

## Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft

Oliver Reis\*

### A. Was ist Hochschuldidaktik?

Hochschuldidaktik ist die wissenschaftliche Reflexion und theoriegeleitete Veränderung des Lehrens und Lernens an den Hochschulen. Sie ist keine Fortsetzung der Schulpädagogik, sondern reflektiert die Beziehung von Lehren und Lernen von der Gegenstandsstruktur der Wissenschaft her.<sup>1</sup> Sie organisiert nach eigener Logik Begründungswissen zu der Frage, unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, für welche Zielgruppe von Lernenden und für welche Abnehmer der Lernprozesse, welches wissenschaftliche Wissen zu welchem Zeitpunkt im Studium in welchen Räumen auf welchen Wegen und mit welchen Medien sinnvoll ist.<sup>2</sup> Diese Frage kann sich auf einzelne Interaktionen in Lehrveranstaltungen, aber auch auf die Ebene des Studiengangs in einem gesellschaftlichen Umfeld richten.<sup>3</sup> Die folgende Abbildung hält diese Struktur von Hochschuldidaktik als Begründungsdiskurs fest:

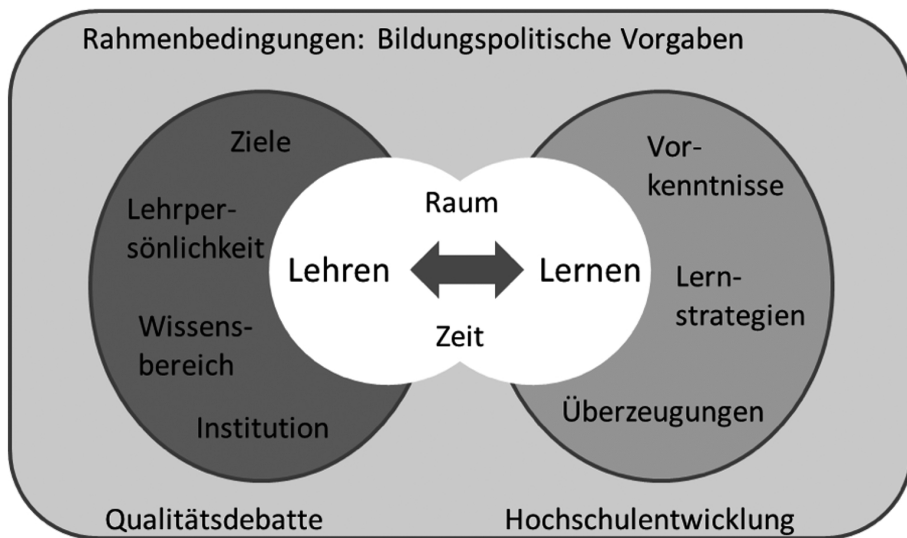


Abb. 1: Hochschuldidaktische Reflexion als Relationierungsaufgabe

\* Der Autor ist Akademischer Rat am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund.

1 Vgl. Huber, in: Lenzen (Hrsg.), S. 114 (116 f.).

2 Vgl. Wildt, in: NHHL 2006, S. 1 (4 ff.).

3 Vgl. Wildt, in: NHHL 2006, S. 1 (7 f.).

Hochschuldidaktische Lösungen sind im Rahmen dieser vielfältigen Interdependenzen stark kontextuell gebunden.<sup>4</sup> Was vor 40 Jahren im Westen Deutschlands plausibel war, ist es heute nicht mehr und war es schon damals im Osten Deutschlands nicht. Und was in den Geisteswissenschaften plausibel erscheint, ist in der ingenieurwissenschaftlichen Fachkultur fragwürdig. Was als Anforderung für den Studienabschluss angemessen erscheint, ist es zu Studienbeginn nicht. Was bei kleineren Studierendengruppen überzeugt, löst an einer Massenuniversität Kopfschütteln aus. Hochschuldidaktisches Wissen steht nicht außerhalb der Kontexte, sondern entsteht erst in ihnen. Die allgemeine Hochschuldidaktik konstituiert nicht nur einen Diskurs zur Lerntheorie, der Kompetenzorientierung, der Studiengangsentwicklung usw., genauso wichtig ist, dass sie ‚Diskursarchive‘<sup>5</sup> bildet, auf die für die fachkulturelle Kontextuierung zurückgegriffen werden kann. Die allgemeine Hochschuldidaktik kann eine fachkulturelle Heuristik auslösen und bietet Reflexionsstandards, die eine Lösung erfüllen sollte. Denn es gibt keine nicht-didaktische Auseinandersetzung mit Lehre, es gibt nur eine mehr oder weniger stark rationale Begründungsleistung.<sup>6</sup> Diese Rationalität zu erhöhen, ist Aufgabe der Hochschuldidaktik; sei es als Fachdidaktik wie die Didaktik der Rechtswissenschaft, die den fachkulturellen Kontext für die eigene Reflexion voraussetzt, oder als allgemeine Hochschuldidaktik, die den Fachdidaktiken Diskursarchive als Beobachtungen zweiter Ordnung bereitstellt.

Der folgende Beitrag skizziert wichtige Linien in den Begründungszusammenhängen der allgemeinen Hochschuldidaktik und versucht darin Herausforderungen für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik zu identifizieren. Ich beginne mit den Rahmenbedingungen des Hochschullernens, die in der hochschuldidaktischen Reflexion oft vernachlässigt werden. Sie prägen aber die Plausibilität bestimmter Begründungsformen erheblich mit.

## B. Rahmenbedingungen der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Reflexion

### I. Bildungspolitische Rahmenbedingungen<sup>7</sup>

Hochschulen stehen mit ihrer Produktivität in Forschung und Lehre selbst in einem wirkmächtigen bildungspolitischen Kontext. In den Äußerungen hochrangiger Bildungspolitiker/innen wie auch in den institutionellen Texten der KMK bzw. der HRK wird deutlich, dass die Hochschulen einem anderen gesellschaftlichen Beobachtungsrahmen unterliegen als noch vor 20 Jahren. Zum einen stehen die finanziellen Mittel

4 Vgl. *Huber*, in: Lenzen (Hrsg.), S. 114 (117).

5 Ich beziehe mich hier auf einen Begriff der Pastoraltheologie von Christian Bauer, der damit wissenschaftlich die Bedeutung früherer Theorie-Diskurse für eine aktuelle Reflexion von Praxis erklärt (vgl. *Bauer*, Ortswechsel der Theologie, S. 51 ff.). Diese differenztheoretische Einordnung ist für diesen Kontext interessant, weil die fachdidaktische Reflexion in einer ähnlichen Differenzierung auf die allgemein-hochschuldidaktische Theoriebildung zugreift und dafür deren Kontext wie den der aktuellen Praxis aufschlüsseln muss. Genau die damit bezeichnete Komplexität macht verständlich, warum allgemeine Hochschuldidaktik nicht einfach auf die Fachkontexte durchgreifen kann, aber dennoch sehr bedeutsam für die fachdidaktische Reflexion ist.

6 Vgl. *Wildt*, in: NHHL 2006, S. 1 (5).

7 Vgl. für eine ausführliche Darstellung der Positionen *Reis*, in: ET-Studies 3 (2/2012), Kap. 2.

für den tertiären Bildungssektor angesichts der Verschuldung der öffentlichen Haushalte unter einem erheblichen Begründungsdruck, der übersetzt in ökonomische Kategorien, Produktivitätssteigerungen bei gleichbleibenden oder sogar sinkenden Produktionskosten verlangt. In dieser Logik ermöglicht Bologna unter anderem, Effizienzverluste im Produktionsprozess (Absolventenquote und Schwundquote) oder in den Produktionszyklen (Studienzeiten) zu optimieren. Gleichzeitig werden die Produktionskapazitäten bei den Studienplätzen ohne Mehrausgaben erhöht (Ziel: höhere Akademisierungsquote bei sinkenden Pro-Kopf-Ausgaben für die einzelnen Studierenden). Die Übersetzung in Kennzahlen ist die Voraussetzung für ein verändertes Steuerungsmodell: die Hochschulen werden zu Vertragspartnern, die sich zu Produktivitätssteigerungen in den Kennzahlen verpflichten und dafür ein bestimmtes Niveau an Grundfinanzierung erhalten. Die Autonomie der Hochschulen ist die Voraussetzung, um kreative Potenziale zur Leistungssteigerung auszuschöpfen und dient sicher nicht der Befreiung der Hochschulen aus der Staatskontrolle – nur die Form wechselt. Neben diesen formalen Aspekten formulieren Bildungspolitiker/innen aber auch ein Qualitätsproblem: Die deutschen Hochschulen sind zu schlecht organisiert und mit ihrer eigenen Disziplinreproduktion beschäftigt, sie sind zu wenig auf den gesellschaftlichen (ökonomischen) Kontext bezogen. Am bedeutsamsten ist deshalb die Ansicht, dass die von den Hochschulen präferierte Akademisierung nicht mehr als berufsbefähigend angesehen wird und deshalb mit Bologna ausdrücklich Berufsbefähigung angestrebt werden soll.

