
Oliver VETTORI & Christoph SCHWARZL¹ (Wien)

Curricula als work in progress? – Erste Ergebnisse einer lernergebnisorientierten Programmentwicklung

Zusammenfassung

Die konsequente Orientierung an Learning Outcomes gehört aktuell zu den meist-diskutierten Anforderungen im Bereich curricularer Entwicklungen. Dieser Beitrag widmet sich den theoretischen, methodologischen und praktischen Implikationen einer solchen Outcome-Orientierung anhand der Diskussion von vier Fragen: Wie werden Learning Outcomes entwickelt bzw. wie wird ein Qualifikationsprofil erstellt? Wie werden die auf Programmebene definierten Learning Outcomes inhaltlich umgesetzt? Welche Lehr- und Lernkonzepte sind jeweils erforderlich? Wie kann der Lernerfolg/Lernfortschritt in einem outcome-orientierten Curriculum überprüft werden bzw. wie werden Learning Outcomes evaluiert? Der zweite Teil des Beitrags bilanziert die konkreten (Lern)Erfahrungen, die sich ein Jahr nach der Implementierung eines outcome-orientierten Masterprogramms feststellen lassen, und thematisiert die noch ungelösten Herausforderungen.

Schlüsselwörter

Curriculumentwicklung, Learning Outcomes, Programmevaluation, outcome-orientierte Evaluation

Curricula as Work in Progress? – Lessons Learned from the Development of a Learning Outcome-oriented Study Programme

Abstract

Learning Outcomes currently are one of the most-debated issues in the field of curricular development. This article focuses on the theoretical, methodological and practical implications of developing an outcome-oriented curriculum discussing the following questions: How are learning outcomes or qualification profiles developed and formulated? How are they realised in the programme syllabus? What teaching and learning strategies are required? And how can the students' learning progress be assessed, i.e. how can the learning outcomes be evaluated? The second part provides an insight into how these issues were practically approached, and ends with the conclusion that it requires constant reflection of the issues involved.

Key Words

Curriculum development, Learning Outcomes, Programme Evaluation, Outcome Evaluation

¹ e-Mail: Oliver.Vettori@wu-wien.ac.at; Christoph.Schwarzl@wu-wien.ac.at

1 Outcome-orientierte Curricula: Alter Wein in neuen Schläuchen?

Curriculumentwicklungen und -reformen gehören mittlerweile schon beinahe zum Alltag der meisten deutschsprachigen Universitäten. Die Ursachen für die zunehmende Häufigkeit von Neuentwicklungen bzw. für die immer geringere „Halbwertszeit“ bestehender Studienpläne sind dabei vielfältig: Eine Schlüsselrolle spielen jedenfalls die Anforderungen im Kontext des so genannten Bologna-Prozesses (v.a. die Umstellung auf zweigliedrige Studien sowie die lernergebnis- und workload-orientierte Darstellung derselben), aber auch die Gesetzes- und Universitätsreformen der letzten Jahre, die damit einhergehenden Profilbildungsprozesse, die Einführung eines Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmens und die all diesen Entwicklungen Rechnung tragenden Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren haben großen Einfluss auf diese Dynamisierung.

Die genannten Veränderungsprozesse haben gleichzeitig zur Folge, dass die Verantwortlichen oft Neuland betreten und nur in einem geringen Ausmaß auf eigenen Erfahrungen oder den Erfahrungen anderer aufbauen können – der auch im Hochschulbereich nicht unbekannt Trend zur institutionellen Isomorphie (vgl. allgemein DIMAGGIO & POWELL, 1991; für den Hochschulbereich STENSAKER & NORGARD, 2001) stößt dort an seine Grenzen, wo es um generell noch ungeklärte Fragen geht, etwa im Fall der Evaluierung/Prüfung von Lernergebnissen (learning outcomes).

