Learning Outcomes in der Hochschulbildung
Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernerorientierten Ansatzes in der Hochschullehre

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von Frau Susanne Jaudzims
geboren am 28.02.1977 in Hannover

Hannover,
Juni 2011

Referentin: Prof. Dr. Anke Hanft
Korreferent: Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

Tag der Disputation: 12.12.2011

Danksagungen

Mein Dank gilt zunächst und ganz besonders Prof. Anke Hanft, die mich als „Externe“ stets ermutigt, beraten, wissenschaftlich begleitet und mit mir diskutiert hat. Sie hat mir das Vertrauen geschenkt, auch nebenberuflich eine interessante wissenschaftliche Qualifikationsarbeit schreiben zu können, meine Stärken gefördert und meine Potenziale herausgelockt. Ohne dieses Vertrauen in mich und ohne die stetigen konstruktiven Rückmeldungen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Prof. Olaf Zawacki-Richter sei für die Übernahme des Korreferats herzlich gedankt.

Ein professionelles Forum in jeder Hinsicht war auch das Forschungskolloquium unter der Leitung von Prof. Hanft, in dem ich in den zwei Jahren meiner Forschungsarbeit viele wichtige Anregungen und Hinweise zur Fertigstellung meiner Dissertation erhielt. Dieser interdisziplinäre Kontext war institutioneller und wissenschaftlicher „Zufluchtspunkt“ während meiner Promotion und hielt mich geistig im Fluss. Allen Teilnehmenden des Forschungskolloquiums gilt mein Dank für die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema meiner Dissertation. Weiterhin danke ich den befragten Expertinnen und Experten für ihre Gesprächsbereitschaft und das Interesse an der Untersuchung: Prof. Johannes Wildt vom Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund, Prof. Wolff-Dietrich Webler vom Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld, Dr. Anke Rigbers von der Evaluationsagentur Baden-Württemberg sowie Margret Schermutzki und Claudine J. Schulz von der Zentralen Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Aachen. Die Gespräche – teilweise auch über die Interviewsituation hinaus – haben wertvolle Informationen geliefert, die die vorliegende Arbeit wesentlich bereichert haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden für die ununterbrochene moralische Unterstützung während der Qualifikationsphase, die so manche Entbehrung mit sich gebracht hat. Meinem Vater Dr. Arno Jaudzims danke ich darüber hinaus für die Durchsicht und Korrektur des Manuskripts und für anregende Diskussionen. Mehr als ich in Worte fassen kann, danke ich Julia Krömer, die als Freundin trotz der Dissertation meinen Weg begleitet, mich auch in kritischen Situationen immer wieder aufgebaut und dazu ermutigt hat, das Dissertationsprojekt schließlich fertig zu stellen.

Hannover, im Juni 2011 Susanne Jaudzims

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis ..... **V**

Abbildungsverzeichnis ..... **IX**

Tabellenverzeichnis ..... **XI**

Zusammenfassung ..... **XIII**

1 Einleitung **1**

2 Der hochschulpolitische Bezugsrahmen: Bologna und der Ruf nach outcomeorientierter Hochschulbildung **6**

2.1 Einleitung 6

2.2 Die wichtigsten hochschulpolitischen Ziele im Bologna-Prozess und die Entwicklung von Kompetenzkonstrukten 7

2.3 Lernergebnisorientierung in den Zeiten von Bologna 29

2.3.1 Die Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ 29

2.3.2 ECTS, Diploma Supplement und lernergebnisorientierte Anerkennung 30

2.3.3 Outcomeorientierung und Studierendenzentrierung 31

2.4 Das Maß aller Dinge? Qualifikationsrahmen, Learning Outcomes und Kompetenzen 33

2.4.1 Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QR EHR) 33

2.4.2 Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse 41

2.4.3 Bezüge zu nationalen Qualifikationsrahmen: Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse 44

2.4.4 Die Anschließbarkeit des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse an den QR EHR 48

2.5 Tuning Educational Structures in Europe: Vielfalt und Autonomie bei der Neugestaltung von Studiengangscurricula 58

2.5.1 Lernergebnisse und Kompetenzen: Der Tuning-Ansatz 62

2.5.2 Das Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen 65

2.5.3 Kompetenzen als Grundlage für eine outcomeorientierte Hochschulbildung 71

2.5.4 Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen 73

2.5.5 Exkurs: Die komplexe Verbindung von Learning Outcomes und ECTS-Credits 81

2.5.6 Tuning – ein Modell für alle?! 87

2.6 Learning Outcome – Mythos oder Realität an Europas Hochschulen? Begleitstudien und Positionen zum Bologna-Prozess 88

2.7 Fazit 101

3 Wandel der Lehr- und Lernkulturen: Der „Shift“ from Teaching to Learning aus hochschuldidaktischer Sicht 106

3.1 Einleitung 106

3.2 Der „Shift“ from Teaching to Learning: Paradigmenwechsel oder alte Forderung und Realität? Ein kurzer historischer Rückblick 108

3.2.1 Von der deutschen Universität im Mittelalter zum preußischen Kulturstaat 108

3.2.2 Reformbewegungen der 1960er Jahre und die Neugründung der Hochschuldidaktik 109

3.2.3 Das Konzept des Forschenden Lernens als frühes hochschuldidaktisches Prinzip 111

3.2.4 Das Kasseler Modell: interdisziplinäres und praxisnahes Projektstudium ab 1970 114

3.2.5 Alte Forderungen und neue Chancen für eine lernerzentrierte Hochschulbildung 116

3.2.6 Lehr- und Lernprozesse in berufsvorbereitender Perspektive 116

3.3 Learning Outcomes als Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik 118

3.3.1 Exkurs vorweg: Kompetenzbegriff und pädagogische Diskussion von Kompetenz 119

3.3.2 Kompetenzen als Learning Outcomes in der reformierten Hochschulbildung ... 126

3.3.3 Hochschuldidaktische Diskussion von Kompetenzen als Learning Outcomes... 132

3.3.4 Zum Verhältnis von outcomeorientierter Hochschulbildung und Gesellschaft .. 134

3.3.5 Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs (Wildt) 137

3.3.6 Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen 139

3.4 Constructive Alignment (Biggs/Tang): Kohärenz von Learning Outcomes, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsformaten 148

3.4.1 Erwartete/ Erwünschte Lernergebnisse („Intended Learning Outcomes“) 148

3.4.2 Reflexion des Lernkontextes auf die erwünschten Lernergebnisse I: Lernergebnisorientierte Lehr-/Lernaktivitäten 152

3.4.3 Reflexion des Lernkontextes auf die erwünschten Lernergebnisse II: Lernergebnisorientierte Prüfungsformen 173

3.5 Fazit: Outcomeorientierung - Alles nicht neu, oder? 193

4 Learning Outcomes in der Hochschulbildung: Eine empirische Bestandsaufnahme 198

4.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung 198

4.2 Methodisches Vorgehen 199

4.3 Auswertungsergebnisse 204

4.3.1 Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen 204

4.3.2 Gestaltung von outcomeorientierten Prüfungsformaten 208

4.3.3 Beziehungen zwischen Learning Outcomes, Lehr-/Lernsituationen und Prüfungsformaten 211

4.3.4 Annäherungen an einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff 212
4.3.5 Analyse konkreter Modulbeschreibungen 216
4.3.6 Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen 239
4.3.7 Qualitätssicherung von Learning Outcomes 252
4.3.8 Strategische Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule 265
4.3.9 Zusammenfassung der Ergebnisse 274

5 Schlussbetrachtungen und Ausblick 284

Literaturverzeichnis 291

Appendix 324

Eidesstattliche Versicherung 327

Abkürzungsverzeichnis

AfH	Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (Universität Zürich)
AHPGS	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales
AR	Akkreditierungsrat
ASIIN	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik
AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
B. A.	Bachelor of Arts
BA/MA	Bachelor/Master
BAK	Bundesassistentenkonferenz
BDA	Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände
BFUG	Bologna Follow-up Group
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	dt. Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWF	österr. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
B. Sc.	Bachelor of Science
CEPES	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
CP	Credit Point(s)
CRE	Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DD	Dublin Deskriptoren / Dublin Descriptors
DDR	Deutsche Demokratische Republik
dghd	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik
DHV	Deutscher Hochschulverband
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DS	Diploma Supplement
DSW	Deutsches Studentenwerk
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	European Higher Education Area

EHR	Europäischer Hochschulraum
ENIC	European Network of Information Centres
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ERASMUS	European Action Scheme for the Mobility of University Students
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education
ESIB	European Student Information Bureau
ESU	European Students' Union
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
evalag	Evaluationsagentur Baden-Württemberg
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FELZ	Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (Freie Universität Berlin)
FH	Fachhochschule
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
fzs	freier zusammenschluss von studentInnenschaften
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum (Technische Universität Dortmund)
HEI	Higher Education Institution(s)
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ILO	Intended Learning Outcome
IMK	Innenministerkonferenz
IWBB	Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
JQI	Joint Quality Initiative
KMK	Kultusministerkonferenz
LdL	Lernen durch Lehren
LLL	Life Long Learning / Lebenslanges Lernen
M. A.	Master of Arts
MCT	Multiple Choice Test
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NARIC	National Academic Recognition Information Centres

NPM	New Public Management
NQF	National Framework of Qualifications
NRA	Norm-Referenced Assessment
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PA	Peer-Assessment
PBL	Problem Based Learning / Problembasiertes Lernen
Ph. D.	philosophiae doctor / Doctor of Philosophy
SA	Self-Assessment
SOLO	Structure of the Observed Learning Outcome
TLA	Teaching/ Learning Activity
TQM	Total Quality Management
USA	United States of America
QR	Qualifikationsrahmen
QR DH	Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse
QR EHR	Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WR	Wissenschaftsrat
ZAB	Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen
ZEvA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover
ZQE	Zentrale Qualitätsentwicklung (Fachhochschule Aachen)
ZfSK	Zentrum für Schlüsselkompetenzen (Leibniz Universität Hannover)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kreislaufmodell zur Bestimmung der studentischen Arbeitsbelastung 85
Abb. 2: Learning Outcomes 134
Abb. 3: Kompetenzstufen..... 136
Abb. 4: Prüfungen aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden 176

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Das Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen bei Tuning 65
Tab. 2: Instrumentelle Kompetenzen 67
Tab. 3: Interpersonelle Kompetenzen 67
Tab. 4: Systemische Kompetenzen 68
Tab. 5: Verben zur Beschreibung von ILOs nach der SOLO-Taxonomie 150
Tab. 6: Verben zur Beschreibung von ILOs für deklaratives und prozedurales Wissen nach der SOLO-Taxonomie 183
Tab. 7: Kategorienschema zum Thema „Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-/Lernsituationen“ 202
Tab. 8: Text mit Interviewausschnitten (Beispiel) 203
Tab. 9: Modulbeschreibung Bachelor of Science Psychologie 218
Tab. 10: Modulbeschreibung Bachelor of Arts Soziologie 226
Tab. 11: Modulbeschreibung Bachelor of Arts Betriebswirtschaftslehre 233
Tab. 12: Modulbeschreibung Master of Arts Medien und Kommunikation 237

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation untersucht das Phänomen der Outcomeorientierung in der Hochschulbildung. Dazu wird im ersten Teil der Arbeit die Genese des Begriffs der Learning Outcomes im hochschulpolitischen Kontext am Beispiel der jüngsten Studienstrukturreform nachgezeichnet und beleuchtet, wie sich die Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ unter diesen Begriff subsumieren lassen. Über diese erste Annäherung wird dargelegt, wie sich die beiden Konstrukte auch konzeptionell mit dem Begriff der Learning Outcomes verknüpfen lassen. Im zweiten Teil der Arbeit werden hochschuldidaktische Ansätze beleuchtet, die sich mit dem sogenannten „Shift from Teaching to Learning“, also dem vermeintlichen Wandel der Lehr- und Lernkulturen befassen. Über diese beiden Zugänge wird unter anderem zu klären sein, wie Lernerzentrierung und Kompetenzorientierung in Hochschulpolitik und Hochschuldidaktik diskutiert werden. Außerdem wird es um die Strukturanalogien von beruflichen bzw. gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und den Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen in der Hochschule gehen. Es soll in diesem Kontext deutlich werden, wie sich hochschuldidaktische Ansätze fruchtbar machen lassen für die outcomeorientierte Umsetzung der reformierten Studienstrukturen mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Über diese Herangehensweise soll zunächst ein umfassendes – hochschulpolitisches und hochschuldidaktisches – Verständnis von Learning Outcomes in der Hochschulbildung geschaffen werden. Nach einer so erfolgten Annäherung an das Thema und Verdichtung der hier verwendeten Begriffe, wird im dritten Teil der Arbeit mittels explorativer Experteninterviews der Frage nachgegangen, wie aus der Sicht von Praktikern eine kohärente Outcomeorientierung von Studiengangsmodulen erreicht werden kann und welche Schlussfolgerungen sich daraus für einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff ergeben. Dabei wird auch auf die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit einzugehen und entsprechende Desiderata zu identifizieren sein. Es werden schließlich Entwicklungslinien für eine profunde outcomeorientierte Hochschulbildung aufgezeigt, ohne dass dabei der Verlust eines „wissenschaftlichen“ Studiums befürchtet werden muss. Dieser Zugang ebnet zugleich den Weg für eine Qualitätsentwicklung an Hochschulen unter diesem spezifischen Aspekt. Ein besonderes Augenmerk fällt dabei auch auf die externe Qualitätssicherung sowie die strategische Verankerung von Learning Outcomes in der Hochschule.

1 Einleitung

Der Begriff der *Learning Outcomes* in der Hochschulbildung erfährt in Folge gesellschaftlicher und beruflicher Entwicklungen und den daraus resultierenden Handlungsanforderungen an Absolventen[1] hochschulischer Studiengänge große Aufmerksamkeit. Nicht zuletzt die aktuelle hochschulpolitische Diskussion und die Einführung neuer Studienstrukturen haben diesen Begriff so sehr in den Vordergrund gerückt. Verbirgt sich dahinter ein hochschulpolitisch evozierter Modebegriff oder ein gut gemeinter Paradigmenwechsel? Nichts von beidem, wird man bei einer genaueren Betrachtung feststellen müssen. Weder der Begriff noch das dahinter stehende lernerzentrierte und kompetenzorientierte Konzept sind (Neben-)Erscheinungen der jüngsten Studienreform, sondern althergebrachte, an klassisches Bildungsgut anknüpfende Komponenten. Diese Komponenten spiegeln wider, was als berufliche und gesellschaftliche Handlungssituationen bezeichnet werden kann. Dies bringt die beiden Kompetenzkonstrukte *Employability* und *Citizenship* ins Spiel, die – ausgedrückt in sogenannten *Schlüsselkompetenzen* - die Förderung der Beschäftigungsbefähigung und der gesellschaftlichen Teilhabe künftiger Absolventen beflügeln sollen. Die Begriffe *Learning Outcomes, Employability* und *Citizenship* werden bisweilen unsystematisch, wenig differenziert und auch wenig bedacht diskutiert. Dies trifft insbesondere auf die Verwendung der Begriffe im hochschulpolitischen Kontext zu, obschon diese oftmals prominent in den wichtigen Rahmendokumenten genannt werden. Innerhalb dieser Rahmen verbleiben die Begriffe jedoch zumeist diffus, ohne jegliche inhaltliche bzw. konzeptionelle Annäherung an ihre Substanz.

Die vorliegende Arbeit möchte ein *systematisches Verständnis der Outcomeorientierung aus der Verknüpfung hochschulpolitischer, hochschuldidaktischer sowie empirisch gestützter Sichtweisen* schaffen. Dabei wird auch zu widerlegen sein, dass der viel beschworene *„Shift from Teaching to Learning“* eine Erscheinung der neueren Studienstrukturreform ist, sondern vielmehr eine Renaissance verlorengegangen geglaubter, notwendiger Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden erfährt. Darüber hinaus wird anhand des Aspekts der Outcomeorientierung aufzuzeigen sein, dass Studienreform substanziell nur dann gelingt, wenn sie eine hochschuldidaktisch fundierte Umsetzung erfährt. Dass Studienreform häufig bereits an der mangelhaften (outcomeorientierten) Beschreibung von Studiendokumenten scheitert, lässt sich vermuten, wird aber bisweilen wenig offen diskutiert. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, jene Diskussion zu beleben und die Desiderata – ebenfalls keine Neuerscheinungen – klar zu umreißen. Sie unternimmt des Weiteren den Versuch, die Gravamina

[1] Die nachfolgenden Ausführungen beziehen beide Geschlechter mit ein. Um die Lesbarkeit des Textes zu erhalten, wird auf die zusätzliche Angabe der weiblichen Form weitgehend verzichtet.

gegen eine unzureichend umgesetzte Studienstrukturreform aufzulösen. Die multiperspektivische Herangehensweise offenbart sukzessive das Wesen der Learning Outcomes und den ihnen innewohnenden Kompetenzkonstrukten Employability und Citizenship, ihre Verknüpfung mit der Studiengangsgestaltung, förderliche (und hinderliche) Rahmenbedingungen, ihre bisweilen augenscheinlich halbherzige Qualitätsüberprüfung in der Akkreditierung sowie Möglichkeiten der wirksamen Verankerung in einer - die Lernkultur berücksichtigenden - Hochschulstrategie. Dabei ist es das Ziel der Arbeit, Wege und Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen unter dem Aspekt der Outcomeorientierung sowie zur Optimierung ihrer (extern vorgenommenen) Qualitätssicherung anzubieten. Dabei wird neben Chancen und Herausforderungen auch auf Grenzen dieses lernerzentrierten Ansatzes zu stoßen sein, die es zu reflektieren gilt.

Damit ist zugleich der wissenschaftliche Fortschritt ins Auge gefasst, den die vorliegende Arbeit sich zum Ziel setzt: Es geht um die systematische Aufarbeitung einer Thematik, die – zumindest im deutschsprachigen Raum – bisher wenig differenziert und die verschiedenen Sichtweisen zusammenbringend aufgearbeitet ist. Dabei versteht sich die Arbeit nicht ausschließlich als theoretisches Projekt, sondern bezweckt auch einen praktischen Nutzen für den lernerorientierten Hochschulalltag.

Das Vorgehen der Arbeit gestaltet sich wie folgt: Zunächst wird der hochschulpolitische Bezugsrahmen entfaltet und ein Fokus auf die Genese des Begriffs der Learning Outcomes in diesem Kontext gelegt (Kap. 2). Dabei wird ausgehend von den wichtigsten hochschulpolischen Zielen die Entwicklung von für diesen Kontext relevanten Kompetenzkonstrukten *(Employability, Citizenship)* nachgezeichnet (Kap. 2.2). Es wird außerdem betrachtet, auf welche Weise Instrumente und Verfahren der Bologna-Reform *(ECTS, Diploma Supplement, lernergebnisorientierte Anerkennung)* eine outcomeorientierte Studiengangsgestaltung fördern (Kap. 2.3). Inwiefern der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum *(QR EHR)* das „Maß aller Dinge“ für die Beschreibung von in Kompetenzen ausgedrückten Learning Outcomes ist, wird in Kap. 2.4 zu klären sein. Einen mit dem QR EHR vollständig kompatiblen Ansatz für die outcomeorientierte Neugestaltung von Studiengangscurricula bietet das von europäischen Universitäten entwickelte Tuning-Modell. Anhand des Konzepts der fachübergreifenden Kompetenzen von Tuning wird dargelegt, wie Kompetenzen als Grundlage für eine outcomeorientierte Studiengangsgestaltung die Prozesse des Lehrens, Lernens und Prüfens verändern (Kap. 2.5). Schließlich werden diverse Begleitstudien und hochschulpolitische Positionen zum Bologna-Prozess dahingehend analysiert, inwieweit die Outcomeorientierung in der reformierten Hochschulbildung konkrete Umsetzung erfahren hat (Kap. 2.6).

Diese Herangehensweise ermöglicht eine erste Annäherung an den Begriff der Learning Outcomes in seinem spezifischen, hochschulpolitischen Kontext. Ebenso werden die Implikationen dieses Kontextes für eine grundsätzliche Neuorientierung von Lehr- und Lernprozessen unter dem Postulat der Outcomeorientierung erörtert.

Im zweiten Teil der Arbeit (Kap. 3) erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem hier zugrunde gelegten Untersuchungsgegenstand. Dabei ist die Hochschuldidaktik als „Theorie der Bildung und Ausbildung“ (Huber 1995, zitiert nach Tremp 2009:207) grundlegend für diese Herangehensweise. Im ersten Abschnitt (Kap. 3.2) wird über einen kurzen historischen Rückgriff zunächst skizziert, inwieweit der im Bologna-Prozess stark akzentuierte „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. z. B. Wildt 2005) - also der vermeintliche Wandel der Lehr- und Lernkulturen von einer input- zu einer outcomeorientierten Orientierung - alte, teilweise bis zur deutschen Universität im Mittelalter zurückreichende Forderungen und aber auch neue Chancen für eine lernerzentrierte Hochschulbildung enthält. Der zweite Abschnitt (Kap. 3.3) widmet sich dann verstärkt den Learning Outcomes als Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik. Dabei wird auch geklärt, wie die beiden Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship aus einer hochschuldidaktischen Perspektive diskutiert werden. Da Kompetenzorientierung hier als mit Begriff und Konzept der Learning Outcomes unmittelbar verbunden betrachtet wird, werden in diesem Abschnitt zunächst Kompetenzbegriff und die pädagogische Diskussion von Kompetenz skizziert (Kap. 3.3.1). Ziel ist hier *nicht* die Reflexion der gesamten Kompetenzdebatte, sondern eine Annäherung an den Kompetenzbegriff aus allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Erwägungen heraus. Damit soll auf verschiedene Anschlussmöglichkeiten des Kompetenzkonstrukts an pädagogische Diskussionen verwiesen werden. Die theoretische Annäherung kann hier aufgrund der Mannigfaltigkeit der Disziplin nur selektiv erfolgen. So wird Kompetenz unter einem erwachsenen- und berufspädagogischen Blickwinkel betrachtet, da hier der Aspekt der Handlungsorientierung im Vordergrund steht und der direkte Handlungsbezug für das tiefergehende Verständnis von Learning Outcomes in der Hochschulbildung von Bedeutung ist.

In einem weiteren Schritt (Kap. 3.3.2) werden Kompetenzen als Learning Outcomes in der reformierten Hochschulbildung aus einer hochschuldidaktischen Sicht genauer analysiert. Dabei wird zunächst die Kompetenzdiskussion im Hochschulkontext reflektiert einschließlich einer Kritik des Kompetenzbegriffs und der Fokussierung von Lernergebnissen in diesem Kontext. Die hochschuldidaktische Diskussion von Kompetenzen als Learning Outcomes greift diese Kritik auf und transformiert diese zugunsten einer qualitätsorientierten Studiengangsentwicklung. Dabei stehen die Zusammenhänge zwischen Hochschulbildung und Ge-

sellschaft oder vielmehr: zwischen Wissenschaft und Beruf im Vordergrund. Dies ermöglicht dann auch eine Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs für den Hochschulkontext, wie Wildt bereits in vorgängigen Arbeiten dargelegt hat (z. B. Wildt 2010).

Die Argumentationsfigur des *Constructive Alignment* wird in einem weiteren Schritt detailliert erörtert und als grundlegend für den hier untersuchten Gegenstand herausgearbeitet (Kap. 3.4). Dabei stehen die Beziehungen von Learning Outcomes und den darauf bezogenen Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen im Vordergrund. Jeder der drei Triangulationspunkte wird dabei zunächst für sich allein betrachtet, um diese daran anschließend in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen. Es soll über diesen Zugang aufgezeigt werden, inwieweit die Argumentationsfigur des Constructive Alignment für weitere Überlegungen in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit fruchtbar gemacht werden kann. In einem kritischen Fazit (Kap. 3.4) wird schließlich herauszuarbeiten sein, dass die Outcomeorientierung an sich keine neue Qualität der Hochschulbildung ist, sondern dass diese vielmehr an klassisches Bildungsgut anknüpft. Als „neu“ herauszustellen ist indes die Betrachtung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungssituationen, die sich in den Kompetenzkonstrukten Employability und Citizenship widerspiegeln. Eine veränderte Sicht auf Gesellschaft, Beruf und den damit verbundenen Handlungsanforderungen ist ihnen inhärent.

Den dritten Teil der Arbeit bildet eine qualitativ angelegte empirische Untersuchung (Kap. 4). Ausgehend von den in Kapitel 2 und 3 herausgearbeiteten Grundsatzüberlegungen zu Begriff und Konzept der Learning Outcomes wird hier mittels explorativer Experteninterviews zu eruieren sein, wie aus Sicht von zwei Hochschuldidaktikexperten und drei Qualitätssicherungsexpertinnen eine outcomeorientierte Studiengangsgestaltung erreicht werden kann. Zu diesem Zweck wurden mit den befragten Expert(inn)en konkrete Modulbeschreibungen anhand spezifischer Kriterien analysiert. Daraus sollen sich auch Annäherungen an einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff ergeben. Die übergeordnete Frage nach einer outcomeorientierten Studiengangsgestaltung impliziert darüber hinaus auch Teilfragestellungen zu den Rahmenbedingungen und zur Qualitätssicherung von Learning Outcomes sowie zu einer strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule. Die vorliegende Arbeit wird vorläufige – nicht abschließende – Antworten auf diese Fragen geben sowie Ansätze offerieren, mittels derer Qualitätsentwicklung an Hochschulen unter dem Aspekt der Outcomeorientierung gelingen kann. Die Desiderata der Qualitätssicherung von Learning Outcomes werden ebenfalls einer genaueren Betrachtung zuzuführen sein und es werden Anstöße zur Optimierung der bisherigen Akkreditierungsverfahren unter dieser spezifischen Fragestellung gegeben.

Das abschließende fünfte Kapitel resümiert die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit, skizziert nochmals die erzielten wissenschaftlichen Fortschritte und eröffnet einen kurzen Ausblick auf mögliche weiterführende Studien.

2 Der hochschulpolitische Bezugsrahmen: Bologna und der Ruf nach outcomeorientierter Hochschulbildung

„Learning Outcomes are the basic building blocks of the Bologna package of educational reforms. (...) This methodological approach is at the heart of the paradigm shift from teacher to student-centred learning."[2]

2.1 Einleitung

Um sich dem Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, den *Learning Outcomes* und der damit verbundenen *Kompetenzorientierung* in der Hochschulbildung, inhaltlich zu nähern, setzt dies zunächst ein Verständnis des hochschulpolitischen Bezugsrahmens dieser Thematik voraus. Dieses Kapitel widmet sich daher zunächst der Genese einer Studienstrukturreform, die die europäischen Hochschulsysteme seit Ende der 1990er Jahre tiefgreifend verändert und die Outcomeorientierung bzw. Lerner- oder Studierendenzentrierung als ein wesentliches Aktionsprogramm auf die Agenda der europäischen Hochschulen gerückt hat. Häufig wird in diesem Zusammenhang von einem „Paradigmenwechsel" von input- zu outcomeorientierter Hochschulbildung gesprochen (vgl. z. B. Fischer-Bluhm 2005). Tatsächlich ist die Orientierung an Lernzielen eine alte Forderung und Realität. Die jüngste Studienstrukturreform in Gestalt des so genannten Bologna-Prozesses hat sie jedoch stärker als zuvor zur allgemeinen Maxime erklärt (vgl. Sidler 2007).

Der 1998 initiierte Bologna-Prozess war mit der Zielsetzung verbunden, bis zum Jahr 2010 einen gemeineuropäischen Hochschulraum zu schaffen, der zur erhöhten Transparenz der Studienangebote, Mobilität der Studierenden sowie zu verbesserten Beschäftigungschancen der Absolventen beiträgt (vgl. Teichler 2005: 7). Dies sollte maßgeblich durch die Einführung neuer Studienabschlüsse, den Aufbau eines europäischen und damit korrespondierender nationaler Qualifikationsrahmen sowie die zunehmend fortschreitende Modularisierung der Studiengänge gelingen. Nachfolgend werden die wesentlichen Ziele, Maßnahmen und Instrumente dieser Prozessentwicklung aufgezeigt. Dabei soll anhand einer eingehenden Dokumentenanalyse der Bologna-Deklarationen[3] bzw. Kommuniqués der Bildungsminister so-

[2] So lautete die zentrale Feststellung des Bologna Seminars "Learning Outcomes Based Higher Education – The Scottish Experience", das am 21.-22. Februar 2008 in Edinburgh stattfand (vgl. Roberts 2008).

[3] Gemeint sind alle Deklarationen, die seit dem ersten Treffen der Minister an der Pariser Sorbonne 1998 verabschiedet wurden. Der Begriff „Bologna" wird synonym für den gesamten Prozess gebraucht, unabhängig davon, in welchem Land die für den Bologna-Prozess relevanten Deklarationen unterzeichnet wurden.

wie weiterer relevanter Dokumente und unter Einbezug von bereits vorliegenden Forschungsergebnissen die Entwicklung von Kompetenzkonstrukten aufgezeigt und Aspekte herausgearbeitet werden, die gegenwärtig die Diskussion um Kompetenzen als Learning Outcome beherrschen.

2.2 Die wichtigsten hochschulpolitischen Ziele im Bologna-Prozess und die Entwicklung von Kompetenzkonstrukten

Der Bologna-Prozess hat Ende der 1990er Jahre einen Reformprozess in Gang gesetzt, durch den sich die europäische Hochschullandschaft massiv verändert hat. Er bezeichnet eine bildungspolitische Entwicklung, welche die Schaffung eines gemeineuropäischen Hochschulraumes *(EHEA – European Higher Education Area)* bis zum Jahr 2010 zum Ziel hat. Seinen Ausgang fand der Bologna-Prozess in einer gemeinsamen Erklärung der Bildungsminister der vier größten Mitgliedstaaten der Europäischen Union (Frankreich, Italien, Deutschland und Großbritannien) anlässlich der 800 Jahr-Feier der Universität Paris-Sorbonne am 25. Mai 1998.[4] Die vier Bildungsminister forderten in der von ihnen unterzeichneten ***„Sorbonne-Erklärung“*** andere europäische Länder dazu auf, die Architektur der europäischen Hochschulbildung zu „harmonisieren“.

Die Harmonisierung[5] der europäischen Hochschulsysteme sollte vordergründig mit einer gemeinsamen Struktur für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen in Europa einhergehen. Daran geknüpft war die Forderung der Bildungsminister nach einem zweistufigen Graduierungssystem (erstes berufsqualifizierendes Studium und Postgraduiertenstudium), das den internationalen Vergleich von Bildungsabschlüssen ermöglicht (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998, ohne pag.). Dies implizierte

1. eine zunehmende Annäherung der allgemeinen Rahmenbedingungen für Studiengänge und -abschlüsse innerhalb eines offenen europäischen Hochschulraumes,
2. die Schaffung eines gemeinsamen Systems für Studienabschlüsse (Bachelorgrad und Master- bzw. Doktorgrad)[6] sowie

[4] Die damaligen vier Bildungsminister von Frankreich (Claude Allègre), Italien (Luigi Berlinguer), Deutschland (Jürgen Rüttgers) und Großbritannien (Tessa Blackstone) unterzeichneten in Paris die so genannte „Sorbonne-Erklärung“ zur Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für die europäischen Bildungssysteme (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998).

[5] Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aufzuzeigen sein, dass im Zuge des Bologna-Prozesses nicht eine Harmonisierung i. S. einer vollständigen Angleichung der neuen Studienstrukturen angestrebt wird, sondern vielmehr eine „strukturelle Konvergenz“, das heißt größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen (vgl. Teichler 2005: 21, Eckardt 2005: 96).

[6] In dieser frühen Phase des Bologna-Prozesses sah die Sorbonne-Deklaration vor, mit Abschluss des zweiten Studienzyklusses wahlweise einen Masterabschluss oder einen Doktortitel erwerben zu können. Dies hat sich in der weiteren Prozessentwicklung jedoch nicht durchsetzen können.

3. eine Steigerung und Erleichterung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden.

Um das bestehende Potenzial an den europäischen Hochschulen besser nutzen zu können, soll den Studierenden und dem wissenschaftlichen Personal durch geeignete Studienstrukturen einerseits Mobilität ermöglicht werden. Andererseits sollen die jeweiligen Abschlüsse vergleichbar und gegenseitig anerkannt sein. In der Sorbonne-Erklärung bekräftigten daher die Bildungsminister der „Großen Vier" ihre Absicht, Mobilitätshindernisse abzubauen und die Grundlagen für eine verbesserte Zusammenarbeit im Bereich der Hochschulentwicklung auf europäischer Ebene zu schaffen.[7] Die Deklaration postuliert für die Flexibilität des zweistufigen Graduierungssystems die Einführung eines, dem *European Credit Transfer System (ECTS)* ähnlichen Modells zur Anrechnung von Studienleistungen.[8] Es ist möglich, heißt das, auch ein anderes System zu entwickeln, solange dieses kompatibel mit dem ECTS ist. In der Sorbonne-Erklärung sprechen sich die Bildungsminister außerdem für eine generelle internationale Anerkennung des ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses aus. Diese Forderung schließt an das *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region* des Europarates von 1997 an, in dem entsprechende Vereinbarungen bereits getroffen wurden und das mittlerweile von 45 europäischen Staaten unterschrieben wurde (vgl. Lissabon-Konvention 1997).[9] Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass die weiter oben beschriebenen Postulate der Sorbonne-Erklärung – mit Ausnahme der Einführung des zweistufigen Graduierungssystems – noch relativ unspezifisch formuliert waren. Auch fanden Kompetenzen als Learning Outcomes im hochschulischen Lehr- und Lernprozess noch keine Erwähnung in der Deklaration der Minister.

Insgesamt 29 europäische Länder kamen der Aufforderung der Bildungsminister nach und unterzeichneten ein Jahr später am 19. Juni 1999 die sogenannte ***„Bologna-Erklärung"*** zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 sowie zur Stärkung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit des Bildungsstandortes Europa.[10] War die Sorbonne-

[7] Dem Treffen der Minister in Paris vorausgegangen waren Gespräche in London, die der damalige französische Minister (1997-2000) für Bildung, Forschung und Technologie, Claude Allègre, einberufen hatte (vgl. Eckardt 2005: 42).

[8] Das European Credit Transfer System (ECTS) wurde erstmals im Rahmen des European Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS) 1989 für eine begrenzte Auswahl europäischer Hochschulen eingeführt (vgl. Eckardt 2005: 25f.). An der ersten sechsjährigen Pilotphase nahmen insgesamt 145 Hochschulen und Institutionen der höheren Bildung teil. Im Rahmen dieser Pilotphase wurde die Anwendbarkeit des ECTS in verschiedenen Bildungssystemen und Studiengängen untersucht. Nach Beendigung der Pilotphase konnten ab 1997 sämtliche europäische Hochschulen im Rahmen des 1994 initiierten SOKRATES-Programms (inzwischen unbenannt in Programm für Lebenslanges Lernen) am ECTS teilnehmen (vgl. Europäische Kommission 2004).

[9] Von der deutschen Bundesregierung zum 1. Oktober 2007 ratifiziert und damit in geltendes deutsches Recht überführt.

[10] Deutschland wurde zu diesem Zeitpunkt vertreten durch die Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave und den Parlamentarischen Staatssekretär bei der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Wolf-Michael Catenhusen.

Erklärung in ihren Zielsetzungen noch relativ abstrakt geblieben, ließen sich in der Bologna-Deklaration bereits konkrete Ziele und Konzepte ablesen. Im Wesentlichen bekräftigten die Minister ihre Unterstützung der in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätze und einigten sich darauf, „auf jeden Fall (…) innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends“ die folgenden „sechs Ziele des Bologna-Prozesses“ zu realisieren (vgl. Bologna-Deklaration 1999, ohne pag.):

1. Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes („Diploma Supplement“),
2. Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen („Undergraduate“ bzw. Bachelor und „Graduate“ bzw. Master und/oder Promotion),
3. Einführung eines Leistungspunktesystems nach dem ECTS-Modell,
4. Förderung der Mobilität durch Beseitigung aller Hemmnisse,
5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung,
6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculumentwicklung, Kooperationen zwischen den Hochschulen, Mobilitätsprojekte sowie integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Eine outcomeorientierte Hochschulbildung wurde auch in der Bologna-Erklärung von 1999 noch nicht explizit thematisiert, wenngleich sich hier bereits erste Bewegungen in diese Richtung feststellen lassen. So findet beispielsweise die Curriculumentwicklung zum ersten Mal Eingang in die Deklaration der Minister, die auf den Bologna-Folgekonferenzen (spätestens seit der Bergen-Konferenz 2005) einen immer höheren Stellenwert einnehmen wird. Auch wird die Bedeutung des *Diploma Supplement* in den folgenden Jahren zunehmen. Das Diploma Supplement ist eine Zeugnisergänzung mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen, die über die absolvierten Studieninhalte, den Studienverlauf und die mit dem Abschluss erworbenen akademischen und beruflichen Qualifikationen informiert. Mit diesem Diplomzusatz soll die Transparenz in der Hochschulbildung gefördert, die akademische und berufliche Anerkennung in anderen europäischen Ländern erleichtert und die Beurteilung von beruflichen Qualifikationen unterstützt werden (vgl. HRK 2008a: 107). Das Diploma Supplement soll also eine bessere Lesbarkeit der Abschlüsse ermöglichen und – wie später noch aufzuzeigen wird – die erworbenen Qualifikationen anhand von Learning Outcomes beschreiben. Hierzu ist anzumerken, dass das Diploma Supplement zu diesem Zeitpunkt keine Neuentwicklung war. Es wurde bereits 1997 als Anerkennungsinstrument für Hochschulabschlüsse eingeführt und in den folgenden zwei Jahren von einer Initiative der Europäischen Union, des Europarates und von UNESCO/CEPES weiterentwickelt (European Dip-

loma Supplement Model 1998/99) und schließlich in die Bologna-Erklärung aufgenommen. Mittlerweile ist das Diploma Supplement auf international-europäischer Ebene als Standard-Referenz für Anerkennungs- und Einstufungszwecke allgemein zugelassen (vgl. HRK 2004: 151).[11]

Weiter oben wurde bereits angesprochen, dass die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) ein weiteres wichtiges Ziel im Bologna-Prozess ist. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird aufzuzeigen sein, dass die Vergabe von ECTS-Punkten (Credits) in der weiteren Prozessentwicklung immer enger an Lernergebnisse (Learning Outcomes) und Kompetenzen geknüpft wurde, indem diese die Anforderungen für die Erlangung der Credits spezifizieren (vgl. hierzu insbesondere Kap. 2.5.4). Wie das Diploma Supplement war auch das ECTS keine Neuentwicklung, die vom Bologna-Prozess ausging: Bereits weiter oben wurde angedeutet, dass das ECTS 1989 im Rahmen des ERASMUS-Programms eingeführt wurde. Während das ECTS ursprünglich für die Anerkennung und Übertragung von Studienleistungen eingerichtet wurde, stellt es inzwischen eines der wichtigsten Instrumente zur Realisierung der Ziele der Bologna-Deklaration von 1999 dar (vgl. HRK 2008a: 85). Indem es die Anerkennung von Studienaufenthalten im Ausland erleichtert, soll es zugleich die Studierendenmobilität in Europa fördern. Inzwischen wurde das ECTS weiterentwickelt zu einem Akkumulierungssystem, das umfassend auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer Ebene realisiert werden soll.[12] Daher steht die Abkürzung ECTS nunmehr auch für *European Credit Transfer and Accumulation System*.[13]

Für die hier interessierenden Teilaspekte ist schließlich noch auf zwei weitere Punkte aufmerksam zu machen, die bereits in einer frühen Phase des Bologna-Prozesses auf die zur allgemeinen Maxime erhobene Outcomeorientierung in der Hochschullehre explizit hinweisen: Erstens soll die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse zum Ziel haben, „die *arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen* der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Bologna-Deklaration 1999, ohne pag., Hervorhebung durch d. V.). Schon die Sorbonne-Erklärung betonte ein Jahr zuvor die Schaffung des europäischen Hochschulraums als wesentliche Voraussetzung unter anderem zur Förderung der arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des gesamteuropäischen Kontinents. So findet

[11] Dass es bis heute teilweise erhebliche Schwierigkeiten bei der Einführung und Handhabung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen gibt und welche Gründe dies hat, wird an anderer Stelle aufzuzeigen sein (vgl. Kap. 2.5.6).
[12] Als Akkumulationssystem unterstützt es auch die Planung und Durchführung von Studienprogrammen (vgl. hierzu Kap. 2.5.4).
[13] Vgl. hierzu auch den von der Europäischen Kommission herausgegebenen ECTS-Leitfaden (ebd.: 2009) sowie die ECTS-Kernpunkte (ebd.: 2004).

sich in der Sorbonne-Deklaration die Aussage der Minister, „dass die internationale Anerkennung des ersten Abschlusses als angemessene *berufliche Qualifikation* (…) für den Erfolg dieses Unternehmens (…), mit dem wir uns darum bemühen, die Ausbildung an unseren Hochschulen für alle verständlich zu machen [wichtig ist]“ (Sorbonne-Erklärung 1998, ohne pag., Hervorhebung durch d. V.). Diese programmatischen Aussagen können als das zusammengefasst werden, was später mit dem Begriff „Employability“ zunehmend Eingang in die öffentlichen Diskussionen gefunden hat und häufig zur Charakterisierung des Bologna-Prozesses angeführt wird.[14] Durch europaweit vergleichbare Studiengangssysteme und Qualifikationsstrukturen sowie wechselseitig akzeptierte Abschlussgrade sollen die Voraussetzungen für grenzüberschreitende günstige Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen werden, die es Absolventen entsprechender Studienprogramme erlauben, weltweit auf dem Arbeitsmarkt miteinander zu konkurrieren (vgl. Richter 2004: 1). Die berufliche Relevanz des Studiums und die Vermittlung von (für den Beruf verwertbaren) Schlüsselkompetenzen ist ein zentrales Thema der Diskussion über Kompetenzen als Learning Outcomes, das im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer zu beleuchten sein wird.

Zweitens wird in der Bologna-Deklaration der Aspekt der bürgerschaftlichen Teilhabe („Citizenship“) sehr deutlich angesprochen. Die Betonung der aktiven Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft spiegelt sich etwa in der folgenden Feststellung wider:

> „Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum. (…) Die Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften ist allgemein als wichtigstes Ziel anerkannt (…)“ (Sorbonne-Erklärung 1998, ohne pag.).

Unter Berufung auf die in der Magna Charta Universitatum von Bologna aus dem Jahr 1988 niedergelegten Grundsätze (vgl. ebd.) verpflichten sich die Minister, bis 2010 die Ziele der

[14] Ulrich Teichler (2005) weist darauf hin, dass der Begriff in internationalen Arbeitsmarktanalysen vor allem im Zusammenhang mit schwer vermittelbaren Personen auf dem Arbeitsmarkt gebraucht wird. Im Rahmen des Bologna-Prozesses Maßnahmen zur Stärkung der Employability der Absolventen zu fordern, erscheine daher unangebracht, da Hochschulabsolventen in fast allen europäischen Ländern nur ein halb so großes Arbeitslosigkeitsrisiko haben wie der Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung. Ulrich Teichler weist mit Recht darauf hin, dass es hier um die stärkere berufliche Relevanz bzw. Arbeitsmarktrelevanz des inhaltlichen Profils der Studienangebote sowie der Lehr- und Lernprozesse gehen muss, mit denen die Chancen einer schnellen und günstigen Beschäftigung der Absolventen gefördert werden (vgl. ebd.: 17). Im Sinne Teichlers wird *„Employability“* hier erstens als *berufliche Relevanz des Studiums* und zweitens als eine dadurch begünstigte *Beschäftigungsförderung der Absolventen* verstanden.

Bologna-Erklärung „im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten (…) umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen“ (Bologna-Erklärung 1999, ohne pag.). Der Aspekt der bürgerschaftlichen Teilhabe und die daran anknüpfende Vermittlung von Kompetenzen im Studium mit Bedeutung für die Gesellschaft (wie oben formuliert), ist gegenwärtig ein weiteres zentrales Thema der Diskussion über Kompetenzen als Learning Outcomes. Hierauf wird Kap. 2.3 weiter unten näher eingehen. Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass in dieser frühen Phase (1998/99), die gewissermaßen die Geburtsstunde des Bologna-Prozesses darstellt[15], zwei Kompetenzkonstrukte zu Tage treten, die gegenwärtig die Diskussion um Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung dominieren:

(1) Der Aspekt der beruflichen Relevanz des Studiums sowie der Beschäftigungsförderung der Absolventen („Employability“) und die daran gekoppelte Vermittlung von (für den Beruf verwertbaren) Schlüsselkompetenzen.
(2) Der Aspekt der bürgerschaftlichen Teilhabe bzw. die Vorbereitung auf die aktive Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft („Citizenship“) und entsprechende Vermittlung von Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft.

Diese beiden Kompetenzkonstrukte unterliegen in der weiteren Prozessentwicklung einer stetigen Ausdifferenzierung, wie nachfolgend aufgezeigt wird. Darüber hinaus ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass bereits mit den Deklarationen von Sorbonne und Bologna zwei Instrumente eingeführt wurden, die in der Weiterentwicklung der Reform zunehmend an Lernergebnisse (Learning Outcomes) und Kompetenzen geknüpft wurden: Das ECTS als Übertragungs- und Akkumulationssystem für die Anerkennung bzw. Anrechnung von europaweit erbrachten Studienleistungen und das Diploma Supplement als Instrument zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und den damit verbundenen Qualifikationen.

Überzeugt davon, dass die Errichtung eines europäischen Hochschulraumes einer fortlaufenden Unterstützung, Überwachung und Anpassung an die sich wandelnden gesellschaftlichen Erfordernisse bedarf, beschlossen die Minister ein erneutes Treffen in spätestens zwei Jahren. Auf der ersten Bologna-Nachfolgekonferenz am 19. Mai 2001 in ***Prag***[16] bilanzierten sie sodann die bis zu diesem Zeitpunkt erzielten Fortschritte sowie die künftigen Schwer-

[15] Man könnte auch sagen, dass Sorbonne und Bologna die „Geburtsorte des Bologna-Prozesses“ sind (vgl. Eckardt 2005: 42).
[16] Zur Unterstützung der Umsetzung der Reformziele fanden zwischen den Ministerkonferenzen in Bologna und Prag einige Workshops und Konferenzen statt, unter anderem zu den Themen: Kredit- und Transfersysteme (vgl. z. B. ESIB 2000), Qualitätssicherung und Akkreditierung (vgl. z. B. CRE 2001) sowie Transnationale Bildung (vgl. z. B. Adam 2001).

punktsetzungen in der europaweiten Umsetzung der Hochschulreform. Als Ergebnis der Konferenz wurde von den mittlerweile 32 Bologna-Signatarstaaten das ***Prager Kommuniqué*** verabschiedet, das einerseits der Bestandsaufnahme und andererseits der Diskussion der Umsetzung der Teilziele der Bologna-Erklärung diente. Die Minister bekräftigten darin ihre Absicht, die in der Bologna-Erklärung festgelegten Ziele weiterhin intensiv und umfassend zu realisieren (vgl. Prag Kommuniqué 2001). Nach wie vor besitzt die Förderung der Mobilität höchste Priorität; ein System gestufter Studiengänge und ein europaweit kompatibles Leistungspunktesystem (ECTS oder ein ECTS-kompatibles System) in Verbindung mit dem Diplomzusatz (Diploma Supplement) sollen dazu beitragen, bestehende Mobilitätshindernisse abzubauen. Stärker als noch zuvor in der Bologna-Deklaration betonten die Minister in Prag außerdem die Förderung einer verbesserten Anerkennungspraxis. So sind von den Hochschulen der Bologna-Mitgliedsländer intensive Anstrengungen dahingehend zu unternehmen, die akademische und berufliche Anerkennung von Bildungsabschlüssen, Ausbildungen und Ähnlichem zu erleichtern. In diesem Zusammenhang ist auch zum ersten Mal explizit die Rede von Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten, die jedoch im Prager Kommuniqué nicht weiter spezifiziert werden.[17] Immerhin findet die Vielfalt bestehender Qualifikationen Erwähnung, derentwegen „auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene die einfache, effiziente und gerechte Anerkennung zu fördern [ist]“ (ebd.). Erstmals finden auch europäische Netzwerke Eingang in die Erklärung der Minister.[18] Im Prager Kommuniqué sind dies namentlich NARIC (National Academic Recognition Information Centres) und ENIC (European Network of Information Centres), die neben anderen bestehenden Organisationen die Anerkennungspraxis in Europa z. B. durch die Entwicklung entsprechender Anerkennungs-

[17] Angeführt wird hier lediglich, dass die bestehenden Elemente (nationale Gesetzgebungen, europäische Instrumente für die Erleichterung von Anerkennungsfragen – gemeint ist damit wohl in erster Linie das ECTS) voll ausgeschöpft werden sollten, „damit die Bürger ihre Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten überall im europäischen Hochschulraum effizient nutzen können“ (Prag Kommuniqué 2001, ohne pag.).

[18] Alle Länder der Europäischen Union (EU), des Europäischen Wirtschaftraumes (EWR), die Schweiz sowie die Staaten des Europarats und der UNESCO (Region Europa) verfügen über eine nationale Informationsstelle für Anerkennungsfragen, deren Aufgaben sich vor allem auf Fragen der Äquivalenzen im Hochschulbereich beziehen. Die Informationsstellen der EU-/EWR-Staaten tragen die Bezeichnung NARIC: National Academic Recognition Information Centre. Die Informationsstellen der Staaten des Europarats und der UNESCO, Region Europa, heißen ENIC: European National Information Centre. Beide Stellen haben sich zu einem gemeinsamen Netzwerk zusammengeschlossen. Die NARIC sind in der Regel auch die ENIC ihrer jeweiligen Staaten. Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) ist das deutsche NARIC und ENIC. Die Stellen im Netzwerk informieren sich gegenseitig über ihre Bildungssysteme und sind Ansprechpartner für Probleme, die sich bei der Bewertung von ausländischen Qualifikationen ergeben können. Auf gemeinsamen Konferenzen beraten sie über Fragen der Anerkennung, die von übergeordnetem Interesse sind. Kanada, die USA und Australien wirken ebenfalls in dem Netzwerk mit (vgl. http://www.kmk.org/zab/unsere-aufgaben/enic-naric.html, 14.06.2011). Beide Netzwerke waren an der Ausarbeitung der „Recommendations on Criteria and Procedures for Recognition“ (4. Juni 2001), dem „Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education“ (6. Juni 2001) sowie der “Recommendation for the Recognition of Joint Degrees” (9. Juni 2004) beteiligt. Außer einer verbesserten Anerkennungspraxis hat die Arbeit der Netzwerke auch zum Ziel, die Übersichtlichkeit der Bildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten in ganz Europa zu gewährleisten (vgl. Eckardt 2005: 49).

methoden auf der Basis der bereits weiter oben erwähnten Lissabon Konvention fördern sollen.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass seit dem Prager Kommuniqué der Anerkennung von Ausbildungen, (Bildungs-)Abschlüssen und sonstigen Zertifikaten auch in der öffentlichen Wahrnehmung ein wachsender Stellenwert zugekommen ist. Ebenso hat seit dem Ministertreffen in Prag die Bedeutung von Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten im Rahmen des Bologna-Prozesses zugenommen. Diese Feststellungen machen deutlich, dass mit dem Prager Kommuniqué eine weitere wichtige Weichenstellung in Richtung Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung vorgenommen wurde.

Um die Vergleichbarkeit von Qualifikationen europaweit zu verbessern, betonten die Minister in Prag außerdem den Stellenwert der Arbeiten zur Weiterentwicklung von Qualitätssicherungssystemen wie Akkreditierung, Evaluierung und Zertifizierung. Der Aspekt der Qualitätssicherung taucht hier im Übrigen zum ersten Mal seit dem Treffen der Minister in Paris 1998 auf; er sollte die europäische Hochschullandschaft in den folgenden Jahren zusätzlich zu den Anforderungen an die neuen Studiengangsstrukturen und -abschlüsse nachhaltig beleben.[19] Als weitere Schwerpunkte bei der Umsetzung der Bologna-Ziele in der nächsten Phase formulierte das Prager Kommuniqué: Lebensbegleitendes bzw. lebenslanges Lernen (Life Long Learning – LLL), die (stärkere) Einbindung von Studierenden bei der Realisierung des Europäischen Hochschulraums sowie die Steigerung der Attraktivität und Förderung der Wettbewerbsfähigkeit des Bildungsstandortes Europa (vgl. Prag Kommuniqué 2001, ohne pag.). Um eine kontinuierliche Arbeit im Rahmen der Umsetzung der Reformen zu ermöglichen, vereinbarten die Minister in Prag weitere Konferenzen im zweijährigen Turnus (Follow-up-Struktur) sowie die Gründung einer Bologna Follow-up Group (BFUG).[20] Die BFUG-kommt mehrmals im Jahr zusammen, um offene Fragen im Reformprozess zu klären, um über Fortschritte bei der Umsetzung zu berichten und die jeweils nächste Konferenz der Minister vorzubereiten, zu koordinieren und organisatorisch zu begleiten (vgl. Eckardt 2005: 64ff.).

[19] Für eine Übersicht zur Qualitätssicherungsdebatte in Deutschland vgl. Benz et. al. 2004ff.

[20] Im Rahmen der BFUG arbeiten Vertreter der Unterzeichnerstaaten und der Europäischen Kommission an konkreten Plänen für die Realisierung der Reform. Die Follow-up Gruppe wird bei ihren Aktivitäten beraten von europäischen Vereinigungen der Hochschulen (European University Association – EUA), der Studierenden (European Students' Union – ESU) und der Wirtschaft (BusinessEurope) sowie vom Europarat. Den Vorsitz der BFUG hat ein Vertreter des jeweiligen Gastlandes der Ministerkonferenz sowie ein Vertreter desjenigen Landes, das aktuell über die EU-Präsidentschaft verfügt (vgl. Eckardt 2005: 65). Zudem gibt es in allen Signatarstaaten nationale BFUG. In Deutschland besteht sie gegenwärtig aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK), des freien zusammenschlusses von studentInnenschaften (fzs), der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), des Akkreditierungsrates (AR) und des Deutschen Studentenwerks (DSW).

Aus der zweiten Bologna-Nachfolgekonferenz am 19. September 2003 in ***Berlin*** ging ein Kommuniqué hervor, in dem sich die Bildungsminister von nunmehr 40 beteiligten europäischen Staaten bzw. Beitritts- und assoziierten Ländern auf wesentliche Zielsetzungen für eine beschleunigte Schaffung des europäischen Hochschulraumes einigten (vgl. Jaudzims/Schnitzer 2007: 24). In dem Berliner Kommuniqué begrüßen die Minister die seit der Prager Konferenz ergriffenen Initiativen für mehr Vergleichbarkeit und Kompatibilität, transparentere Hochschulsysteme sowie eine höhere Qualität europäischer Hochschulbildung auf institutioneller und nationaler Ebene (vgl. Berlin Kommuniqué 2003: 2). Um diesen Prozess zu beschleunigen, beschlossen die Minister drei mittelfristige Schwerpunkte bis zum Jahr 2005:

1. Die Förderung einer wirksamen Qualitätssicherung,
2. die Etablierung eines zweistufigen Gradierungssystems sowie
3. die Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten.

Bezüglich der Anerkennungsfragen empfahlen die Minister die Ausarbeitung eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene. Damit wurde der Grundstein gelegt für die Schaffung eines übergreifenden („overarching") Europäischen Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum[21], der 2005 auf der Nachfolgekonferenz in Bergen von den Ministern zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. Zum ersten Mal in den Bologna-Deklarationen werden im Berliner Kommuniqué Lernergebnisse („learning outcomes") und Kompetenzen („competences") explizit thematisiert, auf deren Grundlage Qualifikationen definiert werden sollen. Dass diese „Empfehlung" zu einem zentralen politischen Auftrag im Zuge der Bologna-Reform avancierte, drückt sich in der folgenden Formulierung der Minister im Berliner Kommuniqué aus:

> „Die Ministerinnen und Minister empfehlen den Mitgliedstaaten, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, *Lernergebnisse*, *Kompetenzen* und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln" (Berlin Kommuniqué 2003: 4).

Diese Aussage umfasst auch die Bestrebungen, gestufte Studiengänge mit unterschiedlichen Ausprägungen und Profilen zu versehen, um einer Vielfalt an individuellen, akademischen und Arbeitsmarktanforderungen gerecht zu werden (vgl. Jaudzims/Schnitzer 2007: 25). Zugespitzt lässt sich sagen, dass die verstärkte Fokussierung einer outcomeorientierten Hochschulbildung von dieser zentralen Formulierung im Berliner Kommuniqué ausgegangen ist.

[21] Im Folgenden QR EHR genannt, vgl. zu diesem Thema ausführlicher Kap. 2.4.1.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die in der Bologna-Deklaration von 1999 implizit erwähnten Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ ihren Ausdruck auch im Berliner Kommuniqué von 2003 finden, in dem dies die Notwendigkeit betont, „in Gemeinsamen Studienprogrammen einen erheblichen Teil der Studienzeit für ein Auslandsstudium vorzusehen sowie ein geeignetes Angebot für die sprachliche Vielfalt und den Fremdsprachenerwerb sicherzustellen, damit Studierende ihr Potenzial, zu europäischer Identität, *Staatsbürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit* zu gelangen, voll verwirklichen können“ (ebd.: 7, Hervorhebung durch d. V.).

Die Minister verwiesen darüber hinaus auf die wachsende Bedeutung des ECTS zur Förderung studentischer Mobilität sowie der transnationalen Curriculumentwicklung. Sie betonten die Notwendigkeit, das ECTS nicht nur zu einem System für die Übertragbarkeit, sondern auch für die Kumulierung von Leistungspunkten weiterzuentwickeln und dieses künftig im Europäischen Hochschulraum einheitlich anzuwenden.[22] Im Rahmen der Anerkennung von Studienabschlüssen geben die Minister als wesentliches Ziel vor, dass alle Studierenden, die bis 2005 ihr Studium abschließen, das Diploma Supplement automatisch und gebührenfrei erhalten sollen. Ob und inwieweit die Hochschulen der Signatarstaaten dem Appell der Minister nachkommen werden, „die Anwendungsmöglichkeiten des Diploma Supplements voll auszuschöpfen, um Nutzen aus der größeren Transparenz und Flexibilität der Hochschulabschlüsse zu ziehen sowie die Beschäftigungschancen zu fördern und die akademische Anerkennung für weitere Studien zu erleichtern“ (ebd.: 6) und ob dann die Anerkennung tatsächlich auf der Basis von Kompetenzen als Learning Outcomes basiert, wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch zu klären sein (vgl. weiter unten, Kap. 2.6).

Das Berliner Kommuniqué bezieht sich im Übrigen auch auf alle anderen weiter oben genannten sechs Aktionslinien der Bologna-Reform, die bereits in den Erklärungen von Bologna und Prag betont wurden. Festzustellen ist jedoch, dass das Berliner Kommuniqué sehr viel präziser ist, als dies die vorausgehenden Deklarationen waren: Die Benennung der drei Schwerpunkte für das Jahr 2005 sowie der Beschluss zur Bestandsaufnahme im selben Jahr konkretisieren die Verpflichtungen der Signatarstaaten und sollen auf diese Weise den Prozess bzw. die Schaffung des europäischen Hochschulraumes beschleunigen. Hierzu ist anzumerken, dass sich der Bologna-Prozess in keinem rechtlich verbindlichen Rahmen vollzieht und dass es sich bei den Bologna-Deklarationen lediglich um unverbindliche politische Absichtserklärungen der beteiligten Signatarstaaten handelt. Etwas zugespitzt könnte man sagen:

[22] Das ECTS entwickelte sich zunehmend zur allgemeinen Grundlage für nationale Leistungspunktsysteme, was von den Ministern im Berliner Kommuniqué zustimmend zur Kenntnis genommen wurde (vgl. ebd.: 5).

„Eine institutionell nicht legitimierte Ministerrunde setzt einen rechtlich nicht bindenden europäischen Harmonisierungsprozess betreffend Studienstrukturen in Bewegung, welcher eigentlich (in den meisten Fällen) nicht in ihren Zuständigkeitsbereich, sondern in den Autonomiebereich der einzelnen universitären Institutionen fällt“ (Nägeli 2000: 8).

Obwohl es sich beim Bologna-Prozess um eine rechtlich unverbindliche Absprache zwischen den Bildungsministern (von gegenwärtig) 47 europäischen Staaten handelt, ist eine hohe Verbindlichkeit in der Umsetzung der Bologna-Deklarationen festzustellen: Die Empfehlungen und Beschlüsse der Bildungsminister sind nahezu vollständig in die nationalen Gesetzgebungen eingebracht und umgesetzt worden (vgl. Eckardt 2005: 63f.).

Der Bologna-Prozess wird seit 1999 von einer Begleitstudie flankiert[23], welche die europäischen und nationalen „Trends“ und Perspektiven im Zusammenhang mit den Bologna-Zielen und -instrumenten in regelmäßigen Abständen (zuletzt 2010) aufzeigt. Der Trends III-Bericht (vgl. Reichert/Tauch 2003) priorisiert erstmals Kompetenzen als Learning Outcomes als eines der vorrangig zu bearbeitenden Themen in der Umsetzung der Bologna-Reform. Dies geschieht gewissermaßen bereits im Vorgriff auf die Ministerkonferenz in Berlin, die zwei Monate nach Erscheinen der Trends III-Studie im September 2003 stattfindet. Die Begleitstudie hebt unter anderem die Bedeutung einer „Lehrplangestaltung auf der Grundlage von Deskriptoren für die zu erzielende Qualifikation sowie von angestrebten Fähigkeiten und Lernergebnissen“ (ebd.: 2) hervor. Die Studie weist aber auch darauf hin, dass die Interpretation von „Bologna“ und seiner Implikationen (z. B. die kritische Überprüfung und ggf. Revision der bestehenden Lehrstruktur und -methoden) auf der Ebene der Fakultäten eine Aufgabe darstellt, die von der Mehrheit der europäischen Hochschullehrenden erst noch aktiv geleistet werden muss. Als großes Manko bei der Realisierung der Bologna-Ziele nennt die Studie die in vielen europäischen Ländern teilweise eingeschränkte Autonomie der Hochschulen[24], die für die Umsetzung des Europäischen Hochschulraumes unabdingbar ist. Auch fehlen adäquate Finanzierungsmechanismen, die eine Profilentwicklung der europäischen Hochschulen unterstützen würden (vgl. ebd.: 4). Die Studie stellt ebenfalls heraus, dass einerseits die Hochschulen nicht hinreichend in die Umsetzung der Bologna-Ziele einbezogen werden, andererseits vor allem aber die Studierenden noch zu wenig z. B. in die Beratungen über die qualitative Reform der Lehre eingebunden sind. Dies ist ein zentraler Punkt, denn gerade die Studierendenvertretungen haben auf europäischer wie auf nationaler Ebene immer wieder auf die

[23] In Auftrag gegeben von der European University Association (EUA).
[24] Dies trifft auch für Deutschland zu. So verweisen die im Rahmen der Studie befragten deutschen Hochschulvertreter und Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auf die Grenzen autonomer Entscheidungsfindungen durch die Hochschulen aufgrund nationaler Gesetzgebungen (vgl. ebd.).

Bedeutung der lernerzentrierten Lehre und dergleichen hingewiesen (vgl. ebd. 5). So stellt der Trends III-Bericht die Verbesserung der akademischen Qualität und der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen auch als eine „Triebfeder“ (ebd.: 5) des Bologna-Prozesses heraus. Die Beschäftigungsfähigkeit wird dabei als ein wichtiger Faktor bei der Umsetzung der zu reformierenden Lehrpläne beschrieben, ebenso die Relevanz der Hochschulbildung für Gesellschaft und Wirtschaft.

Die Studie stellt als zentrales Ergebnis der Befragungen einen Trend zur Strukturierung von Curricula in Bezug auf Lernergebnisse und Kompetenzen heraus, der dazu beitragen könnte, „dass akademische Qualität und langfristige Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen kompatible Ziele in der Hochschulbildung werden“ (ebd.: 5).[25] So resümiert die Studie zu diesem Punkt auch, dass „die Positionierung der Hochschulen in Europa und der Welt (…) zum großen Teil von ihren Studienstrukturen und Lernergebnissen in Verbindung mit den entsprechenden Qualitätskriterien sowie von den individuellen Lösungen abhängen [wird], mittels derer sie akademische Qualität mit nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit verbinden“ (ebd.: 15). Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie ist, dass im Jahr 2003 fast 90 % der Hochschulen in den Bologna-Ländern ein zweistufiges Graduierungssystem eingeführt haben bzw. planen, dies einzuführen. Damit die Einführung neuer Studienstrukturen nicht nur oberflächlich erfolgt, setzt dies zunächst eine Neugestaltung der Curricula unter Berücksichtigung von Deskriptoren zur Beschreibung der neuen Abschlüsse Bachelor und Master sowie von Lernergebnissen und Qualifikationsprofilen voraus (vgl. ebd.: 8f.). Bezüglich der Anerkennungspraxis, die auf der Feststellung von vergleichbaren Qualifikationen beruhen soll, ist festzustellen, dass zum Zeitpunkt der Trends-Studie im Jahr 2003 die Lissabon-Konvention von Zweidrittel der Bologna-Länder ratifiziert war.[26] Allerdings alarmiert das Ergebnis, dass augenscheinlich mehr als die Hälfte der von Trends befragten Hochschullehrer über den Inhalt der Konvention nicht bzw. nicht sehr gut informiert ist (vgl. ebd.: 9f.). So kommt die Studie auch zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die Anerkennungspraxis in den Signatarstaaten teilweise eher unterentwickelt ist und häufig ausschließlich auf Einzelfallprüfungen der Hochschullehrer beruht. Die Vertretungen der Studierenden beklagten, dass formale Verfahren der Anerkennung oftmals nicht bekannt und Studierende bei ihrer Rückkehr aus dem Ausland häufig mit Anerkennungsproblemen konfrontiert sind. Folgt man den Ergebnissen dieser Studie, ist also das Feld der Anerkennungspraxis europaweit noch deutlich ausbau- und verbesserungsfähig. Ebenso ist der Informationsfluss in Bezug auf den Nutzen des Diploma

[25] Auf dieser Annahme gründet auch das Tuning-Projekt (vgl. hierzu Kap. 2.5).
[26] Deutschland zählt zu diesem Zeitpunkt noch nicht dazu, die Bundesregierung hat die Lissabon-Konvention erst zum 1. Oktober 2007 ratifiziert.

Supplements zu verbessern (vgl. ebd.: 10). Das ECTS als Akkumulations- und Transfersystem hat sich 2003 zwar klar als das dominierende Creditsystem durchgesetzt. Jedoch ist offenkundig, dass in der Mehrzahl der in die Studie einbezogenen Hochschulen die Anwendung von ECTS noch nicht als institutionelle Strategie verankert ist sowie Nutzen und Funktionsweise ungenügend verstanden sind. Auch hier sieht die Studie dringenden Handlungsbedarf, der prioritär von den Hochschulen der Signatarstaaten zu verfolgen ist.

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass 2003 bereits einige Fortschritte in der Umsetzung der Bologna-Ziele - etwa hinsichtlich der Einführung einer zweistufigen Studienstruktur - erzielt wurden und dass das Potenzial für eine „längst überfällige fundamentale und nachhaltige Form der Hochschulbildung in Europa“ (ebd.: 18) genutzt werden sollte. Dabei wird der ganzheitliche Aspekt der Reform betont, das heißt die Verbindungen zwischen den folgenden Themen (vgl. ebd.: 16):

1. Einführung eines zweistufigen Graduierungssystems,
2. Verwendung von ECTS im Zusammenhang mit der Schaffung einer modularen Studienstruktur,
3. Definition von Qualifikationsrahmen und -profilen sowie
4. von Lernergebnissen hinsichtlich Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten.

Wie bereits weiter oben aufgezeigt, hat das aus der Ministerkonferenz im September 2003 resultierende Berliner Kommuniqué die in der Studie festgestellten Trends und Perspektiven aufgegriffen und sie als Schwerpunkte für die nächste Phase der Prozessentwicklung festgelegt. Damit hat insbesondere auch die Bedeutung von Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung zugenommen. Dies verdankt sich nicht zuletzt dem verbindlichen Charakter der im Berliner Kommuniqué festgelegten Schwerpunkte, wie dies weiter oben bereits beschrieben wurde.

Die Folgekonferenz 2005 im norwegischen ***Bergen*** greift diese Schwerpunkte auf und verleiht ihnen im daraus folgenden Bergen Kommuniqué einen erneut hohen Stellenwert. Gleich zu Beginn des Kommuniqués ist die Rede von „innovativen Lehr- und Lernprozessen, die Europa braucht“ (Bergen Kommuniqué 2005: 1). Gemeint ist die Anpassung bestehender Lehrpläne an die europaweit strukturellen Veränderungen. Zugleich gestehen die Minister aber auch zu, dass es für eine curriculare Reform und deren Umsetzung in entsprechende (kompetenzorientierte) Lehr- und Lernprozesse an Zeit bedarf. In diesem Zusammenhang betonen die Minister auch die Bedeutung der Hochschulen, ihrer Mitarbeiter und der Studierenden als „Partner“ des Bologna-Prozesses. Damit tritt der Stellenwert der operativen, das heißt der Arbeitsebene stärker hervor, nachdem in den meisten Signatarstaaten die Reformen

weitgehend in die nationalen Gesetzgebungen eingeflossen sind. Das Kommuniqué stellt fest, dass europaweit einige Fortschritte in der Umsetzung der Bologna-Ziele erzielt wurden. Dazu zählt vordergründig die weitgehende Einführung des zweistufigen Graduierungssystems. Die berufliche Relevanz des Studiums, die sich auf jeder Graduierungsstufe wiederfinden soll, wird wiederum stark betont. Um die Beschäftigungsförderung insbesondere der Bachelorabsolventen zu verbessern, treten die Minister für einen verstärkten Dialog zwischen Regierungen, Hochschulen und Sozialpartnern ein (vgl. ebd.: 2).

Hinsichtlich der neu geschaffenen und weitgehend umgesetzten Studienstruktur spielt auch der von der Follow-up-Gruppe zur Bergen-Konferenz vorgelegte Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum eine zentrale Rolle. Der QR EHR war Ausgangspunkt für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen bis 2010, zu der sich die Minister im Bergen Kommuniqué verpflichten. Die nationalen Qualifikationsrahmen sollen kompatibel sein mit dem „übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR“ (ebd.: 2) und entsprechend des QR EHR für jede Stufe (einschließlich der Doktoratsstufe) allgemeine Deskriptoren entwickeln, die auf Lernergebnissen und Kompetenzen basieren.[27] Außerdem ist die Komplementarität zwischen dem übergreifenden QR EHR und einem breiteren Qualifikationsrahmen für das Lebenslange Lernen (LLL) sicherzustellen, der zum Zeitpunkt der Bergen-Konferenz von der Europäischen Union und zwischen den Signatarstaaten begonnen wurde zu entwickeln.

Es liegt nahe, dass die Annahme des QR EHR auf der Ministerkonferenz in Bergen und die Verpflichtung der Minister zur Erarbeitung von nationalen Qualifikationsrahmen ganz entscheidend dazu beigetragen haben, dass Kompetenzen als Learning Outcomes mittlerweile auf einer breiten Ebene diskutiert werden. Zugespitzt lässt sich sagen, dass der geforderten Outcomeorientierung durch den politisch erzeugten Handlungsdruck seit der Bergen-Konferenz entsprechender Nachdruck verliehen wurde:

> „So entstehen Verbindlichkeiten in einem politischen Sinne einer Willensbindung der politischen Akteure des Bologna-Prozesses schon dadurch, dass diese sich durch Unterzeichnung des Bergener Communiqués dazu bekennen, ihre innerstaatliche Arbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses zu gestalten, zu dem spätestens seit der Berliner Konferenz von 2003 und ganz eindeutig mit der Bergener

[27] Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wurde im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeitet und von der KMK am 21.04.2005 beschlossen (vgl. KMK 2005). Deutschland hat also bereits in einer sehr frühen Phase damit begonnen, die Empfehlung der Minister im Berliner Kommuniqué umzusetzen, nämlich „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse (…) zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (Berlin Kommuniqué 2003: 4). Der Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ vom 18.09.2008 bestätigt die geforderte Übereinstimmung (vgl. Kap. 2.4.4 in dieser Arbeit).

Konferenz auch der hier beschriebene Europäische Qualifikationenrahmen gehört“ (Kohler 2004: 14).

Das Thema Anerkennung gewinnt in der mittelfristigen Umsetzung der Bologna-Ziele zunehmend an Bedeutung, wenngleich die Umsetzung einer transparenten Anerkennungspraxis in der Mehrheit der Bologna-Länder noch immer nicht zufriedenstellend ist. Immerhin haben 2005 bereits 36 von 45 beteiligten Ländern die Lissabon-Konvention ratifiziert. Im Bergen Kommuniqué verpflichten sich die Minister dazu, „für eine vollständige Umsetzung [der Lissabon-Konvention] Sorge zu tragen und sie entsprechend in nationales Recht umzusetzen“ (ebd.: 3). Deutschland kommt dieser Verpflichtung zwei Jahre später (2007) nach, wie bereits weiter oben festgestellt wurde.

Um die Qualität der Anerkennungsverfahren zu verbessern, vereinbarten die Minister in Bergen außerdem die Erarbeitung von nationalen Aktionsplänen, die Bestandteil der Länderberichte für die nächste Ministerkonferenz 2007 in London sein sollten. Der dritte Schwerpunkt in der mittelfristigen Umsetzung der Bologna-Ziele betrifft die Qualitätssicherung der neu eingeführten Studienprogramme. 2005 haben fast alle Bologna-Länder Vorkehrungen für ein Qualitätssicherungssystem getroffen, in Deutschland hat sich bereits seit einigen Jahren das Verfahren der Akkreditierung etabliert.[28] Die Minister nehmen die von der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) vorgelegten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (vgl. ENQA 2009) zustimmend zur Kenntnis, das als ein unter den Bologna-Unterzeichnerstaaten vereinbartes System von Normen, Verfahren und Leitlinien zur Qualitätssicherung bezeichnet werden kann. In den Fokus der weiteren Maßnahmen („Weitere Herausforderungen und Schwerpunkte“) geraten neben den bereits bekannten Themen außerdem die Verbindung von Hochschule und Forschung einschließlich der strukturierten Doktoran-

[28] Dass Learning Outcomes in der Hochschullehre auch in der Qualitätssicherung respektive Akkreditierung von Studienprogrammen in Deutschland eine Rolle spielen, zeigen beispielsweise die „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ (vgl. KMK 2004), die als Bestandteil der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2010) elementare Grundlage für die Kriterien zur Akkreditierung von Studienprogrammen (vgl. Akkreditierungsrat 2010b) sind. In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK ist beispielsweise festgelegt, dass die Module eines Studiengangs einschließlich des Arbeitsaufwands und der zu vergebenen Leistungspunkte zu beschreiben sind, und dass die Beschreibung eines Moduls neben einigem anderen zuvorderst Inhalte und *Qualifikationsziele* enthalten soll. Die Erläuterungen in dem Beschluss zu „Inhalten und Qualifikationszielen“ weisen darauf hin, dass hierfür in den Modulbeschreibungen Angaben zu fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fachübergreifenden Inhalten einerseits sowie zu entsprechenden *Lernzielen* andererseits gemacht werden sollen. Außerdem ist für jedes Modul darzulegen, welche *Kompetenzen* (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) die Studierenden erwerben sollen. Dabei sind die Lern- und Qualifikationsziele an der vorab definierten Gesamtqualifikation des Studiengangs auszurichten (vgl. KMK 2010, ohne pag.). Das Thema der Qualitätssicherung von Studienprogrammen wird im Rahmen dieser Arbeit nur insoweit angesprochen, als es im Zusammenhang mit der Outcomeorientierung in der Hochschulbildung von Bedeutung ist.

denausbildung als dritte Stufe in der gestuften Studienstruktur, die Erhöhung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes sowie die soziale Dimension des Bologna-Prozesses.

Die drei Prioritäten hinsichtlich Studienstruktur, Anerkennung und Qualitätssicherung sollten bis 2007 weitgehend umgesetzt sein (vgl. Bergen Kommuniqué 2005: 6). Die Minister betonten die dreizyklische Hochschulbildung in den Signatarstaaten und die Notwendigkeit, jede der drei Stufen (Bachelor-, Master- und Doktoratsebene) dahingehend zu gestalten, dass die Studierenden auf „den Arbeitsmarkt, weiteren Erwerb von Fachwissen und staatsbürgerliches Engagement“ (ebd.: 7) vorbereitet werden. Weiter im Aufwind waren damit auch die beiden Kompetenzkonstrukte „Employability“ bzw. Beschäftigungsförderung der Absolventen und „Citizenship“ bzw. Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe, die bereits 1999 in der Bologna-Deklaration der Minister implizit Erwähnung fanden. In diesem Zusammenhang wird auch der übergreifende Qualifikationsrahmen als ein wesentliches strukturelles Merkmal des Europäischen Hochschulraumes benannt, mit dem Qualifikationen auf der Grundlage von Kompetenzen als Learning Outcomes definiert werden.

Das folgende Kommuniqué, das die Resultate der Ministerkonferenz am 18. Mai 2007 in ***London*** zusammenfasst, betont an einigen Stellen nicht nur die Notwendigkeit einer Verbesserung der Beschäftigungsförderung und der „Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft“ (London Kommuniqué 2007: 1), sondern unterstreicht vor allem auch den Wandel von einer dozentenzentrierten Lehre zu einer auf die Studierenden ausgerichteten und damit lernerzentrierten Hochschulbildung (vgl. ebd.). Das Kommuniqué anerkennt diesen - sich allmählich vollziehenden - Wandel als ein „wichtiges Ergebnis des Prozesses“ (ebd.) und misst dieser Entwicklung einen bedeutenden Stellenwert bei. Festzustellen ist außerdem, dass sich die Outcomeorientierung, das heißt die Orientierung an vorab definierten Lernergebnissen, im Zuge der umfassenden Curriculumreformen als das zentrale Thema etabliert hat. Dies lässt sich beispielsweise ablesen an der Empfehlung der Minister, ein ECTS auf der Grundlage von Lernergebnissen und Arbeitspensum der Studierenden einzuführen (vgl. ebd. 3) oder stärker noch an der Forderung, „Module und Studiengänge auf der Grundlage von Lernergebnissen und Leistungspunkten zu entwickeln“ (ebd.). Die Curriculumreformen sollen in einem umfassenden Sinne zu Qualifikationen führen, die sowohl den Anforderungen des Arbeitsmarktes als auch weiterführenden Studien besser entsprechen. Die Qualifikationsrahmen mit den für jede Stufe - einschließlich der Doktoratsstufe - definierten „Level Deskriptoren“ sollen die Hochschulen darin unterstützen. Sie sollen außerdem die Mobilität weiter verbessern, in dem sie die Anerkennung von Studienabschlüssen sowie einzelnen Studien- und Prüfungsleistungen anhand von Lernergeb-

nissen und Kompetenzen erleichtern helfen. Die nationalen Qualifikationsrahmen sollen ferner so gestaltet sein, dass sie durch mehr Transparenz und Vergleichbarkeit die Beschäftigungsförderung der Absolventen erhöhen.

Trotz der bisher erzielten Fortschritte bei der Umsetzung der Lissabon-Konvention, des ECTS und des Diploma Supplements betonen die Minister die Notwendigkeit, die vielfältigen nationalen und institutionellen Anerkennungsbemühungen stärker zu systematisieren und zu vereinheitlichen. Die in Bergen von den Ministern in Auftrag gegebenen nationalen Aktionspläne sind daraufhin von den ENIC/NARIC-Netzwerken zu analysieren und „good practice“ in der Anerkennungspraxis zu verbreiten. Bezüglich der Anerkennung geht aus dem Londoner Kommuniqué außerdem hervor, dass zum Zeitpunkt der Ministerkonferenz in London 38 Signatarstaaten die Lissabon-Konvention ratifiziert haben. Die übrigen Mitglieder werden nachdrücklich aufgefordert, diesem Beispiel zu folgen. Deutschland kommt diesem Appell noch im selben Jahr nach und ratifiziert die Lissabon-Konvention zum 1. Oktober 2007. Das Londoner Kommuniqué hebt erneut hervor:

> „Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse und zugängliche Informationen über Bildungssysteme und Qualifikationsrahmen sind Voraussetzungen für Mobilität und die Gewährleistung der anhaltenden Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des EHR“ (ebd.).

Der in Bergen angenommene Qualifikationsrahmen wird gemäß der Überschrift des Londoner Kommuniqués „Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung“ als „zentrales Element der Förderung europäischer Hochschulbildung im globalen Rahmen“ (ebd.: 4) bezeichnet und unterstreicht damit, neben einer verbesserten Darstellung des EHR nach außen, auch den Stellenwert einer verbesserten Anerkennungspraxis. So fordern die Minister alle Akteure im Rahmen ihrer Zuständigkeiten dazu auf, „Qualifikationen aus anderen Teilen der Welt mit derselben Offenheit zu beurteilen, die sie von der Beurteilung europäischer Qualifikationen anderenorts erwarten, und diese Anerkennung auf die Grundsätze der Lissabon-Konvention zu stützen“ (ebd.: 7).

Zu den Prioritäten für das Jahr 2009 zählen vordergründig die Verbesserung der Anerkennung und der Darstellung des EHR im globalen Rahmen, die Umsetzung sämtlicher Aspekte der Qualitätssicherung gemäß den European Standards and Guidelines (ESG), die soziale Dimension sowie die Förderung der studentischen bzw. akademischen Mobilität. Als ein operatives Ziel (i. S. eines kurzfristigen und konkreten Ziels) nennt das Kommuniqué die Erhöhung der beruflichen Relevanz der Hochschulbildung und die Verbesserung der Beschäftigungsförderung der Absolventen auf allen drei Stufen des Graduierungssystems. Hier plädieren die Minister für einen umfassenden Dialog zwischen den jeweiligen Regierungen, Hoch-

schulen und Arbeitgebern. Im Rahmen dieser Prozesse sind die Hochschulen nachdrücklich dazu aufgerufen, Partnerschaften und Kooperationen mit Arbeitgebern auf- und auszubauen. Das Kommuniqué betont hierzu die Notwendigkeit, die jeweiligen Reformkonzepte mit den an diesen Prozessen beteiligten Akteuren eingehend zu diskutieren und sich über die jeweiligen Anforderungen hinreichend auszutauschen. Die BFUG wird damit beauftragt, bis zur Folgekonferenz 2009 in Leuven zu überprüfen, wie die Beschäftigungsförderung im Hinblick auf das dreistufige Graduierungssystem und im Rahmen des Lebenslangen Lernens verbessert werden kann. Außerdem soll die Datenerhebung zu dieser Frage dringend weiterentwickelt werden. Für die Regierungsebene stellt das Kommuniqué in Aussicht, dass die Kompatibilität von Beschäftigungs- und Laufbahnstrukturen im öffentlichen Dienst und der reformierten Studienstruktur gewährleistet werden.[29]

Als prioritär werden auch die an Lernergebnissen orientierte Curriculumreform und damit eine stärker an den Studierenden orientierte Hochschullehre hervorgehoben (vgl. ebd.). Das „Bologna Stocktaking", das heißt die von der BFUG regelmäßig durchgeführte Bestandsaufnahme des Bologna-Prozesses (vgl. Kap. 2.6), soll bis 2009 neben den bekannten Themen auch die Entwicklung der outcomeorientierten und studierendenzentrierten Lehre fokussieren. Dabei sollen unter anderem nationale Qualifikationsrahmen, Lernergebnisse und Leistungspunkte in Form von ECTS-Credits integriert behandelt werden. Festzuhalten ist, dass das Londoner Kommuniqué bei der Festlegung von Prioritäten die Outcomeorientierung stärker betont, als dies den vorausgehenden Deklarationen zu entnehmen war. Deutlich wird auch, dass sich dieser eher allgemeine Begriff spätestens seit London manifestiert, in dem dieser explizit mit einer stärkeren lernergebnisorientierten und studierendenzentrierten Hochschul-

[29] In Deutschland hat sich die KMK mit dem Beschluss „Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gemäß § 19 HRG" vom 14. April 2000 dafür ausgesprochen, dass an Universitäten und Fachhochschulen erworbene Bachelorabschlüsse dem gehobenen Dienst zuzuordnen sind (vgl. KMK 2000). Masterabschlüsse eröffnen den Zugang zum höheren Dienst, wobei zwischen universitären Masterabschlüssen und Masterabschlüssen, die an Fachhochschulen erworben wurden, differenziert wurde: Während universitäre Masterabschlüsse unmittelbar den Zugang zum höheren Dienst eröffneten, musste die entsprechende Eignung von Masterabschlüssen an Fachhochschulen zunächst im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens festgestellt werden. Eine entsprechende Vereinbarung über den „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen" wurde 2002 durch Beschlüsse der KMK und der Innenministerkonferenz (IMK) getroffen (vgl. IMK/KMK 2002). Für die Praxis bedeutete dies, dass Fachhochschulen im Rahmen der Akkreditierung ihrer Masterstudiengänge zusätzlich den Zugang zum höheren Dienst bei einer Akkreditierungsagentur beantragen mussten. Die Agenturen wiederum gaben diese Anträge an das Innenministerium des betreffenden Bundeslandes weiter mit der Bitte, die Gleichwertigkeit des beantragten Masterabschlusses zu überprüfen. Dabei handelte es sich im Prinzip um zwei unterschiedliche Vorgänge, an der außer der Hochschule mindestens zwei weitere Einrichtungen beteiligt gewesen sind und die im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens organisatorisch aneinander gekoppelt waren. Wohl aufgrund des erheblichen Aufwands, aber auch um die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu nivellieren, regte die Innenministerkonferenz an, auf die gesonderte Eignungsfeststellung im Rahmen der Akkreditierung zu verzichten und damit allen Masterabschlüssen den Zugang zum höheren Dienst zu eröffnen. Diesem Vorschlag folgten KMK und IMK durch entsprechende Beschlüsse im Jahr 2007, welche zum 1. Januar 2008 in Kraft getreten sind und seitdem die Vereinbarung aus dem Jahr 2002 ersetzen (vgl. IMK/KMK 2007).

lehre in Verbindung gebracht wird. Hinzuweisen ist außerdem auf den im Kommuniqué formulierten Ausblick auf das Jahr 2010 und die Zeit danach (ebd.: 8):

> „Wir nehmen 2010 zum Anlass, die Vision, die uns bewogen hat, den Bologna-Prozess 1999 in Gang zu setzen, erneut zu formulieren, und für einen EHR einzutreten, der auf Werten und Visionen beruht, die über die Fragen von Strukturen und Instrumenten hinausweisen. Wir verpflichten uns, 2010 als Gelegenheit zu begreifen, unsere Hochschulsysteme neu auf einen Kurs einzustellen, der über die unmittelbaren Belange hinausführt und die Hochschulen in die Lage versetzt, sich den Herausforderungen zu stellen, die unsere Zukunft bestimmen" (ebd.).

Diese Formulierung ist einerseits sehr vage. Sie lässt aber ein Zugeständnis der Minister dahingehend vermuten, dass die angestrebte „Vision", bis zum Jahr 2010 einen gemeineuropäischen Hochschulraum zu schaffen, nicht in dem gleichen Maße umgesetzt sein wird. Die Formulierung deutet vielmehr darauf hin, dass nach 2010, d. h. nach den ersten längerfristigen Erfahrungen mit den neuen Studienstrukturen, Bilanz zu ziehen ist und ggf. verstärkt Modifikationen bzw. Revisionen der bestehenden (reformierten) Curricula vorzunehmen sind.

Diese Vermutung bestätigt das Kommuniqué der Ministerkonferenz in ***Leuven und Louvain-la-Neuve*** vom April 2009.[30] Das Kommuniqué stellt fest, dass die vollständige Umsetzung der Bologna-Zielsetzungen noch nicht erreicht ist und die sorgfältige Implementation nach 2010 mehr „Schwungkraft", Engagement und Verbindlichkeit auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene benötigt (vgl. Leuven Kommuniqué 2009: 2). Die ursprünglichen Zielsetzungen der Bologna-Deklaration von 1999 und die in den Folgejahren entwickelten Umsetzungsstrategien sind dabei nach wie vor gültig. Die Präambel des Kommuniqués hebt zugleich die Bedeutung der Hochschulbildung für die Realisierung eines kreativen und innovativen „Europas des Wissens" in der Zeit bis 2020 hervor. In Anbetracht des demographischen Wandels könne dies jedoch nur erreicht werden, wenn Europa die Begabungen und Kompetenzen der europäischen Bürger in ihrer Gesamtheit fördert. Dabei gelte es auch, das Lebenslange Lernen und den erweiterten Zugang zu Hochschulbildung stärker als bisher zu berücksichtigen. Europäische Hochschulbildung müsse nicht nur den Folgen des demographischen Wandels, sondern auch den durch die Globalisierung entstehenden Möglichkeiten sowie technologischen Entwicklungen mit entsprechenden Angeboten begegnen. Dabei sind „neue Lernertypen" ebenso zu berücksichtigen wie „neue Lehr- und Lernformen". Hier tritt, neben den Mobilitätsaspekt, an relativ prominente Stelle die Outcomeorientierung resp. die

[30] Die fünfte Nachfolgekonferenz der Bildungsminister wurde am 28./29. April 2009 von den Benelux-Ländern (Belgien, Niederlande, Luxemburg) in den belgischen Städten Leuven und Louvain-la-Neuve ausgerichtet. Das Kommuniqué dieser Konferenz (sog. „Leuven Kommuniqué") wurde von nunmehr 46 Signatarstaaten unterzeichnet. Für eine aktuelle Übersicht über die beteiligten Mitgliedsländer vgl. den offiziellen Internetauftritt des Bologna-Prozesses: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/, 14.06.2011.

Studierendenzentrierung in der Hochschullehre, in dem bereits in der Präambel des Kommuniqués betont wird:

> „Student-centred learning and mobility will help students develop the competences they need in a changing labour market and will empower them to become active and responsible citizens" (ebd.: 1).

In dieser Formulierung implizit enthalten sind auch die Kompetenzkonstrukte „Employability" und „Citizenship". Das Leuven Kommuniqué führt diese, wie schon die vorausgegangenen Kommuniqués, weiter aus, indem es erneut die Notwendigkeit und die Verantwortung der Hochschulen betont, Studierende auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft („Citizenship") vorzubereiten sowie die Beschäftigungsförderung („Employability") der Absolventen zu verbessern. Dabei soll die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden entfaltet und gefördert werden (vgl. ebd.).

Obwohl die vollständige Umsetzung der Bologna-Ziele bis zum Jahr 2010 nicht zu erwarten war, stellt das Leuven Kommuniqué auch fest, dass der Bologna-Prozess Fortschritte hin zu einer größeren Kompatibilität und Vergleichbarkeit der europäischen Hochschulsysteme erzielt hat (vgl. ebd.: 2). In diesem Zusammenhang wird beispielsweise betont, dass der Bologna-Prozess zu einer verbesserten Mobilität und höheren Attraktivität der europäischen Hochschulen auch für Studierende und Wissenschaftler aus außereuropäischen Ländern geführt habe. Dabei wird die Etablierung von nationalen Qualifikationsrahmen, die auf Learning Outcomes und studentischer Arbeitsbelastung („Workload") basieren, als zentraler Wirkungsfaktor beschrieben. Außerdem betont das Kommuniqué die weitgehende Einführung des Diploma Supplements und des ECTS, die auf gesamteuropäischer Ebene zu mehr Transparenz und verbesserter Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten geführt habe (vgl. ebd.). Für die vollständige Umsetzung der Reformen vereinbaren die Minister, die bisherige gute Zusammenarbeit miteinander und mit den beteiligten Institutionen fortzusetzen. Als „priorities for the decade to come" (ebd.) werden im Leuven Kommuniqué insbesondere genannt:

1. Die *soziale Dimension* des Bologna-Prozesses, das heißt unter anderem gleichberechtigter Zugang zum Hochschulstudium und angemessene Studienbedingungen.[31]
2. Das *Lebenslange Lernen (LLL)* und die Anerkennung von Vorleistungen.
3. Die Forderung nach einer verbesserten *„Employability"* der Absolventen und damit explizit die Forderung nach einer breiteren Diskussion eines Kompetenzkonstruktes, das auf die Vermittlung von für den Beruf verwertbaren Schlüsselkompetenzen zielt

[31] Gemeint sind Studienbedingungen, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Studium erfolgreich abschließen zu können, ohne dass soziale und/oder wirtschaftliche Gründe sie daran hindern.

und eine stärkere berufliche Relevanz sowie berufliche Orientierung des Hochschulstudiums meint. In diesem Zusammenhang unterstreichen die Minister die Notwendigkeit eines verbesserten Dialogs zwischen Hochschulen und Arbeitgebern und einer stärkeren Berücksichtigung von z. B. Praktika als feste Bestandteile des Studiums.[32]

4. Das *studierendenzentrierte Lernen* und eine darauf zugeschnittene *outcomeorientierte Hochschullehre*. Die Minister betonen erneut die Notwendigkeit einer anhaltenden curricularen Reform, die eine stetige (Weiter-)Entwicklung von Learning Outcomes, das heißt von definierten Lernergebnissen und Kompetenzen zum Ziel hat. Die stärkere Studierendenzentrierung erfordert neue Ansätze des Lehrens und Lernens, nachhaltige Unterstützung, Beratung und Orientierungsmöglichkeiten sowie ein Curriculum, das die Lernenden stärker fokussiert als dies die konventionelle dozentenzentrierte Lehre bisher zu leisten vermochte. Auf diese Weise, so betont das Leuven Kommuniqué, wird die curriculare Reform ein fortdauernder Prozess sein, der langfristig zu höherer Qualität sowie zu flexiblen und individuell stärker zugeschnittenen Bildungswegen führt.[33] Für die Entwicklung von Learning Outcomes und internationalen Referenzpunkten[34] betonen die Minister außerdem die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern bzw. Vertretern der einzelnen Fachdisziplinen, Studierenden und Arbeitgebern. Die Hochschulen der Signatarstaaten werden nachdrücklich von den Ministern dazu aufgefordert, einer verbesserten Lehrqualität in dem oben genannten Sinne auf allen Stufen der Hochschulbildung besonderes Augenmerk zu verleihen. Dieser Punkt soll außerdem in der weiteren Implementation der „European Standards and Guidelines for Quality Assurance“ (ESG) und damit in der Qualitätssicherung der neuen Studiengänge eine stärkere Rolle spielen als bisher.
5. Die Erhöhung der *Mobilität* von Studierenden und akademischem Personal bleibt eines der Kernziele des Bologna-Prozesses. Die Minister vereinbaren in Leuven, dass europaweit bis 2020 mindestens 20% aller Hochschulabsolventen einen Studien- oder/und Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben sollen.[35] Außerdem be-

[32] Hier wird zum ersten Mal seit der Bologna-Deklaration von 1999 konkret benannt, wie eine stärkere berufliche Orientierung des Studiums und damit „Employability“ der Hochschulabsolventen erreicht werden kann. Dass dies u.a. über Praktika gelingen soll, ist naheliegend und freilich keine neue Idee. Allerdings betont die Formulierung der Minister vor allem die curriculare Verankerung von Praxisstudien bzw. Praktika, die gerade für Universitätsstudiengänge weitestgehend eine Umorientierung i. S. eines stärkeren Anwendungsbezugs der ansonsten eher „wissenschaftlichen“ Hochschulbildung zur Folge hat.

[33] Im Original: „Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths“ (ebd., Übersetzung durch d. V.).

[34] Vgl. die Ergebnisse des Tuning-Projekts, Kap. 2.5 in dieser Arbeit.

[35] Im Anschluss an die Konferenz in Leuven nahmen erstmalig auch Vertreter aus 12 außereuropäischen Ländern an einem Bologna-Forum teil, welches entsprechende Kooperationsmöglichkeiten zum Thema hatte (vgl. hierzu http://www.bmbf.de/de/3336.php, 14.06.2011).

> fürworten die Minister die größere Verbreitung von gemeinsamen Abschlüssen und Studienprogrammen sowie die Entwicklung von Mobilitätsfenstern, welche die akademische Mobilität erleichtern helfen sollen. In diesem Zusammenhang soll auch die vollständige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen gewährleistet werden.[36]

Schlussendlich bestätigt das Leuven Kommuniqué die Zwecktauglichkeit[37] der bisherigen Organisationsstruktur des Bologna-Prozesses, welche durch die Zusammenarbeit der Regierungen, der akademischen Gemeinschaft und anderen „Stakeholdern" gekennzeichnet ist und in dieser Form weitergeführt werden soll. Den Vorsitz des Bologna-Prozesses werden sich künftig jeweils dasjenige Land, das die EU-Präsidentschaft innehat, sowie ein Nicht-EU-Land teilen. Die BFUG wird damit beauftragt, bis 2012 vergleichbare Daten zur studentischen/akademischen Mobilität sowie zur sozialen Dimension des Bologna-Prozesses in den beteiligten Ländern zu erheben. Zudem fordern die Minister die sorgfältige Beobachtung der Entwicklung von Verfahren, die transparente Informationen über die (Vielfalt der) europäischen Hochschulsysteme und -institutionen zur Verfügung stellen sollen. Ebenso ist es ein Anliegen der Minister, den Bologna-Prozess auch über die Grenzen Europas bekannter zu machen und damit die Attraktivität des Bildungsstandortes Europa weiterhin zu erhöhen. Schließlich erwarten die Minister weitere Maßnahmen für eine Verbesserung der Anerkennungspraxis.

Bestandsaufnahme und Berichterstattung zur Umsetzung des Bologna-Prozesses sollen fortgeführt und entsprechende Ergebnisse zur Nachfolgekonferenz 2012 in Bukarest/Rumänien vorgelegt werden (vgl. ebd.: 6).[38] Es fällt an dieser Stelle im Kommuniqué auf, dass trotz der im Leuven Kommuniqué festgelegten Prioritäten hinsichtlich einer studierendenzentrierten, das heißt also outcomeorientierten Hochschullehre, diese offenbar nicht im Mittelpunkt der Bestandsaufnahme für 2012 stehen. Zumindest wird dies nicht mehr explizit im Zusammenhang mit der Erstellung eines Arbeitsplans erwähnt, mit der die Follow-up-Gruppe in Leuven betraut wird. Vermuten lässt sich hingegen, dass die berufliche Relevanz

[36] Überhaupt spielt die Internationalisierung der europäischen Hochschulbildung sowie die globale Zusammenarbeit zur nachhaltigen Entwicklung nach wie vor eine gewichtige Rolle. Dies macht sich nicht zuletzt in der Forderung der Minister nach verstärkter internationaler Offenheit („International openness") der europäischen Hochschulen bemerkbar. Gemeint sind gemeineuropäische Aktionen und Partnerschaften i. S. von Kooperationen auch mit anderen Regionen der Welt (vgl. ebd.: 4). Auch die transnationale Bildung bzw. „Cross-border Higher Education" fällt unter den Punkt der International openness (vgl. hierzu die UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education: http://www.kooperation-international.de/unesco/themes/info/detail/data/42091/backpid/12/?PHPSESSID=c33269fafb89c, 14.06.2011.

[37] Im Original „fit for purpose" (ebd.: 5, Übersetzung durch d. V.).

[38] Anlässlich des zehnjährigen „Bologna-Jubiläums" fand am 11./12. März 2010 zunächst eine außerplanmäßige Konferenz der Minister in Wien und Budapest statt. Vgl. hierzu die Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area 2010.

des Studiums ganz oben auf der Agenda der weiteren Bemühungen in der Umsetzung der Bologna-Ziele stehen wird. Dies drückt sich nicht nur in der Prioritätensetzung des Leuven Kommuniqués, genauer in der Forderung nach verstärkter „Employability“ aus; es wird zudem bekräftigt durch die von den Ministern in Aussicht gestellte Zusammenarbeit zwischen der Follow Up-Gruppe und Arbeitsmarktexperten in den beteiligten Bologna-Ländern.

2.3 Lernergebnisorientierung in den Zeiten von Bologna

2.3.1 Die Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“

Die vorangegangenen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, wie sich die bisherige Entwicklung der beiden Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ im Zuge des Bologna-Prozesses vollzogen hat. Es wurden außerdem anhand einer eingehenden Analyse der Bologna-Deklarationen (1999-2009) spezifische Aspekte herausgearbeitet, die gegenwärtig die Diskussion um eine outcomeorientierte Hochschullehre beherrschen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier untersuchte Akzentsetzung auf Learning Outcomes bereits mit Beginn des Bologna-Prozesses begonnen hat. Dies macht sich einerseits darin bemerkbar, dass bereits in der Bologna-Deklaration von 1999 zwei Aspekte zu Tage treten, die als Kompetenzkonstrukte wie folgt identifiziert wurden: 1.) Der Aspekt der beruflichen Relevanz, das heißt der Arbeitsmarktrelevanz des Studiums und der Beschäftigungsförderung der Absolventen *(„Employability“)* sowie der Aspekt der Vorbereitung im Studium auf die aktive Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft *(„Citizenship“)*. Diese beiden Kompetenzkonstrukte resultieren aus der Forderung der europäischen Bildungsminister, spezifische Kompetenzen im Studium zu vermitteln und also eine entsprechende outcomeorientierte Hochschullehre vorzusehen. Dazu zählen einerseits für den Beruf verwertbare Schlüsselkompetenzen, die einer verbesserten „Employability“ der Absolventen förderlich sein sollen. Andererseits lässt sich daraus ableiten, dass das jeweilige Studienangebot Lehrangebote enthalten soll, die zur Entwicklung bürgerschaftlicher Teilhabe beitragen sollen, denkbar etwa Angebote zu Technologiefolgen, Ethik, Partizipation, Recht etc.

Eine entsprechende Outcomeorientierung, die beide Kompetenzkonstrukte in verstärktem Maße berücksichtigt, wird insbesondere für die grundständigen Bachelorstudiengänge gefordert. Sie soll sich aber auch in den weiterführenden Studienphasen (Master- und Doktoratsphase) wiederfinden. Daneben soll die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden durch entsprechende Studien- und Unterrichtsformen gefördert werden. Damit wird deutlich, dass die Studierenden auf jeder Stufe des dreizyklischen Graduierungsmodells auf den Arbeits-

markt, den weiteren Erwerb von Fachwissen und auf staatsbürgerliches Engagement vorbereitet werden sollen.

2.3.2 ECTS, Diploma Supplement und lernergebnisorientierte Anerkennung

Der Weg von Bologna nach Leuven verlief stringent über die outcomeorientierte Weiterentwicklung der Reform. In diesem Zusammenhang wurden zwei Instrumente immer wichtiger: Das europäische Leistungspunktesystem *ECTS* und das *Diploma Supplement* zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und damit verbundenen Qualifikationen. Beide Instrumente wurden seit ihrer Einführung immer stärker an Lernergebnisse und Kompetenzen geknüpft und sollen auf diese Weise die (lernergebnisorientierte) Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und damit Mobilität erleichtern.

ECTS gilt gegenwärtig nur dann als umfassende Beschreibung eines Studiengangs, wenn die jeweiligen Modulbeschreibungen lernergebnisorientiert formuliert sind und im sogenannten „Transcript of Records“[39] Informationen zu Studienerfolg und Benotung der Studierenden ausgewiesen sind (vgl. HRK 2007: 2). Anders als das Transcript of Records enthält das Diploma Supplement keine oder nur begrenzte individualisierte Angaben. Jedoch sind auch dort die Studiengänge lernergebnisorientiert und ergänzend auch quantitativ abzubilden (vgl. ebd.: 6).

In dem zuvor Geschilderten zeigt sich, dass Learning Outcomes die Grundlage für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen bilden sollen. Unverkennbar daran geknüpft sind das ECTS und das Diploma Supplement, die eine verbesserte Anerkennung fördern und damit die studentische bzw. akademische Mobilität erhöhen sollen. Learning Outcomes spielen jedoch nicht nur bei der Anerkennung von Hochschulabschlüssen eine Rolle, sondern auch von einzelnen Studienabschnitten bzw. Studien- und Prüfungsleistungen. Im Zuge der Bologna-Nachfolgekonferenzen wurde so die Bedeutung einer outcomeorientierten Studiengangsgestaltung und damit einer stärker auf die Studierenden ausgerichteten Hochschullehre in zunehmendem Maße hervorgehoben. Eine wichtige Weichenstellung in Richtung Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung wurde bereits in der ersten Nachfolgekonferenz 2001 in Prag vorgenommen. Hier ist zum ersten Mal in der Prozessentwicklung die Rede von Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten, mittels derer die akademische und berufliche Anerkennung von Bildungsabschlüssen, Ausbildungen etc. er-

[39] Das Transcript of Records ist ein Instrument des ECTS, mit dem die individuellen Leistungen der Studierenden sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht abgebildet werden: Für jedes erfolgreich absolvierte Modul bzw. für jede erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltung werden im Transcript of Records Leistungspunkte sowie Noten und ECTS-Grades (relative Noten) angegeben. Es dokumentiert damit die bestandenen Studienleistungen hinsichtlich Inhalt, Umfang und Studienerfolg (vgl. ebd.: 2).

leichtert und damit letztlich die Beschäftigungsförderung der Absolventen erhöht werden soll. Lernergebnisse werden seit der Berliner Konferenz 2003 explizit in den Kommuniqués der Bildungsminister genannt. Zu diesem Zeitpunkt empfehlen die Minister den Signatarstaaten außerdem, einen gemeineuropäischen Qualifikationsrahmen zu entwickeln, mittels dessen Qualifikationen unter anderem in Hinblick auf Lernergebnisse und Kompetenzen definiert werden sollen. Die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens für die Hochschulbildung wurde 2003 als Fortsetzung der Berliner Konferenz von der BFUG initiiert (vgl. hierzu auch Kap. 2.4.1). Dieses System wurde 2005 auf der Bergen-Konferenz übernommen, wie weiter oben bereits aufgezeigt wurde. Begleitend zum Bologna-Prozess wurde im Jahr 2000 ein von der Europäischen Union finanziell unterstütztes Projekt zur lernergebnis- und kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung initiiert: „Tuning Educational Structures in Europe“ („Abstimmung der Hochschulstrukturen in Europa“). Der Tuning-Ansatz (vgl. Tuning 2007) ist vollständig kohärent mit dem konzeptionellen Rahmen, auf den sich das Berliner Kommuniqué stützt. Dies zeigt sich in der Verwendung entsprechender Begrifflichkeiten wie Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile in dem Kommuniqué der Minister vom September 2003. Ebenso steht der QR EHR im Einklang mit dem Tuning-Ansatz, wie an anderer Stelle noch genauer aufzuzeigen sein wird (vgl. Kap. 2.5). Festzuhalten ist hier, dass sowohl der Europäische Qualifikationsrahmen als auch das Tuning-Projekt die Diskussion um das outcomeorientierte Lehren, Lernen und Prüfen in der Hochschulbildung wesentlich mitbestimmt haben. Auf hochschulpolitischer Seite ist mit dem Berliner Kommuniqué die Forderung der Minister nach einer outcomeorientierten Hochschullehre durch entsprechende Begrifflichkeiten konkreter geworden; diese Forderung fällt durch den *politisch erzeugten Handlungsdruck* seit der Bergen-Konferenz im Mai 2005 noch stärker ins Gewicht, wie in Kap. 2.2.2 aufgezeigt wurde.

2.3.3 Outcomeorientierung und Studierendenzentrierung

Im Londoner Kommuniqué vom Mai 2007 erscheint die Outcomeorientierung in der Hochschulbildung als zentrales Thema. Das Kommuniqué betont damit den fokussierten Wandel von einer dozentenzentrierten zu einer stärker auf die Studierenden ausgerichteten Lehre. Outcomeorientierung wird hier explizit mit einer lernergebnisorientierten und lernerzentrierten Hochschullehre in Verbindung gebracht. In dem Kommuniqué der Bildungsminister, das aus der Konferenz im April 2009 im belgischen Leuven und Louvain-la-Neuve resultierte, wird die Outcomeorientierung in der Hochschulbildung erneut akzentuiert. So wird in diesem Kommuniqué als ein Schwerpunkt für die Zeit nach 2010 die weitgehende Umsetzung einer outcomeorientierten Hochschullehre genannt. Damit einher gehen neue Ansätze des Lehrens

und Lernens, die an den Hochschulen teilweise erst noch entwickelt werden müssen und ein Bewusstsein der Lehrenden für die Lernergebnisorientierung voraussetzen. Die Beschreibung von Learning Outcomes anhand internationaler (europäischer) Referenzpunkte bedarf zudem einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen der Scientific Community, den Studierenden und den Arbeitgebern in den Signatarstaaten. Nicht zuletzt sollen dadurch die wissenschaftlichen mit den arbeitsmarktrelevanten Anforderungen unter Einbezug studentischer Belange abgestimmt werden.

2.4 Das Maß aller Dinge? Qualifikationsrahmen, Learning Outcomes und Kompetenzen

Nachdem zuvor die Entwicklung von (eher allgemein gehaltenen) Kompetenzkonstrukten im Zuge des Bologna-Prozesses aufgezeigt wurde, geht es im Folgenden um eine erste inhaltliche Annäherung an die Begriffe *Learning Outcomes (Lernergebnisse)* und *Kompetenz.* Was ist gemeint, wenn von Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung die Rede ist? Welche Bedeutung hat die geforderte Outcomeorientierung für die Gestaltung von Studiengängen und die sie konstituierenden Module? Um sich diesen Fragen zu nähern, wird der Blick zunächst auf den bereits weiter oben mehrfach erwähnten Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum gelenkt. Der QR EHR ist im Rahmen des Bologna-Prozesses deshalb von so zentraler Bedeutung, da dieser auf europäischer Ebene gewissermaßen als „Systemkalibrierung“ und zugleich als „handlungsbegrenzende Standardisierung“ für die nationalen Hochschulsysteme zu verstehen ist (vgl. Kohler 2004: 1). Das heißt, dass sich die teilweise bereits entwickelten und noch zu entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmen der Bologna-Mitgliedstaaten am QR EHR orientieren und mit diesem korrespondieren sollen. Nachfolgend werden zunächst die wesentlichen Elemente, Maßstäbe und Charakterisierungen des QR EHR beleuchtet, um daraus ein Verständnis für Begriffe und Zielbestimmungen zu generieren. Anschließend soll der von der KMK am 21.04.2005 beschlossene *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* daraufhin überprüft werden, inwiefern dieser mit dem QR EHR vereinbar ist. Schließlich soll aufgezeigt werden, welche Implikationen sich daraus für die lernergebnisorientierte Studiengangsgestaltung ergeben.

2.4.1 Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QR EHR)

Der Europäische Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung ist ein übergreifender Rahmen bzw. ein „Metarahmen“ (vgl. Tauch 2005), der die drei Zyklen Bachelor-, Master- und Doktoratsstufe umfasst und für jede Stufe allgemeine Deskriptoren anhand von Lernergebnissen, Kompetenzen, studentischer Arbeitsbelastung, Niveau und Profil vorsieht. Der QR EHR ist somit ein wichtiges Instrument für das Erreichen des Bolognaziels „Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlussgrade“ (vgl. Kap. 2.2). Außerdem soll der QR EHR zum Erreichen der folgenden Ziele beitragen:

1. Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt („Employability“)
2. Vorbereitung auf das Leben als aktiver Bürger in einer demokratischen Gesellschaft („Citizenship“)
3. Persönliche Entwicklung

4. Nachhaltige Sicherung einer breiten, auf hohem Niveau befindlichen Wissensbasis

Wie bereits weiter oben aufgezeigt, geht die Entwicklung des QR EHR auf die Empfehlung der Minister im Berliner Kommuniqué von 2003 zurück, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Abschlüsse für die Hochschulsysteme in den Unterzeichnerstaaten des Bologna-Prozesses zu schaffen. Ferner verpflichteten sich die Minister, einen übergreifenden Rahmen für Hochschulabschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Damit ist die Entwicklung eines QR EHR mit der Berliner Nachfolgekonferenz im September 2003 in eine entscheidende Phase getreten. Zugleich kann dies auch als zentraler politischer Auftrag im Zuge der im Jahr 2003 aktuellen Bologna-Agenda gesehen werden, wie aus der bisherigen Prozessentwicklung ersichtlich wird. Das Berliner Kommuniqué hat festgelegt, dass die Follow Up-Gruppe (BFUG) die Thematik des QR EHR aufgreifen und sie konkreten Aussagen zuführen soll, darunter auch die Frage, ob und wie Kurzstudiengänge (sog. „short cycle-Studiengänge“) mit dem ersten Studienzyklus im QR EHR verbunden werden können. Der QR EHR wurde also von der BFUG im Nachgang zur Berliner Nachfolgekonferenz entwickelt und anschließend zunächst auf einem Bologna-Seminar in Kopenhagen im Januar 2005 vorgestellt und durch einen entsprechenden Bericht untermauert (vgl. Ministry of Science, Technology and Innovation 2005). Der von der Follow Up-Gruppe erarbeitete QR EHR wurde anschließend auf der Bergen-Konferenz im Mai 2005 von den dort versammelten Ministern zustimmend zur Kenntnis genommen. Im Bergen Kommuniqué verpflichten sich die Minister dazu, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem QR EHR vereinbar sind (vgl. hierzu Kap. 2.4.3). Dabei fungiert der QR EHR als übergreifendes und verbindendes Referenzsystem für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen. Außerdem soll die Komplementarität des QR EHR mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, der zu diesem Zeitpunkt in der Europäischen Union und zwischen den Signatarstaaten entwickelt wurde, sichergestellt werden.

Der QR EHR als Meta- oder Referenzrahmen soll zur Verbesserung der internationaler Transparenz, Anerkennung von Qualifikationen sowie Mobilität von Studierenden und Absolventen beitragen.[40] Die Kernelemente dieses Metarahmens sind weiter oben bereits angesprochen worden und sollen nachfolgend eingehender beleuchtet werden. Die Kernelemente des QR EHR sind die folgenden:

[40] Transparenz und Anerkennung sind notwendige Grundvoraussetzungen für eines der elementaren Bolognaziele: die internationale Mobilität der Studierenden. Dieses Ziel kann jedoch nur dann erreicht werden, wenn die nationalen Hochschulsysteme Qualifikationsrahmen vorsehen, die mit dem QR auf europäischer Ebene korrespondieren (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 2.4.3).

- *Zyklen und Ebenen*

Der Europäische Hochschulraum sieht ein dreistufiges Graduierungssystem vor, wobei jede Stufe auch als *Zyklus* bezeichnet wird und den jeweiligen Studiengangtyp meint (vgl. Kohler 2004: 6). Die Etablierung bestimmter Studienzyklen war bereits Anliegen der Bologna-Deklaration von 1999, die für Hochschulstudien eine Gliederung in zwei Hauptzyklen vorsah, das heißt in Bachelor- und Masterprogramme. Die Doktoratsstufe (Ph. D.) als dritter Studienzyklus trat mit dem Berliner Kommuniqué 2003 hinzu. Zusätzlich sollen kurze Ausbildungsgänge (short-cycle-Studiengänge) innerhalb des ersten (Bachelor-)Zyklus möglich sein.

