

ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Die Einstellung Hochschullehrender zum kompetenzorientierten Prüfen

Zusammenfassung

Basierend auf der Literatur zur Lehreinstellung von Hochschullehrenden und der zum kompetenzorientierten Prüfen untersucht der Artikel die Frage, inwieweit die Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen bei Hochschullehrenden in einer Skala reliabel und valide erfassbar ist. In zwei Studien wurde ein Fragebogen mit 12 Items zur Einstellungsmessung an Hochschullehrenden erprobt. Die Ergebnisse zeigen, dass die neue Skala die Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen sowohl zufriedenstellend reliabel (interne Konsistenz) als auch valide (positiver Zusammenhang zur Studierendenorientierung der teaching approaches) erfasst. Abschließend werden Folgerungen für weitere Studien diskutiert.

1 Kompetenzorientiertes Prüfen

Hochschuldidaktik sieht den „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995) als zentralen Punkt der Förderung einer kompetenzorientierten Lehre an. Dabei wird mehr und mehr den Auffassungen und Einstellungen der Lehrenden besonderes Gewicht eingeräumt. In diesem Beitrag argumentiere ich, dass die Untersuchungen zur Lehrauffassung der Hochschullehrenden bisher den Bereich der Prüfungen weitgehend ausgespart haben. Die hier beschriebenen Studien zeigen, dass eine kompetenzorientierte Einstellung zur Prüfung empirisch erfasst werden kann und diese Einstellung vorhersagekonform mit einer Studierenden-orientierten Lehrauffassung zusammenhängt.

1.1 Lehrauffassung und Lehreinstellung

Als Teil der individuellen Lernkultur werden seit einiger Zeit die Hochschullehrenden in den Blick genommen, ihre Einstellungen, Haltungen, ihre Lehrauffassung (teaching beliefs, Lehr-Lern-Überzeugung). Die Veröffentlichung mehrerer Studien, die die Lehrenden in den Blick genommen haben, ist Ausdruck dieser Perspektive (vgl. Kordts-Freudinger, Al-Kabbani, Urban, Zenker & Schaper, 2013; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Pratt, 1992; Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin, 2007; Viebahn, 2004).

Die Beschäftigung mit den Lehrenden ist auch höchst relevant, da diese den direkten Kontakt mit den Studierenden haben und die Lernprozesse entscheidend beeinflussen: Kember und Kwan (2000) haben zum Beispiel gezeigt, dass die Lehrauffassung (oder Einstellung zur Lehre, beides wird in diesem Artikel synonym verwendet) mit der Orientierung auf studentisches Lernen zusammenhängt: Je stärker Lehrende eine Lern-Erleichterungs-Auffassung (versus Wissensübertragung) vertreten, desto stärker orientieren sie sich am studentischen Lernen (versus reine Inhaltsorientierung). Diese Lehrauffassung hängt tatsächlich auch mit dem studentischen Lernen zusammen. Dies konnten Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) zeigen, die Beziehungen zwischen der Lehrenden-Lehrauffassung und der Studierenden-Einstellung zum Lernen nachwiesen: Einer studierendenorientierten Lernfokussierung der Lehrenden entsprach eine „deep learning“-Einstellung der Studierenden, während einer lehrendenorientierten Wissensübertragungsfokussierung der Lehrenden eine Oberflächen-Lernorientierung der Studierenden entsprach (vgl. Gow & Kember, 1993). Laut Luedekke (2003) ist die Einstellung zur Lehre höchst relevant für die „scholarship of teaching“.

Wichtig ist, dass die Einstellungen der Lehrenden tatsächlich auch starke Beziehungen zu ihrem Verhalten aufweisen. So zeigten Trigwell und Prosser (1996) und Coffey und Gibbs (2002), dass die Anwendung der Lehrmethoden mit der Lehrauffassung stark zusammenhing: Je stärker die Studierenden-Lern-Orientierung der Lehrenden ausgeprägt war (und je niedriger die Lehrenden-Orientierung), desto höher war das selbstberichtete Repertoire der eingesetzten Lehrmethoden (Coffey & Gibbs, 2002).

Ferner interessant ist die Frage, ob diese Einstellung zur Lehre - wenn sie denn schon so wichtig ist - auch durch hochschuldidaktische Weiterbildungen beeinflusst werden kann. Hier geben wiederum internationale Studien Auskunft: So zeigten Gibbs und Coffey (2004), dass hochschuldidaktische Weiterbildungen tatsächlich die Lehrauffassung in Richtung Studierendenorientierung beeinflussen können. Im deutschsprachigen Raum nehmen diese und ähnliche Fragen zurzeit unter anderem die Projekte ProfiLe und LeWi in den Blick (zu letzterem Kamphans & Funger, 2009; Kamphans, Funger & Ernst, 2010).

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass die Lehrauffassung oder Lehreinstellung der Lehrenden ein für die Lehre und das studentische Lernen wichtiger Bestandteil der Lehrenden-Personen ist. Sie kann, so internationale Studien, in hochschuldidaktischen Weiterbildungen erfolgreich bearbeitet werden (vgl. Hativa, 2000; Ho, 2000).

Auffällig ist allerdings, dass bei der bisherigen Erfassung der Lehrauffassung oder -einstellung das Thema Prüfen kaum eine Rolle spielte. So kommen Prüfungen im Fragebogen zur Lehrauffassung „Approaches to Teaching Inventory“ (Trigwell & Prosser, 2004) mit nur einem Item vor (Nr. 05: „I feel that the assessment in this subject should be an opportunity for students to reveal their changed conceptual understanding of the subject“, Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell, Prosser & Ginns,

2005). Im Gegenteil zu dieser Unterbewertung der Prüfungen in den genannten Studien ist die Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen jedoch zentraler Bestandteil jeder kompetenzorientierten (oder didaktisch informierten) Lehre: Im Sinne des „constructive alignment“ (Biggs, 1996) wird aktuell vor allem das Konzept des kompetenzorientierten Prüfens diskutiert (vgl. Wildt, 2006; Wildt & Wildt, 2011).