## II. Übergangphase der Hochschulentwicklung

Die verschiedenen Instrumente, die in den letzten Jahrzehnten in der Hochschulpolitik eingesetzt wurden: Veränderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen, um die Hochschulen als eigenständige Körperschaften zu etablieren, die nun bei stetig sinkender Grundfinanzierung stark leistungsbezogen finanziert werden; die Umwälzung der Studienstrukturen durch die Bologna-Reform; die Forderung nach Qualitätssicherungssystemen in den Zielvereinbarungen; die Stiftung von Förderprogrammen zur Bewältigung der Reformprozesse; die Etablierung von Benchmarking-Prozessen; Exzellenz-Initiativen auch für die Lehre; Veränderung der Leitungsstrukturen im Sinne einer Umwelt-Öffnung – alle diese Instrumente haben an den Hochschulen Wirkung hinterlassen. Die Studie von *Reichert, Winde* und *Meyer-Guckel* im Auftrag des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft stellt fest, dass sich die deutsche Hochschullandschaft in einer Übergangphase der Hochschulentwicklung befindet. Gegenwärtig geht der Trend hin zur Hochschule als strategisch handlungsfähiger Organisation, die sich themenbasiert strukturiert und nicht mehr disziplinbasiert, die sich als Organisation Ziele setzt, in der Managementstrukturen eingezogen werden, um die Ziele strategisch umzusetzen und in der neue funktionale, flexible Unterorganisationen eingerichtet werden, um schnell auf Veränderungen in den Erwartungen zu reagieren. Die eher starren disziplinorientierten und aus der akademischen Selbstverwaltung her gedachten Einheiten wie Fakultäten und Institute verlieren an strategischer Bedeutung. Lehre entwickelt sich zu einem professionellen Produkti-

onsbereich, der outcome-gesteuert gedacht wird, an dem verschiedene dezentrale und zentrale Akteure funktional beteiligt sind und der immer weniger von der Person des Professors, der Professorin aus gedacht wird.<sup>8</sup>

Die Hochschuldidaktik hat von diesem Wandel durch eine enorme Expansion an Personal und finanziellen Ressourcen profitiert, weil ihr die Expertise zugeschrieben wird, diesen Wandel durch die Weiterbildung der Akteure oder durch strukturelle Maßnahmen in der Neuausrichtung begleiten zu können. Das neu eingerichtete Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik an der Universität Hamburg ist dafür ein Beispiel. Und tatsächlich passt die didaktische Denkform mit der Ziel-Mittel-Reflexion unter bestimmten Rahmenbedingungen und den kontextuellen Voraussetzungen gut zu dieser Aufgabe. Die Hochschuldidaktik sieht den Wandel als Lernaufgabe: der Lehrenden für eine veränderte Lehre, der administrativ Verantwortlichen für eine veränderte Organisation von Lehre, der Führungskräfte für ein verändertes Steuerungsverhalten. Gleichzeitig werden die Hochschuldidaktik und ihre Interventionen auf den Ebenen der Lehre, der Studiengangs- und der Organisationsentwicklung aber auch für die Gegner des Wandels zu einem Symbol des kulturellen Verlustes. Vielleicht ist sich die gegenwärtig institutionalisierte Hochschuldidaktik ihrer eigenen Funktionalisierung für einen bestimmten gesellschaftlichen Kontext zu wenig bewusst, weil sie sich stark auf die Relationierung von Lehren und Lernen konzentriert. Tatsächlich sind kaum Stimmen in der Hochschuldidaktik zu hören, die diese Rahmenbedingungen als wirkmächtige Faktoren selbst noch einmal beobachten – das war zu den Anfangszeiten der Allgemeinen Hochschuldidaktik (AHD) in den 1970er Jahren durchaus anders.<sup>9</sup>

Für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik ergibt sich als *erste Herausforderung*, die Rahmenbedingungen in ihrer Wirkung auf die Institution und die von ihr gesetzten Bildungsziele von dem eigenem Wissensbereich, der Rechtsreflexion, aus zu beobachten. Gerade solche Fächer wie die Rechtsphilosophie und die Rechtsgeschichte können Kriterien entwickeln, um den Wandlungsprozess in den Zielen von seiner normativen Seite zu begleiten. Hilfreich dabei wäre auch, wenn die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik historische Diskursarchive anlegt und pflegt, um Veränderungen in der Juristenbildung überhaupt als kontextuelle Veränderung der Rahmenbedingungen lesen zu können.

### III. Die Anbindung an die Qualitätsdebatte

Sehr eng ist Hochschuldidaktik mit dem gegenwärtigen Kontext der Qualitätssicherung verbunden: hochschuldidaktische Reflexion ist ein Instrument, um die Qualität der Lehre zu sichern. Bevor das plausibel erscheint, muss allerdings der erste Schritt nachvollzogen werden, dass nämlich die Hochschulen und ihre Arbeit an den Qualitätsdiskurs der Bildungsarbeit angeschlossen werden. Trotz vielfacher Kritik an der Idee, die Qualität von Bildungsarbeit sichtbar an bestimmten Indikatoren zu messen,

8 Vgl. *Reichert et al.*, *Jenseits der Fakultäten*, S. 102 ff.

9 Vgl. *Huber*, in: *Lenzen* (Hrsg.), S. 114 (124 f.).

vollzieht sich dieser Anschluss unter den veränderten politischen Rahmenbedingungen.<sup>10</sup> Der Qualitätsbegriff verteilt die defizitäre Wahrnehmung des status quo und die Entwicklungsperspektive auf Subtext und Oberfläche. Da sich dieses Schema zeitlich immer mitverschiebt, wird der Status quo in seinem Leistungsstatus immer unsichtbar bleiben und fortwährend von einer neuen Entwicklungsperspektive überschrieben. Obwohl der Qualitätsbegriff auf der Evidenz von Leistung besteht, wird tatsächlich nur die Nicht-Leistung im Verhältnis der zukünftig evidenten Leistungsfähigkeit evident. Mit *Bormann* kann man sagen, dass das bisherige Vertrauen in die Hochschulinstitutionen gegen ein Vertrauen in Instrumente getauscht wird, mit der Folge, dass unterhalb der Verheißung auf Leistungsevidenz stetes Misstrauen institutionalisiert wird.<sup>11</sup> Die Hochschulen lassen sich trotzdem auf diese Qualitätssteuerung ein, weil sie sich entsprechend dem eigenen Selbstverständnis für Gewinner der Leistungsevidenz halten oder weil sie im Rahmen von Zielvereinbarungen gar nicht anders können, als eine Entwicklungsperspektive in bestimmten, mit Kennzahlen versehenen Bereichen zu verheißen.

Neben der funktionalen Sicht auf die Qualitätsdebatte ist noch relevant, dass Qualität an sich ganz unterschiedlich verstanden werden kann. Zunächst einmal ist „Qualität“ abstrakt in Anlehnung an die DIN EN ISO 9000 als Ausmaß von anforderungsgerechten inhärenten Merkmalsbündeln definiert.<sup>12</sup> Nun lassen sich mit *Garvin* aber sehr verschiedene Qualitätsverständnisse unterscheiden, die – für die Bildungsqualität höchst relevant – sehr unterschiedliche Perspektiven akzentuieren, wo der Maßstab liegt, um die anforderungsgerechten Merkmale festzustellen.<sup>13</sup> Auch wenn man oft den Eindruck hat, dass Qualität als *transzendenter Begriff* eingeführt wird, der gar keinen direkten Zugriff ermöglichen soll, widerspricht dies dem Bedürfnis nach Leistungsevidenz.

Die *Herstellungsqualität* formuliert Standards in der Herstellung. Das ist der Maßstab, dem die Hochschulen bisher unterworfen waren: sind genügend und die richtig qualifizierten Professor/innen/en als Experten des disziplinären Wissens institutionell in den richtigen fachlichen Gebieten lehrend und prüfend verankert, so dass bei normal zu verarbeitendem Studierendenmaterial davon ausgegangen werden kann, dass die Absolventen die entsprechenden Ziele erreicht haben und die Leistungsbeurteilungen auch die Nachfrage nach den Absolventen steuern können? Dieser Qualitätsbegriff wird aber gegenwärtig als dysfunktional eingeschätzt, weil gerade im Bildungsbereich dadurch nicht sichergestellt werden kann, ob die personalen und institutionellen Merkmale zu den Erfordernissen der Umweltsicht passen und ob die im System vorherrschende Selbstreferenz die System-Umwelt-Kopplung ausreichend kontrolliert. Es gibt aus Sicht der Bildungspolitiker/innen keine einfache Korrelation

10 Vgl. *Weirer*, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge, S. 43 ff.

11 Vgl. *Bormann*, in: *ZfPäd* 56 (2012), S. 812 (817 ff.).

12 Zum Zugang zum Feld der Qualitätsdebatte vgl. *Krienke*, Überlegungen zu einem erneuerten Qualitätsmodell für Dienstleistungen, S. 7 f.

13 Vgl. *Garvin*, in: *Sloan, Management Review* 26 (1984), S. 25 (25). Vgl. für den folgenden Abschnitt außerdem ausführlich *Reis*, in: *ET-Studies* 3 (2/2012), Kap. 4.

zwischen den klassischen Qualitätsmerkmalen in der Bereitstellung von Bildungsangeboten und den Lernleistungen. Eine weitere Alternative wäre die *Kundenzufriedenheit*. Sie scheidet als Maßstab aber ebenfalls aus, da Bildung so nicht strukturiert ist. Das Moment der ‚stellvertretenden Deutung‘, das in allen pädagogischen Prozessen wohnt, setzt eine strukturelle Differenz zwischen der Lehrendenperspektive und der Lernerperspektive auf die Lerngegenstände voraus.<sup>14</sup> Bleibt die *Produktqualität*, die im Falle von Bildung im Zueinander der Lehrbedingungen und den in ihr geführten individuellen und den sozialen Bildungsprozessen verstanden werden kann. Hohe Produktqualität hängt damit weiter an bestimmten Herstellungsbedingungen und an unproduzierbaren individuellen Voraussetzungen (Vorkenntnisse, Bildungswille, Selbststeuerung usw.), aber die Merkmale verändern sich. Denn die Produktqualität fokussiert die Fähigkeit der Lehrenden, Bildungsprozesse anzulegen, damit ein bestimmtes Learning-Outcome auf Seiten der Studierenden wahrscheinlich wird.

Diese Umstellung auf die Produktqualität bietet für die Hochschuldidaktik einen idealen Rahmen für die Ausrichtung der Lehre am „Shift from Teaching to Learning“ über die Orientierung an den Lernergebnissen (s. u.). Gleichzeitig wird sie damit aber auch zum Symbol einer Entwertung der Professor/innen/en, die bisher mit ihrer Ernennung für die Qualität selbst stehen. Auch das macht sie zur Projektionsfläche des Widerstandes gegenüber der gegenwärtigen Hochschulentwicklung. Trotzdem wird verständlich, warum Hochschulen, die sich als selbstbestimmte und gestaltende Akteure des Wandels begreifen, die Verbesserung der Produktqualität über die Hochschuldidaktik angehen.