- *Arbeitsbelastung und Leistungspunkte*

Die Arbeitsbelastung („Workload") der Studierenden wird gemessen in Leistungspunkten und orientiert sich am ECTS.[41] Zugespitzt formuliert sind Leistungspunkte ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung der Studierenden. In der Praxis entspricht ein ECTS-Punkt ungefähr 25-30 Stunden studentischer Arbeitsbelastung (vgl. González/Wagenaar 2008: 60). Im Sinne von ECTS entsprechen 60 Leistungspunkte einer studentischen Arbeitsbelastung von einem Studienjahr, das heißt 30 ECTS pro Semester. Ausgedrückt in Stunden bedeutet dies, dass ein durchschnittlicher Studierender etwa 1500 bis 1800[42] Stunden Arbeitsaufwand pro akademischem Jahr aufbringt. Bei der Bemessung der relevanten Arbeitsbelastung ist neben der Zeit für das Präsenzstudium auch die Zeit für das Selbststudium angemessen zu berücksichtigen, das heißt sowohl der unmittelbare Unterricht (Präsenz- bzw. Kontaktstudium) als auch die durchschnittliche Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes, Prüfungsaufwand und Prüfungsvorbereitung, Praktika etc. (Selbststudium).

Für den Gesamtaufwand, gemessen in Leistungspunkten, empfiehlt die Bologna-Arbeits-gruppe folgende Eckwerte:

- für Kurzstudiengänge, soweit diese im Rahmen des ersten Studienzyklus vorgesehen werden: 120 ECTS-Punkte;
- für den ersten Studienzyklus: 180 bis 240 ECTS-Punkte;
- für den zweiten Studienzyklus: 90 bis 120 ECTS-Punkte; davon müssen mindestens 60 ECTS-Punkte auf dem Niveau des zweiten Zyklus sein;

[41] Das ECTS definiert Einheiten als Leistungspunkte, treffender wären eigentlich Arbeitspunkte bzw. credits (vgl. Kohler 2004: 7). Im Folgenden wird der Terminus „Leistungspunkt" synonym mit „ECTS-Punkt" bzw. „ECTS-Credit" verwendet.

[42] Die Vorgaben der KMK legen fest, dass pro Studienjahr einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 1800 Stunden studentischer Arbeitsaufwand nicht überschritten werden dürfen (vgl. ebd.).

- für den dritten Studienzyklus, der zum Doktor- oder Ph. D.-Grad führt, sind nicht notwendigerweise Leistungspunkte vorzusehen; eine quantitative Rahmensetzung findet hier insofern nicht statt. Hierzu formuliert das Bergen Kommuniqué 2005:

„Das Kernelement der Doktorandenausbildung ist die Förderung des Wissens durch originäre Forschung. In Anbetracht des Bedarfs an strukturierten Promotionsstudiengängen und an transparenter Betreuung und Bewertung stellen wir fest, dass die übliche Arbeitsbelastung des dritten Zyklus in den meisten Ländern einem drei- bis vierjährigen Vollzeitstudium entspricht. Wir fordern die Universitäten auf sicherzustellen, dass im Rahmen der Promotionsphase die interdisziplinäre Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Qualifikationen gefördert werden, die den Anforderungen des weiteren Arbeitsmarktes gerecht werden. (…) Wir sehen die Teilnehmer im dritten Zyklus der Hochschulausbildung sowohl als Studierende als auch als Nachwuchswissenschaftler. (…) Eine Überregulierung der Doktorandenausbildung ist (daher, die Verf.) zu vermeiden“ (Bergen Kommuniqué 2005: 4f.).

- *Profil*

Der Begriff Profil bezeichnet im QR EHR das jeweilige Fachgebiet eines Studiengangs oder eine Schwerpunktsetzung bzw. spezifische Zielvorgabe im Sinne berufsrelevanter Studien (im Unterschied zu stärker akademisch-theoretischen Studien). Der QR EHR berücksichtigt jedoch keine bestimmten Festlegungen für das so definierte Gebiet der Profile. Die Arbeiten zum QR EHR suggerieren hier eher ein gewisses Maß an Offenheit; so wird beispielsweise in dem bereits weiter oben erwähnten Bericht zum QR EHR die Entwicklung von Studiengangsprofilen - der Natur der Wissenschaft entsprechend - als ein unendlicher Prozess gesehen:

„Even the boundaries between fields are evolving. The level of detail with which the boundaries are drawn varies across fields. In some cases there are professional reasons for being quite precise about whether a qualification is or is not within a field, whereas for others some measure of ambiguity about which field a qualification belongs in may be acceptable. Various taxonomies of fields of learning exist. Recent years have also seen the development of a number of trans-disciplinary study programmes and it is recognised that, at least in many fields, a learner’s competence and attractiveness to the labour market may be enhanced by supplementing a concentration or core competence in a given area (e.g. economics or political science) with more limited competence in other areas, such as foreign languages, law, statistics, history, etc.” (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 47).

Diese Zurückhaltung ist verständlich, wenngleich hier Aussagen zu Profilen denkbar wären, die zwischen sog. „academic“ und „professional“ Studiengängen und Abschlüssen unterscheiden. Dabei würde es sich gemäß der Konzeption des QR EHR um *fachübergreifende*,

nicht um fachspezifische Aussagen handeln. Insbesondere für Länder mit einem dualen Hochschulsystem könnte dies von besonderem Interesse sein. So wird dann auch im Bericht zum QR EHR auf nationalstaatliche Regelungen verwiesen.

Für das deutsche Hochschulsystem lässt sich konstatieren, dass eine Form der verbindlichen Zuordnung von Profilen gemäß den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der KMK existiert (vgl. KMK 2010). Die KMK-Vorgaben sehen vor, dass bei Masterstudiengängen zwischen einem „stärker anwendungsorientierten“ und einem „stärker forschungsorientierten“ Profil zu unterscheiden ist. Das von den Hochschulen festgelegte Profil wird im Akkreditierungsverfahren verifiziert. Masterstudiengänge werden nur akkreditiert, wenn sie einem der beiden Profiltypen zugeordnet sind und wenn die Zuordnung im Diploma Supplement entsprechend ausgewiesen ist (ebd.: 6). In diesem Zusammenhang hat der Akkreditierungsrat für die Zuordnung der Profiltypen am 1. April 2004 besondere Kriterien aufgestellt: *Die Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge*. In der Vorbemerkung dieses Papiers heißt es dazu, dass die Profilbildung auch im Kontext mit anderen Strukturvorgaben zu sehen ist. So etwa, dass beide Profile berufsqualifizierend anzulegen sind (vgl. Akkreditierungsrat 2004: 1). Hinzu kommt, dass es keine „wissenschaftsimmanent begründbare Trennung dieser Profile“[43] (ebd.) gibt und die Profilzuweisung aus diesem Grund nur pragmatisch vorgenommen werden kann. Tatsächlich kommt es bei der Profilierung vielmehr auf eine Differenzierung an, die an die genauere Bestimmung unterschiedlicher Qualifikationsziele anknüpft. Damit verbunden sind jeweils unterschiedliche Kompetenzprofile unterschiedlicher Zielgruppen.

Die Deskriptoren des Akkreditierungsrates sehen für das häufig „praxisorientiert“[44] genannte (Master-)Studium ein *Anwendungsorientiertes Profil* vor (vgl. ebd: 2f.). Ein Studium mit so ausgewiesenem Profil bezweckt, Studierende an aktuelles Wissen heranzuführen sowie die Fähigkeit zu vermitteln, dieses Wissen in Form einer Transferleistung auf bekannte und neue Problemfelder anzuwenden. Es soll außerdem eine Grundlage schaffen, auf der nach dem Absolvieren des Studiengangs neues Wissen und Fähigkeiten angeeignet werden können.

[43] In der deutschsprachigen Diskussion wird häufig zwischen wissenschaftsorientierten und praxisorientierten Studiengängen unterschieden. Dass eine solche Unterscheidung zumindest klärungsbedürftig erscheint, zeigt sich an der Tatsache, dass Studiengänge häufig beide Zwecke verfolgen. Letztlich ist es ein erklärtes Ziel der Bologna-Reform, Studiengänge mit stärkerer Berufsrelevanz anzubieten; dies schließt auch die so genannten akademischen, d. h. stärker wissenschaftsorientierten Studienprogramme ein. Dabei fokussiert die berufliche Relevanz von stärker wissenschaftsorientierten Studienprogrammen nicht ausschließlich die Ausbildung des (eigenen) wissenschaftlichen Nachwuchses, wie dies häufig von manchen Disziplinen an Universitäten beansprucht wird.

[44] Ein Studienprogramm mit anwendungsorientiertem Profil könnte man statt „praxisorientiert“ treffender auch als „forschungs*basiert*“ bezeichnen, Studienprogramme mit forschungsorientiertem Profil hingegen als „forschungs*treibend*“.

Studiengänge mit anwendungsorientiertem Ziel verfolgen daher das Ziel, den Studierenden Fachwissen in Verbindung mit theoretischem Grundlagenwissen zu vermitteln. Dies soll sie in die Lage versetzen, wissenschaftliche Erkenntnisse für ihre berufliche Praxis nutzbar zu machen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Vermittlung von berufsbezogenen „Schlüsselkompetenzen" eine zentrale Rolle in der reformierten Hochschulbildung, ebenso wie die Ausbildung methodisch-analytischer Fähigkeiten der Studierenden. Ein anwendungsorientiertes Profil lässt eine berufsfeldrelevante Schwerpunktsetzung erwarten, ggf. auch Praktika oder/und Praxissemester sowie die Orientierung von Abschlussarbeiten an praktischen Problemen. Die Lehre soll entsprechend der vorgenannten Studienziele von Lehrenden getragen werden, die neben ihrer wissenschaftlichen Qualifikation über einschlägige außerhochschulische berufspraktische Erfahrung verfügen.[45] Um die Anwendungsorientierung zu unterstützen, muss die anbietende Hochschule außerdem über eine adäquate sächliche und räumliche (z. B. Labor-)Ausstattung verfügen. Darüber hinaus bedarf es intensiver Kontakte und Kooperationen auch mit außerhochschulischen Einrichtungen aus den für den betreffenden Studiengang relevanten Bereichen (z. B. Wirtschafts- oder/und Industrieunternehmen, andere gesellschaftliche Einrichtungen, etc.). Zur Unterstützung von Lehre und Studium muss zudem eine hinreichende Literatur- und EDV-Versorgung gewährleistet sein.

Für das häufig „akademisch" genannte Masterstudium sehen die Deskriptoren des Akkreditierungsrates ein *Forschungsorientiertes Profil* vor (vgl. ebd.: 3f.). Ein Studium mit so ausgewiesenem Profil hat zum Ziel, die Studierenden zu originärer Forschungsarbeit zu befähigen. Dazu gehört insbesondere die Förderung der Kreativität und der Methodik zur eigenständigen wissenschaftlichen Forschung. Die Studienziele fokussieren im Unterschied zu anwendungsorientierten Studienprogrammen ein an aktuellen Forschungsfragen und -entwicklungen angelehntes Fachwissen, methodische und analytische Kompetenzen, die zur selbstständigen Wissenserweiterung befähigen sowie berufsrelevante Schlüsselkompetenzen, die insbesondere interdisziplinäre Kooperation ermöglichen. Die Studieninhalte beruhen stärker auf der Einheit von Forschung und Lehre. Studierende sollen über das einschlägige Grundlagen- und Fachwissen hinaus Methoden- und Systemkompetenz entwickeln. Insbesondere soll dies durch die Einbindung der Studierenden in aktuelle Forschungs- und Entwick-

[45] Deutsche Fachhochschulen bieten qua ihres Ausbildungsauftrages überwiegend anwendungsorientierte Masterstudiengänge an. Einstellungsvoraussetzung für Professor(inn)en an Fachhochschulen ist daher gemäß Hochschulrahmengesetz der Nachweis über „besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mehrjährigen beruflichen Praxis" (§ 44 Abs. 4c HRG). Dass Fachhochschulen überwiegend anwendungsorientierte (Master-)Studiengänge anbieten, soll jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass auch Universitäten einige ihrer Studiengänge mit einem explizit so ausgewiesenen anwendungsorientierten Profil anbieten. Für eine Übersicht vgl. die Datenbank des Akkreditierungsrates, die akkreditierte Studiengänge auch unter Angabe und Beschreibung des jeweiligen Profils aufführt: http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html, 14.06.2011).

lungsprojekte, beispielsweise im Rahmen von Studien- oder Abschlussarbeiten ermöglicht werden. Um der Forschungsorientierung Rechnung zu tragen, ist Lehrpersonal vonnöten, das aus eigener Forschungsaktivität schöpfen kann. Damit ein Masterstudiengang dem in der Akkreditierung beantragten forschungsorientierten Profil gerecht wird, ist sicherzustellen, dass mindestens Zweidrittel der Lehre von Lehrenden getragen wird, die über einschlägige wissenschaftliche Qualifikationen sowie hinreichende und aktuelle Forschungspraxis verfügen.[46] Darüber hinaus muss die beantragende Hochschule für forschungsorientierte Masterstudiengänge sicherstellen, dass eine diesen Anforderungen entsprechende sächliche und räumliche Ausstattung vorhanden ist. Außerdem muss das den Studiengang tragende Lehrpersonal über Kontakte und Kooperationen in der Forschung verfügen, an denen die Studierenden partizipieren können. Eine adäquate Versorgung mit Literatur und EDV ist ebenso sicherzustellen wie eine hinreichende Ausstattung mit z. B. Laboreinrichtungen und sonstigen Gerätschaften.

Das zuvor Beschriebene macht deutlich, dass die so vorgenommene Profilzuweisung (stärker anwendungsorientiert bzw. stärker forschungsorientiert) vornehmlich auf unterschiedlichen Schwerpunkten im Studium und damit auf relativen Unterschieden basiert. Somit entsprechen die Deskriptoren des Akkreditierungsrates im weitesten Sinne dem Konzept des QR EHR, in dem das Profil als eine Schwerpunktsetzung bzw. spezifische Zielvorgabe im Sinne berufsrelevanter Studien bezeichnet wird. Im Unterschied zu den (wenn auch vagen) Festlegungen des QR EHR ist eine Zuordnung der Bachelorstudiengänge zu den genannten Profiltypen im deutschen Hochschulsystem jedoch nicht vorgesehen.

- *Lernergebnisse und Kompetenzen*

Ein weiteres Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens - und für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz - ist die Outcomeorientierung in der Hochschulbildung und somit die Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen. Zugleich ist dies der schwierigste Teil aller Bemühungen um die Bestimmung eines übergreifenden Qualifikationsrahmens (vgl. Kohler 2004: 7): Anhand von Lernergebnissen und Kompetenzen soll den einzel-

[46] In der Regel sind dies - forschungsaktive - Professor(inn)en mit ausgewiesenen wissenschaftlichen Publikationen. Aus den veröffentlichten Akkreditierungsergebnissen geht im Übrigen hervor, dass die von den Hochschulen vorgenommene und so beantragte Zuordnung ihrer Masterstudiengänge zu einem forschungsorientierten Profil in der Akkreditierung durchaus nicht immer bestätigt wird. In diesen Fällen erfolgt die Akkreditierung mit der Maßgabe, dass für den beantragten Masterstudiengang ein anwendungsorientiertes Profil vorzusehen ist. Als Begründung wird zumeist angeführt, dass die personelle Versorgung des Studiengangs in Bezug auf die genannten Voraussetzungen nicht hinreichend ist. Seltener wird als Begründung angeführt, dass die Forschungsorientierung des beantragten Masterstudiengangs mit den beschriebenen Qualifikationszielen nicht in Einklang steht bzw. stärker, d. h. überwiegend anwendungsorientierte Elemente aufweist (vgl. hierzu z. B. die zusammenfassenden Bewertungen der ZEvA: http://www.zeva.org/de/programmakkreditierung/akkreditierte-studiengaenge/, 14.06.2011).

nen Studienzyklen ein jeweils spezifisches *Qualifikationsziel* zugewiesen werden. Das heißt, es geht hier nicht um eine schlichte Beschreibung und Quantifizierung von Zyklen bzw. Studiengangstypen, sondern um eine inhaltliche Auseinandersetzung, die zu erreichende Kompetenzen und Qualifikationen fokussiert. Die Orientierung an Lernergebnissen, Kompetenzen und Qualifikationen bei der Planung von Curricula auf Studiengangs- und Modulebene hat insofern auch Auswirkungen auf das ECTS, als Leistungspunkte innerhalb dieses Systems nicht nur quantitativ, sondern hinsichtlich des Niveaus ihres Qualifikationszieles eben auch qualitativ zu beschreiben sind. Insofern „ist ein Punkt nicht stets ein Punkt" (ebd.: 7). Die Orientierung an Lernergebnissen, Kompetenzen und Qualifikationen tangiert dabei sowohl Studiengänge als Ganze als auch die sie konstituierenden Studieneinheiten bzw. Module. Konkret bedeutet dies: Studierende erwerben Kompetenzen, in dem sie Studienprogramme durchlaufen und studienbegleitend Leistungsnachweise erbringen. Die Qualifikationsziele auf der Studiengangs- bzw. auf der Modulebene sollen die zu erwerbenden Kompetenzen als Learning Outcomes (Lernergebnisse bzw. erwartete/erwünschte Lernleistungen) beschreiben.[47] Im Zuge der Diskussion um den Europäischen Hochschulraum werden Learning Outcomes also als Beschreibung dessen verstanden, was Studierende nach dem Absolvieren von einzelnen Studienabschnitten und des gesamten Studiengangs „wissen, verstehen oder tun können" (ebd.: 8). Kompetenzen sind demnach die Fähigkeiten, die im Wissen, Verstehen und Handeln bestehen. Damit sind einerseits fachübergreifende Fähigkeiten („generic competences") angesprochen, also transferierbare Fähigkeiten, die in den unterschiedlichsten (beruflichen) Situationen und Aufgabenbereichen eingesetzt werden können.[48] Andererseits geht es dabei um fachspezifische Kompetenzen.

Um die zuvor gebrauchten Begriffe vor dem skizzierten Hintergrund in einen verständlichen Zusammenhang zu bringen, könnte man wie Kohler formulieren:

[47] Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Qualifikationszielen und Lehrinhalten. So sind Lernergebnisse und Kompetenzen vordergründig im Zusammenhang mit zu erwerbenden Qualifikationen zu verstehen und daher nicht auf der Inhaltsebene z. B. einer Lehrveranstaltung zu verorten – wenngleich die Inhalte freilich nie vollständig losgelöst von den Qualifikationszielen gesehen werden können. Dass diese Unterscheidung in Qualifikationsziele einerseits und Lehrinhalte andererseits von zentraler Bedeutung ist, zeigt sich beispielsweise in den „Prüfsteinen" mancher Akkreditierungsagenturen in Deutschland, die aus den Vorgaben für die Programmakkreditierung abgeleitet sind. So findet sich etwa im Antragsleitfaden der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) der Hinweis, für jedes Modul Qualifikationsziele und Lehrinhalte getrennt voneinander auszuweisen (vgl. ZEvA 2011: 2). Aus den veröffentlichten Akkreditierungsergebnissen nahezu aller Akkreditierungsagenturen in Deutschland geht außerdem hervor, dass die Akkreditierung von Studiengängen häufig mit der Auflage verbunden ist, die im Modulkatalog ausgewiesenen Kompetenzziele und Lehrinhalte zu überarbeiten bzw. hinreichend voneinander zu unterscheiden (vgl. hierzu z. B. die Datenbank akkreditierter Studiengänge der ZEvA a.a.O.).

[48] Zu den fachübergreifenden Kompetenzen vgl. ausführlicher Kap. 2.5 in dieser Arbeit.

„In diesen Kontext gestellt (d. h. im Zuge der Diskussion um den Europäischen Hochschulraum, die Verf.), sind Qualifikationen zu verstehen als Zertifizierungen der Kompetenzen, die eine Person hat" (ebd.).

Die Forderung nach einer outcomeorientierten Hochschulbildung ist an die Erwartung geknüpft, dass die Absolventen eines Studiengangs durch den Erwerb von Kompetenzen künftig besser auf die Anforderungen der Berufswelt und auf die aktive Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden. Learning Outcomes sind folglich auch ein bildungspolitisch evoziertes Mittel zum Zweck für die Realisierung der beiden weiter oben vorgestellten Kompetenzkonstrukte „Employability" und „Citizenship".

Nachfolgend wird aufgezeigt, anhand welcher Deskriptoren die operationable Beschreibung von Learning Outcomes und der zu entwickelnden Kompetenzen vorzunehmen ist. In diesem Zusammenhang werden die von der Joint Quality Initiative entwickelten „Dublin Descriptors" beleuchtet, da diese die europäische Diskussion zur Definition des Qualifikationsrahmens und damit auch die Diskussion um Learning Outcomes und Kompetenzen maßgeblich mitbestimmt haben und gewissermaßen das „Ur-Gen" (Sidler 2007: 4) für einen übergreifenden Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum produzierten.

2.4.2 Gemeinsame „Dublin Descriptors" für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse

Die „Dublin Descriptors" für Bachelor- und Masterabschlüsse wurden erstmals im März 2002 von der Joint Quality Initiative (JQI) entwickelt. Sie stellten einen ersten Versuch dar, generische Kompetenzen für die Hochschulstufen im Europäischen Hochschulraum zu definieren. Die JQI ist ein informelles Netzwerk für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Europa. Die Gründung dieser Qualitätsinitiative beruht auf der Bologna-Deklaration aus dem Jahr 1999, in der sich die Bildungsminister unter anderem für die Einführung eines zweistufigen Graduierungssystems aussprachen. Außerdem ist die Initiative im Zusammenhang mit dem Prager Kommuniqué aus dem Jahr 2001 zu sehen. Darin vereinbarten die Minister, bei der Qualitätssicherung der neu eingeführten Studiengänge zusammen zu arbeiten, „Szenarien" für die gegenseitige Anerkennung von Evaluations- und Qualitätssicherungsmechanismen zu entwickeln[49], bei der Entwicklung eines gemeinsamen Referenzrahmens zu kollaborieren sowie „best practice" zu verbreiten.

Die JQI entstand 2001 aus einem Workshop im niederländischen Maastricht, wo sich Vertreter verschiedener europäischer Länder (darunter auch Deutschland) über die Internatio-

[49] Im Original: „to design scenarios for mutual acceptance of evaluation and accreditation/certification mechanisms" (vgl. ebd.).

nalisierung der Qualitätssicherung und Akkreditierung austauschten. Bei den Ländern, denen die Teilnehmer des Workshops entstammten, handelte es sich um solche mit vergleichbaren Qualitätssicherungssystemen, die entweder die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen bereits eingeführt hatten oder dies zumindest in Erwägung zogen. Die dort vereinbarten Aktivitäten der gemeinsamen Qualitätsinitiative sollten größtmögliche Transparenz bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gewährleisten. In diesem Zusammenhang entwickelte die Initiative einen Bezugsrahmen, der maßgeblich in die Bestimmung des Europäischen Qualifikationsrahmens eingeflossen ist. So gingen aus einem Workshop der JQI zu Standards und Richtwerten für Bachelor- und Masterstudiengänge am 15. Februar 2002 in Dublin die *Shared Descriptos for Bachelors und Masters* hervor, auch „Dublin Descriptors“ genannt (vgl. JQI 2002). Die Deskriptoren für Bachelor- und Masterabschlüsse wurden im März 2004 durch einen weiteren Deskriptor für den Promotionsabschluss erweitert (vgl. JQI 2004).

Die Dublin Descriptors charakterisieren die jeweiligen Niveaus der drei Graduierungsstufen im zu entwickelnden Europäischen Hochschulraum anhand von Lernergebnissen und Kompetenzen. In dem betreffenden Arbeitspapier der JQI sind die Niveauunterschiede allgemein festgelegt, das heißt: mit den Deskriptoren werden generelle Aussagen über die zu erwartenden Qualifikationen der Bachelor-, Master- und Promotionsstudierenden getroffen, und zwar unabhängig von den Besonderheiten des eingeschlagenen Ausbildungsweges. Die Deskriptoren bauen strukturell auf den folgenden Elementen auf (vgl. ebd.: 5):

(1) Wissen und Verstehen,
(2) Anwendung von Wissen und Verstehen,
(3) Beurteilungen abgeben,
(4) Kommunikation,
(5) Lernstrategien.

Die Dublin Descriptors beschreiben die zu erwartenden Qualifikationen entlang der Reihenfolge der drei Studienzyklen, wie sie im Bologna-Modell vorgesehen sind. Für die drei Studienzyklen Bachelor, Master und Promotion ergeben sich daraus Charakterisierungen, das heißt die zu erwartenden Qualifikationen je Zyklus wie folgt:

- *Erster Zyklus (Bachelorstufe)*

Bachelorabsolventen sollen Kenntnisse und Verständnis in einem Studienfach bzw. Lerngebiet erlangen, das auf der allgemeinen Sekundarstufenbildung aufbaut und darüber hinaus geht. *Wissen und Verstehen (1)* knüpfen auf dieser Stufe zumindest in einigen Aspekten an

neueste Erkenntnisse in dem jeweiligen Studienfach an. Bachelorabsolventen sollen ferner in der Lage sein, das auf dieser Stufe Gelernte auf eine Art und Weise anzuwenden, die einen professionellen[50] Arbeitseinsatz zeigt. Die *Anwendung von Wissen und Verstehen (2)* demonstrieren Absolventen des ersten Zyklus durch den Einsatz spezifischer Kompetenzen, wie das Formulieren und Bekräftigen von Argumenten und Problemlösungen. Bachelorabsolventen sollen außerdem dazu befähigt sein, die für das jeweilige Studienfach relevanten Informationen zu sammeln und zu interpretieren, um so *Beurteilungen abzugeben (3)*, unter Berücksichtigung spezifischer sozialer, wissenschaftlicher und ethischer Fragestellungen. Darüber hinaus sollen Absolventen des ersten Zyklus die Fähigkeit besitzen, Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sowohl Experten als auch Laien gegenüber zu *kommunizieren (4)*. Schließlich sollen Bachelorabsolventen *Lernstrategien (5)* entwickelt haben, die sie dazu befähigen, ihr Studium mit größtmöglicher Autonomie fortzusetzen.

- *Zweiter Zyklus (Masterstufe)*

Masterabsolventen verfügen über Wissen und Verständnis, das auf dem ersten Studienzyklus aufbaut. *Wissen und Verstehen (1)* auf dieser Stufe befähigen die Absolventen zu Originalität beim Entwickeln oder/und der Anwendung von Ideen auch in Forschungszusammenhängen. Absolventen der zweiten Hochschulbildungsstufe demonstrieren durch Problemlösefähigkeiten in neuen oder/und unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter oder multidisziplinärer Kontexte, dass sie *Wissen und Verstehen anzuwenden (2)* in der Lage sind. Sie verfügen außerdem über die Fähigkeit, Wissen zu integrieren und mit komplexen Sachverhalten umzugehen sowie *Beurteilungen abzugeben (3)* auf der Basis unvollständiger oder/und begrenzter Informationen. Sie berücksichtigen dabei die mit der Anwendung ihres Wissens und Verstehens verknüpften sozialen und ethischen Verantwortungen. Darüber hinaus sollen Absolventen des zweiten Zyklusses in der Lage sein, ihre Schlussfolgerungen und die sie stützenden Erkenntnisse sowohl an Experten als auch an Laien zu *kommunizieren (4)*. Schließlich sollen sie über *Lernstrategien (5)* verfügen, die es ihnen erlauben, ihr Studium überwiegend selbstgeleitet und selbstbestimmt fortzusetzen.

- *Dritter Zyklus (Doktoratsstufe/Promotion)*

Wissen und Verständnis (1) demonstrieren Absolventen mit Promotionsabschluss durch systematisches Verstehen eines Studienfaches sowie die Beherrschung der Fertigkeiten und Me-

[50] Das Arbeitspapier der JQI erläutert im Glossar zu den Dublin Descriptors, dass der Terminus „professionell" hier in einem weiten Sinne verwandt wird, das heißt bezogen auf berufsrelevante Eigenschaften, die die Anwendung einiger Aspekte wissenschaftlichen Lernens beinhalten. Nicht gemeint sind hingegen spezifische Anforderungen geregelter Professionen (vgl. ebd.: 4).

thoden zur Forschung auf dem jeweiligen Gebiet. Sie sind außerdem in der Lage, *Wissen und Verständnis anzuwenden (2)*, indem sie einen substanziellen Forschungsprozess mit wissenschaftlicher Sorgfalt konzipieren, umsetzen und anpassen. Sie sind darüber hinaus in der Lage, einen Beitrag mittels originärer Forschung zu leisten; dieser entspricht wenigstens in Teilen den Standards nationaler oder/und internationaler referierter Publikationen. Absolventen des dritten Zyklus sind zudem befähigt zu kritischer Analyse, *Beurteilung (3)* und Synthese neuer und komplexer Ideen. Ihr Spezialfeld können sie gegenüber ihrem fachlichen Umfeld, der größeren „Scientific Community" sowie der Gesellschaft im Allgemeinen *kommunizieren (4)*. Schließlich wird von ihnen erwartet, in akademischen und beruflichen Zusammenhängen den technischen, sozialen oder/und kulturellen Fortschritt in einer wissensbasierten Gesellschaft zu fördern. Letzteres kann im weiteren Sinne auch als *„Lern- bzw. Weiterentwicklungsstrategie" (5)* verstanden werden.

2.4.3 Bezüge zu nationalen Qualifikationsrahmen: Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Auf der Bologna-Konferenz 2005 in Bergen vereinbarten die dort versammelten Bildungsminister, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln und bis 2007 mit der Arbeit daran zu beginnen (vgl. Kap. 2.2). Der QR EHR versteht sich dabei als Bezugspunkt, das heißt: die nationalen Qualifikationsrahmen sollen mit dem QR EHR kompatibel sein. Dabei ist der QR EHR ebenso wenig rechtsverbindlich wie der gesamte Bologna-Prozess. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass eine Nicht-Orientierung am QR EHR praktische Nachteile für die Anerkennung nationaler Abschlüsse wegen mangelnder Transparenz und Vergleichbarkeit zur Folge hat. In einen größeren Kontext gebettet bedeutet dies, dass ein Abweichen vom QR EHR zu eingeschränkter bzw. mangelnder Mobilität sowie einer Benachteiligung auf dem internationalen Arbeitsmarkt führen kann. Dies erzeugt für die Bologna-Mitgliedstaaten Handlungsdruck, bei der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen die Kompatibilität mit dem QR EHR zu gewährleisten. Damit ist evident, dass der QR EHR zwar selbst nicht rechtsverbindlich ist, jedoch Verbindlichkeiten auf anderen Ebenen erzeugt und zwar - wie Kohler es ausdrückt - „in einem politischen Sinne einer Willensbindung der politischen Akteure des Bologna-Prozesses" (Kohler 2004: 14; vgl. auch Kap. 2.2 der vorliegenden Arbeit). Es ist daher davon auszugehen, dass die nationalen Systeme vordergründig die we-

sentlichen Strukturen des QR EHR adaptieren, d. h. Studiengangszyklen und Qualifikationen anhand von quantitativen und qualitativen Lernergebnissen und Kompetenzen beschreiben.[51]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei einem nationalen Qualifikationsrahmen um eine systematische Beschreibung jener Qualifikationen handelt, die das jeweilige Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Die Beschreibung eines nationalen Bildungssystems umfasst fachunabhängige, generisch formulierte Qualifikationen über alle Bildungsstufen. Ebenso wie der QR EHR definieren die nationalen Qualifikationsrahmen also nur allgemeine Qualifikationen und dienen damit als Referenzpunkte für die Beschreibung von disziplinspezifischen Lernergebnissen. Die Beschreibung der Qualifikationen berücksichtigt, neben einer allgemeinen Darstellung des jeweiligen Qualifikationsprofils, die zu erwartenden/erwünschten Lernergebnisse sowie eine Beschreibung der von den Absolventen eines Studiengangs zu erwerbenden Kompetenzen und Fertigkeiten. Die Qualifikationsbeschreibung beinhaltet außerdem formale Aspekte, d. h. für jeden Zyklus die angenommene studentische Arbeitsbelastung (ausgedrückt in ECTS-Punkten), die Zulassungskriterien, die Bezeichnung der Abschlüsse sowie die formalen Berechtigungen (etwa für den Zugang zu Studienprogrammen mit einem höheren Qualifikationsniveau).

Um die nationalen Rahmenwerke lernergebnis-, das heißt outcomeorientiert zu gestalten, bedarf es eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen den dort formulierten Qualifikationen und den im QR EHR definierten Zyklendeskriptoren. In diesem Kapitel wird nachfolgend aufgezeigt, wie der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse diesen Zusammenhang herstellt und die Kompatibilität mit dem QR EHR gewährleistet.

Deutschland hat in einer vergleichsweise frühen Phase damit begonnen, einen am QR EHR orientierten nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln: Unmittelbar nach der Bologna-Konferenz 2003 in Berlin ergriffen die Minister die Initiative, einen *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* auf den Weg zu bringen. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. KMK 2005) wurde zunächst von einer durch die HRK geleitete Arbeitsgruppe unter breiter Beteiligung relevanter Interessengruppen erarbei-

[51] Hierzu ist anzumerken, dass es bereits vor der Entwicklung eines übergreifenden QR EHR nationale Qualifikationsrahmen gab, wie etwa in Dänemark (2003), Irland (2003) und Großbritannien (mit zwei separaten Qualifikationsrahmen für Schottland einerseits und das übrige Großbritannien andererseits, beide 2003). Diese Qualifikationsrahmen beinhalteten bereits vor Veröffentlichung des QR EHR Ansätze und Definitionen von Learning Outcomes (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2004: 20), deren Triebfeder die frühe Phase des Bologna-Prozesses und damit die frühe (und freiwillige) Willensbekundigung für eine outcomeorientierte Hochschulbildung gewesen ist (vgl. ebd.: 70).

tet[52], von HRK und KMK im April 2005 verabschiedet und kurz darauf im Mai 2005 auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen vorgelegt.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse fokussiert – in Übereinstimmung mit dem QR EHR - die zu erwerbenden bzw. die erwarteten Qualifikationen der Absolventen eines Studienprogramms.[53] Hierin widerspiegelt sich auch die mit dem Bologna-Prozess akzentuierte Outcomeorientierung in der Hochschulbildung. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse soll somit der Zielsetzung Rechnung tragen, national und international mehr Transparenz, bessere Lesbarkeit und erhöhte Vergleichbarkeit des Studienangebotes und der in diesem Zusammenhang individuell erreichten Qualifikationen zu ermöglichen. Die Bereitstellung eines solchen Referenzrahmens soll die Curriculumentwicklung erleichtern und mit klar definierten Qualifikationszielen eine verbesserte Informationsgrundlage für Studierende und Arbeitgeber schaffen. Auch in der Qualitätssicherung der gestuften Studiengänge spielt der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse eine zunehmend bedeutende Rolle: In Akkreditierungsverfahren etwa wird im Zusammenhang mit der konzeptionellen Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem überprüft, inwieweit der jeweilige Studiengang den Anforderungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse entspricht. Dies gilt jeweils für die Definition und typologische Zuordnung des Studiengangs, die Anwendung der den Qualifikationsstufen zugeordneten Deskriptoren, die Modularisierung und die Vergabe von ECTS-Punkten sowie für die Kompetenzorientierung und damit für die Outcomeorientierung des Studiengangs insgesamt. In diesem Zusammenhang sind auch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Übergangswege und -möglichkeiten zwischen verschiedenen Studiengangsarten zu berücksichtigen (vgl. Akkreditierungsrat 2010b: 10). Der Qualifikationsrahmen enthält Referenzpunkte, die als Grundlage für die Evaluation und Qualitätssicherung der reformierten Studiengänge herangezogen werden sollten.

Der 2005 von der KMK beschlossene Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschränkt sich im Wesentlichen auf den Hochschulbereich, berücksichtigt aber auch Übergänge aus der beruflichen Bildung (vgl. KMK 2005). In der Erläuterung zu dem entsprechenden Beschluss wird empfohlen, ausgehend von der hier dargelegten Systematik

[52] Eingesetzt von der nationalen Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses“ im Dezember 2003; an der Erarbeitung des Entwurfes waren Vertreter von BMBF, KMK, HRK, dem Deutschen Studentenwerk, Akkreditierungsrat, Deutschen Akademischen Austauschdienst sowie Vertreter der Gewerkschaften, Arbeitgeber und Studierenden beteiligt. Des Weiteren berücksichtigt der Entwurf Konsultationen von Fachbereichs- und Fakultätentagen, der Berufspraxis, Akkreditierungsagenturen und anderen Experten in diesem Sektor.

[53] Studienprogramme an deutschen Hochschulen wurden vor Einführung des Qualifikationsrahmens vor allem anhand von inputbezogenen und formalen Kriterien beschrieben, das heißt bezogen auf Studieninhalte, Zulassungskriterien sowie auf die vorgesehene Studiendauer.

den Qualifikationsrahmen für andere Bereiche des Bildungssystems, insbesondere für die Berufsbildung und den weiterbildenden Bereich auszuweiten.[54] Folgende Leitlinien liegen dem Qualifikationsrahmen zugrunde (vgl. ebd.: 4):

- Die Anschlussfähigkeit (Kompatibilität) mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen.
- Fach*un*spezifische Beschreibungen, da die Ausgestaltung der fachspezifischen Beschreibungen durch die Hochschulen bzw. die Fächer erfolgen muss und der Qualifikationsrahmen hierfür nur als Referenzrahmen dienen kann.
- Hochschultypunabhängige Beschreibungen, wenngleich damit nicht die unterschiedlichen Qualifikationsziele von Universitäten und Fachhochschulen nivelliert werden sollen. Vielmehr sollen diese Unterschiede für die Entwicklung der neuen Strukturen nutzbar gemacht werden.
- Einbindung aller relevanten Akteure („Stakeholder“ wie Fakultäten- und Fachbereichstage, Studierende, Akkreditierungsagenturen), um damit eine möglichst breite Akzeptanz für den Qualifikationsrahmen, das heißt für seine Anwendung in der Praxis herzustellen.

Lernergebnisse: Wissen und Können, Fach- und Methodenkompetenz

Der deutsche Qualifikationsrahmen untergliedert Lernergebnisse in die zwei Kategorien *(1) Wissen und Verstehen* und *(2) Können*. Diese Einteilung wurde in Anlehnung an die weiter oben beschriebenen Dublin Descriptors der JQI (vgl. Kap. 2.4.2) sowie an das universitätsgesteuerte und von der Europäischen Union geförderte Tuning-Projekt (vgl. Kap. 2.5) vorgenommen. Unter der Kategorie Wissen und Verstehen wird die der jeweiligen Qualifikationsstufe zugeordnete *Fachkompetenz* verstanden. Sie wird für jede Qualifikationsstufe (Bachelor-, Master- und Doktoratsebene) nach *Wissensverbreiterung* und *Wissensvertiefung* diffe-

[54] In Dänemark, England und Wales, Schottland und Irland sind solche Qualifikationsrahmen bereits eingeführt. Im Oktober 2006 haben sich KMK und BMBF darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Diese Entscheidung geht zurück auf die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rats, einen gemeinsamen Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) zu entwickeln, der gewissermaßen als „Übersetzungshilfe“ für Qualifikationen im lebenslangen Lernen fungieren und sich auf die allgemeine und die berufliche Bildung erstrecken soll. Ähnlich wie der Europäische Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung stellt der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ein übergreifendes Referenzsystem dar, das die verschiedenen – teilweise noch zu entwickelnden – nationalen Qualifikationsrahmen und -systeme miteinander verbindet und durch Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen die Outcomeorientierung in den beschriebenen Bereichen fördern soll. Der EQR ist am 23. April 2008 in Kraft getreten und sollte bis 2010 in allen Mitgliedstaaten der EU umgesetzt, das heißt in nationale Regelungen überführt werden. Der „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ hat im März 2011 einen entsprechenden Deutschen Qualifikationsrahmen verabschiedet (vgl. AK DQR 2011). EQR und DQR werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter behandelt. Es soll hier aber darauf hingewiesen werden, dass der EQR mit dem im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung vollständig kompatibel ist. Dies betrifft insbesondere die in beiden Rahmenwerken verwendeten Deskriptoren zur Beschreibung von Bildungsniveaus. Allerdings ist die Formulierung der EQR-Niveaudeskriptoren abweichend von den speziell für die Hochschulbildung entwickelten Bologna-Niveaudeskriptoren, da der EQR und die entsprechenden nationalen Regelungen verstärkt die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie weiter gefasste Arbeitskontexte umfassen.

renziert beschrieben. Die Kategorie Können beschreibt die *Methodenkompetenz* der angestrebten Qualifikationsstufe. Sie soll dazu befähigen, das erworbene Wissen anzuwenden bzw. einen *Wissenstransfer* zu leisten. Die Kategorie Können, das heißt die Wissenserschließung, untergliedert sich in instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen.

Diese Festlegungen bilden die Grundlage für Hochschulen, Module und Studiengänge auf der Grundlage von Lernergebnissen und Leistungspunkten zu entwickeln und die Anerkennung der Abschlüsse zu verbessern.[55] Die Lernergebnisse der einzelnen Studieneinheiten (Module) gehen dabei von den Qualifikationszielen des jeweiligen Studiengangs aus. Sie sollen außerdem die Eingangsqualifikationen der Studierenden berücksichtigen und auf diesen aufbauen. In der Akkreditierung der Studienprogramme wird überprüft, ob der Studienverlauf auf diese Weise stimmig aufgebaut ist und ob zu erwarten ist, dass das Gesamtqualifikationsziel durch die in den Modulen des Studiengangs vermittelten Kompetenzen erreicht wird. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse besitzt damit eine faktische Verbindlichkeit als „Akkreditierungs-Indikator“ (Sidler 2007: 13).[56]

2.4.4 Die Anschließbarkeit des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse an den QR EHR

Im Bergen-Kommuniqué forderten die Bildungsminister die Follow-up-Gruppe dazu auf, im Rahmen einer Bestandsaufnahme der Fortschritte für 2007 über die Umsetzung und Weiterentwicklung des übergreifenden Qualifikationsrahmens auf nationaler Ebene zu berichten. Der auf der Bologna-Konferenz 2007 in London angenommene Bericht: *National Qualifications Frameworks. Development and Certification. Report from the Bologna-Working Group on Qualifications Frameworks* (vgl. BFUG 2007) enthält Empfehlungen zur Durchführung der Zertifizierung nationaler Qualifikationsrahmen, in deren Rahmen die Kompatibilität mit dem QR EHR festgestellt werden soll. Grundlage sind die Kriterien und Verfahrensstandards für den Nachweis der Kompatibilität, die von der *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* in dem Bericht *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* vorgeschlagen werden (vgl. Ministry of Science, Technology and Innovation 2005).[57] In Folge dieser Berichte initiierte die auf bundesdeutscher Ebene eingesetzte Bologna-Gruppe im März 2008 offiziell das „Verfahren zur Überprüfung der Übereinstimmung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse mit dem Qualifikationsrahmen für

[55] Vgl. hierzu auch die Forderung der Bildungsminister im Londoner Kommuniqué (ebd. 2007: 3).
[56] Der nationale Qualifikationsrahmen bietet damit auch eine Grundlage für die Überprüfung der Studienprogramme nach dem Prinzip: „Do they fit for purpose?“ im Sinne von: „Ermöglichen sie die Erreichung von vorab definierten Qualifikationszielen?“ (vgl. ebd.: 14).
[57] Dieser Bericht wurde auf der Bologna-Nachfolgekonferenz 2005 in Bergen von den dort versammelten Ministern zustimmend zur Kenntnis genommen.

den Europäischen Hochschulraum"[58] (vgl. KMK 2008). Der mit den relevanten Interessengruppen abgestimmte Bericht wurde im Herbst 2008 fertig gestellt und zwischenzeitlich von den zuständigen Stellen angenommen. Er bestätigt die geforderte Übereinstimmung und konstatiert, dass die insgesamt sieben Kriterien und sechs Standards für das Zertifizierungsverfahren erfüllt sind. Der Bericht weist außerdem darauf hin, dass der nationale Qualifikationsrahmen einige Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems abbildet, die jedoch nicht im Gegensatz zum QR EHR stehen. Vielmehr sind diese als (mehr oder weniger sinnvolle) Präzisierungen zu verstehen.[59] Nachfolgend wird aufgezeigt, inwiefern die Kriterien und Standards für das Zertifizierungsverfahren erfüllt sind und somit die geforderte Übereinstimmung mit dem QR EHR bestätigt werden kann (vgl. ebd.: 6ff.).

Kriterium 1:
Zuständig für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen sind die für das Hochschulwesen jeweils zuständigen nationalen Ministerien.[60]

Dieses Kriterium ist erfüllt, da

- für die Erarbeitung und Weiterentwicklung des Qualifikationsrahmens die in der KMK zusammengeschlossenen Länder verantwortlich sind;
- bei der Entwicklung eine Projektgruppe unter Leitung der HRK eingesetzt[61] wurde, welche unter Einbindung aller relevanten Interessengruppen den Entwurf für den Qualifikationsrahmen erarbeitete;
- die KMK den Qualifikationsrahmen im April 2005 verabschiedet hat.

[58] In Anlehnung an die Feststellung des BFUG-Berichtes: „The small steering group model, together with consultation wih stakeholders on a transparent basis is a good model for all countries (…) in relation to the continuing implementation of the procedures (established for the verification process, die Verf.)" (BFUG 2007: 36) wurde hierfür eine Steuerungsgruppe benannt, die aus Vertretern von BMBF, KMK, Akkreditierungsrat, HRK, des freien zusammenschlusses von studentInnenschaften (fzs) sowie internationalen Experten zusammengesetzt war (vgl. KMK 2008: 4).

[59] Der Bericht erwähnt in diesem Zusammenhang die Vorgabe, dass ein Masterabschluss immer einem Niveau von 300 ECTS-Punkten, d. h. fünf Jahren Studienzeit entsprechen soll. Dies ist überdies im europäischen Umfeld häufig nicht der Fall und wird daher oftmals als „Sonderweg Deutschland" bezeichnet. Zudem gelten solcherlei Präzisierungen in der Praxis als problematisch. Bezogen auf das genannte Beispiel bedeutet dies: In Akkreditierungsverfahren wird häufig die Auflage erteilt, in dreisemestrige Masterstudiengänge nur diejenigen Bachelorabsolventen aufzunehmen, die bereits über 210 ECTS-Punkte verfügen (vgl. hierzu die Datenbank akkreditierter Studiengänge des Akkreditierungsrates a.a.O.). Mögliche Auswege, wie die Einführung von „Brückensemestern", stellen zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine befriedigende Lösung dar. Im Zuge der Diskussion um die gestiegene Bedeutung der Outcomeorientierung wäre hier vielleicht zu überlegen, Bachelorabsolventen unabhängig von der Studiendauer zuzulassen, wenn die für das Masterstudium erforderlichen *Lernergebnisse* nachgewiesen werden können.

[60] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The national framework for higher education qualifications and the body or bodies responsible for ist development are designated by the national ministry with responsibility for higher education" (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 79f.).

[61] Eingesetzt von der gemeinsam von KMK und BMBF im Jahr 2001 gemeinsam eingerichteten Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses" (vgl. ebd.).

Kriterium 2:

Es besteht ein deutlicher und nachweisbarer Zusammenhang der Deskriptoren der nationalen Qualifikationsrahmen mit dem europäischen Qualifikationsrahmen.[62]

Dieses Kriterium ist erfüllt, da

- der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse mit den dem QR EHR zugrunde liegenden Dublin Deskriptoren übereinstimmt;
- alle im deutschen Hochschulsystem vergebenen Qualifikationen den Stufen des nationalen und des europäischen Qualifikationsrahmens eindeutig zuzuordnen sind;
- die Durchlässigkeit zwischen den beiden in Deutschland üblichen Hochschultypen (Universitäten und Fachhochschulen) gestiegen ist.[63]

Der Bericht kommt jedoch auch zu der Feststellung, dass die Orientierung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren am QR für deutsche Hochschulabschlüsse nach wie vor verbesserungswürdig ist. Dies betrifft die Anerkennung von Abschlüssen, aber auch die Anrechnung von Teilleistungen bei Auslandsaufenthalten während des Studiums. Die im Jahr 2007 von Deutschland ratifizierte Lissabon-Konvention (vgl. Kap. 2.2) gilt in diesem Zusammenhang als noch nicht hinreichend umgesetzt im deutschen Hochschulsystem.[64]

Kriterium 3:

Die Leveldeskriptoren der nationalen Qualifikationsrahmen orientieren sich nachweislich an Lernergebnissen und die Qualifikationen stehen im Zusammenhang mit der ECTS-Systematik oder einem ECTS-kompatiblen System.[65]

Dieses Kriterium ist im Wesentlichen erfüllt, da

- sich die Leveldeskriptoren des deutschen Qualifikationsrahmens an Lernergebnissen bzw. Kompetenzen für die unterschiedlichen Stufen orientieren;
- ECTS-Bandbreiten für die Abschlussniveaus Bachelor und Master verwendet werden (Bachelor: 180, 210 oder 240 ECTS, Master: nach Abschluss auf Bachelorebene 60, 90 oder 120 ECTS); für die Promotionsphase sind im deutschen System keine ECTS vorgesehen.

[62] Abgeleitet aus dem englischen Original: „There is a clear and demonstrable link between the qualifications in the national framework and the cycle qualification descriptors of the European framework (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 80).

[63] Dies äußert sich in der Gleichstellung der bisherigen deutschen Hochschulabschlüsse mit der Bologna-Reform: Bachelor- und Masterabschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen sind formal und rechtlich gleichwertig.

[64] Zum Stand der Umsetzung s. auch Kap. 2.6 in dieser Arbeit.

[65] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The national framework and its qualifications are demonstrably based on learning outcomes and the qualifications are linked to ECTS or ECTS compatible credits“ (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 80).

Die Einteilung der Kategorien Wissen und Verstehen sowie Können wurde in Anlehnung an den Tuning-Ansatz (vgl. Kap.2.5) vorgenommen, der wiederum vollständig kohärent mit dem konzeptionellen Rahmen des QR EHR ist. Außerdem wurden für die Erstellung des deutschen QR die Dublin Deskriptoren als Referenzpunkte herangezogen, die ihrerseits maßgeblich auch in den europäischen Qualifikationsrahmen eingeflossen sind.

Kriterium 4:
Den Einschluss einzelner Qualifikationen in den nationalen Qualifikationsrahmen regelt ein klares Verfahren.[66]

Dieses Kriterium ist erfüllt, da alle derzeit im deutschen Hochschulsystem vorgesehenen Abschlüsse im deutschen QR berücksichtigt sind. Dies ist auch insofern gewährleistet, da – wie weiter oben beschrieben – für die Akkreditierung von Studiengängen die Kompatibilität der Abschlüsse mit dem Qualifikationsrahmen eine notwendige Voraussetzung ist. Sollten zu den bestehenden Abschlüssen neue hinzutreten oder bei der Einstufung von Abschlüssen in den QR Zweifelsfälle aufkommen, liegt die Zuständigkeit hierfür bei der KMK.

Kriterium 5:
Die nationalen Qualitätssicherungssysteme für die Hochschulbildung beziehen sich auf den nationalen Qualifikationsrahmen und sind konsistent mit dem Berliner Kommuniqué sowie den darauf folgenden Kommuniqués der Bildungsminister im Bologna-Prozess.[67]

Weiter oben wurde bereits ausführlicher beschrieben, dass die Übereinstimmung der Qualifikationsziele mit dem nationalen Qualifikationsrahmen ein verpflichtendes Kriterium für die Akkreditierung ist. Die aktuellen *Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung* legen hierzu fest (Kriterium 2.2, Konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem):

> „Der Studiengang entspricht (…) den Anforderungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse in der jeweils gültigen Fassung“ (Akkreditierungsrat 2010b: 10).

In einer früheren Fassung der *Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen* wird an dieser Stelle noch weiter ausgeführt, dass der Studiengang diesen Anforderungen insbesondere hinsichtlich

[66] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The procedures for inclusion of qualifications in the national framework are transparent“ (ebd.).
[67] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The national quality assurance systems for higher education refer to the national framework of qualifications and are consistent with the Berlin Communiqué and any subsequent communiqué agreed by ministers in the Bologna Process” (ebd.).

- der Definition von und typologischen Zuordnung des Studiengangs,
- der Anwendung von der den Qualifikationsstufen zugeordneten Deskriptoren,
- der Anwendung von ECTS und Modularisierung sowie
- der Kompetenzorientierung entspricht.

Die Einordnung soll demnach auch die Definition der Zugangsvoraussetzungen und die Übergangswege aus anderen Studiengangsarten umfassen (vgl. Akkreditierungsrat 2008a: 2).

Neben der Studiengangs- bzw. Programmakkreditierung besteht seit 2008 als weitere Option die Systemakkreditierung. Das Verfahren der Systemakkreditierung soll die Möglichkeit eröffnen, das Qualitätssicherungsystem der Hochschule für die Entwicklung und Durchführung von Studiengängen anstelle einzelner Studienprogramme akkreditieren zu lassen.[68] Ziel dieses Verfahrens ist es, den Hochschulen die Möglichkeit zu eröffnen, den Nachweis eines verlässlichen hochschulinternen Qualitätssicherungssystems zu erbringen. Eine erfolgreiche Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass sie die Qualität der Studiengänge eigenverantwortlich gewährleisten kann. Wie für die Programmakkreditierung ist auch für die Systemakkreditierung eine notwendige Voraussetzung die Übereinstimmung der Qualifikationsziele der Studienprogramme mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Für die Systemakkreditierung ist allerdings ein Steuerungssystem für Lehre und Studium nachzuweisen, das unter Berücksichtigung der Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen die Festlegung konkreter und plausibler Qualifikationsziele der Studiengänge vorsieht.

> „Die Qualifikationsziele umfassen fachliche und überfachliche Aspekte, insbesondere wissenschaftliche Befähigung, die Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen, die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und Persönlichkeitsentwicklung“ (Akkreditierungsrat 2010b: 23).

Die Kompetenz- bzw. Outcomeorientierung in der Hochschulbildung ist damit ein wesentlicher Prüfstein im deutschen Akkreditierungssystem, und dies bestätigt unter anderem auch die Erfüllung des fünften Kriteriums. Außerdem ist evident, dass das deutsche Akkreditierungssystem konsistent mit den Bologna-Kommuniqués ist, in denen die oben genannten fachübergreifenden Aspekte bzw. Kompetenzkonstrukte explizit hervorgehoben werden. Dies lässt sich beispielsweise daran festmachen, dass die Verfahrensregeln und Kriterien des deutschen Akkreditierungsrates für die Programm- und die Systemakkreditierung mit den *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*

[68] Dies bedeutet nicht, dass die gegenwärtige Praxis der Programmakkreditierung durch die Systemakkreditierung vollständig ersetzt, sondern vielmehr durch diese ergänzt werden soll.

(ESG) vollständig korrespondieren.[69] Nicht zuletzt sind die 2005 auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen angenommenen ESG eine wichtige Triebfeder für die Qualitätssicherung in der europäischen Hochschulbildung. In Deutschland hat eine von der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses" eingesetzte Expertengruppe[70] im September 2006 Empfehlungen zur Implementierung der ESG in alle Bereiche der Qualitätssicherung von Studium und Lehre vorgelegt. Die Expertengruppe kam darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass eine Neuausrichtung oder Korrektur der im deutschen Hochschulsystem angewandten Qualitätssicherungsverfahren nicht erforderlich ist (vgl. KMK/BMBF 2007).

Kriterium 6:

Der nationale Qualifikationsrahmen sowie jegliche Ausrichtung am übergreifenden Europäischen Qualifikationsrahmen sind im Diploma Supplement ausgewiesen.[71]

Den Forderungen des Berliner Kommuniqués entsprechend, haben die deutschen Hochschulen mit der Einführung des Diploma Supplements teilweise begonnen. KMK und HRK haben hierfür eine generische Form des Diploma Supplements in deutscher und in englischer Sprache entwickelt und ihren Mitgliedshochschulen die Ausstellung in beiden Sprachen empfohlen. Das „National Statement" beinhaltet eine Beschreibung des deutschen Hochschulsystems und seit 2008 auch eine explizite Referenz zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Insofern ist das Kriterium 6 erfüllt. Eine Umfrage der HRK zur Einführung des Diploma Supplements aus dem Jahr 2008 kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass nur rund ein Drittel der deutschen Hochschulen (29%) das Diploma Supplement für alle ihre Studiengänge automatisch (d.h. ohne Antrag der Studierenden) ausstellen. Ob es - wie in den Bologna-Kommuniqués gefordert - kostenfrei ausgestellt wird, hat die Studie nicht erfragt. Rund 14% der in der Studie erfassten Hochschulen haben zum Zeitpunkt der Erhebung bislang kein Diploma Supplement ausgestellt (vgl. HRK 2008a: 10).[72] Immerhin planen laut Studie 81% der deutschen Hochschulen, bis 2010 dies hochschulweit zu tun.

[69] Die ESG wurden außerdem übernommen in die Standards für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen. Damit stellt der Akkreditierungsrat sicher, dass die Akkreditierungsagenturen in der Überprüfung der Studiengänge bzw. Steuerungssysteme der Hochschulen die ESG anwenden.

[70] Die Expertengruppe setzte sich zusammen aus Vertretern relevanter Interessengruppen, darunter HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartner.

[71] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The national framework, and any alignment with the European Framework, is referenced in all Diploma Supplements" (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 80).

[72] Dies ist zurückzuführen auf inhaltliche Probleme (Probleme bei der Erstellung von Inhalten, z. B. Formulierung und Abstimmung der Studiengangsbeschreibungen, Probleme mit der Erstellung des Transcript of Records bzw. der Datenabschrift) aber auch auf personelle und finanzielle Probleme (Mangel an Personal z. B. im Verwaltungsbereich), technische Probleme (technische Voraussetzungen für die automatische Ausstellung sind nicht vorhanden) und organisatorische Probleme (z. B. Probleme mit der Softwareanbindung der Prüfungsverwaltung), vgl. ebd. Zum Stand der Umsetzung s. auch Kap. 2.6 in dieser Arbeit.

Kriterium 7:
Die Zuständigkeiten der nationalen Akteure mit Blick auf den nationalen Qualifikationsrahmen sind eindeutig festgelegt und veröffentlicht.[73]

Die Zuständigkeiten liegen bei verschiedenen Instanzen mit jeweils unterschiedlichen Aufgabenbereichen:

- Die KMK als für den QR zuständige Organisation,
- die Hochschulen, deren Studiengänge den Anforderungen des QR entsprechen müssen (vgl. detaillierter weiter oben) und
- das Akkreditierungssystem (Akkreditierungsrat, Akkreditierungsagenturen), das die externe Qualitätssicherung der Studiengänge u. a. auf der Grundlage des QR durchführt.

Sämtliche Regelungen zur Umsetzung des QR und zur Überprüfung der Einhaltung seiner Anforderungen sind in öffentlich zugänglichen gesetzlichen Vorschriften der Länder bzw. in den Beschlüssen der KMK und des Akkreditierungsrates getroffen. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass das Kriterium 7 erfüllt ist.

Entsprechend der genannten Kriterien schlägt der Bericht der Bologna-Arbeitsgruppe sechs Verfahrensstandards für den Nachweis der Kompatibilität der nationalen Qualifikationsrahmen mit dem QR EHR vor, die nachfolgend erläutert und auf den deutschen Kontext angewendet werden.[74]

Standard 1:
Die zuständigen nationalen Stellen bestätigen die Vereinbarkeit des nationalen Qualifikationsrahmens mit dem QR EHR.[75]

Bereits weiter oben wurde angesprochen, dass in Deutschland eine von BMBF und KMK eingesetzte Steuerungsgruppe mit der Durchführung des Überprüfungsverfahrens beauftragt wurde. Der Steuerungsgruppe gehörten Vertreter relevanter Interessengruppen an (neben den genannten außerdem von HRK, fzs, Akkreditierungsrat sowie internationale Experten). Darüber hinaus unterlag der von der Steuerungsgruppe erstellte Berichtsentwurf Konsultationen mit weiteren Interessenträgern (z. B. DAAD, Sozialpartner). Der so erstellte und abgestimmte

[73] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The responsibilities of the domestic parties to the national framework are clearly determined and published“ (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 80).
[74] Vgl. hierzu auch KMK 2008: 12f.
[75] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The competent national body/bodies shall self-certify the compatibility of the national framework with the European framework“ (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 82).

Bericht wurde schließlich im Herbst 2008 von BMBF und KMK angenommen. Dieser Verfahrensstandard gilt somit als erfüllt.

Standard 2:
Die Selbstzertifizierung enthält die erklärte Zustimmung der Qualitätssicherungsorgane in dem betreffenden Land.[76]

Dieser Standard kann aus zweierlei Gründen als erfüllt gelten: Zum einen wirkte bereits an der Erstellung des Berichtes zur Selbstzertifizierung in der von der nationalen Bologna AG eingesetzten Steuerungsgruppe der Geschäftsführer des Akkreditierungsrates mit. Entscheidend für die Erfüllung des Standards ist aber, dass der Akkreditierungsrat im September 2008 dem Ergebnis des vorgelegten Berichtes zugestimmt und damit die Kompatibilität des QR für deutsche Hochschulabschlüsse mit dem QR EHR bestätigt hat.[77]

Standard 3:
In die Selbstzertifizierung sind internationale Experten eingebunden.[78]

Der Steuerungsgruppe gehörten als internationale Experten Elisabeth Frank vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) sowie Lewis Purser von der Irish Universities Association[79] an. Der Standard ist somit erfüllt.

Standard 4:
Die Ergebnisse der Selbstzertifizierung sowie entsprechende Nachweise zur Erfüllung der einzelnen Kriterien im Verfahren sind veröffentlicht.[80]

[76] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The self-certification process shall include the stated agreement of the quality assurance bodies in the country in question recognised through the Bologna Process“ (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 82).
[77] Vgl. hierzu auch den Tätigkeitsbericht 2008 des Akkreditierungsrates (Akkreditierungsrat 2009a: 25f., Stichwort: „Nationale Bologna AG“).
[78] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The self-certification process shall involve international experts“ (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 82).
[79] Dies ist auch insofern interessant, als Irland seinen nationalen Qualifikationsrahmen – den *National Framework of Qualifications (NQF)* – bereits 2003 eingeführt und einen Bericht im November 2006 vorgelegt hat, der die Kompatibilität des Irischen Qualifikationsrahmens mit dem QR EHR bestätigt (vgl. Steering Committee for National Consultation 2006). Hierzu ist anzumerken, dass Irland - neben Schottland - in ein Pilotprojekt zum Nachweis der Vereinbarkeit nationaler Qualifikationsrahmen mit dem QR EHR eingebunden war (vgl. BFUG 2007: 19). Beide Verfahren orientierten sich an den in dem weiter oben genannten Bericht der Arbeitsgruppe vorgeschlagenen Kriterien und Standards zur Durchführung der Selbstzertifizierung. Insofern konnte die für das in Deutschland durchgeführte Verfahren eingesetzte Steuerungsgruppe bereits auf einschlägige Erfahrungen ihrer Mitglieder mit dem Verfahren zurückgreifen.
[80] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The self-certification and the evidence supporting it shall be published and shall address separately each of the criteria set out“ (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 82).

Die Ergebnisse sind im Bericht *Überprüfung der Kompatibilität des ‚Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse' mit dem ‚Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum* vom 18.09.2008 veröffentlicht (vgl. ebd.). Der Standard ist damit erfüllt.

Standard 5:
Die ENIC und NARIC-Netzwerke führen eine öffentlich zugängliche Liste derjenigen Staaten, die das Selbstzertifizierungsverfahren durchlaufen haben.[81]

Die Funktion des ENIC/NARIC[82] hat in Deutschland die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (ZAB). Der Bericht über die Kompatibilität ist veröffentlicht (vgl. KMK 2008), der Standard folglich erfüllt.

Standard 6:
Auf den Abschluss des Verfahrens zur Selbstzertifizierung und dessen Ergebnisse wird im Diploma Supplement an geeigneter Stelle hingewiesen.[83]

Der Bericht der KMK (2008) formuliert hierzu Folgendes:

> „Ein Verweis über den Abschluss des Verfahrens zur Selbstzertifizierung und dessen Ergebnisse wird in Abstimmung zwischen KMK und HRK in das National Statement des Diploma Supplement eingefügt" (ebd.: 13).

Eine genauere Prüfung des *National Statement zum deutschen Hochschulsystem* der HRK ergibt jedoch, dass dieser Verweis noch immer anhängig ist (vgl. HRK 2008b). Insofern ist fraglich, ob der Standard als erfüllt gelten kann.

Kompatibilität der Dublin Descriptors mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Wenn in diesem Kapitel die Kompatibilität des QR für deutsche Hochschulabschlüsse mit dem QR EHR untersucht wird, legt dies auch einen Vergleich der dem QR EHR zugrunde liegenden Dublin Deskriptoren (DD) mit den Deskriptoren des QR für deutsche Hochschulabschlüsse (QR DH) nahe. Die Dublin Deskriptoren sind bereits weiter oben in Kap. 2.4.2 sowie im Zusammenhang mit Kap. 2.4.3 ausführlich erörtert worden. Eine vergleichende Einschät-

[81] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The ENIC and NARIC networks shall maintain a public listing of States that have confirmed that they have completed the self-certification process" (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 82).
[82] Vgl. hierzu ausführlicher Kap. 2.2.
[83] Abgeleitet aus dem englischen Original: „The completion of the self-certification process shall be noted on Diploma Supplements issued subsequently by showing the link between the national framework and the European framework"(Ministry of Science, Technology and Innovation 2005: 83).

zung beider Deskriptoren hat Ulrich Bartosch vorgelegt (vgl. KMK 2008: 20ff.; Bartosch 2008). Bartosch kommt im Rahmen seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Dublin Deskriptoren im QR für deutsche Hochschulabschlüsse vollständig abgebildet werden. Jedoch ist darauf hinzuweisen – und dies ist letztlich die wesentliche Differenz zwischen DD und QR DH - dass letzterer keine explizite short cycle-Ebene aufweist.[84] Beide Systematiken verwenden die Kategorien **„Wissen und Verstehen“** (DD: „knowledge and understanding; learning skills“) sowie **„Können“** i. S. von „Wissenserschließung bzw. „Wissenstransfer“ (DD: „applying knowledge and understanding“; „making judgements“; „communication“). Der Bereich der kommunikativen Kompetenzen („communication“) unter der Kategorie „Können“ wird im QR DH noch durch einen weitergehenden, dreifach unterschiedenen Kompetenzbereich unterteilt. Demzufolge sollen Absolventen der Bachelor-Ebene unter anderem die Kompetenz erwerben, „Verantwortung in einem Team zu übernehmen“, von Absolventen der Master-Ebene wird erwartet, dass sie „Verantwortung in einem Team *herausgehoben* übernehmen“ können und von Absolventen der Doktoratsebene wird erwartet, dass sie „ein Team *führen*“ können (vgl. KMK 2005; Bartosch 2008: 3). An dieser Stelle stellt Bartosch eine wesentliche Inkonsistenz des QR DH heraus, in dem er auf die Vermischung von personenbezogenen *Qualifikationsmerkmalen* mit zuweisbaren *Verantwortungen* hinweist, die in dieser Form in den Dublin Descriptors nicht festzustellen ist.

Der wohl größte Unterschied zwischen DD und QR DH besteht darin, dass der Kompetenzbegriff im QR DH weitergehend definiert wird. Dies zeigt sich bereits in der Unterteilung der Kategorie „Können“ in die Subkategorien „Instrumentale Kompetenz“, „Systemische Kompetenz“ sowie „Kommunikative Kompetenz“. Die DD verbleiben in ihrer Formulierung von Kompetenzen eher allgemein (vgl. Kap. 2.4.2), eine weitergehende Zuweisung der Deskriptoren zu Kompetenzbegriffen, wie sie im QR DH genannt werden, findet hier nicht statt. Die vermeintlich präzise Unterscheidung des Kompetenzbegriffs im QR DH verbleibt bei genauerer Betrachtung jedoch diffus: „Eigentlich ordnet der QR DH die übernommenen Deskriptoren der DD den Kompetenzbegriffen zu, ohne die zwingende Logik dieser Zuordnung tatsächlich offen zu legen“ (Bartosch 2008: 3). Jedoch kommt Bartosch auch zu dem Schluss, dass der QR DH zwar „einige weitergehende learning outcomes beschreibt, die aber in der Zuordnung zu den Levels konsequent und konsistent bleiben. Es ist also im Ergebnis festzustellen, dass der QR DH eine eindeutige Zuordnungsmöglichkeit der Deskriptoren zu

[84] Kurze Ausbildungsgänge innerhalb des ersten (Bachelor-)Zyklus („short cycle“) sind im deutschen Hochschulsystem bisher nicht vorgesehen. Allenfalls gibt es Ansätze der Zuordnung von Fachschul- bzw. Fachakademieausbildungen zum short cycle-System. Bisher ist jedoch eine direkte Weiterführung des Studiums zum Bachelorabschluss nicht vorgesehen (vgl. Bartosch 2008: 4).

den DD herstellt und keine Schwierigkeiten in der Level- Bestimmung erzeugt“ (vgl. ebd.). Demgegenüber lassen sich nicht alle Deskriptoren des QR DH den DD eindeutig zuordnen. Als Beispiel hebt Bartosch die Aussagen zur Führungsfähigkeit hervor, die einerseits der Subkategorie „Kommunikative Kompetenz“ zugeordnet werden, die aber andererseits nur indirekt aus dem QR DH abzuleiten und in den DD kaum zu erkennen sind.

2.5 Tuning Educational Structures in Europe: Vielfalt und Autonomie bei der Neugestaltung von Studiengangscurricula

Der nun folgende Abschnitt widmet sich einer universitätsgesteuerten Initiative, die sich, orientiert an Kompetenzen und Learning Outcomes, mit der Entwicklung bzw. Neugestaltung von Hochschulcurricula intensiv befasst und hierzu eine eigene Methodik entwickelt hat.[85] Dieser Ansatz ist deswegen so wichtig und wird auch deshalb so ausführlich im Rahmen dieser Arbeit behandelt, da er erstens vollständig kohärent mit dem konzeptionellen Rahmen des 2003 verabschiedeten Berliner Kommuniqués der europäischen Bildungsminister ist[86] und zweitens der einzige Ansatz seiner Art ist, der sich auf einer breiten, europäischen Ebene mit der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung wissenschaftlich fundiert auseinandersetzt und bereits aussagekräftige Ergebnisse hervorgebracht hat.

Tuning – Genese des Projektes

Unter dem programmatischen Titel *Tuning Educational Structures in Europe* (auch bekannt als *Tuning Projekt*)[87] formierte sich im Jahr 2000 eine Gruppe von Universitäten, um gemeinsam den Bologna-Prozess auf der hochschul- und fachspezifischen Ebene umzusetzen.[88] „Bologna“ sollte als Chance der europäischen Zusammenarbeit genutzt werden, was ein gemeinsames Grundkonzept und möglichst vergleichbare Ausbildungsprofile voraussetzte (vgl. Schermutzki 2009a: 9). Die Tuning Idee besteht ganz allgemein darin, aus der Perspektive der Universitäten einen gemeinsamen Referenzrahmen zur Beschreibung von Curricula zu schaffen. Entgegen der viel kritisierten Egalisierung von Studiengängen durch den Bologna-

[85] Offiziell ist das Tuning-Projekt als Entwicklungsprojekt abgeschlossen. Es wird aber in Verbreitungsprojekten weiter geführt, wie z. B. Tuning Latin America und Tuning Georgia.

[86] Letzteres weist ja gerade darauf hin, dass Abschlüsse mittels Arbeitsbelastung (Workload), Niveaustufen, Profilen, *Lernergebnissen und Kompetenzen* beschrieben werden sollen. Ebenfalls komplementär ist der Tuning-Ansatz mit den weiter oben beschriebenen Dublin Descriptors sowie dem Europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung. Ein wesentliches Ziel der drei Initiativen (JQI → Dublin Descriptors, QR EHR und Tuning) ist es, eine verbesserte Transparenz in der europäischen Hochschulbildung zu schaffen. Die Erkenntnisse des Tuning-Ansatzes gingen auch in die Entwicklung des QR für deutsche Hochschulabschlüsse ein.

[87] engl. *tuning* = „Abstimmen“ oder „Abstimmung“ bzw. „Kalibrierung“, insofern: *Tuning Educational Structures* = „Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa".

[88] Das Projekt wurde als Teil des Programms „Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission durch die Europäische Union gefördert.

Prozess (vgl. z. B. Eßbach 2009), zielt der Tuning Ansatz auf eine gemeinsame Verständigung und Annäherung der Universitäten auf der Grundlage von *Learning Outcomes* in einer leicht verständlichen Sprache. Ziel sollte es sein, über die Fokussierung von Kompetenzen vergleichbare und kompatible Abschlüsse zu schaffen und darüber mehr Transparenz in der europäischen Hochschulbildung zu erreichen. Gemäß dem Tuning-Ansatz sind Abschlüsse dann kompatibel, wenn sowohl die zugrunde liegenden Lernergebnisse als auch die akademischen und fachlichen Profile vergleichbar sind.

Unter dem Leitmotto „Vielfalt und Autonomie" (vgl. Baldinger 2005: 1) hat Tuning Ansätze und Verfahren herausgearbeitet, mittels derer allgemeine und fachspezifische Kompetenzen formuliert werden können. Der Schutz der breiten Vielfalt in der europäischen Hochschulbildung sowie die Unabhängigkeit der akademischen und fachlichen Experten standen dabei im Vordergrund der Überlegungen. Das Projekt hat auch immer wieder betont, dass nationale und hochschulinterne Profilanteile besonders zu schätzen und entsprechend zu berücksichtigen sind (vgl. Schermutzki 2009a: 9).

Die Tuning-Idee

Die Tuning-Methodik erlaubt es, Studiengänge für jede der Studienstrukturstufen (Bachelor, Master und Doktorat) outcomeorientiert zu gestalten und zu entwickeln. Das Projekt hat sich auf diese Weise mit den Kompetenzanforderungen an einzelne Fächer auseinandergesetzt. In der ersten Projektphase (2000-2002) sind so Ergebnisse für die Bereiche Wirtschaft, Chemie, Physik, Mathematik, Erziehung, Europäische Studien, Geschichte, Krankenpflege und Geowissenschaften erarbeitet worden.[89] Will man den Wert dieser Ergebnisse mit Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit konkretisieren, so ist zunächst die Feststellung zentral, dass die von Tuning entwickelten *Referenzpunkte* in Lernergebnissen und Kompetenzen ausgedrückt werden. Bei den Referenzpunkten handelt es sich um unverbindliche Indikatoren, die den Vergleich zwischen den Studiengängen erleichtern helfen sollen.[90] Das Tuning Projekt definiert *Lernergebnisse (Learning Outcomes)* wie folgt:

> „Lernergebnisse sind Beschreibungen davon, was der Lernende nach erfolgreichem Abschluss der Lerneinheiten wissen, verstehen und vorstellen können sollte. (…) Lernergebnisse (drücken sich, die

[89] Entsprechende Referenzrahmen sind unter anderem für die Fächer Chemie (vgl. Tuning 2008a), Physik (vgl. Tuning 2008b) und Europäische Studien (vgl. Tuning 2008c) veröffentlicht. In den Projektphasen 2 und 3 (2003-2006) ging es darüber hinaus um die Konsolidierung, Verbreitung und Weiterentwicklung des Tuning-Ansatzes. So hat eine ganze Reihe von weiteren als den oben genannten Fächern damit begonnen, die Tuning-Methodik für die (Weiter-)Entwicklung ihrer Curricula zugrunde zu legen (vgl. hierzu die offizielle Webseite des Projektes unter http://tuning.unideusto.org/tuningeu/, 14.06.2011).

[90] Hierzu ist anzumerken, dass im Verlauf der Projektphasen 1-3 ein Großteil der Bologna-Unterzeichnerstaaten involviert war und dass die entwickelten Ansätze in mehreren Ländern erfolgreich getestet wurden.

Verf.) anhand des Kompetenzniveaus aus, das von dem Lernenden erreicht werden soll“ (Tuning 2007: 9).

Kompetenzen (Competences) hingegen „stellen eine dynamische Verbindung von kognitiven und meta-kognitiven Fertigkeiten, Wissen und Verständnis, interpersonellen, intellektuellen und praktischen Fertigkeiten sowie ethischen Werten dar. Die Förderung dieser Kompetenzen ist das Ziel aller Bildungsprogramme, die auf über Jahrhunderte entwickeltem Wissen und Verständnis beruhen. Kompetenzen werden in allen Lerneinheiten entwickelt und in verschiedenen Stadien eines Studiengangs bewertet. Während einige Kompetenzen fachbezogen, das heißt (spezifisch für ein Studienfach) sind, sind andere als fachübergreifend (allen Studienprogrammen gemeinsam) einzustufen“ (ebd.).

Der Tuning-Ansatz rückt dabei, wie in den Bologna-Kommuniqués gefordert, die Studierenden- bzw. Lernerzentrierung in den Vordergrund. Mit der Aussage: „Es ist der Studierende, der für seine zukünftige Rolle in der Gesellschaft vorbereitet und geeignet sein muss“ (ebd.) sind bei genauerer Betrachtung die beiden Kompetenzkonstrukte angesprochen, die bereits 1998/99 in den ersten Bologna-Deklarationen implizit zu Tage getreten sind und gegenwärtig die Diskussion um Kompetenzen als Learning Outcome in der Hochschulbildung beherrschen: *Employability* und *Citizenship*. Dass Tuning die Entwicklung von Kompetenzen in diesem Kontext verortet sieht, belegt die folgende Aussage:

„Tuning ist überzeugt, dass die Entwicklung von Kompetenzen in akademischen Programmen bedeutend zu der Erschließung des wichtigsten Bereichs der gemeinsamen Reflektion und Arbeit auf Universitätsebene in Europa beitragen kann. Dies ist bezogen auf das neue Bildungsparadigma, die Notwendigkeit von Qualität und die *Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und des gesellschaftlichen Engagements* sowie die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes“ (ebd.: 25, Hervorhebung durch d. V.).

Daraus folgt, dass der Tuning-Ansatz die folgenden beiden Aspekte im Blick hat:

1. Die berufliche Relevanz des Studiums bzw. die Beschäftigungsförderung *(Employability)* der Absolventen sowie die für den Beruf unmittelbar verwertbaren Schlüsselkompetenzen.
2. Die bürgerschaftliche Teilhabe bzw. die Vorbereitung auf die aktive Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft *(Citizenship)* und die Entwicklung von Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft.

Um diese - zunächst noch vage formulierten - Kompetenzkonstrukte zu konkretisieren, ist das Tuning-Projekt in einen europaweiten Konsultationsprozess getreten, der gleichermaßen Ar-

beitgeber, Absolventen, Angehörige der Hochschulen und andere „Stakeholder“ einbezogen hat.[91] Dies sollte zugleich dem Anspruch genügen, dass die Definition von fachlichen Profilen nicht bloß ein Anliegen der fachlichen Instanzen ist, sondern dass dies außerdem eng mit den vielfältigen gesellschaftlichen Bedürfnissen verbunden sein muss. Insofern werden Konsultationen als Reflektionsinstrument aufgefasst, mit dem die gesellschaftlichen Bedürfnisse ermittelt werden und die sich in der Definition der fachlichen Profile niederschlagen sollen.[92] Weitergehend soll es außerdem möglich sein, über die Einbeziehung gesellschaftlicher Entwicklungen und solchen im jeweiligen Fachbereich die Studienangebote kontinuierlich zu verbessern und weiterzuentwickeln.

Über diesen Konsultationsprozess sind die wichtigsten Kompetenzen herausgearbeitet worden, die aus Sicht der befragten Gruppen im Rahmen eines Studienprogramms erlangt werden sollten respektive die von Absolventen eines Studienprogramms erwartet werden können. Als Ergebnis dieses Konsultationsprozesses sind die Referenzpunkte zu sehen, die sich in allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen ausdrücken und die den Hochschulen zur eigenen internationalen Profilbildung bzw. nationalen Profilabgrenzung dienen sollen.

Tuning – weitere Entwicklungslinien

Kompetenzen im Lehr- und Lernprozess, die dem vermeintlich „neuen“ bzw. neu formulierten Bildungsparadigma genügen, stehen also beim Tuning-Ansatz im Vordergrund. Das Projekt fokussiert außerdem eine stärkere Verknüpfung von ECTS, studentischer Arbeitsbelastung und Lernergebnissen (vgl. ebd.: 59ff.). Demzufolge können ECTS- bzw. Leistungspunkte dem Studierenden zuerkannt werden, wenn die in einem Modul vermittelten („erwünsch-

[91] Der Konsultationsprozess sollte die Debatte und Reflektion der Outcomeorientierung in der Hochschulbildung multiperspektivisch auf *europäischer Ebene* fördern. Der europaweite Vergleich impliziert zugleich Unterschiede gemäß der jeweiligen Traditionen und Bildungssysteme, die hier nicht weiter verfolgt werden können. Einige „Ländereffekte“ (= Ausmaß des Effektes des Landes als Ganzem auf die Befragten) hat Tuning über die mehrstufige Modellbildung herausgestellt (vgl. ebd.: 50ff.).

[92] Tuning nennt die Konsultation auch die „Ausübung einer kollektiven Reflektion darüber (…), was die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen über die Relevanz der gewählten Elemente dachten und wie das, was die Hochschulen leisteten, empfunden wurde“ (ebd.: 29). Die Konsultationen von Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern wurden in der Regel quantitativ mittels Fragebogenerhebung vorgenommen (zum Fragebogen und dem methodischen Vorgehen der Befragung vgl. ebd.: 27ff.). An der Befragung nahmen insgesamt 101 der 105 am Tuning-Projekt beteiligten Hochschulfakultäten teil. Es waren sieben Fachbereiche vertreten: Wirtschaft (14 Hochschulen), Erziehungswissenschaften (14 Hochschulen), Geowissenschaften (14 Hochschulen), Mathematik (13 Hochschulen), Physik (14 Hochschulen), Chemie (14 Hochschulen) und Geschichte (k.A.). Es oblag zunächst jeder Hochschule, Informationen von 150 Absolventen sowie von 30 für das jeweilige Fach relevanten Arbeitgebern zu erfassen. In einem zweiten Schritt wurden von jeder Hochschule Informationen von mindestens 15 Akademikern in dem beteiligten Fachbereich eingeholt. Die Konsultationen brachten insgesamt 5138 Fragebögen von Absolventen, 944 Fragebögen von Arbeitgebern sowie 998 Fragebögen von Akademikern hervor. Die Befragungsergebnisse sind als Initialzündung für einen breiteren Dialog zwischen gesellschaftlichen Gruppen zu der genannten Thematik zu sehen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte zentral durch eine der koordinierenden Hochschulen (Universität Deusto, Bilbao/Spanien).

ten") Lernergebnisse erreicht wurden.[93] Tuning hat außerdem Methoden des Lehrens, Lernens und Prüfens für kompetenzorientierte Studiengänge entwickelt, die als „Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen" (vgl. Stelzer-Rothe 2008) bezeichnet werden können. Darüber hinaus hat Tuning diverse Instrumente und Verfahren zur Qualitätssteigerung von kompetenzbasierten Studienprogrammen entwickelt (vgl. ebd.: 129ff.). Nachfolgend wird es zunächst darum gehen, den Tuning-Ansatz in Bezug auf Lernergebnisse und Kompetenzen genauer zu beleuchten und die Bedeutung für das neu formulierte Bildungsparadigma herauszuarbeiten. Anschließend werden Methoden des kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens in den Blick genommen.

2.5.1 Lernergebnisse und Kompetenzen: Der Tuning-Ansatz

Zunächst soll noch einmal der Gedanke aufgegriffen werden, dass Tuning die Entwicklung von Kompetenzen im Kontext der beiden Konstrukte *Employability* und *Citizenship* verortet sieht: Der Tuning-Ansatz geht zunächst übereinstimmend mit den Bologna-Deklarationen davon aus, dass die ersten beiden Studienstufen (Bachelor- und Masterstufe) nicht nur Zugang zu der jeweils nächst höheren Studienstufe ermöglichen, sondern auch für den (außeruniversitären) *Arbeitsmarkt* befähigen sollen. Diese Annahme ist dem Konstrukt der Employability inhärent und sie verdeutlicht zugleich die Bedeutung des Konzeptes der Kompetenzen als Grundlage für die Lernergebnisse.

Tuning differenziert zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen, wie dies weiter oben bereits dargelegt wurde. Demnach sind Lernergebnisse Beschreibungen davon, was nach Abschluss (z. B. eines Moduls oder einer Studieneinheit) von den Studierenden erwartet werden kann, das heißt: was sie wissen, verstehen oder veranschaulichen können sollen.[94] Der Tuning-Ansatz geht außerdem davon aus, dass Lernergebnisse die Grundlage für die Erlangung von ECTS-Punkten bilden. Um es deutlicher zu sagen: „Lernergebnisse spezifizieren die Anforderungen für die Erlangung der Credits" (Tuning 2007: 17). Kompetenzen hingegen

[93] Vgl. hierzu Kap. 2.5.5 der vorliegenden Arbeit. Die lernergebnisorientierte Zuerkennung von ECTS-Punkten wird auch im Zusammenhang mit der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen thematisiert: Für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen im Rahmen von Studiengängen gibt es in Deutschland bereits einen Rahmen durch übergeordnete Vorschriften, die von den Hochschulen zu beachten sind. Wichtige Informationen hierzu stellt beispielsweise die KMK zur Verfügung unter http://www.kmk.org/zab/anerkennung-im-hochschulbereich.html, 14.06.2011. Das Thema Anerkennung gewinnt angesichts der Lissabon-Konvention von 1997 immer mehr an Bedeutung. Deren wichtigste Vorgabe ist es unter anderem, als Grundlage für die Anerkennung Kenntnisse und Fähigkeiten heranzuziehen. Gleichwertigkeit soll also maßgeblich auf der Basis von erworbenen Kompetenzen bzw. erzielten Lernergebnissen festgestellt werden. Damit ist der Tuning-Ansatz in diesem Punkt kompatibel mit der Lissabon-Konvention.

[94] Tuning operiert mit dem Konzept der „erwünschten" Lernergebnisse in Abgrenzung zu den Grenz-Lernergebnissen. Bei Letzteren handelt es sich um Lernergebnisse, die das Bestehensniveau bestimmen, die erwünschten Lernergebnisse hingegen beschreiben, was hinsichtlich des zu erlangenden Kompetenzniveaus von einem „typischen" Lernenden erwartet wird (vgl. ebd.: 60).

beschreiben eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie bilden die Grundlage für die zu erreichenden Lernergebnisse. Die Förderung bzw. die Ausbildung von Kompetenzen ist gemäß Tuning das Ziel aller Studienprogramme, um eben auch die Absolventen für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass Kompetenzen im Laufe eines Gesamtlehrplans entwickelt werden und somit nicht an einzelne Studienabschnitte oder Lerneinheiten gebunden sind. Anders ausgedrückt: Kompetenzbildung braucht Zeit. Angesichts der vergleichsweise kurzen Studienzeiten der gestuften Studiengänge mit Bachelor-/Masterstruktur stellt dies die Hochschulen in Europa vor größere Herausforderungen, denen das Tuning-Projekt mit seinem Ansatz zu begegnen versucht.

Die Unterscheidung zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen soll auch die verschiedenen Rollen von Lehrenden und Lernenden deutlich machen: *Lernergebnisse* werden von den *Lehrenden* festgelegt, *Kompetenzen* werden von den *Lernenden* erworben. Allerdings kann der Erreichungsgrad bzw. das erlangte Niveau der Kompetenzen bei den Lernenden höher oder niedriger sein, als dies von den Lernergebnissen zuvor bestimmt wurde. Der Erreichungsgrad der Kompetenz wird in der Bewertung des Lernenden durch eine Note ausgedrückt.

Wie bereits weiter oben angedeutet wurde, operiert Tuning mit *fachspezifischen* und *fachübergreifenden* Kompetenzen. Die akademisch-fachspezifischen Kompetenzen werden direkt auf das spezifische Wissen eines (Studien-)Fachs bezogen und geben dem jeweiligen Studiengang seine „Identität“ (ebd.) und Bestimmtheit. Bei den fachübergreifenden Kompetenzen handelt es sich um solche, die allgemein für jeden Studienabschluss gelten können.

Mit dem Konzept der Kompetenzen wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der es erleichtern soll, „die Kapazitäten als eine dynamische Kombination von Attributen, die gemeinsam eine kompetente Leistung ermöglichen, oder als Teil des Endprodukts des Studienprozesses anzusehen“ (ebd.: 28). Die Begriffe *Kapazitäten* und *Attribute* werden bei Tuning nicht weiter erläutert. Sie werden vielmehr als Ausdrücke verstanden, die sich auf die Person beziehen und darauf, was diese erreichen kann. Sie werden hier verstanden als Eigenschaften - oder treffender: Eignungen einer Person, etwas zu tun.

Gemäß Tuning beinhalten Kompetenzen:

1. *Wissen und Verständnis* (Fähigkeit zu Wissen und zu Verstehen)
2. *Wissen, wie man sich verhalten sollte* (Fähigkeit, Wissen anzuwenden)
3. *Wissen, wie man sein sollte* (Fähigkeit, nach Werten zu handeln)

Kompetenzen setzen sich aus verschiedenen Attributen zusammen. Sie stellen genauer eine *Kombination aus Attributen* dar und zwar hinsichtlich des Wissens und seiner Anwendung, der Einstellungen, Fertigkeiten und Verantwortungen. Die Kombination der Attribute beschreibt den Grad der Eignung einer Person, etwas zu tun. Tuning fasst dies in die folgende Formel:

> „In diesem Zusammenhang bedeutet eine Kompetenz oder eine Sammlung von Kompetenzen, dass eine Person eine bestimmte Fähigkeit oder Fertigkeit in die Tat umsetzen kann und eine Aufgabe erfüllt, in der er oder sie zeigen kann, dass er/sie dies kann und zwar in einer Art und Weise, die eine Beurteilung des Erfüllungsgrads zulässt“ (ebd.).

Dabei betont der Ansatz die Bedeutung des Aufbaus und der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen als Grundlage für Studienprogramme, verdeutlicht aber auch den Stellenwert der fachübergreifenden Kompetenzen (oder: transferierbaren Fertigkeiten) für die zukünftige Rolle der Lernenden in der Gesellschaft. Die letztgenannte Komponente gewinnt gerade im Hinblick auf Beschäftigungsförderung und gesellschaftliches Engagement immer mehr an Bedeutung, zumal sich die Bedürfnisse einer sich verändernden Gesellschaft stetig wandeln und transferierbare Fertigkeiten mehr Arbeitsmarktchancen für künftige Absolventen bieten können. Es ist daher entscheidend, bei der Gestaltung von Studiengängen die wechselnden gesellschaftlichen Bedürfnisse sowie die gegenwärtigen und zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten der Studienabgänger zentral zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

An dieser Stelle lässt sich also festhalten, dass die beiden Konstrukte Employability und Citizenship eng verknüpft sind mit der Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen und dass diese – gleichwohl sie in einem ausgewogenen Verhältnis zu den fachspezifischen Kompetenzen stehen müssen – eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung und Gestaltung von outcomeorientierten Studienprogrammen haben. Die fachübergreifenden Kompetenzen bedürfen daher einer genaueren Betrachtung, die nachfolgend vorgenommen wird.

2.5.2 Das Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen

Tuning operiert mit drei verschiedenen Typen von fachübergreifenden Kompetenzen: instrumentelle Kompetenzen, interpersonelle Kompetenzen sowie systemische Kompetenzen (vgl. ebd.: 17). Sie werden in der folgenden Tabelle dargestellt und anschließend erläutert. Eine genauere Bestimmung der zugeordneten Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt weiter unten.

Instrumentelle Kompetenzen	- kognitive Fähigkeiten, - methodologische Fähigkeiten, - technologische Fähigkeiten, - linguistische Fähigkeiten.
Interpersonelle Kompetenzen	- individuelle Fähigkeiten, bezogen auf soziale Interaktion und Kooperation
Systemische Kompetenzen	- Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich ganzer Systeme

Tab. 1: Das Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen bei Tuning

Instrumentelle Kompetenzen

Instrumentelle oder auch instrumentale Kompetenz ist die Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bis hin zu Verhaltensroutinen. Als instrumentelle Kompetenzen können also solche gelten, die eine instrumentelle Funktion haben. Hierzu zählen neben anderem kognitive Fähigkeiten, mittels derer Ideen und Gedanken verstanden und beeinflusst werden können, methodologische oder methodische Fähigkeiten, mittels derer die unmittelbare Umgebung beeinflusst werden kann, technologische oder technische Fertigkeiten, die dem Gebrauch von technischen Geräten dienen und den Umgang mit Informationen (Informationsmanagement) ermöglichen, sowie linguistische oder sprachliche Fertigkeiten, also allgemein schriftliche und mündliche Kommunikation.

Interpersonelle Kompetenzen

Interpersonelle Kompetenz ist die Beherrschung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten, mittels derer Prozesse der sozialen Interaktion und Kooperation erleichtert werden. Dazu zählen etwa soziale Fertigkeiten wie Kommunikationstechniken und die Fähigkeit zur Selbstkritik und Kritik.

Systemische Kompetenzen

Systemische Kompetenz meint die Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf ganze, komplexe Systeme bezogen sind. Sie drücken sich durch die Kombination von Verständnis, Empfindungsvermögen (Sensibilität) und Wissen aus und setzen das Vorhandensein von instrumentellen und interpersonellen Kompetenzen voraus. Zur systemischen Kompetenz zählen neben anderem die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen und die Fähigkeit, sich neuen Situationen schnell anzupassen.

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Auffällig ist, dass Tuning die Begriffe *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* nicht trennscharf gebraucht.[95] Daher ist an dieser Stelle eine Begriffsdefinition vorzunehmen: Der allgemeinen Definition zufolge[96] hat *Fähigkeit* (oder Vermögen), wer etwas zu tun vermag. Fähigkeit umfasst die Gesamtheit der psychischen und physischen Bedingungen, die die Ausführung einer bestimmten Verrichtung ermöglicht. Fähigkeiten sind also im Gegensatz zu Fertigkeiten angeboren oder durch äußere Umstände bestimmt und müssen demnach nicht erworben werden. Manche Fähigkeiten können jedoch durch Übung oder Routine verbessert werden.

Fertigkeit bezeichnet im Allgemeinen einen erlernten oder erworbenen Anteil des Verhaltens. Der Begriff der Fertigkeit grenzt sich damit vom Begriff der Fähigkeit ab, die als Voraussetzung für die Realisierung einer Fertigkeit betrachtet wird. Die Begriffe haben gemein, dass sie sich auf die Person beziehen und auf das, was diese imstande ist zu erreichen. Vereinfacht ließe sich auch sagen: *Können* umfasst *Fähigkeit* und *Fertigkeit* einer Person. Tuning verwendet diese Begrifflichkeiten häufig synonym für „imstande sein, fähig sein oder fachkundig sein“ (Tuning 2007: 28). Letztlich münden in den Tuning-Dokumentationen Fähigkeit und Fertigkeit in den Begriff der *Kompetenzen.* So ist auch die Auffassung von Tuning, dass Kompetenzen erlangt oder entwickelt werden, kongruent mit den diskursbestimmenden Definitionen von Kompetenz (vgl. z. B. Weinert 2001b): Da Kompetenz einerseits Fähigkeit und Fertigkeit umfasst und andererseits Fähigkeit die Voraussetzung für die Realisierung einer Fertigkeit ist, stimmt die Aussage von Tuning damit überein, „dass eine Kompetenz bei einem Menschen normalerweise nicht in absoluter Weise vorhanden oder nicht vorhanden ist, sondern er sie zu einem gewissen Grad beherrscht, so dass Kompetenzen in einem

[95] Außerdem ist anzumerken, dass in den Bologna-Kommuniqués die Begriffe Qualifikationen, Kompetenzen *und* Fertigkeiten häufig in einem Atemzug genannt werden, ohne dass diese je weiter spezifiziert oder definiert werden (vgl. z.B. Prag Kommuniqué 2001, ohne pag.).

[96] Vgl. hierzu z. B.: Grosses Universal Volkslexikon (1984), Bd. 3, Stichwort „Fähigkeit“.

kontinuierlichen Prozess durch Übung und Bildung entwickelt werden können“ (Tuning 2007: 28).[97]

Nachdem mit dem Vorangegangenen zentrale Begrifflichkeiten einer genaueren Definition unterzogen wurden, wird nunmehr das Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen eingehend betrachtet. Tuning setzt hier zunächst *transferierbare Fertigkeiten* und *fachübergreifende Kompetenzen* gleich und bezieht deren Bedeutung auf jene Kompetenzen, die der Vielfalt der Studienprogramme gemein sind und die in jedem Studienprogramm zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmt werden können (vgl. ebd.). Welche dies sind bzw. welche von den unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessengruppen als relevant eingestuft werden, spiegelt sich in dem Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen wider. Welche dies im Einzelnen sind, hat die Tuning-Konsultation von Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern[98] ergeben. Die eingesetzten Fragebögen enthielten insgesamt ***30 Kompetenzen***, davon waren 10 den instrumentellen Kompetenzen, 8 den interpersonellen Kompetenzen und 12 den systemischen Kompetenzen wie folgt zugeordnet (vgl. hierzu ebd.: 32f.)[99]:

Instrumentelle Kompetenzen

- Fähigkeit zur Analyse und Synthese
- Fähigkeit zur Organisation und Planung
- Allgemeinbildung
- Ein Fundament im Basiswissen des Fachs
- Mündliche und schriftliche Kommunikation
- Beherrschung einer Fremdsprache
- Grundlegende Computerkenntnisse
- Fertigkeiten im Informationsmanagement (Fähigkeit, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und zu bearbeiten)
- Problemlösefähigkeiten
- Entscheidungsfindung

Tab. 2: Instrumentelle Kompetenzen

Interpersonelle Kompetenzen

- Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik
- Teamarbeit
- Kommunikationstechniken
- Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten
- Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren
- Anerkennung von Diversität und Multikulturalität
- Fähigkeit, in einem internationalen Zusammenhang zu arbeiten
- Ethisches Engagement

Tab. 3: Interpersonelle Kompetenzen

[97] Hier ist anzumerken, dass Kompetenzen immer mit Wissen verbunden sind, da diese erst über das Lernen in einem Bereich bzw. einer Disziplin erlangt werden (Kompetenzen setzen Wissen und damit Lernen voraus).
[98] Akademiker = Lehrende in den am Tuning-Projekt beteiligten Hochschulen. Der Fragebogen für Akademiker war in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil bezog sich auf die überfachlichen Kompetenzen, der zweite Teil auf die fachspezifischen Kompetenzen. Letztere werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht reflektiert (vgl. hierzu Tuning 2008a, 2008b, 2008c, 2008d).
[99] Der Fragebogenkonstruktion ging zuvor eine Analyse von über 20 Studien zu den allgemeinen Kompetenzen voraus, die in die Klassifizierung: Instrumentelle Kompetenz, Interpersonelle Kompetenz sowie Systemische Kompetenz mündete.

Systemische Kompetenzen
• Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen
• Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten
• Lernfähigkeit
• Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen
• Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln (Kreativität)
• Mitarbeiterführung
• Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder (interkulturelle Kompetenz)
• Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten
• Projektgestaltung und -management
• Unternehmungsgeist und Initiative
• Qualitätsbewusstsein
• Wille zum Erfolg

Tab. 4: Systemische Kompetenzen

Als ein wichtiges Ergebnis der von Tuning durchgeführten Konsultationen kann herausgestellt werden, dass es allgemein einen hohen Korrelationsgrad zwischen den Einschätzungen von *Arbeitgebern* und *Absolventen* gab, und zwar bezogen auf die Bedeutung und die Klassifizierung der im Fragebogen aufgeführten Kompetenzen. Beide Gruppen waren der Auffassung, dass die wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen die folgenden sind:[100]

- Fähigkeit zur Analyse und Synthese (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit zu Lernen (systemische Kompetenz),
- Lösen von Problemen (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen (systemische Kompetenz),
- Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen (systemische Kompetenz),
- Qualitätsbewusstsein (systemische Kompetenz),
- Fertigkeiten im Informationsmanagement (instrumentelle Kompetenz),
- Teamarbeit (interpersonelle Kompetenz).

Die *Akademiker* schätzten als die wichtigsten Kompetenzen die folgenden ein:

- Allgemeinbildung (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit zu Lernen (systemische Kompetenz),

[100] Nachfolgend wird die Klassifizierung derjenigen Kompetenzen berücksichtigt, die von den befragten Gruppen *für die wichtigsten* gehalten wurden und die in einer entsprechenden Rangfolge anzugeben waren. Die Indikation der *Bedeutung* und des *Erreichungsgrads* jeder der 30 Kompetenzen wird hier nicht weiter verfolgt (vgl. hierzu ebd.: 36ff.).

- Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen/Kreativität (systemische Kompetenz),
- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen (systemische Kompetenz),
- Kritik- und Selbstkritikfähigkeit (interpersonelle Kompetenz),
- Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen (systemische Kompetenz),
- Fachliches Grundwissen (instrumentelle Kompetenz).

Festzustellen ist bei Betrachtung der Auswertungsergebnisse von Tuning, dass sowohl Absolventen und Arbeitgeber als auch Akademiker die „Fähigkeit zur Analyse und Synthese" als eine der wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen erachten. Außerdem weisen die Ergebnisse der Befragung aller drei Gruppen darauf hin, dass „die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen", die „Fähigkeit zu Lernen" sowie die „Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen" als sehr wichtige Kompetenzen eingeschätzt werden.
Von den Akademikern wurden allgemein die instrumentellen und die systemischen Kompetenzen als besonders wichtig erachtet, ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die Meinungen der Absolventen und Arbeitgeber.

Tuning-Befragung zu den fachübergreifenden Kompetenzen: 2001 und 2008 im Vergleich
Die im Jahr 2001 durchgeführte Befragung zu den fachübergreifenden Kompetenzen wurde im Jahr 2008 wiederholt. Im Vergleich der Untersuchungsergebnisse aus dem Jahr 2001 und dem Jahr 2008 ergibt sich folgendes Bild (vgl. Laka 2008: 31ff.): Die *Absolventen* erachteten in beiden Befragungsrunden für die wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen:

- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen (systemische Kompetenz),
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese (instrumentelle Kompetenz),
- Lösen von Problemen (instrumentelle Kompetenz) sowie
- Fähigkeit zu Lernen (systemische Kompetenz).

Damit kann eine weitgehende Übereinstimmung bei den von den Absolventen für am Wichtigsten erachteten fachübergreifenden Kompetenzen im Jahr 2001 und im Jahr 2008 konstatiert werden. Im Jahr 2008 finden sich unter den sechs „Top"-Kompetenzen „fachliches Grundwissen" (instrumentelle Kompetenz) sowie die „Fähigkeit zur Organisation und Planung" (instrumentelle Kompetenz). Geht man von diesen sechs Kompetenzen aus, fällt auf, dass bei den Absolventen die instrumentellen Kompetenzen die größte Bedeutung haben.

Im Vergleich der Ergebnisse, die sich aus der Befragung der *Arbeitgeber* in den Jahren 2001 und 2008 ergeben haben, hat sich Folgendes gezeigt: Übereinstimmend werden als die wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen erachtet:

- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen (systemische Kompetenz),
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese (instrumentelle Kompetenz),
- Lösen von Problemen (instrumentelle Kompetenz) sowie
- Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten (interpersonelle Kompetenz).

Im Vergleich der Ergebnisse aus den Jahren 2001 und 2008 fällt auf, dass unter den sechs wichtigsten Kompetenzen im Jahr 2008 nicht mehr die „Fähigkeit zu lernen“ (systemische Kompetenz) und das „Qualitätsbewusstsein“ (systemische Kompetenz) rangieren, sondern nunmehr, ebenso wie bei den Absolventen im Jahr 2008, „fachliches Grundwissen“ (instrumentelle Kompetenz) sowie die „Fähigkeit zur Organisation und Planung“ (instrumentelle Kompetenz).

Ausgehend von den sechs wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen, die von den Arbeitgebern im Jahr 2008 genannt wurden, lässt sich festhalten, dass für diese die instrumentellen Kompetenzen am Wichtigsten sind. Des Weiteren ist festzustellen, dass es, wie schon in der Befragung 2001, einen hohen Korrelationsgrad zwischen den Einschätzungen von Arbeitgebern und Absolventen im Jahr 2008 gab, und zwar bezogen auf die Bedeutung und die Klassifizierung der abgefragten Kompetenzen (Rangfolge der wichtigsten Kompetenzen).

Schließlich lohnt ein vergleichender Blick auf die Einschätzungen der *Akademiker* aus den Jahren 2001 und 2008: Bei dieser Gruppe gibt es kaum Unterschiede im Ranking der sechs wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen. Im Jahr 2008 werden von den Akademikern nach wie vor als die wichtigsten Kompetenzen erachtet:

- fachliches Grundwissen (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit zur Analyse und Synthese (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit zu lernen (systemische Kompetenz),
- Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln/Kreativität (systemische Kompetenz) sowie
- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen (systemische Kompetenz).

Ein Unterschied besteht lediglich darin, dass in der Befragungsrunde 2001 bei den Akademikern noch die „Kritik- und Selbstkritikfähigkeit“ (interpersonelle Kompetenz) unter den ersten sechs Plätzen rangierte, in 2008 hingegen nur noch auf Platz sieben. Die geringfügige Verschiebung deutet aber darauf hin, dass diese Kompetenz nach wie vor als wichtig unter den Akademikern gilt. In 2008 erachten die Akademiker außerdem das „Lösen von Problemen“ (instrumentelle Kompetenz) als eine der wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen (4. Rang).

Wie schon für die Befragung im Jahr 2001 lässt sich auch für die Befragung im Jahr 2008 festhalten, dass die Akademiker die instrumentellen und die systemischen Kompetenzen für die wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen erachten.

Für die Befragungsergebnisse aus dem Jahr 2008 lässt sich insgesamt feststellen, dass die gemeinsam geteilten bzw. die von Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern als am Wichtigsten erachteten fachübergreifenden Kompetenzen die folgenden sind (vgl. Laka 2008: 24):

- Fähigkeit zur Analyse und Synthese (instrumentelle Kompetenz),
- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen (systemische Kompetenz),
- fachliches Grundwissen (instrumentelle Kompetenz),
- Lösen von Problemen (instrumentelle Kompetenz).

Insgesamt lässt sich damit also auch feststellen, dass es zwischen den Befragungsergebnissen aus den Jahren 2001 und 2008 kaum Unterschiede bzw. Verschiebungen im Ranking der von Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern am Wichtigsten erachteten fachübergreifenden Kompetenzen gegeben hat.[101]

2.5.3 Kompetenzen als Grundlage für eine outcomeorientierte Hochschulbildung

Tuning hat herausgestellt, dass insbesondere die Meinungen von Absolventen und Arbeitgebern maßgeblich sind „im Hinblick auf die überfachlichen Kompetenzen in einer unbeständigen Gesellschaft, in der fachliche Profile klar definiert werden müssen, während gleichzeitig eine gewisse Offenheit zur Veränderung und Anpassung gewährt sein muss (…)“ (ebd: 54).
Vor der Folie der Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ würde dies dann folgerichtig bedeuten, dass die fachübergreifenden Kompetenzen von besonderer Relevanz für die Beschäftigungsbefähigung der Absolventen bzw. die berufliche Relevanz des Studiums sowie für die Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe sind.[102] So kommt die Tuning-Studie im Hinblick auf die Relevanz von Kompetenzen allgemein auch zu der Schlussfolgerung, dass „der Gebrauch einer Sprache der Kompetenzen auf der Stufe des Diploma

[101] In die Befragungsrunde 2008 wurden erstmals auch Studierende einbezogen (n = 2219). Das Ranking der wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen aus Sicht der befragten Studierenden ergibt ein ähnliches Bild wie bei Absolventen (n = 1948), Akademikern (n = 2041) und Arbeitgebern (n = 879): Die gemeinsam geteilten bzw. die wichtigsten Kompetenzen sind die oben genannten.
[102] Die *fachspezifischen* Kompetenzen hingegen sind maßgeblich für die Formulierung von Abschlüssen sowie für die Vergleichbarkeit und die Definition der jeweiligen Studienstufe.

Supplements ein Qualitätsschritt[103] sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch auf der der Unternehmen [wäre]“ (ebd.: 53). Herauszustellen gilt es, dass die Entwicklung von fachlichen und akademischen Profilen auch die Entwicklung der erforderlichen fachübergreifenden Kompetenzen voraussetzt, um darüber die Berufseinstiegsmöglichkeiten (i. S. von „Employability“) sowie ein späteres gesellschaftliches Engagement (i. S. von „Citizenship“) der Absolventen zu ermöglichen bzw. zu verbessern. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Entwicklung von Kompetenzen und ihre Erreichung generell nicht auf einzelne Fächer beschränkt bleiben sollen, sondern sich quer durch den Studienverlauf vollziehen bzw. mit dem *Gesamtlehrplan* eines Studienprogramms verknüpft sein müssen.

Tuning betont in seinen Schlussfolgerungen die Bedeutung der Entwicklung von Kompetenzen für das Paradigma der outcomeorientierten Hochschulbildung: Eine kompetenzorientierte und damit stärkere studierendenzentrierte Hochschulbildung rückt den Lernenden in den Mittelpunkt und schafft darüber auch eine veränderte Rolle des Lehrenden:

> „Diese (Rolle, die Verf.) bewegt sich eher in Richtung der begleitenden Rolle, also das Lernen zum Erreichen von speziellen, klar definierten Zielen hin leitend. Folglich beeinflusst dies den Ansatz der bildenden Aktivitäten und der Organisation des Lernens, das sich vermehrt daran orientiert, was der Lernende erreichen soll. Außerdem hat es Einfluss auf die Beurteilung, hinsichtlich der Verlagerung von Input- zu Outcome-orientiertem Lernen sowie auch hinsichtlich der Prozesse und dem persönlichen Hintergrund des Lernenden“ (ebd.).

Tuning lässt allerdings zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung offen, auf welche Weise (wie) Kompetenzen eingesetzt, umgesetzt und erlangt werden können und welche Implikationen mit dieser Veränderung in der Hochschulbildung einhergehen. *Dass* bestimmte fachübergreifende Kompetenzen offenbar erworben werden, ist aus den Ergebnissen der wiederholten Konsultation von Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern aus dem Jahr 2008 zumindest abzulesen (vgl. z. B. Laka 2008). Das Prüfen von Kompetenzen ist aber nach wie vor ein schwieriges und bisher wenig untersuchtes Feld (vgl. hierzu z. B. Reis/Ruschin 2008). Diese Fragen bedürfen daher weiterer Reflektion und Diskussion, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommen werden soll (vgl. Kap. 2.5.4 und 3.4.3 der vorliegenden Arbeit). Die vorangegangenen Schlussfolgerungen von Tuning im Hinblick auf die Relevanz von Kompe-

[103] Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Begriff „Qualität“ findet bei Tuning nicht statt. Es gibt in der Studie lediglich einen Verweis darauf, dass dieser Begriff in der Hochschulbildung nicht eindeutig bestimmt ist und er daher häufig als Platzhalter dient, „um die verschiedenen Verständnisse dessen, was die essentiellen Komponenten von Qualität sind, und welche die besten Methoden zur Erstellung und Gewährleistung ihrer Existenz sein mögen, zu repräsentieren“ (Tuning: 2007: 129). Der Tuning-Ansatz geht daher von einem Qualitätsverständnis aus, „das als allgemeines Ziel des gesamten Hochschulbildungssektors die Erschaffung, die Steigerung und die Garantie der besten und ehesten angemessenen Studienerfahrung, die für den Studierenden möglich ist“ (ebd.), berücksichtigt.

tenzen bieten hierfür bereits eine geeignete Basis. Für die weitere Reflektion und Diskussion der Thematik soll nachfolgend der Frage nachgegangen werden, welche Methoden des Lehrens, Lernens und Prüfens in kompetenzorientierten Studiengängen zur Anwendung kommen können. Dabei wird auch auf Ergebnisse aus der zweiten Phase des Tuning-Projektes zu rekurrieren sein, in der eine vertiefte Auseinandersetzung der einzelnen Fachgruppen darüber stattgefunden hat, inwieweit Lehr- und Lernaktivitäten so organisiert werden können, dass die Studierenden die zu erwartenden Lernergebnisse erreichen. Der Fokus liegt dabei wiederum auf den fachübergreifenden Kompetenzen.

2.5.4 Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen

Die zweite Phase des Tuning Projektes (2003-2004) widmete sich der Frage, welche Auswirkungen ein kompetenzorientierter Ansatz auf das Lehren und Lernen an Hochschulen hat. Dies impliziert nicht nur die Frage, welche Lehrmethoden hierfür geeignet sind und welche Arten des Lernens den Kompetenzerwerb am besten fördern können, sondern auch die Frage, *wie* diese Kompetenzen *erworben* werden (vgl. Tuning 2007: 97ff.). Tuning geht dabei von einem Lehr-/Lernzyklus aus, der das Erreichen der Lernergebnisse und deren Bewertung einschließt. Die Bewertung, das „Prüfen“ der Lernergebnisse wird im Tuning als „Abrundung der Lehr- und Lernperiode“ (ebd.) verstanden und als ein wichtiges Steuerungselement in Lehr- und Lernprozessen, das direkt mit den Lernergebnissen verknüpft ist. Insofern wird im Folgenden nicht nur dem kompetenzorientierten Lehren und Lernen, sondern insbesondere auch dem kompetenzorientierten Prüfen aus der Sicht von Tuning Aufmerksamkeit gewidmet.[104]

Tuning weist zunächst darauf hin, dass es - wie schon zuvor bei der Bestimmung der fachübergreifenden Kompetenzen – europaweit ländertypische Eigenheiten und Besonderheiten in den jeweiligen Hochschulsystemen gibt, die einen Einfluss auf die Bestimmung von kompetenzbasierten Lehr-, Lern- und Prüfungsformen haben.[105] Unter Berücksichtigung dieser Vielfalt war es Tuning ein Anliegen, im Rahmen des Projektes ein gegenseitiges Verständnis für die z. T. ganz unterschiedlichen Methoden zu schaffen. So hat sich etwa herausgestellt, dass für ähnliche *Lehr*formen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden (Tuning nennt hier das Beispiel: Seminar bzw. Vorlesung bzw. Tutorium) oder im umgekehrten Sinne für unterschiedliche Lehrmethoden ähnliche Bezeichnungen. Ähnliches ist auch für die Lernaktivitäten und Prüfungsformen anzunehmen. Zielsetzung der zweiten Projektphase

[104] Zu Beispielen aus der Hochschuldidaktik vgl. Kap. 3.3 der vorliegenden Arbeit.
[105] Auf die unterschiedlichen Hochschulsysteme in Europa sowie auf die jeweiligen Länderspezifika wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen (vgl. hierzu z. B. Teichler 1990).

von Tuning war es daher, die Frage der Definition von kompetenzbasierten Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden sowie der Umsetzung dieser Methoden in der Praxis zu klären.

Allgemein lässt sich festhalten, dass es an den – in die Untersuchung von Tuning einbezogenen – Hochschulen eine Fülle von Lehr-, Lern- und Prüfungstechniken gibt, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden soll.[106] Wichtig ist es aber zu betonen, dass die von den Studierenden eingesetzten Lerntechniken stark von der gewählten Lehrform abhängen. Lehren und Lernen sind daher auch nicht als isoliert voneinander, sondern vielmehr als miteinander verbundene Prozesse zu sehen. Das Lehren impliziert auch das Lernen, und andersherum ist das Lernen zumeist an einen Prozess des Lehrens gebunden.[107]

Interessant sind die Bewertungsmethoden in ihrer Bedeutung als Steuerungsinstrument in Lehr- und Lernprozessen: Zunächst gilt es herauszustellen, dass alle Methoden der Bewertung eine zentrale *Feedbackfunktion* haben, über die den Lernenden eine kontrollierte Rückmeldung zu ihrem Lernerfolg gegeben werden kann. Der Tuning-Ansatz betont dabei den zentralen Stellenwert der *formativen Bewertung* und meint damit die *Bewertung als Prozess*. Dieser Ansatz fokussiert die Beurteilung einer Leistung nicht als „Endpunkt", sondern als Ausgangspunkt weiteren pädagogischen Handelns:

> „Die Bewertung soll formativ wirken, da die Studierenden dadurch lernen, dass sie die Arbeit ausführen und sie ihren Dozenten anschließend kommentieren lassen, wie gut sie sie ausgeführt haben, wo ihre Schwachpunkte liegen, wie sie sich verbessern können und welche Schritte dafür getan werden können. Um es den Studierenden für die erfolgreiche Ausführung ihrer Aufgaben noch leichter möglich zu machen, ist es zunehmend der Fall, dass die Erfolgskriterien den Studierenden von vornherein gegeben werden: eine genauere Bestimmung dessen, was sie tun müssen, um die Aufgabe zufrieden stellend zu erfüllen" (Tuning 2007: 104).