1.2 Kompetenzorientiertes Prüfen

Was zeichnet kompetenzorientiertes Prüfen, oder allgemein „gutes Prüfen“, aus? Die aktuelle hochschuldidaktische Literatur orientiert sich dabei am Konzept der „Kompetenzen als Learning Outcomes“ (Wildt, 2006; Wildt & Wildt, 2011). Dabei sollen schon bei der Planung, Vorbereitung und bei der Durchführung der Prüfungen die Prüfungsformate, -inhalte und -methoden den angestrebten Kompetenzgewinnen angepasst werden, damit die „Kohärenz zwischen Lehr-Lernkonzepten und Learning Outcomes“ (Wildt & Wildt, 2011) durch passende Prüfungen ergänzt werden kann. Wie auch in der allgemeinen hochschuldidaktischen Diskussion zielt die Diskussion auch bei den Prüfungen neben den Fachkompetenzen auf die anderen Kompetenzbereiche, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz (vgl. Iller & Wick, 2009). So weit, so gut (vgl. Haertel & Schürmann, 2011). Doch - und diese Frage ist zentraler Inhalt unserer Weiterbildungen zum kompetenzorientierten Prüfen - wie macht man das?

Erstens sollen Prüfungen demnach eher formativ (z.B. Reis & Ruschin, 2007) sein, d.h. lernprozessbegleitend und -integriert und natürlich lernerorientiert (z.B. Bonse-Rohmann, Hüntelmann & Nauerth, 2008, S. 15). Sie sollen das Lernen der Studierenden also unterstützen, die Studierenden sollen ihre Leistungen angemessen präsentieren können. Dazu zählt, dass die Studierenden in diesen Prüfungen ausführliche Rückmeldungen und Hinweise auf die Verbesserung für die Zukunft erhalten.

Zweitens, wie der Name vermuten lässt, sollen kompetenzorientierte Prüfungen sich auf Kompetenzen beziehen, das heißt komplexe Problem- und Aufgabenstellungen beinhalten (z.B. Reis & Ruschin, 2008; Walzik, 2012; Wildt & Wildt, 2011). Dafür müssen Prüfungen sich an vorher definierten Lernzielen orientieren. Die Studierenden müssen in Prüfungssituationen zeigen, wie sie in bestimmten, individuellen, Situationen handeln (versus nur Wissen wiedergeben, z.B. Bonse-Rohmann et al., 2008). Hierfür ist es sehr hilfreich, verschiedene - statt nur einer - Prüfungsmethoden anzuwenden, um die verschiedenen Bereiche abzudecken.

Drittens sollen die zu erwerbenden Kompetenzen als sachkriteriale Beurteilungsnorm fungieren (zur Forderung nach Sachkriterien als Beurteilungsnorm z.B. Scharsich, 1979). Individuelle oder Bezugsgruppen-Normen werden dagegen nicht favorisiert (z.B. Reis & Ruschin, 2008). Dies erfordert, dass die

(kompetenzorientierten) Beurteilungskriterien vor der Durchführung der Prüfung reflektiert und fixiert sind (vgl. Kleppin, 2009).

Viertens, wie oben angedeutet, sollen kompetenzorientierte Prüfungen sich nicht auf Fachkompetenzen beschränken, sondern auch soziale Kompetenzen fördern (z.B. Bülow-Schramm, 2008; Walzik, 2012). Hierfür ist es wichtig, dass auch Gruppensituationen in Prüfungskontexten angewendet werden, d.h. Aufgaben in sozialen Situationen hergestellt werden, deren Bewältigung soziale Kompetenzen erfordert (z.B. Bonse-Rohmann et al., 2008).

Fünftens sollen kompetenzorientierte Prüfungen nicht nur dem Erwerb der spezifischen Kompetenzen dienen, sondern auch die Selbstreflexion der Studierenden über ihren Kompetenzerwerb fördern. Generell sollen diese Prüfungen die Selbstständigkeit und nicht die Abhängigkeit der Prüflinge (z.B. von Ansichten der Prüfer) fördern. Dies impliziert, dass Prüflinge aufgefordert werden sollten, ihre eigenen Prüfungsleistungen zu beurteilen (Bonse-Rohmann et al., 2008). Ferner fordert dieses Kriterium von Prüfern - und sei es bei großen Studierendenzahlen noch so schwierig - die Prüflinge als jeweils eigene „Subjekte ihres eigenen Studienobjekts“ (Trempp & Eugster, 2005, S. 164) zu betrachten, sie sollen also „subjektorientiert“ (Bonse-Rohmann et al., 2008, S. 16) sein.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass kompetenzorientierte Prüfungen - neben ihrer generellen Lern- und Kompetenzerwerbsförderlichkeit - durch bestimmte Eigenarten charakterisiert werden können. Soweit die - sicherlich nicht erschöpfend dargestellte - Sicht der Hochschuldidaktiker. Doch was halten die entscheidenden Personen, die Lehrenden selbst, von diesen Ideen?

1.3 Lehrenden-Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen

Genauso wie Lehrveranstaltungen werden Prüfungen von Lehrenden gestaltet, die nicht die Prüfungen nicht nur durchführen, auswerten, sondern zum Teil auch die Rahmenbedingungen dafür setzen (im Rahmen der Möglichkeiten der Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen).

