

Kompetenzraster zur Qualitätssicherung von Anrechnungsprozessen, Lehre und Prüfungen

Hintergründe und Konstruktion

Daniela Kuhn

1 Einleitung

Zur Erleichterung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen sind nachvollziehbare und transparente Verfahren der Kompetenzerfassung im Vorfeld der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an Hochschulen erforderlich. Um Anrechnungsverfahren zu ermöglichen, müssen die in der bisherigen Biografie erworbenen Kompetenzen erfasst und im Hinblick auf Inhalt und Niveau in Bezug zu den erwarteten Kompetenzen der Module gesetzt werden. Hierzu kann ein Kompetenzraster als Instrument eingesetzt werden. Mit den ergänzenden Kompetenzbeschreibungen und Portfolios von Studierenden können qualitätsgesicherte, transparente und verbindliche Anrechnungsverfahren erreicht werden. Zudem soll über die Verwendung dieses Instruments des Kompetenzrasters eine bessere Passung von Anrechnung, Lehre und Prüfung erzielt werden.

Im Folgenden wird die Bedeutung von Kompetenzrastern zur Entwicklung und Verwendung dieses Instruments in der Praxis hervorgehoben. Der Beitrag soll darüber hinaus dazu befähigen, die strukturellen und inhaltlichen Anforderungen in die eigene Praxis und in die Erstellung von Kompetenzrastern zu überführen.

Hierzu werden die Zusammenhänge von Prozessen der Anrechnung und Lehre mit dem Instrument des Kompetenzrasters dargestellt. Im Weiteren folgt die Beschreibung des Nutzens differenzierter Darstellung von erwarteten Lernergebnissen in Kompetenzrastern. Zudem wird ein Einblick in den strukturellen Aufbau von Kompetenzrastern gegeben und handlungsleitende Kriterien zur Erstellung eines Kompetenzrasters bereitgestellt. Im letzten Kapitel finden sich Hinweise zu Formulierungen von Lernergebnissen und zur Formulierung von Zielniveaus für ein Kompetenzraster.

2 Kompetenzraster

2.1 Zusammenhänge zu Anrechnungsprozessen und der Lehre an Hochschulen

Bei der Orientierung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“), geht es um die in der Praxis sichtbaren und messbaren Handlungen. Der hier verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich so an dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (AK DQR, 2011), in dem Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden wird. Diese Handlungskompetenz zeigt sich in der Angemessenheit der Reaktion auf Anforderungssituationen und umfasst das individuelle Wissen, die kognitiven und praktische Fertigkeiten, damit einhergehende Emotionen, Werthaltungen und in der durch die Reaktion hypothetisch anzunehmende Motivation (OECD, 2003, S. 2).

Für die Beschreibung der Kompetenzziele von Modulen muss spezifiziert werden, welche Lernergebnisse zum erfolgreichen Abschluss eines Moduls vorhanden sein sollen, wie diese operationalisiert und in einem passenden Prüfungsformat messbar gemacht werden können. So formulieren Weyer et al. (2017): „Eine Orientierung an Kompetenzen bedeutet, den Blick auf die Studierenden, ihre schon vorhandenen Kompetenzen und ihre Kompetenzentwicklungsziele zu richten und Unterstützung auf allen Ebenen genau daraufhin auszurichten. Der ‚shift from teaching to learning‘ gilt als Kurzformel für diesen Wandel von der Lehr- und Inhalts- bzw. Wissensorientierung hin zur Studierenden- und Lernergebnisorientierung“ (S. 6). Ein Kompetenzraster bildet ein Modul mit seinen konkreten Lernergebnissen in den verschiedenen Kompetenzdimensionen ab. Im Rahmen der Entwicklung einzelner Lehrveranstaltung innerhalb eines Moduls dient es als Orientierungshilfe für die Konzeption der Lehre und die Ausrichtung auf die Lernergebnisse. Ein Kompetenzraster kann sowohl als Grundlage für die Prüfungskonzeption innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen als auch für die Prüfungsgestaltung am Ende des Moduls im Rahmen der Modulprüfung dienen. Es bildet einen schematischen Rahmen, der hilfreich dabei sein kann, Lernergebnisse zu präzisieren. Lernergebnisse sind dadurch gekennzeichnet, „dass sie klare Aussagen darstellen über das, was der Lernende erreichen soll und wie er oder sie den Erfolg nachweisen soll. So sind Lernergebnisse präziser, leichter zu formulieren und klarer als Lernziele“ (Kennedy, 2008, S. 30). Bei dieser Präzisierung von erwarteten Lernergebnissen sollen nur beobachtbare Vorgänge beschrieben werden. Schließlich kann nur an beobachtbaren und messbaren Handlungen überprüft werden, ob und inwieweit die angestrebten Lernergebnisse erreicht wurden. Hierzu ist nach der Formulierung von Lernergebnissen ein geeignetes Messinstrument/Prüfungsinstrument auszuwählen bzw. zu entwickeln und Beurteilungskriterien der Zielerreichung festzulegen. Es muss infolge durch passende Lehr- und Lernstrategien

