

IfE



Göttinger Beiträge zur
erziehungswissenschaftlichen
Forschung
36

Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen

Eine vergleichende Analyse von
Studienprogrammen an acht Universitäten

Johanna Brauns
Thomas Göymen-Steck
Klaus-Peter Horn



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

Johanna Brauns
Thomas Göymen-Steck
Klaus-Peter Horn

Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen
in erziehungswissenschaftlichen
Bachelorstudiengängen

Eine vergleichende Analyse von Studienprogrammen
an acht Universitäten



Georg-August-Universität Göttingen
2015

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Anschrift der Autoren

Johanna Brauns
Thomas Göymen-Steck
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Institut für Erziehungswissenschaft
Georg-August-Universität Göttingen
Waldweg 26
37073 Göttingen

Satz und Layout: Johanna Brauns

eISSN: 2198-2384

DOI: <http://dx.doi.org/10.3249/webdoc-3963>

Inhalt

1	Einleitung.....	5
2	Beschreibung des Samples und Vorgehen.....	7
3	Veranstaltungsformen.....	10
3.1	Idealtypische Beschreibung.....	10
3.2	Ergebnisse.....	11
4	Prüfungsformen.....	19
4.1	Theoretische Beschreibung.....	19
4.2	Ergebnisse.....	20
5	Kompetenzen und Lernziele.....	29
5.1	Theoretischer Rahmen.....	29
5.2	Ergebnisse.....	32
6	Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen im Zusammenhang.....	36
6.1	Lernziele und Veranstaltungsformen.....	36
6.2	Lernziele und Prüfungsformen.....	39
6.3	Veranstaltungs- und Prüfungsformen.....	42
6.4	Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen.....	42
6.5	Beispielanalyse: Einführungsmodule in der Erziehungswissenschaft.....	45
7	Zusammenfassung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen.....	50
7.1	Ergebnisse der Analysen.....	50
7.2	Diskussion und mögliche Konsequenzen für die Modulgestaltung.....	52
8	Literatur.....	55
9	Anhang.....	58

1 Einleitung¹

Ausgangspunkt des vorliegenden Berichts ist ein aus Studienbeiträgen finanziertes Projekt an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, das sich auf Grundlage unterschiedlicher Konzepte der Modul- und Prüfungsorganisation an Hochschulen mit der Frage beschäftigt, ob es eine *Best Practice* der Konzeption von Studiengängen gibt, und wie sich diese ggf. gestaltet. In diesem Zusammenhang geht es nicht darum, Sinn oder Unsinn der Einführung der neuen Studienstrukturen zu diskutieren – die Literatur dazu umfasst mittlerweile viele Regalmeter und bietet insbesondere grundsätzliche kritische Einwürfe gegen das Bologna-System (u.a. Kellermann et al. 2009; Lohmann et al. 2011; Pongratz 2009) –, sondern darum, die ebenfalls oft als mangelhaft beklagte Umsetzung in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund ist es unerheblich, wie die Autor_innen dieses Berichts zur Einführung der neuen Studienstrukturen stehen. Stattdessen wird die Frage nach der konkreten Umsetzung einiger Aspekte der Bologna-Reform in den Blick genommen, durchaus auch mit dem selbstkritischen Blick auf die eigene Umsetzung vor Ort.

Die verschiedenen Vorgaben zur Gestaltung der Studiengänge, v.a. seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) – zum Beispiel die Festlegung, dass Module innerhalb eines Semesters studiert werden können sollen, aus mehreren Lehrveranstaltungen bestehen sollen, mindestens fünf ECTS-Punkte aufweisen sollen und nur eine Modulprüfung beinhalten sollen (KMK 2005, 2010, 2011) –, sind dabei für unsere Analysen als Bezugspunkt bedeutsam; auf eine Diskussion über Sinn und Unsinn dieser Rahmenvorgaben wird allerdings zugunsten einer Prüfung der tatsächlichen Umsetzung dieser Vorgaben verzichtet. Im Zentrum des folgenden Berichts steht also die je vorfindliche Handhabung der Umsetzung der Vorgaben in erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengängen an ausgewählten Universitäten, und hier sind es wiederum die drei Aspekte Veranstaltungsformen, Prüfungsformen und Kompetenzen/Lernziele, die uns interessieren.

Die Georg-August-Universität Göttingen bietet seit dem Wintersemester 2011/12 einen BA-Studiengang Sozialwissenschaften an, an dem u. a. das Institut für Erziehungswissenschaft beteiligt ist.² Gemäß der im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführten Modularisierung von Studiengängen wurde auch der BA Sozialwissenschaften in Göttingen konzipiert.

¹ Für ihre Unterstützung bei der Konzeption der Studie sowie der Einordnung und Diskussion der Ergebnisse danken wir Prof. Dr. Jörg Wittwer und Dr. Sonja Nonte.

² Weitere Informationen zum BA Sozialwissenschaften sind zu finden unter <https://www.uni-goettingen.de/de/195780.html> sowie zum Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen unter <http://www.uni-goettingen.de/ife>.

Das Zusammenspiel von Lehrveranstaltungen, zu erwerbenden Kompetenzen und studienbegleitenden Modulabschlussprüfungen – basierend auf einem einheitlichen Punktesystem – soll dabei eine flexiblere Studiengestaltung und Entlastung der Studierenden ermöglichen (KMK 2004, S. 3). Dies bedeutet u. a. konkret, dass alle Prüfungsleistungen modulbezogen abgelegt werden sollen und daher über die Inhalte einer einzelnen Lehrveranstaltung hinausgehen. Eine der zentralen Ausgangsfragen für das diesem Bericht zugrundeliegende *Best Practice*-Projekt war daher, welche Kompetenzen/Lernziele in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie in den Modulhandbüchern formuliert werden, welche Formen von Modulprüfungen in den Modulbeschreibungen für die dort angegebenen Kompetenzen bzw. Lernziele angegeben werden und welche Prüfungsarten mit welchen Lehrveranstaltungsformen kombiniert werden sowie die Frage, wie das Zusammenspiel dieser drei Variablen aussieht. Die Frage nach einer *Best Practice* impliziert dabei auch eine normative Perspektive: Wie können die Gestaltung der Module möglichst transparent für alle Beteiligten dargestellt und dabei Freiräume für Lehrende und Studierende realisiert werden?

Ausgehend von den Prüfungs- und Studienordnungen erziehungswissenschaftlicher BA-Studiengänge an acht Hochschulen wurden Veranstaltungs- und Prüfungsformen sowie Lernzielbeschreibungen recherchiert und auf ihre Zusammenhänge hin überprüft und analysiert. Schnell wurde deutlich, dass jede der ausgewählten Universitäten ihren eigenen Weg geht, was die Formulierung von Lernzielen, die Kombination von Veranstaltungsformen und das Angebot an Prüfungsarten sowie deren Zusammenspiel im Rahmen von Modulen betrifft. Auch die Abstimmung der Veranstaltungs- und Prüfungsmodalitäten auf die Inhalte bzw. Lernziele des Studiums wird an jeder Hochschule anders umgesetzt, sodass sich die Suche nach einer *Best Practice* als schwieriger erwies als zunächst angenommen. Trotz der damit verbundenen Problematik universitätsübergreifend eine Ebene der Vergleichbarkeit herzustellen, bot die Heterogenität der Rechercheergebnisse doch einen geeigneten Ausgangspunkt für die Diskussion um Sinnhaftigkeit und Nachvollziehbarkeit der Modulgestaltungspraxis. Denn gerade die Feststellung, dass acht Universitäten acht zum Teil völlig unterschiedliche Studiengangskonzepte verwirklichen – sowohl die Veranstaltungs- und Prüfungsformen als auch die Formulierung von Lernzielen betreffend –, schärfte erst den Blick auf die erhobenen Daten und machte die Vielfältigkeit zu einem (in unseren ersten Überlegungen nicht angemessen berücksichtigten) entscheidenden Faktor der Analysen.

Der vorliegende Bericht greift im Anschluss an die Beschreibung des Vorgehens und der Auswahl des Samples (Kapitel 2), zunächst die Veranstaltungsformen der untersuchten Module auf und beschreibt in einem ersten Schritt in idealtypischer Weise Funktion und Formen der verschiedenen Veranstaltungsarten. Es folgt die Deskription von Häufigkeiten und Verteilung der Veranstaltungen – hochschulübergreifend wie auch -spezifisch. Die Kombinationsvarianten werden verglichen, ebenso wie die Abstimmung von Lehrveranstaltungsformen und Inhalten an den ausgewählten Hochschulen (Kapitel 3). In Kapitel 4 folgt anschließend die Analyse der Prüfungsformen, wobei auch hier zunächst die vier meistgenannten Prüfungsarten idealtypisch beschrieben werden, bevor im nächsten Schritt die Rechercheergebnisse im Hinblick auf Häufigkeiten, Wahlmöglichkeiten und Kategorien untersucht werden. Kapitel 5 stellt sodann die Kompetenzen bzw. Lernziele in den Mittelpunkt und analysiert im Anschluss an den theoretischen Hintergrund die recherchierten Ergebnisse. Auch wenn zuvor bereits an einigen Stellen erste Vergleiche diskutiert werden, folgt in Kapitel 6 erst die übergreifende Verbindung der Analyse von Veranstaltungs- und Prüfungsformen sowie Lernzielen bzw. Kompetenzen. Hier wird der oben beschriebenen Forschungsfrage nach einer sinnvollen und transparenten Abstimmung – also der Kohärenz – der drei Variablen nachgegangen, deren Ergebnisse in Kapitel 7 im Hinblick auf die ursprüngliche Idee einer *Best Practice*-Recherche kritisch befragt werden. Diese abschließende Diskussion stellt sich auch der Frage nach möglichen Konsequenzen für die Modulgestaltung – nicht nur, aber doch vor allem – im erziehungswissenschaftlichen Fachstudium an der Universität Göttingen.

2 Beschreibung des Samples und Vorgehen

Für die vorliegende *Best Practice*-Recherche wurden insgesamt acht Bachelor-Studiengänge der Erziehungswissenschaft an den folgenden Hochschulstandorten ausgewählt:

Humboldt-Universität zu Berlin	➤ BA Erziehungswissenschaften
Universität Bielefeld	➤ BA Erziehungswissenschaft
Technische Universität Dortmund	➤ BA Erziehungswissenschaft
Georg-August-Universität Göttingen	➤ BA Sozialwissenschaften, Fachstudium EW
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	➤ BA Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg	➤ BA Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	➤ 1-Fach-BA Pädagogik
Eberhard Karls Universität Tübingen	➤ BA Erziehungswissenschaft (Hauptfach)

Von Interesse bei der Auswahl der Hochschulen war dabei zum einen die – im weitesten Sinne – Relevanz der Standorte und zum anderen das Alter der Studiengänge. Je länger ein Studiengang und damit seine Studien- und Prüfungsordnung bereits existiert (und möglicherweise entsprechend häufig überarbeitet wurde), desto eher versprachen wir uns dort eine *Best Practice* finden zu können. Ausgehend von der Universität Göttingen und dem hiesigen Studienfach Erziehungswissenschaft wurden – im Hinblick auf Struktur und Tradition – ähnliche Standorte wie Tübingen, Berlin oder Hamburg gewählt. Gleichzeitig wurden aber auch gezielt solche Studiengänge für das Sample gesucht, die interessante Kontraste zu ermöglichen versprachen. Die Idee, ein möglichst großes Spektrum unterschiedlicher Studiengänge abzudecken und gleichzeitig eine Vergleichbarkeit auf mehreren Ebenen herstellen zu können, war dabei forschungsleitend.

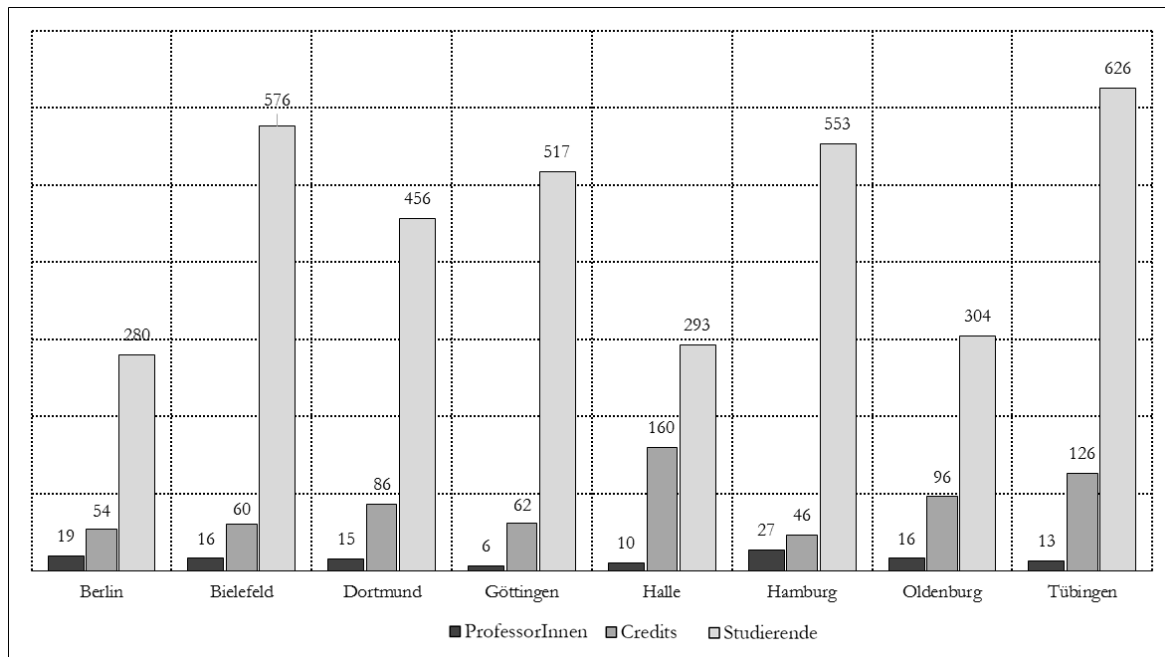


Abb. 1: Anzahl der ProfessorInnen, immatrikulierten Studierenden und in den untersuchten Studiengängen zu erwerbende Creditpoints an den acht ausgewählten Studienstandorten im WS 2013/14 (Angaben den Universitätshomepages entnommen oder auf Anfrage von den Fakultäten erhalten).

Die sieben – neben Göttingen – ausgewählten Universitäten bieten alle einen grundständigen BA-Studiengang der Erziehungswissenschaft(en) bzw. Pädagogik an, unterscheiden sich jedoch teils deutlich in Anzahl der beteiligten Professuren und eingeschriebenen Studierenden. Die Größenunterschiede der Standorte werden in Abbildung 1 in Relation zu den Creditpoints, die im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums zu erwerben sind, dargestellt.

So unterschiedlich die ausgewählten Universitäten in ihrer Größe sind, so verschieden sind auch ihre erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengänge strukturiert. Vor allem die Wahl möglicher Schwerpunkte im Studienverlauf erschwert die Vergleichbarkeit der Hochschulen deutlich. Während sich beispielsweise in Hamburg die Studierenden zwischen *Sozialpädagogik/Kinder- und Jugendbildung*, *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* oder *Behindertenpädagogik* entscheiden müssen (Tübingen bietet ebenfalls die beiden erstgenannten Schwerpunkte an), kann in Dortmund zwischen *Sozialer Arbeit* und *Bildungsmanagement/Bildungsforschung* gewählt werden. In Halle hingegen ist keine Schwerpunktwahl möglich; hier sind knapp 90% des Studiums für alle Studierenden obligatorisch, während die Universität Bielefeld zwar Wahlmodule anbietet, die jedoch nicht auf einen bestimmten Schwerpunkt ausgerichtet sind, sondern lediglich der Vertiefung von Inhalten dienen, wie z. B. *Professionelles Handeln und Qualität* oder *Personen- und gruppenbezogene Differenzkonstruktionen*. Der BA-Studiengang Sozialwissenschaften der Universität Göttingen bildet eine grundsätzliche Ausnahme, denn hier ist die Erziehungswissenschaft lediglich als ein Fach von Dreien wählbar; dies entspricht einem Anteil von maximal 84 von 180 Creditpoints (47%). Abgesehen von den Wahlmodulen und Studienschwerpunkten gibt es auch Unterschiede bezüglich der Abschlussmodule. An den meisten Standorten gibt es kein festes Modul am Ende des Studiums (Berlin, Halle, Tübingen, Göttingen und Dortmund), wohingegen an drei Universitäten ein Abschlussmodul vor oder parallel zur Anfertigung der Bachelorarbeit belegt werden muss (Hamburg, Oldenburg und Bielefeld). Gleiches gilt für das Praktikum: Göttingen, Bielefeld, Halle und Tübingen bieten praktikumsbegleitend Veranstaltungen an, wohingegen die Studierenden in Berlin, Dortmund, Oldenburg und Hamburg zwar ein Praktikum absolvieren müssen, es jedoch keine begleitende Pflichtveranstaltung gibt. Tübingen und Halle bieten außerdem als einzige Universitäten des Samples spezifische Module zum wissenschaftlichen Arbeiten an.

Schnell wird also deutlich, dass nicht alle Studiengänge in ihrer Gesamtheit uneingeschränkt miteinander verglichen werden können, sodass für die vorliegenden Analysen eine gemeinsame Modulbasis festgelegt werden musste. Diese besteht aus allen erziehungswissenschaftlichen Pflichtmodulen der BA-Studiengänge sowie den obligatorischen Forschungsmethodenmodulen. Dementsprechend wurden sämtliche Wahl-, Praktikums- und Abschlussmodule bei den Analysen nicht berücksichtigt.

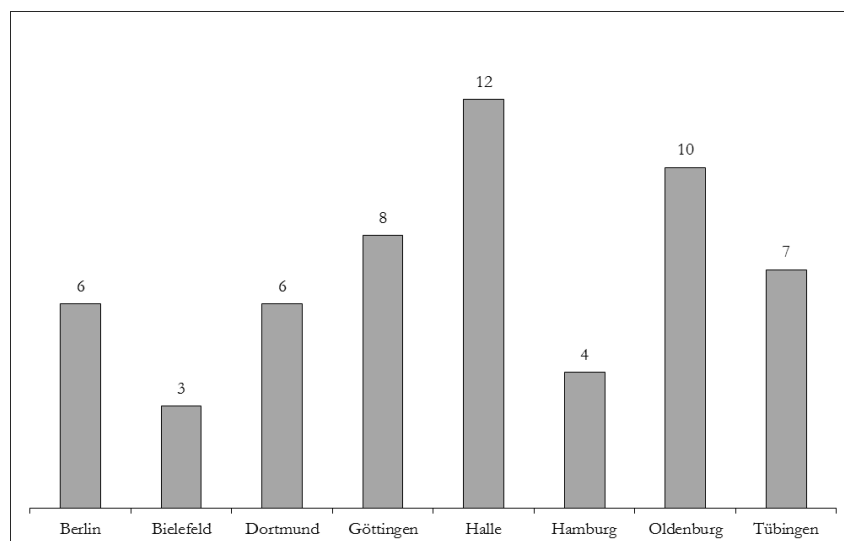


Abb. 2: Anzahl der ausgewählten einschlägig erziehungswissenschaftlichen Module

Abbildung 2 zeigt die Verteilung der insgesamt 56 ausgewählten Module an den acht Studienstandorten. Göttingen liegt mit acht einschlägigen Modulen im Mittelfeld, während Halle mit zwölf Modulen die Spitze bildet. Bielefeld und Hamburg bieten die wenigsten obligatorischen Module, sodass hier nur drei bzw. vier Module in die Analysen einfließen. Um dieser Ungleichverteilung im weiteren Verlauf Rechnung zu tragen, werden die meisten vergleichenden Grafiken anhand von prozentualen Anteilen berechnet. Wo dies nicht möglich oder sinnvoll ist, sollte die Verteilung der Modulanzahl dementsprechend Beachtung finden. Die getroffene Auswahl birgt eine weitere Schwierigkeit: Der Großteil der Module (57%) ist in den ersten beiden Semestern zu belegen, wohingegen nur knapp 18% der Module in der letzten Phase des Studiums – im Idealfall im 5. und 6. Semester – zu absolvieren sind (Abbildung 3). Diese Ungleichverteilung macht aussagekräftige Analysen über die Verteilung bestimmter Lernziele, Veranstaltungs- oder Prüfungsformen im Hinblick auf den Studienverlauf hochschulübergreifend entsprechend schwierig, sodass hier stattdessen auf eine exemplarische Interpretation zweier Studiengänge zurückgegriffen werden muss.

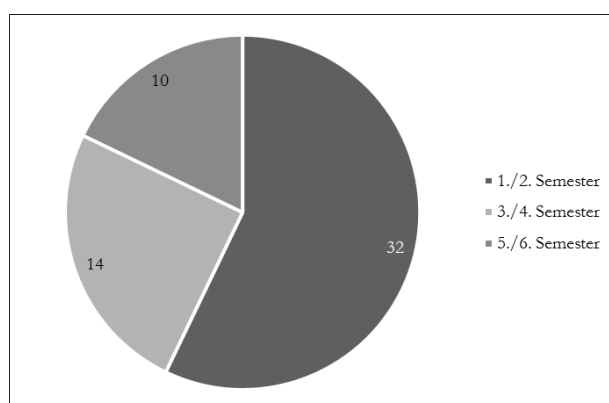


Abb. 2: Ausgewählte Module im Studienverlauf

Die Datengrundlage der Recherche bildeten die Prüfungs- und Studienordnungen sowie Modulkataloge der BA-Studiengänge. Die ausgewählten Modulbeschreibungen wurden mithilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert und anschließend ausgewertet.³

³ S. Anhang 1; dort findet sich auch das Codeverzeichnis (Anhang 2).

3 Veranstaltungsformen

„Grundsätzlich sollen unterschiedliche Lehrveranstaltungen zum Erreichen eines Qualifikationszieles beitragen.“ (KMK 2010, Anlage, S. 3) In einem ersten Analyseschritt wurden darum die Modulbeschreibungen im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsformen untersucht. Dabei standen die folgenden Fragen im Mittelpunkt: Welche Veranstaltungsarten werden an den acht Universitäten angeboten? Welche Veranstaltungsformen werden miteinander in Modulen kombiniert und wie viele Kombinationsvarianten finden sich sowohl hochschulübergreifend als auch -spezifisch? Gibt es Unterschiede zwischen Modulen zu Methoden und zu anderen Gebieten? Welche Zusammenhänge zeigen sich bei der Betrachtung von Veranstaltungsformen im Studienverlauf an einzelnen Universitäten?

Dabei wechselt sich die Betrachtung aller acht Hochschulen im direkten Vergleich mit der spezifischen Analyse einzelner Studiengänge ab, sodass eine möglichst differenzierte Betrachtung einen geeigneten Zugang zu den Universitäten und ihrer Studienganggestaltung ermöglichen soll. Vorangestellt wird jedoch zuvor eine kurze idealtypische Beschreibung der gängigen Lehrveranstaltungsformen, um auf dieser Grundlage vor allem nach Sinn und Zweck der praktischen Handhabung innerhalb der Studiengänge fragen zu können.

3.1 Idealtypische Beschreibung

3.1.1 Vorlesung

Vorlesungen sind Lehrveranstaltungen, die in erster Linie der Wissensvermittlung dienen. Der oder die Dozent_in gibt den Studierenden einen Überblick über ein meist breites Themenfeld und stellt Inhalte dar, die im Idealfall in den Mitschriften der Studierenden wiederzufinden sind und damit die Grundlage für die Reproduktion und Weiterverwertung des Erlernen bilden. Neben der klassischen Form ausschließlich frontaler Wissensvermittlung sind zwar auch kurze Phasen der Interaktion zwischen Dozent_in und Studierenden möglich, allein die meist hohe Anzahl von TeilnehmerInnen erfordert in der Regel eine Beschränkung auf den klassischen Lehrvortrag. Laut einschlägiger Literatur eignet sich die Vorlesung also zur Wissens- und Informationsvermittlung sowie – im Idealfall – zur Motivation der Studierenden. Vorlesungen sollen also auch Interesse wecken und fördern, im besten Fall zum Nachdenken anregen. Vor allem am Anfang des Studiums ist die Vorlesung nach wie vor eine oft gewählte Lehrveranstaltungsform, die den Studierenden ermöglichen soll, sich zu orientieren, theoretisches Grundlagenwissen zu erwerben und einen Einblick in neue Sachverhalte zu erhalten (Apel 1999, Dubs 2002, Dummann et al. 2007, Reumann et al. 2002, Voss 2002, KMK 2010, Anlage, S. 3).

3.1.2 Seminar

Seminare dienen der teils eigenständigen Er- bzw. Bearbeitung, aber auch Vertiefung von Inhalten in kleineren Gruppen von Studierenden. Geleitet von einem bzw. einer Dozent_in, steht hier der interaktive Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Eigenleistung der Studierenden – in der Regel in Form von Referaten, Projektphasen und/oder Hausarbeiten – im Vordergrund. Im Gegensatz zur Vorlesung werden speziellere Themenfelder verhandelt, die häufig bereits ein gewisses Maß an Grundlagenwissen voraussetzen (welches wiederum zuvor oder parallel in einer Vorlesung erworben wurde). Seminare können aber auch zu Beginn des Studiums zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten eingesetzt werden oder gezielt Vorlesungen zum Zwecke der Vertiefung, Anwendung oder Reflexion des erworbenen Wissens begleiten. Im Zuge der Modularisierung von Studiengängen gehört die Verbindung von Vorlesung und Seminar in einem Modul zu den am häufigsten anzutreffenden Kombinationsmöglichkeiten (Dummann et al. 2007, S. 83ff., KMK 2010, Anlage, S. 3).

3.1.3 Übung

Übungen werden insbesondere begleitend zu Vorlesungen (in seltenen Fällen auch begleitend zu Seminaren) angeboten und dienen ihrer Nachbereitung sowie der Anwendung des Gelernten. Unterstützt durch wissenschaftliches Personal werden hier – je nach Fachbereich – Aufgaben bearbeitet, Inhalte nochmals diskutiert und Fragen erörtert. Eine Übung steht also nie für sich, sondern begleitet immer eine andere Veranstaltung und dient der Vertiefung und Anwendung erworbenen Wissens (Dummann et al. 2007, S. 86ff., KMK 2010, Anlage, S. 3).

3.1.4 Tutorium

Auch Tutorien begleiten andere Lehrveranstaltungen und werden in der Regel von studentischen Hilfskräften höherer Semester geleitet. Neben der Diskussion fachlicher Fragen, stehen hier auch soziale Komponenten im Vordergrund. So werden Tutorien meist in der Anfangsphase des Studiums angeboten, um den Studierenden einen Rahmen für den gemeinsamen Austausch und Orientierungshilfe an der Universität zu geben. Doch auch inhaltlich ausgerichtet können sie Vorlesungen begleiten und durch die geringere Distanz zwischen Tutor_in und Studierenden möglicherweise Diskussionsräume eröffnen, die mangels Vertrauen o.Ä. in anderen Veranstaltungen nicht zustande gekommen wären (Dummann et al. 2007, S. 88f.).

3.2 Ergebnisse

Zunächst werden in einem ersten Schritt Anzahl und Verteilung der Veranstaltungsformen an den acht Hochschulstandorten betrachtet. Grundsätzlich spiegeln die ausgewählten Module die vier klassischen oben beschriebenen Lehrveranstaltungsformen wieder: Vorlesung, Seminar, Übung und Tutorium. Dabei findet sich in 47 von 56 Modulen (84%) des ausgewählten Samples die Veranstaltungsform *Vorlesung*, 49-mal (88%) ist ein bzw. sind mehrere *Seminare* Bestandteil des Moduls, in elf Modulen (20%) werden *Übungen* angeboten und in sechs von 56 Modulen (11%) müssen die Studierenden begleitend ein *Tutorium* besuchen.

Teils erheblich unterscheiden sich die Universitäten dabei in den Kombinationen der Veranstaltungsformen. So gibt es Standorte, die ein einheitliches Bild in den erziehungswissenschaftlichen Modulen zeichnen: Die HU Berlin beispielsweise bietet in allen sechs ausgewählten Modulen die Kombination *Vorlesung + Seminar + Übung* an. Auch die Universität Tübingen favorisiert in fünf von insgesamt sieben einschlägigen Modulen ein klassisches Modell: *Vorlesung + Seminar*. Diese Kombination – teils um weitere Veranstaltungsformen ergänzt – findet sich über die Standorte hinweg in insgesamt 40 der 56 Module (71%).

Andere Standorte zeigen eine sehr viel heterogenere Struktur in ihren Veranstaltungsformen und Kombinationen – im Folgenden sei dies am Beispiel der Technischen Universität Dortmund nachgezeichnet. Jedes der sechs einschlägigen Module des Dortmunder BA-Studiengangs Erziehungswissenschaft ist unterschiedlich in seiner Veranstaltungszusammensetzung: In jeweils einem Modul findet sich die Kombination

2 Vorlesungen + 1 Seminar	Modul 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft
2 Vorlesungen + 2 Übungen	Modul 2: Einführung in die Grundlagen der Nachbardisziplinen
1 Vorlesung + 2 Seminare	Modul 3: Empirische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsforschung
1 Vorlesung + 2 Seminare + 1 Übung	Modul 4: Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung
1 Vorlesung + 3 Seminare	Modul 5: Einführung in Grundlagen von Vermitteln, Beraten, Planen
2 Seminare	Modul 6: Forschungskompetenz

Dabei scheint der Aufbau einer gewissen Logik zu folgen: Die Module 1 und 2 zu Beginn des Studiums dienen der Orientierung und Einführung in den Studiengang. Der unumgängliche Input wird durch insgesamt vier Vorlesungen ermöglicht, die allerdings durch ein Seminar und zwei Übungen Möglichkeiten der Vertiefung und Erörterung bieten. Mit zunehmender Komplexität der Inhalte und Spezifizierung der Themen steigt in den Modulen 3, 4, 5 und 6 dann auch die Anzahl der Seminare, während der Anteil an Vorlesungen zurückgeht. In Modul 6 werden die Studierenden laut Studienordnung u. a. „zur eigenständigen Theorieaneignung angeleitet“, sodass hier keine Vorlesung mehr stattfindet, sondern zwei Seminare die geforderte Forschungskompetenz vermitteln sollen.

