



Dossier

Modulplanung

Inhalt

Einleitung	3
Module als Lerneinheiten	4
Rollen & Verantwortlichkeiten	9
Lernziele auf Modulebene	12
Kreditpunkte	16
Leistungsnachweise	19

Das Dossier «Modulplanung» ist eine
Publikation der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
der Universität Zürich.

Universität Zürich
Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
Hirschengraben 84, CH-8001 Zürich

<http://www.afh.uzh.ch>
info@afh.uzh.ch

Februar 2008

Einleitung

Module sind die zentralen Gliederungseinheiten von Studiengängen. Sie ermöglichen eine Strukturierung der Lehrinhalte, indem sie über einzelne Lehrveranstaltungen hinausgehende, grössere Sinn-Zusammenhänge herstellen können. Die Planung und Konzeption von Modulen ist anspruchsvoll: Die Lehrinhalte müssen neu konzipiert, strukturiert und auf zu bestimmende Lernziele ausgerichtet werden. Nebst dem damit verbundenen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung wird auch eine für viele Dozierende ungewohnte Form der Zusammenarbeit vorausgesetzt.

Als neues „curriculares Organisationsprinzip“ bietet Modularisierung die Chance, inhaltsbezogene Qualitätsentwicklung für die Lehre substanziell voranzutreiben, da Module als Lehreinheiten wichtige Träger von Qualität darstellen. Aus diesem Grund lohnt sich auch ein Blick auf verschiedene Facetten der Modulplanung, welcher dieses Dossier ermöglicht.

Die einzelnen Kapitel können je nach momentanem Interesse unabhängig voneinander gelesen werden, wobei sich das Kapitel „Module als Lerneinheiten“ zum Einstieg in die Thematik gut eignet. Wer einzelne Kapitel separat beziehen möchte, kann sich diese von der Homepage der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (www.afh.uzh.ch) herunterladen.

Dieses Dossier wurde von Kathrin Futter (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik) und Dr. Cris Hugenschmidt (Fachstelle Studienreformen) der Universität Zürich gemeinsam verfasst.

Wir hoffen, dass darin wertvolle Anregungen für die Modulplanung an Universitäten gefunden werden können.

Universität Zürich
Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik

1 Module als Lerneinheiten

1.1 Grundlegende Informationen

Definition

Ein Modul ist eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lerneinheit, die sich aus mehreren Lehrveranstaltungen (z.B. Vorlesung und Übung) zusammensetzen kann. Module sind strukturell Bestandteile von Studienprogrammen und innerhalb dieser als Teilqualifikation zu betrachten. Module umfassen nebst der Präsenzzeit auch Anteile des Selbststudiums durch die Studierenden.

Qualitative und quantitative Dimension

Ein Modul muss qualitativ (Lernziele, Inhalte) und quantitativ (ECTS-Credits) beschreibbar und bewertbar sein (Leistungsnachweis), da es sich im Rahmen eines Studiensystems mit studienbegleitenden Leistungsüberprüfungen bei jedem Modul um einen abschlussrelevanten Studienteil handelt.

Die Modul Inhalte entsprechen den zu erreichenden und im Vorfeld zu definierenden Lernzielen. Ein Modul muss immer als Element eines Studienprogramms betrachtet werden, weshalb es sinnvoll in eine Folge von Modulen eingegliedert sein muss. Bei der Konzeption eines Studiengangs ist bei der Gestaltung der Module darauf zu achten, dass es nicht zu unnötigen Wiederholungen oder gar Widersprüchen kommt.

Eine mögliche Darstellungsform eines Moduls zeigt Abbildung 1: Je nach Anteil von Präsenz- und Selbststudium verschiebt sich die vertikale Linie nach links oder nach rechts.

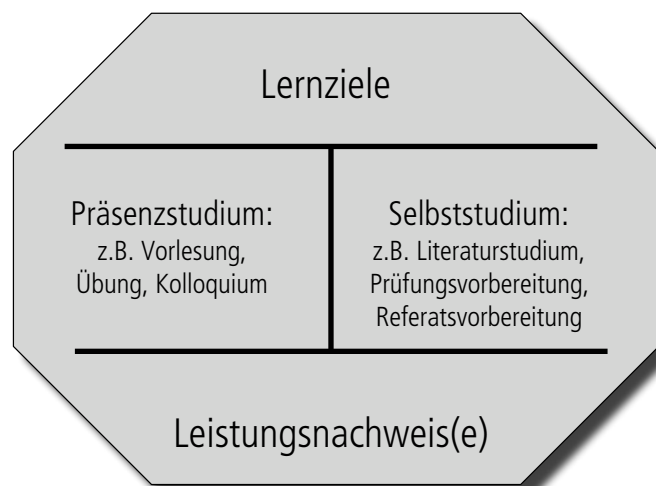


Abbildung 1: Mgl. Darstellung eines Moduls

Modulumfang

Zum Prozess der Modularisierung gehört auch die Festlegung des für ein Modul geeigneten Lehr- und Lernumfangs. Zudem ist vorab zu klären, ob ein Modul innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden soll oder ob es sich über zwei Semester erstreckt. Ein Modul sollte gemäss Empfehlung der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) einen Umfang von 5 bis maximal 20 ECTS-Punkte aufweisen.

Da die Rahmenbedingungen aufgrund der unterschiedlichen zu erwerbenden Kompetenzen je nach Studienrichtung verschieden sind, müssen die Vor- und Nachteile der möglichen Modulgrössen sorgfältig gegeneinander abgewogen werden.

Folgende Konsequenzen eines zu klein bzw. zu gross gewählten Modulumfangs sollten in die Überlegungen miteinbezogen werden:

Modulumfang zu klein	Modulumfang zu gross
Umfassende, themenübergreifende Lernprozesse werden erschwert.	Die Angebotsvielfalt wird geringer, wodurch die ursprünglich mit der Modularisierung angestrebte Flexibilität zur Erstellung individueller Curricula eingeengt wird.
Eine grosse Anzahl von Leistungsüberprüfungen wird erforderlich.	Wenig Schnittstellen zum «Ein-» und «Ausstieg» in Studiengänge, z.B. für Auslandsaufenthalte, wodurch die angestrebte Mobilität eingeschränkt wird; dies gilt besonders für Module, die sich über mehrere Semester erstrecken.
	Die zeitliche Abstimmung der Module wird erschwert, was zu Schwierigkeiten in der Studienorganisation und ggf. zur Studienzeitverlängerung führt.

Tabelle 1: Vor- und Nachteile Modulumfang

Modul als Teilqualifikation erkennen

Von entscheidender Bedeutung ist die Definition der Gesamtqualifikation und der Kompetenzen, die im Rahmen eines Studienganges bzw. Studienprogrammes erlangt werden sollen, denn daraus ergeben sich die Teilqualifikationen, die anhand einzelner Module zu erwerben sind. Die inhaltliche Ausgestaltung eines Moduls hängt von der Funktion ab, die es im Rahmen des Studiums haben soll und ist deshalb auch als Teil des ganzen Studienprogramms zu denken.