Für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik ergibt sich daraus als *zweite Herausforderung*, die Umstellung von der bisherigen Herstellungsqualität auf die Produktqualität gut zu begleiten. Die gegenwärtige Hochschulentwicklung wird in die Strukturen der Fakultäten und damit in die personalen und institutionellen Gegebenheiten eingreifen. Damit dieser Prozess aus Sicht des Studiums sinnvoll gesteuert werden kann, ist es notwendig, empirisch und theoretisch zu erheben, welcher Stand an Herstellungsqualität für die Bildungsprozesse notwendig ist; genauso auch, welche Eingangsvoraussetzungen in das Studium auf welchem Niveau notwendig sind, damit die Bildungsprozesse überhaupt erfolgreich sein können. Hier liegt nach meiner Einschätzung zu wenig Wissen vor.

### C. Lernergebnisse/Learning Outcomes und der „Shift from Teaching to Learning“

Wenn die Rahmenbedingungen darauf drängen, erstens Studiengänge in schlanken und klaren Linien auf Ziele hin zu führen, die sich an der Berufsbefähigung orientieren, zweitens Kontrollmechanismen einzuführen, um die Produktqualität der Lernprozesse sichtbar zu machen, und drittens in der Lehre Akademisierung auf die Berufsbefähigung hin zu finalisieren, dann ist es kein Wunder, dass in der hochschuldidaktischen Diskussion die Frage nach den Lernergebnissen, den sog.

14 Vgl. *Darraz et al.*, Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit, S. 15; *Helsper*, in: Koch-Priewe et al. (Hrsg.), S. 49 (63-70).

*Learning-Outcomes* im Zentrum steht. Sie sind das Medium, um in der Curriculumentwicklung die Lernzeit auf den Erwerb gewünschter Handlungsfähigkeiten hin zu ordnen, um in der Lehre rekursive Lernprozesse zu linearisieren, damit Handlungsschritte erkennbar sind, und um Prüfungen zu diagnostischen Momenten mit Blick auf die Ziele zu machen. Weil sie so Lehren und Lernen in curricularer und interaktionaler, in planender und diagnostischer Hinsicht koppeln, bilden sich an ihnen gegenwärtig die hochschuldidaktischen Reflexionen. Was sind nun diese *Learning-Outcomes*? Wie werden sie gebildet? Und wie unterscheiden sie sich von den bisherigen Lernzielen?

### I. Was sind *Learning-Outcomes*?

Hinter den Orientierungen steht zunächst ein Perspektivwechsel, der im „Shift from Teaching to Learning“ seit über zehn Jahren seinen Ausdruck gefunden hat. *Wildt* charakterisiert diesen Perspektivwechsel mit den folgenden didaktischen Merkmalen: im Mittelpunkt stehen die Lernprozesse der Studierenden. Lehrende arrangieren Lernumgebungen, die auf Lernergebnisse ausgerichtet sind. Damit diese erreicht werden, wird das selbstorganisierte und aktive Lernen gefördert, werden motivationale und soziale Aspekte berücksichtigt und gezielt Lernstrategien mit dem Wissenserwerb verbunden. Mit diesem Perspektivwechsel werden Fachlichkeit und fachliche Vermittlung in der Lehre nicht überflüssig, sie werden aber neu kontextualisiert, eben vom Lernen her.<sup>15</sup> Die Steuerung über die Lernergebnisse ist für *Wildt* wesentliches Merkmal dieses Perspektivwechsels. Außer, dass sie die Studierendenorientierung in den Zielen operationalisieren müssen, ist damit noch nicht ausreichend geklärt, was *Learning-Outcomes* sind. Nach *Kennedy*, *Hyland* und *Ryan* beschreiben *Learning-Outcomes* Handlungserwartungen an Lernende nach einer Lernperiode, die sichtbar gemacht werden können.<sup>16</sup> Wichtig daran ist, dass *Learning-Outcomes* eine prozesshafte Handlungsstruktur beschreiben, die in ihrer domain-spezifischen Standardisierung eine präskriptive Funktion besitzt. Diese Normativität ist insofern gerechtfertigt, da die fachlichen Standards eine angemessenere Handlungsweise in komplexen Anforderungssituationen garantieren sollen.<sup>17</sup> Deshalb fordern *Learning-Outcomes* immer auch die Performanz der beschriebenen Handlung selbst ein, um das Kriterium der Evidenz der Produktqualität zu erfüllen. Die Standardisierung kann sich aber nur auf die strukturelle Seite der Performanz beziehen. Denn die Performanz wird konstitutiv von der individuellen Persönlichkeit bestimmt, die den Handlungsprozess durchführt. Selbst eine eher wenig komplexe Handlung wie die reproduktive Wissensorganisation in einem Stoffgebiet ist ein persönlicher Akt, auch wenn gleichzeitig Anforderungen an die Wissensorganisation wie die Digitali-

15 Vgl. *Wildt*, in: NHHL 2004, S. 2 f.

16 Vgl. *Kennedy et al.*, in: BH 2006, C 3.4-1, S. 1 (5).

17 Vgl. *Reis*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung, Kap. 2.1.1.1.

sierung der Kenntnisse, die Vernetzung mit anderen Kenntnisgebieten oder die kritische Prüfung als Standards beschrieben werden können.<sup>18</sup>

Damit sind Learning-Outcomes in einem Bildungssystem einerseits präskriptive Setzungen, deren Begründung in der Regel curricular von den Studiengangsziele her erfolgt. Andererseits zeigt sich die Güte dieser Setzung erst in den individuellen Bildungsprozessen und muss sich kontextuell in der Reflexion der Umwelterwartungen und den Zugangsvoraussetzungen erweisen. Die Merkmale von *Wildt* zum ‚Shift from Teaching to Learning‘ bleiben hierin erhalten, weil die Learning-Outcomes einen verantworteten und begründeten Freiraum in den Lernprozessen aus Studierendensicht schaffen, in dem die Studierenden die Handlungsstruktur erwerben. Merkmale wie die Motivierung und Aktivierung oder die Selbststeuerung sind Voraussetzung für die Bildungsprozesse. Die Studierendenorientierung ist angesichts der hohen formalen Normativität auf der Zielebene stärker auf die Ebene der Unterrichtsform bezogen. Das ist dann kein Problem, wenn die Ziele durch die hohe Kontextsensibilität auch aus Sicht der Studierenden formuliert wurden. Dabei bleibt unbenommen, dass sich eine große Mehrheit aus der Perspektive vor den Lernprozessen diese Ziele nicht selbst setzen. Aber genau deswegen kann die Kundenzufriedenheit eben auch nicht der richtige Maßstab sein. Entscheidend ist, ob die Studierenden die Ziele annehmen und im Idealfall in einem Perspektivwechsel aus Sicht der Arbeit im Berufsfeld den Zielen zustimmen könnten. Genau dieser Perspektivwechsel wird in der pädagogischen stellvertretenden Deutung vollzogen – eine nicht unwichtige Prämisse in dem Ansatz der Learning-Outcomes, die nur gelingt, wenn es zu einem ‚Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden‘ kommt.<sup>19</sup> Gelingt dies, dann realisiert das Konzept der Learning-Outcomes durchaus den „Shift from Teaching to Learning“.

## II. Wie werden die Handlungsstrukturen gebildet?

Um ein Learning-Outcome zu bilden, muss die Handlungsstruktur der Tätigkeiten aus Sicht der Studierenden beschrieben werden. Doch wie kommt man zu solchen Handlungsstrukturen? Eine wichtige Größe ist dabei die Anforderungssituation. Die Anforderungssituation liegt außerhalb des Lernens und kann je nach Studiengang unterschiedlich nah an eine wirkliche berufliche Handlungssituation angelehnt sein. Im Lehramtsstudium und im Jura-Studium lassen sich solche Anforderungssituationen relativ berufsnah denken. Eine wissenschaftliche Disziplin modelliert solche Anforderungssituationen in ihren Wissensstrukturen. Sie reduziert damit die Wirklichkeit der Handlungssituation, um sie in standardisierten Verfahrensschritten zu übersetzen. Dieser Schritt ist wichtig, weil damit die Grenze zwischen dem Hochschullernen und dem beruflichen Handeln deutlich markiert ist. Die Hochschule qualifiziert nicht für die Handlungssituationen (=Berufsfertigkeit), sondern die wissen-

18 Vgl. *Reis*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung, Kap. 2.1.1.3.

19 Vgl. *Helsper*, in: Koch-Priewe et al. (Hrsg.), S. 49 (64 f.).

schaftlichen Disziplinen rekonstruieren in einer Projektion von den möglichen Anforderungssituationen her in einem Perspektivwechsel die disziplinären Wissensstrukturen als problembezogene Handlungsstrategien. Dabei ist es durchaus möglich, dass Teilfächer gar nicht direkt auf berufliche Handlungssituationen bezogen werden können, sondern sekundär auf die fachlichen Handlungsstrukturen selbst. Das ändert nichts an ihrer Bedeutung, im Gegenteil, sie werden deutlicher verankert als Teil-Handlungsstrukturen in übergeordneten Handlungsstrukturen. Erst wenn in dieser Projektion die fachliche Handlungsstruktur deutlich wird, ist es möglich zu entscheiden, welche Theorie-Inhalte nun genau Bestandteil des Lernens sein müssen. In dieser Perspektive fordert die Learning-Outcome-Orientierung die Disziplinen auf, die eigenen Wissensstrukturen didaktisch neu zu organisieren, weil die disziplinäre Handlungsstruktur die Inhalte aus der Disziplin-Systematisierung herauslöst.<sup>20</sup>

