

ISA:dig

Kompetenzorientiert Prüfen – eine Orientierung

Didaktische Handreichung

11. September 2023

projekt-isadig@uni-passau.de

ISA:dig

Forschungsprojekt für partizipative
und innovative Studiengangsentwicklung



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1 Formale Voraussetzungen	2
2 Zentrale (hochschul-)didaktische Überlegungen	3
2.1 Kompetenzorientierung	3
2.2 Constructive Alignment – Vom Lernergebnis zum Prüfungsformat	3
2.3 Summatives Prüfen und formatives Diagnostizieren	5
3 Prüfen unter den Bedingungen von Digitalität	7
3.1 Medienprodukte als Prüfungsleistungen	7
3.2 Auswirkungen von KI-Entwicklungen	8
Literaturverzeichnis	11
Weiterführende Literatur	12

Vorwort

Diese Handreichung bietet Orientierung im Hinblick auf die Umsetzung kompetenzorientierter Prüfungen im Kontext der Neuentwicklung oder Überarbeitung von Studiengängen. Fokus ist gezielt die Ebene der Modulstrukturen der Studiengangsarchitektur - im Gegensatz zu didaktischen Handreichungen, welche auf die Gestaltung von Prüfungen für konkrete Lehrveranstaltungen abzielen.

Die Orientierung an Kompetenzen ist seit Bologna richtungsweisend für die Lehre an Universitäten und nicht zuletzt im Rahmen der Systemakkreditierung eine notwendige Voraussetzung für die Konzeption von Studiengängen. Mit der kompetenzorientierten Konzeption von Studiengängen geht nicht nur die Formulierung von Qualifikationszielen in Form von Lernergebnissen einher, sondern auch die Auswahl geeigneter Prüfungsformate. Es gilt nicht nur, formale Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, sondern Prüfungsformen im fachspezifischen Kontext zu reflektieren und Prüfungsereignisse sinnvoll in den Studiengang zu integrieren.

Ausgehend von der Reflektion geeigneter Prüfungsformen können wichtige Impulse für geeignete Lernwege und Kompetenz-Levels innerhalb von Curricula entstehen – als wichtiges Element für schlüssige, qualitativ hochwertige Studiengangskonzepte.

Diese Handreichung ist als praktischer Leitfaden zu verstehen, kompetenzorientierte Prüfungsformen zu identifizieren und in der Studiengangsarchitektur zu verankern. Es wird insbesondere Bezug genommen auf aktuelle Herausforderungen zum Zeitpunkt der Erstellung der Handreichung, welche mit der Verfügbarkeit von generativen KI-Technologien einhergehen.

1 Formale Voraussetzungen

In der für Universitäten in Bayern gültigen Bayerischen Studienakkreditierungsverordnung (BayStudAkkV) wird festgelegt, dass Prüfungen und Prüfungsarten eine **aussagekräftige Überprüfung der erreichten Lernergebnisse** ermöglichen sollen und diese **modulbezogen** und **kompetenzorientiert** sind (Stand 2018, §12 Abs. 4).¹

Prüfungsereignisse sind integraler Bestandteil von Modulen und finden studienbegleitend statt. Um der im Zuge der Bologna-Reform kritisierten Vervielfachung des Prüfungsaufkommens zu begegnen und zur Unterstützung der Studierbarkeit, ist darauf zu achten, dass Module nur mit einer Prüfungsleistung abschließen (BayStudAkkV, §12 Abs. 5 Nr.4; KMK 2011, S.6).² Ein Modul reicht somit sinnvollerweise über die Ebene einer Einzelveranstaltung hinaus. Gegebenenfalls werden passende Prüfungen von mehreren Lehrenden Veranstaltungs-übergreifend gemeinsam entwickelt.

Prüfungen sind **modulbezogen** und keine veranstaltungsbezogenen Ereignisse.

Module dürfen nur mit **einem einzigen Prüfungsereignis** versehen werden.

