

Zeitschriftenaufsatz

Brake, Anna (2003):

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 24-39.

In: ZSE (1), S. 24–39.

Abstract:

A. Inhalt

Das der PISA-Studie zugrunde liegende Bildungsverständnis - das Literacy (Grundbildung) Konzept wird dargestellt. Es wird problematisiert, dass Bildung nicht alleine auf institutionelle Kontexte zu beschränken ist. Darüber hinaus wird die Konzentration auf funktional relevante, kognitive Aspekte von Bildung problematisiert.

PISA ist eine summative Evaluation. Im Mittelpunkt steht das Interesse, Effekte von Steuerungsmaßnahmen zusammenfassend zu beurteilen (Einrichtung von Ganztagschulen, Festlegung von nationalen Bildungsstandards, Aufbau einer nationalen Evaluationseinrichtung) und Qualitätskontrollen zu ermöglichen, deren Ziele strukturelle Neuerungen zur Verbesserung des Unterrichts sind.

Problematisierte Verkürzungen:

1. Bildungserfolg ist steuer- und planbar.
2. Bildung findet in der Schule statt.
3. Bildung ist messbares Ergebnis und nicht Prozess.

B. Methodische Vorgehensweise

Diskussion der PISA-Ziele und des zugrunde liegenden Konzeptes.

C. Land

Deutschland

D. Ausbildung

Schule

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Kritik an empirischer Bildungsforschung (konkret PISA). Sie darf sich nicht alleine an Resultaten schulischer Bildungsanstrengungen orientieren. Positiv: Die Überprüfung der Umsetzung von schulischen Lehrplänen hin zur Beherrschung von life skills – auch der working skills. Es fehlt die Komplexität des Bildungsprozesses, die „Wie- Frage“ – die Qualität der spezifischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Der Artikel kritisiert fundamental die üblichen Messverfahren im schulischen Kontext, insbesondere die starke Resultatsorientierung und die kognitive Kompetenzorientierung.

Schlagwörter:

Basiskompetenz, Schule, PISA

Kategorien:

2.1 Begriffsdiskussion; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Kritik an empirischer Bildungsforschung (konkret PISA). Sie darf sich nicht alleine an Resultaten schulischer Bildungsanstrengungen orientieren. Positiv: Die Überprüfung der Umsetzung von schulischen Lehrplänen hin zur Beherrschung von life skills – auch der working skills. Es fehlt die Komplexität des Bildungsprozess, die „Wie- Frage“ – die Qualität der spezifischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Der Artikel kritisiert fundamental die üblichen Messverfahren im schulischen Kontext, insbesondere die starke Resultatsorientierung und die kognitive Kompetenzorientierung.

Beitrag

Bülw-Schramm, Margret (2008):

Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bolognabedingungen.

In: Sigrid Dany (Hg.): Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Unter Mitarbeit von Szczyrba Brigit und Johannes Wildt. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118), S. 27–44.

Abstract:

A. Inhalt

Anhand von alten hochschuldidaktischen Prüfungsanalysen der 70er und 80er Jahre werden neue Anforderungen an Prüfungen formuliert: Konstruktion von Lernprozessen, die studienbegleitende diagnostische Rückmeldung erlauben. Integration der Prüfungsproblematik als verbindliches Thema aller Hochschulcurricula. Hinzu kommt die Frage, wie man Kompetenzen, mit ihren Elementen Performanz, systemisches Wissen und Selbststeuerung prüfen kann bei einer Zunahme der Prüfungsereignisse, die durch die Modularisierung hervorgerufen wurde.

B. Methodische Vorgehensweise

Kritische Diskussion der Rolle von Prüfungen im Zwei-Zyklus-Studienmodell, Folgerungen für die hochschuldidaktische Praxis und Analyse, weitere Forschungsfragen

C. Land

Deutschland

D. Ausbildung

Hochschule, erster und zweiter Zyklus

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Kein Messverfahren, interessante Forschungsfrage: Was können Studierende in 30h lernen unter der Bedingung von verschiedenen Lerntypen?

Kategorien:

1.12 Prüfungen; 2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Kein Messverfahren, interessante Forschungsfrage: Was können Studierende in 30h lernen unter der Bedingung von verschiedenen Lerntypen?

Beitrag

Dehnbostel, Peter; Meister, Jörg (2002):

Einleitung: Essentials und Überblick.

In: Peter Dehnbostel, Uwe Elsholz, Jörg Meister und Julia Meyer-Menk (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma, S. 11–27.