Dieser hohen Bedeutung der Lehrenden beim Prüfen entspricht die empirische Forschung zur Lehrauffassung nicht: Obwohl das Prüfen zum Beispiel von Kember und Kwan (2000) in der Entwicklung der „Approaches to teaching“ genannt wird (Kember & Kwan, 2000, S. 479f.), taucht es zum Beispiel im „Approaches to Teaching Inventory“ (Trigwell & Prosser, 2004) nur mit einer Frage auf. In der einzigen internationalen Studie zum Thema untersuchten Postareff, Virtanen, Katajavuori und Lindblom-Ylänne (2012) die Konzeptionen der Lehrenden zum Prüfen in Interviews. Trotz einer großen Bandbreite der Prüfungskonzeptionen wiesen die meisten Lehrenden in dieser Studie eine traditionelle, reproduktionsorientierte Sichtweise auf.

Aus meiner Sicht ist es wichtig, die Einstellungen der Lehrenden zum Prüfen und spezieller zum Konzept des kompetenzorientierten Prüfens im deutschsprachigen Raum detaillierter zu untersuchen.

Kompetenzorientiertes Prüfen kann in diesem Sinne als Bestandteil der Einstellung zur Lehre oder Lehrauffassung gesehen werden. Ich vermute dabei, dass die Lehrenden eine mehr oder weniger starke Auffassung von Prüfungen als kompetenzorientierten Prüfungen haben, d.h. dass diese Einstellung zwischen verschiedenen Lehrenden variiert. Diese Auffassung kann nun, wie andere Einstellungen, empirisch ermittelt werden.

Aus den oben genannten Überlegungen leitete ich zwei empirische Fragen ab.

1. Kann die Einstellung der Hochschullehrenden zum kompetenzorientierten Prüfen als Einstellung in einer Skala reliabel, das heißt zuverlässig, gemessen werden? Dieser Frage ging Studie 1 nach.

2. Ist diese Skala valide, d.h. hängt sie vorhersagegemäß positiv mit der allgemeinen studierendenorientierten Lehr-Auffassung zusammen (Kriteriumsvalidität)? Dieser Frage ging Studie 2 nach.

2 Studie 1

Die erste Studie ging der Frage nach, inwieweit die Einstellung der Hochschullehrenden zum kompetenzorientierten Prüfen gemessen werden kann. Hierfür wurden Lehrende befragt, die sich in hochschuldidaktischen Weiterbildungen mit dem Thema kompetenzorientiertes Prüfen eingehend auseinandergesetzt hatten. Die Lehrenden füllten im Verlauf der Weiterbildungen einen Fragebogen aus, auf dem sie angaben, inwieweit sie die einzelnen Items als relevant für das Konzept des kompetenzorientierten Prüfens ansahen (Relevanz für kompetenzorientiertes Prüfen). Ferner gaben sie im Fragebogen an, inwieweit sie selbst den einzelnen Items zustimmten (Zustimmung zu kompetenzorientiertem Prüfen). Als Kriterium für die Güte des Fragebogens diente die Reliabilitätsschätzung mittels interner Konsistenz.

2.1 Methode

Insgesamt 18 Lehrende verschiedener süddeutscher Universitäten nahmen im Herbst 2011 an zwei hochschuldidaktischen Weiterbildungen des Autors teil. Die Weiterbildungen hatten das kompetenzorientierte Prüfen zum Thema und erstreckten sich jeweils über anderthalb Tage. Im Verlauf der Seminare wurden die Lehrenden gebeten, den Fragebogen zur Kompetenzorientierung auf Papier auszufüllen, um einzuschätzen, was sie selbst vom kompetenzorientierten Prüfen hielten. Alle Weiterbildungsteilnehmenden bis auf einen, der das Seminar vorzeitig verließ, nahmen an der Befragung teil, so dass sich ein Rücklauf von $N = 17$ Fragebögen ergab.

2.1.1 Fragebogen

Der Fragebogen umfasste 12 Fragen zur Kompetenzorientierung bei Prüfungen, siehe Tabelle 1.

Tabelle 1. Die im Fragebogen zur Kompetenzorientierung verwendeten Items.

Nummer	Item-Formulierung
01	Die Vorbereitung auf die Prüfungen, die ich abhalte, unterstützt die Studierenden bei ihrem Lernen.
02	In den Prüfungen, die ich abhalte, sollen die Studierenden ihre Leistungen präsentieren, d.h. das zeigen, was sie können.
03	In den Prüfungen, die ich abhalte, können Studierende zeigen, wie sie in bestimmten Situationen handeln (z.B. wie sie mit bestimmten Problemen umgehen) statt nur zu zeigen, was sie wissen.
04	Die Prüfungen, die ich abhalte, orientieren sich an vorher definierten Lernzielen.
05	Die Kriterien für die Beurteilung der Prüfungsleistung sind vor der Prüfung schriftlich fixiert.
06	In den von mir gestalteten Prüfungssituationen werden die Prüflinge gefordert, ihre eigenen Prüfungsleistungen zu beurteilen.
07	In den Prüfungen, die ich abhalte, versuche ich, die Prüflinge als eigene Persönlichkeiten zu betrachten.
08	Die Prüfungen, die ich abhalte, sollen die Selbständigkeit der Prüflinge fördern.
09	Ich strebe an, unterschiedliche Prüfungsmethoden in meinen Prüfungen anzuwenden.
10	Ich versuche, meine Prüfungen in Gruppen von Studierenden durchzuführen.
11	Ich gebe meinen Prüflingen eine ausführliche Rückmeldung über ihre Prüfungsleistung.
12	Ich weise meine Prüflinge auf Möglichkeiten hin, wie sie ihre Leistungen in Zukunft verbessern können.