Warum macht diese Umstrukturierung des Disziplin-Wissens überhaupt Sinn? Lässt sich der Verlust an Ordnung im Sachgegenstand überhaupt rechtfertigen? Ja, wenn man begreift, dass disziplinäres Theorie-Wissen („knowing that“) in dieser Struktur nur deshalb sinnvoll ist, weil die Weiterentwicklung der disziplinären Wissensstruktur selbst das Ziel ist – wenn also die Lernprozesse vor allem auf die Reproduktion der Disziplin gerichtet sind. Da dies für die meisten Lehrenden im Wissenschaftsbetrieb ein relevantes Ziel ist und sie selbst in der Reproduktionsaufgabe erfolgreich sind, nehmen sie nicht wahr, dass nicht das Theorie-Wissen und dessen Reproduktion das Ziel ist, sondern der Umgang damit – und das ist eben aus wissenstheoretischer Sicht nicht das Gleiche. Der Umgang damit wird aber selbst im Forschungskontext nicht im Theorie-Wissen mitgeliefert, sondern entsteht in einer völlig anderen Wissenskategorie, dem Handlungswissen („knowing how“), das ein situatives Erfahrungswissen ist.<sup>21</sup> Das Learning-Outcome thematisiert das Handlungswissen zweimal: einmal wenn die fachliche Handlungsstruktur von den fachlichen Inhalten abgehoben wird und dann in der Umsetzung der Handlungsstruktur in einem multilogischen Handlungskontext. Man kann sagen, dass eine outcome-orientierte Lehre versucht, Theoriewissen zu nutzen, um Handlungswissen komplexer und differenzierter zu formatieren.

20 Vgl. *Reis*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung, Kap. 2.1.1.2.

21 Vgl. *Reis*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung, Kap. 2.1.1.1.

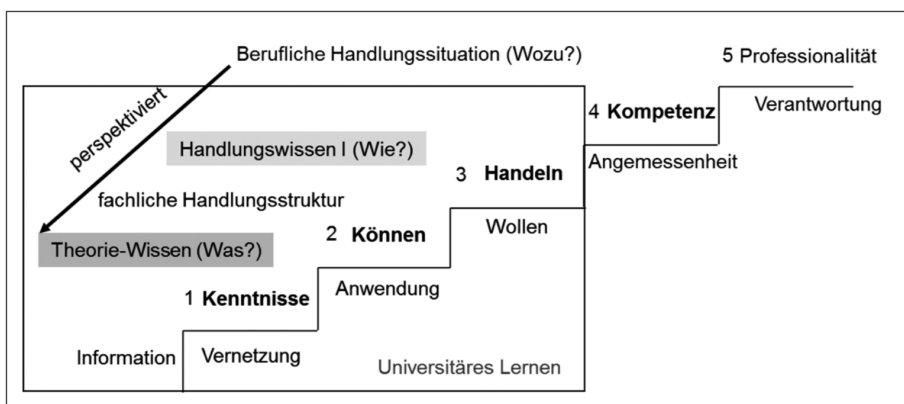


Abb. 2: Struktur von Learning-Outcomes

Gilt diese Struktur für alle Arten von Learning-Outcomes oder genauer: Sind die Learning-Outcomes nicht zu verschieden, als dass sie alle diese Struktur besitzen? Die obige Struktur, die in Abb. 2 festgehalten ist, gilt sicher für alle komplexen Learning-Outcomes, die Kenntnisse für ein Können nutzen, das durch die intentionale Haltung eine Handlung ausdrückt. Bei diesen Learning-Outcomes greifen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten so ineinander, dass komplexe Anforderungen angemessen bewältigt werden können. Diese Learning-Outcomes zielen auf Fähigkeiten ab, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten selbstgesteuert problembezogen einsetzen und die im Allgemeinen „Kompetenzen“ genannt werden. Eine wichtige Klasse von Learning-Outcomes in einem Studiengang funktioniert also kompetenzorientiert; gleichzeitig sind nicht alle Learning-Outcomes kompetenzorientiert.

Taxonomisch gesprochen kann man sagen, dass es Learning-Outcomes gibt, die auf den Ebenen des Wissenserwerbs und der Wissenstransformation liegen. Ist der Erwerb von Kenntnissen oder die Wissensanwendung nicht anders strukturiert, nämlich nach dem Prinzip der Übernahme des Theorie-Wissens? Nein, denn in der Perspektive der Orientierung am Learning-Outcome ist selbst der Kenntniserwerb ein aktiver Prozess der Studierenden, der auf Handlungswissen zum Kenntniserwerb zurückgreift und dessen Nachhaltigkeit wesentlich von der Situierung für eine Anforderungssituation abhängt. Nur dass hier die Anforderungssituation eben sekundär die Anforderungssituation der Wissensnutzung in komplexeren Anforderungssituationen ist. Wenn zwischen einer *Kompetenzorientierung im engeren Sinne*, die auf die höchsten Taxonomieziele (Handeln, Beurteilen, Wissensgenerierung) abzielt, und einer *Kompetenzorientierung im weiteren Sinne*, die alle Learning-Outcomes auf Kompetenzorientierung im engeren Sinne ausrichtet, unterschieden wird,<sup>22</sup> dann

22 Vgl. Reis, in: Terbuyken (Hrsg.), S. 151 (158-160).

sollten Learning-Outcomes des Kenntniserwerbs dieser obigen Struktur folgen, weil sie im Hinblick auf eine Kompetenzorientierung im weiteren Sinne gebildet worden sind. Orientieren sich Learning-Outcomes gar nicht an dieser Struktur, dann wird in ihnen eben auch nicht der „Shift from Teaching to Learning“ operationalisiert.

Der hier vorgestellte Ansatz koppelt also den Ansatz der Learning-Outcomes systematisch mit dem „Shift from Teaching to Learning“. In didaktischer Perspektive wird damit eine bestimmte Art, die Ziele zu bilden, mit einer bestimmten Lehre verbunden, die sich an dieser Struktur der Ziele orientiert. Das ist nicht zwingend notwendig, aber dann werden die Learning-Outcomes wieder zu den klassischen Lernzielen, bei denen nicht klar ist, ob sie im Kern Lehrziele sind, die aus der Perspektive der Lehrenden die gewünschte Wirkung beschreiben.<sup>23</sup> Ist das nicht das Gleiche? Auf den ersten Blick vielleicht, weil doch auch die bisher entwickelten Learning-Outcomes Lehrinterventionen aus der Perspektive der Lerner bestimmen. Auf den zweiten Blick stimmt das aber nicht und genau dieser differenzierte Blick macht den „Shift from Teaching to Learning“ aus.

### III. Wie wird Lehre von den Learning-Outcomes her gedacht?

Wenn die Learning-Outcomes mit den didaktischen Merkmalen des „Shifts from Teaching to Learning“ verbunden werden, dann werden die Lernreaktionen nicht mehr als Spiegelbilder der Lehrinterventionen gedacht, sondern von einer Position aus, bei der man aus der Perspektive der Lernenden deren Handlungen miterlebt. Deshalb wird über die Schulter der Lernenden hinweg der offene Raum gesehen, in dem die Studierenden die Handlungsstruktur anlegen können. Dabei spielt die modellhafte Wissensnutzung der Lehrenden auch eine Rolle, aber sie ist nur ein Moment: welche Lernstrategien sind notwendig? Welche Vorkenntnisse unterstützen den Lernprozess, welche blockieren? Welche Überzeugungen sorgen für welche Auffassung von der Situation? Welche sozialen Interaktionen unterstützen den Lernprozess? Welche Rolle spielt überhaupt der intentional geführte Lernprozess: wenn die auszuführende Handlungsstruktur ein Haus ist, ist er der Mauerbau oder das Gerüst? Welches sind die entscheidenden Schwellen-Momente im Prozess, welche Tätigkeiten müssen wie zusammenkommen, damit ein Handlungsschritt erfolgen kann? Welche Interventionen sind notwendig, um diese Handlungsschritte zu unterstützen? Aus dieser Perspektive ist klar, dass jede Anlage der standardisierten Handlungsstruktur immer eine persönliche Lösung der Anforderungssituation ist und dass die Lehre sich als Lernunterstützungsintervention versteht. So wird z. B. der Lösungshinweis einer rechtswissenschaftlichen Klausur nicht mehr eine Musterlösung sein, die auch die Korrekturkräfte als Maßstab benutzen, um den Abweichungsgrad der studentischen Lösung zu erfassen. Vielmehr wird auf eine Musterlösung verzichtet und stattdessen werden mögliche studentische Lösungswege innerhalb der Handlungsstandards sowie typische Fehlermuster beschrieben, die auf bestimmte fehlende Fertigkeiten oder Kenntnisse in den einzelnen Schritten hinweisen und die von den Studierenden nach-

23 Vgl. Vgl. *Kennedy et al.*, in: BH 2006, C 3.4-1, S. 1 (5 f.).

gearbeitet werden müssen. Hier achten die Korrekturkräfte auf die Standards der Bearbeitung hinter der individuellen Lösung.

#### IV. Worauf muss bei der Formulierung geachtet werden?

Damit die Learning-Outcomes die Funktion übernehmen können, die Gestaltung des freien Raumes zu strukturieren, müssen die Formulierungen bestimmte Anforderungen erfüllen:

(1) Formulierung aus der Lernerperspektive: Die Learning-Outcomes müssen als Lerntätigkeit formuliert werden. Dafür reicht es nicht, dass die Studierenden das grammatikalische Subjekt des Satzes sind. Formulierungen wie „Die Studierenden lernen kennen...“ oder „Die Studierenden erfahren...“ formulieren verdeckt Lehrinterventionen, weil die Aktivität auf Seiten der Lehrenden liegt.

(2) Konkrete Tätigkeiten: Die Learning-Outcomes müssen so konkret wie möglich formuliert werden. Das heißt nicht, dass ein Learning-Outcome für einen Studiengang, ein Modul, eine Lehrveranstaltung oder eine Sitzung nicht unterschiedlich abstrakt sein können. Aber dennoch sollte die Tätigkeit in ihrem linearen Ablauf (deshalb auch *outcome* und nicht *output*) von außen verstehbar werden. Tautologische Platzhalter wie „Kompetenz“ oder Verben wie ‚anwenden‘, ‚analysieren‘ oder ‚kennen‘, die in den Taxonomien Klassenbegriffe von Tätigkeiten sind, sollten ebenfalls vermieden werden. Je konkreter die fachliche Handlungsstruktur beschrieben wird, umso stärker können die Anforderungen für die Studierenden und ihren Lernprozess orientierend wirken. Wenn die konkrete Abfolge nicht transparent gemacht werden kann, dann ist auch kein eigenständiger Bildungsprozess der Studierenden möglich. Es bleibt nur die Nachahmung. Klar ist aber auch, dass – trotz aller Konkretion mit der Bestimmung des Learning-Outcomes als Lernziel – die eigentlich sachlich notwendige Handlungsstruktur didaktisch begründet reduziert wird.

(3) Verben der Sichtbarkeit: Damit die Interventionen an dem Tun der Studierenden anknüpfen können, muss dieses in Relation zu dem gewünschten Handeln gesetzt werden. Das ist aber nur möglich, wenn die benutzten Verben auf Seiten der Handlungsstandards Verben der Sichtbarkeit sind. Verben wie ‚verstehen‘ oder ‚erkennen‘ sind deshalb nicht geeignet. Die Performanz der Handlung kann dann nicht auf das Verstehen bezogen werden, bzw. die Maßstäbe, an welchem Handeln das Verstehen erkannt werden kann, werden für die Studierenden nicht deutlich. Dann sind die Interventionen aber aus Sicht der Studierenden nicht zielbezogen – was die Möglichkeit zur Selbststeuerung schwächt.

(4) Standards, die überprüfbar sind: Wenn die bisherigen Anforderungen erfüllt sind, dann sollte ein Learning-Outcome eine Handlung so beschreiben, dass eine konkrete Handlung in Relation zu den Standards gesetzt werden kann. Wird der Aussagesatz in einen Imperativsatz umgeformt, dann müsste daraus ein Prüfungsauftrag werden können, der beschreibt, was womit wozu zu tun ist. Dieser Aspekt ist deshalb so

wichtig, damit die Performanz das Kriterium der Evidenz der Handlungsfähigkeit erfüllen kann.

(5) Realistische Anforderungen: Damit die Learning-Outcomes wirklich ihre steuernde Wirkung entfalten können, ist es wichtig, dass sie nicht nach dem Kriterium der Vollständigkeit gebildet werden. Hinter jedem Learning-Outcome steht ein Lernprozess, der Arbeitszeit für die notwendigen Handlungsschritte braucht. Zu viele Learning-Outcomes bei zu wenig Zeit lösen automatisch den Impuls aus, die Instruktionsanteile auszubauen. Das aber sorgt dafür, dass die Lerntätigkeiten durch Lehrinterventionen kompensiert statt gestaltet werden.

Die Arbeit mit solchen Learning-Outcomes, die einerseits ganzheitlich auf die Handlung schauen und andererseits einen hohen Reduktionsgrad besitzen, die einerseits eine hohe strukturelle Standardisierung erlauben und andererseits notwendige Impulse setzen, die eigene Persönlichkeit weiter auszuformen, führt zur *dritten Herausforderung* für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik: Selbst ohne einen reformierten Rahmen der Studienstruktur stehen die Akteure der Studiengangsentwicklung vor der Herausforderung, Learning-Outcomes zu bilden, die zum einen von Anforderungssituationen her entwickelt sind und zum anderen in ihrer Formulierung von hoher Qualität sind. Die erste Aufgabe kann eher empirisch induktiv<sup>24</sup> oder curricular deduktiv<sup>25</sup> angegangen werden. Hier sind die Abnehmererwartungen in der gegenwärtigen Vielfalt genauso zu untersuchen wie auch die studentische Perspektive. Dahinter steht auch die Teilaufgabe, die Koppelung zwischen dem Jura-Studium und dem Referendariat auszutarieren, um die Studiengangsziele überarbeiten zu können.<sup>26</sup> Die zweite Aufgabe setzt einen Diskurs über die real existierenden Learning-Outcomes und die Überarbeitung der Learning-Outcomes entlang der Anforderungen voraus. Aus meiner hochschuldidaktischen Perspektive steigt die Qualität im Hochschulsystem langsam, aber deutlich an. Daran sollte sich auch die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik beteiligen, weil die Learning-Outcomes das entscheidende Instrument der didaktischen Relationierung von Lehren und Lernen darstellen. Ohne hier ein gewisses Niveau zu erreichen, ist es unsinnig über eine Reform der Lehre und ihrer Formate nachzudenken, weil schlicht der Orientierungsmaßstab fehlt.

## D. Constructive Alignment von Lehren und Prüfen und produktive Freiräume

### I. Lehren und Prüfen konstruktiv aneinander ausrichten

Dass das Prüfen auf das Lernen wirkt, ist im Grunde schon länger bekannt, da vor allem in der Forschung zu den eingesetzten Lernstrategien wie von *Wild* deutlich wurde, dass Prüfungen, die mit reproduktivem Lernverhalten zu bewältigen sind, auch in der Lehre eher oberflächliche Lernstrategien bevorzugen.<sup>27</sup> Die studentische Rekonstruktion der Prüfung bestimmt also die Auffassung, welche Aufmerksamkeit

24 Vgl. hierzu aus der Medizin-Didaktik die Studie von *Wijnen-Mejer et al.*, in: *Advances in Health Sciences Education* 18 (2013), o. S.

25 Vgl. *Reis*, *Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung*, Kap. 2.2.1.

26 Vgl. *Reis*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), S. 29 (42-49).

27 Vgl. *Wild*, *Lernstrategien im Studium*, Kap. 5.

im Lernprozess nötig ist. Andersherum zeigen prüfungsdidaktische Experimente von *Raupach*, *Brown*, *Anders*, *Hasenfuss* und *Harendza* in der Medizin-Didaktik, dass die Passgenauigkeit des summativen Assessments (Prüfungen der Prüfungsordnung mit selektiver und allokativer Funktion) zum Learning-Outcome den Lernertrag sehr stark steuert, sogar stärker als studierendenorientierte Lehrformate und die Einführung von formativen Prüfungen (didaktische Rückmeldungen zum Lernstand).<sup>28</sup> Davon ist zu lernen, dass die didaktische Operationalisierung des „Shift from Teaching to Learning“ in der Arbeit mit den Learning-Outcomes nur dann wirksam wird, wenn die veränderte Lehr-/Lernkultur auch in entsprechende summative Prüfungssituationen eingebettet ist. Es reicht nicht, die didaktische Relation von Lehren und Lernen in den Learning-Outcomes zu gestalten; die Relationierung muss sich auch in der Prüfung niederschlagen. Überspitzt gesagt: das Learning-Outcome, das faktisch die Prüfung prägen wird, sollte auch den Lehrauftrag bestimmen. Oder andersherum: das Learning-Outcome, das die Lehre bestimmen soll, braucht eine entsprechende Übersetzung im Assessment. Diese wechselseitige Relationierung von Lehre und Prüfung liegt nicht einfach vor, sondern ist ein aufwendiger Reflexionsprozess, der die curricularen Aufgaben genauso berücksichtigen muss wie die Möglichkeiten in der Gestaltung der Prüfung. In der hochschuldidaktischen Reflexion wird dies mit der Aufgabe eines „Constructive Alignment“ bezeichnet.<sup>29</sup> Die oben formulierten Anforderungen an ein Learning-Outcome erhalten in diesem Prinzip ihren vollen Sitz in der Praxis. Denn wenn ein Learning-Outcome diese Anforderungen erfüllt, ist man aufgrund der Sichtbarkeit und Überprüfbarkeit nicht nur in der Lage formative Rückmeldungen zu bilden, sondern eben auch die Gestaltung summativer Assessments zu begründen.

## II. Der Einfluss der Testtheorie – Konstruktbestandteile und diagnostische Verfahren

Wenn die summativen Prüfungen an den Learning-Outcomes ausgerichtet werden sollen, dann muss sich zwangsläufig die Prüfungskultur verändern. Denn spätestens bei Learning-Outcomes oberhalb der Kenntnisebene müssen die Prüfungen in der Lage sein, das formatierte Handlungswissen zu erfassen. Da dieses aber als ein multimodales Ineinander von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motiven und Überzeugungen zu rekonstruieren ist, ist es notwendig, dass die Prüfung als Assessment auch diese multimodale Komplexität widerspiegelt.<sup>30</sup> Das macht es sinnvoll, die Prüfung testtheoretisch zu verstehen und deshalb nach Diagnosegegenständen und angemessenen Diagnoseverfahren zu fragen. Prüfungsmethoden werden also nicht nach ihrem Innovationsgrad ausgewählt, sondern danach, welche Gegenstände mit ihnen erfasst werden können. Wenn ein Learning-Outcome Handeln erfordert, dann sind möglichst die im Handeln wirksamen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zum Handeln notwendigen Einstellungen und Überzeugungen sowie die für das Handeln genutzten

28 Vgl. *Raupach et al.*, in: *BMC Medicine* 2013, S. 1ff.

29 Vgl. *Biggs/Tang*, *Teaching for Quality Learning at University*, Kap. 4.

30 Vgl. *Schaper*, in: *ders. et al. (Hrsg.)*, S. 166 (184); *Kaufhold*, *Kompetenz und Kompetenzerfassung*, Kap. 5.2.1. und 5.4.2.

Fähigkeiten sichtbar zu machen.<sup>31</sup> Das geschieht nicht in einem Wissenstest und auch nicht in Fragen, die Reflexionen auslösen. Beide sind nicht bedeutungslos – im Gegenteil –, können aber die notwendige Beobachtung des Handelns nicht kompensieren. Ohne eine solche differenzierte Perspektive löst die Prüfung zum einen unerwünschtes Lernverhalten aus und zum anderen entstehen Validitätsprobleme.

### III. Prüfen als Forschen – Die Bedeutung der Gütekriterien für die Prüfungsgestaltung<sup>32</sup>

Dass Prüfungen grundsätzlich analog zum Forschungshandeln bestimmten Gütekriterien genügen müssen, thematisiert die Prüfungsdidaktik schon länger.<sup>33</sup> Die Bedeutsamkeit steigt aber in dem gegenwärtigen Kontext noch einmal, weil die Objektivität und Validität einer Prüfung bei komplexen Learning-Outcomes nicht mehr sinnvoll personenbezogen mit der Berufung einer Professorin, eines Professors zugeschrieben werden kann. Wenn vor allem Kenntnisse und Verständnis abgeprüft werden, lässt sich der Professor, die Professorin als jemand rekonstruieren, der bzw. die für den disziplinären Wissenstand und deren Vernetzung mit anderen Fachgebieten entsteht (lat. *profateri*: Wissen laut verkünden, zugänglich machen).<sup>34</sup> Die Überprüfung der Ziele kann dann als Vergleich der studentischen mit den professoralen Wissensstrukturen erfolgen. Jede Professorin bzw. jeder Professor in einem Fach wird die gleiche Abbildqualität erfassen können, so dass die Prüfung grundsätzlich objektiv ist, und wird mit ihren, bzw. seinen Fragen die Aneignung des Wissenskonstruktes erheben, so dass die Prüfung ausreichend valide ist. Allein die Reliabilität ist etwas aufwändiger zu sichern. Schwieriger aber wird es, wenn komplexe Learning-Outcomes in komplexen Assessments abgebildet werden müssen, damit sichergestellt wird, dass überhaupt die Gegenstände untersucht werden (Validität), oder wenn standardisierte Durchführungs- und Auswertungsverfahren entwickelt werden müssen, damit das Verfahren personenunabhängig (Objektivität) und mit einer gewissen Messgenauigkeit (Reliabilität) gegenüber den verschiedenen Ausprägungsgraden des Learning-Outcomes (= Niveaustufenmodell) arbeitet. Eine der zentralen prüfungsdidaktischen Fragen ist deshalb, ob über eine bestimmte Prüfungsmethode die richtigen Daten erhoben worden sind, mit denen – wenn sie mit einer geeigneten Auswertungsmethode bearbeitet werden – eine Aussage darüber getroffen werden kann, in welchem Maß der Prüfungsauftrag erfüllt worden ist, der das Learning-Outcome angemessen umsetzt.<sup>35</sup> Hier für eine ausreichende Qualität zu sorgen, hat nicht nur eine juristische Seite, sondern ist von den obigen Rahmenbedingungen her entscheidend für die Qualitätseinschätzung der Studiengänge, die die eigene Leistungsfähigkeit als Produktqualität sichtbar machen müssen.

31 Vgl. *Reis*, in: Terbuyken (Hrsg.), S. 151 (162 f.).

32 Zur Bedeutung der Gütekriterien als hochschuldidaktisches Reflexionsinstrument vgl. *Reis*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 29 (32-39).

33 Vgl. z. B. *Metzger/Nüesch*, Fair prüfen, S. 6-10.

34 Vgl. *Wildt*, in: NHHL 2006, S. 2.

35 Diese Grundfrage strukturiert auch schon den Ansatz von *Metzger/Nüesch*, Fair Prüfen (vgl. S. 4 f.).

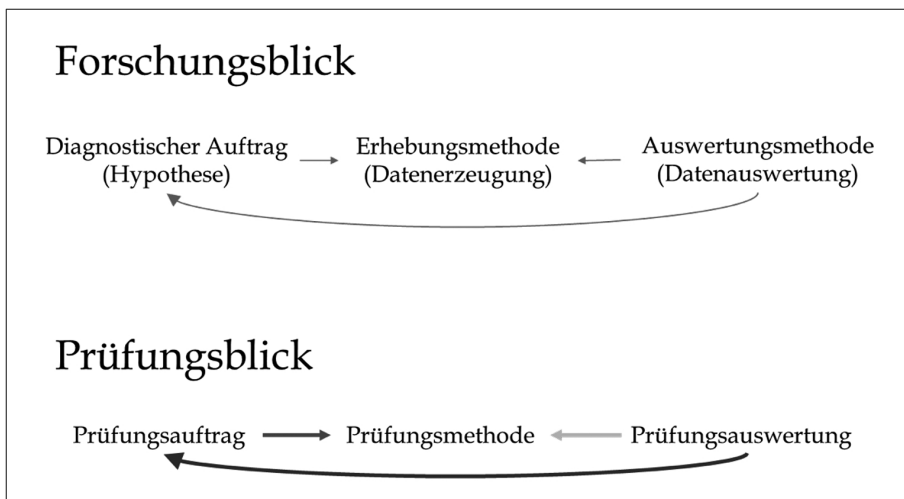


Abb. 3: Prüfen als Forschen

Daraus ergibt sich als *vierte Herausforderung* für die rechtswissenschaftliche Hochschuldidaktik, die Prüfungskultur weiterzuentwickeln. Voraussetzung dafür wird vor allem sein, den Prüfungsauftrag der Ersten Staatsprüfung mit den Learning-Outcomes des rechtswissenschaftlichen Studiums im Sinne des Constructive Alignments zu vermitteln. Das ist vermutlich ein Lernprozess in beide Richtungen: einerseits müssen die Learning-Outcomes des Studiums an die obige Struktur angepasst werden und andererseits müssen die Anforderungen in der Ersten Staatsprüfung auf die Bildungsprozesse des Studiums bezogen werden. Gelingt dies, sind erstens Experimente notwendig, die die Auswirkungen von vielfältigen Formen des Assessments in verschiedenen Studiengangphasen erforschen, um tatsächlich auch die verschiedenen Bestandteile im Konstrukt rechtswissenschaftlicher Kompetenz in ihrer Entwicklung zu erfassen. Der zweite Ansatzpunkt für verstärkte Forschung und Reflexion sind die Auswertungskriterien, die noch zu wenig die Ausprägungsgrade des Learning-Outcome ausdifferenzieren und einen anforderungsbezogenen Bewertungsmaßstab grundlegen. Dies kann z. B. in der empirisch gesteuerten Entwicklung von Niveaustufenmodellen geschehen.

## E. Curriculare Verantwortung

Eine wichtige Auswirkung der Bologna Reform ist die Anforderung, Studiengänge selbst zu gestalten. Die früheren Diplomordnungen bzw. Prüfungsordnungen in den Studiengängen, die mit Ersten Staatsexamensprüfungen abgeschlossen wurden, setzten dagegen einen starken formalen Rahmen, der nur noch mit konkreten Lehrveranstaltungen gefüllt werden musste. Die erste Phase des Bologna-Prozesses war auch deshalb für die verschiedenen Akteure so anstrengend, weil sie selbst einen Lernprozess durchlaufen mussten, welche Learning-Outcomes in welchen Curricula modu-

larisiert und kreditiert mit welchen Prüfungsarchitekturen abgebildet werden können. Nach einer ersten Phase der Übertragung der vorherigen Strukturen in die neuen formalen Anforderungen der Studiengestaltung haben sich in einer zweiten Phase neue Lehr- und Prüfungsformen etabliert, die ihrerseits in der erkennbaren dritten Phase einen gestalterischen Umgang mit den formalen Anforderungen nach sich ziehen.<sup>36</sup> Dieser Lernprozess, der teilweise strukturkonservativ manchmal auch chaotisch und vielfach gerade nicht studierendenorientiert verlief, hat dazu geführt, dass die Hochschulen nun deutlicher die Verantwortung für die curriculare Gestaltung übernehmen *können*. Selbst zunächst bologna-kritische Fachkulturen wie die Natur- und Ingenieurwissenschaften oder auch Fachkulturen, die formal von der Bologna-Reform ausgenommen sind wie die Medizin, haben hier ein wichtiges Arbeitsfeld für die fachdidaktische Arbeit entdeckt. Drei Aufgaben lassen sich dabei unterscheiden, die ich im Folgenden darstellen möchte.

### I. Kompetenzmodellierung und Verantwortung gegenüber der Systemumwelt

Von den dargestellten Rahmenbedingungen her ist eine Finalisierung des studentischen Lernens für die Berufsbefähigung gewünscht. Damit ist noch nicht gesagt, dass dadurch die für das deutsche Hochschulsystem typische selbstreferentielle Akademisierung abzuschaffen ist. Es heißt zunächst nur, dass die Hochschulen (empirisch) nachweisen müssen, dass sie die Umweltforderungen (als Fremdreferenz) für das eigene Operieren im Blick haben. Die Aufgabe besteht darin, die nach interner Logik vorgenommene Studiengangsentwicklung in einem Perspektivwechsel auch für das Außen plausibel begründen zu können.<sup>37</sup> Die in Abb. 2 dargestellt Struktur der Learning-Outcomes ist dafür auf die Studiengangsziele als Kompetenzen im engeren Sinne zu beziehen, von denen dann die einzelnen Learning-Outcomes abzuleiten sind.<sup>38</sup> Das ist Voraussetzung für eine hohe Kriteriumsvalidität auf curricularer Ebene, damit die Learning-Outcomes – und die daran angeschlossenen Prüfungen – als Testvariablen in einem starken Zusammenhang zu den Kriterien der erfolgsrelevanten Merkmale in einem Beruf stehen.<sup>39</sup> Die kompetenztheoretische Aufgabe ist deshalb die Bildung von ‚Kompetenzstrukturmodellen‘, die die wesentlichen Kompetenzen als Elemente in ihrer sachlogischen Vernetzung untereinander vorstellen.<sup>40</sup> In manchen Studiengängen mit einem unmittelbaren Berufsfeldbezug kann diese Modellierung sehr stark von den Handlungsforderungen erfolgen, in anderen ohne einen solchen Berufsfeldbezug kann sich die Modellierung stärker auf eine polyvalente

36 Gut nachvollziehen lässt sich diese Entwicklung an den Beiträgen in der Zeitschrift *Das Hochschulwesen*, die den Bologna-Prozess in den Heften 2/2006, 5/2006, 6/2009, 2/2010, 2/2012 und 4/2012 sorgfältig und differenziert begleiten. Seit 2009 nimmt der kreative Umgang mit den strukturell reformierten Studiengängen zu und ab 2011 hat das Kompetenzniveau auf Seiten der Hochschulen ein Niveau erreicht, dass der formale Steuerungscharakter der Reform zielstrebig für eigene Vorhaben genutzt wird.