Abstract:

Inhalt:

a. Begriffsdefinition von Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, berufliche Handlungskompetenz (Einheit aus Fach-, Sozial-, Personal- bzw. Humankompetenz). Die Methodenkompetenz, Lern- und kommunikative Kompetenz wird nicht additiv als weitere Kompetenz verstanden, sondern als Bestandteil dieser drei Bereiche gefasst.

b. Lernen bei der Arbeit und in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit:

Unter dem Aspekt der Reprofessionalisierung von Arbeit wird Lernen bei der Arbeit zur entscheidenden Produktivkraft., insbesondere das Erfahrungslernen, das im Unternehmen für kontinuierlichen Verbesserungsvorschläge genutzt werden kann.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit hat zwar den Erfahrungsansatz aufgenommen, vorrangig aber nur in Seminaren und Lehrgängen angeboten, nicht hingegen arbeitsgebundene Lernformen und Qualifizierungsmaßnahmen. Lernen in der Arbeit gilt seit Langem als wichtiges Handlungs- und Erfahrungsfeld der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Auch aus unternehmensbezogener Sicht gibt es viele Lernaktivitäten bei der Arbeit. Hier ist die Verbesserung und Optimierung der Arbeitsorganisation, die Förderung der Arbeitsergebnisse und die Kundenorientierung zu nennen. Vor allem bei Umstrukturierungsprozessen gibt es Weiterbildungsinteressen. Qualitätssicherung von Arbeitsgebundenen Lernen ist untrennbar mit der Frage der Mitgestaltung und Partizipation verbunden.

Lernförderliche Arbeitsumgebungen zeichnen sich häufig durch partizipative Arbeitsformen, wie Gruppen-, Projektarbeit aus, aber auch neue Formen wie Qualitätszirkel und Lerninseln, die Erfahrungslernen und organisiertes Lernen verbinden.

c. Erfahrungslernen und organisiertes Lernen integrieren:

Berufliche Handlungskompetenzen werden durch integriertes Lernen forciert.

Statt fremdbestimmt - subjektbezogen und arbeitsintegriert, Bildungszertifikate sind besonders wichtig, um weitere Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen.

Schwerpunkt des Bandes liegt in den Chancen von handlungsbezogener Kompetenzentwicklung, die subjektbezogen zu verstehen ist und in der Weiterbildung umgesetzt werden soll. Hierzu eignen sich sowohl das Erfahrungslernen als auch das Lernen in selbst organisierten Netzwerken. Ingrid Drexels Beitrag zur länderübergreifenden Analyse des Kompetenzbegriffs will Gemeinsamkeiten aufzeigen, auch wenn es keine gemeinsame Definition gibt.

In Frankreich wird das Konzept der Kompetenzentwicklung als ein Output-orientiertes System verstanden, das sich auf Lernergebnisse konzentriert.

In England zeigt sich ein Rückzug des Staates bezogen auf den Einsatz von öffentlichen Mitteln an der Sicherung für Lernmöglichkeiten durch die Betonung der Selbstorganisation des Lernens.

B Methode
Literaturüberblick

C Ausbildung
Weiterbildung, gewerkschaftliche Bildung

D Land
Deutschland

E Einschätzung:
Kein Messverfahren, Diskussion von Weiterbildungsansätzen

Kategorien:

1.8 Beruf, Praxis, Praktikum; 1.13 Berufl. Handlungskompetenz, Weiterbildung; 2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Keine empirische Untersuchung zur Kompetenzentwicklung, Chancen und Risiken für von beruflichen Weiterbildungsansätzen werden diskutiert

Zeitschriftenaufsatz

Gagné, Robert (1984):

Learning Outcomes and Their Effects. Useful Categories of Human Performance.

In: *American Psychologist* 39 (4), S. 377–385.

Abstract:

A. Inhalt

Der Autor beschreibt Kategorien des Learning Outcomes, um unterschiedliche Lernprozesse besser verstehen zu können. Gagné unterscheidet in fünf unterschiedliche generalisierbare Lernergebnisse:

1. Intellektuelle Fähigkeiten (Prozedurales Wissen) - man kann aus bestimmten Situationen klare Regeln ableiten, die helfen können, entsprechende Situationen und Aufgaben zu lösen. Z.B. helfen Mathematische Regeln bestimmte Aufgabentypen einfach zu berechnen.
2. Mündliche Ausdrucksfähigkeit (Deklaratives Wissen) – Man ist in der Lage Wörter, Sätze oder Textpassagen so wiederzugeben, wie sie präsentiert wurden. Oder man kann aus Texten Hauptsätze ableiten.
3. Kognitive Strategien (Strategisches Wissen) – man kennt das Wie und Wofür, um sich bestimmtes Wissen anzueignen. Zu diesen Strategien gehören auch kontrollierende und ausführende Strategien. Problemlösefähigkeit ist ein Teil des strategischen Wissens.
4. Motorische Fähigkeiten – man erlernt sie meist in der Ausführung, häufig bereits in jungen Jahren. Hierzu zählt auch die motorische Fähigkeit, die zum Schreiben und Malen etc. erforderlich sind.
5. Verhalten und Einstellungen (Attitude) – Diese werden über soziale Situationen erlernt, z.B. Schule, Familie etc. Aber auch durch beispielhaftes Lernen am Fernseher etc. Einstellungen beeinflussen die persönlichen Aktivitäten des Lernens.

