Lernprozess für die Studierenden ist, so ermüdend ist es für Hochschullehrende, immer wieder dieselben Fragen zu beantworten. So entstand der Plan, im Rahmen eines Seminars theoretische Kenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten zu vermitteln, vor allem aber die kritischen praktischen „Momente“ – Versuchsplanung, statistische Auswertung, Literatursuche, Schreiben – anhand von Hausaufgaben mit den Studierenden zu üben. Im größeren Kontext bereitet dieses Seminar auf die studienabschließende Qualifikationsarbeit (Bachelor- bzw. Masterarbeit) und damit die Abschlussprüfung vor. Im unmittelbaren Kontext wird eine ungewöhnliche Form der Prüfung erprobt.

Im Wintersemester 2003/04 wurde das Seminar erstmalig angeboten, zunächst fakultativ für Studierende der Biologie und des Studienganges Landschaftsökologie und Naturschutz. Inzwischen ist das Seminar zusammen mit einer Statistik-Vorlesung und -Übung fester Bestandteil des Basismoduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Bachelorstudiengang „Landschaftsökologie und Naturschutz“.

### Konzeption des Seminars

Im fünften Semester lernen die Studierenden das „Wissenschaftliche Arbeiten in der Ökologie“. In einem zweistündigen Seminar, das jedes Wintersemester angeboten wird, werden theoretische Einführungen der Seminarleiterin kombiniert mit Gruppenübungen im Seminar,

das „Kernelement“ stellen aber eigene Hausaufgaben dar.

Während in einer statistischen Hausaufgabe verschiedene Tests anhand individueller Datensätze berechnet und interpretiert werden, werden drei weitere Hausaufgaben mit individuellen Fragestellungen bearbeitet.

Für die Fragestellung ist die Form „Einfluss von X auf Prozess Y von Z“ vorgegeben, wobei Z einen Organismus, aber auch ein Ökosystem repräsentieren kann. Die Studierenden werden ermutigt, Fragestellungen zu wählen, die sie besonders interessieren. Für die Bearbeitung jeder Hausaufgabe stehen nach der theoretischen Einführung zwei bis drei Wochen Zeit zur Verfügung. Nach Durchsicht werden ausgewählte und besonders gut gelöste Hausaufgaben im Seminar anonymisiert vorgestellt, die Gruppe liefert dazu Kommentare und Verbesserungsvorschläge.

Zur Bearbeitung der Hausaufgabe „Literatursuche“ werden über die wissenschaftliche Literaturdatenbank „Web of Science“ wissenschaftliche Publikationen zur individuellen Fragestellung gesucht und zusammengestellt. Als Vorbereitung dienen eine theoretische Einführung in die wissenschaftliche Literatur, wobei vor allem auf das System wissenschaftlicher (ISI-gelisteter) Periodika und den dort angewendeten Begutachtungsprozess eingegangen wird und eine durch die Seminarleiterin betreute Übung zur Literatursuche in einem Computerarbeitsraum. Als Vorbereitung auf die Hausaufgabe „Versuchsplanung“ werden Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Konzipierung von wis-

senschaftlichen Untersuchungen vorgestellt: Was sind echte Replikate, was sind Pseudoreplikate? Wie können Artefakte vermieden werden? Wie können Zeitserien behandelt werden? Zugeschnitten auf ökologische Fragestellungen werden die Vor- und Nachteile verschiedener Untersuchungsmethoden behandelt. Der Freilandversuch wird in der „natürlichen“ Umwelt durchgeführt, ist aber oft (logistisch) aufwändiger und hat den großen Nachteil unkontrollierbarer Rahmenbedingungen. Der Laborversuch dagegen eröffnet die Möglichkeit, die Rahmenbedingungen genau zu kontrollieren - aber können solche Ergebnisse ohne Weiteres auf das Freiland übertragen werden? Sind Untersuchungen mit Hilfe von „Mesokosmen“ als „goldener Mittelweg“ eine brauchbare Alternative? Für ökologische Freilanduntersuchungen geeignete Versuchsdesigns und Auswertungsverfahren werden vorgestellt (vgl. Gotelli, Ellison 2004; Leyer, Wesche 2007). Für die Konzipierung dieser Hausaufgabe ist eine klar formulierte Hypothese gefordert, die mit Hilfe einer detailliert geschilderten Untersuchung beantwortet werden soll. Des Weiteren sollen die geschilderten Methoden realistisch und sorgfältig recherchiert sein.

„Literatursuche“ und „Versuchsplanung“ dienen als Grundlage für die letzte Hausaufgabe „Schreiben“. Struktur und Besonderheiten einer wissenschaftlichen Publikation werden theoretisch vorgestellt (vgl. Ebel, Bliefert 2003), durch Gruppenübungen im Seminar trainiert und anhand einer „Musterpublikation“ veranschaulicht. So

vorbereitet, verfassen die Studierenden eine „Minipublikation“ zu ihrer Fragestellung.

Bewusst werden die Hausaufgaben auf den Zeitraum lange vor Beginn des endsemestertlichen Prüfungszeitraumes gelegt, was den Studierenden eine gleichmäßigere Arbeitsbelastung während des Semesters „beschert“. Nach der Weihnachtspause werden die ethischen Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Kontexte der wissenschaftlichen Tätigkeit behandelt: Ein kurzer Überblick über die Berufssituation für Ökologen wird durch die Seminarleiterin gegeben. Die Gleichstellungsbeauftragte schneidet die Themenbereiche Gleichstellung sowie Vereinbarkeit von Familiengründung und (akademischer) Karriere an und diskutiert mit den Studierenden. Zentral in diesem Seminarabschnitt ist der Komplex „Wissenschaftsethik“. Hier wird durch die Seminarleiterin die „externe“ Verantwortung (vgl. Nida-Rümelin 1996) des (ökologisch arbeitenden) Wissenschaftlers angeschnitten und insbesondere auf die „interne Verantwortung“ eingegangen: Regeln für gute wissenschaftliche Praxis werden detailliert behandelt. Historische und aktuelle Fallbeispiele für wissenschaftlichen „Pfusch“ werden geschildert (vgl. Broad, Wade 1982; Finetti, Himmelrath 1999), vor allem aber wird die „Grauzone“ zwischen akkuraten und an den Normen wissenschaftlichen Arbeitens orientierten Untersuchungen und wissenschaftlichem Fehlverhalten beleuchtet.

Ein Fragebogen zur Evaluation und eine gemeinsame Diskussion runden das Seminar ab. Die

Studierenden werden gezielt nach konkreten Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen gefragt. Die Auswertung dieser Seminarkritik hat dazu geführt, dass Inhalt und Struktur des Seminars über die Jahre hinweg laufend an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst wurden und werden.

### Ergebnisse

Zwischen 20 und 45 Studierende haben in jedem Jahr erfolgreich an dem Seminar teilgenommen. 2006 wurde es nach der Vorlesungszeit als einwöchiges Blockseminar in einem Arbeitsraum mit Computerplätzen durchgeführt. Dies ermöglichte intensives Arbeiten, machte aber auch die Nachteile einer solchen Blockveranstaltung deutlich: Eine Überarbeitung der Hausaufgaben nach dem Seminar erfolgte nur sporadisch. Auch die Beurteilung der Studierenden war ambivalent: Als positiv wurde empfunden, dass ein Blockkurs die Arbeitsbelastung während der Vorlesungszeit entschärft, als negativ wurde angesehen, dass für die Bearbeitung der Hausaufgaben mehr Zeit erforderlich sei. Wird das Seminar als wöchentliche Lehrveranstaltung während der Vorlesungszeit angeboten, weisen bei der Auswertung viele Teilnehmende darauf hin, dass sich der Lernstoff „setzen“ müsse, und sprechen sich explizit gegen die Alternative einer Blockveranstaltung aus. Diesem deutlichen Wunsch wurde entsprochen, das Seminar wird daher als wöchentliche Lehrveranstaltung angeboten.

1. Die Hausaufgaben und ihre Bearbeitung  
Im Hinblick auf die Ausrichtung des Studienganges „Landschaftsökologie und Naturschutz“ ist es nicht verwunderlich, dass auffallend viele Themen stark naturschutzorientiert sind. So wird der Einfluss des Wintertourismus auf die Bestandsdichte von Alpenschneehühnern ebenso untersucht wie der Einfluss von Windkraftanlagen auf die Populationsgröße von Fledermäusen oder der Einfluss von Abgasen auf die Artenzahl und Flächendeckung von Flechten. Fledermäuse und Vögel sind „Lieblingsobjekte“ ebenso wie Eisbären, Wale und Wölfe. Der Klimawandel gibt Anlass zu verschiedenen Themen, so werden die Auswirkung der Temperaturerhöhung auf den Blühzeitpunkt der alpinen Vegetation, das Zugverhalten von Singvögeln und den Schlupfzeitpunkt von verschiedenen Schmetterlingen untersucht.

Akzeptiert werden auch ungewöhnliche Themen wie der Einfluss von Grasnahrung auf das Gebiss von Zogiraffen und der Einfluss von Musik auf das Wachstum von Basilikum: Natürlich lassen sich solche Fragestellungen ebenfalls mit wissenschaftlicher Methodik bearbeiten. Die vielfältigen Themen erfordern, dass die Lehrperson oft selbst recherchiert. Eine Studentin will den Einfluss der Schneehöhe auf den Jagderfolg des Wolfes dadurch untersuchen, dass sie tagsüber die nächtliche Jagdroute des Rudels auf Skiern verfolgt und dabei die Beutereste dokumentiert. Nach einer Recherche, welche Strecken ein Wolfsrudel in einer Nacht zurücklegen kann, kommentiert die Seminarleiterin: „Na, dann viel



Spaß!“ Der Wolf ist auch Untersuchungsobjekt einer Studie zum Einfluss radioaktiver Strahlung auf die Überlebensrate. Hier wird von der Seminarleiterin die Frage gestellt, in welcher Relation der zu erwartende Erkenntnisgewinn zu der schweren gesundheitlichen Beeinträchtigung der Versuchstiere steht. Die moralischen Bedenken der Studentin gegenüber ihrer – wenn auch nur virtuell durchgeführten – Tierquälerei sind bei der Überarbeitung der Hausaufgabe fast greifbar.

Die Hausaufgaben sind das zentrale Element des Seminars. So lernen die Studierenden wissenschaftliches Arbeiten anhand eigener praktischer Erfahrungen. Das scheint absolut notwendig zu sein: Die Durchsicht der Hausaufgaben zeigt, dass der theoretisch vorgetragene Lernstoff oft eben nicht vollständig verstanden wurde. Trotz der theoretischen Einführung tauchen immer wieder „klassische“ Pseudoreplikate in der Hausaufgabe „Versuchsplanung“ auf. Dies ist nicht weiter schlimm, ganz im Gegenteil: Wenn die Kommentare der Lehrperson zu solchen Hausaufgaben dazu beitragen, dass die Studierenden in ihrer eigenen späteren Arbeit solche Fehler erkennen und vermeiden, hat das Seminar seinen Zweck erfüllt.

Die Mehrzahl der Studierenden löst die Hausaufgaben engagiert und oft äußerst kreativ. Das kann so weit gehen, dass ungewöhnliche und auf die spezifische Versuchsplanung zugeschnittene statistische Tests gesucht und angewendet werden oder dass völlig berechnete kritische Kommentare zu bereits veröffentlichten

Studien gegeben werden. Die Prüfungsleistung wird durch die vier Hausaufgaben erbracht, die erfolgreich gelöst werden müssen. Die Seminarnote setzt sich kumulativ aus den benoteten Hausaufgaben „Literatursuche“, „Versuchsplanung“ und „Schreiben“ zusammen. Jede Hausaufgabe kann noch einmal überarbeitet werden, eine Verbesserung hebt die Seminarnote an.

## 2. Reaktionen der Studierenden

Eine Reihe von positiven Reaktionen wurde von den Studierenden bei der Auswertung gegeben: „Ich habe auf jeden Fall das Gefühl, etwas gelernt zu haben. [...] Mir gefielen die Anekdoten aus dem Wissenschaftleralltag.“

„TOP-Veranstaltung! Hat richtig viel gebracht und die Struktur durch/mit die/den Hausaufgaben war sehr hilfreich (auch, dass über's ganze Semester verteilt immer ein bisschen was gemacht werden musste und nicht erst am Ende ein Riesenberg mit Arbeit auf einen zukam!)“

„Die Veranstaltung war für mich sehr hilfreich.“  
„Vielfältigkeit des Seminars hat mir besonders gut gefallen.“

„Finde es total super, dass das Thema Gleichberechtigung im Seminar verankert war.“

„Eine sehr schöne VL, so spannend kann Statistik sein! Abwechslungsreiche Themen (nette Anekdoten...)...“

„Das Seminar fand ich insgesamt sehr gut! Zwar arbeitsaufwendig, aber das wurde ja vorher gesagt.“

„Am wichtigsten fand ich die Auswertung der Hausaufgaben und Ihre Kritiken. Man lernt schließlich am besten aus Fehlern.“

„Klasse Veranstaltung! Das hat bisher im Rahmen unserer Ausbildung zu ‚Eigentlich Wissenschaften‘ definitiv gefehlt. Deshalb gehen vielleicht viele in Bioläden und nicht in die Wissenschaft. Da merkt man, wofür man studiert, um sein Wissen auf Problemlösungen oder Fragestellungen anzuwenden, einfach mal zu denken.“

Interessant ist, dass mehrfach die in die theoretischen Einführungen eingebauten „Anekdoten“ positiv erwähnt werden, in anderen Kommentaren wird die „lockere Atmosphäre“ des Seminars lobend erwähnt: Sind Lehrveranstaltungen oft zu trocken?

Kritisiert wurde und wird dagegen der hohe Arbeitsaufwand des Seminars. Für viele Seminarteilnehmende war und ist die Statistik schwer verständlich. Hier wird versucht zu verbessern: Das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ enthält einen hohen Anteil von Selbststudium und wird daher im Verhältnis zu seinen „nur“ fünf Semesterwochenstunden mit acht Leistungspunkten angerechnet, was den hohen Arbeitsaufwand durch die Hausaufgaben ausgleicht. Interessant ist, dass in erster Linie die Studierenden über einen zu hohen Arbeitsaufwand klagen, die (ihren eigenen Angaben zufolge) recht wenig Zeit für ihre Hausaufgaben verwenden. Durch eine Vorlesung und Übung zur Statistik, die nach der neuen Studienordnung vor dem Seminar zu absolvieren sind, sollen die Studierenden in Zukunft bereits statistische Vorkenntnisse mitbringen.

Auch nachdem das Seminar nicht mehr nur fakultativ angeboten wird, sondern fest in den Studiengang „Landschaftsökologie und Naturschutz“ integriert ist, wird es von den Studierenden überwiegend positiv bewertet. Häufiger geworden ist allerdings die Kritik an Arbeitsaufwand und Schwierigkeitsgrad. Dies ist verständlich, da nicht nur diejenigen das Seminar besuchen, die spezifisch am Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens interessiert sind.

## Fazit und Stärken-Schwächen-Analyse

Die große Stärke des Seminars liegt darin begründet, dass die Studierenden aktiv und durch eigene Erfahrungen lernen. Die Kommentare der Studierenden zeigen dies deutlich, sie erleben die Veranstaltung als hilfreich und schätzen es, „einfach mal zu denken“. Gleichzeitig erfordert dieses Konzept aber einen hohen Arbeitsaufwand nicht nur von den Studierenden, sondern auch von der Lehrperson: Alle Studierenden liefern vier Hausaufgaben ab, die individuell durchgesehen und kommentiert werden. Jede Hausaufgabe kann zudem noch je einmal überarbeitet werden. Auch wenn die Hausaufgabe „Schreiben“ daher auf maximal fünf Seiten begrenzt ist, ist dieser Arbeitsaufwand natürlich enorm.

## Ausblick und Transferfähigkeit für andere Studiengänge und Hochschulen

Als vor über 10 Jahren das Seminar zunächst als „Versuchsballon“ gestartet wurde, lag die Vermittlung wissenschaftlichen Arbeitens in

der Lehre in der Linie der Zeit. So forderte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG 1998), dass die Regeln wissenschaftlichen Arbeitens fester Bestandteil der Lehre und Ausbildung an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen sind. Inzwischen haben wohl alle Universitäten Instanzen, die helfen sollen, wissenschaftliches Fehlverhalten zu unterbinden. Auch dieser Prozess wurde von der DFG initiiert und über die Mittelvergabe mit „sanftem Druck“ „gefördert“. An der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald werden diese Funktionen durch eine „Ombudsperson“ für wissenschaftliches Fehlverhalten und eine universitätsinterne Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ wahrgenommen. Ein vor wenigen Jahren entwickeltes Curriculum zur „Guten wissenschaftlichen Praxis“ (Sponholz 2009) wurde in das Lehrmaterial des Seminars integriert.

Das Seminar „Wissenschaftliches Arbeiten in der Ökologie“ vermittelt die Grundregeln „guter wissenschaftlicher Praxis“ nicht nur theoretisch, sondern sehr anschaulich durch die individuellen Hausaufgaben. Es wendet damit eine praxisorientierte Form der Prüfung an und vermittelt Fertigkeiten, die die Studierenden für ihre abschließende Prüfungsleistung – die Qualifikationsarbeit – unbedingt benötigen. Das Konzept des Seminars ließe sich mit wenigen Änderungen auf andere (naturwissenschaftliche) Fachrichtungen an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald und an anderen Hochschulen übertragen.

### Literatur

- [1] Broad, W., Wade, N.: *Betrayers of the Truth*. New York: Simon & Schuster, 1982.
- [2] Deutsche Forschungsgemeinschaft: *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Denkschrift. Weinheim: Wiley-VCH, 1998.
- [3] Ebel, H.F., Bliefert, C.: *Diplom- und Doktorarbeit. Anleitungen für den naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchs* (3. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH Verlag, 2003.
- [4] Finetti, M., Himmelrath, A.: *Der Sündenfall. Betrug und Fälschung in der deutschen Wissenschaft*. DUZ Edition, 1999.
- [5] Gotelli, N.J., Ellison, A.M.: *A Primer of Ecological Statistics*. Sunderland, MA, USA: Sinauer Associates, 2004.
- [6] Leyer, I., Wesche, K.: *Multivariate Statistik in der Ökologie*. Heidelberg: Springer-Verlag, 2007.
- [7] Nida-Rümelin, J.: *Wissenschaftsethik*. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*. Ein Handbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1996. S. 779-805.
- [8] Sponholz, G.: *Curriculum für Lehrveranstaltungen zur „Guten wissenschaftlichen Praxis“ in Naturwissenschaften und Medizin*. 2009. URL: <http://www.ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/index.php?id=6096> [03.09.2014].

