

# Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios

Matthia Quellmelz & Sylvia Ruschin

In den vergangenen 15 Jahren haben sich die Studienstrukturen an deutschen Hochschulen grundlegend verändert. Auch an die Curricula werden (vermeintlich) neue Anforderungen gestellt, die sich in die – emotional aufgeladenen – Schlagworte Kompetenzorientierung und Beschäftigungsbefähigung fassen lassen.

Worum geht es, wenn von einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studium, Lehre und Prüfung gesprochen wird? Was bedeutet dies für die Gestaltung von Prüfungssituationen? Gibt es Prüfungsformen und -aufgaben, die dafür geeigneter sind als andere?

Das Lernportfolio ist ein Instrument, das Studierende dabei unterstützt, Wissen in Sachzusammenhängen zu kontextualisieren und mithilfe einer systematischen Reflexion der eigenen Lernprozesse kritisch zu hinterfragen. Lässt sich der Erwerb von Kompetenzen mit einem Portfolio erfassen? Und welche Kompetenzen können sinnvollerweise mit einem Lernportfolio überprüft werden?

## Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff hat in Alltag und Wissenschaft in bemerkenswerter Geschwindigkeit Eingang und Platz gefunden.

Im Kontext von Studium und Lehre wird er vor allem in Zusammenhang mit der viel zitierten paradigmatischen Wende vom Lehrinput zum Lernergebnis („Shift from Teaching to Learning“, Barr/Tagg 1995) benutzt. Im Kern geht es darum, dass Kompetenzorientierung über den Erwerb von Wissen hinausreicht und den handelnden Umgang mit Wissen und die Bewältigung komplexer Anforderungen und Aufgabenstellungen in den Blick nimmt (vgl. z. B. Van der Blij et al. 2002 für einen griffigen Definitionsversuch). Der Arbeits- und Organisationspsychologe Niclas Schaper (2012, S. 27) identifiziert fünf Merkmale eines ‚akademischen Kompetenzbegriffs‘:

Akademischer Kompetenzbegriff	disziplinär organisiert: Kompetenzentwicklung orientiert sich am Fach und praktisch-konkreten Problemstellungen
	auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben bezogen: Grundlegende Herangehensweisen und systematischer Einsatz wissenschaftlicher Methoden
	reflexiv und explikationsfähig: Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und reflexive Strukturierung neuer Situationen
	tätigkeitsfeldbezogen: Flexible Beschäftigungsfähigkeit in disziplinaffinen Tätigkeitsfeldern

Das fachliche Wissen bildet dabei das Fundament, auf dem Kompetenz überhaupt erwachsen kann. Entsprechend vollzieht sich Kompetenzerwerb an Hochschulen auf den Makroebenen Wissenserwerb, Wissenstransformation und Wissenserweiterung bzw. Urteilsfähigkeit (vgl. ausführlich Reis/Ruschin 2008). Für das Lehren, Lernen und Prüfen bedeutet dies, Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass das studentische Lernen und der problembewusste Umgang mit Wissen im Mittelpunkt der Lehre stehen (Lehre laden, 2013).

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. Wesentlich ist dabei, dass bereits bei der Planung von Lehrveranstaltungen Lehren, Lernen und Prüfen intentional aufeinander bezogen werden (Constructive Alignment – nach Biggs, J. 2003/2007) – und so die definierten Lernergebnisse umgesetzt werden. Deshalb ist in einem kompetenzorientierten Lehr-Lern-Geschehen die Leistungsüberprüfung als wesentlicher Bestandteil auch unbedingt mitzudenken.

## Neue Prüfungsformen

Verschiedene Prüfungsformate (mündlich, schriftlich, praktisch einerseits; summativ oder formativ andererseits) und Prüfungsformen unterstützen in unterschiedlicher Weise die Umsetzung von Lernergebnissen und Prüfungsanforderungen. Sie unterscheiden sich auch darin, in welchem Maße sie Studierende aktivieren und ihnen eine stärkere Mitgestaltung der Prüfungssituation und -anforderungen ermöglichen.

Bei der Konzeption von Prüfungen ist also immer auch der Abgleich der Prüfungsanforderungen mit den definierten Lernergebnissen notwendig. Fehlt diese gezielte Verkopplung, so klaffen ggf. die Erwartungen an studentisches Lernen und die tatsächlichen Lernaktivitäten der Studierenden weit auseinander.