Gagné unterscheidet diese Kategorien, um den Fragen „Was lernen Menschen?“ und „Welche Sorten von Menschen lernen“ differenzierter nachgehen zu können. Er plädiert für die Verwendung der 5 Kategorien des Learning Outcomes, um Lerneffekte und –prozesse besser verstehen zu könne. Das Lernen für diese Bereiche unterscheidet sich deutlich. Die Fragen, was und wie ein Experte lernt, bleiben unbeantwortet.

B. Methodische Vorgehensweise

Begriffsdiskussion zu den Kategorien des Learning Outcomes unter Rückgriff auf die bestehende Forschungsliteratur der pädagogischen Psychologie

C. Land

USA

D. Ausbildung

Keine, es werden unterschiedliche Lernsituationen von Kindern, Berufstätigen und Studierenden beispielhaft erwähnt.

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Keine Methode zu Einschätzung von Kompetenzen, aber ein theoretisches Differenzierungssystem der Outcomes und ihrer Wirkung

Schlagwörter:

Learning outcome, Prozedurales Wissen, Deklaratives Wissen, Strategisches Wissen, Verhalten und Einstellungen , Motorische Fähigkeiten

Kategorien:

2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Keine Methode zu Einschätzung von Kompetenzen, aber ein gutes Differenzierungssystem der Outcomes und ihrer Wirkung

Beitrag

Hounsell, Dai (1983) (1983):

Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich.

In: Lenzen Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Handbuch und Lexikon der Erziehung Band 10: Klett-Cotta (10), S. 355–366.

Abstract:

A. Inhalt

Der Autor zeigt, welche Themen in der Lehr-Lernforschung zu wenig berücksichtigt werden:

In den 60er Jahren gab es viele Untersuchungen von fraglicher Güte zur relativen Effektivität von Lehrverhalten. Sie konzentrierten sich auf das Lehren. Der Bezug des Lernens zum Inhalt und zum Kontext fehlte häufig. (Lehrformate hängen beispielsweise auch vom Lehrziel ab. Das Lernziel Informationen vermitteln, Denken stimulieren und Einstellungen verändern kann z.B. mit dem Lehrformat Vorlesung vermittelt werden. Diese eignet sich für Informationsvermittlung, allerdings ist auch das Lernen durch Lesen ein geeignetes Format (z.B. auch Tutoren geleitet). Es ist nicht weniger effektiv als Vorlesungen (Costin 1972).

In der psychologischen Forschungsliteratur wird zwischen einem humanistischen Ansatz (Rogers) und Informationsverarbeitungstheorien (Lindsay, Normann) unterschieden. Lernen wird als einzigartiger individueller Prozess verstanden. Der Lernende bringt Lernerfahrungen mit und er hat eine persönliche Sammlung an Einstellungen, Werten, Lerngewohnheiten und Lernweisen, die er mit seinem Vorwissen in Verbindung setzt. Bedenkt man, dass ein großer Teil des Studiums Selbststudium ist, dann ist die Frage ob dies nach einer Vorlesung oder nach einer Diskussionsmethode geschehen soll weniger relevant als bisher vermutet. Die Hochschuldidaktik hat dies aufgegriffen mit Kursen zur Vermittlung von Studientechniken und Lernstrategien. In vielen Studien werden Kontexte /Rahmen (persönlicher, organisatorischer und Zeitrahmen, hierzu zählen: finanzielle Ausstattung, Betreuungsverhältnis, Öffnungszeiten der Bibliotheken, Gruppengrößen, Beschränkung durch den Stundenplan, Größe und Vielfalt der Lehrveranstaltungen) und Inhalte (nicht nur Curriculum, sondern auch Disziplinen und Stufen) des Lernens vernachlässigt.

Darüber hinaus stehen keine Lerntheorien für den Hochschulbereich zur Verfügung. Er verweist auf Perry mit einer Untersuchung von Harvard, die in Anlehnung an das Stufenschema von Kohlberg modelliert ist. Ein Lernfortschritt wäre weg vom dualistischen Denken hin zur Erkenntnis das Wissen kontextgebunden ist. Er verweist auf die Qualen des intellektuellen Wachstums.

In Lehrveranstaltungen kann es drei Sorten von Studenten geben: Einer wartet auf die prüfungsrelevanten richtigen Antworten. Einer erlebt Vorlesungen als Ratespiele, in denen richtige Antworten selbst zu finden sind. Ein Dritter findet „richtige Antworten“ in Bezug auf den relevanten Kontext.

Saljö (1976, Göteborg) hat eine bekannte Untersuchung zu tiefen (Hauptargument eines Textes selbst finden und die Beispiele der Argumentation in Beziehung setzten) und oberflächen (eher passiv – auf richtige Wiedergabe ausgerichtet) Lernansätzen gegeben. Die Lernstrategien werden auf die Erfordernisse der Aufgabe ausgerichtet. Überblick zu Ergebnissen von Perry, Saljö: tiefen und oberflächlichen Lernansätzen> Lernstrategien werden hier situationsbedingt betrachtet.