Die gestufte Studienstruktur, die Ende der 1990er Jahre mit dem Bologna-Prozess eingeführt und in Deutschland mittlerweile an den meisten Hochschulen umgesetzt wurde[108], und das damit verbundene System der studienbegleitenden Prüfungen implizieren bereits eine stärkere Fokussierung der *formativen* Bewertungsmethoden. Dies geht einher mit einer größeren Prüfungsvielfalt und Prüfungsformen, die mit den gewählten Lehr- und Lernformen vereinbar sind. Diese Diskussion wird umso wichtiger, als die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung beim Lehren, Lernen und Prüfen ein stärkeres Aufeinanderabstimmen und stärkere Verzahnung dieser Prozesse notwendig machen.

---

[106] Für eine kursorische Übersicht vgl. Tuning 2007: 100ff.

[107] Vgl. hierzu auch die handlungsorientierte Unterrichtsmethode „Lernen durch Lehren" (LdL), mittels derer Schüler oder Studierende (mitunter auch Lehrende) lernen, in dem sie sich den Stoff gegenseitig zu vermitteln versuchen (vgl. Grzega 2003, 2005; vgl. auch Kap. 3.3 der vorliegenden Arbeit).

[108] Vgl. hierzu die HRK-Statistik zur Einführung von BA/MA-Studiengängen in der BRD (HRK 2010).

Die Bedeutung der formativen Bewertung als eine dem Lehr-/Lernprozess förderliche Leistungsbewertung blendet allerdings nicht aus, dass jeder Studiengang (oder Teile davon) auch summarische Beurteilungen enthält, ja sogar enthalten muss. Dies äußert sich zumeist in der Endnote des Studiengangs bzw. in benoteten Einzelleistungen, die studienbegleitend erbracht werden. Für den oben beschriebenen Kontext bietet sich folgende Definition zur Differenzierung zwischen formativer und summarischer Bewertung an: Das (differenzierte) Feedback der Lehrenden zu den studentischen Leistungen stellt den formativen Teil dar, die Note bildet die Summation – und damit die summarische Bewertung – dieser Leistungen. Beide Bewertungskonzepte haben eine *diagnostische Funktion*, und zwar sowohl für den Lehrenden als auch für den Studierenden:

> „In dem man sieht, was nicht erreicht wurde, was mit wenig Aufwand erreicht wurde, was hervorragend ist, und so weiter, wissen sowohl Lehrender als auch Lernender, wo mehr Arbeit eingesetzt werden muss und wo der Aufwand gekürzt werden kann“ (ebd.: 105).

Tuning weist darauf hin, dass bestimmte Studienleistungen sowohl eine formative als auch eine summarische Funktion haben. Als Beispiel führt Tuning die *Projektbasierte Abschlussarbeit oder Hausarbeit* an. Die summarische Bedeutung dieser Methode äußert sich bereits in der Arbeit selbst: Im Falle der Abschlussarbeit stellt sie die summarische Bewertung eines Studiengangs, im Falle der Hausarbeit eines Teils des Studiengangs dar. Die Bewertung setzt in beiden Fällen die Demonstration bestimmter Kompetenzen und Verständnis voraus. Während der Anfertigung der Arbeit wird der Studierende in der Regel vom Lehrenden betreut, beraten und erhält so ein Feedback zu seinem individuellen Lernfortschritt. Dadurch erhält diese Bewertungsmethode auch einen stark formativen Charakter.[109]

Viele Hochschulen haben Richtlinien und Kriterien zur Bewertung von Studienleistungen, die dem Lernen auf verschiedenen Niveaustufen gerecht werden sollen.[110] In diesem Zusammenhang sind auch die *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* zu nennen, die 2005 auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen von den Bildungsministern zustimmend zur Kenntnis genommen wurden. Wie bereits weiter oben beschrieben, handelt es sich bei den ESG um europaweite Richtlinien für die interne und externe Qualitätssicherung von Studiengängen (vgl. Kap.

[109] Ob die summarische Bewertung schriftlich oder mündlich erfolgt, kann hochschul- oder/und studiengangsspezifisch und für jede Studienstufe unterschiedlich sein. So findet z. B. auf Promotionsebene für die abschließende Beurteilung der erbrachten Leistung in der Regel eine mündliche Prüfung zu der schriftlichen Arbeit statt. Bei Studien-, Projekt-, Haus- und Abschlussarbeiten in den ersten beiden Studienzyklen kann die Beurteilung auch allein auf der schriftlichen Arbeit beruhen.

[110] Zu Bewertungskriterien für Studienarbeiten vgl. z. B.: http://bertilow.com/div/birke/augsburg/hausarbeit/bewertunghausarbeit.html, 14.06.2011.

2.2). Für die Beurteilung von Studierenden sehen die ESG vor, dass Studierende unter Anwendung öffentlich zugänglicher und einheitlicher Kriterien, Vorschriften und Verfahren beurteilt werden (vgl. ENQA 2009: 17). Dabei sollen sich die Beurteilungsprozesse unter anderem an den folgenden Leitlinien orientieren (vgl. ebd.: 17ff.):

- das Erreichen der zu erwartenden Lernergebnisse und anderer Programmziele sollte messbar sein,
- die Beurteilungsprozesse sollten für ihren Zweck – diagnostisch, formativ oder/und summarisch – geeignet sein,
- die Benotungskriterien sollten transparent sein und den Studierenden bekannt gemacht werden,
- die Beurteilungen sollten von Personen vorgenommen werden, die die Rolle der Beurteilung im Fortschreiten der Studierenden zur Erlangung von Wissen und Fertigkeiten, die zur angestrebten Qualifikation führen, verstehen,
- die Beurteilungen studentischer Leistungen sollten möglichst nicht auf dem Urteil einzelner Prüfer basieren und die möglichen Folgen der einschlägigen Prüfungsordnung berücksichtigen.

Eine solche Fokussierung von Beurteilungsprozessen setzt zweifelsohne eine stärkere Outcomeorientierung beim Lehren und Lernen an Hochschulen voraus, die in der zweiten Phase von Tuning (Tuning II) untersucht wurde. Auf einige wesentliche Ergebnisse dieser Untersuchung soll nachfolgend eingegangen werden.

Tuning II: lernergebnisorientierte Lehr-, Lern- und Bewertungsstrategien

Ziel dieser Untersuchung von Tuning war es, basierend auf dem zuvor entwickelten Kompetenzansatz einen besseren Überblick über mögliche Lehr-, Lern- und Beurteilungsstrategien zu erhalten. Um hierzu Antworten zu finden, bat Tuning in einer weiteren Konsultation seiner Mitgliedshochschulen die beteiligten Akademiker darum, geeignete Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden/-strategien[111] in einem Studiengang zu bestimmen. Hierin spiegelt sich wider, was weiter oben bereits postuliert wurde: Dass die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung beim Lehren, Lernen und Prüfen ein stärkeres Aufeinanderabstimmen und stärkere Verzahnung dieser Prozesse notwendig machen. Es ist also erforderlich, dass in outcomeorientierten Studiengängen die Lehr- und Lernaktivitäten so gewählt werden, dass die Lernergebnisse erreicht werden können. Außerdem müssen die Prüfungsformen geeignet sein, um zu be-

[111] Für die Reflexion wurde eine Auswahl der zuvor in der ersten Phase von Tuning bestimmten fachübergreifenden Kompetenzen zu Grunde gelegt (vgl. ebd.: 109).

stimmen, ob das erwartete Lernergebnis erreicht wurde. Diese Notwendigkeiten sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit detailliert erörtert werden, da sie eine Schlüsselrolle für eine richtig verstandene outcomeorientierte Studiengangsentwicklung spielen.[112]

Im Rahmen der Konsultation von Tuning wurde unter anderem danach gefragt, was die jeweilige Kompetenz für die Studierenden selbst bedeutet, mittels welcher Lehrmethoden sie darin unterstützt werden, diese zu erlangen, welche Lernaktivitäten zur Entwicklung der jeweiligen Kompetenz geeignet sind und mittels welcher Bewertungsmethoden der Erreichungsgrad gemessen werden kann. Darüber hinaus war die Frage virulent, woran *die Studierenden* feststellen, dass sie die zu erwartende Kompetenz erworben haben.[113]

Als eines der zentralen Ergebnisse der Konsultation stellt Tuning heraus, dass es „quer durch Europa“ (ebd.: 107) zwei geeignete Möglichkeiten des Vermittelns und Förderns fachübergreifender Kompetenzen[114] gibt: Der eine Weg beschreibt die *integrative Vermittlung von fachübergreifenden Kompetenzen* im Rahmen von fachlichen Veranstaltungen, das heißt fachübergreifende Kompetenzen werden in fachliche Veranstaltungen integriert und damit *integrativ* in enger Verbindung zu den Fachkompetenzen vermittelt. Der andere Weg hebt auf die *additive Vermittlung* ab, das heißt fachübergreifende Kompetenzen werden *additiv* in separaten Veranstaltungen vermittelt und rücken damit in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Welche der beiden Vermittlungswege für die Förderung von fachübergreifenden Kompetenzen geeigneter sind, hängt von den Erfordernissen der Fächer, Studiengänge und Fakultäten ab. Gegebenenfalls kann auch eine Kombination beider Vermittlungswege sinnvoll sein.[115] Die Tuning-Konsultation jedenfalls hat aufgezeigt, dass fachübergreifende Kompetenzen auch im Rahmen von fachlichen Veranstaltungen sinnvoll vermittelt und gefördert werden können. Dies setzt allerdings zwei Dinge voraus: Zunächst das Bewusstsein für die Erfordernis, fachübergreifende Kompetenzen zu vermitteln, und schließlich eine entsprechende Gestaltung der Lehrstrategien unter Einbezug der fachübergreifenden Kompetenzen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Lehr-, Lern- und Prüfungsansätze verschiedene fachübergreifende Kompetenzen fördern. Es erscheint umso wichtiger, dass in kompetenzorientierten Studiengängen eine große Vielfalt an Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden zum Einsatz

[112] Vgl. hierzu auch Kap. 3.3 der vorliegenden Arbeit.

[113] Nebenbei bemerkt lassen diese Fragen bereits eine starke Studierendenzentrierung erkennen, da sie die Lehr-, Lern- und Bewertungsstrategien vom Lernenden ausgehend zu bestimmen suchen.

[114] Vgl. hierzu auch das Positionspapier der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover zu Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen (ZEvA 2003).

[115] Vgl. hierzu das Beispiel der Leibniz Universität Hannover, an der langfristig eine überwiegend integrative Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen angestrebt wird, jedoch beide Vermittlungswege je nach den spezifischen Bedarfen der Fakultäten und Fächer eingesetzt und dort, wo es sinnvoll erscheint, miteinander kombiniert werden. Die Leibniz Universität Hannover strebt damit an, der Vielfalt ihrer Fächer, Studiengänge und Fakultäten gerecht zu werden, die für die curriculare Umsetzung der fachübergreifenden Kompetenzen verantwortlich sind (vgl. ZfSK 2008: 3).

kommt. Nachfolgend wird ein Beispiel aus der Tuning-Konsultation zu den fachübergreifenden Kompetenzen heraus gegriffen um aufzuzeigen, wie spezifische allgemeine Kompetenzen *wahrgenommen* und welche Lehr-, Lern- und Bewertungsansätze eingesetzt werden, um ihre Entwicklung zu unterstützen und zu überprüfen.

Im Rahmen der Tuning-Konsultation wurden darüber hinaus mögliche Varianzen in der Anwendung bestimmter Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden je nach Fach, Ländern oder/und Institutionen bestimmt. Ein weiteres Ziel der Konsultation war die Ermittlung der Studierendenperspektive im Hinblick darauf, welche fachübergreifenden Kompetenzen diese für den beruflichen Einstieg bzw. die „Employability" ihres Studiengangs für wichtig und notwendig erachten.

Tuning hat über die Befragung herausgestellt, dass *fachübergreifende Kompetenzen immer im jeweiligen disziplinären Kontext interpretiert und umgesetzt* werden (ebd.: 108). So hat sich gezeigt, dass teilweise große Unterschiede in der Wahrnehmung und der Anwendung von Methoden zwischen den Disziplinen bestehen. Die befragten Akademiker brachten die fachübergreifenden Kompetenzen zudem häufig in einen Zusammenhang mit den Fachinhalten ihrer Disziplin. Dies legt erstens den Schluss nahe, dass generische Kompetenzen nicht eindeutig von den fachspezifischen Kompetenzen getrennt sind. Generische Kompetenzen stellen vielmehr eine weitere wichtige (berufsbefähigende) Komponente dar, die im Rahmen von fachspezifischen Kompetenzen von den Studierenden erworben werden (sollen). Die Ergebnisse von Tuning lassen zweitens den Schluss zu, dass die Bedeutung einer bestimmten fachübergreifenden Kompetenz immer im jeweiligen fachlichen Kontext zu sehen ist. Um diese Schlussfolgerungen zu verdeutlichen, wird nachfolgend ein Beispiel aus dem Konsultationsprozess zu den generischen Kompetenzen herausgegriffen. Dabei wurde auf die Kompetenzen zurückgegriffen, die in der ersten Phase von Tuning bestimmt worden sind (vgl. Kap. 2.5.1). Als Beispiel dient die instrumentelle Kompetenz: „Fähigkeit zur Analyse und Synthese". Diese Kompetenz erscheint vor allem deshalb für die Veranschaulichung geeignet, da sie in der ersten Befragung von Tuning im Jahr 2001 sowie in der wiederholten Befragung im Jahr 2008 von Arbeitgebern, Akademikern und Absolventen zu einer der wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen erhoben wurde (vgl. Kap. 2.5). Zugleich stellt sie einen Versuch dar, *eine* fachübergreifende Kompetenz (aus einer je fachspezifischen Sicht) näher zu bestimmen (vgl. Tuning 2007: 109ff.). Darüber hinaus hat die Tuning-Konsultation in der zweiten Phase ergeben, dass diese generische Kompetenz bei allen in die Untersuchung einbezogenen Fachgruppen in der Lehre *integrativ* vermittelt wird und keine separaten Module/Lehr-/Lerneinheiten zur additiven Vermittlung hierfür vorgesehen sind (vgl. ebd.: 110).

Das bestätigt die These, dass *fachübergreifende Kompetenzen immer auch im jeweiligen disziplinären Kontext interpretiert und umgesetzt* werden (s.o.).

Beispiel: Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese

Das Beispiel macht zunächst eine allgemeine Begriffsdefinition notwendig, für die auf die Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (Bloom 1972) zurückgegriffen wird. Für eine erste Annäherung an das genannte Beispiel soll die folgende Definition von Bloom genügen:[116]

> „Die *Analyse* betont die Auflösung des Materials in ihre wesentlichen Teile, die Entdeckung von Beziehungen zwischen den Teilen und der Arten, in denen diese organisiert sind. Sie kann auch auf die Techniken und Hilfsmittel zielen, die benutzt werden, um die Bedeutung oder die Aussage einer Information zu ermitteln. (…) Die Fertigkeit im Analysieren kann als Ziel jedes Studienbereiches angesehen werden.“ (ebd.: 156, Hervorhebung durch d. V.).

> „*Synthese* wird hier definiert als Zusammenfügen von Teilen zu einem Ganzen. Das ist ein Prozeß der Arbeit mit Elementen, Teilen usw. und des Kombinierens, so dass eine Struktur oder ein Muster entsteht, das vorher nicht klar vorhanden war. Im allgemeinen schließt das eine Neukombination von Teilen aus vorangegangener Erfahrung ein mit neuem Material zu einem mehr oder weniger gut integriertem Ganzen. Dies ist die Kategorie in dem kognitiven Bereich, die am klarsten kreatives Verhalten auf Seiten des Lernenden erfordert“ (ebd.: 174, Hervorhebung durch d. V.).

Im Rahmen der Tuning-Konsultation war zunächst festzustellen, dass die in die Untersuchung einbezogenen Fachgruppen[117] die Fähigkeit zur Analyse und Synthese nicht im engeren Sinne definierten (vgl. Tuning 2007: 109ff.). Auch wurden die Analyse- und die Synthesekompetenz nicht für sich allein, sondern - wie dies bereits die Auswahlliste mit den von Tuning bestimmten Kompetenzen suggerierte - im Zusammenhang betrachtet. Die Fachbereichsgruppe *Betriebswirtschaft* etwa fasste darunter das Vermögen, ein Problem und eine darauf beruhende Forschungsfrage zu bestimmen, Schlussfolgerungen zu ziehen sowie dem analysierten Problemfeld entsprechende, adäquate Handlungsempfehlungen abzuleiten. Von der Fachbereichsgruppe *Erziehungswissenschaft* wurde als Indikator im Zusammenhang mit Analyse und Synthese ebenfalls das Reflexionsvermögen der Studierenden benannt. Für die *Mathematik* - als eine Wissenschaft, die selbst geschaffene abstrakte Strukturen auf ihre Eigenschaften und Muster untersucht - wurde betont, dass analytische Kompetenzen dem Studierenden erlauben sollten, ein Problem als solches zu erkennen und zu prüfen, ob bereits vorhandene Lö-

[116] Die Lernzieltaxonomie wird weiter unten in Kap. 3.3 wieder aufgegriffen und einer vertiefenden Betrachtung zugeführt.

[117] Darunter Betriebswirtschaft, Chemie, Geowissenschaften, Erziehungswissenschaft, Europäische Studien, Geschichte, Mathematik und Physik (vgl. Tuning-Publikationen a.a.O.).

sungsmöglichkeiten darauf erfolgreich angewendet werden können oder ob und ggf. welcher neue Ansatz zur Lösung des Problems geeignet ist. Synthesekompetenz wird dann gefördert, wenn die wesentlichen Erkenntnisse aus der erstellten Lösung in klarer, prägnanter Weise präsentiert werden können.

Andere Fachbereichsgruppen definierten Analyse und Synthese in ganz ähnlicher Weise als eine generische Kompetenz, die es dem Lernenden ermöglicht „Informationen, die gesammelt, interpretiert und deren Hauptpunkte bestimmt werden müssen, zu verstehen, auszuwerten und zu beurteilen. Dies erfordert logisches Denken, die Hauptannahmen des relevanten Fachbereichs und sogar die Entwicklung dieses Bereichs durch weitere Forschung" (ebd.: 110). Damit ist evident, dass die Fähigkeit zur Analyse und Synthese sinnvoll über die integrative Vermittlung in fachbezogenen Lehrveranstaltungen entwickelt und gefördert werden kann.

Bezüglich der Studierendenperspektive hat Tuning über die Konsultationen herausgestellt, dass die Studierenden die Fähigkeit zur Analyse und Synthese als sehr bedeutend für ihre spätere berufliche Tätigkeit – und damit für die Beschäftigungsbefähigung bzw. stärkere berufliche Relevanz des Studiums i. S. von Employability – einstuften. Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese brachten die Studierenden ferner unter anderem in Verbindung mit dem Vermögen, Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen, Resultate logisch zu beurteilen sowie Instrumente zur Suche nach alternativen Problemlösungsansätzen zu gebrauchen. Diese relativ weite Definition ist offenbar erforderlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sie in direkter Verbindung mit den Lehr- und Lernaktivitäten steht, die die Fähigkeit zur Analyse und Synthese entwickeln bzw. fördern sollen.

Auf welche Weise können nun aber spezifische Kompetenzen *entwickelt* werden? Tuning hat auch hierzu Resultate hervorgebracht, und zwar bezogen auf die Auswahl der zuvor bestimmten Kompetenzen (vgl. weiter oben). Im Hinblick auf Analyse und Synthese rückte eine ganze Reihe an Möglichkeiten ins Blickfeld, mittels derer die *Entwicklung* dieser spezifischen instrumentellen Kompetenz *demonstriert* werden kann. Exemplarisch seien hier die folgenden Aktivitäten aufgeführt (vgl. ebd.: 111):

- das Formulieren von Ideen für ein Konzept auf der Grundlage des Lesens, Forschens, Diskutierens innerhalb einer fachgebundenen Arbeit,
- die objektive Beschreibung, Kategorisierung und das Verorten dieser Kategorien in einen größeren Zusammenhang,
- eigenständige Interpretationen, Beurteilungen, Differenzierungen,
- das Einarbeiten neuer Schlussfolgerungen in bereits bestehendes Wissen,

- das Beweisen oder Widerlegen von eigenen oder fremden Hypothesen.

Der *Erreichungsgrad* dieser Kompetenz ist abhängig von der (Lehr-/Lern-)Methode, mittels derer diese entwickelt wurde (z. B. durch Gruppenmeetings oder Diskussionsrunden).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenzen stellt sich nun auch die Frage, welche Methoden für die *Bewertung des Kompetenzerwerbs* geeignet sind. Im Falle der Analyse- und Synthesekompetenz kann die Bewertung beispielsweise darauf basieren, *wie* die Studierenden Material analysieren und die gewonnenen Informationen in einen größeren Kontext einbetten. Von den Fachbereichsgruppen, das heißt insbesondere von der Fachbereichsgruppe Erziehungswissenschaften, wurde eine Reihe von Aktivitäten bestimmt, mittels derer der Kompetenzerwerb angemessen bewertet werden kann. Hierzu zählen unter anderem Diskussion, Befragung, Beobachtung, aktive Teilnahme in Praktika, schriftliche Aufgaben, mündliche Prüfungen, Projektarbeiten, Essays etc. Zur Bewertung beitragen können auch schriftliche oder mündliche studentische „Selbst-Beurteilungen“ (vgl. ebd.).

Aussagen über tatsächlich erworbene Kompetenzen lassen sich auch über Kompetenzdiagnosen bei Studierenden verschiedener Fachsemester und über die Befragung von Absolventen ermitteln.[118] Von den Fachbereichsgruppen im Tuning-Projekt wurden außerdem Möglichkeiten angegeben, mittels derer die Studierenden ihren Kompetenzerwerb – bezogen auf die fachübergreifenden Kompetenzen – wahrnehmbar erkennen können. Hierzu zählen unter anderem das Gefühl bzw. die Selbstsicherheit, Präsentationen, Referate, Diskussionsbeiträge und ähnliches von anderen kritisch zu hinterfragen und zu bewerten oder Fremdkritik konstruktiv für die eigene Arbeit zu nutzen. In welchem Maße die jeweilige Kompetenz erworben wurde (also der Erreichungsgrad der jeweiligen Kompetenz), ist damit freilich nicht beantwortet. Aber die Sichtweisen und Erfahrungen der Studierenden sind eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zu den Einschätzungen der Lehrenden, will man die Zusammenhänge zwischen Lehr- und Lernprozessen und Kompetenzerwerb erkunden.

2.5.5 Exkurs: Die komplexe Verbindung von Learning Outcomes und ECTS-Credits

Der Tuning-Ansatz geht davon aus, dass Lernergebnisse die Grundlage für die Vergabe von ECTS-Punkten bilden. Dies wurde bereits weiter oben angesprochen (vgl. Kap. 2.5.1). Nachfolgend soll nunmehr die komplexe Beziehung zwischen den ECTS-Credits und Lernergebnissen aufgezeigt werden. Tuning hat einen Ansatz zur Berechnung der studentischen Arbeitsbelastung („Workload“) entwickelt, dem die Annahme dieser komplexen Verbindung zu

[118] Vgl. hierzu die Vorgehensweise vom Projekt *Kompetenzorientierte Studiengangsgestaltung* der Leibniz Universität Hannover: http://www.uni-hannover.de/de/universitaet/projekte/studiengangsentwicklung/, 14.06.2011.

Grunde liegt (vgl. Tuning 2007: 59ff.). Dieser Ansatz berücksichtigt, dass der studentische Arbeitsaufwand - und somit die Anzahl der Credits - für unterschiedliche Lernergruppen unterschiedlich hoch sein kann, um ein vorher festgelegtes Kompetenzniveau zu erreichen. Die Anzahl der Credits zur Erreichung der Lernergebnisse ist also immer auch kontextabhängig (zu Kontextvariablen s. weiter unten).

Zunächst kann festgehalten werden, dass das ECTS eine Methode zur Messung der studentischen Arbeitsbelastung in der europäischen Hochschulbildung ist. Die studentische Arbeitsbelastung meint allgemein die von dem bzw. der Studierenden benötigte Zeit zur Absolvierung einer Lerneinheit. Als Transfer- und Akkumulationssystem ermöglicht es das ECTS, ganze Studiengänge anhand von ECTS-Credits zu beschreiben. Grundlage für die Verteilung der Credits bildet die Studiengangs*dauer*. Die den Studiengang bildenden Lerneinheiten werden anhand des *relativen Arbeitsvolumens* und somit in Credits ausgedrückt. ECTS-Credits werden vergeben, wenn eine Lerneinheit (z.B. ein Modul) erfolgreich, in der Regel also mit einer bestandenen Prüfung, abgeschlossen wurde.

Korrekt eingesetzt, kann ECTS ein nützliches Instrument zur Gestaltung von Lehrplänen und darüber hinaus zur Ergebniskontrolle von Lehr- und Lernleistungen sein. Durch die Bereitstellung einer gemeinsamen europäischen „Währung“ soll ECTS außerdem die akademische Mobilität fördern (vgl. ebd.: 62).

Eine korrekte Anwendung des ECTS setzt zunächst eine Bewusstmachung der erwünschten Lernergebnisse sowie deren Beziehung zu den damit verbundenen Kompetenzen voraus. Anschließend muss es um die Frage gehen, wie viel Zeit durchschnittlich erforderlich ist, um die erwünschten Lernergebnisse zu erreichen. Diese Berechnung beruht freilich zunächst auf einer Schätzung, was ein „typischer“ Studierender innerhalb einer bestimmten Zeit leisten kann. Tuning betont in diesem Zusammenhang, und diese Feststellung liegt auf der Hand, dass eine solche Berechnung in der Praxis mit der gesamt verfügbaren Zeit[119] vermutlich nicht stimmig sein wird. Dies macht Kompromisse erforderlich zwischen dem Niveau von Wissen und Fertigkeiten (wie in den Lernergebnissen formuliert) und der zur Verfügung stehenden Zeit. Hier ist es notwendig zu betonen, dass Credits nicht das Niveau der erwünschten Lernergebnisse messen. Das heißt in der Konsequenz, dass die Lernergebnisse ggf. angepasst werden müssen. Jedoch ermöglichen Credits bei korrekter Anwendung erstens eine Berechnung des notwendigen Arbeitspensums und sie begrenzen zweitens die Menge an Lehr- und Lernaktivitäten in einem Modul bzw. in einem Semester oder Studienjahr. Wie können

[119] Verfügbar = auf der Grundlage der jeweiligen Lehr-/Lerntraditionen in der betreffenden Institution (vgl. ebd.).

Credits nun aber anhand der studentischen Arbeitsbelastung berechnet werden? Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst von der folgenden Definition ausgegangen:

> „Credit ist ein Maß studentischer Arbeitsbelastung basierend auf der benötigten Zeit, eine bestimmte Lehr-/Lerneinheit abzuschließen“ (ebd.: 79).

Im Sinne von ECTS wird davon ausgegangen, und dies gilt europaweit, dass das Maß der studentischen Arbeitsbelastung für ein Studienjahr 60 Credits beträgt. Dabei wird die Anzahl der aufgewendeten Zeit zu Grunde gelegt, die zur Erreichung einer bestimmten Anzahl von Lernergebnissen (eines bestimmten Niveaus) benötigt wird. Die Berechnung bezieht sich auf den „typischen“ Studierenden, geht also von durchschnittlich angenommenen Erfahrungswerten für das studentische Arbeitsvolumen aus. Jedoch ist die Anzahl der Stunden studentischer Arbeit immer auch abhängig von verschiedenen Kontextvariablen. Hierzu zählen insbesondere:

- die Fähigkeiten der Studierenden,
- die angewandten Lehr- und Lernmethoden sowie
- die Gestaltung des (Gesamt-)Lehrplans.

Häufig sind dererlei Einwände zu vernehmen, dass der „typische“ Studierende, auf den sich die Berechnung des durchschnittlichen Workloads bezieht, nicht existiert, und dass es somit schwierig ist, einen Standard studentischer Leistungsfähigkeit zu bestimmen (vgl. ebd.: 80). Dies ist sicher richtig. Es gibt aber Konsens darüber, dass es Zeit und ein bestimmtes Grundmaß an Vorbereitung bedarf, um ein bestimmtes Wissen und bestimmte Fertigkeiten zu erlangen. Die *beanspruchte Zeit* und die *persönlichen Hintergründe* sind zwei *Variablen in der Lernleistung*, die bezogen auf eine Lerneinheit oder einen Studiengang bestimmt werden können. Ein wesentliches Element ist das vorausgesetzte *Eingangswissen* der Lernenden/Studierenden. Darüber hinaus gibt es klare Zusammenhänge zwischen dem Einsatz der Studierenden und den jeweils erzielten Ergebnissen; z. B. kann eine intensive Prüfungsvorbereitung das Prüfungsergebnis maßgeblich positiv beeinflussen. Tuning fasst dies folgendermaßen zusammen:

> „Unter Akzeptanz der Tatsache, dass die tatsächliche Zeit, die jeder Studierende braucht, um die Lernergebnisse zu erreichen, mit den Fähigkeiten des einzelnen Studierenden variiert und von seinem Maß an Vorwissen und der Art des Lernens beeinflusst wird, kann die so genannte antizipierte Studierzeit definiert werden. Diese antizipierte Studierzeit stellt die Anzahl der Stunden dar, von der angenommen wird, dass sie ein Studierender (auf einer bestimmten Niveaustufe) durchschnittlich braucht, um die spezifizierten Lernergebnisse des jeweiligen Niveaus zu erreichen“ (ebd.: 81).

Fragt man nach den Methoden zur Berechnung des studentischen Workloads, ist auf fachbedingte Unterschiede hinzuweisen, jedoch auch auf Variablen, die allen Fächern gemeinsam sind:

1. Die Gesamtanzahl der Kontaktstunden (Präsenzzeit) für die jeweilige Lerneinheit;
2. Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen in dieser Lerneinheit;
3. Die Menge des weiteren Eigenstudiums bzw. der weiteren Eigenarbeit, um die Lerneinheit erfolgreich, das heißt i. d. R. mit einer erfolgreich bestandenen Prüfung abzuschließen.

Insbesondere die Variable „Menge des weiteren Eigenstudiums" ist schwierig zu berechnen. Sie hängt meist stark von der Komplexität des Themas in dem betreffenden Studienfach ab. Bei der Gestaltung der Lehr-/Lerneinheit ist daher auf den Grad der Komplexität des verwendeten Materials zu achten. Die bisherigen Erfahrungen des Lehrpersonals spielen dabei eine wesentliche Rolle. Letztlich soll es Ziel sein, über den Credit-Verteilungsprozess eine verstärkte Reflexion der Lehrplangestaltung und der Lehr-/Lernmethoden zu erreichen (vgl. ebd.: 82). Die Anzahl der Arbeitsstunden eines Studienjahres stellt dabei einen Faktor zur Bestimmung des Umfangs eines ECTS-Credits dar. Ausgehend von der Annahme, dass ein Studienjahr 60 ECTS-Punkte umfasst, entspricht 1 Credit durchschnittlich 25-30 Stunden Präsenz- und Selbststudium.[120]

Weiter oben wurde festgestellt, dass das Pensum studentischer Arbeitsleistung zur Erreichung bestimmter Lernergebnisse von verschiedenen Kontextvariablen abhängig ist. So stehen etwa die studentische Arbeitsbelastung, die eingesetzten Lehrmethoden und die erzielten Lernergebnisse miteinander in Verbindung. Weitere Kontextvariablen können unter anderem sein: neben den eingesetzten Lehr- auch die angewandten Lernmethoden, Lehrplangestaltung und -inhalt, Bewertungsmethoden und Prüfungsformen sowie Fähigkeiten und Engagement/Einsatz der Studierenden. Tuning hat mehrfach betont, dass es nicht *den* Weg zur Erlangung der Lernergebnisse gibt. Vielmehr komme es darauf an, für jeden Studiengang die richtige Balance der genannten Variablen zu finden. Zeit ist dabei nur ein zu berücksichtigender Faktor. Um es auf eine Formel zu bringen: Verschiedene Wege können zu vergleichbaren Ergebnissen führen (vgl. ebd.: 85). Tuning betont, dass darüber letztlich auch die bestehende Vielfalt in der europäischen Hochschulbildung erhalten werden kann. Dies gilt freilich auch

[120] Für das deutsche Hochschulsystem sehen die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK i. d. F. vom 04.02.2010 vor, dass in der Regel pro Studienjahr 60 ECTS-Punkte vergeben werden und für einen ECTS-Punkt eine studentische Arbeitsbelastung von 25 bis max. 30 Stunden angenommen wird (vgl. KMK 2010). Vor der jüngsten Überarbeitung der Strukturvorgaben wurden (ohne die angegebene Bandbreite) pauschal 30 Stunden Workload für einen ECTS-Punkt angenommen (vgl. KMK 2004).

für die Vielfalt der Studiengänge innerhalb eines (z. B. des deutschen) Hochschulsystems und kann damit der vielfach befürchteten „Gleichmacherei“ (vgl. Seibel 2009) von Abschlüssen und Studiengängen durch den Bologna-Prozess entgegentreten. Eine so verstandene Gestaltung von Lehrplänen erfordert allerdings auch eine kontinuierliche Beobachtung, Bewertung und ggf. Anpassung an sich verändernde Gegebenheiten. In diese Prozesse sind Lehrende und Studierende gleichermaßen einzubinden.

Tuning hat einen interessanten Ansatz entwickelt, mit dem die studentische Arbeitsbelastung angemessen berücksichtigt werden kann. Dieser einfache Vier-Schritte-Ansatz stellt sich wie folgt dar (vgl. ebd.: 91):

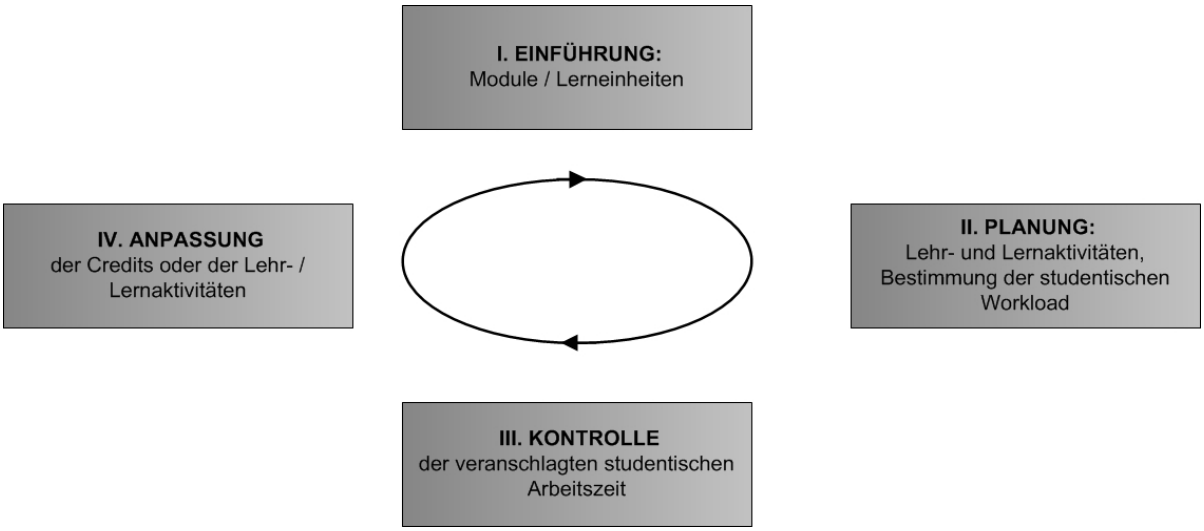

Abb. 1: Kreislaufmodell zur Bestimmung der studentischen Arbeitsbelastung (vgl. Tuning 2007: 91)

I. **Einführung von Modulen bzw. Lerneinheiten**: In einem modularisierten Studiensystem hat jedes Modul/ jede Lerneinheit eine festgelegte Anzahl von Credits.

II. **Planung der bildenden Maßnahmen, das heißt der Lehr- und Lernaktivitäten sowie Bestimmung der studentischen Arbeitsbelastung:** Der aufzubringende (studentische) Arbeitsaufwand basiert auf der Gesamtanzahl der angenommenen Lernaktivitäten zur Erreichung der erwünschten Lernergebnisse. Geeignete bildende Maßnahmen sind zu planen unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte:
   - Typen von Lehraktivitäten,
   - Typen von Lernaktivitäten,
   - Bewertungs-/ Prüfungsformen.

Bei der Planung sind entsprechende Strategien zu entwickeln, um die für das Modul zur Verfügung stehende Zeit optimal zu nutzen.

III. **Überprüfung der veranschlagten studentischen Arbeitszeit (Kontrollprozess),** z. B. in Form einer systematischen Workloaderhebung.[121]

IV. **Anpassung des Moduls als Ergebnis des Kontrollprozesses,** wenn die tatsächlich benötigte studentische Lern- bzw. Arbeitszeit von der zugeordneten Workload abweicht: die Anpassung erfolgt entweder hinsichtlich der Credits (des zu Grunde liegenden Arbeitspensums) oder der bildenden Maßnahmen.

Tuning hat unter Berücksichtigung dieser vier Schritte zwei Formulare entwickelt, anhand derer die studentische Arbeitsbelastung angemessen geplant und kontinuierlich überprüft werden kann. Dabei richtet sich ein Fragebogen an die Lehrperson zur Planung der Module und Abschätzung der studentischen Arbeitsbelastung. Ein weiterer Fragebogen richtet sich an die Studierenden, um darüber die tatsächlich benötigte Zeit abzubilden. Im Abgleich der Ergebnisse beider Fragebogen kann ggf. die Anpassung der Module (wie oben beschrieben) vorgenommen werden. Diese Mehrperspektivenbetrachtung ermöglicht es, den Zeitaufwand für modularisierte Studiengänge realistisch zu planen und somit Studiengänge *studierbarer* zu gestalten.[122]

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Credits allein sind noch nicht hinreichend aussagekräftig für die bzw. das erreichte *Niveau der Lernergebnisse*. Um Teile des Lernens oder eines Studiengangs miteinander vergleichen zu können, bietet sich die Betrachtung der erreichten Lernergebnisse und Kompetenzen an. Um Vergleichbarkeit über diesen Weg zu ermöglichen, sollten die Lernergebnisse sowohl auf Studiengangs- wie auch auf Modul- oder Kursebene *bestimmbar und überprüfbar* sein. Dabei ist es entscheidend, dass dem

[121] Workloaderhebung (Lernzeiterfassung) = Erhebung der tatsächlich benötigten studentischen Lern- bzw. Arbeitszeit im Studium. Der Workload wird in der Praxis häufig im Zusammenhang mit der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation erhoben. Dazu werden i.d.R. Items verwandt, die nach der geschätzten durchschnittlich benötigten (z. B. wöchentlichen) Arbeitszeit fragen (vgl. hierzu z. B. die veranstaltungsspezifischen Fragebogen der Universität Oldenburg: http://www.uni-oldenburg.de/praesidium/studiumlehre/29148.html, 14.06.2011). Darüber hinaus sind viele Universitäten dazu übergegangen, spezifische Workloaderhebungen durchzuführen, deren Konzeption, Durchführung und Auswertung nach (erziehungs-)wissenschaftlichen Methoden erfolgt. Ein Beispiel hierfür ist das Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit FELZ der Freien Universität Berlin (vgl. Blüthmann et. al. 2008). Lernzeiterfassungsinstrumente bzw. Workloaderhebungen werden häufig als Instrument zur Qualitätssicherung in der Lehre genutzt (vgl. hierzu z. B. das Pilotprojekt ‚Workload-Erhebung' der Universität Göttingen: http://www.uni-goettingen.de/de/108911.html, 14.06.2011).

[122] Die mangelnde Studierbarkeit vieler Studiengänge an den deutschen Hochschulen wurde nicht zuletzt im Bildungsstreik 2009 immer wieder kritisiert. Häufig wird dabei das Argument bedient, dies sei allein dem verschulten Bologna-System anzulasten. Forderungen wie „Gegen Leistungsterror und Lernfabriken" und „Freiheit auch für Lernkaninchen" (vgl. Goddar 2009) weisen bereits darauf hin, dass bei der Gestaltung der neuen Studiengänge wahrscheinlich keine Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Bestimmung einer angemessenen Arbeitsbelastung vorausgegangen ist.

Lehrpersonal die erwünschten Lernergebnisse sowie deren Beziehung zu den entwickelten Kompetenzen und die für die einzelnen Lehr- und Lernaktivitäten benötigte *studentische Workload* bewusst sind. Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, geeignete bildende Maßnahmen zur Erreichung der Lernergebnisse im Lehr- und Lernprozess einzusetzen. Die Berechnung des studentischen Arbeitsaufwandes – ausgedrückt in ECTS-Credits – erfordert außerdem eine kontinuierliche Überprüfung und ggf. Anpassung an die tatsächlich benötigte studentische Arbeitsbelastung. Studierende sind in diese Prozesse maßgeblich zu involvieren.

2.5.6 Tuning – ein Modell für alle?!

Der europaweite Vergleich[123] kompetenzorientierter Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden eröffnet die Chance, die outcomeorientierte Hochschulbildung transparenter zu machen. Durch Tuning Educational Structures in Europe ist zugleich eine geeignete, wissenschaftliche und durch die Hochschulen selbst legitimierte Grundlage geschaffen worden, auf der die Kompetenzdebatte fortgeführt und deren Ergebnisse in die Praxis sinnvoll umgesetzt werden können. Zusammen mit den weiter oben beschriebenen Dublin Deskriptoren (vgl. Kap. 2.4.2) sowie dem Europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung (vgl. Kap. 2.4.1) bildet der Tuning-Ansatz ein Rahmenwerk für kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen an Hochschulen und eine damit verbundene studierendenzentrierte Studiengangsgestaltung. Das Kapitel zu Tuning Educational Structures sollte außerdem aufzeigen, dass – und exemplarisch auch wie – die beiden Kompetenzkonstrukte *Employability* und *Citizenship* mit der Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen eng verknüpft sind und dass die fachübergreifenden Kompetenzen (sog. „Soft Skills“) allgemein eine wesentliche Grundlage für die outcomeorientierte Studiengangsgestaltung und damit für das neu formulierte Bildungsparadigma darstellen. Der Exkurs zu der komplexen Beziehung zwischen Lernergebnissen und ECTS-Credits sollte darüber hinaus verständlich machen, dass und wie die Bestimmung einer angemessenen, das heißt studierendenzentrierten Workloadberechnung (i. S. studierbarer Studiengänge) gelingen kann.

Allerdings stellt sich die Frage, ob die erarbeiteten Modelle und Referenzrahmen in der Praxis der Hochschullehre angewendet werden, um die gestuften Studienprogramme outcomeorientiert zu entwickeln und zu gestalten. In den vorangegangenen Kapiteln sollte deutlich geworden sein, dass die Outcomeorientierung, das heißt die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, *die* zentrale Aktionslinie im Bologna-Prozess ist und dass es bereits differenzierte Ansätze, Methoden und Referenzpunkte für die praktische Umsetzung in der Studien-

[123] In die Untersuchung wurden Vertreter von Hochschulfakultäten aus 25 europäischen Ländern, darunter auch Deutschland, einbezogen.

gangsgestaltung gibt. Auch sind konkrete Beispiele für fachübergreifende Kompetenzen beleuchtet worden, die aus der Perspektive von Akademikern, Studierenden, Absolventen und Arbeitgebern als wichtig eingeschätzt werden und die somit im Kontext des neu formulierten Bildungsparadigmas eine zunehmend bedeutende Rolle spielen.

Aber spielt die Lernergebnisorientierung im Zuge der Bologna-Reform an den europäischen Hochschulen wirklich eine so große Rolle? Wird also dieser Reformschritt *in der Praxis des hochschulischen Lehrens, Lernens und Prüfens* in den gestuften Studiengängen tatsächlich vollzogen? Wie ist der Stand der Umsetzung an Europas Hochschulen im Hinblick auf die in den Bologna-Kommuniqués geforderte Outcomeorientierung in der Hochschulbildung? Wird die bisherige Umsetzung der geforderten Studierendenzentrierung gerecht? Sich diesen Fragen zu nähern, macht eine Dokumentenanalyse der bestehenden Bologna-Umsetzungsberichte erforderlich. Das folgende Kapitel gibt die Ergebnisse dieser Analyse systematisch wieder.

2.6 Learning Outcome – Mythos oder Realität an Europas Hochschulen? Begleitstudien und Positionen zum Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess wird seit 1999 von mehreren Begleitstudien flankiert, die Fortschritt und Perspektiven in der Umsetzung der zuvor skizzierten Reformschritte aufzeigen. Auf die von der European University Association (EUA) in Auftrag gegebene Studie *„Trends“* wurde bereits weiter oben Bezug genommen (vgl. Kap. 2.2 in dieser Arbeit). Diese Studie, die erstmals 1999 vorgelegt wurde, zeigt die europäischen und nationalen „Trends“ und Perspektiven hinsichtlich der Umsetzung der Bologna-Ziele und -instrumente (in der Regel alle zwei Jahre) auf. Der Trends III-Bericht (vgl. Reichert/Tauch 2003) priorisierte erstmals Kompetenzen als Learning Outcomes als eines der vorrangig zu bearbeitenden Themen in der Umsetzung der Bologna-Reform. Zuletzt erschienen ist der Bericht *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education* (vgl. Sursock/Smidt 2010), auf dessen Ergebnisse mit Blick auf die Outcomeorientierung in der (reformierten) Hochschulbildung in diesem Kapitel noch genauer eingegangen wird.

Seit der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen (2005) ist das sogenannte *„Stocktaking“* ein fester Bestandteil des Bologna-Prozesses. Beim Stocktaking handelt es sich wie bei den Trends-Berichten um eine regelmäßige, das heißt alle zwei Jahre wiederkehrende Bestandsaufnahme zu den Fortschritten in der Umsetzung der Bologna-Reform. Als Grundlage

dienen nationale Berichte der Mitgliedstaaten auf der Basis standardisierter Fragebögen.[124] Das Stocktaking wird von einer Arbeitsgruppe (Stocktaking Working Group) der BFUG durchgeführt, deren Ergebnisse zu den jeweiligen Ministerkonferenzen veröffentlicht werden.[125] Zuletzt wurde der Stocktaking Report 2009 zur fünften Nachfolgekonferenz der Minister in den belgischen Städten Leuven und Louvain-la-Neuve vorgelegt (vgl. Rauhvargers et. al. 2009). Die sogenannten „key findings" des Stocktaking 2009 hinsichtlich der Fortschritte in der Umsetzung der Outcomeorientierung werden nachfolgend wiedergegeben.

Ebenfalls seit 2005 veröffentlicht der europäische Studierendenverband ESU seine Studie *„Bologna with Student Eyes"*. Dieser im zweijährlichen Turnus erscheinende Bericht zeigt den (wahrgenommenen) Fortschritt der Implementierung des Bologna-Prozesses aus studentischer Sicht auf. Der zuletzt im Jahr 2009 veröffentlichte Bericht enthält Analysen unter anderem zur studentischen Mobilität, zur Qualitätssicherung und zur studentischen Mitbestimmung, aber auch zur Umsetzung der Outcomeorientierung in der europäischen Hochschulbildung (vgl. ESU 2009). Die wesentlichen Ergebnisse dieser Studie sind Teil der nachfolgenden Dokumentenanalyse.

Im Zusammenhang mit den Fortschritten in der Umsetzung der Reform und dem mit dem Bologna-Prozess verbundenen Ziel, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, lohnt außerdem ein Blick auf den im Jahr 2009 publizierten Bericht der BFUG *„Bologna beyond 2010"* (vgl. BFUG 2009). Hierbei handelt es sich um einen Bericht zur Entwicklung des Europäischen Hochschulraums, der von der BFUG unter Mitwirkung des Bologna-Sekretariats der Benelux-Länder zur Ministerkonferenz 2009 in Leuven und Louvain-la-Neuve vorgelegt wurde. Der Bericht enthält unter anderem Aussagen zur Implementierung outcomeorientierter Ansätze in der europäischen Hochschulbildung, die in der nachfolgenden Analyse reflektiert werden sollen.

Learning Outcomes im Europäischen Hochschulraum: Auf dem Weg zum studierendenzentrierten Lernen

Alle hier berücksichtigten Umsetzungsberichte teilen die Auffassung, dass der Erfolg des Bologna-Prozesses maßgeblich von der umfassenden Implementierung eines *outcomebasierten* Ansatzes in der Hochschulbildung abhängt: Learning Outcomes liegen den Dublin Descriptors zu Grunde, die wiederum die Basis für das dreistufige Zyklensystem darstellen. Die Dublin Descriptors bilden außerdem einen Bezugsrahmen, der maßgeblich in die Bestimmung des

[124] Vgl. hierzu beispielsweise den National Report for Germany 2007-2009 (ebd.) und für den Fragebogen zum National Stocktaking: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Template_stocktaking_final.pdf, 14.06.2011.

[125] Zu den Indikatoren für das Stocktaking 2009 vgl. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Stocktaking_indicators_final.pdf, 14.06.2011.

Europäischen Qualifikationsrahmens für die Hochschulbildung eingeflossen ist und mit dem die nationalen Qualifikationsrahmen abgestimmt werden. Die Lernergebnisorientierung wird verstärkt in Qualitätssicherungsverfahren überprüft und bildet die Grundlage für das ECTS zur Akkumulation und zum Transfer von Credits. Learning Outcomes stehen für mehr Transparenz und leichtere Anerkennung von Qualifikationen. Kurz: Learning Outcomes stehen für einen Ansatz, der den Lernenden in den Mittelpunkt rückt (vgl. Rauhvargers et. al. 2009: 25). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass der „Shift" zu einem studierendenzentrierten Ansatz nicht mit einer Abschwächung der Rolle des Lehrenden gleichzusetzen ist. Vielmehr verändert sich dadurch die Rolle von Lehrenden *und* Studierenden. Für die Studierenden folgt daraus, dass sie nicht mehr nur Empfänger einer Leistung oder gar Kunden der Hochschule sind, sondern aktive Beteiligte mit einer Teilverantwortung für den Erfolg von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Sursock/Smidt 2010: 32).

Die Bestandsaufnahmen aus den Jahren 2007-2010 haben gezeigt, dass in der Umsetzung des Bologna-Prozesses signifikante Fortschritte erzielt wurden, z. B. hinsichtlich der Einführung einer dreistufigen Studienstruktur in den Signatarstaaten. Ob allerdings das Ziel, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, erreicht wurde, bleibt zweifelhaft. Ausgehend von der Annahme, dass der Erfolg des Bologna-Prozesses maßgeblich von der umfassenden Implementierung eines *outcomebasierten* Ansatzes in der Hochschulbildung abhängt, kommt etwa der Stocktaking Report 2009 zu dem Schluss:

> „The 2009 stocktaking clearly indicates that fully-fledged introduction of a learning outcome-based culture across the EHEA still needs a lot of effort, and it will not be completed by 2010" (Rauhvargers et. al. 2009: 8).

Das Jahr 2010 ist mittlerweile erreicht. Festzustellen sind nunmehr Fortschritte hinsichtlich der Einführung von modularisierten Studienstrukturen, Lernergebnissen und studierendenzentrierten Lehr- und Lernansätzen. Zumindest gibt es eine verstärkt geführte Diskussion um flexible Studiengangscurricula und Instrumente zu ihrer Implementierung in den Hochschulen. Dieser „Paradigmenwechsel" erfordert allerdings einen Bewusstseinswandel auf Seiten der Akademiker sowie zusätzliche Ressourcen, um z.B. eine darauf abgestimmte Personalentwicklung gewährleisten zu können (vgl. Sursock/Smidt 2010: 7). Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Weg zu einer lernergebnisorientierten Implementierung des Bologna-Prozesses zwar beschritten ist, die vollständige Umsetzung allerdings auch in nächster Zeit wohl nicht erwartet werden kann. Der folgende Abschnitt fokussiert die zentralen Herausforderungen in der weiteren Umsetzung der Reformschritte.

Die Bestandsaufnahmen machen deutlich, dass die größten Herausforderungen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Verknüpfung von Studienprogrammen mit Learning Outcomes bestehen. Bisher wenig verbreitet sind insbesondere Bewertungsmethoden, mit denen das Erreichen der erwünschten Lernergebnisse überprüft werden kann. Ein schwieriges Thema ist nach wie vor das Bündel, das sich um die Modularisierung dreht: In Deutschland etwa ist dies „ein Vorgang, der bisher kein nennenswertes Ruhmesblatt darstellt" (Webler 2009: 184). Entgegen der KMK-Vorgabe, thematisch sinnvolle Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammenzufassen, werden traditionelle – thematisch teilweise wenig zusammenhängende – Lehrveranstaltungen modulweise zusammengeführt und allein über die Inhalte dieser Veranstaltungen definiert und beschrieben. Dies mag darin begründet sein, dass die Modularisierung der Studiengänge häufig als ungewolltes (da auch kollegial koordinationsbedürftiges) Strukturelement des Bologna-Prozesses wahrgenommen wird und daher so nah wie möglich an der traditionellen Einzelveranstaltung orientiert bleiben soll. Noch immer dominieren Studienprogramme, deren Module sich z.B. aus einer zweistündigen Vorlesung, einer dazugehörigen zweistündigen Übung und ggf. noch einem begleitenden Tutorium zusammensetzen. Diese Einheiten werden dann als mehrstündige Module ausgewiesen, die sich obendrein an Semesterwochenstunden und nicht am Arbeitsaufwand der Studierenden orientieren. Dies führt automatisch zu einer Kleinteiligkeit der Module, die zwangsläufig auch zu der vielfach beklagten Prüfungsdichte führt. Denn letztlich finden in einer so umgesetzten Modularisierung hauptsächlich lehrveranstaltungsbezogene Einzelprüfungen statt. Kompetenzorientierte Modulprüfungen, die sich auf ein Bündel thematisch zusammenhängender Lehrveranstaltungen beziehen, sind eher die Ausnahme.[126] Hinzu kommen die bisher noch mangelnde Kompetenzorientierung der Module sowie eine noch nicht hinreichend verbreitete lernergebnisorientierte Beschreibung von Modulen. Daraus wird ersichtlich, dass eine verstärkte Diskussion um lernergebnisorientierte Studiengangsgestaltung nicht automatisch bedeutet, dass Learning Outcomes Teil der Hochschulwirklichkeit sind. Es ist sicherlich kein Zufall, dass sich die am Häufigsten erteilte Auflage in deutschen Akkreditierungsverfahren genau auf diesen Punkt bezieht. Darüber hinaus sind die „Modulprüfungen" deutscher Studienprogramme häufig als traditionelle Wissensprüfungen organisiert, die keinerlei Kompetenzorientierung widerspiegeln.

[126] Gemäß den Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen sollen Prüfungen der Feststellung dienen, ob die formalen Qualifikationsziele erreicht wurden. Prüfungen sollen modulbezogen und kompetenzorientiert sein, jedes Modul schließt in der Regel mit einer auf das gesamte Modul bezogenen Prüfung ab (vgl. Akkreditierungsrat 2010b). Daraus folgt, dass Modulprüfungen die Regel sind und die früheren lehrveranstaltungsbezogenen Prüfungen ersetzen sollen (sofern Modulprüfungen aus Teilleistungen bestehen, genügen diese dem Anspruch, auf das Modul bezogen wissens- und kompetenzorientiert zu prüfen, vgl. ZEvA 2008).

Interessant ist die Feststellung von Trends 2010, dass die Einführung der Modularisierung vielerorts zu einem Anstieg der Prüfungsleistungen an den europäischen Hochschulen geführt hat. Dies zeigt, dass ein kohärenter Ansatz an dieser Stelle fehlt und der studierendenzentrierte Ansatz weiterentwickelt werden muss (vgl. Sursock/Smidt 2010: 47).

Die Länderberichte zur Umsetzung der Studienstrukturreform haben außerdem aufgezeigt, dass auf das Modul bezogene Learning Outcomes häufig verwechselt werden mit den Qualifikationszielen ganzer Studienprogramme: Die studiengangsbezogenen Qualifikationsziele sind nicht messbar und eignen sich daher nicht für das studienbegleitende Prüfen der Studierenden (vgl. ebd.). Die Trends-Berichte haben hinsichtlich der angewandten Prüfungsverfahren herausgestellt, dass trotz einer gestiegenen Anwendung von ECTS häufig immer noch an den traditionellen Abschlussprüfungen z.B. am Ende eines Studienjahres festgehalten wird. Dies konterkariert zum einen das System der studienbegleitenden Prüfungen und wirft zum anderen die Frage auf, ob in diesen Fällen der Einführung des ECTS eine gründliche, an Lernergebnissen orientierte Studiengangsgestaltung vorausgegangen ist:

> „Despite the findings on increased use of ECTS, a majority of institutions continue to rely on traditional endofyear examinations to assess student knowledge. As the assessment of learning outcomes is required for credits to be awarded, this raises the question about how profoundly programmes have been restructured when introducing ECTS" (Crosier et. al. 2007: 37).

Im Jahr 2010 heißt es dazu:

> „The *Trends 2010* data indicate that the implementation of ECTS continues in European HEI's, but that not all institutions have introduced ECTS in the spirit of that guided its more recent development as a system for the transfer and accumulation of credits at institutional and national level. (...) Site visit reports (...) indicated that workload for ECTS is still related largely to contact hours (…). [There are also] concerns that workload was not properly or consistently estimated or calculated. In addition to this, there is very little evidence to suggest that learning outcomes are being linked with ECTS credits, although there are some pockets of good practice. Despite some very positive responses in institutional questionnaire responses, site visit reports indicate that course and module descriptions do not include a set of defined learning outcomes with an estimated time to achieve them. There remains some confusion about learning outcomes in relation to use of ECTS, including that some have interpreted the term to mean results as in marks/grades/passes achieved by students (Sursock/Smidt 2010: 49ff.).

Diese Feststellungen der Trends-Berichte aus den Jahren 2007 und 2010 legen allgemein den Schluss nahe, dass die Bologna-Reformen in den wesentlichen Punkten oberflächlich umgesetzt wurden. Eine umfassende *outcomeorientierte* Neugestaltung von Curricula hat jedoch nicht stattgefunden. Die Studien haben außerdem herausgestellt, dass studierendenzentrierte

Lehr- und Lernansätze noch nicht hinreichend angewendet werden. So spricht Trends V von einem „lack of attention to student-centred learning“ (ebd.: 20). Dies überrascht kaum und kann fast schon als symptomatisch für die oberflächliche Umsetzung der Bologna-Reform bezeichnet werden. Dies belegt zum Beispiel auch die Tatsache, dass bei der Gestaltung der gestuften Studienstruktur häufig lediglich ein künstlicher Schnitt in die herkömmlichen einzügigen Studiengänge getan wurde, ohne dabei die neuen Bildungsparadigmen und das heißt: *lernerzentrierte Curricula auf der Basis von Learning Outcomes* zu berücksichtigen. Nicht selten werden konsekutive Studiengänge angeboten, ohne dass diese im Sinne der Bologna-Reform modifiziert worden wären (vgl. ebd.).[127] Frappierend wird es, wenn die Inhalte eines einzügigen, beispielsweise achtsemestrigen Studiengangs vollständig in die kürzeren, i.d.R. sechssemestrigen Bachelorstudiengänge überführt werden. Dass dies dann zu einer stofflichen Überfrachtung dieser Studiengänge führt, liegt auf der Hand. Leider entspricht dies aber einer häufig anzutreffenden Realität an den Hochschulen.[128] Aus Sicht des europäischen Studierendenverbands ESU ist der von Trends V festgestellte „lack of attention to student-centred learning“ noch viel gravierender:

> „Crucially, while the ECTS should be a key mechanism for a shift towards student-centred learning, poor implementation is resulting in quite the opposite effect. The concept of learning outcomes remains poorly understood in most countries, and the flexibility in learning paths that the ECTS should facilitate continues to be much more of an aspiration than a reality” (ESU 2009: 11).

Für den Studierendenverband ist es daher zentral, für eine wirksame Umsetzung der Reformschritte die studentische Partizipation zu erhöhen. Dies betrifft insbesondere den Aufbau studierendenzentrierter Systeme, die in eine gleichzeitig stattfindende kohärente Umsetzung sämtlicher strukturierender „Tools“ des Bologna-Prozesses eingebettet sein müssen. Zu diesen Tools zählt beispielsweise auch ein auf der Basis von Lernergebnissen und der studentischen Arbeitsbelastung angewandtes ECTS. Nicht nur die Studie von ESU, sondern alle hier referenzierten Begleitstudien kommen zu dem Schluss, dass das Potenzial und die Möglichkeiten eines so verstandenen ECTS längst nicht voll ausgeschöpft sind. Der Stocktaking Report 2009 merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass, obwohl ECTS seit 1999 wesentlicher Bestandteil des Bologna-Prozesses ist, eine vollständige Implementierung dieses Systems an den Hochschulen der Mitgliedstaaten bisher nicht stattgefunden hat. ECTS ist zwar weit verbreitet als Transfersystem, allerdings bleiben nach wie vor zwei Herausforderungen bei der vollständigen Umsetzung des ECTS: Die Berechnung von Credits auf der Grundlage

[127] Der sog. „Etikettenschwindel“ wurde bereits breit in der Presse diskutiert (vgl. hierzu z. B. Himmelrath 2003).
[128] Vgl. hierzu z. B. Schmoll 2009.

der studentischen Arbeitsbelastung und deren Verknüpfung mit Learning Outcomes (vgl. Rauhvargers et. al. 2009: 10; Sursock/Smidt 2010: 89).

In diesem Zusammenhang haben die Begleitstudien außerdem herausgestellt, dass die fehlende Verknüpfung von ECTS und Learning Outcomes häufig auch zu Schwierigkeiten bei der Anerkennung von an ausländischen Hochschulen erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen führt. So antworteten etwa 85% der von ESU befragten nationalen Studierendenverbände, dass viele oder einige Studierende mit Schwierigkeiten in diesem Bereich konfrontiert sind. So wird von einem Beispiel aus der Schweiz berichtet, in dem aus dem Ausland mitgebrachte Credits zwar anerkannt, aber nicht für das Studium an der Heimatschule angerechnet wurden: die erbrachten „Extra-Credits“ wurden hier nicht akkumuliert, sondern lediglich als „Surplus“ im Diploma Supplement ausgewiesen (vgl. ESU 2009: 75). Solche Anerkennungspraxen behindern studentische Mobilität und bauen Hemmschwellen auf, zumal wenn mit einem Auslandsaufenthalt im Rahmen des Studiums eine signifikante Verlängerung der Regelstudienzeit und damit u.a. zusätzliche finanzielle Belastungen befürchtet werden müssen.

Das referenzierte Beispiel erstaunt zunächst, hat doch die Schweiz bereits 1998 als einer der ersten europäischen Staaten die Lissabon-Konvention ratifiziert. ESU weist allerdings darauf hin, dass die in der Studie referenzierten Beispiele der nationalen Studierendenverbände – die häufig auch anekdotischen Charakter besitzen – nicht zwangsläufig auf eine Systemwidrigkeit auf Landesebene, sondern eher auf das Verhalten einzelner Hochschulen in den betreffenden Ländern hinsichtlich des Umgangs mit auswärtig erbrachten Leistungen zurückzuführen sind (vgl. ebd.: 94f.). Dies deutet u.a. darauf hin, dass es eines organisationalen Wandels - oder wie es Trends 2010 bezeichnet: eines „cultural change“ - (ebd.: 89) bedarf, um einen kohärenten, lernergebnisorientierten Ansatz an den Hochschulen zu verwirklichen. Die Studie macht außerdem deutlich, dass in vielen Bologna-Mitgliedstaaten immer noch eine überwiegend inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit den Studiengangscurricula erfolgt. In einigen Fällen wurde darüber hinaus davon berichtet, dass erst mehrere Instanzen durchlaufen werden mussten, bis ein Antrag auf Anerkennung und Akkumulation von Credits an der Heimathochschule akzeptiert wurden. Dies zeigt, dass viele Hochschulen misstrauisch hinsichtlich der Qualität der im Ausland erworbenen Bildung sind, was die Möglichkeiten studentischer Mobilität zusätzlich einschränkt. Im Übrigen bestehen Schwierigkeiten nicht nur bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen, sondern häufig bereits auch bei einem Wechsel von einer Hochschule zu einer anderen innerhalb desselben

(Bundes-)Landes. Der negative Effekt auf das studentische Mobilitätsverhalten[129] liegt also auf der Hand und legt den Schluss nahe, dass viele Hochschulen das ECTS oberflächlich (i.S. von: den formalen Kriterien entsprechend), aber ohne Verständnis für eine lernergebnisorientierte Gestaltung der Studiengangscurricula implementiert haben. So kommt die Studie von ESU auch zu der ernüchternden Erkenntnis:

> „Achieving the learning outcomes expected should lead to the award of a degree built upon those same outcomes. However, as identified continously by ESU and other reports, this remains to be established. (...) Trends V already raised this question and mentioned the existence of a group of institutions which have so far engaged in more cosmetic and superficial implementation – often to meet the requirements of compliance with new legislation. It seems that, contradicting the best expectations regarding the Bologna Process, a process of transformation of higher education purely driven by legislative reforms is not sufficient to ensure the creation of a student-centred learning concept of education" (ebd.: 93).

Langsamer Fortschritt ist nicht nur bei der Umsetzung eines an Lernergebnissen orientierten ECTS und bei der Einführung lernergebnisorientierter Anerkennungsverfahren zu verzeichnen, sondern bereits viel fundamentaler bei der Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen. Der Stocktaking Report hat aufgezeigt, dass im Jahr 2009 lediglich ein kleiner Teil der Mitgliedstaaten die Qualifikationsrahmen vollständig implementiert hat (vgl. Rauhvargers et. al. 2009: 38). Laut der Studie von ESU sind dies im Jahr 2009 tatsächlich nur 4 von insgesamt 46 Staaten (vgl. ESU 2009: 98). Beide Studien kommen darin überein, dass die Mehrzahl der Mitgliedstaaten erst am Anfang dieses Prozesses steht. Nur sechs Staaten (darunter Deutschland)[130] haben bisher den Selbstzertifizierungsprozess durchlaufen, in dessen Rahmen die Kompatibilität mit dem übergreifenden europäischen Qualifikationsrahmen festgestellt wird (vgl. ESU 2009: 97). Knapp die Hälfte der von ESU befragten Studierendenverbände, das heißt 14 von 32 der Befragten gaben an, dass der nationale Qualifikationsrahmen zwar auf Landesebene diskutiert wird, jedoch noch in keiner Weise eine Umsetzung erfahren hat. Einer der Gründe für die mangelnde Umsetzung mag sein, dass bisher ein zu geringer Fokus auf integrative Komponenten wie das ECTS und Learning Outcomes gelegt wurde und dass diese

[129] Zur internationalen Mobilität im Studium vgl. z. B. die Ergebnisse einer Studie von DAAD und BMBF (2007).

[130] Zu den Ergebnissen des Zertifizierungsprozesses hinsichtlich der Kompatibilität des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse mit dem europäischen Qualifikationsrahmen s. Kap. 2.4.4 in dieser Arbeit. Für die Situation in Deutschland ist hinzuzufügen, dass es 2009 zwar einen signifikanten Fortschritt bei der Implementation des Qualifikationsrahmens gab. So wird z.B. die Konformität der Studienprogramme mit dem Qualifikationsrahmen in den in Deutschland obligatorischen Akkreditierungsverfahren überprüft. Die Implementation des Qualifikationsrahmens ist jedoch noch nicht vollständig abgeschlossen; einige Studienprogramme weisen immer noch keine, am Qualifikationsrahmen orientierte outcomebasierte (Modul-)Beschreibungen auf (vgl. Greisler/Hendriks 2008: 14).

Komponenten nicht konsequent die Grundlage für die zu erarbeitenden nationalen Qualifikationsrahmen bilden. Viele der Mitgliedstaaten haben augenscheinlich die verschiedenen Aktionslinien unabhängig voneinander umzusetzen versucht, was zu einer nicht hinreichenden Verknüpfung der nationalen Qualifikationsrahmen mit Learning Outcomes und dem ECTS geführt hat (vgl. Rauhvargers et. al. 2009: 7). Im Übrigen gilt dies auch für die Entwicklung des Diploma Supplements: Trends V hat bereits im Jahr 2007 festgestellt, dass 15 der insgesamt 46 Mitgliedstaaten - darunter auch Deutschland - das Diploma Supplement (DS) noch nicht flächendeckend eingeführt haben (vgl. Crosier et. al.: 41). Zumindest wird es an vielen Hochschulen nicht automatisch mit dem Abschlusszeugnis, sondern lediglich auf Antrag der Studierenden vergeben. Als Begründung werden häufig technische Schwierigkeiten bei der Erstellung der Transcripts angeführt, ebenso wie ein mangelndes Verständnis hinsichtlich der im DS auszuweisenden Learning Outcomes. Es hat sich gezeigt, dass die Einführung des DS eine kostspielige und aufwendige Angelegenheit insbesondere aus Sicht der Hochschulverwaltungen ist. Ein nur mäßiger Fortschritt bei der Einführung und konsequenten Anwendung des DS ist auch im Jahr 2010 festzustellen:

> „Modest growth has taken place since *Trends V* and evidence from the site visits indicate that the DS does not seem to have reached its full potential. In addition, based on the site visits, the DS seems to be an administrative tool, distant from academics and academic concerns" (Sursock/Smidt 2010: 55).

Die Studie von ESU hat darüber hinaus herausgestellt, dass die Existenz von DS und deren Nutzen sowohl Arbeitgebern als auch der breiten Öffentlichkeit kaum bekannt sind (vgl. ESU 2009: 106). Die befragten Studierendenverbände selbst sind sich mehrheitlich des Nutzens bewusst und erachten das DS als ein wichtiges Instrument, um die Beschäftigungsbefähigung („Employability") der Absolventen zu verbessern sowie die Anerkennung von akademischen Standards und die Mobilität im Europäischen Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. ebd.: 107). Diese Feststellung führt schließlich zu der Frage, wie das Thema *Employability* in den Bologna-Signatarstaaten bisher umgesetzt wurde.

Employability: Arbeitsmarktbezogene Qualifizierung in den Zeiten von Bologna

Zunächst ist folgender Sachverhalt in Erinnerung zu rufen: Eine Verbesserung der sog. „Employability", das heißt der „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung" (vgl. Bologna-Erklä-rung 1999, ohne pag.) der europäischen Bürger ist bereits seit der Sorbonne-Erklärung von 1998 ein Hauptziel des Bologna-Prozesses. Trotz dieser starken Fokussierung enthält die Bologna-Erklärung von 1999 unter Bezugnahme auf die Sorbonne-Deklaration nur drei Textstellen, die

eine explizite Verbindung zu diesem Thema herstellen. Über bloße Absichtserklärungen hinaus gehen diese Aussagen allerdings nicht:

„Die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998 (…) betonte die Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen. Die Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und *arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger* und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt.

(…)

Wir (die Minister, die Verf.) bekräftigen unsere Unterstützung der in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätze, und wir werden unsere Maßnahmen koordinieren, um kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends, die folgenden Ziele, die wir für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes und für die Förderung der europäischen Hochschulen weltweit für vorrangig halten, zu erreichen:

Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) *mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger* ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems *zu fördern*.

Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. *Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene*. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen“ (ebd., ohne pag., Hervorhebung durch d. V.).

Das Londoner Kommuniqué aus dem Jahr 2007 enthält immerhin sieben Textstellen, die auf das Thema Employability verweisen – hier übersetzt mit dem Terminus „Beschäftigungsfähigkeit“. Außerdem ist diesem Thema erstmalig in dem Londoner Kommuniqué ein ganzer Abschnitt gewidmet, der sich vornehmlich auf die *Zuständigkeiten* im Rahmen der zu verbessernden Beschäftigungsfähigkeit bezieht:

„Im Anschluss an die Einführung der dreistufigen Studienstruktur bitten wir die BFUG, eingehender zu prüfen, wie die *Beschäftigungsfähigkeit* im Hinblick auf diese drei Stufen sowie im Rahmen des lebenslangen Lernens verbessert werden kann. Dies betrifft die Zuständigkeiten aller Akteure. Es ist notwendig, dass sich Regierungen und Hochschulen eingehender mit Arbeitgebern und anderen Akteuren über ihre Reformkonzepte austauschen. In unseren Regierungen arbeiten wir, wo erforderlich, darauf hin, dass die Kompatibilität von Beschäftigungs- und Laufbahnstrukturen im öffentlichen Dienst und der neuen Studienstruktur gewährleistet ist. Wir bitten die Hochschulen nachdrücklich,

> Partnerschaften und Kooperationen mit den Arbeitgebern im Rahmen des Prozesses der an Lernergebnissen orientierten Curriculumreform weiter auszubauen“ (London Kommuniqué 2007: 7, Hervorhebung durch d. V.).

Das Leuvener Kommuniqué aus dem Jahr 2009 führt diesen Punkt wie folgt aus:

> „Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen. Beschäftigungsfähigkeit erlaubt es Einzelnen die Möglichkeiten, die ihnen der sich wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen. Wir wollen die Ausgangsqualifikationen erhöhen und durch enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden den Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft sicherstellen. Dies wird es den Hochschulen erlauben, verstärkt auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber einzugehen, und bei den Arbeitgebern wird das Verständnis für die Bildungsperspektive gestärkt. Zusammen mit Regierungen, Behörden und Arbeitgebern müssen die Hochschulen die Bereitstellung, die Zugänglichkeit und die Qualität ihrer Beratungsdienstleistungen in Bezug auf Beruf und Karriere für Studierende und Alumni verbessern. Wir unterstützen in Studiengänge eingebettete Praktika sowie die Ausbildung am Arbeitsplatz“ (Leuven Kommuniqué 2009: 3, Hervorhebung durch d. V.).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Kommuniqués mit fortschreitender Entwicklung des Bologna-Prozesses verstärkt eine verbesserte Beschäftigungsförderung bzw. arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Absolventen gestufter Studienprogramme fordern. Eine Konkretisierung, wie diese Forderung einzulösen ist, findet allerdings nicht statt. Obwohl dieses Thema in den vergangenen Jahren in vielen Mitgliedstaaten höher auf die Agenda geraten ist, erscheinen die Bemühungen auf der institutionellen Ebene nach wie vor unzureichend und inkonsistent (vgl. ESU 2009: 137). Häufig beschränken sich diese auf das Einbinden von Praktika in die Curricula oder auf Serviceleistungen (Career Services etc.), die den Einstieg in das Berufsleben erleichtern sollen. Seltener nehmen die Hochschulen eine Studiengangsgestaltung vor, die die Vermittlung berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten explizit berücksichtigt. Arbeitgeber, aber auch Akademiker und Studierende sind nach wie vor skeptisch insbesondere hinsichtlich der Berufsqualifizierung des Bachelorabschlusses (vgl. Sursock/Smidt 2010: 39). Dies ist zum einen bedingt durch die „cut and paste“-Mentalität, die sich häufig bei dem Wechsel von den alten Studienstrukturen zum dreistufigen Zyklensystem eingestellt hat. Dass der Bachelorabschluss insgesamt noch zu wenig Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt findet, konterkariert freilich eine der Hauptzielsetzungen des Bologna-Prozesses, berufsqualifizierende bzw. arbeitsmarktrelevante Hochschulabschlüsse – insbesondere hinsichtlich des ersten Studienzyklus hervorzubringen. Dies scheint wiederum symptomatisch für

das generelle Problem einer nicht hinreichenden Umsetzung der Studienstrukturreform zu sein.

Aus Sicht der von ESU befragten Studierendenverbände ist es notwendig, dass sich die Minister auf Möglichkeiten verständigen, mittels derer die Berufsqualifizierung insbesondere des Bachelorabschlusses sichergestellt werden kann. Dies setzt eine Curriculumentwicklung und -gestaltung voraus, die verstärkt auf eine Vermittlung von berufsrelevanten „Soft Skills“ setzt. Für eine entsprechende Anpassung und Entwicklung der Curricula ist es außerdem notwendig, den Dialog mit dem Arbeitsmarkt bzw. den Arbeitgebern zu intensivieren. Dazu gehört es auch, ein besseres Verständnis vom Nutzen und Potenzial der Studienstrukturreform bei den relevanten Interessengruppen zu schaffen. Darüber hinaus ist es erforderlich, die berufliche Relevanz der gestuften Abschlüsse eng am Qualifikationsrahmen zu orientieren und also auch mit spezifischen Learning Outcomes zu verknüpfen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass folgende Themen und Aktionslinien vorrangig zu bearbeiten sind, um eine verbesserte *outcomeorientierte* Umsetzung der Studienstrukturreform zu erreichen (vgl. ebd.):

1. Eine hinreichende Implementierung des ECTS, das heißt Berechnung von Credits auf der Grundlage der studentischen Arbeitsbelastung und deren Verknüpfung mit Learning Outcomes;
2. Einführung lernergebnisorientierter Anerkennungsverfahren unter Berücksichtigung der Prinzipien der Lissabon-Konvention;
3. Gewährleistung, dass die neu eingerichteten und einzurichtenden Bachelor- und Masterstudiengänge genügend Flexibilität für studentische Mobilität erlauben (z.B. durch vorab definierte Mobilitätsfenster) sowie Beseitigung von Mobilitätshindernissen sowohl der Studierenden als auch des akademischen Personals;
4. Flächendeckende Einführung nationaler Qualifikationsrahmen und des Diploma Supplements;
5. Fortführung der Diskussion um die berufliche Relevanz insbesondere des Bachelorabschlusses sowie Abwägen der „employability goals“ mit den allgemeinen Zielen hochschulischer Bildung.[131]

[131] In Deutschland ist im Kontext der Entwicklung des Hochschulrahmengesetzes bereits zwischen 1970 und 1975 eine breite Debatte um Praxisbezug und Berufsbefähigung des Studiums geführt und ein breiterer Praxisbegriff geprägt worden. Im Ergebnis einigte man sich darauf, dass das Studium generell drei Aufgaben zu erfüllen hat: Vorbereitung auf private, berufliche und öffentliche Aufgaben der Bürger. Dies spiegelt sich im Übrigen auch in der europäischen Formel der „Citizenship“ wider, die augenscheinlich der „Employability“ nachgeschoben wurde (vgl. hierzu Webler 2009: 186).

Und schließlich wird es darum gehen müssen, bei der Umsetzung der Reformschritte den Fokus nicht mehr nur auf die Struktur-, sondern verstärkt auch auf die Inhaltsebene zu richten, also weg von der reinen Struktur- und hin zu einer vornehmlich inhaltlichen Diskussion der neuen Studiengänge zu kommen. Der Lernende bzw. Studierende soll dabei im Mittelpunkt stehen. Dies macht Schritte erforderlich, mit denen ein besseres Verständnis für Learning Outcomes und deren Gebrauch zur Entwicklung und Gestaltung von Curricula erreicht wird. Der vermeintliche „Shift" zu einer lernerzentrierten und also outcomeorientierten Hochschulbildung stellt auch nach 2010 eine der größten Herausforderungen in der Umsetzung der Bologna-Studienreform dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die spezifischen Aktionslinien nicht isoliert, sondern miteinander verflochten zu betrachten und umzusetzen sind:

> „While there had been progress on specific action lines and indicators, it was not enough to look at these in isolation because all aspects of the Bologna Process are interdependent. It was suggested that there are two themes that link all action lines: a focus on learners, and a focus on learning outcomes. The London Communiqué clearly signalled that a significant outcome of the Bologna Process is 'the development of more studentcentred, outcome-based learning' (…). It remains equally true in 2009 that learning outcomes are central to the development of qualifications frameworks, systems for credit transfer and accumulation [as well as for] the diploma supplement (…). In effect, the success of the Bologna Process depends on the comprehensive implementation of a learning outcomes approach in higher education. (…) In short, learning outcomes encapsulate a learner-centred approach and shift the focus in higher education away from the traditional teacher-centred or institution-centred perspective" (BFUG 2009: 15).

Die *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area 2010*, die die Bildungsminister der Bologna-Staaten im Rahmen ihrer Jubiläumskonferenz in Budapest und Wien verabschiedet haben, erkennt zu, dass vor allem bei der Finanzierung, der (outcomeorientierten) Studiengangsgestaltung und der Anerkennung von Studienleistungen noch Defizite bestehen. Um die Bologna-Ziele und damit den Europäischen Hochschulraum umfassend zu realisieren, bedarf es eines größeren Handlungsspielraumes für die Hochschulen und einer Kultur des stärkeren Zusammenwirkens zwischen Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden (vgl. Budapest-Vienna Declaration 2010). Die Studierendenzentrierung soll dabei weiterhin im Mittelpunkt stehen:

> „We call upon all actors involved to facilitate an inspiring working and learning environment and to foster student-centred learning as a way of empowering the learner in all forms of education, providing the best solution for sustainable and flexible learning paths" (ebd., ohne pag.).

Abschließend ist festzustellen, dass das Kompetenzkonstrukt *Citizenship* bzw. die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und der daran gebundene Erwerb von Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft in den Begleitstudien zum Bologna-Prozess nicht explizit thematisiert werden. Wohl ist die Rede von den „European Citizens for the 21st Century" (Sursock/Smidt 2010: 94); keine der Studien fragt allerdings danach, auf welche Weise die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement durch die reformierte Hochschulbildung erreicht wird. Zwar ist *Citizenship* ein Kriterium für die Qualitätssicherung von Studiengängen; aus Akkreditierungsverfahren in Deutschland ist aber bekannt, dass die Antragsdokumentationen insbesondere zu diesem Punkt häufig keine Aussagen machen. In den Bewertungsberichten der Akkreditierungsagenturen finden sich häufig keine Aussagen zu diesem Prüfkriterium oder bestenfalls Textbausteine wie diese: „Das Studienangebot enthält und dokumentiert Lehrangebote, die zur Entwicklung bürgerschaftlicher Teilhabe beitragen" (ZEvA 2008: 10). Zu fragen wäre hier: Auf welche Weise denn? Antworten hierauf gibt es selten bis gar nicht. In gleicher Weise lässt sich feststellen, dass Akkreditierungsbeschlüsse der Agenturen praktisch nie Auflagen oder Empfehlungen enthalten, die auf eine stärkere Implementierung dieses Kriteriums in die begutachteten Studiengänge zielen. Die Vermutung liegt daher nahe, dass *Citizenship* als Mythos an den Hochschulen kursiert, dort aber kaum eine ernsthafte Auseinandersetzung damit stattfindet. Dass scheinbar auch die Qualitätssicherung nicht so genau auf dieses Kriterium schaut (vgl. ausführlicher Kap. 4.3.7 in dieser Arbeit), lässt Citizenship vor diesem Lichte als Farce erscheinen.

2.7 Fazit

Dieses Kapitel bildet den hochschulpolitischen Bezugsrahmen zu der vorliegenden Arbeit. Es beruht auf der Analyse von Dokumenten, die den sogenannten „Bologna-Prozess" fortlaufend mitbestimmen. Das Ende dieses Kapitels fasst nunmehr die wichtigsten Feststellungen zusammen und ermöglicht eine erste Hypothesengenerierung mit Blick auf die eingangs formulierte Fragestellung.

Zunächst wurde in Kap. 2.2 festgestellt, dass bereits in einer frühen Phase des Bologna-Prozesses (1998/99) zwei Kompetenzkonstrukte zu Tage treten, die bis heute die Diskussion um Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung dominieren: *Employability* und *Citizenship.* Dabei meint *Employability* die berufliche Relevanz des Studiums bzw. eine dadurch begünstigte Beschäftigungsförderung der Absolventen eines Studiengangs und eine entsprechende Vermittlung von (für den Beruf verwertbaren) „Schlüsselkompetenzen". *Citizenship* meint den Aspekt der bürgerschaftlichen Teilhabe bzw. die Vorbereitung auf die aktive Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft und eine entsprechende

Vermittlung von Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft. Die Verbesserung der akademischen Qualität sowie der *Employability* wird immer wieder als „Triebfeder" des Bologna-Prozesses beschrieben. So kann festgehalten werden, dass akademische Qualität ganz wesentlich in Verbindung mit nachhaltiger Beschäftigungsförderung der Absolventen zu sehen ist. Das ***neue Bildungsparadigma*** besteht daher auch in der Notwendigkeit der Verbindung von akademischer Qualität mit erhöhter Beschäftigungsförderung sowie Steigerung des zivilgesellschaftlichen Engagements. Wesentlich ist aber auch die Feststellung, dass die beiden Kompetenzkonstrukte *Employability* und *Citizenship* in den maßgeblichen Dokumenten zum Bologna-Prozess, z.B. in den Kommuniqués der Bildungsminister, zwar proklamatisch gebraucht werden; eine Konkretisierung dieser Kompetenzkonstrukte findet allerdings nicht statt. Es bleibt insbesondere offen, was Hochschulbildung leisten kann oder soll, um der Forderung gerecht zu werden, die Absolventen eines Studiengangs zum zivilgesellschaftlichen Engagement zu befähigen.

Erstmalig in den Bologna-Deklarationen der Bildungsminister erwähnt das Berliner Kommuniqué im Jahr 2003 explizit *Lernergebnisse und Kompetenzen,* auf deren Grundlage Qualifikationen definiert werden sollen. Es wurde festgestellt, dass diese Empfehlung ab diesem Zeitpunkt allmählich zu einem zentralen politischen Auftrag im Zuge der Bologna-Reform avancierte. Der politisch erzeugte Handlungsdruck hinsichtlich einer outcomeorientierten Hochschulbildung wurde mit der Bologna-Nachfolgekonferenz 2005 in Bergen noch verstärkt. Dabei bildet der *Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QR EHR)*, der von den Bildungsministern in Bergen zustimmend zur Kenntnis genommen wurde, ein wesentliches strukturelles Merkmal, mit dem Qualifikationen auf der Grundlage von Kompetenzen als Learning Outcomes definiert werden sollen (vgl. Kap. 2.4).

Nicht erst die Ergebnisse des Tuning-Projektes (vgl. Kap. 2.5) haben gezeigt, dass eine stärkere Outcomeorientierung neue Ansätze des Lehrens und Lernens, nachhaltige Unterstützung, Beratung und Orientierungsmöglichkeiten sowie ein Curriculum erfordert, das die Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Sowohl der Europäische Qualifikationsrahmen als auch das Tuning-Projekt haben die Diskussion um lernergebnisorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen wesentlich mitbestimmt. Dabei fungiert der Europäische Qualifikationsrahmen als übergreifendes und verbindendes Referenzsystem für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen. Die Qualifikationsrahmen bilden den Ausgangspunkt zur Beschreibung dessen, was Studierende nach dem Absolvieren von einzelnen Studienabschnitten (Lerneinheiten) und des gesamten Studiengangs wissen, verstehen oder tun können sollen. Kompetenzen werden darin verstanden als Fähigkeiten, die im Wissen, Verstehen und Handeln bestehen. Diese Annah-

men sind auch an die Erwartung geknüpft, dass die Absolventen eines Studiengangs durch den Erwerb von (spezifischen) Kompetenzen auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes und auf die aktive Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden. Zugespitzt könnte man sagen, dass Learning Outcomes (auch) ein bildungspolitisch evoziertes Mittel zum Zweck zur Realisierung der beiden Kompetenzkonstrukte *Employability* und *Citizenship* sind.

Das Tuning-Projekt hat Ansätze und Verfahren entwickelt, mit denen fachübergreifende und fachspezifische Kompetenzen beschrieben werden können. Der Tuning-Ansatz ist vollständig kompatibel mit dem konzeptionellen Rahmen des 2003 verabschiedeten Berliner Kommuniqués der europäischen Bildungsminister und bildet zusammen mit den Dublin Deskriptoren (vgl. Kap. 2.4.2) sowie dem Europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung ein Rahmenwerk für kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen an Hochschulen und eine damit verbundene lernerzentrierte Studiengangsgestaltung. Er ist außerdem der einzige Ansatz, der sich bereits in einer frühen Phase des Bologna-Prozesses (2000) auf einer breiten, europäischen Ebene mit der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung wissenschaftlich fundiert auseinandergesetzt und aussagekräftige Ergebnisse hervorgebracht hat. Die von Tuning entwickelten Referenzpunkte werden in Lernergebnissen und Kompetenzen ausgedrückt. Sie sind unverbindliche Indikatoren, die den Vergleich zwischen den Studiengängen erleichtern helfen sollen. Tuning orientiert sich eng an dem neuen Bildungsparadigma und sieht die Entwicklung von Kompetenzen im Kontext der beiden Konstrukte *Employability* und *Citizenship* verortet. Tuning ist zwar bemüht, über den Konsultationsprozess zu den fachübergreifenden Kompetenzen die beiden Kompetenzkonstrukte zu konkretisieren, eine eindeutige Zuordnung dieser Kompetenzen zu den Konstrukten bleibt jedoch aus.[132] Als gesichert kann lediglich gelten, dass die Konstrukte *Employability* und *Citizenship* eng verknüpft sind mit der Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen. Die *fachübergreifenden Kompetenzen* sind daher grundlegend für die Beschäftigungsförderung der Absolventen bzw. die berufliche Relevanz des Studiums sowie für die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement. Die fachübergreifenden Kompetenzen besitzen also zentrale Bedeutung für die outcomeorientierte Studiengangsgestaltung. Wesentlich ist die Feststellung, dass fachübergreifende Kompetenzen *immer* im jeweiligen disziplinären Kontext interpretiert und umgesetzt werden. Daraus folgt, dass die fachübergreifenden Kompetenzen nicht eindeutig von den fachspezifischen Kompetenzen zu trennen sind. Fachübergreifende

[132] Eine erste Annäherung wurde dazu in Anlehnung an Tuning in Kap. 2.5.3 am Beispiel der Analyse- und Synthesekompetenz versucht.

Kompetenzen sind vielmehr eine weitere (arbeitsmarktqualifizierende) Komponente, die im Rahmen der fachspezifischen Kompetenzen vermittelt werden sollen.

Lehren und Lernen sind nicht isoliert voneinander, sondern als miteinander verbundene Prozesse zu sehen (Kap. 2.5.3). Outcomeorientiertes Lehren, Lernen (und Prüfen) macht ein stärkeres Aufeinanderabstimmen und eine stärkere Verzahnung dieser Prozesse notwendig. Die Lehr- und Lernaktivitäten sind so zu wählen, dass die erwünschten Lernergebnisse erreicht werden können. Außerdem müssen die Prüfungsformen geeignet sein, um das Erreichen der Lernergebnisse (und damit den spezifischen Kompetenzerwerb) feststellen zu können.

Beim Durchgang durch die Kapitel sollte deutlich geworden sein, dass der Erfolg des Bologna-Prozesses maßgeblich von seiner *lernergebnisorientierten Implementierung* abhängt. *Lernergebnisorientierung* stellt den Lernenden in den Mittelpunkt und rückt allmählich ab von der traditionellen Dozentenzentrierung bzw. einer überwiegend institutionenbezogenen Perspektive. Allerdings haben die diversen Bestandsaufnahmen aus den Jahren 2007-2010 gezeigt, dass die *lernergebnisorientierte Studiengangsgestaltung* bisher nicht hinreichend realisiert wurde (vgl. Kap. 2.6). Ob das Ziel erreicht wurde, auf dieser Grundlage bis 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, bleibt daher fraglich. Bei der Weiterentwicklung der Studienprogramme in dem bestehenden System ist daher die Lernergebnisorientierung ganz oben auf die Agenda der relevanten Akteure zu setzen, bevor weitere Reformschritte einer konkreten Umsetzung zugeführt werden. Die vorausgegangenen Ausführungen lassen sich nunmehr in Hypothesenform wie folgt darlegen:

(1) Das neue Bildungsparadigma besteht in der Verbindung von akademischer Qualität mit erhöhter Beschäftigungsförderung (Employability) sowie Steigerung des zivilgesellschaftlichen Engagements (Citizenship).

(2) Employability und Citizenship werden zwar in den maßgeblichen Dokumenten zum Bologna-Prozess proklamatisch gebraucht; eine Konkretisierung der beiden Kompetenzkonstrukte findet allerdings nicht statt.

(3) Learning Outcomes sind ein bildungspolitisch evoziertes Mittel zum Zweck zur Realisierung der beiden Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship.

(4) Employability und Citizenship sind eng verknüpft mit der Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen. Fachübergreifende Kompetenzen sind grundlegend für die Beschäftigungsförderung der Absolventen sowie für die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement.

(5) Outcomeorientierte Hochschulbildung erfordert neue Ansätze des Lehrens und Lernens, nachhaltige Unterstützung, Beratung und Orientierungsmöglichkeiten sowie ein Curriculum, das die Lernenden in den Mittelpunkt rückt.

(6) Lehren und Lernen sind nicht isoliert voneinander, sondern als miteinander verbundene Prozesse zu sehen. Outcomeorientiertes Lehren und Lernen erfordert eine stärkere Verzahnung dieser Prozesse. Die Lehr- und Lernaktivitäten sind so zu wählen, dass die erwünschten/erwarteten Lernergebnisse erreicht werden können.

3 Wandel der Lehr- und Lernkulturen: Der „Shift“ from Teaching to Learning aus hochschuldidaktischer Sicht

„Kompetenzorientierung im Studium lässt sich nicht nur als bildungspolitisches Thema auffassen, das hochschulintern adaptiert werden muss. Kompetenzorientierung im Studium kann auch eine theoretisch fundierte Antwort auf die Kernfrage sein, wie der primäre Auftrag der Universität, Wissenschaft und Forschung mit Lehre und Bildung zu verknüpfen, fachspezifisch und in konkreten Studiengängen realisiert werden kann“ (Rhein/Kruse 2010: 215).

3.1 Einleitung

Nachdem im vorherigen Kapitel der hochschulpolitische Bezugsrahmen sowie dessen Implikationen für eine grundsätzliche Neuorientierung von Lehr- und Lernprozessen unter dem Postulat der Learning Outcomes dargelegt wurden, soll im Folgenden eine stärkere theoretische Auseinandersetzung mit diesem Postulat erfolgen. Grundlegend dafür ist eine hochschuldidaktische Perspektive. Als „Theorie der Bildung und Ausbildung“ (Huber 1995, zitiert nach Tremp 2009: 207) konzentriert sich die Hochschuldidaktik seit jeher gegenstandsbezogen auf Prozesse des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Als wissenschaftliche Selbstreflexion der akademischen Ausbildung will sie einen Beitrag zu einer wissenschaftlich fundierten Studienreform leisten (vgl. Dany 2007: 78) und ist dadurch gerade im Zuge der jüngsten Studienstrukturreform verstärkt in die Diskussion gekommen. Nachfolgend wird aufgezeigt, dass das, was mit dem so genannten „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2005) gemeint ist, nicht erst mit Aufkommen des Bologna-Prozesses seit Ende der 1990er Jahre thematisiert wird, sondern spätestens seit Mitte der 1960er Jahre ein solcher Wandel vor allem von der Hochschuldidaktik eingefordert wurde. Mit Aufkommen des Bologna-Prozesses hat diese alte Forderung, die die Lernenden in den Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses stellt, zweifelsohne eine „Renaissance“ erfahren. Hochschullehrende polemisieren heute häufig, mit einer nebulösen Kompetenzorientierung in Gestalt von Learning Outcomes konfrontiert zu sein, die sie vor schier unüberwindbare Herausforderungen stellt. Dabei gerät oft aus dem Blick, dass die Lernergebnisorientierung keine Neuerscheinung ist. Gleichwohl ist die (seriöse) Auseinandersetzung mit dem Thema ein zeitaufwändiges Unterfangen, das viele Hochschullehrende nicht bereit sind auf sich zu nehmen. Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass die

vielerorts oberflächliche und fehlerhafte Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Hochschulen verstärkt die Kapazitäten der Hochschullehrenden bindet. Im vorangehenden Kapitel ist herausgestellt worden, dass die Einführung von modularisierten Studiengängen deutlich hinter den Möglichkeiten geblieben ist, insbesondere was die Lernergebnisorientierung der den einzelnen Studiengang konstituierenden Module betrifft. Peter Tremp (2009) bemerkt in diesem Zusammenhang: „Das Prinzip wird (…) durch Mechanismen überformt, die den neuen Studiengängen einen lehrgangsartigen Charakter geben und damit insbesondere die angestrebte Flexibilisierung unterlaufen“ (ebd.: 210). Eine Flexibilisierung, so merkt die Autorin der vorliegenden Arbeit an, die Raum und Möglichkeiten für eine lernerzentrierte Ausbildung an der Hochschule (auch an der Universität!)[133] erlaubt. Dass die Orientierung an Learning Outcomes bereits bei der Studiengangsplanung und nicht erst in der Durchführung des Studiengangs zum Tragen kommen soll und dass darüber eine Flexibilisierung der Studiengangsstrukturen erreicht werden kann, ist weiter oben aufgezeigt worden (vgl. Kap. 2.5). Es sind ebenso Verfahren und Modelle dargestellt worden, die eine so angelegte Studiengangsplanung und -durchführung ermöglichen können (vgl. ebd.). Eine solche Curriculumsgestaltung ist Voraussetzung für alle weitergehenden Überlegungen, die an Lernergebnissen orientierte Ansätze des Lehrens und Lernens fokussieren.

Nachfolgend werden die Thesen aus dem vorangegangenen Kapitel wieder aufgegriffen, dass 1.) eine outcomeorientierte Hochschulbildung neue Ansätze des Lehrens und Lernens erfordert sowie spezifische Beratungsangebote und Orientierungsmöglichkeiten, und schließlich ein Curriculum, das die Lernenden in den Mittelpunkt rückt, dass 2.) outcomeorientierte Hochschulbildung eine stärkere Verzahnung von Lehren und Lernen voraussetzt und 3.) die Lehr- und Lernaktivitäten so zu wählen sind, dass die erwünschten Lernergebnisse erreicht werden können. Die Hochschuldidaktik als gegenstandsbezogene Forschungsrichtung hat eine Vielzahl von Ansätzen hervorgebracht, die das Lernen und die Lernenden sowie eine darauf ausgerichtete Lehre in den Mittelpunkt stellen. Einige dieser Ansätze werden nachfolgend exemplarisch beleuchtet und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit solche Ansätze geeignet sind, eine an Lernergebnissen orientierte Hochschulbildung zu unterstützen. Zugleich wird der theoretische Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Wie die beiden Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ von einer hochschuldidaktischen Perspektive aus diskutiert werden, wird ebenfalls aufzuzeigen sein.

Nach erfolgter theoretischer Verortung der Thematik und der Darstellung einiger hochschuldidaktischer Ansätze zur Gestaltung outcomeorientierter Hochschulbildung, wird

[133] Der Begriff Hochschule wird in der vorliegenden Arbeit synonym für Universität verwendet.

schließlich die Frage zu beantworten sein, wie Prozesse des Lehrens, Lernens und Prüfens zu verändern sind, um eine kohärente Outcomeorientierung von Lehr-/Lerneinheiten auf der Studiengangsebene zu erreichen. Dabei wird es auch um die veränderte Rolle und das Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden in einer outcomeorientierten Lernumwelt gehen.

3.2 Der „Shift" from Teaching to Learning: Paradigmenwechsel oder alte Forderung und Realität? Ein kurzer historischer Rückblick

Weiter oben ist festgestellt worden, dass der mit dem Bologna-Prozess verbundene vermeintliche Paradigmenwechsel von einer inputorientierten zu einer outcomeorientierten Hochschulbildung eine alte Forderung ist (vgl. Kap. 2.1). Dieses Kapitel skizziert nun, in welchen Zusammenhängen die Forderungen nach einer stärkeren Lernendenzentrierung und beruflichen Relevanz des Studiums sowie nach einer darauf ausgerichteten Hochschuldidaktik in Westdeutschland bereits Mitte der 1960er Jahre (wieder) laut wurden. Vorangestellt wird ein kurzer Blick in die Geschichte der deutschen Universität, um die Hintergründe dieser Forderungen zu verdeutlichen.

3.2.1 Von der deutschen Universität im Mittelalter zum preußischen Kulturstaat[134]

Vergegenwärtigt man sich das Vokabular, das im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess gebraucht wird, dann ist Folgendes festzustellen: Das Vokabular an sich (z.B. „Schlüsselkompetenzen", „Soft Skills", „Employability" etc.) entspricht zwar teilweise einer neuen Terminologie. Die Zusammenhänge, in denen es gebraucht wird, sind in der Substanz jedoch nicht neu. Im Gegenteil – diese Zusammenhänge entsprechen durchaus bis zu einem gewissen Grad den Erwartungen traditioneller Universitätsstudien. Schon immer hat es beispielsweise ein Selbstverständnis der deutschen Universität gegeben, für bestimmte Berufe auszubilden: Die mittelalterliche Universität bestand zunächst aus der *Artistenfakultät*, die grob der Oberstufe des Gymnasiums entsprach. Die Artistenfakultät gliederte sich in drei obere Fakultäten, die auch *Berufsfakultäten* genannt wurden: Rechtswissenschaften, Medizin und Theologie. Hier gehörte es zum selbstverständlichen Ziel des Studiums, auf Berufe vorzubereiten. Dass diese Zielsetzung gelegentlich aus den Augen gerät, liegt wiederum an der *Philosophischen Fakultät*. Dies hängt eng mit der *Entwicklung der Gymnasien* zusammen: Die Artistenfakultät wandelte sich zwischen dem 13. und dem 18. Jahrhundert allmählich in eine Philosophische Fakultät. An dieser Fakultät fand überwiegend die Lehrerbildung für die in immer größerer Zahl vorhandenen Gymnasien statt. Damit war die Philosophische Fakultät selbst zu einer

[134] Die folgenden Ausführungen basieren teilweise auf Interviews, die von der Autorin der vorliegenden Arbeit im August 2010 mit den beiden Hochschuldidaktikexperten Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler und Prof. Dr. Johannes Wildt durchgeführt wurden.

Berufsfakultät geworden. Sie war somit nicht mehr nur propädeutisch für weitergehende Universitätsstudien, sondern trat gleichberechtigt neben die drei Traditionsfakultäten.

Nachdem der Staat Preußen 1788 das Abitur eingeführt hatte, war es üblich, dass Hochschulabsolventen jedweder Couleur vorläufig als Lehrer am Gymnasium unterrichteten. Dies lag darin begründet, dass das Bildungsideal der damaligen Zeit noch ein sehr generalistisches war: man spricht hier auch von einem „enzyklopädischen Bildungsideal“ (Webler).[135] Die Philosophische Fakultät war es dann, die im Laufe des 19. Jahrhunderts zur Explosion der Erkenntnisse beitrug.[136] Die Ausbildung von Gymnasiallehrern nahm ebenfalls im 19. Jahrhundert stetig zu. Zu dieser Zeit achteten die Träger der Universitäten – dies war seit der Reformation zunehmend der Staat geworden – sehr stark auf deren Nutzen.[137] Erst mit dem Idealismus von Humboldt, Schleiermacher, Fichte usw. ging es um die Erkenntnis der Wahrheit, die ein ganz anderes, viel abstrakteres Ziel von Bildung forderte.

Diese – sehr skizzenhafte und unvollständige – Entwicklungslinie der deutschen Universität macht deutlich, dass Universitäten sehr wohl damit vertraut waren, auf Berufe vorzubereiten. Dies bestätigt, dass die berufliche Relevanz des Studiums und eine dadurch begünstigte Beschäftigungsförderung der Absolventen („Employability“) keine Erfindung der jüngsten Studienstrukturreform ist, sondern vielmehr auf frühen Bildungsidealen und somit auf klassischem Bildungsgut der deutschen Universität beruht. Ein Sprung in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts soll nachfolgend unter anderem verdeutlichen, dass die dort formulierte *Praxiskritik der Studentenbewegung* unter anderem die berufliche Relevanz des Studiums bzw. die oben skizzierte, in vielen Studiengängen inzwischen verloren gegangene berufsvorbereitende Perspektive vehement einforderte. Die Rolle der Hochschuldidaktik in diesen Zusammenhängen wird ebenfalls aufgezeigt.

3.2.2 Reformbewegungen der 1960er Jahre und die Neugründung der Hochschuldidaktik

Zunächst ist daran zu erinnern, dass die Studentenbewegung der 1960er Jahre und die damit einhergehende Hochschul- und Wissenschaftskritik ihrerseits bereits eine Diskussion über Studienreform und grundlegende Verbesserung der Hochschullehre angestoßen haben. Schließlich spielte auch die Praxiskritik eine nicht unerhebliche Rolle in diesem Diskurs: Die

[135] Erst Mitte des 18. Jahrhunderts, um 1750 herum, wurde eingesehen, dass Fortschritte eigentlich nur über eine Spezialisierung des Wissens zu erreichen wären. Diese dann eintretende Spezialisierung hatte zur Folge, dass Hochschulabsolventen fortan nicht mehr in der Lage waren, alle Fächer des Gymnasiums zu unterrichten.

[136] Zur Philosophischen Fakultät gehörten zu dieser Zeit alle Naturwissenschaften mit Ausnahme der Medizin und der Botanik.

[137] Man spricht hier auch von der Zeit des Utilitarismus, in der alle Dinge einen unmittelbaren Nutzen hervorbringen mussten.

Studentenproteste dieser Zeit erhoben den Vorwurf, dass ihre Studiengänge nicht hinreichend praxisnah waren, obwohl sie nach dem Examen praktische Berufe ergreifen sollten. Auf diesem Hintergrund hat in der Zeit zwischen 1965 und 1975/80 eine heftige Auseinandersetzung um den Praxisbezug des Studiums eingesetzt. Auch zu dieser Zeit war der teilweise mangelnde Praxisbezug des Studiums also nichts fundamental Neues, dem sich die Universitäten stellen mussten. Die Diskussion über eine stärkere Praxisorientierung war sodann Bestandteil der Hochschulreformbestrebungen, die in den 1960er Jahren ihren Ausgang nahmen.[138]

Die Neugründung der Hochschuldidaktik in Westdeutschland[139] ist unter anderem auf diese Hochschulreformbestrebungen der 1960er Jahre zurückzuführen (vgl. Dany 2007: 45f.). Was die in dieser Zeit neu gegründete Hochschuldidaktik, deren Grundsätze bis heute gültig sind, charakterisiert, hat Sigrid Dany (2007) wie folgt zusammengefasst:

> „Sie (die Hochschuldidaktik, die Verf.) unterzieht die Ausbildung und Ausbildungsbedingungen an den Hochschulen einer methodisch angeleiteten, wissenschaftlichen Untersuchung. Sie versteht sich als angewandte bzw. anwendungsbezogene Forschung, die das Ziel verfolgt, die Lehr- und Lernprozesse an den Hochschulen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse theoretisch zu analysieren, zu beeinflussen und gegebenenfalls zu verändern. Hochschuldidaktische Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld von Lernsituation und Lernumwelt der Studierenden, Ausbildung und Sozialisation, Lehre und Studium und setzt diese in Beziehung zu Wissenschaft, zur Praxis außerhalb der Hochschule und den jeweils darin handelnden Personen“ (ebd.: 46f.).

[138] Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass Praxisbezug nicht ausschließlich berufliche Qualifikation fokussierte, sondern neben der beruflichen Praxis auch die öffentliche Praxis (heute würde man dies vermutlich mit „Citizenship“ titulieren) sowie die private Praxis (z. B. Familie, private Lebensführung).

[139] Die historischen Wurzeln der Hochschuldidaktik liegen in der Hodegetik des 18. Jahrhunderts. Die Hodegetik hat bereits seit Mitte des 18. Jahrhunderts Anstrengungen unternommen, Studienanfängerinnen und -anfänger in das Studium und das wissenschaftliche Arbeiten einzuführen (vgl. Dany 2007: 11). Man kann also sagen, dass sich die Hodegetik mit den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden (Studierenden) befasst hat. Es ging der Hodegetik unter anderem um die Verbesserung der Studierfähigkeit und um die Erziehung der Studenten zur „Charakter- und Geschmacksbildung des Akademikers“ (Leitner 1984: 90, zitiert nach Dany 2007: 11), nicht jedoch – und darin unterscheiden sich gegenwärtige Konzepte der Hochschuldidaktik – um die Organisation der Lehre und das Lehrverhalten von Hochschullehrenden. Hinzuweisen ist außerdem auf frühe Reformbewegungen z.B. in Gestalt der Gesellschaft für Hochschulpädagogik 1898-1933/34, in der die Wurzeln der gegenwärtigen Hochschuldidaktik ebenso zu sehen sind wie in der Hodegetik. In der DDR wurde Anfang der 1960er Jahre die Hochschulpädagogik parallel zur Hochschuldidaktik in der BRD institutionalisiert (vgl. Dany 2007: 16ff.). Die Hochschulpädagogik der DDR wurzelte ebenso wie die westdeutsche Hochschuldidaktik in der Hodegetik des 18. Jahrhunderts sowie in Reformbewegungen, wie sie von der Gesellschaft für Hochschulpädagogik (s.o.) ausgingen. Der Hochschulpädagogik in der DDR ging es, ähnlich wie der BRD-Hochschuldidaktik, um die Verbesserung von Lehre und Studium an Universitäten und Hochschulen. Ihr Forschungsfeld waren Lehr-/Lernprozesse und es war ihr erklärtes Ziel, bei Lehrenden ein Bewusstsein für eine lernergerechte Vermittlung von Fachwissen zu schaffen. Lehrende mussten in der DDR ein gestuftes Ausbildungsprogramm durchlaufen, um didaktisch geschult den Hochschulalltag zu bewältigen. Jedoch war dieses Ausbildungsprogramm mit einer marxistisch-leninistischen Indoktrinierung verbunden, die die Lehrenden zur sozialistischen Bildung ihrer Studierenden verpflichtete (vgl. ebd.: 42). So war der eigentliche Gegenstand der in der DDR betriebenen Hochschulpädagogik die kommunistische Erziehung der Studierenden (vgl. ebd.: 26).

In Anlehnung an Ludwig Huber stellt Dany fest, dass Hochschuldidaktik gegenwärtig immer auch mit Hochschulpolitik verbunden ist. Diese Feststellung gewinnt an Bedeutsamkeit vor dem Hintergrund der aktuellen Studienstrukturreform, die outcomeorientierte Hochschulbildung zum Ziel hat. Etwas zugespitzt könnte man sagen, dass die Umsetzung der mit dem Bologna-Prozess verbundenen hochschulpolitischen Forderung nach einer stärker outcome- und damit lernerzentrierten Hochschulbildung nicht ohne Hochschuldidaktik zu denken ist. An einigen Beispielen soll dies nachfolgend erläutert werden.

3.2.3 Das Konzept des Forschenden Lernens als frühes hochschuldidaktisches Prinzip

Die Hochschuldidaktik kann auf Erkenntnisse und Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform zurückgreifen, die bereits in der Zeit ihrer Neugründung in den 1960er Jahren viel beachtet und diskutiert wurden und die bis heute an Aktualität nicht eingebüßt haben. Mit Aufkommen des Bologna-Prozesses und der nachdrücklichen Forderung, die Reformziele lernerzentriert umzusetzen, gewinnt in diesen Zeiten die Hochschuldidaktik an Popularität und Bedeutsamkeit. Dies belegen beispielsweise die Neuauflagen einiger Reformschriften von einst wie die Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ der Bundesassistenkonferenz (BAK), die erstmals 1970 herausgegeben wurde.[140] Das Vorwort von Huber zur jüngsten Neuauflage weist darauf hin, dass diese Reformschriften „auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse (…) verloren zu gehen drohen“ (BAK 1970, Neudruck 2009). Das Konzept des *Forschenden Lernens*, wie es 1970 vom Hochschuldidaktikausschuss der BAK vorgelegt wurde, plädiert für die Einheit von Lernen und Forschen im Studium und kann insofern als grundlegendes hochschuldidaktisches Konzept bezeichnet werden. Es wird daher nachfolgend in seinen wichtigsten Grundzügen umrissen. Die Grundsätze Forschenden Lernens sind wie folgt definiert: (vgl. BAK 1970: 9ff.)[141]

- Wissenschaftliche Ausbildung soll die Teilnahme der Studierenden an der Wissenschaft ermöglichen.
- Die aktive Teilnahme der Studierenden am Erkenntnisprozess steht im Vordergrund.
- Autonomes und selbst organisiertes Lernen sind Merkmale des Studiums. Betont werden also die Selbstverantwortung und Selbstregulation der Studierenden im Studium.

[140] 2009 neu aufgelegt vom UVW UniversitätsverlagWebler Bielefeld.
[141] Entwickelt aus dem so genannten „Kreuznacher Hochschulkonzept“ der BAK von 1968, das vielfach als „Grundsatzprogramm der Hochschuldidaktik“ bezeichnet wird (vgl. z.B. Dany 2007: 47).

Forschendes Lernen weist im Einzelnen die folgenden Merkmale auf (vgl. ebd.: 14f.):

- Die selbständige Wahl des Themas durch den Forschenden/Lernenden,
- eine selbständige Strategie bei der Entscheidung für ein bestimmtes methodisches Vorgehen,
- das unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen auf der einen Seite, die Chance für unerwartete, Erkenntnis fördernde Nebenergebnisse und Zufallsfunde andererseits,
- die Notwendigkeit, wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen, das heißt den eigenen Forschungsansatz ausdauernd und logisch konsequent bis zu einem (positiven oder negativen) Ergebnis zu verfolgen, dabei den bisherigen Kenntnisstand und die Mittel zur Problemlösung hinreichend prüfend,
- die Überprüfung der Ergebnisse auf ihre Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden,
- den Anspruch, die Ergebnisse klar verständlich und nachprüfbar darzustellen.

Die Anwendung des Konzepts des Forschenden Lernens erfordert eine andere Gestaltung des Studiums als die traditionelle Frontalinstruktion (die in vielen Fächern immer noch weit verbreitete Vorlesung), die autonomes und selbst organisiertes Lernen nur begrenzt ermöglicht. Forschendes Lernen macht außerdem bestimmte sachliche Voraussetzungen erforderlich, so ein Curriculum mit *problembezogenen Unterricht, z.B. in Form einer Projektstruktur*. Allerdings, so die BAK, bestehen „nur wenige Studiengänge allein aus einer Kette von Situationen Forschenden Lernens, aus einer Folge von Projekten also (…). Je nach dem Umfang positiven Wissens, der für kanonisch gehalten wird oder als unentbehrliche Voraussetzung für Forschung welchen Grades auch immer gilt, wird es in kleinerem oder größerem Umfang Lehrveranstaltungen zur systematischen oder problembezogenen Wissensvermittlung geben müssen“ (ebd.: 15).

Fest steht, dass sich die BAK mit ihrem Positionspapier zum Forschenden Lernen in den 1970er Jahren gegen die damalige Hochschulpolitik wandte, die den Studierenden wenig Selbstbestimmungs- und Mitgestaltungsbefugnisse zustand (vgl. Dany 2007: 51). Die BAK rückte stattdessen mit ihren Forderungen den Lernenden in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses. Im Übrigen tat sie dies in Zeiten, in denen gestufte Studiengänge bereits zentrale wissenschaftspolitische Forderungen waren. In seinen „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ von 1966 etwa plädiert der Wissenschaftsrat für ein gestuftes Studienmodell, das für alle Studierenden ein Studium mit einer

verkürzten Studienzeit von höchstens vier Jahren[142] vorsieht und das mit einer die *Berufsfähigkeit* bestätigenden Prüfung abschließt. Die an Forschung interessierten und dazu befähigten Studierenden sollten darüber hinaus die Möglichkeit für ein *Aufbaustudium* erhalten. Außerdem empfahl der Wissenschaftsrat ein *Kontaktstudium* für berufstätige Absolventen der wissenschaftlichen Hochschulen (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 16). Die Parallelen zu den gegenwärtigen Bachelor-, Master- und (berufsbegleitenden) Weiterbildungsstudien sind hier unverkennbar. Gleichwohl weisen sie einige strukturelle Unterschiede auf, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden soll.[143]

Deutlich erkennbar ist in dem vom Wissenschaftsrat empfohlenen Stufenmodell, dass die *berufsbezogene* wissenschaftliche Ausbildung in der ersten Stufe stattfindet und gewissermaßen den „Regelabschluss“ (Staats-, Diplom- oder Magisterexamen) darstellt. Dieser Regelabschluss soll *berufsqualifizierend*[144] sein. Die Vertiefungs- bzw. Ergänzungsphase findet im daran anschließenden Aufbaustudium statt. Auffällig ist die explizite Trennung zwischen Lernen im ersten Zyklus (Studium) und Forschen im zweiten Zyklus (Aufbaustudium). Schon in dieser Zeit und auch noch einige Jahre später warnte die BAK mehrfach davor, durch die Einführung von „Kurzstudiengängen“[145] und verstärkt durch die Einführung von Gesamthochschulen in den 1970er Jahren[146] die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen:

> „Die Einführung von Kurzstudiengängen und erst recht deren Verlagerung an andere Hochschulen oder Abteilungen von Gesamthochschulen droht diese Trennung (von Lernen und Forschen, die Verf.) zu verschärfen und einen großen Teil der Studierenden von der Ausübung selbständigen forschenden Verhaltens auszuschließen, bevor sie auch nur seine Wünschbarkeit und Notwendigkeit erkannt haben können“ (BAK 1970: 11).

[142] Zuvor war ein Studium mit unbegrenzter Studienzeit verbreitet.
[143] Vgl. zur Gliederung von Studium, Aufbaustudium und Kontaktstudium die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen (1966). Zu Voraussetzungen und Konsequenzen der Empfehlungen des Wissenschaftsrates vgl. Oehler (1968).
[144] Im Sinne einer Qualifizierung für den außerhochschulischen Arbeitsmarkt.
[145] „Kurz“ im Verhältnis zu der bisher ansonsten unbegrenzten Studiendauer.
[146] Die Gesamthochschule war eine in den 1960er Jahren breit diskutierte universitäre Hochschulform, die Charakteristika von Universitäten und Fachhochschulen miteinander verband. In so genannten „integrierten Studiengängen“ ermöglichten die Gesamthochschulen ein Hochschulstudium sowohl mit Fachhochschulreife als auch mit der Allgemeinen Hochschulreife. Gesamthochschulen boten neben dem herkömmlichen Universitätsdiplom (Diplom II) auch Kurzzeitstudiengänge an, die mit dem Diplom I abgeschlossen wurden. Darüber hinaus wurden an Gesamthochschulen auch reine Fachhochschulstudiengänge angeboten, die mit einem Fachhochschul-Diplom abgeschlossen wurden. Die erste deutsche Gesamthochschule entstand 1971 in Kassel, ein Jahr später folgten fünf Gesamthochschulen als „praktisches Reformmodell“ in Nordrhein-Westfalen (Paderborn, Siegen, Duisburg, Essen, Wuppertal) sowie die Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. Seit 2003 sind alle Gesamthochschulen des Landes NRW laut Gesetz ausschließliche Universitäten. Das Modell „Gesamthochschule“ wurde auch an anderen Standorten (z.B. Universität-Gesamthochschule Kassel, heute Universität Kassel) aufgegeben, da es sich nicht wie erhofft bewährt hatte (vgl. z. B. Ulbricht 2004).

Die BAK hat sich grundlegend dafür ausgesprochen, Forschendes Lernen als Bestandteil des (Grund-)Studiums vorzusehen und somit eine ganzheitliche Wissensvermittlung bereits in einer frühen Studienphase zu ermöglichen. Diese Forderungen haben an Aktualität nicht eingebüßt, stehen doch heutzutage viele grundständige Bachelorstudiengänge in der Gefahr, das wissenschaftliche Studium mit Forschungsbezug auszuklammern und dies erst im Masterstudium anzuschließen. Dabei sind die Möglichkeiten zur Umsetzung Forschenden Lernens in den neuen gestuften Studiengängen – auch in den Bachelorstudiengängen mit stärkerer *beruflicher Relevanz* – prinzipiell gegeben und auch zulässig. Dies setzt allerdings voraus, ein Bachelorstudium nicht mit unendlich viel Stoff zu füllen und damit allzu schnell zu überfrachten.[147] Die Forderung, zwischen einzelnen Lehrenden sinnvoll abgestimmte Module (und nicht einzelne voneinander losgelöste Lehrveranstaltungen) zu konzipieren, bietet sogar gute Chancen dafür. Dass dies eine zentrale Anforderung in der Umsetzung der gegenwärtigen Studienstrukturreform, häufig jedoch *nicht* Realität ist, sollte in der bisherigen Darstellung deutlich geworden sein. Nichtsdestotrotz mehren sich in den letzten Jahren die Plädoyers und Konzepte für Forschendes Lernen (vgl. z. B. Huber 2009). Dies zeigt die Aktualität der Diskussion und somit auch des „alten“ Konzepts Forschenden Lernens.

Mit den vorangegangenen Darstellungen sollte deutlich geworden sein, dass der „Shift“ from Teaching to Learning, das heißt der proklamierte Wandel vom Lehren zum Lernen eine alte Forderung ist. Auch sind Parallelen zwischen Forderung und Aufbau von (gestuften) Studiengängen der 1960er/1970er Jahre und dem gegenwärtigen Studiensystem aufgezeigt worden. Inwiefern die Lernendenzentrierung der Praxis in den Hochschulen der 1960er/1970er entsprach, ist damit allerdings noch nicht beantwortet. Ein Beispiel aus dem Kontext der damaligen Gesamthochschulen soll verdeutlichen, dass es bereits in den frühen 1970er Jahren (Reform-)Modelle gestufter Studiengänge gab, zu deren Kernelementen lernerzentrierter, berufsorientierter Unterricht gehörte.

3.2.4 Das Kasseler Modell: interdisziplinäres und praxisnahes Projektstudium ab 1970

Das sogenannte „Kasseler Modell“ bezeichnet ein Modell gestufter Studiengänge, das an der 1970 gegründeten Gesamthochschule Kassel im Zuge der praktischen Reformbestrebungen aus dieser Zeit entwickelt wurde (vgl. Ulbricht 2004). Die Grundzüge gestufter Studiengänge an Gesamthochschulen sind weiter oben bereits beschrieben worden. Im Kasseler Modell bezeichnete das wissenschaftliche Kurzstudium den ersten Studienabschnitt, der mit einem ers-

[147] Nicht selten klagen Studierende mit Recht darüber, dass heute derselbe Stoff in sechs Semestern (Bachelor) wie früher in acht Semestern (Diplom) gelernt werden müsse. Dies entspricht auch einer häufigen Beobachtung der Autorin in der eigenen Hochschule.

ten *berufsqualifizierenden* Abschluss (Diplom I) abgeschlossen wurde. Das wissenschaftliche Kurzstudium im Umfang von sieben bis neun Semestern enthielt ein oder zwei wissenschaftlich begleitete Praxissemester, die einen expliziten Praxisbezug des wissenschaftlichen Kurzstudiums betonten. Grundlegend für das Studium in dem Kasseler Modell war das sogenannte *Projektstudium*. Dies war gekennzeichnet durch interdisziplinäre und praxisnahe Arbeits- und Lehrmethoden sowie einen hohen Eigenanteil der Studierenden am Erkenntnisprozess. Die Studierenden selbst bestimmten Gegenstand und Methode für die Hauptstudienleistung, das heißt für das zu bearbeitende Projekt.[148] Die studentischen Projekte wurden finanziert aus Haushaltsmitteln der Hochschule, die der verfassten Studierendenschaft für diese Zwecke zur Verfügung gestellt wurden. Charakteristisch war der *Studentische Projektrat*, ein studentisches Gremium, das über diese Mittel verfügte. Der Studentische Projektrat kann als zentrale Instanz des Projektstudiums im Kasseler Studienmodell und als Herausstellungsmerkmal der Gesamthochschule Kassel bezeichnet werden (vgl. Studentischer Projektrat der Universität Kassel, ohne Jahresangabe). Das Modell des Studentischen Projektrates wurde unter anderem in Folge der nach Bologna reformierten Studiengänge mit Bachelor- und Masterstruktur zunächst wieder eingestellt. Es ist mittlerweile jedoch erkannt worden, dass einige Umsetzungsprobleme der nach Bologna reformierten Studiengänge mit der erneuten Einführung des Studentischen Projektrates behoben werden können. Der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) der Universität Kassel hat daher auf der Grundlage der ursprünglichen Regularien ein neues, an die modularisierte Studienstruktur angepasstes Konzept entwickelt.[149] Ziel der erneuten Einführung des Studentischen Projektrats ist es, die interdisziplinären und praxisnahen Lehr- und Arbeitsmethoden universitätsweit in die modularisierte Studienstruktur zu integrieren. Auf Antrag von studentischen Projektgruppen werden mittlerweile wieder betreute wissenschaftliche Projekte von Studierenden gefördert, mit denen ein Leistungsnachweis im Studium erbracht werden kann (vgl. ebd.).

Das Kasseler Modell und insbesondere der wieder eingeführte Studentische Projektrat betonen in hohem Maße Lernerzentrierung, Praxisorientierung sowie hohe Eigenverantwortung der Studierenden. Es ist beispielgebend für outcomeorientierte Ansätze des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen in den Zeiten von Bologna. Es ist hier auch die Realisierung des Konzepts des Forschenden Lernens erkennbar, wie es von der Bundesassistenkonfe-

[148] Die Projekte wurden jeweils zu Beginn der Vorlesungszeit von den Lehrenden in einem „Projektplenum“ vorgestellt. Studierende hatten so die Möglichkeit, aus der Bandbreite der vorgestellten Projekte eines zu wählen oder um weitere Projektvorschläge zu ergänzen.

[149] Das Konzept wird gegenwärtig aus Mitteln zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre (QSL-Mittel) finanziert. Dabei handelt es sich um zweckgebundene Mittel, die nach dem Gesetz zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre an hessischen Hochschulen vom 18.06.08 den Hochschulen des Landes jedes Semester zur Verfügung gestellt werden (vgl. HMWK 2008).

renz seinerzeit vorgelegt wurde.[150] Damit lässt sich bereits an dieser Stelle vorwegnehmen, dass das Konzept des Forschenden Lernens und hier insbesondere das *problembasierte Lernen* im *Projektstudium* geeignet sind, outcomeorientierte Hochschulbildung zu unterstützen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.3).

3.2.5 Alte Forderungen und neue Chancen für eine lernerzentrierte Hochschulbildung

Unter Bezugnahme auf die Eingangsfrage zu diesem Kapitel lässt sich feststellen: Der vermeintliche „Paradigmenwechsel" vom Lehren zum Lernen, wie er häufig im Zuge des Bologna-Prozesses als solcher konstatiert wird (vgl. z.B. Fischer-Bluhm 2005), ist nicht nur eine alte Forderung, sondern war und ist auch zumindest ansatzweise Realität. Insofern kann eigentlich nicht die Rede von einem Paradigmenwechsel sein, sondern allenfalls von einer stärkeren Akzentuierung längst bestehender Reformkonzepte. Dies darf jedoch nicht über die Tatsache hinweg täuschen, dass es sich hierbei (noch immer) um singuläre Projekte an einzelnen Hochschulen handelt. Das gerade in jüngster Zeit neu aufgekommene Interesse an Ansätzen wie dem Forschenden Lernen lässt allerdings vermuten, dass solche Konzepte künftig verstärkt Eingang in die deutschen Hochschulen bzw. in die Praxis der Hochschullehrenden erhalten könnten.

3.2.6 Lehr- und Lernprozesse in berufsvorbereitender Perspektive

Einige abschließende Ausführungen zu diesem Abschnitt sollen deutlich machen, wie in dem Duktus der 1960er/1970er Jahre die wissenschaftliche Ausbildung der Studierenden für den (außerhochschulischen) Arbeitsmarkt im Zusammenhang mit hochschuldidaktischen Konzeptionen thematisiert wurde. So ist z.B. festzustellen, dass die Grundsätze Forschenden Lernens der BAK die *überwiegend berufsbezogene wissenschaftliche Ausbildung* explizit zu ihrem Gegenstand macht. Dem voran geht ein Verständnis von Wissenschaft, das die wissenschaftliche Ausbildung für einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf einschließt:[151]

> „'Wissenschaftlich' bedeutet dabei zunächst Ausbildung durch Wissenschaftler, in einer Wissenschaft und für einen *auf Wissenschaft angewiesenen Beruf*, *der systematische, selbständige und kritische Arbeit in einem bestimmten Gebiet verlangt*. ‚Wissenschaftliche' Ausbildung bedeutet darum ferner: Teilnahme an der Wissenschaft" (BAK 1970: 9, Hervorhebung. durch d. V.).

Dies deutet darauf hin, dass das Thema Beschäftigungsförderung der Absolventen eines (wissenschaftlichen) Studiengangs auch vor 40 Jahren Gegenstand hochschuldidaktischer For-

[150] Am Rande sei bemerkt, dass die Veröffentlichung des Konzepts der BAK sowie die Gründung der Gesamthochschule Kassel in dasselbe Jahr fallen (1970).
[151] Damit ließen sich auch die häufig anzutreffenden Behauptungen, praxis- oder anwendungsorientierte Studiengänge seien unwissenschaftlich, entkräften.

schung gewesen ist. Freilich ist das heute übliche Modewort „Employability“ in den alten hochschuldidaktischen Schriften (wie auch sonst in den damaligen hochschulpolitischen Zusammenhängen) nicht anzutreffen. Jedoch weisen sowohl die Reformbewegung der 1960er/1970er Jahre (vgl. auch die Bestrebungen, über den ersten Studienzyklus einen ersten *berufsqualifizierenden* Abschluss zu ermöglichen, Wissenschaftsrat 1966) wie auch die aktuelle Studienstrukturreform in genau diese Richtung. Dementsprechend hat die Hochschuldidaktik – damals wie heute – als ihren Gegenstand Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen in wissenschaftlicher *und* berufsvorbereitender Perspektive. In einer *Makro-Perspektive* umfasst sie – in einem weiteren Sinn – die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen und Curriculumentwicklungen, die Evaluation von Studiengängen sowie die *Übergänge der Absolventen in den Beruf.*[152]

Auch das, was heute als „Citizenship“ im Zusammenhang mit zu entwickelnden Kompetenzen bezeichnet wird und nichts anderes meint als das freiwillige, nicht auf finanzielle Vorteile ausgerichtete, das Gemeinwohl fördernde Engagement von Bürgern (hier: der Absolventen wissenschaftlicher Studiengänge) zur Erreichung gemeinsamer Ziele (vgl. Heinze/Olk 2001), findet sich – untrennbar von den Ausführungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Ausbildung – in den frühen Reformschriften wieder. Auch ist hier von *Verhaltensweisen und Einstellungen sowie Kenntnissen und Fertigkeiten* die Rede, die man heute vermutlich als die im Lern- und Forschungsprozess zu erwerbenden Kompetenzen bezeichnen würde:[153]

> „Wissenschaft ist dynamischer Vollzug oder Prozeß der Forschung und Reflexion, nicht statischer Besitz bestimmter Kenntnisse oder Techniken. Die ihm eigentümlichen *Verhaltensweisen und Einstellungen* müssen zugleich die Ziele jeder wissenschaftlichen Ausbildung darstellen. Als solche haben wir schon früher bezeichnet: Autonomie; *Reflexion auf praktische Anwendung, Konsequenzen und gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlichen Erkennens*; Motivation; (…) Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Kreativität; fachspezifische *Kenntnisse und Fertigkeiten*. (…)
>
> Die Gültigkeit dieser Ziele auch für eine *überwiegend berufsbezogene wissenschaftliche Ausbildung* ist ausdrücklich festzustellen. Schnelligkeit und Ausmaß der Expansion des Wissens, Spezialisierung, zunehmende Unübersichtlichkeit der *gesellschaftlichen Wirkungen von Wissenschaft* einerseits, die Verflechtung und Komplexität der Aufgaben und mithin die Unentbehrlichkeit von Kommunikation, Kooperation und Mobilität andererseits machen diese *Verhaltensformen, Einstellungen*

[152] In einem engeren Sinn konzentriert sich die Hochschuldidaktik außerdem auf die Prozesse des Lehrens, die Ziele, Inhalte und Methoden. Außerdem hat sie die individuellen wie kollektiven Lernprozesse zum Gegenstand und Möglichkeiten, mittels derer diese durch organisiertes Lehren beeinflusst werden können (vgl. Dany 2007: 77f.).

[153] Vgl. hierzu z.B. das Tuning-Konzept der fachübergreifenden Kompetenzen in Kap. 2.5.1 der vorliegenden Arbeit.

und Fähigkeiten für alle wissenschaftlichen Berufe notwendig“ (BAK 1970: 9, Hervorhebung. durch d. V.).

Die in dem Positionspapier der BAK teils implizit, teils explizit erwähnte berufliche Relevanz des Studiums sowie die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements als Ziele jeder wissenschaftlichen Ausbildung deuten darauf hin, dass die heute in der hochschulpolitischen Diskussion allgegenwärtigen Kompetenzkonstrukte „Employability“ und „Citizenship“ ebenfalls keine neuen Errungenschaften des Bologna-Prozesses, sondern ebenso wie die Forderung nach einer lernerzentrierten Hochschulbildung bereits in den Reformbewegungen der 1960er/1970er Jahre einen zentralen Stellenwert besessen haben.

Wie nun aber lässt sich der viel zitierte Wandel der Lehr- und Lernkulturen in der heutigen Zeit erklären? Welche Akzentuierung erfahren die alten Forderungen im Bologna-Prozess und wie unterscheiden sich gegenwärtige hochschuldidaktische Konzeptionen von den damaligen Ansätzen? Der folgende Abschnitt soll Aufschluss über den vermeintlichen „Paradigmenwechsel“ in den Zeiten von Bologna aus einer hochschuldidaktischen Sicht geben.

3.3 Learning Outcomes als Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik

Wie bereits in den vorangehenden Kapiteln ausgeführt, wurde mit dem Aufkommen und in der Folge auch mit der Beschleunigung des Bologna-Prozesses der Fokus verstärkt auf Learning Outcomes in der Hochschulbildung verlagert. Wenn hier von Learning Outcomes die Rede ist, dann sind die (erwarteten) Lernergebnisse gemeint, die als Kompetenzen am Ende eines Studiengangs stehen bzw. sukzessive über die ihn konstituierenden Module entwickelt werden sollen. Inwiefern hierüber ein Zugang zur Qualität des Lehrens und Lernens in den nach Bologna reformierten Studiengängen geschaffen werden kann, bleibt zunächst fraglich und soll daher nachfolgend aus einer hochschuldidaktischen Perspektive aufgezeigt werden. Damit soll zugleich der Versuch gewagt werden, der Kritik an der Bologna-Reform, die neuen Studiengänge führten zu einer „Entwissenschaftlichung des Studiums“ (vgl. z.B. Schultheis et. al. 2008, Grigat 2010) konstruktiv entgegen zu treten. Es wird hier auch darum gehen zu klären, welches Verständnis von Kompetenzen als Learning Outcomes dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Dazu ist es zunächst erforderlich, den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum Kompetenzbegriff zu reflektieren und Kompetenz in ihren allgemeinen Grundzügen darzustellen. Dabei steht auch die pädagogische Diskussion von Kompetenz im Vordergrund. Da die Kompetenzdiskussion von der Hochschuldidaktik weniger geführt als reflektiert

wird, ist der nachfolgende Abschnitt als „Exkurs“ angelegt, bevor die hochschuldidaktische Perspektive wieder stärker zum Tragen kommt.

3.3.1 Exkurs vorweg: Kompetenzbegriff und pädagogische Diskussion von Kompetenz

Kompetenzbegriff und -definitionen, Merkmale von Kompetenz

Der Kompetenzbegriff ist heute allgegenwärtig und sozusagen „gesellschaftsfähig“ geworden. In allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wird er fast schon inflationär und nicht immer reflektiert benutzt[154]: Wer etwas (leisten) kann, der ist eben „kompetent“. Im Alltagsgebrauch wird der Begriff „Kompetenz“ dabei zumeist nach Maßgabe eigener Interessen verwendet. Unübersehbar trifft man allüberall z. B. auf „Kompetenz in Süßwaren“, „Kompetenz in der Informationsverarbeitung“ oder auch auf „Kompetenz in der ästhetischen Chirurgie“. Die vermeintliche „Kompetenz“, welcher Art auch immer, suggeriert zunächst einmal Expertentum und dass die kompetenten Experten „schon wissen, was sie tun“. Was sich hinter dem Kompetenzbegriff tatsächlich verbirgt – und hier werden Analogien zum Begriff der Learning Outcomes sichtbar – bleibt jedoch häufig nebulös. Der Begriff gilt zumeist als gesetzt, wird wenig bedacht und nur selten hinterfragt. Was hat es nun damit auf sich?

Die Kompetenzforschung legt nahe, dass es ein einheitliches Verständnis von Kompetenz nicht gibt.[155] Deutlich ist, dass der Kompetenzbegriff vielfältige Komplexe in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zum Gegenstand hat. Wenn Erpenbeck und Rosenstiel (2003) den Kompetenzbegriff als „theorierelativ“ bezeichnen, meint dies, Kompetenz habe jeweils „nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung“ (zitiert nach Kaufhold 2006: 21). Auf die pädagogische Diskussion um Kompetenz wird weiter unten noch einzugehen sein.[156] Zunächst ist aber herauszuarbeiten, dass sich über die je spezifischen theoretischen Konstruktionen von Kompetenz hinweg in der wissenschaftlichen Diskussion vier Grundmerkmale von Kompetenz etabliert haben, die mehrheitlich konsensfähig sind (vgl. ebd: 22ff.) und die, wie nachfolgend aufzuzeigen sein wird, einen starken Bezug zu dem hier untersuchten Gegenstandsbereich aufweisen. In Anlehnung an Kaufhold (ebd.) lassen sich die vier Grundmerkmale von Kompetenz wie folgt zusammenfassen:

1. Kompetenz äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen.
2. Kompetenz weist einen Situations- und Kontextbezug auf.

[154] Vgl. hierzu Weinert (2001a, 2001b).
[155] Für einen Überblick vgl. Kaufhold 2006.
[156] Die gesamte Kompetenzdebatte an dieser Stelle zu reflektieren, überspannt den Rahmen der vorliegenden Arbeit. Es kann daher hier nur auf andere Überblicksarbeiten verwiesen werden (vgl. z. B. Kaufhold 2006).

3. Kompetenz ist an das Subjekt gebunden.
4. Kompetenz ist veränderbar.

Im Einzelnen bedeutet dies:

1. Kompetenz wird als Handlungsvoraussetzung des Subjekts angenommen. Der unmittelbare Handlungsbezug führt dazu, dass sich Kompetenz erst in der Bewältigung von Handlungssituationen erweist. Handeln kann also als Kategorie betrachtet werden, in der sich Kompetenz äußert und damit beobachtbar wird.

2. Der Handlungsbezug deutet darauf hin, dass eine Handlungs*situation* Ausgangspunkt für Kompetenzentwicklung und -entfaltung ist. Konkret bedeutet dies, dass sowohl die Aktivierung von Kompetenz als auch deren Erreichungsgrad durch die jeweilige Handlungssituation bestimmt sind. Es ist also davon auszugehen, dass Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung zur Bewältigung von Handlungssituationen ist.

Im Hinblick auf Handeln kann Kompetenz als eine Verknüpfung der Elemente *Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive* und *emotionale Dispositionen* bestimmt werden. *Wissen* kennzeichnet personelle Handlungsmöglichkeiten, die sich erst durch die Verarbeitung von Informationen zu einer Wissensstruktur ausbilden. Wie bereits weiter oben (vgl. Kap. 2.5.1) erläutert wurde, werden die Voraussetzungen für das Ausführen von Handlungen allgemein als *Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten* bezeichnet. *Motiven* liegen latente Dispositionen, also individuelle Einstellungen zugrunde, die das Handeln auf bestimmte Ziele ausrichten. *Emotionale Dispositionen* sind gekennzeichnet durch subjektives Erleben, das Motive und schließlich auch Handeln beeinflusst (vgl. Erpenbeck et. al. 2007). Daraus folgt, dass Handeln auf der jeweils subjektiven Wahrnehmung und Bestimmung einer Situation basiert. Es ergibt sich daraus außerdem ein Wechselverhältnis von Situation und Handlung.

3. Kompetenz ist eine an die Person gebundene Kategorie. Sie offenbart, was das Subjekt tatsächlich tut – und nicht, was man von ihm verlangen könnte. Daher ist Kompetenz auch nicht vollständig gleichzusetzen mit Qualifikation, denn einer Qualifikation liegen objektive und überprüfbare Leistungsparameter bzw. Standards zugrunde.[157]

4. Da Kompetenz eine personengebundene Kategorie ist, kann auch von ihrer Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit insbesondere im biographischen Kontext ausgegangen werden.

[157] An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass im Zuge des Bologna-Prozesses Begriffsdefinitionen und Graduierungsparameter im Zusammenhang mit Kompetenz teilweise unklar für trennscharfe und plausible Zuordnungen gewählt sind. Dies ist nicht zuletzt in der Analyse der Bologna-Deklarationen aufgefallen (vgl. Kap. 2 der vorliegenden Arbeit). Hier, wie auch in anderen wichtigen Begleitdokumentationen zum Bologna-Prozess, werden die Begriffe Kompetenz und Qualifikation teilweise synonym und ohne weitere Differenzierung gebraucht. Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz selbst verwendet die Begriffe bis in die jüngste Zeit hinein synonym (vgl. Grigat 2010: 252). Dies bestätigt den Eindruck, dass eine hinreichende Begriffsklärung für Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung noch aussteht.

Kompetenz ist daher keine „konstante Kategorie“ (Kaufhold 2006: 24). Dies ist auch aus der Situationsbezogenheit und dem unmittelbaren Handelsbezug von Kompetenz zu schließen. Hinsichtlich bestimmter Anforderungen ist Kompetenz veränderbar, durch das kompetente Subjekt selbst oder/und durch Dritte (z. B. in beruflichen Sozialisationsprozessen). Daraus lässt sich auch schließen, dass die situativen Rahmenbedingungen die Entwicklung und Ausprägung von Kompetenz beeinflussen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass von Kompetenz nur dann ausgegangen werden kann, wenn ähnliches Handeln zu verschiedenen Zeitpunkten stattfindet. Zufälliges oder allein der jeweiligen Situation zugeschriebenes Handeln deutet nicht per se auf das Vorhandensein von Kompetenz hin.

Pädagogische Diskussion von Kompetenz

Im Folgenden wird eine theoretische Annäherung an den Kompetenzbegriff aus pädagogischer Sicht vorgenommen. Dies geschieht zunächst aus allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Erwägungen heraus, um auf verschiedene Anschlussmöglichkeiten des Kompetenzkonstruktes an pädagogische Diskussionen zu verweisen.[158] Im Anschluss wird Kompetenz unter einem erwachsenen- und berufspädagogischen Blickwinkel betrachtet, da hier der Aspekt der Handlungsorientierung eine tragende Rolle spielt. Dies ist insofern relevant, als Kompetenz einen - in der allgemeinen wissenschaftlichen Diskussion um Kompetenz akzeptierten - direkten Handlungsbezug aufweist und dieser Handlungsbezug für das weitere Verständnis von Kompetenzen als Learning Outcomes von Bedeutung ist.

In Anlehnung an Kaufhold (vgl. ebd.) kann als Ausgangspunkt für eine pädagogische Betrachtung daher auch die Persönlichkeits- und Handlungstheorie von Heinrich Roth (1976) angenommen werden. Roth entwickelte in seiner zwei Bände umfassenden *Pädagogischen Anthropologie* eine pädagogische Persönlichkeitstheorie, die das menschliche Handeln in den Mittelpunkt rückt. Diese Betrachtungsweise veranschaulicht das Zusammenspiel von personalen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses. So beschreibt Roth sechs verschiedene Handlungsphasen, mittels derer die Prozesse menschlicher Handlung offen gelegt werden (vgl. Kaufhold 2006: 44):[159]

1. *Entstehung* (der Handlung): legt dar, was einen Menschen zum Handeln bewegt,
2. *Klärung*: die Situation wird dargelegt (Situationsklärung),
3. *Planung*: erste Ansätze zur Situationsbewältigung werden abgewägt,

[158] Auch hier sei angemerkt, dass die theoretische Annäherung aufgrund der Vielfältigkeit der Disziplin im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur selektiv erfolgen kann.
[159] Bei dem Roth’schen Phasenmodell handelt es sich um eine modellhafte Veranschaulichung eines in sich geschlossenen Handlungsablaufes. Es ist nicht zirkulär zu betrachten (vgl. ebd.).

4. *Entscheidung*: die Person spricht sich für eine Handlungsmöglichkeit zur Situationsbewältigung aus,
5. *Durchführung*: hier kommt die Spannung zwischen Können und Wollen real zum Ausdruck. Das heißt, dass die (erfolgreiche) Durchführung von Handlungen oftmals an einem Mangel an Wissen und/oder Können scheitert.
6. Letztlich bedeutet jede abgeschlossene Handlung, erfolgreich oder nicht, eine neue Erfahrung für die durchführende Person. Das Abschließen einer Handlung ist daher mit Konsequenzen verbunden und kann als *Rückwirkung* bezeichnet werden.

Der Zusammenhang von personalen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses deutet darauf hin, dass menschliches Handeln nicht allein auf anlage- oder umweltdeterminierte Faktoren zurückzuführen ist (vgl. ebd.). Es kann daher „angenommen werden, dass Besonderheiten, Bestimmtheiten oder Eigentümlichkeiten menschlichen Handelns daraus resultieren, dass Menschen in geschichtlich entstandenen Situationen handeln und für weitere intersubjektive Verständigung offen sind. (…) Zwischenmenschliche Handlungsprozesse ermöglichen bzw. erleichtern eine intersubjektive Verständigung und können zur Erklärung individueller Besonderheiten beitragen. *Es kann daher angenommen werden, dass Kompetenz die individuellen Besonder- und Eigentümlichkeiten einschließt und im menschlichen Handeln sichtbar wird, sich im Handeln in der Kooperation mit anderen entwickelt bzw. neu generiert*“ (ebd., Hervorhebung durch d. V.). In diesen Zusammenhang passt sich der Deutungsmusteransatz ein, d. h. die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Menschen mit eigenen und fremden Deutungen (vgl. auch Arnold 2002). Kompetenz kann unter diesen Bedingungen als „handlungsoffenes Konstrukt“ bezeichnet werden.

Kaufhold weist darüber hinaus darauf hin, dass es im Hinblick auf die Herausbildung und Förderung von Kompetenz in der pädagogischen Diskussion angebracht ist, auch auf Bildungsziele einzugehen. Denn Bildung ist „ein Weg zur Herausbildung von Kompetenz. Diese ist in einem solchen Kontext als Potential zu verstehen, seine eigene Identität zu entwickeln und mit Problemen konstruktiv umgehen zu können“ (Kaufhold 2006: 45). Bildung ermöglicht „Kompetenzen zu erwerben um Probleme zu verstehen, die eigene Position zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können“ (Faulstich/Zeuner 1999: 34, zitiert nach Kaufhold: ebd.).

Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik I: Die Erwachsenenpädagogik[160]

Für die Erwachsenenpädagogik ist zunächst festzustellen, dass im Rahmen der sogenannten „realistischen Wende“ in den 1960er/1970er Jahren die berufliche Weiterbildung stärker in den Vordergrund rückte. Dies implizierte eine starke Ausrichtung der Bildungsinhalte an wirtschaftlichen Interessen. Die Erwachsenenbildung tendierte somit verstärkt dazu, den Gedanken einer „ständigen Qualifikationsanpassung an die Entwicklung der Arbeitsplatzanforderungen“ (Kaufhold: ebd.) zu verfolgen und ihre bildungs- und arbeitspolitischen Konzepte darauf auszurichten. Ein Paradigmenwechsel erfolgte erst in den 1980er Jahren, als der Persönlichkeitsbezug des Erwachsenenlernens wieder mehr in den Vordergrund rückte (sogenannte „reflexive Wende“). Zugleich verlor der an überwiegend wirtschaftlichen Interessen orientierte Begründungszusammenhang wieder an Gewicht. Fortan wurde davon ausgegangen, dass Lernen nur unter Beachtung des im sozialen Kontext entstandenen Alltagswissens erfolgreich sein kann. Dies impliziert zugleich sozialpsychologische und erwachsenensozialisatorische Fragestellungen. Daher wird in diesem Zusammenhang auch von einer Entwicklung von einer „Erzeugungs- hin zu einer Ermöglichungsdidaktik“ gesprochen (Gómez Tutor 2003: 313, zitiert nach Kaufhold ebd.). Dieser Umdenkungsprozess und das damit verbundene Lernverständnis beruhten auf der Eigendynamik von Lernprozessen sowie deren Abhängigkeit von den jeweils individuellen Voraussetzungen. Kompetenz kann in einem solchen Lernverständnis als ein individuelles, subjektgebundenes Konstrukt aufgefasst werden. Es treten damit Lernumgebungen in den Vordergrund, die selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Lernen und zugleich die Entwicklung von Kompetenz ermöglichen. Theoriekonzepte wie das Erfahrungs- und Deutungslernen gewinnen für die Entwicklung des Kompetenzbegriffes an Bedeutung, da ihnen Ansätze der Interaktions- und Handlungstheorien sowie Aspekte der Reflexion von Handeln zugrunde liegen (vgl. Kaufhold ebd.).

Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik II: Die Berufspädagogik

Die Berufspädagogik betrachtet die Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse von bereits im Berufsleben stehenden oder einen Beruf anstrebenden Personen. Ihre zentrale Aufgabe ist es, wissenschaftlich fundierte Methoden zu entwickeln, Menschen z. B. nach ihrer Schulbildung oder nach dem Verlust eines Arbeitsplatzes zu bilden mit dem Ziel, die besonderen Fähigkeiten des Einzelnen zu fördern als auch den Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft zu entsprechen.[161] Als eine Zielbestimmung der beruflichen Bildung kann die berufliche Mündigkeit gelten (vgl. Kaufhold 2006: 46). Berufliche Mündigkeit umfasst die *berufliche Autonomie*

[160] Zur Erwachsenenbildung allgemein vgl. auch Tippelt (1999), Arnold (2001) sowie Dewe/Frank/Huge (1988).
[161] Vgl. hierzu auch Rauner 2006.

1. als Summe der Qualifikationen, mittels derer die von außen (z. B. durch den Arbeitgeber) vorgegebenen Leistungsanforderungen (Normen) erfolgreich bewältigt werden und 2. zugleich das Vermögen, diese Normen in Frage zu stellen. Ein solches Verständnis von beruflicher Mündigkeit impliziert unter anderem die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln. Dies weist Parallelen zu dem auf, was unter Kompetenz verstanden wird. So kann davon ausgegangen werden, dass die Herausbildung von beruflicher Mündigkeit zugleich die Förderung von Kompetenz begünstigt. In diesem Zusammenhang rückt auch der Begriff der **Schlüsselqualifikationen** in den Vordergrund, der bereits in den 1970er Jahren von Dieter Mertens geprägt wurde.[162] Mertens verstand unter Schlüsselqualifikationen diejenigen Qualifikationen, mittels derer die sich schnell ändernden Tätigkeitsanforderungen angemessen erfüllt werden können (vgl. Mertens 1974). Der Begriff Qualifikation wäre eigentlich treffender als Kompetenz zu bezeichnen, da – wie weiter oben bereits festgestellt wurde - unter Kompetenz eine individuelle Eigenschaft gemeint ist, Qualifikation hingegen etwas Objektives ist.[163] Verbreitet ist die heute in der Berufspädagogik übliche begriffliche Unterscheidung von **methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen**, die im **Zusammenwirken mit Fachkompetenzen** die sog. ***Handlungskompetenz*** konstituieren (vgl. Wildt 2010, Schaeper/Wildt 2010). Diese terminologische Differenzierung leitet sich ab aus beruflichen Arbeitszusammenhängen. Demnach wird fachliches Wissen und Können erst dann im beruflichen Handeln wirksam, wenn der Arbeitsprozess erfolgreich gestaltet werden kann. Hierfür sind zum einen Methoden zur Regulation von Arbeitsprozessen (z.B. Projekt- und Zeitmanagement) erforderlich. Zum anderen ist Sozialkompetenz notwendig, da Arbeitsprozesse zumeist in sozialen Figurationen stattfinden. Sozialkompetenz äußert sich beispielsweise in der Fähigkeit, zu kooperieren oder die Verantwortung für ein Projektteam zu übernehmen. Personale oder Selbstkompetenz umfasst hingegen, die eigenen Fähigkeiten und Motivationen angemessen einschätzen und einsetzen zu können. Erst die Integration (das Zusammenwirken) von Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen führt zur Handlungskompetenz des Subjekts. Der Begriff der Sozialkompetenz wird mitunter noch erweitert auf *Organisationskompetenz (Handeln in Organisationsstrukturen)* und *Systemkompetenz (Handeln in gesellschaftlichen Subsystemen)*.

[162] Damit zeigt sich auch, dass die Forderung und der Bedarf nach fachübergreifenden (Schlüssel-)Kompetenzen keine Neuerscheinung ist, die sich erst mit dem Aufkommen des Bologna-Prozesses aufgetan hat. Das Gutachten von Mertens zu Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974) zählt auch heute noch zu den viel beachteten Impulsen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die bereits vor dem Aufkommen des Bologna-Prozesses innerhalb der Hochschuldidaktik diskutiert wurden.

[163] Hierin zeigt sich, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Begriff der Schlüsselqualifikationen nicht die Fachkompetenz selbst, sondern die Fähigkeit zur Erschließung und zur Anwendung von Fachkompetenz meint. Zur detaillierten Gegenüberstellung von Kompetenzbegriff und Qualifikationsbegriff vgl. Kaufhold (2006) und Arnold/Steinbach (1998).

Allgemein kann mit Blick auf die Erwachsenenbildung und die Berufspädagogik konstatiert werden, dass sich beide Disziplinen allmählich annähern. Dies ist nicht zuletzt auf die verstärkte Forderung nach Lebenslangem Lernen zurückzuführen (vgl. Kaufhold 2006: 47). So öffnet sich die Erwachsenenbildung verstärkt den beruflichen Inhalten und begreift die berufliche Weiterbildung als eine zentrale Aufgabe. Die Berufspädagogik hingegen erweitert ihre Sichtweise i. S. des Lebenslangen Lernens auf den gesamten beruflichen Kontext und betrachtet nicht mehr nur einzelne Ausschnitte der Erwerbsbiographie wie die berufliche Ausbildung. Diese Annäherung bzw. Erweiterung der beiden pädagogischen Teildisziplinen weist insofern deutliche Parallelen zum heute diskutierten Kompetenzkonstrukt auf, als sie subjektive, eigenverantwortliche Lernkonzepte sowie arbeitsintegrierte Lernformen in den Vordergrund rückt. Die vier Grundmerkmale von Kompetenz lassen sich hier ebenfalls wiederfinden.

Handlungsorientierung, Situationsbezug, Kompetenzentwicklung

Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass Kompetenz einen unmittelbaren *Handlungsbezug* aufweist. Anders ausgedrückt sind Kompetenzen zwar nicht direkt beobachtbar, sie drücken sich aber in Handlungsvollzügen als *Performanz*[164] aus. Kompetenzen sind außerdem an die *Person* gebundene *Dispositionen*[165] zum Handeln.

Es wurde ebenso auf den Situations- und Kontextbezug von Kompetenz eingegangen: Handlungen sind an Handlungs*situationen* geknüpft, d. h. sie beziehen sich auf „dingweltliche, sozialweltliche und / oder symbolweltliche, ideelle Aspekte oder auf die eigene Person“ (Rhein/Kruse 2009: 2). Daraus folgt, dass die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung immer auch an die jeweilige Tätigkeit und deren Ausführungsbedingungen, d.h. an ihre je spezifischen *situativen Handlungsanforderungen* geknüpft sind. Für die Entwicklung von Kompetenz im Lernprozess ist es daher von zentraler Bedeutung, Lernumgebungen so zu gestalten, dass die Eigenaktivität beim Lernen zugelassen und gefördert wird, und das heißt: dass der Lernprozess an konkreten und realistischen Problemstellungen orientiert ist, die Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt sowie Interaktionsmöglichkeiten vorgesehen werden (Kaufhold 2006: 57). Ganzheitliche Lehr-/Lernprozesse spielen insofern eine tragende Rolle für die individuelle Kompetenzentwicklung. Die Handlungsorientierung kann somit auch als ein wich-

[164] Der Kompetenzbegriff entstammt ursprünglich der Linguistik, in welcher er von Noam Chomsky in den 1960er Jahren eingeführt wurde, um die subjektiven grammatischen Voraussetzungen für komplexes und variantenreiches Sprachhandeln zu beschreiben. Dabei kommt dem Kompetenzbegriff bereits etwas Dispositives zu: Kompetenz findet ihren Ausdruck in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten. Kompetenz kann in einem so verstandenen Sinne also als allgemeine Sprachfähigkeit, Performanz als individuelle Sprachverwendung bezeichnet werden.

[165] Dispositionen umfassen Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person (vgl. Erpenbeck et. al. 2007: 159).

tiges didaktisches Prinzip gelten.[166] Sie ist im Übrigen nicht nur an den Zielen beruflicher Bildung orientiert, sondern implizit auch in der Forderung nach „Employability“ und „Citizenship“ im Zuge der reformierten Hochschulbildung enthalten. Handlungsorientierung ist dabei unter zwei Blickwinkeln zu betrachten: 1. Sie steht in Beziehung zu Anwendungszusammenhängen und 2. sie impliziert eine Verknüpfung von Lernen und Selbstaktivität sowie die Möglichkeit für individuelle Aktivitäten des Lerners in der konkreten Lernsituation (vgl. ebd.: 59). Damit kann auch angenommen werden, dass der Kompetenzerwerb vom Lernenden selbst ausgeht.

3.3.2 Kompetenzen als Learning Outcomes in der reformierten Hochschulbildung

Kompetenzdiskussion im Hochschulkontext

Die Kompetenzdiskussion im Hochschulkontext verweist häufig auf die gängigen und viel zitierten Kompetenzdefinitionen, wie beispielsweise die von Erpenbeck et. al. (2007), Weinert (2001a, 2001b) oder Rychen/Salganik (2003). Den Kompetenzdefinitionen gemeinsam ist ein Kompetenzbegriff, der Kompetenzen nicht auf kognitive Fähigkeiten allein beschränkt, sondern auch ethische, soziale, emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten umfasst. Nach Erpenbeck et. al. umfassen Kompetenzen im Einzelnen:

- *personale Eigenschaften,*
- *Wissen,*
- *Werte und Haltungen,*
- *Fähigkeiten,*
- *Erfahrungen sowie*
- *Motive.*

Diese Komponenten bilden zusammen ein System, das effektives *Handeln* in konkreten *Situationen* ermöglicht. Anders ausgedrückt handelt es sich dabei um die Kompetenz bestimmenden Komponenten, mittels derer das Individuum bestimmte Anforderungen bewältigt. Erst das Zusammenspiel dieser Komponenten macht also Kompetenz aus, und zwar ohne dass sich diese auf ihre einzelnen Bestandteile reduzieren ließe (vgl. Rhein/Kruse 2010: 234). *Kompetenz kann in diesem Sinne also verstanden werden als die Befähigung, (komplexe) Anforderungen in einem bestimmten Kontext erfolgreich zu erfüllen*. Damit wird deutlich, dass in einem so verstandenen Kompetenzmodell 1. Anforderungen, 2. psychosoziale Ressourcen (kognitive, praktische, motivationale, emotionale und soziale Komponenten) sowie 3. Kontex-

[166] Im weiteren Verlauf der Arbeit werden entsprechende (hochschul-)didaktische Ansätze im Kontext von Kompetenzentwicklung wieder aufgegriffen und vertiefend behandelt. Dabei wird es insbesondere um handlungsorientierte und situationsorientierte Lehr-/Lernansätze gehen, die in enger Verbindung zueinander stehen.

te miteinander verknüpft sind. Die Kompetenzdefinition des Tuning-Projektes (vgl. Kap. 2.5 der vorliegenden Arbeit) ist damit direkt vergleichbar, denn hier werden Kompetenzen aufgefasst als *„eine dynamische Verbindung von kognitiven und meta-kognitiven Fertigkeiten, Wissen und Verständnis, interpersonellen, intellektuellen und praktischen Fertigkeiten sowie ethischen Werten (...)“* (Tuning 2007:9).

Wie nun kann der Aufbau von Kompetenzen im Studium gefördert werden? Rhein und Kruse liefern hierzu Anhaltspunkte (vgl. Rhein/Kruse 2009: 2).[167] Demzufolge werden Kompetenzen gefördert über

- den Aufbau einer fachbezogenen Wissensbasis,
- die Entwicklung fach- und anwendungsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- das Erlernen und Erproben von Strategien für das Anwenden von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten („aktives Problemlösen“),
- das selbstreflexive, selbstgesteuerte und kontextsensible Einsetzen dieser Strategien,
- ein Feedback (z.B. des oder der Lehrenden) zur Qualität der Problemlösung und konstruktive Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten.

Zur Kritik des Kompetenzbegriffs und seiner Verwendung in der reformierten Hochschulbildung

Kritik am Kompetenzbegriff wird an verschiedenen Stellen, insbesondere aber auch im Kontext der reformierten Hochschulbildung geäußert. Was zweifelsohne festzustellen ist, ist die heute allgemein traditions- und theorielose Verwendung des Kompetenzbegriffs. So ist die gegenwärtige Diskussion bestimmt durch eine Vielzahl von Kompetenzdefinitionen (vgl. z.B. Weinert 2001a, 2001b; Erpenbeck et. al. 2007) und es stellt sich allgemein die Frage, ob es sich hier um tatsächlich „Neues“ oder um eine Begriffsmode handelt, die zu einem vielfach inflationärem Gebrauch im Alltagshandeln geführt hat.

[167] Rhein und Kruse fokussieren die kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung unter einem fachspezifischen Blickwinkel. Im Rahmen des Projekts „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“ der Leibniz Universität Hannover arbeiten sie an der Modellentwicklung und an Pilotstudien zum Thema „Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen“. In Zusammenarbeit mit Lehrenden, Studierenden und Absolventen der zu untersuchenden Studiengänge analysieren Rhein und Kruse die jeweiligen curricularen Kompetenzziele, die Prozesse der Kompetenzentwicklung sowie den Kompetenzzuwachs der Studierenden. Aus den Ergebnissen der Untersuchung können im Bereich der Curriculumentwicklung, unter Einbeziehung von Methoden der Lehr-/ Lernforschung, Kompetenzziele hinsichtlich der beruflichen Anforderungen und einer damit verbundenen beruflichen Relevanz des Studiums („Employability“) überprüft und weiterentwickelt werden (vgl. Rhein/Kruse 2010: 215f.). Erste Ergebnisse liegen vor für die Fächer Architektur, Maschinenbau sowie Geodäsie und Geoinformatik. Analog zum Tuning-Projekt kann hier davon gesprochen werden, dass die so entwickelten fachspezifischen Kompetenzprofile einen aus Sicht der Disziplinenvertreter gemeinsam geteilten Referenzrahmen und damit eine gemeinsame Kommunikationsbasis für die Lehrenden eines Studiengangs bilden. Analog zum Tuning-Projekt beziehen Rhein/Kruse die Lehrenden, Studierenden und Absolventen in die Untersuchung und damit in die Rekonstruktion fachspezifischer Kompetenzmodelle ein.

Die gegenwärtig geführte Diskussion betrachtet Kompetenz vor allem aus einem personalwirtschaftlichen und arbeitspsychologischen Blickwinkel, dessen Fokussierung insbesondere aus einer bildungstheoretischen Sicht als „Entmündigung des Individuums“ (vgl. z.B. Grigat 2010) kritisiert wird. Der Kompetenzbegriff werde insbesondere unter ökonomischen und funktionalen Gesichtspunkten betrachtet; vordergründig gehe es um die Bewältigung der sich stetig wandelnden beruflichen Handlungsanforderungen (vgl. Kaufhold 2006: 61). Dabei würden frühere Erkenntnisse z. B. aus pädagogischen Diskussionen (Kompetenz als individuelles subjektgebundenes Konstrukt, vgl. weiter oben) zunehmend aus dem Blick geraten bzw. die Anschlussfähigkeit an frühere (pädagogische) Konzeptionen zu einem großen Teil vernachlässigt.

Ausgehend von der gegenwärtig weit verbreiteten Annahme, dass Kompetenz die personalen Voraussetzungen beschreibe, die zum Handeln in verschiedenen Situationen des Arbeits- und Lebensraumes befähigen, stellen Geißler und Orthey (2002) fest, dass in einer so verstandenen Betrachtung Kompetenz maßgeblich auf der Basis eines äußeren Impulses (z.B. durch die Anforderungen einer Organisation) entwickelt werde. Im Vordergrund einer solchen Diskussion des Begriffs stehe daher nicht allgemein Kompetenz, sondern solche mit unmittelbarer „Verwertbarkeit“ für berufliche Zusammenhänge (vgl. ebd.: 71). Dieser Verwertungszusammenhang und die dabei angestrebte „Wertschöpfungssteigerung“ (Kaufhold 2006) ist der Hauptkritikpunkt, der immer wieder auch im Zusammenhang mit der nach Bologna reformierten Hochschulbildung angeführt wird: Es wird die Unmündigkeit und Entsubjektivierung des Individuums befürchtet, da die Kompetenzorientierung der Studiengänge fast ausschließlich durch marktwirtschaftliche Interessen geleitet sei. Dabei verkenne der Kompetenzbegriff die gesellschaftliche Wirklichkeit, da er sie überwiegend auf das Marktgeschehen reduziere (vgl. Grigat 2010). Hierbei gehe es nicht um Persönlichkeitsentwicklung. Vielmehr heißt es: „Es geht um Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft (…) Die subjektiven Potenziale (Kompetenzen) werden vielmehr entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert“ (Geißler/Orthey 2002: 72, zitiert nach Grigat 2010: 251). Kompetenz sei in der aktuellen Diskussion vor allem durch berufliche Tätigkeiten und Anforderungen bestimmt und somit eindeutig ökonomisch zentriert. Dies impliziere ein Verständnis vom Menschen, das diesen als Person relativ zu seinem Funktionieren in Organisationen versteht. Nach diesem Verständnis sei Kompetenz nicht vom Individuum selbst, sondern von wirtschaftlich gelenkten Machtinteressen bestimmt – überwiegend, wenn nicht ausschließlich. Schlimmer noch: Durch diese Fremdsteuerung werde das Individuum zum „Objekt von Kompetenzentwicklungsprozessen“ (Grigat 2010) und als „unmündig“ in

dem Sinne gesehen, dass er die Entwicklung seiner Kompetenz zur Entfaltung seiner Produktivkraft benötige. Demzufolge sei Kompetenz ein Begriff, „der auf totale Anschlussfähigkeit ans System getrimmt ist“ (ebd.: 250). Da er nicht Mündigkeit, sondern Unmündigkeit befördere, sei er zudem ein antiaufklärerischer Begriff, der beliebig an allem Möglichen erprobt werden könne, ohne dabei die Intentionalität des Subjekts, d.h. seine Freiheit zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 252). Grundsätzlich sei der Kompetenzbegriff irreführend, weil er nicht Kompetenz, sondern Performanz meine. Der Handlungsbegriff werde dabei allerdings auf das Lösen von Problemen reduziert, die von außen vorgegeben sind. Dem Kompetenzbegriff stehe ein Bildungsbegriff gegenüber, der – anders als der Kompetenzbegriff – der Komplexität des Subjekts gerecht werde, in dem dieser „Rezeptivität und Spontanität zusammendenkt, ohne sie in diesem spannungsreichen Bezug zu nivellieren“ (ebd.).

Die Kritiker des Kompetenzbegriffs argumentieren, dass dieses ökonomisch überformte Prinzip auch bildungspolitisch getragen, ja sogar gefördert werde. Mit Verweis auf das EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1995) stellt Brödel (2002) z.B. fest: „Dort wird Kompetenz als zeitgemäße und zentrale Transformationskategorie bezüglich der Reproduktion von Arbeitsvermögen herausgestellt, wobei der Aspekt der flexiblen, friktionslosen Nutzung von Humanressourcen dominiert“ (ebd.: 39). Ebenfalls unter scharfer Kritik steht der seit 2006 entwickelte Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR, vgl. hierzu Kap. 2.4.3 der vorliegenden Arbeit). Grigat (2010) z.B. postuliert in diesem Zusammenhang, dass Kompetenz als Zentralbegriff des DQR „für eigene Klientelinteressen und zur Nivellierung des gesamten Berufsbildungs- und Hochschulsystems instrumentalisiert“ (ebd.: 252) werde und verweist auf die wiederholt angebrachte Kritik, dass es bei der Einführung des Qualifikationsrahmens allein um die an Anforderungen aus der Wirtschaft orientierte „Employability“ gehe.[168] Der Mensch sei dabei nur noch als Person relativ zu seinem Funktionieren in Organisationen zu verstehen.

Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der EQR bzw. DQR mit dem im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung zwar vollständig kompatibel ist. Dies betrifft insbesondere die in beiden Rahmenwerken verwendeten Deskriptoren zur Beschreibung von Bildungsniveaus. Allerdings ist

[168] Hierzu ist anzumerken, dass Grigat die Position des Deutschen Hochschulverbands (DHV, Berufsvertretung der Universitätsprofessoren und des wissenschaftlichen Nachwuchses) einnimmt, der eine grundsätzlich kritische Haltung zur Umsetzung der Studienstrukturreform vertritt. Grigat ist verantwortlicher Redakteur der Monatszeitschrift „Forschung & Lehre“, die vom DHV herausgegeben wird. Deshalb verwundert es auch nicht, wenn Grigat in der „Forschung & Lehre“ postuliert: „Der Deutsche Hochschulverband (DHV) fordert Bund und Länder auf, die Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens sowie dessen Übertragung in nationales Recht zu stoppen. Es sei ein „Beschäftigungsprogramm für Technokraten“ und „autonomiefeindlich“ (Grigat 2010: 252).

die Formulierung der EQR/DQR-Niveaudeskriptoren abweichend von den speziell für die Hochschulbildung entwickelten Bologna-Niveaudeskriptoren[169], da der EQR/DQR und die entsprechenden nationalen Regelungen verstärkt die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie weiter gefasste Arbeitskontexte umfassen (vgl. Kap. 2.4.3 der vorliegenden Arbeit). Insofern ist dieser Einwand Grigats, zumindest was den Hochschulbereich betrifft, zu relativieren und als überzogene Polemik zurückzuweisen. Deutlich wird aber auch, dass die mittlerweile angewachsene Zahl unterschiedlicher Qualifikations- und Referenzrahmen – national wie auch auf gesamteuropäischer Ebene – die Transparenz über die jeweiligen Niveaudeskriptoren und ihre korrekte Anwendung scheinbar eher behindert als fördert. Dies macht sich nicht zuletzt an der Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten gleicher Qualifikationsrahmen bemerkbar: Für den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum kursieren etwa unterschiedliche Abkürzungen, wie z.B. QR EHR, EQF, QF EHEA usw.; analog dazu gibt es unterschiedliche Abkürzungen für den Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen – häufig wird dieser auch gleichgesetzt mit dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum, wie dies bei Grigat an einzelnen Stellen anmutet – sowie für den Deutschen Qualifikationsrahmen. Letzterer wird oftmals, fälschlicherweise, auch mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse gleichgesetzt.

Sicherlich sind die einzelnen Qualifikations- und Referenzrahmen an vielen Stellen miteinander kompatibel. Dennoch, sonst gäbe es sie nicht, ist jeder Qualifikationsrahmen zunächst für sich zu sehen und zu bewerten. Für Deutschland bedeutet dies, dass in der Summe derzeit – sektorale und fachspezifische Qualifikationsrahmen nicht mitgerechnet – mindestens vier Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen sind; freilich anheim gestellt, dass sich die nationalen Qualifikationsrahmen an dem jeweils übergeordneten europäischen Referenzrahmen zu orientieren haben. Insofern ist die vielfach geäußerte Kritik an mangelnder Transparenz nachvollziehbar. Auch sind die überdeutlichen Hinweise auf unterschiedliche Begriffsverwirrungen und Schwierigkeiten der Zuordnung und Verwendung von in Kompetenzen ausgedrückten Niveaudeskriptoren verständlich. Die unterschiedlichen kategorialen Differenzierungen in den genannten Referenzrahmen (vgl. Kap. 2 der vorliegenden Arbeit) schaffen jedenfalls keine abschließende begriffliche Klarheit.[170]

[169] Vgl. hierzu unter Kap. 2.4 den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QR EHR).

[170] Vielmehr sind sie ein Indiz für die derzeitige Kontroverse im Kompetenzdiskurs, in dem maßgeblich eine Auseinandersetzung zwischen Ansätzen der Empirischen Bildungsforschung aus Schulforschungszusammenhängen (z.B. Klieme 2005) und der Berufs- und Weiterbildungsforschung (z.B. Erpenbeck/Rosenstiel 2003) stattfindet. Diese Ansätze werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter beleuchtet, da sie für den Hochschulkontext keine geeigneten Konzeptualisierungen des Kompetenzkonstrukts bereithalten (vgl. Wildt 2010: 67).

Zur Kritik an Lernergebnissen in der Hochschulbildung

Vorbehalte gibt es auch gegen die Übernahme von Lernergebnis-Ansätzen in die Hochschulbildung. Kritiker führen hier insbesondere zwei Hauptsorgen ins Feld: zum einen machen sie grundsätzliche konzeptionelle bzw. philosophische Einwände geltend, zum anderen gibt es Kritik, die sich auf die praktische bzw. technische Handhabung von Lernergebnissen in der Hochschulbildung bezieht (vgl. Adam 2006: 15f.). Die grundsätzlichen Bedenken richten sich gegen Lernergebnisse als „Angriff auf den liberalen Bildungsentwurf“ (ebd.), d.h. in einer solchen Sicht werden detailliert festgelegte Lernergebnisse im Widerspruch zur tradierten Funktion der Universität gesehen, die das akademische Studium von Grund auf als offenes System begreift. In einer solchen Sicht behindern festgelegte Lernergebnisse den Lernprozess eher, als dass sie ihn fördern könnten, was nicht zuletzt in dem stark zweckorientierten Lernergebnis-Ansatz seinen Ausdruck findet. Die Vielfältigkeit der Bildung sei dadurch bedroht.

Die verlautbarte Kritik an der praktischen bzw. technischen Handhabung von Lernergebnissen macht sich vor allem an ihrer Formulierung und Umsetzung im Hochschulalltag fest (vgl. ebd.: 16). So wird häufig der organisatorische, finanzielle und zeitliche Aufwand beklagt, den die Auseinandersetzung mit Lernergebnissen mit sich bringe. Allgegenwärtig ist außerdem ein hohes Maß an Ablehnung und Widerstand gegen die Bestimmung, das Formulieren und das Umsetzen von Lernergebnissen. Letztlich stellt der Lernergebnis-Ansatz ein Vorhaben dar, das eine grundlegende Revision bisheriger Curricula und damit einhergehend Folgeveränderungen in Lehre, Lernprozess und Beurteilung (Prüfungswesen) nach sich zieht. Der praktische Nutzen des Lernergebnis-Ansatzes wird daher von vielen Kritikern in Zweifel gezogen.

Technische Probleme werden häufig darin gesehen, dass die als Grenzwert formulierten Lernergebnisse den Lernprozess beschränken und Kreativität behindern könnten. Allgemein bestehe in einer solchen Sicht die Gefahr der Über- oder Unterspezifizierung, d.h. der zu genauen oder zu allgemeinen Formulierung von zu erreichenden Lernergebnissen. Auch komme es bisweilen bei der Umstellung auf Lernergebnisse vor, dass durch die Überlastung mit (zu vielen kleinteiligen!) Modulen ein Übermaß an Lernergebnissen für einen zu knapp bemessenen Zeitraum vorgesehen wird; dies zieht verständlicherweise Probleme nach sich, die einem effektiven und effizienten Lernprozess mehr als im Wege stehen.[171]

[171] Nach der Beobachtung der Autorin ist dies vor allem darauf zurückzuführen, dass es bei der Studiengangsentwicklung häufig keinen kohärenten Zusammenhang gibt zwischen der Einführung einer modularisierten Studienstruktur, der Einführung von Leistungspunktsystemen sowie der Umstellung auf Lernergebnisse.

Um den häufig geäußerten Einwänden gegen die Übernahme des Lernergebnis-Ansatzes entgegen zu treten, plädiert Adam für eine sorgfältige Ausarbeitung von Lernergebnissen:

> „In der Praxis lassen sich solche Einwände am besten durch eine sorgfältige und einfühlsame Ausarbeitung von Lernergebnissen entkräften. Es hängt viel davon ab, wie diese aufgebaut sind und ob sie Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten/Auffassungen und Verständnis (und somit Kompetenzen, die Verf.) berücksichtigen (und wenn ja, in welcher Form). Dagegen eignen sich schlecht aufgebaute, enge und einschränkende Lernergebnisse tatsächlich nicht für die Hochschulbildung, da Kreativität und Vorstellungskraft hier in der Tat einen hohen Stellenwert genießen“ (ebd.).

Nachfolgend wird noch genauer aufzuzeigen sein, wie Lernergebnisse – ausgedrückt in Kompetenzen – bestimmt, formuliert und umgesetzt werden können und wie das Verhältnis von Lehre, Lernen und Prüfungswesen zu beurteilen ist. Die nächsten Abschnitte wenden sich daher wieder verstärkt der hochschuldidaktischen Diskussion von und dem Umgang mit Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung zu. Dabei wird zunächst aufzuzeigen sein, welches Verständnis von Kompetenzen als Learning Outcomes dieser Arbeit zugrunde liegt. Zum anderen wird die hochschuldidaktische Diskussion über die im Bologna-Prozess geforderten Lernergebnisse reflektiert und es wird der Frage nachgegangen, wie zu entwickelnde Kompetenzen als Lernergebnisse in der Studiengangsplanung und -realisierung spezifiziert und umgesetzt werden können.

3.3.3 Hochschuldidaktische Diskussion von Kompetenzen als Learning Outcomes

In Anlehnung an das Tuning-Projekt wird der vorliegenden Arbeit das folgende Verständnis von Learning Outcomes (Lernergebnissen) zugrunde gelegt:

> „Lernergebnisse sind Beschreibungen davon, was der Lernende nach erfolgreichem Abschluss der Lerneinheiten wissen, verstehen und vorstellen können sollte. (…) Lernergebnisse [drücken sich] anhand des Kompetenzniveaus aus, das von dem Lernenden erreicht werden soll“ (Tuning 2007: 9).

Kompetenzen hingegen „stellen eine dynamische Verbindung von kognitiven und metakognitiven Fertigkeiten, Wissen und Verständnis, interpersonellen, intellektuellen und praktischen Fertigkeiten sowie ethischen Werten dar. (…) Während einige Kompetenzen fachbezogen, das heißt (spezifisch für ein Studienfach) sind, sind andere als fachübergreifend (allen Studienprogrammen gemeinsam) einzustufen“ (ebd.).[172]

Der Perspektivenwechsel des „Shift from Teaching to Learning“ fokussiert auf die Ergebnisse des Lernens („Learning Outcomes“) sowie auf die Strategien, mit denen sie erreicht

[172] Vgl. hierzu auch Kap. 2.5 der vorliegenden Arbeit.

werden. Dieser Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen ist gekennzeichnet durch die folgenden didaktischen Merkmale (vgl. Wildt 2003):

- Studierendenzentrierung, d.h. Studierende und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt der Betrachtung,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Konzentration auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung,
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. (erwünschte/erwartete) *Ergebnisse*,
- Förderung von selbstorganisiertem/ selbstgesteuertem und aktivem Lernen,
- motivationale, volitionale und soziale Aspekte des Lernens,
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien.

Unterscheidung von Lernziel und Lernergebnis

Es ist hier noch auf den Unterschied zwischen den Begriffen „Lernergebnis“ und „Lernziel“ hinzuweisen. Ein Lern*ziel* bezieht sich auf die Lehrendenperspektive des zu vermittelnden Inhalts, das Lern*ergebnis* hingegen auf die Lernendenperspektive und die erworbenen Kompetenzen (vgl. Schermutzki 2008: 6). Die Begriffe Lernziel und Lernergebnis werden häufig synonym gebraucht, um das *Erreichbare* an Kompetenzentwicklung auszudrücken (erwünschtes/erwartetes Lernergebnis = Lernziel). Dies ist jedoch abzugrenzen vom *Erreichten*, das aus der Perspektive des Lernenden zu betrachten ist und somit individuell vom Lernenden abhängt (tatsächlich erreichtes Lernergebnis). Man könnte hier auch sagen, dass Lernziele durch die Lehrmethodik und die von den Lehrenden festgelegten Ziele definiert sind, Lernergebnisse hingegen den individuellen Lernprozess beschreiben (Adam 2006: 6f.). Das Lernergebnis drückt sich in den konkreten Leistungen des Lernenden aus und nicht in den Absichten des Lehrenden (letztere schlagen sich in den Lernzielen der Modulbeschreibungen nieder).[173] Insofern wäre die Tuning-Definition von Lernergebnissen (s. o.) dahingehend zu ergänzen, dass es sich hierbei um *erwünschte/erwartete* Lernergebnisse *(Lernziele),* die beschrieben werden sollen, handelt.

[173] Interessant ist, dass die Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, die Bestandteil der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung deutscher Studienprogramme sind, nicht hinreichend differenzieren zwischen Qualifikationszielen, Lernzielen und Kompetenzen. So trägt der Punkt a) der von der KMK empfohlenen Standards für die Beschreibung von Modulen zunächst den Titel „Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls“. Unter diesem Punkt soll dann dargelegt werden, welche Inhalte vermittelt, welche Lernziele erreicht und welche Kompetenzen erworben (es müsste hier heißen: entwickelt) werden sollen (vgl. KMK 2010). Die Standards weisen außerdem darauf hin, dass die Lern- *und* Qualifikationsziele an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten sind. Dies lässt vermuten, dass die Standards zwischen Lern- und Qualifikationszielen differenzieren, wenngleich eine explizite Unterscheidung an dieser Stelle ausbleibt. Das selbst solche Standards, die immerhin Bestandteil der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben sind, keine trennscharfen Begriffsdefinitionen vornehmen, ist symptomatisch für die allgemeine Unsicherheit und Skepsis bezüglich des Umgangs mit Kompetenzen als Learning Outcomes in der Hochschulbildung.

Inwieweit Lernergebnisse in Untergruppierungen aufgeteilt werden können, ist an anderer Stelle bereits aufgezeigt worden (vgl. Kap. 2.5 der vorliegenden Arbeit). Die gängigsten sind dabei die fachspezifischen und die generischen, d.h. die fachübergreifenden Lernergebnisse (jeweils in Kompetenzen ausgedrückt). In Kap. 2.5 wurde darüber hinaus erläutert, inwieweit insbesondere die Entwicklung generischer Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die Beschäftigungsförderung („Employability") der Absolventen ist. Auf welche Weise die erwünschten/ erwarteten Lernergebnisse bei der Planung eines Moduls sinnvoll formuliert und welche Lernkategorien dabei zur Anwendung kommen können, wird weiter unten noch aufzuzeigen sein.[174]

3.3.4 Zum Verhältnis von outcomeorientierter Hochschulbildung und Gesellschaft

Um zu einem mehr theoretischen Verständnis von Kompetenzen als Learning Outcomes zu gelangen, soll nachfolgend eine grundlegende Sicht auf die Zusammenhänge zwischen Hochschulbildung und Gesellschaft oder allgemeiner: zwischen Wissenschaft und Beruf bzw. Gesellschaft aufgegriffen werden.[175] Dabei spielen die beiden Kompetenzkonstrukte „Employability" und „Citizenship" eine tragende Rolle. Die nachstehende Abbildung von Johannes Wildt (2010) fasst eine solche Sicht zusammen:

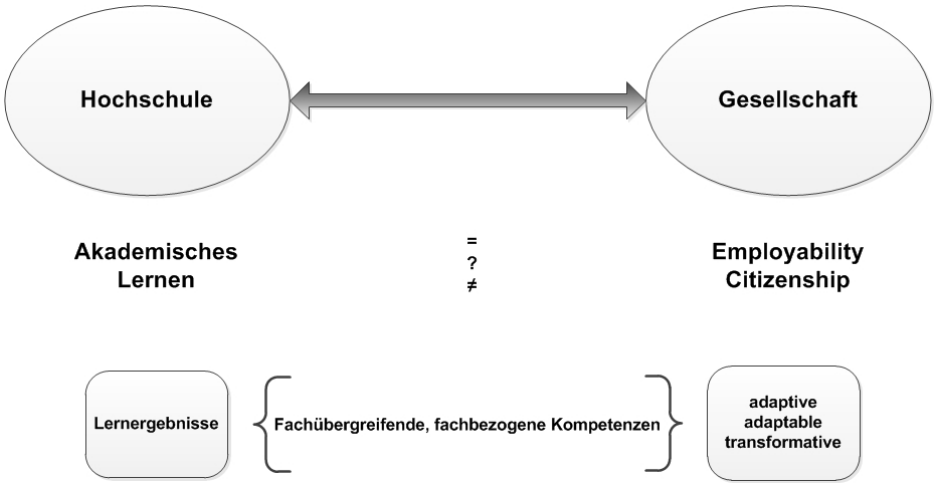

Abb. 2: Learning Outcomes (vgl. Wildt 2010: 65)

Hochschulbildung, so ist es den Bologna-Deklarationen zu entnehmen (vgl. Kap. 2 der vorliegenden Arbeit) soll Kompetenzen vermitteln, die Absolventen zu „Employability" und „Citizenship" befähigen. Hochschulbildung soll also, vereinfacht gesagt, zur Teilhabe an berufli-

[174] Vgl. auch weiter oben Kap. 2.5.4.
[175] Eine solche Sicht ist bereits weiter oben auch im Zusammenhang mit dem Tuning-Projekt erörtert worden (vgl. Kap. 2.5 der vorliegenden Arbeit).

chem und gesellschaftlichem Wandel befähigen. In dem oben stehenden Wildt'schen Schaubild könnte daher auch das rechte Oval „Gesellschaft“ durch „Arbeitswelt“ ergänzt werden (wenngleich „Arbeitswelt“ hier auch als impliziter – wenn auch nicht ausschließlicher – Teil von „Gesellschaft“ verstanden wird).[176] In der obigen Abbildung 2 wird „Employability“ als Zielpunkt akademischen Lernens betrachtet. Gemeint ist damit die Beschäftigungsfähigkeit bzw. Beschäftigungsförderung der Absolventen eines Studiengangs i.S. einer generativen Kompetenz, mittels derer die sich stetig wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt „kompetent“ bewältigt werden. Sie beschreibt die Fähigkeit, in ein Beschäftigungsverhältnis zu gelangen und sich dort zu halten bzw. weiterzuentwickeln. Diese Zielrichtung ist somit klar als arbeitsbezogene Ausrichtung zu verstehen. Wildt weist darauf hin, dass daneben die (formell gleichgewichtige) Zielsetzung „Citizenship“ zu sehen ist, wenngleich dies häufig übersehen wird (vgl. Wildt 2010: 62). „Citizenship“ wird als Kompetenz verstanden, die eine aktive Beteiligung an der Gestaltung gesellschaftlichen Lebens ermöglicht. Sie befähigt also zur Teilhabe an Gesellschaft und Kultur im weiteren Sinne. Akademisches Lehren, Lernen und Prüfen muss daher abbilden, was für akademische Berufe und gesellschaftliche Betätigungen typisch ist: ihre Komplexität, dynamische Veränderlichkeit, Ungewissheit, Reflexions- und Gestaltungsnotwendigkeiten von Situationen sowie die damit einhergehenden Handlungsanforderungen (vgl. ebd.: 76).

Um diese Zielpunkte zu erreichen, erfordert ein Studium die Kombination von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen. Anhand des Tuning-Projektes wurde weiter oben bereits exemplarisch herausgearbeitet, welche fachübergreifenden Kompetenzen für die eigenen Handlungsmöglichkeiten in dem Gefüge von Arbeit und Gesellschaft von Belang sind, wie sie im Studienverlauf vermittelt und auf welche Weise sie von den Studierenden erworben und demonstriert werden können (vgl. Kap. 2.5.2 der vorliegenden Arbeit). Bereits mehrfach wurde darauf eingegangen, dass der Erwerb generischer Kompetenzen als wichtig für die Beschäftigungsbefähigung und die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe der Absolventen ganz ungeachtet des Studiengangs gesehen werden kann.

Ausgehend von der Argumentation des Tuning-Projektes geht es im Bologna-Prozess also nicht um die reine Anpassung an gegebene ökonomische Strukturen, wie dies die Kritiker des Kompetenzbegriffs und des Lernergebnis-Ansatzes immer wieder verlautbaren. Eine enge Auslegung des Konzepts von Handlungskompetenzen aus beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten heraus ist dem akademischen Lernen auch gar nicht dienlich. Vielmehr geht es darum:

[176] Vgl. hierzu auch Wildt 2007a.

„Zwar sollte die Hochschulbildung solche Kompetenzen (adaptive) vermitteln, es geht darüber hinaus aber auch um die Fähigkeit, die Bedingungsgefüge von Arbeit und Gesellschaft den eigenen Handlungsmöglichkeiten und -interessen entsprechend umzuformen (adaptable) und an dem Wandel von Arbeit und Gesellschaft aktiv mitzuwirken (transformative)“ (Wildt 2010: 66).[177]

Wildt plädiert für ein systematisches Verständnis von Kompetenzen als Learning Outcomes, um Studiengangsentwicklung qualitätsorientiert zu betreiben. Um dahin zu gelangen, hat Wildt in Anlehnung an North/Reinhardt (2005) ein Stufenmodell in die hochschuldidaktische Diskussion gebracht, mit dem das Kompetenzkonstrukt in seine Hauptkomponenten zerlegt werden kann. Die „Stufen zur professionellen Kompetenz“ (vgl. Wildt 2006, 2010) veranschaulichen den Zusammenhang von Wissen, Können und Handeln im Konstrukt der *professionellen Kompetenz*:

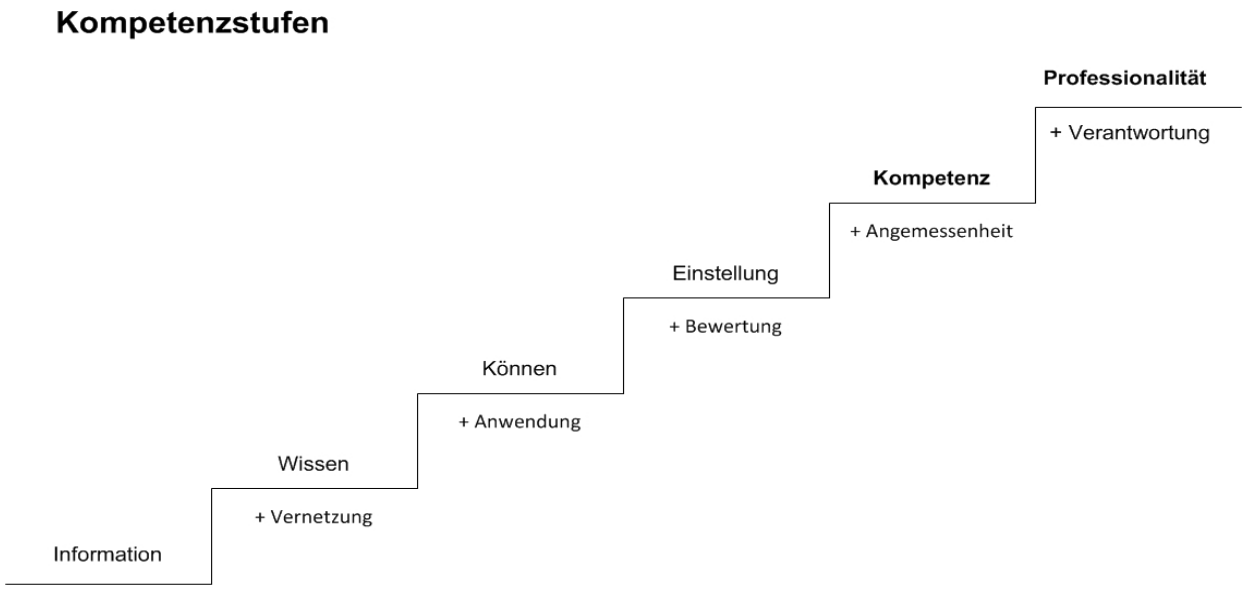

Abb. 3: Kompetenzstufen (vgl. Wildt 2010: 67)

Diesem Modell zufolge entsteht Wissen erst durch die Vernetzung und Bedeutungszuweisung von gewonnenen Informationen (Stufe 1). Aus der Anwendung dieses Wissen entwickelt sich Können (Stufe 2). Wenn zum Können Motivation bzw. Wollen (oder auch Einstellungen, Wertungen) hinzukommen, dann kann dies zum praktischen Handeln führen (Stufe 3).[178] Von

[177] Es werden hier auch Parallelen zum Konzept der beruflichen Mündigkeit, wie es in der Berufspädagogik diskutiert wird, deutlich (vgl. hierzu weiter oben).

[178] Wildt hat seine Darstellung der „Stufen zur professionellen Kompetenz“ (2006) in seinen „Kompetenzstufen“ (2010) geringfügig weiterentwickelt. In seiner Darstellung aus dem Jahr 2006 bezeichnet er die Stufe 3 als Handeln durch Wollen in Kombination mit Können (vgl. Wildt 2006: 7). Das – ansonsten identisch angelegte – Modell von 2010 ersetzt die Begriffe „Handeln“ und „Wollen“ auf der dritten Stufe durch „Einstellung“ und Bewertung“. Im letzterem Fall heißt es: Um praktisches Handeln zu vollziehen, müssen zunächst Einstellungen, Wertungen und Motivationen zum Können hinzutreten (vgl. Wildt 2010: 67).

kompetentem Handeln kann gesprochen werden, wenn das ihm zugrunde liegende Wissen, Können und Wollen auf seine Angemessenheit hin beurteilt wird (Stufe 4). Über diese Stufe hinaus führt schließlich die fünfte (und höchste) Stufe zu *professioneller Kompetenz*, die durch die verantwortliche Wahrnehmung von komplexen, durch Unsicherheit und Dynamik gekennzeichneten Handlungssituationen gekennzeichnet ist. Typischerweise finden sich solche Handlungssituationen in akademischen Berufen (vgl. Wildt 2006, 2010). Daraus lässt sich ableiten,

1. dass Kompetenz die Integration der vorgenannten Komponenten bei der Bewältigung von Handlungsanforderungen in komplexen Situationen bezeichnet,
2. dass die Fähigkeit zum Handeln erst im Zusammenwirken dieser Komponenten zu Kompetenzen wird, wenn das Handeln als verantwortlich und angemessen eingestuft wird (vgl. ebd.).

Das bedeutet: Kompetenz umfasst die „Fähigkeit, in einem bestimmten Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren“ (Van der Blij et. al. 2002, zitiert nach Wildt 2010: 68). Allerdings impliziert die *Beurteilung der Angemessenheit* von Kompetenz, dass hierfür Standards oder Kriterien zugrunde gelegt sein müssen. Widerspricht dies der Auffassung, dass Kompetenz eine individuelle Eigenschaft ist?[179] Wildt weist darauf hin, dass das kontextgebundene Handeln mit dem Kompetenzbegriff zwar auf Standards bezogen wird, die *aber nicht a priori vorgegeben sind, sondern erst im Konsens (über-individuell) hergestellt werden müssen*. Konsensfindung beruhe auf Aushandlungsprozessen und diese Aushandlungsprozesse seien gesellschaftlicher Herkunft.[180] Somit kann also nicht die Rede davon sein, dass es einen Widerspruch zu der Auffassung gibt, Kompetenz sei an das Subjekt gebunden. Ebenso ist der Begriff der ***professionellen Kompetenz*** nicht vollständig gleichzusetzen mit dem Begriff der Qualifikation (dem jedenfalls objektive und überprüfbare Leistungsparameter zugrunde liegen).

3.3.5 Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs (Wildt)

Wildt differenziert den Kompetenzbegriff noch weiter aus, in dem er Komponenten, Charakteristiken und Beobachtungsebenen gegenüberstellt. Dabei geht er zunächst davon aus, dass die lernbaren, individuellen Dispositionen in je unterschiedlicher Kombination mit Wissen, Fertigkeiten, Motivation, Einstellungen und Werten beschrieben werden können. Entwicklung

[179] Hier sei noch einmal auf die Differenzierung von Kompetenz- und Qualifikationsbegriff hingewiesen, wie weiter oben bereits mehrfach angesprochen.
[180] Insofern ließen sich auch Studienreformen als Aushandlungsprozesse bezeichnen, da diese auf Konsensen gesellschaftlicher Akteure beruhen (vgl. ebd.)

und Bewertung dieser Dispositionen sind Gegenstand der *Psychologie*. Die Dispositionen werden erst sichtbar im Handeln des Subjekts, das Autonomie der Akteure voraussetzt und deshalb als selbstbestimmt, selbstreguliert, selbstorganisiert und selbstverantwortet charakterisiert wird. Indem Handeln auf die Bewältigung von Aufgaben oder Problemen in kontextbezogenen Situationen bezogen wird, überschreitet dies jedoch die dispositive Seite des Kompetenzbegriffs. Dies ist insofern von Belang, da die hier in Rede stehenden Kontexte (Hochschulbildung, akademische Berufstätigkeit) zumeist geprägt sind durch „komplexe, nicht routinisierte, dynamisch-veränderliche und reflexions- wie interpretationsbedürftige Aufgaben bzw. Problemstellungen" (Wildt 2010: 68). Die Beobachtungsebene ist hier als *praxeologisch* zu bezeichnen, da ihr Betrachtungsgegenstand die Aufgabenwahrnehmung in unterschiedlichen situativen Kontexten ist. Hieran anschließend kommt dann schließlich die *gesellschaftliche* Ebene zum Tragen, auf die weiter oben bereits eingegangen wurde.

Die theoretische Verknüpfung der zuvor skizzierten Kompetenzstufen mit der Zuordnung seiner Komponenten und Charakteristiken und den unterschiedlichen Beobachtungsebenen macht deutlich, dass die Konzeptualisierung von in Kompetenzen ausgedrückten Learning Outcomes eine komplexe, interdisziplinäre Angelegenheit ist. Kompetenzen, die wie zuvor dargestellt beschrieben werden, müssen auf die spezifischen Tätigkeitsfelder ausgerichtet sein, für die ein Studiengang die Absolventen vorbereiten soll. Die zu erwerbenden Kompetenzen sollen das ermöglichen, was mit „Employability" und „Citizenship" gemeint ist (vgl. hierzu weiter oben). Sie reichen allerdings darüber hinaus, wenn in der Kompetenzzuschreibung von sach-, tätigkeitsfeld- oder aufgabenbereichsübergreifender Qualität ausgegangen wird (vgl. Wildt 2010: 70).[181]

[181] Auf die begriffliche Differenzierung von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, die im Zusammenwirken mit fachlichen Kompetenzen zu Handlungskompetenz führen, wurde bereits weiter oben im Zusammenhang mit dem – insbesondere in der Berufspädagogik diskutierten – Konzept der Schlüsselkompetenzen im Kontext von Arbeitsprozessen eingegangen.

3.3.6 Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen

> *„Die Festlegung von Lernergebnissen (...) erfordert (...) ein gutes Einfühlungsvermögen, denn die Gefahr, den falschen Weg einzuschlagen und pädagogische Zwangsjacken zu schaffen, ist groß“ (Adam 2006: 6).*

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde dargelegt, dass Learning Outcomes die Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen oder Haltungen benennen, die Studierende nach dem erfolgreichen Abschluss eines Moduls bzw. des gesamten Studiengangs erworben haben sollten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Learning Outcomes vier hauptsächliche Funktionen erfüllen (vgl. Rhein/Kruse 2009):

1. Auf der Grundlage von Learning Outcomes benennen Lehrende die Lernergebnisse, die am Ende eines Moduls bzw. als Gesamtqualifikation nach Abschluss des Studiengangs stehen sollen.
2. Learning Outcomes informieren die Lernenden darüber, was von ihnen im jeweiligen Modul bzw. im gesamten Studiengang an Lernleistung erwartet wird.
3. Learning Outcomes geben Lehrenden eine Orientierung für die Auswahl geeigneter Lehr- und Prüfungsformen (vgl. hierzu auch weiter unten Kap. 3.4).
4. Learning Outcomes bilden einen Referenzrahmen für die Auswertung, Reflexion und Beurteilung des Lehr-/Lernprozesses.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Learning Outcomes das Lern*ergebnis* beschreiben und nicht die Lern*inhalte*. Daher stehen Learning Outcomes auch in einer engen Beziehung zu Kompetenzen.

Es gibt im Wesentlichen drei Bereiche, zwischen denen im Hinblick auf eine lernergebnisorientierte Planung bzw. Weiterentwicklung oder Revision von Studiengängen unterschieden werden muss (vgl. ebd.). Dies betrifft:

- Kompetenzen, die vor Aufnahme eines Studiums vorhanden sein sollten (Eingangsvoraussetzungen für ein Studium)[182],
- Kompetenzen, die im Studienverlauf erworben werden sowie

[182] Gemeint sind die kognitiv-motivationalen Voraussetzungen für das Fachstudium sowie die kognitiv-motivationalen Voraussetzungen, um die Situation des Studiums als Lernumgebung nutzen zu können (vgl. Rhein/Kruse 2010: 221).

- Kompetenzen, die im Anschluss an ein Studium in verschiedenen Tätigkeitsfeldern aufgebaut werden (Berufserfahrungen).

Die lernergebnisorientierte Planung bzw. Weiterentwicklung/ Revision von Studiengängen sollte unterscheiden zwischen:

- Kompetenzen, die sich als Ziel des gesamten Studiengangs ergeben (Gesamtqualifikation des Studiengangs). Sie sind verankert in der jeweiligen Disziplin und entsprechend weitläufig aufzufassen.
- Kompetenzen, die im Rahmen eines Moduls aufgebaut werden. Sie können, ausgerichtet an der Gesamtqualifikation, entsprechend konkret gefasst werden.

Die folgenden zwei Abschnitte beleuchten, welche Aspekte bei der *Bestimmung und Beschreibung von Lernergebnissen auf der Studiengangsebene und auf der Ebene des einzelnen Moduls* zu berücksichtigen sind. Anschließend werden, orientiert an der Lernzieltaxonomie von Bloom, konkrete Formulierungshilfen für Lernergebnisse auf Modulebene angeboten.

Lernergebnisorientierung auf der Studiengangsebene

Die Umsetzung kompetenzbasierter Lernergebnis-Ansätze erfordert zunächst eine hinreichende Durchführung modularisierter Studiengänge. *Eine korrekt angewandte Modularisierung kann somit als strukturelle Voraussetzung für die Outcomeorientierung in der Hochschulbildung bezeichnet werden*. Die Entwicklung und Beschreibung der einzelnen Module anhand von Lernergebnissen orientiert sich dabei eng an der Bestimmung von Lernergebnissen für den gesamten Studiengang. Letztlich soll deutlich werden, wie über die Kumulation bzw. den sukzessiven Aufbau der einzelnen Module die Gesamtqualifikation des Studiengangs erreicht wird. Ausgehend von der Ebene der Lernergebnisse des Studiengangs sollen diese also sinnvoll „runtergebrochen“ werden auf die ihn konstituierenden Module. Um dies zu erreichen, ist zunächst zu ermitteln, welche in Kompetenzen ausgedrückten Lernergebnisse im Zusammenhang mit dem jeweiligen Studiengang erreicht werden sollen. Hierfür sind die entsprechenden Referenzrahmen (vgl. Kap. 2 der vorliegenden Arbeit) hinzuzuziehen und bei der Bestimmung der Lernergebnisse die folgenden Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Schermutzki 2008: 14, ZEvA 2008: 10):

1. Die Absolventen müssen die dem Abschlussgrad entsprechende *wissenschaftliche Qualifikation* erreichen.
2. Der Studienabschluss soll *berufsbefähigend* sein. Hierzu dienen unter anderem ein ausgewogenes Verhältnis der Vermittlung von Grundlagen und Anwendungen, die Ermögli-

chung von Praxisphasen und Praxisverbindungen sowie die vermittelten Schlüsselkompetenzen.

3. Um die *Persönlichkeitsentwicklung* der Studierenden zu fördern, soll der Studiengang Studien- und Unterrichtsformen sowie Studienangebote mit inter- und transdisziplinären Inhalten und Elemente des „Studium generale“ enthalten.
4. Das Studienangebot soll Lehrangebote enthalten, die zur Entwicklung demokratischer Teilhabe, also zur *demokratischen Bildung* beitragen, z. B. zu Technologiefolgen, Ethik, Partizipation, Recht.[183]

Diese vier Aspekte bilden gewissermaßen den *Programmeigenwert* des Studiengangs ab. Darüber hinaus sollte im Rahmen der lernergebnisorientierten Entwicklung von Studiengängen (besser noch: vor der konkreten Entwicklung) die *Bedarfsdeckung* geklärt werden. Hierzu zählen die Analyse ähnlicher bzw. anderweitiger Studiengänge, eine darauf und auf das eigene geplante Angebot bezogene Stärken-Schwächen-Analyse sowie eine auf Region und Markt zielende Bedarfsermittlung. Bei der Beschreibung der Qualifikationsziele des jeweiligen Studiengangs sind außerdem Veränderungen der Praxisanforderungen zu berücksichtigen. Es ist naheliegend, dass diese Modifikationen auf einer Kommunikation mit der Berufspraxis basieren sollten. Schließlich sollte der Aspekt der *Leistbarkeit* Eingang in die lernergebnisorientierte Entwicklung von Studiengängen finden, d. h. Einbeziehung der internen Ressourcen und Potenziale sowie Berücksichtigung von Risiken.

In einem nächsten Schritt erfolgt die *inhaltliche Diskussion* über die geforderten Lernergebnisse des Studiengangs. In diese Diskussion einzubeziehen sind Lehrende, Lernende (Studierende), Absolventen, Hochschuldidaktiker sowie Fakultätentage, Arbeitgeber und Berufsverbände. Der hochschuldidaktischen Expertise kommt hier insofern eine entscheidende Bedeutung zu, als sie sich zur Frage äußert, wie die anzustrebenden Kompetenzen als Lernergebnisse spezifiziert und über welche Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden diese erreicht werden können (vgl. hierzu Kap. 2.5 sowie weiter unten Kap. 3.4 der vorliegenden Arbeit). Bereits bei der Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen sind also die geplanten Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden sinnvoll aufeinander zu beziehen, so dass Kohärenz hergestellt werden kann zwischen Kompetenzen als Learning Outcomes, dem Erwerb von Kompetenz ermöglichenden Lehr-/Lernszenarien und entsprechenden Prüfungsformaten (vgl. Wildt 2010). Über diese Herangehensweise kann das Profil des Studiengangs sinnvoll entwi-

[183] Die Punkte 3 (Persönlichkeitsentwicklung) und 4 (demokratische Bildung = „Citizenship“) werden von der ZEvA als „insbesondere für Bachelorstudiengänge relevant“ bezeichnet. Dies müsste allerdings auch oder vor allem für den Punkt 2 (Berufsbefähigung = „Employability“) gelten, wenn davon ausgegangen werden soll, dass der Bachelorabschluss der erste, berufsqualifizierende Hochschulabschluss ist.

ckelt und gegenüber konkurrierenden Studienangeboten abgegrenzt werden. Für eine so angelegte *kompetenzorientierte Profilbildung* des Studiengangs bietet es sich an, die Ergebnisse des Tuning-Projektes zu fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen zugrunde zu legen bzw. als Referenz- oder Orientierungsrahmen zu Rate zu ziehen (vgl. Kap. 2.5 der vorliegenden Arbeit). Dass und wie aus diesen Kompetenzen dann entsprechend der im Qualifikationsrahmen definierten Qualifikationsniveaus die erwünschten Lernergebnisse bestimmt und formuliert werden, ist weiter oben (vgl. Kap. 2.4) bereits ausgeführt worden.[184]

Lernergebnisse dienen der hochschulinternen Orientierung im Sinne einer Maßgabe insofern, da alle den Studiengang bestimmenden Elemente wie die Eingangsqualifikation der Studierenden, der Aufbau von Modulen mit den jeweiligen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen sowie die Qualifikation der Lehrenden sinnvoll und (in einem instrumentellen Sinn) zielführend aufeinander bezogen sein müssen. *Insofern können Lernergebnisse auch als Qualitätsmaßstab eines Studienprogramms und somit als Kern aller Qualitätssicherungsansätze bezeichnet werden* (vgl. Schermutzki 2008: 16f.).[185]

Lernergebnisorientierung auf der Ebene des einzelnen Moduls

Zu klären wäre an dieser Stelle noch die Frage, wie ein sinnvoller Aufbau von *Modulen* unter dem Postulat der Lernergebnisorientierung gelingen kann. Wie bereits weiter oben erwähnt, sind die Empfehlungen zur Bestimmung und Entwicklung von Lernergebnissen für Module im Prinzip die gleichen wie für den Studiengang als Ganzes. Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen legen für die Modularisierung Folgendes fest:

> „In Modulen werden thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten zusammengefasst. Sie können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen zusammensetzen (z. B. Vorlesungen, Übungen, Praktika, e-learning, Lehrforschung etc.). Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Zur Reduzierung der Prüfungsbelastung werden Module in der Regel nur mit einer Prüfung abgeschlossen, deren Ergebnis in das Abschlusszeugnis eingeht. In besonders begründeten Fällen können auch mehrere Module mit einer Prüfung abgeschlossen werden. *Die Prüfungsinhalte eines Moduls sollen sich an den für das Modul definierten Lerner-*

[184] Eine „Checkliste“ für die lernergebnisorientierte Beschreibung von Studiengängen findet sich z. B. bei Schermutzki. Diese Checkliste hat die Autorin in Anlehnung an das Tuning-Projekt vorgeschlagen (vgl. Schermutzki 2008: 15f.).

[185] Warum eine adäquate Orientierung von Studienprogrammen an Lernergebnissen in Qualitätssicherungsverfahren wie der Akkreditierung nur scheinbar geprüft wird, wird an anderer Stelle weiter unten noch zu klären sein.

gebnissen orientieren. Der Prüfungsumfang ist dafür auf das notwendige Maß zu beschränken“ (KMK 2010, ohne pag., Hervorhebung durch d. V.).

In anderen Worten ausgedrückt, beschreibt ein Modul messbare Lernergebnisse in einem abgeschlossenen Lernprozess. Die Modularisierung stellt ein Instrument dar, mit dem Lernwege beschrieben, Lernergebnisse systematisiert und einzelne Lernschritte vorstrukturiert werden. Ein Modul ist somit als Teil eines in seinem Gefüge sinnvollen Ganzen zu sehen. Eine kohärente Verwendung von Lernergebnissen, der Art ihrer Bereitstellung und ihrer Beurteilung ist daher anzustreben (vgl. Schermutzki 2008: 19). Ausgehend von diesem ganzheitlichen Ansatz ist bereits in der Planung des Studiengangs zu entscheiden, in welchem Modul welche Lernergebnisse - ausgedrückt in je fachspezifischen *und* generischen Kompetenzen – erreicht werden sollen und wie diese unter Berücksichtigung der festzulegenden Gesamtqualifikation des Studiengangs sinnvoll dargestellt und geprüft werden können. Bevor also Learning Outcomes formuliert werden können, muss zunächst Klarheit darüber geschaffen werden, welche Lernziele mit dem einzelnen Modul verbunden sind, was Lehrende also von den Lernenden am Ende des Moduls erwarten. Dabei ist es auch von Vorteil, die Form der Rückmeldung an die Lernenden im Sinne der Begleitung, Beurteilung und Reflexion von Lernprozessen und Lernergebnissen mit zu berücksichtigen (vgl. Rhein/Kruse 2009: 3, vgl. hierzu auch weiter unten Kap. 3.4).

Die Darstellung der Lernergebnisse bzw. der Kompetenzen, die in einem Modul erworben werden sollen, erfolgt in der jeweiligen Modulbeschreibung. Die KMK hat für die Beschreibung von Modulen eine Reihe von Standards festgelegt, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden soll (vgl. KMK 2010, ohne pag.).[186] Für die konkrete *Beschreibung von Lernergebnissen* gibt es in der einschlägigen Literatur einige Formulierungsvorschläge, die sich an der von Benjamin S. Bloom entwickelten *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (vgl. Bloom 1972)[187] orientieren. Dabei geht es im Wesentlichen um die folgenden sechs Lernkategorien: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation. Die Formulierung von Lernergebnissen zeichnet sich außerdem idealerweise durch die Anwendung aktiver Verbformen aus (vgl. Adam 2006: 7). Nachfolgend soll an einigen Beispielen illustriert werden, wie Lernergebnisse unter Bezugnahme auf die von Bloom identifizier-

[186] Zu dem Standard *a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls* vgl. weiter oben. Schermutzki hat analog zu der Checkliste für die lernergebnisorientierte Beschreibung von Studiengängen eine entsprechende Arbeitshilfe auch für die Beschreibung der Lernergebnisse auf der Ebene des einzelnen Moduls entwickelt (vgl. Schermutzki 2008: 19f.).
[187] Vgl. hierzu auch Kap. 2.5.4 der vorliegenden Arbeit.

ten Lernkategorien und mittels Anwendung aktiver Verbformen[188] formuliert werden können. Bei allen zu formulierenden Lernergebnissen gilt es, unter Berücksichtigung des jeweiligen Qualifikationsniveaus eindeutige und interpretationssichere Verben zu wählen. Die konkrete Formulierung von Lernergebnissen erfolgt z. B. durch die Formel: *Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, …*

Die Taxonomiestufen (Lernkategorien) von Bloom und ihre Anwendung auf den Kontext modularisierter Studiengänge

Die nachfolgenden Beispiele entstammen teilweise oder ganz den Vorschlägen von Bloom (vgl. ebd. 1972). Sie sind hier jeweils in eine aktive Verbform gebracht und bezogen auf den gegenwärtigen Kontext modularisierter Studiengänge. Die Beispiele sind nicht bezogen auf ein bestimmtes Fach, sondern eher willkürlich gewählt. Es soll hier vordergründig deutlich werden, wie Lernergebnisse in der aktiven Verbform auf der jeweiligen Taxonomiestufe ausgedrückt werden können. Der Taxonomie von Bloom liegen als Gliederungsprinzip die Komplexität von Lernzielen (= erwartete Lern*ergebnisse*) bzw. konkrete Prüfungsaufgaben zugrunde.

1. Wissen

Bloom differenziert die Taxonomiestufe Wissen wie folgt: Wissen von konkreten Einzelheiten, Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten, Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes (vgl. Bloom 1972: 71ff.).

Beispiele für Aktivitäten, die *Wissen* nachweisen:

„Kenntnis haben von“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden die Regeln der Interpunktion *kennen*. *(Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten)*

„definieren“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, technische Begriffe durch ihre Attribute, Eigenschaften oder Beziehungen zu *definieren. (Wissen von konkreten Einzelheiten)*

„beschreiben“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden die Politik bestimmenden Kräfte kennen und diese *beschreiben* können. *(Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten)*

[188] Weitere Beispiele für an den Taxonomiestufen orientierte Aktivitäten finden sich bei Schermutzki (2008) und bei Adam (2006).

2. Verstehen

Gemäß Bloom ist zwischen drei Arten des Verstehens zu unterscheiden (vgl. ebd.: 98ff.): 1. Das Übersetzen (eine Information in eine andere Sprache, in andere Begriffe oder in eine andere Art der Information überführen), 2. das Interpretieren und 3. das Extrapolieren (schätzen und voraussagen, schlussfolgern).

Beispiele für Aktivitäten, die *Verstehen* nachweisen:

„übersetzen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, ein Problem, das in technischer oder abstrakter Sprache vorgegeben ist, in eine konkrete oder weniger abstrakte Sprache zu *übersetzen*. *(Übersetzen)*

„interpretieren“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, verschiedene Arten von Lesematerial zu begreifen und mit zunehmender Tiefe und Klarheit zu *interpretieren*. *(Interpretieren)*

„voraussagen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, den weiteren Verlauf von Trends *vorauszusagen*. *(Extrapolieren)*

3. Anwendung[189]

Beispiele für Aktivitäten, die *Anwenden* nachweisen:

„übertragen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, Verallgemeinerungen und Schlüsse aus den Sozialwissenschaften auf aktuelle soziale Probleme zu *übertragen*.

„darstellen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, wissenschaftliche Prinzipien, Postulate und Theoreme *darzustellen*.

4. Analyse

Analyse als Lernziel (erwartetes Lernergebnis, s. o.) wird in drei Typen bzw. Niveaus unterteilt (vgl. ebd.: 156ff.): 1. Analyse von Elementen (z. B. einer Textnachricht), 2. Analyse von Beziehungen (z. B. Hauptbeziehungen zwischen den Elementen und Beziehungen zwischen verschiedenen Teilen einer Nachricht), 3. Analyse von ordnenden Prinzipien (Analyse der Struktur und der Organisation einer Nachricht).

[189] Für die Lernkategorie „Anwenden“ hat Bloom keine weitere Differenzierung bzw. Typisierung vorgenommen (vgl. ebd.: 130ff.).

Beispiele für Aktivitäten, die *Analyse* nachweisen:

„unterscheiden“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, Tatsachen von Hypothesen zu *unterscheiden*. *(Analyse von Beziehungen)*

„erkennen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, die Besonderheiten für die Gültigkeit eines Urteils zu *erkennen*. *(Analyse von Beziehungen)*

„analysieren“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, die Beziehungen von Materialien und Mitteln der Herstellung zu „Elementen“ und zu der Organisation, besonders in einem Kunstwerk, zu *analysieren*. *(Analyse von ordnenden Prinzipien)*

5. Synthese

Bloom versteht Synthese als das „Zusammenfügen von Elementen und Teilen zu einem Ganzen“ (ebd.: 174). Abhängig vom jeweiligen Resultat wird zwischen verschiedenen Arten der Synthese unterschieden. Bloom schlägt hier eine Klassifikation in drei getrennte Kategorien vor: 1. Herstellen einer einzigartigen Nachricht, 2. Entwerfen eines Plans für bestimmte Handlungen sowie 3. Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen.

Beispiele für Aktivitäten, die *Synthese* nachweisen:

„herstellen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, so zu schreiben, dass eine ausgezeichnete Ordnung der Ideen und Aussagen *hergestellt* wird. *(Herstellen einer einzigartigen Nachricht)*

„vorschlagen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, Wege für die Überprüfung von Hypothesen *vorzuschlagen*. *(Entwerfen eines Plans für bestimmte Handlungen)*

„entwickeln“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, Möglichkeiten zu *entwickeln*, mittels derer Erfahrung organisiert werden kann, um eine begriffliche Struktur zu bilden. *(Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen)*

6. Evaluation

Bloom definiert Evaluation, die sechste und höchste der Taxonomiestufen, „als das Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen, Methoden, Materialien usw. zu irgendeinem Zweck. Es verlangt den Gebrauch von Kriterien und Normen, um das Ausmaß, in dem Einzelheiten richtig, wirksam, wirtschaftlich oder befriedigend sind, abzuschätzen“ (ebd.: 200).

Es werden dabei zwei Bewertungsarten unterschieden, die Bloom bezeichnet als 1. Urteilen aufgrund innerer Evidenz und 2. Urteilen aufgrund äußerer Kriterien.

Beispiele für Aktivitäten, die *Evaluation* nachweisen:

„beurteilen“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, gegebene Kriterien (auf interne Normen gestützt) anzuwenden, um eine Arbeit zu *beurteilen*. *(Urteilen aufgrund innerer Evidenz)*

„gewichten“: Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, Werte, die in verschiedenen Handlungsabläufen stecken, zu erkennen und zu *gewichten*. *(Urteilen aufgrund äußerer Kriterien)*

Die Lernkategorien von Bloom bieten durchaus eine erste brauchbare Orientierung für die Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen. Es sollten aber ggf. auch noch andere Quellen herangezogen werden (vgl. z. B. Moon 2002, Kennedy/Hyland/Ryan 2006, Rhein/Kruse 2009). Weiter unten wird anhand exemplarischer Modulbeschreibungen deutschsprachiger Studienprogramme noch aufzuzeigen sein, inwieweit Lernergebnisse in der Praxis formuliert werden und ob diese dem Anspruch genügen, kompetenzorientiert beschrieben zu sein (vgl. Kap. 4.3.5).

Der nächste Abschnitt widmet sich verstärkt der Reflexion des Lernkontextes auf die erwarteten Lernergebnisse. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Kohärenz von Learning Outcomes, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsformaten hergestellt werden kann.

3.4 Constructive Alignment (Biggs/Tang): Kohärenz von Learning Outcomes, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsformaten

Ein für den studierendenzentrierten Ansatz beispielhaftes Modell ist das von John Biggs und Catherine Tang vorgeschlagene „Constructive Alignment“ (vgl. Biggs/Tang 2009). Dieses Modell fokussiert maßgeblich die Beziehungen zwischen Learning Outcomes, Lehr-/ Lernaktivitäten und Prüfungssituationen. Die Autoren bringen diese drei Aspekte in einen kohärenten Zusammenhang, indem sie sie konsequent aufeinander beziehen. Der Ansatz von Biggs und Tang ist für die Fragestellung, wie die Prozessebene des Lehrens und Lernens zu verändern wäre, um dem Anspruch der Outcomeorientierung gerecht zu werden, so grundlegend, dass er an dieser Stelle ausführlicher vorgestellt werden soll. Aus diesem Ansatz heraus lassen sich außerdem weitere (hochschuldidaktische) Konzepte des aktiven Lernens zugunsten einer outcomeorientierten Hochschulbildung ableiten, auf die weiter unten noch einzugehen sein wird.

Es ist vorweg darauf hinzuweisen, dass Biggs und Tang das Constructive Alignment nicht als explizit *kompetenz*orientierten Ansatz verstehen. Sie äußern dies vor dem Hintergrund, da ihr Modell nicht auf Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt bleiben soll und grenzen sich damit strikt von der beruflichen Bildung ab (die bekanntermaßen eine engere Begriffsverwendung von „Kompetenz“ vornimmt). Es geht ihnen vielmehr um eine erweiterte Perspektive, die Wissen auf einem hohen kognitiven Level mit einschließt, wie dies für die Hochschulbildung üblich ist (vgl. ebd.: 5). Verkürzt gesagt, geht es den Autoren um Wissen *und* Können der Studierenden im Lehr-/Lernprozess. Dies deckt sich allerdings mit den bisherigen Überlegungen, dass Kompetenzen eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind und damit die Grundlage für die zu erreichenden Lernergebnisse darstellen (vgl. Kap. 2.5). Es lässt aber auch vermuten, dass Outcomeorientierung selbst noch nichts mit Kompetenzorientierung zu tun haben muss.

Die Argumentationsfigur des Constructive Alignment kann für weitere Überlegungen in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung fruchtbar gemacht werden. Das Hauptaugenmerk gilt zunächst der ersten von drei tragenden Säulen im Modell des Constructive Alignment, den *Learning Outcomes*.

3.4.1 Erwartete/ Erwünschte Lernergebnisse („Intended Learning Outcomes“)

Die erwarteten bzw. erwünschten Lernergebnisse („Intended Learning Outcomes“, im Folgenden ILOs genannt) nehmen in der Argumentationsfigur des Constructive Alignment eine zentrale Stellung ein. Die ILOs sind, wie weiter oben bereits dargelegt wurde, Aussagen darüber, was der oder die Studierende am Ende einer Lehr-/Lerneinheit verstehen und können

sollte. ILOs sollen in Abhängigkeit von der jeweiligen Kognitionsstufe bestimmt werden, entsprechend sind die sie beschreibenden Verben zu wählen. In diesem Zusammenhang ist bereits die Lernzieltaxonomie von Bloom als Orientierungsrahmen weiter oben erwähnt worden. Eine weitere Taxonomie, auf die Biggs und Tang rekurrieren, ist hilfreich, um die erwartete Verstehensstufe anhand von ILOs auszudrücken: die sog. SOLO-Taxonomie (Biggs/Tang 2009). SOLO steht für ***s**tructure of the **o**bserved **l**earning **o**utcome* und stellt einen Ansatz dar, der systematisch den Zuwachs an Lernleistung in einer komplexen Lernumgebung, in der vielfältige Lernaufgaben zu bewältigen sind, beschreibt. Die SOLO-Taxonomie besteht aus den folgenden fünf Stufen: *1. Prestructural, 2. Unistructural, 3. Multistructural, 4. Relational, 5. Extended abstract (erweiternd abstrahierend).* Auf der untersten, der „prästrukturellen“ Stufe ist der Grad des Verstehens noch schwach ausgeprägt und beschränkt sich allenfalls auf das Verstehen einzelner (Wissens-)Komponenten, z. B. Wörter. Der Zusammenhang, in dem diese Komponenten verortet sind, wird hier noch nicht erfasst. Die Stufe beschreibt vielmehr ein intuitives Vorgehen (vgl. Reis 2009: 110). Die Stufen 2 (unistruktural) und 3 (multistruktural) beschreiben einen quantitativen Zuwachs an Komponenten, es findet hier theoretische Modellierung statt. Die Stufen 4 (relational) und 5 (erweiternd abstrahierend) ermöglichen einen qualitativen Wandel des Zuwachses derart, dass hier die konzeptionelle Restrukturierung einzelner Komponenten sowie die Integration dieser Komponenten zu einem System stattfindet. Auf Stufe 5 ist dies noch ausgeprägter als auf Stufe 4, sie ermöglicht schließlich „Handeln vom Feld her“ (ebd.).

SOLO beschreibt also eine Hierarchie, in der jede Teilkonstruktion von Wissen die Basis für weiteres Lernen bildet (vgl. Biggs/Tang 2009: 76ff.) Die Unterscheidung zwischen einem (reinen) Zuwachs an Wissen und der Restrukturierung und Integration von Wissen entspricht zwei wesentlichen Zielsetzungen von Hochschulbildung: einerseits Wissen zu vermehren (quantitativ: unistruktural wird zunehmend multistruktural), andererseits Wissen zu vertiefen (qualitativ: erst relational, dann erweiternd abstrahierend). Ein auf ausschließlich quantitative Aspekte des Lernens beschränktes Lehren und Prüfen wird die höheren Verstehensstufen und somit vertieftes Wissen nicht fördern. Umso wichtiger ist es, die qualitativen Ziele über die ILOs abzubilden und ihr Erreichen mithilfe geeigneter Lehr- und Prüfmethoden zu ermöglichen. Um die jeweiligen ILOs bestimmen zu können, verwendet SOLO für jede der oben genannten Stufen aktive Verbformen, ähnlich wie dies bereits weiter oben für die Lernzieltaxonomie von Bloom aufgezeigt worden ist. Beim Vergleich der beiden Taxonomien lässt sich feststellen, dass die bei Biggs und Tang beschriebene quantitative Phase *(unistructural/multistructural)* den ersten beiden Lernkategorien von Bloom *(Wissen und Verstehen)*

zugeordnet werden kann, die qualitative Phase den vier höheren Lernkategorien der Bloom'schen Taxonomie *(Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluation).*[190] Die SOLO-Taxonomie ist insofern besser als die Bloom'sche Taxonomie handhabbar, da sie auf Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung im Hochschulkontext beruht. Sie ist konkret ausgerichtet auf das studentische Lernen.[191] Die nachfolgende Tabelle führt exemplarisch einige Verben zur Beschreibung von ILOs aus der SOLO-Taxonomie auf.[192]

Taxonomiestufe (SOLO)	**Verben zur Bestimmung von ILOs**
unistruktural	identifizieren, ordnen, definieren (…)
multistruktural	auswählen, beschreiben, erklären (…)
relational	anwenden, analysieren, konstruieren (...)
erweiternd abstrahierend	theoretisieren, eine Hypothese aufstellen, reflektieren, entwickeln (…)

Tab. 5: Verben zur Beschreibung von ILOs nach der SOLO-Taxonomie (vgl. Biggs/Tang 2009: 80).

Bevor Lernergebnisse für Module bzw. Lehrveranstaltungen definiert werden, ist zu entscheiden, ob die jeweiligen ILOs *deklaratives Wissen* oder *prozedurales Wissen*[193] vermitteln sollen (vgl. Biggs/Tang 2009: 81). Bei deklarativem Wissen handelt es sich um auf Fakten bezogene Inhalte (Sachwissen, „knowing what"), die allerdings keine Angaben über Wissens*prozesse* enthalten. Unter prozeduralem Wissen (Handlungswissen, „knowing how") sind Beschreibungen von Verfahren und Prozeduren zur Konstruktion, Verknüpfung und Anwendung von (deklarativem) Wissen zu verstehen. Auf den beschriebenen Kontext übertragen bedeutet dies: Studierende kennen z. B. zentrale Begriffe und Theorien einer bestimmten Disziplin (deklaratives Wissen) und sind darüber hinaus in der Lage, z. B. eine bestimmte Theorie auf einen Gegenstandsbereich anzuwenden (prozedurales Wissen). Die ILOs sollten eindeutig dahingehend beschrieben sein, *welche Art* von Wissen die Studierenden erwerben sollen und

[190] Anderson et. al. (2001) haben die Lernzieltaxonomie von Bloom dahingehend überarbeitet, dass daraus eine Taxonomie für Lernen, Lehren und Prüfen *(Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing)* entstanden ist. In Anlehnung an Bloom beschreiben sie die Stufen hierarchisch wie folgt: 1. Erinnern *(Remembering),* 2. Verstehen *(Understanding),* 3. Anwenden *(Applying),* 4. Analyse *(Analysing),* 5. Evaluation *(Evaluating),* 6. Entwerfen/Gestalten/Schaffen *(Creating).*

[191] Die Bloom'sche Taxonomie fokussiert Lernziele bezogen auf den angestrebten Lerngewinn von Schülerinnen und Schülern, ist also im Schulkontext verortet. Die einschlägige Literatur verweist dennoch immer wieder auf Bloom, wenn es um die Bestimmung von Lernergebnissen in der Hochschulbildung geht. Sie wird meistens als guter Ansatzpunkt beschrieben, der jedoch allein nicht ausreichend für den hiesigen Kontext ist: „Bloom bietet eine durchaus brauchbare erste Orientierung für das Festlegen von Lernergebnissen, sollte allerdings nicht die einzige Quelle sein" (Adam 2006: 7).

[192] Weitere bei Biggs/Tang 2009: 80.