Diese Fragen wurden zwei Mal gestellt. Zum einen wurden sie eingeleitet mit der Instruktion, die Items so auszufüllen, „wie Sie persönlich der Aussagen zustimmen“ (Zustimmung zu kompetenzorientiertem Prüfen). Zum anderen wurden sie auf einem zweiten Blatt mit der Instruktion eingeleitet, die Items so auszufüllen, „wie relevant diese Aussage Ihrer Meinung nach für das Konzept Kompetenzorientiert Prüfen ist“ (Relevanz für kompetenzorientiertes Prüfen). Beide Befragungsteile enthielten eine 5-stufige Likert-Skala (Skalenbeschriftungen für Zustimmung: „trifft gar nicht zu“ - „trifft kaum zu“ - „teils teils“ - „trifft weitgehend zu“ - „trifft vollständig zu“; Skalenbeschriftungen für die Relevanz: „gar nicht relevant“ - „kaum relevant“ - „mittel relevant“ - „ziemlich relevant“ - „sehr relevant“). Zusätzlich enthielt der Fragebogen die Antwortoption „weiß nicht“.

Ferner wurden die Lehrerfahrung (in Jahren) sowie die Erfahrung mit hochschuldidaktischen Weiterbildungen (in Tagen) erfragt.

2.2 Ergebnisse und Diskussion

2.2.1 Zustimmung und Akzeptanz der Items durch die Lehrenden

Die befragten Lehrenden stimmten den Items im Mittelwert mit $M = 3,52$ ($SD = 0,48$) zu. Die Relevanz der Items beurteilten sie im Mittel mit $M = 4,16$ ($SD = 0,39$).

Die Mittelwerte und Standardfehler der einzelnen Items zeigt das folgende Diagramm 1.

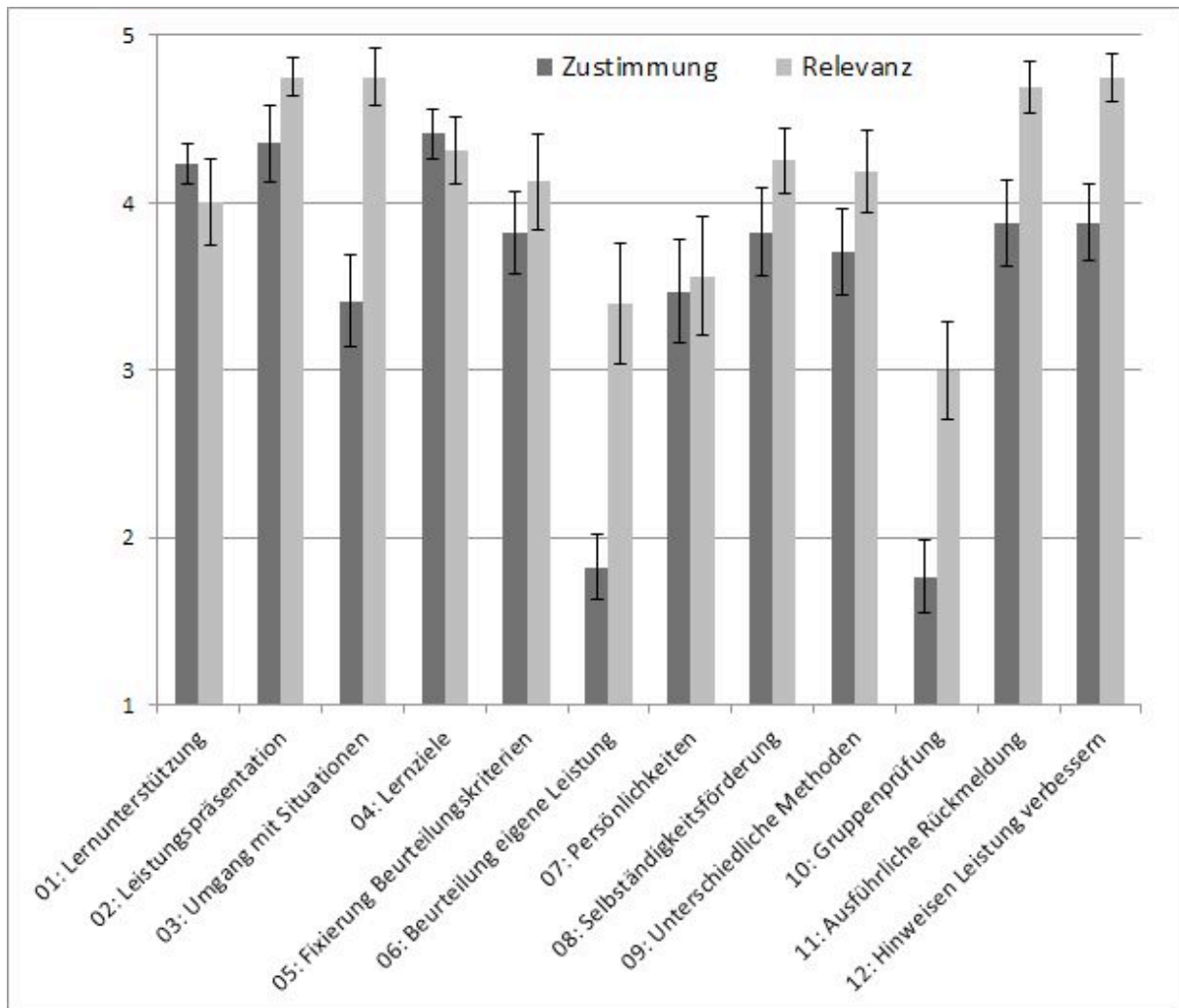


Diagramm 1: Mittelwerte und Standardfehler der einzelnen Items der Skala „Kompetenzorientiertes Prüfen“, jeweils Zustimmung zum Item und Relevanz des Items (1 bis 5).

Wie die Graphik zeigt, lagen die Mittelwerte von neun der 12 Items über dem Wert 4,0, womit diese Items als mindestens „ziemlich relevant“ eingeschätzt wurden. Drei Items wurden nach diesem Kriterium als weniger relevant bewertet, diese waren die Items Nr. 06, 07 und 10.