die Möglichkeit geschaffen werden, mit den vorhandenen Ressourcen die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen. Dem sollte sich eine Prüfung zur Passung zwischen Lernergebnis, Prüfungsformat und Lehr-Lernstrategie und letztlich dem Kompetenzraster anschließen (Biggs, 1996).

Neben der Orientierung für Dozierende in diesem Abstimmungsprozess bietet ein Kompetenzraster einen transparenten Leitrahmen für Studierende, anhand dessen verdeutlicht wird, über welche Kompetenzen Studierende nach Absolvierung des Moduls verfügen sollen. Es ermöglicht den Studierenden, sich selbst dahingehend zu prüfen, ob sie diese Kompetenzen schon mitbringen, in welchen Inhaltsbereichen sie noch Kompetenzen nacherwerben müssen oder in welchen Inhaltsbereichen ein anderes Kompetenzniveau erzielt werden muss. Die transparente Zielformulierung in einem Kompetenzraster auf der übergeordneten Modulebene dient auch der Nachvollziehbarkeit der Zielsetzung einzelner Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Lehrende haben mit Hilfe des Kompetenzrasters die Möglichkeit, die zu erwerbenden Kompetenzen mit den Studierenden zu besprechen. So können Dozierende über Transparenz bzgl. ihrer Vorgehensweise und den angestrebten Lernergebnissen motivationsförderliche gemeinsame Absprachen bzgl. des Lernwegs mit Studierenden treffen.

2.2 Nutzen differenzierter Darstellung von Lernergebnissen in Kompetenzrastern

Neben der Möglichkeit des Äquivalenzvergleichs (Prüfung der Gleichwertigkeit von Leistungen) im Rahmen der Anrechnung durch Kompetenzraster und die individuellen Kompetenzbeschreibungen der Studierenden im Anrechnungsprozess, kann für die Konzeption der Lehre bei den Modulverantwortlichen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem erwarteten Kompetenzniveau im jeweiligen Kompetenzbereich erfolgen. Durch die Ausrichtung der Lehrveranstaltungen auf das erwartete Kompetenzniveau in den jeweiligen Kompetenzdimensionen kann eine Niveausicherung erreicht werden, die eine Anschlussfähigkeit an höhere Studieninhalte, Studienmodule bzw. Abschlüsse ermöglicht. Diese Niveausicherung dient sowohl der Qualitätssicherung in der Lehre, bei den Prüfungen als auch der Qualitätssicherung bei der Umsetzung von Anrechnung an den Hochschulen.

3 Struktureller Aufbau eines Kompetenzrasters

Bei einem Kompetenzraster handelt es sich um eine tabellarische Darstellung von zu erwerbenden Kompetenzen. In den Zeilen finden sich die Kompetenzdimensionen in den Spalten die Niveaustufen, welche am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (BMBF & KMK, 2013) als Referenzrahmen orientiert sind.

