

NEXUS IMPULSE FÜR DIE PRAXIS

Modularisierung gestalten

Spielräume optimal nutzen

n
nexus

impulse
impulse
impulse

Ausgabe 10 | Februar 2016

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt **nexus**
Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern

Einführung

Ein zentraler Bestandteil und Ansatzpunkt der Europäischen Studienreform, die 1999 mit der Bologna-Erklärung ihren Anfang nahm, ist die Modularisierung von Studiengängen. Darunter wird als übergeordnetes Organisationsprinzip die Bündelung von Lehrveranstaltungen bzw. -angeboten in Modulen verstanden. Studieninhalte und Veranstaltungen werden dabei zu größeren, in sich abgeschlossenen und überprüfbaren inhaltlichen Einheiten, auch über Fächergrenzen hinweg, zusammengefasst. Ein Studium besteht aus mehreren Modulen, von denen einige verpflichtend und andere Teil des Wahlbereiches sind. Jedes **Modul** wird mit einer Modulabschlussprüfung abgeschlossen und mit einer bestimmten Anzahl an Kreditpunkten versehen. Studiengänge und damit auch Module sind konsequent von den zu erreichenden Qualifikationszielen (Learning Outcomes) her zu konzipieren; der Stellenwert und Beitrag jedes einzelnen Lehrangebots ist im Hinblick darauf zu definieren.

„Zwar haben die deutschen Hochschulen seit dem Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen in Form und Inhalt ihrer Studienprogramme vorgenommen und erhebliche Verbesserungen erzielt. Die HRK stellt aber auch fest, dass die durch 'Bologna' eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden.“

Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur weiteren Umsetzung der Europäischen Studienreform (2013)

Zur Gestaltung von Modulen haben die Länder in den gemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2003 bzw. 2010 Handlungsempfehlungen verabschiedet, welche die Qualität der Studienganggestaltung in den Hochschulen sichern sollen. Sie sind gleichzeitig Grundlage der Akkreditierung der Studiengänge und sollen zur Ausbildung einer neuen transparenten Qualitätskultur und Selbstverantwortung der Hochschulen beitragen.

Die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ in Verbindung mit der staatsfern organisierten Qualitätssicherung in den Hochschulen tragen zwar wesentlich der gewachsenen Hochschulautonomie Rechnung, werden aber von vielen Lehrenden zugleich als stark reglementierendes Korsett empfunden.

SPIELRÄUME OPTIMAL NUTZEN

Die "Ländergemeinsamen Strukturvorgaben" eröffnen vielfältige Gestaltungsspielräume, die auch den unterschiedlichen Fach- und Lehrkulturen Rechnung tragen. Diese geben in Bezug auf Mindestgröße, zeitlicher Erstreckung und Anzahl von Prüfungen pro Modul zwar gewisse Richtgrößen vor, jedoch eröffnen Formulierungen wie „in der Regel“, „grundsätzlich“ usw. Hochschulen wie Akkreditierungsagenturen eigene Gestaltungsspielräume bei der Entwicklung und Bewertung von Studienangeboten. Diese wurden allerdings von einem Teil der Hochschulen bisher nur wenig und eher zögerlich genutzt. Einerseits weil die Vorgaben sie in ihrer Gestaltungsfreiheit einengen, andererseits weil sich bei der Nutzung möglicher Gestaltungsspielräume in der praktischen Umsetzung einige Herausforderungen stellen: so z. B. bei der Gestaltung polyvalenter Bachelorabschlüsse, hochschulübergreifender und interdisziplinärer Lehrangebote, kompetenzorientierter Teilprüfungen, innercurricularer Praxisanteile sowie bei gemeinsamen Studienmodulen und -programmen mit Partnerhochschulen im Ausland.

„Hochschulleitungen sollten sicherstellen, dass die Hochschulangehörigen mit den Grundzügen kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens vertraut sind. Dies erfordert den kollegialen Dialog, entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten und zeitliche wie gestalterische Freiräume für Lehre und Prüfung.“

Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur weiteren Umsetzung der Europäischen Studienreform (2013)

Vor dem Hintergrund der Hinweise zur Auslegung der "Ländergemeinsamen Strukturvorgaben" durch den Akkreditierungsrat (AR 48/2013) sollen in diesem Heft gelungene Beispiele aus der Hochschulpraxis vorgestellt werden, die aufzeigen, wie diese Spielräume in der Studiengangsentwicklung und Lehrpraxis im Sinne einer studierendenzentrierten Lehr-/Lerngestaltung optimal genutzt werden können. Ausgehend von deren didaktischer Gestaltung, werden die Herausforderungen und Chancen der Gestaltungsmöglichkeiten von Studienangeboten für Hochschulen, Lehrende und Studierende angesprochen. Die strukturellen Herausforderungen, die mit den didaktisch-methodischen Aspekten einhergehen, fasst untenstehende Tabelle überblicksartig zusammen.

„Die Beschreibung [der Module] soll [...] eine Bewertung des Moduls im Hinblick auf Gleichwertigkeit als Voraussetzung für die Anrechenbarkeit bzw. den Transfer beim Hochschulwechsel ermöglichen. Andererseits sind starre Festlegungen, die eine flexible Gestaltung des Lehrangebotes verhindern, zu vermeiden.“

Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (2010)