Ein weiteres Beispiel für die Heterogenität in den Veranstaltungsformen und ihrer Kombination bietet die Universität Halle-Wittenberg. Die hohe Anzahl einschlägig erziehungswissenschaftlicher Module zeigt eine ebenso hohe Anzahl unterschiedlicher Kombinationen von Lehrveranstaltungsformen. In Halle finden sich die folgenden Kombinationen:

1 Vorlesung + 1 Tutorium	Modul A: EVA ⁴ – Einführung in die Erziehungswissenschaft
(jeweils) 3 Seminare	Modul C1: Gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation;
	Modul C2: Ansätze und Probleme pädagogischer Theorie;
	Modul C3: Aspekte historischer Erziehungswissenschaft
(jeweils) 2 Seminare	Modul D1: Quantitative erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden
	Modul D2: Qualitative erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden
1 Vorlesung + 2 Seminare	Modul E: Recht, Verwaltung und Organisation
1 Vorlesung + 1 Seminar	Modul F1: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung
2 Vorlesungen	Modul F2: Grundlagen der Pädagogischen Psychologie
1 Vorlesung + 3 Seminare + 1 Übung	Modul G1: Sozialpädagogische Grundlagen, Probleme und Perspektiven
5 Seminare	Modul G2: Organisation, Intervention und Fallverstehen in der Sozialen Arbeit
2 Vorlesungen + 3 Seminare	Modul H: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Ohne den jeweiligen Veranstaltungskombinationen ihre Nachvollziehbarkeit absprechen zu wollen, ist ein stringenter Aufbau entlang des Studienverlaufs zumindest auf den ersten Blick nicht erkennbar. Die Dichte und Anzahl der zu belegenden Seminare ist über den gesamten Studienverlauf hinweg vergleichsweise hoch (insgesamt 27), wohingegen die Studierenden lediglich acht Vorlesungen besuchen müssen.

⁴ EVA = Einführungsveranstaltung.

In Anbetracht der oben beschriebenen Funktion einer Vorlesung, vor allem Überblickswissen zu vermitteln und Fachinteresse zu wecken, verwundert, dass beispielsweise die Module C1 bis C3 trotz ihrer teils allgemein und grob gefassten Themenkomplexe, nur durch Seminare bestritten werden, während Modul F2 sich auf zwei Vorlesungen beschränkt, obwohl sich die Pädagogische Psychologie nicht weniger als andere Themenfelder für eine vertiefte Auseinandersetzung in Form von Seminaren anbieten würde.⁵ Die Aufteilung in eine allgemeine Vorlesung und spezifisch ausgerichtete Seminarinhalte durchzieht dennoch auch den BA Erziehungswissenschaft in Halle. In den Modulen G1 und G2 wird beispielsweise der Studienschwerpunkt *Sozialpädagogik* abgedeckt. Insgesamt sind hier eine Vorlesung, acht Seminare und eine Übung zu belegen. Wie zu erwarten, bietet die Vorlesung mit begleitender Übung eine „Einführung in die Sozialpädagogik“, wohingegen das Seminarangebot im Wintersemester 2013/14 aus den folgenden Veranstaltungen bestand und damit erwartungsgemäß vertiefende Aspekte der Sozialpädagogik behandelt:

- *Politik für Kinder – zwischen Kinderrechten und Verzwackung*
- *Vom Proletariat zum Prekariat...*
- *Care Crisis – Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit im Umbruch*
- *Sozialpädagogisches Handeln: Inskription und Deskription*
- *Soziale Dienste im Wohlfahrtsstaat*

Das Modul C3 „Aspekte historischer Erziehungswissenschaft“ wiederum gibt bereits durch seinen Titel eine Programmatik vor, die nicht auf einen allgemeinen Überblick schließen lässt, sondern lediglich ausgewählte Aspekte der historischen Erziehungswissenschaft zu bearbeiten verspricht. Dementsprechend besteht es aus drei Seminaren – innerhalb von zwei Semestern zu belegen –, die im vergangenen Wintersemester und aktuellen Sommersemester 2014 u. a. folgende Auswahlmöglichkeiten boten:

- *Hermeneutik und geisteswissenschaftliche Pädagogik*
- *Der Körper im pädagogischen Diskurs der Moderne*
- *Zur Entstehung von Wissen in der Sozialen Arbeit*
- *Der erste Weltkrieg in pädagogischer Perspektive*
- *1968: Die Aura des Widerstands*
- *Völkisches Denken in der Pädagogik*

Damit werden die Seminare dem oben beschriebenen Konzept dieser Veranstaltungsform und seiner Funktion zwar durchaus gerecht, doch die Frage nach dem Ort einer Einführung in die historische Erziehungswissenschaft bleibt offen (dass dies eventuell vom Einführungsmodul A übernommen wird, kann nur vermutet werden, denn im Modulkatalog werden keine explizit historischen Inhalte beschrieben). Das Tutorium wird in Halle begleitend zum Einführungsmodul angeboten, sodass hier – davon ist zumindest auszugehen – neben einer eventuell inhaltlichen Aufarbeitung vor allem soziale Aspekte des Studiums im Vordergrund stehen.

Ein ähnliches Bild findet sich auch in den Lehrveranstaltungsformen der Universität Göttingen, welche sich wie folgt zusammensetzen:

(jeweils) 1 Vorlesung + 1 Seminar	Modul B.Erz.100: Grundlagen der Erziehungswissenschaft
	Modul B.Erz.201: Pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalität
	Modul B.Erz.301: Sozialisation
	Modul B.Erz.401: Institutionalisierung von Erziehung und Bildung
	Modul B.Erz.501: Pädagogische Handlungsfelder
(jeweils) 1 Vorlesung + 1 Tutorium	Modul B.MZS. 11: Statistik I
	Modul B.MZS. 12: Statistik II: Wirtschafts- und Sozialstatistik
2 Vorlesungen + 2 Übungen	Modul B.MZS. 03: Einführung und Praxis der empirischen Sozialforschung

⁵ Bezüglich der Modulangebote aus Psychologie und zuweilen auch aus Soziologie ist freilich auch in Rechnung zu stellen, dass diese für die exportierenden Fächer oft ungeliebte Nebenfachangebote darstellen, deren Erbringung mit möglichst wenig Aufwand geschehen soll.

Alle fünf genuin erziehungswissenschaftlichen Module bestehen aus einer Vorlesung und einem Seminar. Es findet somit keinerlei Angleichung der Veranstaltungsformen an den Studienverlauf statt, sodass auch Module, deren Studium für das 5. oder 6. Fachsemester empfohlen wird, nach wie vor aus einer meist einführenden Vorlesung plus vertiefendem Seminar bestehen (das gleiche Prinzip findet sich an der HU Berlin). Lediglich die Forschungsmethodenmodule spiegeln ihre Praxisorientierung ebenfalls in ihren Veranstaltungsformen wieder: hier werden zwei Übungen und ein Tutorium angeboten, die der Anwendung des in der Vorlesung erworbenen Wissens dienen sollen.

Universitätsübergreifend betrachtet fällt auf, dass Übungen als für die forschungsmethodische Ausbildung besonders geeignete Veranstaltungsformen nur an drei Hochschulen (HU Berlin, Göttingen, Hamburg) eingesetzt werden (Abbildung 4). An allen anderen Standorten werden stattdessen Seminare begleitend zu den Vorlesungen angeboten. Die Universitäten Dortmund⁶ und Halle sind die einzigen Hochschulen des Samples, die keine Vorlesungen in den Forschungsmethodenmodulen anbieten⁷. So stellt sich hier die Frage, inwiefern die Seminare über die praktische Übung bzw. Anwendung von Forschungsmethoden hinaus eine einführende Aufgabe zu erfüllen vermögen und ob die Studierenden mit den Grundlagen empirischer Sozialforschung auch in theoretischer Hinsicht ausreichend vertraut gemacht werden.

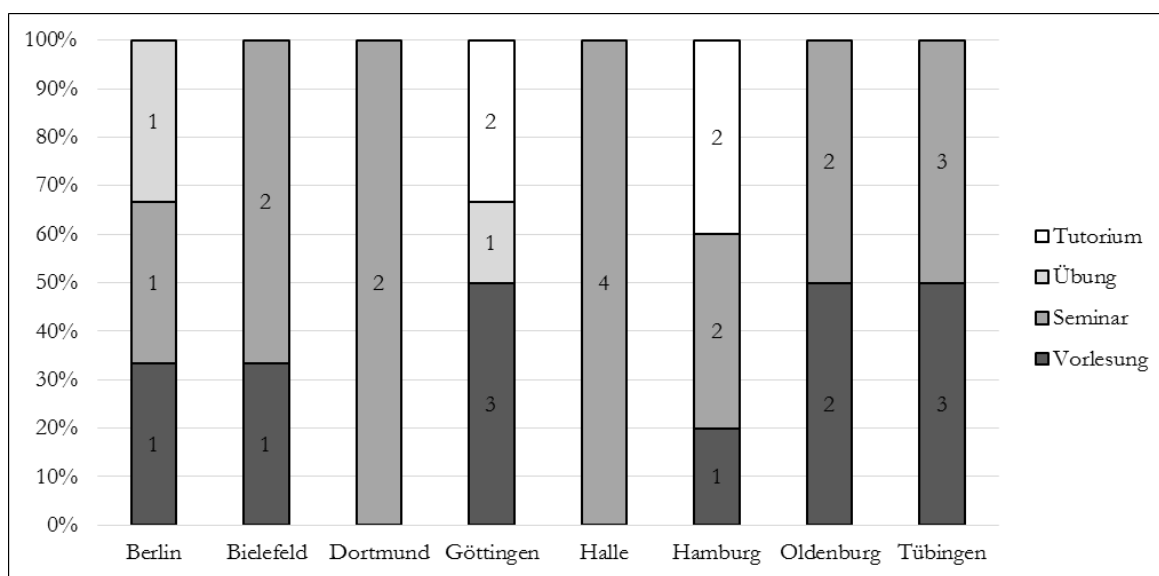


Abb. 4: Veranstaltungsarten in den Forschungsmodulen der Universitäten

Ein genauerer Blick in die Modulbeschreibungen zeigt jedoch die folgende Schwerpunktsetzung: In Dortmund wie in Halle werden in den Seminaren sowohl „Grundlagen der qualitativen [und quantitativen] Sozialforschung (wie Forschungsdesigns, Datenerhebungs- und Analyseverfahren) in ihrem gesellschaftlichen Kontext“ vermittelt (Dortmund), „wesentliche[.] Eckpunkte eines quantitativ [und qualitativ] ausgerichteten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozesses“ kennengelernt (Halle) oder auch allgemein „grundlegende Begriffe“ (Dortmund) erarbeitet.

Die Seminare übernehmen hier also jene Aufgaben, die an anderen Universitäten den Vorlesungen zukommen. Welche Variante im Sinne einer *Best Practice* die bessere, effizientere oder erfolgreichere ist, lässt sich allein auf Grundlage der Prüfungs- und Studienordnungen allerdings nicht beantworten.

⁶ Im Modulkatalog der TU Dortmund findet sich im Forschungsmethodenmodul folgender Hinweis: Zu beiden Elementen werden nach Möglichkeit begleitende Tutorien/Übungen angeboten, in denen die thematisierten Verfahren geübt werden und einschlägige Texte diskutiert werden können.

⁷ Das Modul 3 des Studiengangs an der TU Dortmund (Empirische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsforschung) bietet zwar eine Vorlesung an, wurde hier jedoch nicht als reines „Forschungsmethodenmodul“ gewertet. Die Analyse dieses Abschnitts bezieht sich auf Modul 6 („Forschungskompetenz“).

Tab. 1: Häufigkeiten der Kombinationen von Veranstaltungen

	Vorlesung	Seminar	Übung	Tutorium
Vorlesung	2	40	9	3
Seminar	40	9	8	3
Übung	9	8	-	-
Tutorium	3	3	-	-

Wie bereits am Beispiel einzelner Hochschulstandorte gezeigt, finden sich zahlreiche Kombinationsvarianten verschiedener Lehrveranstaltungsformen. Tabelle 1 erfasst diese Kombinationen nach folgendem Prinzip: Die grau hinterlegten Felder geben an, in wie vielen Modulen ausschließlich Vorlesungen ($n=2$) bzw. Seminare ($n=9$) angeboten werden. Die übrigen Felder geben die Anzahl der Kombination von bspw. Vorlesung und Seminar ($n=40$) oder Seminar und Übung ($n=8$) in den Modulen wieder (diese können jedoch um andere Veranstaltungsformen ergänzt sein). Deutlich wird an dieser Stelle somit vor allem, dass die überwiegende Mehrheit der Module des Samples aus mehreren Veranstaltungsformen besteht und die klassische Kombination von *Vorlesung* + *Seminar* in 40 von 56 Modulen (71%) Anwendung findet. Bis hierher wird deutlich, dass eine transparente und vor allem nachvollziehbare Abstimmung der Lehrveranstaltungsformen und insbesondere ihrer Kombinationen auf die Themen und Inhalte der Module nicht in dem Maße anzutreffen ist, wie es nach den in Kapitel 3.1. idealtypisch beschriebenen Funktionen der Veranstaltungsformen zu erwarten gewesen wäre.

Lässt man nun die Kombinationsmöglichkeiten und speziellen Modulformen beiseite und zählt lediglich, wie häufig welche Veranstaltungsformen insgesamt – also universitätsübergreifend – vorkommen, ergibt sich folgendes Bild: In den analysierten Modulen des hier ausgewählten Samples finden sich 77 Seminare, 57 Vorlesungen, neun Übungen und sieben Tutorien. Die prozentuale Verteilung verdeutlicht folgende Abbildung 5.

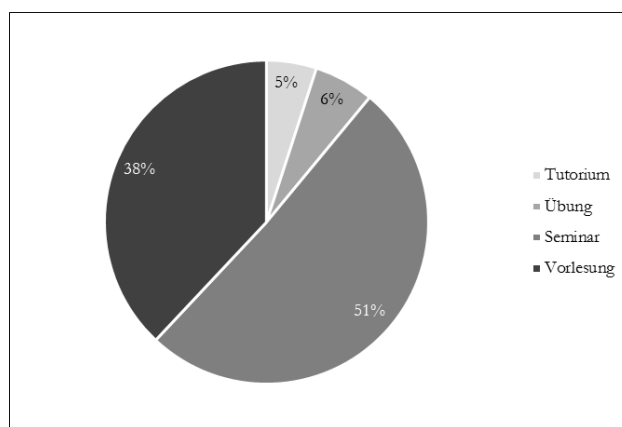


Abb. 5: Verteilung der Lehrveranstaltungsformen an den Universitäten

Um den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den acht Universitäten noch einmal Aufmerksamkeit zu widmen, wurden für Abbildung 6 die prozentualen Anteile der Lehrveranstaltungsformen an den jeweiligen Standorten berechnet. Eine ausgeglichene Verteilung von Vorlesungen und Seminaren zeigt sich dabei sowohl an den bereits erwähnten Universitäten Berlin und Tübingen als auch in Oldenburg, wo sich die Veranstaltungskombinationen in den Modulen zwar unterscheiden, es aber grundsätzlich nur die beiden Formen *Vorlesung* und *Seminar* gibt. Auch in Bielefeld werden ebenso viele Seminare wie Vorlesungen ($n=6$) angeboten, lediglich ergänzt durch ein Tutorium im Einführungsmodul. Deutlichere Gewichtungen zeigen sich allerdings an den anderen Standorten. Sowohl in Halle als auch in Hamburg werden in den ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Pflichtmodulen deutlich mehr Seminare angeboten als Vorlesungen (Halle: 8 Vorlesungen, 27 Seminare; Hamburg: 2 Vorlesungen, 9 Seminare).

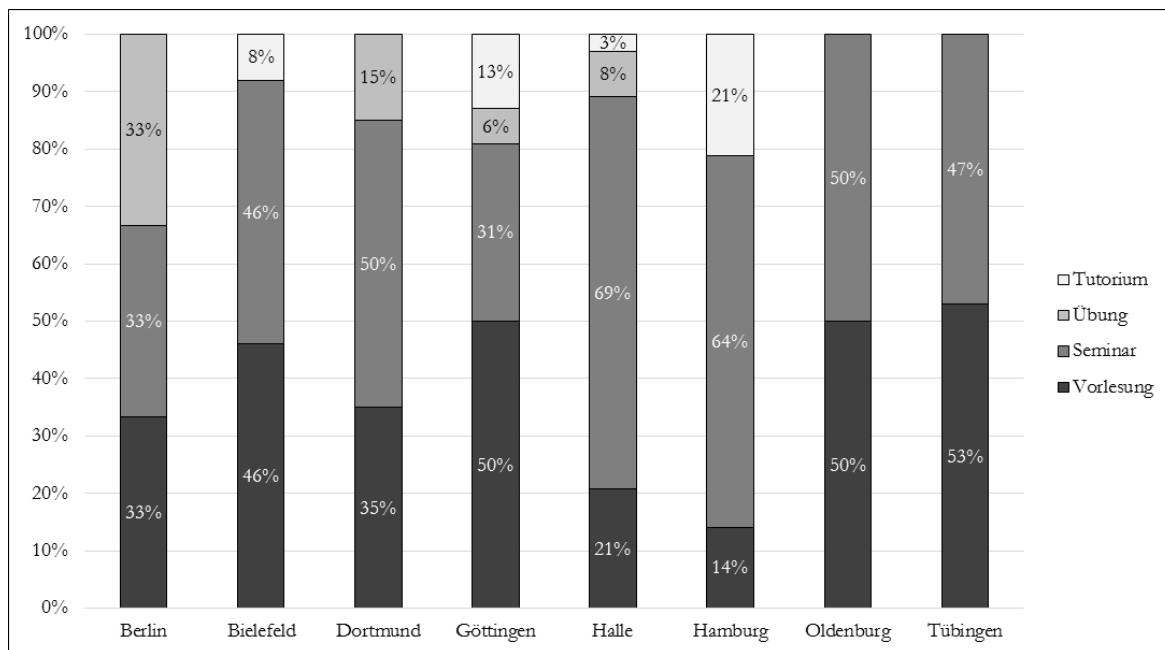


Abb. 6: Prozentuale Anteile von Lehrveranstaltungsformen an den Universitäten

An der Universität Göttingen findet sich zwar kein entsprechend deutliches Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Veranstaltungsformen, doch ist sie neben Tübingen die einzige Universität, die mehr Vorlesungen als Seminare anbietet. Durch den hohen Anteil an Übungen und Tutorien (19%) kann letztlich aber festgestellt werden, dass in Göttingen dennoch die Hälfte des einschlägigen Fächerstudiums in Veranstaltungsformen stattfindet, die von ihrer Grundstruktur her nicht frontaler Art sind. Göttingen und Halle sind darüber hinaus die einzigen beiden Studienstandorte, die alle vier Veranstaltungsformen in den ausgewählten Modulen anbieten.

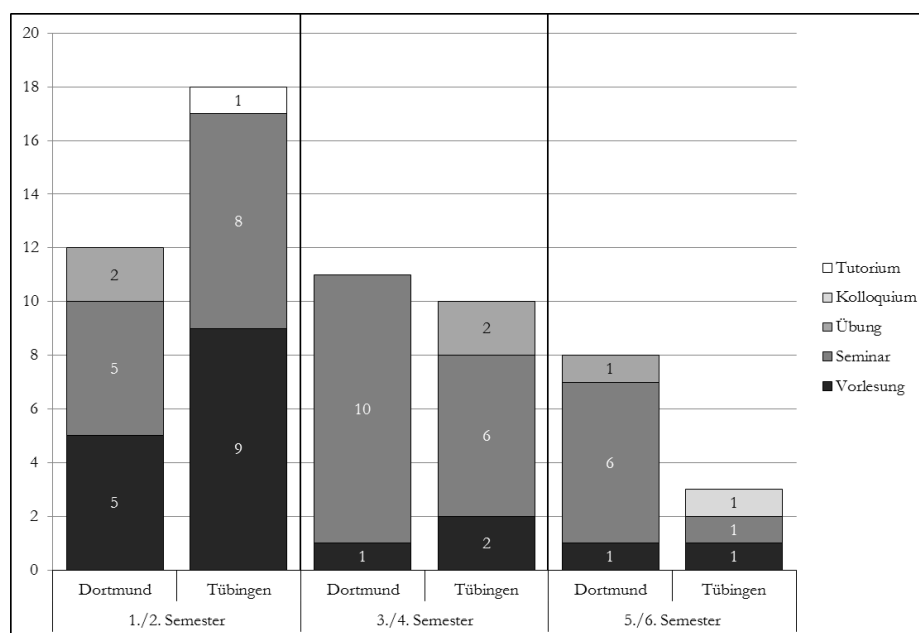
Dieser erste deskriptive Blick auf die Veranstaltungsformen an den acht ausgewählten Hochschulen zeigt, dass beide Fälle möglich sind: ein und dieselbe Veranstaltungskombination über nahezu den gesamten Studienverlauf oder aber in jedem Modul eine andere Variante von Lehrveranstaltungen. Letztere Praxis erscheint dabei zunächst sinnvoller, sind doch z. B. Forschungsmethodenmodule prädestiniert für den Einsatz von Übungen, wohingegen Überblicksmodule wie bspw. eine Einführung in die Erziehungswissenschaft im Besonderen für eine Vorlesung und ein begleitendes Tutorium geeignet scheinen. Doch entbehrt auch der Einsatz ein und derselben Kombination in jedem Modul keineswegs jedweder Logik. Im Gegenteil: Die Modularisierung von Studiengängen geht einher mit der Betrachtung eines Moduls als eigenständige Einheit, die in jedem Fall aus mindestens zwei Veranstaltungen bestehen muss. Ein Modul der pädagogischen Psychologie hat in der Regel also genauso viele Semesterwochenstunden zur Verfügung, wie ein Modul zur historischen Erziehungswissenschaft. Beide Module müssen den Studierenden einen Überblick ermöglichen, sollten (bzw. wollen) den Studierenden aber ebenso die Auseinandersetzung mit vertiefenden Aspekten ihrer Inhalte ermöglichen. Die Kombination aus Vorlesung und Seminar, eventuell ergänzt um eine Übung, ist also in beiden Fällen sinnvoll und diese findet sich im Großteil der Module an den für diese Studie ausgewählten Standorten.

Doch wenn auch nicht unbedingt eine Anpassung der Veranstaltungsformen an die Inhalte der Module für eine *Best Practice* notwendig ist, so könnte es dennoch von Bedeutung sein, in welchem Semester sich die Studierenden befinden. Abschließend soll deshalb nun noch dem Zusammenhang zwischen Veranstaltungsformen und dem Studienverlauf Aufmerksamkeit gewidmet werden. Erwartbar wären hier (wie oben teilweise für einzelne Universitäten bereits beschrieben) mehr Vorlesungen zu Beginn des Studiums, die mit höherer Semesterzahl weniger würden zugunsten eines Anstiegs von Seminaren. Tutorien wären eher in den ersten beiden Semestern zu vermuten, ebenso wie Übungen, die allerdings auch noch in höheren Semestern durchaus sinnvoll Vorlesungen begleiten könnten. Eine idealtypische Verteilung könnte gängigen Vorstellungen entsprechend folgendermaßen aussehen:

Eingangsphase (1./2. Semester)	Vorlesung Vorlesung + Seminar Vorlesung + Übung Vorlesung + Tutorium
Vertiefungsphase (3./4. Semester)	Vorlesung + Seminar Seminar + Übung Seminar
Abschlussphase (5./6. Semester)	Seminar [Kolloquium]

Doch ist dieser Verlauf tatsächlich ideal? Zumindest liegt ihm die Idee zugrunde, dass für den Kompetenzerwerb an der Hochschule zunächst einmal eine entsprechend große Menge von theoretischem Input von Nöten ist, um dann in den höheren Semestern zunehmend selbständiger weiterverarbeitet zu werden. Doch auch der umgekehrte Weg kann zumindest *gedacht* und der Verlauf damit umgedreht werden (Prange 2005, S. 733). Für die Erziehungswissenschaft gesprochen, könnte die Studieneingangsphase in den ersten beiden Semestern z. B. der zwar angeleiteten aber dennoch größtenteils selbständigen Reflexion und Auseinandersetzung mit den je *eigenen Pädagogiken* (Horn 1999) dienen. Die Studierenden könnten sich durch Diskussionen in kleingruppenzentrierten Seminaren sowie im Selbststudium bspw. problematischen Themenfeldern wie dem Theorie-Praxis-Verhältnis nähern oder eigenständig Begriffe wie Erziehung und Bildung erarbeiten, bevor dann gegen Ende des Studiums die Konfrontation mit erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung erfolgt. Für die Wahl der Veranstaltungsformen würde dies bedeuten, dass die ersten zwei bis drei Semester größtenteils durch Seminare bestritten und Vorlesungen dann erst mit der Vertiefungsphase einsetzen würden. Welcher Studienverlauf sinnvoller ist, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, doch kann zumindest gezeigt werden, dass beiden Varianten eine schlüssige Begründung zugrunde gelegt sein kann und keine vor-schnelle Antwort auf die Frage nach der besseren Verteilung von Veranstaltungsformen im Studienverlauf gegeben werden sollte.

Wie in Kapitel 2 bereits angedeutet, erweist sich die Analyse der acht Universitäten im Hinblick auf die festgelegten Veranstaltungsformen in den ausgewählten Modulen jedoch als schwierig, da die Module des Samples größtenteils im ersten und zweiten Semester studiert werden sollen. Diese reduzierte Auswahl führt zu entsprechenden Verzerrungen, will man sich grundsätzlich die Verteilung der Veranstaltungsarten im Verlauf des BA-Studiums ansehen. Aufgrund dessen wurden für Abbildung 7 die Veranstaltungsformen der erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengänge in Tübingen und Dortmund exemplarisch ausgewertet, ohne Beschränkung auf die genuinen Pflichtmodule.⁸



⁸ In Tübingen wurden allerdings die zwei obligatorischen Beifächer Psychologie und Soziologie nicht in die Analysen mit einbezogen, da sich in Dortmund keine äquivalenten Module finden und somit die Studiengänge besser zu vergleichen sind.

Abb. 7: Veranstaltungsformen im Studienverlauf an den Universitäten Dortmund und Tübingen

Es fällt auf, dass die Tübinger Studierenden 36 Veranstaltungen belegen müssen, während das BA-Studium in Dortmund aus nur 31 Lehrveranstaltungen besteht. Vor allem in den ersten beiden Semestern ist die Arbeitsbelastung (durch Anwesenheit) der Studierenden in Tübingen deutlich höher als in Dortmund, wird dann jedoch mit zunehmender Semesterzahl geringer und verpflichtet im letzten Studienabschnitt nur noch zu sechs Veranstaltungen. In Dortmund hingegen ist die Anzahl zu Studienbeginn und im 3./4. Semester fast gleich hoch, verringert sich allerdings im letzten Studienabschnitt ebenfalls auf insgesamt nur noch acht Lehrveranstaltungen. Während Tübingen deutlich mehr Vorlesungen anbietet als Dortmund (17 gegenüber 7), müssen in Dortmund sechs Seminare mehr als in Tübingen belegt werden (21 gegenüber 15). Im Studienverlauf betrachtet fällt auf, dass die Vorlesungen in Dortmund – ganz wie oben als idealtypisch beschrieben – gerade in den ersten beiden Semestern die häufigste Veranstaltungsform sind, ab dem dritten Semester dann deutlich seltener belegt werden müssen. Zu Beginn des Studiums ist der Anteil von Vorlesungen und Seminaren an beiden Hochschulen ausgeglichen. Bei den Seminaren zeigt sich allerdings im weiteren Verlauf ein Unterschied zwischen den beiden Universitäten: Während in Tübingen auch hinsichtlich dieser Veranstaltungsform das Muster beibehalten wird, legt Dortmund einen deutlichen Schwerpunkt auf Seminare in der Vertiefungsphase (3./4. Semester) des Studiums. – Dennoch fügt sich auch Dortmund der Logik obigen idealtypischen Verlaufs, vor allem hinsichtlich der geringen Vorlesungsanzahl ab dem 3. Semester.