Der Kontext des Lernens – auch die Lernumgebung - hat ebenfalls einen großen Einfluss auf das Lernen, insbesondere die Bewertungssysteme. Ramsden (1976) unterscheidet zwei Fachbereichskontexte: kontrollorientiert (großer Druck das Curriculum zu erfüllen mit einem Mangel an Freiheiten bei der Wahl der Inhalte und der Studiermethode) und studentenorientierten Fachbereichen (Orientierung auf das Verstehen, weniger reproduzieren).

B. Methodische Vorgehensweise

Literaturanalyse von Lerntheorien und Lehr-Lernforschungsuntersuchungen

C. Land

Unterschiedliche europäische Länder

D. Ausbildung

Hochschulausbildung

E. Einschätzung

Kein Messverfahren sondern ein interessanter Überblick über bereits etwas ältere Arbeiten, der noch einmal deutlich macht, was bereits zu wenig Berücksichtigung findet: Studium ist überwiegend Selbststudium, die Qual des intellektuellen Lernens, Kontext und Rahmen des Lernens und des Bewertungssystems.

Schlagwörter:

Literaturüberblick, Lerntheorien

Kategorien:

1.3 Lernkompetenz, Lernstrategie; 2.1 Begriffsdiskussion; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Kein Messverfahren sondern interessanter Überblick über bereits etwas älterer Arbeiten, der noch einmal deutlich machen, was bereits zu wenig Berücksichtigung findet: Studium ist überwiegend Selbststudium, die Qual des intellektuellen Lernens Kontext und Rahmen des Lernens und des Bewertungssystems. Methodologische Kritik der konventionellen Untersuchungsdesigns-Problem der Beziehung zwischen Lehren und Lernen. Vernachlässigung von Kontext und Inhalt des Lernenes.

Studentisches Lernen: Inhalt und Kontext des Lernens, Qualen des intellektuellen Wachstums, Lerntheorien ohne Erforschung der Lerninhalte.

Beitrag

Huber, Ludwig (2008):

Kompetenzen prüfen?

In: Sigrid Dany (Hg.): Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Unter Mitarbeit von Szczyrba Brigit und Johannes Wildt. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118), S. 12–26.

Abstract:

A. Inhalt :

Handlungsleitfaden zur Vorbereitung von kompetenzorientierten Lehrveranstaltungen und Prüfungen.

Huber befasst sich zunächst mit der Frage, wie man Lernergebnisse konzeptualisieren soll. Hierzu werden gängige Kompetenzdefinitionen von Klieme und Weinert herangezogen. Wichtig bei der Kompetenzdefinition ist ihm, dass sie in Handlungen konkretisiert werden. Es bedarf einer Performanz, um einzelne Kompetenzen und Kompetenzstufen ableiten zu können. Zur Planung der Lernsituation ist es sinnvoll, dass man Verfahren bzw. Operationen der wissenschaftlichen Arbeit bewusst machen kann. Eine besondere Herausforderung ist die Entwicklung komplexer Leistungsnachweise.

B. Methodische Vorgehensweise

Diskussion eines sinnvollen Konzeptes einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltung und Prüfung

C. Land

Deutschland

D. Ausbildung

Allgemein Universität

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Keine Messverfahren

Kategorien:

1.12 Prüfungen; 2.1 Begriffsdiskussion; 2.10 Lehr- Lernszenario

Bewertung:

Keine Messverfahren

Zeitschriftenaufsatz

Hussey, Revor; Smith, Patrick (2008):

Learning outcomes a conceptual analysis.

In: *Teaching in Higher Education* 13 (1), S. 107–115.

Abstract:

A. Inhalt

Diskussion des Einsatzes des Begriffs „Learning outcome“ an Hochschulen. Der Begriff geht zurück auf Ing (1978) „Learning theories“ und Gagne (1974) „Essentials of learning for instruction“.

Der Gebrauch des Begriffs wird mittlerweile stark kritisiert, vor allem weil er den Bürokratismus vorantreibt. Diese Kritik richtet sich vor allem auf den Gebrauch der Learning Outcomes als Leistungsindikatoren. Ein erfahrener Dozent kann Learning Outcomes einer jeden Sitzung in wenigen Worten zusammenfassen. Seminare sind besser geeignet als Vorlesungen für einen großen Lernerfolg, weil sie besser auf die Lernenden zugeschnitten sind. Sie stellen eine Lernumgebung zur Verfügung, ohne dass alles kontrolliert werden kann. Werden Learning Outcomes nicht erreicht, dann kann man häufig einen guten Grund benennen, warum man an einem Punkt stecken geblieben ist.

Der Kontext – auch der Fachdisziplin – muss berücksichtigt werden. Daher kann ein Biologe nicht entscheiden, welche Learning Outcomes in einem philosophischen Kurs angemessen wären, dies muss der erfahrene Lehrer tun, der Kursgröße, Raum und Zweck der Veranstaltung im Blick hat.