STRUKTURELLE HERAUSFORDERUNGEN FÜR HOCHSCHULEN BEI DER UMSETZUNG DER GESTALTUNGSSPIELRÄUME IN DER MODUL- UND STUDIENGANGGESTALTUNG	
Module über mehrere Semester	In ihren Strukturvorgaben (Ziff. A 7) gibt die KMK vor, dass die Inhalte eines Moduls so zu bemessen sind, dass sie in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden können. Plant eine Hochschule Module, die sich über mehrere Semester erstrecken, muss sie plausibel machen, dass gleichwohl die transparente Binnenstrukturierung des Studiengangs gewährleistet ist und bei einem Hochschul- und Studiengangwechsel kein mobilitätshindernder Effekt entsteht oder diesem durch geeignete Maßnahmen entgegengewirkt wird (vgl. Ziff. 1.2 in der Anlage „Rahmenvorgaben“).
Modulmindestgröße von 5 ECTS und Modulteilprüfungen	Ziff. 1.1 der Strukturvorgaben besagt, dass die Mindestmodulgröße 5 ECTS-Punkte betragen und die Module nur mit einer Prüfung abgeschlossen werden sollen. Die Prüfungsbelastung dient hierbei als Leitmotiv zur Beurteilung von Modulgrößen. Solange die Hochschule darlegen kann, dass diese einen adäquaten Gesamtumfang aufweist und der Studiengang stimmig aufgebaut ist, kann sie Module anbieten, die eine kleinere Größe haben oder die mit mehr als einer Prüfung oder Teilprüfungen abschließen. Der Akkreditierungsrat weist ergänzend darauf hin, dass nicht sämtliche Module eines Studiengangs gleich groß sein müssen.
Verwendung von Bachelormodulen in Masterstudiengängen	Die Verwendung von Modulen aus Bachelor- in Masterstudiengängen (Ziff. A 3) ist zulässig, wenn das Teilqualifikationsziel, das mit der erfolgreichen Belegung des Moduls erreicht wird, in adäquater Weise dem Erreichen des Gesamtqualifikationsziels des Masterstudiengangs dient. Auszuschließen ist die Doppelverwendung von Modulen in den inhaltlich aufeinander aufbauenden Teilbereichen des Studiengangs. Das im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse definierte Qualifikationsniveau muss gewahrt werden.
Bearbeitung und Umfang der Bachelor- und Masterarbeiten	Für die Bearbeitungszeiten von Bachelor- und Masterarbeiten sind Bandbreiten vorgesehen (Ziff. A 1.4), die eine flexible Gestaltung ermöglichen und damit auch fächerspezifischen Besonderheiten Rechnung tragen. So sind z. B. Projektarbeiten in Kooperation mit der Wirtschaft, die bei entsprechender zeitlicher Streckung auch über mehrere Semester angelegt sein können, mit den Strukturvorgaben vereinbar. Auch gemeinsame Abschlussprojekte mehrerer Studierender sind durchführbar, sofern eine klar abgrenzbare, dem einzelnen Studierenden zurechenbare individualisierte Teilleistung als Grundlage der Bewertung feststellbar ist.
Regelstudienzeiten und ECTS-Obergrenze	Bei den Vorgaben zu den Regelstudienzeiten und zur Obergrenze von 300 ECTS-Punkten für das Erreichen des Masterniveaus (Ziff. A 1.3) handelt es sich um konzeptionelle Vorgaben für die Studiengang- und Ressourcenplanung der Hochschulen. Sie beziehen sich nicht auf das individuelle Studierverhalten. Studienorganisatorische Maßnahmen, die individuelle Lernbiografien ermöglichen (z. B. Teilzeit-, Fern-, oder berufsbegleitendes Studium, „Studieren mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten“ usw.) sind ebenso möglich, wie der Erwerb des Masterabschlusses mit weniger als 300 ECTS-Punkten, sofern die vorgesehenen Lernergebnisse erreicht wurden. Auch die Vorgaben zur Regelstudienzeit eröffnen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, hochschul- und fachspezifische Ausprägungen abzubilden.

Umsetzung der Gestaltungsspielräume in der Praxis

Gestaltung polyvalenter Bachelorabschlüsse

Die Polyvalenz von Studienabschlüssen ist ein zentrales Ziel der Studienreform. Sie soll die Verwendbarkeit eines Abschlusses in vielfältigen akademischen Beschäftigungs- bzw. Ausbildungskontexten ermöglichen. Ein Abschluss gilt als polyvalent, wenn er nicht nur den Zugang zu einem einzigen Beschäftigungsfeld eröffnet, sondern für verschiedene, auch fachfremde Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt qualifiziert. Polyvalente Bachelorstudiengänge befähigen ihre Absolventinnen und Absolventen, sich in verschiedene Anwendungsfelder einer wissenschaftlichen Disziplin einzuarbeiten und sich danach auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren. Darüber hinaus erlauben sie vielfältige Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche, auch fachfremde Masterstudiengänge. Die Studierenden erlernen nicht direkt „verwertbare“ Konzepte und Methoden eines wissenschaftlichen Faches, sondern müssen die Anwendbarkeit ihrer wissenschaftlichen Befähigungen in einem selbst gewählten Feld erst überprüfen und eigene „Transferleistungen“ erbringen bzw. (gemeinsam mit anderen) interdisziplinäre Anwendungskonzepte entwickeln.

Polyvalente Studienangebote haben sich im Kontext der Studienreform einerseits in Form der weit verbreiteten Zweifach-Bachelorstudiengänge entwickelt, bei denen bislang meist unterschiedliche kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer miteinander kombiniert werden können. Andererseits wird eine polyvalente Ausrichtung des Studienangebots bei den Lehramtsstudiengängen verfolgt, damit die Studierenden nach dem Bachelor die Möglichkeit haben, in andere, nicht lehramtsbezogene Studienrichtungen oder in außerschulische, pädagogische Tätigkeitsfelder wechseln zu können. Zahlreiche Bundesländer haben hierzu bereits entsprechende Konzepte umgesetzt.

Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg: H-MODELL

Das „H-Modell“ – die zukünftige Lehrstruktur der fusionierten BTU – betrifft fachhochschulische und universitäre Studienangebote, zunächst vornehmlich in den bereits bestehenden Bachelorstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften. Die Angebote unterscheiden sich in deren Struktur und den Abschlussarten. Studieninteressierte entscheiden sich vor Studienbeginn zwischen dem Studiengang Bachelor of Engineering (B.Eng., fachhochschulisch) und dem Bachelor of Science (B.Sc., universitär). Ein Wechsel zwischen den Studiengangsprofilen ist während und nach dem Bachelorstudium über Transfermodule möglich. Mit den fachhochschulisch geprägten, konsekutiven Bachelorstudiengängen können duale Studienangebote und mit den universitären, konsekutiven Masterstudiengängen Exzellenzprogramme für herausragende Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler verknüpft werden, die parallel zum Masterabschluss den Einstieg in die Promotion ermöglichen.

Ziel dieses flexiblen Studienmodells ist es, durch klar definierte Übergangsmöglichkeiten in verschiedene Richtungen, die Zahl der Studienabbrüche deutlich zu verringern. Wesentlich hierbei ist die Transparenz für die verschiedenen Zielgruppen – Studierrwillige und Arbeitgeber – ob ein Fachhochschul-, ein Universitäts- oder ein dualer Studienabschluss erreicht wird. Die unterschiedlichen Bedarfe des regionalen, nationalen und internationalen Arbeitsmarktes an fachhochschulische und universitäre Studiengangprofile sollen hierbei abgebildet werden.

ANWENDUNGSKONTEXTE BERÜCKSICHTIGEN

Herausforderungen bei der Konzeption und Ausgestaltung polyvalenter Studienangebote liegen vor allem darin, dass die Anwendungsbezüge der vermittelten Konzepte und Methoden vielfältig sind. Bei der Planung des Studiengangs und der Lehrangebote sind daher unterschiedliche bzw. zumindest mehrere ausgewählte Anwendungskontexte der vermittelten wissenschaftlichen Ansätze zu berücksichtigen. Die thematische Vielfalt sollte in Bezug auf zentrale Anwendungskontexte eingegrenzt und konkretisiert werden, um Transferleistungen zumindest beispielhaft zu ermöglichen und um dem Studien- und Lehrangebot ein erkennbares Profil bezüglich möglicher Beschäftigungsperspektiven zu geben.

Darüber hinaus werden bei solchen Studiengängen an die Lehrenden nicht nur umfangreiche organisatorische Koordinations- und Abstimmungsanforderungen gestellt; sie müssen in der Regel auch lernen, in ihren Lehrangeboten mit heterogeneren Studierenden umzugehen. Auch an die Studierenden polyvalenter Studiengänge werden hohe Anforderungen gestellt, da sie sich eine angemessene Ausrichtung ihrer Lernaktivitäten und ihres Kompetenzerwerbs im Hinblick auf Studienmotivation und berufliche Perspektiven individuell und selbstständig erarbeiten müssen.

Mögliche Beschäftigungsperspektiven und -felder für Absolventinnen und Absolventen sind frühzeitig mit in den Blick zu nehmen, um dies bei der Modulkonstruktion sowie der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Lehrangebote mit zu berücksichtigen. Auch sollten Lehrangebote und Austauschmöglichkeiten mit Praktikern bei der Studiengangkonzeption mit einbezogen werden.

Weiterhin sind die Lehrenden im didaktischen Umgang mit immer diverseren Studienanfängerinnen und -anfängern zu sensibilisieren, um angemessen auf deren individuellen Bedarfe nicht nur in der Lehre, sondern auch bei der Betreuung und Beratung eingehen zu können. So brauchen Studierende solcher Studiengänge oft mehr und intensivere Beratung sowohl zur Unterstützung bei der Studienverlaufplanung als auch bei ihrer Reflexion des Studienverlaufs und bei einer sinnvollen Ausrichtung des Studiums. Nicht zuletzt gilt es, die Studierenden beim Kontakt mit Praxisfeldern (z. B. im Rahmen von Praktika) zu unterstützen.

Universität Greifswald: PEER GROUP LEARNING

In der Studieneingangsphase, vor allem im ersten Semester, weisen die Studierenden hinsichtlich ihres fachbezogenen Wissens und ihrer Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen oft sehr unterschiedliche Voraussetzungen auf. Diese Heterogenität ist in polyvalenten Lehrveranstaltungen besonders stark. Für die Biowissenschaften in Greifswald sind polyvalente Lehrveranstaltungen gerade in der Studieneingangsphase charakteristisch. Mit der didaktischen Methode des „Peer Group Learning“ wird auf die individuelle Heterogenität und fachliche Diversität der Studierenden besser eingegangen. Das Konzept sieht zur Aktivierung der Studierenden Diskussionsblöcke in Studierendenkleingruppen innerhalb einer Vorlesung vor. Die Prüfungen zu Semesterende werden als mündliche Gruppenprüfung in den bestehenden Peer Groups durchgeführt, zudem werden verstärkt komplexe situationsbezogene Aufgaben gestellt, um das Arbeiten in Gruppen zu üben. Auf diese Weise wird schon in Einführungsveranstaltungen der Grundstein für erfolgreiches Studieren gelegt. Das Konzept wurde beispielhaft in drei Vorlesungsreihen am Institut für Botanik und Landschaftsökologie eingeführt und sehr positiv evaluiert.