Grundsätzlich ist zu beachten: Die Definition und Festlegung von Prüfungsformaten erfolgen innerhalb der zum Zeitpunkt der Neuentwicklung oder Überarbeitung eines Studiengangs gültigen rechtlichen Rahmenbedingungen. Bei Unsicherheit, auf welche Weise z.B. unter welchem Begriff bestimmte Prüfungsformate in der Studienordnung zu bezeichnen sind, kontaktieren Sie das Rechtsreferat für Vorschläge und Lösungen.

¹ Verordnung zur Regelung der Studienakkreditierung nach dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag – BayStudAkkV (Stand: 2018). URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayStudAkkV> Zugriff am 16.04.2024

² Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Kultusministerkonferenz (KMK 2011). URL: https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf Zugriff am 16.04.2024

2 Zentrale (hochschul-)didaktische Überlegungen

2.1 Kompetenzorientierung

Eine der größten Änderungen, welche mit dem Konzept der Kompetenzorientierung einhergehen, liegt in einem Perspektivwechsel: ein Studiengang wird statt an den Inhalten der beteiligten Fachdisziplinen an den **Lernergebnissen** bzw. den **Kompetenzziele**n der Studierenden ausgerichtet.³ Kompetenzorientierte Prüfungen prüfen daher keine Inhalte ab, sondern, was Lernende nach dem Besuch eines Moduls oder nach Absolvierung eines Studiengangs können (sollen). Kompetenzorientierung als Bedrohung der Inhalte zu verstehen, beschreibt ein Missverständnis, bei dem ignoriert wird, dass kompetentes Handeln ohne eine Koppelung an Inhalte gar nicht möglich ist (zur Debatte vgl. bspw.: Körber (2010)). Es stellt sich vielmehr die Frage, welche exemplarischen Inhalten besonders gut geeignet sind, um sich in der Auseinandersetzung mit ihnen das Allgemeine der jeweiligen Fachdisziplinen und ihrer wissenschaftlichen Zugänge erschließen zu können.

Ein hilfreiches Modell zur Umsetzung von kompetenzorientierten Prüfungen ist der didaktische Ansatz des „Constructive Alignment“.⁴

2.2 Constructive Alignment – Vom Lernergebnis zum Prüfungsformat

Constructive Alignment auf der Ebene einer Einzelveranstaltung meint, die Prüfungsziele auf die Lernergebnisse der Veranstaltung abzustimmen (bspw. Passung von Niveau der Prüfungsziele mit dem Niveau der Lernergebnisse). Im Rahmen der Entwicklung und Überarbeitung von Studiengängen ist auf **Modulebene** zu überlegen, wie die Prüfungsereignisse der Module an den modulspezifischen Lernergebnissen⁵ ausgerichtet werden können. Den Rahmen hierfür bilden die fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzziele welche im Qualifikationsprofil des Studiengangs, beziehungsweise in Modul-spezifischen Lernergebnissen festgelegt sind.⁶

³ Siehe Didaktische Handreichung: Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen (ISA:Dig 2022)

⁴ Das Modell des Constructive Alignment wurde von John Biggs entwickelt (Biggs 1996) und hat sich im Bereich universitärer Lehre im Kontext der breiten strukturellen Umstellung auf Kompetenzorientierung in der Hochschullandschaft als richtungsweisend etabliert (z.B. Reeves 2006).

⁵ Siehe Didaktische Handreichung: Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen (ISA:Dig 2022)

⁶ Siehe Didaktische Handreichung: Schritt für Schritt ein Qualifikationsprofil erstellen (ISA:Dig 2024); Grundlage für die Umsetzung kompetenzorientierter Studiengänge ist der HQR – Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. (Kultusministerkonferenz 2017).