Auffällig ist ferner, dass die Items zur Beurteilung der eigenen Leistung (Nr. 06) und zur Gruppenprüfung (Nr. 10) wenig Zustimmung erfuhren, allen anderen Items stimmten die Lehrenden mindestens teilweise zu.

Insgesamt korrelierte die Zustimmung zu allen Items mit der Relevanzbeurteilung aller Items zu $r(13) = .285$, $p = .285$. Neben der Gesamtkorrelation waren auch die Korrelationen für die einzelnen Items niedrig und nicht signifikant, alle $r_s < .54$, $p_s > .05$.

2.2.2 Interne Konsistenzen der Skalen

Die interne Konsistenz der Skala Zustimmung zu kompetenzorientiertem Prüfen war mit Cronbachs $\alpha = .395$ positiv, wenn auch niedrig. Bei Ausschluss der als weniger relevant eingeschätzten Items 06, 07 und 10 erhöht sich die interne Konsistenz auf Cronbachs $\alpha = .450$. Die interne Konsistenz der Skala Relevanz für kompetenzorientiertes Prüfen war diesen Werten mit Cronbachs $\alpha = .350$ vergleichbar.

2.2.3 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass die untersuchten Lehrenden den Aussagen grundsätzlich zustimmten, d.h. dass sie sich selbst als grundsätzlich kompetenzorientiert prüfend ansahen. Am wenigsten stimmten sie den Aussagen zur Beurteilung der eigenen Leistung und zur Gruppenprüfung zu.

Man könnte vermuten, dass diese niedrige Zustimmung mit der Erfahrung in der Lehre bedingt ist. Der nicht signifikante Zusammenhang zwischen der Lehrerfahrung und der Zustimmung zum Item Beurteilung eigener Leistung ($r(17) = -.146$, $p = .577$) spricht für dieses Item gegen diese Erklärung. Für das Item Gruppenprüfungen schließen die Daten diese Erklärung allerdings nicht aus (Korrelation mit Lehrerfahrung $r(17) = .346$, $p = .174$). Es ist denkbar, dass Lehrende mit mehr Lehrerfahrung, bedingt durch die Menge der Prüflinge und die Art der Prüfungen, mehr Gelegenheit zur Durchführung von Gruppenprüfungen haben und sich dadurch auch die Einstellung zu Gruppenprüfungen verbessert. Diese Interpretation ist allerdings sehr vorläufig und durch weitere Untersuchungen zu bestätigen.

Ferner zeigen die Ergebnisse, dass die untersuchten Lehrenden die gewählten Items überwiegend als relevant für kompetenzorientiertes Prüfen ansahen. Die niedrigen Mittelwerte für Zustimmung und Relevanz-Beurteilung für die Items 06 und 10 lassen vermuten, dass die Einschätzung dieser Items als wenig relevant durch die niedrige *eigene* Zustimmung zu diesen Items bedingt ist. Wenn dies so wäre, wären jedoch speziell für diese Items höhere Korrelationen zwischen Zustimmung und Relevanz-Einschätzung zu erwarten: Personen, die sich selbst als wenig kompetent auf einem Item erleben, könnten dieses Item zur Wahrung ihrer Selbstkonsistenz für die Relevanzbeurteilung abwerten. Wie die niedrigen und nicht signifikanten Korrelationen zeigen, ist diese Erklärung aber eher unwahrscheinlich. Demnach ist die niedrige Relevanzbeurteilung dieser drei Items eventuell genuin auf die

Relevanzeinschätzung zurückzuführen und die Überarbeitung der Fragen weiterhin nötig. Als sinnvoll für die Erhöhung der internen Konsistenz hat sich der Ausschluss einzelner Items gezeigt.

3 Studie 2

Die zweite Erhebung ging zur Validierung des in Studie 1 verwendeten Fragebogens der Frage nach, inwieweit die Einstellung der Hochschullehrenden zum kompetenzorientierten Prüfen, gemessen mit dem in Studie 1 vorgestellten Fragebogen, mit anderen Variablen zusammenhängt. Im Besonderen vermutete ich, dass die Einstellung zu kompetenzorientierten Prüfungen mit der Studierenden- und lernfokussierten Lehreinstellung positiv zusammenhängt. Je stärker die Lehrenden in ihrer Lehre das Lernen der Studierenden fokussierten, als desto positiver sollten sie das kompetenzorientierte Prüfen bewerten. Hierfür wurden die Lehrenden mit einem Online-Fragebogen befragt. Sie füllten zwei Fragebögen aus: zum einen den Fragebogen zum kompetenzorientierten Prüfen aus Studie 1, zum anderen eine deutsche Übersetzung des Fragebogens „Approaches to Teaching Inventory“ (ATI, Trigwell & Prosser, 2004; vgl. Trigwell, Prosser & Ginns, 2005). Der ATI erfasst laut seinen Autoren die Einstellung der Lehrenden zur Lehre. Dabei variiert die Einstellung laut den Autoren auf den beiden Dimensionen Informationsübertragungs-Lehrendenzentrierung und Konzeptänderungs-Studierendenzentrierung. Zur Testung der Zusammenhänge zwischen der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen und den ATI-Skalen wurden Korrelationen berechnet.

3.1 Methode

Über verschiedene E-Mail-Verteiler wurden die Lehrenden einer süddeutschen Universität (ca. 2000 Personen) im Sommer 2011 auf die offene Online-Umfrage (realisiert mit dem Online-Evaluations-Tool EvaSys) hingewiesen und um Teilnahme gebeten. Die Umfrage war 14 Tage lang offen. Der Rücklauf betrug $N = 32$ Personen.