Für Module und für Studiengänge werden die „Learning Outcomes“ meist so abstrahiert und auf die 3 Jahre der Studiengänge reduziert, dass es sinnvoll erscheint, hierfür einen anderen Begriff zu verwenden. Gerade die „Messwut“ führt dazu, den Begriff nicht mehr als wichtiges Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zu nutzen. Learning Outcomes sollten keine Leistungsindikatoren werden, so das Plädoyer der Autoren. Sie bevorzugen nicht nur die Veranstaltungsziele zu benennen, sondern auch der Umsetzung bei den Lernenden zu nützen für die Beschreibung der Learning Outcomes.

B. Methodische Vorgehensweise

Keine emp. Untersuchung

C. Land

England, UK

D. Ausbildung

-Konzept für akademische Bildung

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

- kein Messverfahren, aber Hinweise zum Einsatz des Begriffs „Learning „Outcome“

Schlagwörter:

Learning outcome

Kategorien:

2.1 Begriffsdiskussion; 2.9 Konzept

Bewertung:

- kein Messverfahren, aber nützlich zum guten Einsatz des Begriffs „Learning Outcome“

Zeitschriftenaufsatz

Iller, Carola; Wick, Alexander (2009):

Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium.

In: *Das Hochschulwesen* 57 (6/2009), S. 195-201.

Abstract:

A. Inhalt: Prüfungen (Schriftliche oder mündliche, Assessment oder Kompetenztest)

Der Aufsatz von Carola Iller & Alexander Wick (Heidelberg) geht zunächst auf den Kompetenzbegriff ein. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass es trotz zahlreicher Bemühungen in Wissenschaft und Praxis bisher nicht zu einem einheitlichen Begriffsverständnis gekommen ist. Es wird im Weiteren das Begriffsverständnis der OECD-Studie „Definition and Selection of Competencies“ (OECD 2005) aufgegriffen und erläutert. Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich die Autoren dann auf den Kompetenzerwerb im Studium und die Evaluation von Kompetenzen im Rahmen von Prüfungen.

Der Aufsatz zeigt drei grundsätzliche Erfassungsmethoden der Kompetenzentwicklung auf (Beobachtung, Befragung und Test), die nach Einschätzung der Autoren alle keine hinreichend vertrauenswürdigen Ergebnisse für eine Kompetenzevaluation im Studium hervorbringen. Im Anschluss daran werden so genannte „kompetenzorientierte Prüfungen“ an Hochschulen skizziert. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass eine konsequente Kompetenzorientierung in der Hochschullehre auch Veränderungen beim Zusammenwirken von Lehr- und Prüfungsaufgaben sowie bei der Entwicklung geeigneter Prüfungsformen notwendig machen.

Die Autoren sind am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg tätig.

B. Methodische Vorgehensweisen: Begriffsdiskussion und Darstellung, warum die drei Erfassungsmethoden nur begrenzte Reichweiten in der Kompetenzerfassung haben.

C. Land: Deutschland

D. Ausbildung: Hochschule

E. Messung von Kompetenzen (Beobachtung, Befragung und Test), Zusammenhang von Kompetenzstufe, Lehrveranstaltung und Prüfungsform.

Die Autoren sind am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg tätig.

Schlagwörter:

Prüfung

Kategorien:

1.12 Prüfungen; 2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Messung von Kompetenzen (Beobachtung, Befragung und Test), Zusammenhang von Kompetenzstufe, Lehrveranstaltung und Prüfungsform. Messung von Kompetenzen: Zusammenhang von Kompetenzstufe, Lehrveranstaltung und Prüfungsform, es gibt einen kurzen tabellarischen Überblick zu geeigneten Prüfungsformen

Buch (Sammelwerk)

Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.). (Hg.) (2010):

Soziologie der Kompetenz.

Wiesbaden: VS Verlag.

Abstract:

Inhalt:

Dieser Sammelband führt in den Kompetenzbegriff in der Soziologie ein. Kompetenz fungiert bei Weber gleichsam als eine Grundkategorie rationaler Herrschaft und wird, ähnlich wie im juristischen Kontext oder aber auch in der politischen Theorie, mit Zuständigkeit gleichgesetzt. Damit unterscheidet er sich von der heutigen Verwendung des Begriffs in der Bildungsforschung, da er keine personenbezogene, sondern nur eine organisatorische Form von Kompetenz beschreibt. Bei Habermas, der 1981 die Theorie des kommunikativen Handelns veröffentlichte, meint kommunikative Kompetenz das Beherrschen von universalen Regeln, die der menschlichen Verständigung zugrunde liegen. Diese werden beim Spracherwerb zugleich miterworben. Goffman untersuchte weniger gesellschaftliche Systeme oder Organisationen, sondern kleine Welten und die alltägliche Interaktion. Für diese Interaktion benötigt man laut Goffman eine soziale Kompetenz, um in ihr zu bestehen. Diese Interaktionskompetenz (Gespür, Augenmaß, Fingerspitzengefühl) ermöglicht die Teilhabe in objektiv limitierten und sanktionierten Spielräumen. Als letzten Punkt im Kompetenzthema ist das Problem des Wissens, aber auch des Nichtwissens. Parsons erwähnte insbesondere, die Fähigkeit Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen. Hierbei muss durch die Zunahme des Wissens und die Eröffnung von weiteren Handlungsmöglichkeiten man Sicherheit über das Wissen verlieren, die wiederum zum Verlust von Handlungssicherheit führen kann. Eine weitere Dimension wäre hier also die Kompetenz mit Unsicherheit und Ungewissheit umzugehen.