Orientieren Sie sich bei der Auswahl des Prüfungsformats an folgenden Leitfragen:

- *Welche Prüfungsformate lassen sich konsistent auf die Lernergebnisse des Moduls abstimmen?*
- *Wie können die erzielten Lernergebnisse des Moduls in Form einer Leistungsbeurteilung überprüft werden? Welche beobachtbaren Handlungen zeigen Studierende, welche über diese Kompetenz verfügen?*
- *Lässt das Prüfungsformat Aufgabenstellungen zu, durch die Studierende die angestrebten Lernergebnisse zeigen können?*
- *Welche Lehr- und Lernkonzepte sind darüber hinaus im Modul notwendig?*
- *Welche Veranstaltungsformate und Lerngelegenheiten brauchen Studierende, um die erwünschten Lernergebnisse tatsächlich zu erreichen und somit auch auf die Prüfung gut vorbereitet zu sein?*

Gegebenenfalls können durch geänderte Prüfungsformate Implikationen für Änderungen an anderen Stellen der Studiengangsarchitektur entstehen, es muss immer der gesamte Lernweg mit beachtet werden.

Fallbeispiel:

Ein Masterstudiengang enthält ein Modul, in dem die Studierenden mit forschendem Lernen und projektorientiert die Durchführung eines Forschungsvorhabens nachvollziehen können. Die Kompetenzziele umfassen die Entwicklung von Forschungsfragen, die Planung von Forschungsdesigns, die Analyse, Präsentation und Diskussion von Forschungsergebnissen. Als Modulprüfung wurde eine Klausur festgelegt.

Im Zuge der Überarbeitung des Studiengangs lässt sich nun diskutieren, inwiefern das Prüfungsformat „Klausur“ optimal auf die Lernergebnisse und die Lehr-/Lernkonzepte des Moduls im Sinne des Constructive Alignments abgestimmt sind. Zu einem gewissen Grad hängt dies mit der konkreten Ausgestaltung des gewählten Prüfungsformats auf Veranstaltungsebene zusammen. Erst durch die konkrete Aufgabengestaltung wird ersichtlich, ob diese auf die in den Veranstaltungen des Moduls intendierten Lernergebnisse abgestimmt ist. So könnte eine Klausuraufgabe, die ausgehend von einem Fallbeispiel erfordert, Forschungsfragen aufzuzeigen und ein mögliches Forschungsdesign zu skizzieren, diese Anforderungen erfüllen.

Die Frage ist jedoch, ob es sich aus Sicht der am Modul beteiligten Lehrpersonen um das günstigste Prüfungsformat im Sinne des Constructive Alignment handelt.

Alternativen wie die Erstellung, Präsentation und Diskussion eines Forschungs- posters oder Dokumentation der verschiedenen projektorientierten Phasen über ein (Veranstaltungs-übergreifendes) Portfolio könnten ebenfalls diskutiert und in Betracht gezogen werden.

Praktische Materialien & Beispiele:

Darstellung von Prüfungsformaten und Möglichkeiten zur Prüfung von Kompetenzen (S.33): <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Zusatzgutachten-Kompetenzorientiertes-Pruefen.pdf>

Klassifizierung und Erläuterung von Prüfungsformaten, Universität Bremen: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/toolbox-hochschullehre/Inhaltsgrafiken/1._Konzeption/1.3.Lehrkozepte/1.3.3_Pruefungsformen_bestimmen/Klassifizierung_und_Erlaeuterung_von_Pruefungsformaten.pdf sowie <https://www.uni-bremen.de/informationsportal-hochschullehre/lehre-gestalten/phase-1-konzeption/pruefungsformen-bestimmen>

Übersicht zu Kompetenzorientierten Prüfungsformaten, Universität Magdeburg: https://www.fokuslehre.ovgu.de/fokuslehre_media/Publikationen/Handreichungen+_Konzepte/Handreichung_Pr%C3%BCfungsformate_17_04_12-p-614.pdf

Institut für zeitgemäße Prüfungskultur, Community und Beispiele: <https://pruefungskultur.de/>

2.3 Summatives Prüfen und formatives Diagnostizieren

Klausur, schriftliche Hausarbeit oder mündliche Prüfung am Ende eines Moduls sind Prototypen summativer Prüfungsleistungen, die sich durch ihren bilanzierenden, rückwärtsgerichteten und finalen Charakter auszeichnen. Typischerweise sind sie benotet. Davon zu unterscheiden sind formative Diagnoseprozesse, die sich als lernprozessbegleitende, vorwärtsgerichtete, entwicklungsorientierte Verfahren auszeichnen, in denen Studierende im Verlauf einer Veranstaltung immer wieder Rückmeldung zu ihrem Lernstand erhalten.