Interdisziplinäre Studienganggestaltung

Neben einer fundierten fachlichen Ausbildung benötigen Studierende Wissen und Kompetenzen in Bezug auf Nachbardisziplinen, um komplexe Aufgabenstellungen, die über das eigene Fach hinausgehen, verstehen und einordnen zu können. Zusammen mit anderen können fachübergreifende Lösungsansätze entwickelt, Grenzen des eigenen Fachs erkannt und berücksichtigt werden. Anforderungen an interdisziplinäres Arbeiten werden in unterschiedlicher Ausprägung mittlerweile in allen akademischen Tätigkeitsfeldern gefordert. Gute Studiengänge bereiten daher ihre Studierenden frühzeitig auf interdisziplinäres Denken und Handeln in ausgewählten praktischen und wissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern vor. Dabei sind interdisziplinäre Bezüge nicht nur als zusätzliche disziplinäre Angebote in das Studium zu integrieren, sondern auch bei fachbezogenen Aufgabenstellungen zu ermöglichen, die interdisziplinäres Wissen, Denken und Handeln erfordern.

Die zentralen Herausforderungen liegen nicht nur in der Koordination der verschiedenen disziplinären Angebote, sondern insbesondere in der Verständigung darüber, was interdisziplinäres Denken und Handeln ausmacht, welche Aufgabenstellungen und Anforderungen damit verbunden sind und welche Lehr-/Lernszenarien auf dieser Grundlage gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden können.

Zur Gestaltung fachübergreifender Lehr-/Lernszenarien bieten sich vor allem Lehrveranstaltungen an, die von Dozierenden verschiedener Disziplinen gemeinsam, unter Einsatz von Formaten des Teamteaching, konzipiert und durchgeführt werden können (vgl. Good Practice-Beispiel an der FH Potsdam).

Interdisziplinäres Arbeiten und Lernen bietet sich darüber hinaus bei Projekten an, die aus inter- bzw. multidisziplinärer Sicht eine ebenso forschende Betrachtung der Thematik wie praktische Problemlösung erfordern (vgl. hierzu das [Projekt KIVA „Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an“ der TU Darmstadt](#)).

Fachhochschule Potsdam: INTERFLEX

Im Rahmen des Projekts „InterFlex - Förderung von Interdisziplinarität und Flexibilität zur Integration von Forschung, Wissens- und Technologietransfer in die grundständige Lehre“, werden neue Formen der Lehre und der interdisziplinären Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen und Projekten an der FH Potsdam erprobt. Ziel ist es, ausgewählte und besonders erfolgreiche Lehrformen und -methoden einzelner Studiengänge in die Breite der Hochschule zu übertragen. Studierenden und Lehrenden wird die Möglichkeit geboten, neben ihrer fachspezifischen Ausrichtung auch Fragestellungen, Methoden und Herangehensweisen anderer Fachdisziplinen kennen zu lernen und zu erproben. Lehrende wie Studierende werden regelmäßig aufgefordert, sich mit Ideen für interdisziplinäre – an Wissens- und Technologietransfer orientierte – Lehrveranstaltungen an „InterFlex“ zu beteiligen.

Eine Auswahlkommission, in der Lehrende und Studierende aus allen Fachbereichen gleichberechtigt beteiligt sind, bewertet die Anträge und wählt die Projektideen aus, die gefördert und von mindestens zwei Professorinnen und Professoren aus unterschiedlichen Studiengängen betreut werden. Die ein- bis zweisemestrigen Lehrveranstaltungen haben Projektcharakter, zeichnen sich durch das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens aus und entwickeln sich zunehmend zu Lehrveranstaltungen die Start eines Forschungsprojektes sind. Zur Publikation der Ergebnisse steht eine eigene Serie im Verlag der Fachhochschule Potsdam zur Verfügung. Bereits 2009 wurde die FH Potsdam innerhalb des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ für das Konzept ausgezeichnet und bis Ende 2013 gefördert. „InterFlex“ wurde anschließend fest ins reguläre Lehrangebot übernommen und finanziert auch weiterhin Lehrkompensationen, studentische Mitarbeitende und Vorträge.

Hochschulübergreifende Studienangebote

Die Konzeption hochschulübergreifender Studienangebote bietet sich an, wenn zur Umsetzung eines Kompetenzprofils in einem Studiengang bestimmte Lernangebote nicht eigenständig umgesetzt werden können. In solchen Fällen haben die Hochschulen die Möglichkeit, einen oder auch mehrere Studiengänge in einem gemeinsamen Studienangebot zu realisieren. Die Kooperation der Hochschulen bezieht sich in solchen Fällen vor allem auf curriculare und organisatorische Abstimmungen der Studienangebote (vgl. z. B. den [Bachelorstudiengang Medizintechnik](#) und den [Masterstudiengang Biomedical Technologies an den Universitäten Tübingen und Stuttgart](#)).

Ein höheres Ausmaß an Kooperation ist bei sogenannten interprofessionellen Studiengängen gefordert, die nicht nur ein gemeinsam abgestimmtes Studienprogramm, sondern auch gemeinsame Lehrangebote konzipieren und umsetzen. Hierbei gilt es, Lehrangebote zu entwickeln, in denen Studierende Kompetenzen für die Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Fachdisziplinen erwerben, die sie in Zusammenhang mit künftigen, komplexen Aufgabenstellung in ihrer Berufspraxis benötigen.

Die Planung des gemeinsamen Studienangebots bedeutet nicht nur einen höheren organisatorischen Aufwand, sondern auch eine intensivere Verständigung und Abstimmung über Ausbildungsziele sowie geeignete Lehr-/Lern- und Prüfungsformate. Vor allem muss geklärt werden, wie die einzelnen disziplinären Lehrangebote vor dem Hintergrund konkreter Ausbildungsziele zueinander passen bzw. sich inhaltlich ergänzen und aufeinander aufbauen.

Chancen einer institutionsübergreifenden Zusammenarbeit liegen darin, dass Erfahrungen mit dem Aufbau und der Weiterentwicklung von Netzwerken zwischen den Bildungseinrichtungen gesammelt und die Kooperation im Hinblick auf Ausbildung und Forschung gestärkt werden können. Die Implementierung interprofessioneller Lehre wird insbesondere bei Gesundheitsstudiengängen (WR 2012) gefordert, um die Versorgungsqualität durch verbesserte Kooperation der Gesundheitsberufe zu optimieren (vgl. Good Practice-Beispiel INTER-MEPP).