1.1 Schlüsselfragen einer outcome-orientierten Curriculumentwicklung

In diesem Beitrag werden die zentralen Fragen aufgegriffen, die sich in Hinblick auf die Neu- oder Weiterentwicklung lernergebnis- (learning outcome-)orientierter Curricula stellen, zumal sich einschlägige Diskussionen oft mit der Empfehlung geeigneter Formulierungstechniken zu begnügen scheinen. Im Mittelpunkt dieser Betrachtungen stehen dabei vor allem die folgenden vier Aspekte:

- Wie werden Learning Outcomes entwickelt bzw. wie wird ein Qualifikationsprofil erstellt?
- Wie werden die auf Programmebene definierten Learning Outcomes inhaltlich umgesetzt, z.B. auf Ebene der jeweiligen Lehrveranstaltung?
- Welche Lehr- und Lernkonzepte sind jeweils erforderlich, um diese Umsetzung zu unterstützen?
- Wie kann der Lernerfolg/Lernfortschritt in einem outcome-orientierten Curriculum überprüft werden bzw. wie werden Learning Outcomes evaluiert?

In einem ersten Teil sollen diese Fragen allgemein aufgegriffen und auf ihre praktischen Implikationen hin untersucht werden. Ausgehend von der These, dass die Orientierung an Lernergebnissen weit darüber hinaus geht, alten Wein in neue Schläuche zu füllen (nach dem Motto „Aus Lehrzielen werden eben Lernziele“) werden die Herausforderungen aufgezeigt, vor welche die jeweiligen Programm-

verantwortlichen, vor allem aber auch die Lehrenden und alle an der Umsetzung Beteiligten gestellt werden, wenn der Ansatz nicht nur auf seine technisch-administrativen Funktionen oder seine Marketing-Tauglichkeit reduziert wird. Daran anschließend sollen im Sinne eines Werkstattberichts einige Einblicke in die Praxis ermöglicht werden: Anhand des Beispiels des neu entwickelten Masterprogramms für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien wird die im ersten Teil erfolgte Problematisierung konkretisiert und soweit möglich mit praktischen Handreichungen verknüpft. Angesichts der Kompliziertheit der Phänomens und aufgrund der Tatsache, dass sich viele Strategien noch im Versuchsstadium befinden, kann und soll dieser Beitrag allerdings keine konkrete Handlungsanleitung geben: Auf Basis des aktuellen Erkenntnisstandes bereits konkrete Empfehlungen auszusprechen wäre nicht nur riskant, sondern unseriös.

1.2 Learning Outcomes als work in progress?

Als Learning Outcomes gelten üblicherweise Aussagen darüber, was Lernende wissen, verstehen und tun können, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben (für eine Synthese unterschiedlicher Definitionen vgl. ADAM, 2006). Als solche symbolisieren sie den Übergang von einer lehr- zu einer lernorientierten Universität besonders prägnant, „[being] concerned with the achievements of the learner rather than the intentions of the teacher.“ (ADAM, 2008, S.4). Zu den wesentlichen Funktionen im Rahmen des Bologna Prozesses zählt, die Transparenz von Qualifikationen für Studierende, Lehrende aber auch spätere ArbeitgeberInnen und andere externe Stakeholder zu erhöhen. Diese Zielsetzung scheint aber relativ eng gefasst und wird der curricularen Bedeutung einer konsequenten Lernergebnisorientierung nicht gerecht: Um sicherzustellen, dass die postulierten Learning Outcomes auch tatsächlich erreichbar sind bzw. erreicht werden, sind auch weitreichende Anpassungen der Lehr- und Lernstrategien sowie der Leistungsüberprüfungen notwendig, wie aus den eingangs vorgestellten Schlüsselfragen bereits ersichtlich wird.

Bereits auf der oft noch als unproblematisch empfundenen Ebene der Definition und Formulierung von Lernergebnissen gibt es so bereits wesentlichen Klärungsbedarf: Um etwa zu gewährleisten, dass die Lernergebnisse für das Gesamtprogramm nicht rein oberflächlich und einseitig auf die kognitive Dimension deklarativen Wissens beschränkt bleiben, empfiehlt sich die Orientierung an generellen Kompetenz- oder Lernmodellen. Durchaus populär scheint die Ausrichtung an der Taxonomie von Benjamin Bloom (vgl. KENNEDY u.a., 2006), welche Lern- und Denkprozesse auf unterschiedlichen Domänen (*cognitive*, *affective* und *psycho-motor*) hierarchisch ordnet, aber auch eine vergleichsweise einfache Unterteilung in Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen dürfte als Grundlage ausreichen, sofern erstere nicht rein deklarativen Charakter besitzen, sondern auch prozedurale Aspekte (d.h. fachspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten, die durch aktives, wiederholtes Ausführen entsprechender Aktivitäten entwickelt werden) berücksichtigen (vgl. FORTMÜLLER & LANGMANN, 2008).