4 Prüfungsformen

Im Anschluss an die Veranstaltungsarten widmet sich das folgende Kapitel nun den Prüfungsformen an den einzelnen Hochschulen. Nach einer kurzen idealtypischen Beschreibung der häufigsten Prüfungsformen – Klausur, Hausarbeit, Mündliche Prüfung und Portfolio⁹ – stehen auch hier zunächst die Fragen nach der Häufigkeit und der Kombination verschiedener Formen im Mittelpunkt. Darüber hinaus wird auch nach dem Verhältnis von schriftlichen und mündlichen Prüfungsformen gefragt, und die Wahlmöglichkeiten der Studierenden werden näher betrachtet. Wie oft können die Studierenden selbst wählen, wie sie geprüft werden, in welchem Zusammenhang stehen Prüfungsformen und Modulstrukturen, und sind dabei Unterschiede zwischen den Universitäten erkennbar? Auch hier wird sowohl hochschulübergreifend als auch exemplarisch an einzelnen Universitäten nach der Praxis universitärer Modulprüfungen in erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengängen gefragt, auch im Hinblick auf eine sinnvolle Anpassung an Inhalte und den Studienverlauf.

4.1 Theoretische Beschreibung

4.1.1 Klausur

Bei einer Klausur bearbeiten die Studierenden selbstständig in Einzelarbeit innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens eine oder mehrere schriftliche Aufgaben, durch die das in der vorangegangenen Lehrveranstaltung vermittelte oder selbst erarbeitete Wissen geprüft wird. Vor allem bei Vorlesungsprüfungen eignet sich die Klausur aus pragmatischen Überlegungen heraus: Die hohe Anzahl von Klausuren kann vor allem durch den Einsatz von Multiple-Choice-Aufgaben wesentlich schneller korrigiert werden, als dies bei Hausarbeiten o.Ä. der Fall wäre. Klausuren können aber auch in offener Form beantwortet werden, sodass der produzierte Text zwar wiederum länger ist, die Leistungen der Studierenden aber dennoch einfacher zu vergleichen sind, als dies bei anderen Prüfungsformen der Fall ist. Problematisch sind Klausuren jedoch im Hinblick auf die Frage, *was* sie prüfen können bzw. sollen. So kann zwar einfaches Wissen und Verstehen abgefragt werden, weiterführende Kompetenzen, wie die Reflexion oder Anwendung von Wissen, sind hingegen sehr viel schwieriger durch Klausuren zu prüfen. Außerdem ist die Validität dieser Prüfungsform häufig gering, da oft *„nicht das geprüft [wird], was hätte gelernt werden sollen (z. B. Fähigkeit zum Auswendiglernen statt fachliches Können)“* (Zimmermann 2011, S. 59).

⁹ Darüber hinaus gibt es eine größere Anzahl weiterer Prüfungsformen, die aber nur vereinzelt vorkommen und hier nicht weiter ausdifferenziert werden können. Ihre Funktionen und Einsatzmöglichkeiten ähneln in der Regel den genannten Prüfungsleistungen.

4.1.2 Mündliche Prüfung

Mündliche Prüfungen bieten eine sehr flexible Form der Leistungsüberprüfung, durch die der bzw. die Prüfer_in im Idealfall einen guten Einblick in den Wissensstand und die Denkprozesse der Studierenden erhält. Somit sind mündliche Prüfungen eine geeignete Form, um zu prüfen, ob komplexere Lernziele erreicht wurden, und z. B. die kritische Reflexionsfähigkeit oder Diskussionskompetenz eines Prüflings zu beurteilen. Aufgrund der schwierigen Vergleichbarkeit solch individueller Prüfungsverfahren können in einer mündlichen Prüfung allerdings auch Beobachtungs- und Beurteilungsfehler zum Tragen kommen, die eine Benotung verzerren können (ebd., S. 60).

4.1.3 Hausarbeit

Vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, ist die Hausarbeit als Prüfungsform weit verbreitet – und dies, obwohl sie für Studierende wie Lehrende vergleichsweise zeitaufwändig ist. Ein großer Vorteil von Hausarbeiten ist es jedoch, die Prüfung von – je nach Themenstellung – einfachen reproduzierenden Fähigkeiten bis hin zu komplexen Interpretations- und Reflexionskompetenzen zu ermöglichen. Vor allem in Seminaren wird daher oft die Anfertigung einer Hausarbeit verlangt, bei der die Studierenden zeigen sollen, dass sie die erlernten Inhalte auch über den Seminarinhalt hinaus bearbeiten, Literatur selbständig recherchieren und gezielt Schwerpunkte innerhalb eines gewählten Themas setzen können. Voraussetzung dafür sind Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens, sodass der ersten Hausarbeit eine Vermittlung des notwendigen (technischen) Wissens vorausgegangen sein sollte (ebd., S. 61).

4.1.4 Portfolio

Ein Portfolio kann zunächst verstanden werden als eine Zusammenstellung einzelner Arbeiten, die ein_e Student_in innerhalb einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls angefertigt hat und am Ende des Semesters in Form einer Mappe als Prüfungsleistung einreicht. Die Handhabungen der Universitäten sind dabei jedoch oft sehr unterschiedlich. So kann ein Portfolio z. B. aus mehreren durch den bzw. die Dozent_in vorgegebenen Aufgaben bestehen, die es in essayistischer Form zu bearbeiten gilt. Auch eine freie Gestaltung ist denkbar, die den Studierenden ermöglicht selbst festzulegen, welche ihrer Arbeiten sie in das Portfolio aufnehmen wollen. Dies können auch lernstagebuchähnliche Reflexionsabschnitte sein, in denen das zuvor im Seminar oder der Vorlesung Bearbeitete noch einmal im Hinblick auf das eigene Verständnis kritisch befragt wird. Die Möglichkeiten sind also zahlreich. Ein verbindendes Element sollte jedoch stets die Reflexion des inhaltlichen Gegenstandes und die argumentative Verbindung der einzelnen Aufgaben sein. Warum wurden bestimmte Arbeiten aufgenommen und was kann in der Gesamtschau über die Auswahl gesagt werden? Worin besteht der rote Faden, der das Portfolio kennzeichnen sollte? Portfolios können auch veranstaltungsübergreifend angeboten werden. Der Betreuungsaufwand durch die Dozierenden ist dabei vergleichsweise hoch, doch *„der Aufwand lohnt sich bei didaktisch guter Umsetzung“* (ebd., S. 64), denn vor allem anspruchsvollere Kompetenzen und Lernziele können mit einem Portfolio geprüft werden. Gegen Ende des Studiums kann eine reflexive Sammlung unterschiedlicher Aufgaben und ihre gegenseitige Bezugnahme eine geeignete Form der Leistungsüberprüfung darstellen – vor allem im Hinblick auf die Frage der Integration verschiedener thematischer Schwerpunkte auf das eigene Studium hin (Bräuer 2007; Zimmermann 2011, S. 64).

4.2 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurden den Prüfungsordnungen der acht ausgewählten Studiengänge sämtliche Prüfungsformen und ihre Kombinationsmöglichkeiten entnommen. Tabelle 2 enthält alle Prüfungsform-Kombinationen ($n=24$) der 56 untersuchten Module des Samples; die rechte Spalte gibt die Häufigkeit an.

Tab. 2: Prüfungsformen und ihre Kombinationen an den acht Universitäten

	1 Klausur	13
	1 Klausur ODER 1 Hausarbeit ODER 1 mündliche Prüfung	8
	1 Hausarbeit ODER 1 mündliche Prüfung ODER 1 Portfolio ODER 1 Seminarmappe ODER 1 Referat	5
	1 Hausarbeit	3
	2 Klausuren	3
	1 Hausarbeit ODER 1 mündliche Prüfung	2
	1 Klausur ODER 1 Hausarbeit ODER 1 mündliche Prüfung ODER 1 Portfolio ODER 1 Präsentation ODER 1 ausgearbeitetes Referat	2
	1 Klausur ODER 1 Hausarbeit	2
	1 Klausur ODER 1 Schriftliche Leistung	2
	1 Seminarmappe	2
	1 ausgearbeitetes Referat ODER 1 Protokoll ODER 1 kommentierte Literaturrecherche	1
	1 Fallanalyse	1
	1 Hausarbeit ODER 1 Portfolio	1
	1 Hausarbeit ODER 1 weiterer selbstständiger Beitrag	1
	1 Klausur ODER 1 Hausarbeit ODER 1 mündliche Prüfung ODER 1 mündliches UND schriftliches Referat	1
	1 Klausur ODER 1 Schriftliche Ausarbeitung	1
	1 Klausur UND 1 ausgearbeitetes Referat ODER 1 Hausarbeit	1
	1 Klausur UND 1 Gruppenpräsentation	1
	1 Klausur UND 1 Hausarbeit UND 1 unbenotete Teilleistung	1
	1 mündliche Prüfung	1
	1 Portfolio	1
	1 Referat UND 1 Hausarbeit	1
	2 Klausuren UND Hausarbeit	1
	3 unbenotete Teilleistungen	1

Ähnlich den Veranstaltungsformen sind auch die Prüfungsarten zahlreich und vor allem die Kombinations- und Auswahlmöglichkeiten erzeugen ein sehr vielfältiges Bild von Prüfungsleistungen an den acht Universitäten des Samples. Um auch innerhalb dieses Konglomerats einen Vergleich zu ermöglichen, ist eine Zusammenfassung der Prüfungsformen bzw. eine Reduktion der Kategorien notwendig. In einem ersten Schritt wurde hierfür die Einteilung der Modulprüfungen in festgelegte Prüfungsformen („ohne Wahlmöglichkeit“) und mehrer Prüfungsformen, aus denen die Studierenden wählen können („mit Wahlmöglichkeit“)¹⁰, vorgenommen. Codiert man die Modulprüfungen nach der Option Wahlmöglichkeit, ergibt sich ein ausgeglichenes Bild: 27 der 56 Modulprüfungen (48%) bieten eine Wahlmöglichkeit zwischen mindestens zwei – häufig jedoch mehr – Prüfungsformen, während 29 Module (52%) durch eine (oder mehrere) festgelegte Prüfungen abgeschlossen werden müssen (hier grau unterlegt). Ein Blick auf die Handhabung der einzelnen Standorte zeigt in dieser Hinsicht hingegen keine gleichartige Verteilung, sondern ähnlich den Recherchen zur Veranstaltungsform erhebliche Unterschiede (Abbildung 8). Das Spektrum reicht dabei von in Gänze festgeschriebenen Modulprüfungsformen (Dortmund) bis hin zu einem Anteil von immerhin 75% an Modulen, in denen die Studierenden die Prüfungsform selbst wählen können (Hamburg). Nach Dortmund ist der BA-Studiengang in Göttingen jener mit der restriktivsten Modulprüfungsordnung: fünf von acht Prüfungsformen (63%) sind hier festgelegt.

¹⁰ Hierzu muss angemerkt werden, dass auch wenn die Studienordnungen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Prüfungsformen angeben, dies nicht bedeuten muss, dass die Dozierenden ihren Studierenden ebenfalls die Wahl lassen. Doch gemäß den Bologna-Vorgaben müssen in einem Modul alle in der Studienordnung angegebenen Prüfungsformen mindestens einmal angeboten werden. Wir interpretieren diese Module dementsprechend als „mit Wahlmöglichkeit“, auch wenn die Studierenden in einer gewählten Veranstaltung ggf. keine freie Wahlmöglichkeit haben.

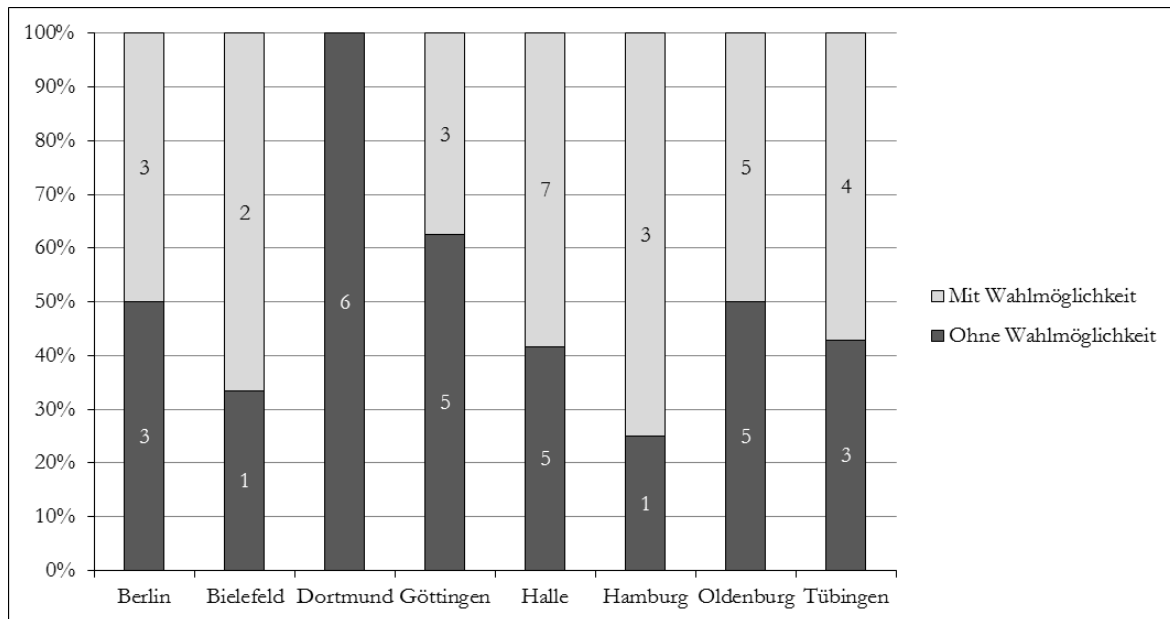


Abb. 8: Prüfungsformen und ihre Wahlmöglichkeiten an den Universitäten

Betrachtet man in einem weiteren Schritt den Zusammenhang zwischen Wahlmöglichkeiten und Modularten, so lässt sich – innerhalb einer vereinfachten Dreiteilung (Abbildung 9) – feststellen, dass, während der Großteil jener hier als Andere bezeichneten Module den Studierenden große Wahlfreiheit bietet, in den Einführungs-, vor allem aber in den Forschungsmethodenmodulen die Prüfungsformen deutlich häufiger von Seiten der Prüfungsordnungen festgelegt werden (63% in den Einführungs- und 77% in den Methodenmodulen). In den Forschungsmethodenmodulen überwiegt außerdem die Prüfungsform Klausur, die in neun von zehn Modulen entweder festgeschrieben ist oder zumindest zur Wahl steht. Dies kann damit zusammenhängen, dass insbesondere Kenntnisse quantitativer Verfahren sozialwissenschaftlicher Empirie vergleichsweise gut in Klausuren geprüft werden können.

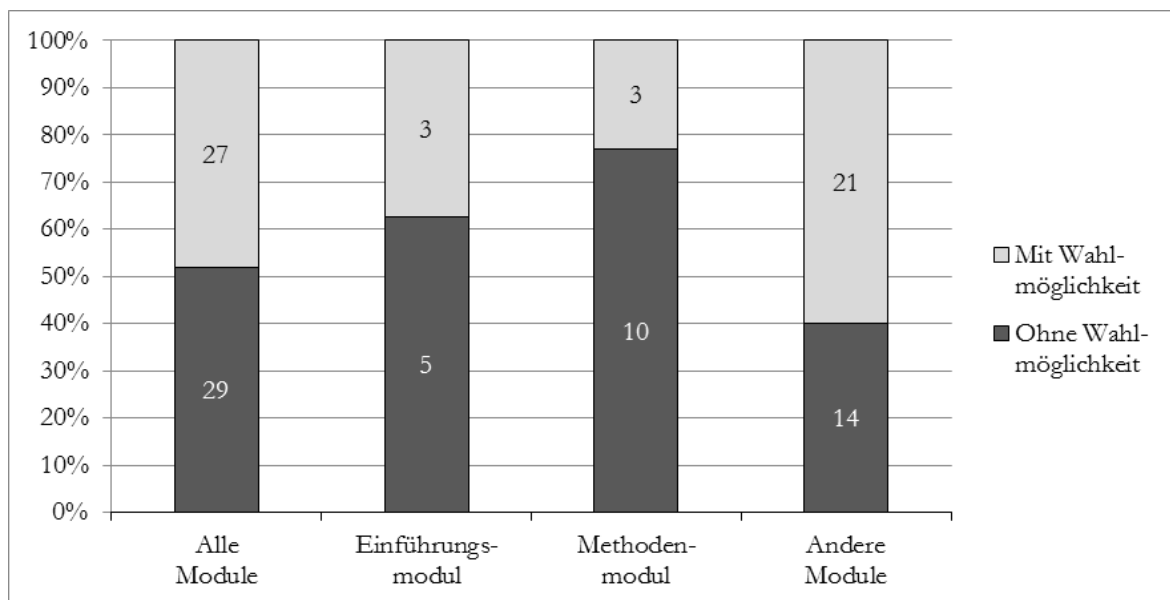


Abb. 9: Wahlmöglichkeiten der Prüfungsformen in den Modularten

Eine weitere Analyseoption ergibt sich durch eine vereinfachte Gruppierung der 56 Modulprüfungsformen in *Schriftlich*, *Mündlich* sowie *Schriftlich und/oder Mündlich* (Abbildung 10). Mehr als die Hälfte der Modulprüfungen ($N = 32$; 57%) wird – ob mit oder ohne Wahlmöglichkeiten – in jedem Fall in schriftlicher Form abgelegt. In nur einem der untersuchten Module wird ausschließlich eine mündliche Prüfung angeboten und 23 der 56 Module (41%) bieten eine mündliche und/oder schriftliche Prüfung an.

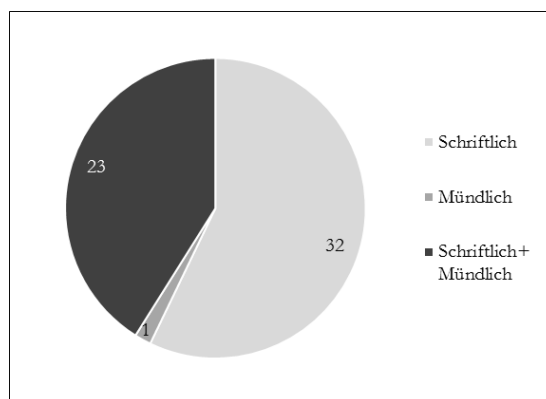


Abb. 10: Prüfungsformen, gruppiert

Vergleicht man diese Unterteilung in einem weiteren Schritt hochschulspezifisch (Abbildung 11), so findet sich an der Hälfte der untersuchten Universitätsstandorte ein Ungleichgewicht der Prüfungsformen zugunsten ausschließlich schriftlicher Modulprüfungen (Dortmund: 67%; Göttingen und Hamburg: 75%; Tübingen: 86%). In Berlin, Bielefeld, Halle und Oldenburg haben die Studierenden in mindestens der Hälfte der Module zumindest die Möglichkeit, eine mündliche Prüfungsform zu wählen.

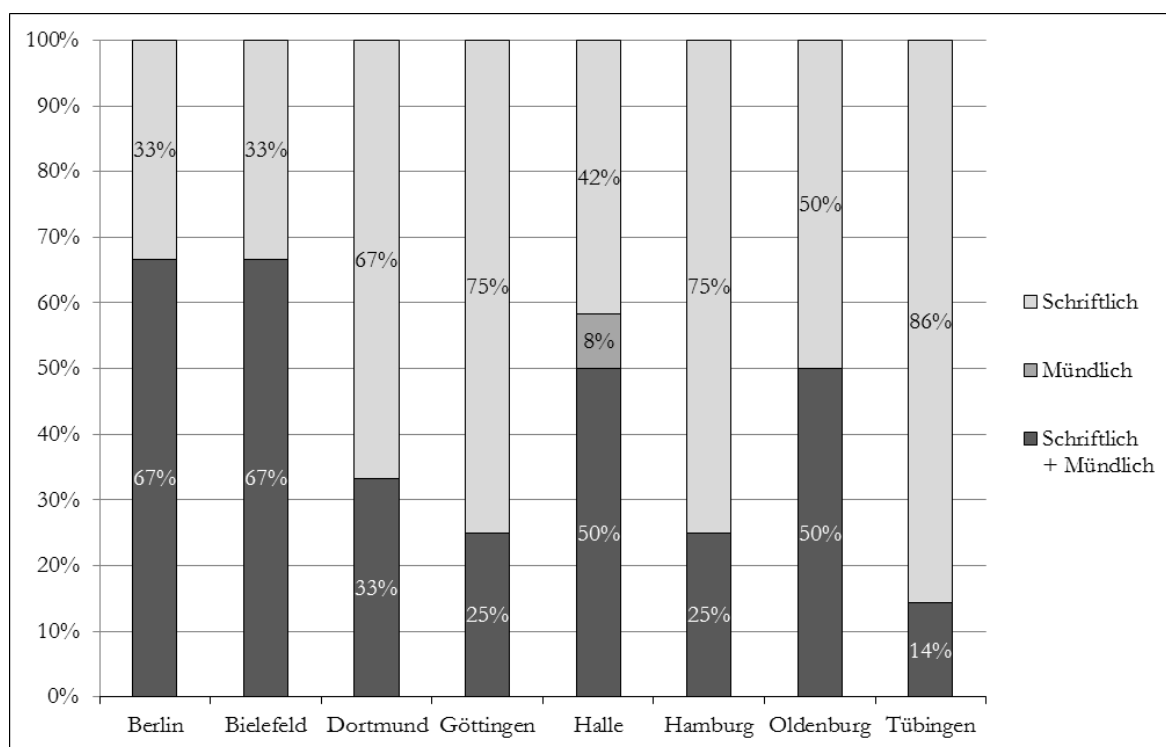


Abb. 11: Prüfungsformen nach Hochschulstandorten, gruppiert

Wie oben bereits für die Gruppierung der Prüfungsformen nach ihren Wahlmöglichkeiten geschehen, wurde auch die Unterteilung in schriftliche und mündliche Modulprüfungen in Relation zu den Einführungs- und Forschungsmethodenmodulen gesetzt (Abbildung 12 fasst die Ergebnisse zusammen).

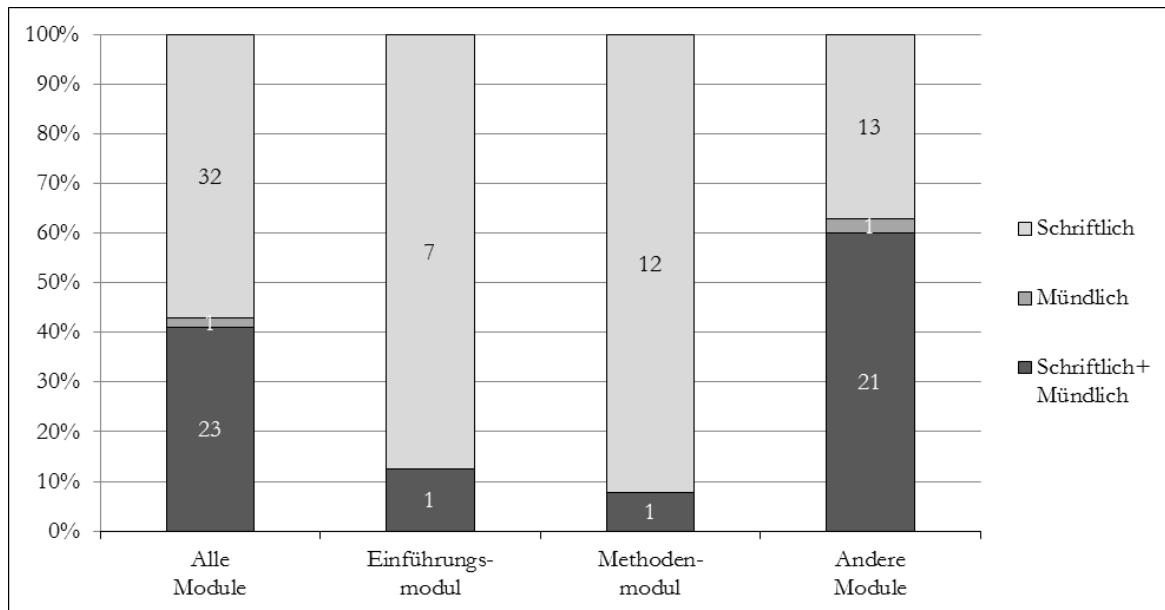


Abb. 12: Prüfungsformen in besonderen Modulen, gruppiert

Es wird deutlich, dass diese beiden spezifischen Modulararten in ca. 90% der Fälle ausschließlich in schriftlicher Prüfungsform abgeschlossen werden können, wohingegen über 60% aller anderen Module beide Formen zur Wahl stellen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Inhalte der Einführungs- und Methodenmodule in höherem Maße Verbindlichkeiten einfordern, als dies in anderen Modulen der Fall ist. Abgesehen von individuellen Schwerpunktsetzungen durch die Dozentin bzw. den Dozenten, ist der Wissenskanon hier eindeutiger abgesteckt, sodass sich diese Modulararten möglicherweise besser für eine schriftliche Überprüfung eignen als andere. Module zur Sozialisationstheorie, Fragen der empirischen Bildungsforschung oder historischen Erziehungswissenschaft könnten schlicht aufgrund der Breite ihrer Gegenstände eine entsprechende Festlegung auf eine spezifische (schriftliche) Prüfungsform ungünstig erscheinen lassen, sodass hier möglicherweise auch aus Rücksicht auf die Gestaltungsfreiheit der Dozierenden, keine Engführung vorgenommen wird.

Um die Verteilung der verschiedenen Prüfungsformen hochschulübergreifend, aber auch standortspezifisch betrachten zu können, wurde für einen zusätzlichen Analyseschritt eine weitere Gruppierung der Prüfungsformen vorgenommen. Es erfolgte eine Unterteilung in die drei am weitesten verbreiteten Prüfungsformen *Klausur*, *Hausarbeit* und *mündliche Prüfung* sowie die Modulprüfungen *Portfolio/ Seminarsmappe*¹¹ und *Referat*. Alle anderen schriftlichen und mündlichen (Teil)Leistungen wurden aus forschungspraktischen Überlegungen heraus zusammengefasst.¹² Außerdem wurde für diesen Schritt die Unterscheidung zwischen wählbaren Prüfungsformen und jenen, die festgeschrieben sind, aufgehoben. Können Studierende in einem Modul beispielsweise wählen, ob sie eine Klausur, eine Hausarbeit oder eine mündliche Prüfung ablegen möchten, so wurde dies in allen drei entsprechenden Kategorien *Klausur*, *mündliche Prüfung* und *Hausarbeit* codiert.

¹¹ Obwohl in den Studienordnungen die genauen inhaltlichen Anforderungen an Portfolios und Seminarsmappen nicht definiert werden, wurden beide Prüfungsformen synonym codiert, da die Bezeichnungen die Vermutung nahelegen, dass es sich um eine zumindest annähernd gleichartige Prüfungsanforderung handelt.

¹² In dieser Kategorie wurden die folgenden Prüfungsformen zusammengefasst: ausgearbeitetes Referat, Protokoll, kommentierte Literaturrecherche, Fallanalyse, selbstständiger Beitrag, Teilleistung, schriftliche Ausarbeitung und (Gruppen) Präsentation.

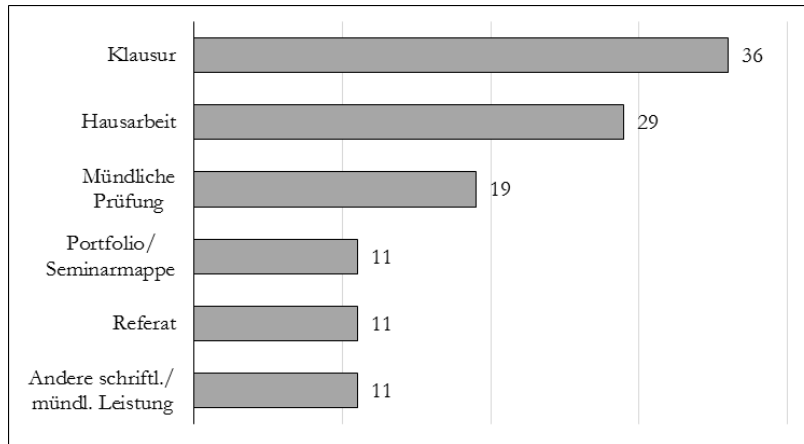


Abb. 13: Häufigkeitsverteilung Prüfungsformen

Abbildung 13 zeigt universitätsübergreifend eine einfache Häufigkeitsverteilung der Prüfungsformen. Die drei klassischen Prüfungsformen *Klausur*, *mündliche Prüfung* und *Hausarbeit* bilden dabei erwartungsgemäß die Spitze, wobei auch die neuere Form des *Portfolios* in immerhin 11 von 56 Modulen angeboten wird. Auch diese Gruppierung wurde anteilig für die acht Universitäten berechnet (Abbildung 14) und ermöglicht so einen Vergleich zwischen den Hochschulen im Hinblick auf ihren Einsatz spezifischer Prüfungsformen.

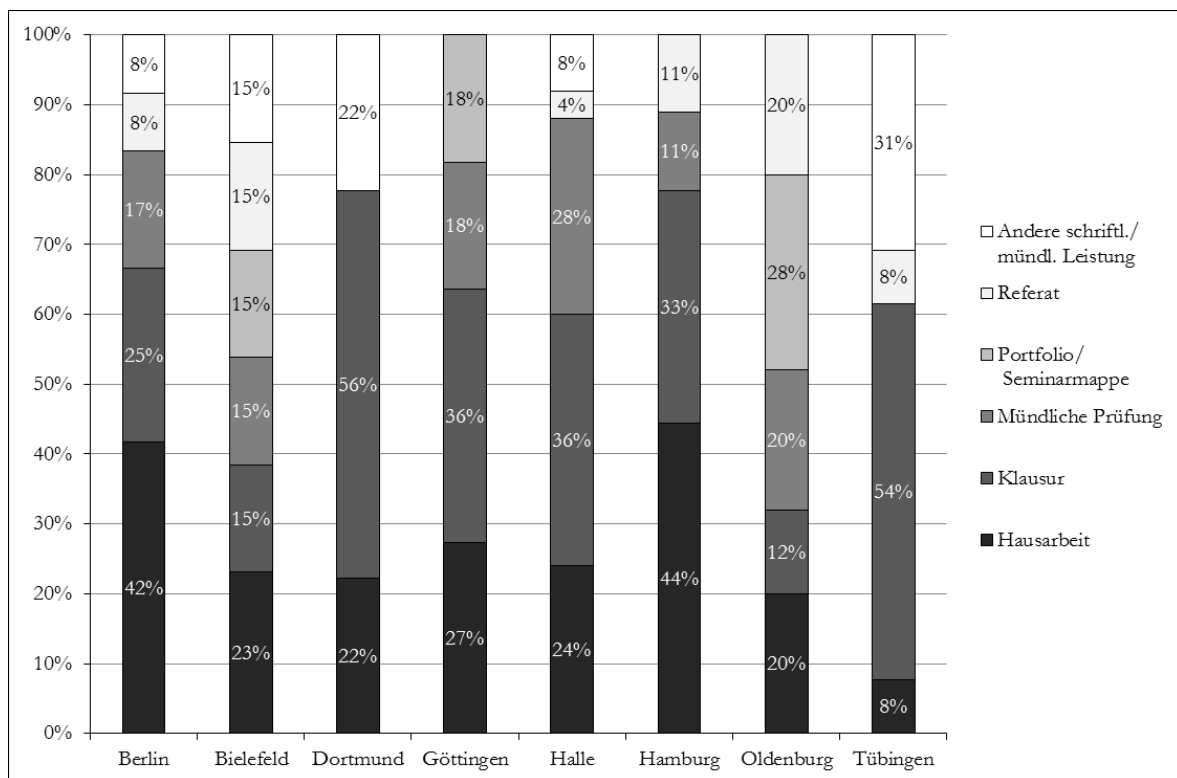


Abb. 14: Anteile von Prüfungsformen an den Universitäten

Zunächst verdeutlicht auch diese Darstellung noch einmal die Vielzahl von Prüfungsformen und zeigt zugleich, dass es sich nicht um ein oder zwei *Ausreißer* unter den Universitäten handelt, die für die enorme Anzahl an Prüfungsform-Kombinationen (vgl. Tabelle 2) verantwortlich sind, sondern die Hochschulen insgesamt ihre Studiengänge mit einer hohen Anzahl verschiedener Prüfungsformen in unterschiedlichen Zusammensetzungen bestreiten. An sechs von acht Universitäten bilden *Klausuren* und *Hausarbeiten* zusammengerechnet die größte Prüfungsformgruppe.

In Hamburg und Dortmund stehen sie z. B. gemeinsam in 77% aller Modulprüfungen entweder zur Auswahl oder sie sind (wie in Dortmund) sogar verpflichtend. Die Hochschulen in Dortmund und Tübingen weisen mit über 50% den größten Klausuranteil auf, wohingegen Oldenburg und Bielefeld lediglich in 12 bzw. 15% der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Module eine Klausur anbieten. Doch auch die anderen beiden klassischen Prüfungsformen Hausarbeit und mündliche Prüfung ersetzen hier nicht die Klausuren. Stattdessen wird durch alternative Formen wie das *Portfolio* (Oldenburg: 28%; Bielefeld: 15%) oder auch das traditionelle *Referat* geprüft. Die Universität Halle-Wittenberg prüft hingegen in 88% der Module in Form einer der drei klassischen Prüfungsarten und bietet bspw. kein Portfolio als Prüfungsform an.

Die Universität Göttingen ist die einzige Hochschule des Samples, die in den untersuchten Modulen weder Referate noch andere schriftliche bzw. mündliche Prüfungsleistungen über die drei klassischen Prüfungsformen und das Portfolio hinaus als Modulabschlussprüfung anbietet.¹³ Die drei klassischen Prüfungsformen *Klausur*, *mündliche Prüfung* und *Hausarbeit* machen insgesamt 72% aller Modulprüfungsarten aus, sodass sich zusätzlich eine gesonderte Betrachtung dieser Gruppe anbietet (Abbildung 15).

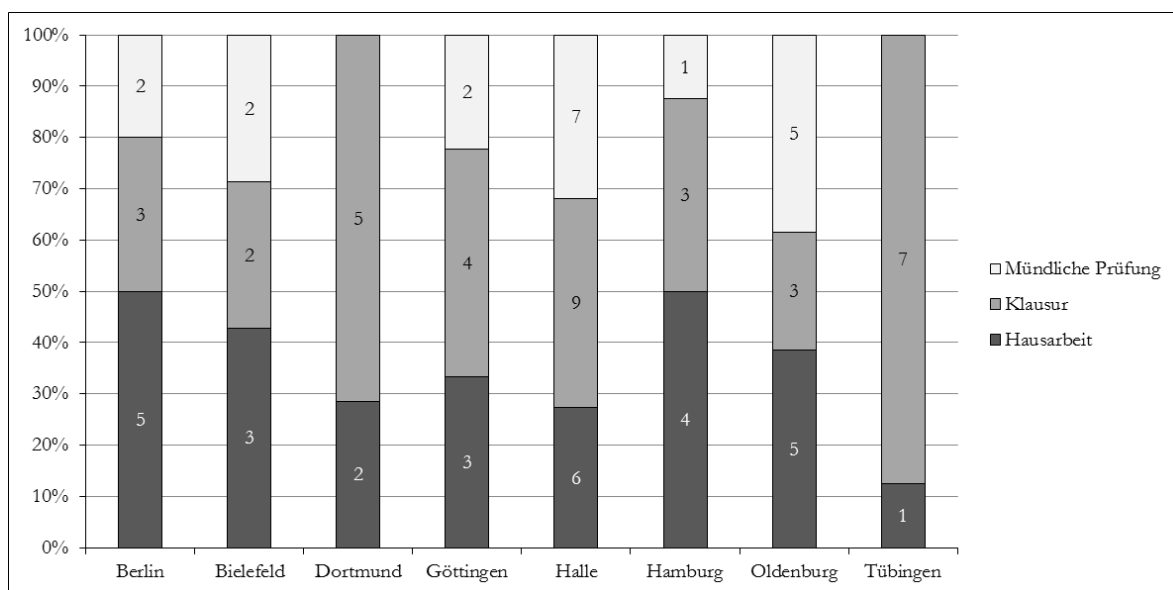


Abb. 15: Die drei klassischen Prüfungsformen an den Hochschulen

Es fällt auf, dass weder in Dortmund noch in Tübingen in den ausgewählten Modulen mündliche Prüfungen angeboten werden. Beide Standorte sind – auch unter Einbezug aller anderen Prüfungsformen – jene mit dem größten Anteil an Klausuren. So stellt sich hier in Anlehnung an die Beschreibungen von Prüfungsformen in Kapitel 4.1. die Frage, inwiefern mit einer solch hohen Anzahl an Klausuren tatsächlich das geprüft wird, was in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden soll (siehe dazu Kapitel 6). Auch an den anderen Standorten bilden die mündlichen Prüfungen im Vergleich meist die kleinste Gruppe, während Klausuren zusätzlich zu Dortmund und Tübingen auch in Göttingen und Halle in den meisten Modulen angeboten werden. Hausarbeiten bilden hingegen sowohl in Berlin und Bielefeld als auch in Hamburg die größte der drei Gruppen. Es stellt sich die Frage nach den Gründen für diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung in der Prüfungsauswahl. Möglicherweise sind hier die Vorlieben der Modulverantwortlichen ausschlaggebend oder aber die Personalressourcen, die bspw. mündliche Prüfungen im Vergleich zu Klausuren als zu zeitaufwändig und damit kostspielig erscheinen lassen.

Von besonderem Interesse – vor allem hinsichtlich der Suche nach einer *Best Practice* – ist darüber hinaus die Frage nach der gezielten Abstimmung von Prüfungsarten auf die Inhalte der Lehrveranstaltungen. Kapitel 6 wird diese Frage bezüglich des Zusammenhangs von Prüfungsformen und Lernzielen bzw. Veranstaltungsformen detaillierter diskutieren; im Folgenden soll jedoch der einfache Vergleich der Prüfungsangebote am Beispiel zweier Universitäten bereits erste Erkenntnisse liefern.

¹³ Was jedoch nicht bedeutet, dass Referate nicht als Arbeitsformen Bestandteile der Veranstaltungen sein können.

In den ausgewählten Modulen des BA-Studiengangs *Pädagogik* an der Universität Oldenburg gibt es drei Varianten von Modulprüfungsformen: Entweder müssen die Studierenden eine Klausur schreiben oder eine Seminarmappe einreichen oder aber sie haben in fünf Modulen die Wahl zwischen einem reflexiven Portfolio, einer Seminarmappe, einer Hausarbeit, einem Referat oder einer mündlichen Prüfung. Die Frage liegt nahe, ob sich die letztgenannte Variante, in der die Studierenden die Prüfungsform selbst wählen können, von jenen Modulen, die durch eine Klausur (oder Seminarmappe) abgeschlossen werden müssen, in irgendeiner spezifischen Weise unterscheiden. Folgende Aufstellung zeigt, dass dies nur bedingt der Fall ist.

Tab. 3: Universität Oldenburg: Ausgewählte Module und ihre Prüfungsformen

Modul BM 1: Grundlagen der Pädagogik	Klausur
Modul BM 2: Methoden I: Methodologie und Datenerhebung empirischer Sozialforschung	Seminarmappe
Modul BM 4: Umgang mit Heterogenität	Klausur
Modul AM 1: Sozialisationsinstanzen und Lebensphasen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive	Klausur
Modul AS 1: Methoden II: Datenanalyse empirischer Sozialforschung	Seminarmappe
Modul BM 3: Geschichte und Theorien der Pädagogik	(jeweils) Reflexives Portfolio
Modul AM 4: Bildungspolitik, Bildungsrecht, Bildungsmanagement	ODER Seminarmappe ODER Hausarbeit ODER
Modul AS 6: Grundlagen der Pädagogischen Psychologie	Referat ODER mündliche
Modul AS 7: Kognitive und sozial-emotionale Entwicklung	Prüfung
Modul AS 8: Vorurteile, Stereotype und Gruppenprozesse	

Beide Methodenmodule BM 2 und AS 1 werden durch eine Seminarmappe geprüft, wohingegen das Einführungsmodul sowie – etwas überraschend – die Module BM 4 und AM 1, deren thematische Schwerpunkte auf den ersten Blick eine komplexe Auseinandersetzung in einer Hausarbeit o.Ä. erwarten lassen könnten, durch Klausuren abgeschlossen werden. Inwiefern sich die fünf übrigen Module besser für eine Hausarbeit oder ein reflexives Portfolio (bei dem unklar ist, wie es sich von einer Seminarmappe unterscheidet) eignen, ist nicht ersichtlich.

Die Prüfungsordnung der Universität Göttingen sieht in den für diese Recherche ausgewählten Modulen vier verschiedene Varianten von Modulprüfungen vor. Das Einführungsmodul B.Erz.100 wird bspw. durch ein Portfolio abgeschlossen, was im Vergleich zu den anderen Hochschulen des Samples ungewöhnlich ist, durch die Möglichkeiten der Reflexion durch diese Prüfungsform allerdings begründbar erscheint, wenn man die Reflexion der mitgebrachten pädagogischen Vorstellungen als Ausgangspunkt des Fachstudiums der Erziehungswissenschaft als sinnvoll erachtet (s.o., S. 18). Das Portfolio wird daneben noch in einem weiteren Modul – B.Erz.501 – optional angeboten. Mit welcher Begründung sich allerdings die Module B.Erz.201, 301 und 401 weniger für ein Portfolio anbieten als die anderen, und dafür hier eine mündliche Prüfung bzw. Klausur sinnvollerer Einsatz findet als im *Handlungsfeldmodul* wird nicht ersichtlich. Einzig der Einsatz von Klausuren in den drei Forschungsmethodenmodulen, erscheint angesichts der anzunehmenden Größe der Veranstaltungen sowie der zu vermittelnden Inhalte schlüssig.

Tab. 4: Universität Göttingen: Ausgewählte Module und ihre Prüfungsformen

Modul B.Erz.100: Grundlagen der Erziehungswissenschaft;	Portfolio
Modul B.Erz.201: Pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalität;	(jeweils) mündliche Prüfung
Modul B.Erz.301: Sozialisation;	ODER Hausarbeit
Modul B.Erz.401: Institutionalisierung von Erziehung und Bildung	Klausur
Modul B.Erz.501: Pädagogische Handlungsfelder	Portfolio ODER Hausarbeit
Modul B.MZS. 11: Statistik I;	
Modul B.MZS. 12: Statistik II: Wirtschafts- und Sozialstatistik	(jeweils) Klausur
Modul B.MZS. 03: Einführung und Praxis der empirischen Sozialforschung	

Zwischenfazit: Der überwiegende Teil aller untersuchten Modulabschlussprüfungen wird an den ausgewählten Hochschulen schriftlich durchgeführt. Die klassischen Prüfungsformen dominieren die Wahlmöglichkeiten, doch auch alternative Formen wie das Portfolio finden Eingang in die Prüfungs-

ordnungen. Der Vergleich zweier Hochschulen im Hinblick auf ihre Handhabung der Prüfungsorganisation legt das Fazit nahe, dass die Prüfungsformen wenn auch nicht willkürlich, so doch zumindest intransparent auf die Lehrveranstaltungen abgestimmt sind. Teils wird für mehrere Module eines Studiengangs ein und dieselbe Prüfungsform(auswahl) angeboten, in anderen hingegen eine Prüfungsart von Seiten der Modulverantwortlichen festgelegt. Keine der beiden Varianten wird allerdings begründet, sodass die Entscheidungsfindung in keinem der beiden Fälle für Außenstehende nachvollziehbar ist. Ob und inwiefern sich der Eindruck der Intransparenz auch hinsichtlich der Abstimmung auf Lernzielvorgaben und Veranstaltungsformen der Module bestätigt oder revidiert, wird Kapitel 6 noch einmal aufgreifen.

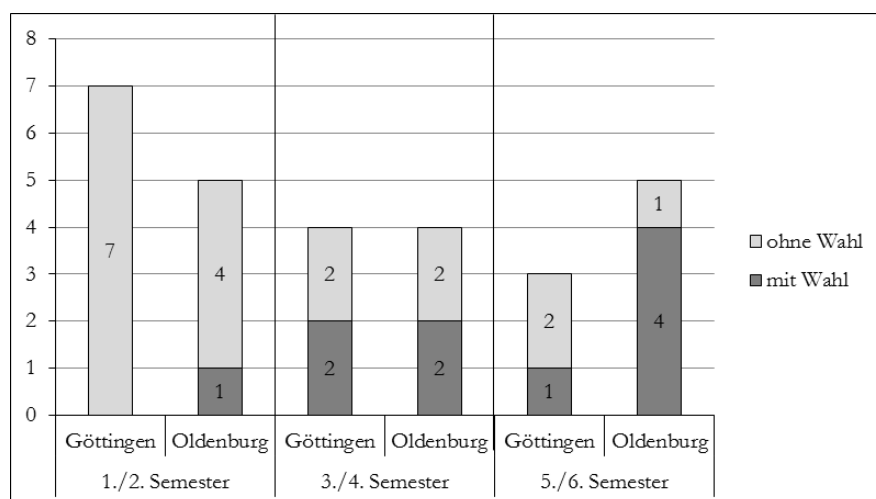


Abb. 16: Prüfungsformauswahl im Studienverlauf an den Universitäten Göttingen und Oldenburg

Die Prüfungsformen der BA-Studiengänge an den Universitäten Oldenburg und Göttingen wurden abschließend im Hinblick auf die Wahlmöglichkeiten der Studierenden in Relation zum Studienverlauf betrachtet (Abbildung 16). Während Studierende in Oldenburg zu Beginn des Studiums mit einem hohen Anteil festgelegter Prüfungsformen (80%) konfrontiert sind, was sich im Laufe der Semester zugunsten größerer Wahlmöglichkeiten wandelt – in der Abschlussphase sind 80% der Modulprüfungsformen frei wählbar –, ist in Göttingen kein klares Muster zu erkennen. Hier haben die Studierenden in den ersten beiden Semestern keinerlei Wahlmöglichkeiten, in der Vertiefungsphase des 3. und 4. Semesters sind es dann immerhin die Hälfte der Prüfungen, die eine Auswahl bieten, wohingegen am Ende des Studiums wieder zwei von drei Prüfungsformen festgelegt sind. Die Vorstellung, dass vor allem in der Abschlussphase des Bachelors mehr Freiheiten für die Studierenden realisierbar sein könnten, ist in der Göttinger Studienordnung somit nicht verankert.

5 Kompetenzen und Lernziele

Vor dem Hintergrund, dass die Angaben zu den „Inhalte[n] und Qualifikationsziele[n]“ von Modulen ein neuralgischer Punkt sind und die deutschen Hochschulen hier einen wichtigen Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses nach 2010 sehen (HRK 2009), wurden neben den Veranstaltungs- und Prüfungsformen als dritte Vergleichsebene die Kompetenz- bzw. Lernzielbeschreibungen in den Modulen des Samples analysiert, also der Frage nachgegangen, was die Studierenden in den einzelnen Modulen lernen bzw. welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie erwerben sollen. Bei der Formulierung bzw. Operationalisierung dieser – im weitesten Sinne so genannten – Kompetenzen, gehen die acht Universitäten allerdings ebenso unterschiedliche Wege wie in der Gestaltung ihrer Veranstaltungs- und Prüfungsformen. Um dennoch auch hier einen möglichst ertragreichen Vergleich realisieren zu können, bedarf es eines theoretischen Modells, das in der Lage ist die Kompetenzen und Lernziele zu kategorisieren, um damit Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Universitäten herausarbeiten zu können. Im Folgenden wird also nach einem kurzen Problemaufriss zunächst das zugrundegelegte Theoriemodell – die Lernzieltaxonomie nach Benjamin S. Bloom – vorgestellt, um dann auf dieser Grundlage die Verteilung der unterschiedlichen Taxonomiestufen an den Hochschulen zu analysieren.

5.1 Theoretischer Rahmen

Bereits die erste Sichtung der Modulkataloge im Hinblick auf Kompetenz- und Lernzielformulierungen zeigte – wie nach dem bisher Dargestellten zu erwarten war –, dass auch hier die Unterschiede zwischen den Hochschulen zunächst größer sind als ihre Gemeinsamkeiten: Bereits auf begrifflicher Ebene spricht Hamburg z. B. von *Qualifikationszielen*; Göttingen, Dortmund und Bielefeld hingegen verwenden den *Kompetenzbegriff*, während Tübingen, Oldenburg, Halle und Berlin nach eigenen Angaben *Lernziele* formulieren. Eine differenzierte Abgrenzung ist bereits in theoretischer Hinsicht schwierig und wird teils zugunsten einer synonymen Begriffsverwendung gänzlich umgangen. Dies bestätigt auch der Blick in die Studien- und Prüfungsordnungen der acht Universitäten: die terminologische Unterscheidung spiegelt sich keinesfalls in den Formulierungen der Modulbeschreibungen.

Auch Stephen Adam (2013, S. 13) verweist auf die „*unverbindliche, fast austauschbare Verwendung dieser Begriffe*“ und der Europäische Studierendenverband ESU berichtet besorgt: „*Even more worrying, ESU surveys show that while learning outcomes – which are at the core of a properly functioning qualification framework – are a known concept across most of Europe, there are still serious shortcomings in their implementation and actual usage at institutional level.*“ (European Students’ Union ESU 2012, S. 95).

In der Literatur wird darüber hinaus für die Formulierung konkreter *Lernergebnisse* plädiert, da diese den Lernenden und seine Leistungen in den Mittelpunkt stellen und nicht – wie es bei der Formulierung von *Lernzielen* der Fall ist – die Lehrenden und ihre Absichten (vgl. Adam 2013, Schermutzki 2008, Moon 2002). Doch jenseits idealtypischer Lernergebnisformulierungen ist die Realität in den Modulkatalogen der acht ausgewählten Hochschulen eine andere. Inwiefern hier Lernziele oder -ergebnisse, Kompetenzen oder womöglich nichts Dergleichen formuliert wurde, kann im Rahmen dieses Berichts nicht in Gänze diskutiert werden. Erste Codierversuche und Analysen zeigten jedoch relativ schnell, dass – entgegen der Bezeichnungen in Göttingen, Dortmund und Bielefeld – im vorliegenden Material nicht von Kompetenzen i.e.S. die Rede ist. Zwar werden in allen Studien- und Prüfungsordnungen Aussagen darüber getroffen, was die Studierenden während einer Lehrveranstaltung *tun* bzw. am Ende eines Moduls *wissen* respektive *verstanden* haben sollen. Doch kann damit bei Weitem nicht von Kompetenzen gesprochen werden. Deutlich wird dies, wenn man die gewissermaßen kanonische Definition des Kompetenzbegriffs nach Franz E. Weinert¹⁴ den Analysen der Formulierungen in den Studienordnungen zugrunde legt: Demnach kann von *Kompetenz* nur dann gesprochen werden, „wenn für eine konkrete Handlungsanforderung alle Handlungsdimensionen, also Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, aufgebaut sind“ (Walzik 2012, S. 24).

Eine erste Codierung der Beschreibungen entsprechend dieser drei Dimensionen, ergibt das folgende Bild (Abbildung 17): In 55 von 56 Modulen wird *Wissen* als Dimension beschrieben, 45 Module formulieren konkrete zu erwerbende *Fertigkeiten*, wohingegen lediglich in drei von 56 Modulen auch *Werte und Einstellungen*¹⁵ von Studierenden genannt werden. In Anbetracht dieses Ungleichgewichts kann also – nach Weinert – in 98% der untersuchten Module nicht von *Kompetenz*formulierungen gesprochen werden.

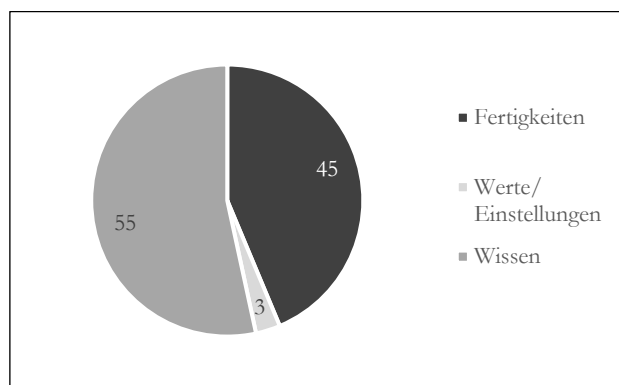


Abb. 17: Anteile codierter Kompetenzdimensionen

Doch welche Begrifflichkeiten können den folgenden Analysen stattdessen zugrunde gelegt werden? Welches theoretische Modell kann als Referenzrahmen dienen, um die formulierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu codieren und entsprechend zu interpretieren? Von Lernergebnissen bzw. learning outcomes kann in den untersuchten Modulen ebenfalls nur zum Teil gesprochen werden, da die damit verbundenen Anforderungen in den meisten Fällen nicht erfüllt sind (vgl. *Checkliste zum Formulieren von learning outcomes* in Kapitel 5.2). Um dennoch einen möglichst ertragreichen Vergleich – auch hochschulübergreifend – zu erzielen, bedarf es eines Modells zur Grundlage der Kategorisierung, das die codierten Fähigkeitsbeschreibungen – im Folgenden Lernziele genannt – möglichst gut in ihrer Funktion erfasst.

¹⁴ Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (2001, S. 27f.)

¹⁵ Bielefeld: „Das Modul leitet ferner [...] zu einer analytischen Haltung gegenüber Praxis- und Handlungsansprüchen.“; Hamburg: „Teamorientiertes Studierverhalten, das am Leitbild des Habitus forschenden Lernens ausgerichtet ist.“; Oldenburg: „Zudem wird eine Sensibilisierung für soziale Ungleichheiten und Abwertungen und deren Auswirkungen auf Seiten der betroffenen Subjekte angestrebt.“

Wir beziehen uns für die folgende Analyse auf eine Weiterentwicklung der erstmals 1972 erschienenen *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* von Benjamin S. Bloom, die Bachmann (2011) aufgreift und zur Grundlage einer Liste von Verben nimmt, die auch der Formulierung von learning outcomes in der Hochschullehre dienen (können).¹⁶ Blooms Taxonomie unterscheidet sechs Anforderungsniveaus kognitiver Lernziele: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation, die Bachmann in leicht abgewandelter Weise übernimmt, und die den folgenden Analysen als Basis für die Klassifikation der codierten Lernziele dienen (vgl. Bachmann 2011, S. 37):

1. Erinnern
2. Verstehen
3. Anwenden
4. Analysieren
5. Gestalten
6. Evaluieren

Den untersuchten Studienordnungen konnten insgesamt 207 Lernzielangaben entnommen werden, die zu 36 Codes zusammengefasst werden konnten. Die Zuordnung dieser Codes in die Lernzieltaxonomie nach Bloom/Bachmann gibt Tabelle 3 wieder. Diese Gruppierung ermöglicht im nächsten Schritt die Analyse der Lernzielschwerpunkte an den acht Universitäten des Samples und zwar – ähnlich dem Analyseschema der Veranstaltungs- und Prüfungsformen – vor allem im Hinblick auf die Verteilung an den Hochschulen im Vergleich (siehe Kapitel 5.2.).

Tab. 5: Codezuordnungen nach Bachmann (2011): Learning outcomes unter Berücksichtigung der Lernzieltaxonomie von Bloom

1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Gestalten	6. Evaluieren
Beschäftigen	Argumentieren	Transferieren	Analysieren	Beziehen auf etwas	Beurteilen
Betrachten	Beschreiben	Wissen anwenden	Diskutieren	Fragestellungen entwickeln	Bewerten
Orientieren	Erarbeiten		Differenzieren/ Unterscheiden	Lehr-/ Lernprozesse planen	Einschätzen/ Einordnen
Wissen	Erklären		Hinterfragen	Methodisch/ Wissenschaftlich arbeiten	Entscheidungen treffen
	Erörtern		Interpretieren	Studium gestalten	Problembewusstsein erwerben
	Kontextualisieren		Theorien/ Methoden zuordnen	Verändern	Reflektieren
	Verorten		Vergleichen		Sensibilisieren
	Verstehen				Sich irritieren lassen

¹⁶ Das Konzept der Bloom'schen Lernzieltaxonomie gilt heute in Teilen der Pädagogischen Psychologie als überholt, da die Annahme eines hierarchischen Aufbaus der Taxonomiestufen angesichts aktueller Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung so nicht mehr haltbar ist. Anderson et al. (2001) haben darum eine „Revision of Bloom's Taxonomy“ erarbeitet und dabei u.a. eine Neuordnung der Zieldimensionen Blooms vorgenommen. In unserer Analyse verwenden wir zwar das stärker an Bloom orientierte Modell Bachmanns (2011) und gehen von einer zunehmenden Steigerung der Komplexität eines Lernziels mit ansteigender Zielkategorie aus, ohne damit die Vorstellung einer Hierarchie zu verbinden. Wir nehmen vielmehr an, dass sich alle sechs Dimensionen, v.a. in der Realität der universitären Lehre, nicht nur überschneiden sondern auch gegenseitig bedingen, diskutieren diesen Punkt jedoch im weiteren Verlauf der Analysen nicht noch einmal explizit.

5.2 Ergebnisse

Von den 36 vergebenen Lernzielcodes wurden 13 nur ein einziges Mal und lediglich neun häufiger als fünfmal in den Studienordnungen genannt. Abbildung 18 führt die neun meistgenannten Lernziele auf.

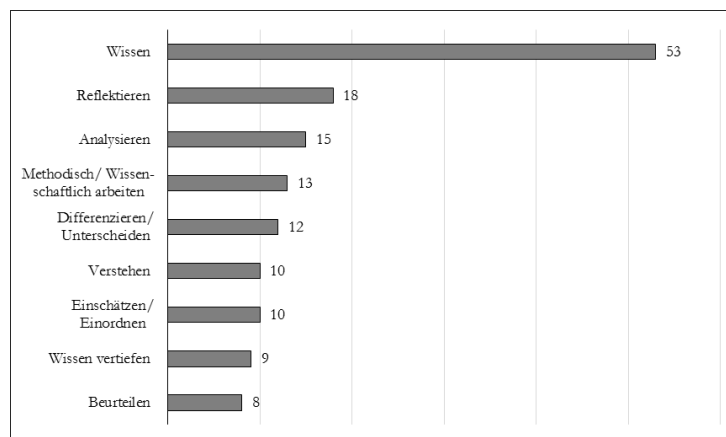


Abb. 18: Die neun meistgenannten Lernziele

Mit deutlichem Abstand wurde das Lernziel Wissen am häufigsten codiert ($n=53$). Dies hängt allerdings auch mit der Vorgehensweise der Codierung zusammen. Hier wurden unter dem Oberbegriff Wissen zahlreiche unterschiedliche Formulierungen zusammengefasst, die jedoch alle den Prozess des Wissenserwerbs beschreiben. Ist also in den Studien- oder Prüfungsordnungen die Rede davon, dass die Studierenden

- einen Sachverhalt kennen,
- in einen Sachverhalt eingeführt werden,
- einen Überblick/ Einblicke in einen Sachverhalt erhalten,
- mit einer Thematik vertraut gemacht werden,
- unterschiedliche Kenntnisse erwerben (etc.),

so wurden diese Lernzielbeschreibungen stets als Wissen codiert. Die folgenden Analysen beruhen auf der Zuordnung der 36 Codes in die sechsstufige Lernzieltaxonomie nach Bloom (Tabelle 3), beginnend mit einer Übersicht der Anteile an den acht Hochschulen des Samples im Vergleich (Abbildung 19).