In den zugehörigen Zellen werden von den Modulverantwortlichen die Lernziele nach Niveaustufe eingetragen. Hier werden im Hochschulbereich drei Niveaustufen dargestellt (DQR 4–6). Dies ermöglicht es, mögliche Entwicklungsschritte für alle Kompetenzdimensionen abzubilden.

Bei einem Kompetenzraster sind Wissen und Fertigkeiten unter der Kompetenzdimension „Fachkompetenz“ zusammenzufassen. Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig, methodengeleitet und fachlich in angemessener Weise Aufgaben und Problemstellungen zu bearbeiten und eine Beurteilung des Ergebnisses vornehmen zu können. Das untergeordnete Konstrukt „Wissen“ kann synonym zu dem Begriff Kenntnisse verstanden werden. Hierunter sind die Ergebnisse von Lern- und Verstehensprozessen in Bezug zu Theorien und zur Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich zu fassen. Lernergebnisse, die den Einsatz von Wissen zur Problemlösung oder Aufgabenbewältigung beschreiben, werden in der Kompetenzdimension „Fertigkeiten“ dargestellt. Bei der Beschreibung sind kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) von praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) abzugrenzen.

Eine weitere übergeordnete Kompetenzdimension ist die „Personale Kompetenz“ (Personale-/Humankompetenz). Unter dieser Kompetenzdimension sind Lernergebnisse zur Sozialkompetenz und zur Selbstständigkeit gefasst. „Selbstständigkeit“ ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, aber auch die Bereitschaft zu eigenständigem und verantwortungsbewusstem Handeln. Hierzu gehört auch die Fähigkeit zur Reflexion dieses Handelns und die Fähigkeit, dieses Handeln daraufhin weiterzuentwickeln, aber auch das Handeln anderer zu reflektieren und zu bewerten. Im Kompetenzbereich „Sozialkompetenz“ sind Lernergebnisse so zu formulieren, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer zielorientierten Zusammenarbeit und Wahrnehmung von Interessen der rationalen und verantwortungsbewussten Auseinandersetzung bzw. Verständigung in Bezug zu diesen Interessen und Mitgestaltung in sozialen Situationen deutlich wird (BMBF & KMK, 2017). Zudem sind diese Kompetenzdimensionen in drei Kompetenzniveaus zu überführen (DQR 4–6) (BMBF & KMK, 2013, S. 12–20).

Ein Lernergebnis ist dem Kompetenzniveau 4 des DQR zuzuordnen, wenn die*der Studierende in der Lage ist, wissenschaftliche Theorien und Forschungsthemen darzustellen, diese unter Anleitung zu reflektieren und den Transfer auf Situationen in der Praxis für überschaubare und vertraute Handlungsfelder zu leisten.

Auf dem Kompetenzniveau 5 ist die*der Studierende mit Hilfe von strukturellen Vorgaben wie Kriterien und Fragestellungen zu selbstständigen Analysen im Kontext von Wissenschaft und Forschung befähigt. Auch im Hinblick auf die Ausführungen in Bezug zur Praxis kann die Aufgabe in Situationen mit

klarer Strukturierung und sich gering verändernden und vertrauten Handlungsbereichen bewältigt werden.

Auf Kompetenzniveau 6 ist die*der Studierende zur selbstständigen Analyse im Kontext von Wissenschaft und Forschung befähigt und in der Lage, in Bezug auf die Praxis umfassende fachliche Aufgabenstellungen in komplexen und sich verändernden Bereichen zu planen und zu bearbeiten (Eidt, 2017, S. 36).

In Tabelle 1 wird die Grundstruktur eines Kompetenzrasters dargestellt.