Eine im angloamerikanischen Raum übliche Klassifikation ist die Basisdifferenzierung in skills and competences. Ungelöst bleibt jedoch in allen Fällen die Frage, wie etwa nicht rein wissensbasierte Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenzen)

ausreichend konkretisiert und operationalisiert werden können, damit ihre curriculare Realisierung gewährleistet werden kann. Auf die damit verbundene Frage der Messbarkeit werden wir später noch zurückkommen.

Auch der Gestaltung des Definitionsprozesses kommt eine große Bedeutung zu. Ein reiner top down Ansatz, der womöglich sogar von einer zentralen Stelle organisiert wird, macht den Prozess zwar einfach und überschaubar, dürfte letzten Endes jedoch sogar kontraproduktiv sein: Im Interesse der Kohärenz des Gesamtprogramms sollte nämlich für jede Lehrveranstaltung genau geklärt werden, welche Lernergebnisse sie selbst in den Mittelpunkt stellt, d.h. in welcher Weise sie zu den Gesamtzielen beiträgt. Damit spielen die jeweiligen Modul- und Lehrveranstaltungsverantwortlichen eine wesentliche Rolle in der Curriculumentwicklung, gilt es doch das strategische (und oft noch sehr abstrakte) Qualifikationsprofil des Studiengangs entsprechend umzusetzen und überhaupt erst greifbar zu machen.

In der Praxis dürfte diese Kombination aus top down und bottom up Elementen stark iterative Züge tragen, wobei die Gesamtkoordination in den Händen der Programmverantwortlichen liegen muss. Nicht zu unterschätzen ist dabei zweifellos das Konfliktpotential, das sich aus dem Zusammentreffen einer stringenten Lernergebnisorientierung mit dem Prinzip der Lehrfreiheit ergibt. Hier wird auch deutlich, warum eine outcome-orientierte Curriculumsentwicklung letztlich nur in bestimmten Phasen dezentralisiert werden kann und insgesamt einer permanenten kommunikativen Abstimmung aller Beteiligten bedarf.

Im Zuge des Definitionsprozesses unmittelbar zu berücksichtigen ist auch die Frage der Evaluierung und Messung der Learning Outcomes, d.h. welche Formen der Lernfortschritts- und Leistungsüberprüfung jeweils angemessen und notwendig sind, um einerseits die Lernenden bestmöglich zu unterstützen und andererseits ihren Lernerfolg auch tatsächlich sichtbar zu machen. Damit geht es also nicht allein um eine Bewertung der Studierenden, sondern auch um eine Evaluierung, inwiefern diese die jeweiligen Learning Outcomes auch erreicht haben. Wo es um faktisches Wissen geht, ist dies noch relativ einfach zu bewerkstelligen, im Bereich der sozialen und analytisch-reflexiven Kompetenzen und Fähigkeiten ist der Nachweis schon deutlich komplizierter und erfordert eigene Prüfungs- und Evaluierungsformen. In dieser Hinsicht hinkt die Entwicklung einer adäquaten Methodologie auch international etwas hinterher.

Ein vergleichender Überblick internationaler Bewertungsverfahren (NUSCHE, 2008) zeigt etwa eine deutliche Dominanz standardisierter Tests, die zudem wesentlich auf die Messung kognitiver bzw. überhaupt berufsbezogener Kompetenzen abzielen, seltener auf die Überprüfung generischer Fähigkeiten (Problemlösung, analytisches Denken, Ausdrucksvermögen) und praktisch gar nie auf die Evaluierung nicht kognitiver Kompetenzen. Letztere gelten insofern als problematisch, als noch ungeklärt ist, „whether non-cognitive developments can really be attributed to the university experience“ (NUSCHE, 2008, S. 11). Nichtsdestotrotz wird damit ein beachtlicher Teil des Kompetenzspektrums ausgeblendet bzw. nicht erfasst und die Funktion einer Universitätsausbildung mehr oder weniger auf die Vermittlung von Wissen reduziert.