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Ergebnisse aus den vorangegangenen Kapiteln, überraschen die offensichtlichen Unterschiede zwischen den Universitäten im Hinblick auf die Lernzielformulierungen kaum. An sechs von acht Hochschulstandorten konnten alle sechs Lernzielstufen identifiziert werden. Die Ausnahmen bilden Tübingen und Hamburg, die in den ausgewählten Modulen kein Lernziel der Kategorie *Anwenden* formuliert haben – dies ist ohnehin mit Abstand das am seltensten codierte Anforderungsniveau, gefolgt von *Verstehen* und *Gestalten*.

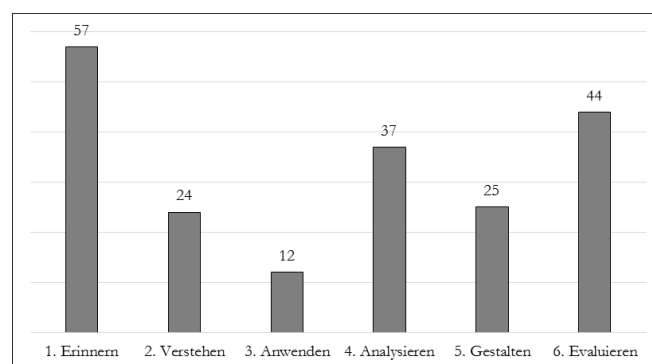


Abb. 19: Häufigkeiten der sechs Anforderungsniveaus nach Bloom

Den Bloom'schen Anforderungsniveaus vier und sechs – *Analysieren* und *Evaluieren* – wurden 37 bzw. 44 Lernzielangaben zugeordnet. Die Spitzenposition nimmt erste Stufe *Erinnern* mit 57 Nennungen ein. Auch hier zeigt sich – unabhängig vom Standortvergleich – eine auffällige Polarität zwischen der niedrigsten und der höchsten Niveaustufe nach Bloom, die es in Kapitel 6 vor allem im Hinblick auf

die Kohärenz dieser Lernzielformulierungen mit dem Veranstaltungs- und Prüfungsangebot zu diskutieren gilt.

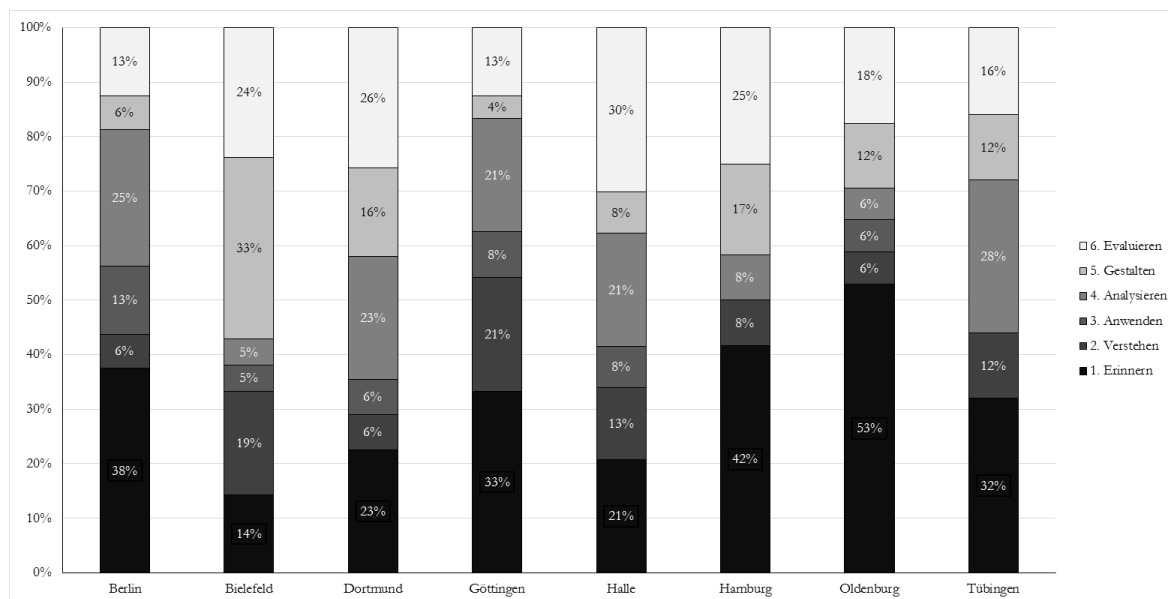


Abb. 20: Verteilung der Lernzielcodes an den acht Universitäten

Die sechs Stufen der Lernzielformulierungen sind durch einen zunehmenden Komplexitätsgrad gekennzeichnet. Ein erster Blick auf das Anforderungsniveau der formulierten Lernziele zeigt vor diesem Hintergrund deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulstandorten (Abbildung 20). Drei der acht Universitäten – Berlin, Göttingen und Oldenburg – beschreiben mehr als 50% der Lernziele auf den ersten drei Kognitionsstufen nach Bloom (in der Grafik grün markiert). Die meisten Lernzielformulierungen, die den höheren Kognitionsstufen vier bis sechs zugeordnet werden können (blau markiert), konnten in Dortmund identifiziert werden (65%), dicht gefolgt von Bielefeld (62%) und Halle (59%). Auch die Universität Tübingen formuliert mehr Lernziele, die den drei Stufen vier bis sechs des Anforderungsniveaus zuzuordnen sind (56%), wohingegen Hamburg die einzige Hochschule ist, bei der jeweils genau die Hälfte der codierten Lernzielformulierungen den beiden Gruppen eins bis drei bzw. vier bis sechs zugeordnet sind, allerdings ohne Lernziele auf der Stufe *Anwenden*.

Alle Standorte weisen jedoch eine Niveaustufe auf, die sich häufiger in Form von Lernzielen wieder spiegelt, als alle anderen (>30%). In Berlin, Göttingen, Hamburg, Oldenburg und Tübingen entsprechen die meisten Lernzielformulierungen dem ersten Bachmann/Bloom'schen Anforderungsniveau *Erinnern*, während bemerkenswerterweise die drei anderen Standorte – Bielefeld, Dortmund und Halle – ihre Schwerpunkte am entgegengesetzten Ende der Lernzieltaxonomie setzen: Bielefeld auf der Stufe *Gestaltung* und Dortmund sowie wie Halle auf der sechsten Niveaustufe: dem Evaluieren. Diese Taxonomiestufe macht hingegen in Berlin und Göttingen nur 13% der codierten Lernziele aus.

Abgesehen von der Zuordnung in die Bloom'sche Taxonomie, kann auch der Blick auf die Praxis der Ausformulierung von Lernzielen eine hilfreiche Vergleichsfolie zur Betrachtung der recherchierten Lernziele bzw. Kompetenzen darstellen. Bachmann (2011, S. 36) stellte hierzu eine *Checkliste zum Formulieren von learning outcomes* zusammen, in der es heißt:

„Beim Formulieren von Lernzielen sollen folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Fokussierung auf das Ergebnis und nicht auf den zu vermittelnden Inhalt,
- Formulierung von *can do statements*,
- Beschreibung des Lernziels mit aktivem Verb,
- Pro Lernziel nur ein aktives Verb,
- Vermeiden von unspezifischen Verben wie *Wissen, Lernen oder Verstehen*,
- Berücksichtigen der verschiedenen Ebenen der Lernzieltaxonomie von Bloom,
- Lernziele sollen beobachtbar und messbar sein.“

Nimmt man diese Checkliste zur Grundlage, kann festgehalten werden, dass der Großteil der formulierten *Lernziele* in den untersuchten Studien- und Prüfungsordnungen diesen Ansprüchen nicht genügt.

Als besonderes Negativbeispiel des Samples können die Modulbeschreibungen der HU Berlin dienen. Hier werden im Grunde genommen keine Lernziele formuliert, sondern lediglich Leistungen, die die Module selbst – also die Lehrenden – erbringen sollen. Im Einführungsmodul heißt es beispielsweise:

„Das Modul führt in die Grundbegriffe und Theorien pädagogischen Denkens und Handelns ein und vermittelt Voraussetzungen für die Analyse und Beurteilung von Konzepten pädagogischen Wirkens, von Normproblemen in der Erziehung sowie von Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns.“

Hier werden keine Aussagen über die zu erwerbenden Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten der Studierenden getroffen, sondern lediglich die zu vermittelnden Inhalte des Moduls beschrieben. Gewiss kann dieser Abschnitt im Sinne eines Lernzielergebnisses umformuliert werden: *„Die Studierenden erwerben Grundlagen für die Analyse und Beurteilung von Konzepten pädagogischen Wirkens [...]“* könnte es stattdessen heißen. Doch die mangelnde Spezifizierung der Formulierungen kann auch dadurch nicht ausgeglichen werden. Solch nebulöse Ausführungen stellen vor allem im Hinblick auf die Prüfbarkeit der Lernziele eine Herausforderung dar (siehe Kapitel 6). Doch auch an den anderen Standorten werden nur wenige Lernzielbeschreibungen den Anforderungen obiger *Checkliste* gerecht. Vor allem die unspezifischen Verben Wissen, Lernen und Verstehen werden häufig verwendet. In Halle bspw. ist in Modul F2: *Grundlagen der Pädagogischen Psychologie* ausschließlich von *Wissen* die Rede:

- *„Wissen über die Psychologie als Wissenschaft sowie über allgemeinpsychologische Grundlagen von Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozessen im schulischen Kontext erwerben*
- *Wissen über entwicklungspsychologische Grundlagen von Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozessen in der Schule erwerben*
- *Wissen über die sozialen Determinanten von Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozessen im schulischen Kontext erwerben.“*

Hier werden außerdem weder *can do statements* genutzt noch das Ergebnis des Lern- bzw. hier Wissenserwerbs genauer formuliert. Vor allem aber die Beobachtbarkeit wie Messbarkeit dieser Lernziele dürfen bezweifelt werden. Auch die Göttinger Modulbeschreibungen bedienen sich nur wenig konkret messbarer Lernziele, dafür wird hier der Wissenserwerb vorrangig mit dem unspezifischen Verb *kennen* beschrieben.

Dem *Kennen von Sachverhalten* als Lernziel – in den bisherigen Analysen stets in der Kategorie Wissen codiert – soll an dieser Stelle noch einmal gesondert Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sich hier zwischen den Universitäten interessante Unterschiede zeigen. Abbildung 21 verdeutlicht, dass neben Göttingen auch die Universitäten Dortmund und Tübingen das Lernziel *Kennen* in ihre Modulbeschreibungen aufgenommen haben; Berlin nennt es nur an einer Stelle in Form von *„Kennenlernen“*. Alle anderen Hochschulen verwenden diesen Ausdruck hingegen überhaupt nicht. Es stellt sich die Frage, welche Alternativen an diesen Standorten genutzt werden, und ob diese eine bessere Grundlage für Prüfungen bieten. Diese Frage muss wohl mit Nein beantwortet werden: Wenn in Halle bspw. nicht die Rede davon ist, dass die Studierenden *etwas kennen sollen*, so spricht man hier stattdessen von *„Einführung in [...]“* oder *„Einblick erhalten in [...]“*. – Von einer besseren Praxis kann damit auch hier nicht unbedingt gesprochen werden.

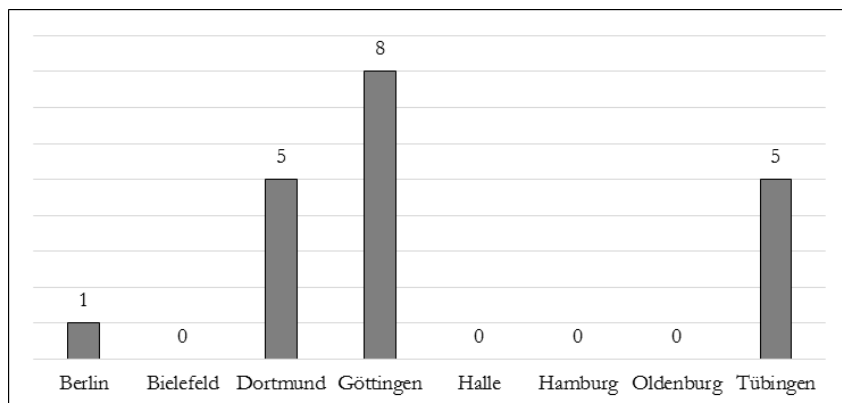


Abb. 21: Das Lernziel 'Kennen' an den Universitäten

Die vorangegangenen Analysen zeigen, dass die Praxis der Kompetenz- und Lernzielformulierungen an den acht untersuchten Hochschulen ebenso vielfältig und teils in ihrer Logik wenig zugänglich ist wie die Veranstaltungs- und Prüfungsformen. Dies mag mit der grundsätzlichen Problematik des Kompetenzbegriffs zusammenhängen – wird die Frage nach seiner Definition doch teils kontrovers diskutiert oder gänzlich umgangen –, es könnte jedoch ebenso auf eine mangelnde Reflexions- und Diskussionskultur an den Hochschulen zurückzuführen sein, die möglicherweise schlichtweg andere Schwerpunkte bei der Verfassung einer Studienordnung legen, als eine transparente, auf Lehrinhalte und -formen abgestimmte Lernzielformulierung (siehe Kapitel 7).

6 Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen im Zusammenhang

Für den entscheidenden Analyseschritt dieses Berichts werden die drei vorgestellten Analysebereiche schließlich zueinander in Beziehung gesetzt. Die Frage nach der Abstimmung der formulierten Lernziele auf die ausgewählten Veranstaltungs- und Prüfungsformen an den Universitäten steht dabei im Vordergrund. Werden beispielsweise anspruchsvollere Wissensformen wie *Reflektieren* oder *Hinterfragen* eher in Seminaren als in Vorlesungen geprüft? Und wird die Modulprüfung dann eher in Form einer Hausarbeit oder eines Portfolios abgelegt? Oder aber: Welche Veranstaltungsformen werden mit welchen Prüfungen abgeschlossen? Ein genauerer Blick soll darüber hinaus abschließend auf die zentralen Einführungsmodule der Studiengänge geworfen werden, da diese die besten Vergleichsmöglichkeiten bieten.

6.1 Lernziele und Veranstaltungsformen

Bereits in den idealtypischen Beschreibungen der vier Veranstaltungsformen Vorlesung, Seminar, Übung und Tutorium in Kapitel 3.1. wurde auf Inhalte und Lehr-Lern-Formen hingewiesen, für die sich bestimmte Veranstaltungsarten besonders eignen. Auch Bachmann (2011) greift diesen Gedanken auf und hat unter Einbezug der Taxonomiestufen nach Bloom die folgende Tabelle erstellt:

Tab. 6: Eignung einer Unterrichtsform (+++ sehr gut; + eher weniger) und angepeilte Lernzielebene (entnommen aus: Bachmann 2011, S. 42).

Unterrichtsformen	Vereinfachte Taxonomiestufen nach Bloom		
	Verstehen (Vermitteln von Konzepten, Fakten)	Anwenden	Gestalten, Evaluieren
Vorlesung	+++	+	+
Kleingruppenarbeit	+	+++	+++
Selbstgesteuertes Lernen	+++	+++	+++
Übungen	+	+++	++
E-Learning	++	+	+
Problembasiertes Lernen	++	++	+++
Entdeckendes Lernen	++	+++	+++

Für die Analysen dieses Berichts wurden zwar keine *Unterrichtsformen* unterschieden, da diese in den Modulkatalogen nicht benannt werden, sondern lediglich die vier beschriebenen Veranstaltungsarten. Dennoch verdeutlicht Bachmanns Übersicht die Annahme, dass sich Lernziele höherer Taxonomiestufen besser in kleineren Gruppen verhandeln lassen als in Vorlesungen. Diese hingegen können wiederum bei der Vermittlung von Konzepten und Fakten – auf der Stufe des Erinnerns und Verstehens nach Bloom – einen geeigneten Einsatz finden. Übungen hingegen eignen sich im Besonderen zur Vermittlung von Lernzielen auf der Taxonomiestufe *Anwenden*. Für die folgenden Analysen wurde dementsprechend Bachmanns Zusammenstellung leicht verändert und erweitert, wie in Tabelle 5 dargestellt.

Tab. 7: Eignung einer Veranstaltungsform (+++ sehr gut; + eher weniger) und angepeilte Taxonomiestufe (eigene Darstellung in Anlehnung an Bachmann 2011, S. 42)

Veranstaltungsform	Taxonomiestufen nach Bachmann/Bloom					
	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Gestalten	6. Evaluieren
Vorlesung	+++	+++	+	++	+	+
Seminar	+	++	++	+++	++	+++
Übung	+	+	+++	++	+	+
Tutorium	+++	++	+	+	+	+

Setzt man nun die Veranstaltungsformen und Taxonomiestufen in Relation zueinander, ergibt sich jedoch auf methodischer Ebene zunächst ein Problem: Die in Kapitel 3 bereits aufgezeigte Vielfalt unterschiedlichster Kombinationen von Veranstaltungsformen in den einzelnen Modulen, erschwert einen einfachen Vergleich. Um die Zusammenhänge von Lernzielebenen und Veranstaltungsformen, in denen sie erreicht werden sollen, in Beziehung zu setzen, bietet sich die Aufhebung der ausdifferenzierten Darstellung von Veranstaltungskombinationen zugunsten einer einfachen Zählung von Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Tutorien an. Da jedoch der überwiegende Teil der Module aus mindestens zwei verschiedenen Lehrveranstaltungsarten besteht und die Modulbeschreibungen nicht angeben, welche Lernziele in welcher Veranstaltung erworben werden sollen, muss somit bspw. das Lernziel „*Reflektieren*“ in Modul XY, das aus einer Vorlesung, einem Seminar und einer Übung besteht, dreifach codiert werden. In einer grafischen Darstellung taucht dieses Lernziel also in allen drei Veranstaltungsformen auf, sodass die Angaben gewisse Schwierigkeiten für die Interpretation bergen. Diese Ungenauigkeit wurde jedoch zugunsten der Möglichkeit eines ersten Überblicks in Kauf genommen (Abbildung 22).

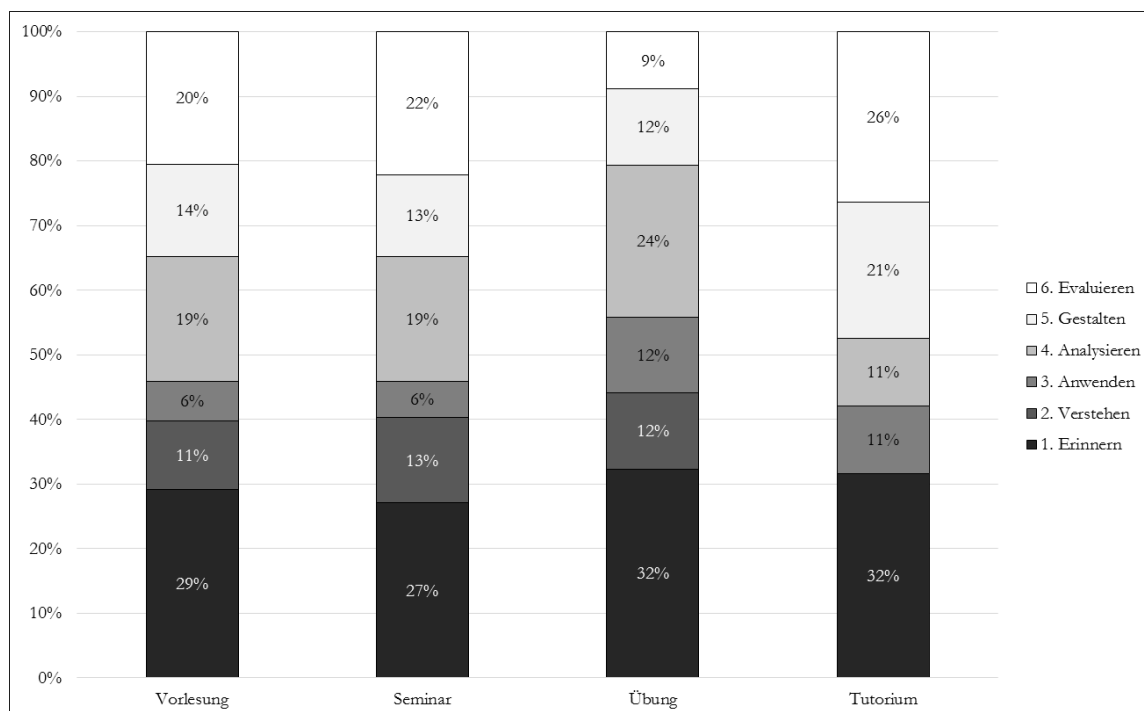


Abb. 22: Veranstaltungsformen und Lernzielstufen in Relation

Die Unterschiede zwischen den Veranstaltungsformen sind auf dieser Ebene erwartbar gering. In 29% aller Module, die (u. a.) eine Vorlesung anbieten, soll die Lernzielstufe *Erinnern* erreicht werden. Dies gilt jedoch ebenso für 27% der Module, die mindestens ein Seminar anbieten und für jeweils 32% jener Module, die Übungen bzw. Tutorien beinhalten. Die Taxonomiestufe *Analysieren* wird ebenfalls gleichermaßen in Vorlesungen, Seminaren und Übungen gefordert; nur in Modulen mit Tutorien ist sie seltener Bestandteil. Aufgrund der erläuterten methodischen Problematik, sind allerdings Aussagen, wie z. B. „In Übungen werden häufiger Lernziele der Taxonomiestufe *Analysieren* angestrebt, als in Seminaren“ nicht zulässig. Um analytisch gehaltvollere Aussagen treffen zu können, wurden im Weiteren zum einen die modulspezifischen Zusammensetzungen von Lehrveranstaltungsformen beibehalten und zum anderen eine Reduktion der Kategorien vorgenommen. Dies wurde durch eine Dreiteilung der Module in die Kategorien *vorlesungslastig*, *seminarlastig* und *ausgeglichen*¹⁷, bei gleichzeitiger Beibehaltung der ausdifferenzierten Veranstaltungskombinationen in Unterkategorien, erreicht.

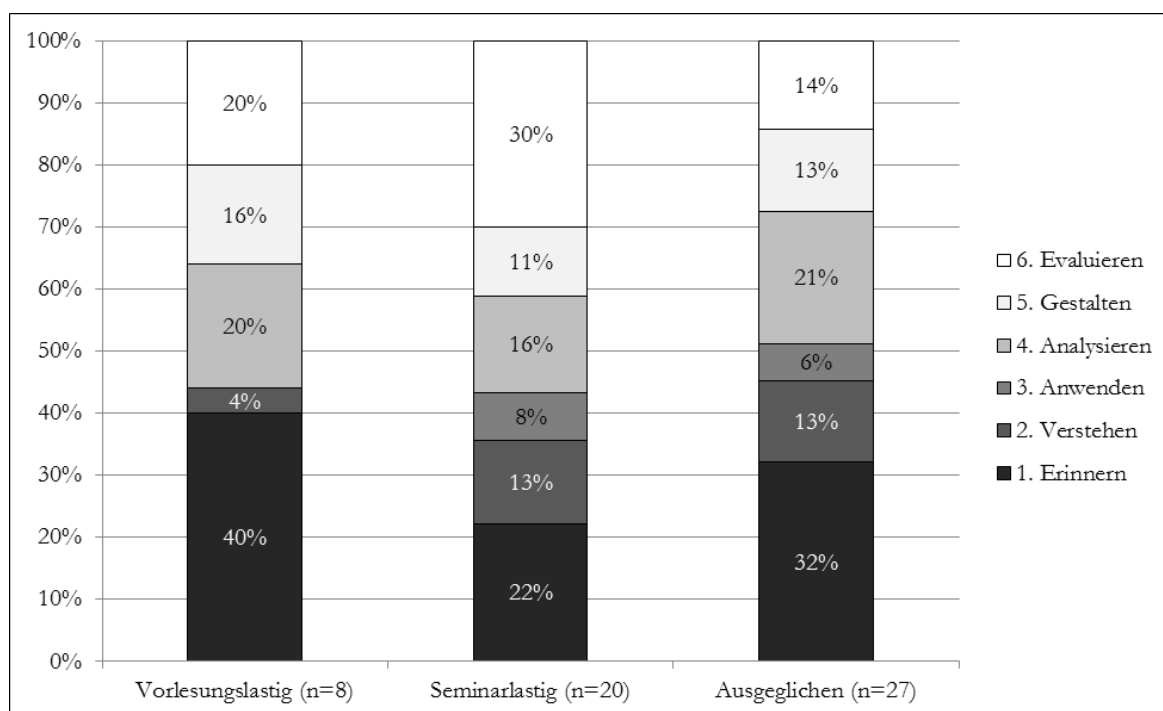


Abb. 23: Gruppierte Veranstaltungsformen in Relation zur Lernzielaxonomie

Die entsprechende Analyse ergibt u. a., dass bei 40% der eher vorlesungslastigen Module Lernziele der Taxonomiestufe *Erinnern* beschrieben werden, die damit die mit Abstand größte Gruppe in diesen Modulen darstellt. Bei seminarlastigen Modulen andererseits werden zu 30% Lernziele der Stufe *Evaluieren* genannt, wohingegen auf Stufe des *Erinnerns* formulierte Lernziele hier lediglich 22% ausmachen (Abbildung 23). Interessanterweise ist der Lernzielbereich *Gestalten* bei den vorlesungslastigen Modulen stärker ausgeprägt als bei den seminarlastigen (16% vs. 11%). Die von der Zusammensetzung der Veranstaltungsformen her ausgeglichenen Module stellen insofern eine interessante Mischform dar, als hier zum einen die Häufigkeit der Lernzielangaben der Stufen 1 *Erinnern*, 3 *Anwenden* und 5 *Gestalten* ziemlich genau zwischen den beiden anderen Modultypen steht, ansonsten aber bezüglich der Lernziele sowohl eine starke Nähe zu den vorlesungslastigen (Stufen 4 *Analysieren* und 6 *Evaluieren*) als auch zu den seminarlastigen Modultypen (Stufe 2 *Verstehen*) festgestellt werden kann.

Wechselt man die Ebene von den aggregierten Lernzielstufen zu den einzelnen jeweils genannten Lernzielen, wird deutlich, dass Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Veranstaltungsformen nur sehr gering bzw. gar nicht vorhanden sind. So gibt es z.B. keinerlei Unterschiede bezüglich der in den Lernzielstufen *Erinnern* und *Evaluieren* aufgegangenen Einzelangaben von Lernzielen in Abhängig-

¹⁷ Als vorlesungslastig wurden Module codiert, die mehr Vorlesungen als Seminare beinhalten, als seminarlastig dementsprechend umgekehrt jene Module, die aus mehr Seminaren als Vorlesungen bestehen; ein Modul wurde als ausgeglichen codiert, wenn es die gleiche Anzahl von (Pflicht-)Vorlesungen und -Seminaren beinhaltet. Übungen und Tutorien wurden bei dieser Codierung nicht berücksichtigt.

keit von den verschiedenen Veranstaltungsformen. Lediglich hinsichtlich der Einzelangaben innerhalb der Lernzielstufe *Analysieren* ist festzustellen, dass die Studierenden in den vorlesungslastigen und ausgeglichenen Modulen des Samples eher diskutieren und beurteilen können sollen, während in seminarlastigen Modulen besonders die Fähigkeit zur Differenzierung betont wird. Insgesamt ist also auch bei einem detaillierteren Blick auf die Lernziele keine enge Abstimmung von Lernzielen und Veranstaltungsformen zu konstatieren.