## Die letzte Hürde – Unterstützung bei der Anfertigung der Studienabschlussarbeit in polyvalenten Übungen. Ein Erfahrungsbericht

*Der folgende Beitrag versteht sich als Hilfe für Studierende (und hinsichtlich der Betreuung der künftigen Absolventen letztlich auch für Lehrende), um die Schwierigkeiten, die das Schreiben einer Studienabschlussarbeit mit sich bringt, zu meistern. Es wird eine Veranstaltung aus dem Fachbereich Geschichte beschrieben, die diese Schwierigkeiten aufgreift und auszuräumen versucht, wobei zugleich die Anforderungen verschiedener Studiengänge zu berücksichtigen sind, so dass auch Polyvalenz eine Rolle spielt. Dabei wird vor allem auf eigene Beobachtungen zurückgegriffen, die keinen Anspruch auf empirische Vollständigkeit erheben, allerdings aus der Erfahrung von inzwischen acht Veranstaltungen zur Anfertigung von Studienabschlussarbeiten und der Betreuung von mehreren Dutzend Studierenden allein als Themensteller resultieren. Wenn hier konkrete Beispiele für Probleme mit dem Schreiben der Arbeiten erwähnt werden, dann erfolgt diese Nennung anonym.*

Bisweilen erweist sich polyvalente Lehre<sup>1</sup> als kontraproduktiv – etwa in Vorlesungen oder Seminaren, die für Studierende anderer Studienfächer im Rahmen der General Studies<sup>2</sup> geöffnet werden oder in denen verschiedene Studiengänge eines Faches mit möglicherweise stark differierendem Vorwissen versammelt sind. Die ausgewogene Präsentation und Diskussion

<sup>1</sup> Zur polyvalenten Lehre verweise ich für einen ersten Überblick auf Heft 1 der „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ mit dem Titel „Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung“, hrsg. v. Universität Greifswald, 1/2013. Besonders verwiesen sei auf zwei Beiträge aus diesem Heft: Rhein, R.: Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. In: Universität Greifswald (Hrsg.): *Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung*. Greifswald, 1/2013. S. 6-15, sowie Driesner, I.: *Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff*. In: Universität Greifswald (Hrsg.): *Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung*. Greifswald, 1/2013. S. 16-23. Im zweiten Beitrag findet sich auch weiterführende Literatur.

von Inhalten ist dann ein ständiger Balanceakt zwischen Über- oder Unterforderung einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Anders jedoch stellt sich nach meinen Erfahrungen die Situation im Rahmen von Übungen zur Anfertigung von Studienabschlussarbeiten dar. Am Beispiel des Historischen Instituts der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald bedeutet dies, dass zukünftige Bachelor-, Master- und Lehramtsabsolventinnen und -absolventen vor einer letzten großen Hürde<sup>3</sup> stehen, die – trotz unterschiedlicher Anforderungen an den Umfang der Arbeit, die aber durch verschieden lange Bearbeitungszeiten teilweise nivelliert werden – für alle gleich hoch ist. Dies trifft vor allem

<sup>2</sup> Gemeint sind hier Bachelorstudierende, die im Erst- und Zweitfach beispielsweise Politikwissenschaft und Anglistik/Amerikanistik belegen, und dann im Rahmen der General Studies eine Lehrveranstaltung der Geschichtswissenschaft besuchen.

auf die Erwartungshaltung seitens des Faches Geschichte zu (und ist sicherlich problemlos auf andere Fächer zu übertragen), da in dieser Phase des Studiums, kurz vor einem wissenschaftlichen Abschluss, davon ausgegangen wird, dass den Kandidatinnen und Kandidaten genügend fachliches Wissen sowie die wissenschaftlichen Methoden des Faches bekannt sind, um ein frei gewähltes Thema selbständig und mit einem – zumindest kleinen – Erkenntnisgewinn für die Geschichtswissenschaft zu bearbeiten. Das sollte zumindest kein Problem sein angesichts der zuvor im Studium angefertigten Hausarbeiten oder (bei Mastern) einer bereits geschriebenen Bachelorarbeit – und dennoch tauchen in der hier thematisierten Übung Fragen auf, die beim Dozenten den Eindruck vermitteln, dass sich die zukünftigen Absolventinnen und Absolventen erst mit dem Schreiben der Abschlussarbeit wirklich Gedanken über die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens/Schreibens machen. Die erste Überlegung an dieser Stelle könnte „besser spät als nie“ sein, aber die Korrekturen bzw. Ergänzungen hinsichtlich des Schreibens einer wissenschaftlichen Arbeit kommen in dieser Phase des Studiums eindeutig zu spät.

<sup>3</sup> Im Staatsexamen der Lehrerausbildung weicht die Reihenfolge aus schriftlicher und mündlicher Prüfung sowie der Abschlussarbeit etwas von den zwei anderen genannten Abschlüssen ab – hier wird die Studienabschlussarbeit unmittelbar vor und nicht (wie gewöhnlich) nach den Prüfungen geschrieben. Gleichwohl ist allen drei Studiengängen gemeinsam, dass die Abschlussarbeit einen anteilig an der Gesamtnote überaus relevanten Bestandteil der Abschlussprüfungen darstellt.

Das grundsätzliche Procedere des Schreibens sollte mit der Anfertigung einzelner Modulhausarbeiten erlernt worden sein, so dass die dabei erworbenen Kenntnisse dazu befähigen, eine gewinnbringende Studienabschlussarbeit anzufertigen. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass gerade Bachelor- und Staatsexamenskandidaten die Grundlagen fehlen, um richtig zu zitieren, sinnvoll zu strukturieren, nachvollziehbar zu argumentieren oder die korrekte deutsche Rechtschreibung und Grammatik zu verwenden, obwohl genau diese Fähigkeiten mit der Anfertigung der schriftlichen Arbeit demonstriert werden sollen.

### **Beschreibung der Übung**

Hier setzt die Übung an, indem die aufgezählten Grundlagen erarbeitet und wiederholt<sup>4</sup> werden und den Studierenden die Möglichkeit geboten wird, ihren aktuellen Arbeitsstand inklusive detaillierter Probleme vorzustellen und mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen zu diskutieren. Die Spanne der dabei angesprochenen Inhalte reicht von der Themenfindung und Entwicklung einer Fragestellung über die Erstellung einer Gliederung, die Bearbeitung archivalischer Quellen und die notwendige Eingrenzung des Themas hinsichtlich des vorgegebenen Umfangs der Arbeit und der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit bis zu Formalia, Zitierung, Bildbearbeitung oder der Notwendigkeit der Erstellung eines Glossars. Das Ziel der Veranstaltung ist also die Auffrischung oder – wenn noch nötig – Vermittlung von Kompetenzen im

Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, um ein möglichst optimales Ergebnis der Studienabschlussarbeit zu erreichen. Als Hilfsmittel stehen dazu thematisch geeignete Werke (siehe Literatur) und anonymisierte Beispiele früherer studentischer Abschlussarbeiten zur Verfügung, an denen gelungene und nicht empfehlenswerte Deckblätter, Zitierungen, Gliederungen, Text-

<sup>4</sup> Bereits im obligatorischen Modul bzw. Seminar „Einführung in das Studium der Geschichtswissenschaft“ werden im ersten Semester alle Geschichtsstudierenden mit dem Bibliographieren, Zitieren und den Grundzügen der Anfertigung einer schriftlichen Hausarbeit vertraut gemacht. Dazu gibt es auch eine Richtlinie, an der sich die Studierenden orientieren sollen. Als kontraproduktiv erwies sich hier möglicherweise im Zwei-Fach-Bachelorstudiengang die Gliederung des Studiums vor 2012 (aus dem Jahr stammt die aktuelle Prüfungs- und Studienordnung für den Bachelorstudiengang Geschichte, der seit fast 15 Jahren an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald studiert werden kann und in der Zeit mehrmals modifiziert worden ist [<http://www.uni-greifswald.de/studieren/pruefungsamt/ordnungen.html> ]), als die Basismodule im zweiten und dritten Semester mit einer mündlichen Prüfung endeten und erst im vierten und fünften Semester (nach Musterstudienplan) in den Aufbaumodulen Hausarbeiten und Klausuren geschrieben worden sind. An der Stelle war das zu Studienbeginn erworbene Wissen zumindest teilweise wieder verloren gegangen. Die aktuelle Studien- und Prüfungsordnung (auch für das seit dem Wintersemester 2012/13 modularisierte Lehramt) sieht nun ab dem ersten Semester einen Mix aus mündlichen und schriftlichen Prüfungen vor. Das Studium im nicht-modularisierten Lehramt legte dagegen den Schwerpunkt ab dem zweiten Semester auf die Hausarbeit, mit der die Note für ein Seminar erworben wurde, ergänzt mit einem obligatorischen, aber nicht zwingend die Note beeinflussenden mündlichen Vortrag.

gestaltung usw. demonstriert werden. Da die Startvoraussetzungen für alle Beteiligten unabhängig vom Studiengang ähnlich sind, ist Polyvalenz hier kein Hindernis, sondern von Vorteil, da einzelne Studierende zu Recht den Eindruck erhalten, mit ihren Problemen nicht allein zu sein – im Gegenteil: Fragen zur Zitierung kommen aus allen Studiengängen, was erstaunlich ist, denn auch Modulhausarbeiten sollten, egal in welchem Fach, formal und inhaltlich korrekte Anmerkungen aufweisen.

Zugleich bietet sich in der Übung die Möglichkeit, auf weitere Unterstützung aufmerksam zu machen, etwa die Angebote von interFokoS und der fächerübergreifenden Schreibgruppe der Philosophischen Fakultät.<sup>5</sup> Dazu kommen Tutoren aus dem Programm in die Übung und bieten Hilfe an – nicht um als „Ghostwriter“ zu dienen, sondern um Unterstützung in Form von Gesprächen, Formulierungshilfen, Motivation zu sein und in gewissem Sinne auch mitunter mahnende Stimme im Hintergrund, die aus eigener Anschauung über Probleme bei der Anfertigung größerer schriftlicher Arbeiten berichtet und dann Lösungsvorschläge anbieten kann. Dieses

<sup>5</sup> Details zu den Angeboten finden sich auf den folgenden Seiten. Für interFokoS unter <http://www.phil.uni-greifswald.de/studium/projekt-interstudies/interfokos-tutorien-zur-foerderung-der-forschungskompetenz-fuer-studierende.html> und für die Schreibgruppe unter <http://www.phil.uni-greifswald.de/studium/projekt-interstudies/interfokos-tutorien-zur-foerderung-der-forschungskompetenz-fuer-studierende/angebote-fuer-studierende/schreibgruppe.html> [13.09.2014].

Vorgehen unterscheidet sich nicht von einer guten Betreuung durch den Themensteller bzw. die Gutachter der studentischen Arbeit, ist aber von den studentischen Tutoren zeitlich besser zu bewältigen und schließt darüber hinaus ein weiteres potentiell Hemmnis aus: Eine bestehende hierarchische Beziehung zwischen Studierendem und Dozierendem kann nicht ausgeblendet werden, so dass es dem Schreibenden leichter fällt, sich Hilfe suchend an seine Kommilitonen zu wenden.<sup>6</sup>

Darüber hinaus stehen weitere Hilfsmittel zur Verfügung, wie beispielsweise die Zitierrichtlinie des Historischen Instituts<sup>7</sup>, die ebenfalls auf den Seiten des Fachschaftsrates und im HIS/LSF<sup>8</sup> für die Übungsteilnehmenden zugänglich ist. Externe Hilfen sind etwa die Leitfäden zur Anfertigung wissenschaftlicher (Seminar-)Arbeiten, die ebenso eine Orientierung bieten.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Das ist etwa dann gegeben, wenn es zu einer Schreibblockade kommt und sich der Schreibende nicht traut, bei seinem Betreuer deswegen vorzusprechen. In einem solchen Fall erfolgte die Kontaktaufnahme mit dem Autor erst drei Tage vor dem Abgabedatum, wobei dann herauskam, dass trotz umfangreicher Vorgespräche und inhaltlicher Abstimmungen zu diesem Zeitpunkt erst fünf Seiten Text produziert waren.

<sup>7</sup> Das Historische Institut bietet auf seinen Seiten erste Tipps für das Anfertigen von Hausarbeiten, wo unter Punkt fünf auch die Zitierrichtlinie verlinkt ist: <http://www.phil.uni-greifswald.de/index.php?id=32061> [13.09.2014].

<sup>8</sup> Die Universität Greifswald nutzt das Veranstaltungs- und Studiumsmanagement LSF (Lehre Studium Forschung). Dieses dient als Informationszentrale insbesondere für Lehrveranstaltungsangebote.

### **Beispiele aus der Praxis, Probleme und positive Effekte**

Ohne auf eine empirische Auswertung von Abschlussarbeiten der letzten Jahre zurückgreifen zu können, bleibt festzuhalten, dass bereits an einzelnen Beispielen beobachtbar ist, dass die Noten für Abschlussarbeiten von Kandidaten, die Angebote wie die hier vorgestellte Übung genutzt haben, durchschnittlich besser sind. Dabei muss offen bleiben, aus welchen Gründen die Hilfsangebote von Seiten des Instituts oder der Fakultät nicht genutzt worden sind. Möglicherweise sind einige Studierende nach guten Noten in Hausarbeiten (je nach Studiengang und Phase des Studiums zwischen 12 und 25 Seiten Umfang) der Überzeugung, die Abschlussarbeit wäre nur eine weitere, wenn auch etwas umfangreichere Hausarbeit (je nach Studiengang zwischen 30 und 100 Seiten). Dies trifft für diejenigen Schreibenden zu, die bereits im Rahmen dieser frühen schriftlichen Arbeiten Formalia, Zitierung und argumentative Darlegung beherrschen. Ist dieses Wissen jedoch nicht vorhan-

<sup>9</sup> Aus der Vielzahl an verfügbaren Büchern seien hier einige aktuelle Beispiele genannt: H. Esselborn-Krumbiegel: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Stuttgart, 2012. W. Topsch: Leitfaden Examensarbeit für das Lehramt. Anregungen und Beispiele, Neuwied 2000. M. Oertner, I. St. John, G. Thelen: Wissenschaftlich schreiben. Ein Praxishandbuch für Schreibtrainer und Studierende. Paderborn, 2014. M. Kornmeier: Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht – für Bachelor, Master und Dissertation. Bern, 2013. M. R. Theisen: Wissenschaftliches Arbeiten. Erfolgreich bei Bachelor- und Masterarbeit. München, 2013.

den, müssen diese Lücken zu einem Zeitpunkt im Studium geschlossen werden, an dem dafür eigentlich keine Zeit mehr ist. Die Bearbeitungszeiten von zehn Wochen bis zu einem halben Jahr (das ist, wie die genannten Seitenzahlen, abhängig vom Studiengang) scheinen lang zu sein, doch sind die meisten Studierenden gezwungen, die Zeit nicht nur voll auszunutzen (was hier nicht moniert wird; dafür wird ja ein entsprechender Zeitrahmen von den jeweiligen Prüfungsordnungen eingeräumt<sup>10</sup>), sondern sie müssen am Ende die notwendige und vor allem gründliche Korrektur ausfallen lassen. Das ist verständlich, wenn wertvolle Bearbeitungszeit dafür genutzt werden muss, um sich mit den Grundregeln des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut zu machen.

Die hohe Dichte an Hausarbeiten im klassischen, inzwischen auslaufenden Lehramtsstudium (siehe die Erläuterungen in Anmerkung vier) war gleichwohl kein Garant für bessere Ergebnisse. Als problematisch erwies sich aus Sicht des Autors die Wertigkeit der Noten für diese Hausarbeiten. Da – anders als in den modularisierten Lehramtsstudiengängen (und im Bachelor- und Masterstudiengang sowieso) – diese Bewertungen nicht in die Studienabschlussnote einfließen, lässt sich vermuten, dass die Mo-

<sup>10</sup> Die Prüfungsordnungen sind auf den Seiten des Zentralen Prüfungsamtes abrufbar (<http://www.uni-greifswald.de/studieren/pruefungsamt/ordnungen.html> [13.09.2014]), darunter die beiden gültigen Bachelorstudienordnungen sowie die Bestimmungen für die Lehramtsstudierenden.

tivation und die Bereitschaft zur intensiveren Bearbeitung im Vergleich zu den Bachelor- und Masterstudierenden geringer ist, da die Note der Hausarbeit keine negativen Auswirkungen auf die Gesamtnote der ersten Staatsprüfung hat. Fakt ist jedoch, dass bei unterdurchschnittlich bewerteten Hausarbeiten massive Mängel in der Anwendung der Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens/Schreibens vorliegen, die kaum nebenbei im Rahmen der Studienabschlussarbeit zu korrigieren sind, sondern zu den bereits thematisierten Problemen führen.<sup>11</sup>

Ist bisher konstatiert worden, dass sich Polyvalenz in der beschriebenen Übungsart als neutral erweist, soll nun noch auf einen positiven Effekt verwiesen werden. Die Teilnehmenden an der Übung studieren Geschichte und verschiedene Zweitfächer<sup>12</sup>, so dass der angenehme Nebeneffekt entsteht, dass verschiedene Methoden und Fächerkulturen Anregungen für die eigene Arbeit vermitteln können und dabei helfen, neue Perspektiven zu eröffnen. Mitunter nutzen Studierende bewusst die Möglichkeit, Wissen und Methoden beider Studienfächer in einer Arbeit

<sup>11</sup> Weitere unbedingt notenrelevante Kriterien sind fehlende Elemente einer wissenschaftlichen Arbeit wie der Forschungsstand oder eine explizite Fragestellung, so dass im letzteren Fall dann eine rein deskriptive Arbeit ohne erkennbares Erkenntnisinteresse und Forschungsleistung vorliegt.

<sup>12</sup> Dies trifft auf Bachelor- und Lehramtsstudierende zu, nicht jedoch für Masterstudierende, die sich auf ein Fach (in unserem speziellen Fall Geschichte) konzentrieren und möglicherweise auch nochmals innerhalb des Faches auf einen bestimmten Bereich (Epoche, Thema) fokussieren.

zu vereinigen, was sich am Beispiel historisch-geographischer Arbeiten zeigt, die sich mit der „Geschichte militärischer Bauten in Greifswald“ oder „Neubrandenburg als Garnisonsstadt – Entwicklung in der Zeit von NVA und Bundeswehr“ beschäftigen. Gerade die in der Veranstaltung gebotene Möglichkeit, den aktuellen Arbeitsstand solcher Studien vorzustellen und mit den Kommilitonen zu diskutieren, liefert Letzteren im Idealfall die oben erwähnte neue Perspektive und regt beispielsweise dazu an, über den bisherigen Rahmen hinaus andere Methoden oder inhaltliche Zugriffe für die Bearbeitung der eigenen Thematik nutzbar zu machen. Dies trifft besonders dann zu, wenn Studierende bereits vor der eigentlichen Themenfindung, Anmeldung und Durchführung der Studienabschlussarbeit an der Übung teilnehmen.<sup>13</sup> Da in dem Fall bisher keine detaillierte inhaltliche Festlegung erfolgt ist, können Anregungen leichter aufgegriffen werden.

Ein weiteres, begrenzend wirkendes Problem soll hier nicht ungenannt bleiben, nämlich die differierenden Vorkenntnisse hinsichtlich des Umgangs mit Quellen und der beherrschbaren Sprachen. Diese Differenz ist unproblematisch hinsichtlich der hier vorgestellten Übung, beschränkt aber den einzelnen Schreibenden etwa in seiner Themenwahl. Obwohl im ersten Semester darauf hingewiesen wird und regelmäßig entsprechende Lehrveranstaltungen an-

<sup>13</sup> Den Bereich Themenfindung (s. o.) spreche ich in der Übung auf Wunsch, gerade wenn die Studierenden sich diesbezüglich noch nicht festgelegt haben, ebenfalls an.

geboten werden, sind praktische Erfahrungen mit Recherche und Arbeit in einem Archiv sowie paläographische Kenntnisse selten. Das bedeutet am Beispiel des letztgenannten Punktes jedoch für den angehenden Historiker eine starke Einschränkung hinsichtlich seiner Themenwahl. Bis in das 19. Jahrhundert hinein wurden nicht nur Briefe und andere persönliche Dokumente, sondern auch Akten und öffentliche Kommunikation handschriftlich abgewickelt. Erst mit der Erfindung der Schreibmaschine änderte sich dies, wenngleich sich auch in älteren Akten aus dem 17. und 18. Jahrhundert einzelne gedruckte Formulare finden lassen. Mit Hinweis auf die fehlenden paläographischen Kenntnisse bedeutet dies eine starke epochale und damit thematische Beschränkung hinsichtlich des in der Abschlussarbeit zu bearbeitenden Gegenstandes. Die Nutzung von Quellen in edierter oder Originalform darf für eine Abschlussarbeit bei passender Themenauswahl verlangt werden<sup>14</sup>, doch beschränkt sich Letztere auf Untersuchungen ab dem späten 19. Jahrhundert, da die Quellen aus der Zeit davor zumindest im Original nicht lesbar und damit nicht nutzbar sind. Eine weitere Einschränkung bedeuten fehlende Sprachkenntnisse, etwa von Latein<sup>15</sup> oder Französisch, den jahrhundertlang gängigen Sprachen der Wissenschaft und der Diplomatie. Gleiches gilt für regional bezogene Themen; eine quellenbasierte Arbeit über Osteuropa wird ohne die

<sup>14</sup> AbstrichesindhierbeiBachelorarbeitenzumachen, dadie kurze Bearbeitungszeit und der geringere geforderte Seitenumfang hier unter Umständen limitierend eingreifen.

Kenntnis einer slawischen Sprache kaum möglich sein und auch die Nutzung entsprechender fremdsprachlicher Fachliteratur muss entfallen. Da die Veranstaltung – entgegen der ausdrücklichen Empfehlung des Dozenten – modularisiert wird, ist in einzelnen Fällen auch der Wunsch nach einer Prüfung geäußert worden.<sup>16</sup> Hier offenbart sich ein weiteres Problem, denn eine geeignete Prüfungsform, die sich zugleich an den Prüfungsordnungen orientieren muss, ist nur schwer zu finden. Die Übung selbst dient ja der Vorbereitung eines Teils der Studienabschlussprüfung, in dem speziellen Fall der schriftlichen Arbeit. Insofern könnte sich eine mündliche Prüfung auf Fragen zum Aufbau einer schriftlichen Arbeit oder den richtigen Gebrauch von Anmerkungen konzentrieren, während im schriftlichen Bereich eine Reflexion über die Anfertigung einer aktuellen thematischen Hausarbeit eine praktikable Variante darstellt. Die eigentliche Prüfungsrelevanz ergibt sich aber in der Tat erst, wenn das Ergebnis einer Haus- oder der Abschlussarbeit positiv ist und damit bestätigt,

<sup>15</sup> Für Master- und Lehramtsstudierende ist das Latein Pflicht, für Bachelorstudierende nicht, wobei auch Lehramtsstudierende das Latein erst direkt zur Prüfungsanmeldung nachweisen müssen, so dass es teilweise erst nach dem Anfertigen der Studienabschlussarbeit erworben wird (siehe dazu oben die Hinweise auf die zeitliche Anordnungen von Abschlussarbeiten und sonstigen Prüfungen).

<sup>16</sup> In diesem Fall dient die Übung der Erweiterung der Kenntnisse rund um die Anfertigung von Hausarbeiten, was zugleich wieder der Vorbereitung der Studienabschlussarbeit dienlich ist.

dass die Methoden des wissenschaftlichen Schreibens bekannt und umgesetzt worden sind.

### Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Polyvalenz einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Durchführung einer Veranstaltung hat, die sich mit der Anfertigung von Studienabschlussarbeiten im Bereich Geschichte beschäftigt. Die in anderen Seminaren teilweise beobachtbaren negativen Effekte, etwa wegen eines differierenden Wissensstandes bei Seminarbeginn, fallen hier kaum bis gar nicht ins Gewicht. Dagegen konnte zum Ende der Ausführungen ein durchaus positiver Einfluss verschiedener Fächerkulturen beschrieben werden. Grundsätzlich sollte deutlich geworden sein, dass das Schreiben einer Studienabschlussarbeit ein notwendiges inhaltliches und formales Wissen voraussetzt, welches nicht erst während des Schreibprozesses, sondern in den im Studium anzufertigenden Hausarbeiten gesammelt und angewandt werden muss, um am Ende des Studiums ein überzeugendes Ergebnis abliefern zu können.<sup>17</sup>

Wie bereits angedeutet worden ist, sind diese Überlegungen bzw. die praktische Umsetzung dieser Unterrichtung mit fachspezifischen Anpassungen auf andere Studienfächer und damit auch auf andere Universitäten übertragbar, auch wenn hier vor allem die vielschreibenden Fächer aus dem Bereich der Geistes-, Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie

der Theologie betroffen sind. Dennoch sollten gerade die – öffentlichen wie inneruniversitären – Diskussionen der letzten Jahre um unsauberes wissenschaftliches Arbeiten alle Fächer genügend sensibilisiert haben, um die Notwendigkeit korrekter Zitierung, nachvollziehbarer Strukturierung sowie verständlicher Analyse und Argumentation in einer wissenschaftlichen Arbeit – und gerade wenn es sich um die „letzte Hürde“ Studienabschlussarbeit handelt – zu erkennen und offensiv einzufordern.

#### Literatur

- [1] Driesner, I.: Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In: Universität Greifswald (Hrsg.): Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung. Greifswald, . 1/2013, S. 16-23.  
[2] Esselborn-Krumbiegel, H.: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Stuttgart, 2002.  
[3] Kornmeier, M.: Wissenschaftlich schreiben

leicht gemacht – für Bachelor, Master und Dissertation. Bern, 2013.

[4] Oertner, M., John., I. St., Thelen, G.: Wissenschaftlich schreiben. Ein Praxishandbuch für Schreibtrainer und Studierende. Paderborn, 2014.

[5] Rhein, R.: Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. In: Universität Greifswald (Hrsg.): Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung. Greifswald, 1/2013, S. 6-15.

[6] Theisen, M.R.: Wissenschaftliches Arbeiten. Erfolgreich bei Bachelor- und Masterarbeit. München, 2013.

[7] Topsch, W.: Leitfaden Examensarbeit für das Lehramt. Anregungen und Beispiele. Neuwied, 2000.

<sup>17</sup> Der Zuspruch, den die Übung erfährt, ist von einem meiner Studierenden im Vorwort seiner Staatsexamensarbeit festgehalten worden: „As for the last named one [R. Riemer] it was very great to have somebody to turn to with all the questions, which emerged along the way and his tutorial on Wissenschaftliches Schreiben mit Schwerpunkt Studienabschlussarbeit was a great preparation prior to the writing process. Thank you.“ (B. Dirks: Regognizing Power Structures in Modern Ideals of Beauty – Developments in the 20th and 21st Century, Staatsexamensarbeit. Greifswald, 2014. S. 3 [Preface]. Formatierung aus dem Original übernommen). Das ist natürlich ein Ansporn, diese Veranstaltung weiterhin anzubieten.



## Professionalisierung tutorieller Lehre zur Qualitätssteigerung der Prüfungsvorbereitung

*Der vorliegende Artikel betrachtet Prüfungsanforderungen polyvalenter Lehre im Bezug auf Tutorien unter zwei verschiedenen Perspektiven. Einerseits sind die Veranstaltungen zur Qualifizierung und Prozessbegleitung von Tutorinnen und Tutoren polyvalent und müssen in Lehre und Prüfung entsprechend ausgerichtet werden. Andererseits dienen Tutorien (implizit oder explizit) immer der Prüfungsvorbereitung, so dass die Qualität der Tutorien, vermittelt über die Professionalität der Tutorinnen und Tutoren, Auswirkungen auf die Prüfungsvorbereitung der Studierenden hat.*

### 1. Tutorien

Im Zuge gestiegener Studierendenzahlen und polyvalenter Lehrveranstaltungen<sup>1</sup> werden vermehrt Tutorien zur Begleitung von Vorlesungen, aber auch zur Unterstützung des Studieneinstiegs angeboten. Neben dem inhaltlichen Ziel der Vertiefung und Erweiterung von Fachwissen und der Prüfungsvorbereitung haben Tutorien dabei die Aufgabe, Studierende in das wissenschaftliche Arbeiten, sowie in spezifische Charakteristika der jeweiligen Fachdisziplin einzuführen. „Demnach ist das Tutorium ein Prozess der akademischen Begleitung einer kleinen Gruppe von Studierenden, um die Studienergebnisse zu verbessern, Studiengewohnheiten zu entwickeln, die Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeiten zur Bewältigung der universitären Verpflichtungen zu fördern“ (Krause, Müller-Benedict 2007: 6). Darüber hinaus sollen die Tutorinnen und Tutoren durch individuelle Begleitung in kleinen Gruppen und teilnehmerorientierte

Gestaltung der Veranstaltung unterschiedliche Kompetenzniveaus und Wissensstände auffangen, da Studienanfängerinnen und -anfänger „hinsichtlich ihres fachbezogenen Wissens und ihrer Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen sehr unterschiedliche Voraussetzungen“ (Wilmking, Klemenz 2013: 40) aufweisen. Tutorien dienen durch diese Aufgaben bzw. Zielsetzungen direkt oder indirekt immer (auch) der Prüfungsvorbereitung – explizit bei vorlesungsbegleitenden Tutorien und Übungen, eher implizit bei Orientierungstutorien. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund einer meist heterogenen Zusammensetzung der Studierenden (in Bezug auf Studiengang, Semester und Vorwissen) von zentraler Bedeutung, die gerade Tutorien zu polyvalenten Veranstaltungen macht. Es wird in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass der sogenannte ‚Shift from Teaching to Learning‘ (vgl. Wildt 2003) bei den Tutorien ansetzen kann, um die Studierenden in ihrem studentischen Lernen zu erreichen. Damit ändert sich die Aufgabe von Tutorinnen und Tutoren, weg von einer „lehrenden- bzw. inhaltsorientierten, hin zu einer studierenden- bzw. lernerzentrierten Lehr-Lernkultur“ (Wildt 2013:

<sup>1</sup> Polyvalenz verstehen wir im Anschluss an Driesner als „Aspekt der als Heterogenität bezeichneten Uneinheitlichkeit einer Lerngruppe“ (Driesner 2013: 19) insbesondere bezüglich des Studiengangs, aber auch des Studienfortschritts.

43). An die Qualität der Tutorien und somit auch die Kompetenzen der Tutorinnen und Tutoren als Lehrende werden dabei hohe Anforderungen gestellt. Einstellungsvoraussetzung sind in aller Regel jedoch nur die fachliche Qualifikation bzw. leistungsbezogene Kompetenzen der angehenden Tutorinnen und Tutoren, nicht jedoch didaktische Kenntnisse und Kompetenzen (vgl. Reimpell, Szczyrba 2007: 3). Winteler, Forster belegen mit einer Meta-Analyse aktueller Studien, dass die „(...) wichtigste Einflussgröße für den Lernerfolg der Lernenden (...) die Lehrenden [sind]. (...) Nicht die verwendeten Medien oder Technologien zeigen also große Wirkung auf die Lernleistungen, wesentlich ist vielmehr die didaktische Gestaltung der Lernumgebung durch die Lehrenden“ (Winteler, Forster 2007: 105f.). Dementsprechend „ist es erforderlich, Qualifizierungen anzubieten, die das hochschulische Lehren und Lernen, die Aufgaben und Funktionen von Tutor/inn/en sowie die damit verbundenen Rollenerfordernisse thematisieren“ (Kröpke, Szczyrba 2009: 1). Insbesondere polyvalente Veranstaltungen bedürfen professioneller Lehrender, denn diese „werden in die Pflicht genommen, selbst hochgradig flexibel in der Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltung zu agieren, um der Heterogenität durch eine anwendungsorientierte und kooperative Gestaltung des Lernens gerecht zu werden“ (Driesner 2013: 20). Damit Tutorinnen und Tutoren als didaktisch unerfahrene ‚Lehrneulinge‘ so souverän agieren können, müssen sie im Vorfeld professionell unterstützt

werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die Tutorinnen und Tutoren während ihrer Tätigkeit zu begleiten, um Reflexionsprozesse, die eigene Leitungsfähigkeit betreffend, zu unterstützen und schwierige Situationen zu lösen. Durch die Professionalisierung von Tutorinnen und Tutoren als Lehrende wird ein aktiver Beitrag zur Verbesserung der Prüfungsvorbereitung einer Vielzahl von Studierenden insbesondere in den Anfangssemestern geleistet. Durch die Funktion der Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen und Fachkulturen wirkt sich dies zudem mittelbar auch auf weitere Prüfungen im Studienverlauf aus.

### 2. Das Studienmodul „tutorielle Lehre“

Auf diesen Überlegungen basiert das Studienmodul „Tutorielle Lehre“ an der TU Darmstadt, welches Lehramtsstudierenden die Möglichkeit bietet, innerhalb ihres Curriculums praxisnah Kompetenzen für die tutorielle Lehre zu erwerben bzw. auszubauen. Es wurde im Rahmen des BMBF Projekts KIVA<sup>2</sup> im WS 2012 in das Curriculum des gymnasialen und ab WS 2014 auch des beruflichen Lehramts integriert.<sup>3</sup> Das Modul umfasst 9 CP und kann in zwei Varianten studiert werden.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> „Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an“. Siehe hierzu [http://www.kiva.tu-darmstadt.de/kiva\\_gesamt/index.de.jsp](http://www.kiva.tu-darmstadt.de/kiva_gesamt/index.de.jsp) [01.08.2014].

<sup>3</sup> Eine Implementierung in weitere pädagogische Studienordnungen ist inhaltlich sehr gut denkbar, derzeit allerdings aus Kapazitätsgründen nicht zu leisten. Alle Pädagogikstudierenden haben jedoch die Möglichkeit, das Qualifizierungsseminar zu belegen.

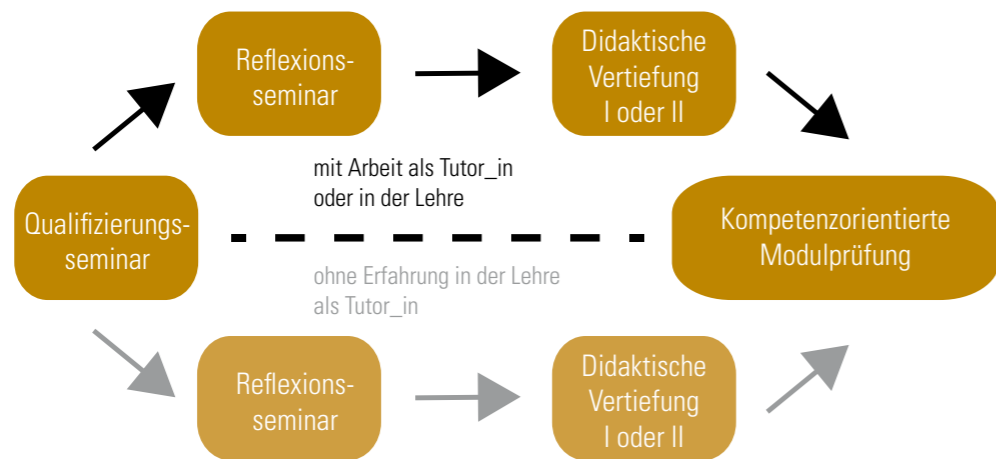


Abbildung 1: Aufbau des Studienmoduls „Tutorielle Lehre“

Das Studienmodul bereitet die Teilnehmenden nicht auf eine spezifische Veranstaltung vor. Ziel ist vielmehr die Vermittlung von Handlungskompetenz in der Lehre, da die Teilnehmenden als Studierende des Lehramts zumeist Tutorien in ihren jeweiligen Fachdisziplinen leiten. Diese Handlungskompetenz muss notwendigerweise die reine Fachkompetenz überschreiten, um zu einer „Ausweitung [...] der Kompetenzbeschreibung von sach-, tätigkeits-, feld- oder aufgabenbereichsübergreifenden Qualität“ (Wildt, Wildt 2011: 12) zu kommen. Grundlegend hierfür sind zunächst die Bewusstmachung der eigenen Leitungsrolle bzw. -haltung, sowie die Stärkung der Reflexionskompetenz. Hierbei wird an unbewusst oder bewusst bestehende Konzepte von

Lehren und Lernen angeknüpft. Winteler, Forster zeigen, dass dieser Anschluss an bestehendes Vorwissen das zentrale Merkmal effektiver (Weiter-) Bildung darstellt (vgl. Winteler, Forster 2007: 108).

Die mit dem Modul angestrebte langfristige Handlungskompetenz in der Lehre orientiert sich an den hierfür grundlegenden Kompetenzen (vgl. Modulhandbuch<sup>5</sup>). Da die anvisierte Lehrfähigkeit zunächst auf der Ebene der universitären Lehre angewendet werden soll, bildet das Lehrformat des Tutoriums (vgl. Wildt 2013: 40) mit seinen Vermittlungsdimensionen den ersten Orientierungsrahmen. Die Aufgabe der Tutorinnen und Tutoren wird in der Förderung der Studierfähigkeit, der Selbstbestimmung

<sup>4</sup> Variante 1 mit Besuch des Reflexionsseminars wird empfohlen. Variante 2 soll Studierenden den Abschluss des Moduls ermöglichen, auch wenn sie keine Stelle in der Lehre finde

<sup>5</sup> [http://www.zfl.tu-darmstadt.de/media/zfl/lagpdf/LaG\\_Grundwissenschaften\\_StPrPI\\_Modulb\\_END\\_Maerz2012.pdf](http://www.zfl.tu-darmstadt.de/media/zfl/lagpdf/LaG_Grundwissenschaften_StPrPI_Modulb_END_Maerz2012.pdf) [13.08.2014]

und Selbstregulation studentischer Lernprozesse sowie in der Wissenschaftsbeteiligung gesehen. Wildt ergänzt diese drei Ziele um den Aspekt der Lehrstoffvermittlung (vgl. Wildt 2013: 41). Sofern die Prüfungsvorbereitung nicht schon in den genannten Aspekten mitgedacht ist, ist diese ebenfalls zu ergänzen. Den zweiten Orientierungsrahmen für die fokussierte Handlungskompetenz bilden die für die Lehrerbildung langfristig zu beachtenden ‚Standards für (die) Lehrerbildung‘, die von der Kultusministerkonferenz (2004)<sup>6</sup> festgelegt wurden. Die darin enthaltenen Kompetenzen der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung, der Lernsituationsgestaltung und Lernanwendungsunterstützung,

der Förderung von selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten, dem Umgang mit schwierigen Situationen und die persönliche Professionsentwicklung waren ebenfalls grundlegend für die Konzeption des Moduls.

Die angestrebten Kompetenzen werden im Modul sukzessive aufgebaut. Das Qualifizierungsseminar thematisiert grundlegende Themen von Lehre und Gruppenleitung (vgl. Abb. 2) und gibt Raum diese im geschützten Rahmen des Seminars durch Übungen und Simulationen auszuprobieren. Anwendung erfahren die hier erworbenen Kompetenzen in der realen Lehrsituation im Tutorium oder der Schule. Im Reflexionsseminar werden daher einerseits Wege/Methoden zur



Abbildung 2: Inhalte des Qualifizierungsseminars



Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit vermittelt. Andererseits wird im Rahmen dieser Methoden die reale Lehrtätigkeit der Teilnehmenden in den Blick genommen. Durch (Peer) Feedback und gemeinsame Reflexion werden die Lehrkompetenzen der Teilnehmenden gestärkt. Die didaktischen Vertiefungen dienen der theoretischen Aufarbeitung spezifischer, für die Tutorienarbeit relevanter, Aspekte. Die didaktische Vertiefung I zielt auf die bildungstheoretische Begründung universitärer Lehre und fokussiert dabei Tutorien als Anwendungsfeld didaktischer Konzeptionen. Hierbei steht die Umsetzung der im Studium angeeigneten theoretischen Modelle in konkrete Lehrpraxis im Vordergrund. Die didaktische Vertiefung II zielt auf eine systematische Erarbeitung von Fachliteratur als Grundlage von universitären Lehrveranstaltungen, sowie auf die Planung von Lehrveranstaltungen, in denen mit (pädagogischer) Fachliteratur gearbeitet wird. Die Seminargestaltung beruht auf einer „Kohärenz zwischen Kompetenzen als Learning Outcomes, Lehr/Lernszenarien und Prüfungsformaten“ (Biggs, Tang 2007, nach Wild, Wildt 2011: 9). Reinmann beschreibt dieses Zusammenspiel von Lehren, Lernen und Assessment (Prüfung) der englischsprachigen Literatur folgend als ‚constructive alignment‘ (vgl. Reinmann 2007:

<sup>6</sup> Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004; ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung.pdf)) [07.08.2014].

19). Die Einbindung der Prüfung in das Konzept des Tutoriums wird im Rahmen des Qualifizierungsseminars behandelt, um den zukünftigen Tutorinnen und Tutoren Wege aufzuzeigen, wie man in den unterschiedlichen Formen von Tutorien bzw. unter verschiedenen Rahmenbedingungen, die Prüfung von Beginn an aktiv im didaktischen Design berücksichtigen kann. Zentral ist hierbei zu vermitteln, dass Studierende ihr Lernen an der Prüfungsrelevanz ausrichten und sich daher diejenigen Inhalte und Kompetenzen aneignen, die für die Prüfung von Bedeutung sind (vgl. Reinmann 2011: 485). Diese elementare, jedoch alles andere als triviale Feststellung bedeutet umgekehrt, dass in aller Regel nicht gelernt wird, was nicht geprüft wird (Reeves 2006: 299). Nur, wenn den künftigen Tutorinnen und Tutoren dies bewusst wird, sind sie in der Lage, ihr Tutorium so zu planen, dass ihre Lehrziele mit den Zielen der teilnehmenden Studierenden in Einklang gebracht werden können.

Um die Entwicklung bzw. Förderung der Lehrkompetenz der Teilnehmenden zu fokussieren, sind die Veranstaltungen des Moduls anwendungsnah gestaltet und enthalten viele Praxiselemente. Durch Übungen zu den einzelnen Themengebieten und Simulationen von Lehrsituationen partizipieren die Teilnehmenden aktiv am Seminargeschehen und können das erworbene Wissen direkt anwenden. Die angewandten Methoden werden in der Seminargruppe reflektiert, womit ein Transfer der kompetenzorientierten Seminargestaltung in die tutorielle Lehre der Teilnehmenden angestrebt wird. Aus

der aktiven Teilnahme der Studierenden leiten sich Erfahrungsmöglichkeiten ab, die durch angeleitete Reflexion die Entwicklung einer eigenen Leitungshaltung unterstützen können.

### 3. Polyvalenz innerhalb des Studienmoduls

Die Zusammensetzung der Studierenden in den einzelnen Veranstaltungen des Moduls ‚Tutorielle Lehre‘ ist sehr heterogen. Im Qualifizierungs- und Reflexionsseminar treffen Studierende des gymnasialen und beruflichen Lehramts mit unterschiedlichen Fächerkombinationen und Studiensemestern aufeinander. Die didaktischen Vertiefungen sind zudem für Studierende des Master Bildungswissenschaften und Magister Pädagogik geöffnet. Hierdurch bereiten die Seminare nicht nur auf polyvalente Lehre vor, sondern stellen auch selbst ein Beispiel eben dieser dar. Daher zielt die Gestaltung von Lehre und Prüfung im Modul auch darauf, Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität bzw. Polyvalenz in der Hochschullehre aufzuzeigen und zu reflektieren, so dass die Teilnehmenden mögliche Herangehensweisen und Methoden für ihre eigene Lehre kennen lernen und ausprobieren können.

Das Modul nutzt die Vielfalt der Studierenden für den Lernprozess. Hierzu werden in den Seminaren u. a. Methoden eingebracht, welche sich Polyvalenz in der didaktischen Lösungssuche zu Nutze machen. Beispielsweise werden in einer Kollegialen Beratung<sup>7</sup> von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachrichtungen

(und somit auch Fachkulturen) Lösungsideen für Schwierigkeiten in der Lehre eines Kommilitonen/einer Kommilitonin gesucht, wobei gerade die Verschiedenheit der Teilnehmenden große Offenheit und Ideenreichtum mit sich bringen. Zudem können durch die unterschiedlichen Zugänge ‚blinde Flecken‘ entdeckt und positiv gewendet werden.

Die erlebte und thematisierte Polyvalenz hat zudem Auswirkungen auf die Lehr- und Leitungshaltung der Teilnehmenden. Besonders gewinnbringend sind hierbei die unterschiedlichen Perspektiven, die sich aus der Sozialisation in unterschiedlichen Fachkulturen, dem ungleichen Studienfortschritt und vielfältigen Erfahrungen aus schulischer und außerschulischer Lehr- und Leitungstätigkeit ergeben. Die Arbeit mit der heterogenen Studierendengruppe bereitet die zukünftigen Tutorinnen und Tutoren und Lehrenden nicht nur auf die Vielfalt in Tutorien, sondern auch auf die im Klassenzimmer oder in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung vor.

### 4. Prüfungsanforderungen & -formen

Um den unterschiedlichen Prüfungsanforderungen der Studienordnungen und den heterogenen Zielperspektiven der Studierenden gerecht zu werden, müssen innerhalb des Moduls unterschiedliche Formen der Prüfung angeboten werden, um die Prüfung als lernförderliches

<sup>7</sup> Die Kollegiale Beratung ist eine Methode zur gemeinsamen Lösungsfindung für konkrete berufliche Fragen (z. B. Tietze: 2007).

Element in die Veranstaltungen zu integrieren. Auch für die Teilnehmenden des Moduls stellt die Prüfung den zentralen Fokus ihres Lernens dar. Entsprechend müssen die Prüfungsformen so gestaltet sein, dass sie den Lehrzielen entsprechen.

Generell haben Prüfungen in der Hochschullehre mehrere Funktionen zu erfüllen. Die beiden zentralen Anforderungen bestehen in der Förderung der Studierenden (formativ) und der möglichst objektiven Bewertung der Leistung im Hinblick auf eine Vergleichbarkeit und Selektion der Studierenden (summativ) (vgl. Reinmann 2007: 14). Traditionell wird die Prüfung eher in ihrer summativen Funktion als Selektionsinstrument, weniger als Möglichkeit der Lernförderung gesehen (vgl. Bain 2004: 152). Um individuelle Professionalisierung und Kompetenzentwicklung zu fördern, müssen jedoch Wege gefunden werden eine Balance zwischen individueller Förderung der Studierenden und objektiver Vergleichbarkeit der Leistungen herzustellen. In polyvalenten Veranstaltungen muss darüber hinaus eine Balance zwischen der Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen und der Erreichung der anvisierten Lehrziele gefunden werden. Diesem Anspruch folgend beziehen sich die Prüfungen im Modul „tutorielle Lehre“ inhaltlich und methodisch auf die auszubildenden Kompetenzen, wobei diese nicht nur abgebildet, sondern durch die Form der Prüfung selbst aktiv gefördert werden. Im Folgenden wird nun die konkrete Ausgestaltung der Prüfungsformen dargestellt.

### **Teilnahme- und Studienleistungen**

Die Studierenden müssen im Modul die aktive Teilnahme in drei Veranstaltungen nachweisen. Je nach Studienordnung muss dies benotet oder unbenotet geschehen. Da die zu erwerbenden Credits jedoch gleich sind, müssen alle Studierende die gleichen Leistungen vollbringen und erhalten in jedem Fall Feedback, teilweise ergänzt um eine Benotung. Neben der aktiven Beteiligung der Seminarliteraturlektüre müssen je Veranstaltung zwei schriftliche Leistungen eingereicht werden. Die Teilnehmenden können hierbei aus einem Pool von folgenden Leistungen wählen: Sitzungsreflexion, Methodenreflexion oder Textpatenschaft.

Alle Leistungen haben einen klaren Bezug zu den Kompetenzen, die im Modul erworben werden sollen. Die Reflexion einer Sitzung bzw. einer im Seminar angewandten Methode zielt auf den Transfer in das eigene Vermittlungshandeln als Tutor bzw. Tutorin und später als Lehrer bzw. Lehrerin. Die Textpatenschaft zielt auf die – insbesondere in geisteswissenschaftlichen Fachgebieten wichtige – Fähigkeit, Fachtexte systematisch zu erarbeiten und zu vermitteln.

### **Die Modulprüfung**

Das Modul „tutorielle Lehre“ schließt mit einer praxisnahen kompetenzorientierten Modulprüfung ab. Prinzipiell lässt die Studienordnung die Gestaltung der Modulprüfung offen, sofern sie sich über alle Modulhalte erstreckt und geeignet ist, die anvisierten Kompetenzen zu erfassen und zu fördern. Sie ist nicht an eine

Veranstaltung gebunden. Es bestehen drei mögliche Varianten, bei denen die Studierenden jeweils die Aufgabe erhalten, eine Lehreinheit zu planen und zu dokumentieren, durchzuführen und in einem Abschlussgespräch (oder einer schriftlichen Auseinandersetzung) in Hinblick auf die Modulhalte und den Transfer für die künftige berufliche Perspektive zu reflektieren. Die Studierenden führen insofern in der Prüfung Handlungen aus, für die sie im Laufe des Moduls grundlegendes Wissen und Kompetenzen erworben haben. Zu allen Schritten erhalten die Teilnehmenden Feedback von der Seminarleitung. Die Unterschiede in den Prüfungsformen beziehen sich auf die Art der Lehreinheit:

Variante 1: Simulation einer Einheit zu einer theoretischen Schwerpunktsetzung aus den Modulveranstaltungen. Die simulierte Seminareinheit entspricht zeitlich einer realen Seminarsitzung. Die übrigen Teilnehmenden des Seminars nehmen an der Simulation teil und stellen damit die Teilnehmenden für die simulierte Lehreinheit dar. Im Anschluss an die Simulation erhält der/die zu Prüfende Peer-Feedback von den Teilnehmenden und Feedback von der Seminarleitung. Variante 2: Gestaltung einer Seminarsequenz des aktuellen Seminars mit einem ausgewählten Thema der Veranstaltung. Die Sequenz wird im Seminar durchgeführt, entspricht zeitlich einer Seminarsitzung und beinhaltet die Themenführung, Themendarstellung und die Anleitung der dazugehörigen Vermittlungsmethode. Der/die zu Prüfende ist angehalten eine Feedback- bzw. Reflexionsmethode in die Sequenz

aufzunehmen und erhält hierüber Rückmeldung von den Teilnehmenden und der Seminarleitung. Variante 3: Ausführliche didaktisch-methodische Planung und Durchführung einer realen Seminareinheit des eigenen Tutoriums. Die Sitzung im Tutorium wird hospitiert und der/die zu Prüfende erhält unmittelbar im Anschluss Feedback. Anschließend reflektiert der/die zu Prüfende auch hier den gesamten Prozess und reicht diese Reflexion schriftlich ein.

### **5. Kompetenzerwerb der Teilnehmenden**

Das Studienmodul und die Tutorien in der Pädagogik werden im Rahmen des KIVA-Projekts systematisch evaluiert. Hierbei stehen der Kompetenzerwerb der Modulteilnehmenden bzw. die Kompetenzen der aktiven Tutorinnen und Tutoren im Vordergrund, wodurch Rückschlüsse auf das zentrale Ziel der Veranstaltungen und damit die Professionalisierung der studentischen Lehrenden möglich werden.<sup>8</sup> Durch die Evaluation der Tutorien wird es möglich, die Selbsteinschätzung der Modulteilnehmenden mit der Einschätzung der Teilnehmenden in den durch sie geleiteten Tutorien abzugleichen. Das Gesamtmodul wurde im Rückblick mit einer Gesamtnote von MW=1,63 bewertet (SoSe 2013 und SoSe 2014, N=38). Die angehenden Tutorinnen und Tutoren bewerten die Nutzbarkeit des Erlernten mit MW=1,69. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zum Kompetenzerwerb im

<sup>8</sup> Die nachfolgend genannten Mittelwerte beziehen sich jeweils auf eine fünfstufige Skala (1=trifft zu bzw. sehr gut und 5=trifft nicht zu bzw. ungenügend).

Modul zeigt, dass die zentralen Lehr- und Leitungskompetenzen durch das Modul gefördert werden. So ergibt die Selbsteinschätzung bei N=38 (SoSe 2013 & 2014) im Vergleich mit der Einschätzung der Studierenden zum Tutorium (SoSe 2013 & 2014, N=102)<sup>9</sup>:

Es gelingt mir, eine Lerneinheit mit Gruppen methodisch und didaktisch lernförderlich vorzubereiten. (2,17/1,74)

- Es gelingt mir, durch Fragen oder Arbeitsaufträge selbständiges Nachdenken/Lernen anzuregen. (2,17/1,49)
- Es gelingt mir, eine positive Lernatmosphäre zu gestalten. (1,97/1,50)
- Es gelingt mir, die Lernziele transparent zu gestalten. (1,97/1,68)
- Es gelingt mir, die Lerneinheit zu strukturieren. (1,78/1,53)
- Es gelingt mir, mit Besonderheiten der Studierenden sensibel umzugehen. (2,0/1,71)
- Die Tutor/innen waren am Lernerfolg der Teilnehmer/innen interessiert. (n.b./1,47)
- Die Tutor/innen förderten die aktive Mitarbeit der Teilnehmer/innen. (n.b./1,43)

<sup>9</sup> Angegeben ist hier jeweils der Mittelwert. Ausgewertet wurden die Tutorien der Veranstaltung „Pädagogische Begriffsbildung“. Alle Tutorinnen und Tutoren hatten das Qualifizierungsseminar belegt und wurden parallel zu ihrer Tätigkeit hospitiert und begleitet. Da allerdings nur Lehramtsstudierende das gesamte Modul belegen können, ist kein direkter Rückschluss zwischen Modulbesuch und Qualität der Tutorien möglich, wohl aber allgemein zwischen Qualifizierung/Begleitung von Tutorinnen und Tutoren und Qualität der Tutorien.

Ebenso ist eine deutliche Steigerung der Reflexionskompetenz zu erkennen. Die Evaluationsfragen des Reflexionsseminars betreffend, ergeben folgende Selbsteinschätzung bei N=26:

- Die Fähigkeit, meine eigene Lehre zu reflektieren wurde gefördert. (MW=1,43)
- Es gelingt mir, die eigene Leitungsrolle zu reflektieren. (MW=1,37)

Diese Selbsteinschätzungen decken sich mit den Erfahrungen aus den kompetenzorientierten Modulprüfungen, die mit wenigen Ausnahmen sehr gute bis gute Ergebnisse ergaben. Die Auswertung der Tutorienevaluation zeigt ebenfalls, dass es den geschulten und begleiteten Tutorinnen und Tutoren gelingt qualitativ hochwertige teilnehmerorientierte Lehre zu gestalten. Die Studierenden bewerten die Tutorinnen und Tutoren dabei besser als diese ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Ein Vergleich zwischen qualifizierten und nicht-qualifizierten Tutorinnen und Tutoren ist im vorliegenden Fall nicht möglich, da in den pädagogischen Veranstaltungen an der TU Darmstadt seit 2010 die Teilnahme am Qualifizierungsseminar Einstellungs Voraussetzung für die Arbeit als Tutorin und Tutor ist. Auch vor 2010 wurden alle Tutorinnen und Tutoren in Blockveranstaltungen zumindest grundlegend auf die Tätigkeit vorbereitet. Weder aus dieser Zeit, noch aus der Zeit davor liegen systematisch erhobene Daten vor. Der Beschluss, die Qualifizierung als verpflichtende Voraussetzung festzuschreiben, basiert jedoch auf Rückmeldungen von Studierenden, die eine sehr unterschiedliche und teilweise schlechte Qualität

der Tutorien anmerkten. Zudem erbaten sich die Tutorinnen und Tutoren Unterstützung durch regelmäßige Begleitung.

## 6. Fazit und Transfermöglichkeiten

Alle drei Varianten der kompetenzorientierten Modulprüfung stellen die Handlungsfähigkeit der Studierenden in den Mittelpunkt und ermöglichen eine praxisnahe Überprüfung der Modulhalte. Damit arbeitet das Modul direkt mit der Umsetzung des ‚Shifts from teaching to learning‘ – der Lernende und seine Lernschritte können sich hinsichtlich professionsbedingter Kompetenzen entwickeln. Damit wird die angestrebte Passung innerhalb der Trias aus Lehren, Lernen und Prüfung im didaktischen Design dieser Veranstaltung auf eine zielgerichtete und gut aufeinander abgestimmte Weise erreicht. Da die Studierenden im Hinblick auf klar beschriebene Kompetenzen geprüft werden, erfüllt diese Prüfungsform den summativen Auftrag, der an Prüfungen gestellt wird. Darüber hinaus bietet die Prüfungsform jedoch auch vielfache Möglichkeiten, im Sinne einer formativen Prüfung prozessbegleitend Feedback zu geben. Die Prüfung dient so der Förderung des Kompetenzerwerbs und der individuellen Professionalisierung. Des Weiteren werden durch die Prüfung die Reflexion des eigenen Handelns, sowie der Transfer zum einen in die unmittelbare Praxis (tutorielle Lehre), zum anderen auch in die spätere Berufspraxis (insbesondere in die Schule, aber auch in andere pädagogische Handlungsfelder) gefördert, denn „Polyvalente

Lehrveranstaltungen setzen voraus, dass die Studierenden die jeweils verschiedenen Anschluss- und Verwendungsoptionen im Verlauf der Lehrveranstaltung tatsächlich erschließen können – weil ihnen Gelegenheiten zur Klärung genau dieser Frage angeboten werden. Der Erfolg (oder der Misserfolg) polyvalenter Lehre hängt also davon ab, inwiefern es Studierenden gelingt, die nötigen Transformationsleistungen vorzunehmen, durch die sie die Inhalte einer als polyvalent ausgewiesenen Lehrveranstaltung auf ihre spezifischen Studienziele beziehen können“ (Rhein 2013: 7). Durch die Integration dieses Transfers auch in die Prüfungsleistung wird dem Zusammenhang von Geprüftem und Gelerntem Rechnung getragen, vor allem aber wird hierdurch den Studierenden Raum gegeben sich intensiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Der didaktische Ansatz des Moduls kann in verschiedene Bereiche übertragen werden, in denen kompetenzorientierte und praxisbezogene Hochschullehre angestrebt wird. Die Studierenden lernen, über die Prüfungsform anhand der Seminarinhalte selbstbestimmt, reflektiert und verantwortungsvoll zu handeln. Darüber hinaus lernen sie kompetenzorientierte Lehrformen zu planen und umzusetzen. Im Zuge der Diskussion um die Erhöhung des Praxisanteils im Lehramtsstudium wäre die Form des Moduls eine empfehlenswerte Ergänzung der meist theoretisch lastenden Grundwissenschaften, wobei nicht nur der Schulunterricht als letztendlicher Verwirklichungsort, vielmehr die Lehre an sich,

z. B. in der Universität, der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung etc. von einem praxisnahen Modul zur tutoriellen Lehre profitieren kann. Entsprechend bietet sich eine Integration in pädagogische Studiengänge an. Durch den Zugewinn von sozialen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen, die in vielen Tätigkeitsbereichen (insbesondere in Führungspositionen) von Bedeutung sind, ist eine Ausweitung und Einbindung als hochschuldidaktisches Zusatzmodul für alle Studiengänge eine mögliche gewinnbringende Perspektive tutorieller Qualifizierung. Dies kann beispielsweise im Rahmen des an vielen Hochschulen angebotenen „Studium generale“ geschehen.<sup>10</sup> Alternativ ist auch eine Einbindung über fachübergreifende Schlüsselqualifikationen möglich, wie es beispielsweise an der Universität Stuttgart angeboten wird.<sup>11</sup>

### Literatur

- [1] Bain, K.: What the best college teachers do. Harvard: Harvard University Press, 2004.  
[2] Biggs, J./Tang, C.: Teaching for quality learning at university: what the student does. 3.ed., Maidenhead: Open University Press, 2007.  
[3] Driesner, I.: Polyvalenz. Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. Greifswalder Beiträge zur Hochschulentwicklung. Polyvalenz in der

<sup>10</sup> Ein Beispiel hierfür ist die TU Ilmenau, an der dies bereits möglich ist. Vgl. Aktuelles Lehrangebot, Online unter <http://www.tu-ilmenau.de/en/studium-generale/lehre/sommer/lv-block/> [20.08.2014]

<sup>11</sup> Vgl. <http://www.uni-stuttgart.de/hd/angebot/tutqual/index.html> [20.08.2014]

Lehre – Eine Einführung. 1/2013. S. 16-23.

- [4] Krause, C./Müller-Benedict, V.: Tutorium an der Hochschule. Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren. Aachen: Shaker, 2007.  
[5] KMK: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [15.08.2014].  
[6] Kröpke, H./Szczyrba, B.: Wer stützt den Sherpa? Tutorenweiterbildung als Investition in die Qualität der Lehre. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Loseblattsammlung. Berlin: Raabe, 2009, F 6.5.  
[7] Reimpell, M./Szczyrba, B.: Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Loseblattsammlung. Berlin: Raabe, 2007, F 6.4.  
[8] Rhein, R.: Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. Greifswalder Beiträge zur Hochschulentwicklung. Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung. 1/2013. S. 6-15.  
[9] Reeves, T.C.: How do we know they are learning? The importance of alignment in higher education. International Journal of Learning Technology, 2 (4), 2006. S. 294-309.  
[10] Reinmann, G.: Arbeitsbericht. Bologna in Zeiten des Web 2.0 - Assessment als Gestaltungsfaktor. URL: <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/do->

[cld/643](http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/do-cld/643) [19.08.2014], 2007.

- [11] Reinmann, G.: Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. In: Mühlhäuser, M. [u.a.] (Hrsg.): IATEL Interdisciplinary Approaches to technology-enhanced Learning. Münster: Waxmann, 2011. S. 467-493.  
[12] Tietze, K.-M.: Kollegiale Beratung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2007.  
[13] Wildt, J.: The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. URL: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> [15.08.2014]. 2003.  
[14] Wildt, J.: Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Kröpke, H./Ladwig, A. (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: Lit, 2013.  
[15] Wildt, J./Wildt, B.: Lernprozessorientiertes Prüfen im “Constructive Alignment”. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems, In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Loseblattsammlung. Berlin: Raabe, 2011. H 6.1.  
[16] Wilmking, M./Klemenz, A.: „Peer Group Learning“ an der Universität Greifswald. Greifswalder Beiträge zur Hochschulentwicklung. Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung. 1/2013. S. 40-46.  
[17] Winteler, A./Forster, P.: Wer sagt, was gute

Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. 55. Jg, 4/2007. S.102-109.

## Wie aus einer klassischen Hausarbeit eine innovative Lerngelegenheit wurde: Portfolioprüfungen an der Leuphana Professional School

Die Leuphana Professional School ist die Dachstruktur für weiterbildende Studienangebote an der Leuphana Universität Lüneburg. Ein substanzieller Anteil aller Curricula entfällt entsprechend dem Leuphana-Studienmodell auf sog. „überfachliche Module“. Im Modul Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“ kommen Studierende aus etwa zehn Studienprogrammen zu den Themen Führung, Ethik und Werte sowie Change Management zusammen. Das Modul wird mit einer sog. „Portfolioprüfung“ abgeschlossen. Diese bildet die „Learning Outcomes“ des Moduls ab, nämlich wissenschaftliche Modelle und Konzepte auf die arbeitsbezogene Praxis und konkrete Fallbeispiele der Teilnehmenden anzuwenden und auf dieser Basis eine handlungsorientierte Selbstreflexion vorzunehmen. Der Beitrag beschreibt das didaktische Konzept des Moduls Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“ als Ausgangsbedingung, stellt die Lernziele des Moduls vor und beschreibt das Design der Portfolioprüfung. Im Fokus stehen die Anforderungen sowie Bewertungskriterien des Portfolios sowie das Begutachtungsverfahren, welches entsprechend der „überfachlichen“ Lernziele des Moduls „über die fachliche“ Bewertung hinaus ein Feedback an die Studierenden zu den drei Elementen Theorie, Praxis und Selbstreflexion umfasst. Abschließend werden Einsatzmöglichkeiten sowie Vor- und Nachteile dieser Prüfungsform mit Blick auf die Übertragbarkeit auf andere Inhaltsbereiche und Kontexte diskutiert.

### 1. Das Modul Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“

#### 1.1 Organisatorischer Kontext

Das Angebot der Leuphana Professional School umfasst neben Weiterbildungsmodulen und Zertifikatskursen eine Reihe von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen. Ergänzend zu der disziplinären und organisatorischen Verortung der einzelnen Studiengänge in den Fakultäten und Instituten der Leuphana Universität Lüneburg, leistet die Professional School administrative und koordinative Funktionen, beispielsweise in den Bereichen Akkreditierung und Qualitätsmanagement, Konzeptentwicklung und Marketing.

Die im Fokus dieses Beitrags stehenden weiterbildenden Masterstudiengänge sind den drei Themenclustern „Wirtschaft“ (z. B. MBA Performance Management), „Soziales“ (z. B. MPH Prävention und Gesundheitsmanagement) und „Recht“ (z. B. LL.M. Competition & Regulation) zugeordnet und umfassen je 60 bis 90 Credit Points. Entsprechend dem Leuphana Studienmodell (vgl. Spoun, 2007; Keller, Seyfarth, 2008) wird in allen Studienangeboten besonderer Wert auf den Erwerb „überfachlicher“ Kompetenzen gelegt: Studierende sollen neben ihrem jeweiligen fachlichen, disziplinär ausgerichteten Studienschwerpunkt auch fachübergreifenden, komplementären, praxisrelevanten und der

Selbstreflexion dienlichen Perspektiven und Inhalten begegnen und sich mit diesen auseinandersetzen.

Neben einer entsprechenden, Anwendungsbezüge herstellenden Gestaltung der fachbezogenen Module kommt dies in den in allen Studienprogrammen enthaltenen überfachlichen Modulen (sog. „Ü-Module“) zum Ausdruck. Diese überfachlichen Module machen mit 15 Credit Points einen substanziellen Anteil des Studiums aus. Sie sollen den Studierenden Gelegenheit zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, zu praxisbezogenen und individuellen Schwerpunktsetzungen sowie zum „Blick über den Teller“ geben. Das prototypische Beispiel für ein solches überfachliches Modul ist das Modul Ü3

„Gesellschaft und Verantwortung“, welches 5 Credit Points umfasst.

#### 1.2 Ablauf und Ziele des Moduls Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“

Das jährlich angebotene, verpflichtend zu absolvierende überfachliche Modul wird von Studierenden aus unterschiedlichen Masterprogrammen mit gegenwärtig rund 150 Studierenden je Kohorte besucht. Es umfasst drei jeweils zweieinhalbtägige (Freitagnachmittag bis Sonntagmittag) Präsenzveranstaltungen zu den Themen „Führung“, „Change Management“ sowie „Ethik und Werte“. An diesen wirken rund ein Dutzend Lehrende mit, von denen einige an allen drei Präsenzveranstaltungen, andere nur für einzelne Themen oder Impulse beteiligt sind.

Tag 1 (Freitag)	Tag 2 (Sonnabend)	Tag 3 (Sonntag)
<p><i>Ankommen</i>  <b>16.00 - 16.15</b>                      Auftakt, Organisatorisches  <b>16.15 - 17.00</b>                      Einführung mit reflexiven Fragen  <b>17.30 - 19.00</b>                      Theoretischer Input                      Block I  <b>19.30 - 21.00</b>                      Praxisvortrag I</p>	<p><b>09.30 - 11.00</b>                      Theoretischer Input                      Block II  <b>11.30 - 12.45</b>                      Individuell gewählter Workshop I  <i>Mittagspause</i>  <b>13.45 - 15.15</b>                      Individuell gewählter Workshop I                      (Forts.)  <b>15.45 - 17.00</b>                      Individuell gewählter Workshop II  <b>17.30 - 19.00</b>                      Individuell gewählter Workshop II                      (Forts.)  <i>Ausklang</i></p>	<p><b>09.30 - 11.00</b>                      Theoretischer Input                      Block III  <b>11.15 - 12.45</b>                      Praxisvortrag II  <b>12.45 - 13.30</b>                      Diskussionsrunde                      Praxisvortragende                      13.30 - 13.45                      Ausblick, Feedback, Abschluss  <i>Verabschiedung</i></p>

Abb. 1 Typischer Ablauf einer Präsenzveranstaltung im Modul Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“

Der Workload der Studierenden verteilt sich auf den Besuch der drei Präsenzen (ca. 50 Zeitstunden), auf deren Vor- und Nachbereitung (ca. 50 Stunden) sowie auf die Erarbeitung der Prüfungsleistung „Portfolio“ (ca. 25 Stunden). Die Lernziele des Moduls („Learning Outcomes“) sind in Abb. 2 dargestellt und umfassen neben der Kenntnis einschlägiger klassischer und aktueller Theorien, Konzepte und Forschungsergebnisse insbesondere die Nutzbarmachung dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse für die eigene berufliche Praxis sowie die hieran orientierte Reflexion der eigenen Erfahrungen, Verhaltensweisen und persönlichen Lern- und Entwicklungsziele.

### 1.3 Didaktische Gestaltung nach dem Prinzip des „constructive alignment“

Um dem in den Modulzielen formulierten Anspruch gerecht zu werden und um den Studierenden die Gelegenheit zu geben, für sie persönlich hilfreiche Impulse im Laufe des Moduls aufzugreifen, wurden eine Reihe konzeptioneller Festlegungen getroffen, welche das Modul Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“ kennzeichnen. Hierzu zählen insbesondere: die Vorschaltung sog. „reflexiver Fragen“ zu jedem Präsenzblock, welche die individuelle Haltung zum betreffenden Thema aufgreifen, von allen Studierenden zu beantworten sind und zu Beginn des jeweiligen Blocks zusammenfassend

vorgelegt werden (z. B. Zustimmungsrating zur Aussage „Führung kann man nicht lernen – man hat es oder man hat es nicht!“ als Ausgangspunkt für die Vorstellung von Führungstheorien), die bewusste Durchmischung der Studierenden aus den verschiedenen Studienprogrammen, sodass die Heterogenitätsdimensionen „Fachkultur und Disziplin“ sowie „Werte und Überzeugungen“ (z. B. über Führungshandeln) im gesamten Verlauf des Moduls salient sind und konstruktiv genutzt werden können, die von eigenem Interesse und Lernbedarf geleitete Aufteilung der Studierendengruppe in jeweils halbtägige parallele Workshops am zweiten Tag, die von praxiserfahrenen externen Referentinnen und Referenten durchgeführt werden und eine Balance zwischen Praxis- und Theoriebezug bieten (z. B. Auswahlmöglichkeiten „Vertiefung klassischer Führungstheorien“, „Die Führungskraft als Coach“, „Selbstpositionierung als Führungskraft“), die Kombination aus theoretischen Inputs zu wissenschaftlichen Konzepten, Forschungsergebnissen und Modellen mit Vorträgen von Vertreterinnen und Vertretern der Praxis, die am Abschlusstag in einer Podiumsdiskussion „Zwischen Theorie und Praxis“ mündet, sowie die „Portfolioprüfung“ als in das Modulkonzept eingebettete Prüfungsform, welche an die reflexiven Fragen anknüpft und von den Studierenden als eigenständige Lerngelegenheit und zugleich als Lerndokumentation erarbeitet wird. Das so gestaltete Lernarrangement orientiert sich am Prinzip des „constructive alignment“

(vgl. Biggs, Tang 2001: 211ff.; Wildt, Wildt 2011) und verbindet dieses mit den spezifischen Rahmenbedingungen der Weiterbildungsstudiengänge (u. a. beruflich bereits erfahrene, häufig berufsbegleitende Studierende) und mit den strategischen Leitlinien der Leuphana Universität Lüneburg, welche unter anderem eine Orientierung an humanistischen Idealen sowie die explizite Handlungsorientierung des Studiums umfassen (vgl. Spoun 2007). Entsprechend dem Kerngedanken des „constructive alignment“, strebt das Modul Ü3 eine kohärente Balance zwischen den Lernzielen, der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse sowie der Prüfungsform an: Die in den Lernzielen artikulierte Kombination von Theorie, Praxis und Selbstreflexion spiegelt sich im Ablauf der Veranstaltung (vgl. Abb. 1) wider, indem sich entsprechende didaktische Elemente abwechseln. Die individuelle Wahl der Workshops am zweiten Veranstaltungstag kommt den unterschiedlichen Vorerfahrungen und Interessenlagen entgegen – sie legt darüber hinaus die Verantwortung für das Lernen stärker in die Hände der Studierenden und stimuliert deren Suche nach persönlich relevanten Themen (vgl. Biggs, Tang 2001: S. 60, „metacognitive control“). Unterstützt wird dies durch die „reflexiven Fragen“, welche individuelle Erfahrungshintergründe zu den behandelten Theorien beleuchten, einen Zusammenhang zwischen dem Thema und der eigenen Praxis herstellen sowie den Diskurs über die Lerninhalte unterstützen (vgl. Wildt, Wildt, 2011: 14, „situiertes Lernen“).

Lernziele des Moduls Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“ Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls können die Studierenden...	
1. ausgewählte klassische und aktuelle Theorien, Konzepte und Methoden der Führung, des Change Managements sowie der Organisationsethik beschreiben, einordnen sowie auf konkrete Situationen, Projekte und Vorhaben in ihrem persönlichen beruflichen Kontext anwenden,	ben, einordnen sowie auf konkrete Situationen, Projekte und Vorhaben in ihrem persönlichen beruflichen Kontext anwenden,
2. Führungshandeln, Change Management-Prozesse und organisationsethische Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben, bewerten und in	entsprechenden Situationen zu einer eigenständigen, begründeten und verantwortungsbasierten Einschätzung gelangen,
3. typische Schwierigkeiten und Widerstände, positive und negative Auswirkungen sowie Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Führungshandeln sowie von organisationalen Wandlungsprozessen antizipieren und aussichtsreiche Strategien zu einem wertebasierten Umgang formulieren,	tionalen Wandlungsprozessen antizipieren und aussichtsreiche Strategien zu einem wertebasierten Umgang formulieren,
4. die von ihnen selbst in der Vergangenheit und gegenwärtig übernommene Rolle, Verantwortung und Verhaltensweisen im Bereich von Führung, Change Management und Organisationsethik vor dem Hintergrund	wissenschaftlicher Theorien, Konzepte und Methoden kritisch und selbstreflexiv analysieren sowie mögliche Handlungsalternativen und künftige Entwicklungspotenziale für sich selbst definieren.

Abb. 2 Lernziele („Learning Outcomes“) des Moduls Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“

Konsequent diese Ausbalancierung zwischen Lernzielen, Lernarrangement und Prüfung zu Ende führend, wurde auch die Prüfungsform als konstruktive Lern- und Reflexionsgelegenheit gestaltet und somit zu einem integralen Element für das Modul Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“ entwickelt.

## 2. Die Portfolioprüfung als Lerngelegenheit und Lerndokumentation

### 2.1 Ausgangspunkt „klassische“ Hausarbeit

In der sich über mehrere Iterationen erstreckenden Gestaltung des Moduls Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“ wurde zunächst eine „klassische“, d. h. theoretische Hausarbeit als Prüfungsleistung eingeführt. Die Studierenden erhielten den Auftrag, eine oder mehrere der vorgestellten Theorien und Konzepte (z. B. Konzept der transaktionalen vs. transformationalen Führung von Bass, Avolio 1994) zu erläutern, ggf. anhand einer Fragestellung aus theoretischer Perspektive zu untersuchen (z. B. „Welches Führungskonzept passt gemäß der Literaturquellen zu welcher Führungssituation?“) und zum Abschluss eher beiläufig als zentral Praxisrelevanz und Transfermöglichkeiten zu erörtern. Diese Vorgehensweise erwies sich jedoch mit Blick auf die Heterogenität und die tatsächlichen Lerninteressen der Studierenden ebenso wie die Gesamtkonzeption des Moduls als nicht hinreichend:

die bei nahezu allen Studierenden vorliegenden konkreten beruflichen Erfahrungen mit mindes-

tens einem der drei Modulthemen (Führung, Change Management, Ethik und Werte) blieben in einer solchen auf die Theorie fokussierten Prüfungsform ungenutzt,

für einen nennenswerten Anteil der Studierenden stellte sich eine theorielastige Aufgabenstellung als Doppelung zu anderen Inhalten des laufenden oder eines vorangehenden Studiums und somit als „trivial“ heraus, während sich für andere Studierende mit anders gelagerten Vorerfahrungen eine theoretisch anspruchsvolle, mit vertiefender Literaturrecherche in einem bislang unvertrauten Thema verbundene Abhandlung als „allzu umfangreich“ für ein 5-CP-Modul erwies,

das Potenzial der „reflexiven Fragen“, die bereits eine Transferleistung der Studierenden zu den im Modul behandelten Theorien auf Praxis und eigenes Handeln anregten, wurde nicht genutzt, sie blieben als nicht vollständig in den Lernprozess integriert „neben“ der Prüfung stehen, wesentliche Ideen des Veranstaltungskonzepts (Praxisbezug, Interdisziplinarität, Selbstreflexion), somit auch die „überfachliche“ Intention des Moduls insgesamt wurden nicht in der „klassischen“ Hausarbeit abgedeckt, vielmehr stimulierte diese zunächst gewählte Prüfungsform eine häufig eher oberflächliche Beschäftigung der Studierenden mit den „Oberflächenmerkmalen“ der thematisierten Inhalte (vgl. Biggs, Tang, 2011: 24, „surface approach“).

Daraufhin wurde zeitig in der Entwicklungsphase die Entscheidung getroffen, als Prüfungsform die sog. „Portfolioprüfung“ festzulegen, im Sin-

ne der von Häcker (2008; vgl. auch Bruhn 2014) als „enge“ Fassung beschriebene Variante. Diese Form des Portfolios stellt eine Form des Leistungsnachweises dar und ist im Gegensatz zur „weiten“ Fassung beispielsweise nicht darauf angelegt, die Breite des eigenen Wissens und Könnens in möglichst einladender Form (z. B. für Bewerbungssituationen) aufzubereiten. Bei der hier verwendeten Variante des Portfolios als Leistungsnachweis stehen nicht die Vollständigkeit oder die Selbstpräsentation, sondern vielmehr die vertiefende, auch auf eigene „Lücken“ und Schwächen eingehende Auseinandersetzung der oder des Studierenden anhand eines selbst ausgewählten Themas im Vordergrund.

### 2.2 Verbindung aus Theorie, Praxis und Selbstreflexion in der Portfolioprüfung

Genau wie bei der „klassischen“ Hausarbeit handelt es bei der Portfolioprüfung um eine schriftliche, individuell von dem oder der Studierenden binnen einer gegebenen Frist (bis acht Wochen nach der letzten Präsenz, ca. 25 Zeitstunden Bearbeitungszeit) anzufertigende Ausarbeitung definierter Länge (Vorgabe: ca. 15-20 Seiten), mittels derer das Erreichen der definierten Lernziele in nachprüfbarer und im Rahmen der Begutachtung durch die Lehrenden in Form einer Note bewertbarer Weise dokumentiert werden soll. Besonders prägnant zeigt sich die gleichwohl bestehende Differenz des Portfolios zur „klassischen“ Hausarbeit in dem zur Objektivierung der Begutachtung erarbeiteten Bewertungsraster (Abb. 3): Die drei Aspekte

„Theorie“ (d. h. sachlich korrekte Darstellung einer oder mehrerer ausgewählter Theorien, Konzepte, Modelle), „Praxis“ (d. h. systematische Anwendung der ausgewählten Theorie auf einen selbst gewählten, persönlich erlebten Praxisfall, die eigene Arbeitssituation oder ein miterlebtes Projekt) und „Selbstreflexion“ (d. h. konstruktiv-kritische und mehrere Perspektiven umfassende Beleuchtung der eigenen Haltung, Überzeugung, Verhaltensweisen und Ableitung konkreter, auf die eingangs dargestellte Theorie und die Praxis bezogener Schlussfolgerungen und Vorhaben für die Zukunft, explizit in „Ich-Form“ zu verfassen) werden mit jeweils max. 30 möglichen Punkten gleichgewichtet. Für den Aspekt „Darstellung“ (u. a. Gliederung, Quellenangaben, optische Aufbereitung) sind max. 10 Punkte vorgesehen, sodass die Höchstpunktzahl bei 100 Punkten liegt. Das Bewertungsraster mit den genannten Kriterien (vgl. Abb. 3) steht den Studierenden jederzeit zur Verfügung. Die Begutachtung erfolgt durch diejenigen Lehrenden, die in allen drei Präsenzveranstaltungen beteiligt und daher mit allen drei Themenfeldern (Führung, Change Management, Ethik & Werte) vertraut sind. In der Regel erfolgt die Benotung auf Grundlage einer einzigen Begutachtung, in Zweifelsfällen wird eine zweite Meinung hinzugezogen.