37 Vgl. *Reis*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung, Kap. 2.1.2.1.5.

38 Vgl. *Auferkorte-Michaelis/Ruschin*, in: Becker (Hrsg.), S. 128 (130-135).

39 Vgl. *Reis*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 30, Fn. 4.

40 Vgl. *Schaper*, in: ders. et al. (Hrsg.), S. 166 (174 f.).

Akademisierung beziehen. Aber eine solche Kompetenzmodellierung ist notwendig, um von da aus überhaupt Learning-Outcomes für Studienabschnitte oder Lehrveranstaltungen zu bestimmen. Die curriculare Ordnung kann nach verschiedenen Prinzipien gedacht werden: a) Teilstücke werden isoliert, das Ganze ergibt sich aus deren Summe, b) spiralförmig wird das ganze Kompetenzkonstrukt zunehmend komplexer abgebildet, c) die Konstruktbestandteile bilden Stränge, die sinnvoll zu Einheiten gebündelt werden, oder z. B. d) Teiletappen bilden ein formales Gerüst, das durch weitgehend freie Bildungsprozesse gefüllt wird. Solche Prinzipien gewichten die technologische Steuerung und die Bildungsseite des Kompetenzerwerbs unterschiedlich: mal wird die Evidenz der Produktqualität betont, mal eher die ganzheitliche Perspektive des Lernens in Zusammenhängen. Hier sind heute bewusste Entscheidungen notwendig. Egal welches Ordnungsprinzip man wählt, die inhaltliche Vollständigkeit rückt zugunsten der Organisation studentischer Tätigkeiten in den Hintergrund.

## II. Prüfungsarchitekturen

Eine solche curriculare Ordnung ist die Voraussetzung dafür, dass eine Prüfungsarchitektur entwickelt werden kann, die nach testtheoretischen Aspekten die Prüfungsgegenstände und die Prüfungsmethoden im Studiengang verteilt.<sup>41</sup> Das Ziel muss sein, dass insgesamt über den Studiengang hinweg in genügend summativen Prüfungen verlässliche Daten erhoben werden, ob die Studiengangsziele erreicht werden. Nicht immer müssen aus ökonomischen Gründen Kompetenzen im engeren Sinne überprüft werden, es sollte aber insgesamt eine curriculare Ausrichtung auf eine Kompetenzorientierung im weiteren Sinne erkennbar sein, damit von einer ‚Curricularen Validität‘ der Prüfungen mit Blick auf die Studiengangsziele gesprochen werden kann<sup>42</sup> – selbst wenn die Validität einzelner Prüfungen z. B. aufgrund einer fehlenden Kongruenz von Prüfungsgegenstand und Prüfungsmethode nicht sehr hoch ist.

## III. Kompetenzorientierung und Bildung

Wenn Kompetenzorientierung langfristig ein verantwortetes hochschuldidaktisches Prinzip bleiben soll, müssen ihre Grenzen wahrgenommen werden. Gerade weil sie so perfekt auf die veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen bezogen ist, ist der mit den Rahmenbedingungen verbundene Maßstab kritisch zu sehen, dass die Hochschulen effizient die größtmögliche Zahl an Studierenden mit einem davon abhängigen Maß an Produktqualität ausstatten sollen.<sup>43</sup> Die Orientierung an Learning-Outcomes kann dazu benutzt werden, die Ziele in den Studiengängen als technische Steuerungsziele zu benutzen. Es ginge dann verloren, dass die Learning-Outcomes auf individuelle und soziale Bildungsprozesse angewiesen sind. Diese Bil-

41 Vgl. *Reis*, in: Terbuyken (Hrsg.), S. 151 (163-167).

42 Vgl. *Reis*, in: Terbuyken (Hrsg.), S. 151 (165-167); *Iller/Wick*, in: Das Hochschulwesen 57 (2009), S. 195 (199 f.).

43 Dass diese Kritik die allgemeine Hochschuldidaktik historisch schon lange beschäftigt, zeigt *Huber*, in: Lenzen (Hrsg.), S. 114 (122).

dungsprozesse können ganz sicher von didaktisch-reflektierten Learning-Outcomes unterstützt werden, aber sie brauchen zugleich einen Maßstab für das Lernen, der weiß, dass Bildung Zeit braucht und sich der Taktung von Produktionsprozessen widersetzt; dass Bildung kein linearer Prozess ist und sich der Automatisierungsvorstellung widersetzt; dass Bildung konstitutiv ein sozialer Prozess ist und der Individualisierung die Bedeutung sozialer Tiefenstrukturen entgegenhält;<sup>44</sup> dass Bildung ein systemkritischer Begriff ist und deshalb gegen totale Steuerungssysteme aufbegehren lässt.<sup>45</sup> Es ist deshalb wichtig, dass die intentional an Learning-Outcomes geführten Lehr-/Lernprozesse nicht vollständig das Studium strukturieren dürfen. *Eugster* spricht sich hochschuldidaktisch gerade auf der curricularen Ebene neben dem Alignment auch für das Nicht-Alignment aus, weil die in den Learning-Outcomes operationalisierten Kriterien nie die wirklichen (subversiven) Bildungsziele erfassen, weil die in den Bewertungskriterien konstituierte aktuelle Performanz nie die Evidenz der in den Zielen eigentlich gemeinte allgemeine Fähigkeit abbildet und weil die Leistungszuschreibung in der Prüfung auf ein sich selbst bewusstes Handlungssubjekt angewiesen ist, das so nicht existiert. Ohne ein entsprechendes „Deconstructive Misalignment“ auf der curricularen Ebene entsteht ein geschlossener Raum, der die beschriebenen Grenzen des Ansatzes von Learning-Outcomes ausblendet.<sup>46</sup> Diese Kritik ist hochschuldidaktisch solange berechtigt, wie sie selbst in die hochschuldidaktische Figur eingespeist bleibt und über den Rahmen die Maßstäbe und damit die Relationierung von Lehren und Lernen verändert (Abb. 1). Sie ist nicht berechtigt, wenn sie genutzt wird, um die didaktische Relationierung und die Struktur der Learning-Outcomes insgesamt aufzuheben. Da es – wie schon gesagt – keine nicht-didaktische Reflexion auf die Lehre gibt, würde diese Kritik nur genutzt, um andere didaktische Muster wie die disziplinbezogene Forschungsreproduktion zu restaurieren – das ist mit Sicherheit kein Fortschritt.

44 Vgl. *Proske*, in: *ZfPäd* 55 (2009), S. 796 (802-810).

45 Vgl. *Ladenthin*, in: *Profil* 09/2011, S. 1 ff.; vgl. zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz den gleichnamigen Exkurs in *Reis*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung, passim.

46 Vgl. *Eugster*, in: *Brinker/Tremp* (Hrsg.), S. 45 (51-56).

Die *fünfte Herausforderung* für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik besteht darin, die Studiengänge behutsam aus der inhaltsorientierten Ordnung herauszulösen. In der Medizin hat die Fachdidaktik eine entscheidende Rolle dabei gespielt, in Projekten zu Studienphasen oder in ganzen Projektstudiengängen eine veränderte curriculare Ordnung auszuprobieren. Das Ziel sollte sein, die disziplinären Strukturen in einer veränderten, berufsprojizierenden Perspektive zu rekonstruieren. Die dabei notwendigen Reduktionen auf der Inhaltsebene sind sorgfältig zu prüfen und begründet vorzunehmen. Es wird eine Diskursaufgabe sein, wie über ein zu entwickelndes Kompetenzstrukturmodell das rechtswissenschaftliche Studium und der Vorbereitungsdienst so gekoppelt werden können, dass die Erste Staatsprüfung wirklich das universitäre Lernen abschließen und gleichzeitig die wesentliche Hürde für den Vorbereitungsdienst bleiben kann. Gelingt diese Aufgabe, wird es in empirischen Forschungsprojekten möglich, verschiedene curriculare Ordnungen mit passenden Leistungsnachweisen zu implementieren, die auf ihre Wirkung hin untersucht werden können. Entwicklungsperspektiven ergeben sich daraus, dass die bisherige inhaltsgeleitete Struktur insbesondere in den Prüfungsaufträgen zu wenig die multimodalen Bestandteile des Kompetenzkonstrukt differenziert, zu stark die inhaltliche Komplexität und nicht ausreichend die Komplexität der studentischen Tätigkeiten abbildet und in den Prüfungen zu wenig den Bildungsprozess mit Blick auf die tätigkeitsbezogenen Studiengangsziele der Ersten Staatsprüfungen evaluiert.<sup>47</sup> Sinnvoll wäre es, wenn von Anfang an in der Studiengangsentwicklung ein Diskurs über selbstbestimmte Bildungsfreiräume, Projektstudienanteile oder Forschungsbereiche geführt würde, um einerseits die geisteswissenschaftliche Fachkultur zu bewahren und den Eindruck zu verhindern, dass die neuen Curricula ‚Produktionsstraßen‘ werden.