Evangelische Hochschule Berlin, Alice-Salomon-Hochschule Berlin und Charité-Universitätsmedizin Berlin: INTER-MEPP

Im Rahmen von "INTER-MEPP - Interprofessionelles Lernen und Lehren in Medizin, Ergotherapie, Physiotherapie und Pflege" werden anhand unterschiedlicher Lehreinheiten Lernsituationen hergestellt, die einer späteren interprofessionellen Arbeitsrealität entsprechen. Deren Ausgestaltung erfolgt in einer interprofessionellen Planungs- und Lenkungsgruppe, die sich aus Vertretern der Medizin, Physiotherapie, Ergotherapie und Pflege der drei Hochschulen sowie verschiedenen Statusgruppen zusammensetzt und durch eine Supervisorin begleitet wird. Studierende der genannten Fachrichtungen werden in den Planungsprozess aktiv eingebunden und gemeinsam unterrichtet. Durch diese frühe Zusammenführung im Studium sollen die Studierenden befähigt werden, in ihrer späteren Berufspraxis interprofessionell kompetent zu agieren.

Die Veranstaltungen bilden Alltagserfahrungen in der späteren Arbeitsrealität ab (z. B. bei der Planung und Abstimmung von Rehabilitationsmaßnahmen von Ärzten, Physiotherapeuten und Pflegekräften), so dass die Studierenden prototypisch das Zusammenarbeiten erlernen und einüben. In den Lerneinheiten erhalten sie die Möglichkeit, sich mit ihren Berufsprofilen und Kompetenzen auseinanderzusetzen, sich der Rollenerwartungen und -verpflichtungen an ihre eigene Profession und die der anderen beteiligten Berufsgruppen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. So werden die Studierenden in die Lage versetzt, Herausforderungen und Anforderungen interprofessionellen Handelns in den jeweiligen klinischen Situationen zu identifizieren und zu analysieren. Außerdem bekommen sie die Gelegenheit, Interaktionen einzuüben und Handlungsstrategien für den späteren Berufsalltag abzuleiten, um interprofessionelle Zusammenarbeit erproben zu können und die Versorgungsqualität für die Patienten zu optimieren.

Gestaltung kompetenzorientierter Teilprüfungen

Prüfungen haben im Studium unterschiedliche Funktionen: Sie testen den Abschluss bestimmter Lerneinheiten und sollen Aufschluss über erreichte Studienleistungen geben (Dokumentations- und Diagnosefunktionen). Sie haben darüber hinaus aber auch Rückmeldungsfunktionen im Lernprozess selbst, insbesondere wenn sie im Verlauf des Lernens als Zwischenbilanzen zum Stand des Kompetenzerwerbs durchgeführt werden. In Abhängigkeit von der jeweiligen Funktion von Prüfungen im Bildungsprozess sind unterschiedliche Formate und Gestaltungskriterien zu berücksichtigen. So differenziert man bei der Konzeption von Prüfungen zwischen ergebnis- und prozessorientierten bzw. summativen und formativen Prüfungen (vgl. Metzger & Nüesch, 2004). Ergebnisorientierte Prüfungsformate werden zum Abschluss einer Lerneinheit, meist in Form von Klausuren und mündlichen Prüfungen, als summative Prüfungen durchgeführt. Prozessorientierte Prüfungen beziehen sich auf (Zwischen-)Etappen des Lernprozesses, die in Form von Beobachtungen und Bewertungen bei der Aufgabenbewältigung erfolgen und kriterienbezogene Rückmeldungen beinhalten oder als Testate den erreichten Leistungsstand widerspiegeln. Sie erfüllen damit vor allem formative Funktionen im Lernprozess, indem sie dem Lernenden Hinweise zur Weiterentwicklung und Verbesserung seines Kompetenzerwerbs geben.

PRÜFUNGSITUATION IN LERNKONTEXT EINBETTEN

Prüfungen sind bedeutsame Elemente des Bildungsprozesses und besitzen eine zentrale Steuerungsfunktion für den Lernprozess: Auf das Bestehen der Prüfung oder den Erhalt von anerkanntem und informationshaltigem Feedback wird letztlich immer ein hoher Anteil der Lernaktivitäten gerichtet sein. Dies verhält sich auch im Kontext kompetenzorientierter Prüfungen nicht anders. Es sollte daher darauf geachtet werden, dass die Prüfungssituation angemessen in den Lernkontext eingebettet ist, so dass eindeutige Hinweise und Anreize von der Prüfungssituation ausgehen, um einen Lernprozess im Hinblick auf die zu erwerbende Kompetenz anzuregen.

Dies entspricht dem Konzept des Constructive-Alignment (vgl. Biggs & Tang, 2007), das für ein kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen von zentraler Bedeutung ist. Bei diesem Konzept geht es im Kern darum, dass die intendierten Ergebnisse des Lernprozesses klar definiert, den Studierenden explizit verdeutlicht und die Prüfungs- und Lernaktivitäten stringent auf die Learning Outcomes abgestimmt werden. Insbesondere die Prüfungs- und Rückmeldeformate sollten den Inhalten und Anforderungsniveaus der kompetenzorientierten Lernergebnisse entsprechen, da ansonsten die Lernaktivitäten trotz einer adäquaten Lehr-/Lerngestaltung nicht auf das Outcome-Level, sondern auf dem Niveau des Prüfformats ausgerichtet werden (z. B. nur Wissen zu reproduzieren statt es auch anwenden zu können).

