

Ahmet DERECIK¹ & Elisabeth PAUS (Münster)

Kompetenz- und Lernzielorientierung in Projektseminaren

Zusammenfassung

Die aus dem Bolognaprozess hervorgehenden Änderungen im Hochschulwesen betonen neben der Fachkompetenz auch die Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz als zentrale Bereiche der Handlungskompetenz. Der Erwerb fachspezifischen Wissens wird nicht mehr losgelöst von dem jeweiligen Anwendungskontext betrachtet. Vielmehr gilt es Lerngelegenheiten zu schaffen, die die Aneignung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen gleichermaßen ermöglichen. Dies erfordert eine Sensibilisierung der Studierenden für die jeweiligen Kompetenzbereiche und Lernziel-Taxonomien sowie die Unterstützung bei der Reflexion des eigenen Lernfortschrittes. Das in diesem Beitrag vorgestellte Projektseminar bietet Lehrenden eine Orientierung zum Umgang mit diesen neuen Herausforderungen.

Schlüsselwörter

Handlungskompetenz, Lernziel-Taxonomien, überfachliche Kompetenzen, Projektseminar, Evaluation

Focusing on competences and learning goals in project seminars

Abstract

In accordance with the changes brought about by the Bologna process, the goals of higher education should go beyond knowledge development to include the advancement of systematic, social and personal competences as well, which are all essential factors. Thus, the acquisition of specialist knowledge should be related to the respective field of application. This requires the creation of learning opportunities that facilitate the equal advancement of both specialist and vocational competences. For this to be successful, students must be sensitized to the different areas of competence and the related learning goal taxonomies. Furthermore, they have to be supported in their reflections on their own learning progress. The project seminar introduced in this paper provides an orientation that can help university teachers meet these new challenges.

Keywords

action competences, learning goal taxonomies, vocational competences, project seminar, evaluation

¹ E-Mail: ahmet.derecik@uni-muenster.de

1 Verknüpfung von Teildimensionen der Handlungskompetenz und Lernziel-Taxonomien

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff ist vielschichtig und bisher existiert keine allgemeingültige Definition. Dennoch zeichnen sich zwei grundlegende Kompetenzkontroversen ab. In der empirischen Bildungsforschung wird als gängigste Kompetenzdefinition das Verständnis von WEINERT (2001) herangezogen, der Kompetenzen versteht als die „bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27-28). Diese Kompetenzdefinition liegt in erster Linie fachlich ausgerichteten Schulleistungsuntersuchungen und den von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsstandards zugrunde. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen sind, „die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (KLIEME & LEUTNER, 2006; KLIEME & HARTIG, 2007).

In der Berufs- und Weiterbildungsforschung hat sich vor allem das Verständnis von VAN DER BLIJ et al. (2002) durchgesetzt und als praktikabel erwiesen, die Kompetenzen als Fähigkeit definieren, „in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu integrieren“. Auf dieser Kompetenzdefinition aufbauend wird im Rahmen des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR, 2012) und in der hochschuldidaktischen Diskussion (WILDT & WILDT, 2011) der Begriff der Handlungskompetenz in den Mittelpunkt gerückt. Von einer professionstheoretischen und gesellschaftstheoretischen Perspektive ausgehend, soll in handlungsorientierten Lehr-Lernkontexten eine Handlungskompetenz gefördert werden, um eine Berufsfähigkeit (*employability*) und eine aktive Teilhabe sowie Verantwortungsübernahme an der Gesellschaft (*citizenship*) zu sichern. Das integrative Konstrukt der Handlungskompetenz lässt sich in einem vierdimensionalen Kompetenzstrukturmodell in fachliche (Fachkompetenz) und überfachliche (Sozialkompetenz, Selbst- bzw. Personalkompetenz und Methodenkompetenz) Kompetenzen aufschlüsseln. Damit wird allgemein der Versuch unternommen, die verschiedenen Elemente von Kompetenzstrukturmodellen einzubeziehen und speziell bei der Kompetenzentwicklung von Studierenden umfassend zu betrachten.

Diese Differenzierung lässt sich aus beruflichen Arbeitszusammenhängen begründen, mit denen z. B. angehende Lehrer/innen konfrontiert werden. Das fachliche Wissen und Können kann im beruflichen Handeln von zukünftigen Lehrkräften erst wirksam werden, wenn berufsspezifische Methoden zur erfolgreichen Bewältigung von Arbeitsprozessen (z. B. Projektmanagement) beherrscht werden. Darüber hinaus sind Arbeitsprozesse meist in soziale Kontexte eingebunden, weshalb eine Sozialkompetenz unentbehrlich ist, um zu kooperieren und Leitungsfunktionen in Teams zu übernehmen. Ebenso gehört zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben eine Personalkompetenz. Damit ist gemeint, die eigenen Fähigkeiten und Motivationen

angemessen einschätzen und einsetzen zu können (WILDT & WILDT, 2011, S. 13).