## F. Kompetenzentwicklung der Lehrenden

Damit die in den bisherigen Abschnitten diskutierten Linien auch praxiswirksam werden können, braucht es entsprechende Akteure in der Lehre, der Implementierung neuer Studiengänge, in der Forschung oder auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung. Wie kommt man an solche Akteure? Die allgemeine Hochschuldidaktik hat in den hochschuldidaktischen Weiterbildungen schon seit 40 Jahren im Sinne einer Personalentwicklung die Akteure der Lehre im Blick. In den letzten zehn Jahren hat sich der Blick auf die Organisationsentwicklung geweitet, so dass die strukturellen Akteure zu den Lehrakteuren treten.<sup>48</sup> Die allgemeine Hochschuldidaktik oder auch die Fachdidaktiken können in Formaten wie Workshops, Vorträgen, Coachings oder Hochschulberatung dafür sorgen, dass die Betroffenen neue Perspektiven entwickeln und in der Praxis ausprobieren.

Der bisherige Erfolg ist allerdings nur bedingt ausreichend. Denn die allgemeine Hochschuldidaktik und auch die Fachdidaktiken sind auf einen Diskurs angewiesen, der neues Wissen generiert, einsortiert, Wissensbereiche organisiert, die eigenen Re-

47 Diese Herausforderung wird ausführlich diskutiert in Reis, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 29 (49-52).

48 Dass es produktiv ist, diese beiden Perspektiven zu koppeln, macht insbesondere das Projekt Lehre<sup>n</sup> der Alfred-Töpfer-Stiftung deutlich.

flexionsmaßstäbe reflektiert. Exzellente Lehrende oder administrative Akteure (‘Teaching Excellence’) reichen dafür nicht aus. In der allgemeinen Hochschuldidaktik ist das Bewusstsein gestiegen, dass der Diskurs in den Fachdidaktiken davon lebt, dass solche Experten der Lehre oder Hochschulentwicklung auch didaktische Experten (‘Teaching Expertise’) werden. Jene müssen im Grunde die eigene Praxis in einem konsistenten Theorierahmen verorten können. Über eine Weiterentwicklung des Theorierahmens verändert sich die Praxis. Unter dem Stichwort des ‚Scholarship of Teaching‘ wird schließlich diskutiert, dass erst der eigene Forschungszugang in der Kopplung von Theorierahmen und Praxis eine Professionalität erzeugt, auf die der Diskurs angewiesen ist.<sup>49</sup> Erst wenn genügend Akteure diese Schritte von der ‚Teaching Excellence‘ über die ‚Teaching Expertise‘ zum ‚Scholarship of Teaching‘ durchlaufen haben, wird sich ein stabiler, von der allgemeinen Hochschuldidaktik emanzipierter fachdidaktischer Diskurs entwickeln, der auch die in diesem Beitrag diskutierten Herausforderungen angehen kann. Die Gründung fachdidaktischer Zentren und fachdidaktischer Journals in den verschiedenen Fachkulturen ist ein entscheidender Schritt, um diesen Professionalisierungsgrad institutionell sichtbar zu machen und dem Diskurs eine Plattform zu geben. Erst eine fachdidaktische Forschungskultur verändert entscheidend die Bedeutung der Fachdidaktik selbst. Es kommt deshalb vieles darauf an, dass die Fachdidaktiken schon in der Weiterbildung,<sup>50</sup> in ihren Tagungssystemen oder den Publikationsangeboten eine Durchlässigkeit für dieses dreistufige Schema schaffen.

Hieraus ergibt sich die *sechste Herausforderung* für die sich institutionalisierende rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, diese Dreischrittigkeit in der Professionalisierung zu fokussieren. Das Ziel muss die Etablierung einer eigenständigen fachkulturell geprägten Weiterbildungskultur sein, die von Anfang an hochschuldidaktische Theoriebildung nutzt und in Frage stellt, um die Lehre wissenschaftlich zu reflektieren und um vielfältige Forschungsfragen mit für die Rechtswissenschaften vertrauten und neu zu lernenden Forschungsmethoden zu bearbeiten.<sup>51</sup> Eigene Institutionen wie das Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik an der Universität Hamburg oder Lehrpreise können die Etablierung einer solchen lernenden Forschungskultur genauso unterstützen wie die Gründung dieser Zeitschrift. In Zeiten, in denen Zeitschriften eher sterben als neu entstehen, ist es ein gutes und mutiges Zeichen, dass die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik dem Diskurs ein eigenständiges Gesicht gibt. Ich wünsche der Zeitschrift ein gutes Händchen dabei, den Wandel der Lehr- und Lernkultur zu begleiten. Die interessierten Kolleginnen und Kollegen, aber nicht zuletzt die Studierenden werden es hoffentlich danken!

49 Zu dieser Professionalisierungsdynamik vgl. *Kreber*, in: *Innovative Higher Education* 27 (2002), S. 5 ff.

50 Ein Beispiel für ein Weiterbildungskonzept zeigen *Eggensperger/Weiß*, in: *Szczyrba/Gotzen* (Hrsg.), S. 135 (141-149).

51 Für einen Überblick über die anliegenden Forschungsfragen vgl. *Brockmann/Pilniok*, in: *dies./ders.* (Hrsg.), S. 9 (18-21).

## Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ruschin, Sylvia*, in: Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme, Münster 2011, S. 128-138.
- Bauer, Christian*, Ortswechsel der Theologie. M.-Dominique Chenu im Kontext seiner Programmschrift „Une école de théologie: le saulchoir“, Berlin/Münster 2010.
- Biggs, John/Tang, Cathrine*, Teaching for Quality Learning at University, Glasgow 2007.
- Bormann, Inka*, Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?, in: ZfPäd 56 (2012), S. 812-821.
- Brockmann, Judith/Pilniok, Arne*, Prüfen in der Rechtswissenschaft: Probleme, Praxis und Perspektiven, in: dies./ders. (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft: Probleme, Praxis und Perspektiven, Baden-Baden 2013, S. 9-22.
- Darraz, Enrique Fernández/Lenhardt, Gero/Reisz, Robert D./Stock, Manfred*, Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft, Bielefeld 2010.
- Eggersperger, Petra/Weiß, Silke*, Summative und formative Potenziale des Portfolios in der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Learning-Outcomes und Scholarship of Teaching, in: Szczyrba/Gotzen (Hrsg.), Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen, Berlin 2012, S. 135-154.
- Eugster, Balthasar*, Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangsentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments, in: Brinker/Tremp (Hrsg.), Einführung in die Studiengangsentwicklung, Bielefeld 2012, S. 45-62.
- Garvin, David A.*, What does „Product Quality“ really mean?, in: Sloan Management Review 26 (1984), S. 25-45.
- Helsper, Werner*, Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln, in: Koch-Priewe/Kolbe/Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, S. 49-98.
- Huber, Ludwig*, Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in: Lenzen (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Band 10, Stuttgart/Dresden 1995, S. 114-138.
- Iller, Carola/Wick, Alexander*, Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium, in: Das Hochschulwesen 57 (2009), S. 195-201.
- Kaufhold, Marisa*, Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden 2006.
- Kennedy, Declan/Hyland, Aine/Ryan, Norma*, Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide, in: Froment/Kohler/Purser/Wilson (Hrsg.), EUA Bologna Handbook (BH), Berlin/Stuttgart 2006, Griffmarke C.3.4-1.
- Kreber, Carolin*, Teaching Excellence, Teaching Expertise, and Scholarship of Teaching, in: Innovative Higher Education 27 (2002), S. 5-23.
- Krienke, Stefan*, Überlegungen zu einem erneuerten Qualitätsmodell für Dienstleistungen, Norderstedt 2009.
- Ladenthin, Volker*, Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbands 09/2011, S. 1-6.
- Metzger, Christoph/Nüesch, Charlotte*, Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen, St. Gallen 2004.
- Proske, Matthias*, Das soziale Gedächtnis des Unterrichts. Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung?, in: ZfPäd 55 (2009), S. 796-813.

- Raupach, Tobias/Brown, Jamie/Hasenfuss, Gerd/Harendza, Sigrid*, Summative assessments are more powerful drivers of student learning than resource intensive teaching formats, in: *BMC Medicine* 2013, S. 1-10.
- Reichert, Sybille/Winde, Matthias/Meyer-Guckel, Volker*, Jenseits der Fakultäten. Hochschuldifferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre, hrsg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen 2012.
- Reis, Oliver*, Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele?, in: Terbuyken (Hrsg.), *In Modulen lehren, lernen und prüfen? Herausforderungen an die Hochschuldidaktik*, Loccum 2010, S. 157-184.
- Reis, Oliver*, Qualitätsentwicklung im Theologiestudium durch Kompetenzorientierung? Eine Analyse der Chancen und Gefahren der Studienreform, in: *ET-Studies* 3 (2/2012), S. 169-189.
- Reis, Oliver*, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik. Ein Blick auf das rechtswissenschaftliche Studium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), *Prüfen in der Rechtswissenschaft: Probleme, Praxis und Perspektiven*, Baden-Baden 2013, S. 29-53.
- Reis, Oliver*, Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung. Ein kompetenzdiagnostisch getestetes Lehrmodell im Rahmen der Studienreform, Münster 2013.
- Schaper, Niclas*, Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung, in: ders./Hiligus/Reinhold (Hrsg.), *Lehrbildung auf dem Prüfstand 2* (2009), S. 166-197.
- Weirer, Wolfgang*, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster 2004.
- Wijnen-Mejer, Marjo/Van der Schaaf, Michiel/Booij, E/Harendza, Sigrid/Boscardin, Christy/Wijngaarden, Jan/Ten Cate, Thomas J.*, An argument-based approach to the validation of UHTURUST. Can we measure how recent graduates can be trusted with unfamiliar tasks?, in: *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice* 18 (2013).
- Wild, Klaus Peter*, *Lernstrategien im Studium. Struktur und Bedingungen*, Münster 2000.
- Wildt, Johannes*, Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Berendt/Voss/Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Stuttgart 2004, Griffmarke A 3.1.
- Wildt, Johannes*, Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik, in: Berendt/Voss/Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (= NHHL)*, Stuttgart 2006, Griffmarke A.1.1.