Tabelle 1: Struktur eines Kompetenzrasters

Inhaltsbereich/ Inhalt	DQR 4	DQR 5	DQR 6
Fachkompetenz			
Wissen			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6
Fertigkeiten			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6
Personale Kompetenz			
Soziale Kompetenz			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6
Selbstständigkeit			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6

(Eidt, 2017, S. 36)

4 Handlungsleitende Kriterien zur Erstellung eines Kompetenzrasters

Im Folgenden wird näher ausgeführt, welche Kriterien bei der Erstellung eines Kompetenzrasters berücksichtigt werden müssen, um alle relevanten Merkmale abzudecken. Kompetenzraster weisen einige Merkmale auf, die bei der Formulierung der Kompetenzen in der Modulbeschreibung noch meist weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Wenn bei der Konzeption der Kompetenzziele der Module die Umformulierung in Kompetenzrastern noch nicht mitbedacht wurde, ist eine Überführung in den jeweiligen Kompetenzbereich mit entsprechender Niveauzuordnung zu leisten. Zudem kann über diesen Prozess geprüft werden, ob die Kompetenzziele der Module im Hinblick auf alle Kompetenzdimensionen formuliert wurden.

Die Lernziele der Modulbeschreibung müssen bei der Umformulierung für ein Kompetenzraster in den Bereich Fachkompetenz: Wissen, Fertigkeiten und in den Bereich Personale Kompetenz: Soziale Kompetenzen, Selbstständigkeit eingeordnet und in die DQR-Niveaustufen 4–6 überführt werden. In Tabelle 2 finden Sie die Kompetenzziele des Moduls aus dem Modul „Entwicklung und Sozialisation“ aus dem Studiengang Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg.

Tabelle 2: Beispielmodul – Entwicklung und Sozialisation

Die Studierenden, ...
... kennen grundlegende entwicklungspsychologische Fragestellungen und Perspektiven, können diese zur Analyse typischer Fallbeispiele nutzen und deren Reichweite einschätzen.
... kennen Bindungs- und Resilienztheorien und mindestens eine weitere zentrale entwicklungspsychologische Theorie und können diese zur Analyse typischer Fallbeispiele nutzen und daraus einfache Handlungskonzepte ableiten.
... können Entwicklungsstörungen in einfachen Fallbeispielen aus Kontexten der Sozialarbeit erkennen, dazugehörige Entstehungskontexte analysieren und ggf. notwendige Verweisungskontexte benennen

(EHL, 2020)

Die Beschreibung im Kompetenzraster ist durch die Zuordnung von Kompetenzen zu den Kompetenzbereichen und dem Kompetenzniveau differenzierter als die Beschreibung der Kompetenzziele wie wir sie in Modulhandbüchern vorfinden. Gegebenenfalls ist es auch sinnvoll, weitere Aspekte in den Modulzielen zu ergänzen. Durch die Entwicklung eines Kompetenzrasters können so fehlende Kompetenzbereiche identifiziert werden und dies kann zu einer Verbesserung der Kompetenzzielformulierung im Modulhandbuch beitragen.

Die Einordnung der Lernziele in Niveaustufen sollte sich an den Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens orientieren (DQR, 2016). Wenn ein Überblick über den Referenzrahmen gewonnen wurde, geht es in einem zweiten Schritt um die kompetenzbasierte Formulierung der Lernergebnisse. Bei der Formulierung sind insbesondere Verben zu nutzen, die eine Sichtbarkeit und somit auch Prüfbarkeit von Kompetenzen verdeutlichen. Über den formulierten Grad selbständiger Handlungen ist die Selbstständigkeit zudem neben der Ausführung als eigenständiger Kompetenzbereich ein Indikator für das jeweilige Kompetenzniveau. Im Weiteren wird das Kompetenzniveau über den Grad an Anwendung und Einordnung z. B. von Wissen in komplexen und neuartigen Situationen verdeutlicht. Empfohlen werden folgende Verben und ergänzend Adjektive, die zur Verdeutlichung der Niveaustufen eingesetzt werden (Tabelle 3).