Mit Klärung der Prüfungsanforderungen stellt sich auch die Frage der geeigneten Prüfungsform. Zweifelsohne lassen sich auch mit eher traditionellen Prüfungsformen (z.B. Klausur oder mündliche Prüfung) kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben stellen und umsetzen. Gleichwohl unterscheiden sich Prüfungsformen darin, inwiefern sie nicht nur Fachlichkeit sondern auch methodische, fachübergrei-

fende und reflexive Kompetenzen sichtbar machen können.

Neben den eher klassischen Prüfungsformen können dies beispielsweise auch kleinere Forschungsprojekte, ein Projektbericht, Posterpräsentationen, Podiumsdiskussionen oder auch ein Lernportfolio sein (vgl. auch Lehre laden 2013). Dabei sind nicht viele bunte Prüfungsmethoden entscheidend, sondern vor allem Sorgfalt bei der Ableitung des Prüfungsauftrags, Kreativität in der Konstruktion der Prüfungsmethoden und Mut, Traditionen zu hinterfragen und ggf. weniger effektive Prüfungsmethoden aufzugeben (Reis 2009).

Grundsätzlich gelten für die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungen die gleichen didaktischen Prinzipien wie für primär wissensorientierte Prüfungen – allerdings liegt der Fokus stärker auf der Handlungskompetenz der Studierenden.

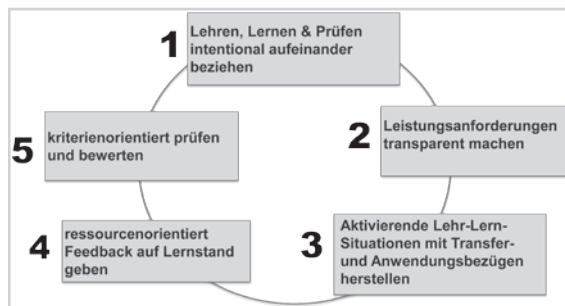


Abb. 1: Akademischer Kompetenzbegriff nach Schaper

Im nachfolgenden Beispiel wurde das Lernportfolio als Prüfungsform für eine anwendungsbezogene Lehrveranstaltung gewählt, in der die Reflexion eigener Erfahrungen ein wesentliches Lehrveranstaltungsziel war.

#### Lernportfolios: Ein Beispiel aus der Praxis

McKeachie (2011) beschreibt Portfolios als eine Prüfungsform, die einerseits ermöglicht „Highlights“ der Arbeitsergebnisse von Studierenden darzustellen, andererseits aber auch den Prozess der Verbesserung und Reflexion von Ergebnissen über einen längeren Zeitraum zu gewährleisten. An dieser Stelle ist es sinnvoll, dass im Portfolio selbst reflektiert wird, inwieweit das Lehr-Lern-Geschehen zu einer persönlichen Weiterentwicklung geführt hat. Damit hilft das Lernportfolio sowohl dem Lernenden als auch dem Lehrenden, den Lernprozess und die Lernergebnisse einschätzen zu können.

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. Dies ist insbesondere dann wich-

tig, wenn das Portfolio als Prüfungsform eingesetzt wird und somit eine Bewertung erfolgt. Der Arbeitsauftrag oder die Arbeitsaufträge sollte(n) dabei so formuliert sein, dass diese(r) zu einer größtmöglichen Selbststeuerung des Lernenden führt/führen.

Im Rahmen eines Blockseminars „Arbeits- und Organisationspsychologie III - Stressmanagement“ am Institut für Psychologie der TU Dortmund wurde die Prüfungsform des Lernberichts für den Erwerb der Studienleistung (aktive Teilnahme) sowie einer Teilleistung eingesetzt. Bei dieser Veranstaltung handelt es sich um eine sogenannte Anwendungsvertiefung, die an das Wissen der Veranstaltungen Arbeits- und Organisationspsychologie I und II anknüpft und konkret am Thema Selbstmanagement arbeitet. Dabei wurde der Fokus auf das „ausprobieren“ und „reflektieren“ der gewonnenen Erfahrung gerichtet, da so ein Theorie-Praxis-Transfer geleistet werden soll. Primär wurden die Themen „Theorien zur Entstehung von Stress“, „Identifikation persönlicher Stressoren und Ressourcen“, „Entspannungsmethoden (Progressive Muskelentspannung, Atemmeditation etc.)“ und das „Kennenlernen und Einüben von akut anwendbaren Methoden (kognitive Strategien, Rituale etc.)“ erarbeitet.

In einer Vorbesprechung zum Seminar füllten die Studierenden einen Einschätzungsbogen zu ihrem Wissensstand sowie vorhandener Kompetenzen zur Thematik Stressmanagement aus. Der Bogen wurde nach Besuch des Seminars wiederholt ausgefüllt, um einen möglichen Kompetenzzuwachs für den Lernenden sichtbar zu machen – dieser Vergleich konnte dann im Lernbericht helfen, den eigenen Lernfortschritt realistisch einzuschätzen und zu analysieren.