Der Ausdruck „formatives Prüfen“ ist insofern irreführend, da formatives Diagnostizieren idealerweise nicht mit Noten einhergeht. Eine summative Prüfungsleistung

eines Moduls kann also auf Veranstaltungsebene durchaus mit formativen Verfahren verknüpft werden. Die **individuelle Rückmeldung zu Studienleistungen** ist essentiell (schriftlich, oder mündlich - Einreichungen während des Semesters werden nicht benotet). Beispiele reichen vom Einsatz einer Probeklausur im Laufe der Veranstaltung bis hin zu komplexeren Rückmeldeverfahren, die bspw. auch in großen Veranstaltungen mit Hilfe von Audience Response Systemen gut und regelmäßig eingesetzt werden können. Mit dem (E-)Portfolio liegt ein Beispiel für eine Prüfungsform vor, in der formative Elemente qua Definition bereits enthalten sind (s.u.). Die Lernförderlichkeit formativer Leistungsrückmeldungen ist in der Hochschulforschung gut belegt (vgl. Schneider & Preckel 2017, 588ff.) und der Einsatz formativer Elemente wird aus hochschuldidaktischer Perspektive empfohlen.

Die **formative Gestaltung des Lernprozesses** ist Bestandteil des didaktischen Konzepts einer Veranstaltung. Am Ende steht jeweils **ein summatives Prüfungsergebnis** auf Modulebene (bspw. Klausur, schriftliche Hausarbeit, mündliche Prüfung), worauf Studierende durch entsprechende formative Elemente hingeführt werden.

summativ = bilanzierend, rückwärtsgerichtet, final, benotet

formativ = lernprozessbegleitend, vorwärtsgerichtet, entwicklungsorientiert, NICHT benotet

Summative Prüfungsformate verhindern keine formative Gestaltung des Lernprozesses!

Beispiel: (E-)Portfolio

Die Erstellung eines (E-)Portfolios als Prüfungsleistung ist auf einer sehr allgemeinen und fächerunabhängigen Ebene dadurch als formativ gekennzeichnet, dass sie sich aus der Abbildung von mehreren, auf das Modulziel bezogenen Lernergebnissen zusammensetzt, die im Laufe eines bestimmten Zeitraums entstehen (bspw. über die Dauer eines Praktikums oder einer Lehrveranstaltung hinweg). Idealerweise wird der Lernprozess der Studierenden abgebildet (=lernprozessbegleitend), Feedback gegeben (=vorwärtsgerichtet) und dadurch Reflexion und Überarbeitung ermöglicht (=entwicklungsorientiert). Letztlich handelt es sich bei den im Zusammenhang stehenden Bestandteilen eines (E-)Portfolios um die Basis für die Erstellung der zu bewertenden Prüfungsleistung (= Produktteil / Produktportfolio), die als Ganzes mit einer Modulnote (bspw. schriftliche Hausarbeit, Medienprodukt) bewertet wird.