Bei der Konzeption von Prüfungen sind die ländergemeinsamen Vorgaben für die Akkreditierung zu beachten. Diese schreiben vor dem Hintergrund der damaligen Studierendenproteste vor, dass „zur Reduzierung der Prüfungsbelastung Module in der Regel nur mit einer Prüfung abgeschlossen werden sollten, deren Ergebnis in das Abschlusszeugnis eingeht.“ Die Hochschulen machen mitunter geltend, dass in bestimmten Fällen dieses Ziel je nach Ausgestaltung des Prüfungssystems auch durch die Einführung mehrerer Prüfungen oder Teilprüfungen erreicht werden kann. In den Hinweisen zur Auslegung der o. g. Vorgaben wird daher folgende Regelung zugelassen: „Abweichungen von der Regel, dass Module mit einer Prüfung abgeschlossen werden, sind also dann möglich, wenn damit das intendierte Ziel einer angemessenen Prüfungsbelastung unter Wahrung der Grundsätze kompetenzorientierten Prüfens erreicht wird (AR 48/2013).“ In den Akkreditierungsverfahren sind deshalb Hochschulkonzepte, die von der grundsätzlich geltenden Regelung abweichen und mehrere Prüfungen pro Modul vorsehen, daraufhin zu überprüfen, ob sie die Zielrichtung der Regelung erfüllen und ob sie in tragfähiger Weise begründet werden.

ZUSAMMENHÄNGE MIT LEARNING OUTCOMES DARSTELLEN

Der Einsatz kompetenzorientierter Teilprüfungen ist dann sinnvoll, wenn die verschiedenen im Modul aufzubauenden Kompetenzfacetten nur sehr aufwendig in einer einzelnen Prüfung abgeprüft werden können bzw. ein einzelnes Format nicht zur hinreichenden Erfassung aller Facetten geeignet ist. Vor allem aber können wichtige Zwischenschritte des Kompetenzerwerbs, die jeweils Voraussetzungen für weitere Stufen des Kompetenzerwerbs sind, erfasst und beurteilt werden (vgl. Praxisbeispiel der Beuth Hochschule). In solchen besonderen Fällen kann nachvollziehbar begründet werden, dass die entsprechenden Teilleistungen in unterschiedlichen Formaten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten geprüft werden sollten. Dabei ist darauf zu achten, dass die gewählten Aufgaben und Anforderungen nicht zu deutlich höheren Prüfungsaufwänden insgesamt führen als bei einer einzelnen Modulabschlussprüfung. Außerdem sollte der Zusammenhang der einzelnen Teilprüfungen zu den zu erreichenden Learning Outcomes bzw. den „Zwischenstufen“ des Kompetenzerwerbs verdeutlicht werden. Nicht zuletzt sind im Sinne der Lernförderlichkeit der Prüfungssituation den Studierenden zeitnah Rückmeldungen über den jeweils erreichten Leistungsstand sowie konstruktive und informative Hinweise zu geben, so dass sie ihren Lernprozess verbessern und ihre Kompetenzen wirkungsvoll weiterentwickeln können. Mehrere Prüfungen bzw. Teilprüfungen sollten dennoch eher die Ausnahme denn die Regel bleiben.

Beuth Hochschule für Technik Berlin: KOMPETENZORIENTIERTE TEIL- PRÜFUNGEN IN DER MATHEMATIK FÜR INGENIEURWISSENSCHAFTEN

Der siebensemestrigem Bachelorstudiengang "Elektrotechnik" beinhaltet in den ersten drei Semestern u.a. verpflichtende Mathematikurse, bestehend aus Vorlesungen und Übungen. Hierbei steht die problemlösungsorientierte Anwendung des mathematischen Wissens im fachspezifischen Kontext im Vordergrund. Dies wird durch eine Verringerung des Lernstoffs zugunsten von Anwendungen unterstützt.

Um die erworbenen Kompetenzen angemessen zu überprüfen, werden verschiedene Prüfungsformen eingesetzt: Die Abschlussklausur zählt 30 Prozent der Gesamtnote. Darin wird der Vorlesungsinhalt mit Aufgaben zu typischen Rechentechniken abgefragt. Drei vorlesungsbegleitende Testate (jeweils 10 Prozent) dienen als Leistungskontrollen der aktuellen Lerninhalte und fördern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten. Um den Erwerb überfachlicher Kompetenzen zu bewerten, bearbeiten die Studierenden in Kleingruppen eine zwei- bis dreiwöchige Projektaufgabe, die 30 Prozent der Endnote ausmacht und von den Studierenden eigenständige Messungen im Labor sowie deren Auswertung mittels in der Vorlesung vermittelter mathematischer Methoden verlangt. Die Ergebnisse werden in einer 15-minütigen Präsentation und einem schriftlichen Bericht aufbereitet. Dessen Ziel ist es, dass Studierende eine Problembeschreibung und -lösung mithilfe mathematischer Methoden im Anwendungsfach selbstständig erstellen. Darüber hinaus müssen die Studierenden in Einzelarbeit eine MATLAB-Aufgabe lösen. Diese zählt, ebenso wie die mündliche Beteiligung in den Lehrveranstaltungen, 5 Prozent der Gesamtnote. Das Konzept zeigt, dass ein breiter Kompetenzerwerb über verschiedene Prüfungsformen und Zeitpunkte während des gesamten Semesters kontinuierlich gefördert werden kann.

Innercurriculare Praxisanteile

Praxiselemente bzw. Praktika ermöglichen sowohl die Orientierung im späteren Berufsfeld als auch die Anwendung des im Studium Gelernten, was sie zu einer besonderen Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium macht. Eine besondere Rolle beim Kompetenzerwerb spielen dabei nicht nur die Heranführung an praktische Erfahrungssituationen und -anforderungen, sondern auch die systematische Vorbereitung auf diese Praxissituationen (z. B. durch Fallstudien oder Simulationen). Ebenso relevant ist die Begleitung der Studierenden im Praktikum durch geschulte Betreuerinnen und Betreuer, die Reflexion und Systematisierung der gemachten Erfahrungen sowie die kritische Betrachtung der Praxis (z. B. im Rahmen von Nachbereitungsgesprächen, Praktikumsberichten oder Portfolios). Die Praxiserfahrungen sollten in den sich anschließenden Lehrveranstaltungen aufgegriffen und in den weiteren Lernprozess integriert werden.