Die Tatsache, dass viele Verfahren zur Outcome-Messung eher summativen denn formativen Charakter haben, also Abschlussbewertungen den Vorrang vor begleitenden Lernfortschrittsüberprüfungen geben, fügt sich zudem nur schwer in das Bild von Learning Outcomes als Manifestation einer lern- und studierenden-zentrierten Universität. Hier zeigt sich auch ein weiteres Mal, wie eng verwoben unsere eingangs definierten Schlüsselfragen sind: Die Überprüfung der Lernergebnisse lässt sich schließlich nur schwer von generellen Frage nach geeigneten Lehr- und Lernstrategien betrachten. Dabei ist festzuhalten, dass die Tendenz zu studierenden- und lernzentrierten Vermittlungsformen keineswegs neu ist oder gar erst im Zuge des Bologna-Prozesses Bedeutung erlangt hätte. Ein outcome-orientierter Ansatz lenkt den Fokus aber ganz automatisch auf die Frage, wie Studierende eigentlich lernen und wie eine effektive Lernumgebung beschaffen sein muss (vgl. ADAM, 2006, S.12).

Damit wird das Lehr- und Lerndesign einer Lehrveranstaltung zu einem weiteren möglichen Stolperstein für das gesamte Konzept: Passen die Lehr- und Lernformen nicht zu den postulierten Ergebnissen und sind sie nicht ausreichend auf die Leistungsüberprüfungen abgestimmt, können die Ziele wohl kaum erreicht werden. Ein triviales Beispiel: Ein Studienplan, der in seinem Qualifikationsprofil großen Wert auf soziale Kompetenzen (z.B. Teamarbeit, Konfliktfähigkeit, Argumentation) legt, wirkt wenig glaubhaft, wenn die Vermittlung dieser Fähigkeiten auf eine einschlägig benannte Vorlesung mit Abschlussprüfung beschränkt bleibt; vielmehr wird dafür die konzertierte Einbettung in unterschiedliche Veranstaltungen notwendig sein. Nimmt man zusätzlich die Forderung nach einer weitgehenden Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse in Abhängigkeit von ihrem individuellen Lernbedarf ernst, birgt diese eine Vielzahl an Chancen und Risiken, die gegenwärtig noch nicht einmal abschätzbar sind, jedenfalls aber mit vielen traditionellen Vorstellungen von universitärem Lehren und Lernen brechen.

Aus den bisher diskutierten Fragen lässt sich klar ableiten, dass outcome-orientierte Programmentwicklung in zweifacher Hinsicht ein „work in progress“ ist, ja sein muss. Zum einen gilt dies für den Ansatz als Ganzes: Viele wesentliche Fragen sind noch offen oder werden auf eine technisch-praktikable Notlösung reduziert. Angesichts des sehr deutlichen internationalen Trends in Richtung Learning Outcomes werden die entsprechenden theoretischen, methodologischen, methodischen und praktischen Probleme unsere Hochschulen noch eine ganze Weile begleiten und beschäftigen.

Zum anderen gilt dies aus ähnlichen Gründen aber ebenso für die Entwicklung eines konkreten Curriculums: Nicht zuletzt aufgrund der sich beständig verändernden externen Bedingungen und internen Lernprozesse, sind selbst nach dem Beschluss des Curriculums durch das zuständige Organ kontinuierliche Anpassungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen zu erwarten.

Der zweite Teil unseres Artikels wird sich deshalb unter anderem auch mit der Frage beschäftigen, welche Herausforderungen sich selbst ein Jahr nach Implementation eines outcome-orientierten Studienplans in der Praxis noch stellen.

2 Fallbeispiel Masterstudium Wirtschaftspädagogik

In diesem Abschnitt wird am konkreten Beispiel des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik eine an Learning Outcomes orientierte Curriculumentwicklung und -umsetzung präsentiert. Dabei wird der Entwicklungsprozess der Learning Outcomes auf Programmebene dargestellt und die gewählte Form der Übertragung von der Programm- auf die Lehrveranstaltungsebene vorgestellt. Abschließend sollen der hier gewählte Ansatz der Evaluation dieser Learning Outcomes auf Programmebene beleuchtet, die bisherigen Erfahrungen zusammengefasst und weitere geplante Entwicklungsschritte aufgezeigt werden.