Tabelle 3: Beschreibung der Kompetenzniveaus über Verben und Adjektive

	DQR 4	DQR 5	DQR 6
Zusammenfassung für „Wissen“	Darstellung des Wissens	Selbstständige Anwendung des Wissens in komplexen Bereichen	Selbstständige Anwendung und Einordnung des Wissens für komplexe Problemstellungen und Transfer
Relevante Verben	(„Erinnern“): aufzählen, nennen, angeben, darstellen, beschreiben, messen („Verstehen“): beschreiben, erklären, interpretieren, deuten, übersetzen, erläutern, begründen, kategorisieren	(„Anwenden“): auf andere Sachverhalte übertragen, durchführen, berechnen, überprüfen, anwenden, auswerten, erstellen, konstruieren („Analysieren“): differenzieren, unterscheiden, auswählen, gegenüberstellen	(„Synthetisieren/Kreieren“): entwerfen, konstruieren, generieren, optimieren („Beurteilen“): entscheiden, kritisch würdigen, planen, kritisieren, kommentieren, beurteilen, einschätzen, Schlüsse ziehen
Relevante Adjektive	z. B. grundlegend, vorgegeben,	z. B. selbstständig, individuell, einfach, sachgerecht	z. B. sicher, vertraut, verschieden, alternativ, begründet, komplex, fremd

(Schaper, 2016; Weidenfelder, 2019)

4.1 Formulierungen von Lernergebnissen für ein Kompetenzraster

Die Formulierung der Lernergebnisse benötigt eine Inhaltskomponente, also einen Gegenstand, auf den sich die Kompetenz bezieht und eine Prozess- bzw. Verhaltenskomponente, die beobachtbare Vorgänge bei den Studierenden beschreibt. Hierzu werden die in Tabelle 3 dargestellten aktiven Verben genutzt. Bei der Formulierung der Lernergebnisse sollte mit dem Anstieg der Niveaustufe auch die Komplexität des Lernergebnisses zunehmen. Da es sich um ein Stufenmodell handelt, beinhaltet die höhere Niveaustufe die bereits erworbenen Kompetenzen auf der vorherigen Entwicklungsstufe.

Bei der Verschriftlichung ist zu beachten, dass nur ein Verb pro Lernergebnis (z. B. wertebasierte Haltung reflektieren) genutzt werden sollte. Diese Verben sollten sinnvoll zu einer Inhaltskomponente (z. B. Ethik der sozialen Arbeit) in Bezug gesetzt werden, also auf die zentralen Lerninhalte bezogen sein. In der Verschriftlichung kann benannt werden, mit welcher Prüfungsform die Kompetenz geprüft wird (z. B. Praxisbeispiele in Fallbesprechungen und Gruppendiskussionen). So kann beispielhaft wie folgt formuliert werden: Die Studierenden zeigen anhand von Praxisbeispielen in Fallbesprechungen und Grup-

pendiskussionen eine wertebasierte Haltung für ihre professionelle Praxis und können diese auf die Ethik der sozialen Arbeit hin reflektieren.

Handlungsleitend können auch weitere Empfehlungen in Anlehnung an Kennedy (2008, S. 61) für die Formulierung von Lernergebnissen sein. Bedeutsam ist die Fokussierung auf die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen anstelle der Fokussierung auf die Lehrinhalte. Lernergebnisse müssen immer beobachtbar und mit geeigneten und verfügbaren Instrumenten messbar sein. Verben, die nicht direkt beobachtbare Handlungen beschreiben (z. B. „wissen“, „verstehen“, „lernen“, „sich bewusst sein“) sollten vermieden werden. Zudem sollte ein Lernergebnis in verschiedenen Kompetenz-Niveaustufen formuliert werden. So können Lernergebnisbeschreibungen transparenter und nachvollziehbarer sein und Entwicklungsmöglichkeiten abgebildet werden. Die Anzahl der untergeordneten Lernergebnisse des Moduls sollte die Zahl neun nicht überschreiten und zu dem übergeordneten Lernziel passen. Letztlich ist bei der Formulierung der Lernergebnisse zu beachten, dass die Studierende diese in der vorgegebenen Zeit und mit den vorhandenen weiteren Ressourcen erreichen können.