Die Befragung umfasste den oben beschriebenen Fragebogen zur Einstellung zur Kompetenzorientierung bei Prüfungen (siehe Tabelle 1) sowie eine deutsche Version des „Approaches to Teaching Inventory“ von Trigwell und Prosser (2004, ATI; vgl. für ähnliche Versionen Braun & Hannover, 2008; Lübeck, 2009). Der ATI enthielt 16 Fragen zur Einstellung zur Lehre, die entsprechend der englischen Vorlage für einen spezifischen Kontext (Fach oder Semester) beantwortet werden sollten (siehe Tabelle 2). Dieser Kontext sollte von den Ausfüllenden zunächst eingetragen werden. Die Skalenfragen wurden dann auf einer 5-stufigen-Skala beantwortet: „traf für mich in diesem Fach nur sehr selten zu“ - „traf für mich in diesem Fach manchmal zu“ - „traf für mich in diesem Fach in etwa der Hälfte der

Zeit zu“ - „traf für mich in diesem Fach häufig zu“ - „traf für mich in diesem Fach fast immer zu“.

Tabelle 2. Formulierungen der im ATI-Fragebogen verwendeten Items.

Nummer	Item-Formulierung
01	Ich plane meine Lehre in diesem Fach mit der Annahme, dass die meisten Studierenden sehr wenig brauchbares Wissen der zu behandelnden Themen haben.
02	Ich denke, dass es wichtig, dass dieses Fach mit den spezifischen Zielen, die die Studierenden für die Prüfungsfragen erfüllen müssen, vollständig beschrieben werden sollte.
03	In meiner Interaktion mit den Studierenden in diesem Fach versuche ich, ein Gespräch über die zu lernenden Dinge zu entwickeln.
04	Ich denke, dass es wichtig ist, den Studierenden viele Fakten zu präsentieren, so dass sie wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.
05	Ich denke, dass die Prüfung in diesem Fach eine Möglichkeit für die Studierenden sein sollte, ihr verändertes konzeptuelles Verständnis des Faches zu äußern.
06	Ich hebe Zeit in den Lehrveranstaltungen dafür auf, dass die Studierenden untereinander über die Schwierigkeiten diskutieren können, die sie beim Studium dieses Faches erleben.
07	In diesem Fach fokussiere ich darauf, die Informationen abzudecken, die von einem guten Lehrbuch erhalten werden könnten.
08	Ich ermutige die Studierenden, ihr vorhandenes Wissen im Sinne der neuen Art und Weise, wie sie über das Fach denken, umzustrukturieren.
09	In den Lehrveranstaltungen in diesem Fach verwende ich schwierige oder unbekannte Beispiele, um die Diskussion anzuregen.
10	Ich strukturiere dieses Fach, um die Studierenden beim Bestehen der Prüfungsfragen zu unterstützen.
11	Ich denke, dass ein wichtiger Grund für Lehrveranstaltungen in diesem Fach ist, den Studierenden eine gute Auswahl an Unterlagen an die Hand zu geben.
12	In diesem Fach gebe ich den Studierenden nur die Informationen, die sie für das Bestehen der Prüfungen benötigen.
13	Ich denke, dass ich die Antworten auf alle Fragen kennen sollte, die die Studierenden mir in diesem Fach stellen.
14	In diesem Fach gebe ich den Studierenden dieses Faches Möglichkeiten, ihr sich veränderndes Verständnis des Faches zu diskutieren.
15	Ich denke, dass es besser für die Studierenden in diesem Fach ist, ihre eigenen Notizen zu erstellen als immer meine zu kopieren.
16	Ich denke, dass viel Zeit in diesem Fach verwendet werden sollte, um die Ideen der Studierenden in Frage zu stellen.

Der ATI erfasst laut seinen Befürwortern zwei Dimensionen der Lehreinstellung von Hochschullehrenden, die unabhängig voneinander sein sollen. Zum einen erfasst er mit der Dimension Informationsübertragungs-Lehrendenzentrierung (information transmission teacher-focusing, kurz ITTF) die Orientierung der Lehrenden, Lehre

vor allem als Wissensübertragung zu betrachten und dabei vor allem auf die Aktivitäten und Bedeutung des Lehrenden zu fokussieren. Dagegen erfasst die Konzeptänderungs-Studierendenzentrierung (conceptual change student-focusing, kurz CCSF) die Orientierung der Lehrenden, mit Lehre vor allem die Änderung der Konzepte der Studierenden und generell auf studentisches Lernen anzustreben (zur Genese und Kritik des ATI siehe Meyer & Eley, 2006). Wichtig ist laut Prosser und Trigwell (2006), dass die beiden enthaltenen Dimensionen unabhängig voneinander sind: Eine hohe Studierendenfokussierung (CCSF) impliziert keine niedrige Lehrendenzentrierung (ITTF), beide Dimensionen können stark oder wenig ausgeprägt sein. Die Unabhängigkeit äußert sich im Fehlen signifikanter Korrelationen zwischen beiden Dimensionen (vgl. Trigwell & Prosser, 2004).

Neben dem Fragebogen zur Prüfungs-Kompetenzorientierung und dem ATI wurden auch in Studie 2 die Lehrerfahrung (in Jahren) sowie die Erfahrung mit hochschuldidaktischen Weiterbildungen (in Tagen) erfragt.

3.2 Ergebnisse und Diskussion

3.2.1 Interne Konsistenz der Skala Kompetenzorientiert prüfen

Die interne Konsistenz der Skala Kompetenzorientiert prüfen betrug in dieser Studie Cronbachs $\alpha = .619$.

3.2.2 Zusammenhänge der Skala Kompetenzorientiert prüfen mit anderen Variablen

Die Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen korrelierte erwartungsgemäß mit der Skala CCSF des ATI, $r(31) = .699$, $p < .001$; keinen Zusammenhang gab es zwischen der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen und der Skala ITTF des ATI, $r(32) = -.125$, $p = .502$.