Ein soziologischer Kompetenzbegriff sollte etwas anbieten, dass entweder etwas Fragen zum Zusammenwirken von Person und Organisation oder aber auch von Organisation und Gesellschaft bestimmt.

Das Buch sammelt Beiträge zum Thema:

1. Zumutung - Optimierungsbedingungen, Erwartungen, Umgang sozialer Akteure im Rahmen ihrer alltäglichen Lebensführung und eine soziologische Kompetenztheorie angelehnt an die Zivilisationstheorie
2. Implementation - in der Pädagogik, im Erziehungssystem, Brüsemeister kritisiert den psychologischen Kompetenzbegriff und führt einen soziologischen Begriff der kollektiven Kompetenz ein. Dieser bezieht sich nicht auf ein Individuum, sondern auf Akteurskonstellationen.
3. Orientierung - ein soziologischer Kompetenzbegriff nach Pfadenhauser umfasst drei Komponenten: Befähigung, Bereitschaft und Befugnis. Vonken führt Habermas Idee weiter aus mit einem Beitrag zum kompetenten Handeln.
4. Realisierung - hier sammeln sich drei Beiträge aus wissenssoziologischer Perspektive, Letzterer von Kühl macht sich Gedanken, wie man Kompetenzen darstellen kann.

Methode:

Historische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff.

Land:

Deutschland

Ausbildung:

Bildungssystem und professionelle Berufe

Einschätzung

Interessante Erweiterung des Kompetenzbegriffs, der neue Dimensionen wie universale Regeln, Kommunikation und Zuständigkeit einschließt.

Schlagwörter:

Begriffsdefinition Kompetenz

Kategorien:

1.13 Berufl. Handlungskompetenz, Weiterbildung; 2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Interessante Erweiterung des Kompetenzbegriffs, der neue Dimensionen wie universale Regeln, Kommunikation und Zuständigkeit einschließt.

Graue Literatur / Bericht / Report

Lassnigg, Lorenz u. a. (2006):

Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich.

Donau Universität Krems.

Abstract:

Inhalt: (Kapitel 1-3)

Für die Klärung von Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich mit Blick auf Curricula, Anerkennung (informelles und nicht formales Lernen) Durchlässigkeit, Qualitätssicherung) ergeben, wird in diesem Bericht der EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen) im Zusammenhang mit den Bologna Initiativen und den Europäischen Hochschulrahmen (EHR) dargestellt und diskutiert. Nach der Erklärung der Begriffe folgend Darstellungen der nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich von Dänemark, Deutschland und für Irland. Letzterer ging mit einem Wandel des Bildungssystems einher.

Im Zuge des Bologna-Prozesses werden europäische Hochschulen angehalten ihre Studiengänge zu reformieren, um einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Ziel ist die Harmonisierung der Hochschulabschlüsse und die Erhöhung der Mobilität in Europa durch die Einführung eines 3 stufigen Zyklus (Bachelor, Master und Promotionsstudiengänge) und den Credits. In der Phase der Entwicklung und Umgestaltung von Studiengängen sollen Hochschulen den europäischen Qualifikationsrahmen als übergeordneten und den jeweiligen nationalen als Qualifikationsrahmen und damit als direkten Bezugspunkt nutzen. Der europäische Qualifikationsrahmen soll alle europäischen Bildungsabschlüsse abbilden und darstellen, welche Institutionen welche Bildungsabschlüsse anbieten. Ziel ist mehr Transparenz und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse (Bereiche: Schule, Berufsbildung, Hochschulen und Weiterbildung).

Um eine einheitliche Beschreibungsgrundlage für Lehr-Lernziele zu finden, hat man einheitliche Begriffe entwickelt, die nicht direkt auf Lernziele fokussieren, sondern davon abgeleitet auf Lernergebnisse. Dublin Deskriptoren beschreiben Lernergebnisse ((Learning Outcomes) bzw. Kompetenzen (competencies) für den Hochschulbereich anhand von fünf Kategorien:

1. Wissen und Verstehen
2. Anwendung von Wissen und Verstehen
3. Urteilen
4. Kommunikative Fähigkeiten
5. Lernstrategien.

Davon abweichend werden im European Qualification Framework Lernergebnisse wie folgt beschrieben:

1. Kenntnisse
2. Fertigkeiten
3. Kompetenzen im weiteren Sinne (persönliche und fachliche).

Kompetenzen werden in folgenden Dimensionen gefasst:

- Fachkompetenzen
- Sozialkompetenzen (interagieren in heterogenen Gruppen)
- Selbstlernkompetenzen (selbstständiges Handeln)
- Methodenkompetenzen (interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln).

Bereits diese beiden unterschiedlichen europaweiten Einigungsversuche einer einheitlichen Begriffsdefinition machen auf die Problematik der Verwendung eines einheitlichen Begriffsinstrumentariums aufmerksam. Speziell die Arten der Lernergebnisse, die mit persönlichen und fachlichen Kompetenzen erfasst werden sollen, bereiten Schwierigkeiten in der Operationalisierung wegen der hohen Komplexität. Die Autoren sehen hier weiteren Forschungsbedarf, vor allem hinsichtlich der praktischen Anwendbarkeit.

Weil die Dublin-Deskriptoren bereits ein anerkanntes System zur Beschreibung von Lernergebnissen im Hochschulbereich darstellen, sollte bei der Weiterentwicklung der EQF-Deskriptoren auf die Kompatibilität mit den Dublin-Deskriptoren geachtet werden.

Irland hat beispielsweise eine Trennung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung in ihrem nationalen Qualifikationsrahmen vollzogen.

In Deutschland ist der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (beschlossen 2005 durch die Kultusministerkonferenz) auf die Initiative eines übergreifenden Qualifikationsrahmens im Europäischen Hochschulraum des Bolognaprozesses zurück zu führen. Er bedient sich bei dem Deskriptorensystem zur Beschreibung akademisch erworbener Lernergebnisse überwiegend dem Begrifflichkeiten aus dem Tuning Projekt und der Joint Quality Initiative. Es gibt zwei Tabellen, die fachliche Ausgestaltung des Rahmens obliegt den Fächern und Hochschulen. Die formalen Aspekte des Studiums, wie Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten, Arbeitsaufwand und Profilbildung werden dargestellt, bei der Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse enthält der deutsche Rahmen keinen Mehrwert.

Hier fehlt eine einheitliche und transparente nationale Vorgehensweise. Wünschenswert wären neben den generischen Kompetenzen spezifische Deskriptoren, die praktische Verwendbarkeit in der Curriculumentwicklung haben. Diese Aufgabe ist im Moment jeder Hochschule überlassen.

B Methodische Vorgehensweise

Vergleich von drei nationalen Qualifikationsrahmen im Hinblick auf den Nutzen für den Hochschulbereich und Überlegung zur Qualifikationsstruktur und den Aufbau des Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulraum in Österreich.

C. Land

Österreich, Deutschland, Dänemark und Irland

D Ausbildung

Hochschulausbildung (Universität und Fachhochschulen)

E Einschätzung

Guter Überblick zur Problematik der Verwendung der Begrifflichkeiten in den genannten Ländern, keine Messung von Kompetenzen, sondern Darstellung und Vergleich der unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen (Deutschland, Dänemark und Irland)

Schlagwörter:

Qualifikationsrahmen, Deskriptoren für Lernergebnisse

Kategorien:

2.1 Begriffsdiskussion; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Guter Überblick zur Problematik der Verwendung der Begrifflichkeiten in den genannten Ländern, Keine Messung von Kompetenzen, sondern Darstellung und Vergleich der unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen (Deutschland, Dänemark und Irland)

Buch (Monographie)

Meijers, Anthonie; van Overveld, Perrenet (2005):

Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula.

Delft.

Abstract:

Inhalt

Fragestellung: Welche Ziele werden mit der akademischen Ausbildung verfolgt?

Um diese Frage allgemein beantworten zu können, definieren die Autoren akademische Kompetenzen, die im Bachelor und Masterstudiengang in unterschiedliches Niveau erwartet werden. Die Autoren differenzieren drei Bereiche: Fach, Herangehensweise Methoden und Kontext.

Anschließend werden 7 Kompetenzen diesen Bereichen zugeordnet. Diese sind:

Domäne/Fach

- Fachkompetenzen (competent in one or more scientific disciplines) – betrifft Fachwissen und Artefakte
- Forschungskompetenzen (competent in doing research) – verstehen wie geforscht wird
- Entwicklungs- und Konstruktionskompetenz (competent in designing) – fachspezifische Umsetzungsprozesse kennen und anwenden können.

Methoden/ Herangehensweise

- Handlungskompetenz – wissenschaftliche Methoden kennen und anwenden (a scientific approach) – Herangehensweise der wissenschaftlichen Arbeitsweise

- Intellektuelle Kompetenz (basic intellectual skills) – individuelle Herangehensweise

- Team-, Kooperations- und Kommunikationskompetenz (competent in co-operating and communicating) – gemeinsame Herangehensweise

Kontext

- Historische und soziale Kontextualisierungskompetenzen (takes account of the temporal social context)

B. Methodische Vorgehensweise:

Entwicklung einer Handreichung von akademischen Kompetenzen – Definition von Begriffen.

Das Modell soll Kompetenzen, speziell für Studiengänge an technischen Universitäten definieren. Es dient der Erfassung von akademischen Learning Outcomes und ist als Konzept zu verstehen, wie man diese empirisch erfassen und untersuchen kann. Das Modell kann in allen Studiengängen eingesetzt werden.

C. Land

Niederlande (3 technische Universitäten)

D. Ausbildung

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Gute Übertragbarkeit auf den TU Kontext, weil ingenieurwissenschaftliche Studiengänge besonders berücksichtigt werden. Modell kann genutzt werden für Soll- Ist Vergleich von Studiengangsspezifischen Kompetenzen und den tatsächlichen Kompetenzen von Studierenden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ermittelt werden (vgl. Meijers et al (2006) Academic Learning Outcomes).

Schlagwörter:

Begriffsdefinition Kompetenz

Kategorien:

1.1 soziale Kompetenz; 1.2 Fachkompetenz; 1.5 Schlüsselkompetenz; 2.1 Begriffsdiskussion; 2.9 Konzept

Bewertung:

Gute Übertragbarkeit auf den TU Kontext, weil ingenieurwissenschaftliche Studiengänge besonders berücksichtigt werden. Dieses Heft beinhaltet keine empirische Untersuchung. Meijers. et. al nutzen dieses Konzept aber, um empirische Erkenntnisse zum Soll- Ist Vergleich von Studiengangsspezifischen Kompetenzen und den tatsächlichen Kompetenzen von Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt zu ermitteln (vgl. Meijers et al (2006) Academic Learning Outcomes: A Conceptual and Empirical Approach. ABET Annual Meeting)

Zeitschriftenaufsatz

Weegen, Michael (2003):

Entwicklungsdefizite der Informatik an deutschen Hochschulen.

In: *HSW* (5), S. 190–194.

Abstract:

A. Inhalt

Frage, wie die Bedarfslücke an Informatikern in den 1990er Jahren so groß werden konnte.

Es wird die Hypothese aufgestellt, dass der geringe Frauenanteil im Informatikstudium mit dafür verantwortlich ist für diese Entwicklung.

B. Welche methodische Vorgehensweise liegt den Ergebnissen zugrunde?

Literaturstudie

C. In welchem Land wurde die Studie durchgeführt?

Deutschland; Autor Weegen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Essen, Leiter des Projekts "Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA)"

D. Auf welche Ausbildung/ Abschlussart/ Fachdisziplin bezieht sich das Ergebnis?

Bezieht sich sowohl auf die Universität als auch die Fachhochschule

Fachspezifische Einordnung der Studien

a) Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik

Studium der Informatik

E. „Wie kann man Kompetenzen messen?“ – Einschätzung geeigneter Messverfahren, Hinweis auf interessante Aspekte der Studie

Keine Messung von Kompetenzen.

Schlagwörter:

Informatik, Frauen

Kategorien:

1.9 unab. Variable (Geschlecht, Alter, Herkunft, Milieu); 2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Keine Messung von Kompetenzen.

Beitrag

Wildt, Johannes (2007):

Auf dem Weg vom Lehren zum Lernen durch Kompetenzen als "Learning Outcome"?

In: Vera Janiková und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen - Standards - Module. Hohengehren: Schneider, S. 48–56.

Abstract:

Inhalt

Wildt beginnt mit der Vorstellung der Learning Outcomes (allgemein und subjektbezogen). Es folgen Konstruktion der Kompetenz nach Blij (2002), und Weinert (1999), die Betrachtungsebenen, die Kompetenzstufen nach North (2005) und die Schlüsselkompetenzen nach Erpenbeck, und Heyse für die Berufsbildung und nach Wildt 1997 und Orth 1999) für die Hochschulbildung.

Wildt plädiert für die Vermittlung der Schlüsselkompetenzen im Studium. Als Begründung für diese Vorgehensweise nutzt er die HIS Studie, die zeigt, dass Schlüsselkompetenzen weniger in Vorlesungen, Übungen und Seminaren vermittelt werden, sondern stärker in Projekten, insbesondere durch die selbst organisierte Arbeit oder aufgrund von komplexen Aufgabenstellungen, die gelöst werden müssen. (HIS 2004). Abschließend folgt der Verweis auf das Neue Handbuch Hochschullehre (2006), in dem mehrere didaktische Szenarien zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gemeinsam mit Fachkompetenzen vorgestellt werden sollen.

Methode:

Diskussion von Konzepten

Land

Deutschland

Ausbildung

Hochschulausbildung

Einschätzung

Hinführung zum Konzeptbegriff im Hochschulbereich mit Verweis auf weiterführende Literatur zur Umsetzung. Verweis auf Lehrmethode Projektarbeit und komplexe Aufgabenstellung für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Kein Messverfahren.

Kategorien:

1.5 Schlüsselkompetenz; 2.1 Begriffsdiskussion

Bewertung:

Hinführung zum Konzeptbegriff im Hochschulbereich mit Verweis auf weiterführende Literatur zur Umsetzung. Verweis auf Lehrmethode Projektarbeit und komplexe Aufgabenstellung für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Kein Messverfahren.