In Tabelle 4 findet sich die exemplarische Darstellung eines Lernergebnisses im Bereich Wissen im Modulhandbuch in seiner Formulierung im Kompetenzraster für das Modul „Entwicklung und Sozialisation“ (siehe auch Tabelle 3).

Tabelle 4: Exemplarische Darstellung eines Lernziels mit der Einordnung in DQR-Niveaustufen

		DQR-Niveau		
Kompetenzbereich	Inhaltskomponente	DQR 4	DQR 5	DQR 6
Wissen	zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien	Studierende sind in der Lage zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien wiederzugeben/darzustellen.	Studierende sind in der Lage zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien auf einen konkreten Fall anzuwenden und in Bezug auf zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien zu analysieren.	Studierende sind in der Lage zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien kritisch zu beurteilen und im Hinblick auf andere Kontexte weiterzuentwickeln und Folgen für kindliche Entwicklung einzuschätzen.

(EHL, 2017)

4.2 Zielniveaus innerhalb der Kompetenzdimensionen konkretisieren

Kompetenzraster bieten neben ihren anderen positiven Nutzungsmöglichkeiten auch die Grundlage für die Entwicklung von geeigneten Prüfungsformaten und zudem für die Abwicklung von Anrechnungsprozessen.

In Rahmen von Anrechnungsverfahren formulieren Studierende ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Diese werden zu dem festgelegten Modulziel in Beziehung gesetzt. Die prüfende Stelle entscheidet, ob die Kompetenzen der*des Studierenden mit dem Inhalt und Niveau des Modulziels im jeweiligen Kompetenzbereich übereinstimmen. Um die Kompetenzraster zur Anrechnung außerhochschulischer Leistungen nutzen zu können, muss von dem*der Modulverantwortlichen festgelegt werden, auf welchem Niveau welcher Kompetenzbereich zur Erreichung des Modulziels liegen soll. Dies ist für die Studierenden transparent zu machen.

Es müssen nicht alle Kompetenzdimensionen auf dem gleichen Kompetenzniveau zum Bestehen des Moduls liegen und auch bei Modulen zu Beginn des Studiums kann ein niedriges Niveau zur Erreichung der Modulziele sinnvoll und ausreichend sein. Um dieses Niveau festzulegen, ist eine kritische Betrachtung der eigenen Lehrveranstaltung bzw. eine realistische Betrachtung des zu erbringenden Niveaus in der Lehrveranstaltung notwendig. Es ist selbstkritisch zu hinterfragen, auf welchem Niveau sich Studierende befinden, die eine Modulprüfung gerade noch bestehen. Mit diesem Vorgehen kann ein Beitrag zu einem gerechten Anrechnungsverfahren geleistet werden. Nach der inhaltlichen Entscheidung ist zur grafischen Darstellung das jeweilige Feld im Kompetenzraster zu markieren. Durch die Markierung wird der*dem Studierenden mit Anrechnungswunsch deutlich, welche Kompetenzen zur Erreichung der Modulziele benötigt werden. Im Rahmen eines Kompetenzfeststellungsworkshops oder im Rahmen einer Anrechnungsberatung, kann so zudem eine kritische Betrachtung mit den Studierenden initiiert und auch aufgezeigt werden, warum evtl. in einzelnen Teilbereichen noch Kompetenzen durch den Besuch der Lehrveranstaltung erworben werden sollten.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Kompetenzraster können als Instrument der Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen dienen. Sie leisten zudem einen Beitrag zur Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren der Lehre und Prüfungen. In der Praxis stellt uns die Erstellung und Verwendung von Kompetenzrastern allerdings vor größere Herausforderungen. In einem ersten Schritt müssen Kompetenzziele der Module in Kompetenzdimensionen gefasst und in Lernergebnissen formuliert werden. In einem weiteren Schritt ist eine Einstufung der Lernergebnisse in drei