Um Studierende auf den Umgang mit zukünftigen beruflichen Herausforderungen angemessen vorzubereiten, sollten bereits in der universitären Ausbildung die „situativen Rahmenbedingungen bezogen auf die zukünftigen Handlungsfelder“ rekonstruiert werden, wodurch eine Integration der einzelnen Kompetenzbereiche im Sinne eines vollständigen Handlungskonzepts erfolgen kann (GERHOLZ & SLOANE, 2011, S. 12). Es muss davon ausgegangen werden, dass die Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen, entsprechend dem Kompetenzverständnis von VAN DER BLIJ et al. (2002), auf der Handlungsebene zusammenfallen und somit nicht isoliert zu betrachten sind (WILDT & WILDT, 2011, S. 19). Aus diesem Grund sollten vermehrt Lernfelder geschaffen werden, in denen sich die Studierenden im Sinne des forschenden Lernens (HUBER, 2004) ausprobieren können, und in denen die „Problementdeckung und die Formulierung des Erkenntnisinteresses Bestandteil des Lernprozesses sind“ (GERHOLZ & SLOANE, 2011, S. 16).

Die Bologna-Reform verlangt jedoch nicht nur, die angeführten Kompetenzen durch Selbstlernprozesse der Studierenden zu fördern. Sie strebt ebenso konkrete Zielformulierungen für fachliche und überfachliche Kompetenzen an, die durch Lernergebnisse konkretisiert werden sollen. Auch wenn Kompetenzen und Lernergebnisse („Learning outcomes“) Kategorien auf verschiedenen Ebenen sind, wird in der Hochschule eine Orientierung an anzusteuern den Lernergebnissen (und Lernzielen) als angemessen betrachtet, die durch didaktische Arrangements gefördert werden sollen (WILDT & WILDT, 2011, S. 5). Zur Formulierung von Lernergebnissen im Hinblick auf die vier Teilaspekte der Handlungskompetenz und Klassifizierung dieser auf verschiedenen Stufen bietet es sich an, neben den eher kognitiv ausgerichteten Taxonomien von BLOOM et al. (1956) die vier miteinander verbundenen Lernbereiche von BOHL (2004) zu berücksichtigen (vgl. Tab. 1). Dieser Ansatz wird als Schlüssel zur Umsetzung der Bologna-Reform und somit als Ausgangspunkt für eine kompetenz- und lernzielorientierte Gestaltung von Lerngelegenheiten gewertet (WEX, 2011; KÜNZEL, 2009).

Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
inhaltlich-fachlicher Lernbereich	methodisch-strategischer Lernbereich	sozial-kommunikativer Lernbereich	persönlicher Lernbereich
▪ Erinnern (Erkennen und Wiedergeben) ▪ benennen ▪ definieren ▪ ... ▪ Verstehen und Anwenden (Sinn erfassen und Anwenden) ▪ beschreiben ▪ erklären ▪ gestalten ▪ ... ▪ Probleme lösen (Analysieren, Synthese und Beurteilen) ▪ ableiten ▪ entwickeln ▪ bewerten ▪ ...	▪ exzerpieren ▪ nachschlagen ▪ strukturieren ▪ organisieren ▪ planen ▪ entscheiden ▪ gestalten ▪ Ordnung halten ▪ visualisieren ▪ ...	▪ einfühlsam wahrnehmen ▪ zuhören ▪ argumentieren ▪ fragen ▪ diskutieren ▪ kooperieren ▪ integrieren ▪ Gespräche leiten ▪ präsentieren ▪ Konflikte lösen ▪ ...	▪ Selbstvertrauen entwickeln ▪ ein realistisches Selbstbild entwickeln ▪ Identifikation und Engagement entwickeln ▪ Werthaltungen aufbauen ▪ Kritikfähigkeit entwickeln ▪ ...

Tab. 1: Lernbereiche zum Erwerb von Handlungskompetenzen
(mod. nach BOHL, 2004, S. 12)

2 Kompetenz- und Lernzielorientierung im Projektseminar „Schulräume als Bewegungsräume“

Die kompetenz- und lernzielorientierte Gestaltung von Lerngelegenheiten wurde im Projektseminar „Schulräume als Bewegungsräume“ entwickelt und durchgeführt. Die *Struktur des Projektseminars* offenbart die angestrebten Kompetenzen und Lernergebnisse für die jeweiligen Phasen. Anschließend wird die *Evaluation des Projektseminars* vorgestellt.