Beispielhaft sei ein Portfoliothema aus dem Themenbereich „Führung“ genannt: Eine Studentin aus dem Studiengang „MBA Performance Management“ ist seit einigen Jahren Leiterin einer kleinen Arbeitsgruppe im Bereich

Punkte (max.)	Kriterium (T - Theorie, P - Praxis, S - Selbstreflexion, D - Darstellung), mit Ankerbeschreibung für angemessene Umsetzung
<b>T</b> <b>30</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es wird eine dem Gegenstand des Portfolios hinsichtlich Anzahl (empfohlen: nicht mehr als drei) und Art angemessene Auswahl an Theorien, Ansätzen, Modellen sachlich korrekt und für das Verständnis hinreichend ausführlich dargestellt, erläutert und miteinander verknüpft.</li> <li>- Die Auswahl dieser Theorien, Ansätze, Modelle wird begründet und in einen nachvollziehbaren Zusammenhang zum gewählten Thema gebracht.</li> </ul>
<b>P</b> <b>30</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anhand einer persönlich erlebten Situation, eines Projekts und/oder eines Praxisfalls aus dem beruflichen Umfeld wird das Thema verdeutlicht.</li> <li>- Für die geschilderte Situation, das Projekt und/oder den Praxisfall werden anhand einer definierten Fragestellung und/oder eines Ziels/Vorhabens mindestens zwei unterschiedliche Perspektiven und/oder Handlungsoptionen beschrieben und abgewogen, beispielsweise hinsichtlich Stärken und Schwächen, Vor- und Nachteilen, Chancen und Risiken.</li> <li>- Die vorgestellten Theorien, Ansätze, Modelle werden hierauf bezogen und in einen nachvollziehbaren Zusammenhang zum eigenen Handeln gestellt.</li> </ul>
<b>S</b> <b>30</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der persönliche Lernprozess und/oder resultierende Erkenntnisse werden vor dem Hintergrund von Theorie und Praxis dargestellt und erläutert.</li> <li>- Unterschiedliche Perspektiven (z.B. selbst vs. fremd, gestern vs morgen, verschiedene Personengruppen) unterstützen die kritische Betrachtung und Abwägung von Handlungsoptionen.</li> <li>- Die Umsetzbarkeit der gezogenen Schlussfolgerung wird konstruktiv-kritisch betrachtet, künftige Handlungsvorhaben werden konkret beschrieben.</li> </ul>
<b>D</b> <b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formale Richtlinien und Formatvorgaben werden betrachtet. Die vorgegebene Seitenzahl wird eingehalten.</li> <li>- Verwendete Literatur, Quellen, Zitate, Darstellungen und Tabellen sind durch Quellenangabe gekennzeichnet. Zahlen, Grafiken, Abbildungen etc. sind nach vollziehbar in den Text eingebunden und erläutert.</li> <li>- Die Gliederung ist dem Gegenstandsbereich angemessen und unterstützt den im Portfolio dargestellten Gedankengang.</li> </ul>

Abb. 3 Bewertungsraster für die Portfoliobegutachtung

Controlling. In ihrem Portfolio wählt sie das Modell der transaktionalen vs. transformationalen Führung (vgl. Bass, Avolio 1994) als theoretische Grundlage und stellt das Modell kurz vor. Sie beschreibt und klassifiziert sodann ihr eigenes Führungshandeln und das Führungshandeln zweier anderer Führungspersonen im Sinne des genannten Modells anhand konkret ausgewählter Führungssituationen und Verhaltensweisen. Am Ende formuliert sie für sich selbst mehrere Merkmale der transformationalen Führung, die sie in Zukunft in definierten Situationen verstärkt zeigen möchte – entscheidet sich „jedoch“ als Lernergebnis ausdrücklich dafür, im Kern weiterhin primär transaktional führen zu wollen (und wendet sich damit in begründet reflektierter Weise gegen den subtilen Aufforderungscharakter des Modells, dass transformationale Führung der „wertvollere“ Ansatz sei).

### 2.3 Kognitive und affektive Lernziele im Fokus der Bewertung

Die Portfolioprüfung in der hier eingesetzten Form ist keine radikale Neuerung. Vielmehr stellt sie den Versuch dar, die Potenziale der im Grundsatz bewährten Prüfungsform „schriftliche Ausarbeitung“ mit Blick auf die genannten kompetenzorientierten Modulziele auszuschöpfen. Diese richten sich neben dem Wissen (über Theorien und Modelle der Führung, des Change Managements, der Organisationsethik) und dem Verstehen dieser Inhalte auch und gerade auf „höherrangige“ kognitive Lernergebnisse, die entsprechend in den Bewertungskriterien der

Portfolioprüfung eine wesentliche Rolle einnehmen (vgl. Wildt, Wildt 2011: 20 ff). Zu nennen sind hier das Anwenden der Theorien und Modelle (auf eine selbst gewählte Praxissituation) und das theoriegeleitete Analysieren eben dieser Praxissituation.

Zudem werden auch affektive Lernziele angestrebt (vgl. Abb. 2) und deren Erreichen durch die Portfolioprüfung nachgewiesen. Das Werten (z. B. unterschiedlicher Handlungsoptionen) sowie das Organisieren der eigenen Werthaltung (vgl. Wildt, Wildt 2001: 22ff.) stehen hier im Vordergrund und werden explizit im Bewertungskriterium „Selbstreflexion“ abgerufen.

Eine wichtige Maßgabe, damit einhergehend auch eine Herausforderung für das an Lehre und Prüfungen im Modul Ü3 beteiligte Gutachterteam liegt darin, dass mit dem Portfolio „lediglich“ nachzuweisen ist, dass die Studentin oder der Student sich unter Beachtung der formalen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 3, „Darstellung“) mit Theorie, Praxis und Selbstreflexion befasst hat. Explizit nicht zu bewerten, somit nicht notenrelevant ist die Frage, ob die sich im Portfolio ausdrückenden Werte, Normen und ethischen Vorstellungen mit jenen der Lehrenden decken: Entscheidend ist ausschließlich, dass unter Nutzung theoretischer Konzepte und Modelle ein Praxisfall oder eine im beruflichen Kontext auftretende Situation systematisch untersucht wurde und dass aus dieser Untersuchung Bewertungen, Schlussfolgerungen und Selbstreflexionen erwachsen sind, welche systematisch, konkludent und kohärent dargestellt werden –



welche Erkenntnisse jedoch dies sind (z. B. die Theorie von Bass, Avolio 1994 als für sich persönlich nicht hilfreich erkennen), ist ausdrücklich jenseits des Begutachtungsauftrags. Gleichwohl und eben weil die Inhalte des Portfolios nur bedingt unter der Perspektive „richtig vs. falsch“ zu bewerten sind, ergeben sich bei der Begutachtung der Portfolios häufig Ideen und Anregungen seitens des Gutachterteams. Diese werden im Bewertungsraster selbst sowie nicht selten auch ergänzend – aber ausdrücklich nicht notenrelevant – als Anregung, als Feedback und Impulse an die Studierenden zurückgegeben (z. B. eine Bestärkung der bewussten Entscheidung für den eigenen Führungsstil).

### 3. Diskussion und Erfahrungen bei der Einführung

Die Einführung der Portfolioprüfung und die Ablösung von der „klassischen“ Hausarbeit erfolgten schrittweise. Die Veränderung der Prüfungsform zur beschriebenen Portfolioprüfung wirkte zurück sowohl auf die Rolle der Lehrenden als auch auf die Gestaltung des Moduls. Besondere Erwähnung verdienen die folgenden Erfahrungen:

Die in der Portfolioprüfung reflektierten „Learning Outcomes“ des Moduls mit der starken Betonung von Praxistransfer und Selbstreflexion erforderten eine entsprechende Anpassung und Neugewichtung der Inhalte und Lernarrangements des Moduls (vgl. Abb. 1), mithin eine von einzelnen Lehrenden auch kritisch betrachtete Reduzierung des Theorieteils.

Die Portfolioprüfung erfordert als nicht selbst-erklärende Prüfungsleistung eine Instruktion und Abstimmung der Lehrenden. Neben der formalen Umbenennung als „Gutachter bzw. Gutachterin“ (und nicht als „Prüfer bzw. Prüferin“) brachte dies regelmäßige Eichungen sowie eine individuelle Einführung neu hinzukommender Lehrender mit sich. Diese wird von den Beteiligten allerdings nicht vorrangig als zusätzliche Arbeitsbelastung, sondern als Bereicherung und als Gelegenheit zum Austausch über Prüfungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe empfunden.

Auch die Studierenden brauchen eine zusätzliche Erläuterung. Nachdem in der ersten Kohorte häufig Portfolios mit sehr gutem Theorieteil, jedoch vergleichsweise schwacher Selbstreflexion eingereicht wurden, erfolgte ab der zweiten Kohorte eine explizite Vorstellung der Prüfungsform im Plenum. Die Anforderungen und Besonderheiten wurden zusätzlich in „Frequently Asked Questions“ zusammengefasst (z. B. „Wie viele Theorien muss ich darstellen?“ – „Mindestens eine, höchstens drei!“).

Ein nennenswerter Anteil der Studierenden nutzt die Portfolioprüfung für offensichtlich individuell höchst relevante Themenstellungen und für substanzielle Schlussfolgerungen für den weiteren beruflichen Weg. Zum Teil werden die Portfolios mit explizitem Sperrvermerk eingereicht, d. h. die darin enthaltenen Informationen über Personen, Organisationen oder Ereignisse sind streng vertraulich zu behandeln. Gleichwohl gibt es auch die Tendenz einiger Studie-

Stärken und Vorteile	Schwächen und Nachteile
+ passgenaue Abbildung der definierten Lernziele („constructive alignment“)	- hoher Aufwand bei der Begutachtung durch umfassende Bewertung mit Feedback
+ Kombination aus Lerngelegenheit und Lerndokumentation	- geringe thematische Eingrenzung erfordert hohe Flexibilität der Begutachtenden
+ hohe Freiheitsgrade für Studierende bei Themenwahl ermöglicht individuelle Passung	- geringe Kontroll- und Bewertungsmöglichkeit hinsichtlich Kategorien „richtig“ vs. „falsch“
+ Nutzung der praktischen und beruflichen Erfahrungen der Studierenden für Lernprozess	- ungewohnte Prüfungsform und geringe inhaltliche Vorgaben können Unsicherheit der Studierenden und Wahl von „Trivialthemen“ provozieren
+ auf für Gutachter/-innen interessante thematische Beiträge und Ausarbeitungen	- unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Heterogenität der Studierenden führen zu stark unterschiedlichen Portfolios, die gleichwohl nach vergleichbarem Maßstab zu bewerten sind
+ inhaltliche tiefe Auseinandersetzung mit den diskutierten Theorien und wissenschaftlichen Modellen wird in der Prüfungsleistung gefördert	

Abb. 4 Stärken und Schwächen der Portfolioprüfung

render, doch eine „klassische“ Hausarbeit einzureichen oder den „surface approach“ zu wählen (Biggs, Tang 2011: 24). Insbesondere der Aspekt der Selbstreflexion wird in diesen Fällen häufig vernachlässigt, die Theorien, Modelle und Kritik auf andere, aber nicht auf sich selbst bezogen.

Insgesamt erweist sich die Portfolioprüfung – wie alle Prüfungsformen – als Konzept mit Stärken und Schwächen (vgl. Abb. 4). Besonders für das hier vorgestellte Modul Ü3 „Gesellschaft und Verantwortung“, in dem ausdrücklich „überfachliche“ Kompetenzen erworben und entwi-

ckelt werden sollen, hat es sich als geeignete und plausible Prüfungsform erwiesen.

#### 4. Ausblick und Übertragbarkeit

Die Portfolioprüfung ist eine mit einigem Aufwand verbundene, inhaltlich anspruchsvolle und gleichzeitig bereichernde Prüfungsform. Nach den bisherigen Erfahrungen an der Leuphana Professional School bieten sich Transfermöglichkeiten und Weiterentwicklungen in folgenden Perspektiven an:

- weitgehend unveränderte Übertragungsmöglichkeit in Fächern und Studierendengruppen, bei denen eine für die Studierenden unmittelbar lebensweltlich relevante Auswahl an Theorien, Konzepten und/oder Modellen behandelt wird,

- modifizierte Übertragung bei Themen, die aus Sicht der Studierenden keinen unmittelbaren Bezug zum eigenen Lebenskontext haben (z. B. mangels voraussetzbarer Berufserfahrung oder mangels aktueller beruflicher Tätigkeit), die aber gleichwohl Gestaltungs- und oder Handlungswissen umfassen, sodass eine hypothetische Übertragung auf Praxisfälle (ggf. vermittelt durch vorgegebene Fälle und Szenarien) möglich ist,

- Variationsmöglichkeit hinsichtlich der Bearbeitung des Portfolios als Gruppenleistung, sofern die Gruppenbildung bereits zu Beginn des Semesters erfolgt, sodass die Zusammenarbeit der Studierenden hinreichend gefestigt ist, um eine Selbstreflexion mit eigenen Beiträgen zu ermöglichen (ggf. explizite Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe),

- Variationsmöglichkeit hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen und des Umfangs der Arbeit, insbesondere im Bereich des Praxistransfers, beispielsweise in Form der Vorgabe, eigenständig empirische Daten zu erheben oder ein Konzept zu entwickeln (d. h. Annäherung des Portfolios an eine Projektarbeit).

Aus Sicht der Gutachtenden ist abschließend hervorzuheben, dass trotz der formalen Ähnlichkeit zur „klassischen“ Hausarbeit das Portfolio eine deutlich andere Qualität der Prüfungsleistung darstellt: Es ist zwar anspruchsvoll, aber auch ergiebig zu lesen und nachzuvollziehen, wie beispielsweise im Falle der bereits zitierten transformationalen vs. transaktionalen Führung (vgl. Bass, Avolio, 1994) ein für die Führungsforschung bahnbrechendes wissenschaftliches Konzept sich in den Augen der Studierenden nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch in der ganz praktisch gelebten Realität widerspiegelt und welche individuellen Denkanstöße und Lernergebnisse dies zeitigt. Nicht zuletzt sind die Portfolios somit auch ein Feedback an die Lehrenden, welche „Weisheiten“ in welcher Form bei den Studierenden angekommen sind und wo ggf. ein Nachsteuern auf inhaltlicher oder didaktischer Ebene geboten ist.

#### Literaturangabe

[1] Bass, B. M., Avolio, B.: Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership. Thousand Oaks: Sage, 1994.

[2] Biggs, J., Tang, C.: Teaching for Quality Learning at University. Berkshire: McGraw-Hill, 2011.

[3] Bruhn, U.: Portfolio als Entwicklungsinstrument zur Förderung Forschenden Lernens in der universitären Lehre. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 2/2014. Greifswald: Universität Greifswald, 2014. S. 28-41.

[4] Häcker, T.: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (3. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer, 2008. S. 33-39.

[5] Keller, H., Seyfarth, F.: Eine Universität erneuert sich grundlegend: Leuphana Universität Lüneburg. In: K. Siebenhaar (Hrsg.): Unternehmen Universität: Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. S. 77-92.

[6] Spoun, S.: Universität hat Zukunft: Gestaltungsperspektiven am Beispiel der Universität Lüneburg. In: A. Dudeck, B. Jansen-Schulz (Hrsg.): Zukunft Bologna!? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur. Frankfurt: Lang, 2007. S. 33-43.

[7] Wildt, J., Wildt, B.: Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In: B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke H. 6.1. Berlin/Stuttgart: Raabe, 2011.

Der Autor war von 2010-2012 als Qualitätsmanager der Leuphana Professional School an der Gestaltung des Moduls „Gesellschaft und Verantwortung“ beteiligt und ist seitdem als Lehrbeauftragter und Portfoliogutachter für das Modul tätig. Die empirische Grundlage des Beitrags

sind die Erfahrungen aus über 150 Portfolioprüfungen in bislang drei Studierendengruppen.

## Das CORE-Prinzip als geeigneter Katalysator für die Umsetzung polyvalenter Lehrveranstaltungen

*In diesem Beitrag wird ein neu entwickeltes und bereits erprobtes Lehr- und Lernkonzept, das (CORE)-Prinzip, vorgestellt und hinsichtlich seiner Eignung für die polyvalente Lehre diskutiert. CORE steht für: competence oriented research and education. Hierbei stehen die Kompetenzorientierung, die Studierendenaktivierung und die fachliche fundierte Ausbildung der Studierenden im Vordergrund. Durch diese Zielvorstellungen ergeben sich, in der konsequenten Fortführung des Modells, zwangsläufig die anzuwendenden Prüfungsformen. Diese wiederum bedingen notwendigerweise die Konzeption der Lehre (Inhalte und Methoden) sowie die Prüfungsorganisation. Die Planung von Studienmodulen wird also „vom Ende her gedacht“; dies erweist sich als geeignete Herangehensweise für die polyvalente Lehre.*

*Dieses Vorgehen wird am Beispiel einer forschungsorientierten Lehrveranstaltung mit Teilnehmenden aus verschiedenen Fachrichtungen verdeutlicht. Im Anschluss werden die Stärken und Schwächen dieses Vorgehens diskutiert. Die Transferfähigkeit dieses Ansatzes wird erörtert, wobei insbesondere Rahmenbedingungen des CORE-Prinzips diskutiert werden.*

### Das CORE-Prinzip

Seit dem Beginn des Studienjahres Oktober 2012 hat die SRH Hochschule Heidelberg hochschulweit das CORE-Prinzip eingeführt. Hierbei handelt es sich um ein neues Lehr-Lernmodell, das auf den klassischen Zielen des Lernens und des Lernerfolgs basiert – es wird also eine stark studierendenorientierte Lehrkonzeption verfolgt. Dabei gelten an der SRH Hochschule Heidelberg grundsätzlich die gleichen Rahmenbedingungen wie an anderen Hochschulen für angewandte Wissenschaften auch. Das Lehrdeputat für Professorinnen und Professoren liegt mit 18 Stunden pro Woche im Normalbereich für Fachhochschulen. Das Betreuungsverhältnis ist traditionell außergewöhnlich gut, da die Hochschule ursprünglich als reine Rehabilitationshochschule<sup>1</sup> gegründet wurde, also mit einer

Zielstellung, die ein sehr gutes Betreuungsverhältnis verlangt. Auch die zeitlichen Rahmenbedingungen eines Studiengangs gelten an der SRH Hochschule Heidelberg gleichermaßen. Allerdings werden die Studieneinheiten hier in eine neue Struktur gebracht – in 5-Wochen-Blöcke, in denen jeweils der Fokus auf nur einen Kurs gelegt wird. „CORE“ bildet also in doppelter Hinsicht eine Erklärung für die neu eingeführte Lehrkonzeption:

Zum einen steht das Akronym CORE für com-

<sup>1</sup> SRH steht für Stiftung Rehabilitation Heidelberg. Die SRH Hochschule Heidelberg hat ihren Ursprung in der 1969 gegründeten Unternehmung zur beruflichen Rehabilitation Behinderter. Um der Zielgruppe von z. T. sehr stark eingeschränkten Studierenden gerecht zu werden, bedurfte es von jeher eines sehr guten Betreuungsverhältnisses.

petence oriented research and education. Die Kompetenzorientierung wird also – wie mit der Bologna Reform gefordert, aber bislang nicht immer flächendeckend verfolgt – in den Mittelpunkt der hiesigen Lernprozesse gerückt. Ein zentraler Bestandteil in diesem Zusammenhang ist das Constructive Alignment (vgl. Biggs 1996). Es zielt auf die ideale Passung zwischen intendiertem Lernziel, der Prüfungsform und den Studierendenaktivitäten, wobei die Lehrveranstaltungen im Sinne der festgelegten Learning Outcomes ausgerichtet werden. Die namensgebenden Elemente, der konstruktive sowie der Alignment-Aspekt, finden sich im Neu-Denken der Lehre: Lernen ist nicht etwas, das einfach vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden kann. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der durch den Lernenden selbst kreiert wird. In konsequenter Weiterführung des konstruktiven Aspekts ist es die Aufgabe des Lehrenden, eine Lernumgebung zu schaffen, die die gewünschten Lernaktivitäten ermöglichen, um das angestrebte Lernergebnis zu erzielen. Idealerweise sind die Lehr- bzw. Aktivierungsmethode, Prüfungsform und erwartetes Lernergebnis so aufeinander abgestimmt, dass der Lernende gar keine andere Wahl hat, als tiefe Verarbeitungsmechanismen zu nutzen. Zum anderen bezeichnet das Wort core im Englischen den Kern oder das Herzstück einer Sache. Demgemäß ist das CORE-Prinzip an der SRH Hochschule Heidelberg gestaltungsweisend. Es handelt sich also nicht allein darum, die Lehre moderner zu konzeptualisieren, vielmehr

wird die Hochschule im Ganzen neu gedacht. Das umfasst sowohl die Lehre als auch die Forschung sowie die Betreuung, Leitung, Architektur – letztlich jeden Aspekt einer lebendigen Hochschule.