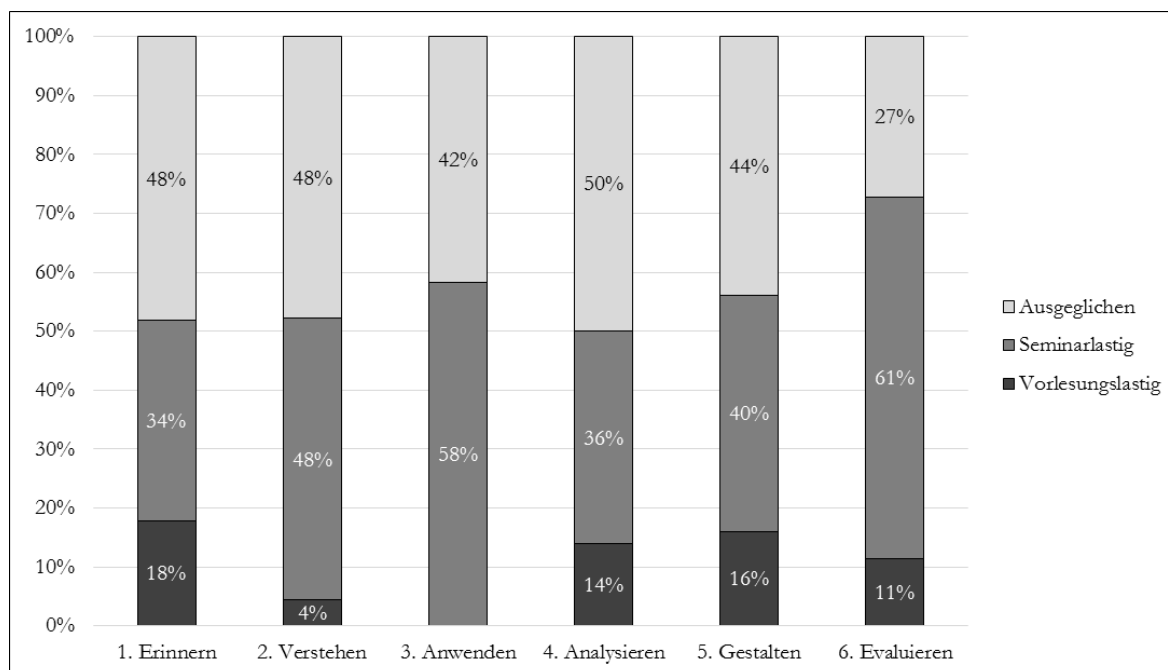


Abb. 24: Lernzieltaxonomiestufen in Relation zu gruppierten Veranstaltungsformen

Prozentuiert man die Analyseergebnisse noch einmal entsprechend der Zusammensetzung der einzelnen Taxonomiestufen (Abbildung 24), so wird außerdem deutlich, dass Lernziele der Stufen *Anwenden* und *Evaluieren* in mehr als 50% der Fälle in seminarlastigen Modulen formuliert werden, vorlesungslastige Module die Lernziele der Taxonomiestufen *Verstehen* und *Anwenden* kaum bzw. nicht vermitteln sollen, wohingegen Lernziele auf Ebene des *Erinnerns* vorrangig in ausgeglichenen oder vorlesungslastigen Modulen beschrieben werden. Vor allem Letzteres erfüllt damit zumindest in großen Teilen die Erwartungen an eine kohärente Abstimmung von Lernzielen und Veranstaltungsformen.

6.2 Lernziele und Prüfungsformen

Auch die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Lernzielen und Prüfungsformen bereitet in methodischer Hinsicht gewisse Schwierigkeiten. Da die Hälfte der untersuchten Module den Studierenden die Wahl zwischen verschiedenen Prüfungsformen überlässt, führt eine Aufteilung – bspw. der Prüfungsform „Klausur ODER Hausarbeit ODER mündliche Prüfung“ – und anschließende Zuordnung zu den drei Kategorien, ähnlich oben beschriebener Problematik der Veranstaltungsformen und ihrer Kombinationen, zu gewissen Verzerrungen. Da in diesem Fall jedoch eine vereinfachte Kategorisierung der Prüfungsmöglichkeiten (vergleichbar oben vorgenommener Einteilung in *seminarlastig*, *vorlesungslastig* und *ausgeglichen*) nicht möglich ist, werden die Verzerrungen auch hier zunächst in Kauf genommen, um eine Interpretation zu ermöglichen (Abbildung 25).¹⁸

¹⁸ Allerdings wurden die Kategorien „Referat“ und „Andere Schriftliche/ Mündliche Leistung“ zugunsten der besseren Darstellbarkeit, nicht miteinbezogen.

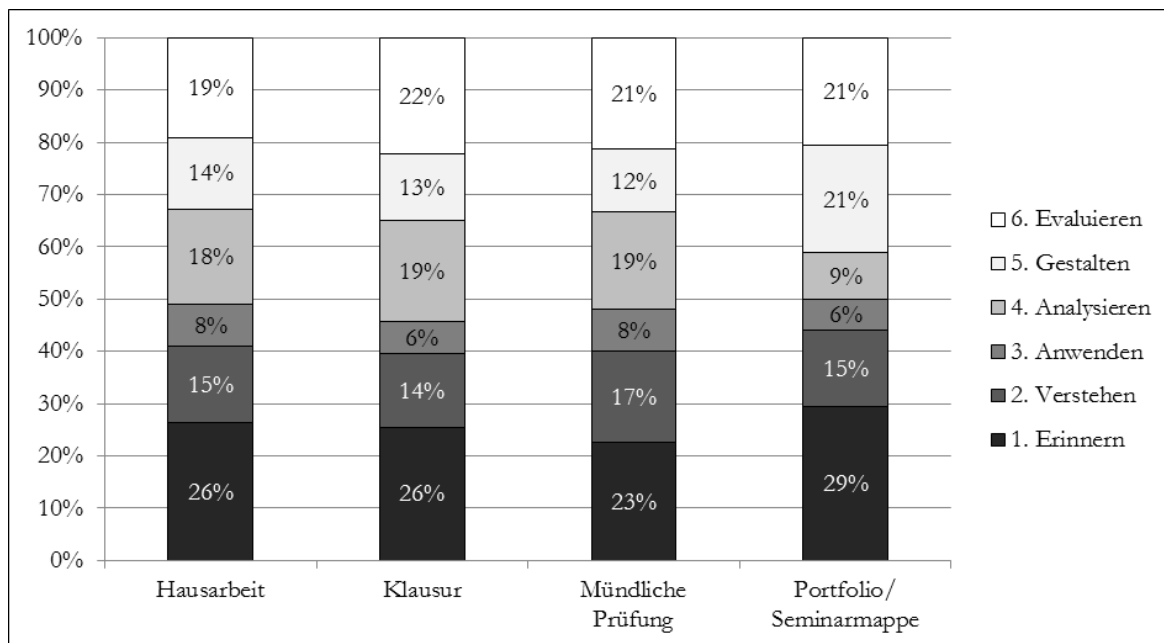


Abb. 25: Lernzielstufen in Relation zu den Prüfungsformen

Zunächst kann festgestellt werden, dass, ähnlich der vorangegangenen Analyse zu Veranstaltungsformen und Lernzielen, sich auch hier aufgrund der Mehrfachzuordnungen nur wenige Unterschiede ausmachen lassen: Die prozentualen Anteile der Lernzieltaxonomiestufen sind im Hinblick auf alle vier Prüfungsformen nahezu gleich verteilt. Lediglich die Prüfungsform *Portfolio/Sammelmappe* unterscheidet sich geringfügig von *Klausur*, *Hausarbeit* oder *Mündlicher Prüfung*. Während sich knapp ein Drittel der durch ein Portfolio zu prüfenden Lernziele auf Stufe des Erinnerns befindet, macht die Stufe des *Analysierens* anteilig lediglich 9% aus. Dies ist im Vergleich zu den drei klassischen Prüfungsformen nur die Hälfte – ein vergleichsweise großer Unterschied. Im Gegenzug befinden sich 21% der zu prüfenden Lernziele in Modulen, die durch ein Portfolio erreicht werden sollen, auf der Bloom'schen Taxonomiestufe *Gestalten*. Dieses Ergebnis deckt sich zwar mit der oben beschriebenen Möglichkeit, durch Portfolios insbesondere komplexere Lernziele prüfen zu können (vgl. Kapitel 4.1.), doch wird dieses Ergebnis mit Blick auf die Verteilung der Lernzielstufe *Evaluieren* wieder relativiert: Diese findet sich ebenso häufig in Modulbeschreibungen wieder, die durch Hausarbeiten, Klausuren oder mündliche Prüfungen abgeschlossen werden. – Von einer Anpassung der Prüfungsformen an die zu erreichenden Lernziele kann damit für die analysierten Module auf der Ebene der kategorisierten Lernzielstufen nicht gesprochen werden. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass die Prüfungsformen – je nach Semester und Anforderungsniveau – von den Hochschulen in Umfang und Art der Aufgabenstellung entsprechend angepasst werden.

Der Blick auf die einzelnen Hochschulstandorte zeigt jedoch auch in dieser Hinsicht Unterschiede. Die Universität Bielefeld bspw. bietet in acht von elf Modulen im BA Erziehungswissenschaft ein und dieselbe Prüfungsform-Auswahl an: *Hausarbeit ODER Klausur ODER mündliche Prüfung ODER Portfolio ODER Präsentation ODER Referat mit Ausarbeitung*. Reduziert auf die für diese Analyse ausgewählten Module, verdeutlicht Abbildung 26 die *Wahllosigkeit* in der Kombination von Prüfungsformen und Lernzielen.

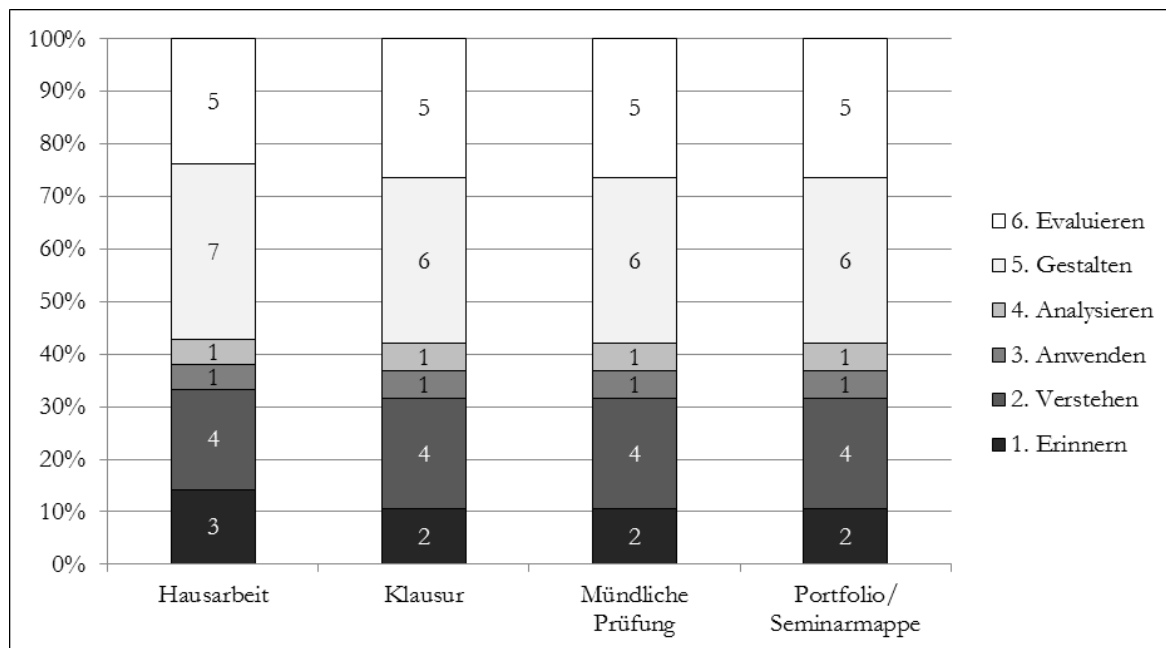


Abb. 26: Universität Bielefeld: Lernzielstufen in Relation zu den Prüfungsformen

An der Universität Göttingen findet sich zwar eine größere Anzahl verschiedener Prüfungsformkombinationen, doch sind die Unterschiede im Hinblick auf die Abstimmung der Lernzielstufen, die es in den Modulen zu erreichen gilt, ebenfalls gering (Abbildung 27).

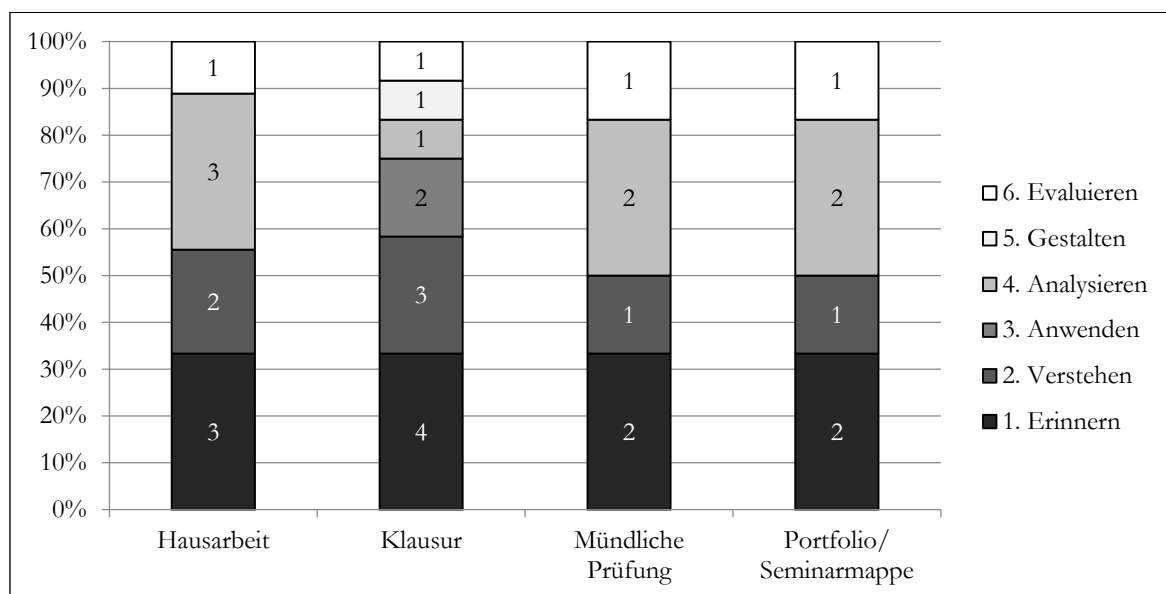


Abb. 27: Universität Göttingen: Lernzielstufen in Relation zu den Prüfungsformen

Im Besonderen fällt auf, dass die beiden Module, die Lernziele der Stufe *Anwenden* prüfen, dies ausgerechnet in Form von Klausuren tun. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich hierbei allerdings um die zwei Forschungsmethodenmodule Statistik I und II, sodass die Wahl der Prüfungsform wiederum an Nachvollziehbarkeit gewinnt. Eine vermehrte Prüfung der beiden ersten Lernzielstufen *Erinnern* und *Verstehen* in Form von Klausuren oder aber eine schwerpunktmäßige Kombination der Lernzielstufen *Gestalten* und *Evaluieren* mit Portfolios oder Hausarbeiten, wie sie aus den vorangegangenen Überlegungen hätte erwartet werden können, findet sich jedoch weder in den Göttinger Modulen noch an einem der anderen untersuchten Hochschulstandorte.

6.3 Veranstaltungs- und Prüfungsformen

Für eine letzte Verbindungsebene – zwischen Veranstaltungs- und Prüfungsformen – wurde erneut auf die grobe Dreiteilung von Veranstaltungskombinationen in *seminar-* und *vorlesungslastig* bzw. *ausgeglichen*, zurückgegriffen (Abbildung 28).¹⁹ Sogleich fällt auf, dass die *vorlesungslastigen* Module in deutlicher Mehrzahl durch Klausuren geprüft werden, was in Anbetracht der meist hohen Anzahl von Studierenden in diesen Veranstaltungen nicht überrascht. Doch auch in Modulen, die mehrheitlich aus Seminaren bestehen, ist die Klausur in knapp 30% der Fälle zumindest eine Prüfungsformmöglichkeit. Im Hinblick auf die Prüfungsformen stellen die ausgeglichenen Module sich deutlicher als im Hinblick auf die Lernziele als Varianten der seminarlastigen Module dar.

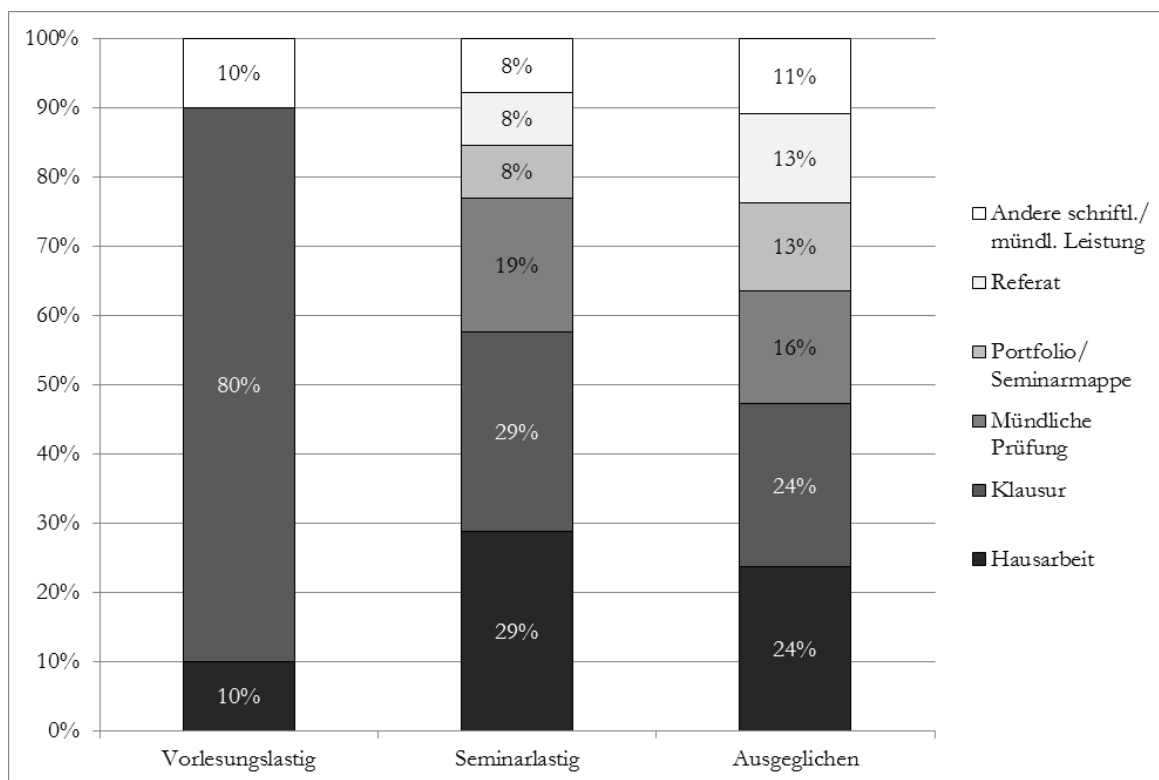
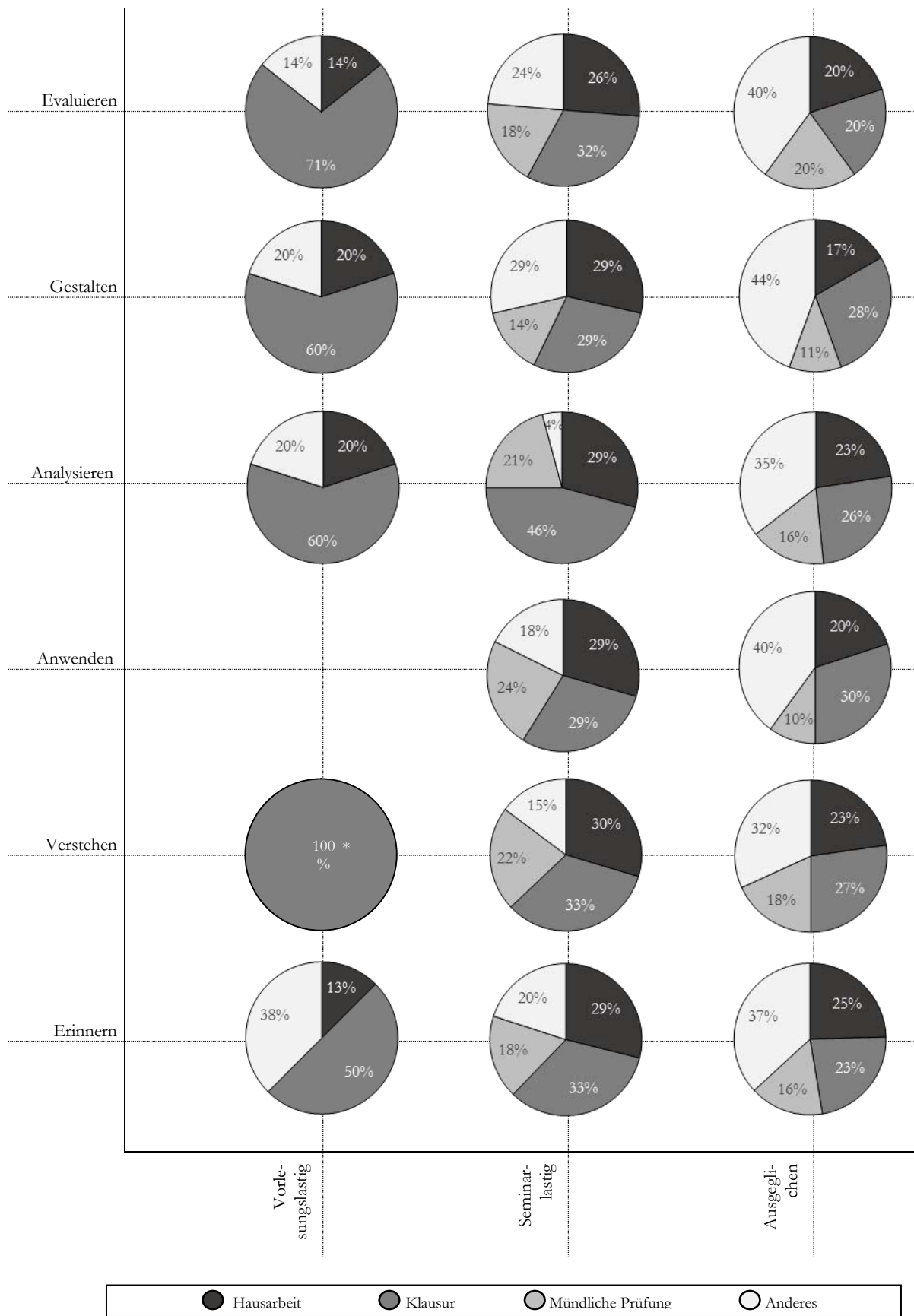


Abb. 28: Gruppierte Veranstaltungsformen in Relation zu Prüfungsarten

6.4 Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen

Abbildung 29 stellt den abschließenden Versuch dar, die drei Variablen – *Lernzielstufe*, *Veranstaltungs- und Prüfungsform* – in einer Grafik miteinander in Beziehung zu setzen. Veranstaltungsarten und Lernzielstufen bilden dabei X- bzw. Y-Achse, die Prüfungsformen – reduziert auf *Hausarbeit*, *Klausur*, *Mündliche Prüfung* und *Anderes* – werden als hier zentrale Variable auf den jeweiligen Schnittstellen in ihrer prozentualen Häufigkeit angegeben. Die Tortendiagramme an den Schnittstellen zeigen also auf, welchen Anteil die verschiedenen Prüfungsformen in z.B. seminarlastigen Modulen, die auf Lernziele der Stufe „Analysieren“ gerichtet sind, einnehmen (hier: Hausarbeit 29%, Klausur 46%, Mündliche Prüfung 21%, andere Prüfungsformen 4%). Da man die Darstellung der Zusammenhänge nun sowohl horizontal als auch vertikal lesen kann, besteht die Möglichkeit, die Frage nach der relevanten Einflussgröße auf die Prüfungsformen – Veranstaltungsformen oder Lernzielstufen – näher zu beleuchten.

¹⁹ Die Prüfungsformen wurden auch hier zusammengefasst analysiert, sodass ihre Kombinationsmöglichkeiten nicht berücksichtigt werden konnten.



* n=1: In lediglich einem vorlesungslastigen Modul wird ein Lernziel auf Ebene des Verstehens formuliert, das mit einer Klausur abgeschlossen wird.

Abb. 29: Auftretende Prüfungsformen, bezogen auf Lernziele und Veranstaltungsarten

Liest man die eingetragenen Werte zunächst in der Vertikale, d.h. mit Blick darauf, wie sich innerhalb der Module der jeweiligen Kategorie (Vorlesungslastig, Seminarlastig, Ausgeglichen) die Anteile der Prüfungsformen verhalten, dann fällt auf, dass in vorlesungslastigen Modulen unabhängig von der Lernzielstufe überwiegend Klausuren als Prüfungsformen eingesetzt werden. Der Anteil der Klausuren variiert dabei von 56% bis 100%. Interessanterweise nimmt die Prüfungsform Klausur mit zunehmender Lernzielstufe sogar einen größeren Anteil an den zur Wahl stehenden Prüfungsformen ein: Wird in 56% der Module, die (u.a.) Lernziele auf Stufe des *Erinnerns* erreichen wollen, eine Klausur als Prüfungsform vorgesehen, so sind es bei vorlesungslastigen Modulen, die für sich in Anspruch nehmen Lernziele auf Stufe des *Evaluiertens* zu vermitteln, sogar 71%. Die zu erreichende bzw. zu prüfende Lernzielstufe scheint also eher weniger relevant für die Wahl der Prüfungsform zu sein.

Schon früher wurde festgestellt, dass mündliche Prüfungen in vorlesungslastigen Modulen grundsätzlich nicht zur Wahl stehen, so dass als weitere Prüfungsformen nur Hausarbeit und andere Prüfungsformen in Frage kommen. Diese teilen sich den jeweils gegebenen Rest in drei Fällen (Lernzielstufen *Analysieren*, *Gestalten*, *Evaluiertens*) gerecht, während bei der Lernzielstufe *Erinnern* die anderen Prüfungsformen dreimal so häufig vorkommen wie die Hausarbeit.

Blickt man auf die zweite Vertikale, die Gruppe der seminarlastigen Module, ist festzuhalten, dass der Anteil der Hausarbeiten über alle Lernzielstufen hinweg relativ stabil ca. 29% umfasst; auch die Anteile der mündlichen Prüfung sind relativ stabil über die Lernzielstufen hinweg (Werte von 14% bis 24%), während die Anteile der anderen beiden kategorial unterschiedenen Prüfungsformen stärker variieren: Der Klausurenanteil bewegt sich in fünf Fällen zwischen 29% und 33%, weist allerdings mit 46% in der Lernzielstufe *Analysieren* einen überraschenden Ausreißer nach oben aus. Warum ausgerechnet Lernziele, die auf analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden abzielen, mit Klausuren überprüft werden sollen, bleibt eine offene Frage. Das Gegenbild dazu bilden die anderen Prüfungsformen (unter die hier in erster Linie Portfolios und Referate fallen), bei denen nicht nur in der Lernzielstufe *Analysieren* – passend zu dem Anteil der Klausuren – ein Ausreißer nach unten (4%), sondern auch die generelle Streubreite der Anteile von 15% bis 29% auffällig sind.

Hausarbeiten und mündliche Prüfung nehmen hier zusammen Anteile von 43% bis 53% ein. Allerdings sind diese beiden Prüfungsformen in den „höheren“ Lernzielstufen weniger stark vertreten, was insbesondere durch ein stärkeres Anwachsen des Anteils der anderen Prüfungsformen kompensiert wird. Hier scheinen alternative Prüfungsarten, wie das Portfolio, an Bedeutung zu gewinnen – auch die höchste Lernzielstufe *Evaluiertens* zeigt immerhin einen Anteil von 24% anderen Prüfungsformen, so dass sich erstmals andeutet, dass die Lernzielstufen möglicherweise ausschlaggebende Bedeutung für die angebotene Auswahl der Prüfungsformen haben; allerdings wird dies durch die Tatsache der auch hier relativ hohen Anteile an Klausuren sogleich wieder relativiert.

Die dritte Gruppe der ausgeglichenen Module weist hinsichtlich der Varianz der Anteile der Prüfungsformen die in sich konstanteste Verteilung auf. Der Anteil der anderen Prüfungsformen beträgt in allen Lernzielstufen jeweils mindestens ein Drittel (bei einem Maximalwert von 44% in der Lernzielstufe *Gestalten*); der Anteil der Klausuren variiert von 20% bis 30%, umfasst also immer weniger als ein Drittel der jeweils zur Wahl stehenden Prüfungsformen. Verglichen mit den vorlesungslastigen und den seminarlastigen Modulen stellen die ausgeglichenen Module auch hier eher eine Variation der letztgenannten Gruppe dar. Allerdings ist auch bei den ausgeglichenen Modulen keine eindeutige Tendenz zu einer von den Lernzielstufen abhängigen Prüfungsform auszumachen.

Die vertikale Lektüre der Diagramme kann also nur begrenzt Hinweise darauf liefern, dass die Lernzielstufen für die Auswahl der vorgegebenen Prüfungsformen eine Rolle spielen. Es ist daher zu vermuten, dass die Veranstaltungsformen eine größere Bedeutung haben, was durch die horizontale Lektüre der Grafik geprüft werden kann. Hier kann man feststellen, dass 1. der Anteil der Klausuren auf allen Lernzielstufen von links nach rechts, d.h. von den vorlesungslastigen zu den ausgeglichenen Modulen tendenziell abnimmt; Gleiches gilt 2. für die mündlichen Prüfungen, bei denen aber zu bedenken ist, dass sie in den vorlesungslastigen Modulen überhaupt nicht vorkommen. Interessant sind an dieser Stelle insbesondere die Prüfungsformen Hausarbeit sowie andere Prüfungen. Bezüglich 3. der Hausarbeit gilt, dass ihr Anteil in den seminarlastigen Modulen unabhängig von den Lernzielstufen jeweils am höchsten ist. Hervorzuheben ist dabei zugleich, dass der Anteil der Hausarbeit als Prüfungsform in den ausgeglichenen Modulen dreimal höher und einmal niedriger ausfällt als bei den vorlesungslastigen Modulen (in zwei vorlesungslastigen Modulen gibt es die Prüfungsform Hausarbeit nicht). Allerdings kann man mit Blick auf die vertikale Achse der ausgeglichenen Module nicht von einer eindeutigen Verteilungstendenz des Anteils der Hausarbeit als Prüfungsform sprechen. Die 4.

anderen Prüfungen bieten in der horizontalen Lesart ein anderes Muster: Hier ist für die Lernzielstufen *Erinnern* und *Analysieren* eine U-Form auszumachen, bei der die rechte Seite des U jeweils höher hinaufragt als die linke, d.h. die Anteile sind bei den vorlesungslastigen Modulen zwar höher als bei den seminarlastigen, werden dann aber von den Anteilen in den vorlesungslastigen Modulen übertroffen. Auf den Lernzielstufen *Gestalten* und *Evaluieren* steigen hingegen die Anteile der anderen Prüfungen von der ersten Kategorie der vorlesungslastigen über die seminarlastigen zu den ausgeglichenen Modulen jeweils an.