Als ein zentrales Qualitätskriterium für Praktika ist daher deren didaktisch-curriculare Konzeptualisierung anzusehen, bei der eine systematische Verzahnung von Studien- und Praxisphasen durch vorbereitende, begleitende und/oder nachbereitende Maßnahmen erfolgt und damit der Lernprozess sowie der fachliche und fachübergreifende Kompetenzerwerb wirkungsvoll unterstützt und gewährleistet wird. Dabei gilt es auch, Praxisphasen als verbindliche Elemente in das Studienprogramm zu integrieren und sie nicht nur als fakultative und damit häufig unkoordinierte (Zusatz-)Komponente zu berücksichtigen.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen empfiehlt der Akkreditierungsrat Praxisanteile im Studium ECTS-fähig, d.h. als „innercurriculare Praxisanteile“ zu gestalten. Hierzu sollten die Praktika „einen in das Studium integrierten und von der Hochschule geregelten, inhaltlich bestimmten und (idealerweise, aber nicht zwingend) mit Lehrveranstaltungen begleiteten, d. h. betreuten Ausbildungsabschnitt in der Berufspraxis darstellen“ (AR 48/2013). Insbesondere Fachhochschulen und duale Studiengänge zeigen, wie dies in der Praxis optimal umgesetzt werden kann.

Duale Hochschule Baden-Württemberg: QUALITÄTSGESICHERTE PRAXISPHASEN

Für die Verzahnung von Theorie und Praxis gibt es an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg hochschulweit gültige Standards und eine entsprechende Qualitätssicherung. Die Modulbeschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen geben Inhalte und Ziele der praktischen Ausbildungsphasen vor. Der Lernfortschritt und die Integration von Theorie und Praxis werden über die Bewertung der auf die Praxisphasen bezogenen schriftlichen Prüfungsleistungen festgestellt. Die Studiengangleiterinnen und -leiter pflegen enge Kontakte zu Studierenden und Ausbildungsstätten und evaluieren regelmäßig die Qualität von Studium und Praxisphasen. Über das Instrument „Dokumentation des Ablauf und Reflexion der Praxisphasen“, das jeder Studierende als unbenotete Prüfungsleistung erstellen muss, können sie sich ein Bild vom Ablauf der Praxisphasen, des Lernfortschritts der Studierenden und der erfolgten Transferleistungen machen.

Universität Oldenburg: PRAXISMODUL UND SERVICESTELLE PRAKTIKUM

Die verpflichtenden Praxismodule der Bachelorstudiengänge Wirtschaftswissenschaften und BWL mit juristischem Schwerpunkt bieten Studierenden die Möglichkeit, ihre Berufsmotivation zu überdenken oder zu konkretisieren. Theoretische Impulse aus dem Studium sollen in der Anwendung kennengelernt und die Handlungs- und Transferkompetenzen gestärkt werden. Die Servicestelle Praktikum steht den Studierenden beratend zur Seite. Eine Begleitveranstaltung bietet die Möglichkeit, das Praktikum vor- oder nachzubereiten und umfasst Themen wie Bewerbungstraining und Selbsteinschätzung. Der abschließende schriftliche Praktikumsbericht (alternativ durch einen Vortrag ersetzt) ermöglicht eine persönliche, kritische Auseinandersetzung mit dem Ablauf und den Inhalten des Praktikums und reflektiert die erworbenen Kompetenzen hinsichtlich der Perspektiven für das weitere Studium.

Exkurs: Organisation gemeinsamer Studienmodule und -programme mit ausländischen Partnerhochschulen

Etwa 30 Prozent der Studierenden absolvieren im Laufe ihres Studiums einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt. Damit ist das von der Bundesregierung formulierte Mobilitätsziel von 50 Prozent noch nicht erreicht. Die Gründe, warum Studierende sich gegen einen längeren, mindestens einsemestrigen Auslandsaufenthalt entscheiden, sind nur zum Teil individuell bzw. motivational begründet. Eine Reihe von strukturellen Hürden, wie die unzureichende curriculare Berücksichtigung von Auslandsphasen im Studium, erschwert deutschen Studierenden den „Blick über den Tellerrand“.

Das Absolvieren von Studienabschnitten an ausländischen Hochschulen ist grundsätzlich sinnvoll, um z. B. den Erwerb interkultureller und fremdsprachlicher Kompetenzen zu fördern, Einblicke in den internationalen Forschungsstand oder in zukünftige Tätigkeitsfelder im Ausland zu erhalten. Für den Kompetenzerwerb sind eine schlüssige inhaltliche Einbettung in den Gesamtstudiengang oder auch das Angebot von alternativen Studienangeboten (je nach eigenen Schwerpunkten und Interessen; vgl. Good Practice-Beispiel Leuphana) und die durchgehende Betreuung der Studierenden vor, während und nach der Auslandsphase wünschenswert.