Somit kommt das CORE-Prinzip der Forderung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGH) nach einer Implementierung selbst organisierter Lernprozesse unweigerlich nach. Neben dieser wurden noch zwei weitere Forderungen gestellt (vgl. Schneider 2009). Zum einen die nach hochschuldidaktischer Forschung und Entwicklung, die an der SRH Hochschule Heidelberg insbesondere durch die Akademie für Hochschullehre etabliert ist. Dabei leistet die Akademie für Hochschullehre speziell einen Beitrag in der angewandten Begleitforschung zum CORE-Prinzip sowie in der Ausrichtung von Weiterbildungsveranstaltungen und Trainings, Durchführung von Beratungen, und Organisation von Beiträgen zur hochschulübergreifenden Didaktikentwicklung. Zum anderen fordert die DGH eine Personalentwicklung mit deutlichem Fokus auf der Lehrkompetenz. Diese Forderung wird von der Hochschulrektorenkonferenz geteilt (vgl. HRK 2008). Indem die Lehrkompetenz nicht nur in dem bestehenden Kollegium gestärkt wird, sondern indem eben diese Fertigkeit auch als gewichtiges Kriterium in die Personalauswahl eingeht, erfüllt das CORE-Prinzip auch diese Anforderung.

Letzten Endes wird mit dem CORE-Prinzip nichts anderes getan, als gesicherte Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie und der Neurowis-

senschaften umfassend und hochschulweit in die Praxis umzusetzen: Lernen funktioniert dann am besten, wenn Lernform und Lernumgebung aktivieren, wenn die Lernenden in ihrem Wissen Anknüpfungspunkte für den Lernstoff finden und wenn sie das Ergebnis des Lernens auch mit Freude anwenden können (vgl. Kassner 2002; Spitzer 2004).

### **Die Kompetenzorientierung und Studierendenaktivierung im Vordergrund der Ausbildung**

Dieser Abschnitt widmet sich insbesondere der Kompetenzorientierung als wesentlichem Element der Ausbildung an der SRH Hochschule Heidelberg. Diese fügt sich passgenau in die Kompetenzausrichtung der Bologna-Reform ein, die generell den Hochschulen für angewandte Wissenschaften entgegenkam, da deren Ziel des Studiums stärker als bei rein forschungsorientierten Hochschulen in der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen liegt.

Die gemeinsame hochschulweite Kompetenzorientierung setzt zunächst voraus, dass ein geteiltes Verständnis des Kompetenzbegriffs vorliegt. An der SRH Hochschule Heidelberg wird dafür auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2001: 27) zurückgegriffen: „Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und

Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Diese zugrunde gelegte Vorstellung von Kompetenzen stellt insbesondere die Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit dieser heraus. Vor allem in der Auseinandersetzung mit neuen und komplexen Aufgabenstellungen werden eben jene Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit angeregt. Es können folglich auch ganz gezielt Handlungssituationen geschaffen oder simuliert werden, in denen die Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben gezeigt (vgl. Kauffeld 2006), und entsprechend ausgebildet werden können. Neben der vorgestellten Definition Weinerts wurde bei der Entwicklung des CORE-Prinzips zudem eine Aufteilung in verschiedene Kompetenzbereiche vorgenommen, wie sie in der einschlägigen Literatur (vgl. Bambeck 2007; von Rosenstiel 2012; Ebner 2012) häufig und vielfältig zu verzeichnen ist. Wir haben uns dabei an der Unterscheidung Pfäfflis (2005) orientiert, die zwischen Sach- bzw. Fachkompetenz, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der resultierenden übergeordneten Handlungskompetenz differenziert. Dies ist notwendig, weil eine konsequente Kompetenzausrichtung nicht nur nach einer allgemeingültigen Definition der Kompetenz verlangt, sondern auch nach einer Spezifizierung, sodass der Lehr-Lern-Prozess sowie die Prüfungen danach ausgerichtet werden können. Diese Neuausrichtung entspricht dem Bologna-Prozess immanenten Paradigmenwechsel in Lehre und Studium – dem „shift from

teaching to learning“ (vgl. Wildt 2003; s.d.a. Schaper 2012). Die Hochschulrektorenkonferenz unterstützt diesen Standpunkt gleichermaßen: „Die Hochschul- und Unterrichtsforschung zeigt, wie viel effektiver eine studierendenzentrierte Lehre im Verhältnis zur traditionellen reinen Wissensvermittlung ist. Sie ist Kern eines geänderten Grundverständnisses von Lehre in den Hochschulen und Grundlage der Umgestaltung der Lernumgebungen“ (HRK 2008).

Die Hochschullehre wird also vom studentischen Lernen her neu gedacht und gestaltet, was letztlich nach einer grundlegenden Reform des Hochschulalltags und der Lernkultur verlangt. So sind nun die Lehrenden in die Pflicht genommen, Lehrveranstaltungen anzubieten, „die ihre Legitimation nicht allein aus dem stofflichen Lehrangebot, sondern vor allem aus den jeweils zu erlangenden Lernergebnissen – im Idealfall Kompetenzen – beziehen sollten“ (Fischer, Minks 2008: 1). Das herkömmliche inputorientierte Verständnis von Lehrveranstaltungen wird also ersetzt.

Die soeben angesprochene Reform des Hochschulalltags und der Lernkultur kann natürlich nicht in der sorgfältigen kompetenzorientierten Erarbeitung von Qualifikationszielen verharren, sondern bedarf darüber hinaus weiterer Überlegungen. Sobald die Zielvorstellung klar ist, ergeben sich daraus konsequent die anzuwendenden Prüfungsformen.

So bedarf beispielsweise die Feststellung der Sozialkompetenz in der Regel eines Gruppensettings, wohingegen Aspekte der Fachkompe-

tenz, insbesondere das Fachwissen, durchaus auch in herkömmlichen Klausuren überprüft werden können. Nach eben solch angemessenen Prüfungsformen verlangt auch die Hochschulrektorenkonferenz (2008): „Dieser Wandel konkretisiert sich für alle Beteiligten im Studiengang. Hier müssen sorgfältig erarbeitete Qualifikationsziele, angemessene Lehr-, Lern- und Prüfungsformen [...] abgestimmt werden und zusammenwirken.“

Wie sich in dem vorangestellten Zitat der HRK deutlich abzeichnet, spielen angemessene Lehr- und Lernform natürlich eine mindestens ebenso wichtige Rolle. Diese Konzeptualisierung der Lehre wird in der Anwendung des CORE-Prinzips aber konkret aus der zugrunde gelegten Prüfungsform abgeleitet. Eine Übersicht über die zur Verfügung stehenden Prüfungsformen ist der Abb. 2 zu entnehmen.

Diese Planung der Studienmodule „von hinten“ entspricht den Überlegungen des Constructive Alignment (vgl. Biggs 1996) zur angestrebten Passung zwischen intendiertem Lernziel, Prüfungsform und Studierendenaktivitäten.

### **Die Eignung des CORE-Prinzips für polyvalentes Prüfen**

In diesem Abschnitt wird das CORE-Prinzip mit Blick auf polyvalente Lehrveranstaltungen betrachtet, wobei der Fokus insbesondere auf polyvalente Prüfungsmodalitäten rekurriert wird. Für dieses Vorgehen wird zunächst in Kürze das hier zugrunde gelegte Verständnis von Polyvalenz dargelegt. Daraufhin werden die Eckpfeiler

des kompetenzorientierten Prüfens erörtert, um sie dann zu einer Erwägung des polyvalenten Prüfens im CORE-Prinzip zusammenzuführen. In unserem Verständnis der polyvalenten Lehre orientieren wir uns an Rhein (2013), demzufolge der Kern dessen in dem gleichsam sinnvollen Wissens- bzw. Kompetenzgewinn Studierender aus unterschiedlichen Studiengängen bei Besuch der selbigen Lehrveranstaltung liegt. Die besondere Herausforderung besteht also in der sich überlagernden Heterogenität Studierender, die sich aus der Kombination divergierender persönlicher Voraussetzungen sowie unterschiedlicher fachlich-methodischer Vorkenntnisse ergibt (vgl. Wilming, Klemenz 2013). Der sinnvolle Wissens- bzw. Kompetenzgewinn wird dabei insbesondere durch die Anschlussfähigkeit der Lerninhalte auf die spezifischen studentischen Studienziele sowie die begleitende studentische Einsicht in den übergreifenden Nutzen dieser Lerninhalte definiert (vgl. Rhein 2013). Das kompetenzorientierte Prüfen funktioniert, korrespondierend zum Constructive Alignment, nicht ohne die Festlegung von Lernzielen und angepassten Lehr- und Prüfungsformen. Grundsätzlich gilt dabei, dass die Ebenen des gesamten Studiums und der einzelnen Module unterschieden werden können. Dabei können die übergeordneten Lernziele – im Sinne der Ebene des gesamten Studiums – in Teilziele aufgliedert werden, die einem abgeschlossenen Lernziel eines Moduls entsprechen. Im weiteren Verlauf wird konkret der Aspekt des Prüfens auf der Modulebene betrachtet.

Grundsätzlich gilt für das kompetenzorientierte Prüfen eine Abstimmung der Lernziele, Prüfungsformen und Prüfungsaufgaben: „Je differenzierter das Lernziel desto komplexer die Prüfungsform und Prüfungsaufgabe“ (Reis, Ruschin 2007: 8). Daraus ergibt sich, dass Ressourcen (Ergebnisse) getestet werden können, Reflexionen (Prozesse) erfragt werden müssen und Handlungen (Prozess plus Ergebnis) eine Beobachtung verlangen. Mit dieser steigenden Komplexität geht leider aber auch eine steigende Subjektivität der Ergebnisse einher, was zunehmend konkretisierte Prüfungsaufträge und standardisierte Prüfungsbewertungen erfordert. Diese ermöglichen eine höhere Objektivität und gehen somit auch mit einer höheren Transparenz auf Studierendenseite einher. Dabei verlangt die Aufgabenstellung formal einen praktischen Fachbezug sowie eine Ausgestaltung, die die Überprüfung des Lösungsweges gestatten, sodass das angewendete Wissen sichtbar wird (s. d. a. Hatti 2013). Inhaltlich wird die Prüfungssituation problemlösungsorientiert gestaltet, sodass der Prüfling in einem unbekanntem Feld methodisch ausgerichtet Handlungsschritte zeigen kann. Dergestalt wird dem Studierenden ein Stück Autonomie in der Steuerung der Prüfungssituation übertragen. Dies verlangt gleichzeitig nach einem Umdenken in der Rollenverteilung innerhalb der Prüfungssituation: Zeitweise findet notgedrungen ein Rollentausch statt, in dem der Prüfling zum Experten für das zu prüfende Themengebiet wird und der Prüfer zum begutachtenden Peer (vgl. Hatti 2013).

Insgesamt ist das kompetenzorientierte Prüfen also eher in Richtung einer formativen Prüfung zu verstehen denn einer summativen. Dies führt durchaus zu Reibungspunkten, da das System Hochschule durchaus nach summativen Prüfungen bzw. solchen Prüfungsergebnissen verlangt. Insofern, braucht ein „gelungenes Modularisierungskonzept, das auf Kompetenzen ausgerichtet ist, [...] eine Prüfungsstruktur, die beide Prüfungsformen mit Blick auf den Kompetenzerwerb kombiniert. Weder dürfen die Lehrenden durch zu viele und zu komplexe kompetenzorientierte Prüfungssituationen belastet werden, noch sind ausschließlich summative Wissensprüfungen zu rechtfertigen“ (Reis, Ruschin 2007: 9). Grundsätzlich sind die kompetenzorientierte und die polyvalente Lehre sehr gut miteinander vereinbar. Nicht zuletzt ist es ja das erklärte Ziel der kompetenzorientierten Ausbildung, den Studierenden Handlungsbefähigungen für vielfältige Tätigkeitsbereiche sowie grundsätzliche multiplexe Anschlussoptionen zu offerieren (vgl. Driesner 2013). Diese berufliche Flexibilität ist ebenso ein Aspekt der polyvalenten Lehre (vgl. Schützenmeister 2014). Der sinnvolle Wissensgewinn, definiert durch die Anschlussfähigkeit der Lerninhalte auf die spezifischen studentischen Studienziele, ist also durch die Herausbildung der in der Praxis unbedingt notwendigen Handlungskompetenz garantiert. Den Studierenden diesen übergreifenden Nutzen zu vermitteln ist unserer Erfahrung nach problemlos möglich (vgl. Rhein 2013).

Entsprechend verhält es sich auch mit dem polyvalenten Prüfen in kompetenzorientierten Lehrveranstaltungen: Indem der Schwerpunkt der problemlösungsorientierten Prüfungen auf methodisch ausgerichtete Handlungsschritte der Studierenden gerichtet wird – und nicht auf reinem Faktenwissen –, ermöglicht diese Prüfungsform die Vergleichbarkeit von Studierendenleistungen mit unterschiedlichem Vorwissen; gleichzeitig bereiten die Prüfungen jeden Studierenden individuell gewinnbringend auf divergierende Anschlussveranstaltungen oder -tätigkeiten vor. Der fachliche Feldbezug der einer optimalen Prüfungssituation zugrunde liegen sollte, kann dabei jeweils der gemeinsamen Schnittmenge der Studierendeninteressen im Sinne der Anschlussfähigkeit des Gelernten angepasst werden. Dies kann gerade bei heterogenen Studierenden- bzw. Interessengruppen etwas Kreativität erfordern, ist aber grundsätzlich immer möglich. Am folgenden Beispiel soll dies verdeutlicht werden.

### **Beispiel einer kompetenzorientierten und polyvalenten Prüfung**

Bei der Veranstaltung, auf die sich im Folgenden bezogen wird, handelt es sich um eine Lehrveranstaltung innerhalb eines 5-Wochen-Blocks im Masterstudiengang Internationales Mittelstandsmanagement. Die Polyvalenz der Veranstaltung ergibt sich insbesondere aus dem Vorwissen der Studierenden: Es handelt sich dabei um eine sehr heterogene Gruppe, die sich unter anderem aus Studierenden mit

Bachelor-Abschlüssen in Betriebswirtschaftslehre, Psychologie, Bau- sowie Wirtschaftsingenieurwesen zusammensetzt. Aus diesen sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ergeben sich erwartungsgemäß auch recht abweichende Zielvorstellungen von den Handlungsfeldern, in denen die Studierenden nach Abschluss dieses Masters arbeiten werden. Die Veranstaltung selbst hatte zur Aufgabe, eine Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung zu geben – eine methodisch ausgerichtete Handlungskompetenz soll ausgebildet werden. Da solch eine übergeordnete Handlungskompetenz – nicht nur, aber insbesondere – für den Arbeitsmarkt wesentlich ist, lässt sich für dieses Modul die Anschlussfähigkeit der Lerninhalte auf die spezifischen studentischen Studienziele, und damit die Polyvalenz, konstatieren (vgl. Rhein 2013). Die begleitende studentische Einsicht in den übergreifenden Nutzen dieser Lerninhalte (vgl. Rhein 2013) zu fördern, wurde als wesentlicher Bestandteil in die Eingangsphase der Veranstaltung mit aufgenommen.

Ganz im Sinne des Constructive Alignment wurde in der Planung dieses Blocks die Prüfung ausgehend von den Veranstaltungszielen konzipiert. Das hieß also, dass notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse gezeigt werden konnten sowie das selbstständige Entwickeln und Lösen einer Fragestellung auf wissenschaftliche Art und Weise. Aufgrund der anwendungsorientierten Zielsetzung war es zwingend, ein Praxisprojekt durchzuführen. Es wurde dabei von außen festgelegt, dass dieses Projekt in Gruppen durchzu-

führen sei, zum einen um den erwartbar hohen Workload solch eines Projekts auf mehrere Studierende verteilen zu können und zum anderen, um der Forschungswirklichkeit näher zu kommen, die sich unserer Erfahrung nach zumeist in Kooperationssettings realisiert. Des Weiteren zielte die Gruppenarbeit auf eine Förderung der Sozialkompetenz, insbesondere durch notwendigen Abstimmungen, Arbeitsaufteilungen und Ergebniszusammenführungen, ab. Den Gruppen stand es nach einer intensiven Einführung in das Thema frei, ihr Projektthema zu wählen bzw. zu entwerfen, es wurde lediglich vorgegeben, dass es einen Bezug zur Kompetenzthematik haben sollte. Entsprechend haben sich die Gruppen nach thematischem Interesse gebildet. Als Grundlage der Bewertung sollten hierzu sowohl eine Präsentation gehalten als auch ein kurzer Abschlussbericht eingereicht werden. Dabei diente die Präsentation insbesondere der Überprüfung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten, wie beispielsweise dem korrekten Gebrauch der Fachsprache, der Umsetzung des forschungslogischen Ablaufs oder der Formulierung korrekter Hypothesen, Auswertungs- und Ergebnisteile. Zusätzlich sollte die Präsentation natürlich auch als Grundlage dafür dienen, die praktische Umsetzung der wissenschaftlichen Fragestellung zu bewerten. Die Beurteilung der Präsentationen fand mittels einer vorab erstellten Beurteilungsbogens statt (siehe Anhang). Zentrale Vorgabe von unserer Seite war es, dass die Studierenden zwar je nach persönlichen Stärken die Präsentation gestalten konnten,

grundsätzlich aber jedes Gruppenmitglied auf Nachfrage in der Lage sein musste, alle einzelnen Aspekte der Präsentation erläutern zu können. Auf den Effekt dieser Vorgabe wird in der Diskussion des hier dargestellten Beispiels eingegangen werden. Der Abschlussbericht hingegen verfolgte schwerpunktmäßig ein weiteres Ziel: Hierin sollte insbesondere das Vorgehen der Gruppe über das Projekt hinweg reflektiert werden, da dies unserer Ansicht nach eine zentrale Anforderung an die wissenschaftliche Herangehensweise bildet. Insofern war es für die Notengebung nicht so wichtig, ob die Studierenden auf Anhieb die geeignetste Methode für ihre Forschungsfrage auswählten und in allen Phasen korrekt umsetzten, sondern vielmehr, ob sie aus ihren Fehlern oder „Umwegen“, sofern sie welche machten, während des Projekts und im Anschluss an die Auswertung gelernt haben. Das Modul wurde folgendermaßen ausgestaltet: In der ersten Woche fand zuallererst ein Vorwissenstest statt. Dessen Ergebnisse ermöglichten eine flexible Auswahl und Vertiefung der Lerninhalte entsprechend der polyvalenten Gruppe. Zudem fand die Bedeutungsklärung der Inhalte für Studierende des Internationalen Mittelstandsmanagements statt, beispielsweise indem Studierende auf das Manipulationspotential von Studien aufgeklärt wurden und der Rückgriff auf Forschungsstudien zu wirtschaftlichen Entscheidungs- und Lenkungsprozessen diskutiert wurde. Darüber hinaus wurden wesentliche Begriffe und Ansätze der Sozialforschung erarbeitet. In der zweiten Woche

setzten sich die Studierenden mit Forschungsmethoden auseinander, fanden sich in Gruppen zusammen und entwickelten in diesen mit Hilfe der Lehrenden einen Projektplan für ein eigenes Forschungsprojekt. In der dritten und vierten Woche fand die Projektdurchführung statt, Daten wurden erhoben und ausgewertet, wobei feste und offene Gruppen- und Kurstermine festgesetzt wurden, in denen die Studierenden ein konstruktives Feedback zu ihrer bisherigen und geplanten Arbeit bekamen. Gegebenenfalls könnte diese Projektdurchführung natürlich auch mit Praxispartnern stattfinden. Parallel zu der Auswertung wurden die Studierenden zudem in die Anwendung der Statistik-Software SPSS eingeführt. Die fünfte Woche war dafür veranschlagt, die Daten aufzubereiten und zu präsentieren, sowie einen kurzen Abschlussbericht zu verfassen.