Anleitung zur mediendidaktischen und -technischen Umsetzung eines (E-)Portfolios (v2.1 vom 21.01.2021; S.24): <https://online-lehre.uni-passau.de/pruefen/>

3 Prüfen unter den Bedingungen von Digitalität

Lernen mit und über digitale Medien stellen zentrale bildungspolitische Leitthemen für zeitgemäße Hochschullehre dar (KMK 2017). Ein Qualitätsmerkmal von Studiengängen besteht in ihrer Fähigkeit, digitalisierungsbezogene Kompetenzen in seinen verschiedenen Facetten zu fördern (vgl. DigComp 2.2). Angesichts der rasanten Entwicklung digitaler Technologien und der Integration digitaler Prozess in nahezu allen Lebensbereichen kann eine digitalisierungsbezogene Studiengangsentwicklung dazu beitragen, dass Absolventinnen und Absolventen befähigt werden, aktiv an der Gestaltung und Nutzung digitaler Innovationen teilzuhaben und einen positiven Beitrag zur digitalen Transformation zu leisten.

Digital gestützte Prüfungsformate und im Sinne des Constructive Alignment damit einhergehende technologiegestützte Lehr-Lern-Konzepte in Studiengangscurricula zu verankern, bieten die Chance, dass Hochschulen ein „wesentlicher Schlüssel zur Bewältigung und Gestaltung des digitalen Wandels“ (Orr, Lübcke, Schmidt, Ebner, Wannemacher, Ebner & Dohmen 2019, S.19) werden. Studiengangsentwicklung bietet das Potential, Prüfungen nicht nur kurzfristig neu zu denken (wie bspw. die Umgestaltung eines Prüfungsformat als Online-Prüfung im Zuge der Corona-Pandemie), sondern mittel- bis langfristig neu zu denken und zu gestalten (bspw. Hausarbeiten im Kontext der Verfügbarkeit textgenerativer KI).

3.1 Medienprodukte als Prüfungsleistungen

Der Einsatz von Medienprodukten als Prüfungsformate ermöglicht es in Verschränkung mit fachlichen Zielkompetenzen den Erwerb digitalisierungsbezogener Problemlösekompetenzen bei Studierenden zu fördern.

Medienprodukte (bspw. Videos, Podcasts, digitale Storyboards) eignen sich Studiengangs- und Disziplin-übergreifend als Prüfungsformate. Es ist nicht erforderlich, dass der Studiengang einen medienbezogenen Schwerpunkt aufweist. Im Sinne des Constructive Alignment (vgl. 2.1) sollte die Aufgabenstellung zur Erstellung des jeweiligen Medienprodukts auf die Zielstellung des Moduls abgestimmt sein. Zudem erfordert es Lehrkonzepte, in denen die für die Umsetzung der Prüfungsleistung erforderlichen Kompetenzen integraler Bestandteil sind.

Dem lehrenden Personal kommt eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung der in den Studiencurricula verankerten digital gestützten Prüfungsleistungen zu und setzt ggf. auch die Professionalisierung mit Hilfe entsprechender hochschuldidaktischer Unterstützungsangebote voraus.

Praktische Hinweise:

Aktuelle hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote, Universität Passau: <https://www.uni-passau.de/lehreplus-weiterbildungsangebot>

Lehrerbildungsbezogene hochschuldidaktische Angebote, Universität Passau, Abteilung Didaktische Innovation am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik: www.dilab.uni-passau.de

OER-Materialien des Projekts Qualität digitaler Lehre steigern <https://quadis.profilehreplus.de/oer-material/>

Digital gestützte Prüfungsleistungen, mediendidaktische und Umsetzungshinweise: Arbeitspapier <https://online-lehre.uni-passau.de/pruefen/>

3.2 Auswirkungen von KI-Entwicklungen

Die aktuellen Diskussionen rund um Chancen und Bedrohung durch KI-gestützte Technologien im Kontext Lehren und Lernen weisen einen bestimmten Fokus auf. Der Regelungs- und Veränderungsbedarf im Kontext von Prüfen in der Studiengangsentwicklung ist dann hoch, wenn über Prüfungsformate nachgedacht wird, die

- unbeaufsichtigt (bspw. häusliche Studienarbeiten)
- unter Einbezug digitaler Hilfsmittel (bspw. Open Book Formate, Portfolio)

erbracht werden können. Der Fokus dieser Handreichung liegt darauf, wie bei der Neuentwicklung und Überarbeitung von Studiengängen Strategien zur Weiterentwicklung von Prüfungsformaten (Phase der Durchführung)⁷ umgesetzt werden können.