2.1 Struktur des Projektseminars

Am Projektseminar „Schulräume als Bewegungsräume“ nahmen insgesamt 25 Lehramtsstudierende (davon 14 Männer) teil, die Sport als ein Hauptfach im Masterstudiengang gewählt hatten. Bezüglich der Studienerfahrung zeigte sich eine eher heterogene Bildung: Die Studienzeit betrug zwischen 1 und 18 Semester, wobei über 70 % der Studierenden im 1.-5. Semester waren.

Das Seminar wurde im Wintersemester 2012/13 durchgeführt und beinhaltete insgesamt 15 Seminartermine mit jeweils 1,5-stündigen Lehr-Lerneinheiten. Die erste Sitzung diente als *Auftaktveranstaltung* zum Kennenlernen und zur Transparenz der Kompetenz- und Lernzielorientierung im Projektseminar. Die folgenden 13 Termine lassen sich in vier Projektphasen einteilen: In den ersten drei Sitzungen arbeiteten sich die Studierenden in die *theoretischen Grundlagen* zum Themenkomplex Schulräume als Bewegungsräume ein. Die nächsten beiden Sitzungen dienten zur *Entwicklung von Projektthemen und Fragestellungen*. Die Zeitspanne zwischen der siebten und elften Sitzung war durch die *Projektarbeit im Feld* gekennzeichnet, in der es darum ging, „kleine“ Forschungsprojekte durchzuführen. An diese schlossen sich drei Einheiten zur *Präsentation der Projektergebnisse* an. In der Summe boten die jeweiligen Seminareinheiten diverse Lerngelegenheiten

zum Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die mit Lernziel-Taxonomien kombiniert und hierarchisiert wurden (*im Folgenden kursiv dargestellt*). In der letzten Sitzung wurden die *angestrebten Kompetenzen und Lernergebnisse* durch Selbsteinschätzung der Studierenden evaluiert.

2.1.1 Auftaktveranstaltung

Nach einer Kennenlernphase wurde den Studierenden das Vier-Felder-Schema der Handlungskompetenz visualisiert und erläutert. Im Anschluss daran wurden die Lernziel-Taxonomien von BLOOM et al. (1956) sowie von BOHL (2004) graphisch dargestellt, erklärt und ausgeführt, wie diese in den folgenden Seminareinheiten mit den angestrebten Kompetenzdimensionen verknüpft werden. Die Informationen der Auftaktveranstaltung wurden den Studierenden zur Transparenz und Dokumentation auf einer Onlineplattform zur Verfügung gestellt.

2.1.2 Theoretische Grundlagen

In den Theorieeinheiten ging es darum, dass die Studierenden durch Impulsreferate der/des Lehrenden und vor allem durch die Inszenierung von verschiedenen aktivierenden Methoden in Gruppenarbeit eigenständig grundlegende Fachkompetenzen und in geringem Maße auch Methoden- sowie Personalkompetenzen erwerben. Für die Gruppenarbeiten wurden stets Rollenkarten mit verschiedenen Aufgaben verteilt (u. a. Protokollführer/in und Zeitwächter/in), um den Erwerb von Sozialkompetenz zu begünstigen. Exemplarisch kann dieses Vorgehen an einer Einheit zum Thema „Schulhof als Aneignungsraum“ veranschaulicht werden. Dazu wurden die Tische im Seminarraum zu verschiedenen Gruppenarbeitsplätzen zusammengestellt und von der/dem Lehrenden wurden alle benötigten Materialien wie z. B. Plakate, Stifte, Pinnwände zur Verfügung gestellt. Mittels eines Aufgabenblattes wurden unter Einsatz der Rollenkarten drei Aufgaben gestellt (vgl. Anhang 3):

- 1) Die Studierenden sollten sich in Gruppen zusammensetzen und jeweils anhand eines Textauszuges die wesentlichen Bedürfnisse von verschiedenen Adressatinnen- und Adressatengruppen erarbeiten.
- 2) Die Studierenden überlegten sich, wie der Schulhof für ihre entsprechende Adressatinnen- und Adressatengruppe gestaltet werden könnte, und visualisierten dies auf einem Poster.
- 3) Die Poster wurden an den entsprechenden Pinnwänden ausgehängt und anschließend besprochen.

In Bezug auf die gesamte Projektkonzeption stellte der Einsatz der aktivierenden Methoden eine Hinführung bzw. Vorbereitung zur späteren Projektplanung, -durchführung und -präsentation dar, da in diesen Phasen in verstärktem und integriertem Maße alle Teilkompetenzen der Handlungskompetenz gefordert sind. In den jeweiligen Seminareinheiten wurden eingangs die angestrebten Kompetenzdimensionen in Kombination mit den entsprechenden Lernziel-Taxonomien konkretisiert und visualisiert, damit die Studierenden dafür sensibilisiert werden und der Schwerpunkt innerhalb ihrer Lernphasen transparent gemacht wird.