[193] Abgeleitet aus dem englischen Original: „functioning knowledge" (Biggs/Tang 2009).

warum sie eine bestimmte Art von Wissen erwerben sollen. Entsprechend sind die Themen einer Lehrveranstaltung bzw. eines Moduls zu wählen. Dabei ist zu bedenken, ob die jeweilige Lehreinheit stärker in die Breite oder in die Tiefe gehen soll: Breite ermöglicht ein größeres Abdecken von Themen bzw. Inhalten, fördert allerdings auch das Oberflächenlernen („surface learning“) mit wenig zusammenhängenden multistrukturalen Lernergebnissen. Tiefe zu erreichen bedeutet zwar, einerseits weniger Themen zu behandeln. Andererseits sorgt das Tiefenlernen dafür, dass relationale und erweiternd abstrahierende Lernergebnisse erreicht werden können.

Für das Bestimmen der ILOs ist neben der Entscheidung, welche Art von Wissen (deklarativ/ prozedural) und welche Themen oder Inhalte im Vordergrund der Lehr-/ Lernaktivität stehen sollen, außerdem zu entscheiden, welche *Verstehensebene* die Studierenden in der jeweiligen Lehr-/Lernsituation erreichen sollen. Damit einher geht die Frage, welchen Zweck ein Thema als Gegenstand einer Lehr-/Lernsituation erfüllen soll. So ist etwa zu überlegen, ob das Thema als Einführungsveranstaltung oder als Vertiefungsveranstaltung dient. Dabei ist auch die Frage wichtig, für welche Lernergruppe(n) das Thema angeboten werden soll. Dies gilt insbesondere für heterogen zusammengesetzte Lernergruppen, etwa wenn in einem Grundkurs Anatomie Erstsemesterstudierende der Medizin und fortgeschrittene Studierende der Pflegewissenschaft gemeinsam lernen. In diesem Fall sollten die ILOs, die angestrebten Verstehensstufen und die Prüfungsformen für jede Lernergruppe unterschiedlich (das heißt der jeweiligen Lernergruppe angemessen) gewählt werden. Die Gewichtung eines Themas kann ausgedrückt werden, in dem mehr oder weniger viel Zeit in der Lehr-/Lernsituation darauf verwendet wird.

Wie lässt sich nun differenzieren zwischen „wichtigen“ und weniger wichtigen Themen? Als wichtige Themen gelten solche, die auf einer höheren, das heißt abstrakten Stufe verstanden werden sollen. Studierende sollen über die Aneignung solcher Themen in die Lage versetzt werden, beispielsweise geeignete Problemlösungsstrategien zu entwickeln und auf den jeweiligen Gegenstandsbereich anzuwenden. Weniger wichtige Themen hingegen werden zwar verstanden, jedoch auf einem weniger höheren Abstraktionsgrad. Die Bedeutung, die dem jeweiligen Thema zugewiesen wird, lässt sich durch die Verwendung bestimmter Verben bei der Bestimmung der ILOs signalisieren; diese Verben werden so gewählt, dass sie der jeweilig angestrebten Verstehensstufe entsprechen. Die SOLO-Taxonomie (s. o.) kann hierbei als Stufenmodell herangezogen werden, um die angestrebten Verstehensbereiche zu beschreiben (vgl. Biggs/Tang 2009: 83f.). ILOs anhand von Verben zu strukturieren, betont Lernen und Verstehen als vom Studierenden ausgehende Aktivitäten. Die Verwendung entsprechen-

der Verben ist zudem grundlegend für das Aufeinanderabstimmen von ILOs, Lehr-/ Lernaktivitäten und der Prüfungsformen.

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Bestimmung der ILOs im Vordergrund stand, widmet sich der folgende nunmehr der Frage, welche Kontexte für effektives Lehren und Lernen geeignet sind und welche Lehr-/Lernaktivitäten sich dafür fruchtbar machen lassen.

3.4.2 Reflexion des Lernkontextes auf die erwünschten Lernergebnisse I: Lernergebnisorientierte Lehr-/Lernaktivitäten

Vor der Entscheidung für eine bestimmte Lehr-/Lernaktivität („Teaching/ Learning Activity", im Folgenden TLA genannt), sollte zunächst die Frage geklärt werden, welche allgemeinen Kriterien diese erfüllen soll. Biggs und Tang betonen, dass es nicht per se die eine „richtige" Methode gibt, die zu effektiven bzw. erfolgreichen Lehr-/Lernsituationen führt. Was „richtig" oder „gut" ist, hängt vielmehr von den zu erreichenden Lernergebnissen ab, ebenso wie von den zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. ebd.: 91). Die Autoren verweisen jedoch auch auf einige allgemeine, unverzichtbare Charakteristika „guter" Lehr-/Lernkontexte. Hierzu zählen (vgl. ebd.: 92):

1. ein geeigneter motivationaler Kontext,
2. eine gut strukturierte Wissensbasis (Vernetztes Wissen),
3. relevante Lerneraktivität,
4. formatives Feedback sowie
5. reflexive Praxis und Selbstbeobachtung.

Die fünf Charakteristika guter Lehr-/Lernsituationen werden nachfolgend skizziert.

1. Der motivationale Kontext

Biggs und Tang weisen darauf hin, dass Lehrende durch (formelle und informelle) Interaktionen mit ihren Studierenden ein bestimmtes Lehr-/Lernklima schaffen. Dies beeinflusst das Lernverhalten der Studierenden maßgeblich (vgl. ebd.: 37). Unter Bezugnahme auf Douglas McGregor (vgl. McGregor/Cutcher-Gershenfeld 2006) unterscheiden Biggs und Tang daher zwischen Theorien, die zwei völlig unterschiedliche Menschenbilder repräsentieren: *Theorie X und Theorie Y*. Die Theorie X geht davon aus, dass der Mensch unwillig, grundsätzlich träge und faul ist und Belohnung bzw. Bestrafung erwartet; er ist extrinsisch motiviert. In der Theorie Y hingegen hat Arbeit für den Menschen einen hohen Stellenwert. Der Mensch ist von Natur aus leistungsbereit und von innen motiviert; er strebt nach Selbstverwirklichung. Verantwortungsbewusstsein, Kreativität, Selbstkontrolle und Selbstdisziplin prägen dieses

Menschenbild. Diese Annahmen vom Menschen, die ursprünglich aus dem Managementkontext[194] stammen, lassen sich einfach auf den Lehr-/Lernkontext in der Hochschule übertragen: Die Theorie X unterstellt, dass Studierende unwillig sind, sich für ihr Studium zu engagieren oder selbstgesteckte Ziele eigenverantwortlich zu erreichen. Sie täuschen bei jeder Gelegenheit, z. B. in Prüfungssituationen, was ein Beaufsichtigen der Prüfungen unabdingbar macht. Das Lernverhalten der Studierenden ist daher auch von außen maßgeblich zu steuern (extrinsische Motivation). Anwesenheit in der Lehrveranstaltung ist regelmäßig und strikt zu kontrollieren, beaufsichtigte Prüfungen gehen hauptsächlich in die Gesamtnote der Abschlussprüfung ein, verpasste Abgabefristen und das Nicht-Einhalten sonstiger Regularien haben Sanktionen zur Folge. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Klima nicht sonderlich lernfördernd ist:

> „This way of thinking leads very quickly to a learning climate based on anxiety: put the fear of God in them, *then* they'll shape up! Theory X is essentially a blame-the-student model of teaching (...)" (ebd.: 38, Hervorh. im Original).

Die Theorie Y hingegen geht davon aus, dass Studierende die besten Lernergebnisse erzielen, wenn ihnen größtmöglicher Raum und die Freiheit für eigene Entscheidungen im Lehr-/Lernprozess gegeben werden. Es sind daher Bedingungen zu schaffen, die Studierende motivieren, beispielsweise durch mehr Selbstbestimmung, größere Verantwortungsbereiche, flexiblere Lehr-/Lernsituationen, Gruppen- und Projektarbeit usw. (intrinsische Motivation). Beaufsichtigte Prüfungen sind dann nicht mehr erforderlich. Denn die Studierenden übernehmen Selbstverantwortung und entwickeln Eigeninitiative. Ein Lernklima vor dem Hintergrund der Theorie Y fördert und fordert außerdem die Kreativität der Studierenden. Ziel von Lehre ist es in diesem Fall, den eigenverantwortlichen Lernprozess der Studierenden so gut wie möglich zu unterstützen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ein Lernklima nach der Theorie Y qualitätvolles bzw. effektives Lernen fördert: Studierende lernen am besten, wenn ihnen flexible Lehr-/Lernsituationen angeboten werden und Vertrauen in ihre Eigeninitiative und eigenverantwortliche Lernprozesse signalisiert wird. Dies muss konsistent sein mit klaren Regelungen und Verfahrensweisen und innerhalb einer organisierten Lernumgebung stattfinden.

Für einen günstigen motivationalen Kontext ist es außerdem erforderlich, dass die Studierenden *in der jeweiligen Lehr-/Lernaktivität einen Mehrwert sehen*. Biggs und Tang weisen darauf hin, dass dies beim outcomeorientierten Lehren und Lernen leicht zu erreichen

[194] Douglas McGregor gilt als einer der Gründerväter des zeitgenössischen Managementgedankens. Die Theorien X und Y sind somit von ihrem Ursprung her Managementtheorien bzw. Führungsphilosophien, von denen McGregor selbst die Theorie X ablehnte und die von ihm vorgeschlagene Alternative der Theorie Y vorzog.

ist, da die TLAs unmittelbar auf die ILOs abgestimmt sind: Die Studierenden werden angeleitet, etwas in dem Lehr-/Lernprozess zu *tun*, was offenkundig zum Erreichen der ILOs beiträgt (vgl. ebd.: 92).

Als dritten Einflussfaktor für den motivationalen Kontext nennen die Autoren die *Erfolgswahrscheinlichkeit*, mit der Lehr-/Lernaufgaben bewältigt und die ILOs erreicht werden (vgl. ebd.). Dies ist wiederum im Constructive Alignment unmittelbar angelegt – wenn *erwartete* Lernergebnisse vom Lehrenden festgelegt werden, dann wird sich dieser vermutlich Lernaufgaben überlegt haben, die von den Studierenden erfolgreich absolviert werden können.

2. Vernetztes Wissen

> *„The teaching context could be regarded as a construction site on which students build on what they already know. Sound knowledge is based on interconnections" (Biggs/Tang 2009: 92, Hervorh. im Original).*

Eine leistungsstarke Wissensbasis ist komplex in ihrer Struktur, möglichst fehlerfrei und basiert auf Vernetzungen. Ein solches Fundament zu schaffen erfordert es, auf dem vorhandenen Wissen der Studierenden aufzubauen und beispielsweise strukturelle Verknüpfungen zwischen einzelnen Themen in den Vordergrund des Lehr-/Lernprozesses zu rücken. Kognitives Wachstum besteht nicht ausschließlich darin, mehr zu wissen; es geht vielmehr darum, bereits vorhandenes Wissen so zu *restrukturieren*, dass dieses mit neuem Wissen sinnvoll verknüpft werden kann.

3. Relevante Lerneraktivität

Wissen entsteht durch Lerneraktivität und Interaktion (vgl. ebd.: 102). Aktivität steigert generell die Aufmerksamkeit für eine bestimmte Sache und sorgt für mehr Effizienz bei der Leistungserreichung. Wichtiger noch aber erscheint die Annahme, dass die mit den ILOs verzahnte Aktivität die Lernleistung positiv beeinflusst. Dabei bietet es sich an, unterschiedliche Formen des Lernens anzuregen, um einen mannigfaltigen Zugang zu dem Gelernten zu eröffnen. Hierzu ein Beispiel aus einer Studie, auf die sich Biggs und Tang beziehen (vgl. ebd.: 95): In einer Studie von Wittrock (1977) lernen Studierende auf der Basis eines Textes auf zunehmend aktive Weise. Sie lesen zunächst lediglich den Text, unterstreichen die ihnen als relevant erscheinenden Wörter, formulieren die sie umfassenden Kernsätze, fassen den Text in eigenen Worten zusammen und – dies ist im beschriebenen Fall die aktivste Lernform –

erklären schließlich ihrem Sitznachbarn das vorliegende Material. Wittrock hat in diesem Fall eine starke Korrelation zwischen dem Ausmaß der Aktivität und der Lerneffizienz feststellen können.

Biggs und Tang weisen weiter darauf hin, dass sich Lernen durch das Aktivieren verschiedener Sinnesmodalitäten wie Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen vollzieht. Je mehr eine Sinnesmodalität durch eine andere verstärkt bzw. bestätigt wird, desto wirksamer ist der Lernvorgang (vgl. ebd.). Wenn also die TLAs vorsehen, den Gegenstand einer Lehr-/Lerneinheit über verschiedene Sinnesmodalitäten zu erschließen, dann steigt zugleich die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs.[195] Hinzu kommt, dass einige Sinnesmodalitäten effektiver für das Lernen eingesetzt werden können als andere.[196] Beispielsweise prägt sich besser in das Gedächtnis ein, was visuell erfasst und nicht nur lediglich anhand eines Textes gelesen wird. Je mehr die Sinnesmodalitäten überlappen (z. B. Sehen und Hören), desto größer ist die Lernleistung. Eine besonders wirksame Lernleistung ergibt sich durch die Anwendung des Prinzips „Lernen durch Lehren (LdL)“ (auch „Peer Teaching“ genannt), eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, die sich grundsätzlich auch an der Universität in jedem Fach und mit jeder Teilnehmergruppe durchführen lässt. Bei dieser Methode wird Studierenden Gelegenheit gegeben, Wissen über vernetztes Denken (s. o.) zu generieren.

4. Formatives Feedback

Die Qualität der Lehre hängt maßgeblich davon ab, auf welche Weise Studierende Rückmeldung zu ihrem Lernfortschritt erhalten. Formatives Feedback bezweckt Bewertung und Verbesserung des Lern*prozesses* und erfolgt somit fortlaufend (*Bewertung als Prozess*, *formatives Feedback als Ausgangspunkt weiteren pädagogischen Handelns,* vgl. auch Kap. 2.5.4 der vorliegenden Arbeit). Im Gegensatz zum summativen Feedback, das eine Bewertung in der Regel ausschließlich am Ende des Lernprozesses vorsieht, hebt formatives Feedback also auf eine (wiederholte) Bewertung *während* des Lernvorgangs ab. Letzteres gibt Studierenden kontrollierte Rückmeldungen zum persönlichen Lernfortschritt und Hinweise darauf, an welchen Stellen Verbesserungen vorzunehmen sind (beispielsweise wie Lernstrategien zu verändern sind, um ein zuvor definiertes Lernergebnis zu erreichen). Summatives Feedback, beispielsweise die Klausur am Ende des Semesters, informiert nach Abschluss einer Lehr-/ Lerneinheit lediglich darüber, wie gut oder treffend die Studierenden das von ihnen Erwartete gelernt haben (Beurteilung einer Leistung als „Endpunkt“). Hinweise auf Verbesserungen sieht

[195] Für konkrete Beispiele aus dem „Adventure Learning“ vgl. Biggs/Tang 2009 und Veletsianos/Kleanthous 2009.
[196] Für eine Übersicht vgl. die Lernpyramide von Green/Green 2005.

summatives Feedback in der Regel nicht vor. Biggs und Tang betonen den hohen Stellenwert formativer Bewertungsmethoden für gelingende Lehr-/Lernprozesse wie folgt:

> „So important is formative feedback that the effectiveness of any particular teaching/learning activity can be judged by how well it provides feedback to students as they learn“ (ebd.: 97).

Damit Feedback wirksam sein kann, müssen die Studierenden genaue Kenntnis vom Lerngegenstand und den ILOs haben. Im Lernprozess ist ihnen Rückmeldung darüber zu geben, wo konkret ihre Defizite liegen und wie diese verbessert werden können. Falsche Vorstellungen oder Fehlkonzeptionen von einem Lerngegenstand sollten vorbehaltlos benannt und korrigiert werden können. Aus Fehlern zu lernen ist generell ein wichtiges Leitmotiv für formative Bewertungsmethoden, mehr noch: Fehler können äußerst nützliche Lerngelegenheiten sein. Dies erfordert allerdings ein Lernklima nach der Theorie Y (s. o.), in dem Studierende eher bereit sind, Fehler einzugestehen und offen zu legen.

Abhängig von den angestrebten ILOs kann es sinnvoll sein, formatives Feedback von der Lehrperson, Kommilitonen oder über die Selbstbeurteilung des betreffenden Studierenden (in jeweils unterschiedlicher Akzentuierung) zu geben (vgl. ebd.: 102).

5. Reflexive Praxis und Selbstbeobachtung

Jede Lehr-/Lernaktivität sollte darauf ausgerichtet sein, ein Bewusstsein bei den Studierenden für ihre Wissenskonstruktionen zu erzeugen und zu fördern. Nützlich ist es hierbei, Studierende in Situationen zu versetzen, die eine starke Selbststeuerung und -reflexion ihres Lernprozesses erfordern (s. hierzu beispielsweise die Lehr-/Lernmethode „Zukunftswerkstatt“, vgl. Jungk/Müllert 1989). Formale Instruktion eignet sich nur wenig dafür: Wenn die Bewertung/Aktivität ausschließlich von der Lehrperson ausgeht und den Studierenden keine Möglichkeiten zur Selbstbeobachtung gegeben werden, ist die Motivation der Studierenden zur Aneignung bzw. Entfaltung von Reflexionsvermögen vermutlich eher gering. Biggs und Tang spitzen dies wie folgt zu:

> „Where the teacher expounds the material and assesses it at the end, the teacher is in effect the masterbuilder for constructing the student’s knowledge base, the student an apprentice bricklayer only. The student is left in a passive role both in receiving information and in monitoring what has been learned. They come to believe – or rather, they have the belief they acquired in school confirmed – that keeping track of their learning is the teacher’s job, not their own. They are unlikely to become very good independent or lifelong learners” (ebd.: 99).

Reflexive Praxis und Selbstbeobachtung lassen sich somit auch als wichtige Voraussetzungen für *Lebenslanges Lernen* im Allgemeinen bezeichnen.

TLAs für deklaratives Wissen (Faktenwissen)

Weiter oben wurde bereits angesprochen, dass für jede Lehr-/Lerneinheit entschieden werden sollte, ob das Erlangen von deklarativem Wissen (Sachwissen, „knowing what“) oder von prozeduralem Wissen (Handlungswissen, „knowing how“) im Vordergrund steht. Für die Vermittlung von *deklarativem* Wissen, worauf sich die Ausführungen in diesem Abschnitt beziehen, hat sich vor allem die Vorlesung als Lehrform ggf. mit dazugehöriger Übung etabliert. Diese Veranstaltungsform findet bevorzugt Einsatz im Umgang mit großen Studierendengruppen (etwa eine Grundlagenvorlesung zu Studienbeginn). Biggs und Tang sprechen in diesem Zusammenhang auch von „lecture theatres“ (vgl. ebd.: 104). Interessant ist dass die Autoren argumentieren, dass der Begriff „Vorlesung“ in erster Linie eine Lehr-/Lern*situation*, weniger hingegen eine Lehr-/Lern*aktivität* beschreibt. In der Lehr-/Lernsituation mit großen Gruppen bestehen auch ganz andere Möglichkeiten die ILOs zu erreichen, als ausschließlich über den Dozentenvortrag. Hierfür bietet sich beispielsweise das *interaktive Lehren* an, das auch in großen Gruppengrößen sinnvoll durchgeführt werden kann. Hierauf wird weiter unten noch einzugehen sein.

Für das Constructive Alignment von Lehr-/Lernsituationen kann es sinnvoll sein, überkommene Vorstellungen von Lehre zu hinterfragen und den Fokus anders, das heißt studierendenzentriert auszurichten. Folgende Annahmen (kursiv hervorgehoben) gilt es kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd.: 131):

1. *Vorlesungen und Tutorien bzw. vorlesungsbegleitende Übungen stellen die Standard-Lehrmethode dar*. - Treffender bezeichnen sie Lehr-/Lernsituationen, in denen, in Abhängigkeit von den angestrebten ILOs, verschiedene Lehr-/Lernaktivitäten (TLAs) durchgeführt werden können.
2. *Der Fokus ist auf das Handeln der Lehrperson gerichtet.* - Der Terminus „Vorlesung“ sagt dies bereits aus. Aber auch in der Vorlesung, wie in allen anderen Lehr-/ Lernsituationen, ist es wichtiger, die Aufmerksamkeit auf das Handeln der Studierenden zu lenken.
3. *Lernen findet nur innerhalb des Veranstaltungsraumes (z. B. im Hörsaal) statt, während vor allem die Lehrperson den Ablauf vorgibt.* - Wenn Studierende die Fähigkeit zum Lebenslangen Lernen entwickeln sollen, dann muss Lernen vor allem auch außerhalb einer formalen, von der Lehrperson gelenkten Umgebung stattfinden.

Über die ILOs ist dementsprechend festzulegen, was die Studierenden in einer Lehr-/ Lernsituation tun sollen, um eine solide, gut strukturierte Wissensbasis („knowing what“) aufzubauen.

Eine gut strukturierte Wissensbasis aufzubauen erfordert *rezeptives Lernen*. David Paul Ausubel hat darauf hingewiesen, dass Lernen in der Verknüpfung von neuem Wissen mit bereits vorhandenen Wissensbeständen besteht (vgl. Ausubel 1968).[197] Weiter oben wurde darauf bereits Bezug genommen. *Rezeptives Lernen meint die Rezeption von deklarativem Wissen sowie dessen sinnvolle Strukturierung*. Beim rezeptiven Lernen stellt die Lehrperson den Studierenden den Lernstoff in abgeschlossener Form vor. Dies ist zumeist der Fall in der klassischen Vorlesung. Die Studierenden nehmen hier keinen Einfluss auf die Wissensvermittlung. Der Ablauf der Wissensvermittlung steht im Vorfeld fest. Auf diese Weise ist es zwar möglich, den Studierenden zu Beginn der Lehr-/Lernsituation einen Überblick über den Lernumfang zu geben. Jedoch nehmen die Studierenden dann nicht aktiv an der Wissensvermittlung teil und es obliegt ihnen, den vermittelten Stoff sinnvoll zu strukturieren.[198] Intrinsisch motivierten Studierenden[199] wird dies leichter gelingen als extrinsisch motivierten Studierenden. Eine extrinsische Motivation ließe sich beispielsweise bei jenen Studierenden vermuten, die direkt nach dem Bachelorabschluss in die Berufspraxis eintreten und sich nicht weiter wissenschaftlich qualifizieren möchten. Die Lehr-/Lernaktivitäten (TLAs) sind daher so zu wählen, dass auch die extrinsisch motivierten – also beispielsweise die akademisch weniger motivierten – Studierenden die angestrebten ILOs erreichen können (vgl. Biggs/Tang 2009: 107).

Die *TLAs für rezeptives Lernen* können von der Lehrperson, Studierendengruppen oder von einzelnen Studierenden ausgehen. Man unterscheidet hier zwischen (vgl. ebd.)

1. *Lehrendengeleiteten Aktivitäten ohne aktive studentische Beteiligung*: einen Vortrag halten, Übungen anleiten, Erstellen von Concept Mappings (externe Visualisierungen eines Konzepts, graphische Darstellungen von Wissen) etc.
2. *Lehrendengeleiteten Aktivitäten mit aktiver studentische Beteiligung:* Peer Teaching, interaktives Lehren und Lernen im Hörsaal, Online-Foren, Gruppenarbeit etc.
3. *Studierendengeleiteten Aktivitäten:* kollaborative Lerngruppen, Chat Rooms etc.
4. *Individuell geleiteten Aktivitäten:* lesen, Informationen im Internet suchen, andere (z. B. Kommilitonen) um Rat bitten, eine Vorlesung anhören etc.

[197] In der Lernpsychologie wird die Integration eines Gegenstands menschlicher Erfahrung in ein kognitives Schema auch als *Assimilation* bezeichnet (vgl. z. B. Piaget/Aebli 2005).

[198] Aus einer psychologischen Sicht kommt hinzu, dass die Aufmerksamkeit von Studierenden bei einem Lehrendenvortrag in der Regel für 10 bis 15 Minuten erhalten bleibt. Danach nimmt das Lernen rapide ab (vgl. Biggs/Tang 2009: 109).

[199] Intrinsisch motivierte Studierende sind beispielsweise solche, die ein starkes fachliches Interesse und akademische (Karriere-)Vorstellungen haben, häufig bereits relevantes Hintergrundwissen besitzen und ihre Lerngegenstände reflektieren. Als extrinsisch motiviert können jene Studierende bezeichnet werden, die ihr Studium in erster Linie als formale Qualifikation für einen bestimmten (lukrativen) Beruf betrachten. Sie sind weniger von fachlichen Interessen geleitet und verfügen häufig über weniger relevantes Hintergrundwissen.

Viele der genannten Aktivitäten bezeichnen keine Lehr-/Lern*aktivitäten*, sondern Lehr-/ Lern*situationen*, in denen lernerbezogene Aktivitäten sich entfalten können. Die konkrete Situation, beispielsweise die Vorlesung oder die vorlesungsbegleitende Übung, definiert lediglich die weitgesteckten Parameter, in denen Lernen stattfindet bzw. stattfinden kann.

Vielfach herrscht die Vorstellung, Vorlesungen eigneten sich besonders (und ausschließlich), um große Studierendengruppen zu unterrichten und darüber einen – im wahrsten Sinne des Wortes – „breiten“ Lernerfolg auf Seiten der Studierenden zu erreichen. Aus der Perspektive der Lernenden kann dies nur bedingt gelten, da der Informationsfluss bei einer Vorlesung relativ einseitig ist und sich studentische Aktivität in der Regel allenfalls darauf beschränkt, Notizen zu machen und Fragen zu stellen. Das sorgfältige Ausarbeiten des vorgetragenen Materials, Beseitigen von Fehlkonzeptionen und falschen Annahmen, Anwenden des Gelernten auf spezifische Beispiele usw. bleibt zumeist der vorlesungsbegleitenden Übungsveranstaltung überlassen. Biggs und Tang führen hierzu aus:

> „This seems like a good combination for effective reception learning: the lecture is like the Tasmanian tiger making the kill, the tutorial like the Tasmanian devil doing the mopping up. But sadly, for our simile, the tiger is already extinct, and the devil is heading that way” (ebd.: 108).

An dieser Stelle lässt sich Folgendes festhalten (vgl. Bligh 1972[200], zitiert nach Biggs/Tang 2009: 108): Die Vorlesung mit dem Lehrendenvortrag im Mittelpunkt

- ist verhältnismäßig effektiv, um *Informationen zu vermitteln*
- eignet sich nur bedingt, um *abstraktes Denken* zu stimulieren,
- ist kein verlässliches Mittel, mit dem das *Lernverhalten der Studierenden* positiv beeinflusst werden kann.

Dass die Vorlesung als Lehr-/Lernsituation auch effektiver gestaltet werden kann, ist weiter oben bereits angeklungen. Die Methode, die dafür fruchtbar gemacht werden kann, nennt sich *interaktives Lehren.* Sie kann auch in großen Studierendengruppen zur Anwendung kommen und fördert das Erreichen der angestrebten ILOs. Interaktives Lehren, zusammen mit formativem Feedback, hat generell den größten Effekt auf das studentische Lernen (vgl. Biggs/Tang 2009: 112). Nachfolgend werden einige TLAs skizziert, die gerade für große Studierendengruppen geeignet sind, eine deklarative Wissensbasis in verschiedenen inhaltlichen (Studien-) Bereichen aufzubauen.

Es lohnt zunächst ein Blick auf das *Anfertigen von Notizen* in der Vorlesung. Das Anfertigen von Notizen, die Vorlesungsmitschrift, kann eine nützliche Lernaktivität sein, bei-

[200] Bligh hat in den 1970er Jahren nahezu 100 Studien analysiert und in diesem Rahmen die Effektivität der Vorlesung mit der anderer Lehr-/ Lernformen (wie z. B. Gruppendiskussionen) verglichen.

spielsweise um eine unmittelbare Bewertung und Reflexion des Vermittelten seitens der Studierenden anzustoßen. Damit dies gelingen kann, schlagen Biggs und Tang vor, in der Vorlesungssequenz jeweils ein Zeitfenster für das Anfertigen von Notizen und ein Zeitfenster für das Verstehen und Verarbeiten der Notizen vorzusehen. Außerdem sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, ihre angefertigten Notizen überprüfen zu können (vgl. ebd.: 114). Der Umgang mit Notizen wird effektiver, sobald interaktive Elemente hinzutreten: Studierende können etwa ihre Notizen mit ihren Sitznachbarn austauschen, Unterschiede diskutieren und auf dieser Grundlage ihre Notizen überarbeiten. Auf diese Weise lassen sich auch die Kernideen des vermittelten Stoffs reflektieren. Ein positiver Effekt auf das Lernen entsteht, wenn Studierende diese Kernideen in eigenen Worten z. B. ihren Sitznachbarn erläutern (Prinzip „Lernen durch Lehren“ s.o.). Das Anfertigen von Notizen kann also durchaus als sinnvolle TLA betrachtet werden, wenngleich es häufig lediglich als relativ ineffiziente Aufzeichnungsmöglichkeit zum Einsatz kommt.

Es gibt darüber hinaus vielfältige andere Möglichkeiten für interaktive Lehr-/ Lernaktivitäten in dem beschriebenen Kontext. Als ein weiteres Beispiel sei die *Concept Map (Konzept-Karte)* genannt.[201] Bei der Concept Map handelt es sich um eine externe Visualisierung eines (theoretischen) Konzepts. Allgemein dient sie zur graphischen Darstellung von Wissen und stellt somit ein Mittel zur Gedankenordnung und -reflexion dar (vgl. Nückles et. al. 2004). Auf die Vorlesungssituation übertragen nützt die Concept Map einerseits, um eine Struktur des zu Vermittelnden (des zu Lernenden) zu präsentieren. Andererseits kann sie sinnvoll eingesetzt werden um festzustellen, wie Studierende diese Struktur bewerten und verstehen. Lehrende können von diesem Instrument also gleichzeitig Gebrauch für Lehr- und Prüfungszwecke machen. Studierende nutzen die Concept Map eher, um Ideen zu organisieren (beispielsweise, um einen Aufsatz zu planen und zu schreiben oder um schwierige Passagen für sich zu klären). Die Concept Map ist nützlich für ILOs, die ein Verständnis des Ganzen zum Ziel haben, das Erkennen von Figurationen und Verknüpfungen, das Integrieren und Organisieren von Wissen. Concept Maps zu erstellen stellt eine wichtige Lernerfahrung für Studierende dar. Sie hilft ihnen dabei, ihre Gedanken zu strukturieren; gleichzeitig belegen die fertiggestellten Karten, auf welche Weise Studierende die Zusammenhänge einzelner Konzeptelemente bewerten und verstehen. Daher eignet sich die Concept Map auch für konkrete Prüfungszwecke: Da sie ein Gesamtbild darstellt, also eine ganzheitliche Repräsentation einer komplexen konzeptionellen Struktur ist, lässt sie sich am besten anhand der Komplexität der Gliederung oder Gruppierung der einzelnen Elemente sowie der dargestellten Verknüp-

[201] Für weitere Beispiele vgl. Biggs/Tang 2009: 114ff.

fungen beurteilen.[202] Sie kann außerdem als Feedback-Instrument genutzt werden, um Verbesserungen bzw. Nachjustierungen in der Lehre zu ermöglichen.

Peer Teaching

Im Zentrum dieser Lehr-/Lernmethode stehen „Gleichgesinnte“, die sich gegenseitig unterrichten und auf diese Weise Wissen vermitteln bzw. aneignen (vgl. Goy 2005: 24). Charakteristisch sind eine gemeinsame Sprache und die Aufhebung der Hierarchie von Lehrenden und Lernenden. Peer Teaching findet beispielsweise in studentischen Tutorien ohne die Anwesenheit einer Lehrperson statt. Peer Teaching kann aber auch innerhalb einer Vorlesungssequenz angewendet werden, z. B. wenn Studierende ihren Kommilitonen die Kernpunkte des soeben Gelernten erklären und diese gemeinsam reflektieren. Der positive Effekt auf das Lernen durch diese Methode auch in großen Lernergruppen wurde in den vorausgehenden Abschnitten bereits skizziert. Biggs und Tang spitzen dies in Anlehnung an McKeachie et. al. (1986) wie folgt zu:

> „Peer teaching is a very powerful ally when you have large classes to teach. There may be no single best method of teaching ‘but the second best is students teaching other students’ (McKeachie et. al. 1986: 63, zitiert nach Biggs/Tang 2009: 118).

Die Gründe für den Nutzen dieser TLA beschreiben Biggs/Tang folgendermaßen (vgl. ebd.):

- Die Wissensinhalte werden von studentischen „Peers“ vermittelt, deren Auffassung von einem Thema sich von denen der Lehrperson unterscheiden kann,
- Die Lehrperson reflektiert und bewertet in der Regel sehr stark den Lernfortschritt der Studierenden. Studentische „Peers“, die an diesem Prozess näher dran und sich den Fallstricken und Schwierigkeiten eher bewusst sind, vermögen ihre Kommilitonen daher empathischer zu „lehren“.
- Die Lehrperson „besitzt“ sinnbildlich das zu vermittelnde Lehrmaterial und verantwortet dessen Validität. Wenn sie das Material selbst nicht richtig durchdrungen hat, droht Gesichtsverlust gegenüber den Studierenden, aber auch gegenüber dem Kollegium. Daher wird eine Lehrperson immer danach streben, die zu vermittelnden Inhalte korrekt zu lehren. Studentische Peers stehen hingegen nicht unter demselben Erfolgsdruck und haben mehr Freiheiten, Fehlkonzeptionen öffentlich zu reflektieren und richtig zu stellen. Peer Teaching-Situationen (wie etwa das studentisch angeleitete Tutorium) stellen außerdem eine Lernumwelt dar, in der Studierende sich ohne drohenden Gesichtsverlust und Angst vor schlechten Noten zu den aufgeworfenen Fragen äußern können (vgl. ebd.).

[202] Beispiele für Concept Maps finden sich z. B. bei Nückles et. al. 2004.

An dieser Stelle kann zusammenfassend festgehalten werden, dass zwei Grundprinzipien notwendig erscheinen, um Vorlesungsräume als *Lern*räume zu gestalten:

1. Studierende über relevante Lehr-/Lernaktivitäten zu aktivieren.
2. Regelmäßig Feedback an die Studierenden zu geben, nicht nur durch die Lehrperson selbst, sondern auch durch studentische Peers und über die reflexive Selbstbewertung der/des betreffenden Studierenden.

Darüber hinaus haben sich insbesondere in großen Studierendengruppen sogenannte *Lernpartnerschaften* zwischen zwei oder mehreren Studierenden bewährt. Lernpartnerschaften bezwecken die gegenseitige Unterstützung im (gemeinsamen) Lernprozess. Studierende können sich darüber auf Augenhöhe mitteilen, beispielsweise um Unsicherheiten in der Interpretation von bestimmten Lehr-/Lerninhalten oder Prüfungsanforderungen zu klären. Lernpartnerschaften können auch Vorteile für die Lehrperson mit sich bringen: Studierende in solchen Gemeinschaften lösen Unklarheiten oder Probleme häufig in diesem internen Kreis, ohne dabei die Lehrperson konsultieren zu müssen. Dies spricht bereits für das selbstverantwortliche Verhalten der Studierenden im Lehr-/Lernprozess. Aus den genannten Gründen sollte das Bilden von Lernpartnerschaften aktiv von der Lehrperson z. B. im Rahmen einer Lehrveranstaltung angestoßen und gefördert werden.

Abschließend sei noch einmal angesprochen, dass der Umgang mit großen Studierendengruppen effektive und spezifische Managementfähigkeiten von der Lehrperson erfordert. Es ist häufig zu beobachten und zugleich widersprüchlich, dass junge, noch unerfahrene Lehrkräfte großen Studierendengruppen eher ausgesetzt werden, während diese unbeliebte Lehrsituation den bereits etablierten erspart bleibt (vgl. ebd.: 121).[203]

Große Gruppen zu unterrichten ist allgemein schwierig. Dennoch können andere Wege für den effektiven Umgang damit gefunden werden, als die reine Wissensvermittlung in der Standardvorlesung. Die oben skizzierten Beispiele sollten verdeutlichen, mithilfe welcher TLAs deklaratives Wissen interaktiv vermittelt und angeeignet werden kann. Es scheint außerdem evident, dass große Gruppengrößen dem Prinzip des Constructive Alignment nicht entgegenstehen, weder was die Durchführung spezifischer Lehr-/Lernaktivitäten zum Erreichen von Lernzielen, noch was die Auswahl entsprechender Prüfungsformen betrifft.[204]

[203] Es ist unnötig zu erwähnen, dass das Lehren von großen Studierendengruppen einer sorgfältigen Vorbereitung und Durchführung bedarf. Biggs und Tang haben hierfür einige hilfreiche Vorschläge zusammengetragen, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden soll (vgl. ebd.: 122 ff.).

[204] Auf die vielfältigen Möglichkeiten des E-Learning zur Unterstützung interaktiver Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden sei an dieser Stelle nur verwiesen. Für eine Übersicht vgl. z. B. Issing/Klimsa 2002 und Oliver/Herrington 2001.

Der Vorlesungsraum als Lernraum

Wie sich große Vorlesungsräume in *Lern*räume verwandeln lassen, beschreibt auch der Lehr-/Lernforscher Ken Bain (2004). Bain u. a. haben in einer 15jährigen Studie („Best Teachers Project“) exzellente Lehrende in US-amerikanischen Colleges beobachtet. Diese Lehrenden zeichneten sich dadurch aus, dass sie ihren Studierenden auch in großen Gruppen ein Tiefenlernen ermöglichten.[205] In ihren Beobachtungen an US-amerikanischen Colleges haben Bain u. a. festgestellt, dass nahezu alle in die Studie einbezogenen Lehrenden fünf wesentliche Elemente ihrer Lehre zugrunde legten (vgl. Bain 2010, ohne pag.):

1. Eine Frage- oder Problemstellung.
2. Hilfestellungen für Studierende beim Zueigenmachen einer Frage- oder Problemstellung.
3. Förderung komplexer Denkleistungen bei den Studierenden (z. B. durch Anwenden, Analysieren, Synthetisieren, Bewerten im Lehr-/Lernprozess, vgl. auch die SOLO-Taxonomie weiter oben).
4. „Vorläufige“ Antworten oder Lösungen anbieten.
5. Neue Frage- oder Problemstellungen anstoßen.

Bain erläutert diese fünf Elemente wie folgt: (1.) Menschen lernen am effektivsten (i. S. eines tiefen Verständnisses), wenn sie Frage- oder Problemstellungen angehen, die sie wichtig und interessant finden. Auch Alltagserzählungen im Lehr-/Lernszenario können fesselnd sein; auf diese Weise lassen sich auch relevante Frage- bzw. Problemstellungen aufwerfen. (2.) „Gute“ Lehrende unterstützen Studierende dabei, das Signifikante und Fesselnde einer Frage- oder Problemstellung zu entdecken. (3.) Tiefenlernen lässt sich darüber hinaus über eine Feedback-Kultur (Geben und Erhalten von Feedback) fördern. Wenn Studierende kritisches Denken lernen sollen, brauchen sie hierfür entsprechende Gelegenheiten. (4.) „Gute“ Lehrende ermutigen Studierende dazu, eine Problem- oder Fragestellung kritisch zu durchdenken; sie erwarten hingegen keine bloßen Wiederholungsleistungen. Beim Tiefenlernen entwickeln Studierende eigene Bedeutungshorizonte: „Gute“ Lehrende unterstützen Studierende dabei, Bedeutungsgehalte zu entwickeln, anzuwenden, zu analysieren, synthetisieren, bewerten usw. Es geht ihnen also nicht darum, Wissensinhalte nur zu vermitteln. (5.) Am Ende steht die Frage- oder Problemstellung in einem anderen Licht: Welche weitergehenden Frage- oder Problemstellungen schließen sich an? Welche neuen Probleme entstehen, nachdem ein bestimmtes Problem gerade einer Lösung zugeführt wurde?

[205] Ken Bain spricht im Übrigen nicht nur theoretisch über Tiefenlernen, er versteht es selbst auch auf brilliante Weise, Tiefenlernen zu fördern (die Autorin konnte sich davon während einer auf einer Tagung gesprochenen *key note* von Bain zum Thema überzeugen).

In der Studie von Bain u. a. stellte sich heraus, dass effektive Lehrende ihren Fokus in der Vorlesung darauf legten, was die Studierenden *verstehen*. Es ging diesen Lehrenden darum, über provokante Fragestellungen ein anderes Denken bei den Studierenden anzuregen, das heißt auch vorhandene eigene Denkmuster der Studierenden in Frage zu stellen, Verstandenes anzuwenden, zu analysieren, zu bewerten usw. Der Unterschied zu weniger effektiven Vorlesungen besteht darin, dass diese Lehrende eben nicht darauf aus waren, lediglich den Stoff in einer vorgegebenen Zeit zu vermitteln. Hierin lässt sich klar der lernergebnisorientierte Ansatz wiedererkennen: *Wichtig ist, was und wie die Studierenden lernen*. Die Inhalte sind dabei nur „Mittel zum Zweck", der oder die Lehrende Begleiter und Förderer des studentischen Lernprozesses.

Die in die Studie von Bain u. a. einbezogenen Lehrenden betrachteten ihre Lehre als „Dialog" mit den Studierenden, auch wenn sie selbst am meisten in der Vorlesung sprachen. Ein solcher Dialog funktionierte bereits über einen regelmäßigen Augenkontakt mit den Studierenden: Über Augenkontakt ließen sich Reaktionen ablesen und so beispielsweise das Tempo oder die Erklärungsmuster entsprechend anpassen. Darüber hinaus ist Präsenz der Lehrperson im Vorlesungssaal wichtig: Sie sollte von allen Studierenden gesehen und gehört werden können. Bewährt hatte sich bei den in die Studie von Bain u. a. einbezogenen Lehrenden außerdem das Wechseln der Sprechgeschwindigkeit alle 10 Minuten. Diese Lehrenden gaben ihren Studierenden Zeit zum Nachdenken und Antworten, zeigten Interesse am Vorlesungsgegenstand und am Lernprozess der Studierenden, signalisierten Enthusiasmus während der Vorlesung. Bain resümiert:

> „Remember, however, *the purpose of the lecture is* not for you to perform, but *for the students to learn*. Stop frequently, pose problems, get students to work on them idividually, in pairs, in small groups, and then to report back. Listen and respond. Let students respond to one another" (ebd., Hervorh. durch die Verf.).

TLAs für prozedurales Wissen im Kontext Lebenslangen Lernens

Im folgenden Abschnitt werden Lehr-/Lernaktivitäten skizziert, die für den Aufbau von prozeduralem Wissen (Handlungswissen) von Bedeutung sind. Im Gegensatz zum deklarativen Wissen (Faktenwissen) handelt es sich hierbei um *dynamisches* Wissen, also um Wissen, wie mit einer bestimmten Handlung oder einem bestimmten Verarbeitungsprozess ein gewünschtes Ergebnis erreicht werden kann. Die Lehr-/Lernsituationen sind hier breiter gefächert, gehen also über die Formate Vorlesung und Übung und über das Lernen im Hörsaal hinaus. In Anlehnung an Biggs und Tang wird hier davon ausgegangen, dass der Aufbau bzw. die Erweiterung von Handlungswissen insbesondere im Kontext des *Lebenslangen Lernens* von

zentraler Bedeutung ist. Lebenslanges Lernen wird hier außerdem als eines der wichtigsten Ziele von Hochschulbildung verstanden. Da der Begriff des Lebenslangen Lernens sehr viel Interpretationsspielraum zulässt, sollen nachfolgend zwei Definitionen als Grundlage für die weitere Verwendung in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden. Die Europäische Kommission definiert den Begriff wie folgt:

> „(…) alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualität und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: 9).

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung konkretisiert den Begriff noch weiter:

> „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen’ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (vgl. BLK 2004: 32).

Konzepte aktiven Lernens: Problembasiertes Lernen

In Anlehnung an Biggs und Tang soll nachfolgend exemplarisch aufgezeigt werden, mit welchen didaktischen Ansätzen Studierende auf das Lebenslange Lernen vorbereitet werden können. Als ein Beispiel ist hier das *Problembasierte Lernen (PBL)*[206] zu nennen. Beim Problembasierten Lernen handelt es sich um eine Lernform, bei der zunächst ein Problem fokussiert wird, für das die Lernenden weitgehend selbstständig eine Lösung erarbeiten sollen. Charakteristisch für diesen pädagogischen Ansatz sind reale und komplexe Problemstellungen aus der Berufswelt. Sie bilden den Ausgangspunkt des Lernens. Der Lerngegenstand wird also problemorientiert, zumeist fächerübergreifend sowie in praxisnahen Fallstudien von den Lernenden erarbeitet. PBL eignet sich besonders für universitäre Curricula, um Studierende als unabhängige Lebenslange Lerner auf die sich anschließende (außeruniversitäre) Arbeitswelt vorzubereiten:[207] Im Vordergrund steht die Aneignung und Entfaltung von *Handlungswissen*. Probleme bilden die Basis der Lehr-/Lernaktivitäten, nicht die Lösungen; Studierende analysieren zunächst ein Problem, bevor sie es einer Lösung zuführen. Als große Stärke des PBL wird gesehen, dass es zum Lernen anregt. Anders ausgedrückt: „Durch problemgesteuertes

[206] Auch *Problemorientiertes Lernen (POL)* oder *Case Study Method* genannt. Zum Problembasierten Lernen vgl. auch Zumbach 2007 und Blom 2000.

[207] Die Ursprünge des PBL sind im pädagogischen (J. Dewey, Laborschule um 1900) und im technischen Bereich (etwa in der Ausbildung von Ingenieuren in den 1960er Jahren) zu verorten. In der Medizinerausbildung ist diese Lernform bis heute häufig anzutreffen. PBL ist jedoch leicht auch auf andere Disziplinen übertragbar (vgl. Biggs/Tang 2009: 152).

Lernen lernt der Student das Lernen“ (Blom 2000: 65). Dabei steht die aktive Suche und Verarbeitung von Erkenntnissen sowie die Analyse von Praxisfällen im Vordergrund. Ein Problem, Ausgangspunkt des Lernens, „steuert“ gewissermaßen die Studierenden über den Lerngegenstand, den sie sich eigenständig und in (Peer-)Gruppen aneignen. Die Lerngruppen bestehen idealiter aus 5-8 Studierenden, manche Autoren schlagen auch Lerngruppen von bis zu 12 Studierenden vor (vgl. ebd.: 66). Der Lehrperson kommt dabei die Rolle eines Coaches zu, der den Lernprozess der Studierenden begleitet.

Dem Problemstudium wird zumeist eine Problembeschreibung oder eine Fallstudie zugrunde gelegt. Anhand des sogenannten *Siebensprungs* wird die Problem- bzw. Fallbeschreibung analysiert und die Lernstrategie erläutert. Der Siebensprung besteht aus den folgenden Schritten (vgl. ebd.):

1. Klären unbekannter Begriffe: Ein Text (die Problem- bzw. Fallbeschreibung) wird in Gruppenarbeit erörtert, Begriffe werden im Idealfall von den Studierenden selbst geklärt.
2. Gemeinsame Definition des Problems.
3. Problemanalyse: Hypothesengenerierung zur weiteren Bearbeitung des Textes in-Form eines wertfreien „Brainstormings“.
4. Systematische Ordnung und Bewertung der Hypothesen.
5. *Lernzielformulierung*: Lernziele sollen Wissensdefizite abdecken und die abschließende Bearbeitung des Textes ermöglichen.
6. Recherche nach ergänzenden Informationen außerhalb der Gruppe: Die Studierenden betreiben selbstständig Recherche, um die Lernziele zu erreichen.
7. Synthese: Zusammensetzen, Prüfen und Evaluieren der neu gewonnenen Informationen in der Gruppe.

Die PBL-Methode kann als „Alignment“ im Sinne von Biggs und Tang bezeichnet werden. Die Lernergebnisorientierung sowie die Vorbereitung auf das Lebenslange Lernen liegen auf der Hand:

> „The problem, or a series of problems, is where learning starts and, in going about solving those problems, the learner seeks the knowledge of disciplines, facts and procedures that are needed to solve the problems. The traditional disciplines do not define what is to be learned, the problems do. However, the aim is not only to solve those particular problems, but in the course of doing so, the learner acquires knowledge, content-related skills, self-management skills, attitudes, know-how: in a word, professional wisdom. This means the problems had better be carefully selected” (Biggs/Tang 2009: 152).

Barrows (1986) beschreibt vier allgemeine Ziele von Problembasiertem Lernen (zitiert nach Biggs/Tang 2009: 153):

1. Strukturieren bzw. Konstruieren von Wissen, das in Arbeitszusammenhängen angewandt wird.
2. Entwickeln einer effektiven Argumentationslinie, z. B. bezogen auf das Lösen von Problemen oder das Treffen von Entscheidungen.
3. Entwickeln von selbstgesteuerten Lernfähigkeiten.
4. Erhöhte Lernmotivation.

Als ein weiteres Ziel kann das Entwickeln von Gruppenfähigkeit bzw. Teamfähigkeit hinzugefügt werden, da PBL überwiegend in Gruppen stattfindet.

Ein „gutes“ Problem ist wie folgt charakterisiert (vgl. Biggs/Tang 2009: 154):

1. Es erfordert einen interdisziplinären Ansatz für die Problemlösung.
2. Es wirft verschiedene Problemlösemöglichkeiten auf, deren Effektivität überprüft werden muss.
3. Es aktiviert und berücksichtigt vorgängiges Wissen.
4. Es erfordert neues Wissen, über das die Studierenden noch nicht verfügen und das sie sich erarbeiten müssen.
5. Es regt die Studierenden an, die Problemanalyse und -lösung sorgfältig auszuarbeiten.
6. Es erfordert selbstgesteuertes Lernen.
7. Es entspricht bzw. genügt den Lernzielen der betreffenden Lehr-/Lerneinheit (diese können sein: Der Aufbau von deklarativem Wissen und Anwendung dieses Wissens auf Probleme aus der Praxis oder/und die Fähigkeiten und Strategien, um neues Wissen im jeweiligen Kontext zu erwerben).

PBL stellt also einen Ansatz dar, der die wichtigsten Ziele von Lebenslangem Lernen verfolgt. Biggs und Tang weisen in diesem Zusammenhang auf institutionelle Probleme innerhalb der Universität hin, die einer Etablierung der PBL-Methode häufig im Wege stehen: PBL ist nicht disziplinenbasiert, wohingegen die meisten Universitäten disziplinenorientiert organisiert sind: Lehrende an Hochschulen tendieren meistens dazu, sich (ausschließlich) als Wissenschaftler ihrer Disziplin zu sehen; PBL stelle daher für so manchen eine „Bedrohung“ der eigenen akademischen Identität dar (vgl. ebd.: 160).

Von deklarativem zu prozeduralem Wissen

Eine Reihe von universitären Lehrveranstaltungen fokussiert in erster Linie den Aufbau von deklarativem Wissen. Andere Lehrveranstaltungen hingegen zielen darauf ab, dieses Wissen anwendbar zu machen. Der Aufbau von prozeduralem Wissen ist selbstverständlich in praxisnahen Studienfächern wie Architektur, Betriebswirtschaftslehre, Medizin, Ingenieurwissenschaften, Psychologie u. ä. In diesen und ähnlichen Studienfächern wird deklaratives Wissen vermittelt, um darüber eine Basis für *informiertes Entscheiden* zu konstruieren (prozedurales Wissen) – eine Grundanforderung, die Hochschulabsolventen in der Praxis zu erfüllen haben (vgl. Biggs/Tang 2009: 135f.). Letztlich findet sich hier auch das Konzept der Schlüsselkompetenzen wieder (vgl. auch *Handlungskompetenz*, Kap. 3.3.1 der vorliegenden Arbeit). Biggs und Tang führen hierzu aus:

> „(…) much of the declarative knowledge is learned, not for its own sake so much but to construct a platform for launching informed decision makers and performers into the workforce. A major difference between a professional and a technician is not so much about what each might *do* – a dentist and a dental technician will often perform identical tasks – but about the basis for doing it. Essentially, the technician does what he does because he has been trained to do it: the professional does what she does because she has thought about it and made an informed decision to do it this way and not that way" (ebd. 136, Hervorh. im Original).

Letztlich gibt es zwei Wege, über die das Entscheidungshandeln im beschriebenen Kontext angeeignet bzw. entfaltet werden kann:

1. Über den Aufbau einer geeigneten deklarativen Wissensbasis, wie dies im vorangegangenen Abschnitt bereits dargelegt wurde.
2. Die Überführung dieses (deklarativen) Wissens in Handlungswissen (prozedurales Wissen).

Dies entspricht der logischen Abfolge: Zunächst wird deklaratives Wissen aufgebaut, dann erfolgt die Anwendung dieses Wissens in der Praxis, was zum Aufbau einer prozeduralen Wissensstruktur führt.

Lehr-/Lernaktivitäten, die das Erreichen von Lernergebnissen auf der Grundlage von prozeduralem Wissen fördern sollen, erfordern eine sorgfältigere Vorbereitung und Durchführung, als dies im Falle des Aufbaus von (rein) deklarativem Wissen notwendig ist. Formale, lehrendenzentrierte Lehr-/Lernsituationen wie die Standardvorlesung eignen sich hierfür eher nicht.

Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsaufgaben können beim Aufbau von prozeduralem Wissen auch identisch sein: Beispielsweise kann ein *reflexives Tagebuch* als Lehr-/ Lernakti-

vität für das Erreichen eines Lernziels, das in Verbindung mit studentischem Reflexionsvermögen steht, nutzbar gemacht werden. Das reflexive Tagebuch selbst oder Teile daraus können aber ebenso auch die Prüfungsaufgabe sein. In einem solchen Fall ist das „Alignment“ offensichtlich: Das Lernziel steht im Zusammenhang mit studentischer Reflexion und über die Lehr-/Lernaktivität (reflexives Schreiben) wird eine reflexive Aufgabe realisiert. Die Prüfungsaufgabe schließlich besteht darin zu demonstrieren, wie gut bzw. profunde die Reflexion nach bestimmten Kriterien stattgefunden hat (vgl. ebd.).

Es ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen, dass Lernziele, die in den Bereich des Handlungswissens fallen, mittels solcher Lehr-/Lernaktivitäten verfolgt werden, die besser für den Aufbau von deklarativem Wissen geeignet sind. Hierzu folgendes Beispiel, das aus einer realen Modulbeschreibung entnommen ist: In einem deutschsprachigen grundständigen Studiengang ist ein Pflichtmodul „Schlüsselqualifikationen“ im Umfang von vier Leistungspunkten vorgesehen.[208] Gegenstand der zugehörigen Lehrveranstaltung ist unter anderem die Präsentationstechnik. Als erwartetes Lernergebnis ist folgerichtig definiert: Nach erfolgreichem Absolvieren des Moduls sind die Studierenden befähigt, selbstständig eine Präsentation zu erarbeiten und zu präsentieren. In diesem Beispiel ist es dann umso erstaunlicher, dass als Lehrform für diese Art der Veranstaltung die Standardvorlesung (!) herangezogen wird, in der die Lehrperson (in dem Fall der Professor) über Präsentationstechniken zu den Studierenden spricht. Der Lehrende spricht in diesem Fall einseitig darüber, wie Präsentationstechniken anzuwenden sind, anstatt die Studierenden die Präsentationstechniken selbst durchführen, das heißt realiter erfahren zu lassen. Es findet hier also lediglich die Vermittlung (und bestenfalls) Aneignung von Faktenwissen („knowing what“) statt, obschon das Lernziel in den Bereich des Handlungswissen („knowing how“) fällt. Eine Kohärenz zwischen dem erwünschten Lernergebnis und der gewählten Lehr-/Lernsituation ist darüber also nicht hergestellt worden. Noch mehr verwundert es in dem konkreten Beispiel, dass am Ende des Moduls eine Prüfung in Form einer einstündigen Standardklausur (!) steht. Es ist hinlänglich bekannt, dass bei Klausuren in der Regel deklaratives Wissen abgefragt wird. Handlungswissen in einer Klausur zu demonstrieren, ist hingegen deutlich schwieriger. Betrachtet man nun Lernziel, Lehr-/Lernsituation und Prüfungssituation in der Argumentationsfigur des Constructive Alignment, ist die fehlende Kohärenz zwischen den drei Punkten evident. Es ist daher fraglich, ob die Studierenden nach Abschluss des Moduls tatsächlich das erwünschte Lernergebnis, das heißt den Aufbau spezifischen Handlungswissens (die Fähigkeit, präsentieren zu können) erreicht

[208] Dabei handelt es sich um einen Bachelorstudiengang aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften an einer deutschen Universität (vgl. hierzu auch Reuke 2010: 13).

haben werden.[209] Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 4) werden weitere Beispiele vor dem Hintergrund des Constructive Alignment von Biggs und Tang noch detaillierter zu analysieren sein. Wichtig an dieser Stelle zu erwähnen ist es, dass der Fokus beim Aufbau von Handlungswissen auf den Lerner und somit auf die konkrete Lernsituation zu richten ist: Das erwartete Lernergebnis ist folgerichtig mit der studentischen Lernaktivität abzustimmen und nicht vorrangig – wie dies überkommende Lehrvorstellungen teilweise noch immer suggerieren – mit der Aktivität der Lehrperson.

Zu Beginn dieses Abschnitts wurde konstatiert, dass der Aufbau bzw. die Erweiterung von Handlungswissen insbesondere im Kontext des Lebenslangen Lernens einen zentralen Stellenwert besitzt. Dies impliziert die Vorstellung von Hochschulabsolventen, die flexibel auf neue berufliche Handlungssituationen reagieren können und die Bereitschaft zur Weiterbildung/ Weiterqualifizierung mitbringen, wenn dies die berufliche Handlungssituation erfordert. Hochschulbildung hat daher die Aufgabe, Studierende auf Lebenslanges Lernen vorzubereiten. Eine nützliche Lehr-/Lernsituation in diesem Kontext ist das sogenannte *Emergent Curriculum* (vgl. Jackson et. al. 2006). Diese Form des „Curriculums“ ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Themen für eine spezifische Dauer zur Bearbeitung vorgegeben werden. Stattdessen werden Themen und Probleme aus dem Alltagsleben angesprochen, die einen anhaltenden Austausch über konkrete Lösungsmöglichkeiten erfordern. Allgemein kann das Emergent Curriculum beschrieben werden als „responsiv für bestimmte Menschen an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit“ (vgl. Jones/Nimmo 1994). Diese Form der Lehr-/ Lernsituation ist stark kontextgebunden und bedarf daher einer entsprechenden Gestaltung der Lernumgebung. Modelle, die in diesem Zusammenhang in der einschlägigen Literatur häufig genannt werden, sind das *just-in-time-learning* bzw. das *work-based-learning* (vgl. Biggs/Tang 2009: 136, 149): Just-in-time-learning zielt darauf ab, eine deklarative Wissensbasis bei den Lernenden *bedarfsbezogen* aufzubauen. Dies ist kennzeichnend für das Problembasierte Lernen (PBL), bei dem berufsbezogenes Wissen von Beginn an in der (außeruni-

[209] Eine Nachfrage der Autorin bei den Studiengangsverantwortlichen hat ergeben, dass die ungünstige Lehr-/ Lern- und Prüfungssituation durch die Gruppengröße bedingt war: Das (Pflicht-)Modul richtete sich an Studierende des fünften Studiensemesters mit einer Gruppenstärke von > 100 Studierenden. Mittlerweile wurde, nicht zuletzt auch aufgrund einer entsprechenden Auflage im Akkreditierungsverfahren, dazu übergegangen, zusätzlich zur Vorlesung die Präsentationstechniken von den Studierenden in Kleingruppen à 25 Studierende einüben zu lassen. Damit ist zumindest das Alignment zwischen dem Lernziel und der Lehr-/Lernsituation verbessert worden, in dem das Handlungswissen durch die praktische Anwendung mehr in den Vordergrund gerückt ist. Die Prüfung findet allerdings nach wie vor als Klausur statt. Eine vollständige Kohärenz nach der Argumentationsfigur des Constructive Alignment kann also für dieses Modul auch nach der teilweise erfolgten Revision nicht festgestellt werden. Denkbar wäre beispielsweise gewesen, die neu hinzugekommene Lehr-/Lernsituation (praktische Anwendung in der Übung) zugleich auch als Prüfungssituation heranzuziehen. Auf diese Weise wäre ein kohärentes Alignment zwischen ILO, TLA und Prüfungssituation gelungen. Das im beschriebenen Fall beklagte Ressourcenproblem hätte über einmal qualifizierte studentische Übungsleiter gelöst werden können, die im direkten Austausch mit dem betreffenden Modulverantwortlichen stehen.

versitären) Praxis verankert ist (vgl. hierzu ausführlicher weiter oben). Just-in-time-learning wird daher auch allgemein mit dem Lebenslangen Lernen am Arbeitsplatz in Verbindung gebracht.

Die Rolle der Universität als (Aus-)Bildungsinstitution ist hier zweifach zu verstehen (vgl. Biggs/Tang 2009: 149): 1. Indem Lehr-/Lernsituationen - wo immer dies möglich und sinnvoll im Curriculum ist - in berufsbezogenen Praktika verortet werden und 2. indem Studierende die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Studium erlangen, die sie für ein unabhängiges Lebenslanges Lernen und just-in-time-learning benötigen. Hierzu gehört etwa die Fähigkeit, nach neuen, relevanten Informationen zu suchen und zu wissen, wie diese sinnvoll auf eine aktuelle Problemstellung angewandt werden. Dies erfordert reflexive Fähigkeiten sowie ein abstraktes Theoriefundament, auf dessen Grundlage die neuen Informationen angewandt werden können; nur so können Studierende erfahren und bewerten, wie erfolgreich sie mit plötzlich auftretenden Problemstellungen umgehen können.[210] Damit sind bereits drei Bereiche des selbstgesteuerten Lernens angesprochen:

1. allgemeine Studierfähigkeiten,
2. Studierfähigkeiten, die sich auf das Lernen von bestimmten Inhalten beziehen (fachspezifische Studierfähigkeiten),
3. reflexives Lernen.

Die allgemeinen und fachspezifischen Studierfähigkeiten ermöglichen Studierenden das Anwenden, Generalisieren und Darstellen ihres Verständnisses von bestimmten Sachverhalten und (fachlichen) Zusammenhängen. Reflexive Lernstrategien und -fähigkeiten hingegen erfordern ein höheres Maß an Selbststeuerungsfähigkeit: hier geht es darum, spezifische (unvorhergesehene) Problemstellungen selbstständig und der Situation angemessen zu bewältigen. Diese Zielsetzung verfolgt beispielsweise das Problembasierte Lernen (vgl. hierzu weiter oben).

Reflexives Lernen eignet sich besonders für das Lebenslange Lernen und das just-in-time-learning. Beides erfordert eine *informierte Selbststeuerung (informed self-direction, Biggs/Tang 2009: 150).* Für den beschriebenen Kontext bedeutet dies, dass Studierende von einer fundierten Wissensbasis aus operieren und reflexive oder metakognitive Fähigkeiten anwenden können müssen, um neu aufgetretene Probleme strategisch angemessen zu bearbeiten bzw. zu lösen. Die damit verbundenen Lernergebnisse lassen sich nicht konkret im Vorhinein festlegen, sie entstehen (unerwartet) aus der jeweiligen Situation heraus. Die Lehr-/Lernaktivitäten, die zu dem Lernergebnis führen, sind vom Lernenden selbstgesteuert oder/

[210] Biggs und Tang bezeichnen diesen Prozess als „action learning for life“ (ebd.: 149).

und mit den weiteren Beteiligten im jeweiligen Feld „ausgehandelt“. Die in diesem Kontext so wichtige, fortlaufend formative Bewertung muss ebenso selbstgesteuert stattfinden: Es ist vom Lernenden eine (auf der Grundlage einer soliden Wissensbasis informierte) Entscheidung zu treffen, welche Lösungsstrategie auf (ein unvorhergesehenes) Problem in einem komplexen Bedingungsgefüge sinnvoll angewendet werden kann. Dies bedarf bestimmter Studierfähigkeiten, mithilfe derer bereits vorhandenes Wissen organisiert und konzeptualisiert wird, bevor es zu einer Re-Konzeptualisierung dieses Wissens kommen kann (vgl. Biggs/Tang 2009: 151). In der SOLO-Taxonomie sind die damit verbundenen Lernergebnisse (ILOs) auf der höchsten Taxonomiestufe („erweiternd abstrahierend“) verortet. Verben zur Bestimmung von ILOs auf dieser Taxonomiestufe sind beispielsweise *planen, theoretisieren, reflektieren, (Hypothesen) generieren* und dergleichen mehr.

Biggs und Tang zufolge müssen die Lehr-/Lernaktivitäten, die auf das Lebenslange Lernen vorbereiten und über die entsprechende ILOs erreicht werden sollen, vor allem auf die Informationskompetenz[211] sowie auf die reflexive Selbststeuerung der Lernenden abstellen. Letzteres kann in der Hochschulbildung erreicht werden, indem Studierende im Rahmen ihres Studiums allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeiten erwerben. Ebenso besitzt in diesem Kontext die Reflexion praktischer Erfahrungen einen hohen Stellenwert.[212]

Wenn davon auszugehen ist, dass der situationsangemessene Umgang mit plötzlich auftretenden Problemen in einem komplexen Bedingungsgefüge (z. B. in außeruniversitären beruflichen Zusammenhängen) eine zentrale Anforderung an Hochschulabsolventen ist, dann müssen bereits die grundständigen (Bachelor-)Studiengänge selbstgesteuertes Lernen fördern. Studierende müssen in der Lage sein, ein effektives Zeitmanagement zu betreiben sowie neue und relevante Informationen nach strategisch sinnvollen und fachadäquaten Gesichtspunkten zu suchen, zu selektieren, zu organisieren, darzustellen und zu präsentieren. Darüber hinaus sollten Studierende befähigt sein, ihre Erfahrungen zu reflektieren: um Lösungsstrategien

[211] Gemeint ist eine Schlüsselqualifikation zur Bewältigung von Problemen in der heutigen, stark dynamischen Informationsgesellschaft. Der Begriff umfasst allgemein solche Kompetenzen, die zum effizienten und verantwortungsbewussten Umgang mit Informationen befähigen. Sie beziehen sich auf sämtliche Aspekte des problembezogenen Erkennens eines Bedarfs an spezifischen Informationen, ihrer Organisation und zielgerichteten Selektion über Lernkategorien wie Analyse und Evaluation (vgl. Bloom 1972) sowie ihrer bedarfsgerechten Aufbereitung und Darstellung. Informationskompetenz bildet eine wichtige Voraussetzung für Lebenslanges Lernen (vgl. Gapski/Tekster 2009; vgl. hierzu auch Biggs/Tang 2009: 68 in Anlehnung an Barrie 2004).

[212] Wenn die Förderung von Reflexion beim Lernen Gegenstand der Betrachtung ist, wird häufig Schöns (1983) Konzept der „Reflective Practice“ zitiert (vgl. Jenert 2008). Ebenso rekurrieren Biggs und Tang auf eine spezifische „Reflective Practice“, allerdings ohne konkreten Bezug auf Schön. Die Reflexion praktischer Erfahrungen entspricht der pädagogisch-didaktischen „Konsensformel" (Wildt 2007b), mehr Praxis in die formale (Hochschul-)Bildung zu integrieren. Dies impliziert im weitesten Sinne berufsrelevante Handlungskompetenzen, die in problemorientierten Kontexten erworben werden sollen. Vor allen an den Hochschulen finden daher immer häufiger didaktische Ansätze wie das Problemorientierte Lernen oder das Erfahrungsbasierte Lernen (vgl. Kolb 1984) Anwendung.

künftig zu verbessern oder/ und um neue, unvorhergesehene Probleme lösen zu können (vgl. ebd.: 160). Didaktische Ansätze wie das Problembasierte Lernen eignen sich besonders, um solche reflexiven und an den Erfordernissen des beruflichen Alltags orientierten Fähigkeiten zu erwerben.

Im folgenden Abschnitt wird es nun - ausgehend von der Argumentationsfigur des Constructive Alignment - darum gehen, die Frage nach kompatiblen (das heißt mit den jeweiligen Learning Outcomes sowie den jeweiligen Lehr-/Lernaktivitäten kohärenten) Prüfungsformaten zu klären.

3.4.3 Reflexion des Lernkontextes auf die erwünschten Lernergebnisse II: Lernergebnisorientierte Prüfungsformen

> *„In aligned teaching (...) the assessment reinforces learning. Assessment is the senior partner in learning and teaching. Get it wrong and the rest collapses” (Biggs/Tang 2009: 192).*

Was und *wie* Studierende lernen, hängt maßgeblich auch von der jeweils vorgesehenen Prüfungsform ab. Biggs und Tang weisen darauf hin, dass die angewandte Prüfungspraxis stets die richtigen Signale für das Lernverhalten der Studierenden aussenden sollte. Dabei gilt auch hier das Grundprinzip des Constructive Alignment: die Prüfungsaufgaben sollten ausgehen und abgestimmt sein mit den jeweiligen Lernzielen (vgl. Biggs/Tang 2009: 163ff.). Einige grundsätzliche Überlegungen hierzu werden nachfolgend aufgegriffen und exemplarisch verdeutlicht.

Formative und summative Bewertung

Bereits weiter oben ist auf zwei unterschiedliche Prüfungsmodelle eingegangen worden: Die formative und die summative Bewertung. In Kap. 2.5.4 wurde im Zusammenhang mit der Tuning-Methodik aufgezeigt, welchen Stellenwert die Bewertungsmethoden als Steuerungsinstrument in Lehr- und Lernprozessen aufweisen. Es wurde herausgestellt, dass grundsätzlich alle Methoden der Bewertung eine wichtige *Feedbackfunktion* haben. Dabei wurde die zentrale Bedeutung der *formativen Bewertung* hervorgehoben. Formatives Feedback meint *Bewertung als Prozess* und fokussiert somit im beschriebenen Kontext den Lern*prozess* der Studierenden. Dieser Ansatz betrachtet die Beurteilung einer Leistung nicht als „Endpunkt“, sondern als Ausgangspunkt weiteren pädagogischen Handelns: Studierende und Lehrende erhalten so eine kontrollierte Rückmeldung über den Lernfortschritt der Studierenden. Formative Bewertungsmethoden tragen einerseits dazu bei, das Lernverhalten der Studierenden zu verbessern

und können andererseits die Lehre selbst qualitativ weiterentwickeln helfen; formative Bewertung ist daher untrennbar mit der Lehre verbunden.

Wie bereits mehrfach angeklungen ist, hängt die Effektivität der angewandten Lehrmethoden unmittelbar auch davon ab, inwieweit diese die Funktion der formativen Bewertung erfüllen. Biggs und Tang haben immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass im Idealfall die Lehr-/Lernaktivität auch Gegenstand der Bewertung (als Prozess) selbst ist und darüber ein in sich stimmiges, mit den Learning Outcomes abgestimmtes Gesamtbild nach der Argumentationsfigur des Constructive Alignment entsteht. Formatives Feedback eignet sich hierfür in besonderer Weise:

> „Formative feedback is a powerful TLA that uses error detection as the basis for error correction: if error is to be corrected, it must first be detected. Thus, students must feel absolutely free to admit error and seek to have it corrected. Students also need to learn to take over the formative role for themselves, just as writers need to spot error and correct it when editing a text by reflecting critically on their own writing" (ebd.: 164).

Selbst- und Peerassessment können in diesem Zusammenhang hilfreich für Studierende sein, die Qualität ihrer Arbeit resp. ihrer Lernergebnisse zu reflektieren und darüber die für das Lebenslange Lernen so wichtige reflexive Praxis zu trainieren.

Summative Prüfungsmethoden zielen in der Regel darauf ab, Studierende am Ende einer Lehr-/Lerneinheit zu bewerten bzw. zu benoten. Summative Bewertung fokussiert also in erster Linie die Beurteilung einer Leistung als „Endpunkt" pädagogischen Handeln: Gegenstand der Bewertung ist, wie gut der oder die Studierende den Prüfungsstoff gelernt hat. Das Ergebnis in Gestalt der Note ist endgültig. Entsprechende Wirkung hat dies auf die Lernenden:

> „Students fear this outcome; future hinge on it. They will be singularly unwilling to admit their mistakes. Error no longer is there to instruct, as in formative assessment; error now signals punishment" (ebd.).

Diese Erkenntnis soll nicht darauf hindeuten, dass summative Bewertung per se ungeeignet für den Lehr-/Lernprozess ist. Sie sollte jedoch nicht die alleinige Bewertungsmethode darstellen, sondern ggf. in Ergänzung zu regelmäßigen formativen Feedbacks angewandt werden. So ist es durchaus auch möglich, dieselbe Prüfungs*aufgabe* im Rahmen einer Lehrveranstaltung formativ im Semesterverlauf und summativ am Ende des Semesters einzusetzen. In diesem Fall sollten die Studierenden zu Semesterbeginn darüber informiert werden, wann und zu welchem Zweck die jeweilige Bewertungsmethode zum Einsatz kommt. Dabei ist zu bedenken, dass der gleichzeitige Einsatz für formative und summative Zwecke eine Konfliktsituati-

on für Studierende darstellen kann: sie werden auf diese Weise aufgefordert, Fehler zu offenbaren und gleichzeitig zu verdecken. Damit diese Situation nicht eintritt, müssen sie wissen, *welche* Prüfungssituationen in der Lehrveranstaltung formativ bzw. summativ sind. Studierende werden davon ihre Herangehensweise an die Prüfungssituation abhängig machen und entsprechende Lernstrategien anwenden.

Auswirkungen des Prüfens auf das Lernen

Der Vorgang des Prüfens bzw. die (erwartete) Prüfungssituation an sich wirkt sich häufig negativ auf das Lernverhalten der Studierenden aus (vgl. ebd.: 190). Dies ist zu einem großen Teil dadurch bedingt, dass die Prüfung üblicherweise als notwendiges Übel am Ende einer Lehr-/Lerneinheit – sei sie noch so spannend und gut gelungen – betrachtet wird. Sind die Prüfungsaufgaben bzw. -formate nicht hinreichend mit den ILOs und den TLAs abgestimmt, tritt der folgende Effekt ein: da Studierende nicht oder nur ansatzweise wissen, was von ihnen in der Prüfung verlangt wird, können sie die konkrete Prüfungssituation allenfalls erahnen und ihre Prüfungsvorbereitung auf das Nötigste (also das, was ihnen als „das Nötigste“ vermittelt wird)[213] reduzieren. Dies führt dazu, dass Studierende oberflächliche Lernstrategien entwickeln: Strategie wird hier wichtiger als Substanz, hauptsächlich soll die Prüfung „irgendwie“ bestanden werden. Der britische Bildungsforscher Lewis Elton bezeichnet diesen Effekt des Prüfens auf das Lernverhalten Studierender als negativen *backwash* (vgl. Elton 1987). Elton geht soweit zu sagen, dass die Prüfung das Lernverhalten der Studierenden, das heißt *was* und *wie* Studierende lernen, in stärkerem Maße bestimmen kann als das zugrunde gelegte Curriculum selbst (vgl. ebd.: 92).

Dass dieser, von Elton so bezeichnete backwash sich auch positiv auf das studentische Lernverhalten auswirken kann, zeigen Biggs und Tang in ihrer Arbeit zum Constructive Alignment auf: Angemessenes Lernen kann stattfinden, wenn die Prüfungsformen abgestimmt sind mit den jeweiligen Lernzielen. Hierzu muss man sich zunächst vergegenwärtigen, dass es bei den am Lehr-/Lernprozess Beteiligten typischerweise zwei divergierende Sichtweisen auf das Thema Prüfung gibt: Für die Lehrperson steht die (summative) Prüfung in der Regel am Ende der jeweiligen Lehr-/Lerneinheit, für die Studierenden hingegen bereits zu Beginn (alles Lernen konzentriert sich in erster Linie auf die erwartete Prüfungssituation). Wenn nun die erwarteten Lernergebnisse Gegenstand der Prüfung sind - und dies auch so von Beginn an den Studierenden kommuniziert wird - dann weisen die Lehraktivitäten (Lehrperson) und die Lernaktivitäten (Studierende) in dieselbe Richtung bzw. verfolgen diese ein gemeinsames Ziel: Indem sich die Studierenden auf die Prüfung vorbereiten, antizipieren sie die

[213] Häufig also Faktenwissen, wie es zumeist in Standardklausuren abgefragt wird.

erwarteten Lernergebnisse und eignen sich darüber gewissermaßen die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Wie dies konkret gelingen kann, wird weiter unten noch aufzuzeigen sein.

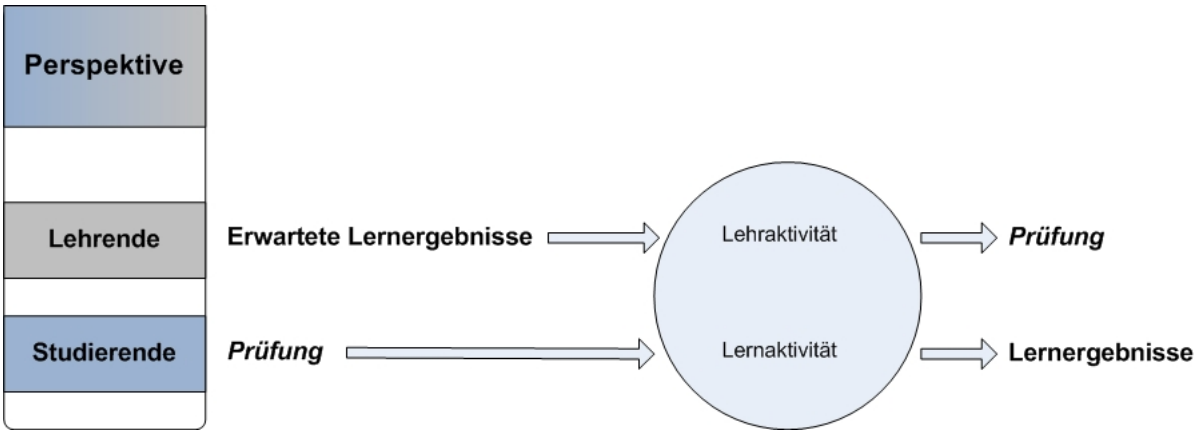

Abb. 4: Prüfungen aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden (vgl. Biggs/Tang 2009: 169)

Prüfungsmodelle: Messmodell versus Standardmodell des Prüfens

In der einschlägigen Literatur werden zwei mithin sehr unterschiedliche Prüfungsmodelle unterschieden: Das *Messmodell* und das *Standardmodell* des Prüfens (vgl. Taylor 1994, Biggs/Tang 2009). Um effektiv, das heißt lernergebnisorientiert prüfen zu können, ist ein Verständnis beider Prüfungsmodelle vonnöten.

Das *Messmodell* des Prüfens im Bildungskontext leitet sich ab aus der Differentiellen Psychologie, die sich seit jeher mit den Unterschieden zwischen einzelnen Personen hinsichtlich psychologischer Eigenschaften und Zustände befasst. Der Differentiellen Psychologie geht es vorrangig darum, stabile Eigenschaften von Individuen zu messen, um diese vergleichbar zu machen (vgl. z. B. Amelang 2006). Ein solches Vorgehen ist stark *normbasiert*. Die Anwendung dieses Modells auf das Prüfen im Bildungskontext bringt daher zahlreiche Schwierigkeiten mit sich (vgl. Biggs/Tang 2009: 192): Viele Prüfungsverfahren, die aus dem Messmodell abgeleitet werden, sind inkompatibel mit dem Constructive Alignment. Sie bilden jedoch nach wie vor häufig die gängige Praxis im Hochschulalltag ab. Hierzu zählt etwa das Prinzip der *Normalverteilung* (auch *Gauß-Verteilung* oder *Gauß'sche Glockenkurve* genannt).[214] Bei der Normalverteilung ist von vornherein festgelegt, dass auch schlechte Noten vergeben werden müssen (für den Notenschnitt sagt dies jedoch noch nichts aus). Die Mehrheit der Studierenden liegt auf der Kurve dann etwa in der Mitte der Notenskala und an den Rändern liegen einige wenige besonders gute und schlechte Noten. Studierende befinden sich

[214] Im engl. Original: *Grading on the curve* (vgl. ebd. 173).

hier quasi in einem „Wettbewerb“ um gute Noten. Die Benotung als solche hat bereits negative Auswirkungen auf das Wesen des Wissens.
Die Trennung von Prüfung und Lehre ignoriert jegliche lernergebnisorientierte Ausrichtung. Sie begünstigt vielmehr noch eine Kultur des Prüfens jenseits einer Kultur des Lehrens und Lernens. Der – wie von Elton bezeichnete – *backwash* des Messmodells suggeriert Studierenden ein unpassendes Verständnis über das Wesen von Wissen. Schließlich führt dies dazu, dass Studierende Lernstrategien für die Prüfungsvorbereitung entwickeln, die Oberflächenlernen statt Tiefenlernen begünstigen.

Das *Standardmodell* des Prüfens hingegen eignet sich, um Leistungsveränderungen als Lernergebnis zu bewerten. Es ist *handlungsorientiert* und ermöglicht eine valide Beurteilung, *was* und *wie gründlich* etwas gelernt wurde. Ein solches Prüfungsmodell ist wie folgt *kriterienbezogen*: Die Beurteilung orientiert sich daran, wie gut oder treffend ein Individuum die zuvor bestimmten Lernkriterien respektive Lernziele erfüllt hat. Dabei liegt der Fokus auf dem *Handlungswissen* des Individuums. Ein Vergleich zwischen mehreren Individuen anhand von normbasierten Kriterien bzw. stabilen Eigenschaften wird damit – und dies ist ganz im Sinne des Constructive Alignment – obsolet. Biggs und Tang (2009) und auch schon früher Taylor (1994) bezeichnen das Standardmodell daher als das relevante Prüfungsmodell im universitären Kontext. So schreiben etwa Biggs und Tang:

> „The point is not to identify *students* in terms of some characteristics, but to identify *performances* that tell us what has been learned, and how well. Unlike in NRA[215], one student’s result is quite independent of any other student’s” (Biggs/Tang 2009: 177, Hervorh. im Original).

Catherine Taylor führt diese Grundsatzüberlegung in Anlehnung an Wiggins (1989) und Stiggins (1988) schon früher wie folgt weiter aus:

> „ (…) the emphasis is (…) on standards for what students can *do* (student performances) rather than simply for what students *know* (a defined domain of content). Once the desired outcomes of education are articulated, educators not only must define the domain of content for a discipline, but they are also challenged to identify and define the complex performances and processes that are "authentic" to that discipline.
>
> (…) clear criteria for student performances *(performance criteria)* can be established. These are the specific requirements of performances, including the knowledge, concepts, skills, and processes that must be exemplified in a performance or collection of performances” (Taylor 1994: 243, Hervorh. im Original).

[215] NRA (Norm-Referenced Assessment): Normbasiertes Prüfen, charakteristisch für das Messmodell.

Das Prüfen nach qualitativen (im Gegensatz zu quantitativen) Gesichtspunkten stellt also vordergründig darauf ab, *wie gründlich (Tiefenlernen)* ein Individuum etwas gelernt hat, und nicht *wie viel* (zumeist *Oberflächenlernen)*. In der Argumentationsfigur des Constructive Alignment bedeutet dies, dass die Prüfungsaufgaben hinsichtlich der erwarteten Lernergebnisse „authentisch" innerhalb der betreffenden Disziplin gestaltet sein müssen, das heißt: Nachdem die jeweiligen Lernergebnisse festgelegt wurden, sind nicht lediglich die inhaltlichen Bereiche des Fachs bzw. der Lehr-/Lerneinheit zu bestimmen, sondern ist vor allem auch aufzuzeigen, welche Verfahren, Methoden und Prozesse mit der Disziplin korrespondieren und von den Studierenden anzueignen (und in der Prüfung zu demonstrieren) sind. Der *backwash* signalisiert in diesem Fall, dass Lernergebnisse – individuell und nicht vergleichend – so gut wie möglich (und nicht so viel wie möglich) erreicht werden sollten. Dies erfordert für die Prüfungsgestaltung eine explizite Klassifikation von unterschiedlichen Lern*qualitäten*, die beurteilt werden sollen. Die SOLO-Taxonomie (vgl. weiter oben) ist ein solches Modell, mit dem Lernqualitäten im jeweiligen Lernkontext sinnvoll beschrieben und differenziert werden können.

Abschließend sollen noch einmal die Unterschiede zwischen dem *normbezogenen* und dem *kriterienbezogenen* Prüfen zusammengefasst werden (vgl. Biggs/Tang 2009: 179, 192):

1. *Normbezogenes* Prüfen hebt ab auf Leistungsvergleiche zwischen Studierenden nach Abschluss der Lehr-/Lerneinheit. *Kriterienbezogenes* Prüfen fokussiert, wie gründlich bzw. wie gut die Leistung eines Studierenden vorab definierten Kriterien (= erwarteten Lernergebnissen) entspricht.
2. *Normbezogenes* Prüfen beurteilt *Personen*, *kriterienbezogenes* Prüfen beurteilt dasjenige Verhalten, aus dem auf Lernen geschlossen werden kann *(Performanz)*.

Grundprinzipien des lernergebnisorientierten Prüfens

Weiter oben wurde konstatiert, dass die Prüfungsaufgaben hinsichtlich der erwarteten Lernergebnisse „authentisch" innerhalb der betreffenden Disziplin gestaltet sein müssen. Insbesondere beim Prüfen von *Handlungswissen* sollten die Prüfungsaufgaben daher so gestaltet sein, dass sie das zu prüfende Wissen *praxisbezogen* bzw. an den *praktischen Erfahrungen* der Studierenden orientiert repräsentieren. Mündliche Nacherzählung (Reproduktion von Wissensinhalten) ist häufig nicht authentisch. Vielmehr bedarf es hierfür einer *aktiven Darbietung* des in Frage stehenden Wissens (z. B. ein praktischer Experimentiertest, Praktikum, Fallstudie

etc.); dies wird bezeichnet als *Authentisches Prüfen*[216] *(oder auch: Handlungsorientiertes Prüfen)* (vgl. ebd.: 181, Torrance 1994). Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Prüfungen *dekontextualisiert*, also vom jeweiligen Kontext gelöst und abstrakt stattfinden sollten und für welche Form des Wissens dies sinnvoll sein kann. Die Standardklausur beispielsweise ist eine solche dekontextualisierte Prüfungsform: Sehen die erwarteten Lernergebnisse den Aufbau von spezifischem Faktenwissen vor, kann die Klausur eine geeignete Prüfungsform sein. Die dekontextualisierte Prüfung grenzt sich folglich von der authentischen Prüfung *(performance assessment)* wie folgt ab: Dekontextualisiertes Prüfen zielt auf das kontextunabhängige Prüfen von deklarativem Wissen ab, authentisches Prüfen hingegen fokussiert prozedurales Wissen in einem dem Wissen angemessenen Kontext. Biggs und Tang stellen in ihrer Arbeit zum Constructive Alignment fest, dass, obwohl beide Prüfungsformen ihren Platz in der Hochschulbildung haben sollten, häufig mehr dekontextualisierte Prüfungen stattfinden – nicht selten disproportional zu der Menge an erwarteten Lernergebnissen, die den Aufbau von deklarativem Wissen fokussieren (vgl. ebd.: 182).

Wie bereits weiter oben aufgezeigt wurde, kommt das Handlungswissen nicht ohne eine solide deklarative Wissensbasis aus. Es müssen daher jeweils angemessene Prüfungsverfahren für beide Wissensformen zur Anwendung kommen. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 4) wird auf diesen Aspekt noch zurückzukommen sein.

Ein weiterer, wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit lernergebnisorientierten Prüfungskonzepten ist die *ganzheitliche* und analytische Fokussierung: eine stichhaltige bzw. authentische Prüfung muss die gesamte Darstellung des Studierenden in der Prüfungssituation im Blick haben und nicht nur segmentierte Einzelaspekte davon. Das bedeutet jedoch nicht, dass – indem ganzheitlich geprüft wird – Details ignoriert werden sollen. Es stellt sich hier vielmehr die Frage, inwieweit die Einzelteile zusammen ein sinnvolles und an den erwarteten Lernergebnissen orientiertes Ganzes ergeben. Dies erfordert *hermeneutisches* Beurteilen (vgl. ebd.: 184), also das Ganze als Summe seiner Teile verstehen und bewerten zu können:

> „The strategy of reducing a complex issue to isolated segments, rating each independently, and then aggregating to get a final score in order to make decisions, seems peculiar to schools and universities. It is not the way things work in real life” (ebd: 185).

Um die erwarteten Lernergebnisse ganzheitlich prüfen und bewerten zu können, bedarf es eines konzeptionellen Rahmens, anhand dessen die Zusammenhänge zwischen den Einzelteilen und dem Ganzen offensichtlich werden. Die SOLO-Taxonomie (vgl. weiter oben) kann

[216] Um nicht den Eindruck zu erwecken, dass alle anderen Prüfungsformen unauthentisch sind, wird in der einschlägigen Literatur häufig auch der Terminus *performance assessment* (vgl. Moss 1992, Biggs/Tang 2009) verwendet.

bei der Entwicklung eines solchen Rahmens eine sinnvolle Orientierung geben. Für den Prozess des Prüfens sind folgende drei Aspekte zu bedenken:

1. Zunächst sind Bewertungskriterien festzulegen bzw. zu bestimmen.
2. Es ist ferner zu überlegen, welche (erwartete) Leistung des Studierenden das Erfüllen der vorher festgelegten Bewertungskriterien belegt.
3. Schließlich ist zu beurteilen, inwieweit die Bewertungskriterien von dem Studierenden tatsächlich erfüllt wurden.

Üblicherweise ist das Erstellen von Prüfungskonzepten Aufgabe der Lehrperson. In der einschlägigen Literatur werden jedoch auch Modelle vorgeschlagen, die die Beteiligung von Studierenden an allen Aspekten des Prüfungsprozesses (s. o.) vorsehen. *Self-Assessment (SA)* und *Peer-Assessment (PA)* (vgl. z. B. Boud 1985, ders. 1995, Biggs/Tang 2009) kommen hierbei eine zentrale Rolle zu. Beide Modelle fördern wichtige und häufig vernachlässigte Aspekte des studentischen Lernens. Auf den oben skizzierten Prüfungsprozess bezogen bedeutet dies (vgl. Biggs/Tang 2009: 187):

1. Studierende sollten von Anfang an die Bewertungskriterien („Kriterien guten Lernens“) sowie deren Bedeutung kennen. Sie sollten außerdem lernen, diese Bewertungskriterien auf sich (SA) und andere, das heißt ihre Kommilitonen (PA) anzuwenden. Dies fördert zugleich das Reflexionsvermögen der Studierenden, das weiter oben als reflexive Praxis bezeichnet wurde. Studierende können außerdem bereits an der Festlegung von Bewertungskriterien, ebenso wie an der Bestimmung von Lernzielen, beteiligt werden, wie dies beispielsweise bei Lernkontrakten (vgl. z. B. Deitering 1995, Greif 1993)[217] üblich ist.
2. Damit Studierende verstehen, was „gute“ (und „schlechte“) Nachweise für das Erfüllen der vorher festgelegten Bewertungskriterien sind, müssen sie selbst aktiv in die Auswahl solcher Nachweismöglichkeiten eingebunden werden. Diese Möglichkeit bietet z. B. das Lernportfolio (vgl. z. B. Brunner 2006).[218]
3. Beurteilen zu können, ob und wie eine Handlung oder ein „Produkt“ bestimmten Kriterien entspricht, ist eine unerlässliche Kompetenz für berufliche und gesellschaftliche Praxis und somit auch relevant für das Lebenslange Lernen: Berufstätige müssen ihr eigenes Handeln (SA) und das anderer (PA) der jeweiligen Handlungssituation angemessen beurteilen können. Auf den Bildungs- bzw. Hochschulkontext übertragen be-

[217] Für ein konkretes Beispiel für einen Lernkontrakt im Hochschulkontext vgl. Schumacher 2006.
[218] Sehr anschaulich ist auch die Publikation der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich zum Thema Lernportfolio (vgl. AfH 2006).

deutet dies, dass Self-Assessment und Peer-Assessment sowohl als Lehr-/Lernaktivitäten als auch als Prüfungsmethoden Bestandteil des Studiums sein müssen, um Studierende auf diese Situationen vorzubereiten. Vor der Folie des Constructive Alignment lässt sich dies wie folgt explizieren:

> „Die Konstruktion kann nur dann gelingen, wenn die Entwicklung von und für die berufliche bzw. gesellschaftliche Praxis erforderlichen komplexen Kompetenzen mit jeweils davon abstrahierenden Lehr-Lern-Szenarien enggeführt und mit dazu kompatiblen Prüfungsformaten überhaupt erst ermöglicht wird. (…) In diesem Sinne sind also die Lehr-Lernsituationen bzw. die in ihr formulierten Anforderungen und Aufgabenstellungen die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Form dessen, was uns im beruflichen und/oder gesellschaftlichen Leben gegenübertritt, die Prüfung wiederum die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Analogie zur Lehr-Lernsituation“ (Wildt 2010: 67f.).

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit qualitativem Prüfen hier bisher nicht zur Sprache gekommen ist, betrifft die Objektivität, Reliabilität und Validität solchen Vorgehens. Dieser Aspekt soll daher abschließend zu diesem Abschnitt aufgegriffen werden: Kritiker der qualitativen Vorgehensweise unterstellen dieser häufig Subjektivität und Willkür, da sie ja nicht auf der Grundlage eines normreferenzierten Schemas (vgl. das Messmodell des Prüfens weiter oben) durchgeführt wird.[219] Außerdem wird bemängelt, dass wegen des großen Aufwands nur mit kleinen Fallzahlen bzw. Lernergruppen gearbeitet werden kann, was häufig nicht der Realität voll ausgelasteter Studiengänge entspricht. Qualitative Verfahren werden daher häufig als nicht-repräsentiv abgetan: Insgesamt würden die „Gütekriterien“ wie Objektivität, Reliabilität und Validität nicht erfüllt. Solche Argumente stammen in erster Linie von Vertretern des Messmodells, für die Reliabilität durch folgende Merkmale charakterisiert ist (Biggs/Tang 2009: 188):

- *Stabilität*: eine Prüfung muss in unterschiedlichen Prüfungssituationen mit unterschiedlichen Studierendengruppen (in unterschiedlichen Semestern) dieselben Ergebnisse hervorbringen – unabhängig davon, welche Lehrperson die Prüfung stellt und bewertet.
- *Dimensionalität*: die Prüfungsaufgaben müssen jeweils die gleichen Eigenschaften (bei unterschiedlichen Lernern) messen.
- *Prüfungsbedingungen*: die Prüfungssituation muss standardisierten Bedingungen entsprechen.

Reliabilität wird hier als Merkmal der Prüfung selbst betrachtet. Was nach dieser Betrachtungsweise allerdings übersehen wird, ist, dass Reliabilität und Validität nicht dem Bereich

[219] Zur Kritik an der Methodologie qualitativer Sozialforschung allgemein vgl. z. B. Holweg 2005.

quantitativer Methoden vorbehalten sind. Im Gegenteil hängt die Erfüllung beider Gütekriterien verstärkt von dem Vermögen der Lehrperson ab, die Lernqualität angemessen zu beurteilen. Das Standardmodell des Prüfens (vgl. weiter oben) verfolgt genau diese Zielsetzung: Reliabilität ist hier keine Frage statistischer Vorgehensweisen (ist also nicht Merkmal der Prüfung selbst), sondern eine sehr genaue Reflexion der erwarteten Lernergebnisse und der – durchaus unterschiedlichen – Möglichkeiten ihrer Erreichung. Gefragt ist hier folglich vordergründig nicht die interne Konsistenz der Prüfung, sondern vielmehr das Vermögen der Lehrperson bzw. der bewertenden Personen, konsistente, der Lernqualität des Studierenden angemessene Beurteilungen zu treffen. Dass dies auch in großen Lernergruppen, zwar in beschränktem Maße, aber zumindest faktisch realisierbar ist, wurde weiter oben bereits im Zusammenhang mit lernergebnisorientierten Lehr-/Lernaktivitäten skizziert. Somit kann auch dieses Argument gegen eine qualitative Vorgehensweise zumindest teilweise entkräftet werden.

Hinsichtlich der Validität qualitativer Prüfungsverfahren lässt sich in Anlehnung an Biggs und Tang festhalten, dass eine abgestimmte bzw. angemessen kriterienbasierte Prüfungsaufgabe valide ist. Auch hier spielt das Beurteilungsvermögen der Lehrperson bzw. der bewertenden Person eine entscheidende Rolle: „The glue that holds the ILOs, the teaching/learning environment, and the assessment tasks and their interpretations together is, again *judgment*" (ebd.: 189).

Die Grundprinzipien qualitativer, lernergebnisorientierter Prüfungsverfahren (wie sie im Standardmodell des Prüfens ihren Ausdruck finden) lassen sich abschließend wie folgt zusammenfassen:

1. *Theorie*: Qualitativen Prüfungsverfahren liegt eine Theorie des Lernens zugrunde, die konsistente Beurteilungen ermöglicht.
2. *Stabilität*: Die Lernergebnisse sollten nach Abschluss der Lehr-/Lerneinheit besser ausfallen als vorher.
3. *Dimensionalität*: Die Prüfung ist multidimensional angelegt (soweit nicht nur ein erwartetes Lernergebnis zugrunde liegt). Die Prüfungsaufgaben fokussieren jeweils sämtliche, mit der Lehr-/Lerneinheit verbundene (erwartete) Lernergebnisse.
4. *Prüfungsbedingungen:* Die Prüfungsbedingungen basieren auf einer Reflexion des individuellen optimalen Lernens. Sie fokussieren die erwartete Anwendung des Lernens in Bezug auf die erwarteten Lernergebnisse.
5. *Validität:* Die Validität beschränkt sich in einer *Binnensicht (intern)* darauf, wie gut die erzielten Ergebnisse mit den erwarteten Lernergebnissen interagieren.

6. *Nutzen:* Der Nutzen qualitativer Prüfungsverfahren besteht darin, die Effektivität des Lernens zu beurteilen und zwar *während* und *nach* den jeweiligen Lehr-/Lernaktivitäten.

Das Entwickeln von Prüfungsaufgaben ist an klar definierten Kriterien zu orientieren. Diese Kriterien beziehen sich entweder auf die Prüfungsaufgabe selbst und/oder auf die jeweiligen ILOs, die über das erfolgreiche Absolvieren der Prüfungsaufgaben erreicht werden sollen. Sinnvoll ist es, die Prüfungsaufgaben gewissermaßen als „Beweismittel“ für das Erreichen der ILOs zu betrachten (vgl. ebd.: 215): Das erfolgreiche Absolvieren einer Prüfungsaufgabe kann so das Erreichen eines oder mehrerer erwarteter Lernergebnisse belegen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Prüfungsaufgaben bewältigbar sind: einerseits von den Studierenden (hinsichtlich ihrer verfügbaren Zeit und Ressourcen, diese vorzubereiten und durchzuführen), andererseits von der Lehrperson selbst (hinsichtlich der verfügbaren Zeit und Ressourcen, die Prüfungsergebnisse valide (s. o.) zu bewerten).

Lernergebnisorientierte Prüfungsformate

Wie schon bei den weiter oben beschriebenen TLAs, kann auch bei den Prüfungsformen bzw. Prüfungsaufgaben unterschieden werden zwischen solchen, die *deklarative*s Wissen, und solchen, die *prozedurales* Wissen prüfen sollen. Typische Verben zur Beschreibung von ILOs, die mit dem Aufbau von deklarativem und prozeduralem Wissen im Zusammenhang stehen, sind beispielsweise die folgenden (vgl. ebd.: 197):

Taxonomiestufe (SOLO)	*Deklaratives Wissen*	*Prozedurales Wissen*
unistruktural	identifizieren, auswendig lernen	anordnen, gliedern
multistruktural	beschreiben, erklären	berechnen, (bildlich) darstellen
relational	vergleichen, analysieren	anwenden, konstruieren
erweiternd abstrahierend	Hypothesen bilden, generalisieren	reflektieren und verbessern, entwerfen

Tab. 6: Verben zur Beschreibung von ILOs für deklaratives und prozedurales Wissen nach der SOLO-Taxonomie (vgl. Biggs/Tang 2009: 197)

Die typischen *deklarativen* ILOs erfordern es, mündlich oder schriftlich etwas *über* ein Thema oder eine Fragestellung *auszusagen*, jedoch nicht notwendigerweise auch, etwas mit diesem Thema zu *tun* (respektive es anzuwenden). Biggs und Tang unterscheiden hier zwischen zwei häufigen Prüfungsformen (vgl. ebd.): Derjenigen, die die Wissensbasis der Studierenden z. B. in Form von essaytypischen, stichpunkt- oder skizzenartigen Antworten auf spezifische

Fragen und zugleich einen höheren Grad an deklarativen ILOs (z. B. vergleichen, analysieren, Unterschiede herausarbeiten) prüfen wie die Klausur, und derjenigen, die einen niedrigeren Grad an ILOs (z. B. auswendig lernen und rezitieren) prüfen, wie dies beispielsweise beim Multiple Choice Test (MCT) der Fall ist.[220] Letzterer gehört zu den so genannten *objektiven Test- und Prüfungsverfahren*. Diese weisen zumeist ein geschlossenes bzw. konvergentes Format auf, das eine oder mehrere richtige Antwort(en) erfordert. Fälschlicherweise wird häufig angenommen, dass dieses Format frei von Subjektivität in der Beurteilung ist; die „Beurteilung" verschwindet hier jedoch nicht einfach: es findet lediglich eine Verschiebung vom reinen Festlegen eines Punktewertes für die Beantwortung einer Frage hin zu einer Auswahl von Fragen und der Bestimmung, welche Antwortvarianten korrekt sind, statt. Objektives Prüfen ist nicht „wissenschaftlicher" und auch nicht weniger fehleranfällig als qualitative Prüfungsverfahren. Fehleranfälligkeit kann sich im geschilderten Kontext beispielsweise durch das Stellen von Fragen ergeben, die komplexe ILOs (vgl. z. B. die SOLO-Taxonomie weiter oben) verfolgen. Um ein adäquates Erreichen solcher ILOs zu ermöglichen, erfordert dies eine sorgfältige Konstruktion und einen geeigneten Testdurchlauf der jeweiligen Fragen.[221]

Der MCT ist nur eine mögliche, aber die wohl am häufigsten angewandte Variante objektiver Prüfungsverfahren.[222] Prinzipiell kann damit auch das Erreichen komplexer ILOs geprüft werden, in der Praxis kommt dies jedoch selten vor (vgl. ebd.: 203). MCTs prüfen in erster Linie deklaratives Wissen – dabei kommt üblicherweise der kognitiv am wenigsten fordernde Prozess zum Tragen: das (Wieder-)Erkennen und Wiedergeben von „knowing what". Oberflächenlernen wird in diesem Fall begünstigt. Der ausschließliche Gebrauch von MCTs täuscht über das eigentliche Wesen des Wissens hinweg, denn die Methode der Punktbewertung suggeriert unweigerlich, dass der Wert einer beliebigen Frage dem einer anderen (beliebigen) Frage entspricht. Ein strategisch sinnvolles Tiefenlernen wird damit ad absurdum geführt:

> „The message is clear. Get a nodding acquaintance with as many details as you can, but do not be so foolish as to waste your time by attempting to learn anything in depth" (ebd.: 204).

MCTs eignen sich sehr wohl als Ergänzung zu anderen Prüfungsformaten oder für Kurztests, sollten jedoch – will man den beschriebenen negativen *backwash* vermeiden – im Prüfungsverfahren nicht dominieren.

[220] In beiden Fällen kommen zumeist geschlossene Fragen zum Einsatz.
[221] Multiple Choice Tests kommen häufig in großen Studierendengruppen zum Einsatz, traditionell etwa im Medizinstudium, häufiger auch in den Wirtschaftswissenschaften. Der Kostenvorteil steigt rapide, je mehr Studierende an der Prüfung teilnehmen (insbesondere, wenn die anschließende Punktbewertung maschinell durchgeführt wird).
[222] Für weitere objektive Prüfungsverfahren vgl. Biggs/Tang 2009: 203ff.

Eine andere Variante objektiver Prüfungsverfahren stellen die *ordered-outcomes items* dar (vgl. ebd.: 205). Im Unterschied zum MCT, der eine (oder mehrere) richtige aus einer Auswahl von Antworten zu einer bestimmten Frage vorsieht, sind hier mehrere, sukzessive aufeinander aufbauende (Teil-)Fragen zu beantworten. Die Teilfragen sind in ihrer Komplexität hierarchisch angeordnet. Diese Hierarchie reflektiert die aufeinanderfolgenden „Stufen“ des Lernens. Die Studierenden „steigen“ diese Stufen so hoch hinauf wie sie können und demonstrieren so den Kompetenzgrad, über den sie im betreffenden Feld verfügen. Die unterschiedlich komplex angeordneten Fragen („ordered-outcome items“)[223] lassen erkennen, welche ILOs – angewendet auf eine bestimmte Situation oder Frage – von einem Studierenden erreicht werden können: „The ordered-outcome format sends a strong message to students that higher is better: recognition and simple algorithms won’t do” (ebd.: 206).

Die Diskussion um die ordered-outcome items wirft zwei Fragestellungen auf, denen sich Biggs und Tang in ihrer Arbeit zum Constructive Alignment widmen (vgl. ebd.: 207):

1. Wird geprüft, inwieweit die *erwarteten Lernergebnisse* erreicht wurden oder wird geprüft, wie gut bzw. genau die *Prüfungsaufgabe* bewältigt wurde?
2. Wird quantitativ oder qualitativ geprüft?

Es kann hier wie folgt argumentiert werden: Ist die Prüfungsform mit den erwarteten Lernergebnissen abgestimmt, muss ein geeigneter Modus gefunden werden, um die Leistung des Studierenden zu bewerten. Dabei ist zu klären, ob entweder das Bewältigen der Prüfungsaufgabe im Mittelpunkt steht oder ob der Fokus beim Prüfen darauf liegt, inwiefern über das Bewältigen der Prüfungsaufgabe die erwarteten Lernergebnisse erreicht wurden. Bei lernergebnisorientierten Ansätzen steht Letzteres klar im Vordergrund. Dies entspricht allerdings häufig nicht der Realität des Hochschulalltags: Lehrende bewerten die Arbeit der Studierenden, wie gut diese bestimmte Aufgaben erfüllen – gleichgültig, ob es sich dabei um Prüfungsfragen, Laborberichte oder sonstige Arbeitsaufträge im Rahmen des Studiums handelt. Auf der anderen Seite sind Studierende in erster Linie daran interessiert, wie gut sie in einer Prüfung, ihrem Laborbericht oder bei sonstigen Arbeitsaufträgen abgeschnitten haben. Sowohl Lehrende als auch Studierende sind also an diese Art des Prüfens gewöhnt und können (oder wollen) sich eine stärker lernergebnisorientierte Art des Prüfens kaum vorstellen. Folgendes Beispiel aus dem Hochschulalltag der Autorin soll dies verdeutlichen: Eine Fakultät besteht beharrlich darauf, in ihren Prüfungsordnungen die Möglichkeit der Notenverbesserung bei einmal bestandenen Prüfungen eingeräumt zu bekommen. Es wird damit argumentiert, dass Studierende bzw. Absolventen der betreffenden Studiengänge in der Fakultät durch die Mög-

[223] Für konkrete Beispiele vgl. Biggs/Tang 2009: 205f.

lichkeit der Notenverbesserung günstigere Berufsaussichten erhielten. Die Studierenden selbst beklagen, dass bei der Fülle des im Semester vermittelten Stoffs häufig gar keine zielgerichtete Prüfungsvorbereitung möglich sei – häufig wisse man nicht, was man als Studierender in der Prüfung erwarten könne. Wenn das Prüfungsergebnis weniger gut als erwartet ausfällt, habe man zumindest die Möglichkeit, die Note durch das Wiederholen der Prüfung zu verbessern. Gerade bei schwierigen Fächern – dort, wo häufig davon gesprochen wird, dass Studierende „rausgeprüft" werden und nur die „Besten" weiterkommen – sei diese Option unerlässlich, um zumindest den psychischen Druck bzw. Prüfungsängste zu mindern. Die Aussicht auf Notenverbesserung durch Wiederholungsprüfungen scheint hier der einzige Ausweg zu sein. Andere Möglichkeiten, um den Prüfungserfolg der Studierenden zu steigern, werden per se abgelehnt. Nun ist es so, dass die betreffende Hochschule über eine Musterprüfungsordnung verfügt, die die Option der Notenverbesserung explizit *nicht* vorsieht. Begründet wird dies damit, dass das Wiederholen von einmal bestandenen Prüfungen das System der studienbegleitenden Prüfungen konterkariert und dies zudem studienzeitverlängernd wirken kann. Möglichkeiten, den Prüfungsdruck z. B. dadurch zu mindern, nicht jede Prüfungsleistung zu benoten, sondern lediglich mit „bestanden" oder „nicht bestanden" zu bewerten, sind in der Fakultät bisher auf wenig Gegenliebe gestoßen: Zu groß ist die Gefahr, dass das Fach der beteiligten Lehrenden dadurch eine Abwertung erfahren könnte. Wie sich – und dies ist für den Forschungskontext der vorliegenden Arbeit durchaus interessant – in der weiteren Analyse der betreffenden Studiengänge[224] zeigte, ist die Studiengangskonzeption weit entfernt von dem, was Biggs und Tang als Constructive Alignment bezeichnen: Die Lehr- und Lernaktivitäten sowie die Prüfungsformen sind alles andere als aufeinander abgestimmt. Dies belegt nicht zuletzt die Aussage der Studierenden, die sehr deutlich zum Ausdruck gebracht haben, dass eine gezielte Prüfungsvorbereitung nicht in allen Fächern ihres Studiengangs möglich sei. Dass in diesem Studiengang eine inhaltliche Fokussierung dominiert und Lernergebnisse im Prinzip keine Rolle spielen, verwundert hier nicht.

Woran mag es liegen, dass Fakultäten respektive Wissenschaftler und also auch Lehrende an der Hochschule noch immer so wenig bereit sind, sich mit dem Lernergebnisansatz auseinanderzusetzen – vermag darüber doch der Prüfungserfolg der Studierenden deutlich erhöht zu werden? Hier kann auf das Phänomen verwiesen werden, das weiter oben bereits im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Kritik an Lernergebnisansätzen in der Hochschulbildung ins Feld geführt wurde (vgl. Kap. 3.3.2): Ablehnung und Widerstand gegen das Be-

[224] Durch regelmäßig stattfindende, sog. Studiengangsgespräche, in denen in separaten Gesprächsrunden mit Studierendenvertretern und Studiendekanen sämtliche Studiengänge der Fakultät auf den Prüfstand gestellt (d. h. spezifische Handlungsbedarfe und Problemfelder identifiziert und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet) werden.

stimmen, Formulieren und Umsetzen von Lernergebnissen werden hier vor allem darauf zurückgeführt, dass die dadurch bedingten notwendigen Revisionen bisheriger Curricula starke Folgeveränderungen in Lehre, Lernprozess und Prüfungswesen nach sich ziehen, die ein Großteil der Lehrenden nicht bereit ist auf sich zu nehmen. Zudem droht aus fachwissenschaftlicher Sicht eine „Entwissenschaftlichung“ des Studiums und damit auch ein Verlust des Ansehens in der Scientific Community. In „anspruchsvollen“ Fächern soll eben nach wie vor die Spreu vom Weizen getrennt werden, Selektion von Studierenden wird als Qualitätsmerkmal von Lehre gesehen. So hat man es am eigenen Leibe erfahren, warum soll es jetzt den Studierenden besser gehen? Das geschilderte Beispiel zeigt, wie schwierig es ist, ein Bewusstsein für lernergebnisorientierte Ansätze in der Hochschulöffentlichkeit zu schaffen. Dies wäre nur halb so schlimm, wenn das dadurch entstandene Dilemma – Prüfungsdruck und Prüfungsängste – nicht in erster Linie auf dem Rücken der Studierenden ausgetragen werden würde. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 4) wird auf diesen Aspekt noch einmal zurückzukommen sein.

Biggs und Tang bringen noch einen weiteren interessanten Aspekt in die Diskussion über das Prüfen von erreichten Lernergebnissen bzw. von bestimmten Aufgaben: Prüfungsaufgabe und Lernergebnis schließen sich freilich nicht aus. Idealiter ermöglicht das Bewältigen einer Aufgabe das Erreichen eines definierten Lernziels bzw. eines erwarteten Lernergebnisses. Wenn das Erreichen *eines* Lernergebnisses über *eine* Prüfungsaufgabe geprüft wird, ist dies insofern unproblematisch, als die Prüfungsaufgabe und das erwartete Lernergebnis auf das Gleiche hinauslaufen. Schwieriger wird es, wenn über *mehrere* Prüfungsaufgaben *ein* erwartetes Lernergebnis oder wenn über lediglich *eine* Prüfungsaufgabe das Erreichen *mehrerer* (unterschiedlicher) Lernergebnisse nachgewiesen werden soll. Es kann durchaus sein, dass das Bewältigen der Prüfungsaufgabe bereits das erwartete Lernergebnis darstellt. Wo jedoch mehrere Prüfungsaufgaben für den Nachweis eines bestimmten Lernergebnisses vorgesehen sind, ist nicht eindeutig entscheidbar, welchen Beitrag das Absolvieren jeder dieser Prüfungsaufgaben zum Erreichen des betreffenden Lernergebnisses geleistet hat. Dort, wo eine Prüfungsaufgabe mehrere (unterschiedliche) Lernergebnisse fokussiert, sagt die Beurteilung der Prüfungsleistung hingegen nicht viel darüber aus, wie gut ein Studierender die jeweiligen Lernergebnisse im Einzelnen erreicht hat.

Biggs und Tang schlagen unterschiedliche Verfahren für das (qualitative) Bewerten von Prüfungsaufgaben vor (vgl. ebd.: 209ff.). Als eine Möglichkeit führen sie die *ganzheitliche Bewertung*[225] ins Feld. Diese Form der Bewertung wurde weiter oben bereits angespro-

[225] Im engl. Original: *Holistic grading* (vgl. ebd.: 211).

chen und soll hier noch einmal aufgegriffen werden: Der Ansatz der ganzheitlichen Bewertung geht davon aus, dass Prüfungsaufgaben nicht als Set einzelner Komponenten, sondern als eine zusammenhängende Einheit bewertet werden. Essayfragen bzw. der Essay als Prüfungsform eignet sich hier besonders um z. B. festzustellen, inwieweit Studierende in der Lage sind, sich mit einem bestimmten Thema innerhalb eines festgelegten Rahmens selbständig auseinanderzusetzen. Funktion und Nutzen des Essays als Prüfungsform liegen darin herauszustellen, wie gut strukturiert diese Auseinandersetzung erfolgt.[226] Beim Stellen von Essayfragen und dem Festlegen entsprechender Lernziele ist darauf zu achten, dass hinreichend differenziert wird zwischen dem *Reproduzieren von Wissen* einerseits und dem *Reflexiven Schreiben* andererseits. Das *Reproduzieren von Wissen* allein bewegt sich auf einer multistrukturalen Ebene. In der Argumentationsfigur der SOLO-Taxonomie bedeutet dies, dass hier ein quantitativer Zuwachs an Wissenskomponenten demonstriert wird, der jedoch noch keine übergreifenden Zusammenhänge in der Wissensstruktur bzw. eine systematische Restrukturierung einzelner Wissenskomponenten erkennen lässt. Es findet hier theoretische Modellierung statt. *Reflexives Schreiben* hingegen bewegt sich auf einer relationalen bzw. erweiternd abstrahierenden Ebene (entspricht den Stufen 4 bzw. 5 der SOLO-Taxonomie). Diese beiden Ebenen ermöglichen einen qualitativen Zuwachs an Wissen insofern, als hier die konzeptionelle Restrukturierung einzelner Wissenskomponenten sowie die Integration dieser Komponenten zu einem System stattfinden (vgl. ebd.). Es liegt daher nahe anzunehmen, dass der Essay in Verbindung mit dem reflexivem Schreiben gebracht wird und die erwarteten Lernergebnisse sich auf den oberen beiden Stufen (4 & 5) der SOLO-Taxonomie bewegen sollten. Schriftliche Aufgaben erfordern auf diese Weise von den Studierenden, ihr Wissen aktiv umzusetzen und nicht einfach nur zu wiederholen. Reflexives Schreiben fordert von den Studierenden, auf ihre vorhandene Wissensbasis und auf ihre Überzeugungen zurückzugreifen und davon ausgehend zunächst ergebnisoffene Lernaktivitäten auszuführen, diese ggf. in Frage zu stellen und zu reflektieren, anhand ihrer (Lern-)Erfahrungen theoretische Annahmen zu bilden, diese Theorie auf praktische Situationen anzuwenden und/oder schließlich praktische Probleme bzw. Verständnisprobleme zu lösen (vgl. Biggs/Tang 2009: 212).[227] Bezogen auf den Essay als qualitative Prüfungsform ist damit bereits implizit ausgesagt, dass das Bewerten der Diskursstruktur einen äußeren Rahmen erfordert, innerhalb dessen diese Struktur valide beurteilt werden kann. Die bereits an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit skizzierte

[226] Die Kriterien streng wissenschaftlicher Methodik spielen dabei eine untergeordnete Rolle.
[227] Dies wirft jedoch die Frage auf, ob es sich hierbei nicht auch schon um prozedurales Wissen und nicht lediglich um deklaratives Wissen, wie von Biggs und Tang vorgeschlagen, handelt. Das „Anwenden von Wissen auf praktische Situationen“ ist im Prinzip bereits ein Indiz für Handlungswissen („knowing how“).

SOLO-Taxonomie erscheint hierfür als eine sinnvolle Orientierung.[228] Der Ansatz der ganzheitlichen Bewertung kommt dabei insofern zum Tragen, als sie die systematische Restrukturierung einzelner Wissenskomponenten zu einem Ganzen fokussiert, also den qualitativen Zuwachs an (vernetztem) Wissen. Die Essayprüfung ist auf diese Weise ein effektives „Tool“ für den Lernprozess sowie eine qualitative Prüfungsform – geprüft wird, inwieweit die gestellten Essay*fragen* innerhalb eines festgelegten Rahmens bearbeitet wurden – über die der jeweilige Lernfortschritt bzw. das Lernergebnis valide beurteilt werden kann. Im Vordergrund steht bei diesem Vorgehen also die Prüfungs*aufgabe*.

Eine andere Alternative zur Bewertung der Prüfungsaufgabe stellt ein Vorgehen dar, das, ausgehend vom Nachweis der erfolgreich absolvierten Prüfungsaufgabe (s. o.), die studentische Leistung hinsichtlich der jeweiligen Lernziele bzw. erwarteten Lernergebnisse fokussiert:

> „The argument here is that since the ILOs are statements of what the student is intended to learn, it makes most sense to report the results of the assessments in terms of the ILOs for each course rather than for the assessment tasks themselves. Again, if there is only one AT per ILO, there is no issue, but where there are several the question becomes: ‘What does the available evidence say about this student’s performance on the ILO in question?’” (ebd.: 213).

Um Lernergebnisse aussagekräftig zu bewerten, erfordert dies ebenfalls ein qualitatives Vorgehen. Dabei muss im Vordergrund stehen, inwieweit die erfolgreich absolvierte Prüfungsaufgabe Aussagen darüber macht, wie zutreffend die erwarteten Lernergebnisse erreicht wurden. Um die eigenen Beurteilungen (der Lehrperson) stabil zu halten und um maximale Reliabilität (z. B. bei mehreren Prüfern) zu erreichen, sollte hier ebenfalls ein entsprechender Rahmen mit (qualitativen) Bewertungskriterien für die erwarteten Lernergebnisse festgelegt werden.[229] Hinsichtlich der Verwendbarkeit und des Nutzens dieses Vorgehens, also des Bewertens der erwarteten Lernergebnisse, konstatieren Biggs und Tang:

> „The most logical and operationally the simplest, way of assessing is by using the evidence gained from the various tasks directly to assess the ILO itself, by using rubrics designed for each ILO. The main objection to this method is simply that teachers and students are not yet used to it” (ebd.: 216).

Woher diese Bedenken *(objections)* rühren, wurde bereits weiter oben im Zusammenhang mit einer allgemein geäußerten Kritik an Lernergebnissen im Hochschulkontext thematisiert. Sie werden weiter unten (vgl. Kap. 4) noch einmal aufgegriffen.

[228] Für Beispiele vgl. Biggs und Tang 2009: 212.
[229] Für Beispiele vgl. Biggs und Tang 2009: 213f.

Das Prüfen und Beurteilen von *prozeduralem Wissen*, das hier auch noch einmal zur Sprache kommen soll, gestaltet sich im Prinzip einfacher als das Prüfen und Beurteilen von deklarativem Wissen. Lernziele, die auf prozedurales Wissen abheben, haben überdies besondere Relevanz für praxisbezogene Studiengänge: Das Prüfen und Beurteilen entsprechender Lernergebnisse bezieht sich hierbei vor allem auf das Problemlösen im beruflichen Kontext, auf Kreativität und nicht zuletzt auf Lebenslanges Lernen. Warum das Prüfen und Beurteilen von prozeduralem Wissen vergleichsweise einfach erscheint, erklärt sich bereits daraus, dass dieses Wissen Bestandteil der praktischen Erfahrungen ist, die Studierende in ihrem Alltag machen. Wie bereits weiter oben ausgeführt, geht es beim prozeduralen Wissen um Handlungswissen („knowing how") – also darum, Wissen anzuwenden bzw. in die Praxis umzusetzen. Aktive Verben zur Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse sind beispielsweise „anwenden", „entwerfen", „erzeugen" oder „reflektieren und verbessern" (vgl. Biggs/Tang 2009: 217, 243). Damit Studierende prozedurales Wissen nachweisen können, sind *anwendungsbezogene Lehr-/Lernaktivitäten* notwendig. Dies gilt entsprechend für die Prüfungsformen, die eine adäquate Beurteilung des erworbenen Handlungswissens ermöglichen sollen. Hierfür eignen sich beispielsweise Präsentationen, Projektarbeiten, Lernkontrakte, das sogenannte *Reflective Journal* (eine Art Selbstbeobachtungsdokumentation), Fallstudien, Portfolios und andere.[230] All diesen Prüfungsformaten ist gemein, dass sie, wie Wildt es ausdrückt, die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Form von (beruflichen) Praxiserfahrungen bzw. die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Analogie zur darauf bezogenen Lehr-/Lernsituation abbilden (vgl. Wildt 2010: 67f.). Auf den Erwerb von Handlungswissen abstellende Prüfungsformate ermöglichen also überhaupt erst die Entwicklung und den Nachweis von für die Praxis erforderlichen Kompetenzen – vorausgesetzt, diese Prüfungsformate sind mit entsprechenden, von der Praxis abstrahierenden Lehr-/Lernszenarien verknüpft. Idealerweise eignen sich bestimmte Formate sowohl als Lehr-/Lernaktivität als auch als Prüfungsform, wie dies beispielsweise beim (Lern-)Portfolio der Fall ist: Die Erstellung eines solchen Portfolios erfordert eine selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit Inhalten auf der einen, Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernverhaltens auf der anderen Seite. Dem Portfolio werden daher als allgemeine Funktionen zugeschrieben: Stofferwerb mit hoher Nachhaltigkeit und Einschätzung des eigenen Lernfortschritts. Lern-Portfolios können aber auch als summative Prüfung am Ende einer Lehr-/Lerneinheit eingesetzt werden (vgl. AfH 2006: 3).

Auch Fallstudien *(„case studies")* eignen sich in bestimmten Disziplinen (beispielsweise in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften oder in der Medizin) um festzustellen,

[230] Für eine ausführliche Darstellung dieser Prüfungsformate wird hier verwiesen auf Biggs/Tang 2009: 218ff.

auf welche Weise und wie gut – i. S. eines tiefen Verständnisses – die Studierenden ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einen fallbezogenen Gegenstand anwenden können. Die Fallstudie kann ebenso wie das Portfolio als Lehr-/Lernaktivität sowie als Prüfungsform genutzt werden. Die Bewertung der Fallstudie erfolgt idealiter ganzheitlich. Einzelaspekte daraus können jedoch auch sowohl im Sinne eines formativen Feedbacks an die Studierenden als auch summativ am Ende der Lehr-/Lerneinheit bewertet werden (vgl. Biggs/Tang 2009: 222).

Stellt man Prüfen in den Kontext des Lebenslangen Lernens, rückt das *arbeitsplatzbezogene Lernen* („Lernen am Arbeitsplatz“) in den Vordergrund. Hierbei spielt das in vielen, insbesondere in grundständigen Studiengängen vorgesehene *Praktikum* eine wichtige Rolle. Das Praktikum repräsentiert konkrete berufliche Erfahrung in einem konkreten beruflichen Kontext und geht somit über das hinaus, was Johannes Wildt als „strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Form von Praxiserfahrungen“ (s. o.) im Lernraum Hochschule bezeichnet hat. Das Prüfen und Bewerten von Lebenslangem Lernen kann sich ganzheitlich auf diese praktischen Erfahrungen im Betrieb beziehen (z. B. auf der Grundlage eines reflektierten, umfassenden Praktikumsberichtes) oder auch auf einzelne Komponenten daraus: beispielsweise auf die Fähigkeit, selbstständig und im Team zu arbeiten, relevante Informationen selektiv zu beschaffen und zu beurteilen oder die Qualität des eigenen Lernfortschrittes zu überprüfen und ggf. zu verbessern (vgl. ebd.: 244). Bei Letzterem kommt dem Praktikumsbetreuer eine wichtige Rolle zu, da dieser die im Betrieb demonstrierten Fertigkeiten und Fähigkeiten entsprechend beurteilen kann. Die Beurteilung kann sowohl formativ als auch summativ erfolgen.

Stellt man Prüfen in den Kontext des Lebenslangen Lernens, ist auch die Methode des Problembasierten Lernens zu nennen: Im Zusammenhang mit dieser Methode wurden bereits etablierte Verfahren zum Prüfen und Bewerten von Problemlösen entwickelt (vgl. ebd.: 231). Hier gilt: Die entscheidenden Prüfungen sollten sich auf das Handeln der Studierenden, das heißt auf das Problemlösen in der konkreten Situation beziehen *(performance based-Ansatz)*. Dabei sollte die Herangehensweise der Studierenden ganzheitlich betrachtet und beurteilt und den Studierenden hinreichend Gelegenheit gegeben werden, ihre Entscheidungen und Lösungen darzulegen. Es bietet sich freilich an, die Prüfung so zu gestalten, dass sie der jeweiligen beruflichen Praxis entspricht.[231]

[231] Für Beispiele vgl. Biggs/Tang 2009: 231f.

Lernergebnisorientiert prüfen in großen Gruppen

Der lernergebnisorientierte Ansatz stellt besonders für die Arbeit mit großen Gruppen eine besondere Herausforderung dar. Weiter oben wurde dieser Aspekt im Zusammenhang mit den lernergebnisorientierten Lehr-/Lernaktivitäten bereits angesprochen. Für den Prüfungskontext gilt dies in gesteigertem Maße: Häufig erscheint die Standardklausur hier als einzige Möglichkeit, den Lernerfolg der Studierenden zu erfassen und zu beurteilen. Welche negativen Konsequenzen dies mit sich bringen kann (Oberflächenlernen; nicht geeignet, um Handlungswissen zu demonstrieren), ist weiter oben skizziert worden. Dass es Alternativen zur Klausur in großen Gruppen gibt, zeigen Biggs und Tang auf (vgl. ebd.: 232ff.). Sie differenzieren dabei zwischen Prüfungsformen, die deklaratives Wissen (Faktenwissen) bzw. prozedurales Wissen (Handlungswissen) feststellen sollen. Self-Assessment, Peer-Assessment und Gruppenprüfungen sind einige Beispiele, die den Aufwand für die Prüfung sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden reduzieren können, ohne dass dadurch die Prüfung an Integrität einbüßen muss. Hinzu kommt, dass sich beispielsweise *Self- und Peer-Assessment* besonders gut eignen, um den Aufbau von Handlungswissen zu demonstrieren. Hierüber lassen sich auch Lernergebnisse bewerten, die in direktem Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen stehen, wie z. B. Teamarbeit und Kooperationsfähigkeit. Dies ist so, da diese Art des Prüfens dem entspricht, was im realen (Berufs-)Leben von Hochschulabsolventen gefordert wird: Die eigene Lern- bzw. Arbeitsleistung und die von anderen zu reflektieren und angemessen zu beurteilen.

Als zeitökonomische Prüfungsvarianten zum Feststellen von deklarativem Wissen in großen Gruppen schlagen Biggs und Tang unter anderem den *Drei-Minuten-Essay (Kurzessay), Prüfungen mit Kurzantworten, Konzept-Karten* sowie Prüfungsformate auf der Basis von *Lückentexten („cloze tests")* vor (vgl. ebd.: 234f.). Einige dieser Prüfungsformen (z. B. die Konzept-Karten) sind weiter oben bereits erläutert worden. Der Kurzessay kann darüber hinaus als Lehr-/Lernaktivität in großen Gruppen und als Feedback an den Lehrenden verwendet werden. Ebenso lässt sich der Kurzessay summativ zur Beurteilung einer Lernleistung heranziehen.

Um den Aufbau von prozeduralem Wissen festzustellen, eignen sich z. B. die folgenden Prüfungsformate auch für große Gruppen: Sogenannte *Gobbets*, also „Wissensbrocken", die sich die Studierenden selbst erschließen und die sie in der Prüfungssituation entsprechend demonstrieren müssen. Diese Wissensbrocken sollen ein möglichst umfassendes, tiefes (komplexes) Verständnis vom Prüfungsgegenstand widerspiegeln. Dabei ist der Grad der Verständnistiefe vielmehr Gegenstand der Prüfung als der „Wissensbrocken" selbst: Es stehen

hier die Lernergebnisse der Studierenden (ausgedrückt im Grad der Verständnistiefe) und nicht die vermittelten Inhalte im Vordergrund (vgl. Biggs/Tang 2009: 235f.). Eine weitere Prüfungsvariante ist der *ordered-outcome test*, dessen Funktionalität bereits an anderer Stelle oben skizziert worden ist. Über diese Form der Prüfung lässt sich sowohl deklaratives Wissen (auf niedrigem Niveau) als auch prozedurales Wissen (auf höherem Niveau) feststellen.

3.5 Fazit: Outcomeorientierung - Alles nicht neu, oder?[232]

In den vorangegangenen Abschnitten wurde aufgezeigt, wie in der Argumentationsfigur des Constructive Alignment (Biggs/Tang 2009) die Beziehungen zwischen den Learning Outcomes, den Lehr-/Lernsituationen und den Prüfungsformaten neu durchdacht und konzipiert werden können. Dabei ist deutlich geworden, dass diese Konstruktion – und damit schließlich auch die outcomeorientierte Hochschulbildung – als solche nur dann erfolgreich sein kann, wenn, wie Wildt es ausdrückt, „die Entwicklung von für die berufliche bzw. gesellschaftliche Praxis erforderlichen komplexen Kompetenzen mit jeweils davon abstrahierenden Lehr-Lern-Szenarien enggeführt und mit dazu kompatiblen Prüfungsformaten überhaupt erst ermöglicht wird“ (Wildt 2010: 67). Dies führt dann auch wieder stärker auf die Frage zurück, wie sich die beiden Kompetenzkonstrukte *Employability* und *Citizenship* in der skizzierten Argumentationsfigur widerspiegeln. Dies soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Wie die vorherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, muss Outcomeorientierung selbst noch nicht unbedingt etwas mit Kompetenzorientierung zu tun haben. Der so genannte „Outcome“ kann grundsätzlich auf allen denkbaren Ebenen definiert werden: So wie dies auch über die Argumentationsfigur des Constructive Alignment aufgezeigt wurde, ist ein bestimmtes Wissen bzw. das Vermögen, ein bestimmtes Wissen vorzeigen zu können, bereits ein Outcome. Wird solch ein Outcome definiert, dann braucht es konkrete Aneignungsformen von Wissen und die Offenheit, sich mit den Gestaltungsoptionen für Wissensaneignungsprozesse zu befassen. Die Universität hat klassischerweise – zumindest auf der Oberflächenebene – auch immer schon so funktioniert, wenngleich dabei zumeist die inhaltliche Orientierung im Vordergrund steht. Dabei liegt der Fokus also stärker auf bestimmten Wissens*inhalten*. Implizit ist jedoch auch schon immer die Umwandlung dieses „Contents“ in Wissen, also in ein Erkenntnisvermögen der Absolventen, in der Philosophie der Hochschule enthalten gewesen. Insofern ist Outcomeorientierung keine neue Qualität, sondern klassisches Bildungsgut.

[232] Die folgenden Ausführungen basieren teilweise auf einem Interview mit dem Hochschuldidaktikexperten Prof. Dr. Johannes Wildt, das die Autorin der vorliegenden Arbeit am 17.08.2010 am Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) der Technischen Universität Dortmund geführt hat.

Befasst man sich näher mit den Grundlagen der modernen deutschen Universität bzw. der Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption (vgl. Kap. 3.2.1 der vorliegenden Arbeit)[233], dann wird Folgendes deutlich: Auch die humboldtsche Universität hat ein Sozialisationsmodell im Kopf, das Bildung als Aneignung der Welt versteht, gleichzeitig implizit also auch eine Haltung des höheren Beamten, der eine Autonomie in seiner Verwaltungstätigkeit innerhalb des preußischen Kulturstaates haben muss. Das Sozialisationsmodell des preußischen Kulturstaates beinhaltet also fachübergreifende Haltungen und Praktiken des Umgangs mit sozialen Sachverhalten, kulturellen Fragen und Problemen. Daraus folgt, dass es für Hochschulen nicht neu ist, über das Wissen hinauszugehen. Rückt man nun wie Biggs und Tang das Constructive Alignment in den Vordergrund, dann lässt sich auch in den Texten der neu-humanistischen Bildungstheorie das Dreieck der Beziehungen zwischen Bildungsgehalt, wissenschaftlichem Lernen und Prüfungsformaten herauslesen. Auch das Prüfungssystem im 19. Jahrhundert ist, wenn man so will, outcomeorientiert gewesen. So hat man etwa in der Lehrerbildung nicht danach gefragt, ob der Mensch generell geeignet ist, ein Lehramt in seinen Fächern zu studieren, sondern stärker danach, inwieweit dieser in der Lage ist, die entsprechenden Fächer zu vermitteln. Dies lässt sich auch in anderen Prüfungssystemen nachvollziehen.

Insofern ist es zwar wichtig, das Constructive Alignment in den Vordergrund zu rücken und sich mit den damit verbundenen Fragen neu auseinanderzusetzen. Es ist jedoch zweifelhaft, ob das beschriebene Beziehungsgefüge an sich wirklich diese Neuigkeit darstellt, die seit Aufkommen des Bologna-Prozess als solche häufig wahrgenommen wird (nicht selten mit einer stark ablehnenden Haltung). Was hingegen neu ist, ist die Betrachtung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungssituation. Der Bologna-Prozess und die Konstrukte Employability und Citizenship eröffnen eine veränderte Sicht auf Gesellschaft, Beruf und den damit verbundenen Anforderungen. Diese lassen sich beschreiben als Anforderungen eines hoch komplexen, dynamischen und immer reflexions- und auslegungsbedürftigen Wissens und Könnens in der Verantwortungsübernahme innerhalb einer beruflichen Tätigkeit. Dies trifft nicht nur auf die beruflichen Handlungssituationen (Employability), sondern auch auf die gesellschaftlichen Handlungssituationen (Citizenship) zu. Solche Bildungs- bzw. Lernziele lassen sich also durchaus in den Begriffen der Kompetenzkonstruktion beschreiben. Es scheint jedoch schwierig, eine direkte Ableitung von der Praxis auf die Bildung zu machen. Johannes Wildt gibt dabei zu bedenken:

[233] Weitergehend hierzu z.B. Webler 2008, Welbers 2009, Di Fabio 2005.

„Ich glaube, das ist ein Trugschluss, der zu leicht gemacht worden ist. Im Grunde ist diese Diskussion aus hochschuldidaktischer Sicht – aus meiner Sicht jedenfalls – in den 1970er Jahren mit der Frage der Tätigkeitsfeldorientierung schon abgefrühstückt. Da ist deutlich geworden: Es gibt eine Unterdetermination in der Relation zwischen Bildung und Beschäftigung (…) und man kann immer sagen: Man braucht eine eigene Bildungskonstruktion, die in einer Unschärferelation zu der Beschäftigung steht. Es gibt auch in der Curriculumtheorie diese Debatte über den Zusammenbruch eines situationsorientierten Ansatzes.[234] (…) Und diese sogenannte szientifische Konstruktion des Curriculums (…) weil man dachte, man könnte in einem Deduktionismus Situationserfassung, Lernzielformulierung, curriculare Konstruktion, Struktur, Lernsituation (…) in einen deduktiven Ableitungszusammenhang bringen (…) das ist gescheitert. Und alle Versuche sind auch zum Scheitern verurteilt, die das jetzt versuchen zu rekonstruieren“ (Wildt).

Umso wichtiger erscheint also die Konstruktion von *Lernsituationen*, wie die vorangegangenen Ausführungen zum Constructive Alignment deutlich gemacht haben. Johannes Wildt beschreibt die Herangehensweise wie folgt:

„Man muss in das Potenzial des akademischen Lernens gucken und fragen: Was liefert mir ein bestimmtes Lernsetting an Kompetenzen? Und das ist in erster Linie eine Frage, die sich an die Akademie richtet. Und dann kann man sagen: Ich schaffe Lernsituationen, in denen ich einen dynamischen Wissensbegriff habe, indem ich den Umgang mit dem Wissen zum Gegenstand habe, Können auch entwickle, und in dem ich das Urteilsvermögen entwickle über die Anwendbarkeit, Haltbarkeit und Verantwortlichkeit eines bestimmten wissenschaftlichen Könnens in der praktischen Anwendung (…) zum Gegenstand der Hochschulbildung mache. Insofern (…) wenn man den Kompetenzbegriff zusammensetzt aus Wissen, Können und Haltungen und nach der Angemessenheit und Verantwortlichkeit fragt, kann man das (…) auf die Lernsituationen anwenden und fragen: Wird das produziert? Werden Lernumgebungen geschaffen, die dann auch die entsprechende Selbstorganisation der Studierenden, die entsprechende Reflexion und die entsprechende Kooperation beinhalten? Und dann hat man im Grunde wichtige Bestimmungsstücke, bei denen man dann sagen kann: Das ist in verschiedenen Lehr-/Lernkonzepten verwirklicht. Und da kommen dann die aus einer konstruktivistischen Sicht entwickelten Konzepte besonders zum Zuge, wie das Problembasierte Lernen[235], das Fallorientierte Lernen, Projektorientiertes und Forschendes Lernen[236]. Das sind alles vier Formate, die eine Ausgestaltung von aktivem, kollaborativem und selbstorganisierten Lernen beinhalten“ (Wildt).

Wie fügen sich nun die beiden Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship in diese konstruktivistische Argumentationsfigur ein? Weiter oben wurde bereits unter Verweis auf

[234] Vgl. hierzu z. B. Ausubel/Robinson 1969.
[235] Vgl. hierzu ausführlicher Kap. 3.4 der vorliegenden Arbeit.
[236] Für eine ausführliche Darstellung des Konzepts des Forschenden Lernens vgl. Kap. 3.2.3 der vorliegenden Arbeit.

Johannes Wildt ausgeführt, dass es sich hierbei um eine Homologiebeziehung handelt: Was in der Hochschule passiert, steht in einer homologen Beziehung zu dem, was in Wirtschaft und Gesellschaft passiert.

> „Nur das Alignment selbst ist nicht das Neue, sondern die Beschreibung des Alignments mit einem Kompetenzkonstrukt, das bestimmte Aufschlüsselungsmöglichkeiten der Lehr-/Lernkonzepte ermöglicht. Und deswegen kann man meines Erachtens die Lehr-/Lernkonzepte entsprechend rekonstruieren mit diesem Kompetenzkonstrukt. Man kann dann abprüfen: Stimmt das mit der beruflichen und gesellschaftlichen Handlungssituation und ihren Anforderungen überein? Stimmt das überein mit der Lehr-/Lernsituation an der Hochschule und mit den entsprechenden Prüfungsformaten?“ (Wildt).

Daran wird deutlich, dass ein instruktionaler Ansatz für diese kompetenzorientierten Formate nicht ausreicht:

> „Der (instruktionale Ansatz, die Verf.) produziert eher nur Wissen und Haltungen einer nichtselbstständigen Wissensrezeption, also keine eigenständigen Urteilsmaßstäbe, keine Erprobung des eigenen Könnens“ (Wildt).

Der Kompetenzbegriff kann hilfreich sein, Kriterien für die Gestaltung einer entsprechenden Lernsituation zu entwickeln. Konzepte des aktiven Lernens, also Lehr-/Lernformate wie das Problembasierte Lernen, das Fallbasierte Lernen, Projektorientiertes und Forschendes Lernen liefern dafür die Grundlage bzw. die Konstruktionsbedingungen. Der lernziel- bzw. lernergebnisorientierte Ansatz hat darüber hinaus insofern auch eine Veränderung mit sich gebracht, als dieser nach der *Operationalisierung von Lernzielen bzw. Lernergebnissen* fragt. Letztlich geht es dabei also um eine Differenzierung des Curriculums nach verschiedenen Lernzielen. Der Kompetenzbegriff unterschiedet sich von dem Lernzielbegriff dadurch, dass dieser (der Kompetenzbegriff) darauf abhebt, Wissen, Können und Einstellungen (Haltungen) in einem Handlungsansatz integriert zur Problembewältigung oder Aufgabenlösung einzusetzen (vgl. Weinert 2001b). Diese Ausdifferenzierung ist insofern bereits in dem Curriculumansatz der 1970er Jahre gegeben gewesen. Der szientifische Ansatz, das heißt die direkte Ableitung von der Praxis auf die Bildung, ist hingegen, wie oben beschrieben, „zum Scheitern verurteilt“ (ebd.). Die vorausgegangenen Ausführungen lassen sich nunmehr in Hypothesenform wie folgt zusammenfassen:

1. Outcomeorientierung in der Hochschulbildung ist keine neue Qualität, sondern klassisches Bildungsgut.
2. Neu ist hingegen die Betrachtung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungssituation: Der Bologna-Prozess und die Konstrukte *Employability* und *Citizens-*

hip eröffnen eine veränderte Sicht auf Gesellschaft, Beruf und den damit verbundenen Handlungsanforderungen. Diese lassen sich beschreiben als Anforderungen eines hoch komplexen, dynamischen und immer reflexions- und interpretationsbedürftigen Wissens und Könnens in der Verantwortungsübernahme innerhalb einer beruflichen bzw. gesellschaftlichen Tätigkeit (Wildt).

3. Lernziele respektive die erwarteten Lernergebnisse (Learning Outcomes) lassen sich in den Begriffen der Kompetenzkonstruktion beschreiben. Eine unmittelbare Ableitung von der Praxis auf die Bildung ist jedoch zum Scheitern verurteilt.
4. Die Lehr-/Lernsituationen in der Hochschule stehen in einer homologen Beziehung zu den beruflichen (Employability) und gesellschaftlichen (Citizenship) Handlungssituationen.
5. Die Beschreibung des „Alignments“ mit einem Kompetenzkonstrukt eröffnet Aufschlüsselungsmöglichkeiten aktiver (und aktivierender) Lehr-/Lern- und Prüfungskonzepte. Solche Lehr-/Lern- und Prüfungskonzepte lassen sich anhand des Kompetenzkonstrukts rekonstruieren.
6. Lehren, Lernen *und Prüfungen* sind nicht isoliert voneinander, sondern als miteinander verbundene Prozesse zu sehen. Outcomeorientiertes Lehren, Lernen *und Prüfen* erfordert eine stärkere Verzahnung dieser Prozesse. Die Lehr-/Lern- *und Prüfsituationen* sind so zu wählen, dass die erwünschten Lernergebnisse erreicht werden.[237]

[237] Diese These in Ergänzung oder Erweiterung zur These 6 aus Kap. 2.

4 Learning Outcomes in der Hochschulbildung: Eine empirische Bestandsaufnahme

4.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung

Ausgehend von den hier beschriebenen Grundsatzüberlegungen zu Begriff und Konzept der Learning Outcomes soll nachfolgend empirisch untersucht werden, wie aus Sicht von Experten eine kohärente Outcomeorientierung von Studiengangsmodulen, mithin also eine outcomeorientierte Hochschulbildung, erreicht werden kann. Dabei wird es auch um Fragen der Qualitätssicherung von Learning Outcomes und der strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule gehen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird es in erster Linie darum gehen, *ein Meinungsbild ausgewählter Experten* aus dem betreffenden Feld zu erfassen und exemplarisch wiederzugeben. Zu diesem Zweck wurden fünf Experten in explorativen Interviews befragt.[238] Bei den Befragten handelt es sich um zwei Hochschuldidaktikexperten sowie drei Qualitätssicherungsexpertinnen:

1. Prof. Dr. Wolff-Dietrich ***Webler***, wissenschaftlicher Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (E1)[239]
2. Prof. Dr. Johannes ***Wildt***, Leiter des hochschuldidaktischen Zentrums (HDZ) der TU Dortmund (E2)
3. Margret ***Schermutzki***, Zentrale Qualitätsentwicklung (ZQE) der FH Aachen, Leiterin des Bereichs Akkreditierung, Ansprechpartnerin für Tuning („Tuning Educational Structures in Europe“) Deutschland (E3)
4. Claudine J. ***Schulz***, wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZQE der FH Aachen (E4)
5. Dr. Anke ***Rigbers***, Stiftungsvorstand der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) und Leiterin Abteilung Akkreditierung (E5)

[238] Zur Methode des explorativen Interviews vgl. z. B. Honer 1994. Die Befragung der Experten erfolgte in einem Zeitraum von etwa zwei Monaten (August/ September 2010).
[239] E1-E5: jeweiliges Kürzel, das im Auswertungstext verwendet wurde.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die explorativen Interviews erfolgten anhand eines Leitfadens mit offenen Fragen.[240] Dieser Leitfaden wurde zuvor ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Kap. 2 und 3 der vorliegenden Arbeit) und eigenen Erfahrungen im Feld[241] entwickelt. Dieses Vorgehen diente der thematischen Vorstrukturierung der geplanten Interviews. Der Leitfaden sollte den „Realitätsausschnitt" sowie wesentliche Aspekte möglichst umfassend berücksichtigen und ist eng orientiert an der Problemstellung der Untersuchung (vgl. Mayer 2002: 42).

Ablauf und Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden in drei aufeinander folgende Abschnitte aufgeteilt: In der ***ersten Phase*** wurden allgemeine Fragen zur *Gestaltung von outcomeorientierten Modulen bzw. Lehr-/ Lernszenarien und Prüfungsformaten* gestellt. Die Phase diente auch dazu zu erfahren, welche Vorstellungen, Auffassungen und Überzeugungen die Befragten zum Thema „Outcomeorientierte Hochschulbildung" generell haben. Dies implizierte auch die Frage nach einem *hochschuladäquaten Kompetenzbegriff*.

Die ***zweite Phase*** diente der *Analyse konkreter Modulbeschreibungen unter dem Aspekt der Outcomeorientierung*. Die Auswahl der Modulbeschreibungen erfolgte so, dass mit den Befragten unterschiedliche Beispiele aus drei Bachelorstudiengängen sowie einem Masterstudiengang analysiert werden konnten. Die Modulbeschreibungen sind auf den Webpräsenzen der jeweiligen Hochschulen veröffentlicht, teilweise als Bestandteil der betreffenden Prüfungsordnungen. Vier Modulbeschreibungen wurden universitären BA/MA-Studiengängen entnommen, eine weitere entstammt einem FH-Bachelor. Bei der Auswahl der Modulbeschreibungen wurde außerdem darauf geachtet, dass die dahinter stehenden Studiengänge dem jeweils fachlichen Hintergrund der Befragten entsprechen. Dies ermöglichte den Befragten eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Material, da die fachlichen Zusammenhänge bekannt waren und somit auch besser einschätzbar war, inwiefern die beschriebenen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen als geeignet unter dem Gesichtspunkt der Outcomeorientierung erscheinen. Ausgewählt wurden vier Module aus vier unterschiedlichen Studiengängen deutscher Hochschulen:[242]

[240] Vgl. hierzu den Interviewleitfaden im Anhang.

[241] Die Erfahrungen basieren auf den Tätigkeiten der Verfasserin als Referentin in einer deutschen Akkreditierungsagentur (2005-2009), als Referentin für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an einer großen deutschen Universität (2009-2010) sowie aus der derzeitigen Tätigkeit als Leiterin einer Zentralen Einrichtung Lehre, Studium und Weiterbildung.

[242] Vgl. hierzu weiter unten. Die Modulbeschreibungen wurden soweit anonymisiert, dass für die Befragten die Herkunft der Module unbekannt blieb.

1. B. Sc. Psychologie, Modul „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“
2. B. A. Soziologie, Modul „Methoden der empirischen Sozialforschung“
3. B. A. Betriebswirtschaftslehre (FH), Modul „Einführung in die BWL“
4. M. A. Medien und Kommunikation, Modul „Medienpädagogik/ Mediendidaktik“

Die Modulbeschreibungen wurden den Gesprächsteilnehmern rechtzeitig vor den Interviews übersandt. Nicht jede der Modulbeschreibungen wurde mit allen Befragten gleich intensiv besprochen. Ziel war es vielmehr, gemeinsam mit den Befragten zu erörtern, inwiefern die jeweiligen Module outcomeorientiert beschrieben sind bzw. wie die Outcomeorientierung im jeweiligen Fall realisiert ist.

In der ***dritten, das Interview abschließenden Phase***, wurde nach den *Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen*, der *Qualitätssicherung von Learning Outcomes* sowie der *strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule* gefragt.

Tonband

Sämtliche Interviews wurden mit einem Tonband aufgezeichnet. Die Interviewerin konnte sich somit ganz auf die Befragung konzentrieren. Dies ermöglichte eine flexible Handhabung des Leitfadens und gab Raum auch für eigene, zum Teil ergänzende Themen der Befragten. Der Leitfaden wurde schließlich im Sinne eines Themenkomplexes (bzw. mehrerer, aufeinander aufbauender Themenkomplexe) und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt (vgl. Meuser/Nagel 2002: 80ff., Mayer 2002: 46).

Die Dauer der Interviews betrug jeweils ca. 90 Minuten. Die Interviews wurden vor Ort bei den Befragten in den jeweiligen Institutionen durchgeführt. Der Kontakt wurde zuvor über E-Mail hergestellt.

Auswertung der Interviews

Ziel der Auswertung bei Experteninterviews ist es, im Vergleich der erhobenen Interviewtexte das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten (Meuser/Nagel 2002: 80, Mayer 2002: 46).

Zunächst wurden die Interviews auf der Grundlage der Tonbandmitschnitte teilweise transkribiert. Auf aufwendige Notationssysteme, wie sie beispielsweise bei narrativen Interviews üblich sind (vgl. z. B. Flick 2002), wurde bewusst verzichtet. Für die Auswertung der Interviewtexte – insgesamt etwa 100 Seiten Textmaterial[243] – wurde ein pragmatisches Verfahren gewählt: In Anlehnung an Mühlfeld et. al. (1981) wurde ein sechsstufiges Vorgehen

[243] Vgl. hierzu die Transkripte auf der beigefügten CD-ROM.

herangezogen, das von manchen Autoren auch zwischen quantitativen und qualitativen Methoden angesiedelt wird (vgl. z.B. Mayer 2002, Lamnek 1995). Vordergründig geht es dabei um offenkundige, unverdeckte Kommunikationsinhalte, die der Auswertung unmittelbar zugänglich gemacht werden können. Es werden damit zentrale Problembereiche identifiziert, die den Fragen im Leitfaden zweifelsfrei zugeordnet werden können. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, jeden Satz für die Auswertung heranzuziehen (wie dies etwa bei der objektiven Hermeneutik der Fall ist, vgl. ebd.). Gleichwohl erfordert das Verfahren von Mühlfeld et. al. ein mehrfaches Durchgehen des Materials. Das iterative Vorgehen ist insbesondere deshalb notwendig, sobald der Schritt von der Einzelanalyse (Analyse des einzelnen Interviews) zur Gesamtanalyse (Analyse der Einzelinterviews im Vergleich) getan wird:

> „Die Konstruktion von Mustern aus Gemeinsamkeiten, Unterschieden, tendenziellen Analogien erfordert weitere theoretische und textgebundene Arbeitsschritte, um zu einer theoretisch wie empirisch abgesicherten Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu gelangen“ (Mühlfeld et. al. 1981: 334).

Das sechsstufige Verfahren von Mühlfeld u. a., das zur Auswertung der Befragungsergebnisse in der vorliegenden Untersuchung herangezogen werden soll, sieht folgende Schritte vor (vgl. zusammenfassend Mayer 2002: 47ff.):

1. Stufe: Antworten markieren. Es werden alle Stellen im Text markiert, die spontan ersichtliche Antworten auf die Fragen im Leitfaden geben.

2. Stufe: Den Text in ein Kategorienschema einordnen. Bei einem zweiten Durchgang des Textes werden einzelne Textpassagen in ein vorhandenes Kategorienschema eingeordnet. Das Schema kann zugleich durch weitere Kategorien, die sich aus der Textanalyse ergeben, erweitert bzw. ergänzt werden.

Das Kategorienschema wurde im vorliegenden Fall zuvor in Auseinandersetzung mit bestimmten Hypothesen bzw. Theorien, eigenen und anderen Untersuchungen, Felderfahrungen usw. entwickelt. In dieser Phase der Auswertung steht die Extraktion von Einzelinformationen im Vordergrund, noch nicht die Logik des gesamten Interviews. Der Interviewtext wird hier in seine Einzelteile zerlegt. Tabelle 7 zeigt dies exemplarisch für die vorliegende Untersuchung auf.

I/1. Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-/Lernsituationen		
Rollen-/Selbstverständnisse	**Didaktische Ansätze/ Methoden**	**…**
E1: Das ist eine Bandbreite von Selbstverständnissen. Die einen sagen: Heute bin ich mit meinem Stoff durchgekommen – und das ist ihre Erfolgsmeldung, so definieren sie nämlich auch Lehrerfolg – und die anderen sagen: Ich bin zwar heute nicht mit meinem Stoff durchgekommen, aber die Studierenden haben viel gelernt heute. Und das ist mehr das Selbstverständnis einer Moderation von Lernprozessen. Das sind also Extrempole auf einem Kontinuum. (…) E2: Dass die Lehrendenrolle sich von der Instruktion auf das Arrangement von Situationen und auf die Begleitung und Beratung verändert. Das ist an sich die hochschuldidaktische Strecke, wie die Kompetenz der Lehrenden weiterzuentwickeln ist. Sie müssen in der Lage sein, Studierenden adäquat Feedback zu geben und in ihrem Lernprozess zielorientiert zu beraten.	E1: Ich lege es darauf an, die Studierenden in Situationen zu bringen, in denen ihre bisherigen Denkmuster versagen. (…) Und ich zeige ihnen, dass diese Denkmuster zur Lösung der Probleme, die ich ihnen da biete, nicht ausreichen. Und dass sie neue Lösungsstrategien entwickeln müssen. Das ist eine sehr enge Verknüpfung von intentionaler Lehre mit Lehrzielen und Lernzielen der Studierenden, also eine Outcomeorientierung. (…) E1: Man muss zur Ehre vieler Lehrender sagen, dass sie nach wie vor als Ziel des Studiums nicht zuletzt benennen und verstehen: Logisches Denken lernen. Also eine „Denkschulung“. (…) Das ist so ziemlich das einzige (…) was man tatsächlich auch in Vorlesungen lernen kann. (…) Wenn es gelingt, die Studierenden in einem Denkprozess mitzunehmen und sie anzustacheln, dass sie mitdenken müssen, dann ist das schon eine beeindruckende Schulung.	

Tab. 7: Kategorienschema zum Thema „Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-/ Lernsituationen“

3. Stufe: Eine innere Logik herstellen. Der dritte Durchgang des Textes stellt darauf ab, eine Logik zwischen den Einzelinformationen innerhalb des einzelnen Interviews herzustellen. Hier kommt es darauf an, sowohl bedeutungsgleiche als auch sich widersprechende Informationen zu identifizieren.

4. Stufe: Einen Text zur inneren Logik erstellen. Die innere Logik wird verschriftlicht. Die Zuordnung der identifizierten Passagen wird in dieser Stufe ggf. noch weiter detailliert bzw. differenziert.

5. Stufe: Einen Text mit Interviewausschnitten erstellen. Hier erfolgt die Auswertung mit Text und einzelnen Interviewausschnitten. Der Text wird anschließend mit dem jeweiligen Transkript verglichen. Tabelle 8 zeigt dies für die vorliegende Untersuchung exemplarisch auf.

Nach Meinung verschiedener interviewter Experten geht die Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-/Lernsituationen mit einem bestimmten Rollen- bzw. Selbstverständnis einher. Der Perspektivenwechsel von der Input- zur Outcomeorientierung erfordert offensichtlich eine veränderte Sicht auf die Lehrenden- und Lernendenrolle (vgl. z. B. Blom 2000).
E1: „Das ist eine Bandbreite von Selbstverständnissen. Die einen sagen: Heute bin ich mit meinem Stoff durchgekommen – und das ist ihre Erfolgsmeldung, so definieren sie nämlich auch Lehrerfolg – und die anderen sagen: Ich bin zwar heute nicht mit meinem Stoff durchgekommen, aber die Studierenden haben viel gelernt heute. Und das ist mehr das Selbstverständnis einer Moderation von Lernprozessen. Das sind also Extrempole auf einem Kontinuum.“
E2: „(…) Dass die Lehrendenrolle sich von der Instruktion auf das Arrangement von Situationen und auf die Begleitung und Beratung verändert. Das ist an sich die hochschuldidaktische Strecke, wie die Kompetenz der Lehrenden weiterzuentwickeln ist. Sie müssen in der Lage sein, Studierenden adäquat Feedback zu geben und in ihrem Lernprozess zielorientiert zu beraten.“
E5: „(…) Man muss von hinten anfangen: Was will ich erreichen? Was soll der Outcome sein? Und welche Möglichkeiten gibt es, das Lernangebot zu gestalten, um (…) für die Studierenden günstige Bedingungen zu schaffen?“

Tab. 8: Text mit Interviewausschnitten (Beispiel)

6. Stufe: Einen Bericht erstellen. Aus dem so erstellten Auswertungstext wird abschließend ein Bericht entwickelt, der die Auswertungsergebnisse systematisch darstellt. In dem abschließenden Bericht werden keine weiteren Interpretationen mehr vorgenommen.

4.3 Auswertungsergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus den explorativen Experteninterviews wiedergegeben. Tabellarische Darstellungen sollen den Auswertungstext ergänzen und einzelne Interviewausschnitte die Ergebnisse illustrieren. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die verwendeten Interviewausschnitte unverzichtbar waren, um die teilweise sehr pointierten Aussagen der Befragten originalgetreu wiederzugeben. Auf Redundanzen zum übrigen Auswertungstext wurde dabei verzichtet. Darüber hinaus wurden thematisch relevante Veröffentlichungen in den Auswertungstext einbezogen und den Ergebnissen teilweise gegenüber gestellt.

4.3.1 Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen

Nach Meinung verschiedener interviewter Experten geht die Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-/Lernsituationen mit einem bestimmten ***Rollen- bzw. Selbstverständnis*** einher *(Teilfrage I/1)*. Der Perspektivenwechsel von der Input- zur Outcomeorientierung erfordert offensichtlich eine *veränderte Sicht auf die Lehrenden- und Lernendenrolle* (vgl. z. B. Blom 2000).

> E1: „Das ist eine Bandbreite von Selbstverständnissen. Die einen sagen: Heute bin ich mit meinem Stoff durchgekommen – und das ist ihre Erfolgsmeldung, so definieren sie nämlich auch Lehrerfolg – und die anderen sagen: Ich bin zwar heute nicht mit meinem Stoff durchgekommen, aber die Studierenden haben viel gelernt heute. Und das ist mehr das Selbstverständnis einer Moderation von Lernprozessen. Das sind also Extrempole auf einem Kontinuum."

> E2: „Dass die Lehrendenrolle sich von der Instruktion auf das Arrangement von Situationen und auf die Begleitung und Beratung verändert. Das ist an sich die hochschuldidaktische Strecke, wie die Kompetenz der Lehrenden weiterzuentwickeln ist. Sie müssen in der Lage sein, Studierenden adäquat Feedback zu geben und in ihrem Lernprozess zielorientiert zu beraten."

> E5: „Man muss von hinten anfangen: Was will ich erreichen? Was soll der Outcome sein? Und welche Möglichkeiten gibt es, das Lernangebot zu gestalten, um (…) für die Studierenden günstige Bedingungen zu schaffen?"

Das Entscheidende, sozusagen die „Weichenlegung" für die Outcomeorientierung, scheint also zunächst einmal der genannte Fokuswechsel zu sein. Im Vordergrund stehen dabei die erwarteten *Ergebnisse* eines Lehr- und Lernprozesses und weniger bzw. nicht ausschließlich die zu vermittelnden Inhalte. Dieser Fokuswechsel wird von den befragten Experten positiv beurteilt, wenngleich „der Outcome als solches zunächst noch immateriell bleibt" (E5).

Der Fokuswechsel impliziert jedoch nicht nur die veränderte Rolle der Lehrenden, sondern auch die der Lernenden. Dabei spielt ein in hohem Maße selbstorganisiertes, selbstgesteuertes und selbstverantwortetes (Lern-)Verhalten der Studierenden eine zentrale Rolle: Die befragten Experten beschreiben die Studierenden als „diejenigen Persönlichkeiten, die selber studieren" (E1) und als aktive Mitgestalter von Lehr-/Lernprozessen. Insofern erscheint es auch wichtig, eine Lehr-/Lernsituation so anzulegen, „dass die Studierenden auch selber in dieser Situation Ziele für sich definieren können. Dass sie nicht nur institutionell definierte Ziele zu erfüllen haben. Dass sie da nicht nur durchgeschleust werden nach Regeln, die von ihnen nicht gesetzt sind. Das ist ja dann letztlich eine verfremdete Situation. Sondern dass sie selber Raum finden, um ihre Ziele, ihre Motive auch verfolgen zu können" (E1). Insofern agieren nach Meinung der Experten Lehrende hier konsequenterweise als „Agenten des Systems" bzw. „Verwalter der [Lehr-]Standards" (E1). Daraus lässt sich ableiten, dass die Hauptaktivität auf Seiten der Studierenden liegt – Studierende müssen also in den jeweiligen Lehr-/Lernsituationen beweisen, dass sie einen bestimmten Standard erreicht haben (Prüfung). Sie müssen jedoch entsprechend auf solche Erwartungen vorbereitet werden, was wiederum Aufgabe von Lehrenden im Sinne einer *moderierenden Lernberatung* ist.

Damit der Perspektivenwechsel gelingen kann, müssen bestimmte ***Voraussetzungen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden*** gegeben sein: Einmal muss sich das Bewusstsein der Lehrenden dahin entwickeln, dass Outcomeorientierung eine stärkere Aktivierung der Studierenden erfordert, das heißt Lehrende tragen eine Mitverantwortung für den (gelingenden) Lernprozess der Studierenden. Dazu gehört nach Meinung der befragten Experten, günstige *Lerngelegenheiten* anzubieten. Diese Lerngelegenheiten müssen allerdings von den Studierenden auch wahrgenommen werden. Das heißt: auch bei den Studierenden muss das Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass sie sich sehr viel stärker selbst aktivieren müssen, dass sie also in outcomeorientierten Lehr-/Lernsituationen mehr aktive Mitgestalter als passive Rezipienten sind. Ein einseitiges Bemühen um outcomeorientiertes Lehren und Lernen genügt folglich nicht, sondern es bedingen sich immer gegenseitig die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden auf der Basis von Konsensprozessen:

> E5: „Ich kann als Lehrender nur Angebote machen. Ich habe nicht die Sicherheit, dass die Studierenden das auch alles annehmen. Aber auf diese Perspektive des Angebots kommt es an."

> E2: „Das ist wie bei den Lerngelegenheiten – die muss man kreieren, die muss man anbieten. Was die Leute (die Studierenden, die Verf.) jetzt daraus machen, das kann man nur bedingt steuern. (…) Die Steuerung funktioniert nur auf der Basis von Konsensprozessen. (…) Das sind Aushandlungsprozesse."

Noch ein weiterer Aspekt scheint als Voraussetzung für outcomeorientiertes Lehren und Lernen von Bedeutung zu sein: Dies betrifft die Tatsache, dass im Studium verstärkt *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt* anzutreffen sind (vgl. Viebahn 2008). Das impliziert unter anderem unterschiedliche Lerntypen und -niveaus, aber auch sehr unterschiedliche Fächerkulturen, denen ggf. mit unterschiedlichen (hochschuldidaktischen) Ansätzen begegnet werden muss:

> E5: „Und wenn man jetzt überlegt, wie so etwas gestaltet werden könnte – Lehr-/Lernszenarien – dann gibt es eine immense Vielfalt. (…) in einem Bachelorstudiengang (…) muss ich so etwas ganz anders konzipieren als in einem Promotionsstudium."

Der Aspekt der *Rahmenbedingungen* für outcomeorientiertes Lehren und Lernen erscheint wichtig und wird deshalb weiter unten (vgl. Kap. 4.3.6) einer vertieften Betrachtung noch zuzuführen sein.

Als einen weiteren zentralen Aspekt für die Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen hoben die interviewten Experten die ***Verwendung didaktischer Ansätze bzw. didaktischer Methoden*** hervor. Der Einsatz aktivierender Methoden fördere eine lernergebnisorientierte Ausrichtung von Lehre und Lernen. Dabei betonten die Befragten den Stellenwert der studentischen Eigenaktivität:

> E1: „Ich verwende im Rahmen der Impulsdidaktik (…) Trigger oder eben Impulse, die Dinge verfremden oder jedenfalls Denkgewohnheiten in Frage stellen. Und dadurch löst das automatisch Denken und Engagement aus. Ich versuche, die Studierenden auf diese Weise herauszufordern und dann setzt bei denen ja auch eine Auseinandersetzung mit dem ein, was sie da sehen. (…) Ich lege es darauf an, die Studierenden in Situationen zu bringen, in denen ihre bisherigen Denkmuster versagen. (…) Und ich zeige ihnen, dass diese Denkmuster zur Lösung der Probleme, die ich ihnen da biete, nicht ausreichen. Und dass sie neue Lösungsstrategien entwickeln müssen. Das ist eine sehr enge Verknüpfung von intentionaler Lehre mit Lehrzielen und Lernzielen der Studierenden, also eine Outcomeorientierung."

In diesem Zusammenhang wurden auch die aus einer konstruktivistischen Sicht entwickelten Konzepte genannt, wie das Problembasierte Lernen (vgl. Zumbach 2007, Blom 2000, Kap. 3.4 der vorliegenden Arbeit), das Fallorientierte Lernen, das Projektorientierte und das Forschende Lernen (vgl. Huber 1998). Alle vier Formate eignen sich hervorragend für eine Ausgestaltung von aktivem, kollaborativem und selbstorganisiertem Lernen.

Auch in großen Gruppen können aktivierende Lehr- und Lernformen sinnvoll eingesetzt werden, wenngleich die Mittel und Möglichkeiten solcher Settings begrenzter sind als in kleineren, beispielsweise Seminargruppen von bis zu 20 Studierenden:

> E1: „Man kann auch mit großen Studierendenzahlen sehr aktiv, sehr interaktiv arbeiten. Aber das sind natürlich (…) Methodiken, die nicht zum traditionellen Verständnis gehören. (…) Bis zweihundert oder dreihundert (Studierende in einer Veranstaltung, die Verf.) haben wir sehr interaktive Methoden. Aber es wird dann natürlich immer anonymer."

Einer der befragten Experten stellt die Möglichkeiten aktivierender Lehre in Großgruppen exemplarisch für das Fach Wirtschaftswissenschaften dar: „Man kann auch da versuchen zu identifizieren, was die Studierenden (in der Lehrveranstaltung bzw. im Kontext der Lehrveranstaltung, die Verf.) tun. Da kann man schon eine ganze Reihe von aktivem Lernen und korporativem Lernen auch mit solchen Großveranstaltungen verbinden. Da gibt es Modelle" (E2).

Solche Modelle beinhalten beispielsweise Lernstopps, die in regelmäßigen Abständen in Vorlesungen eingebaut werden können. Außerdem bieten sich auch für Großgruppen unterschiedliche Phasen der Einzelarbeit, Partnerarbeit oder auch Murmelgruppen an. Zentral ist dabei, dass Studierende nicht nur – wie bei traditionellen Vorlesungen üblich – in die Rezeption von Informationen, sondern dass sie aktiv in den „Verarbeitungsmodus" der Fragen und Problemstellungen gebracht werden. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die Möglichkeiten der neuen Medien rekurriert, mittels derer zusätzliche Lernräume geschaffen werden können, was insbesondere bei der Arbeit mit großen Gruppen entlastend wirken kann.[244]

In Bezug auf die ***Kompetenzorientierung*** hat sich gezeigt, dass Outcomeorientierung selbst noch nicht unbedingt etwas mit Kompetenzorientierung zu tun haben muss (vgl. Biggs/Tang 2009: 5, vgl. Kap. 3.5.1 der vorliegenden Arbeit):

> E2: „Outcome kann auf allen möglichen Ebenen definiert werden. Und man könnte auch sagen, dass ein bestimmtes Wissen, das vorzeigen zu können, ist auch ein Outcome. Wenn man solch einen Outcome definiert, dann würde man auch sagen, man braucht Aneignungsformen von Wissen und müsste sich dann mit den Gestaltungsoptionen für Wissensaneignungsprozesse befassen."[245]

Allerdings, so sahen es die befragten Experten, darf sich der Outcome nicht nur in einem Faktenwissen („knowing what") erschöpfen, sondern sollte sich zum Beispiel auch in methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten bis hin zu Sozial- und Selbstkompetenzen widerspiegeln (vgl. Wildt 2010, Schaeper/Wildt 2010).

[244] Auf die Möglichkeiten digital unterstützter Lehr-/Lernszenarien kann im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert eingegangen werden. Für einen Überblick vgl. z. B. die Arbeiten von Krüger 2011, Holten/Nittel 2010, Hugger/Walber 2010.

[245] Vgl. hierzu in ähnlicher Weise Kap. 3.5.1.

4.3.2 Gestaltung von outcomeorientierten Prüfungsformaten

Nach Meinung der befragten Experten umfasst outcomeorientiertes Lehren und Lernen ebenso ***Prüfungsmethoden***, die auf die Lernergebnisse der Studierenden ausgerichtet sind *(Teilfrage I/2)*. Auch hier stehen offensichtlich aktivierende, den Kompetenzerwerb der Studierenden fokussierende Methoden im Vordergrund, die über das bloße Abfragen von Faktenwissen – wie es etwa in der gängigen Klausur üblich ist – hinausgehen (vgl. z. B. Reis/Ruschin 2008). Der Einsatz bzw. die Kombination unterschiedlicher Prüfungsformen erscheint besonders geeignet, um den Kompetenzerwerb bzw. den jeweiligen Outcome festzustellen. Dabei können idealerweise die eingesetzten Lehr- und Lernaktivitäten zugleich als Prüfungsformate genutzt werden:

> E2: „Ich habe (…) eine Veranstaltung, da müssen die Studierenden bestimmte Assignments machen. Die müssen drei Protokolle schreiben, zwei Literaturrecherchen machen, ein Review schreiben, eine These in ein Forum stellen und mit anderen Studierenden im Netz diskutieren, sie müssen eine Leistung eines anderen Studierenden bewerten. So setzt sich dann die Leistung, die im Kontext der Vorlesung erarbeitet wird, aus diesen Sachen, die in einem E-Portfolio zusammengestellt werden, zusammen. Und das ist auch gleichzeitig das Prüfungsformat. Die Studierenden tun etwas und werden dafür entsprechend mit ihren Leistungen beurteilt - nicht ihre Anwesenheit in der Vorlesung."

Nach dieser Auffassung steht also nicht das Lern*ergebnis* im Vordergrund, sondern vielmehr der Lern*prozess*, der zu dem Ergebnis führt: „Ich nenne das gerne lernprozessintegriertes Prüfen, also: wie die Leistungen aus dem Lernprozess hervorgehen. Das zum Kernpunkt des Prüfens zu machen. Und nicht diese Streuschüsse der Klausuren" (E2).

Auch für große Teilnehmergruppen ist der Einsatz outcomeorientierter Prüfungsformate geeignet, wenngleich eingeschränkter als bei kleineren, beispielsweise Seminargruppen von bis zu 20 Studierenden. Einer der befragten Experten erläutert dies am Beispiel der Sozialwissenschaften:

> E1: „Die Sozialwissenschaften verfügen über solche (outcomeorientierten, die Verf.) Formen (…) beispielsweise hier (…) den Integrierten Methodenkurs. Das ist eine Form, in der die Studierenden vom ersten Semester an kleine, eigene Erhebungen machen und Daten auswerten und über diese Auswertung schriftlich berichten müssen. (…) Wir haben hier (…) uns viele Jahre den Luxus erlauben können, beides anzubieten: Für serielle Lerner eher diesen Traditionskanon und für holistische Lerner einen kontextgebundenen Kurs, und das war der Integrierte Methodenkurs. Wo die im Grunde Learning-by-Doing die Dinge erarbeiteten und immer wenn sie auf ein methodisches Problem stießen, dann anfingen, systematisch zu lesen. (…) Das lässt sich sehr wohl verbinden, auch mit hohen Studierendenzahlen."

Außerdem sei es seit jeher an dieser Fakultät für die Diplomprüfungen üblich gewesen, „dass vier Prüfer kollegial prüfen. Und dass den Prüflingen Realsituationen, gesellschaftliche Realsituationen vorgestellt werden. Und die dann sagen müssen, welche Teile der Soziologie da nun heranzuziehen sind, um diese Realsituation zu analysieren, zu lösen, was auch immer“ (E1). Jedoch habe sich nach wenigen Generationen seit Gründung der Fakultät diese Tradition in ihrem ursprünglichen Sinne nicht fortsetzen lassen können: „Dann gab es diese kuriose Situation, dass man zwar immer noch zu viert in der mündlichen Prüfung saß – aber jeder Kollege isoliert voneinander. Und das Prüfungsamt sogar darauf achtete, dass die eingereichten Prüfungsthemen nicht miteinander zusammenhingen“ (E1). Diese Aussage enthält einen Hinweis darauf, dass die *Rahmenbedingungen* unter anderem auf Hochschulebene mitunter einen erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten und Grenzen outcomeorientierter Lehr- und Lernszenarien haben. Dieser Aspekt wird weiter unten (vgl. Kap. 4.3.6) noch zu vertiefen sein.

Die weiteren Aussagen der Befragten bestätigten, was bereits den Ausführungen in Kap. 3 der vorliegenden Arbeit zu entnehmen ist: Aktivierende bzw. interaktive Lehr-, Lern- und Prüfungsformen implizieren immer auch eine ***Handlungsorientierung***. Die weiter oben exemplarisch genannten Konzepte aktiven Lernens (z. B. Problem-based Learning, Projektorientiertes Lernen, Forschendes Lernen) umfassen eine solche Handlungsorientierung; sie setzen auf das aktive Tun der Studierenden. Dies lässt offensichtlich auch den Verständnisgrad des Gelernten in der Prüfungssituation sichtbar werden:

> E1: „Eine Prüfung kann zum Beispiel darin bestehen (…) dass ihnen (den Studierenden, die Verf.) Szenarien gegeben werden, Kurzszenarien, und sie dann Probleme lösen müssen. Das mache ich auch in mündlichen Prüfungen: Dass ich sie mit Situationen konfrontiere und sage: Wie gehen Sie damit um? (…) Und dann müssen sie da ein Lösungskonzept entwickeln, schrittweise beschreiben, wie sie da vorgehen. Aber darauf werden sie auch in den Veranstaltungen vorbereitet. (…) Ich frage also keine Wissensbestände (deklaratives Wissen, die Verf.) ab.

Fraglich ist, inwieweit die vielfach verbreitete, gängige Klausur geeignet ist, den Erwerb von *Handlungswissen („knowing how“)* festzustellen - oder überhaupt erst von den Studierenden demonstrieren zu lassen:

> E4: „Sobald da was Handlungsorientiertes drin ist, dürften sie eigentlich diese Klausurform nicht oder wenigstens nicht alleine nutzen. (…) Damit kann man (deklaratives, die Verf.) Wissen abfragen, und vielleicht auch noch die Möglichkeit (…) wenn es eine Hausarbeit wäre (…) da kann man ja noch ein bisschen wissenschaftliches Arbeiten demonstrieren (…) aber handlungsorientiert vor-

zugehen und (entsprechende, die Verf.) Problemlösungen zu zeigen – das kann man nicht in der Klausur."

Aus dieser und ähnlichen Aussagen der Befragten lässt sich ableiten, dass outcomeorientiertes Prüfen verstärkt fokussiert, inwieweit die Studierenden mit dem Gelernten umgehen, das heißt wie sie es in bestimmten Situationen konkret *anwenden* können. Dabei kommt auch der Aspekt der Berufsvorbereitung ins Spiel, bei der „Selbstständigkeit" und „Initiative" eine Rolle spielen – schließlich jenes, was Johannes Wildt als „strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Form von (beruflichen) Praxiserfahrungen bzw. die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Analogie zur darauf bezogenen Lehr-/Lernsituation" (vgl. Wildt 2010: 67f., vgl. Kap. 3.4 der vorliegenden Arbeit) bezeichnet hat. Anders gesagt: Die fraktale Struktur in dem Constructive Alignment besteht darin, dass sich die Komplexität des gesellschaftlichen und beruflichen Handelns in dieser Struktur homolog in den Lehr- und Lernszenarien abbildet. Diese wiederum bilden eine fraktale Struktur der Prüfungen, das heißt, dass die Komplexität des gesellschaftlichen und beruflichen Handelns auch in der Prüfungsleistung zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.). Prüfungen sollen nach diesem Verständnis darauf abzielen, den Erwerb von Kompetenzen zu überprüfen, die es den Studierenden erlauben, „am Ende ihres Studiums (…) komplexe, dynamische, reflexionsbedürftige (…) Situationen zu bewältigen" (E2).

Häufiger wurden in den Interviews auch die Möglichkeiten der Beteiligung von Studierenden an Prüfungsaufgaben angesprochen (vgl. auch Biggs/Tang 2009: 232f.). Etwa in der Form, dass Studierende aufgefordert werden, Klausurfragen einzureichen:

E1: „Am Anfang wirkt das noch sehr ungewohnt. Aber das funktioniert sehr gut und veranlasst auch die Studierenden dazu, intensiv mitzudenken. Und zu glauben, die Studierenden würden nur leichte Fragen einreichen – das ist überhaupt nicht der Fall. Das ist die ganze Bandbreite. Und auch in der Auswahl kann man ja dafür sorgen, dass sich die ganze Bandbreite in den Klausuren spiegelt. Wenn Studierende als junge Erwachsene ernst genommen werden, dann müssen sie beteiligt werden daran, diese Dinge zu definieren."

Dabei ist zu prüfen, wie weit die Kompetenz der Studierenden bei der Mitwirkung gehen kann. Freilich obliegt es den Lehrenden, die „Erfüllung der Standards zu kontrollieren" (E1). Studierende (z.B. studentische Hilfskräfte) können zwar insofern beteiligt werden, dass sie eine Vorkorrektur der geschriebenen Klausuren vornehmen und auch eine Note vorschlagen. Die Endkontrolle jedoch kann in dem Fall nur von der zuständigen Lehrperson erfolgen.

In Kapitel 3 und teilweise auch in Kapitel 2 wurde der Aspekt des ***formativen Bewertens*** (vgl. Biggs/Tang 2009: 163ff., Tuning 2007: 104) mehrfach angesprochen. Die Befragten waren sich einig darin, dass diese Form des Prüfens („Bewertung als Prozess", „Bewer-

tung als Ausgangspunkt weiteren pädagogischen Handelns“) in Großgruppen nur sehr begrenzt möglich ist. Jedoch gibt es auch hierfür erprobte Modelle, wie das Beispiel eines Befragten zeigt:

> E2: „Formative Bewertung eines einzelnen Studierenden in Großgruppen kann man nur sehr begrenzt vornehmen. Das hängt damit zusammen, ob man zum Beispiel Tutoren zur Verfügung (…) hat, die das machen können. Wenn man sechshundert Leute hat und (…) zwanzig Tutoren und jeder Tutor hat dreißig Leute, denen er Feedback gibt (…) wir haben für Großvorlesungen Tutoren trainiert, die Feedback auf studentische Produkte geben. Die haben keine Präsenzgruppen gemacht, sondern haben sich auf diese Feedback-Aufgaben konzentriert. (…) Und die (Tutoren, die Verf.) gehen ins Netz, machen das online und gucken, was die Studierenden machen und geben ihnen darauf Feedback. (…) Die Rolle der Hochschullehrer in dem Fall (…) war, stichprobenmäßig sich das anzusehen und von den Tutoren einzusammeln, wo Probleme bei den Studierenden aufgetaucht sind und darauf in ihrer Lehrveranstaltung nochmal einzugehen. Das war praktisch so ein Feedback-System. Und dadurch hatten sie auch immer einen formativen Prozess. Von jeder Vorlesungsveranstaltung hatten sie mindestens fünfzehn Protokolle. Und dadurch einen Blick darauf, wie die Rezeption ist und wo Verständnisschwierigkeiten sind. Und dann kann man da intervenieren. Das ist natürlich nicht gerade trivial, auch von der Organisation und vom Aufwand her nicht.“

Formatives Prüfen in Großgruppen erfordert also das Schaffen entsprechender *Handlungsvoraussetzungen* bzw. Handlungs*möglichkeiten*, beispielsweise über den Einsatz von studentischen Tutoren, die speziell für diese Zwecke geschult werden, und/ oder das Hinzuziehen von e-learning-Elementen.

4.3.3 Beziehungen zwischen Learning Outcomes, Lehr-/Lernsituationen und Prüfungsformaten

Aus dem Vorangegangenen lässt sich ableiten, dass die ***Bereitstellung von Handlungsmöglichkeiten*** eine wesentliche Voraussetzung für outcomeorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen ist. In der Argumentationsfigur des Constructive Alignment gesprochen, erfordert dies also das Bestimmen von vorab definierten Kompetenzen (als erwartetes Lernergebnis), die Bereitstellung von darauf abgestimmten Lern*gelegenheiten*, in denen entsprechende Handlungen entwickelt werden können, sowie Prüfungsformate, die einen Nachweis der erworbenen Kompetenzen ermöglichen. Auf die ***Strukturanalogien zwischen den Handlungen im Lehr- und Lernkontext an der Hochschule und den Handlungen in Beruf und Gesellschaft*** wurde bereits eingegangen. Der ***Kohärenzaspekt von Learning Outcomes, Lehr-/ Lernsituationen und Prüfungsformaten*** wurde in allen Interviews von den Befragten hervorgehoben *(Teilfrage I/3)*.

4.3.4 Annäherungen an einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff

Abschließend zu den Kapiteln 4.3.1, 4.3.2 und 4.3.3 soll skizziert werden, welche Schlussfolgerungen sich daraus für einen *hochschuladäquaten Kompetenzbegriff* ergeben. Zunächst ist festzuhalten, dass eine Kompetenzorientierung in Lehre und Studium erst dann sinnvoll ist, wenn sie in den komplexen Zusammenhang des Constructive Alignment gestellt wird. Wildt hat hierzu bereits an anderer Stelle dargelegt, dass die Anforderungen an Kompetenzorientierung nur dann erfüllbar sind, wenn eine kohärente Triangulation von Kompetenzen als Learning Outcomes, kompetenzorientierten Lehr- und Lernszenarien sowie entsprechenden Prüfungsformaten besteht (vgl. Wildt 2010: 76). Die akademische Berufe und gesellschaftliche Handlungen kennzeichnende „Komplexität, dynamische Veränderlichkeit, Ungewissheit, Reflexions- und Gestaltungsbedürftigkeit von Situationen und damit einhergehende Handlungsanforderungen“ (ebd.) müssen sich daher im akademischen Lernen und Prüfen widerspiegeln. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass sich das akademische Lernen neben der geforderten Praxis sowie dem Personenbezug maßgeblich auch durch den Bezug zur Wissenschaft auszeichnet:

> „Das Potenzial, das in diesem Bezug liegt, erschließt sich in einem kritischen und theoretisch-methodisch gelenkten Blick auf praktische Handlungssituationen. Ein anspruchsvoller akademisch verankerter Kompetenzdiskurs muss diese Orientierung im Blick halten und daraus Gestaltungsoptionen ableiten. Professionelle Expertise zeichnet sich durch eine Verantwortung im Handeln gegenüber Gesellschaft und Adressaten aus, die in der Verfügung über wissenschaftliches Wissen und Können begründet ist. Ein solches akademisches Lernen ist eingebettet in wissenschaftliche Arbeitsprozesse, lässt sich von ihnen leiten und treibt sie im besten Fall mit voran. In jedem Fall ist sie darauf angelegt, eine Grundhaltung zu fundieren, die im beruflichen und gesellschaftlichen Handeln eine Offenheit des Denkens integriert und so eine zukunftsoffene Entwicklung ermöglicht“ (ebd.: 77).

Die befragten Experten wurden in den Interviews gebeten, ihre *Vorstellungen von einem hochschuladäquaten Kompetenzbegriff darzulegen (Teilfrage I/4)*.[246] Aus den Antworten wurde deutlich, dass der ***Bezug zur jeweiligen Wissenschaft*** fachspezifisch zu betrachten ist. Hinsichtlich der fachübergreifenden Kompetenzen wurde auf das Tuning-Projekt (vgl. Kap. 2.5) und hinsichtlich der unterschiedlichen Qualifikationsniveaus (Bachelor/Master/Promotion) auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Kap. 2.4) verwiesen. Folgende Aussage einer Befragten gibt implizit wieder, was Wildt an anderer Stelle (s.o.) als Bezug zur Wissenschaft explizit ausgeführt hat:

[246] Die Auffassung von Wildt (hier: E2) wurde oben bereits wiedergegeben.

E4: „Ich würde sagen, dass die Hochschule wirklich einen hohen Wert auf diese Wissenschaftlichkeit und auch Innovationsfähigkeit (in Beruf und Gesellschaft, die Verf.) ihrer Absolventen legen sollte. Dass das eine besondere Kompetenz ist, die hier vermittelt wird."

Als weitere Annäherung an einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff wurde darüber hinaus auf die ***Denkoperationen*** rekurriert, auf die Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit unter Bezugnahme auf die Bloom'sche Lernzieltaxonomie bereits eingegangen ist. Dabei wies einer der beiden Hochschuldidaktikexperten (Webler) darauf hin, dass ein hochschuladäquater Kompetenzbegriff „an den jeweiligen typischen Wissensbeständen bestimmter Disziplinen" festzumachen ist (s.o.). Die Kompetenzorientierung gehe aber darüber hinaus, in dem – abhängig von der jeweiligen Qualifikationsstufe – beim Aufbau eines Constructive Alignment die verschiedenen Denkoperationen aus der kognitiven Psychologie (vgl. Bloom 1972; modifiziert: Anderson et. al. 2001) berücksichtigt werden müssten. Offenbar wird dieser Anspruch aber nur selten an Hochschulen eingelöst:

E1: „Schaut man sich mal konkrete Klausuren beispielsweise an (…). Die erste Stufe (der Bloom'schen Taxonomie, die Verf.) heißt ja Wissen, also Wissen erwerben und reproduzieren, die zweite Stufe heißt Verstehen. Die dritte dann (…) eine einfache Form von Anwendung (…). Die meisten hängen schon in Stufe eins. Dann kann man auch noch Verständnis erkennen und in einigen Fällen auch Anwendung. Aber dann wirklich die Fähigkeit zur Analyse (Stufe 4, die Verf.) unter Beweis zu stellen oder Bewertung (…) das ist dann die fünfte Stufe (…) und die sechste ist dann Create, also etwas selber entwickeln, entwerfen, neu schaffen. (…) Und dann sage ich: Die Universität ist die höchste Bildungseinrichtung, die die Gesellschaft sich leistet. Und wenn nicht die Universität diese oberste Ebene erreicht, wer denn dann? Ihr (die Hochschullehrenden, die Verf.) müsst in eurer Lehre und in den ganzen Lernprozessen dafür sorgen, dass die Studierenden auf diese Stufen kommen. Und wenn ich dann sowohl die Prüfungen als auch die dahinter liegenden Lehrveranstaltungen sehe, sind die nicht darauf angelegt. Da sind wir wieder (…) auf einem anderen Weg (…) bei der Kompetenzorientierung. Dass die Veranstaltungen das gar nicht einlösen. So lange wir predigen, Stoff präsentieren, kleben wir eigentlich auf Stufe eins und zwei, maximal auf Stufe drei. Also ein einfacher Transfer eines Lösungsmusters auf eine neue Situation. Das wäre Stufe drei. Und das kriegt man in durchschnittlichen Veranstaltungen vielleicht auch noch hin. Aber sehr viel anderes passiert nicht."

Erfahrungsgemäß falle den Studierenden der Wissenstransfer besonders schwer. Das bedeutet: Die Studierenden haben Dinge (Wissen) beispielsweise an einem Fall gelernt, in einem bestimmten Kontext verstehen und beherrschen sie das Gelernte. Geraten sie jedoch in eine andere (neue) Situation bzw. in einen anderen (neuen) Kontext, lässt sich nicht selten Folgendes beobachten:

> E1: „Die haben den Kopf voll Wissen, aber die Anwendung auf den realen Fall fällt ihnen häufig sehr schwer. (…) Es ist nicht so, dass sie keine (Methoden, Vorgehensweisen, die Verf.) hätten. Sie haben zu viele und es fehlen ihnen Auswahlkriterien."

Dies beginne bereits bei der Diagnose der Situation: „Wenn die schon fehl geht, dann werden ja auch die weiteren Entscheidungen falsch sein" (E1). Denn bei allen Entscheidungen handelt es sich um Transferaufgaben mit vorhandenem Wissen. Freilich gehöre es unter anderem auch zum Studium, Wissen selber zu testen, mit riskantem Wissen umzugehen oder in unbekannten Gebieten (neues) Wissen anzuwenden, beispielsweise über eine entsprechende Entwicklung von Fragestellungen und Methodiken, mittels derer neue Ergebnisse hervorgebracht werden können. In diesem Zusammenhang war es der befragten Leiterin einer externen Qualitätssicherungseinrichtung wichtig zu betonen, dass Learning Outcomes kein starres Set an Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen sind, „sondern man wird (…) dispositioniert, sich mit sehr vielen unterschiedlichen Veränderungen, die man selbst anstößt oder die auch von außen kommen, auseinanderzusetzen" (E5). Zumindest sei dies der gesellschaftspolitische Anspruch, der an die Hochschulbildung gestellt werde. Ob die damit verbundenen Kompetenzen als Learning Outcomes in den Curricula der Hochschulen vorkommen, sei jedoch fraglich.
Im Zusammenhang mit einem hochschuladäquaten Kompetenzbegriff rekurrierten die Befragten auch auf die beiden Kompetenzkonstrukte ***Employability und Citizenship***. Dabei ging es in den Aussagen der Interviews zum einen um die Annahme, dass die Dreistufigkeit der Hochschulbildung (Bachelor/Master/Promotion) und der damit verbundene Reformprozess sehr stark auf die Berufsqualifikation der Absolventen setzen. Dies biete insbesondere für diejenigen Studierenden Vorteile, „die ein ganzes Diplomstudium nicht geschafft haben (…) und dann nicht in den Beruf konnten, weil sie keine Berufsqualifikation hatten, dass die doch jetzt mit dem Bachelor, einem kürzerem Studiengang, tatsächlich auch berufsrelevant ausgebildet sein sollten" (E4). Es sei zu bemerken, dass die allgemeinen, fächerübergreifenden (Schlüssel-)Kompetenzen „schon viel mehr nach vorne gekommen sind" (E3). Dass sich also auch deren Bedeutung für die Hochschulen dahingehend geändert habe, dass die Frage insbesondere nach den beruflichen Anforderungen stärker in den Fokus getreten ist. Und dass dies auch als akademische Kompetenz aufgefasst wird – und nicht als „enge Auslegung des Konzepts von Handlungskompetenzen in der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung aus beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten" (Wildt 2010: 76).

Unter Verweis auf die Tuning-Studie (vgl. Kap. 2.5) plädiert die Leiterin der Qualitätssicherungseinrichtung einer Hochschule[247] dafür, diesen Ansatz fortzuführen und insbesondere für den Bereich der Citizenship weiter zu elaborieren.[248] Die Befragte ist sich sicher, dass dieser Bereich „gesellschaftspolitisch ganz wichtig wird" (E3). Gleichzeitig sei festzustellen, dass an den Hochschulen vielfach Unkenntnis darüber herrscht, was unter dieses Kompetenzkonstrukt zu fassen ist. Von Curricula, die den Erwerb entsprechender Kompetenzen fördern, sei man in Deutschland noch weit entfernt: „Deswegen sind die Ergebnisse der Tuning-Studien zu den generischen Kompetenzen so wichtig und sollten ständig aktualisiert und angepasst werden" (E3).

Die Leiterin der externen Qualitätssicherungseinrichtung machte darauf aufmerksam, dass unter Bezugnahme auf New Public Management-Theorien[249] zwischen Outcome und Output zu differenzieren sei: der Output beschreibe demzufolge das Ergebnis, der Outcome hingegen die Wirkung. „Würde man das übertragen (…) dann ist es das, was ein Absolvent mit seinen im Studium erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen – mit all dem – in der Berufswelt machen kann" (E5).

Diese begriffliche Differenzierung hat insofern keine Konsequenzen auf den hier verstandenen (hochschuladäquaten) Kompetenzbegriff, da „Wirkung als Outcome" genau das impliziert, was Wildt als „Verantwortung im Handeln gegenüber Gesellschaft und Adressaten (…) die in der Verfügung über wissenschaftliches Wissen und Können begründet ist" (Wildt 2010: 77) bezeichnet hat. Wirkung resultiert aus dem Ergebnis (Output), das als solches und ausgedrückt in – den gesellschaftspolitischen Anforderungen entsprechenden – Kompetenzen Gegenstand von Hochschulbildung sein muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die von den Befragten angeführten Aspekte, die sich unter den Kategorien ***(1) Bezug zur Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Studium, (2) Denkoperationen*** sowie ***(3) Employability und Citizenship*** fassen lassen, allenfalls Annäherungen an einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff sind. Im Rahmen der Interviews konnten diese nicht vertiefend betrachtet werden. Vielmehr hatten die Befragungen zum Ziel, die unmittelbaren Vorstellungen der Experten dazu einzufangen.

[247] Zugleich Ansprechpartnerin für Tuning Deutschland.

[248] Das Tuning-Projekt hat in erster Linie Kompetenzen betrachtet, die in den Bereich der Employability fallen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.5). Der Bereich der Citizenship wurde bei den Befragungen von Tuning fast vollständig ausgeblendet. Eine Ausnahme bildet das „ethical commitment", das als Kompetenz in der zweiten Befragung aus dem Jahr 2008 aufgenommen wurde.

[249] Theorien des New Public Management (NPM) werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vertieft. Dieser Ansatz, der in den vergangenen Jahren das Verständnis moderner Verwaltungsführung stark beeinflusst hat, eignet sich nur bedingt für einen lernerorientierten Ansatz in der Hochschullehre. Einen Überblick über den NPM-Ansatz bietet beispielsweise das Werk von Schedler/Proeller 2006.

Nachfolgend wird es nun darum gehen, die bisherigen theoretischen Annahmen auf konkrete Modulbeispiele aus der Praxis zu beziehen.

4.3.5 Analyse konkreter Modulbeschreibungen

In der zweiten Phase des Interviews erfolgte mit den befragten Experten eine Analyse ausgewählter Module[250] unter dem Aspekt ihrer outcomeorientierten Beschreibung (vgl. Kap 4.2). Die jeweiligen Modulbeschreibungen werden im Folgenden in anonymisierter Form dargestellt, die Auswertungsergebnisse bzw. Aussagen der Befragten beziehen sich im Einzelnen direkt darauf.[251]

Bachelor of Science Psychologie, Modul „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten"

Nach der Logik des Leitfadens ging es hier zunächst um die Frage, *wie Learning Outcomes, d. h. die jeweiligen Lernziele bzw. erwarteten Lernergebnisse im konkreten Fall beschrieben werden (Teilfrage II/1)*.

Die Befragten stellten übereinstimmend fest, dass die Modulbeschreibung insgesamt sehr stark aus der Perspektive des bzw. der am Modul beteiligten Lehrenden formuliert ist. Im Vordergrund steht dabei also eher die Vermittlungsperspektive, nicht so sehr der studentische Erwerb von mit dem Modul verknüpften Kompetenzen. Dies macht sich interessanterweise auch in der Spalte „erwartete Kompetenzen nach Abschluss des Moduls" bemerkbar, beispielsweise an der Formulierung: „Die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens sollen vermittelt werden." Es ist hier kaum davon auszugehen, dass die Studierenden am Ende des ersten Semesters in der Lage sein sollen, die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln. Es handelt sich hierbei also um eine reine Lehrzentrierung, nicht um eine auf die Studierenden bezogene Kompetenzformulierung:

> E1: „Es stellt nicht darauf ab, dass die Studierenden sehr viel lernen. Sondern es stellt darauf ab, dass man (als Lehrende, die Verf.) eine saubere, eine einwandfreie Präsentation abliefert. Was die Studierenden daraus machen aus dieser Information, ist deren Verantwortung. Was natürlich immer der Fall ist. Aber Lehrende haben eine Mitverantwortung".

[250] Modulbeschreibungen jeweils mit Stand Sommersemester 2010.
[251] Die Darstellung der anonymisierten Modulbeschreibungen erfolgt wie im Original. Unterschiede in der Darstellung lassen sich daran gut erkennen.

1. Beispiel: Bachelor of Science Psychologie

Grundlagen und Methoden
Modul A: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten

Sem.	Typ	Veranstaltungstitel	Prüfungsleistung	Abschluss	ECTS
1	S	A1: Einführung in die Psychologie und Schlüsselqualifikationen für wissenschaftliches Arbeiten	Referat, Hausarbeit	TP	4
1	Ü	A2: Einführung in die Forschungsmethoden der Psychologie	Klausur (90 min.)	TP	4
					8

Kontaktzeit	2 ECTS = 60 Stunden
Selbststudium	6 ECTS = 180 Stunden
Voraussetzungen	Mathematik-Kenntnisse der gymnasialen Oberstufe, Englischkenntnisse zum Selbststudium der englischsprachigen Begleitliteratur.
Erwartete Kompetenzen nach Abschluss des Moduls	Die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens sollen vermittelt werden. Studierende sollten in der Lage sein, selbstständig Literatur zu einem Thema zu recherchieren und wissenschaftliche Ergebnisse angemessen in schriftlicher und mündlicher Form zu präsentieren. Die für diesen Zweck notwendigen EDV-Kompetenzen werden vermittelt. Des Weiteren werden allgemeine Strategien erfolgreichen Studierens wie Strategien der Prüfungsvorbereitung und Erstellen von Arbeitsplänen vermittelt. Forschungsmethoden: Grundverständnis empirisch-wissenschaftlicher Fachliteratur, Einordnung psychologischer Methoden, Verständnis für die Notwendigkeit psychologischer Methodenlehre.
Ziel	Einführung in die wissenschaftliche Psychologie und Vermittlung der Basiskompetenzen für wissenschaftliches Arbeiten und erfolgreiches Studieren. Forschungsmethoden: Vermittelt werden soll ein erster Überblick über psychologische Forschungsmethoden.
Inhalte	*Einführung und Schlüsselqualifikation*: Psychologie als Wissenschaft, Literaturrecherche, Literaturbeschaffung, Literaturdatenbanken, Richtlinien der Manuskriptgestaltung, Präsentationstechniken, Erstellung von Grafiken und Tabellen *Forschungsmethoden:* Paradigmen psychologischer Forschung, exemplarische Beispiele empirischer Forschung, Wissenschaftstheorie, Grundlagen der psychologischen Datenerhebung und -auswertung.

S = Seminar, Ü = Übung, TP = Teilmodulprüfungsleistung

Fortsetzung Modulbeschreibung Bachelor of Science Psychologie, Grundlagen und Methoden, Modul A: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten	
Exemplarische Veranstaltungsthemen	Psychologie als Wissenschaft, Wissenschaftliche Literatur, Literaturrecherche mit Datenbanken, Erstellung wissenschaftlicher Grafiken, Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse, EDV-Programm für wissenschaftliches Arbeiten, Strategien der Prüfungsvorbereitung, Akademisches Schreiben.
Verwendbarkeit des Moduls	Pflichtmodul
Gruppengröße	Seminar: 24 Studierende, Übung: 40 Studierende
Häufigkeit des Angebots	jährlich
Dauer des Moduls	Ein Semester
Modulbeauftragte und Lehrende	Zuständige Fachvertreter sind die Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls Psychologie II und des Lehrstuhls Psychologie III. Lehrende sind alle Mitarbeiter, Privatdozenten und ggf. auch Lehrbeauftragte des Lehrstuhls für Psychologie II und des Lehrstuhls für Psychologie III.
Prüfungsleistung	In dem Seminar ist ein unbenotetes Referat mit Hilfe geeigneter Medien vorzubereiten und frei zu präsentieren. Die verwendeten Medien (z.B. Folien) sind einzureichen. Zusätzlich ist eine schriftliche benotete Hausarbeit zu erstellen. In der Übung wird eine Klausur geschrieben.
Noten	Die Modulnote entspricht dem arithmetischen Mittelwert der beiden TP.

Tab. 9: Modulbeschreibung Bachelor of Science Psychologie, Modul A: „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“

Es finden sich hier eine ganze Reihe solcher Formulierungen, die ebenso wenig kompetenzorientiert formuliert sind. Hinsichtlich einer möglichen Reformulierung der Modulbeschreibung wäre Folgendes denkbar:

E1: „Ich war da gleich über ein paar Formulierungen gestolpert. Beispielsweise in den Zeitschriften, die ich publiziere, gibt es ein paar Tabus. Dazu gehört der Begriff ‚Vermitteln’, dazu gehört der Begriff ‚Unterrichten’. (…) Weil das, was an Assoziationen damit ausgelöst wird, eben wieder eine Lehrzentrierung ist. Wenn ich etwas vermittle, dann beschreibe ich meine Tätigkeit als Lehrender, meine Lehrtätigkeit. Der Satz sagt nichts darüber aus (…) und ich empfehle immer, den Begriff ‚Vermitteln’ zu ersetzen durch den Begriff ‚Erwerben’. Die deutsche Sprache ist so, dass die Satzkonstruktion nicht einmal geändert werden muss. Man kann das wirklich austauschen. (…) So ein Satz hier wo es um die Kompetenzen geht: ‚Die für diesen Zweck notwendigen EDV-Kompetenzen werden vermittelt.’ Es gibt wenige Kompetenzen, die man überhaupt vermitteln kann. Kompetenzen können eigentlich nur erworben werden. (…) Das ist hier eben ein Satz, der nicht davon ausgeht, dass die Studierenden letzten Endes hier eine Fähigkeit erwerben.“

Festzustellen ist außerdem, dass im Vergleich von Kontakt- und Selbststudiumszeit das Dreifache (6 zu 2 ECTS) an Selbststudiumszeit vorgesehen ist. Dies sei aus einer didaktischen Perspektive zu begrüßen. Jedoch weise der folgende Text in der Modulbeschreibung eher darauf hin, dass die Studierenden in der Kontaktzeit ganz überwiegend „mit Wissen vollgestopft werden“ (E1). Es sei nicht erkennbar, auf welche Weise die Studierenden dieses Wissen erwerben sollen. Die Modulbeschreibung sei daher verunglückt: „Und zwar als Zeugnis dafür, dass das Konzept (modularisierter bzw. outcomeorientierter Studiengänge, die Verf.) nicht verstanden ist. Das ist weitgehend eben eine Stoffbeschreibung. Aber nicht die Beschreibung eines Lernvorgangs. (…) So oder ähnlich sahen frühere kommentierte Veranstaltungsverzeichnisse aus“ (E1). Diese Feststellung lässt sich auch an anderen Stellen in der Modulbeschreibung belegen. So wird beispielsweise unter „Inhalte“ formuliert: „Einführung und Schlüsselqualifikationen“. Ausgehend von den Ausführungen weiter oben, sind Schlüsselqualifikationen jene, die von den Studierenden erworben werden sollen bzw. deren Erwerb am Ende einer Lehr-/ Lerneinheit von den Studierenden demonstriert werden soll.

Treffender und eher aus der Perspektive der Studierenden formuliert, ist beispielsweise der folgende Satz in der Spalte „erwartete Kompetenzen nach Abschluss des Moduls“: „Studierende sollten in der Lage sein, selbstständig Literatur zu einem Thema zu recherchieren und wissenschaftliche Ergebnisse angemessen in schriftlicher und mündlicher Form zu präsentieren.“ Jedoch fällt auf, dass diese stärker kompetenzorientierte und auf die Studierenden bezogene Formulierung die einzige in der Spalte der erwarteten Kompetenzen ist. Einer der Befragten sieht hier Klärungsbedarf:

> E2: „Man würde vielleicht noch (…) empfehlen, dann zu sagen: Die Studierenden k ö n n e n selbstständig Literatur recherchieren. Das wäre eher eine Kompetenzformulierung und würde nicht auf dieses innerpsychische Konstrukt (in der Lage sein, etwas zu tun, die Verf.) zurückgreifen. Das ist von dem Leistungsprofil her klarer.“

Diese Aussage wirft die Frage auf: *Wie eigentlich ist der Kompetenzbegriff zu verstehen bzw. wie wird er im konkreten Fall verwendet (Teilfrage II/2)*? Derselbe Befragte äußert sich hierzu wie folgt:

> E2: „Das führt wieder zurück in die Theoriefrage. Aus meiner Sicht gibt es immer zwei Komponenten: Einmal diese Kompetenz als Dispositionsbegriff und zum zweiten die Kompetenz als Standard an situationsgebundenes Handeln. Das eine ist eine psychologische Kategorie, das andere ist eine praxeologische oder gesellschaftswissenschaftliche Kategorie.[252] Also Angemessenheit oder verantwortungsvoll kann man nicht mehr psychologisch definieren, sondern das sind gesellschaftlich

[252] Vgl. hierzu ausführlicher Kap. 3.3.2 der vorliegenden Arbeit.

wertende (…) oder Ergebnisse von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Man müsste dann natürlich eigentlich noch klarer kriegen (in der konkreten Modulbeschreibung, die Verf.), was heißt: ‚Ergebnisse angemessen zu präsentieren'? (…) Ist das jetzt angemessen für eine Scientific Community oder ist das für einen psychologischen Laien. Dann würde man das noch klarer kriegen."

Die o.g. Formulierung in der Modulbeschreibung entspricht folglich einer psychologischen Kategorie, die auf das Vermögen, etwas tun zu können, also das prinzipielle Vorhandensein einer Fähigkeit („Ability"), abhebt. Dabei wird auf die innerpsychischen Dispositionen, also Wissen, Können und Einstellungen rekurriert. Dies hat allerdings noch nicht die konkrete Handlungssituation im Blick, in der Kompetenz entfaltet bzw. beobachtbar wird. Der befragte Experte spitzt dies wie folgt zu, auch hinsichtlich einer möglichen Reformulierung der Modulbeschreibung:

E2: „Da hilft einem dieser Blick in die Handlungssituation als Heuristik, um das zu präzisieren. Und das fehlt eigentlich hier. Man braucht im Grunde genommen so eine Imagination von Handlungssituationen, in denen man sich bewegt. Dann erst kann man im Grunde genommen die Kompetenz wirklich formulieren."

Der heuristische Wert der Kompetenzformulierung besteht folglich in dem Bemühen, konkrete Handlungssituationen genauer zu beschreiben. Um in dem o.g. Beispiel aus der Modulbeschreibung zu bleiben, ließe sich hier vielleicht weiter explizieren: „Die Studierenden können wissenschaftliche Ergebnisse einem studentischen Publikum verständnisbezogen präsentieren." Damit würde klarer, was in der konkreten Handlungssituation getan wird. Letztlich geht es hier also darum, das erwartete „Präsentieren" der Studierenden noch weiter zu qualifizieren, in dem beschrieben wird, wie (verständnisbezogen) und wem (einem studentischen Publikum) etwas präsentiert wird, „also die ganzen W-Fragen der Didaktik" (E2).[253]

(Outcomeorientierte) Modulbeschreibungen sollen also ganz allgemein auch dem Anspruch genügen, zu beschreiben, was im Studium getan wird, welche konkreten Handlungen also die Studierenden vollziehen:

E2: „Dann hat es keinen Sinn zu sagen: Ich erkläre dir jetzt mal, wie du deine PPT-Folien arrangierst, sondern die Leute müssen das machen und kriegen dann Feedback darauf und lernen es daran. Das ist dann eigentlich die Handlungssituation als Lernsituation."

Um die Lernsituationen besser in den Blick zu bekommen, müsste im konkreten Fall auch geklärt werden, auf welche Weise die Studierenden schriftlich und mündlich wissenschaftliche Ergebnisse präsentieren sollen:

[253] Die insgesamt neun „W-Fragen" dienen dazu, Aufgaben und Gegenstand der allgemeinen Didaktik anschaulich zu beschreiben (vgl. z. B. Jank/Meyer 2005).

E2: „Man kann sicherlich auch das Kompetenzspektrum über diese Recherche- und Präsentationskompetenz erweitern und andere Arten des Kommunizierens noch mit einschließen. In so einer Veranstaltung des kollaborativen Arbeitens kann man auch so etwas in den Kompetenzen unterbringen (…) also wenn man jedenfalls die Studierenden das in Arbeitsgruppen machen lässt oder entsprechende Szenarien hat, wie die sich in den Arbeitsgruppen verhalten und miteinander kommunizieren innerhalb und zwischen den Arbeitsgruppen. Da kann man auch so ein klassisches Einführungsseminar auch relativ anspruchsvoll und komplex von den Lernsituationen her gestalten. Auch wie die Studierenden an dem Feedback beteiligt werden. Das muss ja nicht nur der Lehrende sein. Das wird überhaupt alles nicht hier drin bedacht."

Eine der befragten Expertinnen bringt noch einen weiteren Aspekt zur Sprache, der hier bisher so noch nicht thematisiert worden ist: Die Modulbeschreibungen sollen eine Orientierungshilfe für die Studierenden, z. B. bei der Planung ihres Studiums sein. Aus einer solchen Sicht treten die wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Ansprüche an eine outcomeorientiert beschriebene Modulbeschreibung erstmal in den Hintergrund. Vielmehr stellt sich aus dieser Perspektive die Frage: Erkennen die Studierenden, was von ihnen am Ende des Moduls erwartet wird? Können die Studierenden anhand der Beschreibung nachvollziehen, was sie am Ende der Lehr-/Lerneinheit wissen und können sollen? *Welche Kompetenzen sie also erwerben sollen (Teilfrage II/3)*? Auch in dieser Hinsicht äußerten die Befragten Bedenken, wie an der folgenden Aussage deutlich wird:

E5: „Wissenschaftliche Ergebnisse angemessen in schriftlicher und mündlicher Form zu präsentieren – da kann man sich fragen: Wissen die Studierenden, was angemessen heißt? Aber sie wissen zumindest: Es geht um Präsentationen. ‚Die für diesen Zweck notwendigen EDV-Kompetenzen werden vermittelt' – das fand ich etwas rätselhaft und habe mich gefragt: Powerpoint?"

Dass „Schlüsselqualifikationen" fälschlicherweise unter „Inhalten" firmieren, wurde weiter oben bereits angesprochen. Unabhängig davon ist festzustellen, dass „Schlüsselqualifikation" zwar als Stichwort in der Beschreibung auftaucht, jedoch nicht näher ausgeführt wird, auf welche Weise der Erwerb jener Qualifikation gefördert werden soll. Auch hier fehlt es also an Beschreibung der konkreten Handlungssituation als Lernsituation.

Zu den in der Modulbeschreibung dargestellten Lehr-, Lern- und Prüfungsformaten äußerten sich die Befragten teilweise kritisch. Hier ging es um die Frage, *inwiefern die Lehr-, Lern- und Prüfungsformate angemessen erscheinen, um die erwarteten Kompetenzen – soweit diese als solche erkennbar waren – zu erreichen und zu überprüfen (Teilfrage II/4)*. Hierzu ist zunächst anzumerken, dass in dem genannten Modul ein Seminar im Umfang von 4 ECTS-Punkten sowie eine Übung, ebenfalls im Umfang von 4 ECTS-Punkten, vorgesehen sind. Interessant ist, dass in dem genannten Beispiel jeweils die Gruppengrößen für das Seminar

(24 Studierende) und die Übung (40 Studierende) angegeben sind.[254] Beide Veranstaltungen sind mit Teilmodulprüfungsleistungen abzuschließen: Für das Seminar sind ein unbenotetes Referat sowie zusätzlich eine schriftliche benotete Hausarbeit anzufertigen, in der Übung wird eine Klausur geschrieben.[255] Die befragten Experten stimmten darüber überein, dass anhand der Beschreibung von Lehr-, Lern- und Prüfungsformen im konkreten Fall kaum etwas über die Lernsituation zu erkennen ist. Auch hinsichtlich einer vermeintlichen *Kohärenz zwischen Learning Outcomes, dem Erwerb von Kompetenz ermöglichenden Lehr- und Lernszenarien sowie entsprechenden Prüfungsformaten (Teilfrage II/5)* äußerten sich die Befragten kritisch, wie die folgenden Aussagen exemplarisch belegen:

> E2: „Bei dem Prüfungsformat (…) da steht ein unbenotetes Referat (…) das hat schon was mit der Präsentationskompetenz zu tun. Da ist schon ein gewisses Alignment dargestellt. Allerdings wird das nicht benotet. Der Hammer hängt in der schriftlichen Hausarbeit und in der Klausur. Was in der Klausur passiert, weiß man überhaupt nicht. Und was in der Hausarbeit passiert, weiß man auch nicht. Ist das jetzt das Referat (…) und wie werden Themen da recherchiert und angemessen schriftlich und mündlich präsentiert? (…). Man erfährt nichts über die Kriterien dabei. Und man kann sich einiges da zusammen phantasieren wie so ein Seminar abläuft. Wahrscheinlich irgendwie als ein relativ ödes Referateseminar mit einigen Einlagen von Lehrenden, die dann ihren Sermon dazu geben. Das kann man jetzt nur vermuten, aber man weiß nichts darüber."

> E5: „Hier steht: Seminar, vierundzwanzig Studierende (…) das würde ich erstmal für eine angemessene Lehrform halten. Für mich ist aber der aktivierende Anteil nicht (…) erkennbar. Ein Seminar hat keinen Vorlesungscharakter. Über Referate und so kann man ein Seminar durchaus aktivierend gestalten. (…) Dann gibt es noch die Übung dazu. Da erfolgt dann wahrscheinlich die Erstellung der Präsentationen oder das Recherchieren. (…) Gut, die Prüfungsleistung ist natürlich das Referat, das erstellt und präsentiert werden muss."

Hinsichtlich der Klausur in der Übung zeigten sich die Befragten eher skeptisch, ob die gewählte Prüfungsform angemessen ist, um den vorgesehenen Inhalt („Forschungsmethoden") bzw. die damit erworbenen Kompetenzen zu überprüfen:[256]

[254] Die Angabe der Gruppengröße ist in den KMK-Definitionen nicht als Standard für die Beschreibung von Modulkatalogen vorgesehen (vgl. KMK 2004).

[255] Inwiefern das Modul der KMK-Definition entspricht, dass Module die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten Einheiten sind (vgl. ebd.), kann hier nicht geklärt werden.

[256] Wenngleich hier festzustellen ist, dass die für „Forschungsmethoden" angegebenen „erwarteten Kompetenzen" vermutlich über eine Klausur abgeprüft werden können. Im Einzelnen sind dies: Grundverständnis empirisch-wissenschaftlicher Fachliteratur, Einordnung psychologischer Methoden, Verständnis für die Notwendigkeit psychologischer Methodenlehre. Freilich sind dies keine kompetenzorientierten Formulierungen, wie weiter oben bereits festgestellt wurde. Außerdem ließe sich kritisch hinterfragen, ob sich die mit Forschungsmethoden verbundenen Kompetenzen nicht (auch) in der Anwendung der Methoden, also im Wissenstransfer, und nicht (ausschließlich) in dem Erwerb von deklarativem Wissen ausdrücken sollten. Auch für Erstsemester wäre denkbar, dass diese im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen entsprechenden Wissenstransfer leisten (Kriterien wären zu definieren!).

E5: „Hier ist ein Beispiel, wo sich das zeigt - eine Klausur, die in der Übung geschrieben wird. Insbesondere bei dem Thema Wissenschaftliches Arbeiten (…), da stellt sich die Frage: Was sucht das hier? (…) Das ist eine klassische Abfrage von Wissen. Für mich stellt sich die Frage: Ist das erforderlich? Würde ein Referat in dem Fall nicht auch ausreichen? Schon ein Vortrag ist etwas, in dem Wissenswiedergabe erfolgt. Es ist etwas auszuarbeiten (…) eine schriftliche Dokumentation zu erstellen (…) und damit könnte man das aus meiner Sicht durchaus abdecken."

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im ausgewählten Modulbeispiel durchaus Ansätze erkennbar sind, die auf eine stärkere Outcomeorientierung hindeuten. Jedoch überwiegen die Inhaltskategorien bzw. sind die Formulierungen überwiegend aus einer Vermittlungsperspektive gewählt[257] und müssten hier stärker die Handlungen im Studium, das heißt der Studierenden in den Blick nehmen. Darüber hinaus wäre darauf hinzuweisen, dass eine „Umwortung" bestimmter Begrifflichkeiten bzw. ein anderes Vokabular allein noch kein Verständnis einer outcomeorientierten Gestaltung von Lehre, Lernen und Prüfen ist.[258] Das o.g. Beispiel lässt erkennen, dass die Autoren der Modulbeschreibung sich offenbar ein entsprechendes Vokabular angeeignet haben, im Wesentlichen aber Inhaltskategorien aufführen. Hierzu äußert einer der Befragten kritisch:

E2: „In vielen Modulkatalogen kommt es zum Ausdruck (…) die Leute sagen, um was für Inhalte es geht und dann sagen die im zweiten Schritt: Das muss ich nicht nur wissen, sondern auch können. Und das ist eine Mogelpackung. Und das kommt natürlich hier irgendwie schon zum Ausdruck."

Eine andere Befragte meint hierzu in ganz ähnlicher Weise:

E5: „Das ist ein Beispiel dafür, dass da jemand (…) mit gutem Willem – den Psychologen darf man unterstellen, dass sie sich in dieser Hinsicht auskennen – aber vielleicht schnell und nicht besonders sorgfältig formuliert hat. (…) Auch bei den Forschungsmethoden: ‚Grundverständnis' (…) das sind Inhalte."

Schließlich wirft das Vorangegangene die Frage auf, wie viel an Outcomeorientierung in dem hier zugrunde gelegten Verständnis über Modulbeschreibungen gesteuert werden kann bzw. wie viel tatsächlich über die Kompetenz von Lehrenden in solchen Prozessen gesteuert werden muss. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Präskription von Lehr-/Lerneinheiten allenfalls Ausgangspunkt weiteren hochschuldidaktischen Handelns i. S. einer Erweiterung des Handlungsrepertoires der Lehrenden ist. Dieser Aspekt wird weiter unten in Kap. 4.3.6 wieder

[257] Dies deutet auf ein Verständnis von Lehre hin, wie es sich sprachlich beispielsweise im Englischen niederschlägt - eine Vorlesung halten heißt im Englischen: ‚To deliver a lecture', also ‚eine Vorlesung abliefern'. Das ist ein Wortbild, das dem ‚Shift from teaching to learning' im Prinzip entgegensteht.

[258] Vgl. hierzu z. B. die „Checkliste zur Beschreibung der Lernergebnisse auf Modulebene" bei Schermutzki 2008: 19f. sowie „Formulierungsvorschläge von Lernergebnissen" in ders.: 20ff.

aufgegriffen, wenn die Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen erörtert werden.

Bachelor of Arts Soziologie, Modul „Methoden der empirischen Sozialforschung“

Zur Frage, *wie bei dem folgenden Modulbeispiel die Learning Outcomes, d. h. die jeweiligen Lernziele bzw. erwarteten Lernergebnisse beschrieben werden (Teilfrage II/1)*, äußerten sich die befragten Experten ähnlich skeptisch wie bei dem Beispiel aus der Psychologie. Zunächst ist festzustellen, dass das Modul zwei Vorlesungen umfasst, die als Lehr- bzw. Arbeitsformen jeweils „Dozentenvortrag“ und „Teilnehmerdiskussion“ vorsehen. Wieder stehen Inhaltskategorien sehr stark im Vordergrund und wird eher aus einer Vermittlungsperspektive heraus formuliert:

> E1: „Zwei Vorlesungen, ganz ausgezeichnet [ironisch]. (…) Da geht es ja schon los: ‚Die Vorlesung vermittelt einen Überblick’. (…) Sprachlich müssten sich die Studierenden einen Überblick verschaffen!“

Als besser gelungen erachten die Befragten die Beschreibung der Qualifikationsziele, wenngleich sich auch hier Formulierung findet: „Das Modul soll folgende Qualifikationen *vermitteln*“ - anstatt davon auszugehen, dass die Qualifikationen von den Studierenden *erworben* werden sollen. Außerdem bleiben die konkreten Lernsituationen fraglich:

> E1: „Und wenn dann eben zwei Vorlesungen bei rauskommen, dann ist doch eine erhebliche Skepsis angebracht – weil (…) jedenfalls wenn es sich um eine einigermaßen traditionelle Vorlesung handelt, nicht erkennbar ist, wo die Studierenden im Sinne dieser Feedback-Schleife irgendetwas erproben können und erfahren, ob das, was sie dann selber erproben, überhaupt zutrifft oder nicht. Das fehlt vollständig.“

Offenbar bietet aber das vorliegende Beispiel für die Studierenden eine bessere Orientierung hinsichtlich der von ihnen erwarteten Qualifikationen am Ende des Moduls. So sind hier konkrete Fähigkeiten sehr alltagsnah (z. B. „Fehlschlüsse erkennen und selbst vermeiden“) und also auch für jüngere Studierende[259] nachvollziehbar formuliert. Die Formulierungen scheinen für den Adressaten der Modulbeschreibung „sehr gut nachvollziehbar, was er am Ende können soll. Da könnte man auch einen Studierenden (…) am Ende des Moduls (…) befragen: Hast du das jetzt gelernt? Fühlst du dich in der Lage, das zu können?“ (E5)

[259] Bachelor-Studierende im 1. und 2. Semester.

2. Beispiel: Bachelor of Arts Soziologie

Modul: „Methoden der empirischen Sozialforschung“

Modulnummer	**Modulbezeichnung**
SOZ-E1	Methoden der empirischen Sozialforschung
Modul im Studiengang BA Soziologie und BA Politikwissenschaft	
Teil 1: Vorlesung: Forschungslogik und Forschungsdesign	
Teil 2: Vorlesung: Übersicht über Methoden der empirischen Sozialforschung	
	☒ Pflichtbereich, Wahlpflichtbereich
Es bestehen Teilnahmevoraussetzungen für das Modul	☒ nein, ja
Für BA-Studierende im 1. und 2. Semester	
Moduldauer	2 Semester
Häufigkeit des Angebots	Einmal pro Studienjahr (Teil 1 im Wintersemester, Teil 2 im Sommersemester)
Sprache	☒ Deutsch, Englisch
Modulverantwortlicher	Prof. Dr. Müller[260]
Inhalte des Moduls **Teil 1**: Die Vorlesung führt in Grundlagen der Forschungslogik ein. Zunächst erfolgt eine Einführung in die empirische Sozialforschung über die Behandlung der Frage ihres Sinn und Zweckes (Warum Alltagswissen allein nicht ausreichend ist). Außerdem wird eine Vorstellung vom Berufsfeld der Sozialforschung vermittelt. Im Rahmen eines zweiten thematischen Blockes wird behandelt, was empirische Sozialforschung zu einer Wissenschaft macht. Dazu werden Anforderungen an wissenschaftliche Erkenntnis, Fehlerquellen und Möglichkeiten behandelt, diese Fehlerquellen zu kontrollieren. Entsprechend rücken einerseits die Transformation von Beobachtungen in wissenschaftliche Daten und andererseits aussagenlogische Grundlagen wissenschaftlicher Schlussfolgerungen und mögliche Fehlschlüsse in das Blickfeld. Der dritte thematische Block behandelt Forschungsdesigns (Panel-, Trend-, Kohorten-, Querschnitts-, Fallstudiendesign) im Vergleich zu experimentellen Designs und zeigt mögliche Parallelen zwischen den Kontrolltechniken der zumeist nicht- bzw. quasi-experimentell verfahrenden Sozial- und Politikwissenschaft und der experimentellen Forschung auf. Schließlich behandelt der vierte Block das Themenfeld Hypothesen, Theorien, Erklärungen. Behandelt wird, wie bzw. entlang welcher Dimensionen sich Hypothesen unterscheiden lassen (z.B.: als „wenn .., dann ..“, „je .., desto“, deterministische vs. probabilistische Hypothesen; über Unterscheidungen nach dem Informationsgehalt, dem Allgemeinheitsgrad, der Komplexität, Spezifizität und a priori Falsifizierbarkeit sowie dem empirischen Bestätigungsgrad). Aufgezeigt wird ein Weg, wie probabilistische Hypothesen deterministisch abgebildet werden können, wie der Bestätigungsgrad von Hypothesen empirisch bestimmt und wie diese Berechnungen über systematische Replikationsversuche verfeinert werden können. Die letzte Sitzung widmet sich forschungsethischen und rechtlichen Grundlagen der Sozialforschung.	

[260] Name von der Autorin geändert.

Fortsetzung Modulbeschreibung Bachelor of Arts Soziologie, Modul: „Methoden der empirischen Sozialforschung“	
Teil 2: Die Vorlesung vermittelt einen Überblick über Auswahlverfahren und Datenerhebungstechniken der empirischen Sozialforschung und führt in deren methodologische Grundlagen ein. Behandelt werden folgende Themen: - Forschungsablauf - Auswahlverfahren: Grundlagen und Techniken (Zufallsauswahlen, bewusste Auswahlen, theoretisches Sampling) - (rational-, austausch- und dissonanztheoretische, kognitionspsychologische) Grundlagen von Befragungen - Befragungsformen (standardisiert, nicht-standardisiert; Face-to-face-, Telefon-, postalische Befragungen, Web Surveys) - Determinanten der Kooperationsbereitschaft in Interview und schriftlicher Befragung - Item- und Unit Nonresponse - Messen, Skalieren, Indexbildung - Beobachtungsverfahren - Inhaltsanalyse - Nicht-reaktive Messverfahren - Datenschutz in der empirischen Sozialforschung	
Lehrformen/Arbeitsformen	Dozentenvortrag Teilnehmerdiskussion
Das Modul soll folgende **Qualifikationen** vermitteln: - die Fähigkeit, Alltagserkenntnis von wissenschaftlicher Erkenntnis unterscheiden zu können - die Fähigkeit, Fehlerquellen empirischer Sozialforschung erkennen und bei Planung und Durchführung eigener Studien vermeiden oder kontrollieren zu können - die Fähigkeit, Fehlschlüsse zu erkennen und selbst zu vermeiden - ein grundlegendes Verständnis von Sinn und Zweck eines jeden Forschungsdesigns - die Fähigkeit zu erkennen, dass jede empirische Studie ein adäquates Forschungsdesign voraussetzt, sowie die Stärken und Schwächen einzelner Designvarianten beurteilen zu können - die Fähigkeit zu systematischem Denken zu stärken - die Fähigkeit, Hypothesen bilden und zu Theorien verbinden zu können, vorbereitend außerdem die Fähigkeit, den empirischen Bestätigungsgrad von Hypothesen bestimmen zu können - die Fähigkeit, Auswahl- und Datenerhebungsverfahren unterscheiden und in ihren Anwendungsvoraussetzungen, theoretischen Grundlagen und relativen Stärken und Schwächen zu verstehen - ein grundlegendes Verständnis des Mess- und Nonresponse-Problems empirischer Sozialforschung sowie einschlägiger rechtlicher und forschungsethischer Fragen - die Fähigkeit, empirische Studien planen und durchführen zu können	
Gesamte Stundenbelastung der Studierenden im Modul (Workload), einschließlich Vor- und Nachbereitung, Selbststudium, Erbringung von Leistungsnachweisen und Prüfungen:	
Arbeitsstunden: 270	Credits: 9
Modulprüfung	Klausur am Ende des 2. Semesters

Tab. 10: Modulbeschreibung Bachelor of Arts Soziologie, Modul „Methoden der empirischen Sozialforschung“

Auf die Frage, *welche Kompetenzen in dem Modul erworben werden sollen (Teilfrage II/3)*, antworteten die Befragten, dass sowohl fachbezogene, methodische, fachübergreifende bzw. Schlüsselkompetenzen in der Modulbeschreibung erkennbar seien. Allerdings werde hier nicht darauf eingegangen, inwieweit etwa die methodischen Kompetenzen im Zusammenwirken mit den fachlichen Kompetenzen die jeweilige Handlungskompetenz (vgl. Wildt 2010: 71) konstituieren. Dass die mit dem Modul verbundenen Qualifikationen angemessen für eine Grundstudiumsveranstaltung im ersten und zweiten Bachelorsemester sind, trifft offenbar zumindest teilweise zu:

> E5: „Das erste kann man in dieser Veranstaltungsform vermitteln (Alltagserkenntnis von wissenschaftlicher Erkenntnis unterscheiden zu können, die Verf.). Fehlerquellen empirischer Sozialforschung zu erkennen ist wahrscheinlich schwierig. Aber zumindest zu wissen, (…) um welchen Fehler es sich handeln könnte – das Erkennen ist ja ein aktiver Prozess und setzt eigentlich voraus, dass jemand nach dem ersten oder zweiten Semester schon in der Lage wäre, sich mit (…) Berichten von Befragungen oder Präsentationen auseinanderzusetzen. Da bin ich eher skeptisch. Planung und Durchführung eigener Studien – so eine kleine Befragung wird man machen können (…). Fehlschlüsse zu erkennen und selbst zu vermeiden – ich denke, dass kann man auf dieser Ebene schon lernen. Grundlegendes Verständnis von Sinn und Zweck eines Forschungsdesigns – da würde ich sagen, das ist machbar. Zu erkennen, dass jede empirische Studie ein adäquates Forschungsdesign voraussetzt – das denke ich, kann man im Rahmen einer Vorlesung, zumindest in den Grundstrukturen (…). Die Fähigkeit zu systematischem Denken stärken – da muss man prüfen, wo sind die Studierenden jeweils? Und stärken kann man. Aber ob es dann systematisch ist (…).“

Wie bereits weiter oben angedeutet, wird nicht deutlich, über welche Lernsituationen die jeweilige Qualifikation[261] erworben werden soll. Eine Reformulierung der Modulbeschreibung wäre entsprechend vorzunehmen.

Als Lehr- und Arbeitsformen im Rahmen der beiden Vorlesungen sind „Dozentenvortrag“ und „Teilnehmerdiskussion“, als Modulprüfung eine Klausur am Ende des 2. Semesters vorgesehen. Die Frage, *inwieweit die angegebenen Lehr-/Lernformate und die Prüfungsformate angemessen sind, um die beschriebenen Lernergebnisse zu erreichen und zu überprüfen (Teilfrage II/4)*, wurde von den Befragten eher kritisch beantwortet:

> E1: „Man kann schon Aufgaben stellen, in denen Alltagserkenntnis von wissenschaftlicher Kenntnis unterschieden werden kann (…) oder nachgewiesen werden kann, dass man das kann. Es sind auf

[261] Der Begriff „Qualifikation“ müsste hier eigentlich durch den Begriff „Kompetenz“ ersetzt werden. Zumindest können diese beiden Begriffe nicht gleichgesetzt werden, wie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit bereits erörtert wurde. Es wurde hier bereits darauf eingegangen, dass Kompetenz eine an die Person gebundene Kategorie ist, die offenbart, was das Subjekt tatsächlich tut (Handlungsorientierung) – und nicht, was man von ihm verlangen könnte (vgl. z. B. Kaufhold 2006: 24, vgl. Kap. 3.3.1 der vorliegenden Arbeit).

jeden Fall relativ komplexe Klausuren erforderlich. Hier zum Beispiel ‚die Fähigkeit zu systematischen Denken zu stärken' (…) da muss ja irgendwie eine Anforderung in der Klausur eingebaut sein, wo die Studierenden systematisches Denken unter Beweis stellen müssen. Und das muss dann auch erkennbar wieder werden. (…) Hypothesen bilden (…) mit Theorien verbinden – wenn, dann müsste das ja eine unheimlich aufwändige Klausur sein, um das beweisen zu können."

E5: „Das ist (…) eher ungeeignet. Bei einer Klausur kann ich Wissen abfragen. Es wird aber schon schwierig, wenn ich darum bitte, ein Forschungsdesign im Rahmen einer Klausur zu erstellen. Das wäre noch das maximal Mögliche. Die Fähigkeit zum systematischen Denken (…) kann man nicht abfragen. Das muss man mündlich prüfen. Auch bei den anderen Punkten – Alltagserkenntnis von wissenschaftlicher Erkenntnis unterscheiden zu können – kann ich nur das wiedergeben, was der Dozierende gesagt hat. Fehlerquellen – da gebe ich auch wieder, was ich gehört habe. Fehler bei der Planung und Durchführung eigener Studien vermeiden – das ist (…) jede Planung setzt eigentlich einen iterativen Prozess voraus. Bei einer Klausur – da gehe ich hin und schreibe etwas nieder. Da habe ich gar nicht die Möglichkeit, darüber (…) nochmals nachzudenken. Oder das auch mit jemandem zu besprechen. (…) Von daher (…) unabhängig davon, dass jetzt hier viel (an Learning Outcomes, die Verf.) drin ist (…) es sind auf jeden Fall zwei Semester (…) bei zwei Semestern könnte ich mir das schon in den Grundlagen vorstellen. Aber die Prüfung halte ich für eher ungeeignet."

E3: „Die Klausur am Ende passt einfach nicht. Das ist nicht schlüssig. Die Lehr- und Lernformen (…) Dozentenvortrag ist ja noch ok, und Teilnehmerdiskussion ist auch ok. Aber wenn man Teilnehmerdiskussion hat, sollte man dann die auch irgendwie bewerten. Und das fehlt hier. Und ohne Teilnehmerdiskussion können die das hier gar nicht machen. (…) Teilnehmerdiskussion ist wichtig in diesem Zusammenhang und das muss dann auch irgendwie bewertet werden."

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine stimmige *Kohärenz zwischen Learning Outcomes, dem Erwerb von Kompetenz ermöglichenden Lehr-/Lernszenarien und entsprechenden Prüfungsformaten (Teilfrage II/5)* auch im vorliegenden Beispiel nicht erkennbar ist:

E3: „Da sollte versucht werden, das zu bewerten, was die in den Diskussionen bringen. Der Ansatz ist hier ja eigentlich schon richtig, aber die Umsetzung nicht schlüssig. (…) Also: Die sollen die Qualität der Diskussionsbeiträge bewerten. (…) Dann kann man vielleicht jemanden dazu bringen, diese Diskussionsergebnisse zusammenzufassen. (…) Das wäre dann ja auch etwas, was dann nachhaltig für die Studierenden wäre. Und nicht nur auswendig gelernt."

Die Befragte gibt zugleich aber auch zu bedenken, dass solche Lehr-/Lern- und Prüfungsszenarien vor allem in großen Gruppen nur begrenzt möglich sind.[262] Jedoch ließe sich hier das Argument der Befragten E1 und E2 weiter oben entgegenhalten, dass lernergebnisorientiertes

[262] Im vorliegenden Beispiel ist nicht geklärt, wie viele Studierende an den Vorlesungen teilnehmen. Da es sich aber um ein Pflichtmodul zu Beginn eines grundständigen Bachelorstudiengangs im Fach Soziologie handelt, ist erfahrungsgemäß von großen Gruppengrößen > 100 auszugehen.

Lehren, Lernen und Prüfen im hier verstandenen Sinne auch in großen Gruppen möglich ist – was wiederum auf der Akteursebene eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Modellen und die Bereitschaft zur Umsetzung (Lehrende und Studierende) sowie entsprechende organisatorische Möglichkeiten voraussetzt. Es wäre außerdem denkbar, vorlesungsbegleitende Übungen in Kleingruppen anzubieten, in denen der Kompetenzerwerb der Studierenden stärker in den Vordergrund gerückt wird bzw. entsprechende Rahmenbedingungen dafür bereitgestellt werden. Es wären auch kompetenzorientierte Prüfungen in solchen Settings vorstellbar. Dass dies auch immer eine Frage der zur Verfügung stehenden Ressourcen ist, wird weiter unter noch detaillierter zu erörtern sein. Sind solche Rahmenbedingungen vorhanden, dann ließe sich die Lern- und auch die Prüfsituation outcomeorientiert etwa wie folgt gestalten:

> E5: „Ich würde hier (…) durchaus ‚Hausaufgaben' für eine Gruppe ausgeben mit dem Auftrag: Macht euch Gedanken zu einem Forschungsdesign mit dem Thema: Wir machen eine Befragung zum Zigarettenkonsum (…). Wie macht ihr das. So etwas würde ich auch interaktiv durchführen. Dabei taucht die Schwierigkeit auf, den Einzelnen zu beurteilen. Oder aber man lässt es in Einzelarbeit machen. Es gäbe dann die Möglichkeit, dass die Zeit gegeben ist, sich nochmals Gedanken dazu zu machen, und eigene Fehlerquellen bei der Planung nochmal zu rekapitulieren. Bei der Vorstellung im Rahmen der Veranstaltung und in der Diskussion kommt dann noch eine Weiterentwicklung. (…) Stellt man sich eine Unternehmensberatung vor, die ein Design machen soll (…) oder eine Marktforschungseinrichtung (…) und hat da jetzt zehn Mitarbeiter, die bringen zehn Projektskizzen (…) – das wären jetzt so hypothetische Prüfungsszenarien, die man sich da vorstellen könnte."

Solche Settings entsprechen offensichtlich eher den weiter oben angeführten Konzepten aktiven und kollaborativen Lernens (vgl. Wildt 2010: 72ff.). Das vorliegende Beispiel lässt davon allerdings nichts erkennen.

Bachelor of Arts Betriebswirtschaftslehre (FH), Modul „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre"

Das dritte Modulbeispiel stammt aus einem grundständigen Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre einer Fachhochschule. Hinsichtlich der Frage, *wie aus Sicht der Befragten die Learning Outcomes beschrieben sind (Teilfrage II/1)*, gab es auch hier einige kritische Stimmen. So lässt sich auch im vorliegenden Fall ganz allgemein feststellen, dass die Vermittlungsperspektive, also eine Lehrzentrierung, eher im Vordergrund steht - wenngleich weniger stark als in den beiden vorangegangenen Beispielen aus der Psychologie und der Soziologie. Eindeutige Kompetenzformulierungen sind auch hier nicht erkennbar. Zwar wird in der Modulbeschreibung differenziert nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz *(Teilfragen II/2 und II/3)*, jedoch werden darunter Inhaltskategorien, mithin auch Arbeitsfor-

men aufgeführt: So wird unter „Fachkompetenz“ die „Vermittlung von grundlegenden Begriffen und Konzepten der Betriebswirtschaftslehre“ genannt, unter „Methodenkompetenz“ wird „Vermittlung des Problemlösungsprozesses“ verstanden. Zwar finden sich sowohl für Fach- als auch für Methodenkompetenz Hinweise auf die je konkrete Handlungssituation („Anwendung von betriebswirtschaftlichem Grundwissen innerhalb eines Planspiels“ bzw. „Präsentation von Ergebnissen oder Planungen“). Jedoch fehlt eine aus der Studierendensicht formulierte Kompetenzbeschreibung an dieser Stelle, die das situationsgebundene Handeln fokussiert. Bei der weiteren Differenzierung nach Sozialkompetenz bzw. Persönlichkeitskompetenz ist lediglich die Arbeitsform „Gruppenarbeit“ aufgeführt. Mit einer Kompetenzformulierung hat dies wenig zu tun; allenfalls ließe sich daraus schließen, dass Sozial- bzw. Persönlichkeitskompetenz aus der vermeintlichen Gruppenarbeit resultieren soll. Völlig ungeklärt bleibt jedoch die Ausgestaltung der Gruppenarbeit bzw. die konkrete Lernsituation innerhalb der Gruppenarbeit. Worin sich die zu erwerbende Kompetenz ausdrücken soll, bleibt ebenfalls unklar. Auch ist nicht erkennbar, inwieweit die Deskriptoren des Qualifikationsrahmens (vgl. Kap. 2.4 der vorliegenden Arbeit) bei der Formulierung zu Grunde gelegt wurden. Folgende Aussage einer Befragten fasst dies pointiert zusammen:

> E3: „Auch der Qualifikationsrahmen sagt eigentlich bezogen auf Persönlichkeitskompetenz, was sie können müssen auf dem Level Bachelor: sich in eine Gruppe einbringen, Meinungen zu vertreten, Meinungen gegenüber anderen zu verteidigen. Und eben im Master dann entsprechend eine Gruppe mal zu leiten usw. (…) Aber das ist noch ein weiter Weg, wie man hier sieht. (…) Da braucht man (…) nicht so sehr viel weiter zu gucken. Das ist sehr schade.“

Letztlich ist nach Meinung der Befragten im vorliegenden Beispiel zwar ein outcomeorientierter Ansatz erkennbar, der jedoch nicht auch als solcher beschrieben wird. Das Planspiel etwa deutet darauf hin, dass Problembasiertes Lernen (vgl. Zumbach 2007, Blom 2000, Kap. 3.4 der vorliegenden Arbeit) im Rahmen des Moduls stattfindet. Hierzu findet sich dann auch so ziemlich die einzige Formulierung in der Modulbeschreibung unter „Lehr- und Lernmethoden des Moduls“, die offenbar die Lernsituation stärker im Blick hat: „Gruppen von jeweils fünf Studierenden erarbeiten Entscheidungen, um ein Unternehmen erfolgreich zu führen.“ Als Qualifikationsziel ist hingegen lediglich angegeben: „Anwendung von betriebswirtschaftlichem Grundwissen innerhalb eines Planspiels“. Setzt man dies in Beziehung zu der zuvor beschriebenen Lernsituation, dann müsste eine Reformulierung des Qualifikations- bzw. Lernziels mit aktiven Verben etwa wie folgt vorgenommen werden: „Die Studierenden präsentieren die aus dem Planspiel gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse der Planungen einem studentischen Publikum“. Anstelle von „Gruppenarbeit“ ließe sich unter Sozial- bzw.

Persönlichkeitskompetenz – auch in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen – besser formulieren:

> E3: „Die Studierenden sind in der Lage, gemeinsam mit einer Gruppe ein Planspiel zu diskutieren, abzustimmen etc. – das wäre ja ganz einfach, wenn man das, was man tatsächlich tut, beschreibt. (…) Wenn die ein Unternehmensplanspiel machen, dann sind die Studierenden gezwungen, in Gruppen zu arbeiten. Von daher sollte man das auch einfach beschreiben."

Letztlich ginge es bei einer Reformulierung der Modulbeschreibung auch an dieser Stelle darum, den Handlungsbezug, also das situationsbezogene Handeln stärker in den Vordergrund zu rücken. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das vorliegende Beispiel im Vergleich mit den beiden vorangegangenen Modulbeschreibungen am ehesten einen outcomeorientierten Ansatz erkennen lässt – und zwar sowohl hinsichtlich der angestrebten Lernergebnisse („Qualifikationsziele") als auch hinsichtlich der gewählten Lehr- und Lernformen (Planspiel, Gruppenarbeit) und Prüfungsformen (Planspiel mit „Erfolgskontrolle").[263]

Mit Biggs und Tang gesprochen, eignen sich jene Lehr-, Lern- und Prüfungsformen vor allem auch, um über den Aufbau einer rein deklarativen Wissensbasis hinauszugehen: Wissens*transfer* wird so eher möglich bzw. beobachtbar.[264] Ein gewisses Alignment ist aus der Modulbeschreibung zumindest ablesbar, wenngleich dieses nach Meinung der befragten Experten offenbar noch nicht hinreichend (kompetenzorientiert, handlungsbezogen) beschrieben ist *(Teilfragen II/4 und II/5)*. Bezeichnend ist hier auch die folgende Formulierung einer Befragten: „Wenn sie das hinschreiben, was sie tun, wäre das wahrscheinlich in Ordnung (E3).

[263] Gleichwohl ist auch festzustellen, dass neben den hier erwähnten Lehr-/Lern- und Prüfungsformen, die den Aufbau und das Demonstrieren einer funktionalen Wissensbasis begünstigen, auch „traditionelle" Lehr-/Lern- und Prüfungsformen (Vorlesung/Klausur) vorgesehen sind, bei denen fraglich bleibt, welche der angestrebten Qualifikationsziele damit erreicht bzw. geprüft werden sollen (und auf welche Weise!). Die Beschreibung der Lernsituation bzw. des situationsgebundenen Handelns fehlt hier völlig.

[264] Ob sich der daraus abgeleitete Anwendungsbezug darauf zurückführen lässt, dass es sich im vorliegenden Fall um einen Fachhochschulstudiengang handelt, kann hier allenfalls vermutet, jedoch nicht abschließend geklärt werden.

3. Beispiel: Bachelor of Arts Betriebswirtschaftslehre (FH)

Einführung in die Betriebswirtschaftslehre

Modul-Nr./ Code	1.1
Semester	Erstes Studienhalbjahr
Dauer des Moduls	1 Semester
Art des Moduls (Pflicht, Wahl, etc.)	Pflichtmodul
Häufigkeit des Angebots des Moduls	Jedes Semester
Zugangsvoraussetzungen (vorausgesetzte Inhalte/ Module)	Keine
Verwendbarkeit des Moduls für andere Studiengänge	
Modulverantwortlicher	Prof. Dr. Schmidt[265]
Name des/der Hochschullehrer	Prof. Dr. Schmidt, Prof. Dr. Meier[266]
Unterrichts-/Lehrsprache	Deutsch, eine Parallelgruppe auf Englisch
Zahl der zugeteilten ECTS-Credits (basierend auf dem Arbeitspensum)	5
Gesamt-Workload des Moduls (aufgeteilt in versch. Lern- und Arbeitsformen)	Präsenzzeit Vorlesung: 22,5 Stunden Präsenzzeit Planspiel: 22,5 Stunden Vor- und Nachbereitung: 60 Stunden Klausurvorbereitung: 45 Stunden
	Summe 150 Stunden
Semesterwochenstunden SWS	4 SWS in einem Semester
Art der Prüfung/ Voraussetzung für die Vergabe von Leistungspunkten (Lernkontrolle/ Leistungsüberprüfung auch Dauer der Prüfung)	Lernkontrollen: Planspiel TOPSIM easyManagement mit Erfolgskontrolle (Bonuspunkte für Klausur) 1 unbenoteter 45-minütiger Test während der Veranstaltung 2-stündige Klausur am Ende der Veranstaltung
Gewichtung der Note in der Gesamtnote	5/ 165
Qualifikationsziele des Moduls	Fachkompetenz: Vermittlung von grundlegenden Begriffen und Konzepten der Betriebswirtschaftslehre, Anwendung von betriebswirtschaftlichem Grundwissen innerhalb eines Planspiels Methodenkompetenz: Vermittlung des Problemlösungsprozesses, Präsentation von Ergebnissen oder Planungen u.ä. Sozialkompetenz: Gruppenarbeiten Persönlichkeitskompetenz: Gruppenarbeiten

[265] Name von der Autorin geändert.
[266] Namen von der Autorin geändert.

Fortsetzung Modulbeschreibung Bachelor of Arts Betriebswirtschaftslehre (FH), Modul: „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“	
Inhalt des Moduls	Deutschsprachige Veranstaltung: 1. Unternehmen und Umwelt 2. Marketing 3. Materialwirtschaft 4. Produktion 5. Rechnungswesen 6. Finanzierung 7. Investition 8. Personal 9. Management Englischsprachige Veranstaltung: Brief Contents 1. The Business Environment 2. Understanding the Management Process 3. Designing Organizational Structures 4. Producing Quality Goods and Services 5. Marketing Management 6. Managing Human Resources 7. Finance and Investment 8. Accounting: Decision Making by the Numbers
Lern- und Lehrmethoden des Moduls	Deutschsprachige Veranstaltung: • Vorlesung in Form eines Unterrichtsgesprächs • Planspiel in Form von drei ganztägigen Blockveranstaltungen (Gruppen von jeweils fünf Studierenden erarbeiten Entscheidungen, um ein Unternehmen erfolgreich zu führen. Mit Hilfe der Planfilm-Software TOPSIM easyManagement wird die Unternehmensentwicklung simuliert.) Englischsprachige Veranstaltung: • Vorlesung in Form eines Unterrichtsgesprächs • Gruppenarbeiten • Planspiel in Form von drei ganztägigen Blockveranstaltungen (Gruppen von jeweils fünf Studierenden erarbeiten Entscheidungen, um ein Unternehmen erfolgreich zu führen. Mit Hilfe der Planfilm-Software TOPSIM easyManagement wird die Unternehmensentwicklung simuliert.)
Besonderes (z.B. Online-Anteil, Praxisbesuche, Gastsprecher etc.)	• Sehr hoher Anteil an Gruppenarbeit durch das Planspiel • Ergänzende Vorträge innerhalb der Ringvorlesung XY[267]

Tab. 11: Modulbeschreibung Bachelor of Arts Betriebswirtschaftslehre, Modul „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“

[267] Name der Ringvorlesung anonymisiert.

Master of Arts Medien und Kommunikation, „Kernmodul" (Teilbereich Medienpädagogik/Mediendidaktik)

Das folgende Beispiel stammt aus einem konsekutiven (universitären) Masterstudiengang „Medien und Kommunikation". Im Gegensatz zu den übrigen Modulbeschreibungen ist hier auffällig, dass allgemein mehr auf Lernziele, jedoch so gut wie gar nicht auf darauf bezogene Inhalte eingegangen wird *(Teilfrage II/1)*. Die folgende Aussage einer Befragten verdeutlicht diesen Eindruck:

> E5: „Man erkennt, dass dies jetzt eine andere Abstraktionsebene ist. Ich habe mich gefragt: Wo sind hier die (…) Inhalte und Lernziele (…) ich hätte mir hier mehr Konkretes zu den Inhalten gewünscht. Damit ich überhaupt nachvollziehen kann, wofür ich qualifiziert werden soll oder woraus ich Schlüsse ziehen soll."[268]

Dass auf Inhaltliches nicht oder nur kaum Bezug genommen wird, macht beispielsweise folgender Satz deutlich (s. Spalte „Inhalte/ Lernziele"): „Neben allgemeindidaktischen Überlegungen sollen vor allem Untersuchungen zur Rolle von Medien in den einzelnen Fächern treten." Hier ist ohne weitergehende Informationen nicht einmal nachvollziehbar, um welche Fächer es sich dabei handelt. Grundsätzlich ist aufgefallen, dass eine Trennung von Lernzielen einerseits und Inhalten andererseits in der Modulbeschreibung nicht vorgesehen ist.[269]

Hinsichtlich der Lernziele erbrachte die Analyse, dass die gewählten Formulierungen gemäß den Leveldeskriptoren des Qualifikationsrahmens teilweise auf Lernkategorien der höheren Stufen (vgl. Bloom 1972) hinweisen:

> E5: „Man merkt hier schon: Da wird mehr von den Studierenden erwartet, als jetzt hier (bei den Bachelorbeschreibungen, die Verf.). Hier (bei den Bachelorstudiengängen, die Verf.) geht es (…) noch mehr um das Können, das ‚Kennen können'. Während hier (im Master, die Verf.) schon aktiv was geschehen soll. Man kriegt also schon so ein bisschen das Masterniveau mit."

Hierzu ein Beispiel: In der Spalte „Lernziele/Inhalte" findet sich unter c) der folgende Satz: „Die Lehrveranstaltungen sollen die Studenten qualifizieren, sinnvolle und gegebenenfalls komplexe Entscheidungen über die Medienauswahl, den Medieneinsatz und die Evaluation von Medien in der Erwachsenenbildung vorzubereiten und umzusetzen."

---

[268] Hier ist anzumerken, dass Module zwar in erster Linie in den zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden sollen. Die Beschreibung der Inhalte könnte sinnvollerweise so erfolgen: Bisher wurde das am Beispiel von XY geboten. XY wären dann die Inhalte. Es geht dabei also nicht darum, die Module inhaltlich festzuschreiben, sondern exemplarisch die Verknüpfung von zu erwerbenden Kompetenzen und darauf bezogenen Inhalten aufzuzeigen. Das fehlt im konkreten Beispiel völlig.

[269] Beides hinreichend voneinander unterschieden zu beschreiben ist im Übrigen eine der häufigsten Auflagen in Akkreditierungsverfahren, wie sich aus der Analyse zahlreicher veröffentlichter Akkreditierungsberichte herausgestellt hat (vgl. hierzu die Datenbank akkreditierter Studiengänge des Akkreditierungsrates a.a.O.).

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse sieht für die Masterebene als „Systemische Kompetenz“ unter anderem vor, dass Absolventen in der Lage sein sollen, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen. Ebenso wird unter systemischer Kompetenz auf Masterniveau verstanden, dass die Absolventen in der Lage sein sollen, „auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben“ (KMK 2005: 4).[270] Auch wenn hier nicht nachweisbar ist, ob bei der Beschreibung des Moduls bzw. der mit dem Modul verbundenen Lernziele der Qualifikationsrahmen zugrunde gelegt wurde, lässt sich doch eine gewisse Übereinstimmung mit den dort formulierten Kategorien[271] teilweise feststellen *(Teilfrage II/3)*.

Kritischer beurteilten die Befragten die Gesamtstruktur des Moduls, die Aussagen über eine (mangelnde) Kohärenz zwischen Learning Outcomes und darauf bezogene Lehr-, Lern- und Prüfungsaktivitäten nur schwer ermöglicht: Das Modul besteht aus insgesamt fünf (!) Lehrveranstaltungen, von denen zwei Vorlesungen und drei Hauptseminare sind. Über die Lernsituation und/ oder den situativen Handlungsbezug innerhalb der Veranstaltungen ist in der Modulbeschreibung nichts zu erfahren *(Teilfrage II/4)*. Auch wird kaum deutlich, über welche Lehr-, Lern- und Arbeitsmethoden die vergleichsweise differenziert angegebenen Lernziele erreicht werden sollen. Unter *c) Medien in der Erwachsenenbildung* findet sich immerhin ein Hinweis darauf, dass „bezogen auf die Handlungsfelder der Erwachsenenbildung“ – näher werden diese nicht beschrieben, was wiederum auf einen Mangel an inhaltlichem Bezug hindeutet – „sowohl Szenarien des virtuellen Lernens wie auch des Blended Learning Berücksichtigung“ finden. Was genau darunter zu verstehen ist bzw. wie diese Szenarien ausgestaltet sind, wird nicht näher ausgeführt. Es kommen darüber hinaus „Fallbeispiele“ zur Sprache, anhand derer die Studierenden „Wissen unter Beweis stellen“ sollen. Auch hier lässt sich allenfalls vermuten, dass fallorientiertes Lernen im Rahmen des Moduls stattfindet – an welchen Stellen bzw. in welchen Veranstaltungen und mit welchen Lerngelegenheiten bleibt indes unklar.

[270] Zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse vgl. auch Kap. 2.4.3 der vorliegenden Arbeit.
[271] Einteilung der Kategorien in Anlehnung an Tuning, vgl. Kap. 2.5 der vorliegenden Arbeit.

4. Beispiel: Master of Arts Medien und Kommunikation

„Kernmodul“

1. Name des Teilbereichs	**Medienpädagogik/ Mediendidaktik**
2. Fachgebiet/ Verantwortlich	Allgemeine Pädagogik: Prof. Dr. Meier[272]
	Didaktik der Geschichte: Prof. Dr. Schulze
3. Inhalte/ Lernziele	a) *Medienunterstütze Kommunikation in der Schule:* Die Lehrveranstaltungen sollen die Studierenden qualifizieren, die Möglichkeiten und Grenzen von Medien in Lehr-/Lernarrangements in vertiefter Weise einzuschätzen und daraus Schlüsse für praktisches didaktisches Handeln zu ziehen. Neben allgemeindidaktischen Überlegungen sollen vor allem Untersuchungen zur Rolle von Medien in den einzelnen Fächern treten. Das bedingt eine vertiefte Beschäftigung mit Inhalten, Strukturen und Zielen einzelner Fächer generell und mit den lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen bestimmter Lerngruppen. Die Studierenden sollen die Medienwelten der Heranwachsenden analysieren und deren Bedeutung für diese adäquat einschätzen können. Sie sollen weitreichende Kompetenzen erwerben für die Erstellung, Durchführung und Evaluierung handlungsorientierter Angebote zur Medienarbeit mit Jugendlichen. b) *Außerschulische Medienarbeit/ Medienerziehung:* Die Lehrveranstaltungen sollen den Studierenden vertiefte Erkenntnisse auf dem Gebiet der Ästhetischen Bildung unter medienpädagogischer Perspektive vermitteln. Ästhetische Bildung soll Individuen zu einer ästhetischen Lebensführung befähigen, d.h. die eigene Biographie als ästhetisches Projekt planen, gestalten und bewerten zu können. Medien dienen dabei als Vorbild ebenso wie als Mittel des Ausdrucks von Individualität und Identität. c) *Medien in der Erwachsenenbildung*: Die Lehrveranstaltungen sollen die Studenten qualifizieren, sinnvolle und gegebenenfalls komplexe Entscheidungen über die Medienauswahl, den Medieneinsatz und die Evaluation von Medien in der Erwachsenenbildung vorzubereiten und umzusetzen. Bezogen auf die Handlungsfelder der Erwachsenenbildung finden sowohl Szenarien des virtuellen Lernens wie auch des Blended Learning Berücksichtigung. Insbesondere im Umgang mit Medien sollen die Studierenden anhand von Fallbeispielen Wissen unter Beweis stellen können.
4. Voraussetzungen	Siehe § 3 der Studien- und Prüfungsordnung
5. Modulangebot	Jedes Semester
6. Zeitdauer des Moduls	Mindestens zwei Semester

[272] Namen von der Autorin geändert.

Fortsetzung Modulbeschreibung Bachelor of Arts Medien und Kommunikation, Modul B: „Kernmodul", Teilbereich: „Medienpädagogik/ Mediendidaktik"		
7. Zusammensetzung:		
Veranstaltungen	**SWS**	**LP**
a) **V** Medienunterstützte Kommunikation in der Schule *oder* Außerschulische Medienarbeit/ Medienerziehung *oder* Medien in der Erwachsenenbildung	2	5
b) **V** Medienunterstützte Kommunikation in der Schule *oder* Außerschulische Medienarbeit/ Medienerziehung *oder* Medien in der Erwachsenenbildung	2	5
c) **HS** Medienunterstützte Kommunikation in der Schule *oder* Außerschulische Medienarbeit/ Medienerziehung *oder* Medien in der Erwachsenenbildung	2	10
d) **HS** Medienunterstützte Kommunikation in der Schule *oder* Außerschulische Medienarbeit/ Medienerziehung *oder* Medien in der Erwachsenenbildung	2	10
e) **HS** Medienunterstützte Kommunikation in der Schule *oder* Außerschulische Medienarbeit/ Medienerziehung *oder* Medien in der Erwachsenenbildung	2	10
Summe	**10**	**40**
8. Prüfungsleistungen: Veranstaltung a): Klausur (80 Min.) Veranstaltung b): Klausur (80 Min.) Veranstaltung c): Hausarbeit (25 Seiten) Veranstaltung d): Hausarbeit (25 Seiten) Veranstaltung e): Hausarbeit (25 Seiten)		
9. Bei Nichtbestehen können alle Veranstaltungen gemäß § 15 der Studien- und Prüfungsordnung wiederholt werden.		
10. Die Endnote dieses Moduls wird aus dem nach der jeweiligen Zahl der ECTS-Credits gewichteten Durchschnitt der in den einzelnen Veranstaltungen erzielten Noten ermittelt.		
V = Vorlesung, HS = Hauptseminar		

Tab. 12: Modulbeschreibung Master of Arts Medien und Kommunikation, Kernmodul (Teilbereich Medienpädagogik/ Mediendidaktik)

Den befragten Experten ist insbesondere die Anzahl der für das Modul vorgesehenen Prüfungsleistungen negativ aufgefallen: Insgesamt werden fünf Prüfungen verlangt, das heißt für jede Lehrveranstaltung eine Teilmodulprüfung. Davon sind zwei 80-minütige Klausuren, die im Anschluss an die Vorlesungen geschrieben werden, sowie drei Hausarbeiten im Umfang von je 25 Seiten, die im Rahmen der Hauptseminare erstellt werden. Es wird in der Beschreibung nicht deutlich, über welche Prüfungsaktivitäten die erwarteten Lernergebnisse demonstriert bzw. beobachtet werden sollen. Ein Alignment der Prüfungsformen ist hier also weder

mit den Lernzielen noch mit den vorgesehenen Veranstaltungsformen zu erkennen *(Teilfrage II/5)*. Nach Meinung der Befragten liegt der Fehler hier nicht im Detail, sondern in der missglückten Struktur der erfolgten Modularisierung. So werde etwa an der vorgesehenen Anzahl der ECTS-Punkte (im vorliegenden Fall 40 (!) ECTS-Punkte) für das Modul überdeutlich, dass das System der Modularisierung nicht verstanden wurde. Ebenso zeige sich ein mangelndes Verständnis des Modularisierungsgedankens daran, dass für die Dauer des Moduls „*mindestens* zwei Semester" vorgesehen sind. Gemäß der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2010) sind „die Inhalte eines Moduls (…) so zu bemessen, dass sie in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden können"[273] (ebd.: 8). Eine aktuelle Handreichung des Akkreditierungsrates an die Akkreditierungsagenturen auf Grundlage des „Abschlussberichts der AG ‚ECTS' an den Akkreditierungsrat" (vgl. Akkreditierungsrat 2007: 2) geht noch darüber hinaus, in dem dort formuliert steht, dass

1. die Anzahl der Modulprüfungen pro Semester leistbar sein muss,[274]
2. „sich in vielen Fällen eine Modulgröße von 4-6 ECTS oder einem Vielfachen davon und somit eine Anzahl von nicht mehr als sechs Prüfungen pro Semester als sinnvoll bzw. leistbar für die Studierenden erwiesen hat",[275]
3. „es pro Modul (…) nur eine Prüfung geben [sollte], diese kann auch aus Teilelementen bestehen; wesentlich ist, dass die Prüfung insgesamt inhaltlich im Hinblick auf die Ermittlung des Erreichens der modulspezifischen Lernziele (learning outcomes) integriert ist."

Es bestehen begründete Zweifel daran, dass das Modul im konkreten Fall diese Anforderungen wird erfüllen können. Zugleich drängt sich die Frage auf, ob das Modul in der Form überhaupt studierbar ist. Eine Restrukturierung scheint hier zunächst notwendig, bevor auf die Frage eines „Constructive Alignment" hinsichtlich der Beziehungen zwischen Learning Outcomes, Lehr-, Lern- und Prüfungsaktivitäten zurückgekommen werden kann. So wäre beispielsweise denkbar, das Modul in kleinere Einheiten aufzuteilen oder/ und die Zahl der Prüfungen zu reduzieren, in dem z.B. mehrere Teilprüfungsleistungen zu einer umfassenderen, die Lernziele des Moduls fokussierenden Modulprüfung zusammengeführt werden. Die Befragten jedenfalls waren sich einig darin, dass es sich bei dem vorliegenden Beispiel um einen

[273] In besonders begründeten Fällen kann sich ein Modul auch über mehrere Semester erstrecken. Die Notwendigkeit im vorliegenden Fall ist aber per se nicht zu erkennen.
[274] Aus der vorliegenden Modulbeschreibung geht nicht hervor, zu welchem Zeitpunkt die Prüfungen zu erbringen sind. Daher kann hier keine Einschätzung erfolgen, wie hoch die Prüfungsbelastung - auch im Gesamtkontext des Studiengangs - pro Semester tatsächlich ist. Anzunehmen ist jedoch bei der vorgesehenen Anzahl der Prüfungen, dass die Prüfungsbelastung vergleichsweise hoch ist.
[275] Fachspezifische Varianzen sind in begründeten Fällen möglich.

typischen „Anfangsfehler“ bei der Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor/Master-System handelt.

Zwischenfazit

Abschließend zu der Analyse der Modulbeschreibungen ist festzuhalten, dass nach Meinung der Befragten keines der hier untersuchten Modulbeispiele eine hinreichende Outcomeorientierung erkennen lässt. Folgende Aussage fasst dies wie folgt zusammen und lässt auch bereits erste Vermutungen anstellen, welche Gründe dafür ursächlich sind:

> E5: „Alle (…) Beispiele zeigen auf der einen Seite: Man hat davon gehört, man muss etwas machen (…). Aber man hat sich vermutlich nicht die ausreichende Zeit genommen, sich damit zu beschäftigen. Es ist nicht nur die Arbeitszeit, die fehlt. Man muss sich (…) auch mit den Kollegen auseinandersetzen und einen gemeinsamen Text erstellen. Und man hat den Adressatenbezug viel zu wenig beachtet (…) Für mich ist das klar (…) aber für einen Studierenden, (…) für den ist so etwas nicht die Regel.“

Ausgehend von diesen ersten Hinweisen auf die Ursachen mangelnder Outcomeorientierung in den untersuchten Modulbeschreibungen[276], werden nachfolgend die Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen genauer beleuchtet.

4.3.6 Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen

Die Experten wurden in einem weiteren Schritt dazu befragt, *welche Rahmenbedingungen aus ihrer Sicht gegeben sein müssen, um outcomeorientiertes Lehren und Lernen zu fördern bzw. zu ermöglichen (Teilfrage III/1)*. Dazu wurde eine Vielzahl an Antworten gegeben, die zum Teil die Akteursebene, die Prozessebene des Lehrens und Lernens sowie die Studiengangsstruktur betreffen und darüber hinaus eine Makroperspektive (hochschulpolitische und -rechtliche Rahmenbedingungen) berücksichtigen. Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Akteursebene: Nach Meinung verschiedener interviewter Experten erfordert outcomeorientiertes Lehren und Lernen bestimmte ***Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden***. Entsprechende didaktische Qualifikationen scheinen dabei unabdingbar zu sein, um das Handlungsrepertoire von Lehrenden in diesem Sinne zu erweitern (vgl. z. B. Brendel/Kaiser/Macke 2005). Die Befragten nannten in diesem Zusammenhang als einen Aspekt *intergenerative Unterschiede*

[276] Im Rahmen einer ergänzenden Dokumentenanalyse wurden insgesamt 120 weitere Module aus universitären Bachelor- und Masterstudiengängen sowie BA-/MA-Studiengängen an Fachhochschulen unter dem Aspekt ihrer outcomeorientierten Beschreibung beleuchtet. Das Ergebnis dieser Dokumentenanalyse deckt sich weitestgehend mit den Ergebnissen der Befragung in der vorliegenden empirischen Untersuchung: Es kann davon ausgegangen werden, dass ganz allgemein eine hinreichende Outcomeorientierung an deutschen Hochschulen noch nicht erreicht wurde. Inwieweit hier tatsächliche Verbesserungen erzielt werden, müssten weitergehende Studien erfassen.

bei den Lehrenden: jüngere, z. B. neu berufene Lehrende seien eher bereit, sich auf dieses Thema einzulassen, als ältere Generationen. Jedoch gebe es nicht nur intergenerative Unterschiede, sondern auch Unterschiede in den „Typen" der Lehrenden:

> E1: „Die einen, die sich sehr wohl bewusst sind, dass sie für Berufe ausbilden, und die anderen, die eher eine rein akademische Linie haben. Das Problem ist ja, dass wir uns den Luxus leisten, Lehrende zu rekrutieren, die selber in aller Regel (an den Universitäten, die Verf.) keine Ahnung von den Berufsfeldern haben, für die sie ausbilden. Das ist der Strukturmangel der deutschen Universität, jedenfalls der modernen Universität."

Durch den Mangel an eigener Praxisausbildung bzw. mangelnder Praxiskenntnis bedinge sich eine nicht hinreichende Vorbereitung der künftigen Absolventen auf die spätere Berufspraxis, die in den meisten Fällen außerhalb der Hochschule liegt. Ebenso fehle es häufig an systematischen Rückkopplungsschleifen mit der konkreten bzw. potentiellen Berufspraxis künftiger Absolventen. „Und es ist eben so, dass über 90% der Absolventen nicht in der Wissenschaft enden. Da passt im Augenblick die Vorbereitung der Lehrenden nicht zu ihren Aufgaben" (E1). Erschwerend komme hinzu, dass sich etablierte Lehrende häufig weigern, die Wandlung ihres Berufsbildes zur Kenntnis zu nehmen: Die Professur an einer deutschen Universität habe sich verändert, die Vorbereitung darauf jedoch nicht. Daher sei eine systematisch andere Vorbereitung der Lehrenden auf diese Aufgaben notwendig:

> E1: „Und ich sehe im Moment eigentlich nur die Politik – also die Träger der Hochschulen – als diejenigen, bei denen die Aufgabe liegt. Zum Teil haben sie sie nicht erkannt. Und zum Teil haben sie sie erkannt und es fehlt ihnen der Mut, diese Erkenntnis gegen den Mainstream durchzusetzen. Das würde nämlich bedeuten, dass man an das Berufungsverfahren rangeht. Dass man wirksam die Berufungskriterien verändert.[277] Und zwar nicht nur auf Papierform, sondern in der Realität. (…) Und das muss nicht zwangsläufig mit einem Verlust an Wissenschaftlichkeit einhergehen. Denn das sind alles Dinge, die man in einer überschaubaren Zeit lernen kann."

Hinzu komme, dass in Deutschland die didaktische Qualifikation der Hochschullehrenden über Jahrzehnte vernachlässigt wurde. Insofern kann auch davon ausgegangen werden, dass hierzulande die Lehrenden nicht auf den Bologna-Prozess – unter dem Gesichtspunkt seiner hochschuldidaktisch fundierten Umsetzung – vorbereitet waren: „Da ist so ziemlich alles falsch gemacht worden, was man falsch machen kann" (E1).

Eine Schieflage lässt sich leicht auch an den bisherigen Habilitationsverfahren festmachen: Es wird hier die Venia Legendi erworben, also die Berechtigung zu lehren. Die Habilitation jedoch wird für eine Forschungsleistung verliehen, praktisch unabhängig davon, ob

[277] Der Aspekt veränderter Berufungsverfahren wird weiter unten (vgl. Kap. 4.3.8) wieder aufgegriffen.

auch eine Lehrqualifikation vorliegt. Lehrende lernen in aller Regel nicht, zu lehren, sondern generieren ihre Lehrkenntnisse vielmehr aus Erfahrungswissen. Eine Maßnahme, um diesem längst erkannten Defizit entgegen zu wirken, besteht in der gezielten *Weiterbildung bzw. in der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden* (vgl. z. B. Welbers/Korytko 2003). Im deutschsprachigen Raum gibt es zahlreiche Anbieter (zu denen auch zwei der Befragten gehören), die sich professionell mit diesem Thema auseinandersetzen:[278]

> E1: „Ich versuche natürlich immer wieder, auch in den Workshops, dieses abgegriffene Wort (…) stimmt ja, aber (…) die Beteiligten da abzuholen, wo sie sind. Und ich stelle dann oft eine sehr heimtückische Frage: Wenn Sie mal in Ihre Biographie reindenken – in welchen Situationen Sie eigentlich am besten gelernt haben. (…) Und dann sage ich: Wunderbar. Und warum machen Sie das nicht in Ihren Veranstaltungen? Und dann fallen die vom Glauben ab. Es ist wirklich so: Obwohl der Schritt ja gar nicht weit ist (…) und natürlich wird immer, auch von mir gesagt: So, wie jemand lernt, muss das nicht für alle Studierenden gelten. Aber vom Prinzip her eben. (…) Viele Fachvertreter sind nicht gewöhnt, in Lernprozessen zu denken. Aber wenn sie bei sich ansetzen und nochmal überlegen (…) oder wenn sie Kinder haben (…) was sie an den Kindern beobachtet haben – spätestens da wächst plötzlich ihr Interesse, Lernprozesse zu beobachten. Und da knüpfe ich an und frage: Was haben Sie da gesehen?“

Bei diesem Ansatz geht es also auch um eine einfache biographische Anbindung, mit der die Reflexion über entsprechende hochschuldidaktische Methoden wirkungsvoll angestoßen werden kann. Derselbe Experte thematisiert in seinen Workshops hochschuldidaktische Ansätze immer auch in Verbindung mit den aktuellen Studienstrukturen, in denen sie angewandt werden. Dies leitet über zur Ebene der Studiengangsstruktur bzw. zur strategischen Studiengangsplanung. An dieser Stelle soll daher nochmal aufgegriffen werden, was weiter oben bereits im Rahmen der Analyse der Modulbeschreibungen zur Sprache gekommen ist (und auch vom Befragten an mehreren Stellen des Interviews betont wurde): Die outcomeorientierte *Beschreibung* von Modulen. Bereits deutlich geworden ist, dass Module kompetenzorientiert beschrieben sein sollen. Bezüglich der Inhalte - die zwar nicht im Vordergrund der Beschreibung stehen sollen, auf die jedoch auch nicht verzichtet werden kann – bietet es sich an, diese lediglich exemplarisch aufzuführen; und diese auch als Beispiele, die wiederum um weitere Beispiele im Modulzusammenhang ergänzt und erweitert oder auch durch andere Inhalte ersetzt werden können, auszuweisen:

[278] Für einen Überblick vgl. z. B. die Linksammlung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik: http://www.dghd.de/, 14.06.2011 oder die Linksammlung des Hochschuldidaktischen Zentrums (HDZ) der TU Dortmund: http://www.hdz.hdz.tu-dortmund.de/startseite/, 14.06.2011.

E1: „Das Dümmste, was ein Fachbereich machen kann, ist, seine Module inhaltlich (…) festzuschreiben. Weil das natürlich die Claims sind, die die Fachvertreter haben wollen. Nur: Der personelle Wechsel ist enorm. Einmal, weil ganze Generationen pensioniert werden, Leute wegberufen werden, langfristig krank werden, sterben (…). Und wenn das sehr spezifische Module sind, immer schön nach den Hobbies der Lehrenden, dann steht der Fachbereich plötzlich vor der Aufgabe, ein sehr spezifisches Modul füllen zu müssen durch Leute, die damit nichts zu tun haben. Ich warne die Fachbereiche davor, das inhaltlich festzuschreiben. Sondern, wirklich – der technische Begriff Modul im Sinne von: Ich habe da eine technische Einheit, die ich rausziehen und eine andere reinschieben kann – das heißt: ich beschreibe den Rahmen, was da curricular an der Stelle passieren soll. Aber lasse die Inhalte weitgehend frei. Eben im Sinne einer Fußnote: zum Beispiel an den und den Inhalten. Die aber auch getauscht werden können, wenn sie das Gleiche leisten."

Einmal mehr ist also festzustellen, dass eine gelungene Outcomeorientierung bei der Präskription der Module beginnt. Eine solche Curriculumentwicklung setzt in einer frühen Phase der (strategischen) Studiengangsplanung an und erfordert ein entsprechendes Commitment auf Seiten der beteiligten Lehrenden sowie hochschuldidaktische Qualifizierung, um dem formulierten Anspruch in der Praxis gerecht zu werden.

Darüber hinaus ist es nach Meinung der befragten Experten wichtig, sich stärker mit den Bezugs- und Anspruchsgruppen aus Beruf und Gesellschaft in Kommunikation zu setzen. Weiter oben wurde bereits gesagt, dass es insbesondere an Universitäten an systematischen Rückkopplungsschleifen mit der Berufspraxis – die auch zur stetigen Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Studiengänge genutzt werden sollten – mangelt. Fachvertreter müssten mehr davon wissen, was die jeweiligen Anspruchsgruppen von künftigen Absolventen fordern – und auch, wie in den jeweiligen (auch potenziellen) Berufsfeldern gehandelt wird (Handlungsorientierung):

E2: „Ich muss mehr davon wissen, was da gefordert ist und wie da gehandelt wird, um auch zu prüfen in meinem eigenen Bereich: Was tue ich, was biete ich für Lerngelegenheiten? Wenn man unter dem Gesichtspunkt der Lerngelegenheiten und der Lernpotenziale, die da drin stecken, die Hochschulsituation strukturiert und sich da auch durchaus die Möglichkeiten zunutze macht, die die Lernpsychologie, die Didaktik, Erziehungswissenschaft usw. zur Verfügung stellt, dann kann man heute über ein gutes Repertoire von Gestaltungsmöglichkeiten sprechen. Man weiß, wie und warum man etwas machen kann. Es ist nicht so, dass man nichts wüsste. Sondern man weiß im Prinzip viel. Das Wissen ist nicht sehr verbreitet. Aber es ist da. Und keiner kann behaupten, man wüsste nicht, wie man es machen kann."

Wenn hier, wie eingangs beschrieben, von Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden die Rede ist, dann impliziert das auch die Bereitschaft und die Fähigkeit, das eigene Lehrangebot

mit den beteiligten Kollegen im Fach abzustimmen. Dies ist insbesondere vonnöten, wenn es um die Gestaltung von - mehrere Lehrveranstaltungen umfassenden - Modulen geht. In gesteigertem Maße trifft dies zu, wenn Module outcomeorientiert gestaltet werden sollen. Noch immer ist weit verbreitet, dass Module zwar aus mehreren Veranstaltungen „zusammengelegt“ werden, diese jedoch wenig Bezug aufeinander nehmen und in der Regel isoliert gelehrt und geprüft werden. Ergebnisse aus Akkreditierungsverfahren deuten darauf hin, dass von mehreren Lehrenden gemeinsam geplante Module eher die Ausnahme als die Regel sind.[279] Äußerst selten geht aus den Modulbeschreibungen hervor, dass etwa ein Modul mit z. B. zwei thematisch verwandten Lehrveranstaltungen mit einer gemeinsamen Prüfung versehen ist.

Neben den oben beschriebenen erforderlichen Einstellungen und Qualifikationen der Lehrenden sind indes auch ***Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden notwendig***, wenn outcomeorientiertes Lehren und Lernen gelingen soll. Zunächst einmal müssen die Studierenden – ebenso wie die Lehrenden – die Bereitschaft mitbringen, sich an entsprechenden Lehr-/ Lernsettings zu beteiligen. Ein einseitiges Engagement der Lehrperson genügt nicht, um dem Anspruch der outcomeorientierten Hochschulbildung in der Praxis gerecht zu werden. Wenn Studierende sich darüber hinaus aktiv an Lehre und Prüfung beteiligen sollen (Peer Teaching, Peer Assessment), dann erfordert dies außerdem eine Ausbildung beispielsweise zum Tutor oder zur Tutorin. Denn: „Der Stand der Fähigkeit in Gruppen arbeiten zu können von Schülerinnen und Schüler bei Studienbeginn ist sehr unterschiedlich (…) insbesondere an Fachhochschulen. Sie kommen aus der Schule oder aus einer Berufsausbildung und sind sehr unterschiedlich in der Lage, in Gruppen zu arbeiten“ (E3). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Outcomeorientierung im Hochschulalltag auch mit einer entsprechenden Qualifizierung sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden einhergeht. Dasselbe gilt überdies auch für die (outcomeorientierte) Präskription von Modulen: Auch hier sind nach Meinung der Experten spezifische Weiterbildungs- und/ oder Unterstützungsangebote vonnöten:

> E5: „Ich denke (…) damit müssten Lehrende sich vertraut machen. Sie lernen als Doktorand, Professor, wissenschaftlicher Mitarbeiter wie sie in ihrer wissenschaftlichen Community kommunizieren und handeln. Und sie können Vorlesungsinhalte adäquat beschreiben. Aber die Vorlesungsinhalte auch für beispielsweise Erstsemester adressatenorientiert darzustellen (…) das ist nichts, was man wirklich in der wissenschaftlichen Laufbahn gelernt hat.“

Dies wiederum setzt die Bereitschaft voraus, entsprechende Weiterbildung wahrzunehmen. Häufig wird das Argument ins Feld geführt, es fehle die Zeit, solche Weiterbildung in Ans-

[279] Vgl. hierzu unter anderem die Datenbank akkreditierter Studiengänge des Akkreditierungsrates, a.a.O. Die geschilderte Beobachtung resultiert ebenfalls aus Praxiserfahrungen der Autorin während ihrer Referententätigkeit in einer Akkreditierungsagentur in den Jahren 2005-2009.

pruch zu nehmen, „weil es eine Zusatzlast ist“ (E5). Und scheinbar fehlt nicht nur die Zeit. Das altbekannte Problem - sich mit den Kollegen auseinandersetzen zu müssen, um einen gemeinsamen Text zu erstellen, komme für viele Lehrende häufig noch erschwerend hinzu.
Hinzu komme, dass Verhaltens- bzw. Einstellungsänderungen sich bei nicht vorhandener intrinsischer Motivation äußerst langsam vollziehen. Wandel vollziehe sich schrittweise „und meistens auch (nur, die Verf.) mit einem gewissen Zwang dahinter“ (E5). Ansonsten müsse die Eigenmotivation der Einzelnen schon sehr hoch sein. Aber selbst wenn sich einige Lehrende doch einmal mit dem Thema auseinandersetzen, werden sie „immer (…) ein paar Übungsschritte brauchen“ (E5). Hinsichtlich der Modulbeschreibungen sei problematisch, dass diese in der Regel einmal erstellt werden[280] „und das war’s dann, weil es hier steht“ (E5). Dies trage nicht dazu bei, dass ein – auch nur annähernd outcomeorientiertes – Studiengangskonzept von den Beteiligten mitgetragen wird.

Neben den Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden spielen für die *Prozessebene* des outcomeorientierten Lehrens und Lernens die jeweiligen ***Arbeitsbedingungen*** eine wichtige Rolle. Dazu zählen etwa die räumlichen Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende arbeiten, und die zur Verfügung stehende Zeitstruktur. *Raum und Zeit* sind wichtige Variablen für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen, wie aus der Didaktik hinreichend bekannt ist (vgl. z. B. Berdelmann 2010). Es kann auch entscheidend sein, welche Mittel bzw. *sächlichen Ressourcen* ggf. zur Verfügung stehen (z. B. Unterstützung von Lehre und Lernen durch den Einsatz digitaler Medien).[281] Eine unzureichende sächliche Ausstattung beschränke die Möglichkeiten aktiven Lernens, wie etwa das Planspiel oder bestimmte Moderationstechniken.

Nach Meinung der befragten Experten, insbesondere der Hochschuldidaktikexperten, ist es notwendig, in der *Organisationskultur der Hochschule* darauf hinzuwirken, dass Hochschullehrende entsprechende, d.h. für outcomeorientiertes Lehren und Lernen geeignete Arbeitsbedingungen erhalten. Wichtig scheint darüber hinaus zu sein, dass den Studierenden ebenso die entsprechenden *Studiermöglichkeiten* eingeräumt werden. Dass dies häufig nicht der Fall ist, sollte hinlänglich bekannt sein.[282] Einer der befragten Hochschuldidaktikexperten hat dies plakativ wie folgt formuliert:

[280] Aus der Beobachtung der Autorin heraus sogar häufig nur aus Anlass der (Re-)Akkreditierung von Studiengängen.
[281] Einer der befragten Hochschuldidaktikexperten erwähnt hierzu, dass derartige Erwägungen bereits in die Präskription von Modulen einfließen sollten. Dies habe er jedoch „praktisch noch nie gelesen“ (E2).
[282] Die mangelnde Studierbarkeit vieler Studiengänge wurde nicht zuletzt lautstark im Bildungsstreik 2009 kritisiert.

E2: „Dass die da jetzt durch das Hamsterrad dieser Prüfungen und Module gejagt werden, das ist absolut kontraproduktiv dafür. Da kann man keinen Wandel der Lehr- und Lernkultur in Gang setzen."

Zu den Arbeitsbedingungen zählt freilich auch, wie viele *personelle Ressourcen* zur Verfügung stehen, um das Lehrangebot zu bedienen. Bei einer Überlast eines Studiengangs z. B. von bis zu 170% darf die berechtigte Frage gestellt werden, inwieweit vor- und nachbereitungsintensive Lehr-/Lernsettings überhaupt realisierbar sind.

Bezüglich der Arbeitsbedingungen nannten zwei der befragten Expertinnen das Problem der teilweise sehr großen *Gruppengrößen* in den Lehrveranstaltungen. Darauf wurde weiter oben bereits eingegangen und entgegengehalten – zumindest äußerten dies die beiden Hochschuldidaktikexperten – dass und wie auch in (sehr) großen Gruppen outcomeorientiertes Lehren und Lernen möglich ist. In diesem Punkt herrschte also zwischen den Befragten keine Einigkeit. So äußert sich die Leiterin der Qualitätssicherungseinrichtung einer Hochschule eher kritisch:

E3: „Das größte Problem ist ja schon mal, dass viel zu viele Studierende in einer Gruppe sitzen. (…) Wenn Sie hier in Deutschland gucken, sind die Bedingungen im Moment nicht so, dass man sagen könnte: Das ist jetzt alles schön umsetzbar."

Nach Meinung dieser Befragten komme es sehr stark darauf an, welche Kompetenzen im jeweiligen Modul erworben werden sollen bzw. inwieweit in großen Gruppen darauf abgestimmte, outcomeorientierte Lehr-, Lern- und Prüfungsszenarien realisiert werden können:

E3: „Und ganz extrem wird es bei so Dingen, dass man also ganz bestimmte Kompetenzen prüfen sollte wie Präsentationskompetenz. Da sind Sie ganz schnell an den Grenzen, wenn hundertfünfzig Leute eine Präsentation halten sollen."

Schließlich führen die bisherigen Einlassungen zu der Frage, welchen Einfluss ***hochschulpolitische bzw. -rechtliche Rahmenbedingungen*** auf die Gestaltung von outcomeorientiertem Lehren und Lernen haben. Damit wäre die Makroperspektive angesprochen. Zu fragen wäre hier: Wie haben eigentlich die deutsche Hochschulpolitik und das deutsche Hochschulsystem eine solche fundamentale Änderung (Studienstrukturreform nach Bologna) eingeführt und wie wirkt sich dies auf die Prozessebene des Lehrens und Lernens aus?

Einige der Befragten – insbesondere die Hochschuldidaktikexperten, die selber auch Lehrende sind – sehen hierin die eigentliche Wurzel des Übels: Der Bologna-Prozess als solcher enthalte zwar viele Reformchancen, um den angestrebten europäischen Hochschulraum zu realisieren. Seine mangelnde Umsetzung in Deutschland habe jedoch vielerorts katastrophale Folgen

nach sich gezogen, die die Politik schrittweise einzugestehen beginne.[283] Dazu ist noch einmal daran zu erinnern, dass die Bologna-Deklarationen der europäischen Bildungsminister relativ viel Flexibilität bei der Umsetzung der dort formulierten Aktionslinien (vgl. Kap. 2 der vorliegenden Arbeit) vorsahen. Erst die nationale Gesetzgebung hat die Umsetzung der Bologna-Reform hierzulande scheitern lassen:[284] Der „deutsche Weg" der Umsetzung ist bestimmt durch die Kultusministerkonferenz, das Bundesbildungsministerium, die Hochschulrektorenkonferenz, den Akkreditierungsrat – und zunehmend auch durch die Akkreditierungsagenturen[285], die allesamt Vorgaben und Richtlinien zur Umsetzung mitprägen. Nicht zu vergessen sind auch die von den Justiziaren der Hochschulen vorgegebenen Rahmenwerke zur (rechtlichen) Gestaltung von Lehre und Studium. Diese Überregulierung musste notwendigerweise dazu führen, dass die Bologna-Reform und die mit ihr verbundenen Ziele hierzulande gescheitert sind. Dass dadurch der Unmut vieler Hochschullehrender eher zugenommen hat, liegt eigentlich auf der Hand:

> E2: „Das ist ja auch die Unzufriedenheit in den Hochschulen, dass man als normaler Hochschullehrer (…) wirklich äußerst verärgert ist darüber, wie man mit bürokratischem Kram überlastet wird. (…) Man fühlt sich gewissermaßen als Endverbraucher in einer Datengenerierungskette, wo man nur noch seine Kreuzchen irgendwie zu setzen hat. Und das geht einfach an den Selbstansprüchen der Leute völlig vorbei, wie sie ihre Arbeit gestalten. Die werden dadurch in so eine Lehrbürokratenrolle rein gebracht. (…) Das ist ein typisches Produkt einer bürokratischen Steuerungsphantasie in Gestalt eines New Public Management, (…) eine Bürokratenkopfgeburt."

Die Befragten waren sich einig darin, dass diese bürokratische Zuspitzung besonders typisch für Deutschland bzw. ein Produkt des deutschen Bürokratismus sei:

> E2: „Ob das jetzt in Akkreditierungsagenturen abgeschoben ist oder ob das staatliche Studienstrukturkommissionen sind oder ob das ministerielle Genehmigungsprozeduren waren, die vorher wirksam waren – das bürokratische Grunddenken ist erhalten geblieben. Und die Art und Weise der interessenorientierten Umformulierung – also Flexibilität der Hochschulen, mit solchen Vorgaben umzugehen, um (…) bei dem alten Konzept zu bleiben (…) das ist ein bewährtes Muster. So passiert das auch."

Der Befragte hält die „Vertrauensfrage" für mitentscheidend: So sei die Akkreditierung seiner Meinung nach die „Misstrauenserklärung gegenüber der Hochschulautonomie" (E2). Büro-

[283] Vgl. hierzu die Presseerklärung der HRK nach der Leuven-Konferenz der Bildungsminister 2009 (vgl. HRK 2009) bzw. das Leuven Kommuniqué (2009).
[284] Vgl. hierzu die Pressemitteilung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vom 19.09.2009: „Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn" (vgl. GEW 2009).
[285] Auf die Spezifika der Akkreditierung und ihren Einfluss auf die Prozessebene des Lehrens und Lernens bzw. auf die Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-/ Lernsettings wird im folgenden Kapitel noch einzugehen sein.

kratische Steuerung und Kontrolle erfolge nun indirekt auf diesem Wege und nicht mehr wie früher direkt über ministerielle Genehmigungsprozeduren (z. B. Rahmenprüfungsordnungen).

Schaut man auf die Ebene einzelner Bundesländer, offenbaren sich weitere Schwierigkeiten mit negativen Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen: Dadurch, dass die jeweilige Landesregierung nur für einen bestimmten Zeitraum regiert, ist für die Hochschulen häufig keine Kontinuität in der hochschulpolitischen Ausrichtung der Länder gewährleistet.[286] Eine der befragten Qualitätssicherungsexpertinnen betont die Bedeutung von entsprechenden Rahmen, auf die sich die Hochschulen längerfristig verlassen können:

> E3: „Es darf eigentlich nicht sein, dass Hochschulen durch wechselnde Landesregierungen die Studiengänge auf der Grundlage von über Bologna und KMK-Beschlüssen hinausgehende Vereinbarungen strukturieren und umgestalten müssen."

Ein anderes Argument sei, dass auch die Akkreditierung in den einzelnen Bundesländern teilweise unterschiedlich gehandhabt wird. So sei festzustellen, dass die Akkreditierung nicht in jedem Bundesland die Voraussetzung für die staatliche Genehmigung der Studiengänge ist.[287] Unruhe in den äußeren Rahmen brächten außerdem Initiativen oder „Clubs" wie die TU 9[288], oder Hochschulen, die neben den nach Bologna reformierten Studiengängen weiterhin die „alten" Studienstrukturen anbieten.[289] Intransparente Systeme, unterschiedliche und durch Interessengruppen geprägte Informationen sowie unterschiedliche Ländergesetze stünden dem

[286] Beispielsweise wird die Debatte um die Studienbeitragsmittel sehr kontrovers geführt. Darüber hinaus erlauben die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK Länderspezifika bei der Auslegung der Vorgaben. So können sich die Länder etwa die Genehmigung der Zugangskriterien für Masterstudiengänge vorbehalten (vgl. KMK 2010: 4).

[287] Tatsächlich ist in fast allen Bundesländern die Akkreditierung eines Studiengangs Voraussetzung für die staatliche Genehmigung. Lediglich in Sachsen-Anhalt ist die Formulierung im Hochschulgesetz etwas „weicher" ausgefallen (vgl. § 9 Abs. 3 HSG-LSA): Jeder Studiengang oder die wesentliche Änderung eines Studienganges soll durch eine vom Land und von der Hochschule unabhängige und wissenschaftsnahe Einrichtung in qualitativer Hinsicht bewertet werden (Akkreditierung). Vgl. hierzu auch die Rechtsgrundlagen für die Akkreditierung und die Einrichtung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister in den einzelnen Bundesländern, Akkreditierungsrat 2009b.

[288] TU 9 German Institutes of Technology e. V. ist ein Verband der neun – nach eigener Aussage – führenden Technischen Universitäten in Deutschland. Zu den Gründungshochschulen zählen die RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Leibniz Universität Hannover, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), TU München und Universität Stuttgart.

[289] Wie etwa im Fall der TU Dresden, die weiterhin – teilweise modularisiert – Diplomstudiengänge in ihrem regulären Studienangebot hat.

Prozess der outcomeorientierten Hochschulbildung „fürchterlich im Wege“ (E3) und führten zu sehr viel Missverständnissen.[290]

Lenkt man nun den Blick wieder verstärkt auf die Studiengangsebene, dann ist folgende Beobachtung eines Befragten interessant: Dessen Wissenschaftseinrichtung hat etwa sieben Jahre nach der Unterzeichnung von Bologna alle Akkreditierungsagenturen angeschrieben und darum gebeten, Best Practice-Beispiele aus den Hochschulen im Sinne einer gelungenen Umsetzung der „neuen“ Studienstrukturen zu nennen: „Von allen sechs Agenturen haben wir nichts bekommen. Die haben aber nicht formal verneint“ (E1). Diese Beobachtung sei bezeichnend für den Status Quo der Studienstrukturreform in Deutschland. In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere Argumentation eines anderen Befragten hinzuweisen, der *Studienreform als Aushandlungsprozess* begreift: Die eigentliche Musik spiele in der Grundausstattung des Curriculums, die bei Studienreformen schon immer ausgekämpft wurde. Im Prinzip also das, was weiter oben bereits als „Claims der Fachvertreter“ im Zusammenhang mit der Beschreibung von Modulen angeklungen ist. In einer Publikation von Tony Becher und Paul R. Trowler über die „Academic Tribes and Territories“ (vgl. Becher/Trowler 2001) steht gut nachvollziehbar beschrieben, dass im Grunde die Curriculumentwicklung im Habitus der Fachvertreter so eingelagert ist, dass erstens danach geschaut wird, ob das eigene Fach vertreten ist und ob zweitens das eigene Fach die genügenden Prüfungsleistungen hat, die das Gewicht bedeuten. Daran gekoppelt ist freilich auch eine entsprechend hohe Workload: „Dann gibt es Gerangel: wie viel CP-Punkte kriegst du, welche Prüfungsleistungen kann ich draufsatteln? Und das ist eine Reproduktion des Fachs“ (E2).

Ein anderer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang betrifft die hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen und ihre Auswirkung auf die Gestaltung von Prüfungsordnungen. Insbesondere die Leiterin der Qualitätssicherungseinrichtung einer Hochschule machte im

[290] Die Ressourcen (vorhandenes Lehrpersonal, Weiterbildungsmöglichkeiten, vorhandene Labore, e-Learning-Möglichkeiten usw. und insbesondere finanzielle Ressourcen) sind Basis einer jeden outcomeorientierten Studiengangsentwicklung und verdeutlichen die Abhängigkeit der Hochschulen von den Ländern. Die finanziellen Ressourcen für die Hochschulen sollten ebenfalls transparent und kalkulierbar sein – unabhängig von Wahlen und Einführung und Abschaffung von Studiengebühren. Die im Rahmen des Tuning entwickelte Methode zur kompetenzbasierten Studiengangsentwicklung (vgl. Kap. 2.5) unter zu Hilfenahme von nationalen Qualifikationsrahmen und Referenzpunkten führen zu einer Unabhängigkeit von Hochschulen sowohl bei der Bildung des Profils eines Studiengangs, bei der Definition der zu erreichenden Lernergebnisse und bei der Struktur, Gestaltung und Anpassung von Studiengängen und schaffen gleichzeitig Transparenz und Vergleichbarkeit. Regelungen auf Länderebene, die darüber hinausgehen (beispielsweise die Dauer von Studiengängen), schränken dies eher ein.

Interview immer wieder deutlich, dass die Ländergesetze im Wesentlichen vorsehen, dass individuelle Prüfungen erfolgen. Auch da gebe es ein Problem, was den Rahmen betrifft:[291]

> E3: „Hochschulgesetze und Prüfungsordnungen regeln Studiengänge, ihre Struktur, die Vergabe von Leistungspunkten, die Regelstudienzeit und Prüfungen. In Prüfungen wird der individuelle Studienerfolg festgestellt. Traditionell stehen Einzelprüfungen und insbesondere Einzelbewertungen im Fokus von Prüfungssystemen. Prüfungsordnungen regeln mögliche Formen der Gruppenarbeit. So sehen sie gemeinsame Hausarbeiten und Referate vor, verlangen aber insbesondere bei gemeinsamen Abschlussarbeiten die namentliche Kennzeichnung der verschiedenen bearbeiteten Passagen, um eine Einzelbewertung zu ermöglichen. Dieses System von individuelle Einzelprüfungen und Einzelbewertung steht dem Interesse des Erwerbs der Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten, gemeinsam etwas zu schaffen, entgegen."

Andererseits müsse auch gesehen werden, dass Studierende gegen Prüfungsergebnisse klagen. Studierende wollen eben sicher sein, dass das, was in der Prüfungsordnung steht, auch wirklich eingehalten wird. Dies sei laut der Befragten ein insbesondere in Deutschland zu beobachtendes Phänomen. Dadurch bestehe auch ein natürliches Interesse bei Hochschullehrenden, sich abzusichern: „Ich sichere mich ab, in dem ich eine schriftliche Klausur oder schriftliche Hausarbeit mache, die ich mit Punkten versehen kann und nicht eine Kontinuität[292], die eigentlich erforderlich ist. (…) Da haben wir ein großes Problem, was den Rahmen betrifft" (E3).

Häufig sei die Abbildung in den Prüfungsordnungen stark klausurorientiert[293], Vielfalt bei den Prüfungsformen eher die Ausnahme als die Regel. Lernergebnisorientierung per se ist erstmal wenig konkret; aber was in den Prüfungsordnungen steht, das ist konkret – und kann auch einklagbar sein. Daher plädiert die Befragte auch dafür, die *Lernergebnisorientierung in den Prüfungsordnungen* zu verankern. Dies sei die einzige Möglichkeit, mehr Verbindlichkeit in das Thema hinein zu bekommen:[294]

[291] Der Beschluss der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2010) erweitert die Möglichkeiten der Prüfungen auch auf Gruppenprüfungen, da er vorsieht, dass die Vergabe von Leistungspunkten nicht zwingend eine Prüfung, sondern den erfolgreichen Abschluss eines Moduls ausdrücklich vorsieht.

[292] Gemeint sind auf den Lern*prozess* der Studierenden bezogene Prüfungsformate.

[293] Insbesondere in den Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen.

[294] Vgl. hierzu auch die Präsentation von Margret Schermutzki: „Rahmenordnungen und kompetenzorientiertes Prüfen" (Schermutzki 2009b). Beispiele solcher – outcomeorientierter – Prüfungsordnungen gibt es derzeit nur wenige. Ein Beispiel, dass sich der Thematik stark annähert, findet sich bei der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft: http://www.studium.uni-oldenburg.de/cman/dateien/PO_andere/Anlage_4_Master_Erziehungs-_und_Bildungswissenschaften_2010.pdf, 14.06.2011. Hier findet sich eine Fülle von Prüfungsformen, welche die Lernprozesse der Studierenden im Fokus haben (z. B. Lernportfolios sowie mündliche und schriftliche Prüfungsleistungen je Modul gemischt).

E3: „Lernergebnisorientiertes Prüfen und die Abbildung in Prüfungsordnungen ist ein Thema, dem noch nicht ausreichend Bedeutung zugemessen wird. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel eine lernergebnisorientierte Musterprüfungsordnung: Hochschulen könnten sich daran orientieren und die Prüfungsordnungen entsprechend formulieren. Diese Prüfungsordnungen haben dann verbindlichen Charakter und unterstützen die Outcomeorientierung von Studiengängen über Profilbeschreibung und Modulbeschreibungen: lernergebnisorientiert, Lehr- und Lernformen sind angepasst, Prüfungsformen sind angepasst (…) Der Fehler, der gemacht wurde ist, dass nicht alles (…) in Ordnungen verankert wurde. (…) Ordnungen bilden auch die Rückendeckung für die tägliche Arbeit mit diesen Themen."

Es gibt also in der Tat auch ein juristisches Problem. Da wäre zunächst zu fragen: Was kann vom jeweiligen Learning Outcome abgeprüft werden – und wie? Und was davon ist justiziabel abprüfbar? Wo sind vielleicht auch Grenzen der verwendeten Prüfungsformate im Hinblick auf die Abprüfung des Outcomes?

Die Befragten waren sich einig darin, dass die meisten Rahmenprüfungsordnungen an den Hochschulen den Aspekt der Outcomeorientierung wenig bis gar nicht berücksichtigen. Eine outcomeorientierte Ausrichtung bzw. Neugestaltung der Prüfungsordnungen könnte jedoch ein Hebel sein, um das Thema nicht nur stärker in die Diskussion zu bringen, sondern auch um darüber stärkere Verbindlichkeit für die praktische Umsetzung im Hochschulalltag zu erzielen. Aber auch dafür bedarf es eines entsprechenden Bewusstseins an den Hochschulen: „Das heißt auch, dass das Wissen um Prüfungsformen (…) nicht nur bei den Lehrenden, sondern auch bei den Juristen ankommen muss" (E5).

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen angesprochen wurde, ist die ***technische Abbildbarkeit von Learning Outcomes*** bzw. einer entsprechend ausgerichteten Prüfungsordnung in der Prüfungsverwaltungssoftware, die fast überall in den Hochschulen zum Einsatz kommt.[295] Die Leiterin der Qualitätssicherungseinrichtung einer Hochschule weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ihr auch in dieser Hinsicht immer wieder Schwierigkeiten bekannt werden, die eine outcomeorientierte Hochschulbildung erschweren. Neue, das heißt kompetenzorientierte Prüfungsformen (z. B. ein Lernportfolio) überhaupt zu haben, sei eine Sache. Diese in den bestehenden Systemen abzubilden, eine andere, fast noch schwierigere Angelegenheit:

E3: „Module sind ja eine geschlossene Einheit. (…) Aber es gibt natürlich immer noch (…) dass man die Möglichkeit hat, ein Modul in einer Hausarbeit und einer Klausur zu prüfen. Da Module aus verschiedenen Lernergebnissen bestehen, müssen diese auch prüfbar und bewertbar sein. Beispiel: Ein Modul besteht aus einem theoretischen Teil und einem praktischen Teil. Der theoretische Teil

[295] Eine häufig verwendete Software ist z. B. HIS-POS, vgl. http://www.his.de/abt1/ab02, 14.06.2011.

wird in einer Vorlesung vermittelt; die Anwendung erfolgt im Labor. Die Überprüfung kann aus einer Klausur und einem Laborbericht bestehen. Eine Überprüfung könnte aber auch durch Portfolios im Labor erfolgen."

Zwischenfazit

Abschließend zu diesem Kapitel lässt sich festhalten, dass folgende Rahmenbedingungen nach Meinung der Befragten outcomeorientiertes Lehren und Lernen beeinflussen:

- *Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden* (bewusster Fokuswechsel: „Shift from teaching to learning", Weiterbildung, hochschuldidaktische Qualifizierung, kollegiale Curriculumentwicklung, Kommunikation mit den Anspruchsgruppen aus Beruf und Gesellschaft),
- *Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden* (Bereitschaft, sich an outcomeorientierten Lehr- und Lernsettings zu beteiligen, Peer Teaching/ Peer Assessment: Weiterbildung bzw. Schulung),
- *Lern- und Arbeitsbedingungen* (Raum- und Zeitstruktur, sächliche Ressourcen, Studiermöglichkeiten, personelle Ressourcen, Gruppengrößen),
- *hochschulpolitische Rahmenbedingungen* (Bologna-Prozess, Akkreditierung, hochschulpolitische Ausrichtung der Länder, Studienreform als Aushandlungsprozess),
- *hochschulrechtliche Rahmenbedingungen* (unterschiedliche Ländergesetzgebung, wechselnde Landesregierungen, starre Rahmenprüfungsordnungen an den Hochschulen),
- *technische Abbildbarkeit von Learning Outcomes* in der Prüfungsverwaltungssoftware.

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen sehr häufig angeklungen ist, betrifft die Akkreditierung der Studiengänge und mithin also auch die Qualitätssicherung von Learning Outcomes. Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel einer genaueren Betrachtung zuzuführen sein.

4.3.7 Qualitätssicherung von Learning Outcomes

Die Experten wurden in einem weiteren Schritt dazu befragt, *wie aus ihrer Sicht Qualitätssicherungsverfahren wie die Programmakkreditierung gestaltet sein müssen, um die Outcomeorientierung zu erfassen (Teilfrage III/3).* Zugleich wurden Mängel in den bisherigen Verfahren angenommen, die Outcomeorientierung zwar als explizites Kriterium[296] vorsehen, dieses aber nur scheinbar prüfen.[297]

Zunächst ist festzustellen, dass das Problembewusstsein in den Hochschulen hinsichtlich der Outcomeorientierung offenbar gestiegen ist. Wurden viele Studiengänge in der ersten Akkreditierungswelle zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch mit nicht hinreichend outcomeorientierten Modulbeschreibungen durchgewunken bzw. unter Auflagen akkreditiert, wird nun verstärkt deutlich, dass spätestens in der Reakkreditierung der Studienprogramme auf diesen Aspekt genauer geachtet wird. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die im Jahr 2005 von der *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* veröffentlichten *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* zur Grundlage für die europaweit durchgeführten Qualitätssicherungsverfahren im Hochschulbereich wurden. Die Überprüfung der Learning Outcomes ist dort explizit vorgesehen, wenngleich der Überprüfungsgrad dort wenig detailliert angegeben ist. Kann also davon ausgegangen werden, dass die Akkreditierung einen wichtigen Anstoß gegeben hat, sich auf der Ebene der Hochschule mit Learning Outcomes zu befassen?

Für alle hier befragten Experten ist die Akkreditierung zweifellos ein wichtiges Thema: eine Befragte leitet den Bereich Akkreditierung in einer deutschen Qualitätssicherungsagentur, zwei Befragte sind – teilweise leitend – in einer Qualitätssicherungseinrichtung einer deutschen Hochschule beschäftigt, zwei weitere Befragte sind unter anderem als Gutachter in Akkreditierungsverfahren tätig und kennen außerdem als Hochschullehrende den Umgang ihrer Hochschule mit solchen Prozessen.

---

[296] In den Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), die den Qualitätssicherungsverfahren aller Bologna-Unterzeichnerstaaten zugrunde liegen, ist das Kriterium an mehreren Stellen verankert. So beinhalten diese z. B. die Aussage, dass die Qualitätssicherung von Programmen und Abschlüssen die Entwicklung und Veröffentlichung expliziter und im Vorfeld definierter Learning Outcomes beinhalten sollte (vgl. ENQA 2009: 17) und dass die Prozesse zur Beurteilung der Studierenden so gestaltet sein sollten, dass das Erreichen der im Vorfeld definierten Learning Outcomes gemessen werden kann (vgl. ebd.). Darüber hinaus besagen die ESG, dass Hochschulen bei der Erfüllung ihrer öffentlichen Rolle dazu verpflichtet sind, u. a. Informationen zu den im Vorfeld definierten Learning Outcomes zu bieten (vgl. ebd.: 19). Inwieweit das Kriterium der Learning Outcomes darüber hinaus Eingang z. B. in die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2010) gefunden hat, wurde in Kap. 2.2 der vorliegenden Arbeit bereits erörtert.

[297] Diese Annahme resultiert aus den Beobachtungen der Autorin während ihrer mehrjährigen Tätigkeit (2005-2009) in einer Akkreditierungsagentur. Auch die Beobachtungen in der Hochschule der Autorin (2009-heute) deuten sehr stark darauf hin, dass Learning Outcomes in Akkreditierungsverfahren nur scheinbar geprüft werden.

Insbesondere die beiden letztgenannten Hochschullehrer sind skeptisch, ob das Problembewusstsein an den Hochschulen durch die Akkreditierung tatsächlich im Sinne einer Reflexion von Learning Outcomes gestiegen ist. Vielmehr sei die Reflexion häufig insoweit begrenzt, als sie sich auf das *Erfüllen formaler Vorgaben für die Akkreditierung* beschränkt:

> E2: „Die Fakultäten sind ja überhaupt nicht bereit, diese Instrumentarien als Selbstreflexion und Gestaltungsinstrumentarien zu benutzen. Sondern sie fragen uns z. B. in der Kommission für Studium und Lehre (…) also ich bin da drin seit Jahren, ich kenne jeden Studiengang (…) alles in dieser Hochschule ist über meinen Schreibtisch gegangen, wir haben überall zu jedem Akkreditierungsantrag Stellung genommen. Und die Fakultäten schalten aber diese Kommission praktisch nur am End of the Pipe ein. Und das einzige Kriterium ist: Flutschen wir durch die Akkreditierung durch oder nicht? Da können wir noch so viel an Bewertungen oder an Diskurs an solchen Formulierungen anbringen. Das interessiert die überhaupt nicht. Die interessiert nur, ob sie durch die Akkreditierung kommen. Und zu mehr sind sie auch nicht bereit in die Schreibarbeiten zu investieren. Und ich kann ihnen auch nicht sagen: Hier mit so einer Kompetenzformulierung kommt ihr nicht durch. Ich muss denen sagen: Ja, wahrscheinlich kommt ihr damit durch. Da kann ich sagen: Ich finde das zwar inkompetent, was ihr da macht, aber durch kommt ihr trotzdem."

Es sei ebenso bedenkenswert, wie mit der Erfüllung von Auflagen umgegangen wird, die sich auf eine hinreichend outcomeorientierte Modulbeschreibung bezieht. Hier werden nach der Beobachtung der Befragten häufig „Formelkompromisse" eingegangen, die lediglich durch eine geschickte „Umwortung" gekennzeichnet sind. Festzustellen sei, dass zwar das Niveau der schriftlichen Dokumentation an den Hochschulen teilweise gestiegen ist; dies jedoch zumeist ohne dass sich substanziell irgendetwas im Studium verändert habe. Frappierend sei die häufig gemachte Beobachtung, dass eine Umwortung allein genügt, um die Erfüllung der Auflagen gegenüber der Akkreditierungsagentur nachzuweisen – und dies auch, wenn offensichtlich ist, dass die Module alles andere als outcomeorientiert sind. Und selbst wenn, was selten der Fall ist, eine Modulbeschreibung eine hinreichende Outcomeorientierung erkennen lässt, sei dies noch kein Garant dafür, dass dies auch praktische Umsetzung erfährt:

> E2: „Ich habe ja auch bei (…) Agenturen in den Gutachterausschüssen gesessen. Ich habe da auch diese Sätze ins Gutachten reingeschrieben. Dann machen die das auch brav. Aber es bringt nichts. Da bin ich überhaupt nicht optimistisch. Ich will jetzt nicht sagen, dass da Hopfen und Malz verloren ist. Ich glaube, dass in vielen Studiengängen sich eher aus der Frage: Wie können wir in der Umwelt überleben? eine Fragestellung ergibt, sich stärker auf diese Kompetenzfragen zu beziehen. Also jedenfalls ins Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem zu gucken. Und genauer zu gucken: Wie können wir auch als Universität überleben? Die (Fachvertreter, die Verf.) haben ja die Befürchtung (…) und wenn man ihnen sagt: Was ihr hier fabriziert, ist eine Sekundärstufe drei, ihr schafft ja

praktisch dadurch die Hochschule wieder ab, ihr macht ja eine erweiterte Schule da draus. Dann kriegen sie es mit der Angst zu tun und sagen: Damit verlieren wir eigentlich unseren Status als Wissenschaft. Und das treibt die um. Und deswegen gehen die auch bereitwilliger auf Forschendes Lernen und diesen Shift from Teaching to Learning ein. In vielen Fächern spüre ich das. Aber das liegt nicht an den Herausforderungen der Akkreditierung."

Die Aussagen einiger Befragten, insbesondere der Hochschullehrenden, deuten darüber hinaus darauf hin, dass das Kriterium der Outcomeorientierung in den Akkreditierungsverfahren allenfalls auf das Erfüllen formaler Vorgaben geprüft wird.

Die beiden Hochschullehrenden, die unabhängig voneinander zugleich auch Hochschuldidaktikexperten sind, haben völlig andere Vorstellungen davon, wie eine kohärente Outcomeorientierung in den Qualitätssicherungsverfahren geprüft werden sollte. Unter Bezugnahme auf die neuere Evaluationsforschung[298] äußerte sich einer der beiden wie folgt:

E2: „Für mich noch weitergehend (…) und mehr in dieser Richtung liegende Evaluation geht da in die Richtung: Was bieten die Fakultäten den Studierenden für Lerngelegenheiten? Und dann fragen die danach: Was hast du getan? Nach dem Motto: ‚Students learn from what they do' ist nach den Handlungen und der Bereitstellung von Handlungsmöglichkeiten zu fragen. Und Lernsituationen sind Bereitstellungen von Handlungsmöglichkeiten für die Studierenden in erster Linie. Und dann ist die Frage: Was tun die Lehrenden dazu? Wenn man diesen Shift from Teaching to learning vollzieht, ist der Lerner und sind die Lerngelegenheiten im Mittelpunkt und darüber könnte man Aussagen machen. Das wird aber (…) ich kenne keine Akkreditierungseinrichtung, die danach fragt. Und keine Beschreibung (…) nix (…) insofern ist da auch in diese Richtung zappenduster."

Dies wirft berechtigte Zweifel daran auf, dass Qualitätssicherungsverfahren wie die Akkreditierung geeignet sind, das Kriterium der Outcomeorientierung im hier verstandenen Sinne abzuprüfen – ist die Akkreditierung doch vielmehr darauf angelegt, das Erreichen vermeintlicher „Mindeststandards" zu überprüfen.

Die Leiterin der externen Qualitätssicherungsagentur wendete ein, dass ihre Agentur bei den Vor-Ort-Begutachtungen an den Hochschulen weniger die formal-strukturellen Aspekte in den Vordergrund stellt. Jene Aspekte seien vielmehr Gegenstand der Auswertung der Selbstdokumentation durch die Agentur und ggf. einer Vorbesprechung mit den Programmverantwortlichen: „Wo wir beispielsweise Vertreter der Fakultät (…) einladen, um bestimmte

[298] Möglichkeiten der Evaluierung von Learning Outcomes werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter beleuchtet (vgl. hierzu z. B. Braun 2008).

Fragen zu klären (…) und so bei der Begehung mehr auf die inhaltliche Ebene gehen zu können. Das hängt aber davon ab, wie die Gesamtunterlagen sind" (E5).[299]

Die Befragte ist der Meinung, dass im Rahmen der Qualitätssicherung Anstöße gegeben werden können, z. B. auch durch eine entsprechende Auflagenerteilung zur Überarbeitung der Modulhandbücher: „Damit kann man schon etwas auf den Weg bringen" (E5). Noch wichtiger sei jedoch, die Kompetenzentwicklung in den Hochschulen zu stärken:[300]

> E5: „Das kann man letztendlich nur durch Beratung, Weiterbildungs- oder durch diverse Aktivitäten machen. Nur wenn das gleichzeitig passiert, hat auch die externe Qualitätssicherung, die man braucht, einen wirklichen Mehrwert – und verliert auch ihre Kontroll- und Angstwirkung."[301]

Gleichzeitig gesteht die Leiterin der externen Qualitätssicherungsagentur zu, dass das Verfahren der Akkreditierung „ein unfertiges System" (E5) sei. Insbesondere mit Blick auf die Qualitätssicherung von Learning Outcomes könne nicht davon ausgegangen werden, dass hier die Kriterien ohne weitere Konsequenzen „knallhart" (E5) angelegt werden:

> E5: „Aber es ist auch auf der anderen Seite – würde man bei der Begutachtung sehr streng vorgehen und vieles als nicht akkreditierungsfähig bewerten – nicht machbar. Dann würde es Klagen ohne Ende geben. Es ist (…) ein unfertiges System. (…) Man muss bei jedem Akkreditierungsverfahren prüfen: wie viel Bemühen und Wille ist da und wie viel Druck, wie viel Einsicht kann man erzeugen oder: wie viel Druck muss man erzeugen, wie viel Einsicht kann man erreichen. (…) Ich glaube, anders geht es gar nicht."

Aus der Erfahrung der Befragten heraus ist die Überarbeitung der Modulhandbücher hinsichtlich einer hinreichenden Outcomeorientierung eine der klassischen Auflagen in Akkreditierungsverfahren.[302] Eine solche Beauflagung sei ihrer Meinung nach derzeit mit am wirkungsvollsten, um dem Thema Aufschwung zu geben. Und allein die Tatsache, dass das Thema immer wieder auf der hochschulpolitischen Agenda ist, führe dazu, dass darauf auch in den Hochschulen ein stärkerer Fokus gelegt werde. Auf der anderen Seite könne das System aber

[299] Ob dies auch in den übrigen in Deutschland zugelassenen Akkreditierungsagenturen so gehandhabt wird, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Für eine Übersicht über alle in Deutschland zugelassenen Akkreditierungsagenturen vgl. http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=5, 14.06.2011.

[300] Einige Agenturen sind mittlerweile dazu übergegangen, über Ausgründungen auch spezifische Beratungsdienstleistungen in ihr Portfolio aufzunehmen. Die ZEvA etwa hat den Geschäftsbereich „ZEvA Expert" neu eingerichtet, die „ASIIN Consult" GmbH ist eine Ausgründung aus dem gemeinnützigen Verein ASIIN e. V., vgl. hierzu die Webpräsenzen von ZEvA und ASIIN unter http://www.zeva.org bzw. http://www.asiin.de/, beide zuletzt geprüft am 14.06.2011. Über die Ausgründung solcher Geschäftsbereiche versuchen die Agenturen der Problematik entgegenzuwirken, dass Beratungsdienstleistung und Akkreditierung in den Qualitätssicherungsverfahren von einer Agentur nicht parallel durchgeführt werden sollen (vgl. Akkreditierungsrat 2008b).

[301] Zur Vermischung von Akkreditierung und paralleler Beratung durch eine Agentur vgl. weiter unten.

[302] Dies deckt sich mit den eigenen empirischen Befunden aus der Analyse zahlreicher veröffentlichter Akkreditierungsberichte.

auch nicht schlagartig verändert werden.[303] Die Outcomeorientierung sei darüber hinaus nicht der einzige neuralgische Punkt in den Akkreditierungsverfahren.[304] Die Befragte vertraut jedoch darauf, dass im Laufe der Zeit ein Bewusstseinswandel bei den beteiligten Akteuren – auf Hochschulebene maßgeblich die Lehrenden und Programmverantwortlichen – eintreten wird. Sie sieht dies auch aus ihrem Alltagshandeln heraus:

> E5: „Wenn man (…) da näher rein geht (…) wir haben so viele Untiefen, dass wir damit lernen und leben müssen und auch (…) diese Untiefen als Reibungspunkte nutzen müssen, um der Wirklichkeit und ihrer Vielfalt näher zu kommen. Ich glaube schon, dass die Kritik an der Unzulänglichkeit der Modulhandbücher zu Verbesserungen führen wird und dass wir irgendwann ein ganz anderes Niveau erreicht haben."

Daraus lässt sich aber auch ableiten, dass der Status Quo ein anderer ist; und dass, wie eingangs angenommen, die Akkreditierung derzeit keine hinreichende Qualitätssicherung von Learning Outcomes in der Hochschulbildung bietet. Spätestens an dieser Stelle wäre daher zu fragen: Warum eigentlich ist das so? Was führt dazu, dass die vermeintliche Outcomeorientierung der Studienprogramme in den Akkreditierungsverfahren nur scheinbar geprüft wird – obwohl dies offensichtlich ein Kriterium ist, das den Verfahren zugrunde liegt?

Die befragten Experten waren sich einig darin, dass die ***Qualität der Gutachter*** in den Akkreditierungsverfahren entscheidend dafür ist, ob und wie dieses Kriterium geprüft wird. Darunter fällt einerseits, wie gut geschult die Gutachter (z. B. von der jeweiligen Agentur) hinsichtlich der Akkreditierungskriterien und ihrer Bewertung sind. Dass insbesondere die Hochschulvertreter in den Gutachterausschüssen nicht selten einen eher mangelhaften Kenntnisstand diesbezüglich aufweisen, macht beispielsweise die folgende Aussage eines Befragten[305] deutlich:

> E1: „Da war ein junger, durchaus bemühter Fachgutachter[306] dabei, der sich von der Fachbereichsreferentin erstmal in die Geheimnisse (der Outcomeorientierung, die Verf.) einweihen lassen musste. Die sehr kundig, sehr kompetent war, was das angeht. Und am Ende der Begehung hat er sich (…) bei dieser Frau sehr herzlich bedankt: Er hätte ganz viel gelernt, er hätte es jetzt auch verstanden. Und jetzt würde er all das Wissen auf seinen eigenen Fachbereich bei der Ausarbeitung seines Stu-

[303] Diese Aussage verwundert, sind doch Learning Outcomes bereits seit Beginn des Bologna-Prozesses und verstärkt seit der Bergen-Konferenz 2005 in Verbindung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen auch im deutschsprachigen Raum in der Diskussion.
[304] Ein weiterer, oft kritisch beurteilter Aspekt in Akkreditierungsverfahren ist beispielsweise die Verteilung der Workload und die damit verbundene (nicht selten mangelnde) Studierbarkeit eines Studiengangs.
[305] Der Befragte ist selber als Gutachter in Akkreditierungsverfahren tätig.
[306] Fachgutachter = die professorale Vertretung in den Gutachtergruppen. Die Gutachtergruppen in Akkreditierungsverfahren setzen sich in der Regel aus den für den jeweiligen Studiengang adäquaten Fachgutachtern, aus Berufspraxisvertretern sowie Studierenden zusammen. Die Anzahl der Gutachtergruppe variiert je nach der Größe des Verfahrens, d.h. abhängig von der Anzahl der zu begutachtenden Studiengänge.

diengangs anwenden können. Das ist doch eine schöne Lernsituation (lacht)! (…) Aber auch absolut paradox."

Die Leiterin der Qualitätssicherungseinrichtung einer Hochschule hat ähnliche Erfahrungen gemacht:

E3: „Der Prozess des Paradigmenwechsels von der Inputorientierung hin zur Outcomeorientierung musste zunächst auch von den Gutachtern in den Akkreditierungsverfahren umgesetzt werden. So war das Verständnis zu Beginn der Akkreditierungsverfahren bei Gutachtern nicht immer ausreichend vorhanden und es wurden dann doch wieder nur die Inhalte verglichen, da die Peers in diesem Bereich Experten sind."

Die Fachgutachter aus den Hochschulen sind meist in derselben Situation wie die zu Begutachtenden: Sie alle müssen die Akkreditierung durchlaufen, sie alle haben wenig fundierte Erfahrung mit dem Verfahren. Die Bereitschaft, als Gutachter in den Verfahren tätig zu werden, ist häufig dadurch motiviert, für die Verfahren an der eigenen Hochschule Erfahrungswerte zu sammeln.[307] Hinzu kommt, dass gerade zu Beginn der Studienstrukturreform auch die Agenturen erst noch Erfahrungen mit dem neuen Verfahren sammeln mussten. Gezielte Gutachterschulungen wurden zunächst nur sporadisch angeboten; mittlerweile setzen die Akkreditierungsagenturen ausreichende Kenntnisse der Bewertungs- und Akkreditierungskriterien und der Verfahren bei den Gutachtern voraus und verfügen daher auch über zielgruppenspezifische Schulungsprogramme.[308] Das macht sich im Vergleich zu früher bemerkbar: „Und ich finde auch, dass es immer besser wird. Im Vergleich zu anfangs (…) da war das Chaos perfekt. Aber da muss ich sagen: Das kommt so langsam in die Bahnen" (E3). Dennoch: Viele Gutachter verstehen das System noch nicht hinreichend, wie die Mehrheit der Befragten meint. Nach wie vor sind in Deutschland die Gutachterschulungen freiwillig und es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass tatsächlich alle Gutachter ausreichende Kenntnisse in der Hinsicht besitzen. Dies gilt im Besonderen für eine profunde Kenntnis des Umgangs mit Learning Outcomes:

E1: „Viele Gutachter (…) schließen erstmal von ihrer eigenen Lehrpraxis aus. Und dann gibt es auch unterschiedliche Überzeugungen, wessen Aufgabe das eigentlich ist. Dann sagen die: Ja, das müssen die Studierenden schaffen. Die sollen das ja lernen. Den Lernvorgang organisieren müssen die schon selber. Und damit fassen sie eben nur die Hälfte."

[307] Diese Annahme beruht auf eigenen Beobachtungen und Gesprächen mit Gutachtern während der Tätigkeit als Referentin in einer deutschen Akkreditierungsagentur 2005-2009. Die Aussagen der Befragten bestätigten diese Annahme.

[308] Vgl. z.B. Schulungen und Seminare der Akkreditierungsagentur FIBAA: http://www.fibaa.org, 14.06.2011.

Die Befragten waren sich einig darin, dass die Rolle der Peers in Deutschland so wichtig ist, dass dies eine bessere bzw. kontinuierliche Schulung der Gutachter verlangt. Dies erfordere freilich auch die Bereitschaft der Gutachter, sich schulen zu lassen.
Auffällig war, dass einige der Befragten aus der eigenen Beobachtung heraus zu berichten wussten, dass die studentischen Gutachter in den Akkreditierungsverfahren häufig die kundigsten Vertreter hinsichtlich der Reglements in den Verfahren waren.[309]

Ein weiteres Interpretament in diesem Zusammenhang schildert einer der Befragten, der aus eigener Erfahrung als Gutachter in Akkreditierungsprozessen belegen kann, dass in den Akkreditierungsausschüssen[310] „die Fachcommunity zuschlägt" (E2):[311]

> E2: Ich kann das sogar in einem gewissen Sinne nachvollziehen, weil die entscheidende Größe für die Existenz des Fachs die kapazitären Kriterien der Ausstattung – personeller, sachlicher Art – sind. Und wenn man nicht im Curriculum vorkommt, dann ist man weg. Das ist eine Interessenpolitik des Fachs, die da gemacht wird. Das hat mit Didaktik überhaupt nichts zu tun. Sondern mit der Frage: Wie weit ist das Teilgebiet innerhalb des Fachs repräsentiert?"

Hingewiesen wurde in den Interviews auch darauf, dass die Agenturen ein je spezifisches Profil haben und somit auch unterschiedliche Klientel bedienen. Häufig spielen Fachspezifika dabei eine prominente Rolle.[312]

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung von Learning Outcomes genannt wurde, ist die ***Qualität der Arbeit in den Agenturen.*** Zunächst kann festgehalten werden, dass sich die Landschaft der Akkreditierungsagenturen stark ausdifferenziert hat – und zwar sowohl horizontal (feststellbar an der Anzahl der in Deutschland zugelassenen Agenturen) als auch vertikal. Die vertikale Ausdifferenzierung meint die Binnendifferenzierung innerhalb der einzelnen Agenturen, also das je spezifische Profil (s. o.). Offenbar gibt es auch *Unterschiede bzw. Inkonsistenzen in den Beschlusspraxen der Agenturen* (vgl. z.B. Akkreditierungsrat 2010a); und dies sowohl zwischen den Agenturen als auch innerhalb einer einzelnen Agentur. Interessant ist darüber hinaus die folgende Beobachtung:

[309] Dies mag daran liegen, dass die studentischen Vertreter in der Regel mindestens eine Schulung durchlaufen, bevor sie in den Akkreditierungsverfahren als Gutachter eingesetzt werden. In Deutschland organisiert der studentische Akkreditierungspool die Vertretungen der Studierenden in den Akkreditierungsverfahren. Er dient nach eigener Aussage als Ansprechpartner der Agenturen und sorgt für die Weiterbildung seiner Mitglieder (vgl. hierzu http://www.studentischer-pool.de/index.html, 14.06.2011).
[310] Damit sind sowohl die Gutachtergruppen als auch die Akkreditierungskommissionen der Agenturen gemeint.
[311] Auf die *Interessenpolitik des Fachs* wurde bereits weiter oben im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen eingegangen (vgl. Kap. 4.3.5).
[312] In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass mindestens drei der derzeit 10 in Deutschland zugelassenen Agenturen fachspezifisch ausgerichtet sind. So zählen zu den Kunden der FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation) vor allem Vertreter der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge, zu den Kunden der ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik) gehören in erster Linie Vertreter aus dem MINT-Bereich, die AHPGS hingegen ist spezialisiert auf Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales.

E1: „Ich weiß auch aus Gesprächen zwischen Gutachtern, dass gerade die Agentur X[313] sich den Ruf eingehandelt hat, dass durchaus strengere Begutachtungen, die dann auch der Akkreditierungskommission vorgelegt wurden, dort weichgespült wurden. Dass die Gutachter also mit härteren Maßstäben nicht durchgekommen sind. Dass also ihr Urteil und ihre Empfehlungen, Auflagen zu formulieren, nicht bei den Fachbereichen ankamen, weil die Akkreditierungskommission dem nicht gefolgt ist. Und das sind Gespräche unter Gutachtern, die natürlich Ärger hervorrufen. Weil diese Gutachter sich natürlich um Qualität bemüht haben. Und da wirklich Hausaufgaben aufgeben wollten. Und das ist natürlich eine verhängnisvolle Rolle, wenn das also weichgespült wird und dann nur noch ganz sanft als Empfehlung (…) ohne jede konkrete Folge (…) dadurch kann man natürlich die Realität nicht verändern. (…) Und insofern gibt es auch inzwischen ein durchaus unterschiedliches Verhalten der Agenturen in Deutschland."

Woher dieses unterschiedliche Verhalten der Agenturen resultiert, kann in der vorliegenden Arbeit nicht abschließend geklärt werden. Ein Erklärungsmuster, das sich aus den Interviews ergeben hat, liegt möglicherweise in der weiter oben zitierten Aussage der Leiterin einer Qualitätssicherungsagentur begründet: „Wenn man knallhart da ran gehen würde und sagt: das ist nicht akkreditierungsfähig – wäre es auch nicht machbar. Dann würde es Klagen ohne Ende geben" (E5).

Diese Annahme ist sicherlich stark verkürzt dargestellt. Sie deutet aber bereits darauf hin, dass Verfahren wie die Akkreditierung derzeit nicht hinreichend in der Lage sind, die Qualität von Learning Outcomes in der Hochschulbildung zu sichern.

Das Treffen von Akkreditierungsentscheidungen, das auch als Beschlusspraxis der Agenturen bezeichnet werden kann, bildet im Wesentlichen den Zielpunkt der Akkreditierungsverfahren. Das Verfahren als solches – sieht man von der Erfüllung der Auflagen von bis zu neun Monaten nach Beschlussfassung ab – ist dann in aller Regel abgeschlossen.[314] Unter die Qualität der Arbeit der Agenturen fallen indes weitere Aspekte, die bereits im laufenden Verfahren zu verorten sind. So geht aus den Interviews hervor, dass offenbar schon *in der formalen Vorprüfung der Antragsunterlagen* seitens der Agenturen gravierende Mängel zutage treten:

E1: „Ich kenne einen Vorgang, um auch das Räderwerk zu verdeutlichen: Referent der Agentur Y[315] in einem Reakkreditierungsprozess – der Fachbereich bemüht sich intensiv, die Zahl der Prüfungen drastisch herunter zu setzen. Bescheid des Referenten: So ginge das nicht. Und die Kritik des Fachbereichs an den häufigen Prüfungen könne er nicht nachvollziehen: Neun Prüfungen pro Semester

[313] Der Agenturname wurde von der Autorin anonymisiert.
[314] Vgl. hierzu auch die Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 2010b) sowie die Leitfäden der Akkreditierungsagenturen (z.B. ASIIN 2010).
[315] Der Agenturname wurde von der Autorin anonymisiert.

sei doch normal und zumutbar (…) Bescheid der Agentur Y durch diesen Referenten. Der Fachbereich hat sich nicht beirren lassen und gesagt: Kommt gar nicht in Frage, wir halten das für zu viel. Und da entsteht schon der Konflikt im Vorfeld. Da haben die Gutachter noch gar nicht angefangen. (…) Also: Das System knirscht an vielen Stellen. (…) Und das Gesamtergebnis ist absolut unbefriedigend."

Diese Beobachtung des Befragten im Allgemeinen lässt sich auch für die Outcomeorientierung im Besonderen extrahieren:

E1: „Beispielsweise gibt es sehr viele Agenturen, die die Fachbereiche gezwungen haben, die Inhalte aufzuschreiben. Und zwar ins Zentrum, nicht per Fußnote (s.o., die Verf.). Das heißt: Es hat eine falsche Anleitung zur Modularisierung gegeben. Das hat sich getroffen mit den Vorstellungen der Fachvertreter."

Derartige „Fehlleitungen" passieren also offenbar bereits, bevor die externe Begutachtung durch Peers einsetzt – und ziehen sich häufig bis zur Beschlussfassung durch die Akkreditierungskommission der Agentur bzw. bis zur Erfüllung der Auflagen durch die Hochschule durch.

Es wurde bereits weiter oben mehrfach erwähnt, dass eine der häufigsten Akkreditierungsauflagen auf die Überarbeitung der Modulhandbücher hinsichtlich einer hinreichenden Outcomeorientierung zielt. Jedoch: „Es gibt ja immer Berichte über die Auflagen und über die Ablehnung. Ich möchte den Studiengang sehen, der wegen der Kompetenzformulierung abgelehnt worden ist!" (E2).[316]

Aus den Interviews ergaben sich weitere Erklärungsmuster. Zum einen herrsche auch in den Agenturen nach wie vor teilweise keine hinreichende Kenntnis der Kompetenzdebatte, entsprechend werde der Umgang mit Learning Outcomes relativ lax gehandhabt:

E2: „Das ist ja eine Frage der Qualität der Argumentation auch. (…). Das wird eben nicht gemacht. Bei der Kompetenzdebatte hier (…) das wird in den Agenturen (…) wird da kein wirklich guter Diskurs darüber geführt. Deswegen sind das so Formelkompromisse und halbgare Geschichten, die da durchflutschen."

Dabei ließe sich zumindest formal das Vorhandensein einer kohärenten Outcomeorientierung der Module bzw. des Studiengangs einfach prüfen. Weiter oben (vgl. Kap. 3.3.2) wurde bereits ausgeführt, dass es entsprechende Checklisten gibt, die teilweise an den Ergebnissen des Tuning-Projekts orientiert sind. Solche Matrizen werden jedoch in den Akkreditierungsverfahren nicht zugrunde gelegt. Sie sind zumindest nicht Bestandteil der Gutachterhandreichun-

[316] Eine Ablehnung der Akkreditierung aufgrund einer mangelnden Outcomeorientierung ist der Autorin auch trotz intensiver Recherche und Nachfrage bei Akkreditierungsagenturen nicht bekannt geworden. Auch in der eigenen Akkreditierungspraxis in der Zeit zwischen 2005 und 2009 ist so ein Fall praktisch nie aufgetreten.

gen; ebenso wenig gehören sie zum Repertoire der Agenturen, wenn diese beispielsweise die formale Vorprüfung der eingereichten Selbstberichte durchführen.

Das Abhaken solcher Checklisten ist sicher noch kein Garant dafür, dass eine hinreichende Outcomeorientierung im hier verstandenen Sinne Umsetzung findet: „So eine Matrix kann natürlich auch ein Papiertiger sein“ (E4). Es ist jedoch ein erster Schritt, um den Umgang damit nach außen transparenter zu machen und ggf. auch, um die Reflexion der Learning Outcomes für den betreffenden Studiengang nach innen anzustoßen.

Die Leiterin der externen Qualitätssicherungsagentur hingegen führt Begründungen ins Feld, welche die Arbeit der Agenturen und ihre Einschränkungen stärker in den Blick nehmen:

> E5: „Bei einer Begehung (im Akkreditierungsverfahren, die Verf.) ist gar nicht die Zeit da. Man kann eine Modulbeschreibung mal selektiv herausgreifen (…) aber man findet in der Regel gar nicht alle Fehler (…). Dies führt vermutlich nicht selten dazu, dass (…) die Überarbeitung des Modulhandbuchs zur Auflage gemacht wird. Da fehlt uns (der Agentur evalag, die Verf.) noch die Erfahrung.[317] Ich bin nicht sicher, ob hinterher bei der Überprüfung der Modulhandbücher (…) durch die Agentur oder durch die Gutachter (…) bei der Auflagenerfüllung (…) das nicht doch letztendlich eher durchgewunken wird.“

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die ***Rahmenbedingungen der Akkreditierungsverfahren*** offenbar anders gestaltet sein müssten, um eine hinreichende Qualitätsprüfung der Learning Outcomes durch die Agenturen sicherzustellen.

Einige der Befragten wiesen in den Interviews darauf hin, dass durch das kompetitive Verhalten der Akkreditierungsagenturen *unterschiedliche Preisspannen* im Bereich der Verfahrenskosten entstehen. Mit diesen Preisspannen werden sämtliche organisatorische Kosten sowie die Arbeitszeit der Agenturmitarbeiter pro Verfahren abgegolten. Das bedeutet folglich, dass diese unterschiedlichen Preisspannen einen gewissen Zeitrahmen vorgeben, den die Agenturmitarbeiter für die Verfahrensbearbeitung zur Verfügung haben. Hierzu meint die Leiterin der externen Qualitätssicherungsagentur:

> E5: „Da würde ich schon sagen, dass das häufig gar nicht ausreicht, um alles wirklich gründlich durchzugehen. Das ist schwierig. Man kann häufig so etwas nur selektiv machen.“

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass unter diesen Bedingungen eine Überprüfung in der Tiefe flächendeckend nicht erfolgen kann. Etwas zugespitzt könnte man formulieren: Der „Unterbietungswettbewerb“ der Agenturen hat insofern eine qualitätsmindernde Wirkung auf die Akkreditierungsverfahren, als er eine hinreichend sorgfältige Prüfung der eingereichten Un-

[317] evalag wurde im Oktober 2009 vom Akkreditierungsrat als Akkreditierungsagentur zugelassen.

terlagen mangels der für ein Verfahren zur Verfügung stehender Zeit verunmöglicht.[318] Eine Überprüfung der – in der Regel relativ umfangreichen - Modulhandbücher erfolgt häufig lediglich „ausschnittsweise“ bzw. stichprobenartig. Inwiefern auf diese Weise eine kohärente Outcomeorientierung der Module in Relation zu dem Studiengang insgesamt sicher überprüft werden kann, bleibt fraglich.

Der *Zeitfaktor* scheint jedenfalls unter anderem entscheidend für die Qualität der Akkreditierungsverfahren zu sein. Offenbar steht jedoch für eine detailreiche Überprüfung der Outcomeorientierung nicht ausreichend viel Zeit zur Verfügung - und selbst, wenn man sie hätte: „(…) es ist eine heikle Situation, wenn (…) Gutachter kommen und sagen: Wissen Sie, warum haben Sie denn hier dies geschrieben. Das wird von der Hochschule als Prüfungssituation wahrgenommen“ (E5).

Diese Aussage der Agenturleiterin verwundert, deutet sie doch auf eine flexible Handhabung der Akkreditierungskriterien durch die Gutachter (und mithin der Akkreditierungsagentur) hin. Die Peers sollten doch befugt und zumindest in der Lage sein, Learning Outcomes zu bewerten. So jedenfalls sieht es das Reglement der Verfahren auf europäischer Ebene (ESG) vor. Dass die Qualität der Gutachter häufig das Gegenteil beweist, wurde weiter oben bereits angesprochen. Dass aber die Vermutung geäußert wird, dass eine sorgfältige Prüfung und ggf. auch Kritik an den Learning Outcomes von den Gutachtern „jede Menge Klagen“ (E5) mit sich bringen könne und man daher tendenziell zurückhaltend damit sei, ist nicht nachvollziehbar.

Damit ist im Prinzip bereits gesagt, dass – wie eingangs vermutet – die Outcomeorientierung im Rahmen der Akkreditierung nicht hinreichend überprüft wird, da die Rahmenbedingungen der Verfahren dies offenbar nicht zulassen. Eine Aussage der befragten Experten fasst dies wie folgt zusammen:

> E5: „Ich würde sagen (…) es liegt an den Rahmenbedingungen, an den Gegebenheiten der Begehung selbst. Diese ist in der Regel auf zwei oder drei Tage angesetzt und es ist viel zu prüfen und lässt es nicht zu, überall in die Tiefe zugehen. Man kann die Dinge nur selektiv anschauen. Und auch die Gutachter sind da mehr oder weniger kompetent (…) oder auch die Agenturmitarbeiter

[318] Ein weiterer Grund für die knappen Zeitfenster ist der „Akkreditierungsstau“ (Schmidt/Horstmeyer 2008: 42f.) in vielen Agenturen. Durch die teilweise sehr starke Nachfrage – Akkreditierung ist in den meisten Bundesländern die Voraussetzung für die Genehmigung der Studiengänge – kommt es häufig zu Verzögerungen in der Bearbeitung der Verfahren (vgl. Jaudzims 2004), was sich wiederum auf eine zeitliche Verengung der tatsächlichen Verfahrensbearbeitung auswirkt. Häufig wird das Problem versucht zu lösen, in dem einzelne Studiengänge zu - teilweise sehr großen - Fächerclustern gebündelt werden (zur Clusterakkreditierung vgl. z. B. Arnold 2007). Dass hierbei eine sorgfältige Überprüfung der Modulhandbücher noch mehr erschwert wird, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

(…). Es ist eine eher selektive Begutachtung und diese Prüfung kann einfach nicht die Tiefenschärfe haben, die sie bei dem derzeitigen Stand noch benötigen würde."

Die Befragten waren sich im Wesentlichen einig darin, dass der gesamte Akkreditierungsprozess anders gestaltet sein müsste, um die Outcomeorientierung der Studiengänge zu erfassen und zu bewerten. Zum einen müssten die Akkreditierungsagenturen – z. B. durch den Akkreditierungsrat – dazu gebracht werden, bereits in der formalen Vorprüfung der Selbstdokumentation verstärkt darauf zu achten:

- Welche Lernergebnisse wurden definiert in den Modulen?
- Welche Lehr- und Lernformen wurden dazu gehörig definiert?
- Wie sehen die Prüfungsformen aus?

Diese drei Fragen müssten gestellt werden. Zum anderen müssten sich diese Fragen auch alle Lehrenden an den Hochschulen stellen, bevor sie mit ihren Studienprogrammen in den Akkreditierungsprozess gehen – d. h. also bereits bei der Curriculumentwicklung und ggf. bei der Weiterentwicklung der Curricula.

E5: „Man muss überlegen: wie könnten (…) die Prüfungsformate der externen Akkreditierung (…) wie müssten diese ausgestaltet sein und (…) wie kann man dies selektiv prüfen? Könnte man zum Beispiel zehn Prozent der Modulbeschreibungen prüfen – als praktische Handhabung für den betreuenden Referenten. Das ist jetzt sehr pragmatisch. Oder die Gutachtergruppe legt fest, dass sich ein Mitglied mit dem Modulhandbuch befasst (…). Das sind wahrscheinlich nur kleine Schritte."

Auf der anderen Seite wäre denkbar, dass die Agenturen stärker in die Beratung bzw. Weiterbildung der Hochschulen gehen, um diese so besser auf den Akkreditierungsprozess vorzubereiten. Eine Vermischung von Akkreditierung und gleichzeitiger Beratung durch eine Agentur untersagen jedoch in Deutschland die *Standards für die Gestaltung des Verhältnisses von Systemakkreditierung*[319] *und Beratungsdienstleistungen* des Akkreditierungsrates (vgl. ders. 2008b). Diese zielen auf die Unvoreingenommenheit und die Vermeidung von Interessenkonflikten als international anerkanntes Prinzip für Qualitätssicherung:

„Der Akkreditierungsrat misst (…) der Gewährleistung der Unvoreingenommenheit aller am Begutachtungs- und Entscheidungsverfahren beteiligten Institutionen und Personen höchsten Stellenwert bei. Neben der Vermeidung individuell bedingter Voreingenommenheit aufgrund persönlicher Beziehungen kommt dabei der Vermeidung institutionell bedingter Voreingenommenheit besondere Bedeutung zu, um Interessenkonflikte und den Verdacht der Parteilichkeit von vornherein auszuschließen" (ebd.: 1).

[319] Dies gilt im gleichen Maße auch für die Programmakkreditierung.

Die Tätigkeit einer Akkreditierungsagentur in einem Akkreditierungsverfahren ist daher unvereinbar mit einer vorausgehenden oder aktuellen Tätigkeit außerhalb dieses Verfahrens, die beispielsweise beratend oder anderweitig unterstützend für den Begutachtungsgegenstand in Anspruch genommen wurde (vgl. ebd.).

Die Aussagen der Befragten in den Interviews haben deutlich gemacht, dass offenbar an den deutschen Hochschulen ein großer Bedarf an Beratungsdienstleistungen seitens der Agenturen herrscht. Folgende Aussage der Agenturleiterin unterstreicht diesen Eindruck:

> E5: „Beispielsweise, wenn im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens eine Auflage ausgesprochen wird und man der Hochschule Unterstützung anbieten könnte, um Prozesse und Abläufe zur Auflagenerfüllung zu verbessern. Wir haben im April 2010 eine Tagung durchgeführt, auf der der Wunsch nach Unterstützung deutlich geäußert wurde. Dieser Wunsch von den Hochschulen ist vorhanden. Das Problem sind die Ressourcen. Und das Problem ist bei Akkreditierungsverfahren auch: Wie wird das wahrgenommen? Ist das Aufsicht, ist das Intervention? Und deshalb ist klar: Das geht nicht, wir können nicht akkreditieren und beraten. Und das macht auch Sinn. Aber es wäre idealerweise der einfachste Weg, etwas voranzubringen (…).“

Gleichwohl sind einige Agenturen bereits dazu übergegangen, über Ausgründungen spezifische Beratungsdienstleistungen anzubieten (vgl. hierzu weiter oben). So bietet etwa die ASIIN Consult GmbH, eine Ausgründung der Akkreditierungsagentur ASIIN, mit seiner ASIIN Consult Akademie „Weiterbildungsveranstaltungen zur Qualitätssicherung im Hochschul- und Bildungsbereich sowie zur Hochschulpolitik für verschiedene Zielgruppen an. Das Angebot umfasst sowohl regelmäßig angebotene Seminare zu aktuellen Themen als auch die Entwicklung von auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Workshops“.[320] Diese Angebote, die auch Curriculumentwicklung zum Gegenstand haben, sind jedoch unabhängig von einzelnen Akkreditierungsverfahren zu sehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle hier genannten Aspekte, d. h. die ***Qualität der Gutachter***, die ***Qualität der Arbeit und die Beschlusspraxen der Agenturen*** sowie die allgemeinen ***Rahmenbedingungen der Akkreditierungsverfahren*** nach derzeitigem Erkenntnisstand zu demselben Ergebnis führen: Es kann derzeit nicht davon ausgegangen werden, dass eine hinreichende Qualitätssicherung von Learning Outcomes durch die Akkreditierungsagenturen gewährleistet ist. Dies bestätigt die eingangs zu diesem Kapitel formulierte Vermutung, dass die bisherigen Verfahren Mängel insofern aufweisen, als sie die Outcomeorientierung der Studiengänge nur scheinbar prüfen.

[320] Vgl. hierzu die Webpräsenz der ASIIN Consult GmbH: http://www.asiin-consult.de/pages/de/asiin-consult-gmbh.php, 14.06.2011.

4.3.8 Strategische Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule

Abschließend wurden die Experten danach gefragt, *wie aus ihrer Sicht die Outcomeorientierung in einer Gesamtstrategie der Hochschule verankert sein muss, um hochschulweit tragfähig und wirkungsvoll sein zu können (Teilfrage III/4)*. Diese Frage ist insofern wichtig, da eine „gelebte" Outcomeorientierung als Teil einer Qualitätskultur an den Hochschulen durch externe Anstöße allein nicht ausgelöst werden kann. Externe Anstöße wie die Akkreditierung oder andere von außen gesteuerte Qualitätssicherungs- bzw. Qualitätsentwicklungsverfahren können allenfalls als Ergänzung zu institutionell verankerten Zielen, Prozessen, Verfahren und Zuständigkeiten an der Hochschule gesehen werden.

Die Befragten waren sich einig darin, dass es zunächst eines entsprechenden Problembewusstseins an den Hochschulen - und hier insbesondere auch auf Hochschulleitungsebene - bedarf, um sich einer strategischen Verankerung der Thematik zu nähern, „und das kann entweder durch interne Debatten und Kontroversen hervorgerufen werden. Zum Teil aber auch durch die Erfahrungen, die im Akkreditierungsprozess gemacht wurden" (E1). Als wichtige Faktoren für die strategische Verankerung werden ***(hochschuldidaktische) Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung, strategisches Management,*** entsprechende ***Strategien innerhalb der Hochschule*** und die ***Kooperation mit relevanten Stakeholdern*** gesehen. Dabei ist es den Befragten wichtig zu betonen: „Das ist mehr ein Interaktionsprozess, den man strukturiert, als ein Standardisierungsprozess" (E2).

Wenn hier die Rede von Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung ist, dann rückt freilich auch die Hochschuldidaktik wieder stärker in den Vordergrund. Seit Einführung des Bologna-Prozesses in Deutschland ist verstärkt beobachtbar, dass an vielen Hochschulen hochschuldidaktische Weiterbildung als Einzelelement betrieben wird. Hiergegen wendet einer der befragten Hochschuldidaktikexperten ein:

> E2: „Man kann auch eine hochschuldidaktische Weiterbildung als Einzelelement (…) betreiben. Aber das ist eine nur sehr inkomplette Hochschuldidaktik, das ist ein sehr kleiner Ausschnitt. Aber so ist die Hochschuldidaktik leider überwiegend nach 2000 implementiert worden. Überall gibt es nur diese eine Stelle oder halbe Stelle, die praktisch so ein Bildungsmanagement im Bereich der Weiterbildung macht. Damit ist natürlich gegen solche Machtstrukturen, also auch [gegen] diese ganze bürokratische Steuerung überhaupt nicht anzugehen."

Der Befragte hält es für notwendig, „dass auch gesellschaftsweite Standardbildungen (mit den relevanten Stakeholdern, die Verf.) stattfinden" (E2). Damit ist die höchste Handlungsebene

der Hochschuldidaktik angesprochen: die systemische Vernetzung.[321] Diese impliziert eine enge Verflechtung der Studiengangssysteme der Hochschulen mit dem gesamten Bildungssystem, aber auch mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie beispielsweise dem Beschäftigungssystem:

> „Es bleibt aber darauf hinzuweisen, dass bei aller Dominanz der Bezüge zum Beschäftigungssystem die Verflechtungen mit allen anderen gesellschaftlichen Subsystemen in Variation zu den einzelnen Studiengängen von erheblicher Bedeutung für die jeweiligen Handlungszusammenhänge des Lehrens und Lernens sind. Das gilt für das ökonomische, das juristische, genauso wie soziotechnische System der Gesellschaft“ (Wildt 2002: 9).

Nach Meinung des befragten Experten komme es darauf an, wie die gesellschaftlichen Standardbildungen kommunikativ organisiert werden. Und das Moment der Kommunikation habe Auswirkungen nicht nur auf die Personal- und Organisations-, sondern auch auf die Programmentwicklung an Hochschulen.[322] Wenngleich in der hochschuldidaktischen Personalentwicklung eine der zentralen Aufgabenfelder liegt, erscheint es wenig sinnvoll, Hochschuldidaktik auf dieses Segment zu begrenzen. Denn: Nicht nur die Lehrtätigkeit steht im Fokus der hochschuldidaktischen Betrachtung; sondern eben auch die Curriculumentwicklung im weitesten Sinne, an der die Lehrenden maßgeblich beteiligt sind. Darin spiegelt sich letztlich auch das wider, was weiter oben als „Constructive Alignment“ (vgl. Kap. 3.4 der vorliegenden Arbeit) beschrieben wurde: Die (kohärenten) Beziehungen von Learning Outcomes der Module eines Studiengangs und den jeweils darauf bezogenen Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen.

> „Hochschuldidaktik als Wissenschaftsgebiet hat sich von ihren Anfängen an mit der Gestaltung von Interaktionen, Lernsituationen und Veranstaltungen befasst und diese Entwicklungen in dem Zusammenhang umfassender curricularer und systemischer Perspektiven eingebettet. Insoweit ist Hochschuldidaktik als Einheit von Personal- und Programmentwicklung konzipiert“ (Wildt 2002: 9).

Was heißt das konkret? Für die Programmentwicklung wird zunehmend wichtiger, die Anwendungssituationen innerhalb des Studiums in den Blick zu nehmen und dass die Studierenden dort diesen Transfer einüben. In Kap. 3.3 der vorliegenden Arbeit wurde bereits dargelegt, dass – wie Wildt es ausdrückt – die Lehr- und Lernsituationen bzw. die in ihnen formulierten Anforderungen und Aufgabenstellungen die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale)

[321] Für die Handlungsebenen der Hochschuldidaktik vgl. Wildt 2002: 7.

[322] Als ein Beispiel sei an dieser Stelle der Industriebeirat genannt, der insbesondere an manchen Fachhochschulen für den aktiven fachlichen Austausch mit der Industrie installiert wurde. Der Industriebeirat kann in Studienprogrammentwicklung insofern einbezogen werden, als er die Anforderungen der – oftmals regionalen – Industrie kommuniziert und somit auch das jeweils spezifische Kompetenzprofil der Absolventen mitprägt.

Form dessen sein sollen, was uns im beruflichen und/oder gesellschaftlichen Leben gegenübertritt, die Prüfung wiederum ist die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Analogie zur Lehr-/Lernsituation (Wildt 2010). Es gibt aber noch weitere Herausforderungen, vor der Fachbereiche heute stehen, von denen eine hier exemplarisch herausgegriffen werden soll: Die geforderte Anwendungsbezogenheit wird häufig so interpretiert, dass insbesondere die Bachelorstudiengänge obligatorische Praktika und/ oder Praxisphasen aufweisen sollen. Dies scheint auf den ersten Blick sinnvoll. Schaut man sich die Einbettung dieser Praktika in das Curriculum an, kommt man in vielen Fällen zu einer anderen Einsicht. Einer der Befragten, der seit vielen Jahren auch Experte für Curriculumentwicklung ist, meint hierzu:

> E1: „Viele Bachelorstudiengänge haben ja jetzt auch obligatorische Praktika. Das ist ein weiteres Kapitel, wo Dinge daneben gehen. Wir sind ja hier nun sowohl Institut als auch Verlag, also ein Unternehmen, ein Betrieb. Wir haben hier sehr viele Praktikanten gehabt. Es hat keinen Sinn, wenn ein Fachbereich, wiederum ohne Praxiskenntnisse, rein schreibt: Drei Wochen Praktikum. (…) Ich kenne kaum einen Betrieb, der es sich leisten kann, Praktikanten für drei Wochen einzustellen. Das ist nur eine Inputsituation. Und ein Betrieb muss ja irgendwie einen Ausgleich bekommen. (…) Wir hier nehmen nur noch Praktikanten nicht mehr unter drei Monaten. (…) Der Betrieb muss ja einen Betreuer abstellen. Da muss ja eine Begleitperson da sein. Das heißt, es wird bezahlte Arbeitszeit geopfert für Leute. Und da muss irgendwie was zurücklaufen, sonst stimmt die Rechnung nicht. Das ist ein formaler Mangel, dass die Fachbereiche sich überhaupt nicht drum kümmern."

Nun würden die Fachbereichsvertreter entgegnen können, die neuen Studiengänge ließen keine Zeit (mehr) für längere Praxisphasen und dass das dreiwöchige Praktikum eine Kompromisslösung darstellt, um den äußeren Anforderungen nach stärkerer Berufsbezogenheit des Studiums gerecht zu werden. Diese Überlegung greift aber, wie auch sonst die lediglich auf das Erfüllen formaler Vorgaben ausgerichtete Studiengangsentwicklung, zu kurz. Bereits weiter oben wurde festgestellt, dass sich die Prozesse der Studiengangsentwicklung sehr häufig nur auf administrative Schritte beschränken: „Sobald es darum geht, zu überlegen wie das inhaltlich umgesetzt werden kann – das wäre auch ein Aspekt der Outcomeorientierung – passiert nichts mehr" (E5).

Im konkreten Beispiel wäre daher eher zu überlegen, warum das Studium ggf. stofflich so überfrachtet ist, dass es keine Fenster für eine längere Praxisphase[323] erlaubt. Wenn überhaupt nicht auf diese Stofffülle zu verzichten ist, dann wäre vielleicht besser das dreiwöchige Praktikum zu streichen und zu überlegen, wie die Veranstaltungen im betreffenden Studien-

[323] Dasselbe gilt im Übrigen auch für Auslandsaufenthalte bzw. entsprechende „Mobilitätsfenster" im Studium. Hier tun sich Hochschulen noch immer schwer, insbesondere in den Bachelorstudiengängen Phasen zu definieren, in denen Studierende z. B. für ein Semester an einer Partnerhochschule studieren – ohne, dass sich das Studium an der Heimathochschule dadurch signifikant verlängert.

gang so gestaltet werden, dass sie – mit Wildt gesprochen – die strukturisomorphe verkleinerte (fraktale) Form dessen sind, was den Studierenden in ihrem beruflichen und/oder gesellschaftlichen Leben an Anforderungen gegenübertritt – oder dass sie zumindest Elemente davon enthalten (s. o.).

Eine stärkere Berufsbezogenheit bedeutet allerdings nicht nur, ggf. überhaupt ein (adäquat langes) Praktikum in das Studium zu integrieren. In diesem Zusammenhang ist es mindestens genauso wichtig, wie diese Praxisphasen von den Fachbereichen betreut, d. h. vor- und nachbereitet und begleitet werden. Das stellt auch andere Anforderungen an die Lehre:

> E1: „Ich habe ja im Rahmen dieser vielen Evaluationen (…) mich auch immer wieder sehr stark (…) dafür interessiert: Wie ist denn eigentlich so ein Praxissemester eingebettet: Gar nicht. Sondern die Studierenden haben sich reihenweise darüber beklagt (…) da hört das Studium auf, dann gehen sie raus in die Praxis, dann hört das an irgendeinem Freitag auf und am nächsten Montag fängt das Studium wieder an – und die Hochschule tut so, als wenn die nie weg gewesen wären. Das heißt: Die Studierenden kriegen überhaupt nicht zusammen, was sie an Praxis erlebt haben (…) und wie sie das nun den hochgestochenen Theorien zuordnen sollen. Das ist ein totaler Bruch für die. Und es gibt nur ganz wenige Konzepte (…) in denen Fachbereiche (…) eine konsistente Vorbereitung, Begleitung und eine Nachbereitung solcher Praxisphasen organisiert haben."

Ein klassisches Problem sind beispielsweise Konflikte im Betrieb:

> E1: „Wir haben die Erfahrung gemacht, dass dann, wenn Konflikte im Betrieb auftraten, die Studierenden blitzschnell sich in die Rolle als Studierender zurückverwandelt haben. Es gibt beispielsweise einen Fachbereich X an der Hochschule Y[324] – der hämmert seinen Studierenden ein: Während des Praxissemesters bist du Betriebsangehöriger. Und du hast dich total – Hundertprozent – wie ein Betriebsangehöriger zu benehmen. (…) Du sollst Praxis erleben. Und nicht über den Zaun gucken. (…) Und du musst die Muster auch der Konfliktbewältigung, die im Betrieb üblich sind, kennen lernen. Das sind Kleinigkeiten, die bei schlecht betreuten oder missverstandenen Praxisphasen von Seiten der Hochschule nicht durchgehalten werden. (…) Das ist natürlich eine andere Anforderung an die Lehre. (…) Auf jeden Fall: Die Studierenden kommen zurück und können das, was sie da erlebt haben, in aller Regel nicht ohne Hilfe auf ihr Studium beziehen."

Ein weiteres Problem ist offenbar, dass große Teile der Theorie bzw. die Theorieausbildung an den Hochschulen deduktiv sind, dass also aus bestehenden Theorien abgeleitet wird. Die Berufswirklichkeit hingegen funktioniere induktiv: „Ich treffe erst auf eine reale Situation und dann muss ich mir überlegen: Was kann ich denn aus meinem Studium aktivieren, um diese Situation lösen zu können?" (E1) In vielen Fächern – sieht man mal von der Medizin und Jura, also den klassischen Subsumtionswissenschaften – ab, gibt es diesbezüglich Zuordnungs-

[324] Der Name der Hochschule und des Fachbereichs wurden von der Autorin anonymisiert.

probleme mit weitreichenden Folgen: „Da entstehen Brüche, die die Praxistauglichkeit der Absolventen beeinträchtigen“ (E1).

Diese skizzenhaft und exemplarisch wiedergegebenen Beobachtungen zeigen, dass Studienstrukturreform nicht denkbar ist ohne eine hinreichende hochschuldidaktische Personal- und Programmentwicklung. Darauf haben Wildt und andere schon früher hingewiesen (vgl. z. B. Wildt 2002). Eine Beschränkung auf Personal- und Programmentwicklung greift jedoch ebenfalls zu kurz; ohne eine – hochschuldidaktische – Organisationsentwicklung bleibt diese folgenlos (vgl. ebd.). Dies beschreibt letztlich, was Wildt als *hochschuldidaktische Institutionsentwicklung* bezeichnet hat (vgl. ebd.).

Um Outcomeorientierung also als einen tragfähigen Aspekt von Hochschulentwicklung zu etablieren, braucht es Konzepte, die Learning Outcomes als einen zentralen Bestandteil von Studiengangsentwicklung und also auch als ein wichtiges Ziel von Hochschulbildung begreifen. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass solche Konzepte an den deutschen Hochschulen bisher kaum vorhanden sind – und gibt es sie, mangelt es häufig an der Umsetzung dieser Konzepte, also an der Umsetzung des geplanten sozialen Wandels in der Organisation Hochschule.

Die Befragten waren sich einig darin, dass die Umsetzung sehr stark davon abhängt, ob es Personen in der Hochschule bzw. der Hochschulleitung gibt, die diese maßgeblich forcieren. Die Leiterin der Qualitätssicherungsagentur etwa weiß:

> E5: „Wir können von außen relativ wenig machen, wenn es nicht Personen – entweder im Rektorat oder auf der operativen Ebene gibt – die etwas voranbringen können. Wir können die Ideen geben, aber umsetzen müssen sie es in der Hochschule selbst.“

Dabei sei die Bedeutung der Leitung entscheidend, um einen Wandel der Einstellungen und Haltungen in der Hochschule durchzusetzen.[325] Auch die hochschuldidaktische Institutionsentwicklung müsste, um hochschulweit tragfähig sein zu können, von der Hochschulleitung mitgetragen und durchgesetzt werden. Letztlich geht es also um eine strategisch verankerte Kompetenzentwicklung in diesem Bereich. Aus den Interviews mit den Experten und aus der eigenen Erfahrung heraus ist jedoch deutlich geworden: Die Rektorate der Hochschulen nehmen dieses Thema noch nicht hinlänglich wahr: „Hochschuldidaktik ist ein Thema, das man (…) wenig oder gar nicht beachtet hat“ (E5).

Hochschulleitungen wären gut beraten, zunächst einmal Anlässe zu nehmen, um sich dem Thema in Auseinandersetzung mit den Fakultäten zu nähern. Dies bietet sich beispiels-

[325] Dieser Aspekt kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vertiefend behandelt werden. Zur Bedeutung der Leitung vgl. z. B. die Literatur zum Total Quality Management (TQM), das zunehmend auch an Hochschulen eingesetzt wird (vgl. z. B. Bülow-Schramm 2006: 27).

weise an, wenn neue Studiengänge eingeführt werden sollen. Die Einführung neuer Studiengänge ist im Prinzip die Gelegenheit, eine kohärente Outcomeorientierung systematisch zu bearbeiten. An diesem Punkt müsste auch gezielte hochschuldidaktische Weiterbildung ansetzen, die outcomeorientierte Curriculumentwicklung zum Gegenstand hat. Nach Meinung der Experten ist dies eine zentrale Notwendigkeit, um die Kompetenzentwicklung hinsichtlich einer outcomeorientierten Hochschulbildung zu stärken.

Die Bedeutung der Leitung geht aber noch weiter. Aufgabe von Hochschulen müsste es sein, ein ***strategisches Management*** zu entwickeln, das den Aspekt der Outcomeorientierung stärker in den Blick nimmt. Mit Verweis auf Dieter Euler von der Schweizer Universität St. Gallen, der Hochschulmanagement und Lehr-Lern*kultur* in den Zusammenhang von Strategie, Struktur und Kultur stellt (vgl. Euler 2008), legt einer der befragten Hochschuldidaktikexperten dies wie folgt dar:

> E2: „Es ist (…) eine Aufgabe der Hochschulen, ein strategisches Management zu entwickeln in dem Sinne (…) dass die Umweltbeziehungen der Hochschule sich verändern. (…) Und es ist Aufgabe des strategischen Managements, insbesondere der Hochschulleitung, andere kommunikative Beziehungen zwischen Hochschule und Umwelt zu organisieren. Ich sehe das hauptsächlich als Kommunikationsproblem, nicht so sehr als eine Steuerungsfrage über Daten. Und vor allem auch nicht über Bürokratiedaten. Sondern man muss die Hochschulstudiengänge in eine verstärkte Interaktion mit ihren gesellschaftlichen Bezugsfeldern bringen. Das ist im Grunde die Frage nach dem Praxisbezug in der Hochschullehre. Und da muss viel mehr gemacht werden. Aber das ist nicht eine Frage der Accountibility in dem Sinne, sondern das ist eine Frage der gesellschaftlichen Interaktionen, in denen Hochschulen stehen. Es spricht ja auch vieles dafür (…) dass die Kommunikation gemanagt werden muss. Innerhalb der Hochschule (…) wie außerhalb. Man braucht auch veränderte Geschäftsmodelle. Nur diese primitive, neoliberale Konzeption von Geschäftsmodellen, die von der Vorstellung ausgeht, dass man durch die neuen Umweltbeziehungen die Hochschulfinanzierung verändert, die hat die Universitäten in eine Position einer notwendig scheiternden Institution gebracht. Das sind durch diese Art der strategischen Managements (…) failing institutions.“

Euler sieht Ansätze zur Gestaltung von Lehr-Lernkulturen im Rahmen eines strategischen Managements vor allem in den folgenden fünf Punkten (vgl. Euler 2008: 9):

1. Kommunikationspolitische Instrumente *(awareness)*: Programmatische Botschaften (z. B. Leitbilder), kontinuierliche Informationen (z. B. Gremien), Commitment der Leitung
2. Angebote zur Kompetenzentwicklung (s. o., *empowerment*): z. B. Weiterbildung, Beratung, Lehr-Coaching, Netzwerke, Communities of practice, Qualitätszirkel

3. Anreize *(incentives)*: z. B. Ressourcen für innovative Lehrprojekte/ Förderportfolio, Lehrpreise, „Freisemester“ nach Ausweis von „guter“ Lehre
4. Integration in Personalführung *(interactive leadership)*: z. B. Lehre als Teil von Zielvereinbarungsgesprächen, regelmäßiges Feedback auf Lehrleistungen, Einsatz in herausfordernden Lehrbereichen (job rotation)
5. Rahmenvorgaben *(structural frame)*: z. B. curriculare Vorgaben; Strategie, Politik und Verfahren für Qualitätsentwicklung (z. B. Selbst- und Fremdevaluation), Lehrleistung als Kriterium für Berufung, Einstellung, Habilitation

Diese fünf Gestaltungsmöglichkeiten lassen sich sehr gut auch zur strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule nutzen, in dem

- sie programmatischer Bestandteil von Leitbildern ist,
- in Gremien und Medien über dieses Thema diskutiert wird,
- ein Commitment der Hochschulleitung mit dem Thema vorhanden ist,
- spezifische (hochschuldidaktische) Weiterbildungsangebote gemacht werden,
- Austausch- und Unterstützungsmöglichkeiten auf Hochschulebene geschaffen werden (z. B. zentrale Serviceangebote zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung),
- über Anreizmechanismen outcomeorientierte Lehr-/Lernsettings entwickelt werden,
- regelmäßiges Feedback auf Lehrleistungen durch erfahrene Coaches oder auf kollegialer Ebene hinsichtlich einer gezielten Outcomeorientierung gegeben werden,
- Lehre als Teil von Zielvereinbarungsgesprächen auch die Fokussierung einer outcomeorientierten Lehre zum Gegenstand hat,
- curriculare Vorgaben (z. B. hinsichtlich der Lehr- und Prüfungsformen) outcomeorientiert ausgerichtet werden (s. auch weiter oben zur Gestaltung von outcomeorientierten Prüfungsordnungen),
- Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsverfahren den Aspekt der Outcomeorientierung stärker fokussieren (s. o.).

Außerdem scheint die – outcomeorientierte – Lehrleistung als Kriterium z. B. für Berufungen ein wichtiges Steuerungselement zu sein. Dieser Aspekt, der bereits in Kap. 4.3.6 im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen aufgegriffen wurde, ist ein wichtiges Instrument mit entsprechender Hebelwirkung für die strategische Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule. Der deutsche Wissenschaftsrat hat sich in seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium dafür ausgesprochen, auf der Ebene der Hochschulen Voraussetzungen zu schaffen, „um die Berufung

zum Hochschullehrer künftig konsequenter an den Nachweis von Lehrkompetenz zu binden" (Wissenschaftsrat 2008: 9). Darüber hinaus sollten Hochschulen im Rahmen eines umfassenden Qualitätsmanagements außerdem eine „systematische Personalentwicklung in der Lehre" (ebd.) betreiben. Der Wissenschaftsrat empfiehlt ferner, „hochschulische Fortbildungseinrichtungen sowie überregional ausgerichtete Fachzentren für Hochschullehre" (ebd.) zu etablieren.

Aus den Experteninterviews ging hervor, dass offenbar bereits einige deutsche Universitäten dazu übergegangen sind, den Nachweis von Lehrkompetenz zum Gegenstand von Berufungsvereinbarungen zu machen. So verpflichtet beispielsweise die Universität Bremen ihre neuberufenen Professoren im Rahmen von Zielvereinbarungen dazu, nachweisbar eine gewisse Anzahl an hochschuldidaktischen Workshops zu besuchen.

Es lässt sich also an dieser Stelle festhalten, dass die Veränderung der Berufungskriterien in dem oben genannten Sinne eine wirksame, strategische Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule begünstigt.

Die oben erwähnten Euler'schen Ansätze zur Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen deuten auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin, der auch in den Experteninterviews immer wieder betont wurde: *Das Verständnis von strategischem Management als Kommunikation und Interaktion:*

> E2: „Qualität entsteht im Auge des Betrachters. (…) Also ist das eine Art und Weise (…) wie kommuniziere ich meine Qualität und wie verstehe ich meinen Interaktionspartner? Das ist also eine Frage der gesellschaftlichen Interaktion und der Verständigungsprozesse. Und dieses Constructive Alignment (…) das ist nicht in einem szientifischen Ableitungsprozess herzustellen, sondern meines Erachtens nur in einem gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Da kann ich überhaupt erst erkennen und prüfen, ob meine Ausbildungsleistungen den Anforderungen von Beruf und Gesellschaft entsprechen. Indem ich kommuniziere – nicht darüber, dass ich irgendwelche Messwerte da generiere, die überhaupt keine Validität haben. (…)
>
> Man kann andere Geschäftsmodelle entwickeln. (…) Da hängt auch immer die Frage dran: Wie fasst man hochschulische Bildung auf? Ich bin der Meinung, dass es sich um ein öffentliches Gut handelt und (…) wenn man jetzt diese Entrepreneurial University[326] zugrunde legt (…) dann kommt man zu einer anderen Auffassung als in einer wirtschaftsliberalen Konzeption. Weil man dann sagen kann: Es handelt sich um einen Social Entrepreneur. Der handelt mit einem anderen Gut als einem nur in Geldwert zu messenden. Was ich produziere als Hochschullehrer, ist Qualifikation und intrinsische Motivation von Absolventen. Und was ich bekomme, ist Reputation. Das ist etwas völlig anderes als die Steuerung über pekuniäre Anreize und dergleichen. Reputation und Motivation sind im Wesent-

[326] Hier verstanden als eine Universitätskonzeption mit unternehmerischem Geist.

lichen über Kommunikation und Interaktion zu steuern – und nicht über bürokratische Prozeduren. Damit mache ich das kaputt."

Wenn man also das Thema von der Motivation her betrachtet (im Übrigen eine wichtige Kategorie für die Hochschuldidaktik), dann lässt sich über ein hauptsächlich formales Qualitätsmanagement allenfalls extrinsische Motivierung, jedoch keine oder kaum intrinsische Motivierung erreichen.

Es kann hier festgehalten werden, dass strategisches Management eine ausgewogene Formalisierung (z. B. Instrumente[327] wie Lehrveranstaltungsevaluationen, Evaluationsordnungen, Workloaderhebungen Absolventenbefragungen, Beschwerdemanagement, Qualitätszirkel – und auch veränderte Berufungskriterien! usw.) sowie eine entsprechend sensibilisierte Qualitäts- bzw. Organisationskultur erfordert. Kommunikation und Interaktion werden dabei überproportional betont, um darüber ein Mehr an intrinsischer Motivation bei Lehrenden (und Lernenden!) zu erreichen. Dies erfordert unter anderem, die Kommunikationswege der Hochschule auf- und auszubauen, „so dass man auch hier und da die Leute noch ein bisschen besser erreicht und (…) einbezieht in die gesamten Gestaltungsprozesse" (E4).

Um eine entsprechende *Kultur* zu erreichen, ist die Bedeutung bzw. das Engagement der Hochschulleitung maßgeblich, denn „die Hochschulleitung muss immer dahinter stehen - das ist (…) ein ganz wichtiger Aspekt bei der ganzen Umsetzung" (E3). Unterstützt die Leitung das Vorgehen nicht, sind singuläre Bemühungen zumeist vergeblich bzw. weniger durchsetzungsstark. Ebenso müssen auf der operativen Ebene Kompetenzen bzw. Ressourcen vorhanden sein, die die Umsetzung der Strategie professionell realisieren können:

E5: „Gegebenenfalls gibt es da kluge oder interessierte Mitvertreter in der Hochschulleitung, die dafür offen sind. Dann ist es kein Problem. Dann kann man das auch deutlich machen. (…) Aber die Hochschulleitung muss sicherstellen (…) dass nicht nur ein Beschluss gefasst wird, sondern dass dieser Beschluss auch umgesetzt wird. Und dazu braucht man wieder (…) hochschuldidaktisch aufgeschlossene und kompetente oder sensible Mitarbeiter."

Nicht selten würden gute, strategisch sinnvolle Konzepte zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre gar nicht erst zum Tragen kommen, da auf der Leitungs- und/ oder der operativen Mitarbeiterebene die Umsetzung der – im besten Fall durch die Rektorate der Hochschulen beschlossenen – Konzepte nicht hinreichend verfolgt werde.[328]

[327] Mit Instrumenten sind hier jene gemeint, die einerseits die Fachbereiche bei der Studiengangsentwicklung unterstützen und andererseits ein Monitoring der Kernprozesse in Lehre und Studium und somit Steuerung der Lehr- und Lernprozesse im weitesten Sinne ermöglichen.

[328] Die Umsetzung von hochschulweit geltenden Beschlüssen im komplexen Gefüge der Organisation Hochschule ist nicht trivial. Der Umsetzungserfolg bedingt sich aus mehreren Faktoren, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann (vgl. hierzu z. B. Pellert 1999).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die eingangs genannten Faktoren (oder: Elemente) einer strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule vielschichtig und komplex sind, dass sie jedoch – oder gerade deswegen – gute Chancen und Möglichkeiten für eine wirksame Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre unter diesem Aspekt eröffnen. Freilich müsste jede dieser Komponenten systematischer bearbeitet werden, als dies hier im Rahmen der vorliegenden Arbeit bzw. der empirischen Untersuchung möglich war. Die Befragungen lieferten aber erste wichtige Anhaltspunkte, die in vertiefenden Studien ggf. weiterzuführen wären. Das nun folgende, abschließende Kapitel der empirischen Bestandsaufnahme fasst die Ergebnisse der Auswertung überblicksartig zusammen.

4.3.9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung sollte erheben, wie sich aus Sicht von fünf Experten eine kohärente Outcomeorientierung von Studiengangsmodulen darstellt. Im Durchgang einzelner Kapitel zeigte sich zunächst ein relativ differenziertes Bild im Hinblick auf die Gestaltung von outcomeorientierten Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen (Kap. 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3) sowie einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff (Kap. 4.3.4). Die anschließende Analyse konkreter Modulbeschreibungen hat deutlich gemacht, dass die outcomeorientierte Präskription dieser Module praktisch nicht gelungen ist. Exemplarisch wurde dargelegt, wie eine Reformulierung der Modulbeschreibungen vorgenommen werden könnte (Kap. 4.3.5).

Schließlich ging es um Fragen zu den Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen (Kap. 4.3.6), zur Qualitätssicherung von Learning Outcomes (Kap. 4.3.7) und der strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule (Kap. 4.3.8). Nachfolgend werden zentrale Auswertungsergebnisse zusammengefasst.

Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen

Die befragten Experten waren sich einig darin, dass der Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen zunächst ein *Perspektivenwechsel von der Input- zur Outcomeorientierung* vorausgehen muss (vgl. Kap. 4.3.1). Dieser Fokuswechsel erfordert eine *veränderte Sicht auf die Lehrenden- und die Lernendenrolle*. Die Hauptaktivität in outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen liegt bei den Lernenden; sie drückt sich durch ein überwiegend selbstorganisiertes, selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernverhalten aus. Die Lehrendenrolle hingegen fokussiert stärker auf eine moderierende Lernberatung.

Die Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen ist an bestimmte *Voraussetzungen auf Seiten von Lehrenden und Lernenden* geknüpft. Sie erfordert einerseits eine stärkere Aktivierung der Lernenden. Lehrende tragen als „Lernberater“ eine Mitverant-

wortung für den gelingenden Lern*prozess* der Lernenden. Dafür müssen günstige Lern*gelegenheiten* geschaffen werden. Diese Lerngelegenheiten müssen andererseits von den Lernenden wahrgenommen werden, das heißt Lernende müssen sich als aktive Mitgestalter von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen verstehen. Beim outcomeorientierten Lehren und Lernen bedingen sich immer gegenseitig die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden auf der Basis von Konsensprozessen.

Die Gestaltung outcomeorientierter Lehr- und Lernsituationen macht den Einsatz *didaktischer Ansätze und Methoden* notwendig. Dazu zählen die Konzepte aktiven Lernens, die ein aktives, kollaboratives und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen. Dies impliziert zugleich eine l*ernergebnis- und kompetenzorientierte Ausrichtung der Lehre*, die auf ein hohes Maß an Eigenaktivität der Lernenden setzt. Der Outcome darf sich dabei nicht in Faktenwissen erschöpfen, sondern muss sich auch in methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten, Transferleistungen, Sozial- und Selbstkompetenz widerspiegeln. Dabei ist der Aspekt der *Handlungsorientierung* zentral, da in der Lehr- und Lernsituation die Komplexität des gesellschaftlichen und beruflichen Handelns abgebildet ist.

Schließlich ist bei der Gestaltung von outcomeorientierten Lehr- und Lernsituationen *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt* zu berücksichtigen, die sich beispielsweise in differierenden Lernertypen und -niveaus oder unterschiedlichen Fächerkulturen äußern kann.

Gestaltung von outcomeorientierten Prüfungsformaten

Aus den Interviews ging hervor, dass outcomeorientierte Prüfungsformate aktivierende, den Kompetenzerwerb der Lernenden fokussierende Prüfungsmethoden implizieren (vgl. Kap. 4.3.2). Für den Nachweis eines bestimmten Kompetenzerwerbs eignet sich die Kombination unterschiedlicher Prüfungsformen; idealerweise werden die verwendeten Lehr- und Lernaktivitäten auch als Prüfungsform genutzt, wie dies z. B. das Lernportfolio ermöglicht.

Einen besonderen Stellenwert hat das *lernprozessintegrierte Prüfen:* hierbei steht nicht das Lernergebnis im Vordergrund, sondern vielmehr der individuelle Lern*prozess*, das heißt wie die Leistungen aus dem Lernprozess hervorgehen. Dies kann auch als *formatives Prüfen* bezeichnet werden, bei dem die Bewertung als Ausgangspunkt weiteren pädagogischen Handelns betrachtet wird. Formatives bzw. lernprozessintegriertes Prüfen erfordert entsprechende Handlungsvoraussetzungen bzw. Handlungsmöglichkeiten. Dies impliziert, dass der Aspekt der *Handlungsorientierung* auch beim outcomeorientierten Prüfen eine zentrale Rolle spielt: Die Prüfungssituation ist so anzulegen, dass die Komplexität des gesellschaftlichen und beruflichen Handelns in der Prüfungsleistung zum Ausdruck kommt. In dem die outcomeorientier-

te Prüfung vor allem auch das Transferwissen fokussiert, lässt sie den entsprechenden Verständnisgrad in der Prüfungssituation sichtbar werden.

Beziehungen zwischen Learning Outcomes, Lehr-/Lernsituationen und Prüfungsformaten

Bereits aus den beiden vorherigen Fragen ergab sich, dass die *Bereitstellung von Handlungsmöglichkeiten* eine wichtige Voraussetzung für outcomeorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen ist. Die Interviews bestätigten, dass ein *Constructive Alignment* das Inbeziehungsetzen von Learning Outcomes, darauf abgestimmten Lerngelegenheiten – in denen entsprechende Handlungen entwickelt werden können – sowie den Nachweis von Kompetenzen ermöglichenden Prüfungsformaten erfordert (vgl. Kap. 4.3.3). Dabei wurde der Kohärenzaspekt von allen Befragten betont. Die Triangulation von Learning Outcomes, Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen impliziert darüber hinaus die *Strukturanalogien zwischen den Handlungen im Lehr-/Lernkontext und den Handlungsanforderungen in Beruf und Gesellschaft*.

Annäherungen an einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff

Aus den vorangegangenen Fragen (Kap. 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3) ergaben sich Schlussfolgerungen für einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff, die hier lediglich als *Annäherungen* zu verstehen sind. Die Befragten stimmten darüber ein, dass eine Kompetenzorientierung in Studium und Lehre sinnvoll ist, wenn sie in den komplexen Zusammenhang des *Constructive Alignment* gestellt wird (vgl. Kap. 4.3.4). Die Anforderungen an die Kompetenzorientierung sind nur dann erfüllbar, wenn eine kohärente Triangulation von Kompetenzen als Learning Outcomes, den Erwerb von Kompetenzen ermöglichenden Lehr- und Lernszenarien sowie Prüfungsformaten, über die der Erwerb von Kompetenzen beobachtbar wird, vorhanden ist. In diesem Zusammenhang betonten die Befragten drei Kategorien, die in Verbindung mit einem hochschuladäquaten Kompetenzbegriff stehen:

1. *Wissenschaftlichkeit und Innovationsfähigkeit der Absolventen:* Ein hochschuladäquater Hochschulbegriff ist einerseits unter einer fachspezifischen Betrachtung festzumachen an den „typischen Wissensbeständen“ der jeweiligen Disziplin. Andererseits rücken die fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen an den Hochschulen immer stärker in den Fokus. In diesem Zusammenhang wurde unter anderem auf die Tuning-Studie (vgl. Kap. 2.5) und wurde hinsichtlich der unterschiedlichen Qualifikationsstufen auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Kap. 2.4) rekurriert. Beides, die fachspezifischen und die fachübergreifenden Kompetenzen, können hier als „Wissenschaftlichkeit und Innovationsfähigkeit der Absolventen“ in Beruf und Gesellschaft zusammengefasst werden.

2. *Denkoperationen (Bloom'sche Lernzieltaxonomie):* Abhängig von der angestrebten Qualifikationsstufe müssen beim Aufbau eines kohärenten Constructive Alignment die verschiedenen Denkoperationen aus der kognitiven Psychologie berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.3.2). Die Befragten waren skeptisch, dass dieser Anspruch derzeit an den Hochschulen eingelöst wird. Den Studierenden falle auch in höheren Semestern häufig bereits der Wissenstransfer (Anwendung, Stufe 3 der Lernzieltaxonomie) schwer, weil sie dies selten im Studium lernen.
3. *Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship:* In diesem Zusammenhang nannten die Befragten die mit Bologna stärker in den Vordergrund gerückte *Berufsqualifikation der Absolventen* sowie daran geknüpfte Schlüsselqualifikationen. Die beruflichen Anforderungen haben mehr an Bedeutung gewonnen und sollen als akademische Kompetenz, nicht als „enge Auslegung des Konzepts von Handlungskompetenzen in der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung aus beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten heraus" betrachtet werden *(Employability).*

   Hinsichtlich des Kompetenzkonstrukts *Citizenship* waren sich die Befragten einig darin, dass vielfach noch Unkenntnis an den Hochschulen herrsche, wie diese „Hülle" mit konkreten Kompetenzzielen gefüllt werden kann. Curricula an deutschen Hochschulen sind derzeit wenig bis gar nicht darauf angelegt, den Erwerb entsprechender Kompetenzen explizit zu fördern. Die Fortführung des Tuning-Projekts könnte dazu beitragen, den Bereich der Citizenship weiter zu elaborieren und damit Hilfestellungen bzw. Referenzpunkte für die Curriculumentwicklung unter diesem Gesichtspunkt zu liefern.

Analyse konkreter Modulbeschreibungen

In einem zweiten Schritt wurden konkrete Modulbeispiele unter dem Aspekt ihrer outcomeorientierten Beschreibung mit den Befragten untersucht (vgl. Kap. 4.3.5). Dabei hat sich gezeigt, dass keines der untersuchten Beispiele eine hinreichende Outcomeorientierung erkennen lässt.

Die *Learning Outcomes* werden vor allem aus einer *Vermittlungsperspektive* beschrieben, was auf eine unterschiedlich starke *Lehrzentrierung* hindeutet. Seltener findet sich eine auf den Kompetenzerwerb der Studierenden bezogene Formulierung. In diesen Fällen bleibt indes zumeist unklar, worin sich die zu erwerbende Kompetenz ausdrücken soll. Eine Ausnahme bildet das Modulbeispiel aus dem Uni-Master: hier werden vordergründig Lernziele, jedoch keine Inhalte beschrieben, so dass auch keine sinnvolle Verknüpfung der beiden Kategorien stattfinden kann. Ebenso wenig ist etwas über die Lern*situationen* zu erfahren. Inwieweit für die untersuchten Modulbeschreibungen die Deskriptoren des Qualifikationsrahmens

zugrunde gelegt wurden, bleibt unklar. Allenfalls das Beispiel aus dem Uni-Master weist einige wenige Übereinstimmungen damit auf.

Die Mehrzahl der Beschreibungen lässt erkennen, dass die Studierenden „mit Wissen vollgestopft“ werden. Die weitgehenden Stoffbeschreibungen lassen jedoch nicht erkennen, auf welche Weise dieses Wissen erworben werden soll. Beschreibungen der *Lernvorgänge* bzw. der konkreten *Handlungssituationen (Handlungssituation als Lernsituation)* fehlen völlig. Um die „Handlungssituation als Heuristik“ stärker in den Blick zu bekommen, müsste klarer werden, was in der konkreten Handlungssituation *getan* wird. Die Beschreibungen müssten entsprechend weiter qualifiziert werden, in dem sie beispielsweise die *W-Fragen der Didaktik* berücksichtigen.

Auch die *Lehr-, Lern- und Prüfungsaktivitäten* lassen kaum etwas über die Lernsituationen erkennen. Konzepte aktiven und kollaborativen Lernens kommen in den Beschreibungen so gut wie gar nicht vor. Eine Ausnahme bildet das Modulbeispiel aus dem FH-Bachelor, das ein Planspiel mit „Erfolgskontrolle“ sowie Gruppenarbeit explizit vorsieht.

Die Prüfungsformen erscheinen eher ungeeignet, um das Erreichen der Lernziele adäquat nachzuweisen. Formate wie beispielsweise die Klausur bieten nur eingeschränkte Möglichkeiten, um z. B. den Wissenstransfer der Studierenden zu demonstrieren. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass ein sinnvolles Constructive Alignment in den untersuchten Modulbeispielen nicht erkennbar ist. Da die Modulbeispiele wenig adressatenorientiert beschrieben sind, sind diese nur sehr bedingt als Orientierungshilfe für Studierende geeignet.

Allgemein kann für die untersuchten Präskriptionen konstatiert werden, dass outcomeorientierte Ansätze zwar teilweise erkennbar sind, diese jedoch noch nicht hinreichend outcomeorientiert beschrieben wurden bzw. die Umsetzung dieser Ansätze noch nicht schlüssig erscheint. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass eine „Umwortung“ bestimmter Begriffe noch kein Verständnis einer Outcomeorientierung darstellt. Der Verdacht einer „Mogelpackung“ lag für einige Befragte daher nahe.

Allgemein wurden die Modulbeschreibungen von den Befragten mehrheitlich als „verunglückt“ betrachtet bzw. als „Zeugnis dafür, dass das Modularisierungskonzept nicht verstanden ist“. Teilweise wurde auch die mangelnde Gesamtstruktur des Moduls (v. a. das Modulbeispiel aus dem Uni-Master) kritisiert. Eine Reformulierung der Präskriptionen wäre in allen Beispielen vorzunehmen, um dem Anspruch einer kohärenten Outcomeorientierung gerecht zu werden. Dabei wäre ein stärkerer Handlungsbezug bzw. das situationsgebundene Handeln in den Vordergrund zu rücken. Bei dem Beispiel aus dem Uni-Master wäre zunächst eine Restrukturierung des gesamten Moduls vonnöten, bevor eine outcomeorientierte Gestal-

tung nach der Argumentationsfigur des Constructive Alignment vorgenommen werden kann. Dies betrifft hier insbesondere die Größe und die Dauer des Moduls mit einer angemessenen Anzahl an Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen.

Allgemein kann festgehalten werden, *dass die outcomeorientierte Präskription von Studiengangsmodulen Ausgangspunkt weiteren hochschuldidaktischen Handelns i. S. einer Erweiterung des Handlungsrepertoires der Lehrenden ist bzw. sein sollte*.

Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen

In einem dritten Schritt wurden die Experten zunächst danach befragt, welche Rahmenbedingungen aus ihrer Sicht förderlich bzw. hinderlich für outcomeorientiertes Lehren und Lernen sind (vgl. Kap. 4.3.6). Die Aussagen der Befragten bezogen sich auf die Akteursebene, die Prozessebene des Lehrens und Lernens, die Studiengangsstruktur sowie auf eine Makroperspektive, wobei letztere die hochschulpolitischen und -rechtlichen Rahmenbedingungen umfasst.

Für die *Akteursebene* spielen zunächst die *Einstellungen und didaktischen Qualifikationen der Lehrenden* eine Rolle. Hinsichtlich der *Einstellungen* wurde einerseits auf intergenerative Unterschiede sowie verschiedene Typen von Lehrenden (Ausbildung für akademische Berufe vs. rein akademische Linie) hingewiesen. Dabei besteht der „Strukturmangel der modernen deutschen Universität“ offensichtlich darin, dass die rekrutierten Lehrenden häufig keine hinreichende Kenntnis der für den jeweiligen Studiengang relevanten Berufspraxis haben. Die mangelnde Praxiskenntnis der Lehrenden bedingt in der Folge eine unzureichende Vorbereitung der künftigen Absolventen auf ihre spätere, zumeist außeruniversitäre Berufspraxis.

Hinsichtlich der *didaktischen Qualifikationen* der Lehrenden ist andererseits eine gezielte hochschuldidaktische Weiterbildung vonnöten, um dem Anspruch der outcomeorientierten Hochschulbildung gerecht zu werden.

Für die Akteursebene sind außerdem die *Einstellungen und Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden* zu nennen. Dazu zählt unter anderem die Bereitschaft der Studierenden, sich aktiv an outcomeorientierten Lehr- und Lernsettings zu beteiligen. Ein einseitiges Engagement seitens der Lehrenden reicht hierfür nicht aus. Sofern Studierende in Form von *Peer Teaching* oder *Peer Assessment* an solchen Settings beteiligt werden, macht dies zudem eine gezielte Qualifikation (z. B. als Tutor) notwendig.

Für die *Ebene der Studiengangsstruktur* kann die outcomeorientierte Präskription von Modulen als Ausgangspunkt für eine strategische Studiengangsentwicklung gesehen werden. Dies erfordert ein Commitment der Lehrenden *(Einstellungen)* sowie eine entsprechende

hochschuldidaktische Qualifizierung. Eine so angelegte Curriculumentwicklung erfordert außerdem die Kommunikation bzw. systematische Rückkopplungsschleifen mit den jeweiligen Bezugs- und Anspruchsgruppen aus Beruf und Gesellschaft. Im Kontext der Curriculumentwicklung wurde von den Befragten außerdem darauf hingewiesen, dass „Studienreform als Aushandlungsprozess“ gesehen werden kann, bei dem die Reproduktion des eigenen Fachs zumeist im Mittelpunkt steht. Dies kann freilich Auswirkungen auf die Bereitschaft von Lehrenden haben, das eigene Lehrangebot im Sinne einer kohärenten Outcomeorientierung mit dem Kollegium abzustimmen.

Für die *Prozessebene des Lehrens und Lernens* wurde einerseits der Stellenwert förderlicher *Arbeitsbedingungen* hervorgehoben. Hierzu zählen unter anderem Faktoren wie eine angemessene *Raum- und Zeitstruktur*, ausgewogene *sächliche und personelle Ressourcen*, handhabbare *Gruppengrößen in den Lehrveranstaltungen* sowie entsprechende *Studiermöglichkeiten.* Eine auf die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre ausgerichtete *Organisationskultur der Hochschule* kann die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen begünstigen.

Aus einer Makroperspektive wurden darüber hinaus *hochschulpolitische* sowie *hochschulrechtliche Rahmenbedingungen* von den Befragten ins Feld geführt. In diesem Zusammenhang ist zunächst auf die mangelnde Umsetzung des Bologna-Prozesses an den deutschen Hochschulen rekurriert worden. Die nationale Gesetzgebung habe durch die vielen beteiligten Instanzen eine Überregulierung und bürokratische Zuspitzung bewirkt, die schließlich zum Scheitern der Umsetzung geführt hat. Zudem sei die Akkreditierung die „Misstrauenserklärung gegenüber der Hochschulautonomie“. Hinzu kommt, dass die gewählten Landesregierungen keine Kontinuität in der hochschulpolitischen Ausrichtung der Länder gewährleisten, was zusätzlich für Unsicherheit unter den Beteiligten sorgt. Die Landeshochschulgesetze nehmen darüber hinaus Einfluss auf die Rahmenprüfungsordnungen der Hochschulen. Sie sehen bisweilen ausschließlich individuelle Prüfungen vor. Um mehr verbindliche Outcomeorientierung zu bewirken, müsste diese in den Prüfungsordnungen verankert werden, das heißt ihre bisherige starre Abbildung müsste lernergebnisorientiert „aufgeweicht“ werden. *Outcomeorientierte Prüfungsordnungen* würden also eine wichtige Hebelwirkung erzeugen, um dieses Thema hochschulweit tragfähig zu machen. Dazu bedarf es eines entsprechenden Bewusstseins an den Hochschulen.

Schließlich wurde in diesem Zusammenhang auch auf das Erfordernis der *technischen Abbildbarkeit von Learning Outcomes* hingewiesen. Die relativ anspruchsvolle und komplexe Gestaltung der hier in Rede stehenden Settings stellt gängige Prüfungsverwaltungssoftware

bisweilen vor große Herausforderungen, denen möglicherweise in Zukunft mit entsprechend angepassten Campusmanagement-Systemen begegnet werden kann.

Qualitätssicherung von Learning Outcomes

Die Befragten waren sich einig darin, dass die Programmakkreditierung derzeit keine hinreichende Qualitätssicherung von Learning Outcomes gewährleistet (vgl. Kap. 4.3.7). Die Akkreditierungsverfahren weisen insofern Mängel auf, als sie die Outcomeorientierung nur scheinbar prüfen. Der Akkreditierungsprozess müsste an vielen Stellen anders gestaltet sein, um dieses Kriterium sinnvoll zu erfassen. Dies kann die Akkreditierung derzeit nur bedingt leisten, da sie auf das Erfüllen formal-struktureller „Mindeststandards" ausgelegt ist.

Grundsätzlich ist das Niveau der schriftlichen Dokumentationen gestiegen, gleichwohl hat sich im Studium „substanziell wenig geändert": Die Akkreditierung begnügt sich zumeist mit „Formelkompromissen" bzw. im Falle einer entsprechenden Beauflagung der Studiengänge mit einer „Umwortung" im Bereich der Learning Outcomes. Die Akkreditierung ist bisher nicht darauf angelegt, beispielsweise nach den Bereitstellungen von Handlungsmöglichkeiten, also nach den Lerngelegenheiten der Studierenden zu fragen. Es ist daher auch fraglich, ob die Akkreditierung geeignet ist, eine inhaltliche Reflexion über Lehre und Lernen anzustoßen.

Die Akkreditierung wurde von den Befragten als „unfertiges System" beschrieben, das an vielen Stellen „knirscht" und im Gesamtergebnis „absolut unbefriedigend" ist. Dies ist bedingt durch verschiedene Faktoren: Hier ist zunächst die *Qualität der Gutachter* zu nennen. Es ist deutlich geworden, dass viele Gutachter (Peers) das Akkreditierungssystem und die ihm zugrunde liegenden Qualitätskriterien noch nicht hinreichend verstehen. Häufig geht dies einher mit einer mangelnden Kenntnis hinsichtlich des Umgangs mit Learning Outcomes. Dies verlangt eine bessere bzw. kontinuierliche Schulung der Gutachter z. B. durch die Akkreditierungsagenturen. Darüber hinaus spielt die *Interessenpolitik des jeweiligen Fachs* in den Gutachtergruppen eine nicht zu unterschätzende Rolle: Bei der Begutachtung der Studiengänge „schlägt häufig die Fachcommunity zu", was eine flexible Handhabung der Akkreditierungskriterien zur Folge haben kann und den Fokus auf eine stärkere Inputzentrierung legt.

Ein weiterer Faktor betrifft die *Qualität der Arbeit in den Agenturen.* Es hat sich gezeigt, dass sich die Landschaft der Akkreditierungsagenturen horizontal und vertikal stark ausdifferenziert hat. Unterschiede bzw. Inkonsistenzen in den *Beschlusspraxen* der Agenturen sind unter anderem darauf zurückzuführen. Mängel treten häufiger bereits in der *formalen Vorprüfung* der Selbstdokumentationen auf, in dem z. B. falsche Anleitungen zur Modularisierung gegeben werden. In den Agenturen wird darüber hinaus bisweilen „kein guter Diskurs

über die Kompetenzdebatte geführt“, vielfach herrscht auch hier ein relativ geringer Kenntnisstand bezüglich einer kohärenten Outcomeorientierung der Studiengänge.

Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass die *Rahmenbedingungen der Akkreditierungsverfahren* derzeit nicht geeignet sind, um eine kohärente Outcomeorientierung der Studiengänge zu überprüfen. Dies lässt sich insbesondere auf das *kompetitive Verhalten der Agenturen* zurückführen. Dieses bedingt *unterschiedliche Preisspannen (Verfahrenskosten),* die den *Zeitrahmen für die Verfahrensbearbeitung* vorgeben. Unter diesen Bedingungen erfolgt eine Überprüfung der Learning Outcomes in der Regel nur selektiv. Eine Überprüfung in der Tiefe ist flächendeckend, mangels der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit, nicht möglich. Dies führt unweigerlich zu der – nicht neuen – Erkenntnis, dass der „Unterbietungswettbewerb der Agenturen“ zu einer Qualitätsminderung der Akkreditierungsverfahren führt. Der *Zeitfaktor* ist dabei mitentscheidend für die Qualität der Verfahren.

Strategische Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule

Hinsichtlich der strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule ergab sich ein differenziertes Bild bei den Aussagen der Befragten (vgl. Kap. 4.3.8). Es ist deutlich geworden, dass für eine strategische Verankerung der Outcomeorientierung hochschuldidaktische Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung vonnöten ist. Dies zusammen bewirkt im günstigsten Fall eine *hochschuldidaktische Institutionsentwicklung* (vgl. auch Wildt 2002). Dies erfordert eine entsprechende Hochschulstrategie mit institutionell verankerten Zielen, Prozessen, Verfahren und Zuständigkeiten.

Die Verankerung der Outcomeorientierung als Teil von hochschuldidaktischer Institutionsentwicklung muss eingebettet sein in ein *strategisches Management,* das durch *Kommunikation und Interaktion* geprägt ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Hochschullehrende „Qualifikation und intrinsische Motivation von Absolventen“ produzieren und dafür Reputation erhalten. *Reputation und Kommunikation sind in erster Linie über Kommunikation und Interaktion zu steuern*. Ein entsprechendes strategisches Management erfordert daher eine ausgewogene, nicht überbordende Formalisierung und eine Qualitäts- bzw. Organisationskultur. Damit einher geht der Auf- und Ausbau von Kommunikationswegen nach innen (Hochschule) und nach außen (Umwelt) und eine breite Partizipation der relevanten „Stakeholder“. Dabei kommt der *systemischen Vernetzung* als höchster Handlungsebene der Hochschuldidaktik eine bedeutende Rolle zu. Damit sind die kommunikativen Beziehungen zwischen Hochschule und Umwelt gemeint, das heißt eine enge Verflechtung der Studiengangssysteme der Hochschulen mit dem Bildungssystem, aber auch mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie beispielsweise dem Beschäftigungssystem. Sie besitzen eine erhebliche Bedeutung für die

jeweiligen Handlungszusammenhänge des Lehrens und Lernens (vgl. Wildt 2002). Die daraus resultierenden gesellschaftlichen Standardbildungen müssen kommunikativ organisiert werden, die Kommunikation wiederum hat Auswirkungen auf die (hochschuldidaktische) Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung. Die Gestaltung von Interaktionen, Lernsituationen und Veranstaltungen sind also in den Zusammenhang umfassender curricularer und systemischer Perspektiven zu stellen (vgl. ebd.). Für den Aspekt der Outcomeorientierung bedeutet dies, dass *Learning Outcomes als zentraler Bestandteil von Studiengangsentwicklung* konzeptionell und institutionell in einer hochschulweiten Strategie zu verankern sind. Dabei ist die *Bedeutung der Hochschulleitung* maßgeblich, um einen Wandel der Einstellungen und Haltungen in der Hochschule durchzusetzen. Eine strategisch verankerte Kompetenzentwicklung in diesem Bereich wird ohne diesen Impetus nur schwer zu realisieren sein. In den Interviews wurde deutlich, dass die Rektorate dieses Thema bislang noch nicht hinlänglich wahrnehmen, „weil Hochschuldidaktik natürlich immer ein Thema ist, das man sowieso eher in die Ecke gestellt hat“. Ein Lösungsansatz könnte sein, eine *anlassbezogene Auseinandersetzung mit Learning Outcomes* z. B. im Rahmen der Einrichtung neuer Studiengänge anzustoßen.

Allgemein scheint der Ansatz, Hochschulmanagement und Lehr-/Lernkultur in den Zusammenhang von Strategie, Struktur und Kultur zu stellen (vgl. Euler 2008) großen Anklang bei den Befragten zu finden. Hierzu zählen *kommunikationspolitische Instrumente, Angebote zur Kompetenzentwicklung, Anreize, die Integration in Personalführung sowie bestimmte Rahmenvorgaben.* Bei Letzteren scheint insbesondere die *Veränderung der Berufungskriterien (Nachweis von Lehrkompetenz)* ein wirksames Steuerungselement zu sein, bei der Outcomeorientierung eine Rolle spielen kann.

5 Schlussbetrachtungen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit ist ein Projekt, das dem *Bildungsmanagement*[329] zugeordnet werden kann. Sie verbindet die Analyse hochschulpolitischer Dokumente mit den theoretischen Einsichten der neueren Hochschuldidaktik sowie Erkenntnissen aus eigenen qualitativ-empirischen Befunden. Dabei steht die Reorganisation von grundlegenden Studiengängen bzw. von Hochschulbildung im Allgemeinen unter dem Aspekt der Outcomeorientierung im Vordergrund.

Ein Ziel der Arbeit war es, zunächst ein umfassendes Verständnis von Learning Outcomes in der Hochschulbildung zu schaffen. Zu diesem Zweck wurde in einem ersten Schritt der hochschulpolitische Rahmen entfaltet, um die Genese des Begriffs der Learning Outcomes im Kontext der Bologna-Reform nachzuzeichnen (Kap. 2). Der *Qualifikationsrahmen* für den Europäischen Hochschulraum sowie der daran ausgerichtete Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse bilden in diesem Zusammenhang die zentralen Rahmenwerke, auf deren Grundlage *Kompetenzen als Learning Outcomes* definiert werden sollen (Kap. 2.4). Dabei ist deutlich geworden, dass das vermeintlich neue Bildungsparadigma in der Verbindung von akademischer Qualität mit erhöhter Beschäftigungsförderung *(Employability)* sowie einer gesteigerten Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe *(Citizenship)* besteht. Die Begriffe Employability und Citizenship lassen sich als – in den hochschulpolitischen Rahmenwerken wenig konkretisierte – Kompetenzkonstrukte fassen, die eng mit der Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen *(„Schlüsselkompetenzen“)* verknüpft sind. Wie Kompetenzen als Grundlage für eine outcomeorientierte Hochschulbildung genutzt werden können, wurde anhand des Tuning-Modells verdeutlicht (Kap. 2.5). Dieses Modell ist vollständig kompatibel mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und liefert für den Bereich der Employability Ansätze für eine outcomeorientierte Neugestaltung von Studiengangscurricula. Der Bereich der Citizenship bleibt dabei jedoch größtenteils ausgeblendet.

Über diese erste Annäherung an Begriff und Konzept der Learning Outcomes deutete sich bereits an, dass outcomeorientierte Hochschulbildung neue Ansätze des Lehrens und Lernens, nachhaltige Unterstützung, Beratung und Orientierungsmöglichkeiten für Studierende erfordert, sowie ein Curriculum, das den Lernenden und dessen Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt stellt. Ebenso deutlich wurde, dass outcomeorientiertes Lehren und Lernen eine stärkere Verzahnung dieser Prozesse notwendig macht. Lehr-, Lern- und Prüfungsaktivitäten

[329] Hier verstanden als Aktivitäten in (Hochschul-)Bildungseinrichtungen, mit deren Hilfe Lehr- und Lernprozesse initiiert, geplant, durchgeführt und ausgewertet werden. Dabei wird die Verknüpfung des geistes- und sozialwissenschaftlichen Konzepts von Bildung und den betriebswirtschaftlichen Prozessen ihrer Planung, Steuerung und Evaluation betont (vgl. Hanft 2008, Marburger/Griese 2011).

sind daher so zu wählen, dass die vorab definierten – erwünschten bzw. erwarteten – Lernergebnisse, ausgedrückt in Kompetenzen, erreicht werden´(können).

Abschließend zu Kap. 2 wurde anhand mehrerer, den Bologna-Prozess flankierender Begleitstudien untersucht, inwieweit der hier behandelte Reformschritt in der Praxis des hochschulischen Lehrens, Lernens und Prüfens bisher vollzogen wurde (Kap. 2.6). Zu diesem Zweck wurden die von der European University Association (EUA) in Auftrag gegebene Studie *„Trends“*, das von der Arbeitsgruppe der Bologna Follow Up Group (BFUG) durchgeführte *„Stocktaking*“ sowie die vom Europäischen Studierendenverband ESU veröffentlichte Studie *„Bologna with students' eyes“* einer intensiven Dokumentenanalyse unter dem Aspekt der outcomeorientierten Umsetzung der Bologna-Reform unterzogen. Die Ergebnisse dieser Studien haben für den Europäischen Hochschulraum aufgezeigt, dass der Weg zu einer lernergebnisorientierten Implementierung des Bologna-Prozesses zwar beschritten ist, eine vollständige Umsetzung jedoch wohl auch in nächster Zeit nicht erwartet werden kann. Zentrale Herausforderungen bei der weiteren Umsetzung der Reformschritte bestehen insbesondere in der Verknüpfung von Studiengangscurricula mit Learning Outcomes. Ein besonders offenkundiges Desiderat bilden Bewertungs- bzw. Prüfungsmethoden, die sich auf das Erreichen der erwünschten, in Kompetenzen ausgedrückten Lernergebnisse beziehen. Nach wie vor ein schwieriges Thema für die deutsche Hochschullandschaft ist die geforderte Modularisierung der Studiengänge. So weisen die Module offenbar häufig eine mangelnde Kompetenzorientierung und eine noch nicht hinreichende lernergebnisorientierte Beschreibung auf. Darüber hinaus ist die berufliche Relevanz insbesondere des Bachelorabschlusses sowie das Abwägen der „employability goals“ mit den allgemeinen Zielen hochschulischer Bildung bislang wenig stark ausgeprägt. Dies deutet darauf hin, dass eine verstärkte Rezeption und Diskussion der Thematik nicht zwangsläufig damit einhergeht, Learning Outcomes als Teil der Hochschulwirklichkeit zu begreifen.

In Kap. 3 erfolgte eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Learning Outcomes aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. Dabei wurde zunächst über einen kurzen historischen Rückblick (Kap. 3.2) deutlich, dass die geforderte Outcomeorientierung kein neues Thema seit Bologna, sondern eine alte Forderung ist. Ein skizzenhafter Blick in die Geschichte der deutschen Universität – von der deutschen Universität im Mittelalter, über den preußischen Kulturstaat bis hin zu den Reformbewegungen der 1960er Jahre und die Neugründung der Hochschuldidaktik in dieser Zeit – sollte dies klarer umreißen.

In einem weiteren Schritt (Kap. 3.3.) wurde dargelegt, welches theoriegeleitete Verständnis von Learning Outcomes dieser Arbeit zugrunde liegt. Es galt daher, das Konzept der

Learning Outcomes als Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik genauer zu beleuchten. Dazu war es zunächst erforderlich, Bezüge zum aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum Kompetenzbegriff herzustellen, da dieser in unmittelbarem Zusammenhang zum vorliegenden Untersuchungsgegenstand steht. Dabei stand vor allem die pädagogische Diskussion von Kompetenz im Vordergrund. Dabei wurde die Handlungsorientierung als wichtiges didaktisches Prinzip für die individuelle Kompetenzentwicklung herausgestellt. Hinsichtlich der beiden hier behandelten Kompetenzkonstrukte *Employability* und *Citizenship* wurde – noch wenig spezifisch – dargelegt, dass sich darin die beruflichen (Employability) und gesellschaftlichen (Citizenship) Handlungsanforderungen widerspiegeln.

Nach einer Reflexion der gängigen Kritik am Kompetenzbegriff und seiner Verwendung in der reformierten Hochschulbildung sowie den damit verbundenen erwarteten Lernergebnissen, wurde in einem weiteren Schritt die hochschuldidaktische Diskussion von Kompetenzen als Learning Outcomes wieder aufgegriffen. Um zu einem mehr theoretischen Verständnis vom Untersuchungsgegenstand zu gelangen, wurden in Anlehnung an Wildt die Zusammenhänge zwischen Hochschulbildung und Gesellschaft bzw. zwischen Wissenschaft und Beruf/Gesellschaft beleuchtet (Kap. 3.3.4). Darüber sollte es gelungen sein, die beiden Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship stärker, das heißt konkreter mit dem Begriff der Learning Outcomes zu verknüpfen. Diese beiden Konstrukte wurden dabei als formell gleichgewichtige „Zielpunkte akademischen Lernens“ (Wildt 2010: 62) bezeichnet, wobei Employability als arbeitsbezogene Ausrichtung und Citizenship als (im weiteren Sinne) gesellschaftsbezogene Ausrichtung verstanden werden können. Ferner müssen sich die beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen im akademischen Lehren, Lernen und Prüfen widerspiegeln. Dies erfordert eine sinnvolle Kombination von fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen, wie dies etwa vom Tuning-Projekt (Kap. 2.5) für einzelne Fächer vorgeschlagen wurde.

In einem weiteren Schritt wurde dargelegt, wie auf der Ebene des Studiengangs bzw. auf der Ebene eines einzelnen Moduls die erwünschten Lernergebnisse bestimmt werden können (Kap. 3.3.6). Die Herangehensweise berücksichtigte dabei auch die Taxonomiestufen bzw. die Lern(ziel)kategorien von Bloom.

Schließlich erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit der Argumentationsfigur des *Constructive Alignment,* die wesentlich durch Biggs und Tang geprägt wurde. Dabei wurde detailliert und umfassend die Bedeutung einer kohärenten Triangulation zwischen den erwarteten Learning Outcomes, den Kompetenzerwerb ermöglichenden Lehr- und Lernaktivitäten sowie den darauf bezogenen Prüfungsformen herausgearbeitet. Es wurde in diesem Kon-

text auch eruiert, auf welche Weise eine hinreichende Lernergebnisorientierung beim akademischen Lehren, Lernen und Prüfen auch in großen Studierendengruppen verwirklicht werden kann. Vor diesem Hintergrund wurde ebenso deutlich, inwieweit sich die hier behandelten Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship in der Argumentationsfigur des Constructive Alignment widerspiegeln: So stehen die Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen auf diese Weise immer in einer homologen Beziehung zu den beruflichen und gesellschaftlichen Handlungssituationen.

Im Durchgang der Kapitel ist deutlich geworden, dass die Outcomeorientierung sich nicht allein im viel beschworenen „Paradigmenwechsel" ausdrückt, sondern vielmehr an das klassische Bildungsgut anknüpft. Mit Bologna neu in die Diskussion gekommen ist die Betrachtung der beruflichen und gesellschaftlichen Handlungssituation. So eröffnen der Bologna-Prozess und die beiden Kompetenzkonstrukte Employability und Citizenship eine veränderte Sicht auf Gesellschaft, Beruf und den damit verbundenen Handlungsanforderungen. Diese lassen sich in Anlehnung an Wildt als Anforderungen eines hoch komplexen, dynamischen und immer reflexions- und interpretationsbedürftigen Wissens und Könnens in der Verantwortungsübernahme innerhalb einer beruflichen oder gesellschaftlichen Tätigkeit bezeichnen. Die daran geknüpften Learning Outcomes drücken sich in den Begriffen der Kompetenzkonstruktion aus. Eine unmittelbare Ableitung von der Praxis auf die Bildung kann darüber jedoch nicht gelingen und ist damit auch nicht gemeint.

Die Beschreibung des „Alignments" mit einem Kompetenzkonstrukt eröffnet Aufschlüsselungsmöglichkeiten aktiver – und aktivierender – Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepte. Diese Konzepte lassen sich anhand des Kompetenzkonstrukts rekonstruieren. Die Abhandlung der Argumentationsfigur des Constructive Alignment hat verdeutlicht, dass outcomeorientierte Hochschulbildung eine insgesamt stärkere Verzahnung der Lehr-, Lern- und Prüfungsprozesse notwendig macht. Sie sind dabei so zu wählen, dass die erwünschten Learning Outcomes von den Lernenden erreicht werden (können). Verschiedene Konzepte aktiven und kollaborativen Lernens wurden in diesem Zusammenhang vorgestellt und auf ihren Nutzen für outcomeorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen in der Hochschulbildung überprüft.

Die Kap. 2 und 3 hatten also vorrangig zum Ziel, unter Rückgriff auf eine hochschulpolitische sowie eine hochschuldidaktische Perspektive Begriff und Konzept der Learning Outcomes zu entfalten, ein Verständnis von Lernerzentrierung und Kompetenzorientierung in diesem Kontext zu schaffen und schließlich aufzuzeigen, wie sich hochschuldidaktische Ansätze fruchtbar machen lassen für die outcomeorientierte Umsetzung von Hochschulbildung. Nach einer so erfolgten Annäherung an das Thema war der konzeptuelle Rahmen für die sich

daran anschließende qualitativ-empirische Untersuchung (Kap. 4) geschaffen: Mittels explorativer Experteninterviews mit zwei Hochschuldidaktikexperten und drei Qualitätssicherungsexpertinnen wurde hier der Frage nachgegangen, wie eine kohärente Outcomeorientierung von Studiengangsmodulen erreicht werden kann und welche Schlussfolgerungen sich daraus für einen hochschuladäquaten Kompetenzbegriff ergeben. Zu diesem Zweck wurden konkrete Modulbeispiele mit den Befragten einer Analyse unterzogen. Daran anknüpfend wurden Überlegungen zu förderlichen bzw. hinderlichen Rahmenbedingungen für outcomeorientiertes Lehren und Lernen, zur Qualitätssicherung von Learning Outcomes sowie zur strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule angestellt. Durch die mehrperspektivische Betrachtung der Outcomeorientierung, das heißt durch die Verknüpfung des hochschulpolitischen, des hochschuldidaktischen und des qualitativ-empirischen Zugangs, konnten Ansätze für ein Qualitätsentwicklungsmodell an Hochschulen unter diesem spezifischen Aspekt aufgezeigt werden. Die vorliegende Arbeit greift damit über die bisherigen – meist isoliert voneinander betrachteten und verkürzt dargestellten – Begriffe und Konzepte von Learning Outcomes hinaus. Sie systematisiert zum einen die bisherigen, bekannten Argumentationslinien, die entweder hochschulpolitisch oder hochschuldidaktisch motiviert sind. Sie beschränkt sich jedoch nicht auf die isolierte Betrachtung der beiden Motivlagen, sondern bringt sie in einen systematischen Zusammenhang. Es wurde auf diese Weise aufgezeigt, wie unter Hinzunahme hochschuldidaktischer Ansätze eine „Reform der (Bologna-)Reform“ outcomeorientiert, das heißt lernerzentriert und kompetenzorientiert gelingen kann. Zum anderen hat die Arbeit den Nachweis gebracht, dass der vermeintliche „Shift from Teaching to Learning“ zwar viel diskutiert wird, jedoch in der Praxis bisher noch immer kaum relevant ist. Die Auswertung entsprechender Studien und die Analyse zahlreicher Modulbeschreibungen, auch unter Hinzunahme von Expertenmeinungen, haben deutliche Missstände und Desiderata in diesem Bereich aufgezeigt. Desweiteren wurde dargelegt, dass die Outcomeorientierung in der externen Qualitätssicherung offenbar nur scheinbar geprüft wird. Die Akkreditierung kann daher derzeit nur bedingt als geeignetes Verfahren zur Qualitätsfeststellung von Learning Outcomes in den Studiengängen gelten. Die Arbeit liefert über die Reflexion dieses Themas wichtige Anstöße, Qualitätssicherungsverfahren unter diesem Aspekt (notwendig) zu optimieren.

Gleichwohl oder vielmehr: gleichbedeutend ist der Frage nach der strategischen Verankerung der Outcomeorientierung in der Hochschule nachgegangen worden. Dabei hat sich gezeigt, dass Learning Outcomes als zentraler Bestandteil von Studiengangsentwicklung konzeptionell und institutionell in einer hochschulweiten Strategie zu verankern sind, um eine

entsprechende Breitenwirkung zu erzeugen. Es wurden Instrumente, Verfahren und Strukturen skizziert, die als Grundlage für eine outcomeorientierte Qualitätsentwicklung an Hochschulen dienen können.

Weiterführende Detailstudien wären in dem Bereich der Umsetzung outcomeorientierter Hochschulbildung sowie ihrer Qualitätssicherung und strategischen Verankerung in der Hochschule wünschenswert. In diesem Zusammenhang schickt es sich auch an, für den Bereich der Citizenship, der in den gängigen Diskussionen um Learning Outcomes zumeist unterbelichtet bleibt, Modelle für die outcomeorientierte Studiengangsgestaltung zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit bietet für solche und andere Detailstudien einen differenziert konzeptionellen, theoretisch und empirisch gestützten Rahmen an und kann als die erste Arbeit im deutschsprachigen Raum gelten, die sich dem Konzept der Learning Outcomes in umfassender Weise annimmt und auf diese Weise die Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernerorientierten Ansatzes in der Hochschullehre aufzeigt.

Literaturverzeichnis

(Adam 2001)

Adam, Stephen (2001): Confederation of European Union Rectors' Conferences: Transnational Education Project Report and Recommendations.

(Adam 2006)

Adam, Stephen (2006): Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes) - eine Einführung. Überlegungen zu Wesen, Funktion und Position von Lernergebnissen bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraums. In: Benz, Winfried, Jürgen Kohler, Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Abschnitt D 1.6, Raabe Verlag, S. 1–26.

(AfH 2006)

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006): Lern-Portfolio (Dossier Unididaktik, 1/06).

(AK DQR 2011)

German Qualifications Framework Working Group (2011): The German Qualifications Framework for Lifelong Learning.

(Akkreditierungsrat 2004)

Akkreditierungsrat (2004): Deskriptoren für die Zuordnung der Profile "forschungsorientiert" und "anwendungsorientiert" für Masterstudiengänge gem. den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003. Verabschiedet am 1. April 2004, übernommen durch Beschluss des Akkreditierungsrates der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland vom 25. April 2005.

(Akkreditierungsrat 2007)

Akkreditierungsrat (2007): Handreichung des Akkreditierungsrats an die Agenturen auf Grundlage des „Abschlussberichts der AG ‚ECTS' an den Akkreditierungsrat", 12.10.2007.

(Akkreditierungsrat 2008a)

Akkreditierungsrat (2008a): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008.

(Akkreditierungsrat 2008b)

Akkreditierungsrat (2008b): Standards für die Gestaltung des Verhältnisses von Systemakkreditierung und Beratungsdienstleistungen. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 31.10.2008.

(Akkreditierungsrat 2009a)

Akkreditierungsrat (2009a): Tätigkeitsbericht 2008.

(Akkreditierungsrat 2009b)

Akkreditierungsrat (2009b): Rechtsgrundlagen für die Akkreditierung und die Einrichtung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister in den einzelnen Bundesländern (Stand: 29.06.2009).

(Akkreditierungsrat 2010a)

Akkreditierungsrat (2010a): Akkreditierungsrat reakkreditiert ASIIN und ZEvA. Pressemitteilung vom 17. Februar 2010. URL:[330] http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Mitteilungen/2011-01.pdf

(Akkreditierungsrat 2010b)

Akkreditierungsrat (2010b): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F.v. 10.12.2010.

(Amelang 2006)

Amelang, Manfred (2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 6., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

(Anderson et. al. 2001)

Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, Benjamin Samuel Bloom (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives : complete edition. New York: Longman.

(Arnold 2001)

Arnold, Rolf (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

[330] Letzter Zugriff auf sämtliche, nachfolgend aufgeführte Links: 14.06.2011.

(Arnold 2002)

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard, Christiane Schiersmann, Horst Siebert (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49.2002), S. 26–38.

(Arnold 2003)

Arnold, Rolf (Hrsg.) (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

(Arnold 2007)

Arnold, Stefan (2007): Clusterakkreditierung. In: Bretschneider, Falk, Johannes Wildt (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (GEW - Materialien aus Hochschule und Forschung, 110), S. 177–184.

(Arnold/Steinbach 1998)

Arnold, Rolf, Silke Steinbach (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 15. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (15), S. 22–32.

(ASIIN 2010)

Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (2010): Wegweiser. Durchführung eines Akkreditierungsverfahrens für Studiengänge bei der ASIIN e. V.

(Ausubel 1968)

Ausubel, David P (1968): Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt Rinehart and Winston.

(Ausubel/Robinson 1969)

Ausubel, David P., Floyd G. Robinson (1969): School learning. An introduction to educational psychology. New York: Holt.

(Bain 2004)

Bain, Ken (2004): What the best college teachers do. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

(Bain 2010)

Bain, Ken (2010): Transforming Lectures, Fostering Deep Learning, Promising Syllabus. Handout zur Tagung ‘Lehre neu denken! Die Zukunft des akademischen Lehrens & Lernens‘ am 28. und 29. Oktober 2010, Umweltforum Auferstehungskirche/ Tagungszentrum Neue Mälzerei, Berlin.

(BAK 1970)

Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.

(BAK 1970, Neudruck 2009)

Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Neuauflage nach der 2. Auflage 1970. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

(Baldinger 2005)

Baldinger, David (2005): Die Antwort der Universitäten - Einblicke in das Tuning Projekt. Interview mit dem Tuning-Experten Wim Roeleveld von der Faculty of Earth and Life Sciences, Vrije Universiteit, Amsterdam. URL: http://bologna.univie.ac.at/ fileadmin/user_upload/lehrwesen/Bologna/BFUG_und_Erkl_rungen/ Interview_Roeleveld_1_.pdf

(Barrie 2004)

Barrie, Simon C. (2004): A research-based approach to generic graduate attributes policy. In: *Higher Education Research and Development* 23, S. 261–276.

(Barrows 1986)

Barrows, Howard S. (1986): A taxonomy of problem-based learning methods. In: *Medical Education* (20), S. 481–486.

(Bartosch 2008)

Bartosch, Ulrich (2008): Die „Dublin Descriptors“ (DD) und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR DH). Eine vergleichende Einschätzung der Deskriptoren beider Instrumente, vorgelegt für die Steuerungsgruppe „Planung Selbstzertifizierung NQR“, HRK, Akkreditierungsrat, KMK, 17. Juni 2008, MS 8 S.

(Becher/Trowler 2001)

Becher, Tony, Paul R. Trowler (2001): Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. 2. ed. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press (SHRE and Open University Press Imprint).

(Benz et. al. 2004ff.)

Benz, Winfried, Jürgen Kohler, Klaus Landfried (Hrsg.) (2004ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. 2. Aufl. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH (Raabe nachschlagen - finden).

(Berdelmann 2010)

Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Schöningh.

(Berendt 2002ff.)

Berendt, Brigitte (Hrsg.) (2002ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe Verlag.

(Bergen Kommuniqué 2005)

Bergen Kommuniqué (2005): Der Europäische Hochschulraum - die Ziele erreichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.

(Berlin Kommuniqué 2003)

Berlin Kommuniqué (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. September 2003 in Berlin.

(BFUG 2007)

Bologna Follow-up Group (2007): National Qualifications Frameworks Development and Certification. Report from Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. May 2007.

(BFUG 2009)

Bologna Follow-up Group (2009): Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area. Background Paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat. Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28-29 April 2009.

(Biggs/Tang 2009)

Biggs, John, Catherine Tang (2009): Teaching for quality learning at university. What the student does. 3. ed., reprinted. Maidenhead: McGraw-Hill [u.a.] (McGraw-Hill education).

(Bligh 1972)

Bligh, Donald Arthur (1972): What's the use of lectures? Harmondsworth: Penguin (Penguin education).

(BLK 2004)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 115).

(Blom 2000)

Blom, Herman (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

(Bloom 1972)

Bloom, Benjamin S. (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

(Blüthmann 2008)

Blüthmann, Irmela et al (2008): FELZ - Ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Brigitte Berendt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, Abschnitt I 2.6, Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1–30.

(Bogner et. al. 2002)

Bogner, Alexander; Beate Littig; Wolfgang Menz (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.

(Bologna-Deklaration 1999)

Bologna-Deklaration (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna 19 Juni 1999.

(Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2004)

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2004): Report on: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.

(Boud 1985)

Boud, David (1985): Problem-based Learning in Education for the Professions. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

(Boud 1995)

Boud, David (1995): Enhancing Learning through Self-assessment. London: Kogan Page.

(Braun 2008)

Braun, Edith (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen: V&R Unipress.

(Brendel/Kaiser/Macke 2005)

Brendel, Sabine, Karin Kaiser, Gerd Macke (2005): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 115).

(Bretschneider/Wildt 2007)

Bretschneider, Falk, Johannes Wildt (Hrsg.) (2007): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (GEW - Materialien aus Hochschule und Forschung, 110).

(Brödel 2002)

Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissl, Ekkehard, Christiane Schiersmann, Horst Siebert (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49.2002), S. 39–47.

(Brunner 2006)

Brunner, Ilse (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 1. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich.

(Budapest-Vienna Declaration 2010)

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2010).

(Bülow-Schramm 2006)

Bülow-Schramm, Margret (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann.

(CRE 2001)

Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (2001): Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe? Validation Seminar, Lisbon.

(Crosier et. al. 2007)

Crosier, David, Lewis Purser, Hanne Smidt: Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report. 2007.

(DAAD/BMBF 2007)

Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Fachkonferenz zur Auslandsmobilität. Untersuchungsergebnisse im Überblick: Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern.

(Dany 2007)

Dany, Sigrid (2007): Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Univ., Diss--Dortmund, 2004. Münster: LIT (Bildung - Hochschule - Innovation, 4).

(Dany et. al. 2008)

Dany, Sigrid, Birgit Szczyrba, Johannes Wildt (Hrsg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118).

(Deitering 1995)

Deitering, Franz G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management).

(Dewe/Frank/Huge 1988)

Dewe, Bernd, Günter Frank, Wolfgang Huge (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München: Hueber (Erwachsenenbildung und Gesellschaft).

(Di Fabio 2005)

Di Fabio, Udo (2005): Die Idee der Universität. In: Huber, Bernd (Hrsg.): „Humboldt neu denken“. Qualität und Effizienz der „neuen“ Universitas. Köln: Hanns Martin Schleyer-Stiftung (Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Bd. 65), S. 21-28.

(Eckardt 2005)

Eckardt, Philipp (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Orig.-Ausg. Norderstedt: Books on Demand.

(Elton 1987)

Elton, Lewis (1987): Teaching in Higher Education: Appraisal and Training. London: Kogan Page.

(ENQA 2009)

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

(EQF 2005)

The framework of qualifications for the European Higher Education Area (2005).

(Erpenbeck/Rosenstiel 2003)

Erpenbeck, John, Lutz von Rosenstiel (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

(Erpenbeck et. al. 2007)

Erpenbeck, John, Volker Heyse, Timo Meynhardt, Johannes Weinberg (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktualisierte und überarb. Aufl. Münster: Waxmann.

(ESIB 2000)

ESIB - The National Unions of Students in Europe (2000): Credit Accumulation and Transfer Systems. International Seminar Leiria, Portugal, 24 –25th November 2000, Conference Report.

(ESU 2009)

The European Students' Union (2009): Bologna with Student Eyes 2009.

(Eßbach 2009)

Eßbach, Wolfgang (2009): Die Rolle der Professorenschaft beim Scheitern deutscher Hochschulreformen. Vorlesung im Rahmen der alternativen Vorlesungen im besetzten Auditorium Maximum der Universität Freiburg während des „Bildungsstreiks 2009“ am 01. Dezember 2009.

(Euler 2008)

Euler, Dieter (2008): Hochschulmanagement und Lehr-Lern-Kultur. Über den Zusammenhang von Strategie, Struktur und Kultur. Vortrag auf dem Jahreskongress der DGFE.

(Europäische Kommission 1995)

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.

(Europäische Kommission 2004)

Europäische Kommission (2004): Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte. Luxemburg.

(Europäische Kommission 2009)

Europäische Kommission (2009): ECTS-Leitfaden.

(Faulstich/Zeuner 1999)

Faulstich, Peter, Christine Zeuner (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung [in Theorie, Didaktik und Adressaten]. Weinheim: Juventa-Verl (Basistexte Erziehungswissenschaft).

(Fischer-Bluhm 2005)

Fischer-Bluhm, Karin (2005): Learning Outcome - ein Paradigmenwechsel? In: Welbers, Ulrich, Olaf Gaus (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 116. Bielefeld: Bertelsmann.

(Flick 2002)

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

(Froment 2006ff.)

Froment, Eric (Hrsg.) (2006): EUA Bologna Handbook: making Bologna work. Berlin: Raabe Verlag (RaabeNachschlagen - finden).

(Gapski/Tekster 2009)

Gapski, Harald, Thomas Tekster (2009): Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen. Hrsg. v. der Landesanstalt für Medien Düsseldorf. Düsseldorf.

(Geißler/Orthey 2002)

Geißler, Karlheinz A., Frank Michael Orthey (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard, Christiane Schiersmann, Horst Siebert (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49.2002), S. 69–79.

(GEW 2009)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009): GEW: "Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn". Pressemitteilung vom 10.09.2009. URL: http://www.gew.de/GEW_Nicht_Bologna_ist_gescheitert_sondern_Bonn.html

(Goddar 2009)

Goddar, Jeanette (2009): "Freiheit auch für Lernkaninchen". In: *Frankfurter Rundschau online*, 17.11.2009. URL: http://www.fr-online.de/in_und_ausland/wissen_und_bildung/aktuell/?em_cnt=2086389&em_loc=1739

(Gómez Tutor 2003)

Gómez Tutor, Claudia (2003): Didaktik und Methodik der Erwachsenenpadagogik. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 308–324.

(González/Wagenaar 2008)

González, Julia, Robert Wagenaar (2008): Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction.

(Goy 2005)

Goy, Antje (2005): Peerteaching - Doppelt gelernt hält besser. In: *Sozialmagazin* 30 (4), S. 24–33.

(Green/Green 2005)

Green, Norm, Kathy Green (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 1. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

(Greif 1993)

Greif, Siegfried (1993): Praxis des selbstorganisierten Lernens. Einführung und Leittexte; Arbeitsmaterialien für die Interessenvertretung; [Ergebnisse des Projekts Aktivierende Methoden zielgruppenorientierter Gewerkschaftsarbeit (AMZG)]. Köln: Bund-Verl. (Soziale Kompetenz).

(Greisler/Hendriks 2008)

Greisler, Peter, Birger Hendriks (2008): Bologna Process National Report for Germany 2007-2009.

(Grigat 2010)

Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *Forschung & Lehre* 17 (4), S. 250–252.

(Grosses Universal Volkslexikon 1984)

Grosses Universal Volkslexikon (auf Basis Lizenz Brockhaus) (1984), Bd. 3, Stichwort „Fähigkeit“, S. 208. Stuttgart: Lizenzausgabe Fackelverlag.

(Grzega 2003)

Grzega, Joachim (2003): LdL in universitären Kursen - ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. URL: http://www.ldl.de/material berichte/uni/ldl.pdf

(Grzega 2005)

Grzega, Joachim (2005): Lernen durch Lehren und Forschen - Bildungs-, lehr- und lernökonomische Hinweise und Materialien. URL: http://www.ldl.de/material/ berichte/uni/grzega2005.pdf

(Hanft 2008)

Hanft, Anke (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement: Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

(Hanft/Müskens 2005)

Hanft, Anke, Isabel Müskens (Hrsg.) (2005): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

(Heinze/Olk 2001)

Heinze, Rolf G., Thomas Olk (2001): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.

(Himmelrath 2003)

Himmelrath, Armin (2003): Zehn Jahre Bachelor. "Sehr viel ist Etikettenschwindel". In: *SPIEGEL ONLINE Nachrichten Uni SPIEGEL*, 18.02.2003. URL: http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-236462,00.html

(HIS 2010)

Hochschul-Informations-System (Hrsg.) (2010): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung "Studienqualität". Bielefeld: Bertelsmann.

(HMWK 2008)

Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2008): Gesetz zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre an hessischen Hochschulen und Änderungen des Hessischen Studienbeitragsgesetzes und des Hessischen Studienguthabengesetzes durch das Gesetz zur Sicherstellung von Chancengleichheit an hessischen Hochschulen vom 18. Juni 2008 (GVBl. I S. 764).

(Holten/Nittel 2010)

Holten, Roland, Dieter Nittel (2010): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 13).

(Holweg 2005)

Holweg, Heiko (2005): Methodologie der qualitativen Sozialforschung. Eine Kritik. Univ., Diss.--Bern, 2005. 1. Aufl. Bern: Haupt (Berner Reihe philosophischer Studien, 30).

(Honer 1994)

Honer, Anne (1994): Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 20 (3), S. 623–640.

(HRG 2007)

HRG (2007): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist.

(HRK 2004)

Hochschulrektorenkonferenz (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen.

(HRK 2007)

Hochschulrektorenkonferenz (2007): ECTS im Kontext: Ziele, Erfahrungen und Anwendungsfelder. Empfehlung des 104. Senates am 12.06.2007.

(HRK 2008a)

Hochschulrektorenkonferenz (2008a): Der Stand der Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage und Arbeitshilfen. (Statistiken zur Hochschulpolitik, 4/2008).

(HRK 2008b)

Hochschulrektorenkonferenz (2008b): National Statement zum deutschen Hochschulsystem.

(HRK 2009)

Hochschulrektorenkonferenz (2009): HRK-Präsidentin zu den Ergebnissen der Bologna-Ministerkonferenz in Leuven. Pressemitteilung vom 29.04.09.
URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/PM_Ergebnisse_Ministerkonferenz_Leuven.pdf

(HRK 2010)

Hochschulrektorenkonferenz (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011 (Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2010).

(HSG-LSA 2010)

Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG-LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14.12.2010. URL: http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-HSchulGST2010rahmen

(Huber 2005)

Huber, Bernd (Hrsg.) (2005): "Humboldt neu denken". Qualität und Effizienz der "neuen" Universitas. Köln: Hanns Martin Schleyer-Stiftung (Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung, 65).

(Huber 1995)

Huber, Ludwig (Hrsg.) (1995): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft). Stuttgart: Klett-Cotta (10).

(Huber 1998)

Huber, Ludwig (1998): Forschendes Lehren und Lernen - eine aktuelle Notwendigkeit. In: *Das Hochschulwesen* 46 (1), S. 3–10.

(Huber 2009)

Huber, Ludwig (2009): 'Lernkultur' - Wieso ‚Kultur'? Eine Glosse. In: Schneider, Ralf, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 120), S. 14–20.

(Hugger/Walber 2010)

Hugger, Kai-Uwe, Markus Walber (2010): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

(IMK/KMK 2002)

Innenministerkonferenz, Kultusministerkonferenz (2002): Vereinbarung 'Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen'. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.

(IMK/KMK 2007)

Innenministerkonferenz; Kultusministerkonferenz (2007): Vereinbarung "Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen". Beschluss der Innenministerkonferenz vom 07.12.2007 und der Kultusminsterkonferenz vom 20.09.2007.

(Issing/Klimsa 2002)

Issing, Ludwig J., Paul Klimsa (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

(Jackson et. al. 2006)

Jackson, Norman, Martin Oliver, Malcolm Shaw, James Wisdom (2006): Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum. Abingdon: Routledge.

(Jank/Meyer 2005)

Jank, Werner, Hilbert Meyer (2005): Didaktische Modelle. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

(Jaudzims 2004)

Jaudzims, Susanne (2004): Neue Studienstrukturen und -abschlüsse in Deutschland: Qualitätsanforderungen und Akkreditierungsverfahren. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Hannover, Institut für Soziologie und Sozialpsychologie.

(Jaudzims/Schnitzer 2007)

Jaudzims, Susanne, Klaus Schnitzer (2007): Deutschland und die Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes. In: Bretschneider, Falk, Johannes Wildt (Hrsg): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (GEW - Materialien aus Hochschule und Forschung, 110), S. 21–34.

(Jenert 2008)

Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: *Bildungsforschung* 5 (2), S. 1–18.

(Jones/Nimmo 1994)

Jones, Elizabeth, John Nimmo (1994): Emergent curriculum. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

(JQI 2002)

Joint Quality Initiative (2002): Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. A report from a Joint Quality Initiative informal group.

(JQI 2004)

Joint Quality Initiative (2004): Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group.

(Jungk/Müllert 1989)

Jungk, Robert, Norbert R. Müllert (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. Überarb. und aktual. Neuausg., Taschenbuchausg. München: Heyne (Heyne-Bücher19, Heyne-Sachbuch, 73).

(Kaufhold 2006)

Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung: VS Verlag.

(Kennedy/Hyland/Ryan 2006)

Kennedy, Declan, Áine Hyland, Norma Ryan (2006): Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. In: Eric Froment (Hrsg.): EUA Bologna handbook. Making Bologna work, C 3.4-1. Berlin: Raabe (RaabeNachschlagen - finden), S. 1–30.

(Klieme 2005)

Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2005): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

(KMK 2000)

Kultusministerkonferenz (2000): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.

(KMK 2004)

Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004.

(KMK 2005)

Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005.

(KMK 2008)

Kultusministerkonferenz (2008): Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des "Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse" mit dem "Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum". Bericht vom 18.09.2008.

(KMK 2010)

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

(KMK/BMBF 2007)

Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF. Nationaler Bericht 2007 für Deutschland.

(Kohler 2004)

Kohler, Jürgen (2004): European Qualifications Framework. Der Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. In: Benz, Winfried, Jürgen Kohler, Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Abschnitt D 1.4: Raabe Verlag, S. 1–26.

(Kolb 1984)

Kolb, David A (1984): Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

(Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission vom 21.11.2001. KOM(2001) 678 endgültig. Brüssel.

(Krüger 2010)

Krüger, Marc (2010): Das Lernszenario VideoLern: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen: eine Design-Based-Research Studie. Dissertation. Universität der Bundeswehr München, Neubiberg. Fakultät für Pädagogik.

(Laka 2008)

Laka, Jon Paul (2008): Tuning Consultation 2008 on Competences. Tuning Dissemination Conference II. Presentation. Brüssel, Belgien, 2008.

(Lamnek 1995)

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

(Leuven Kommuniqué 2009)

Leuven Kommuniqué (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009.

(Lissabon-Konvention 1997)

Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (1997).

(London Kommuniqué 2007)

London Kommuniqué (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung.

(Magna Charta Universitatum 1988)

Magna Charta Universitatum (1988). Bologna, Italy.

(Marburger/Griese 2011)

Marburger, Helga, Christiane Griese (2011): Bildungsmanagement: Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg.

(Markert 1998)

Markert, Werner (Hrsg.) (1998): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (15).

(Mayer 2002)

Mayer, Horst O. (2002): Interview und schriftliche Befragung. München: Oldenbourg.

(McGregor/Cutcher-Gershensfeld 2006)

McGregor, Douglas, Joel Cutcher-Gershenfeld (2006): The human side of enterprise. Annotated ed. New York, NY: McGraw-Hill.

(McKeachie et. al. 1986)

McKeachie, Wilbert J., Paul R. Pintrich, Yi-Guang Lin, David A.F. Smith (1986): Teaching and Learning in the College Classroom. Lansing, MI: University of Michigan, Office of Educational Research and Improvement.

(Merkt/Mayrberger 2007)

Merkt, Marianne, Kerstin Mayrberger (Hrsg.) (2007): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u. a.]: StudienVerl.

(Mertens 1974)

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)* 7 (1), S. 36–43.

(Meuser/Nagel 2002)

Meuser, Michael, Ulrike Nagel (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander, Beate Littig, Wolfgang Menz (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, S. 71–93.

(Ministry of Science, Technology and Innovation 2005)

Ministry of Science, Technology and Innovation (2005): A framework for Qualifications of the European Higher Education Area.

(Moon 2002)

Moon, Jennifer (2002): The module & programme development handbook. A practical resource for linking levels, learning outcomes & assessment. London: Kogan Page.

(Moss 1992)

Moss, Pamela A. (1992): Shifting conceptions of validity in educational measurement: implications for performance assessment. In: *Review of Educational Research* (62), S. 229–258.

(Mühlfeld et. al. 1981)

Mühlfeld, Claus, Paul Windolph, Norbert Lampert, Heidi Krüger (1981): Auswertungsprobleme offener Interviews. In: *Soziale Welt* 32, S. 325–352.

(Nägeli 2000)

Nägeli, Rudolf (2000): Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden in Europa und die möglichen Folgen für die Schweiz. Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz, ergänzte Fassung des Lageberichts zuhanden der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz. 10. April 2000.

(North/Reinhardt 2005)

North, Klaus, Kai Reinhardt (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Wiesbaden: Gabler.

(Nuissl 2006)

Nuissl, Ekkehard (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Schriftenreihe DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.

(Nuissl et. al. 2002)

Nuissl, Ekkehard, Christiane Schiersmann, Horst Siebert (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49).

(Nückles et. al. 2004)

Nückles, Matthias, Johannes Gurlitt; Tobias Pabst; Alexander Renkl (2004): Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren, Organisieren, Kommunizieren. München: Dt. Taschenbuch-Verl.

(Oehler 1968)

Oehler, Christoph (1968): Studienreform und Bildungsplanung. Voraussetzungen und Konsequenzen der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn: Madel Dr.

(Oliver/Herrington 2001)

Oliver, Ron, Jan Herrington (2001): Teaching and Learning Online: A Beginner's Guide to E-learning and E-teaching in Higher Education. Mt. Lawley, WA: Centre for Research in Information Technology and Communications, Edith Cowan University.

(Pellert 1999)

Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation: die Kunst, Experten zu managen. Wien: Böhlau.

(Piaget/Aebli 2005)

Piaget, Jean, Hans Aebli (2005): Das Weltbild des Kindes. Ungekürzte Ausg., 8. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. [u.a.].

(Prag Kommuniqué 2001)

Prag Kommuniqué (2001): Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag.

(Rauhvargers et. al. 2009)

Rauhvargers, Andrejs, Cynthia Deane, Wilfried Pauwels (2009): Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009.

(Rauner 2006)

Rauner, Felix (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

(Reichert/Tauch 2003)

Reichert, Sybille, Christian Tauch (2003): Trends 2003. Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum.

(Reis 2009)

Reis, Oliver (2009): Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Schneider, Ralf, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 120), S. 100–120.

(Reis/Ruschin 2008)

Reis, Oliver, Sylvia Ruschin (2008): Kompetenzorientiert prüfen - Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Sigrid, Birgit Szczyrba, Johannes Wildt (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118).

(Reuke 2010)

Reuke, Hermann (2010): Die Erfahrungen der ZEvA bei der Akkreditierung von Studiengängen. Erwartungen an die Hochschulen und Schwierigkeiten bei der Umsetzungen. In: Gregor Terbuyken (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 14. bis 16. Dezember 2009 in Kooperation mit der ZEvA Hannover und der Universität Hannover. (Loccumer Protokolle, 78/09), S. 13–21.

(Rhein/Kruse 2009)

Rhein, Rüdiger, Tanja Kruse (2009): Arbeitsgrundlage für die Beschreibung von Kompetenzen und Learning Outcomes in Studiengängen. Projekt "Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung" der Leibniz Universität Hannover. URL: http://www.uni-hannover.de/imperia/md/content/lehrkommission/verteiler/arbeitsgrundlage_learning_outcomes_kompetenzen_04-11-09.pdf

(Rhein/Kruse 2010)

Rhein, Rüdiger, Tanja Kruse (2010): Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung am Beispiel des Studienganges Architektur. In: Gregor Terbuyken (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 14. bis 16. Dezember 2009 in Kooperation mit der ZEvA Hannover und der Universität Hannover. (Loccumer Protokolle, 78/09), S. 215–236.

(Richter 2004)

Richter, Roland (2004): "Employability" - "Beschäftigungsfähigkeit". Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Großbritannien. URL: http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/4132.php

(Roberts 2008)

Roberts, Graeme (2008): Bologna Seminar on Learning Outcomes Based Higher Education: The Scottish Experience. Conclusions and Recommendations.

(Roth 1976)

Roth, Heinrich (1976): Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung. Bd. 1. Hannover: Schroedel.

(Rychen/Salganik 2003)

Rychen, Dominique Simone, Laura Hersh Salganik (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Cambridge, Mass.: Hogrefe & Huber.

(Schaeper/Wildt 2010)

Schaeper, Hildegard, Johannes Wildt (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung in der Lehre. In: Hochschul-Informations-System (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung "Studienqualität". Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 64–83.

(Schedler/Proeller 2006)

Schedler, Kuno, Isabella Proeller (2006): New Public Management. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bern [u.a.]: Haupt Verlag.

(Schermutzki 2008)

Schermutzki, Margret (2008): Learning Outcomes - Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Benz, Winfried, Jürgen Kohler, Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Abschnitt E 3.3: Raabe Verlag, S. 1–30.

(Schermutzki 2009a)

Schermutzki, Margret (2009a): Europäisches Hochschulprojekt TUNING - Info-Zentren eingerichtet. In: Bologna-News: Neues aus dem Bologna-Zentrum der HRK, Ausgabe 03/09, S. 9-10.

(Schermutzki 2009b)

Schermutzki, Margret (2009b): Rahmenordnungen und kompetenzorientiertes Prüfen. Präsentation auf der neunten Tagung der Bologna-Koordinatorinnen und -koordinatoren - Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre. 08. und 09. Oktober 2009, Universität Ulm.

(Schmidt/Horstmeyer 2008)

Schmidt, Uwe, Jette Horstmeyer (2008): Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 30 (1), S. 40-59.

(Schmoll 2009)

Schmoll, Heike (2009): Bologna-Reformen. Verschulte Studiengänge, verfehlte Ziele. In: *FAZ.net*, 17.11.2009. URL: http://www.faz.net/artikel/C30190/bologna-reformen-verschulte-studiengaenge-verfehlte-ziele-30077863.html

(Schneider et. al. 2009)

Schneider, Ralf, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 120).

(Schön 1983)

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.

(Schultheis et. al. 2008)

Schultheis, Franz, Paul-Frantz Cousin, Marta Roca i Escoda (2008): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

(Schumacher 2006)

Schumacher, Eva-Maria (2006): Beispiel für einen Lernkontrakt/ -vertrag (lehridee.de - Ideen und Konzepte für das Lernen und Lehren).
URL: http://www.lehridee.de/data/doc/id_315/Lernkontrakt.pdf

(Seibel 2009)

Seibel, Andrea (2009): Humboldt lebt in Bologna. In: *Welt Online*, 29.11.2009. URL: http://www.welt.de/die-welt/debatte/article5364680/Humboldt-lebt-in-Bologna.html

(Sidler 2007)

Sidler, Fredy (2007): Vom Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu Learning Outcomes (LO) eines Studiengangs. Workshop zu Learning Outcomes und Kompetenzorientierung an der Universität Oldenburg (Folienpräsentation). 19. Oktober 2007.

(Sorbonne-Erklärung 1998)

Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris 25 Mai 1998.

(Steering Committee for National Consultation 2006)

Steering Committee for National Consultation (2006): Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Final Report - November 2006.

(Stelzer-Rothe 2008)

Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.) (2008): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 2., aktualisierte Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.

(Stiggins 1988)

Stiggins, Richard J. (1988): The design and development of performance assessments. In: *Educational Measurement: Issues and Practice* 6 (3), S. 33–42.

(Studentischer Projektrat der Universität Kassel (ohne Jahresangabe))

Studentischer Projektrat der Universität Kassel (ohne Jahresangabe): Der Studentische Projektrat.

(Sursock/Smidt 2010)

Sursock, Andrée, Hanne Smidt (2010): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education.

(Tauch 2005)

Tauch, Christian (2005): Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum. Präsentation vom 3.11.2005. HRK, Bonn.

(Taylor 1994)

Taylor, Catherine (1994): Assessment for measurement or standards: the peril and promise of large-scale assessment reform. In: *American Educational Research Journal* (31), S. 231–262.

(Teichler 1990)

Teichler, Ulrich (1990): Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus Verlag.

(Teichler 2005)

Teichler, Ulrich (2005): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstruktur im Bologna-Prozess. In: Hanft, Anke, Isabel Müskens (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 6-27.

(Terbuyken 2010)

Terbuyken, Gregor (Hrsg.) (2010): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 14. bis 16. Dezember 2009 in Kooperation mit der ZEvA Hannover und der Universität Hannover. (Loccumer Protokolle, 78/09).

(Tippelt 1999)

Tippelt, Rudolf (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

(Torrance 1994)

Torrance, Harry (Hrsg.) (1994): Evaluating Authentic Assessment: Problems and Possibilities in New Approaches to Assessment. Buckingham: Open University Press.

(Tremp 2009)

Tremp, Peter (2009): Hochschuldidaktische Forschungen - Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, Ralf, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 120), S. 206–219.

(Tuning 2007)

Tuning (2007): Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess.

(Tuning 2008a)

Tuning (2008a): Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Chemistry.

(Tuning 2008b)

Tuning (2008b): Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Physics.

(Tuning 2008c)

Tuning (2008c): Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies.

(Tuning 2008d)

Tuning (2008d): Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Occupational Therapy.

(Ulbricht 2004)

Ulbricht, Annette (2004): Von der Henschelei zur Hochschule. Der Campus der Universität Kassel am Holländischen Platz und seine Geschichte. Kassel: Kassel Univ. Press.

(Van der Blij et. al. 2002)

Van der Blij, Maria, Jo Boon, Hermann van Lieshout, Hans Schafer, Hans Schrijen (2002): Competentieprofielen: over schillen en knoppen.

(Veletsianos/Kleanthous 2009)

Veletsianos, George, Irene Kleanthous (2009): A Review of Adventure Learning. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning* 10 (6), S. 84–105.

(Viebahn 2008)

Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen).

(Webler 2008)

Webler, Wolff-Dietrich (2008): Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler (Reihe 4: Beruf: Hochschullehrer/in – Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen, Bd. 2).

(Webler 2009)

Webler, Wolff-Dietrich (2009): Gespräch mit Dr. Achim Hopbach, Geschäftsführer des Dt. Akkreditierungsrates und Präsident der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) über einige Aspekte der Entwicklung von Studiengängen nach dem "Bologna-Konzept" in Deutschland. In: *Das Hochschulwesen* 57 (6), S. 183–187.

(Weinert 2001a)

Weinert, Franz Emanuel (2001a): Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique Simone, Laura Hersh Salganik: Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45–65.

(Weinert 2001b)

Weinert, Franz Emanuel (2001b): Leistungsmessungen in Schulen. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik).

(Welbers 2009)

Welbers, Ulrich (2009): Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals. In: Schneider, Ralf, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 120), S. 21-41.

(Welbers/Gaus 2005)

Welbers, Ulrich, Olaf Gaus (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 116).

(Welbers/Korytko 2003)

Welbers, Ulrich, Thomas Korytko (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: WBV (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 110).

(Wiggins 1989)

Wiggins, Grant (1989): Teaching to the (authentic) test. In: *Educational Leadership*, S. 41–47.

(Wildt 2002)

Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Brigitte Berendt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, Abschnitt A 1.1, Stuttgart: Raabe, S. 1–10.

(Wildt 2003)

Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf, S. 14–18.

(Wildt 2005)

Wildt, Johannes (2005): Vom Lehren zum Lernen - hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur: Expertentagung des EWFT "From Teaching to Learning", Berlin 17.11.2005.

(Wildt 2006)

Wildt, Johannes (2006): Kompetenzen als Learning Outcomes. In: *Journal Hochschuldidaktik* 17 (1), S. 6–9.

(Wildt 2007a)

Wildt, Johannes (2007a): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, Falk, Johannes Wildt (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag; Bertelsmann (GEW - Materialien aus Hochschule und Forschung, 110), S. 44–54.

(Wildt 2007b)

Wildt, Johannes (2007b): Praxisbezug revisited - Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: Merkt, Marianne, Kerstin Mayrberger (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung, S. 59–72.

(Wildt 2010)

Wildt, Johannes (2010): Kompetenzen als (neue?) Zielsetzung hochschulischer Ausbildung. In: Gregor Terbuyken (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 14. bis 16. Dezember 2009 in Kooperation mit der ZEvA Hannover und der Universität Hannover, 78/09 (Loccumer Protokolle, 78/09), S. 53–79.

(Wissenschaftsrat 1966)

Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen.

(Wissenschaftsrat 2008)

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre.

(Wittrock 1977)

Wittrock, Merlin C. (1977): The Human Brain. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(ZEvA 2003)

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2003): Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen.

(ZEvA 2008)

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2008): Handreichung zur Erstellung von Bewertungsberichten. Internes Dokument der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover.

(ZEvA 2011)

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2011): Antragsleitfaden für die Programm- und Cluster-Akkreditierung. Hannover, März 2011.

(ZfSK 2008)

Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Leibniz Universität Hannover (2008): Empfehlungen zu Qualitätsstandards und zur Vergabe von Leistungspunkten in Schlüsselkompetenz-Lehrveranstaltungen.

(Zumbach 2007)

Zumbach, Jörg (2007): Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. 1. Aufl. Bern: h.e.p.-Verl.

Internetquellen:[331]

Akkreditierungsrat (AR): Akkreditierte Studiengänge – Zentrale Datenbank,
http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html

Akkreditierungsrat (AR): Akkreditierungsagenturen,
URL: http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=5

Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN),
URL: http://www.asiin.de/

ASIIN Consult GmbH,
URL: http://www.asiin-consult.de/pages/de/asiin-consult-gmbh.php

Bologna-Process: Template for National Reports 2007-2009,
URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Template_stocktaking_final.pdf

Bologna-Process Stocktaking 2009: List of indicators,
URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Stocktaking_indicators_final.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Der Bologna-Prozess,
URL: http://www.bmbf.de/de/3336.php

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd),
URL: http://www.dghd.de/

Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA),
URL: http://www.fibaa.org/

Hochschuldidaktische Zentrum (HDZ) der Technischen Universität (TU) Dortmund,
URL: http://www.hdz.tu-dortmund.de/

Hochschul-Informations-System GmbH (HIS): Prüfungsverwaltungssoftware HIS-POS,
URL: http://www.his.de/abt1/ab02

OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education,
URL: http://www.kooperation-international.de/unesco/themes/info/detail/data/42091/backpid/12/?PHPSESSID=c33269fafb89c

[331] Letzter Zugriff auf sämtliche, nachfolgend aufgeführte Links: 14.06.2011.

Offizielle Bologna-Prozess Webseite (Englisch),
URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao

Projekt Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung der Leibniz Universität Hannover,
URL: http://www.uni-hannover.de/de/universitaet/projekte/studiengangsentwicklung/

Studentischer Akkreditierungspool,
URL: http://www.studentischer-pool.de/index.html

Tuning Educational Structures in Europe (Tuning),
URL: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/

Universität Augsburg, Philologisch-Historische Fakultät, Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache, Birke Dockhorn, M. A.: Bewertungskriterien für Hausarbeiten,
URL: http://bertilow.com/div/birke/augsburg/hausarbeit/bewertunghausarbeit.html

Universität Göttingen: Pilotprojekt „Workload-Erhebung",
URL: http://www.uni-goettingen.de/de/108911.html

Universität Oldenburg, Stabsstelle Studium und Lehre: Lehrveranstaltungsevaluation,
URL: http://www.uni-oldenburg.de/praesidium/studiumlehre/29148.html

Universität Oldenburg: Fachspezifische Anlage für das Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Master Erziehungs- und Bildungswissenschaften (2010),
URL: http://www.studium.uni-oldenburg.de/cman/dateien/PO_andere/Anlage_4_Master_Erziehungs-_und_Bildungswissenschaften_2010.pdf

Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZaB),
URL: http://www.kmk.org/zab/unsere-aufgaben/enic-naric.html

Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZaB): Anerkennung im Hochschulbereich,
URL: http://www.kmk.org/zab/anerkennung-im-hochschulbereich.html

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA),
URL: www.zeva.org

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA): Datenbank akkreditierter Studiengänge,
URL: http://www.zeva.org/de/programmakkreditierung/akkreditierte-studiengaenge/

Appendix

Frageleitfaden für die explorativen Experteninterviews

I. Allgemeine, einleitende Fragen (Annäherung an das Thema)

1. Wie sind Lehr-/Lernszenarien ganz allgemein zu gestalten, um eine Outcomeorientierung der Studiengangsmodule zu erreichen?
2. Wie sind Prüfungsformate entsprechend zu wählen und zu gestalten?
3. Wie lässt sich Kohärenz herstellen zwischen Kompetenzen als Learning Outcomes, dem Erwerb von Kompetenz ermöglichenden Lehr-/Lernszenarien und entsprechenden Prüfungsformaten?
4. Welche Vorstellungen bestehen hinsichtlich eines hochschuladäquaten Kompetenzbegriffs?

II. Analyse konkreter Modulbeschreibungen

Einstieg: Module sollen dem Anspruch genügen, outcomeorientiert zu sein. Lassen die vorliegenden Modulbeschreibungen erkennen, dass dies im konkreten Modul verwirklicht ist?

<u>Falls ja:</u>

1. Wie werden Learning Outcomes (Lernziele bzw. erwartete Lernergebnisse) im konkreten Fall beschrieben?
2. Welcher Kompetenzbegriff wird verwendet?
3. Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) sollen erworben werden?
4. Sind die angegebenen Lehr-/Lernformate und die Prüfungsformate angemessen, um die beschriebenen Lernergebnisse zu erreichen und zu überprüfen?
5. Wie wird Kohärenz hergestellt zwischen Learning Outcomes, dem Erwerb von Kompetenz ermöglichenden Lehr-/Lernszenarien und entsprechenden Prüfungsformaten?

<u>Falls nein:</u>

Wie müsste dies im konkreten Fall ggf. anders gestaltet werden, um zu einer kohärenten Outcomeorientierung der Module zu gelangen?

III. Übergreifende Fragen

1. Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, um outcomeorientiertes Lehren und Lernen zu begünstigen?
2. Wie müssten Qualitätssicherungsverfahren (z.B. die Programmakkreditierung) angelegt sein, um die Outcomeorientierung zu erfassen und zu bewerten (Mängel in den bisherigen Verfahren, die Outcomeorientierung nur scheinbar prüfen)?
3. Wie muss die Outcomeorientierung in einer Gesamtstrategie der Hochschule verankert sein, um möglichst hochschulweit tragfähig und wirkungsvoll sein zu können?

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst, deren Inhalt nicht schon für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt habe.

Hannover, 23.06.2011

Susanne Jaudzims