Typisierung nach Verpflichtungsgrad und Darstellungsform

Innerhalb eines Studienganges können Module unterschiedliche Verpflichtungsgrade aufweisen:

- **Pflichtmodule** sind für alle Studierenden eines Studienprogramms obligatorisch. Es handelt sich bei diesen Modulen um konstitutive Elemente des Studienprogramms bzw. -abschlusses, auf die nicht verzichtet werden kann, soll von einem ausgewogenen Abschlussprofil gesprochen werden.
- **Wahlpflichtmodule** sind in einer vorgegebenen Anzahl aus einer vorgegebenen Liste auszuwählen. Es handelt sich dabei um Elemente eines Studienprogramms, die für ein ausgewogenes Abschlussprofil wichtig, aber nicht unerlässlich sind.
- **Wahlmodule** sind aus dem Angebot des Studienprogramms oder aus dem gesamten universitären Angebot frei wählbar. Sie ergänzen die fachliche Ausbildung und ermöglichen den Studierenden eine individuelle Profilbildung und/oder interdisziplinäre Ausrichtung (vgl. Abbildung 2).

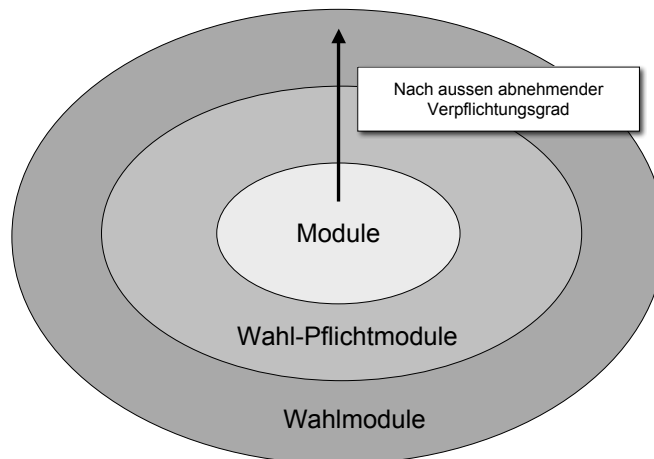


Abbildung 2: Typisierung nach Verpflichtungsgrad

Information über Module

Die Studierenden müssen vor der Buchung eines Moduls in geeigneter Form über dieses informiert werden. An der UZH dienen diesem Zweck das WebVVZ und die kommentierten Vorlesungsverzeichnisse. Aussagen sollten zu folgenden Punkten gemacht werden:

- Lernziele
- Titel und Form des Moduls
- Anzahl zu erwerbender Kreditpunkte
- Zeit- und Ortsangaben
- verantwortliche/r Dozierende/r bzw. Modulverantwortliche/r
- Inhalte des Moduls
- relevante Literatur
- Voraussetzungen für den Besuch des Moduls
- Modalitäten für die An- und Abmeldung
- Anforderungen für den Leistungsnachweis, einschliesslich Prüfungsmodalitäten und -daten
- Anrechenbarkeit als Wahlpflicht- oder Wahlmodul
- Zyklus des Angebots
- allenfalls Veranstaltungssprache
- Lehrmethoden

1.2 Leitfragen zur Gestaltung von Modulen

Diese Leitfragen verweisen zum Teil auch auf die anderen Kapitel dieses Dossiers:

Kapitel (2): Rollen und Verantwortlichkeiten / Kapitel (3): Lernziele / Kapitel (4): Kreditpunkte / Kapitel (5): Leistungsnachweise

- Was wissen / können die Studierenden bereits aus anderen Modulen? (2)
- Wer sind die weiteren am Modul beteiligten Dozierenden? (2)
- Sind alle Rollen klar verteilt und bekannt? (Wer ist Modulverantwortliche/r, wer ist als Dozent/in beteiligt, kennen alle die Termine der Leistungsüberprüfung, kennen alle den Durchführungsort, wer ist verantwortlich für die rechtzeitige Korrektur der Leistungsüberprüfungen?) (2)

- Welche Kompetenzen werden erworben? (3)
- Was sollen die Studierenden bis zum Ende des Moduls gelernt haben? (3)
- Mit welchen Veranstaltungsformen lassen sich die Lernziele erreichen? (3)
- Welches ist der mögliche / vorgesehene Arbeitsaufwand («Workload»)? (4)
 - Wie viel Zeit soll im Präsenzstudium verbracht werden?
 - Wie viel Zeit brauchen die Studierenden zur Vor- und Nachbereitung (Selbststudium) der Veranstaltung (Literatursuche, Lesen, Lernen)?
 - Wie viel Zeit brauchen die Studierenden für die Vorbereitung auf den Leistungsnachweis?
 - Wie viel Zeit braucht die Durchführung des Leistungsnachweises?
- Wie sollen / können die vermittelten Kompetenzen bzw. die angestrebten Lernziele überprüft werden? (5)
- Welches ist die adäquate Form der Rückmeldung? (5)
- Wie soll die Leistungsbewertung vorgenommen werden? Notenskala oder bestanden / nicht bestanden («pass/fail»)? (5)

1.3 Beispiel einer Modulbeschreibung

«Entwicklung und Lernen» des Bachelorstudienganges «Erziehungswissenschaft»

- **Beschreibung:** Das Modul beleuchtet sowohl individuelle Voraussetzungen von Lern- und Entwicklungsprozessen als auch die Wechselwirkung mit massgebenden Rahmenbedingungen. Im Mittelpunkt steht die Aneignung von Basiswissen, das sich auf bestimmte Kontexte (Schule, Heim, Sonderschulen, Familie, Peers, Unterricht) und auf eine Pädagogik der gesamten Lebensspanne ausrichtet. Die Studierenden des Bachelorstudienganges erarbeiten sich in den Bereichen Entwicklung und Lernen ein Wissen, das sie im Hinblick auf die Analyse und Veränderung pädagogischer Praxis oder individueller Beeinträchtigung gezielt nutzen können.
- **Lernziele (Grobziele):** Erwerb von Basiskenntnissen von Entwicklungs-, Motivations- und Lerntheorien.
- **Lerninhalte:** Kognitive, persönliche und soziale Entwicklung; Motivation, Lernen, Leistung; Bedingungen und Mikrosteuerung von Lern- und Entwicklungsprozessen; Entwicklungsbeeinträchtigungen, pädagogische Diagnostik und Intervention.
- **Lehr- und Lernformen:** Vorlesung, Seminar
- **Angebot:** SS 2007, FS 2008, FS 2009
- **Dauer:** 1 Semester
- **Kreditpunkte:** Vorlesung (4), Seminar 1 (3), Seminar 2 (3) / Total 10
- **Leistungsnachweis:** schriftliche Arbeit
- **Benotung:** pass/fail
- **Modultyp:** Pflichtmodul

1.4 Zusätzliche Erläuterungen

Module sind die zentralen Gliederungseinheiten von Studiengängen. Sie ermöglichen eine Strukturierung der Lehr- und Lerninhalte, indem sie über einzelne Lehrveranstaltungen hinausgehende grössere Sinn-Zusammenhänge herstellen können. Die Planung und Konzeption von Modulen ist anspruchsvoll: Auf Seiten der Lehrverantwortlichen müssen die Lehrinhalte neu konzipiert, strukturiert und auf zu bestimmende Lehr- und Lernziele ausgerichtet werden. Nebst dem damit verbundenen Paradigmenwechsel von der Input - Orientierung (welche Lehrinhalte sollen vermittelt werden?) zu einer Outcome - Orientierung

(was sollen die Studierenden wissen und können?) wird auch für viele Dozierende eine ungewohnte Form der Zusammenarbeit vorausgesetzt. Auf Seiten der Studierenden kommen ebenfalls neue Ansprüche zum Tragen, so verändert sich beispielsweise die Planung des Studiums ganz erheblich.