In der horizontalen Leserichtung ist eine Veränderung der Anteile über die drei Veranstaltungsvariablen hinweg zu erkennen, die sich relativ unabhängig von den Lernzielstufen abbilden lässt. Die Veranstaltungsformate der Module scheinen also eine relativ hohe Bedeutung für die Vorgabe von Prüfungsformen zu besitzen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass ein stringenter Zusammenhang zwischen den drei Variablen Lernzielstufe, Veranstaltungsformen und Prüfungsformen nur in Ansätzen zu erkennen ist. Will man Trends ausmachen, kann man einen darin sehen, dass die Veranstaltungsformen eine nicht zu unterschätzende Bedeutsamkeit hinsichtlich der vorgegebenen Prüfungsformen haben, was aber eher gegen eine Orientierung an den zu erreichenden Lernzielen spricht. Bezogen auf Letzteres kann man bei den anderen Prüfungsformen (Referat, Portfolio u.a.) einsetzen, die am ehesten Anhaltspunkte für eine gezielte Abstimmung von Lernzielstufen, veranstaltungsbezogen gruppierten Modulen und Prüfungsformen zu bieten scheinen. Allerdings ist die Gruppe der anderen Prüfungen recht heterogen und auf Grund unserer kleinen Stichprobe zu wenig differenzierbar, als dass man hier über Vermutungen hinauskommt. Es wäre v.a. zu prüfen, ob Portfolios als Sammelmappen verschiedener Aufgaben eher bezogen auf die Lernzielstufen *Erinnern*, *Verstehen* und *Anwenden* vorkommen, während Referate vielleicht eher bei den anderen Lernzielstufen *Analysieren*, *Gestalten* und *Evaluieren* vorgesehen sind. Als Fazit aus unserer stichprobenartigen Analyse kann also nur das Desiderat einer umfassenderen Analyse festgehalten werden.

6.5 Beispielanalyse: Einführungsmodule in der Erziehungswissenschaft

Die häufig betonten Unterschiede zwischen den acht ausgewählten Universitäten zeigen sich – wie in Kapitel 2 bereits erwähnt – auch im Aufbau der jeweiligen Studiengänge. An allen Standorten wird jedoch ein Modul angeboten, das der Einführung in das Fach Erziehungswissenschaft dient. Dieses wird an dieser Stelle noch einmal gesondert betrachtet werden, wobei gefragt wird, ob sich die bisher in allen Analyseschritten immer wiederkehrenden Differenzen und Variationen auch auf Ebene eines Einzelmoduls finden lassen. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Bezeichnungen sowie die Veranstaltungs- und Prüfungsformen der Einführungsmodule.

Tab. 8: Die Einführungsmodul im Überblick

	Modulbezeichnung	Veranstaltungsformen	Prüfungsformen
Berlin	Allgemeine Erziehungswissenschaft	1 Vorlesung + 1 Seminar + 1 Übung	1 Klausur ODER 1 Hausarbeit ODER 1 mündliche Prüfung
Bielefeld	Einführungsmodul	1 Vorlesung + 1 Seminar + 1 Tutorium	1 Hausarbeit
Dortmund	Grundlagen der Erziehungswissenschaft	2 Vorlesungen + 1 Seminar	2 Klausuren UND 1 Hausarbeit
Göttingen	Grundlagen der Erziehungswissenschaft	1 Vorlesung + 1 Seminar	1 Portfolio
Halle	EVA (einschl. Einführung in die Berufsfelder der EW)	1 Vorlesung + 1 Tutorium	1 ausgearbeitetes Referat ODER 1 Protokoll ODER 1 kommentierte Literaturrecherche
Hamburg	Grundlagen der Erziehungswissenschaft	1 Vorlesung + 2 Seminare + 1 Tutorium	1 Klausur ODER 1 Hausarbeit
Oldenburg	Grundlagen der Pädagogik	2 Vorlesungen + 1 Seminar	1 Klausur
Tübingen	Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft	1 Vorlesung + 1 Seminar	1 Klausur

6.5.1 Veranstaltungsformen

Die Einführungsmodul des Samples spiegeln die große Bandbreite möglicher Veranstaltungsformen und -kombinationen universitärer Lehre wieder. Gemeinsam ist allen Einführungsmodulen, dass sie aus einer Vorlesung und einer oder mehreren ergänzenden Veranstaltung(en) bestehen – mit Ausnahme des BA-Studiengangs in Halle mindestens ein Seminar. Dabei gibt es zwei Kombinationen, die jeweils an zwei Universitäten angeboten wird: In Göttingen und Tübingen besteht das Einführungsmodul aus jeweils einer Vorlesung und einem Seminar, in Dortmund und Oldenburg aus jeweils zwei Vorlesungen und einem Seminar. Die beiden Veranstaltungskombinationen in Berlin und Bielefeld erscheinen ebenfalls recht ähnlich (eine Vorlesung, ein Seminar und ein Tutorium bzw. eine Übung). Drei Hochschulen bieten zusätzlich zur Kombination Vorlesung und Seminar bzw. Vorlesung und zwei Seminare ein Tutorium an, während in Berlin – wie auch in allen anderen erziehungswissenschaftlichen Modulen an diesem Standort – eine Übung Bestandteil des Einführungsmoduls ist. Die Erstsemesterstudierenden lernen also an allen ausgewählten Hochschulen durch eine einführende Vorlesung erste Grundlagen kennen und vertiefen diese in den weiteren Veranstaltungen des Moduls.

6.5.2 Prüfungsformen

Auch die Prüfungsformen, mit denen die Einführungsmodul abgeschlossen werden, spiegeln die Bandbreite der Gestaltungsmöglichkeiten wieder und lassen – vor allem auch in Verbindung mit den Formen der Lehrveranstaltungen – kein übergreifendes Muster erkennen. Es können sieben verschiedene Prüfungsformen bzw. Prüfungsformkombinationen konstatiert werden – lediglich in Oldenburg und Tübingen ist die Prüfungsform identisch. Während die eine Hälfte der Standorte ihren Studierenden bereits im ersten Modul die Wahl überlässt, in welcher Form sie die Prüfung ablegen wollen, wird dies an den anderen Standorten festgelegt. Die drei klassischen Prüfungsformen – Klausur, Hausarbeit und mündliche Prüfung – werden an sechs von acht Universitäten angeboten. Lediglich die Universitäten Halle und Göttingen setzen sich davon ab: Göttingen durch die Verpflichtung zur Anfertigung eines modulabschließenden Portfolios und Halle durch die Auswahl zwischen der Verschriftlichung eines Referats, der Anfertigung eines Protokolls oder einer kommentierten Literaturrecherche. In Anbetracht dieser Uneinheitlichkeit, stellt sich die Frage, ob denn die formulierten Lernziele der Einführungsmodul ebenso unterschiedlich sind wie die Veranstaltungs- und Prüfungsformen.

6.5.3 Lernziele

In den Beschreibungen der acht Einführungsmodule konnten insgesamt 32 Lernzielcodierungen vorgenommen werden, die zwölf verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können (Abbildung 30). Lernziele der Kategorie Wissen werden erwartungsgemäß in allen Modulbeschreibungen genannt, wohingegen alle weiteren Codes jeweils maximal an der Hälfte der Hochschulen beschrieben werden. Spezifische Aussagen beispielsweise zum Lernziel *Studium gestalten* finden sich in Bielefeld, Dortmund, Halle und Hamburg. Hier geht es z. B. ganz konkret um „*einen ersten systematischen Einblick*“ in die für das Studium „*notwendigen Techniken und Fertigkeiten*“ (Bielefeld) oder eine „*Einführung in grundlegende Studiertechniken, Planung des Studienablaufs*“ (Halle). In Dortmund soll hingegen „*ein erstes begriffliches Ordnungssystem*“ erworben werden, das den Studierenden hilft „*ibr weiteres Studium [zu] strukturieren*“; hier erhält die Gestaltung des Studiums auch eine inhaltliche Dimension. An der Universität Hamburg findet sich darüber hinaus eine bemerkenswerte Kompetenzformulierung: Ziel ist hier ein „*teamorientiertes Studierverhalten, das am Leitbild des Habitus forschenden Lernens ausgerichtet ist*“. Es stellt sich die Frage, wie ein solches Lernziel vermittelt, vor allem aber – durch *Klausur* oder *Hausarbeit* – geprüft werden soll, und warum ein solch hochgestecktes Ideal bereits in der Einführungsveranstaltung Gegenstand der Modulleistung ist. Die anderen vier Hochschulen begnügen sich mit der Formulierung inhaltlicher bzw. auf konkrete Fertigkeiten ausgerichteter Ziele in den Einführungsmodulen und vermitteln methodische Grundlagen in eigens zu diesem Zweck konzipierten Modulen (z. B. in Halle mit dem Modul B1: *Einführung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten*) oder aber ohne eine konkrete Benennung in anderen Modulen.

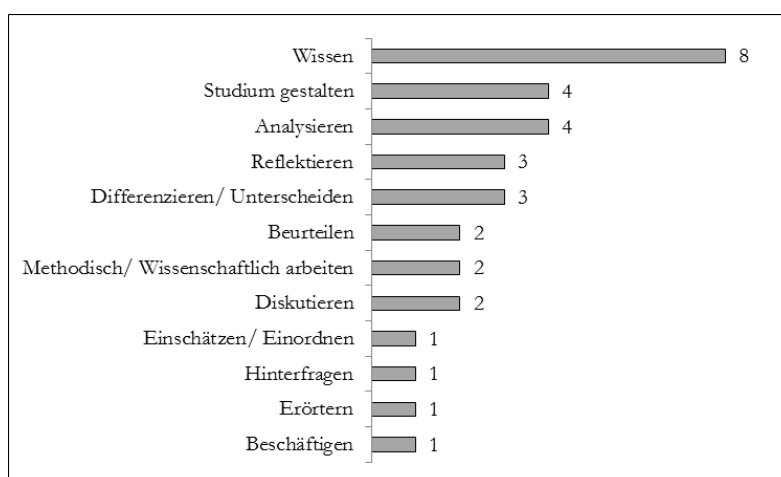


Abb. 30: Codierte Lernziele in den Einführungsmodulen

Ein weiterführender Blick auf die Verteilung der Taxonomiestufen nach Bloom/ Bachmann zeigt, dass an den meisten Standorten bereits im Einführungsmodul komplexere Lernziele erreicht werden sollen (Abbildung 31). Lediglich die Stufe der *Anwendung* bleibt den weiterführenden Modulen vorbehalten und das einzige Lernziel der Kategorie *Verstehen* findet sich im Berliner Einführungsmodul (hier ist die Rede von der „*Erörterung [...] pädagogischer Kontroversen*“ im Seminar des Moduls). Den größten Anteil machen die Stufen *Erinnern* und *Analysieren* aus, wobei jedoch vor allem der hohe Anteil von Lernzielen der beiden komplexesten Taxonomiestufen *Gestalten* und *Evaluieren* überrascht (die als Gestalten codierten Lernziele setzen sich allerdings aus dem oben erwähnten Code *Studium gestalten* und zwei Formulierungen des Erwerbs *methodisch/wissenschaftlicher Arbeitsweisen* zusammen). Auf Stufe der *Evaluation* findet sich dreimal das Lernziel *Reflektieren*, zweimal die *Beurteilung* eines Sachverhalts und einmal – an der Universität Dortmund – das Ziel, „*die Bedeutung [bestimmter] Kenntnisse für Fragen der Erziehung und Bildung ein[zu]schätzen*“ – ein für eine Einführungsveranstaltung vergleichsweise anspruchsvolles Vorhaben, dessen Erreichbarkeit wenn auch nicht in Frage, so doch zumindest zur Diskussion gestellt werden sollte.

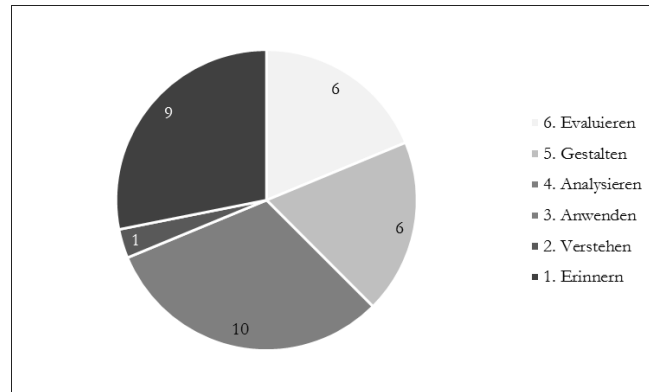


Abb. 31: Lernzielstufen in den Einführungsmodulen

Abbildung 32 bildet zusätzlich die Verteilung der sechs Lernzielstufen in den Einführungsmodulen an den einzelnen Hochschulstandorten ab. Sieben von acht Universitäten formulieren Lernziele auf einer bis maximal vier Taxonomiestufen für ihre Einführungsmodulare. Lediglich Berlin beschreibt auf wenigen Zeilen fünf von sechs möglichen unterschiedlichen Lernzielstufen: Im Berliner Modul „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ sollen demnach die Studierenden *Wissen* in Form von Grundbegriffen und Theorien erwerben, pädagogische Kontroversen *erörtern* und *diskutieren*, Konzepte u. a. pädagogischen Wirkens *analysieren* und *beurteilen* sowie in die Formen wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt werden – und dies alles im Rahmen von sechs Semesterwochenstunden. Auch hier drängt sich die Frage nach einer realistischen Umsetzung auf. Das Einführungsmodul der Universität Göttingen beschränkt sich dagegen auf drei unterschiedliche Lernzielvorgaben: Hier sollen die Studierenden vor allem Wissen erwerben (Grundbegriffe, Theorien, Strukturen, historische Entwicklungen etc.) und „das *Alltagsverständnis von pädagogischen Vorgängen reflektieren* und von einer *wissenschaftlichen Betrachtungsweise unterscheiden*“. Die Prüfung von Wissen, Reflexions- und Differenzierungsfähigkeit durch ein Portfolio könnte zudem einen sinnvollen Abschluss des Moduls ermöglichen, vorausgesetzt das Portfolio wird den Lernzielen entsprechend gestaltet.

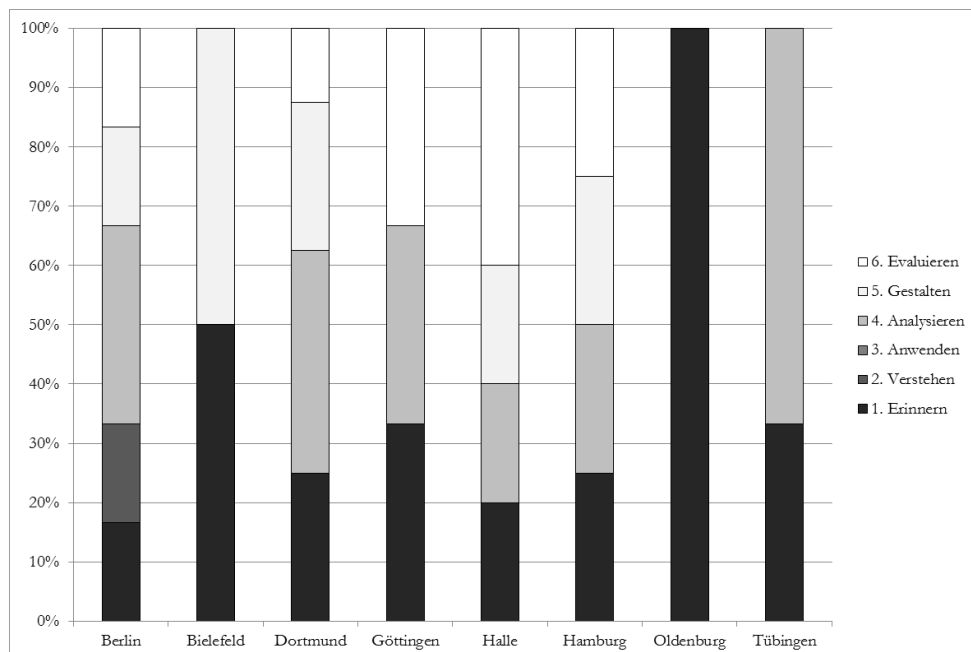


Abb. 32: Verteilung der Lernzielstufen in den Einführungsmodulen an den acht Hochschulen

Die größte Anzahl von verschiedenen Lernzielen – nicht zu verwechseln mit der Anzahl der unterschiedlichen Lernzielstufen – findet sich an der TU Dortmund (Abbildung 33). Hier stehen neben dem Wissenserwerb auch die Beschäftigung, Analyse, Differenzierung, Diskussion und Einschätzung von Inhalten sowie die Gestaltung des Studiums (durch den oben erwähnten Erwerb eines begrifflichen Ordnungssystems) im Mittelpunkt der Module.

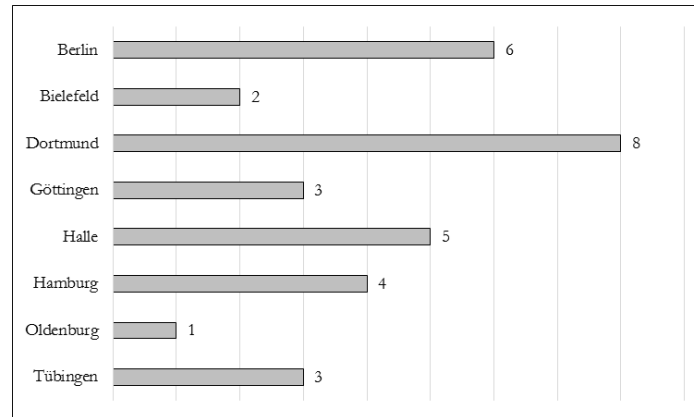


Abb. 33: Anzahl unterschiedlicher Lernziele an den acht Hochschulen

Als Fazit des Vergleichs der Einführungsmodule der erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengänge ist festzuhalten, dass die Einführungsmodule in allen Dimensionen (veranstaltungsbezogene Zusammensetzung der Module, Lernziele, Prüfungsformen) noch einmal die Vielfältigkeit der bisher zusammengetragenen Analyseergebnisse bestätigen, und damit die eingangs dieses Abschnitts formulierte Frage positiv beantwortet werden muss: Die Vielfalt oder Heterogenität ist auch in den Einführungsmodulen, bei denen man am ehesten Gemeinsamkeiten feststellen können zu müssen meint, relativ stark ausgeprägt.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Der Vergleich der acht erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengänge erfolgte auf der Grundlage von drei Variablen: Veranstaltungsform, Prüfungsart, Lernzielformulierungen, die jeweils für sich und in Verknüpfung miteinander analysiert wurden. Das mit Abstand komplexeste Unterfangen stellte dabei die Analyse der Lernzielformulierungen bzw. Kompetenzen dar, deren Vielfalt erst durch die Zuordnung innerhalb der Bloom'schen Taxonomiestufen interpretierbar wurde. Doch auch im Hinblick auf Veranstaltungs- und Prüfungsformen wurde schnell deutlich, dass von *einer* (besten) Praxis nicht ohne weiteres gesprochen werden kann. Dabei sind wir uns bewusst, dass sowohl die Bezugnahme auf idealtypische Beschreibungen von Veranstaltungs- und Prüfungsformen als auch die Nutzung von „*Checklisten*“ zur Formulierung outcomes-orientierter Modulziele Probleme aufwerfen: Der Einsatz von Lehrveranstaltungen wird nicht nur über ihre idealtypische Form und Funktion determiniert, ebenso wenig wie einzelne Prüfungsarten nur für die Überprüfung bestimmter Lernziele geeignet sind, auch wenn es in der Regel bestimmte Kombinationen geben mag, die sich besser eignen, als andere. Welche Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen angeboten werden, hängt zu einem nicht unerheblichen Teil auch mit der Personalausstattung sowie persönlichen Vorlieben von Lehrenden bzw. Modulverantwortlichen zusammen. Und outcomes-orientierte Zielformulierungen sind in weiten Kreisen der Hochschullehrerschaft, die die entsprechenden Modulbeschreibungen anzufertigen hatten und haben, oft eher unbekannt und/oder mit Blick auf die Folgen des Bologna-Prozesses eher unerwünscht.

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund zunächst noch einmal die wichtigsten Analyseergebnisse stichwortartig zusammengefasst (7.1), bevor in einem weiteren, letzten Schritt nach daraus ableitbaren, konkreten Möglichkeiten bzw. Maßnahmen der Verbesserung von Modulkonzeptionen – insbesondere im Hinblick auf den BA-Studiengang in Göttingen – gefragt wird (7.2).

7.1 Ergebnisse der Analysen

7.1.1 Veranstaltungsformen

- Seminare sind die mit Abstand häufigste Veranstaltungsform (51%), doch immerhin 38% der recherchierten Lehrveranstaltungen finden – trotz des teils antiquierten Images – in Form von Vorlesungen statt.

- Die gängigste Veranstaltungskombination in der Modulgestaltung ist dementsprechend die Kombination aus Vorlesung und Seminar.
- Deutliche Kombinationsunterschiede zwischen den Universitäten zeigen sich erst bei einer modulübergreifenden Betrachtungsweise: Von Hochschulen, die zum größten Teil oder sogar in Gänze stets die gleichen Lehrveranstaltungsformen über alle recherchierten Module hinweg verknüpfen, bis hin zu Standorten, die viele verschiedene Kombinationsmöglichkeiten, je nach Modul, anbieten.
- Der exemplarische Blick auf die Praxis an drei Universitäten (Dortmund, Halle und Göttingen) zeigt eine in sich nicht – oder nur teilweise – schlüssige Abstimmung von Veranstaltungsformen auf die Inhalte der Module.
- Beispielhaft für die Universitäten Dortmund und Tübingen dargestellt, zeigen sich beim Blick auf den Studienverlauf sowohl eine gemeinsame Tendenz – nämlich mehr Vorlesungen zu Beginn des Studiums, die im weiteren Verlauf durch einen höheren Anteil an Seminaren abgelöst werden –, als auch Unterschiede, z.B. bei der Seminarzahl in der Mitte des Studiums.

7.1.2 Prüfungsformen

- Vor allem das Angebot von Prüfungsformen an den acht Hochschulen umfasst eine solch hohe Anzahl verschiedener Arten, Auswahl- und Kombinationsmöglichkeiten, dass eine Zusammenfassung und Reduktion der Kategorien unumgänglich wurde.
- Die häufigsten Prüfungsformen sind mit Abstand Klausur und Hausarbeit, gefolgt von mündlicher Prüfung und vergleichsweise selten neueren Formen, wie bspw. Portfolio/Seminarmappe oder Essay. Auch hier setzen die Hochschulen unterschiedliche Schwerpunkte. Der Anteil von Klausuren in den untersuchten Modulen liegt im universitätsübergreifenden Vergleich z. B. zwischen 12% (Oldenburg) und 56% (Dortmund).
- In etwa der Hälfte der erziehungswissenschaftlichen Module haben die Studierenden die Möglichkeit zwischen verschiedenen Prüfungsformen zu wählen. Hier sticht aber z. B. die TU Dortmund heraus, die in allen untersuchten Modulen die Prüfungsformen festlegt.
- Das Verhältnis von mündlichen und schriftlichen Prüfungsformen fällt erwartungsgemäß zugunsten der schriftlichen aus. Immerhin 41% Module bieten jedoch mündliche und/oder schriftliche Prüfungen an – auch hier mit hochschulspezifischen Unterschieden: Während in Tübingen 86% der Prüfungen ausschließlich in schriftlicher Form erbracht werden können, trifft dies an der HU Berlin nur auf 33% der untersuchten Module zu.
- Einführungs- und Forschungsmethodenmodule werden in ca. 90% der Fälle ausschließlich schriftlich geprüft.
- Der Blick auf die Universitäten Oldenburg und Göttingen zeigt im Hinblick auf die Wahlmöglichkeiten im Studienverlauf auch auf dieser Vergleichsebene zwei unterschiedliche Varianten. Während in Oldenburg die Wahlfreiheit in der Prüfungswahl mit steigender Semesterzahl größer wird, ändert sich in Göttingen die ohnehin geringe Wahlfreiheit im Laufe des Studiums nur unwesentlich.

7.1.3 Kompetenzen und Lernziele

- Entgegen eigener Angaben verschiedener Hochschulen finden sich in den Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen der BA-Studiengänge im engeren Sinne keine Kompetenzen, sondern lediglich Lernziele und in den seltensten Fällen Lernergebnisse (wie sie eigentlich im Sinne der Bologna-Reform verankert sein sollten) formuliert.
- Wissen ist – hochschulübergreifend – das mit Abstand am häufigsten genannte Lernziel, was nicht überrascht, in der hier herausgearbeiteten, meist unspezifischen Formulierungsweise jedoch auch kritisch betrachtet werden muss.
- Mit Hilfe der Bloom'schen Taxonomiestufen konnten interessante Unterschiede zwischen den Lernzielformulierungen der Hochschulen festgestellt werden: Sowohl die Anzahl verschiedener Lernziele und Taxonomiestufen als auch die Komplexitätsgrade variieren deutlich.

- Legt man Kriterien für die Formulierung von Lernzielen bzw. -ergebnissen zugrunde – in diesem Bericht in Form der Checkliste von Bachmann – so wird schnell deutlich, dass diese an keiner der acht Universitäten erfüllt werden.

7.1.4 Kohärenz von Lernzielen und Veranstaltungsformen

- Eine Abstimmung von Lehrveranstaltungsarten auf die zu erreichenden Lernziele konnte in den Analysen nur teilweise gefunden werden.
- In vorlesungslastigen Modulen sollen zwar deutlich häufiger Lernziele auf der ersten Taxonomiestufe *Erinnern* erreicht werden, der Anteil der anderen Lernzielstufen ist jedoch insgesamt betrachtet nicht wesentlich geringer als in seminarlastigen oder ausgeglichenen Modulen.
- Lernziele auf den Taxonomiestufen *Anwenden* und *Evaluieren* werden erwartungsgemäß vorwiegend in seminarlastigen Modulen formuliert, während Lernziele der Kategorie *Verstehen* kaum Bestandteil vorlesungslastiger Module sind.

7.1.5 Kohärenz von Lernzielen und Prüfungsformen

- Noch deutlicher als im Zusammenhang mit den Veranstaltungsformen zeigt sich zwischen Prüfungsformen und Lernzielen nahezu keinerlei Abstimmung. Unabhängig davon, ob ein Modul mit einer Klausur oder einem Portfolio geprüft wird, werden Lernziele auf den Taxonomiestufen *Anwendung* oder *Evaluation* gleich häufig genannt.
- Der direkte Vergleich der Universitäten Bielefeld und Göttingen verdeutlichte noch einmal die Unterschiede zwischen den Hochschulen. Während in Bielefeld sämtliche Module mit der gleichen Prüfungsformauswahl bestritten werden und dementsprechend keinerlei Anpassung an die Lernzielvorgaben stattfindet – wenn man so will der *worst-case* –, finden sich in Göttingen immerhin Unterschiede zwischen den Prüfungsformen, auch wenn deren Zuordnung zu den Lernzielen nicht unbedingt ein Mehr an Nachvollziehbarkeit aufweist.

Kohärenz von Veranstaltungs- und Prüfungsformen

- Eines der seltenen eindeutigen Ergebnisse kann in Bezug auf die klassische Kombination von Vorlesung und Klausur formuliert werden: *Vorlesungslastige* Module werden erwartungskonform mit deutlicher Mehrheit (80%) durch Klausuren geprüft.
- *Seminarlastige* wie in Bezug auf die Veranstaltungsform *ausgeglichene* Module spiegeln hingegen die gesamte Bandbreite unterschiedlichster Prüfungsformen wieder.

Kohärenz von Veranstaltungsformen, Lernzielstufen und Prüfungsformen

- Die übergreifende Analyse der drei Variablen unserer stichprobenartigen Analyse bestätigte noch einmal die zuvor herausgearbeitete mangelnde Kohärenz zwischen Veranstaltungsformen, Lernzielstufen und Prüfungsformen.
- Vor allem die Lernzielstufen scheinen eine nur geringe Bedeutung für die in den Studienordnungen festgelegten Prüfungsformate der Module zu besitzen.
- Der Blick auf die Veranstaltungsformen zeigt hingegen einen vergleichsweise hohen Einfluss auf die Vorgabe von Prüfungsformen, sodass die Frage nach den Entscheidungen der Modulverantwortlichen für oder gegen bestimmte Prüfungsformen bzw. Kombinationen von Lernzielen, Prüfungs- und Veranstaltungsarten durch die Interpretation der drei Variablen noch einmal an Bedeutung gewinnt.

7.2 Diskussion und mögliche Konsequenzen für die Modulgestaltung

Auch wenn diese Ergebnisse die vielfach betonte Heterogenität im Vergleich zwischen den Hochschulen noch einmal sehr deutlich unterstreichen²⁰, muss dies nicht unbedingt als Beliebigkeit interpretiert

²⁰ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Datenreporte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (zuletzt Thole et al. 2012), die Analysen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge von Cathleen Grunert (2012) oder die Untersuchung

werden, sondern kann ebenso als logische Folge verschiedener Möglichkeiten der Auslegung von bspw. Modularisierung, Kompetenz oder Transparenz begriffen werden. Wenn also ein mögliches Ergebnis unserer Analyse lautet, dass wir keine *Best Practice* finden konnten, kann und soll dies nicht als Urteil über die Qualität der Studiengänge verstanden werden. Vielmehr drängt sich angesichts der Ergebnisse die Frage nach Grenzen und Möglichkeiten einer strukturellen Beschreibung eines möglichst idealen Studienaufbaus auf. Der zweite Abschnitt dieser abschließenden Überlegungen schließt daran an und versucht sich einer Idee zwischen Realität und Utopie der Studienganggestaltung anzunähern.

Dem vorliegenden Bericht lag anfänglich die Idee zugrunde durch den Blick auf die Modul- und Studienganggestaltung erziehungswissenschaftlicher BA-Studiengänge an verschiedenen Universitäten möglichst viele *gute Praxen* zu sichten und aufbauend auf einer vergleichenden Perspektive möglichst *eine beste Praxis* beschreiben zu können.

Mag dieses Vorhaben auch im Hinblick auf eine erhoffte *Best Practice* gescheitert sein, sind die Ergebnisse der vorangegangenen Analysen dennoch in vielfacher Hinsicht erkenntnisfördernd und hilfreich – insbesondere hinsichtlich möglicher Konsequenzen für eine künftige Um- oder Neugestaltung erziehungswissenschaftlicher Studienmodule an der Universität Göttingen.

Wie könnte der ideale *BA Erziehungswissenschaft* aufgebaut sein? Welche Prüfungsarten würden welche Veranstaltungsformen (und -kombinationen) sinnvoll abschließen? Wie könnten Lernergebnisse oder gar Kompetenzen statt bloßer Lernziele formuliert werden? Welche allgemeinen bzw. formalen (wissenschaftlichen) und fach- oder domänenspezifischen (erziehungswissenschaftlichen) Kompetenzen können genannt werden und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Welche genuin erziehungswissenschaftlichen Lernziele sind zu benennen? Sind diese genuin erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen lediglich auf Ebene 1 („Wissen“/ „Erinnern“) zu verorten und die anderen Kompetenzen (z.B. „Reflektieren“/ „Hinterfragen“) eher als formale „übergreifende Kompetenzen“ des wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens, die in jedem Modul erreicht werden können? Wie kann man den Verlauf eines Studiums in solchen Kompetenzen abbilden, ohne die Anfangssemester zu einem reinen (und für Professor_innen möglicherweise unattraktiven) Propädeutikum zu machen? Und wie können innerhalb dieser Dimensionen Kriterien wie Transparenz und Flexibilität für Lehrende und Studierende realisiert werden? Diese Fragen angemessen zu beantworten ist zweifelsfrei ein schwieriges und vor allem komplexes Unterfangen, insbesondere da in der Realität der Studiengangplanung nicht nur eine Person ihre Vorstellungen umzusetzen versucht, sondern in der Regel viele an der Modulgestaltung Beteiligte aus den unterschiedlichsten Teilbereichen einer Disziplin bzw. aus mehreren Disziplinen ihre Schwerpunkte, Prüfungs- und Veranstaltungsvorlieben realisiert sehen wollen. Neben die drei beschriebenen Dimensionen der Modulgestaltung – Prüfungen, formale/organisatorische Gestaltung von Veranstaltungen und Kompetenzen/Lernzielen – treten damit auch die Fachgebiete respektive Professuren, deren Einfluss unter Umständen größer ist als die Frage nach einer sinnvollen, transparenten und kohärenten Abstimmung von Lernzielen auf Veranstaltungsformate und Inhalte sowie Prüfungsformen. Die in den vorangegangenen Analysen häufig betonte Heterogenität in der hochschulspezifischen Modulgestaltung droht an einigen Stellen – vornehmlich auf Ebene der Lernzielformulierungen – die Grenze zwischen erwartungskonformer Vielfältigkeit und scheinbarer Willkür zu überschreiten. Diese Ergebnisse können auch vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung der universitären Studienlandschaft in den vergangenen 15 Jahren interpretiert werden. Waren Prüfungs- und Veranstaltungsformen von Beginn an gesetzte Größen in der Konzeption von Studiengängen, so treten erst mit dem 1999 initiierten Bologna-Prozess die Lernziele als neu zu definierende Einheit hinzu. Dass hier also die Funktion bzw. das Ziel der Module der Form bzw. Gestaltung nachgeordnet wird, liegt möglicherweise auch in diesem Prozess begründet: Die Lernziele wurden – so kann zumindest im Anschluss an unsere Analysen vermutet werden – im Nachhinein in bereits bestehende Studiengangkonzepte eingearbeitet, ohne dass eine entsprechende Anpassung vorgenommen wurde.

Vor diesem Hintergrund kann die Frage nach der idealen oder besten bzw. – etwas weniger ambitioniert – nach einer guten Studiengang- und Modulgestaltung möglicherweise zunächst nur relativ unspezifisch mit Betonung der Notwendigkeit einer gezielten Abstimmung von Veranstaltungs-, Prüfungs- und Lernformen auf Inhalte und Kompetenzen/Lernziele – jenseits persönlicher Vorlieben für Multiple-Choice-Klausuren, Seminare oder Formulierungen von bestimmten Lernzielen – beantwortet werden. Ob in jedem Modul neben der Erarbeitung von Wissen auch gleich die (kritische) Auseinandersetzung mit dem und die Reflexion des Erlernten bis hin zur Evaluierung des Wissens enthalten

sein muss, wie dies in vielen Modulbeschreibungen der Fall zu sein scheint, sollte als offene Frage gestellt werden können, ohne gleich der Vermittlung einer unkritischen Haltung geziehen zu werden. Dies gilt auch für die Frage, ob jede_r Lehrende ihren/seinen Schwerpunkt in einem Modul abgebildet sehen muss, was automatisch dazu führt, dass jedes Modul die ganze Bandbreite von Kompetenzen oder Fähigkeiten aufweisen muss, da man ja nur dieses eine Modul „hat“:

Nimmt man – bei aller nachvollziehbaren Kritik an vielen überzogenen Entwicklungen, die mit dem Bologna-Prozess identifiziert werden, auch wenn sie nicht immer oder ausschließlich mit ihm zusammenhängen – die Frage danach, was die Studierenden am Ende eines Moduls, am Ende eines bestimmten Studienabschnittes und am Ende ihres Studiums können sollen, ernst, ist eine grundsätzliche Diskussion darüber, in welchen Veranstaltungs- und Prüfungsformen und in welchen Modulkombinationen dies *bestmöglich* zu erreichen ist, unausweichlich. Wir hoffen, mit diesem Papier einen Beitrag dazu geliefert zu haben.

8 Literatur

- Adam, Stephen (2013): Die zentrale Rolle von Lernergebnissen für die Vollendung des Europäischen Hochschulraums in den Jahren 2013-2020. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!, [Teil] D. Qualitätsziele - Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Begriffe und Bewertungen, D 1.6. Berlin: Raabe.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Apel, Hans Jürgen (1999): Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform. Köln: Böhlau.
- Bachmann, Heinz (Hg.) (2011): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden. Bern: hep (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, 1).
- Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hg.) (2013): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! [Teil] D. Qualitätsziele - Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Begriffe und Bewertungen. Berlin: Raabe.
- Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe.
- Bloom, Benjamin S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Bräuer, Gerd (2007): Portfolios in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Michaela Gläser-Zikuda und Tina Hascher (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45–62.
- Dubs, Rolf (2002): Gut strukturiert und zielgerichtet. Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Vorlesungen. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, 2; E 2.5. Stuttgart: Raabe, S. 1–23.
- Dummann, Kathrin; Niekrenz, Yvonne; Jung, Karsten; Lexa, Susanne (2007): Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Aus der Praxis für die Praxis. 1. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- European Students' Union ESU (2012): Bologna with Student Eyes 2012. Brüssel.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göldi, Susan (2012): Von der bloom'schen Taxonomie zu aktuellen Bildungsstandards. Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers. Bern: hep Verlag.
- Grunert, Cathleen (2012b): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (3), S. 573–596.

- Hofmann, Stefanie (2013): Modularisierung. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen!, [Teil] D. Qualitätsziele - Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Begriffe und Bewertungen. D 3.1. Berlin: Raabe.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der pädagogische Blick 7, S. 215-221.
- Kellermann, Paul; Boni, Manfred; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.) (2009): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2004): 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). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf [Abgerufen am 7.4.2015].
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 22.09.2005). In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. 5. Aufl. Bonn 2006, S. 21-34.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010) mit Anlage: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [Abgerufen am 7.4.2015].
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2011): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010 – Auslegungshinweise – (Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011). Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf [Abgerufen am 7.4.2015].
- Lohmann, Ingrid; Mielich, Sinah; Muhl, Florian; Pazzini, Karl-Josef; Rieger, Laura; Wilhelm, Eva (Hrsg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag.
- Metzger, Christoph; Nüesch, Charlotte (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen: IWP (Hochschuldidaktische Schriften, 6).
- Moon, Jennifer (2002): The Module and Programmes. Development Handbook. London: Routledge.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna - Lissabon - Berlin: Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2005): Besprechung von Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2004. 247 S. , EUR 17,-. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 731-734.
- Reumann, Matthias; Mohr, Martin; Dössel, Olaf; Diez, Anke (2002): Grundlagenveranstaltung neu verpackt. Vorlesung, Übung und Tutorium im koordinierten Zusammenspiel. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, 2; E 2.3. Stuttgart: Raabe, S. 1–21.
- Saldern, Matthias v. (2011): Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster. Norderstedt: Books on Demand (Schule in Deutschland, 4).
- Schermutzki, Margret (2008): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen!, [Teil] E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements, E 3.3. Berlin: Raabe.
- Terhart, Ewald; Lohmann, Volker; Seidel, Verena (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in

- Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Thole, Werner; Faulstich-Wieland, Hannelore; Horn, Klaus-Peter; Weishaupt, Horst; Züchner, Ivo (Hrsg.) (2012): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Voss, Hans-Peter (2002): Die Vorlesung. Probleme einer traditionellen Veranstaltungsform und Hinweise zu ihrer Lösung. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, 2; E 2.1. Stuttgart: Raabe, S. 1–10.
- Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. In: *Kompetenzorientiert prüfen* 3777.
- Zimmermann, Tobias (2011): Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In: Heinz Bachmann (Hg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden. Bern: hep (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, 1), S. 44–79.

9 Anhang

9.1 Studiengänge und dazugehörige Prüfungs- und Studienordnungen der ausgewählten Standorte

- Prüfungs- und Studienordnung für den BA-Studiengang Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin in der Fassung vom 09.07.2003 (<https://www.amb.hu-berlin.de/2003/26/2620030> und <https://www.amb.hu-berlin.de/2003/26/2620031>)
- Prüfungsordnung vom 01.08.2012 und Fächerspezifische Bestimmungen in der Fassung vom 01.10.2012 für das Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld (Studienmodell 2011) (<http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/bie/studiengaenge.html>)
- Prüfungsordnung in der Fassung vom 01.12.2010 und Modulhandbuch in der Fassung vom 13.07.2011 für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Dortmund (http://www.tu-dortmund.de/uni/studierende/pruefungsangelegenheiten/ord/fachba_ma/12_BA_Erziehungswissenschaft.pdf)
- Prüfungs- und Studienordnung für den Bachelor-Studiengang „Sozialwissenschaften“ der Georg-August-Universität Göttingen in der Fassung vom 27.04.2012 (<https://www.uni-goettingen.de/de/pr%C3%BCfungs--und-studienordnung-bachelor-sozialwissenschaften-stand-april-2012/408772.html>)
- Modulhandbuch für den Studiengang Erziehungswissenschaft im Bachelor-Studiengang (180 Leistungspunkte) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in der Fassung vom 14.02.2013 (http://www.philfak3.uni-halle.de/studium/studiengaenge/bachelor_studiengang_180lp/)
- Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Hamburg in der Fassung vom 12.09.2007 (https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/ordnungen-satzungen/pruefungs-studienordnungen/FSB_Fak_EPB_BA_Erziehungs_und_Bildungswissenschaft_20070912.pdf)
- Fachspezifische Anlage für das Fach Pädagogik (Fach-Bachelor Pädagogik) der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg in der Fassung vom 07.08.2010 (https://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2008-06_BPO.pdf)
- Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit akademischer Abschlussprüfung Bachelor of Arts in der Fassung vom 17.08.2012 und Modulhandbuch des BA-Studiengangs Erziehungswissenschaft (Hauptfach) in der Fassung ab dem Wintersemester 2012/2013 der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (<http://www.uni-tuebingen.de/de/6486>).

9.2 Vollständige Codeliste

- Besondere Module [0]
 - Andere Module [35]
 - Einführungsmodul [8]
 - Methodenmodul [10]
- Kompetenzraster - Lernzieltaxonomien [0]
 1. Erinnern [0]
 - Beschäftigen [2]
 - Betrachten [1]
 - Orientieren [1]
 - Wissen [53]
 2. Verstehen [0]
 - Erarbeiten [2]
 - Argumentieren [2]
 - Beschreiben [3]
 - Erklären [2]
 - Erörtern [1]
 - Kontextualisieren [1]
 - Verorten [3]
 - Verstehen [10]
 3. Anwenden [0]
 - Fragestellungen bearbeiten [2]
 - Transferieren [1]
 - Wissen anwenden [9]
 4. Analysieren [0]
 - Analysieren [15]
 - Differenzieren/ Unterscheiden [12]
 - Diskutieren [2]
 - Hinterfragen [3]
 - Interpretieren [1]
 - Theorien/ Methoden zuordnen [2]
 - Vergleichen [2]
 5. Gestalten [0]
 - Beziehen auf etwas [4]
 - Fragestellungen entwickeln [1]
 - Lehr-/ Lernprozesse planen [1]
 - Methodisch/ Wissenschaftlich arbeiten [13]
 - Studium gestalten [5]
 - Verändern [1]
 6. Evaluieren [0]
 - Beurteilen [8]
 - Bewerten [4]
 - Einschätzen/ Einordnen [10]
 - Entscheidungen treffen [1]
 - Problembewusstsein erwerben [1]
 - Reflektieren [18]
 - Sensibilisieren [1]
 - Sich irritieren lassen [1]
- Prüfungsformen_ausdiff [0]
 - 1 ausg. Referat_1 Protokoll_1 komm. Literaturrecherche [1]
 - 1 Fallanalyse [1]
 - 1 HA_1 MP_1 Portfolio_1 Seminarmappe_1 Referat [5]
 - 1 Hausarbeit [3]
 - 1 Hausarbeit_1 Mündliche Prüfung [2]
 - 1 Hausarbeit_1 Portfolio [1]
 - 1 Hausarbeit_1 Weiterer selbständiger Beitrag [1]

- 1 Klausur [13]
- 1 Klausur+1 ausg. Referat_1 Hausarbeit [1]
- 1 Klausur+1 Gruppenpräsentation [1]
- 1 Klausur+1 Hausarbeit+1 ub Teilleistung [1]
- 1 Klausur_1 HA_1 MP_1 münd.l.+schriftl. Referat [1]
- 1 Klausur_1 HA_1 MP_1 Portfolio_1 Präsentation_1 ausg. Referat [2]
- 1 Klausur_1 Hausarbeit [2]
- 1 Klausur_1 Hausarbeit_1 Mündliche Prüfung [8]
- 1 Klausur_1 Schriftl. Ausarbeitung [1]
- 1 Klausur_1 Schriftliche Leistung [2]
- 1 Mündliche Prüfung [1]
- 1 Portfolio [1]
- 1 Referat+1 Hausarbeit [1]
- 1 Seminarmappe [2]
- 2 Klausuren [3]
- 2 Klausuren+Hausarbeit [1]
- 3 ub Teilleistungen [1]
- Prüfungsformen_mündl.schrift. [0]
 - Schriftlich + Mündlich [0]
 - 1 HA_1 MP_1 Portfolio_1 Seminarmappe_1 Referat [5]
 - 1 Hausarbeit_1 Mündliche Prüfung [2]
 - 1 Hausarbeit_1 Weiterer selbständiger Beitrag [1]
 - 1 Klausur+1 Gruppenpräsentation [1]
 - 1 Klausur+1 Hausarbeit+1 ub Teilleistung [1]
 - 1 Klausur_1 HA_1 MP_1 münd.l.+schriftl. Referat [1]
 - 1 Klausur_1 HA_1 MP_1 Portfolio_1 Präsentation_1 ausg. Referat [2]
 - 1 Klausur_1 Hausarbeit_1 Mündliche Prüfung [8]
 - 1 Referat+1 Hausarbeit [1]
 - 3 ub Teilleistungen [1]
 - Mündlich [0]
 - 1 Mündliche Prüfung [1]
 - Schriftlich [0]
 - 1 ausg. Referat_1 Protokoll_1 komm. Literaturrecherche [1]
 - 1 Fallanalyse [1]
 - 1 Hausarbeit [3]
 - 1 Hausarbeit_1 Portfolio [1]
 - 1 Klausur [13]
 - 1 Klausur+1 ausg. Referat_1 Hausarbeit [1]
 - 1 Klausur_1 Hausarbeit [2]
 - 1 Klausur_1 Schriftl. Ausarbeitung [1]
 - 1 Klausur_1 Schriftliche Leistung [2]
 - 1 Portfolio [1]
 - 1 Seminarmappe [2]
 - 2 Klausuren [3]
 - 2 Klausuren+Hausarbeit [1]
- Prüfungsformen_Wahlfreiheit [0]
 - Ohne Wahl [0]
 - 1 Fallanalyse [1]
 - 1 Hausarbeit [3]
 - 1 Klausur [13]
 - 1 Klausur+1 Gruppenpräsentation [1]
 - 1 Klausur+1 Hausarbeit+1 ub Teilleistung [1]
 - 1 Mündliche Prüfung [1]
 - 1 Portfolio [1]
 - 1 Referat+1 Hausarbeit [1]
 - 1 Seminarmappe [2]

- 2 Klausuren [3]
- 2 Klausuren+Hausarbeit [1]
- 3 ub Teilleistungen [1]
- Mit Wahl [0]
 - 1 ausg. Referat_1 Protokoll_1 komm. Literaturrecherche [1]
 - 1 HA_1 MP_1 Portfolio_1 Seminarmappe_1 Referat [5]
 - 1 Hausarbeit_1 Mündliche Prüfung [2]
 - 1 Hausarbeit_1 Portfolio [1]
 - 1 Hausarbeit_1 Weiterer selbständiger Beitrag [1]
 - 1 Klausur+1 ausg. Referat_1 Hausarbeit [1]
 - 1 Klausur_1 HA_1 MP_1 münd.l.+schriftl. Referat [1]
 - 1 Klausur_1 HA_1 MP_1 Portfolio_1 Präsentation_1 ausg. Referat [2]
 - 1 Klausur_1 Hausarbeit [2]
 - 1 Klausur_1 Hausarbeit_1 Mündliche Prüfung [8]
 - 1 Klausur_1 Schriftl. Ausarbeitung [1]
 - 1 Klausur_1 Schriftliche Leistung [2]
- Prüfungsformen_zusgef [0]
 - Hausarbeit [29]
 - Klausur [36]
 - Mündliche Prüfung [19]
 - Portfolio/ Seminarmappe [11]
 - Referat [11]
 - Andere schriftl./mündl. Leistung [11]
- Schlagworte [0]
 - Analyse [23]
 - Empirie [31]
 - Grundbegriffe [5]
 - Grundlagen [26]
 - Methoden [24]
 - Probleme [18]
 - Reflexion [26]
 - Theorien [31]
- Studienverlauf [0]
 - 1./2. Semester [32]
 - 3./4. Semester [14]
 - 5./6. Semester [10]
- Veranstaltungsform_ausdiff [0]
 - 1 Vorlesung [1]
 - 1 Vorlesung+1 Seminar [16]
 - 1 Vorlesung+1 Seminar+1 Tutorium [1]
 - 1 Vorlesung+1 Seminar+1 Übung [6]
 - 1 Vorlesung+1 Tutorium [3]
 - 1 Vorlesung+1 Übung [1]
 - 1 Vorlesung+2 Seminare [5]
 - 1 Vorlesung+2 Seminare+1 Tutorium [1]
 - 1 Vorlesung+2 Seminare+1 Übung [1]
 - 1 Vorlesung+2 Seminare+2 Tutorien [1]
 - 1 Vorlesung+3 Seminare [1]
 - 1 Vorlesung+3 Seminare+1 Übung [1]
 - 2 Seminare [4]
 - 2 Vorlesungen [1]
 - 2 Vorlesungen+1 Seminar [3]
 - 2 Vorlesungen+2 Seminare [2]
 - 2 Vorlesungen+2 Übungen [1]
 - 2 Vorlesungen+3 Seminare [1]
 - 3 Seminare [4]

3 Vorlesungen_3 Seminare [1]
5 Seminare [1]
Veranstaltungsform_gruppiert [0]
Ausgeglichen [27]
 1 Vorlesung+1 Seminar [16]
 1 Vorlesung+1 Seminar+1 Tutorium [1]
 1 Vorlesung+1 Seminar+1 Übung [6]
 2 Vorlesungen+2 Seminare [3]
 3 Vorlesungen_3 Seminare [1]
Seminarlastig [20]
 1 Seminar+1 Übung [0]
 1 Vorlesung+2 Seminare [5]
 1 Vorlesung+2 Seminare+1 Tutorium [1]
 1 Vorlesung+2 Seminare+1 Übung [1]
 1 Vorlesung+2 Seminare+2 Tutorien [1]
 1 Vorlesung+3 Seminare [1]
 1 Vorlesung+3 Seminare+1 Übung [1]
 2 Seminare [4]
 2 Vorlesungen+3 Seminare [1]
 3 Seminare [4]
 5 Seminare [1]
Vorlesungslastig [8]
 1 Vorlesung [1]
 1 Vorlesung+1 Übung [1]
 1 Vorlesung+1 Tutorium [2]
 2 Vorlesungen [1]
 2 Vorlesungen+1 Seminar [2]
 2 Vorlesungen+2 Übungen [1]
Veranstaltungsform_zusgef [0]
 Vorlesung [47]
 Seminar [49]
 Übung [10]
 Tutorium [6]

Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung

Herausgeber_innen

für das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Prof. Dr. Katharina Kunze

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Tobias C. Stubbe,

Prof. Dr. Hermann Veith, Prof. Dr. Ariane S. Willems

Die Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden 1991 gegründet, um für kleinere Studien und explorative empirische Arbeiten, Dokumentationen und Forschungsberichte von Mitarbeiter_innen des damaligen Pädagogischen Seminars sowie für sehr gute studentische Abschlussarbeiten eine Publikationsmöglichkeit zu schaffen. Auch nach der Umbenennung des Pädagogischen Seminars in Institut für Erziehungswissenschaft wird die Reihe fortgesetzt. Ab Heft 34 erscheinen die „Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung“ als open access-Publikation auf den Seiten des Universitätsverlags Göttingen (<http://www.univerlag.uni-goettingen.de>).

Einzelne Restexemplare früherer Ausgaben sind weiterhin zum Versandkostenpreis erhältlich oder können bei Bedarf gegen eine geringe Gebühr eingescannt werden. Bitte wenden Sie sich hierzu an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen (ife@gwdg.de).

Bisher erschienene Ausgaben:

1

Günter Schreiner

Undemokratischer Schulalltag? Vergleichende Erkundungen zum Schul-Erleben in Ost- und Westdeutschland.

44 Seiten, 1991

2

Jörg Schlömerkemper

Freizeit und Karriere. Freizeitaktivitäten von Kindern im Urteil von Erwachsenen – Eine empirische Studie.

37 Seiten, 1991

3

Christian Rittelmeyer

Schulbau-Architektur. Über die Wirkungen von Bauformen und Raumfarben auf Schülerinnen und Schüler.

50 Seiten, 1991

4

Thomas Harms, Ralf Tarant und Jörg Schlömerkemper

Pädagogik-Studium und Beruf. Eine empirische Studie zum Magister-Studiengang am Göttinger Pädagogischen Seminar.

79 Seiten, 1992

5

Cornelie Dietrich, Klaus Mollenhauer

Untersuchungen zum Musik-Verstehen bei 9-12jährigen Kindern.

62 Seiten, 1992

6/7

Helga Hauenschild, Hans-Georg Herrlitz und Birgit Kruse

Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ).

98 Seiten plus Anhang, 1993

8

Christian Rittelmeyer

Empirische Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schulbauten. Zwei Untersuchungen zur Faktorenstruktur und Sensomotorik der Schulbauwahrnehmung.

59 Seiten, 1994

9/10

Gustava Schefer-Vietor, Jörg Schlömerkemper, Wulf Hopf

Geschlecht und Naturwissenschaften (GENUS). Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen im Physik-Unterricht am Gymnasium.

160 Seiten, 1994

11

Wulf Hopf unter Mitarbeit von Hendrik Abel und Nils Pagels

Fremdenfeindlichkeit und Ökonomismus von Jugendlichen. Befunde einer qualitativen Studie.

57 Seiten, 1995

12

Edeltraud Dubbi

Fortbildungsorientierte Supervision in der Altenpflege.

70 Seiten, 1995

13

Klaus Mollenhauer

Sozialpädagogische Praxis, Forschung und Theorie – Drei einführende Versuche.

72 Seiten, 1997

14

Christian Rittelmeyer

Der urteilende Leib. Empirische Materialien zu einer pädagogischen Ästhesiologie.

57 Seiten, 1997

15

Christina Krause unter Mitarbeit von Verena Meyer, Christel Rohde, Christine Stückle und Renate-Katrin Zimmermann

Ich bin Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung. Bericht über ein Projekt zur Gesundheitsförderung in Grundschulen.

78 Seiten, 1998

16

Krischna Gutschke, Gunda Schröder und Jörg Schlömerkemper

Interaktion mit „Behinderungen“. Eine empirische Studie am Beispiel der Interaktion zwischen gut-hörenden und schwer-hörenden Personen.

67 Seiten, 1998

17

Doris Lemmermöhle/Gustava Schefer-Viëtor (Hrsg.)

Geschlechterspannung.

58 Seiten, 1999

18

Dominik Petko

Handlungsleitende Orientierungen von sozialpädagogischen FamilienhelferInnen.

78 Seiten, 1999

19

Eginhard Fuchs, Nina Petrovna Litvinova, Christian Rittelmeyer, Ralph Shepherd

Beautiful Schools. The Role of Human Scale Architecture in Creating an Appropriate Learning Environment for Schools. An International Perspective.

47 Seiten, 2000

20

Claudia Göhmann, Robert Kreitz, Maike Lambrecht

Das Studium und die Lehre am Pädagogischen Seminar aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Befragung.

70 Seiten, 2000

21

Peter Alheit, Morten Brandt, Hans-Rüdiger Müller, Frank Schömer

Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik im autobiographischen Text um 1800.

83 Seiten, 2001

22

Margarete Menz

Schulalltag und Geschlecht. Eine empirische Studie zu Geschlechterkonstruktionen in der 5. Klasse.

102 Seiten, 2001

23

Inga Truschkat

„Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsverfahren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung.

88 Seiten, 2002

24

Anna Verschüren

Interessenentwicklung bei jugendlichen Spätaussiedlerinnen. Pädagogische Praxisentwicklung in der außerschulischen Freizeitbetreuung.

105 Seiten, 2003

25

Sara Klüsche

Kreative Momente und Widerstand. Pilotstudie zur Prozessevaluation einer kunstdidaktischen Exkursion.

101 Seiten, 2004

26

Manuela Kaiser

Bildung und Geschlecht. Eine biographieanalytische Untersuchung der Konstruktion von Geschlecht in Studentinnenbiographien.

94 Seiten, 2004

27

Maren Mareile Assmann

Beratung – eine Profession der Zukunft? Entwicklung, Probleme und Chancen in Deutschland.

118 Seiten, 2007

28

Tina Pflüger, Rabea Lucht

Berufliche Orientierungsprobleme von Studierenden der Sozialwissenschaften. Ein Vergleich von zwei Beratungsmodellen.

211 Seiten, 2008

29

Anissa Henze

„Das war also wieder das alte Schema ...“ Zum Verhältnis von Reflexivität und Autonomie in biographischen Lernprozessen. Eine biographietheoretische Untersuchung am Beispiel von „nicht-traditionellen“ Studierenden.

131 Seiten, 2008

30

Ann-Cathrin Duve

Brauchen Kinder Bücher? Lesen im medialen Zeitalter.

88 Seiten, 2008

31

Jan-Michael Andres

Depression im Kindes- und Jugendalter. Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme durch Lehrer.

75 Seiten, 2010

32

Torben Lüth

Klaus Mollenhauer – ein Kritischer Pädagoge?

82 Seiten, 2010

33

Christina Krause

Wie erfolgreich ist Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen?

63 Seiten, 2012

34

Hans-Georg Herrlitz

Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen. Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967 – 2012.

41 Seiten, 2013

35

Saskia Petschnik

Zum Potential kognitiv-empirischer Forschung für die Pädagogik. Veranschaulicht am Beispiel des Erstspracherwerbs.

59 Seiten, 2013