Dem Seminar sowie dem Lernportfolio lagen 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 einzustufen.

Für das Lernportfolio wurde eine Aufgabenstellung entwickelt, die einerseits erworbenes Wissen kritisch hinterfragen, zum anderen aber auch eine Reflexion der gewonnenen Kompetenzen gewährleisten sollte.

**Aufgabenstellung:**

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 Fragen offengeblieben? 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?

**Bewertung des Portfolios**

Prüfungen sind ein wirksames Instrument, um differenzierte Rückmeldung auf den individuellen Lernprozess und den Kompetenzerwerb zu geben bzw. zu erhalten. Dies 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 beispielsweise einem Lernportfolio – relevant, die über das fachliche Wissen hinaus auch methodische und reflexive Kompetenzen erfassen möchten.

Im reflexiven oder reflektierenden 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 der Erreichung der jeweiligen Kriterien kann dann mit einer numerischen Skala verknüpft und in der Summe einer Bewertung zugeordnet werden (s. Anhang).

Abschließend kann die Erfahrung mit dem Einsetzen des Portfolios als positiv beschrieben werden. In der Mehrzahl der Portfolios fand eine intensive Reflexion statt. Hilfreich hierfür war für die Studierenden das transparente Beurteilungsraster, insbesondere um den Unterschied zwischen den Reflexionsgraden zu verstehen. Diese Unterscheidung war auch aus Lehrendenperspektive für die Bewertung der Portfolios wichtig.

**Literatur**

- Barr, Robert B. / Tagg, John (1995): Shift from Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduated Education. *Change Management*. November/December 1995, S. 13-15.
- McKeachie, Wilbert James (2011): 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.
- Reis, Oliver (2011): Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre ‚von hinten‘ denken. In: Becker, P. (Hrsg.): *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*. Münster, S. 108-127.
- Reis, Oliver (2009): Vom Reflex zur Reflexion – Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens. In: Berendt, Brigitte / Voss, H.P. / Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Stuttgart, Griffmarke 3.2.
- Reis, Oliver / Ruschin, Sylvia (2008): Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Sigrid u.a. (Hrsg.): *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld, S. 45-57.
- Schaper, Niclas u.a. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn. [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (Zugriff am 04.06.2013, 15.40h)
- Van der Blij, Maria / Boon, Jo / Van Lieshout, Herman / Schafer, Hans / Schrijen, Hans (2002): *Competentieprofielen: over schillen en knoppen*. [e-Competence profiles], Digitale Universiteit, Utrecht.
- Lehre laden – Downloadcenter für inspirierte Lehre. [http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/pruefen\\_einstieg.html](http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/pruefen_einstieg.html), Zugriff am 13.02.2013, 14.05h

**Autorinnen**

*Dr. Mattha Quellmelz*, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik des Zentrums für Hochschulbildung der TU Dortmund.  
E-Mail: [mattha.quellmelz@tu-dortmund.de](mailto:mattha.quellmelz@tu-dortmund.de)

*Dr. Sylvia Ruschin*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen im Bereich Strategieentwicklung in Studium und Lehre.  
E-Mail: [sylvia.ruschin@uni-due.de](mailto:sylvia.ruschin@uni-due.de)

**Anhang: Mögliches Beurteilungsraster für ein Portfolio**

<b>1. Problembewältigung (30%)</b>	-	+	++	+++	++++	%
sachliche Richtigkeit/qualitativer Gehalt						
Argumentationsführung						
kontinuierlicher Themen- und Problembezug						

<b>2. Reflexion (50%)</b>	-	+	++	+++	++++	%
Rückbezug auf Problemstellung						
Entwicklung von Antworten z. B. zukünftiger Umgang mit dem persönlichen Selbstmanagement						
Reflexionsgrad I z. B. Erkennen von Kausalitäten						
Reflexionsgrad II z. B. Erkennen von Kausalitäten und darauf aufbauende Lösungsansätze entwickeln						
Kritisches Fazit						

<b>3. Formalia (20%)</b>	-	+	++	+++	++++	%
Sprache (Ausdrucksweise etc.)						
Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung						
Layout und Textbild						
Zitiertechnik						
korrekte Angabe der Literatur						

<b>Punktzahl</b>	<b>Note</b>
100-96%	1,0
95-91%	1,3
90-86%	1,7
85-81%	2,0
80-76%	2,3
75-71%	2,7
70-66%	3,0
65-61%	3,3
60-56%	3,7
55-50%	4,0