Modularisierung kann als inhaltlich doppelter Prozess bezeichnet werden: Es handelt sich einerseits um einen Prozess, bei dem fachlich sinnvoll zusammengefasste Inhalte unter dem Gesichtspunkt der gewünschten Teil-Lernergebnisse übersichtlich angeordnet werden. Damit ist die Basis für Transfer gegeben. Andererseits findet auch ein gegenläufiger Prozess statt, ausgehend von einer Gesamtkonzeption eines Studiengangs und der gewünschten Lernergebnisse für die entsprechende Qualifikationsstufe (vgl. auch Terhart, 2005, S. 90f.). Damit ist die Basis für die Akkumulation gegeben; Transfer und Akkumulation sind die zentralen Effekte des ECTS.

Modularisierte Studienstrukturen bieten einige Vorteile, die u.a. auch der Befürchtung der Verschulung der Bildung entgegenzutreten vermögen. So sind Module flexibel handhabbar und können dadurch rascher an sich verändernde Ansprüche und Erkenntnisse angepasst werden. Zugleich bieten sie sich zur Profilbildung und zur (interdisziplinären) Kooperation unter Fachbereichen, aber auch institutionell zwischen Instituten und Universitäten an (Bohn, Kreykenbohm, Moser & Pomikalko, 2002, S. 5ff.).

Ebenso nimmt die Transparenz der Studienverläufe und -profile der Studierenden zu. So ist anzunehmen, dass auf dem Arbeitsmarkt die Beschreibung der Modul Inhalte im Hinblick auf ein Bewerbungsprofil aussagekräftiger ist als die Beschreibung einzelner Lehrveranstaltungen. So bietet Modularisierung als neues «curriculares Organisationsprinzip» (Welbers, 2004, S. 1) die Chance, inhaltsbezogene Qualitätsentwicklung für die Lehre substanziell voranzutreiben, da Module als Lehreinheiten wichtige Träger von Qualität darstellen.

Bibliographie:

- Bohn, A., Kreykenbohm, G., Moser, M., & Pomikalko, A. (2002). Modularisierung in Hochschulen: Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen: erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm «Modularisierung» (Heft 101). Verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> [Stand: 15.03.2006].
- Welbers, U. (2004). Modularisierung in der Praxis der Studiengangsentwicklung. In W. Benz & J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen (S. 1-38). Stuttgart: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Weiterführende Literatur zum Thema:

- HRK (2004). Bologna-Reader, Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: Service-Stelle Bologna.
- Leupold, A. (2004). Leitfaden zu Modularisierung und Leistungspunktevergabe, BLK-Projekt. «Entwicklung eines Leistungspunktesystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen». Verfügbar unter: <http://www2.fh-fulda.de/ects/Downloadbereich/Leitfaden.pdf> [Stand: März 2004].

2 Rollen und Verantwortlichkeiten

2.1 Grundlegende Informationen

Kurzbeschreibung

Im Zusammenhang mit den Studienreformen ist eine vermehrte Koordination der Lehrveranstaltungen und Studienziele erforderlich. Die einzelnen Elemente der Studienprogramme müssen ein sinnvolles Ganzes ergeben. Um eine formale und materielle Koordination sicherzustellen, sind teilweise die Schaffung neuer Funktionsträger und Rollen und das Festlegen von Verantwortlichkeiten erforderlich.

Fakultäre Autonomie und reglementarische Verankerung

Die Einführung von verschiedenen Rollen setzt voraus, dass ihre Träger mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet werden und zu einem arbeitsteiligen Vorgehen bereit sind. Daraus kann ggf. eine Beschränkung der Kompetenzen der einzelnen Beteiligten erfolgen. Es ist aus diesem Grund wichtig, dass die Fakultät hinter der Einführung der neuen Rollen steht und die Zuständigkeiten und die formelle Einbettung der Träger in den Rahmenordnungen und den Fakultätsreglementen definiert.

Studiengangs- bzw. Studienprogrammverantwortliche/r

Dem/der Studiengangs- bzw. Studienprogrammverantwortliche/n (Studiengangskoordinator/in) obliegt die Sicherstellung, dass das Studienprogramm inhaltlich und strukturell stimmig und für die Studierenden auch tatsächlich studierbar ist. In erster Linie geht es darum, dass die gesetzten Qualifikationsziele erreicht werden. Dieser Rolle werden sinnvollerweise auch Fragen der Nebenfachkoordination, der Anerkennung und Anrechnung von Leistungen und der Studienberatung zugewiesen. Die Rolle bezieht sich in der Regel auf ein Studienprogramm, kann aber auch auf eine Gruppe oder eine Kombination von Studienprogrammen ausgedehnt werden (Studiengänge, Studienrichtungen). Dem Träger bzw. der Trägerin müssen die erforderlichen Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenzen insbesondere gegenüber den Modulverantwortlichen übertragen werden.

Modulverantwortliche/r

Modulverantwortliche stellen die inhaltlich und strukturell sinnvolle Ausgestaltung der Module sicher. Ihr Verantwortungsbe- reich umfasst – ggf. zusammen mit den betroffenen Dozierenden – die Planung der Module bezüglich der Lernziele und die formelle Organisation und Abstimmung der Leistungsnachweise. Sie verantworten die Gestaltung des Moduls (Kombination der Lehrveranstaltungen), die Information der Studierenden (Modulbeschreibungen, WebVVZ) und die Kommunikation der Ergebnisse der Leistungsnachweise. Zudem sind sie auch für die inhaltlichen Abstimmungen bezüglich der einzelnen Lehrveranstaltungen und des Selbststudiums innerhalb des Moduls verantwortlich.

Studiengangsentwickler/innen

Studiengangsentwickler/innen befassen sich mit der erstmaligen Ausgestaltung oder Weiterentwicklung von Studienprogrammen oder Studiengängen. Sinnvollerweise stehen sie in engem Kontakt mit einer Arbeitsgruppe oder Kommission, die der Studiengangsentwicklung die erforderliche Legitimität verleiht (z.B. Studienkommission).

2.2 Leitfragen zur Organisation von Modulen

- Welche Person ist auf welcher Stufe für die Abstimmung der einzelnen Lehrveranstaltungen / Module / Studienteile untereinander und in Bezug auf das jeweils nächste Lernziel bzw. das nächste Qualifikationsziel verantwortlich?
- Wie wird sichergestellt, dass sich die an einem Modul beteiligten Dozierenden über die Inhalte des Moduls bzw. ihrer Lehrveranstaltungen austauschen und abstimmen?
- Wie wird sichergestellt, dass alle relevanten Aspekte eines Moduls bzw. alle zu erwerbenden Kompetenzen in adäquater Weise in die Leistungsüberprüfung einfließen?
- Wie werden die mit der intensivierten Zusammenarbeit verbundenen Chancen genutzt?
- Wie wird der Korrekturaufwand fair unter den am Modul Beteiligten verteilt?

2.3 Beispiele

Rahmenordnung für das Studium in den Bachelor- und Master-Studiengängen an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich

§ 7. Modulverantwortliche und stellvertretende Modulverantwortliche

Modulverantwortliche sind Fakultätsmitglieder (ordentliche und ausserordentliche Professorinnen und Professoren sowie Assistenzprofessorinnen und -professoren und SNF-Förderungsprofessorinnen und -professoren). Stellvertretende Modulverantwortliche können Fakultätsmitglieder, Titularprofessorinnen und -professoren sowie Privatdozentinnen und Privatdozenten der Fakultät sein.

Die Modulverantwortlichen werden durch die Kommission Lehre gewählt. Sie planen und koordinieren das jeweilige Modul und sind zudem für den Leistungsnachweis des Moduls verantwortlich. Sie können durch Lehrbeauftragte unterstützt werden. Jede Dozentin und jeder Dozent ist für den Inhalt ihrer bzw. seiner Lehrveranstaltung verantwortlich.

Rahmenordnung für das Studium in den Bachelor- und Master-Studiengängen an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich

§ 7. Modulverantwortliche

Modulverantwortliche können Fakultätsmitglieder (ordentliche und ausserordentliche Professorinnen und Professoren sowie Assistenzprofessorinnen und -professoren und SNF-Förderungsprofessorinnen und -professoren), Titularprofessorinnen und -professoren sowie Privatdozentinnen und Privatdozenten der Fakultät sein, bei fakultätsfremden Fächern entsprechende Personen anderer Fakultäten.

Die Modulverantwortlichen können durch Lehrbeauftragte unterstützt werden.

Jede Dozentin und jeder Dozent ist für den Inhalt ihrer bzw. seiner Lehrveranstaltung und für den Leistungsnachweis des Moduls verantwortlich.

Besteht ein Modul aus mehreren Lehrveranstaltungen, bestimmen die beteiligten Dozentinnen und Dozenten die oder den Modulverantwortliche(n).

Rahmenordnung für das Studium in den Bachelor- und Master-Studiengängen an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

§ 21. Prüfungsdelegierte

Zur Behandlung von Fragen der Zulassung zu Leistungsnachweisen und ihrer Ablegung bestimmen die Institute und Seminare bzw. Fächer eine Prüfungsdelegierte oder einen Prüfungsdelegierten. Institute können sich gemäss ihrer fachlichen Gegebenheiten in Lehrbereiche untergliedern, die dann auch eine Prüfungsdelegierte oder einen Prüfungsdelegierten stellen können. Die Fakultät überträgt den Prüfungsdelegierten die notwendigen Entscheidungsbefugnisse.

§ 23. Modulverantwortliche

Die Fächer bestimmen für sämtliche Module Modulverantwortliche, die für den Inhalt und den Leistungsnachweis der Module verantwortlich sind. Als Modulverantwortliche können ordentliche und ausserordentliche Professorinnen und Professoren, Assistenzprofessorinnen und -professoren, Titularprofessorinnen und -professoren sowie Privatdozentinnen und Privatdozenten der Fakultät herangezogen werden und bei fakultätsfremden Fächern entsprechende Personen anderer Fakultäten oder universitärer Hochschulen. Die Modulverantwortlichen können durch Lehrbeauftragte unterstützt werden.

2.4 Zusätzliche Erläuterungen

Mit der Planung von Modulen und deren Einbettung in das Studienprogramm ergeben sich auch neue Formen der Zusammenarbeit. Dabei sind klare Rollenverhältnisse notwendig, damit die vorhandenen Ressourcen optimal genutzt werden können. Denn mit einer Rolle verknüpfen sich nach Gellert und Nowak (2004) immer bestimmte Erwartungen an den Rollenträger / die Rollenträgerin, denn Rolle ist die auf eine Position in einem sozialen System (z.B. Team) bezogene Erwartung (vgl. ebd. S. 181). Weicht nun das Verhalten der Rollenträger/-innen stark von diesen Erwartungen ab, werden diese in ihrer Rolle meist nicht akzeptiert und es entstehen Rollenkonflikte. Um solche Konflikte zu verhindern, braucht der/die Modulverantwortliche Kenntnisse einiger Grundlagen effektiver Teamführung:

Unter Umständen kann es sinnvoll sein, den Sitzungsablauf klar zu strukturieren, ev. bereits vorgängig Material zu versenden und Traktanden festzulegen.

Aus einer fachlichen und didaktischen Perspektive ergeben sich bezüglich der Zusammenarbeit zudem etliche Vorteile, z.B. ein erweitertes Methodenrepertoire, unterschiedliche fachliche Perspektiven auf einen Gegenstand, unter Umständen auch Entlastung der einzelnen Dozierenden und ev. auch der Blick über das eigene Fachgebiet hinaus.

Bibliographie:

Gellert, M. & Nowak, C. (2004). Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams (2., überarb. Aufl.). Meezen: Limmer.

Weiterführende Literatur zum Thema:

Dick, R. v. & West, M. A. (2005). Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

3 Lernziele auf Modulebene

3.1 Grundlegende Informationen

Definition

Lernziele beschreiben diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten resp. dasjenige Wissen und Können, welche(s) die Studierenden aufgrund einer abgeschlossenen Lerneinheit erwerben sollen. Sie beschreiben also **Kompetenzen**, welche sich die Studierenden aneignen sollen.

Systematik

Eine Lerneinheit kann das ganze Studienprogramm, ein Modul, eine Lehrveranstaltung oder einzelne Lektionen umfassen. Je nach Ausbildungsebene gelten andere Bezeichnungen (vgl. Tabelle 1). Die Begriffe folgen einerseits den Vorgaben der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, andererseits versuchen sie aber auch die gewachsenen Strukturen der UZH abzubilden und didaktische Unterscheidungen sinnvoll miteinzubeziehen.

Lernziele unterscheiden sich vor allem in ihrem **Konkretisierungsgrad** und ihrer **Reichweite** (Zeithorizont zum Erreichen eines bestimmten Ziels). Die Reichweite wird durch die Dauer der betreffenden Ausbildungseinheit definiert (also des Studienprogramms oder der einzelnen Lektion).

Der Konkretisierungsgrad nimmt mit abnehmender Reichweite zu. Zudem orientieren sich die Ziele jeder nachgeordneten Ebene an jenen der übergeordneten.

Ausbildungsebene	Bezeichnung
Studiengang	Qualifikationsdeskriptoren
Studienprogramm (an der UZH auch Curriculum, an der PhF auch Fach genannt)	Qualifikationsziele (oder Studienziele)
Modul (bestehend aus einer oder mehreren Lehrveranstaltungen)	Modulziele (Lernziele)
Lehrveranstaltung	Veranstaltungsziele (Lernziele)
Lektion	Lektionsziele (Lernziele)

Tabelle 1: Ebene und Bezeichnung

Kompetenzorientierung

Wichtig ist die Abgrenzung des Begriffs der Kompetenz von dem der Qualifikation: Qualifikationen sind an den Erwerb von Zeugnissen oder Zertifikaten gebunden und stellen eine Option auf zukünftiges Handeln dar. So beschreiben Erpenbeck und Rosenstiel (2003) Qualifikationen als zertifizierbare Ergebnisse des aktuellen Wissens, welche die gegenwärtig vorhandenen Fähigkeiten widerspiegeln.

Die Geschichte des Kompetenzbegriffs ist lang und wechselvoll. Im Alltag hat der Begriff nach Maag Merki (2006) zwei Bedeutungen: «Zum Ersten verweist er auf ein Vermögen oder eine Fähigkeit, zum Zweiten auf Zuständigkeiten oder Befugnisse im Sinne von Entscheidungskompetenzen. Wenn in der Bildungsforschung von «Kompetenz» oder «Kompetenzen» die Rede ist, ist damit in der Regel die erste Bedeutung gemeint: Ein Individuum ist dann kompetent, *wenn es fähig ist, etwas Bestimmtes zu tun*» (vgl. ebd., S. 25, Hervorhebung im Original).

Es wird vorgeschlagen, sich bezüglich Kompetenzdefinition an der nachfolgenden Definition von Weinert zu orientieren, da sein Ansatz sowohl holistisch als auch dynamisch ist.

«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 die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2001. S. 27ff.).

Wichtig ist demzufolge, dass über eine Kompetenz verfügen nicht nur meint, über die einzelnen Elemente dieser Kompetenz (wie zum Beispiel kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu verfügen, sondern diese auch mobilisieren und adäquat anwenden zu können.

Kompetenzorientierung bei der Lernzielformulierung bedeutet, dass dabei diejenigen Kompetenzen, welche die Studierenden erwerben sollen, auch explizit in der Formulierung abgebildet werden.

Formulieren von Lernzielen auf Modulebene

Bei der Modulplanung ist eben dieser Formulierung der Lernziele besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Auf dieser Ausbildungsebene werden die Lernziele als sogenannte «Modulziele», in Form von fachlichen und/oder überfachlichen Kompetenzen mittlerer Reichweite und mittleren Konkretisierungsgrades formuliert. Zudem enthalten diese Lernzielformulierungen eine Inhalts- und eine Handlungskomponente und sind mit den Qualifikationszielen des Studienprogramms (Studienzielen) resp. den Qualifikationsdeskriptoren des Studiengangs kompatibel. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge nochmals.

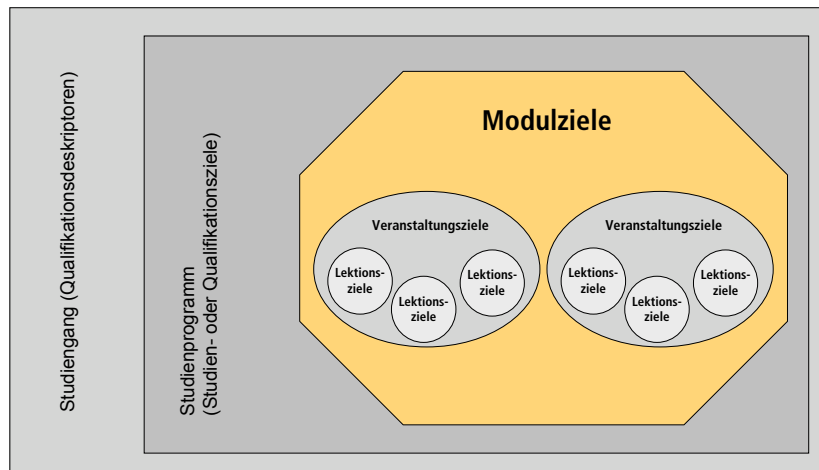


Abbildung 1: Welche Zielformulierungen auf welcher Ebene?

3.2 Leitfragen zum Formulieren von Lernzielen auf Modulebene

- Welche fachlichen resp. überfachlichen Kompetenzen sollen mit dem Modul erreicht werden?
- Sind die Modulziele mit den übergeordneten Zielen (Qualifikationszielen und Qualifikationsdeskriptoren) kompatibel?
- Sind Konzepte, Inhalte und Methoden des Moduls mit den Lernzielen vereinbar?
- Sind die Ziele in Form von Kompetenzen formuliert?
- Erlauben es die Zielformulierungen die geeignete Form für den Leistungsnachweis zu bestimmen?

3.3 Beispiele

Die nachfolgenden Beispiele stammen aus der Praxis der Universität Zürich und entsprechen dem oben beschriebenen mittleren Konkretisierungsgrad und der mittleren Reichweite für Modulziele.

Theologische Fakultät:

- Die Wechselwirkungen zwischen christlichen Symbolen und der abendländischen Kultur analysieren können.
- In der Lage sein, die wichtigsten Handlungsfelder und relevanten Theorieperspektiven der praktischen Theologie in Geschichte und Gegenwart zu überblicken und am Beispiel von Kasualien zu erläutern.

Rechtswissenschaftliche Fakultät:

- Verschiedene Auffassungen des Begriffs des Rechts erklären und in der Lage sein, die eigenen Präferenzen argumentativ zu begründen.
- Fähig sein, konkrete staatsrechtliche Fragen zu lösen und schriftliche Fälle im öffentlichen Recht zu bearbeiten, d.h. Methode und Argumentation der Falllösung beherrschen.

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät:

- Die ökonomischen Grundlagen von Wettbewerbspolitik und Regulierung wiedergeben können.
- Funktionsweise, Abläufe und Teilnehmer an Geld- und Kapitalmärkten kennen und erklären.

Philosophische Fakultät:

- Die Entwicklung der deutschen Sprache von den Anfängen bis zur Gegenwart nachvollziehen können und die Methoden zur Beschreibung sprachlicher Veränderungen beherrschen.
- Entwickeln der Fähigkeit, Theorien, Studien und Aussagen im jeweiligen Fachgebiet der Kommunikationswissenschaften kritisch zu vergleichen und zu bewerten.

Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät:

- Einfache statistische Probleme selbständig lösen können. Die Grenzen der Statistik bei Entscheidungsproblemen erkennen.
- In der Lage sein, phylogenetische Literatur selbständig und kritisch lesen und beurteilen zu können.

Medizinische Fakultät:

- Grundsätzliche Gegebenheiten bezüglich der Ethik als philosophischer Disziplin, sowie des gegebenen normativen Rahmens (Gesetze, Richtlinien, etc.), in der Biomedizin darlegen können.
- Das Bauprinzip von Oberflächenepithelien sowie die verschiedenen Formen von derselben und deren speziellen Aufgaben erklären und einordnen können.

3.4 Zusätzliche Erläuterungen

Einleitend soll festgehalten werden, dass bei Weitem nicht alle Lehr- und Lernprozesse zielorientiert sind oder zielorientiert sein müssten. Es gibt gute Gründe dafür, sich ohne genaue Zielangaben mit einem Inhalt auseinanderzusetzen.

Wenn es jedoch darum geht, dass die Lernenden eine bestimmte Qualifikation erlangen sollten, wie dies in den modularisierten Studiengängen der Fall ist, dann müssen die Ziele so definiert sein, dass sie den Lehr-Lern-Prozess steuern können und dass die Erreichung dieser Ziele auch überprüfbar ist. Die Diskussion um die Formulierung von Lernzielen ist nicht neu. Seit jeher bemühen sich didaktische Ansätze darum, Hilfestellungen für die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts zur Verfügung zu stellen. Neu ist jedoch, dass die Lernziele auch die Transparenz der Abschlüsse gewährleisten und so die Mobilität im europäischen Bildungsraum koordinieren.

Bibliographie:

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Maag Merki, K. (2006). Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern: Haupt.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz.

4 Kreditpunkte

4.1 Grundlegende Informationen

Kurzbeschrieb und Definition

Kreditpunkte (oder Leistungspunkte) entsprechen einem System, durch welches Lernleistungen resp. Kompetenzen dokumentiert und im Rahmen der verschiedenen Mobilitätsformen transferiert werden können. Das European Credit Transfer System (ECTS) wurde im Zuge von ERASMUS im Jahre 1989 als Transfersystem konzipiert und später dann in den Bologna-Prozess integriert.

«Ein ECTS-Credit ist die Einheit innerhalb des ECTS, die das studentische Arbeitspensum in zeitlicher Hinsicht misst, wobei die aufgewendete Zeit gemäss den zu erreichenden Lernzielen bestimmt wird. Ein ECTS-Credit entspricht einer Studienleistung im Umfang von 25 bis 30 Arbeitsstunden (an der Universität Zürich gilt ein Umfang von 30 Arbeitsstunden pro ECTS-Credit als verbindlich) und wird nur aufgrund von kontrollierten Studienleistungen (Leistungsnachweisen) vergeben. Ein ECTS-Credit entspricht einem Sechzigstel eines Vollzeitstudienjahres» (Bologna- und ECTS-Begriffe, Version 2.0, Februar 2007). Daraus ergibt sich ein Arbeitspensum von 1800 Stunden pro Jahr bzw. 900 Stunden pro Semester. Dieser «Workload» kann nicht ausschliesslich während der Vorlesungszeit von 14 bzw. 28 Wochen erbracht werden, sondern ist auf das ganze Semester bzw. Jahr zu verteilen und umfasst auch die Vor- und Nachbereitungszeit.

Was kann mit Kreditpunkten ausgedrückt werden?

Werden einer Studentin oder einem Studenten die für ein Modul vorgesehenen Kreditpunkte erteilt, so heisst das, dass der entsprechende Leistungsnachweis erfolgreich erbracht worden ist bzw. die vorgesehenen Kompetenzen erworben wurden. Gleichzeitig ist aus den erteilten Punkten der dafür durchschnittlich nötige Arbeitsaufwand (Präsenzzeiten, Selbststudium, Prüfungen) ablesbar. Falls die Studierenden an einer anderen Universität ein Mobilitätssemester einschalten, erhalten sie zusätzlich zu den Kreditpunkten auch noch eine ECTS-Note, die besagt, wie ihre Leistung im Vergleich zu ihrer Kohorte (mehrere Jahrgänge umfassend) eingeschätzt wird. Momentan wird an der Universität Zürich (und auch an allen anderen Schweizer Universitäten) auf die flächendeckende Einführung der ECTS-Noten verzichtet.

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Planung von Modulen?

Kreditpunkte werden für das ganze Modul vergeben, wobei ein Modul, wie oben beschrieben, sowohl aus Präsenz-, Vor- und Nachbereitungszeit als auch einem Leistungsnachweis besteht. Deswegen muss bereits bei der Planung berücksichtigt werden, dass nicht nur die Präsenzzeit für die Vergabe der Kreditpunkte miteinbezogen wird, sondern auch die Zeiteile des Selbststudiums resp. der Vorbereitung des Leistungsnachweises.

Rahmen und Anzahl

An der Universität Zürich bewegt sich die Anzahl Kreditpunkte pro Modul zwischen 5 und 20 Punkten, wobei Ausnahmen nach unten in begründeten Fällen möglich sind. Nach oben werden keine Ausnahmen bewilligt.

4.2 Leitfragen zu den Kreditpunkten

- Wie viele Kreditpunkte umfasst das ganze Studienprogramm?
- Wie werden die Kreditpunkte innerhalb des Studienprogrammes sinnvoll auf die einzelnen Module verteilt? Gibt es Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Module nach Kreditpunkten?
- Wie verhalten sich diese Gewichtungen der Module nach Punkten bezüglich des ganzen Studienprogrammes resp. -ganges? Zum Beispiel: Fünf Kreditpunkte eines Moduls entsprechen ca. 5% der gesamten Masterstufe. Stimmt dieses Verhältnis auch bezogen auf den Inhalt?
- Wie sieht es mit dem geschätzten «Workload» pro Modul aus? Arbeitet eine «durchschnittliche» Studentin, ein «durchschnittlicher Student» genug, zu viel oder zu wenig?
- Wie gross soll der Anteil des Präsenzunterrichtes sein? Wie viel Selbststudium ist angebracht (vgl. Abbildung 1)

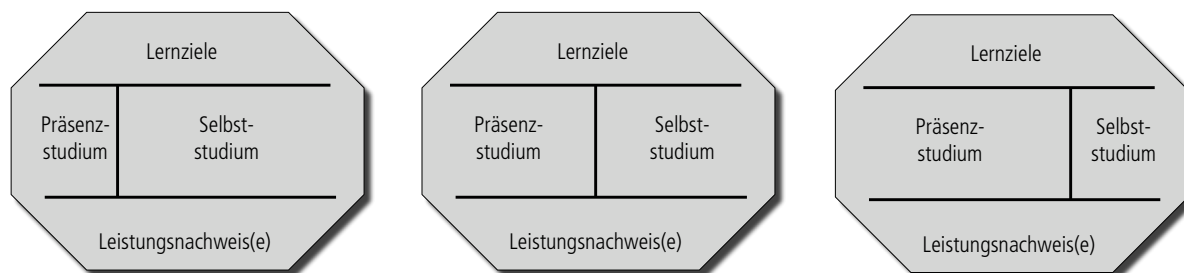


Abbildung 1: Anteile von Selbst- und Präsenzstudium in einem Modul

4.3 Beispiel

Laut Empfehlungen der CRUS sollte ein Modul einen Umfang zwischen 5 bis maximal 20 ECTS-Punkte aufweisen. An der Universität Zürich existieren die verschiedensten Modulgrößen, Beispiele finden sich im Vorlesungsverzeichnis.

4.4 Zusätzliche Erläuterungen

Durch die Übernahme des ECTS-Systems in den Bologna-Prozess wurde die Modularisierung wohl entscheidend gefördert. Eine wechselseitige Anerkennung von Modulen setzt aber auch deren Vergleichbarkeit bzw. die Vergleichbarkeit der «Lernergebnisse» (learning outcomes) dieser Module voraus. Dazu bedarf es, wie die deutsche Hochschulrektorenkonferenz schreibt «der Festlegung inhaltlicher und formaler Kriterien, die nach dem Grundsatz des Vertrauens in wissenschaftliche Leistungsfähigkeit Gleichwertigkeit, nicht aber Einheitlichkeit, sichern. Gleichwertigkeit von Modulen ist gegeben, wenn sie einander in Inhalt, Umfang und Anforderungen im Wesentlichen entsprechen. Dabei ist kein schematischer Vergleich, sondern eine Gesamtbeurteilung und -bewertung vorzunehmen» (HRK-Hochschulrektorenkonferenz, 2004, S. 60).