2.1 Entwicklung eines neuen Studienprogrammes

Die Wirtschaftsuniversität Wien befindet sich aktuell im Adaptierungsprozess zur Implementierung des zweigliedrigen Studienaufbaus im Sinne der Bologna-Architektur. Dabei wurden im Wintersemester 2006/07 die Bachelorstudien Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bzw. Wirtschaftsrecht (jeweils 180 ECTS bzw. 6 Semester Mindeststudiendauer) aufgenommen, ein Jahr später im Herbst 2007 startete das Masterstudium Wirtschaftspädagogik als erstes der etwa zehn geplanten betriebswirtschaftlichen Studienprogrammen auf Master-Ebene.

Dieses Masterprogramm steht für Interessent/inn/en mit einem abgeschlossenen wirtschaftswissenschaftlichen Studium offen. Es umfasst 51 Semesterstunden bzw. 150 ECTS-Punkte, die in sechs Teilbereichen gegliedert sind (siehe Abb. 1), und schließt mit dem akademischen Titel „Master of Science (WU)“ ab. Die für ein Masterstudium unübliche Dauer von fünf Semestern begründet sich in der Integration einer einsemestrigen schulpraktischen Phase, die den Abschluss dieser Ausbildung darstellt.²

Masterstudium Wirtschaftspädagogik (5 Semester = 150 ECTS-Anrechnungspunkte)					
Didaktik der wirtschaftswissenschaftl. Fächer	Erziehungswissenschaft und Wirtschaftspädagogik	Wahlfächer (Bereich Betriebswirtschaftslehre)	Wahlfächer (Bereich Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft)	Schulpraktische Studien inkl. begleitendes Seminar	Masterarbeit inkl. begleitendes Seminar
40 ECTS	30 ECTS	16 ECTS	14 ECTS	24 ECTS	26 ECTS

Abb. 1: Aufbau Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Dieses neue Studium reiht sich in die von KRASENSKY in den 1930er Jahren begründete und von SCHNEIDER in seiner langjährigen Tätigkeit als Institutsvorstand ausgebaute Wiener Tradition der Wirtschaftspädagogik (vgl. KRASENSKY,

² Vgl. zur Diskussion um die einphasige Ausbildung von Lehrer/inne/n an Hochschulen z.B. AFF (2007) oder KREMER & ZOYKE (2007)

1935; SCHNEIDER, 1999). Dabei steht eine fundierte fachwissenschaftliche, vor allem betriebswirtschaftliche Ausbildung mit einem starken Fokus auf die Fachdidaktik im Zentrum des Studiums. Durch diese polyvalente Ausbildung in den Bereichen der Wirtschaftswissenschaften und in der Fachdidaktik wird den Absolvent/inn/en der Wirtschaftspädagogik neben der Möglichkeit, als Lehrer/in für kaufmännische Fächer (z.B. Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Wirtschaftsinformatik) an einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule (z.B. HAK, HLW, HLT) tätig zu werden, auch die Perspektive eröffnet, entsprechend ihrer Vorkenntnisse und Vertiefungen im Studium in den verschiedenen Bereichen der Privatwirtschaft zu arbeiten. Hierbei sind die Absolvent/inn/en insbesondere im Bereich der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung bzw. in beratenden Berufen tätig.

Obwohl exakt 50,5 Prozent der Absolvent/inn/en des bisherigen wirtschaftspädagogischen Diplomstudiums, deren Studienabschluss vier Jahre oder länger zurück liegt, in der Privatwirtschaft ihr berufliches Beschäftigungsfeld finden (vgl. HAUER & KAISER, 2007), stellt die Ausbildung für eine unterrichtende Tätigkeit in einer berufsbildenden Schule den wesentlichen Kern dieses Studiums dar. Aus diesem Grund wurden bereits bei der Planung der Einführung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien für dieses berufliche Handlungsfeld Learning Outcomes definiert. Durch diese klare Darstellung der Ausbildungsziele im Bereich „Gestaltung von Lehr/Lernprozessen im schulischen und außerschulischen Kontext“ wird einerseits den Studierenden eine wesentliche Informationsquelle bei der Studienwahl gegeben, andererseits auch den zukünftigen Arbeitgebern eine Möglichkeit zur Information über die Qualifikationen der Absolventen des Masterstudienganges geboten. Dadurch wird die „[...] Ergebnisverantwortung der Universität gegenüber den Abnehmern transparent.“ (AFF, 2007, S. 11).