Die Daten zeigten ferner, dass die beiden ATI-Dimensionen nicht miteinander zusammenhängen, $r(31) = -.176$, $p = .343$, was bisherige Ergebnisse mit dem ATI repliziert (Braun & Hannover, 2008; Lübeck, 2009; Trigwell & Prosser, 2004).

Zusätzlich untersuchte ich die Zusammenhänge zwischen der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen, den ATI-Dimensionen und der Lehrerfahrung sowie der Erfahrung mit hochschuldidaktischen Weiterbildungen. Nur ein Zusammenhang war hier signifikant. Die Lehrerfahrung korrelierte positiv mit der Skala ITTF des ATI: Je mehr Erfahrung als Lehrender die Person besaß, desto stärker vertrat sie eine Informationsübertragungs-Lehrerzentrierung, $r(31) = .422$, $p = .018$, alle anderen Korrelationen $|r| < .36$, $p > .05$.

3.2.3. Diskussion

Wie die Ergebnisse zeigten, war die interne Konsistenz der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen in Studie 2 höher als in Studie 1 und annähernd im zufriedenstellenden Bereich. Wie vorhergesagt gab es einen positiven

Zusammenhang zwischen der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen und der Skala Konzeptänderungs-Studierendenzentrierung des ATI. Diese Korrelation stützt die Validität des Fragebogens zur Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen und deutet darauf hin, dass mit diesen Items eine Studierenden- bzw. Lern-Fokussierung der Lehrenden im Bereich Prüfung erfasst werden kann. Wer die Items des Fragebogens zur Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen positiv bewertet, ist der Auffassung, dass Prüfungen primär das Lernen der Studierenden unterstützen sollen. Damit wird der für die Lehre zentrale Bereich des Prüfens hinsichtlich der Lehrenden-Auffassung ökonomisch und valide erfasst.

Eine niedrige Studierendenfokussierung bedeutet dabei aber nicht automatisch eine hohe Lehrenden- und Inhalts-Orientierung, dies wird durch die Null-Korrelation der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen mit der Informationsübertragungs-Lehrerzentrierung des ATI bestätigt.

Interessant ist ferner der positive Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung und der Skala Informationsübertragungs-Lehrendenzentrierung. Die Ursachen für diesen Zusammenhang könnten in der Stichprobe (Kohorte) liegen: Ältere Lehrende könnten stärker lehrendenzentriert lehren, während jüngere Lehrende (noch?) studierendenfokussierte Lehre anstreben. Ferner ist denkbar, dass die über die Lehrenden-Karriere hinweg anwachsenden Studierendenzahlen oder die Lehrveranstaltungsart (Seminar zu Beginn der wissenschaftlich Mitarbeitenden versus große Vorlesung der Professorinnen und Professoren) diesen Zusammenhang aufklären könnten: Die Durchführung einer wenig interaktiven, lehrendenzentrierten Vorlesung als Professorin oder Professor könnte als Verhaltensfeedback die Einstellung zur eigenen Lehrendeneinstellung verstärken.

Im Gegensatz zur Lehrendenfokussierung scheint sich die Studierendenfokussierung nicht „automatisch“ über die Lehrenden-Karriere zu verändern - diese Orientierung könnte durch andere Einflüsse, z.B. hochschuldidaktische Weiterbildungen, gefördert werden (z.B. Hativa, 2000; Ho, 2000).

4 Schlussfolgerungen

Welche Schlussfolgerungen können aus den vorliegenden Studien gezogen werden?

Die wichtigste Schlussfolgerung ist, dass die Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen tatsächlich als Einstellung erfasst werden kann. Angesichts der niedrigen Reliabilität ist dabei weitere Arbeit am Fragebogen nötig. Hierbei ist zum einen an eine weitere Auswahl und Reduktion der Items zu denken. Zum anderen erscheint mir sinnvoll, die Items grundsätzlich um weitere Aspekte kompetenzorientierten Prüfens zu erweitern. Diese Maßnahmen sollten dazu führen, dass die bisher noch nicht zufriedenstellende Reliabilität der Skala erhöht wird. Hierbei sollte eventuell auch die Unterscheidung zwischen Einstellung und tatsächlichem Handeln stärker herausgestellt werden, um z.B. auch Personen reliabel zu befragen, die bisher

wenig prüfen und damit die Fragen zum Prüfungshandeln wenig sinnvoll beantworten könnten.

Als weitere wichtige Schlussfolgerung der Studien sehe ich die belegte Validität der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen. Der spezifische Zusammenhang zur Skala Konzeptänderungs-Studierendenzentrierung des „Approaches to Teaching Inventory“ (ATI, Trigwell & Prosser, 2004), aber nicht zur Informationsübertragungs-Lehrendenzentrierung, belegt, dass mit den Fragen zum kompetenzorientierten Prüfen tatsächlich eine lernförderliche Haltung erfasst wird.

Ferner zeigen die Daten, dass die Struktur des ATI sich auch in dieser deutschen Version mit einer deutschsprachigen Stichprobe finden lässt: Trotz des Zusammenhanges mit der Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen korrelieren die beiden Subskalen des ATI nicht miteinander. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Studierenden- und Lehrenden-Fokussierung nicht miteinander zusammenhängen. Zukünftige Forschung sollte diese Hypothese weiter kritisch untersuchen (vgl. Meyer & Eley, 2006).