verschiedenen Kompetenzniveaus zu leisten. Über diese differenzierte Darstellung von erwarteten Kompetenzen kann die Lehre daraufhin angepasst und Prüfungen können zur Messung der erwarteten Kompetenzen konzipiert werden. Anrechnungsprozesse haben durch ausformulierte Kompetenzraster einen Bezugsrahmen, der in direkter Verbindung zu den Lernergebnissen des Moduls steht. Somit werden diese Verfahren transparenter, fairer und nachvollziehbarer für Personen mit einem Anrechnungsgesuch. Aber es sind hierbei besondere Aspekte zu berücksichtigen. So weist Eidt (2017) darauf hin: „Kompetenzraster können im Sinne einer reinen Zweckorientierung von Lernprozessen missbraucht werden und es bedarf ständiger Reflexion auf grundlegende Bildungsorientierungen, um dieser Gefahr vorzubeugen. Auch gelingt die Vertiefung studentischer Lernprozesse mit diesem Hilfsmittel nicht zwangsläufig und gerade hier sind weitere hochschuldidaktische Forschungen notwendig. Es wäre auch eine komplette Überforderung dieses Instruments, wenn damit die Erwartung verknüpft würde, eine vollständige Abbildung aller in einem Studienprogramm zu erwerbenden Kompetenzen zu leisten“ (S. 40). Im Weiteren ist die sprachliche Formulierung ein kritisch zu betrachtender Punkt. Sie kann als floskelhaft wahrgenommen werden, wenn die Passung zum Prüfungsformat nicht gegeben ist, also beispielsweise im Kompetenzraster das Verb „evaluieren“ im beschriebenen Lernergebnis genutzt wird, aber die Prüfungsform ausschließlich eine Nennung von Wissensaspekten umfasst. Zudem muss die Beschreibung der Kompetenzdimensionen im Deutschen Qualifikationsrahmen als nicht trennscharf bewertet werden, was eine Formulierung und Einordnung in die jeweiligen Kompetenzdimensionen zusätzlich erschwert. Ein weiterer Aspekt umfasst die Differenziertheit der Darstellung im Kompetenzraster. Ein Kompetenzraster auf Modulebene bildet ausschließlich die Ziele eines gesamten Moduls ab. So können Kompetenzen, die sich nur auf Teile von Modulen (Bausteine, Lehrveranstaltung) beziehen, bei einem Äquivalenzvergleich bei Anrechnungsverfahren nicht einzelnen Veranstaltungen gegenübergestellt werden. Um eine Anrechnung auch unterhalb der Modulebene zu ermöglichen, aber auch um Entwicklungsmöglichkeiten und Kompetenzerwartungen einzelner Lehrveranstaltung abzubilden, sollten so zukünftig auch Kompetenzraster unterhalb der Modulebene erstellt werden.

Literatur

- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), S. 347–364.

- BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3_.pdf.
- BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2017). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Zuordnungsverfahren. <https://www.dqr.de/content/2445.php>.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A framework for qualifications of the European higher education area. https://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf.
- EHL – Evangelische Hochschule Ludwigsburg (2020). Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor of Arts (Stand: 9. November 2020). https://www.eh-ludwigsburg.de/fileadmin/user_upload/Studium/Studiengaenge/Bachelorstudiengaenge/Soziale_Arbeit/BA_Soziale_Arbeit_MHB_2018_Stand_11.2020.pdf.
- Eidt, E. (2017). Kompetenzraster als Instrument der Kompetenzorientierung an Hochschulen: Konstruktion, Nutzungsmöglichkeiten und Diskussionen. In: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Anabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Hochschule – Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf, S. 35–41.
- Kennedy, D. (2008). Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden. Bonn: DAAD.
- OECD (2003). Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report „Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“. https://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/desecco_finalreport_summary.pdf.
- Schaper, N. (2016). Workshop für Lehrende und Studierende für die Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften. Paderborn: Universität Paderborn. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-45-Mannheim/Kompetenzorient._Pruefen_Mannheim_26.02.2016_Workshop_Wiwi_PPT_Schaper.pdf.
- Weyer, E., Wachendorf N. M. und Mörth, A. (2017). Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Anabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Hochschule – Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf, S. 6–12.