2.1.3 Entwicklung von Projektthemen und Fragestellungen

Zur Entwicklung von Projektthemen und Fragestellungen wurde ein Projektbogen angeboten, in dem die zentralen Aspekte für die Planung, Durchführung und Präsentation eines „Mini“-Forschungsprojektes enthalten sind (vgl. Anhang 2). Auf der Basis des Projektbogens und der Beratung der Lehrkraft sollten die Gruppen innerhalb von zwei Seminareinheiten ihre konkrete Fragestellung *diskutieren* und *entwickeln*, gemeinsam einen auf die Fragestellung fokussierten Theorierahmen *auswählen* sowie die Methode, Stichprobe, Projektschritte und Darstellung der Projektergebnisse *bestimmen*. Damit standen in diesen Seminareinheiten vor allem die Sozial- und Methodenkompetenzen im Fokus.

2.1.4 Projektarbeit im Feld

Während der Projektdurchführung konnten die Studierenden in einem außeruniversitären Lernort eigenständig ein Forschungsprojekt durchführen. In dieser Phase wurden insbesondere Lerngelegenheiten zum Erwerb von Sozialkompetenzen (u. a. Schulen und Probandinnen/Probanden *organisieren*, Termine *planen*, eventuell auftretende *Probleme lösen*, Rollen für verschiedene organisatorische Aufgaben *strukturieren*) und Methodenkompetenzen (u. a. Methode *entwickeln* und *durchführen*, Stichprobe *bestimmen*, Ergebnisse *strukturieren*, Projektdarstellung *gestalten*) geboten, z. T. aber auch Personalkompetenzen (Identifikation und Engagement *entwickeln*, Implikationen *ableiten* und Werthaltungen *entwickeln*) angesprochen.

2.1.5 Präsentation der Projektergebnisse

Die Präsentation der Projektergebnisse stellte die Krönung der Projektphase dar, indem die Studierenden ihre erworbenen Kompetenzen innerhalb der Gruppe gleichberechtigt und in einer konkreten Handlungssituation im geschützten Raum *präsentierten*. Das Forschungsspektrum war vielfältig und umfasste u. a. Themen wie „Das ideale Klassenzimmer“, „Trendsporträume auf dem Schulhof für Jugendliche“ oder „Nutzung außerschulischer Bewegungs-, Spiel- und Sporträume in der Grundschule“. In der anschließenden Diskussionsphase waren die Projektgruppen gefordert, die Kommentare und Fragen des Publikums zu *verstehen* und kompetent *Stellung dazu zu nehmen*, wodurch insgesamt Aspekte von allen vier Teildimensionen der Handlungskompetenz unter Beweis zu stellen waren. Vom Publikum wurden während der Projektpräsentationen und Diskussion ebenfalls Kompetenzen abverlangt. Die Zuhörer/innen sollten der Projektgruppe u. a. *zuhören* und Kritikfähigkeit *entwickeln* (Sozialkompetenzen), Aussagen auf Richtigkeit *überprüfen*, implizite Aussagen und Probleme *erkennen*, auf Inhalt bezogene und konstruktive Fachfragen *ableiten* (Fachkompetenzen). Indem das Publikum *Werthaltungen aufbaute* und diese *bekundete*, wurden ebenfalls Personalkompetenzen angeregt.

2.1.6 Evaluation der angestrebten Kompetenzen und Lernergebnisse

Um einen ersten Eindruck zu gewinnen, wie die Studierenden ihren Kompetenzerwerb empfanden, wurden anhand der im Verlauf des Projektseminars angesprochenen vier Teildimensionen der Handlungskompetenz und Lernergebnisse (z. T. auf unterschiedlichen Niveaus) 30 Items zur Selbsteinschätzung abgeleitet. Auf einer 7-stufigen Skala (1 = „stimme gar nicht zu“ und 7 = „stimme vollkommen zu“)

sollten die Studierenden angeben, inwiefern sie einer vorgelegten Aussage zustimmen (z. B. „Ich kann auf Nachfragen bei Präsentationen kompetent eingehen“) (vgl. Anhang 1).