ECTS-Punkte bescheinigen, dass die betreffenden Studierenden die in der Modulbeschreibung festgehaltenen Lernziele auch tatsächlich erreicht resp. die entsprechenden Kompetenzen erworben haben, unabhängig davon, ob das Studium später abgeschlossen wird oder nicht. In Europa ist es seit Mitte der 90er Jahre die EU, die unter dem Druck zunehmender Mobilität

und Internationalisierung die Umstrukturierung des tertiären Bildungsbereichs vorantreiben möchte. In diesem Zusammenhang wird auch das «European Qualification Framework» (EQF) entwickelt. Verbunden ist diese Hochschulreform klar mit dem Erfordernis der Harmonisierung resp. der Herstellung von Vergleichbarkeit von Studienangeboten. Hier bietet sich das bereits 1989 initiierte «European Credit Transfer and Accumulation System» (ECTS) an. Das ECTS soll zwar nicht zu einem einheitlichen europäischen Bildungssystem führen. ECTS verlangt jedoch im Sinne einer optimalen Vergleichbarkeit nach einem entsprechenden Referenzsystem, das in der Quantifizierung des Arbeitspensums der Studierenden, der Quantität des Präsenzunterrichts sowie in der Formalisierung der Lernergebnisse liegt. Dies wurde mit der Bologna-Reform aufgegriffen und weiterentwickelt.

Die Festlegung der Credits für die einzelnen Veranstaltungen ist nach Gehmlich (2000, S. 61) der umstrittenste Aspekt im Rahmen von ECTS. Dabei sind nicht unbedingt die Berechnungsmodalitäten das Problem, sondern die Erkenntnis, dass mit der Einführung eines Credit-Systems ein Paradigmenwechsel erfolgt: Waren es bislang die Semesterstunden der Dozierenden, an denen die Lehrpläne ausgerichtet waren, macht es ECTS erforderlich, die Studiengänge aus der Sicht der Studierenden zu begreifen.

Bibliographie:

- Gehmlich, V. (2000). Möglichkeiten und Grenzen des «European Credit Transfer System». In S. Schwarz & U. Teichler (Hrsg.), Credits an deutschen Hochschulen: Kleine Einheiten – grosse Wirkung. Neuwied: Luchterhand.
- HRK-Hochschulrektorenkonferenz. (2004). Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK.

Weiterführende Literatur zum Thema:

- Schwarz, S. & Teichler, U. (Hrsg.). (2000). Credits an deutschen Hochschulen kleine Einheiten – grosse Wirkung. Neuwied: Luchterhand.
- Holdt, U., Stange, C. & Schobel, K. (Hrsg.). (2005). Qualitative Aspekte von Leistungspunkten Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler.

5 Leistungsnachweise

5.1 Grundlegende Informationen

Kurzbeschreibung

Leistungsnachweise entsprechen der formalisierten und dokumentierten Überprüfung der vorgängig definierten Lernziele des Moduls. Es ist angebracht, anstelle von Prüfungen von Leistungsnachweisen zu sprechen. Dies insbesondere auch deshalb, weil die Studierenden ihre erworbenen Kompetenzen nachweisen sollen und zwar zeitnah zum absolvierten Modul, wodurch die Leistungsnachweise deutlich näher zu den entsprechenden Lehr- und Lernprozessen rücken als bisher.

Kompetenznachweis

Was die inhaltliche Strukturierung der Kompetenzen betrifft, so wird üblicherweise zwischen fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. An der UZH können die Fakultäten für jeden Studiengang und zu jeder Studienstufe bis zu 15 ECTS-Punkte vorsehen, welche den Studierenden den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen (vgl. Dossier Überfachliche Kompetenzen, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2007) ermöglicht.

Formen von Leistungsnachweisen

Leistungsnachweise können unterschiedlich gestaltet werden. Die Wahl der angemessenen Form hängt eng mit der Frage zusammen, welche Kompetenzen wie am besten nachgewiesen werden können. Nicht jede Form eignet sich gleichermaßen für jeden Kompetenznachweis. Im Dossier «Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen» der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2006) sind verschiedene Formen wie zum Beispiel Posterpräsentationen, Gruppenprüfungen, Forumsbeiträge im Netz etc. dargestellt und genauer erläutert.

Zeitpunkte für Leistungsnachweise

Grundsätzlich können die Leistungsnachweise im direkten Anschluss an das Modul erfolgen oder die einzelnen Teile der Prüfung können schon während des Moduls im Sinne von «gestaffelten Leistungsnachweisen» abgelegt werden (vgl. Abbildung 1):

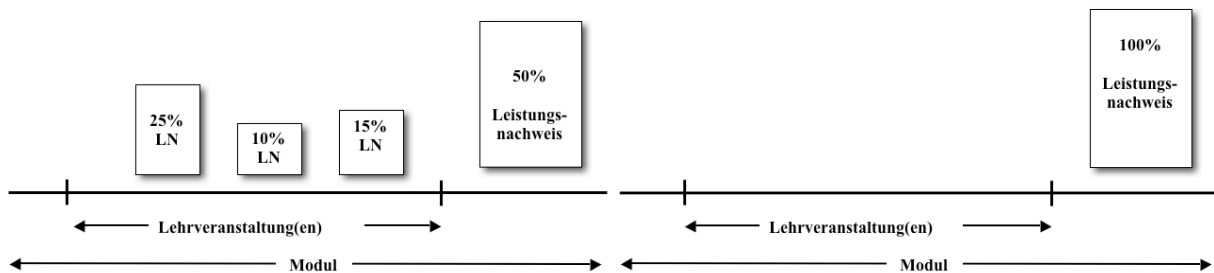


Abbildung 1: Mögliche Zeitpunkte für Leistungsnachweise

Notengebung

Es ist im Rahmen von gestuften Studiengängen auch möglich, keine differenzierenden Noten zu vergeben, sondern den Leistungsnachweis lediglich mit «bestanden» resp. «nicht bestanden» («pass» resp. «fail») zu bewerten. Solche Leistungsnachweise können nicht in die Gesamtschlussnote miteinbezogen werden. Die detaillierten Regelungen bezüglich der Anzahl der benoteten Leistungsnachweise legen die Fakultäten in ihren Rahmenordnungen fest. So werden zum Beispiel in der Philosophischen Fakultät im Bachelor-Studium mindestens 30 Prozent der zu vergebenden ECTS-Punkte benotet und im Masterstudium – inklusive Masterarbeit – mindestens 50 Prozent. Kommen differenzierende Noten zur Anwendung, wird auf einer Skala von 1 bis 6 benotet, wobei auch Viertelnoten zulässig sind (vgl. Universitätsrat, 2004, S. 4). Noten unter 4 stehen für ungenügende Leistungen, denen keine ECTS-Punkte zugewiesen werden können. Für allgemeine Fragen bezüglich der Bewertung und Benotung von Leistungsnachweisen wird auf die umfassende Darstellung in Metzger und Nüesch (2004, S. 30ff.) verwiesen.

Zusätzlich zur oben beschriebenen lokalen Notengebung können (nach Bedarf) auch ECTS-Noten ausgewiesen werden. Diese Notenskala folgt einem relativen Ansatz und stuft die Resultate gemäss Normalverteilung ein – folgt also einer sozialen Bezugsnorm – unabhängig vom erreichten Niveau der Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese Einstufung bezieht sich nur auf erfolgreiche Studierende und setzt sich wie folgt zusammen:

A	B	C	D	E
die besten 10%	folgende 25%	folgende 30%	folgende 25%	die letzten 10%

Die ECTS-Noten sollen den Vergleich und die Beurteilung von Studienleistungen pro Kohorte (mehrere Jahrgänge umfassend) erleichtern. Momentan wird jedoch an der Universität Zürich (und auch an allen anderen Schweizer Universitäten) auf die flächendeckende Einführung der ECTS-Noten verzichtet.