Allerdings ist auch anzumerken, dass es weitere Bereiche ohne vorgegebene Learning Outcomes gibt – diese stellen Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen dar, die das Wesen eines universitären Studiums charakterisieren und somit über die berufsrelevanten Kompetenzen hinausgehen. AFF führt hier die Beispiele „[...] normative Reflexionskompetenz, Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien, eine Befähigung zum Wissenschaftlichen Arbeiten [...]“ (AFF, 2007, S.12) an, die durch eine curriculare Inputorientierung geprägt werden, um so den notwendigen Freiraum der wissenschaftlichen Lehre und Forschung sicherzustellen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Entwicklung des neuen Masterstudiums Wirtschaftspädagogik sehr stark auf die Tätigkeitsfelder der zukünftigen Absolvent/inn/en Bedacht genommen wurde. Das sichere Haupttätigkeitsfeld – das Vermitteln von wirtschaftswissenschaftlichen Kenntnissen im (über)betrieblichen und schulischen Umfeld – stellte die Basis für die Entwicklung der Learning Outcomes dar. Gleichzeitig war den Programmverantwortlichen bei der Definition der Learning Outcomes bewusst, dass sich einige Bereiche vorläufig nur bedingt in solche Lernziele fassen lassen.

2.2 Darstellung der Learning Outcomes

Aktuell umfasst die Liste für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik 38 Learning Outcomes, die bereits in der ersten Entwicklungsphase des Studiums definiert wurden. Für die Programmverantwortlichen stellt diese Liste von Learning Outcomes ein im obigen Sinne beschriebenes „work in progress“ dar: In den ersten Jahren des Studienprogrammes wird diese Liste im Rahmen der Programmevaluierung (siehe unten) kritisch untersucht und soll auch bei Bedarf entsprechend adaptiert werden. Trotz dieser möglichen geringfügigen Ergänzungen oder Änderungen soll allerdings die generelle Ausrichtung der Learning Outcomes für dieses Studienprogramm bestehen bleiben, da dieses Masterstudium von vornherein für eine klar definierte Zielgruppe entwickelt wurde..

Die Liste der Learning Outcomes für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik ist in folgende sieben Gruppen untergliedert:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">I. Kompetenzbereich Unterrichten: Lehren und Lernen ökonomischer InhalteII. Diagnose von Lernvoraussetzungen und LernprozesseIII. Leistungserfassung auf Basis transparenter BeurteilungskriterienIV. Konflikt- und KlassenmanagementV. Schulentwicklung als Unterrichts-, Personal- und OrganisationsentwicklungVI. Wissenschaftskompetenz, Wissenschaftspropädeutik, Einführung in die Methoden der (Berufs)BildungsforschungVII. Erwerb ergänzender Kompetenzen im Rahmen der Wahlfächer |
|--|

Abb. 2: Bezeichnung der Gruppen der Learning Outcomes

Jede Gruppe beinhaltet die entsprechenden Teilziele. Die Gruppe „I. Kompetenzbereich Unterrichten: Lehren und Lernen ökonomischer Inhalte“ stellt die Fachdidaktik im engeren Sinn – den starken Fokus dieses Studiums – dar. Sie beinhaltet insgesamt 15 Learning Outcomes, die in fünf Teilbereiche untergliedert werden. Der Teilbereich „E. ‚Bausteine‘ der Unterrichtsdurchführung theoriegeleitet und situativ handhaben und nutzen können“ mit seinen Learning Outcomes wird in Abbildung 3 als Beispiel daraus dargestellt.³

³ Die vollständige Liste ist auf der Webseite des Instituts für Wirtschaftspädagogik abrufbar: <http://www.wu-wien.ac.at/wipaed/studienangebot/masterstudium/standards>.