### Diskussion

An dieser Stelle sollen nun die Stärken und Schwächen dieser nach dem CORE-Prinzip konzipierten Prüfung mit Blick auf die polyvalente Lehre diskutiert werden. Dabei werden zunächst das Verbesserungspotential und im Anschluss Vorteile dieses Vorgehens erörtert. Daran anknüpfend wird dann die Transferfähigkeit dieser Resultate erörtert.

Im Verlauf dieses Prüfungsverfahrens konnten wir im Grunde nur einen Schwachpunkt feststellen, der uns dafür umso wesentlicher für eine gerechte Leistungsbeurteilung erschien. Es handelt sich dabei um den Umstand, dass

unser Prüfungsverfahren nicht dazu geeignet war, den Arbeitsprozess selbst zu bewerten. Dies stellt unseres Erachtens jedoch einen gleichsam wichtigen Anteil in der Beurteilung dar, beispielsweise um das selbstständige Arbeiten oder das Zeitmanagement zu erfassen. Da es sich in diesen Punkten zweifelsohne um Kompetenzaspekte mit hoher Anschlussfähigkeit im Sinne Rheins (2013) handelt, ist es aus unserer Sicht auch unerlässlich, diese in einen polyvalenten Prüfungskontext einzubeziehen. Ferner muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Veranstaltung in der Form einen verhältnismäßig hohen Betreuungsaufwand gefordert hat, der sich insbesondere daraus bildete, dass Feedbackgespräche nicht nur in den dafür vorgesehenen Terminen stattfanden, sondern auch bei Bedarf der Studierenden. Da diese aber, konfrontiert mit einer bislang unbekanntem Problemstellung, bedacht darauf waren, keine Fehler zu machen, entwickelte sich die Betreuung außerhalb der Lehrzeiten zu einem zeitintensiven Unterfangen. An dieser Stelle gilt es für uns, in der nächsten Veranstaltung stärker aus dem Selbstverständnis heraus zu handeln, dass Studierende keine „perfekten“ Projektstudien durchführen müssen, solange sie auch ihre Fehlentscheidungen begründen und reflektieren können.

Demgegenüber stehen insbesondere zwei positive Aspekte des hier vorgestellten Prüfungsverfahrens: Dies liegt zum einen ausdrücklich in der Polyvalenz der Veranstaltung begründet. Die sich überlagernden Heterogenität der Stu-

dierenden (vgl. Wilmking, Klemenz 2013) wurde als Ressource genutzt. Von den verschiedenen Stärken, die die Studierenden in die einzelnen Gruppen einbringen konnten, profitierte nicht nur das Gruppenresultat, sondern jeder einzelne. Ausgehend von der Aufgabenstellung, dass jedes Gruppenmitglied jeden Aspekt der Präsentation erklären können musste, haben sich die jeweiligen „Spezialisten“ regelrecht als Katalysatoren der Wissens- und Kompetenzmehrerung erwiesen, was in der Folge zu einem gleichsam sinnvollen Kompetenzgewinn aller geführt hat. Dies führte zudem zu einer hohen Leistungsbereitschaft der Studierenden. Der zweite positive Aspekt knüpft nahtlos daran: Es handelt sich dabei um die hohe Motivation der Studierenden, dass Gelernte auch in der Praxis umzusetzen. Diese Motivation hängt sicherlich auch mit der Mitbestimmung bei der Themenwahl zusammen. In der Tat zeigte sich uns dieser Aspekt in seiner Deutlichkeit erst richtig im Nachgang der Veranstaltung: Im Anschluss an den beschriebenen Unterrichtsblock gingen die Studierenden in ein mehrmonatiges Pflichtpraktikum im Ausland. Nach diesem oder zum Teil sogar noch während dieses Praktikums konnten wir erfahren, dass einige Studierende aus eigener Initiative erworbene Kompetenzen aus diesem Kurs in ihr Praktikum aktiv mit einzubringen suchten, und darin auch erfolgreich waren. Hieran veranschaulicht sich sowohl die Anschlussfähigkeit der Lerninhalte auf die spezifischen studentischen Studienziele als auch die begleitende studentische Einsicht in den

übergreifenden Nutzen dieser Lerninhalte (vgl. Rhein 2013).

Im schließenden Abschnitt dieses Artikels soll nun noch auf die Transferfähigkeit obiger Resultate eingegangen werden. Fest steht, dass Einrichtungen außerhalb unserer Hochschule nicht ohne weiteres das 5-Wochenblock-Modell übernehmen können. Dies ist aber unserer Ansicht nach gar nicht notwendig, um von den Erkenntnissen aus diesem Praxisbeispiel profitieren zu können. Die drei wichtigsten sind unserer Meinung nach die Folgenden: 1) Das polyvalente Prüfen kann nicht unabhängig von der Zielsetzung sowie der Umsetzung entsprechender Lehrveranstaltungen konzipiert werden. In diesem Zusammenhang bietet sich das Constructive Alignment als konzeptioneller Kompass für die erfolgreiche Umsetzung polyvalenter Ziele an. 2) Die Berücksichtigung des Lernprozesses ist für die Umsetzung polyvalenten Prüfens wichtig, da sich zum Teil nur dort Kompetenzen im Sinne einer polyvalenten Zielsetzung zeigen. 3) Die Polyvalenz sollte aktiv als Ressource für Lehrveranstaltungen eingesetzt werden. Dies wiederum lässt sich über die gezielte Konzeptualisierung von Prüfungen realisieren.

#### Literatur

- [1] Bambeck, J.J.: Bambeck-Competence-Instrument. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2007.
- [2] Biggs, J.: Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education (No.3), 1996. S. 347-364.
- [3] Driesner, I.: Polyvalenz – Überlegungen zu ei-

nem vielseitigen Begriff. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre (No. 1), 2013. S. 16-23.

[4] Ebner, H.G.: Bedingungen der Kompetenzentwicklung. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Schriftenreihe für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Band 6). Linz: Trauner, 2012. S.123-134.

[5] Fischer, L., Minks, K.-H.: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. HIS: Forum Hochschule (No.3), 2008.

[6] Hatti, J. (Hrsg.): Lernen sichtbar machen: „Visible Learning“ (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2013.

[7] Hochschulrektorenkonferenz: Entschließung der 3. HRK-Mitgliederversammlung vom 22.4.2008. URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/> [01.09.2014].

[8] Kassner, D. (Hrsg.): Humor im Unterricht. Bedeutung - Einfluss - Wirkungen. Baltmannsweiler: Schneider, 2002.

[9] Kauffeld, S. (Hrsg.): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2006.

[10] Pfäffli, B.K. (Hrsg.): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt, 2005.

[11] Reis, O., Ruschin, S.: Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. Journal Hochschuldidaktik (No. 2), 2007. S. 6-10.

[12] Rhein, R.: Die Idee polyvalenter Lehre und

ihre Grenzen. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre (No. 1), 2013. S. 6-15.

[13] Romeike, R.: Output statt Input – Zur Kompetenzformulierung in der Hochschullehre Informatik. Tagungsband der 4. Fachtagung zur „Hochschuldidaktik Informatik“, 2010. S. 35-46.

[14] Schaper, N. (Hrsg.): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – nexus, 2012.

[15] Schneider, R.: Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann, 2009.

[16] Schützenmeister, J.: Polyvalentes forschendes Lernen an der Universität und Wissenschafts- sowie Berufspropädeutik in der Schule. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre (No. 2), 2014. S. 6-18.

[17] Spitzer, M. (Hrsg.): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg: Spektrum, 2004.

[18] von Rosenstiel, L.: Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln entfalten: Wege der Kompetenzentwicklung. Kompetenzen messen, entwickeln und bewerten. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Schriftenreihe für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Band 6). Linz: Trauner, 2012. S. 103-122.

[19] Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, 2001.

[20] Wildt, J. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Düsseldorf: Landtag NRW, 2003.

[21] Wilmking, M., Klemenz, A.: „Peer Group

Learning“ an der Universität Greifswald. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre (No. 1), 2013. S. 40-46.

## ANHANG

### Beurteilungsbogen Abschlusspräsentation IMM

Namen:

Datum:

Zeit:

Gruppe:

Kriterium	++	+	0	-	--	Bemerkungen
<b>Inhaltlich-fachlich</b>						
Forschungslogischer Ablauf						
Angemessene Gewichtung der Themenbereiche						
Inhaltlich sachlich richtig						
Kompetenzbereich identifiziert						
Problemstellung						
Gründliche Recherche						
Hypothesenformulierung						
Begriffsdefinition						
Untersuchungsplan						
Operationalisierung						
Datenerhebung						
Datenauswertung						
Dateninterpretation						
lessons learned						
Verständlichkeit						
Fazit, Zusammenfassung						



<b>Gestalterisch-kreativ</b>						
Sachgerechter Einsatz von Präsentationsformen/Medien						
Ästhetik der Visualisierung						
Lesbarkeit/Übersichtlichkeit						
<b>Sozial-kommunikativ</b>						
Attraktiver Einstieg						
Angemessene Gestik/Mimik						
Präsenz (Körperhaltung, Auftreten, Souveränität)						
Blickkontakt zum Publikum						
Freie Rede, angemessener Umgang mit Manuskript						
Sprache, Ausdrucksvermögen (zielgruppenorientiert)						
<b>Methodisch-strategisch</b>						
Zeitrahen eingehalten						
Fragenmanagement/Antworten						
Additional (Handout etc.)						
Führung durch die Präsentation						
<b>Besonderes</b>						

**Note:**



## Publikationen

**Dany, S./Szczyrba, B./Wildt, J. (2008) (Hrsg.):**

**Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld:**

**Bertelsmann Verlag.**

**ISBN: 978-3-7639-3571-0.**

Dieser Band ruft zu einer Beschäftigung mit der Thematik „Prüfungen“ im Zuge der Bologna-Reform von Studien- und Prüfungsordnungen auf. Gerade aus hochschuldidaktischer Perspektive soll das Thema theoretisch und empirisch reflektiert werden, um so Gestaltungsoptionen aufzeigen zu können. Nach einer Darstellung der Hintergründe und Perspektiven werden in einer Serie von Beiträgen innovative Konzepte vorgestellt, die die Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten.

**Quellmelz, M. /Ruschin, S. (2013):**

**Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios. In:**

**Journal Hochschuldidaktik.**

**Teaching Tips.**

**24. Jg. Nr. 1-2/2013**

Der Beitrag behandelt die kompetenzorientierte Ausrichtung von Studium und Lehre und fragt in diesem Zusammenhang nach Prüfungsformen, die dieser gerecht werden. Als besonderes Instrument werden Lernportfolios vorgestellt und ihre Eignung als kompetenzorientierte Prüfungs-

form untersucht.

**Ruschin, S./Reis, O.:**

**Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung:**

**Teil 1 und Teil 2. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung Jg. 2. Jg. (2008);**

**Nr. 1+2, S. 17-21.**

Reis und Ruschin erläutern in ihrem Beitrag grundlegend kompetenzorientierte Prüfungsformate. Dabei stellen sie zunächst die Debatte um Kompetenzorientierung in ihren Grundzügen vor. Daran anschließend sprechen sich die Autoren für die Entwicklung eines Prüfungsformates „kompetenzorientierte Prüfung“ aus, das zielorientierte und institutionell gesicherte Handlungsverkettungen für Prüfungen umschreibt. Darüber hinaus stellen sie zwei Logiken vor, die den Anforderungen zugrunde liegen und erläutern das „Konstrukt kompetenzorientierter Prüfungen“. Außerdem untersuchen sie Prüfungsformen dahingehend, ob sie diesen Anforderungen genügen und im Konstrukt abzubilden sind.

**Szczyrba, B./Jungmann, T. / May, D. (u.a.)**

**(2013): Lehren – Lernen – Prüfen. In:**

**Jorzik, Bettina (Hrsg.): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Edition Stifterverband. ISBN 978-3-922275-55-8, S. 9-17.**

Der Beitrag „Lehren-Lernen-Prüfen“ in der „Charta guter Lehre“ fragt nach aktuellen Er-

kenntnissen, Fragen und Perspektiven des Lernprozesses sowie den Grundlagen für gute Lehre, auch in Bezug auf Prüfungssituationen. Dabei soll ein Orientierungsrahmen für Hochschulakteure geboten werden, der die Qualität von Lehre, Lernen und Prüfen fördert. Die Publikation zeigt Handlungsfelder auf, stellt Akteure vor und gibt Vorschläge für das Umsetzen kompetenzorientierter Prüfungsformate.

**Schaper, N./Hilkenmeier, F. (2013):**

**Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten.**

**Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bonn.**

**Online: <http://www.hrk-nexus.de/file>**

**admin/redaktion/hrk-nexus/**

**07-Downloads/07-03-Material/**

**zusatzgutachten.pdf [12.08.2014]**

In diesem HRK-Zusatzgutachten sollen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für kompetenzorientierte Prüfungen dargelegt und Anleitungen zur Entwicklung und Umsetzung kompetenzorientierten Prüfens in verschiedenen Veranstaltungsformaten angeboten werden. Darüber hinaus werden Schwierigkeiten und Chancen erläutert und Beispiele gelungener Umsetzungen kompetenzorientierten Prüfens aufgezeigt. Ziel der Publikation sei es „die Umsetzung von Kompetenzorientierung im Prüfungswesen zu erleichtern und die Lehrenden darin zu unterstützen, innovative Prüfungsansätze zu entwickeln und einzusetzen.“

**Leitfaden zum kompetenzorientierten Prüfen des Netzwerks Studienqualität Brandenburg, Stand Mai 2012:**

Der Leitfaden gibt übersichtlich Antworten auf wesentliche Fragen zu kompetenzorientierten Prüfungsformen. Neben grundlegenden Begriffserläuterungen wird auf verschiedenen Ebenen die Konzeption von Prüfungsformaten erläutert, die einer Kompetenzorientierung gerecht werden. Dabei wird auch darauf eingegangen, welche Prüfungsform für welche Kompetenzdimension geeignet ist. Mit tabellarischen Darstellungen, Übersichten und Checklisten werden die Hinweise abgerundet.

[www.faszination-lehre.de/files/kompetenzorientiertes\\_pr\\_\\_fen\\_leitfaden.pdf](http://www.faszination-lehre.de/files/kompetenzorientiertes_pr__fen_leitfaden.pdf)

## Veranstaltungen

**Jahrestagung der dghd in Paderborn (März 2015).**

Die 44. Jahrestagung der dghd findet vom 4. bis 6. März 2015 in Paderborn statt und versteht sich als Forum für den Austausch über aktuelle hochschuldidaktische Fragen. Genauere Informationen sind auf der Homepage der dghd zu finden: <http://www.dghd.de>.

**08.12.2014, Aachen:**

**e-Prüfungs-Symposium ePS**

Elektronische Prüfungen sind in der Hochschullandschaft angekommen. Sie ermöglichen eine



## Vorschau Heft 1/2015

Heft 1/2015 der Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre thematisiert Elektronische Prüfungsformen und E-Learning-Unterstützung für polyvalente Lehre.

Es erscheint voraussichtlich Mai 2015.

neue Qualität des Prüfens, sorgen bisweilen aber auch für Frustration. Das bundesweite e-Prüfungs-Symposium ePS am 8. Dezember 2014 stellt eine Plattform zur Verfügung, die für einen intensiven und produktiven Austausch rund um e-Prüfungen genutzt werden soll. Der Fokus liegt auf der Diskussion von Themen, die für die Planung und Durchführung von ePrüfungen relevant sind:

Austausch von Erfahrungen, Best-Practice-Beispiele

Konzepte und Visionen, Berichte aus der Forschung

Einbindung in bestehende Prozesse/Systeme

Übergang von der analogen in die digitale Prüfungswelt

Freie und kommerzielle Prüfungssysteme

Weitere Informationen und Anmeldung unter:  
<http://e-pruefungs-symposium.de/>

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.=	Abbildung	Kpre=	Eingangskompetenzen
B. A.=	Bachelor of Arts	Kpost=	angestrebte Kompetenzen
B. Sc.=	Bachelor of Science	LL.B.=	Bachelor of Laws
bspw.=	beispielsweise	LL.M.=	Master of Laws/Legum Magister/Magistra
bzgl.=	bezüglich	LP=	Leistungspunkt/e
bzw.=	beziehungsweise	M. A.=	Master of Arts
ca.=	circa	M. Sc.=	Master of Science
CP=	Credit Points	MBA=	Master of Business Administration
DFG=	Deutsche Forschungsgemeinschaft	MPH=	Master of Public Health
d. h.=	das heißt	Nr.=	Nummer
ebd.=	ebenda	o. ä.=	oder ähnliches
etc.=	et cetera	o. g.=	oben genannt
evtl.=	eventuell	S.=	Seite
f.=	die folgende Seite	s.=	siehe
ff.=	fortfolgende Seiten	s. a.=	siehe auch
ggf.=	gegebenenfalls	s. d. a.=	siehe dazu auch
HRK=	Hochschulrektorenkonferenz	SWS=	Semesterwochenstunden
i. d. R.=	in der Regel	usw.=	und so weiter
IMM=	Studiengang Internationales Mittelstandsmanagement	v. a.=	vor allem
KMK=	Kultusministerkonferenz	vgl.=	vergleiche
		z. B.=	zum Beispiel

## Bisherige Ausgaben

Heft 1/2013

### **Polyvalenz in der Lehre - Eine Einführung**

Erschienen: November 2013

ISBN: 978-3-86006-403-0

Bestellen können Sie die Ausgabe hier: [www.uni-greifswald.de/iqs](http://www.uni-greifswald.de/iqs)

Die Onlineversion finden Sie hier: [www.uni-greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)

Heft 1/2014

### **Forschendes Lehren und Lernen**

Erschienen: Mai 2014

ISBN: 978-3-86006-412-2

Bestellen können Sie die Ausgabe hier: [www.uni-greifswald.de/iqs](http://www.uni-greifswald.de/iqs)

Die Onlineversion finden Sie hier: [www.uni-greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)

Heft 2/2014

### **Prüfungsformen und Prüfungsorganisation**

Erschienen: Mai 2014

ISBN: 978-3-86006-420-7

Bestellen können Sie die Ausgabe hier: [www.uni-greifswald.de/iqs](http://www.uni-greifswald.de/iqs)

Die Onlineversion finden Sie hier: [www.uni-greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)

## Geplante Ausgaben

Heft 1/2015

### **Elektronische Prüfungsformen und E-Learning-Unterstützung für polyvalente Lehre**

Heft 2/2015

### **Qualifikationsziele, Schlüsselkompetenzen, Vermittlung personeller Kompetenzen in der polyvalenten Lehre**

Heft 1/2016

### **Berufspraktische Kompetenzen in der polyvalenten Lehre**

Heft 2/2016

### **Professionalisierung in polyvalenter Lehre und Zukunft**

Heft 1/2017

### **Evaluation von polyvalenter Lehre, Studienerfolg**

Parallel zur Schriftenreihe wird an der Universität Greifswald eine wissenschaftliche Tagungsreihe zum Thema Polyvalenz durchgeführt, die bis 2016/2017 einmal jährlich aktuelle Forschungsthemen präsentiert. Führende Fachvertreter stellen hier unterschiedliche Aspekte der Polyvalenz vor und zur Diskussion.

Weitere Informationen unter  
[www.uni-greifswald.de/beitraege-zur-hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege-zur-hochschullehre)

## Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre Call for Papers

### **Machen Sie mit!**

Gesucht werden Ihre Beiträge (theoretische Konzepte, wissenschaftliche (Meta-)Studien, Literaturarbeiten, Beiträge zu Bester oder Guter Praxis etc.) für die Rubriken „Grundlegende Beiträge“ „Gute Praxis“ und „Über den Ryck geschaut“ zu den oben genannten geplanten Themen.

**Abstracts (max. 1500 Zeichen) bitte an [bologna@uni-greifswald.de](mailto:bologna@uni-greifswald.de)**

Heft 2/2015 (Erscheinungstermin November 2015) nimmt Qualifikationsziele und Vermittlung personeller (Schlüssel-)Kompetenzen in der polyvalenten Lehre in den Blick (Abstracteinreichung bis 5. Mai 2015).

Informationen und ausführlicher Call for Papers unter: [www.uni-greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)