5.2 Leitfragen zu Leistungsnachweisen

- Überprüft die gewählte Form des Leistungsnachweises die gesetzten Lernziele?
- Ermöglicht die gewählte Form des Leistungsnachweises den Studierenden, die entsprechenden Kompetenzarten nachzuweisen?
- Werden alle Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität) bestmöglich eingehalten?
- Sind bezüglich des geplanten Moduls gestaffelte Leistungsnachweise sinnvoll und auch machbar?
- Können die Studierenden mit gestaffelten Leistungsnachweisen oder mit einem Leistungsnachweis am Ende des Moduls ihre erworbenen Kompetenzen besser zur Geltung bringen?
- Erhalten die Studierenden ein Feedback bezüglich ihrer Leistungen? In welcher Art und Weise?
- Nach welchem System (lokale Notengeben von 1-6 oder «pass/fail») soll der Leistungsnachweis beurteilt werden?
- Können Selbst- resp. Fremdbeurteilungen (durch Studierende) zum Zuge kommen?

5.3 Beispiele

Welche Kompetenzen können mit welcher Form nachgewiesen werden?

Mit jeder Form von Leistungsnachweisen können – je nach Ausgestaltung – die einzelnen Kompetenzen in unterschiedlicher Stärke nachgewiesen werden. Mit einem intelligenten Multiple-Choice-Test kann sehr wohl Fach- und Methodenkompetenz auf hohem Niveau geprüft werden. Ebenso kann mit dieser Form aber auch auswendig gelerntes Faktenwissen abgefragt werden, das die Studierenden kurz nach der Prüfung bereits wieder vergessen haben.

Die folgende Tabelle 1 zeigt, wo tendenziell die Stärken der einzelnen Formen liegen. Diese Zuordnung kann allerdings in der konkreten Realisierung deutlich variieren. Gleichzeitig wird betont, dass eine zentrale Anforderung an universitäre Leistungsnachweise in der Überprüfung von (disziplinärer) Fachkompetenz liegt.

Leistungsnachweis	Fachkompetenzen	Überfachliche Kompetenzen		
		Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Schriftliche Prüfungen	xx	x		
Mündliche Prüfungen	xx	x		
Referate / mündliche Präsentationen	xx	x	x ¹	x
Schriftliche Arbeiten	xx	x	x ¹	x
Posterpräsentationen	xx	x	x ¹	x
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten	xx	x	x ¹	x
Studientagebücher / Lernjournale	xx	x		x
Portfolios	xx	x		x
Protokolle	xx	x		
Gruppenprüfungen	xx	x	x	
Parcours (z.B. OSCE)	xx	x		
Forumsbeiträge	xx	x		x
Gruppenpuzzle	xx	x	x	x
E-Assessment	xx	x		x ²

Tabelle 1: Leistungsnachweise und Kompetenzzuordnungen

¹ Falls zu zweit oder in der Gruppe durchgeführt.

² Als formativer Einsatz oder Selbsttest

5.4 Zusätzliche Erläuterungen

Leistungsnachweise können unterschiedlich realisiert werden. Bei der Wahl der angemessenen Form müssen jedoch bestimmte Grundüberlegungen beachtet werden. Wichtig ist die Frage, was mit einem Leistungsnachweis – abgesehen davon, dass er durchgeführt werden muss – bezweckt werden soll, denn nicht jeder Leistungsnachweis erfüllt dieselben Funktionen. Im Allgemeinen können drei Funktionen von Leistungsnachweisen unterschieden werden: Eine formative Beurteilung hat zum Zweck, Hinweise für das weitere Lernen der Studierenden zu geben. Dies einerseits für die Studierenden, die ihr Lernen zu einem guten Teil selbst steuern und andererseits für die Dozierenden, bezüglich der Gestaltung des weiteren Verlaufes der Lehrveranstaltung. Lehr- und Lernprozesse werden so durch differenzierte Kontrollen, Rückmeldungen und Hilfen begleitet und unterstützt. Die summative Beurteilung will einen Lernstand abschliessend ermitteln. Es wird festgestellt, in welchem Masse die Studierenden die erfordernten Kompetenzen nachweisen können. Ein positives Ergebnis dieser Beurteilung hat dann bestimmte Berechtigungen zur Folge. Summative Beurteilungen haben somit immer auch Selektionscharakter. Sie ziehen zudem einen «Schlusstrich» unter einen Lernabschnitt, wobei nicht mehr die Verbesserung des Lernprozesses im Vordergrund steht. Die prognostische Beurteilung will eine zuverlässige Vorhersage für die weitere Laufbahn treffen. Zum Beispiel: Ein Eintrittsverfahren klärt ab, ob eine Person für einen Studiengang geeignet ist oder nicht.

Bei der Entwicklung von Modulen leiten die verantwortlichen Dozierenden einen Prozess ein, der die verschiedenen beschriebenen Aspekte berührt: Zuerst werden aufgrund der Inhalte und auch aufgrund der zu erwerbenden Kompetenzen – auf der Basis der eigenen Lehr-Lernkonzeption – die Lernziele für das Modul entwickelt. Erst danach kann an die Auswahl einer geeigneten Form des Leistungsnachweises gedacht werden resp. an die Entwicklung eines Kriterienrasters zur Beurteilung und an mögliche Zeitpunkte der Durchführung. Falls das Modul mehrere Elemente (z.B. eine Vorlesung und zwei Seminare) umfasst, die von verschiedenen Personen geleitet werden, ist es unumgänglich, dass alle Beteiligten miteinander im Austausch stehen, da der Leistungsnachweis für das gesamte Modul gilt.

Zu berücksichtigen ist auch die Möglichkeit des E-Assessment. Es müssen jedoch auch hier – analog zu den anderen Formen – einige Punkte bedacht werden, zum Beispiel:

- Ist E-Assessment zur Überprüfung der im Modul zu fördernden Kompetenzen das adäquate Mittel?
- Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit ein Einsatz gerechtfertigt erscheint?

Wichtig ist auch die Überlegung, ob E-Assessment im Rahmen eines E-Learning-Angebotes durchgeführt oder ob diese Form der Leistungsüberprüfung im Anschluss an eine herkömmliche Veranstaltung angeboten wird.

Oft geht es bei Fragen rund um die Leistungsnachweise auch um rechtliche Angelegenheiten. Neben didaktischen Aspekten sollten die rechtlichen unbedingt bereits bei der Gestaltung und Planung der Leistungsnachweise berücksichtigt werden (vgl. AfH, 2006, Kapitel 4.2).

Bibliographie:

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2006). Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Verfügbar unter: <http://www.afh.uzh.ch/> [Stand: 01.07.2007].

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2007). Überfachliche Kompetenzen: Verfügbar unter: <http://www.afh.uzh.ch/> [Stand: 01.11.2007]

Metzger, C., & Nüesch, C. (2004). Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Universitätsrat (2004). Richtlinie über die Umsetzung des Bolognaprozesses an der Universität Zürich. Zürich: Universität Zürich.

Weiterführende Literatur zum Thema:

Eugster, B., & Lutz, L. (2004). Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ (2. überarbeitete Version). Verfügbar unter: <http://www.diz.ethz.ch/projects/leistungskontrollen/> [Stand: 22.03.2005].

Futter, K. (2007). Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 80-85.

Roloff, S. (2005). Prüfungen in der Hochschullehre. In T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), Kompetenzen in der Hochschullehre. Rinteln: Merkur Verlag.

Tremp, P., & Reusser, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 5-13.

Winter, F. (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.