<p>I. Kompetenzbereich Unterrichten: Lehren und Lernen ökonomischer Inhalte</p> <p>A. [...]</p> <p>E. „Bausteine“ der Unterrichtsdurchführung theoriegeleitet und situativ handhaben und nutzen können</p> <p>12. Lernziele und Bildungsstandards auf unterschiedlichen Niveaus formulieren und im ökonomischen Unterricht umsetzen können.</p> <p>13. Unterrichtseinstiege thematisch und zielgruppenorientiert gestalten und umsetzen können.</p> <p>14. Hausübungen und Problemstellungen unter Nutzung theoretischer und empirischer Befunde kompetent erstellen und rückmelden können.</p> <p>15. Lehrerfragen unter besonderer Berücksichtigung der fachdidaktischen Angemessenheit sowie empirischer und theoretischer Befunde zur Inszenierung des Unterrichts einsetzen können.</p>

Abb. 3: Beispiel für Learning Outcomes des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik

Betrachtet man nun diese verschiedenen Ebenen der Learning Outcomes und ihre Zusammenfassung in Gruppen, so lässt sich eine klare Gliederung erkennen: Vom großen beruflich relevanten Bereich der Gestaltung von Lehr/Lernprozessen mit ökonomischen Inhalten wird über die Teilziele wie die Nutzung der „Bausteine“ der Unterrichtsdurchführung bis hin zu den Feinzielen wie der Gestaltung und Umsetzung der Unterrichtseinstiege immer weiter konkretisiert. Diese Ebene der Feinziele stellt schließlich jene Ebene dar, auf der die Learning Outcomes des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik für die konkrete Umsetzung bedeutsam werden.

2.3 Übertragung der Learning Outcomes von Programm- auf Studienplanpunktebene

Bei der Zuordnung der Learning Outcomes zu den verschiedenen Studienplanpunkten (Lehrveranstaltungen, Masterarbeit, Schulpraktische Phase) wird der Ansatz einer Mehrfachzuordnung gewählt, da die verschiedenen Learning Outcomes sehr eng miteinander verbunden sind und sich sehr oft hier keine klaren Trennlinien schaffen lassen. Bei der Umsetzung bedeutet das, dass jedes Feinziel der Learning Outcomes einem oder mehreren Studienplanpunkten zugeordnet wird. Dementsprechend können auch jedem Studienplanpunkt ein oder mehrere Learning Outcomes zugeordnet werden. Dabei werden für die spätere berufliche Tätigkeit zentrale Learning Outcomes wie etwa jenes der Erstellung und Rückmeldung von Hausübungen und Problemstellungen deutlich öfter bei einem Studienplanpunkt eingeordnet als beispielsweise das Feinziel „Internationale Erfahrungen für die eigene Schulentwicklung nutzen können“.

Ein Ausschnitt aus dieser Zuordnungsmatrix (Learning Outcomes – Lehrveranstaltungen) wird in der folgenden Abbildung dargestellt. In den Zeilen befinden sich als Beispiele die bereits oben besprochenen Feinziele zum Bereich der Unterrichtsdurchführung, in den Spalten wurden exemplarisch einige Studienplanpunkte der ersten drei Semester des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik sowie das Schulpraktikum ausgewählt. Die jeweils mit „x“ bezeichneten Zellen deuten auf eine Behandlung dies jeweiligen Learning Outcomes in der entsprechenden Lehrveranstaltung bzw. im Schulpraktikum hin.

	Wirtschaftsdidaktik I	Basismodule der Wirtschaftsdidaktik I	Wirtschaftsdidaktik II	Basismodule der Wirtschaftsdidaktik II	Wirtschaftsdidaktik III	Basismodule der Wirtschaftsdidaktik III	Wirtschaftspädagog. Orientierungsseminar	Schulpraktische Studien
I. Kompetenzbereich Unterrichten: Lehren und Lernen ökonomischer Inhalte								
E. „Bausteine“ der Unterrichtsdurchführung theoriegeleitet und situativ handhaben und nutzen können								
12. Lernziele und Bildungsstandards auf unterschiedlichen Niveaus formulieren und danach den ökonomischen Unterricht ausrichten können.		x	x	x		x		x
13. Unterrichtseinstiege thematisch und zielgruppenorientiert gestalten und umsetzen können.		x		x		x	x	x
14. Hausübungen und Problemstellungen unter Nutzung theoretischer und empirischer Befunde kompetent erstellen und rückmelden können.		x	x	x		x	x	x
15. Lehrerfragen unter besonderer Berücksichtigung der fachdidaktischen Angemessenheit sowie empirischer und theoretischer Befunde zur Inszenierung des Unterrichts einsetzen können.		x	x	x				x

Abb. 4: Beispiel für Zuordnung der Learning Outcomes zu den Studienplanpunkten

Das Feinziel „Hausübungen und Problemstellungen unter Nutzung theoretischer und empirischer Befunde kompetent erstellen und rückmelden können“ soll somit durch die Absolvierung der Lehrveranstaltungen Basismodule der Wirtschaftsdidaktik II, Wirtschaftsdidaktik I bis III und Wirtschaftspädagogisches Orientierungsseminar erreicht werden. Dabei werden in der erstgenannten Lehrveranstaltung die entsprechenden theoretischen und empirischen Befunde der Unterrichtsforschung vermittelt, die Umsetzung obliegt den anderen vier Lehrveranstaltungen.