⁷ Weitere KI-gestützte Szenarien im Kontext von Prüfen können sich auf die Planung und Bewertung von Prüfungen beziehen.

Exkurs: Plagiat durch ChatGPT?

„Mit einer Plagiatssoftware werden wir ChatGPT nicht erkennen können“ (ZEIT, 30.01.2023)

Das „Abschreiben“ von KI-generierten Texten verletzt nicht das Urheberrecht, das sich ausschließlich auf menschliche Werke bezieht (§2 Abs. 2 UrhG). Ein solcher Text stellt daher kein Plagiat dar, kann aber als Täuschungshandlung in einer Prüfung aufgefasst werden. Plagiatssoftware erfordert Vergleichstexte, die im Falle KI-generierter Texte nicht vorliegen.

Vorschlag zur Vorgehensweise im Umgang mit KI-Entwicklungen

Bei der Neuentwicklung oder Überarbeitung von Curricula wird die folgende Vorgehensweise in zwei Schritten empfohlen.

Schritt 1: Identifizieren der von KI-Entwicklungen betroffenen Prüfungsformate im Curriculum

Leitfrage: *Können Aufgabenstellungen des Prüfungsformats durch textgenerative KI-Generatoren gelöst oder die Lösung der Aufgabe durch textgenerative KI-Generatoren angeleitet werden?*

Schritt 2: Festlegung einer Strategie: Ändern oder Gestalten

a. Änderung des Prüfungsformats

Der Wechsel auf Prüfungsformate in Präsenzsettings oder die Ergänzung von mündlichen Prüfungen stellen eine strategische Option dar. Damit werden Format gewählt oder ergänzt, die keinen weiteren Regelungs- oder Veränderungsbedarf im Kontext von KI-gestützten Technologien erfordern.

Problematisch ist der Wechsel immer dann, wenn das Prüfungsformat eine Verschlechterung im Sinne des Constructive Alignment darstellt oder auch Kapazitätsgründe die Umsetzung erschweren (bspw. Module mit großen Studierendenzahlen).

b. Gestaltung des Prüfungsformats - Integration textgenerativer KI in die Prüfungsleistung

Statt den Fokus darauf zu legen, den Einsatz textgenerativer KI zu vermeiden, zielt dieser Vorschlag darauf ab, diesen explizit zuzulassen.

Im Sinne der Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen stellt die Verwendung textgenerativer KI als integraler Bestandteil einer Prüfungsleistung eine mögliche Option dar. Dabei kann die Fähigkeit zur Verwendung von Prompts („Prompt Engineering“) als Lernergebnis in das didaktische Konzept integriert und im Rahmen der Prüfungsleistung transparent gemacht werden. KI-generierte Texte und die verwendeten Prompts werden dann unter genauer Angabe der verwendeten KI-gestützten Technologie zitiert und ins Quellenverzeichnis sowie in die Eigenständigkeitserklärung mit aufgenommen.⁸ Zudem könnten Aufgabenstellungen Reflexionen einfordern, warum bestimmte Teile der Prüfungsleistung unter Zuhilfenahme textgenerativer KI erstellt wurden.

Herausforderungen bestehen dahingehend, dass Regelungen zu zugelassenen Hilfsmitteln eine entsprechende Anpassung erfordern. So lange Accounts zum Zugriff auf textgenerative KI-Tools nicht über Hochschulen zur Verfügung gestellt werden, ist dies insofern problematisch, da Studierende nicht zu einer (derzeit) registrierungspflichtigen Nutzung verpflichtet werden können.