Zur Erfassung des *Fachkompetenzerwerbs* wurden insgesamt neun Aussagen generiert, die sich auf das selbsteingeschätzte Verständnis der Fachinhalte für unterschiedliche Anforderungsbereiche (z. B. „Ich kann die Lerninhalte der jeweiligen Einheiten benennen“ und „Ich kann die Lehrinhalte der jeweiligen Einheiten beschreiben und erläutern“) sowie den weiteren Umgang damit („Ich kann einen konkreten Theorieausschnitt wählen und dazu eine klare Fragestellung ableiten“) beziehen. Über die Items hinweg stimmten die Studierenden den ihnen vorgelegten Aussagen eher bis überwiegend zu ($M = 5.55$, $SD = 0.66$) und schätzten so ihre Fachkompetenz als eher gut ein. Die *Methodenkompetenz* wurde anhand von vier Items abgebildet, die den Prozess der empirischen Prüfung einer Fragestellung („Ich kann die Stichprobe für mein Projekt angemessen bestimmen“) sowie deren Präsentation („Ich kann eine Präsentation gut gliedern und anregend gestalten“) beschreiben. Auch hier stimmten die Studierenden den Items überwiegend zu ($M = 6.06$, $SD = 0.72$), d. h., sie bewerteten ihre Methodenkompetenz als ziemlich hoch. Fünf weitere Items wurden dargeboten, um die selbsteingeschätzte *Personalkompetenz* zu erfassen. Hier wurde die eigene Werthaltung („Ich besitze zu den besprochenen fachlichen Inhalten eine Werthaltung“) sowie das Engagement („Ich habe mich mit dem Projekt identifiziert und Engagement in der Gruppe entwickelt“) der Teilnehmenden abgefragt. Wie bereits bei den beiden vorherigen Kompetenzbereichen stimmten auch hier die Studierenden überwiegend mit den dargebotenen Aussagen überein ($M = 5.69$, $SD = 0.82$). Zur Abbildung der letzten und komplexesten Dimension *Sozialkompetenz* wurden den Studierenden insgesamt 12 Items zur Selbsteinschätzung in unterschiedlichen Anforderungsbereichen vorgelegt. Diese bezogen sich auf das Verständnis der unterschiedlichen Rollen innerhalb einer Gruppenstruktur („Ich kann die Rollen innerhalb einer Gruppenarbeit/der Projektphasen beschreiben und erläutern“) sowie der Bewertung des eigenen Rollenhandels („Ich habe während der Gruppenarbeiten/der Projektphasen meine Rolle angemessen ausgeführt“ oder „Ich kann innerhalb der Gruppenarbeit/der Projektphasen Vorschläge unterbreiten und Entscheidungen begründen“). Darüber hinaus wurden soziale Verhaltensweisen innerhalb des Seminarkontextes („Ich habe mich an den Diskussionen im Seminar rege beteiligt“) sowie individuelle interaktive Fertigkeiten („Ich kann vor der Gruppe souverän stehen und fließend vortragen“) aufgegriffen. Die Studierenden gaben an, dass sie überwiegend mit den Aussagen übereinstimmten ($M = 6.02$, $SD = 0.72$) und schätzten ihre Sozialkompetenz als entsprechend hoch ein. Zusammenfassend zeigte sich ein sehr homogenes Bild bezüglich der Selbsteinschätzungen zu den vier Kompetenzbereichen, die im hier vorgestellten Projektseminar gleichermaßen berücksichtigt wurden.

2.2 Evaluation des Projektseminars

Um festzustellen, wie das hier vorgestellte Projektseminar von den Studierenden wahrgenommen wurde, wird auf die Ergebnisse der in jedem Semester stattfindenden studentischen Lehrevaluation zurückgegriffen. Die Studierenden bewerteten das Seminar insgesamt als positiv – die Projektarbeit gefiel ihnen „sehr gut“ und

sie forderten „mehr von solchen Veranstaltungen“. „Die Projektarbeit bot genug Freiraum, um eigene Denkansätze zu verwirklichen“, so ein Studierender. Dies bestätigten auch die quantitativen Evaluationsergebnisse. Zur Evaluation wurden den Studierenden Items zu unterschiedlichen Aspekten der Veranstaltung vorgelegt. Diese sollten auf einer 7-stufigen Skala (siehe 2.1.6) eingeschätzt werden. Die Studierenden gaben an, dass sie durch die Veranstaltung einen guten Überblick über die behandelten Themengebiete bekommen haben ($M = 5.70$, $SD = 0.80$) und dass die einzelnen Lehrinhalte gut verständlich dargestellt wurden ($M = 6.10$, $SD = 0.80$). Zudem wurden die Lehrinhalte so präsentiert, dass die Querverbindungen zwischen den einzelnen Themen deutlich wurden ($M = 5.70$, $SD = 0.80$). Ebenfalls zeigten sich motivationale Effekte: Die Studierenden gaben an, dass durch die Aufarbeitung des Seminarstoffes ihr Interesse am Thema geweckt wurde ($M = 5.40$, $SD = 1.30$) und dass sie die Veranstaltung neugierig auf eine weiterführende Auseinandersetzung mit einzelnen Inhalten gemacht habe ($M = 5.60$, $SD = 1.10$). Auch in Bezug auf organisatorische Aspekte war die Rückmeldung positiv: So konnten die Studierenden die Gliederung der Veranstaltung während des gesamten Verlaufs gut nachvollziehen ($M = 6.00$, $SD = 1.10$) und empfanden die Zeit als gut eingeteilt ($M = 5.80$, $SD = 1.30$). Auf einer Notenskala von 1-15 bewerten 33,3 % das gesamte Seminar mit 1,3 und weitere 37,5 % mit 1,7.

Dieser eher allgemeine Eindruck wurde durch die Hinzunahme von vier weiteren Items, die sich auf die Besonderheiten des Seminarformates beziehen, ergänzt. Es zeigte sich, dass die Studierenden die Projektkonzeption gut nachvollziehen konnten ($M = 6.38$, $SD = 0.81$) und sie für angemessen umgesetzt befanden ($M = 6.06$, $SD = 1.00$). Insbesondere haben sie die angesprochenen Kompetenzdimensionen ($M = 5.81$, $SD = 1.11$) sowie deren Umsetzung in den Einheiten nachvollziehen können ($M = 5.60$, $SD = 0.96$).

3 Fazit

Das vorgestellte Projektseminar bietet eine erste Orientierung, wie die in der Bolognaform geforderte Einbindung der Teildimensionen von Handlungskompetenz mit konkreten Lernziel-Taxonomien verknüpft und in die Seminargestaltung umgesetzt werden kann. Durch die ganzheitliche Aufgabenstellung, die die Projektkonzeption, -durchführung und -präsentation umfasst, wird ein Lernumfeld geschaffen, in dem die Studierenden ihre Fähigkeiten im Sinne eines vollständigen Handlungskonzepts entwickeln können. Jede der einzelnen Seminarphasen erfordert eine integrierte Anwendung der verschiedenen Kompetenzbereiche, wobei sich das Zusammenspiel aus den Bedingungen in der jeweilig gegebenen Lernsituation ergibt. So kann eine Handlungskompetenz erworben werden, die auch im späteren beruflichen Alltag direkt anwendbar und unabhängig von einer spezifischen Problemstellung ist. Durch die Verknüpfung der Kompetenzbereiche mit den Lernziel-Taxonomien kann ein Bewusstsein für die einzelnen fachlichen und überfachlichen Anforderungsdimensionen bei den Studierenden geschaffen werden, so dass sie ihre Fähigkeiten differenziert und gezielt entwickeln können. Gleichzeitig bedarf es einer Sensibilisierung der Studierenden für den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Dieses kann wie folgt unterstützt werden: Neben der Einführung der angesprochenen Teilkompetenzen mit den entsprechenden Lernziel-Taxonomien zu Seminarbeginn und der Erfassung des selbsteingeschätzten Kompetenzerwerbs zum Abschluss des Seminars sollten in Zukunft Ansätze entwickelt werden, die eine kontinuierliche (semesterbegleitende) und auf die jeweilige Lerngelegenheit abgestimmte Selbstreflexion des eigenen Lernerfolges unterstützen. Unter Rückgriff auf bereits bestehende und validierte Messinstrumente (z. B. BRAUN & HANNOVER, 2011; BRAUN, SHEIKH & HANNOVER, 2011) können die hier vorgestellten Selbsteinschätzungsskalen verfeinert und in unterschiedlichen Seminarformaten eingesetzt werden. Die Entwicklung derartiger Messinstrumente könnte zudem eine fundierte Interpretation des Lern- bzw. Kompetenzzuwachses ermöglichen, die sich am vorherigen Stand der Studierenden orientiert. Denn auch wenn die Evaluation der angestrebten Kompetenzen und Lernergebnisse nahelegt, dass die Lerngelegenheiten im Projektseminar Schulräume als Bewegungsräume die Aneignung der verschiedenen Teilkompetenzen gleichermaßen begünstigt haben, sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren, da kein Vorher-Nachher-Vergleich oder ein Vergleich mit einer anderen Veranstaltung zum gleichen Thema existiert. Zudem können die positiven Ergebnisse nicht unbedingt nur auf das hier skizzierte Veranstaltungsformat zurückgeführt werden, da zumindest die Masterstudierenden bereits über die angestrebten Teilkompetenzen verfügen könnten. Dennoch liefern die Befunde erste Hinweise, dass in einem Projektseminar die angestrebten Kompetenzen und Lernziele auf der Handlungsebene zusammenfallen und auf die zukünftigen Handlungsfelder vorbereiten können, wenn die situativen Rahmenbedingungen entsprechend arrangiert werden.

Zudem muss überlegt werden, wie die überfachlichen Kompetenzbereiche in die gesetzten Prüfungsformate sinnvoll integriert werden können. Ergänzend sollten, in Anlehnung an die Theorie des „Constructive Alignment“ von BIGGS (2003), die angestrebten Kompetenzen und Lernergebnisse („Learning outcomes“) sowie die Lerngelegenheiten stärker auf weitere alternative Prüfungsformen abgestimmt werden. Anregungen hierzu existieren bereits, z. B. könnten in der Phase der Projektpräsentationen eine quantitative Peer-Evaluation und ein qualitatives Feedback vom Lehrenden eingesetzt werden (MÜLLER, 2010), die in erster Linie der Weiterentwicklung der Studierenden dienen und als nicht-notenrelevante Lernstandserhebungen durchgeführt werden könnten (u. a. MÜLLER & SCHMIDT, 2009; FLECHSIG, 1976). Diese Veränderungen in der Prüfungsgestaltung erfordern ein hohes Maß an Transparenz bezüglich der geforderten Leistungs- und Bewertungskriterien, die beispielsweise durch eine explizite Darlegung der Anforderungen und der Bewertungsmaßstäbe für die Projektpräsentationen gewährleistet werden kann (MÜLLER & SCHMIDT, 2009).

4 Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2012). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Berlin.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R.** (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bohl, T.** (2004). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Formen der Leistungsbeurteilung. In H. U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Braun, E. & Hannover, B.** (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 43(1), 22-28.
- Braun, E., Sheikh, H. & Hannover, B.** (2011). Self-rated competences and future vocational success: a longitudinal study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 417-427.
- Flehsig, K. H.** (1976). Prüfungen und Evaluation. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 40, 303-336.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 20, 1-23.
- Huber, L.** (2004). Forschendes Lernen – 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule*, 2, 29-49.
- Klieme, E. & Hartig, J.** (2007). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Berlin: BMBF.
- Klieme, E. & Leutner, D.** (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876-903.
- Künzel, M.** (2009). Kompetenzorientierte Leistungsnachweise. In HRK (Hrsg.), *Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009* (S. 117-124). Bonn.
- Müller, A. & Schmidt, B.** (2009). Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 23-45.
- Müller, A.** (2010). Prüfungen als Lernchance-Rückmeldungen in Hochschulseminaren. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (H 3.3., S. 1-26). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- van der Blij, M., Boom, J., van Lieshout, H., Schafer, H. & Schrijen H.** (2002). *Competentieprofielen: over schillen en knoppen*. Universiteit Utrecht.
- Weinert, F. E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wex, P.** (2011). Prüfungen unter den Bedingungen des Bolognaprozesses. Rechtliche, bildungspolitische und verwaltungspraktische Aspekte. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (H 1.3, S. 1-44). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (H 6.1, S. 1-46). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Autor/in



Dr. Ahmet DEREKİK || Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Sportwissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster || Horstmarer Landweg 62b, D-48149 Münster

www.uni-muenster.de/Sportwissenschaft/Didaktik/personal/derecik.html

ahmet.derecik@uni-muenster.de



Dr. Elisabeth PAUS || Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschullehre, Westfälische Wilhelms-Universität Münster || Fliednerstr. 21, D-48149 Münster

www.uni-muenster.de/ZHL/personen/elisabeth-paus.html

e.paus@uni-muenster.de

Anhang 1

Evaluation des Projektseminars „Schulräume als Bewegungsräume“

Lehrverhalten der Seminarleitung

Projektkonzeption

	Stimme gar nicht zu	Stimme überwiegend nicht zu	Stimme eher nicht zu	Neutral	Stimme eher zu	Stimme überwiegend zu	Stimme vollkommen zu
Ich habe die Projektkonzeption nachvollziehen können							
Die Projektkonzeption wurde angemessen umgesetzt							
Ich habe die angesprochenen Kompetenzdimensionen nachvollziehen können							
Die angesprochenen Kompetenzdimensionen wurden in den Einheiten angemessen umgesetzt							

Empfehlungen zur Optimierung: _____

Rolle des Seminarleiters

	Stimme gar nicht zu	Stimme überwiegend nicht zu	Stimme eher nicht zu	Neutral	Stimme eher zu	Stimme überwiegend zu	Stimme vollkommen zu
Rolle des Seminarleiters zwischen Wissen vermitteln und selbstständig aneignen lassen wurde in den verschiedenen Phasen der Projektkonzeption deutlich							
Seminarleiter hat seine Rolle in den verschiedenen Phasen des Projekts angemessen umgesetzt							

Empfehlungen zur Optimierung: _____

Kompetenzeinschätzung der Teilnehmer/innen

Fachkompetenz

	Stimme vollkom- men zu	Stimme überwie- gend zu	Stimme eher zu	neutral	Stimme eher nicht zu	Stimme überwie- gend nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich kann die Lerninhalte der jeweiligen Einheiten benennen							
Ich kann die Lerninhalte der jeweiligen Einheiten beschreiben und erläutern							
Ich kann über die Lerninhalte der jeweiligen Einheiten ein eigenes Urteil fällen und besitze einen Standpunkt							
Ich kann Querverbindungen zu den einzelnen Lerninhalten aus den jeweiligen Einheiten ziehen							
Ich kann einen konkreten Theorieausschnitt wählen und dazu eine klare Fragestellung ableiten							
Ich kann meine Projektergebnisse in Bezug auf meine Theorie bewerten							
Ich kann aus meinen Projektergebnissen Implikationen ableiten							
Ich kann die präsentierten Projektergebnisse kritisch betrachten, kommentieren und fachliche Fragen ableiten							
Ich kann auf Nachfragen bei Präsentationen kompetent eingehen							

Methodenkompetenz

	Stimme vollkommen zu	Stimme überwiegend zu	Stimme eher zu	neutral	Stimme eher nicht zu	Stimme überwiegend nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich kann die Stichprobe für mein Projekt angemessen bestimmen							
Ich kann die passende Methode wählen und sie durchführen							
Ich kann die Daten auswerten							
Ich kann eine Präsentation gut gliedern und anregend gestalten							

Personalkompetenz

	Stimme vollkommen zu	Stimme überwiegend zu	Stimme eher zu	neutral	Stimme eher nicht zu	Stimme überwiegend nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich besitze zu den besprochenen fachlichen Inhalten einen persönlichen Standpunkt							
Ich besitze zum sozialen Verhalten von mir und anderen einen persönlichen Standpunkt							
Ich habe im Seminar Engagement entwickelt							
Ich habe mich mit dem Projekt identifiziert und Engagement in der Gruppe entwickelt							
Ich konnte ein erhaltenes Kurzfeedback einschätzen und ein realistisches Selbstbild entwickeln							

Sozialkompetenz

	Stimme vollkom- men zu	Stimme überwie- gend zu	Stimme eher zu	neutral	Stimme eher nicht zu	Stimme überwie- gend nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich habe die Texte zum Seminar stets gelesen							
Ich bzw. meine Gruppe hat den Projektbogen und die Projektergebnisse fristgerecht einge- reicht							
Ich kann die Rollen innerhalb einer Gruppen- arbeit/ Projektphasen benennen							
Ich kann die Rollen innerhalb einer Gruppen- arbeit/ Projektphasen beschreiben und erläu- tern							
Ich habe während der Gruppenarbeiten/ Pro- jektphasen meine Rolle angemessen ausge- führt							
Ich kann innerhalb der Gruppenarbeit/ Pro- jektphasen Vorschläge unterbreiten und Ent- scheidungen begründen							
Ich kann innerhalb der Gruppenarbeit/ Pro- jektphasen die Führung übernehmen							
Ich habe mich an den Diskussionen im Semi- nar rege beteiligt							
Ich habe im Seminar aufmerksam zugehört							
Ich kann vor der Gruppe souverän stehen und fließend vortragen							
Ich kann Termine mit Schulen und Probanden organisieren und planen, evtl. Probleme lösen							
Ich kann ein angemessenes Feedback zu den Präsentationen geben							

Anhang 2

„Schulräume als Bewegungsräume“

Wintersemester 2012/13

Dr. Ahmet Derecik

Projektbogen

Projektthema:
Teilnehmer/innen:
Fragestellung:
Theoretischer Rahmen:
Methode:
Stichprobe:
Arbeitsschritte (einschl. Zuständigkeiten):
Form der Ergebnispräsentation:

Anhang 3

Schulhof als Aneignungsraum

Arbeitsphase 1 in der Expertengruppe (15 min.):

- 1) Bitte lest euren Textabschnitt sorgfältig durch.
- 2) Arbeitet in eurer Gruppe die zentralen Inhalte heraus und notiert euch die wesentlichen Tätigkeiten von eurer Zielgruppe an ihren Schulhof!

Arbeitsphase 2 in der Expertengruppe (30 min.):

- 1) Sammelt Ideen zur Gestaltung des Schulhofs für eure Zielgruppe.
- 2) Erstellt ein Poster, indem ihr eure Vorschläge zur Gestaltung des Schulhofs zeichnerisch in einer Schulhofskizze fixiert. Hängt anschließend euer Poster an die entsprechende Pinnwand.

Arbeitsphase 3 im Plenum:

- 1) Der/die Referent/in aus eurer Expertengruppe stellt den anderen beiden Gruppen euer Poster vor und nimmt dabei Bezug zu den empirischen Ergebnissen (ca. 5 min.)!