Die Herausforderungen solcher Auslandskooperationen liegen nicht nur in der Abstimmung der formalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Studienabschnitte in der Partnerhochschule im Ausland. Ebenso bedarf es meist eines intensiven Austausches über die Studieninhalte und -ziele, die didaktische Ausrichtung des Studiengangs, die Einbeziehung von Praxiselementen und die Abstimmung bezüglich fachübergreifender Ausbildungselemente, um eine tragfähige Kooperationsgrundlage zu erarbeiten und entsprechende Anerkennung im eigenen Studiengang zu gewährleisten. Gerade bei der Vereinbarung von Doppelabschlüssen ist hier viel Regelungsbedarf auch auf formaler Ebene vorhanden und es bedarf einer intensiven Unterstützung durch die Hochschulleitung. Um neben der Gestaltung der curricularen Angebote auch die Betreuung der Studierenden vor Ort zu gewährleisten, sind außerdem die Serviceeinrichtungen beider Hochschulen (International Office etc.) in die Kooperationsvereinbarungen von Anfang an mit einzubeziehen.

Leuphana Universität Lüneburg: BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE PLUS

Das internationale Studienangebot Betriebswirtschaftslehre PLUS wird in Kooperation mit zwei spanischen Partnerhochschulen (Cádiz bzw. Sevilla/ Córdoba) angeboten. Es ergänzt das reguläre Curriculum der Betriebswirtschaftslehre am Leuphana College um einen einjährigen Auslandsaufenthalt im fünften und sechsten Semester. Während des Aufenthalts in Spanien können die Studierenden ihren gewählten betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt vertiefen oder ihr Studienprofil um einen weiteren Schwerpunkt ergänzen.

Für die Gestaltung des Auslandsjahres stehen zwei Varianten zur Verfügung: In Variante 1 verbringen Studierende das fünfte und sechste Semester an einer spanischen Partnerhochschule und belegen Module im Gesamtumfang von insgesamt 60 ECTS-Punkte. Hierzu absolvieren sie sowohl betriebswirtschaftliche Module, die die fachlichen Angebote an der Leuphana ergänzen sowie zusätzlich fachnahe Module, die die fachlichen Angebote um interdisziplinäre, gastlandspezifische, internationale und/oder interkulturelle Inhalte und Kompetenzen erweitern, wie etwa Wirtschaftsgeschichte, Außenhandel, spanisches Wirtschaftsrecht oder Fremd- und Fachsprachengebiete. In Variante 2 verbringen Studierende das fünfte Semester an einer der spanischen Partnerhochschulen und belegen Module im Umfang von insgesamt 30 ECTS-Punkte. Im sechsten Semester absolvieren sie ein durch Lehrende der Leuphana betreutes und seitens der Studierenden ausführlich schriftlich reflektiertes Auslandspraktikum im Umfang von 20 Wochen bzw. 30 ECTS-Punkte.

Vertiefte Fachinhalte, erweiterte Fremdsprachenkenntnisse und ggf. ein mehrmonatiges Auslandspraktikum runden so das international ausgerichtete BWL-Studium am Leuphana College ab.

Weitere Informationen und Links

- Alle elektronisch verfügbaren Quellen sind unter www.hrk-nexus.de/impulse/Modularisierung-gestalten.pdf zu finden.
- **Verwendete Literatur**
 - [AR 48/2013 Akkreditierungsrat \(2013\). Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013.](#)
 - Biggs, J.B. & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university: What the student does. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press.
 - [Hochschulrektorenkonferenz \(HRK\) \(2013\). Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am 19. November 2013.](#)
 - [Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.](#)
 - Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 6. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
 - WR 18/2012 Wissenschaftsrat (2012). Neue Qualifizierungswege für Berufe der Gesundheitsversorgung. Köln.
- **Arbeitshilfen, Praxisbeispiele & weiterführende Informationen**
 - Frehe, H., Klare, L & Terizakis, G. (2015) (Hrsg.). Interdisziplinäre Vernetzung in der Lehre: Vielfalt, Kompetenzen, Organisationsentwicklung. Tübingen.
 - [Haeger, K. S. \(2008\). Modularisierung. In: Bologna-Reader III. FAQs - Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. HRK Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008, 55-84. Bonn.](#)
 - [Hochschulrektorenkonferenz, Projekt "nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre" \(2014\): Die engagierten Hochschulen. Bonn.](#)
 - [Hochschulrektorenkonferenz \(2015\) \(Hrsg.\): Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. nexus impulse für die Praxis - Nr. 4, Neuauflage. Bonn.](#)
 - [Hochschulrektorenkonferenz \(2014\) \(Hrsg.\): Employability. Von der Leerformel zum Leitziel. nexus impulse für die Praxis - Nr. 5. Bonn.](#)
 - [Hochschulrektorenkonferenz \(2014\) \(Hrsg.\): Studieren in Teilzeit. Individualisierte Studienwege durch flexible Studienmodelle. nexus impulse für die Praxis - Nr. 7. Bonn.](#)
 - Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. In: die hochschule 2/2011, 173-191.
 - [Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004.](#)
 - [Schaper, N. & Hilkenmeier, F. \(u.M.v. Bender, E.\) \(2013\): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. Zusatzgutachten im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.](#)
 - Schubarth, W., Speck, K. et al., (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.
 - Senger, U. (2011/12) (Hrsg.). Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Passau.
 - Terbuyken, G. (2010): (Hrsg.). In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik. Loccumer Protokoll 78/09. Rehburg-Loccum.

IMPRESSUM

nexus impulse für die Praxis
Nr. 10: Modularisierung gestalten.
Spielräume optimal nutzen

Herausgeber

Hochschulrektorenkonferenz
Ahrstraße 39 | 53175 Bonn
+49 (0)228/887-0

nexus@hrk.de | www.hrk-nexus.de
Autor: Prof. Dr. Niclas Schaper
Redaktion und Gestaltung:
Dr. Christina Preusker,
Dorothee Fricke, Katja Zierleyn
Februar 2016
1. Auflage ISSN: 2195-3619

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen der abgedruckten Texte und Illustrationen. Praxisbeispiele aus den Hochschulen dienen zur Illustration der Thematik. Die Auswahl stellt keine Wertung dar.