Weitere Informationen und Hintergründe:

Videoreihe der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zu KI: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLRxydb0PXCzUFLt0dsSC8pU6zY-AZsJuC>

Lernangebote des KI-Campus: <https://ki-campus.org/>, bspw. „Sprachassistenzen als Chance für die Hochschullehre“, Auswirkungen von Sprachtechnologien auf die Prüfungskultur an Hochschulen werden thematisiert, <https://ki-campus.org/courses/sprachassistenzen-hochschule>

Themenbereich KI und Hochschullehre des Berliner Zentrums für Hochschullehre: <https://www.tu.berlin/bzhl/ressourcen-fuer-ihre-lehre/ressourcen-nach-themenbereichen/ki-in-der-hochschullehre>

Themenbereich KI in der Hochschullehre der Universität Potsdam: <https://www.uni-potsdam.de/de/e-assessment/e-assessment/ki-in-der-hochschullehre>

Dossier zu Künstlicher Intelligenz des Hochschulforums Digitalisierung: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/dossiers/kuenstliche-intelligenz>

⁸ z.B. Zitation von ChatGPT nach APA Style, Stand 07.04.2023, <https://apastyle.apa.org/blog/how-to-cite-chatgpt>.

Virtuelles Kompetenzzentrum: Schreiben lehren und lernen mit KI (Doris Weßels, Fachhochschule Kiel): <https://www.vkkiwa.de/>

Bayerisches Kompetenzzentrum für Fernprüfungen: <https://www.prolehre.tum.de/en/prolehre/bayerisches-kompetenzzentrum-fuer-fernpruefungen/>

Für weitere Informationen und hilfreiche Dokumente rund um die Studiengangsentwicklung besuchen Sie die Plattform von ISA:Dig:
studiengangsentwicklung.uni-passau.de

Literaturverzeichnis

- Biggs, J. B. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDS Review of Higher Education. Siehe: https://www.tru.ca/__shared/assets/Constructive_Alignment36087.pdf Zugriff am 16.04.2024.
- Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M. & Dohmen, D. (2019). AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 – Hauptbericht der AHEAD-Studie. Arbeitspapier Nr. 42. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Körper, A. (2010). Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In Schulmanagement 2010/6, S. 8-11.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Siehe: https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf Zugriff am 16.04.2024.
- Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Siehe: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf Zugriff am 16.04.2024.
- Reeves, T.C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. In International Journal of Learning Technology, 2 (4), 294-309.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. Psychological Bulletin, 143(6), 565-600.
- Verordnung zur Regelung der Studienakkreditierung nach dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag – BayStudAkkV (Stand: 2018). Siehe: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayStudAkkV/True> Zugriff am 16.04.2024.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Siehe: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> Zugriff am 16.04.2024.

Weiterführende Literatur

- Bachmann, H. (Hrsg.) (2011). Kompetenzorientierte Hochschullehre - Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Bern.
- Bartosch, U. (2019). Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum HQR.
- Glessmer, M. S. & Lüth, T. (2016). Lernzieltaxonomische Klassifizierung und gezielte Gestaltung von Fragen. In ZFHE Vol. 11/5, 205-224.
- HRK Nexus Impulse für die Praxis: Kompetenzorientiert Prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. Ausgabe 4, Neuauflage Juni 2015. Siehe: www.hrk-nexus.de/impulse/kompetenzorientiertpruefen.pdf Zugriff am 16.04.2024.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der Digitalen Welt“. Siehe: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf Zugriff am 16.04.2024.
- Reis, O. & Ruschin, S. (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. Siehe: https://www.researchgate.net/publication/42632542_Kompetenzorientiertes_Pruefen_als_zentrales_Element_gelungener_Modularisierung Zugriff am 21.08.2023.
- Walzik, S. (2012). Kompetenzorientiert Prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen & Toronto.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt; H.-P. Voss; J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil H. Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses. Berlin: Raabe.

Universität Passau
Innstraße 41
94032 Passau

projekt-isadig@uni-passau.de



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISA:dig

Forschungsprojekt für partizipative
und innovative Studiengangsentwicklung



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre