

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



**Anna Bergstermann/Eva Cendon/Luise B. Flacke/Andreas Friedrich/
Christine Hiltergerke/Miriam Schäfer/Sabrina Strazny/Fabienne Theis/
Nina Maria Wachendorf/Kathrin Wetzel**

Handreichung Lernergebnisse

**Theorie und Praxis einer outcomeorientierten
Programmentwicklung**

**Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“**

Februar 2013

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autoren und Autorinnen.

IMPRESSUM

Autorinnen/ Autoren: Anna Bergstermann, Eva Cendon, Luise B. Flacke, Andreas Friedrich, Christine Hiltergerke, Miriam Schäfer, Sabrina Strazny, Fabienne Theis, Nina Maria Wachendorf, Kathrin Wetzel

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/ Prof. Dr. André Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/ Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/ Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: Februar 2013

INHALT

Einleitung	4
1. Lernergebnisse im Fokus	5
1.1 Lernergebnisse und Curriculumentwicklung	5
1.2 Lernergebnisse und ihr Mehrwert.....	7
1.3 Lernergebnisse und Referenzrahmen.....	10
1.4 Formulieren von Lernergebnissen	12
2. Lernergebnisse, Prüfungsformate und Lehr-Lern-Strategien	20
2.1 Kompetenzorientierung	20
2.2 Constructive Alignment.....	22
2.3 Kompetenz- und lernergebnisorientierte Prüfungsformate	25
2.3.1 Arten von Prüfungsformaten	25
2.3.2 Beurteilungskriterien	27
2.4 Empfehlungen.....	28
3. Sensibilisierung und Motivierung der Lehrenden	29
3.1 Veränderung der Lehre	29
3.2 Ebenen der Sensibilisierung	30
3.3 Konkrete Herangehensweisen	32
A. Glossar	37
B. Literatur	40
C. Abbildungsverzeichnis	44
D. Tabellenverzeichnis	44
E. Autor/-innen	45

Einleitung

Diese Handreichung wurde von Akteurinnen und Akteuren aus sieben Projekten des Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projektteams der DUW in einem kooperativen Entwicklungsprozess erstellt. Die Handreichung hat den Anspruch, aus der Praxis und für die Praxis geschrieben zu sein. Vor diesem Hintergrund zielt sie auf die Gruppe der Projektverantwortlichen und Programmentwickler und -entwicklerinnen aus den Projekten der offenen Hochschulen ab. Zusammengetragen wurden in dieser Handreichung Zugänge zum Thema Lernergebnisse, die den Beteiligten vor allem in ihrer aktuellen Entwicklung von Studienprogrammen relevant erscheinen. Dabei wurden ausgehend von den aktuellen Themen sowohl Schwerpunkte als auch Praxisbeispiele aus dem je eigenen Praxis- und Projektkontext bearbeitet und eingebracht. Lernergebnisorientierung hat einige Anschlussstellen zu anderen wichtigen Aspekten der Öffnung von Hochschulen, wie der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, verbunden mit dem Thema der Durchlässigkeit oder auch der konkreten Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten. Die vorliegende Version der Handreichung fokussiert auf die Entwicklung eines Programmes und enthält drei Schwerpunkte. Das erste Kapitel nähert sich dem Thema Lernergebnisse an und kontextualisiert den Begriff soweit, wie es für die Entwicklung von Studienprogrammen notwendig erscheint. Im zweiten Schritt wird der Zusammenhang von Lernergebnissen, Prüfungsformaten und Lehr-Lern-Strategien untersucht: Wie wird Kompetenzorientierung berücksichtigt, was haben Lernergebnisse mit Prüfungsformaten zu tun, was kann wie geprüft werden und was heißt Constructive Alignment? Im letzten Kapitel geht es um die Verankerung outcomeorientierter Lehrgestaltung in der Hochschule. Es fokussiert auf die Lehrenden sowie ihre Motivation und Sensibilisierung; dies auf individueller Ebene, in kooperativen Settings der Curriculumentwicklung und in der strategischen Ausrichtung z. B. mithilfe von Leitbildern oder Preisen für gute Lehre. Jedes Kapitel beinhaltet eine Einleitung, die Ziele und Lernergebnisse formuliert und schließt ab mit Empfehlungen aus der Praxis für die Praxis, die Tipps für die Umsetzung enthalten.

Insgesamt ist die Handreichung für die outcomeorientierte Curriculumentwicklung geschrieben – die mit einem Perspektivenwechsel zu outcomeorientierter Lehrentwicklung und Lehre einen Beitrag zur Umsetzung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen leistet. In diesem Sinne sind die Bezüge auch nicht immer konkret zu berufsbegleitenden und praxisbezogenen Programmen hergestellt. Ausführlichere Berichte dazu erwarten wir zu einem späteren Zeitpunkt – wenn die gestalteten Strukturen und die in der Praxis gemachten Erfahrungen diese (oder eine nächste) Handreichung noch weiter bereichern werden. Neben diesem gemeinsam verfassten Text haben zwei Projekte parallel projektbezogene Handreichungen entwickelt (vgl. Strazny, 2012, Bergstermann/Theis, 2012). Der gemeinsame Austausch darin war für alle befruchtend. Wir freuen uns nun auf einen erweiterten Review-Prozess mit allen jenen unter Ihnen, die uns Rückmeldung geben möchten und uns damit unterstützen, die Handreichung in einer zweiten Phase noch weiterzuentwickeln, und hoffen, dass die Handreichung für Ihre eigene Arbeit hilfreich ist.

1. Lernergebnisse im Fokus

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Lernergebnisse. Ausgehend von der Fokussierung auf den Begriff und seiner notwendigen Abgrenzung zu Lehr- und Lernzielen werden die Unterschiede zwischen einem input- und outcomeorientierten Zugang zur Curriculumentwicklung dargelegt. Daran anschließend werden – als mögliche Basis für Ihre eigene Argumentation in der Hochschule – Mehrwerte und Nutzen für die Verwendung von Lernergebnissen an den Hochschulen dargelegt. Die Berücksichtigung des Verhältnisses von Lernergebnissen zum Referenzrahmen im Kontext der Curriculumentwicklung ist ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels. In diesem Zusammenhang werden die Referenzrahmen exemplarisch vorgestellt. Das Formulieren von Lernergebnissen mithilfe von Blooms Taxonomie, das Formulieren von Lernergebnissen auf Studiengangebene sowie die Überprüfung der Stimmigkeit des Studiengangs insgesamt durch *Modulmapping* werden abschließend vorgestellt.

Nach dem Durchlesen dieses Kapitels sollten Sie in der Lage sein,

1. die Begriffe Lehrziele, Lernziele und Lernergebnisse voneinander zu unterscheiden.
2. Lernergebnisse unter Einbeziehung von Qualifikationsrahmen und/oder Lerntaxonomien zu formulieren.
3. die Unterschiede zwischen input- und outputorientierter Curriculumentwicklung zu benennen.
4. die unterschiedlichen Domänen von Blooms Taxonomie zu erläutern.
5. Lernergebnisse für den gesamten Studiengang und für die einzelnen Module zu formulieren und miteinander durch Modulmapping abzugleichen.
6. den Nutzen und die bildungspolitische Relevanz von Lernergebnissen zu erläutern.
7. ein Curriculum outcomeorientiert zu gestalten.

1.1 Lernergebnisse und Curriculumentwicklung

Voraussetzung für die Verwendung von Lernergebnissen im Rahmen der Gestaltung von Curricula und Lehrveranstaltungen, ist ein gemeinsames Verständnis darüber, was Lehrziele, Lernziele und Lernergebnisse sind und was sie voneinander unterscheidet (Gosling/Moon, 2002; Moon, o.J.; 2002; Kennedy, 2007; DAAD, 2008).

Als *Lehrziele (Aims)* werden allgemeine von Lehrenden intendierte Ziele einer Lehrveranstaltung, eines Moduls oder eines Studiengangs bezeichnet; sie unterliegen auch der Kontrolle der Lehrenden. Das *Lehrziel* kann erreicht werden, indem der oder die Lehrende lehrt, und dies fast unabhängig davon, ob die Studierenden anwesend sind oder nicht (Moon, 2002). Lehrziele sind aus Sicht der Lehrenden in der Studiengang- oder Modulbeschreibung formuliert, sie sollten im Vergleich zu den Lernergebnissen, die ja das zu erreichende Lernen beschreiben, kurz und knapp gehalten werden.

Demgegenüber liefern *Lernziele (Objectives)* meist spezifischere Aussagen über die geplanten Lehrinhalte, also die intendierte Lehre. Sie bergen allerdings die Gefahr, dass sie teilweise aus der Sicht der Lehrenden (Lehrabsicht), teilweise aus der Perspektive der Lernenden (erwartetes Lernen) formuliert werden. Jenny Moon (o.J., S. 13) plädiert daher dafür, Lernziele in Modul- oder Studiengangbeschreibungen gar nicht zu verwenden, da sie die unterschiedlichen Perspektiven – jene der Lehrenden und jene der Lernenden – vermischen.

Lernergebnisse (Learning Outcomes) schließlich sind Aussagen darüber, was die Studierenden am Ende des Lernprozesses erreicht haben und wie sie den Erfolg nachweisen sollen. Sie nehmen die Perspektive auf das Lernen bzw. das Gelernte ein und erlauben daher zum einen, deutlich zu machen, was von den Lernenden in Bezug auf das Lernen erwartet wird. Zum anderen zeigen sie die Verbindung zwischen Lernen und Beurteilungskriterien für dieses Lernen auf (Moon, 2002, S. 53).

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Lernergebnisse (Learning Outcomes) sind Aussagen darüber, was eine Lernende bzw. ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem der Lernprozess abgeschlossen ist. Sie sind aus der Perspektive der **Lernenden** formuliert.

Lehrziele (Aims) sind von den Lehrenden intendierte Ziele einer Lehrveranstaltung. Sie sind aus der Perspektive der **Lehrenden** formuliert.

Den Unterschied zwischen Lehrzielen und Lernergebnissen zeigt Declan Kennedy (DAAD, 2008, S. 57) anhand der verwendeten Verben auf:

Lehrziele (Perspektive der Lehrenden)	Lernergebnisse (Perspektive der Lernenden)
wissen	unterscheiden zwischen
verstehen,	wählen
bestimmen	zusammenfügen
anerkennen	anpassen
begreifen	identifizieren
bekannt machen mit	lösen, anwenden, aufzählen

Tabelle 1.1 Beispiele von Verben für die Formulierung von Lehrzielen und Lernergebnissen

Ein Beispiel:

Die Studierenden wissen, dass es unterschiedliche Konzepte Lebenslangen Lernens gibt. Die Studierenden können die unterschiedlichen Konzepte Lebenslangen Lernens unterscheiden.

Die Fokussierung auf Lernergebnisse hat auch Konsequenzen für die Curriculumentwicklung. David Gosling und Jenny Moon (2002, S. 7) beschreiben zwei unterschiedliche Zugänge zur Curriculumentwicklung:

- Der traditionelle, inputorientierte Zugang zur Curriculumentwicklung ist lehrendenzentriert: Er beginnt mit dem Inhalt eines Programms, das gelehrt werden soll. Der Inhalt des Programms/Moduls wird von der/den Programmleitung/Lehrenden festgelegt. Darauf aufbauend wird entschieden, was die *Lehrziele* sind und wie gelehrt wird (die Lehrstrategie). Als letzter Schritt wird die Form der Beurteilung festgelegt.
- Im Gegensatz dazu steht das outcomeorientierte Vorgehen. Dieses fokussiert darauf, was Studierende am Ende des Lernprozesses können sollen. Die Erwartung dessen, was gelernt werden soll, wird in *Lernergebnissen* formuliert und konkretisiert anhand von Beurteilungskriterien, die die Verbindung zur Beurteilungsmethode darstellen (Gosling/Moon, 2002, S. 7).

Der Fokus eines outcomeorientierten Zugangs zur Curriculumentwicklung lässt sich nach Moon (2004, S. 6) folgendermaßen zusammenfassen:

Ein outcomeorientierter Zugang zur Curriculumentwicklung fokussiert

- auf die Lernenden anstatt auf die Lehrenden. Es geht vorrangig um das Lernen und nicht um das Lehren.
- auf die Ergebnisse des Lernens (das Gelernte) statt auf den Lernprozess. Das Ergebnis zählt.
- auf die Repräsentation der Lernergebnisse – es geht um den Nachweis des Gelernten.

1.2 Lernergebnisse und ihr Mehrwert

Lernergebnisse gehören zur Basis der Bologna-Reform und bieten eine „gemeinsame Sprache“ (Schermutzki, 2007, S. 3), anhand derer sowohl die Wettbewerbsfähigkeit, Anerkennung, Transparenz als auch die Mobilität in der europäischen Bildung verbessert und überhaupt ermöglicht wird (Adam, 2007, S. 3). Nach Stephen Adam (ebd.) erfolgt die Anwendung von Lernergebnissen auf drei klar voneinander abzugrenzenden Ebenen:

1. auf lokalem Niveau der Bildungseinrichtung (in Bezug auf Kurse, Studiengänge und Qualifikationen);
2. auf nationalem Niveau (in Bezug auf Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherungssysteme);
3. und international (in Bezug auf Fragen der breiteren Anerkennung und Transparenz).

Nach Schermutzki (2007, S. 10f.) lässt sich die Bedeutung von Lernergebnissen im und für den Bologna-Prozess wie folgt darstellen:

1. Einführung eines aus zwei (drei) Stufen bestehenden Systems

Der Europäische Qualifikationsrahmen als Referenzrahmen und die nationalen Qualifikationsrahmen benötigen eine einheitliche Sprache, die gegeben ist durch die Verwendung von Lernergebnissen bezogen auf die verschiedenen Qualifikationsniveaus.

2. Vergleichbarkeit der Abschlüsse

Der Gebrauch von Lernergebnissen in Studiengangbeschreibungen spielt eine wichtige Rolle hinsichtlich der Vergleichbarkeit und Kompatibilität für andere Hochschulen, für Arbeitgeber und für Studierende. Die Orientierung an Lernergebnissen statt an Inputs und Lehrzielen ermöglicht eine bessere Vergleichbarkeit der Programme und damit der Abschlüsse. Vielfalt und Autonomie bleiben den Hochschulen in der inhaltlichen Ausgestaltung weiter erhalten.

3. Einführung eines Leistungspunktesystems

Die Bezugnahme auf Lernergebnisse ermöglicht die Entwicklung des European Credit Transfer System (ECTS) zu einem Transfer- und Akkumulierungssystem. ECTS-Punkte informieren bezüglich der Lernergebnisse über die Struktur und den quantitativen Aufwand der zu erreichenden Qualifikation und sind eine Basis für die Integration anderer Lernerfahrungen.

4. Erhöhung der Mobilität

Die Verwendung von Lernergebnissen und ECTS-Punkten vereinfacht die Anerkennung von Kompetenzen, indem sie eine einheitliche inhaltliche Orientierung an Gesichtspunkten erleichtert, die für die Anerkennung relevant sind. Zugleich kann so von der Identität curricularer Input-Elemente abgesehen werden, was die Anerkennung von Leistungen fördert, die im Ausland – oder an einer anderen Hochschule oder in der beruflichen Praxis – erbracht wurden.

5. Lebensbegleitendes Lernen

Die Verwendung von Lernergebnissen ist das einzig funktionierende Instrument, um die berufliche Aus- und Weiterbildung mit der Hochschulausbildung zu verbinden und so allen Altersgruppen der Gesellschaft Weiterbildung zu ermöglichen.

6. Unterstützung von Beschäftigungsfähigkeit (employability)

Die Orientierung an Lernergebnissen bereitet zum einen Studierende auf ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft und einer künftigen beruflichen Laufbahn (unter Einbeziehung der Stakeholder – Arbeitgeber, Verbände, Studierende, Absolventinnen und Absolventen) vor. Zum anderen ermöglichen Lernergebnisse – z.B. berufsbegleitenden Studierenden – einen besseren Ausweis der erworbenen Qualifikationen gegenüber relevanten Akteuren, wie beispielweise Personalverantwortlichen.

7. Sachdienliche Information von Studierenden

Mit der Beschreibung von Studienprogrammen und Modulen in Form von Lernergebnissen erhalten die Studierenden Informationen darüber, was sie am Ende eines Moduls oder eines Studienprogramms erreichen sollen; dies erleichtert die Wahl zwischen verschiedenen Studienprogrammen.

8. Förderung der Europäischen Dimension in der Hochschulbildung

Durch den Gebrauch von Lernergebnissen werden internationale Kooperationen und die Konzipierung von Joint Degrees vereinfacht.

9. Förderung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums

Die Beschreibung von Lernergebnissen als angestrebte Resultate eines Bildungsprozesses gibt europäischen Studienangeboten eine gemeinsame Basis.

10. Verbesserung der Kooperation im Bereich der Qualitätssicherung

Der Gebrauch von Lernergebnissen zur Beschreibung von Studienprogrammen und Modulen unterstützt die Schaffung allgemeiner Standards im Bereich der Qualitätssicherung mittels der Etablierung gemeinsamer methodischer Ansätze, wodurch die Basis für Verstehen und Vertrauen zwischen den Hochschulen und den Qualitätssicherungsagenturen geschaffen wird.

Für die einzelne Hochschule lässt sich der Nutzen von Lernergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen begründen (Adam, 2007, S. 4; DAAD, 2008, S. 18f.; Europäische Kommission, 2008):

- **Anerkennung:** Lernergebnisse gelten als Mittel zum Vergleich und dienen somit der Anerkennung von Lernleistungen. Gerade im Hinblick auf Mobilität (Hochschulwechsel vom In- ins Ausland und umgekehrt). Sie sichern den Transfer von Leistungen, da sie die Überprüfbarkeit von Kompetenzen ermöglichen.
- **Qualitätssicherung:** Lernergebnisse gelten als Ansatzpunkt für die Qualitätssicherung. Das liegt daran, dass die Lernergebnisse einen gewünschten und erforderlichen Verbindlichkeitsrahmen schaffen.
- **Transparenz:** Lernergebnisse schaffen Transparenz im Hinblick auf Vergleichbarkeit und Anerkennung. Sie geben darüber hinaus Aufschluss über das jeweilige Niveau des Wissens sowie über erlernte Fähigkeiten.
- **Gestaltungsraum:** Lernergebnisse ebnen neue Wege für die Gestaltung von Studienangeboten. Sie stellen Lernende in den Mittelpunkt. Unter dem Aspekt einer aktiven Teilnahme der Lernenden helfen Lernergebnisse, effektiv zu lernen. Aber auch für Lehrende (Lernprozessbegleiter/-in) ist die Formulierung von Lernergebnissen hilfreich, geht es zum Beispiel um die Auswahl geeigneter Lern-Lehr-Formate und die Aufbereitung von Lernmaterialien.
- **Kompetenzentwicklung:** Lernergebnisse zeigen Lernfortschritte und Kompetenzzugewinne auf. Sie geben Aufschluss über die Tiefe des Kompetenzzugewinns durch die Verwendung konkreter Verben auf verschiedenen Ebenen (z. B. etwas wiedergeben, etwas zitieren, etwas planen, etwas durchführen, etwas analysieren, etwas reflektieren, etwas entwerfen, etc.).

1.3 Lernergebnisse und Referenzrahmen

Lernergebnisse als Aussagen darüber, was eine Lernende bzw. ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist, zu tun, nachdem der Lernprozess abgeschlossen ist, zielen letztendlich auf das Handeln ab. Sie beinhalten die Möglichkeit, sichtbar zu machen, was jemand kann. Die Formulierung von Lernergebnissen ist eine wichtige Voraussetzung für die Anerkennung bzw. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Die Initiative ANKOM empfiehlt hierzu eine Äquivalenzprüfung, die sich sowohl auf das Niveau als auch auf den Inhalt bezieht (Stamm-Riemer et al., 2011, S. 37 ff.).

Der Bezug zu einem Qualifikationsrahmen erleichtert die Zuordnung von Lernergebnissen zu einem bestimmten Niveau. Der Qualifikationsrahmen ist abschlussbezogen formuliert und bietet einen formalisierten Aufbau. Indem ein Qualifikationsrahmen verwendet wird, entsteht ein Referenzsystem, das eine gemeinsame Sprache schafft und eine Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Abschlüssen ermöglicht.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden im europäischen Hochschulkontext für den *Europäischen Hochschulrahmen* die Dublin-Deskriptoren – in den Kategorien *Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilen, Kommunikation, Lernstrategien* – als wichtige Klassifikation von Lernergebnissen formuliert (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005). Der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* ordnet auf Grundlage des *TUNING Projects* (TUNING, 2005, S. 68) die Lernergebnisse nach Wissen, Verstehen und Können ein. Die Kategorie *Wissen und Verstehen* beschreibt die Fachkompetenzen, die erlangt wurden. Die Kategorie *Können* die Methodenkompetenz, um einen Wissenstransfer zu leisten (auch kommunikative und soziale Kompetenzen).

Im *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*, der das gesamte Bildungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis hin zur hochschulischen Bildung umfasst, wurde eine Klassifikation nach Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen vorgenommen (Europäische Kommission, 2008). Der *Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)* orientiert sich an dieser Definition und unterscheidet den Kompetenzbegriff nach *Fachkompetenz* (Wissen und Fertigkeiten) und *personaler Kompetenz* (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit). Im DQR wird explizit auf den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse verwiesen. Die Stufen 6, 7 und 8 entsprechen den Stufen 1 (Bachelorniveau), 2 (Masterniveau) und 3 (Doktoratsebene) (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5).

Neben dem bildungspolitischen Referenzrahmen spielen für die Umsetzung von Lernergebnissen in outcomeorientierten Curricula sogenannte Lerntaxonomien eine bedeutende Rolle. Sie unterstützen vor allem dabei, Lernergebnisse auf Studiengang-, Modul- und Kursebene zu formulieren. Hier hat sich insbesondere im angloamerikanischen Raum die

Verwendung von Blooms (1965) *Taxonomy of Educational Objectives – Blooms Taxonomie zur Bewertung von Wissen* – durchgesetzt (Moon, 2002; Adam, 2007; Kennedy, 2007; DAAD, 2008). Auf diese Taxonomie geht der nächste Abschnitt detaillierter ein.

Folgende Abbildung stellt den Zusammenhang zwischen Referenzrahmen, outcomeorientierten Curricula, Taxonomie und Lernergebnissen im konkreten hochschulischen Kontext dar.

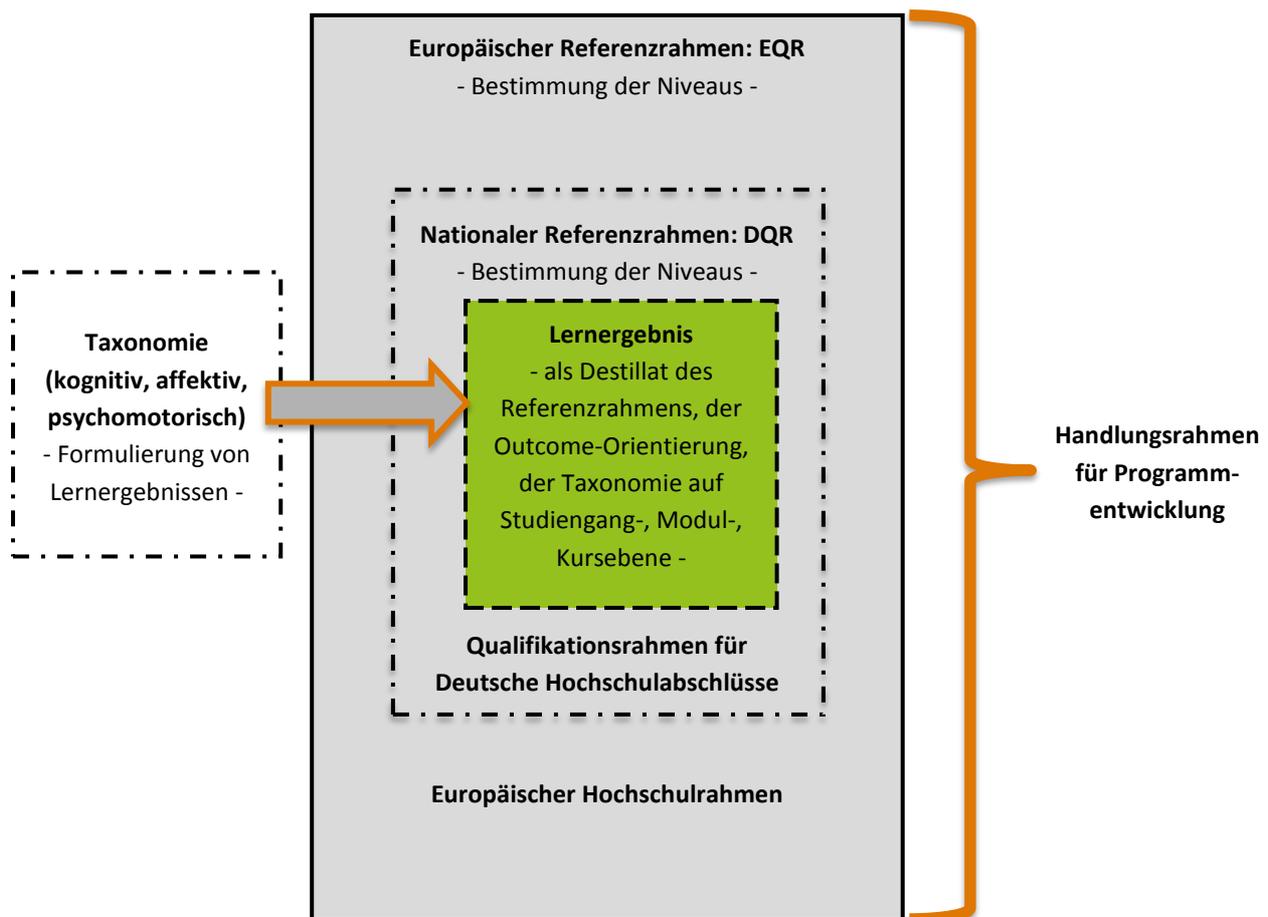


Abbildung 1.1 Zusammenhang Referenzrahmen, Taxonomie, Lernergebnis

Der Handlungsrahmen für Programmentwicklerinnen und -entwickler besteht darin, Curricula auf Basis bildungspolitischer Vorgaben outcomeorientiert zu gestalten. Sie entscheiden, auf Grundlage welcher Referenzrahmens die Studienprogramme entwickelt werden sollen. Konkret äußert sich das in der Beschreibung des jeweiligen Niveaus eines Studiengangs bzw. Zertifikatsprogramms: Ist dieses auf B.A.- oder auf M.A.-Niveau angesiedelt? Daran anknüpfend können hier die generellen Outcomes beschrieben werden, die in einem weiteren Schritt auf das jeweilige Programm spezifiziert werden müssen.

Für das Formulieren von Lernergebnissen eignen sich Taxonomien. Sie sind daher grundlegend, wenn Lernergebnisse ausgedrückt bzw. verfasst werden sollen. Lernergebnisse auf Studiengangebene sind damit das Destillat eines Referenzrahmens, der daraus folgenden Outcome- und Kompetenzorientierung und einer spezifischen Taxonomie.

1.4 Formulieren von Lernergebnissen

Mit Blooms Taxonomie liegt eine Klassifizierung vor, die eine vorgefertigte Struktur und eine Liste mit Verben liefert, welche die Formulierung von Lernergebnissen vereinfacht. Im deutschsprachigen Kontext wird insbesondere auf Blooms Taxonomie – im speziellen auf die kognitive Domäne – im Zusammenhang mit dem Verfassen von Lernergebnissen verwiesen (DAAD, 2008, S. 35ff.). In dieser Domäne der Taxonomie werden Denkprozesse in sechs Stufen dargestellt, die sich durch zunehmende Tiefe und Komplexität unterscheiden:

1. Wissen – als Fähigkeit, Fakten zu erinnern, etwas zu wiederholen;
2. Verstehen – als Fähigkeit, gelernte Informationen zu begreifen und zu interpretieren;
3. Anwenden – als Fähigkeit, Erlerntes in neuen Situationen zu nutzen;
4. Analysieren – als Fähigkeit, Informationen zu zerlegen und Strukturen zu verstehen;
5. Synthetisieren – als Fähigkeit, Teile neu zusammenzufügen;
6. Evaluieren – als Fähigkeit, den Wert von Lehrmaterialien für einen bestimmten Zweck zu evaluieren (DAAD, 2008, S.38ff.).

Folgende Abbildung visualisiert die kognitive Domäne als Stufenmodell. Nach Bloom kann die nächsthöhere Lernstufe erst erreicht werden, wenn die darunterliegende erfolgreich bewältigt wurde.



Abbildung 1.2 Stufenmodell nach Bloom (DAAD, 2008, S. 36)

Für jede Stufe sind exemplarisch Verben angegeben, die das Beschreiben des Lernniveaus auf der jeweiligen Stufe (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren, Evaluation) ermöglichen:



Abbildung 1.3 Verben für die Formulierung von Lernergebnissen in der kognitiven Domäne (DAAD, 2008, S. 36-45)

Beispiel: Lernergebnisse des Moduls „Sustainability and Governance“ des M.Sc. „Environmental Governance“ der Fakultät für Umwelt und Natürliche Ressourcen (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2012, S. 5)

In this module students learn to:

- describe the history of natural resource conservation efforts and their link to sustainable development;
- understand the interests and world views that have influenced the discourse on ‘Sustainable Development’ in the various phases of its diffusion;
- identify challenges of assessing sustainability by means of indicators and develop the capacity to deal with conflicts that may result from trade-offs and diverging priorities;

- identify and interpret the different meanings, modes and theoretical approaches of the governance concept;
- understand the changing roles of governments, private sector actors and civil society in the governance of human-environment interactions;
- apply basic literature and internet research skills;
- demonstrate basic presentation skills.

Während sich die meisten Texte ausschließlich auf die kognitive Domäne von Blooms Taxonomie für die Formulierung von Lernergebnissen beziehen (teilweise auch noch auf die affektive Domäne), befasst sich Declan Kennedy (2007) mit allen drei von Bloom erforschten Domänen – kognitiv, affektiv, psychomotorisch – und dem damit explizit gemachten Lernen und gibt Anleitungen für die Formulierung von Lernergebnissen.

In der *affektiven Domäne* geht es um den Bezug zur emotionalen Komponente des Lernens. Bloom hat hier fünf Hauptkategorien entwickelt:

1. Empfangen – Bereitschaft, Informationen zu empfangen;
2. Reagieren – aktive Teilnahme am eigenen Lernen;
3. Werten – Akzeptanz von Werten bis zum Sich-einem-Wert-verpflichtet-Fühlen;
4. Organisieren von Werten – der Prozess, unterschiedliche Wertvorstellungen zusammenzubringen;
5. Charakterisieren von Werten – Wertesystem in Bezug auf eigene Einstellung und Haltungen (DAAD, 2008, S. 45-48).

In dieser Domäne finden sich Lernergebnisse, die etwas über Haltungen aussagen, über das Arbeiten in Gruppen, über den sensiblen Umgang mit anderen und über ethisches Handeln. Diese sind fachübergreifend für Studienprogramme relevant.

Beispiel: Lernergebnisse des Moduls „Caritaswissenschaft“ des M.A. „Caritaswissenschaft und Christliche Gesellschaftslehre“ der Theologischen Fakultät (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2011a, S. 1)

Die Studierenden können auf der Basis des wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses der Caritaswissenschaft theologisch und interdisziplinär Fragestellungen der Theorie und Praxis von Caritas und Diakonie systematisch reflektieren und sich dazu auf unterschiedlichen Kontexte anderer freier, öffentlicher und privater Wohlfahrtspflege einstellen. (...) Sie gehen theologisch und bezugswissenschaftlich angemessen mit der Frage nach dem Leid, nach Sinn und angemessener Hilfe für leidende Menschen um und suchen qualifiziert nach Ressourcen und deren spiritueller Stärkung für leidende Menschen wie auch für helfende Menschen in Beruf und Freiwilligendiensten.

In der *psychomotorischen Domäne* geht es um physische Fertigkeiten, die Koordinierungstätigkeiten zwischen Gehirn und Muskeln umfassen. Diese Domäne betrifft eher naturwissenschaftliche Disziplinen, Medizin, Theaterwissenschaften, Musik und Sport.

Kennedy (ebd., S. 49–53) bezieht sich hier auf Arbeiten von Ravindrakumar H. Dave (1970), der fünf Niveaustufen für diese Domäne vorschlug:

1. Imitieren – Fähigkeit, zu beobachten und nachzuahmen;
2. Manipulieren – Fähigkeit, bestimmte Aktionen nach Instruktion und Übungen auszuführen;
3. Präzisieren – Fähigkeit, eine Aufgabe ohne Unterstützung auszuführen und präziser zu werden;
4. Koordinieren – Fähigkeit, zwei oder mehrere Aktionen durch Kombinieren von mehreren Fertigkeiten zu koordinieren und ggf. zu modifizieren;
5. Naturalisieren – Fähigkeit, unterschiedliche Fertigkeiten zu kombinieren, hintereinander und konsistent auszuführen.

Beispiel: Lernergebnisse des Moduls „Sportartspezifische Theorie und Praxis in den Individualsportarten“ des B.A. „Sportwissenschaft – Bewegungsbezogene Gesundheitsförderung“ der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2011b, S. 31)

Die Studierenden besitzen nach Abschluss des Moduls sportartspezifische Bewegungs-, Handlungs- und Vermittlungskompetenz und sind insbesondere in der Lage,

- grundlegende sportartspezifische Bewegungsfertigkeiten zu demonstrieren.
- sportartspezifischer Bewegungsfertigkeiten auf einem elementaren Wettkampfniveau (Leistung und Gestaltung) zu beherrschen.
- Bewegungsfehler zu identifizieren, zu analysieren und zu korrigieren. (...)

Insgesamt ist die Verwendung von Blooms Taxonomie für das Formulieren von Lernergebnissen in mehrerer Hinsicht sinnvoll:

- Sie bietet ein hilfreiches Konstrukt für die Formulierung von Lernergebnissen, um die unterschiedliche Tiefe und Komplexität von Lernen sichtbar zu machen und Lernergebnisse zu strukturieren. Damit können Lernergebnisse auf unterschiedlichen Stufen anders „bewertet“ werden (Kennedy, 2007; DAAD, 2008).
- Die von Bloom begonnene – und später von anderen Autor/-innen ergänzte – Liste von Aktivitätsverben für die einzelnen Stufen bietet eine gute Unterstützung für das Formulieren von Lernergebnissen, und im weiteren für das Formulieren von Beurteilungskriterien und Beurteilungsmethoden (Moon, 2002; Kennedy, 2007; DAAD, 2008).
- Die Zuordnung von Lernergebnissen zu den unterschiedlichen Stufen zeigt auf, ob die Lernergebnisse genügend Komplexität haben, bzw. ob die Studierenden für das intendierte Ziel des Moduls entsprechend gefordert werden (Kennedy, 2007; DAAD, 2008).

Grundsätzlich gelten für die Formulierung von Lernergebnissen für den Studiengang die gleichen Regeln wie bei der Formulierung von Lernergebnissen für die einzelnen Module

(DAAD, 2008, S.65). Beim Formulieren der Lernergebnisse des Studiengangs sollen nicht nur alle Lernergebnisse der Module gesammelt werden. Es gibt Lernergebnisse, die durchaus auch modulübergreifend sein können und über die alle Absolventinnen und Absolventen verfügen sollten (beispielsweise Teamfähigkeit, Aufbereiten und Präsentieren von Daten, Übertragen des Erlernten auf andere Problemfelder).

Hier kann es sinnvoll sein, die Lernergebnisse in zwei Kategorien zu unterteilen: in jene, deren Erreichung bereits im Verlaufe des Studiums beurteilt werden können, und jene, die erst nach Beendigung aller Module überprüfbar sind.

Um zu überprüfen, ob sich die Lernergebnisse der ersten Kategorie in den einzelnen Modulen wiederfinden, kann *Modulmapping* eingesetzt werden. Anhand der unten stehenden Matrix werden die Lernergebnisse für den gesamten Studiengang dargestellt und anschließend ausgewählt, in welchen Modulen sich das jeweilige Lernergebnis wiederfinden lässt:

Lernergebnisse des Studiengangs	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4
Lernergebnis 1	x		x	
Lernergebnis 2		x		x
Lernergebnis 3	x	x		x

Tabelle 1.2 Modulmapping (angelehnt an DAAD, 2008, S. 69)

Lernergebnisse des Studiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement (M.A.)	Modul 1 Rahmenbedingungen und Kontext	Modul 2 Bildungsplanung und Bildungscontrolling	Modul 3 Innovation und Vision	Modul 4 Personal Skills	Modul 5 General Management	Modul 6 Master-Thesis
Die Studierende sind nach erfolgreichem Abschluss des Studiums in der Lage:						
die neuesten Entwicklungen in den Bildungs- und Lerntheorien unter Berücksichtigung der internationalen Bildungsdebatte in den Alltag betrieblicher Bildungs- und Personalentwicklungstätigkeiten zu transformieren.	X		X			X
fachliche wie fachübergreifende Inhalte professionell im betrieblichen Kontext zu vermitteln.	X	X	X	X	X	
Kompetenzorientierung und Kompetenzentwicklung im betrieblichen Human Resource Development methodisch-konzeptiv umzusetzen.	X	X	X			X
Theorien und Instrumente an die jeweilige Organisation – von der Erstellung des Konzepts bis zur Evaluation der Umsetzung – anzupassen.		X				
betriebliche Bildungs- und Personalentwicklungssysteme strukturell-strategisch weiterzuentwickeln.	X	X	X			X
eigenständig inner- und außerbetriebliche professionelle Communities of Practice unter Anwendung neuester bildungstechnologischer Ansätze zu etablieren und damit im betrieblichen Umfeld selbstreflexiv und selbstorganisiert zu agieren.			X	X	X	
zentrale management- und personenbezogene Kompetenzen wissenschaftsbasiert und praxisorientiert entsprechend den Anforderungen ihres Tätigkeitsbereichs einzusetzen.	X	X	X	X	X	

Tabelle 1.3 Modulmapping am Beispiel des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement (Deutsche Universität für Weiterbildung, DUW, 2011)

Für die Formulierung von Lernergebnissen auf unterschiedlichen Niveaus, auf Kurs-, Modul- und Studiengangebene, gilt es Folgendes zu beachten:

- Formulieren Sie pro Kurs, Modul, Studiengang 6–10 Lernergebnisse.
- Halten Sie die Sätze kurz.
- Vermeiden Sie Begriffe wie *wissen, verstehen, lernen, vertraut sein mit* oder *kennen* – das sind Lehrziele, keine Lernergebnisse.
- Benutzen Sie für jedes Lernergebnis möglichst nur ein Verb, das möglichst konkret ist.
- Kontrollieren Sie, ob das Lernergebnis überprüfbar ist.
- Überprüfen Sie, ob das Lernergebnis im gegebenen Zeitrahmen zu erreichen ist.
- Überprüfen Sie, ob das Lernergebnis des Moduls zum Gesamtergebnis des Studiengangs passt.
- Lassen Sie die Lernergebnisse von Dritten auf Nachvollziehbarkeit überprüfen.
- Versuchen Sie, die Lernenden herauszufordern, aber nicht zu überfordern.

1.5 Empfehlungen

Bei der Entwicklung von Studiengängen, Modulen aber auch einzelnen Lehrveranstaltungen ist die Lernergebnisorientierung Bestandteil einer zeitgemäßen und outcomeorientierten Curriculumentwicklung. Lernergebnisse sind damit konstitutiv für die Programmentwicklung. Legen Sie fest, auf welchen Referenzrahmen Sie Ihren Studiengang bzw. Ihr Modul beziehen, und nehmen Sie dann die Taxonomie zur Hilfe, um die Lernergebnisse auf Studiengang-, Modul- und ggf. Kurs- oder Lehrveranstaltungsebene konkret zu formulieren.

Konkret lässt sich Outcome-Orientierung folgendermaßen in der Entwicklung eines Studiengangs umsetzen:

1. Legen Sie den Referenzrahmen fest.
2. Formulieren Sie in 6–10 Lernergebnissen, was die Studierenden am Ende des Studiengangs können sollen.
3. Legen Sie die Module des Studiengangs fest.
4. Formulieren Sie für jedes Modul die Lernergebnisse, die die Studierenden am Ende erreicht haben sollen.
5. Überprüfen Sie mittels Modulmapping, inwieweit sich die Lernergebnisse des Studiengangs in den Modulen wiederfinden.
6. Starten Sie den Prozess von vorne und re-formulieren Sie die Lernergebnisse für den Studiengang.

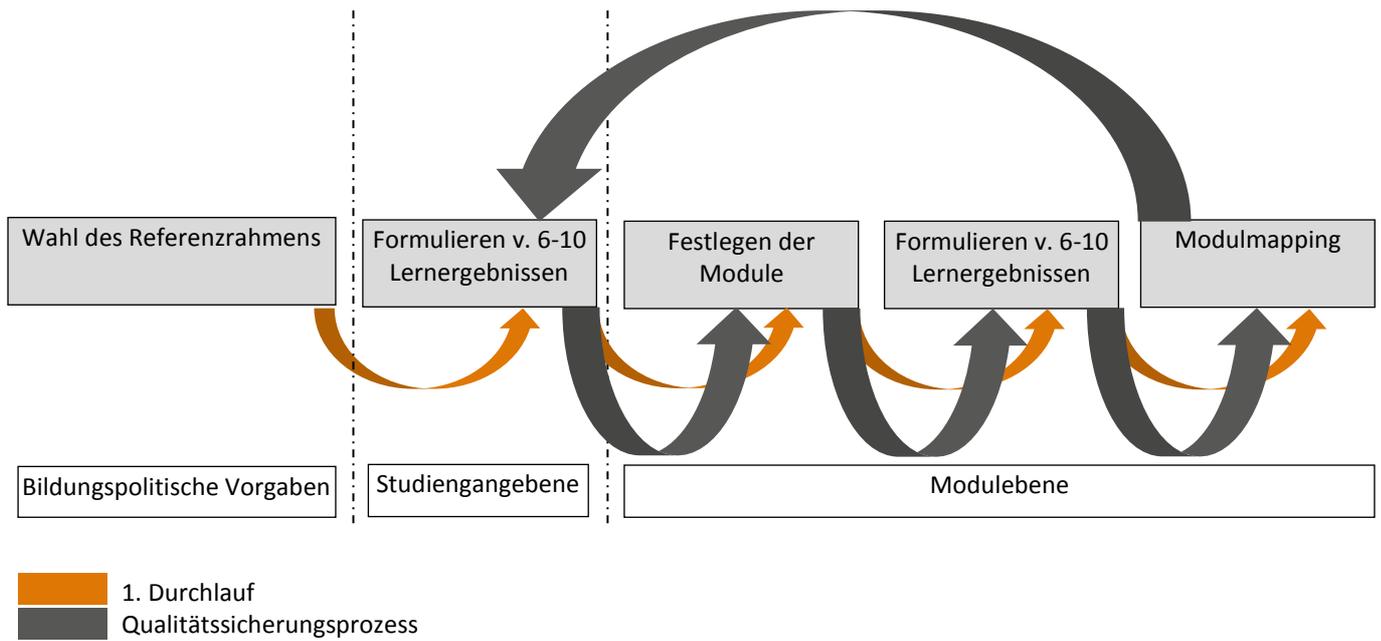


Abbildung 1.4 Schritte für eine outcomeorientierte Curriculumentwicklung

2. Lernergebnisse, Prüfungsformate und Lehr-Lern-Strategien

In diesem Kapitel steht der Zusammenhang von Constructive Alignment mit Lernergebnissen und Prüfungsformaten im Fokus. Ausgehend von der Kompetenzorientierung und der Berücksichtigung von beruflicher Handlungskompetenz wird den unterschiedlichen Arten von Prüfungen, der Beurteilung von Kompetenzen in Prüfungsformaten und der Entwicklung adäquater Beurteilungskriterien nachgegangen.

Es werden beispielhaft verschiedene Kompetenzverständnisse auf (EQR, DQR, Erpenbeck/Heyse) gezeigt, ohne dabei dem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht werden zu wollen. Es empfiehlt sich, dass jede Hochschule für sich die Frage beantwortet, nach welchem Kompetenzverständnis Programme entwickelt werden sollen.

Nach dem Durchlesen dieses Kapitels sollten Sie in der Lage sein,

1. die vier Teilkompetenzen in Bezug auf die berufliche Handlungskompetenz zu erläutern.
2. den Prozess des Constructive Alignment darzulegen.
3. Prüfungsformate auf Lernergebnisse auszurichten.
4. Lernergebnisse durch entsprechende Prüfungsformate abzubilden.
5. zu beurteilen, welche Prüfungsformate für welche Lernergebnisse geeignet sind.
6. Prüfungsformate zu unterscheiden und in Verbindung mit Lernergebnissen mittels Kompetenzen zu formulieren.
7. Beurteilungskriterien für die Lernergebnisse festzulegen.
8. zwischen verschiedenen Prüfungsformaten zu unterscheiden und diese kompetenzorientiert einzusetzen.

2.1 Kompetenzorientierung

Lernergebnisse haben eine Reihe von Funktionen. Zum einen schaffen sie Transparenz und können so der Vergleichbarkeit im Sinne der Anerkennung dienen. Sie erleichtern den Transfer von Leistungen, da sie die Überprüfbarkeit von Kompetenzen ermöglichen. Zum anderen schaffen Lernergebnisse neue Wege bei der Gestaltung von Studienangeboten. Sie stellen die lernende Person in den Mittelpunkt und zeigen Lernfortschritte und Kompetenzzugewinne auf. Studierendenzentrierte Lehr-Lern-Formate orientieren sich an den Kompetenzen und damit an den Lernergebnissen der Studierenden (Cendon, 2011). Eine solche Lernergebnisorientierung geht der Frage nach: Was sollen die Studierenden am Ende des Kurses, des Moduls oder des Lernprozesses können? Eine Orientierung findet nicht nur am Wissen, sondern auch am Können und somit an Kompetenzen statt (DAAD, 2008, S. 88).

Anknüpfend an den Charakter von Lernergebnissen, auf das Handeln abzielen, ist anzumerken, dass besonders berufsbegleitend Studierende und auch Unternehmen Lernerfolg am Praxisbezug und an den gegebenen Transfermöglichkeiten messen. Für sie steht die berufliche Handlungskompetenz im Vordergrund. Deswegen ist es wichtig, bei der Formulierung von Lernergebnissen beide Seiten zu berücksichtigen –

Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung. Dabei ist zu überlegen, in welcher Form eine Kategorisierung der Lernergebnisse sinnvoll ist, sodass sie einerseits kompatibel mit dem Hochschulverständnis sowie den entsprechenden Referenzrahmen ist und zum anderen den Anforderungen der beruflichen Praxis entspricht.

In der Berufsbildung steht die berufliche Handlungskompetenz im Vordergrund. Diese kann sich nach Erpenbeck/Heyse (2007) aus fünf Kompetenzen zusammensetzen: den Fachkompetenzen, den Methodenkompetenzen, den sozial-kommunikativen Kompetenzen, den personalen Kompetenzen und den aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen. Folgende Tabelle gibt hierzu einen Überblick.

Fachkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeinwissen ▪ Fachwissen ▪ organisatorische Fähigkeiten ▪ betriebswirtschaftliche Kenntnisse ▪ EDV-Wissen ▪ fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ▪ Markt-Know-how ▪ Sprachkenntnisse ▪ unternehmerisches Denken und Handeln 	Methodenkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ analytisches Denken ▪ konzeptionelle Fähigkeiten ▪ strukturierendes Denken ▪ Zusammenhänge und Wechselwirkungen erkennen ▪ ganzheitliches Denkvermögen ▪ Gefühl für künftige Entwicklungen ▪ Kreativität und Innovationsfähigkeit
Sozial-kommunikative Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teamfähigkeit ▪ Einfühlungsvermögen ▪ Kommunikationsfähigkeit ▪ Kooperationsbereitschaft ▪ Konfliktlösungsbereitschaft ▪ partnerzentrierte Interaktion ▪ Konsensfähigkeit ▪ Verständnisbereitschaft 	Personale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitschaft zur Selbstentwicklung ▪ Selbstreflexionsbereitschaft ▪ Leistungsbereitschaft ▪ Lernbereitschaft ▪ Offenheit ▪ Risikobereitschaft ▪ Belastbarkeit ▪ Glaubwürdigkeit ▪ Emotionalität ▪ Flexibilität
Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entscheidungsfähigkeit ▪ Gestaltungswille ▪ Tatkraft ▪ Belastbarkeit ▪ Optimismus ▪ Beharrlichkeit ▪ Mobilität ▪ Initiative 	

Tabelle 2.1 Darstellung von Teilkompetenzen (Heyse/Erpenbeck, 2007, S. 161)

2.2 Constructive Alignment

Das Constructive Alignment bezeichnet die konstruktive Ausrichtung der Lehr-, Lern- und Prüfungsformate auf die Lernergebnisse (Wildt/Wildt, 2011, S. 9; DAAD, 2008, S. 81f.).

Lernergebnisse bilden die Leitlinien zur inhaltlichen und methodischen Planung der einzelnen Veranstaltungen und formen so den Bezugsrahmen für die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts für die Lehrenden (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2007, S. 10).

Das in den Lehr-Lern-Situationen erworbene Wissen und die Kompetenzen der Studierenden werden anhand von Prüfungen abgebildet. Aus hochschuldidaktischer Sicht müssen also auch die Prüfungsformate der Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung entsprechen (Wildt/Wildt, 2011, S. 9). Das bedeutet auch, dass „alle Lernergebnisse [...] messbar sein [müssen]; mit anderen Worten, sie müssen so formuliert werden, dass man beurteilen kann, ob der Studierende die Lernergebnisse erreicht hat oder nicht“ (DAAD, 2008, S. 73). An folgendem Zitat wird deutlich, welchen Charakter kompetenz- bzw. lernergebnisorientierte Prüfungen haben sollten:

„Bildlich an der Metapher des Wasserkreislaufs erläutert, regnet Wissen (und Können) aus dem Himmel der Lehre auf die Erde des Lernens hinab und versickert im Boden. Lehrende können nicht erkennen, wohin der Regen unsichtbar im Boden verläuft. Prüfungen sind nach dieser Metapher Probebohrungen, bei denen die Prüfer entweder eine unterirdische Wasserader, also vorhandenes Wissen [...] bzw. Können treffen, so dass es in der Prüfung wie in einem artesischen Brunnen sprudelt; wenn die Ader jedoch nicht getroffen wird, haben Prüfer und – vor allem – Prüfling Pech gehabt. [...] [Jetzt] stellen wir uns vor, dieses Mal versickert der Regen nicht, sondern sammelt sich in Flüssen oder Bächen an der Erdoberfläche. Sein Lauf kann also stetig beobachtet werden und es können gezielt Proben der Wasserqualität entnommen werden. Lernprozessintegriertes Prüfen erfolgt ganz in diesem Sinne.“ (Wildt/Wildt, 2011, S. 32)

Folglich sollte zwischen den Kompetenzen als Lernergebnis, Lehr-Lern-Szenarien und zwischen Prüfungsformaten eine Balance gefunden werden, so wie es das Constructive Alignment vorsieht. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Lernergebnisse durch entsprechende Prüfungsformate abzubilden (ebd., S. 9, 17).

Die Zusammenhänge zwischen der Formulierung von Lernergebnissen, den Lehr-Lern-Strategien und den Prüfungsformaten können in einem outcomeorientierten Prozess der Entwicklung von Lehre dargestellt werden. Anhand der folgenden Abbildung werden die notwendigen Schritte definiert.

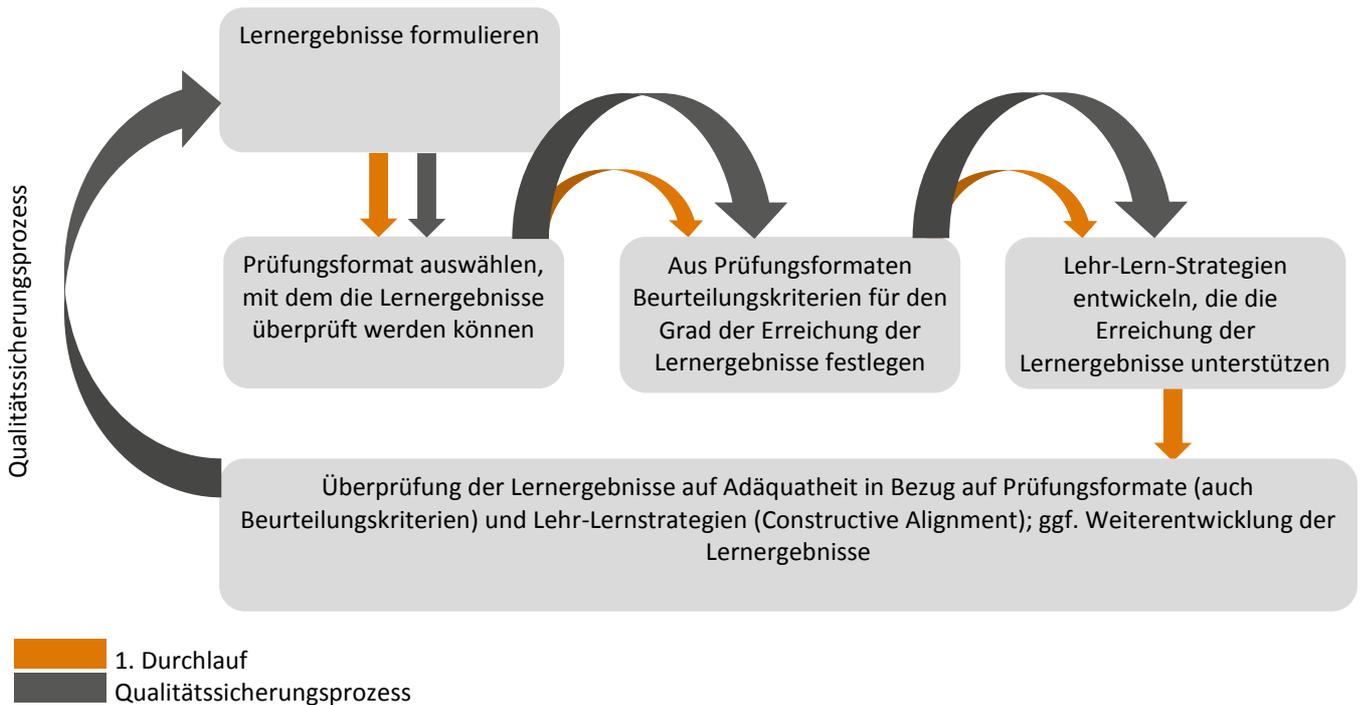


Abbildung 2.1 Prozess zur Entwicklung von Lernergebnissen, Prüfungsformaten, Beurteilungskriterien und Lehr-Lern-Strategien (angelehnt an Moon, 2002, S. 16)

Angelehnt an eine outcomeorientierte Curriculumentwicklung bilden Lernergebnisse im Entwicklungsprozess von Studienprogrammen sowohl Ausgangspunkt als auch Endziel. Bezogen auf das konkrete Lehr-Lern-Arrangement auf Modul- und Kursebene werden in einem ersten Schritt die Lernergebnisse festgelegt und formuliert. Auf dieser Stufe ist damit zwingend verbunden, dass in einem weiteren Schritt entweder die Prüfungsformate oder die Beurteilungskriterien ausgestaltet werden müssen, um die Erreichung der Lernergebnisse und damit das Gelernte überprüfbar zu machen.

Wie sich relativ einfach aus dem zu erreichenden Lernergebnis schon ein Prüfungsformat ablesen lässt, sollen ein paar Beispiele in der folgenden Tabelle zeigen.

Lernergebnis	Prüfungsformat
Studierende/-r ist in der Lage,	
ein Konzept zum Thema Lebenslanges Lernen zu präsentieren	Präsentation
ein Exposé zum Thema Prüfungsformate zu entwickeln	Exposé
das Konzept der Lernergebnisorientierung kritisch zu diskutieren	Diskussion

Tabelle 2.2 Orientierung vom Prüfungsformat am Lernergebnis

Auch wenn sich, wie in diesen Fällen, das Prüfungsformat gut aus dem Lernergebnis erschließt, gilt es, entsprechende Kriterien für die Beurteilung festzulegen.

Die Beurteilungskriterien für die davor genannten Beispiele könnten folgendermaßen aussehen:

Lernergebnis Studierende/r ist in der Lage,	Prüfungsformat	Beurteilungskriterien
ein Konzept zum Thema Lebenslanges Lernen zu präsentieren.	Präsentation	Präsentation dauert max. 10 Minuten. Die Aufbereitung der Präsentation entspricht den formalen Kriterien (Umfang, Layout). Das Konzept enthält die konstitutiven Elemente (Kontextbeschreibung, Bedarfe, Ziele, geplantes Vorgehen).
ein Exposé zum Thema Prüfungsformate entwickeln.	Exposé	Studierende/r hat eine konkrete und bearbeitbare Fragestellung entwickelt. stellt den Forschungsstand zum Thema dar. zitiert für das Thema und die Frage relevante Literatur. hält die formalen Kriterien (Umfang, Layout, Zitation, Bibliografie) ein.
das Konzept der Lernergebnisorientierung kritisch zu diskutieren.	Diskussion	Studierende/r nennt die relevanten Pro- und Kontra-Argumente. kann sachlich argumentieren. kann eigene Position durchsetzen.

Tabelle 2.3 Lernergebnis, Prüfungsformat und Beurteilungskriterien

Auf Basis der formulierten Prüfungsformate und Beurteilungskriterien ist für die Durchführung der Lehre eine geeignete Lehr-Lern-Strategie zu entwickeln. Dies bedeutet, als Lehrende oder Lehrender zu überlegen, wie die Erreichung der Lernergebnisse der Studierenden vonseiten der bzw. des Lehrenden unterstützt werden kann. Für die outcomeorientierte Curriculumentwicklung reicht an dieser Stelle der Rückbezug zu den Lernergebnissen. Diese werden überprüft und bei Bedarf wieder angepasst. Die Planung beginnt und endet also immer mit den Lernergebnissen.

2.3 Kompetenz- und lernergebnisorientierte Prüfungsformate

Ein Ziel von Prüfungen ist es, die Anwendung des Gelernten sichtbar zu machen:

„Aus hochschuldidaktischer Sicht schließt es den in (Selbst-) Studium, Lehre und Prüfung angebahnten Lernprozess sinnvoll ab und überprüft ihn. [...] Bei einer kompetenzorientierten Perspektive kommt es darauf an, dass sich die Asymmetrie im Wissen (Wissensexpertise) verlagert zu einer Asymmetrie der Beobachtung der Kompetenz in der gezeigten Performanz (Verfahrensexpertise).“

(Reis/Ruschin, 2008, S. 18)

Eine Prüfung soll dazu dienen, sowohl berufsrelevante Fähigkeiten als auch innere Haltungen und eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung und dem dahinter liegenden Problem festzustellen. Wichtig ist, sich immer wieder bewusst zu machen, dass das Format einer Prüfung den Lernprozess so stark wie kein anderes hochschuldidaktisches Element beeinflusst, „da die Studierenden ihren Lernprozess eben auf das erfolgreiche Absolvieren dieser Prüfungen hin ausrichten“ (Müller/Schmidt, 2009, S. 30).

2.3.1 Arten von Prüfungsformaten

Grundsätzlich lassen sich formative und summative Prüfungsformate unterscheiden. Als traditionelle Prüfungsvariante wird die summative Methode verortet. Hier wird das Gelernte einer gesamten Lehr-Lern-Sequenz (also z. B. einem Modul) geprüft.

Die formative Methode bietet hierzu eine Alternative: Sie bezieht sich auf den jeweiligen Lernfortschritt der Studierenden. Der Fokus aus Sicht der Lehrenden liegt hierbei darauf, Rückmeldung in Bezug auf den Lernprozess einzuholen und zu entscheiden, wie sie ihren Lehrprozess fortführen können, „um die Studierenden in ihren Lernaktivitäten zu unterstützen“ (Wildt/Wildt, 2011, S. 29). Formative Prüfungen, die auch kompetenzorientierte Prüfungen genannt werden, können Einblicke in den Lernprozess der einzelnen Lernenden geben. Außerdem stellen sie eine Hinführung zur beruflichen Handlungskompetenz dar.

Prüfungsformate können sich auch in kleinen Details unterscheiden, wie zum Beispiel in der Art und Weise, wie (intensiv) Feedback gegeben wird. Diese kleinen Details tragen dazu bei, dass man in den Prüfungen verschiedene Kompetenzen in den Fokus rücken kann – je nach Prüfungsformat. Im Vorfeld gilt es daher, bezüglich der Lernergebnisse zu überlegen, welche Kompetenzen geprüft werden sollen, und sich danach für das Prüfungsformat zu entscheiden.

Prüfungen lassen sich in mündliche, schriftliche und praktische Prüfungsarten unterteilen.

Die nachstehende Tabelle zeigt eine beispielhafte¹ Übersicht an Prüfungsformaten, die sich an Lernergebnissen und dahinterstehenden Kompetenzen orientieren.²

Einzelne Prüfungsformate fokussieren auf unterschiedliche Kompetenzen und damit Lernergebnisse. Verallgemeinernd lässt sich jedoch sagen, dass schriftliche Prüfungen eher die

¹ Eine ausführliche Version der Tabelle findet sich bei Bergstermann/Theis, 2012, S. 9.

² Ausgewählte Leistungsnachweisformen sind im Dossier „Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen“ der Universität Zürich in Kurzporträts gut dargestellt (AfH, 2007, S. 23 ff.)

Fach- und Methodenkompetenz berücksichtigen, wohingegen mündliche Prüfungen einen zusätzlichen Schwerpunkt im sozial-kommunikativen Bereich haben und die Selbstkompetenz mit einbeziehen. Die Kreuze in der Tabelle zeigen auf, wo die Kompetenzschwerpunkte des jeweiligen Prüfungsformats liegen. Gefettete Kreuze weisen auf eine starke Ausprägung der geprüften Kompetenz hin. Um die verschiedenen Kompetenzen im Rahmen einer umfassenden Bewertung einfließen zu lassen, wird ein Mix an Prüfungsformaten empfohlen.

Im Folgenden wird ein Einblick gegeben, welche Lernergebnisse und damit auch Kompetenzen sich anhand welcher Prüfungsformate gut beurteilen lassen. Kompetenzorientierte Lern-Lehr-Strategien können Lernergebnisse mit einer Reihe von Prüfungsformaten überprüfen.

Prüfungsart	Prüfungsformate	Fachkompetenzen	Überfachliche Kompetenzen		
			Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Schriftliche Prüfung	Klausur	x	x		
	Seminararbeit/ Hausarbeit	x	x		
	Lerntagebuch	x	x		
Mündliche Prüfung	Poster-Präsentation	x	x	x*	x
	Referate/ Präsentationen	x	x	x*	x
	Podiumsdiskussion / Panel-Simulation	x	x	x	x
Praktische Prüfung	Plan- und Rollenspiele	x	x	x	x
	Field-Trip/ Erkundungen	x	x	x	
	Transferaufgaben im Betrieb	x	x	x	
Mischformen	Fallaufgabe/Case Study	x	x	x	
	Serious Games/ Simulationen	x	x	x*	
	Portfolio	x	x		x

*Falls in der Gruppe ja, sonst nicht.

Tabelle 2.4 Prüfungsformate und Kompetenzüberprüfung

An dieser Stelle soll ein weiteres Beispiel zur Veranschaulichung von Lernergebnissen (basierend auf einer Taxonomie, also *Kennen, Können, Verstehen*) und Prüfungsformaten angeführt werden.

Beispiel aus dem Bachelor Elektrotechnik

Nach der erfolgreichen Beendigung des Moduls „Das Fahrzeug als Gesamtsystem“ sollte der Lernende in der Lage sein:

- die verschiedenen Komponenten (Systeme, Bauteile und Baugruppen) eines Fahrzeugs zu bezeichnen und zu identifizieren.
- die Wechselwirkung zwischen Teilsystemen zu erklären.
- Bedienelemente von Fahrzeugen und Systemen anzuwenden.
- Fahrzeuge und Systeme zu prüfen und einzustellen.
- Bauteile, Baugruppen und Systeme zu montieren und zu demontieren.
- technische Zeichnungen, Schalt- und Stromlaufpläne, Anschlusspläne, Anordnungspläne und Funktionspläne der fahrzeugpneumatischen und hydraulischen Steuerung zu lesen und anzuwenden (Fakultät für Elektrotechnik und Informatik, 2012).

Anhand der Verben aus den formulierten Lernergebnissen lassen sich mögliche Prüfungsformate ableiten. Ein Lernergebnis, welches Bezug auf die Anwendungsstufe nimmt, kann anhand einer praktischen Tätigkeit leichter geprüft werden, da die erworbenen Kompetenzen sichtbar werden. Wenn ein entsprechendes Prüfungsformat ausgewählt wurde, kann anhand der nachfolgenden Matrix die Orientierung an den Lernergebnissen überprüft werden und damit die Tiefe des Kompetenzerwerbs (eine ausführliche Darstellung findet sich in Strazny, 2012, S. 29f.):

Prüfungsformat bzw. Methode der Leistungsbewertung	Kennen	Können	Verstehen
Klausur	Die/Der Studierende benennt die dargestellten Fahrzeugkomponenten und die Wechselwirkung zwischen den Systemen.		
Praktikum	Die/Der Studierende benennt die verschiedenen Komponenten aufgrund der technischen Zeichnung, zeigt diese am Fahrzeug und beschreibt deren Wechselwirkung.	Der Studierende demontiert oder montiert ein Bauteil.	Der Studierende prüft die Einstellungen einer Systemkomponente und verbessert sie gegebenenfalls.

Tabelle 2.5 Prüfungsformate anhand der Lernergebnisse überprüfbar darstellen

2.3.2 Beurteilungskriterien

Aus hochschulischer Perspektive (auch aus der der Lehrenden) sichern Lernergebnisse im konkreten Lehr-Lern-Arrangement die Qualität studentischer Leistungen und definieren hierfür Standards. Sie werden anhand von Beurteilungskriterien bestimmt. Diese „sind Aussagen darüber, was ein/e Studierende/r leisten muss, um bessere Noten als ‘bestanden’ zu bekommen“ (DAAD, 2008, S. 83). So können die studentischen Leistungen differenziert werden

und die festgelegten Kriterien schaffen Transparenz. Zusätzlich motivieren sie die Studierenden, möglichst hohe Leistungen zu erbringen.

Indem die Beurteilungskriterien mit weitergehenden Informationen untermauert werden, ist es möglich, Stärken und Schwächen in Hinblick auf die spezifischen Lernergebnisse aufzuzeigen.

Im Englischen wird der Begriff *task-specific set of criteria* verwendet (ebd., S. 83f.).

Aus studentischer Perspektive definieren die Leistungsprüfungen das Curriculum. Studierende lernen eher das, was ihrer Meinung nach geprüft wird. Da die Beurteilung offensichtlich eine treibende Motivation für den Lernprozess darstellt, sollten Methoden der Beurteilung ausgewählt werden, die den Studierenden dabei helfen, die Lernergebnisse zu erreichen (ebd., S. 74).

2.4 Empfehlungen

Das Zusammenspiel von Lernergebnissen und Prüfungsformaten als Constructive Alignment ist eine wichtige Voraussetzung für eine outcomeorientierte Curriculumentwicklung und die Durchführung der Lehre.

Für Ihre konzeptionellen Überlegungen folgende Tipps:

- Achten Sie bei der Planung Ihres weiterbildenden, berufsbegleitenden Studienprogramms auf die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden.
- Für die Ausrichtung eignet sich unter anderem die Kategorisierung der Lernergebnisse nach Fach-, Methoden-, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen.
- Diese Kategorisierung erlaubt auch eine kritische Prüfung von kompetenzorientierten und damit auch praxisorientierten Prüfungsformaten auf ihre Adäquatheit im Hinblick auf die Erreichung von Lernergebnissen.
- Die Erreichung der Lernergebnisse ist dabei unweigerlich mit den jeweiligen Beurteilungskriterien verbunden.
- Werfen Sie einen Blick in Studien- und Prüfungsordnungen bereits bestehender Studienprogramme an Ihrer Hochschule, um Basiskriterien für die Notengebung als Ausgangspunkt für Ihre Beurteilungskriterien zu identifizieren.

3. Sensibilisierung und Motivierung der Lehrenden

In diesem Kapitel geht es darum, wie sich die Rolle der Lehrenden durch die outcomeorientierte Lehre wandelt – wie sie von Wissensvermittelnden zu Unterstützenden des Lernprozesses werden müssen. Daran anschließend werden die zwei Ausrichtungsebenen der Hochschulentwicklung aufgezeigt, unterlegt mit Beispielen, wie diese nutzbringend für die Sensibilisierung und Motivation von Lehrenden eingesetzt werden können. Den Abschluss bildet die Darstellung von drei Herangehensweisen auf individueller, auf kooperativer und auf strategischer Ebene. Sie zeigen mit Good-Practice-Beispielen, wie die Sensibilisierung von Lehrenden für das Thema Lernergebnisse vorangetrieben werden kann.

Nach dem Durchlesen dieses Kapitels sollten Sie in der Lage sein,

1. Lernergebnisorientierung in der Hochschuldidaktik als outcomeorientierte Lehrgestaltung zu verorten.
2. die sich verändernden Konzeptionen des Lehrens und Lernens in der Hochschule zu verdeutlichen.
3. Wechselwirkungen zwischen den Ausrichtungsebenen der Hochschulentwicklung für die Sensibilisierung von Lehrenden zu nutzen.
4. individuelle, kooperative und strategische Herangehensweisen zur Sensibilisierung von Lehrenden zu unterscheiden und Good-Practice-Beispiele dafür zu benennen.
5. Lehrende an das Thema Lernergebnisse heranzuführen und Good-Practice-Beispiele für den eigenen Kontext zu bewerten.
6. Anreize für die Motivation von Lehrenden für den eigenen Kontext zu identifizieren.

3.1 Veränderung der Lehre

Zur Hochschullehre und zur Rolle von Lehrenden gibt es unterschiedliche Vorstellungen. Die Frage *Was macht gute Hochschullehre aus?* wird keineswegs einheitlich beantwortet. Einig ist man sich jedoch darin, dass die Lehre nachhaltige Lernprozesse unterstützen soll.

Wie sieht also anregende, motivierende, inspirierende und praxisnahe Lehre aus? Wie kann Lehre die unterschiedlichen Biographien der Studierenden berücksichtigen? In den letzten Jahren und besonders seit der Bologna-Reform wurde über diese Fragen viel diskutiert. Deutlich wird dabei, dass es kein Patenrezept für „gute Lehre“ gibt (HRK, 2011, S. 3). Vielmehr zeigt sich, dass sich die Rolle der Lehrenden verändert und dass eine Verlagerung der Aufgaben im Lehr-Lern-Prozess erforderlich ist.

Im Rahmen des Verbundprojekts *STU+BE – Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen*, gefördert vom BMBF im Programm *Empirische Bildungsforschung: Hochschulforschung*, wurde u.a. der Frage nachgegangen, wie Hochschuldidaktik für die besondere Zielgruppe von Praktikerinnen und Praktikern neu gestaltet werden soll. Ein Ergebnis ist, dass die Ausrichtung der Hochschuldidaktik auf outcomeorientierte Lehre mit der Frage *Was müssen Absolvent/-innen auf welchem Niveau können?* (Hanft, 2012, S. 33) bisher noch wenig umgesetzt wird.

Die unterschiedlichen Konzeptionen des Lehrens und des Lernens bilden ein Kontinuum von der lehrendenzentrierten Wissensvermittlung bis zur studierendenzentrierten Erleichterung bzw. Ermöglichung des Lernens. Die Stufen und Phasen zwischen diesen beiden „Polen“ stellen ebenfalls Lehrkonzeptionen dar (Armutat, 2008, S. 17).



Abbildung 3.1 Lehr- und Lern-Konzeptionen (angelehnt an Winteler, 2011, S. 17)

Auf der Basis outcomeorientierter Lehrgestaltung, ausgerichtet an Lernergebnissen, steht für Lehrende damit nicht mehr die bloße Wissensweitergabe an die Studierenden im Vordergrund, sondern stärker die Begleitung ihrer Lernprozesse. Für den Lehr-Lern-Prozess ergibt sich daraus *the shift from teaching to learning*. Dieser Shift stellt den Lernprozess und damit die notwendige Begleitung stärker als bisher in den Vordergrund: Lehrende sind als *facilitators* die Ermöglicher und Ermöglicherinnen des Lernens, das Gegenüber der Studierenden oder als *change agents* für die Kompetenzentwicklung der Person gefordert.

3.2 Ebenen der Sensibilisierung

Der Bereich der Hochschuldidaktik findet sich seit einiger Zeit auch in der Hochschulentwicklung wieder. Es existieren zwei zentrale Ausrichtungsebenen der Hochschulentwicklung, die Berücksichtigung finden müssen.

Ausrichtungsebene	Beschreibung
horizontal	auf die Organisation bezogen, z. B. Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung, Forschung, Weiterbildung, Infrastruktur etc.
vertikal	auf die Lehre bezogen, z. B. didaktische Handlungsebenen, hochschulübergreifende Angebote, Semesterveranstaltungen etc.

Tabelle 3.1 Ausrichtungsebenen (nach Bachmann & Tesak, 2006)

Im Folgenden werden die horizontale und vertikale Ausrichtung im Hinblick auf die Fragestellung beleuchtet, wie Lehrende für das Thema Lernergebnisse sensibilisiert und motiviert werden können. Die beiden Ebenen bedingen sich gegenseitig, d.h., werden Anreize auf institutioneller Ebene geschaffen, die beispielsweise die Infrastruktur liefert (horizontale

Ebene), hat dies eine unmittelbare Auswirkung auf die vertikale Ebene. An einem Beispiel verdeutlicht:

Wechselwirkung zwischen horizontaler und vertikaler Ebene

Wenn zusätzliche finanzielle Mittel für innovative Lehre auf Ebene der Organisation (horizontale Ebene) zur Verfügung gestellt werden, wird damit der Stellenwert der Lehre erhöht. Auf diese Weise kann ein Umdenken initiiert werden. In der konkreten Lehre (vertikale Ebene), kommt anschließend das innovative Lehr-Lern-Format zum Tragen.

Was ist zu beachten bei der Sensibilisierung und Motivierung von Lehrenden? Grundsätzlich ist wichtig, dass sich Lehrende persönlich und emotional angesprochen fühlen. Wie bei jedem Veränderungsprozess ist es entscheidend, das Thema sensibel anzugehen und über Gelegenheitsfenster zu transportieren. Um auf vertikaler Ebene (auf die Lehre bezogen) etwas zu verändern, ist es wichtig, auf horizontaler Ebene (auf die Organisation bezogen) entsprechende Möglichkeiten zu schaffen. Dabei sind insbesondere Transparenz und ein gemeinsamer Dialog von großer Bedeutung.

Die Aktivierung der Lehrenden kann durch folgende Maßnahmen sinnvoll erfolgen:

- gezielte Ansprache und Ins-Gespräch-Kommen über die Frage „Was ist gute Lehre?“
- Angebotsschaffung und Transparenz der Angebote im Bereich Hochschuldidaktik (Weiterbildungen, Coaching, Mentoring oder andere Unterstützungsformate).
- Vernetzung der Lehrenden untereinander fördern bzw. ermöglichen.
- Einbeziehung der Studierenden (z. B. durch Workshop, Blogs).

Praxisbeispiele für eine Sensibilisierung der Lehrenden im Zusammenspiel von horizontaler und vertikaler Ebene:

Blog „Impulswerkstatt Lehrqualität. Das Netzwerk für innovative und qualitätsorientierte Lehre“ an der Universität Freiburg

Die „Impulswerkstatt Lehrqualität“ ist eine Austauschplattform der Universität Freiburg zum Thema Lehrentwicklung in Form eines Blogs. Der Grundgedanke: An der Universität Freiburg gibt es viele Einrichtungen und Lehrende, die sich intensiv mit dem Thema Lehre und Studiengangentwicklung beschäftigen. Die daraus entstehenden Ideen, Sichtweisen und Erfahrungen werden in der „Impulswerkstatt“ in Wort, Bild und Ton sichtbar gemacht. Von dieser Vernetzung profitieren Lehrende an der ganzen Universität, es werden Diskussionen und neue Ideen angeregt und die Umsetzung von Lehrentwicklungsvorhaben vereinfacht. Die „Impulswerkstatt“ als Blog erlaubt allen Statusgruppen der Universität, nicht nur Informationen aufzunehmen, sondern zu interagieren und zu kommunizieren (v.a. über die Kommentarfunktion). Eine Umfrage hat ergeben, dass unter den Besucher/-innen der „Impulswerkstatt“ die drei Gruppen Studierende, Lehrende und Mitarbeiter/-innen ungefähr gleich stark vertreten sind.

Die einzelnen Beiträge decken inhaltlich einen großen Bereich ab. So finden sich neben Hinweisen auf Angebote für Freiburger Lehrende oder auf interessante Publikationen beispielsweise eine Einführung in problemorientiertes Lernen, die (mehrteilige) Vorstellung

innovativer Lehrprojekte oder Videointerviews mit entsprechend profilierten Akteur/-innen.

Link: <http://blog.lehrentwicklung.uni-freiburg.de> (zuletzt am 27.11.2012)

„Zukunftsworkshop Lehre. Lehren und Lernen an der Universität 2030“ an der Universität Freiburg

Im Januar 2011 waren an der Universität Freiburg alle Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiter/-innen der Universität eingeladen, im Rahmen einer eintägigen Veranstaltung gemeinsam die Zukunft der Lehre zu gestalten: Welchen Herausforderungen steht die Universität im Bereich der Lehre zukünftig gegenüber? Wie kann sie vorhandene Spielräume nutzen, die Lehrkultur weiterentwickeln und qualitativ hochwertige Lehre langfristig auch bei veränderten Rahmenbedingungen gewährleisten?

Der „Zukunftsworkshop Lehre“ fand im Rahmen einer Veranstaltungsreihe statt, die als Zukunfts- und Dialogwerkstatt“ bezeichnet wird und die der Auseinandersetzung mit langfristigen strategischen Fragen dient. Die regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen unterstützen als ergebnisoffene Kommunikationsforen mit wechselnden Teilnehmendenkreisen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern die Dialogprozesse an der Universität.

Link: <http://www.dialogwerkstatt.uni-freiburg.de/projekte/lehre> (zuletzt am 27.11.2012)

<http://www.dialogwerkstatt.uni-freiburg.de> (zuletzt am 27.11.2012)

3.3 Konkrete Herangehensweisen

Wenn es um die Frage geht, wie Lehrende für das Thema Lernergebnisse gewonnen werden können, dann sind auf dieser Grundlage drei Herangehensweisen denkbar, die sich als individuell, kooperativ und strategisch bezeichnen lassen.

individuell	kooperativ	strategisch
Kompetenzentwicklung auf der Ebene der Lehrenden	Curriculumentwicklung auf der Programmebene	strategische Ausrichtung der Lehre und der Ressourcenverteilung auf der Ebene der gesamten Hochschule

Tabelle 3.2 Drei Ebenen der Sensibilisierung (angelehnt an Brahm et al., 2010)

Die individuelle Herangehensweise setzt im Bereich der Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden beispielsweise durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote an. Es bietet sich an, diese Weiterbildungsangebote in erster Linie auf Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zuzuschneiden, die im Zuge erster Lehrerfahrungen einen erhöhten Bedarf an didaktischer Beratung und Begleitung haben. Außerdem liegt es auf der Hand, dass die Sensibilisierung für das Thema Lernergebnisse am nachhaltigsten und effektivsten ist, wenn sie

zu Beginn der Lehrtätigkeit stattfindet. Konkrete Beispiele für die individuelle Herangehensweise werden im Folgenden gezeigt:

E-Learning-Qualifizierungsprogramm an der Universität Freiburg

Seit dem Wintersemester 2012/13 gibt es an der Universität Freiburg ein aufwändiges E-Learning-Qualifizierungsprogramm, das durch die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Freiburg und die Servicestelle E-Learning des Rechenzentrums der Universität Freiburg gemeinsam entwickelt und umgesetzt wird. Das Programm verknüpft didaktisch-methodische Grundlagen der akademischen Präsenzlehre mit Werkzeugen und innovativen Lehrkonzepten aus dem Feld des E-Learning. Ziel ist es, die hochschuldidaktisch reflektierte Anwendung von E-Learning-Elementen und Neuen Medien in der Lehre zu stärken.

Das Programm setzt sich aus zwei verschiedenen ausgerichteten Bestandteilen zusammen: zum einen aus dem Modul „basics“, das grundlegende Kompetenzen im Bereich der Präsenzlehre und der web-basierten Lehre vermittelt, zum anderen aus dem Modul „implementation“, in dessen Rahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eigene Lehrprojekte entwickeln und umsetzen. Den Abschluss des Moduls „basics“ und die Voraussetzung für die Teilnahme am Modul „implementation“ bildet die (durch entsprechende Expertise unterstützte) Erstellung einer Projektskizze, entweder für eine Veranstaltung in der Präsenzlehre oder für ein Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung im Blended-Learning-Format. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein innovatives Lehrkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung erarbeiten, können sich um sog. Incentives bewerben: Hierbei handelt es sich um Fördermittel in Höhe von 2.000€, die von der Universität Freiburg vergeben werden und als Risikokapital zu verstehen sind.

Link: <http://www.rz.uni-freiburg.de/go/e-quali> (zuletzt am 27.11.2012)

Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg (HDZ)

Das HDZ wurde im Jahr 2001 vom baden-württembergischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und den neun baden-württembergischen Landesuniversitäten gegründet. Jede der neun Universitäten hat eine Arbeitsstelle Hochschuldidaktik. Mit dem HDZ wird angestrebt, durch den Ausbau eines flächendeckenden Angebots an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmöglichkeiten und durch Maßnahmen, die der strukturellen Verbesserung der Rahmenbedingungen von Lehre dienen, die Qualität der Lehre zu verbessern.

Das HDZ bietet in seinem landesweiten Jahresprogramm für Lehrende aller Landesuniversitäten eine große Anzahl an ein- oder mehrtägigen Workshops zu ganz unterschiedlichen hochschuldidaktischen Themen an. Dabei werden insbesondere solche Bereiche abgedeckt, die für Hochschullehrende in ihrem Alltag von besonderer Relevanz sind (z.B. Lehren, Beraten, Evaluieren, Prüfen). Neben dem punktuellen Besuch hochschuldidaktischer Workshops besteht die Möglichkeit, das „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ zu absolvieren. Darüber hinaus bietet das HDZ „Zielgruppenveranstaltungen“ und „strukturbildende Maßnahmen“ für Hochschul-Einheiten wie Fakultäten und Fachbereiche an, die diese zur Unterstützung etwa bei der Entwicklung von

Studiengängen mit Bologna-gerechten Lehr-/Lernarrangements anfordern können.

Links: <http://www.hdz-bawue.de> (zuletzt am 27.11.2012)

<http://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de> (zuletzt am 27.11.2012)

Auf der kooperativen Ebene der Programme können strukturbildende Maßnahmen für die Hochschule abgeleitet werden, wie z. B. die Teamentwicklung auf Fakultäts- bzw. Programmebene, Klausurtag etc. Der kooperativen Herangehensweise lassen sich alle Maßnahmen zuordnen, die sich nicht an einzelne Lehrende, sondern an Gruppen von Lehrenden richten, die gemeinsam Module oder ganze Studiengänge entwickeln, gestalten und verantworten.

Folgende Beispiele zeigen, wie die kooperative Herangehensweise konkret umgesetzt werden kann:

Projekt „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“

(BEST WSG) an der Fachhochschule der Diakonie, Bielefeld

Für die Entwicklung neuer Studienangebote werden jeweils Expert/-innenteams gegründet (kooperative Curriculumentwicklung), die sich aus Hochschullehrenden sowie Vertreter/-innen aus Sozialunternehmen und Weiterbildungsinstitutionen zusammensetzen, ergänzt durch weitere Expert/-innen und Alumnae/Alumni.

Link: <http://www.offene-fh.de> (zuletzt am 27.11.2012)

Projekt „Die duale Hochschule“ an der Hochschule Niederrhein

Ausgehend vom Leitbild der Hochschule, als „Hochschule der Region“, geschieht die Entwicklung der ausbildungsintegrierten Studienangebote in enger Absprache der beteiligten Fachbereiche mit der regionalen Industrie- und Handelskammer sowie der regionalen Wirtschaft. Die Struktur der ausbildungsintegrierten dualen Studienangebote ist dabei durch eine Rahmenprüfungsordnung vorgegeben.

Link: <http://www.hs-niederrhein.de/duales-studium/> (zuletzt am 27.11.2012)

Von einer strategischen Herangehensweise kann im Hinblick auf solche Maßnahmen die Rede sein, wenn sie den hochschulweiten Stellenwert outcomeorientierter, an Lernergebnissen ausgerichteter Lehre und die entsprechende Verteilung von Ressourcen betreffen.

Folgende Beispiele zeigen, wie sich die strategische Ausrichtung konkret zeigen kann:

Leitbild der Hochschule

Leitbild der Universität Oldenburg

<http://www.uni-oldenburg.de/im-profil/leitbild/> (zuletzt am 27.11.2012)

Leitbild der Universität Freiburg

<http://www.uni-freiburg.de/universitaet/portrait/leitbild> (zuletzt am 03.12.2012)

Leitbild der Fachhochschule der Diakonie, Bielefeld

<http://www.fh-diakonie.de/.cms/298> (zuletzt am 03.12.2012)

Leitbild der Hochschule Niederrhein

<http://www.hs-niederrhein.de/hochschule/ueber-uns/leitbild/> (zuletzt am 03.12.2012)

Preise für gute Lehre

„Preis der Lehre“ an der Universität Oldenburg

<http://www.hochschuldidaktik.uni-oldenburg.de/40750.html> (zuletzt am 27.11.2012)

„Universitätslehrpreis“ und „Instructional Development Award“ an der Universität Freiburg

<http://www.uni-freiburg.de/universitaet/exzellenz/exzellente-lehre> (zuletzt am 27.11.2012)

„Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Hochschulrektorenkonferenz

http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/ars_legendi/index.html

(zuletzt am 27.11.2012)

„Stadtluft macht frei. Forschungs- und praxisorientierte Lehre in Kooperation von Stadt und Universität“ an der Universität Frankfurt am Main

http://www2.uni-frankfurt.de/38137154/Wandel_gestalten (zuletzt am 27.11.2012)

Lehrpreis der Hochschule Niederrhein

<http://www.hs-niederrhein.de/hochschule/ueber-uns/lehrpreis/> (zuletzt am 10.12.2012)

3.4 Empfehlungen

Die Sensibilisierung und Gewinnung der Lehrenden für eine kompetenz- und lernergebnisorientierte Hochschullehre berührt die Dimension der Hochschuldidaktik. Zur strategischen Verankerung von outcomeorientierter Lehre ist es wichtig, strategische Akteurinnen und Akteure, wie die Hochschulleitung, zu gewinnen. Die Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen auf Ebene der Organisation ermöglicht Veränderungen auf Ebene der Gestaltung von Lehre. Für das Vorgehen der Sensibilisierung und der Motivierung der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure (mit speziellem Fokus auf outcomeorientierte Lehre) empfiehlt sich ein mehrstufiges Vorgehen:

Individuelle und informelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden

- Aktivieren Sie die einzelnen Lehrenden durch gezielte Ansprache und niedrigschwellige Angebote und (moderierte) Vernetzungsmöglichkeiten.
- Sprechen Sie jene an, von denen Sie wissen, dass Sie gerne lehren – und jene, die noch zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen.

- Denken Sie daran, dass v.a. auch externe Lehrende Interesse am Austausch mit anderen haben. Überlegen Sie, wo und wie Sie Peer-to-Peer-Austausch ermöglichen können.
- Beziehen Sie auch Studierende in den Austausch über gute Lehre ein.

Kooperative Curriculumentwicklung

- Initiieren Sie möglichst früh in der Entwicklung von Programmen kooperative Arbeitsgruppen für die Entwicklung des Programms.
- Klären Sie Aufgabe und Ziel der Arbeitsgruppe.
- Bedenken Sie die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure innerhalb und außerhalb der Hochschule (Vertreter/Vertreterinnen der Hochschulleitung, Lehrentwicklung, ggf. QM, Lehrende intern extern, ggf. berufsständische Vertretungen, Unternehmensvertreterinnen und -vertreter)
- Achten Sie bei der Zusammensetzung der Gruppen auch auf die „chemische“ Verträglichkeit der Beteiligten.
- Moderieren Sie den Prozess der kooperativen Curriculumentwicklung.
- Nehmen Sie sich Zeit für die Entwicklung gemeinsamer Ziele und einer gemeinsamen Sprache.

Strategische Ausrichtung der Lehre

- Durchforsten Sie die offiziellen und öffentlich zugänglichen Dokumente Ihrer Hochschule in Bezug auf Anschlussstellen für outcomeorientierte Lehrgestaltung.
- Analysieren Sie die Darstellung von Lehre und eruieren Sie Anknüpfungspunkte für Ihre Arbeit.
- Legen Sie sinnvolle Anschlussstellen und überlegen Sie sich nutzbringende Weiterentwicklungen für die Hochschule.
- Bringen Sie einen Vorschlag in die entsprechenden Gremien ihrer Hochschule ein und zeigen Sie, was Sie mit dem Projekt beitragen können.
- Beachten Sie die aktuellen Akkreditierungsrichtlinien und den bisherigen Umgang Ihrer Hochschule damit.

4. Schlusswort

Diese Handreichung stellt den Versuch dar, unterschiedliche Zugänge zum Thema Lernergebnisse an Hochschulen mit der Gestaltung outcomeorientierter Curriculumentwicklung zu verbinden. Wir hoffen, dass Sie als Projektverantwortliche und Programmentwicklerinnen und -entwickler interessante Aspekte und Anknüpfungspunkte für die eigene Arbeit finden können. Die Zugänge, Systematisierungen und Beispiele können immer nur Anregung bleiben – spannend werden dann die konkrete Übersetzung und der Transfer in Ihren eigenen Kontext und die konkreten Rahmenbedingungen an Ihrer Hochschule und in Ihr Projekt. Wir wünschen dafür alles Gute und freuen uns über Feedback, Anregungen, Ergänzungen, Erweiterungen und auch weitere innovative Praxisbeispiele

A. Glossar

Anerkennung – zum einen die akademische Anerkennung von Studien- oder Prüfungsleistungen, Studienabschnitten oder Studienabschlüssen nach einem Hochschulwechsel (national oder international); zum anderen die berufliche Anerkennung von Studienabschlüssen am Arbeitsmarkt oder für den Zugang zu bestimmten reglementierten Berufen. Für das Konzept des lebenslangen Lernens spielt eine funktionierende Anerkennung erworbener Kompetenzen eine zentrale Rolle.

Beurteilungskriterien – bezeichnen die Qualität und damit den Grad der Erreichung von Lernergebnissen durch das jeweilige Prüfungsformat.

Blooms Taxonomie – ist ein vom Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom entwickeltes Modell zur Einordnung und Bewertung von Wissen in eine kognitive Domäne, eine affektive Domäne und eine psychomotorische Domäne. Das Modell bietet ein hilfreiches Konstrukt für die Formulierung von Lernergebnissen, um die unterschiedliche Tiefe und Komplexität des Lernens sichtbar zu machen und Lernergebnisse zu strukturieren.

Constructive Alignment – bezeichnet die Ausrichtung der Lehr-Lern-Formate und Prüfungsformate auf die Lernergebnisse. Letztere bilden die Leitlinien zur inhaltlichen und methodischen Planung der einzelnen Lehr-Lern-Arrangements.

Domäne, affektive – beschreibt die emotionale Komponente von Lernen. Die Lernprozesse werden in fünf Stufen dargestellt, die sich durch zunehmende Tiefe und Komplexität unterscheiden und aufeinander aufbauen: Empfangen, Reagieren, Werten, Organisieren von Werten und das Charakterisieren von Werten als höchste Lernstufe. Die Lernergebnisse beschreiben Haltungen und ethisches Handeln.

Domäne, kognitive – hier werden Lernprozesse in sechs Stufen dargestellt, die sich durch zunehmende Tiefe und Komplexität unterscheiden und aufeinander aufbauen: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren.

Domäne, psychomotorische – bezieht sich auf physische Fertigkeiten, die Koordinierungstätigkeiten zwischen Gehirn und Muskeln umfassen. Die Lernprozesse werden in fünf Stufen dargestellt: Imitieren, Manipulieren, Präzisieren, Koordinieren, und Naturalisieren. Die fünf Stufen unterscheiden sich durch zunehmende Tiefe und Komplexität aus und bauen aufeinander auf.

DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen – bezieht sich über den Primar- und Elementarbereich hinaus auf alle Bildungsbereiche des Bildungssystems in Deutschland. Er dient dazu, erworbene Kompetenzen und Qualifikationen zu erfassen und den Niveaustufen des Qualifikationsrahmens zuzuordnen, um über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

eine Vergleichbarkeit zu anderen europäischen Ländern herzustellen. In Deutschland soll er zu Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungssystem sowie zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung beitragen. Prinzipiell bezieht der DQR formell, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen ein.

Dublin Deskriptoren – sind eine fächerübergreifende Beschreibung des Bachelor-, Master- und Doktoratsebene. Die fünf Kategorien lauten *Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilen, Kommunikation, Lernstrategien*.

ECTS – European Credit Transfer System – das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten ist ein auf die Studierenden ausgerichtetes System. Basis ist das Arbeitspensum, das die Studierenden aufwenden müssen, um die Ziele eines Lernprogramms zu erreichen. Diese Ziele sind vorzugsweise in Form von Lernergebnissen und zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt.

ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training – ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. ECVET soll dazu beitragen, die Mobilität von Lernenden auf ihrem Bildungsweg zu erleichtern, und zwar sowohl innerhalb eines nationalen Systems als auch zwischen verschiedenen nationalen Systemen.

EQR – Europäischer Qualifikationsrahmen – Referenzinstrument für die Beschreibung und den Vergleich von Qualifikationsniveaus in Qualifikationssystemen, die auf nationaler, internationaler oder sektoraler Ebene entwickelt wurden. Der EQR dient als Übersetzungshilfe zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen.

Handlungskompetenz, berufliche – ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen erfolgreich zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln.

Kompetenz – nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.

Lebenslanges Lernen – alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und informell, nicht-formal oder formal erworben sein kann.

Lernergebnis – Aussage darüber, was eine Lernende oder ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie oder er einen Lernprozess abgeschlossen hat.

Lernziel – liefert meist spezifischere Aussagen über die geplanten Lehrinhalte, also die intendierte Lehre. Lernziele werden teilweise aus der Sicht der Lehrenden (Lehrabsicht), teilweise aus der Perspektive der Lernenden (erwartetes Lernen) formuliert.

Lehrziel – ist allgemeines von Lehrenden intendiertes Ziel einer Lehrveranstaltung, eines Moduls oder eines Studienprogrammes und unterliegt auch der Kontrolle des/der Lehrenden.

Modularisierung – Zusammenfassung von Lerninhalten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen abprüfbaren Einheiten. Module werden durch Zertifikate abgeschlossen. Sie ermöglichen den schrittweisen Erwerb von Abschlüssen. Modularisierung leistet daher einen wesentlichen Beitrag zur Förderung lebenslangen Lernens.

NQR – Nationaler Qualifikationsrahmen – Instrument zur Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Bündels von Kriterien zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Der NQR soll als neutraler Bezugspunkt fungieren, der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen ermöglicht, die in unterschiedlichen Systemen und auf unterschiedlichen Niveaus erworben werden.

Rahmen für deutsche Hochschulabschlüsse – beschreibt die Bachelor-, Master- und Doktoratsebene und orientiert sich im Wesentlichen an den Dublin Deskriptoren.

Qualifikation – formales Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen; als Qualifikationen gelten anerkannte Abschlüsse wie Zeugnisse, Zertifikate und Diplome.

B. Literatur

Adam, S. (2007). Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes): Eine Einführung. Überlegungen zu Wesen, Funktion und Position von Lernergebnissen bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraums. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (S. 1-26), D 1.6. Stuttgart: Raabe.

(AfH) Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich (Hrsg.). (2007). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Verfügbar unter http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf [27.11.2012]

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hrsg.). (2011a). *Modulhandbuch M.A. Caritaswissenschaft und Christliche Gesellschaftslehre*. Verfügbar unter <http://www.caritaswissenschaft.uni-freiburg.de/studiengang/ma2011/modulhandbuch2011> [18.02.2013]

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hrsg.). (2011b). *Modulhandbuch B.A. Sportwissenschaft – Bewegungsbezogene Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter http://www.sport.uni-freiburg.de/studium/studiengaenge/bachelor/ba_po2011/ba-hf-und-nf-modulhandbuch-po-2011.pdf [18.02.2013]

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hrsg.). (2012). *Modulhandbuch M.Sc. Environmental Governance*. Verfügbar unter http://www.meg-uni-freiburg.de/fileadmin/pdf/MEG_Module_Handbook.pdf [18.02.2013]

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1347453494007> [27.11.2012]

Armutat, S. (2008). *Lebensereignisorientiertes Personalmanagement: Eine Antwort auf die demographische Herausforderung: Grundlagen, Handlungshilfen, Praxisbeispiele*. Bielefeld: wbv.

Bachmann, G. & Tesak, G. (2006). Didaktik horizontal & vertikal. Didaktische Konzepte und deren Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.1/Nr.1, 1-3.

Bergstermann, A. & Theis, F. (2012). *Handreichung Lernergebnisse: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Formulierung von Lernergebnissen, Lern-Lehr-Strategien und Prüfungsformaten?* Verfügbar unter

http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A8195&juHash=16fca77165b46ce412808ee8f8bd7de91d4a6f52 [29.11.2012]

Bloom, B. S. (1965). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals: Handbook 1: Cognitive Domain*. New York.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Verfügbar unter http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [27.11.2012]

Cendon, E. (2011). *Prüfungsformen in kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten – ein Blick in die Weiterbildung* (S. 140-154). Verfügbar unter <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/HDL-Tagungsband2011.pdf> [29.11.2012]

Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur*. IWP Arbeitsbericht. Band 3.

DAAD (2008). (Hrsg.). *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis: Ein Leitfaden*. Bonn. Hier zu bestellen: <http://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/arbeitshilfen-zu-lernergebnissen/>

Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels. In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives* (p. 33-34). Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.

Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) (2011): *Studienordnung und Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Bildungs- und Kompetenzmanagement (M.A.)*. Erlassen durch das Academic Board der Deutschen Universität für Weiterbildung am 25. November 2011. Berlin.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.

Europäische Kommission (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Verfügbar unter

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf [07.11.2012]

Fakultät für Elektrotechnik und Informatik, Hochschule Ingolstadt (Hrsg.). (2012).

Modulhandbuch für den Berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang "Elektrotechnik im Fahrzeug".

Gosling, D. & Moon, J. (2002). *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC.

Hanft, A. (2012). Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährten. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 28-35). Münster: Waxmann.

(HRK) Hochschulrektorenkonferenz (2011). *Gute Lehre: Frischer Wind an deutschen Hochschulen*. Verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute_Lehre_9.4_FREI_200_Hoch.pdf [28.11.2012]

Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork, Ireland: University College Cork.

Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Outcomes and Assessment Criteria*. London: Kogan Page Limited.

Moon, J. (2004). *Some thoughts on learning outcomes: their role and use in higher education in the UK*. Verfügbar unter http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/JennyMoon.pdf [28.11.2012]

Moon, Jenny (o.J.): *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Verfügbar unter http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf [28.11.2012]

Müller, A. & Schmidt, B. (2009). Zeitgemäßes Prüfen. *ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1/4, 23-45.

Reis, O. & Ruschin, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 2. Jg., 17-21; 45-49.

Schermutzki, M. (2007). *Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung: Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierung des Bologna-Prozesses*. Verfügbar unter http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2007/232/pdf/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf [27.11.2012]

Stamm-Riemer, I., Loroff, C., Hartmann, E. A. (2011). *Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf [28.11.2012]

Strazny, S. (2012). *Das Erstellen von Modulhandbüchern auf Grundlage von Lernergebnissen: Ein Leitfaden des Instituts für Akademische Weiterbildung der Hochschule Ingolstadt für Lehrkräfte und Programm-Manager*. Internes Arbeitsmaterial. Ingolstadt.

TUNING (2005). *Tuning Educational Structures in Europe: Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*. Verfügbar unter http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf [28.11.2012]

Winteler, A. & Geyer, C. (2011). *Professionell lehren und lernen: Ein Praxisbuch*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“: Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Behrendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Grifffmarke H 6.1. Stuttgart: Raabe.

C. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1 Zusammenhang Referenzrahmen, Taxonomie, Lernergebnis.....	11
Abbildung 1.2 Stufenmodell nach Bloom (DAAD, 2008, S. 36)	12
Abbildung 1.3 Verben für die Formulierung von Lernergebnissen in der kognitiven Domäne (DAAD, 2008, S. 36-45)	13
Abbildung 1.4 Schritte für eine outcomeorientierte Curriculumentwicklung	19
Abbildung 2.1 Prozess zur Entwicklung von Lernergebnissen, Prüfungsformaten, Beurteilungskriterien und Lehr-Lern-Strategien (angelehnt an Moon, 2002, S. 16)	23
Abbildung 3.1 Lehr- und Lern-Konzeptionen (angelehnt an Winteler, 2011, S. 17)	30

D. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1 Beispiele von Verben für die Formulierung von Lehrzielen und Lernergebnissen.....	6
Tabelle 1.2 Modulmapping (angelehnt an DAAD, 2008, S. 69)	16
Tabelle 1.3 Modulmapping am Beispiel des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement (Deutsche Universität für Weiterbildung, DUW, 2011)	17
Tabelle 2.1 Darstellung von Teilkompetenzen (Heyse/Erpenbeck, 2007, S. 161)	21
Tabelle 2.2 Orientierung vom Prüfungsformat am Lernergebnis	23
Tabelle 2.3 Lernergebnis, Prüfungsformat und Beurteilungskriterien	24
Tabelle 2.4 Prüfungsformate und Kompetenzüberprüfung.....	26
Tabelle 2.5 Prüfungsformate anhand der Lernergebnisse überprüfbar darstellen	27
Tabelle 3.1 Ausrichtungsebenen (nach Bachmann & Tesak, 2006)	30
Tabelle 3.2 Drei Ebenen der Sensibilisierung (angelehnt an Brahm et al., 2010)	32

E. Autor/-innen

Anna Bergstermann

Anna Bergstermann M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Studica: Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. In diesem Kontext beschäftigt sie sich insbesondere mit den Themen wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Dr. Eva Cendon

Dr. Eva Cendon ist Projektverantwortliche für die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* und leitet die DUW-Teilstudie zu studierendengemäßen Studienformaten. Als Leiterin der Forschungsstelle *Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB)* und Studiengangleiterin des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement beschäftigen sie in Forschung und Lehre folgende Themen: Lebenslanges Lernen und Hochschulen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, das Konzept des Reflective Practitioner sowie Praxisforschung.

Luise B. Flacke

Luise B. Flacke, Erwachsenenpädagogin M.A. und Diplom-Kauffrau (FH), ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle *Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB)* und im Department Bildung der DUW. Schwerpunkte ihrer Forschungstätigkeiten sind Lebenslanges Lernen und die Konsequenzen für Hochschulen, Praxisforschung im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verschrankung sowie Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.

Andreas Friedrich

Andreas Friedrich, Magister Artium in Philosophie und Neuerer deutscher Literaturgeschichte, ist Koordinator des Verbundprojekts (Universität Freiburg, Freiburger Fraunhofer-Institute, Fraunhofer Academy) *Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education*.

Christine Hiltergerke

Christine Hiltergerke, Diplompädagogin und zertifizierte interkulturelle Trainerin (dgikt), arbeitete bis Dezember 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *WM³ Weiterbildung Mittelhessen* an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM). Dort ist ihr Arbeitsschwerpunkt die Entwicklung und Durchführung eines „Train the Trainer“-Zertifikats.

Miriam Schäfer

Miriam Schäfer, Diplompädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)* an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit liegen in der Koordinierung der Forschungsaktivitäten im Projekt sowie im Aufbau von Kooperationsstrukturen im Hinblick auf eine von Hochschule, Weiterbildung und Sozialunternehmen gemeinsam gestaltete Curriculumsentwicklung.

Sabrina Strazny

Sabrina Strazny, Diplom-Sozialpädagogin und MBA, ist im Projekt *Offene Hochschule Oberbayern (OHO)* an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Ingolstadt tätig. Ihre Schwerpunkte sind die Entwicklung zielgruppengerechter Studiengangkonzeptionen und Modulformate sowie einer zielgruppengerechten Didaktik. Sie promoviert zum Thema angewandte Prüfungsformen und ihre Validität für den Hochschulbereich.

Fabienne Theis

Fabienne Theis, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Studica: Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Theorie-Praxis-Transfer sowie Beratung und Begleitung berufsbegleitend Studierender.

Nina Maria Wachendorf

Nina M. Wachendorf, Sozialwissenschaftlerin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Die duale Hochschule* an der Hochschule Niederrhein. Sie ist dort zuständig für die Entwicklung von ausbildungsintegrierten und berufsbegleitenden Studienangeboten sowie für die Konzeption und Entwicklung von Anrechnungsverfahren außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

Kathrin Wetzel

Kathrin Wetzel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Sie koordiniert das BMBF-geförderte Verbundprojekt *mint.online*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der quantitativen Methodik, Qualitätsmanagement sowie Kompetenzerwerb und -entwicklung.