Wie gesagt handeln die hier zitierten Studien von den Einstellungen der Lehrenden gegenüber Prüfungsthemen. Wie Lehrende nun tatsächlich in Prüfungssituationen *handeln*, ist demnach weiterhin unklar. Über das Handeln der Lehrenden in Lehre allgemein geben erste Studien zum selbstberichteten Einsatz von Lehrmethoden im Zusammenhang mit der selbstberichteten Lehreinstellung Auskunft (z.B. Coffey & Gibbs, 2002; Trigwell & Prosser, 1996). Da es bisher allerdings keine Studien zum Einsatz von Prüfungsmethoden gibt, ist die Frage bisher offen, ob die Einstellung zum Prüfen sich auf das Prüfungsverhalten auswirkt oder ob es überhaupt Zusammenhänge zwischen beiden Konstrukten gibt. Zur allgemeinen Lehrauffassung und Lehrhandeln analoge Studien müssten zeigen, dass Lehrende, die eine positive Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen haben, tatsächlich das tun, was sie selbst vertreten, nämlich kompetenzorientiert prüfen. Gerade im Handlungsfeld Prüfungen könnte die Diskrepanz zwischen berichteter Einstellung tatsächlichem Handeln groß sein, da hier andere (äußere und innere) Faktoren wie soziale Beeinflussung (z.B. Beisitzerinnen und Besitzer, Veröffentlichung der Prüfungsergebnisse) und der gefühlte Druck (z.B. durch Prüfungsordnungen, Bestehens- oder Durchfallquoten) besonders stark wirken könnten. Andererseits könnte argumentiert werden, dass der hier beschriebene Fragebogen zur Einstellung durchaus Items zum Prüfungshandeln enthält (z.B. Items Nr. 04, 05, 11, 12). Ferner zeigte sich in der Studie von Postareff und Kollegen (2012) ein starker Zusammenhang zwischen Einstellung zum Prüfen und tatsächlichem Prüfungshandeln.

Für die Praxis ferner relevant sind die Zusammenhänge mit der Lehrerfahrung und dem Ausmaß der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Die Studierendenorientierung und die Einstellung zum kompetenzorientierten Prüfen sind in beiden Studien nicht mit Lehrerfahrung korreliert. Dies zeigt, dass sich eine lernförderliche Einstellung gegenüber Lehre allgemein sowie gegenüber

Prüfungsthemen nicht automatisch mit der Erfahrung entwickelt - hierfür sind, so die bisherige hochschuldidaktische Annahme, hochschuldidaktische Weiterbildungen nötig und sinnvoll. Die Hypothese, dass diese Weiterbildungen sich auf die Lehr- und Prüfungseinstellungen der Lehrenden positiv auswirken, ist allerdings (zumindest für den deutschsprachigen Raum) noch schwach belegt. Auch die hier präsentierten Daten unterstützen diese Hypothese leider nicht, alle diesbezüglichen Korrelationen waren nicht signifikant.

Insgesamt zeigen die dargestellten Studien, dass Einstellungen auch zu spezifischeren Themen der Hochschullehre erfasst werden können. Dies sollte meiner Meinung nach auch in Zukunft verstärkt getan werden - neben dem Thema Prüfungen gibt es noch viele Themen, zu denen Hochschullehrende eine Einstellung bzw. Auffassung haben, die ihr Lehrhandeln beeinflussen könnte (z.B. Evaluation, Modulgestaltung, Führung studentischer Mitarbeitender wie Tutorinnen und Tutoren). Hochschuldidaktischen Forscherinnen und Forschern steht ein weites Feld offen.

Literatur

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bonse-Rohmann, M., Hüntelmann, I., & Nauerth, A. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung*. München: Urban & Fischer.
- Braun, E., & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 9), 277-291.
- Bülow-Schramm, M. (2008). Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In S. Dany, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Haertel, T., & Schürmann, R. (2011). Prüfungen - endlich auf der Agenda. Aber auch richtig? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 288-293.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491-523.
- Ho, A. S. P. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 30-41.
- Iller, C., & Wick, A. (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. *Das Hochschulwesen*, 57(6), 195-201.

- Kamphans, M., & Funger, A. (2009). Welche Einstellungen haben Lehrende zur Lehre? *Journal Hochschuldidaktik*, 20(1), 22-25.
- Kamphans, M., Funger, A., & Ernst, C. (2010). Welche Einstellungen haben Lehrende zur Lehre? In: C. Cremer-Renz & B. Jansen-Schulz (Hrsg.), *Innovative Lehre - Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good learning. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kleppin, K. (2009). Kompetenzorientiertes Prüfen in der Hochschule: Eigentlich eine Selbstverständlichkeit? In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des Bologna-Zentrums* (S. 109-116).
- Kordts-Freudinger, R., Al-Kabbani, D., Urban, D., Zenker, T. & Schaper, N. (2013). (Hrsg.). Was denken Lehrende über Lehre? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 8(3).
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Unveröffentlichte Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie: Freie Universität Berlin.
- Meyer, J. H. F., & Eley, M. G. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: a critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633-649.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38(3-4), 84-92.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- Reis, O., & Ruschin, S. (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 6-9.
- Reis, O., & Ruschin, S. (2008). Kompetenzorientiert prüfen - Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In S. Dany, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Scharsich, A. (1979). Tests im Hochschulunterricht. In B. Berendt, H.-O. Gralki, H. Hecht & H. W. Hoefert (Hrsg.), *Hochschuldidaktik*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als Learning Outcomes. *Journal Hochschuldidaktik*, 17(1), 6-9.
- Wildt, J., & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine

Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, H 6.1, 1-46.

Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). *Das Hochschulwesen*, 2, 42-49.

Winteler, A. (2002b). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 2). *Das Hochschulwesen*, 3, 82-89.



Kordts-Freudinger, Robert (2013): Die Einstellung Hochschullehrender zum kompetenzorientierten Prüfen. In: Berk, I. van den, Merkt, M., Salden, P. & Scholkmann, A.: ZHW-Almanach. Einzelbeitrag Nr.: 2013-2.
(Abrufbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/almanach>)