Dieses Beispiel zeigt auch gut einen Nachteil für die Evaluation durch die Mehrfachzuordnung der Learning Outcomes zu den verschiedenen Lehrveranstaltungen auf: Es kann zwar festgestellt werden, ob die Studierenden die Learning Outcomes erfüllen, allerdings ist eine Zuordnung des Lernerfolges zu den einzelnen Kursen nicht immer eindeutig und klar. Oftmals laufen mehrere Kurse, die an der Erreichung eines Learning Outcome arbeiten sollen, parallel im selben Semester, was gegen eine Evaluation der Learning Outcomes auf Lehrveranstaltungs- und für eine Evaluation auf Programmebene, wie in Abschnitt 2.5 beschrieben, spricht.

Eine besondere Stellung bei der Zuordnung der Learning Outcomes zu den verschiedenen Studienplanpunkten hat das im Studienplan mit 20 ECTS-Anrechnungspunkten dotierte Schulpraktikum. Die Studierenden müssen hierbei etwa 200 Schulstunden sowie zahlreiche andere Aufgaben in der Schule absolvieren. Dabei bekommen sie die Möglichkeit, alle im „Trockentraining“ der ersten vier Semester des Studiums erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten im „emergency room“ Klassenzimmer anzuwenden. Das Schulpraktikum dient somit als zweite Schleife zur Vertiefung und Festigung der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, d.h. eine

nochmalige Sicherung dieser Learning Outcomes darstellen. Durch diese besondere Rolle werden diesem Schulpraktikum deutlich mehr Learning Outcomes zugeordnet als den anderen Studienplanpunkten – in der obigen Abbildung alle der hier dargestellten.

Diese hier nun dargestellte Übertragung der Learning Outcomes von der Programmebene auf die einzelnen Studienplanpunkte erfolgte gemeinsam durch alle beteiligten Lehrveranstaltungsleiter/innen und den Programmdirektor. In gemeinsamen Sitzungen wurden hierbei die Vorschläge der Lehrenden gesammelt, welche Learning outcomes in ihren jeweiligen Lehrveranstaltungen umgesetzt werden sollen. Als Vorteil stellte sich diese gemeinsam durchgeführte Aufteilung der Learning Outcomes auf die Studienplanpunkte im Sinne einer noch stärkeren Kommunikation unter den Lehrenden heraus: In diesem Rahmen konnten die Lehrenden noch mehr Einblick in die Planungen und Ziele der anderen Kurse im Studienplan bekommen und auf ungewollte Überschneidungen oder thematische Lücken bereits in der Planungsphase reagieren.

2.4 Auswirkungen der Learning Outcomes auf die Lehre

Dieser Austausch unter den Lehrenden während der Pionierphase des Programms kann als positiv bewertet werden, da so vor allem die Programmziele im Mittelpunkt bestehen bleiben. Kritiker/innen könnten bei diesem System allerdings eine Einschränkung der Freiheit der Lehre bedingt durch einen zu starren Fokus auf die Learning Outcomes bemängeln. In vielen Fällen kam es so zu deutlichen Adaptierungen in den verschiedenen Lehrkonzepten, allerdings zeigen sich die Lehrenden im Wesentlichen selbst an innovativen Lehrveranstaltungs-konzeptionen und -neuentwicklungen interessiert. Dazu trägt auch sicher das Bewusstsein bei, diese Umbruchphase vom Diplomstudium auf die Bachelor-Master-Struktur als eine große Chance auf curriculare Neu- und Weiterentwicklungen zu sehen und nützen zu wollen.

Wie oben beschrieben steht der Programmdirektor für die Position, dass nicht alle Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen mittels Learning Outcomes definiert und später evaluiert werden können. Dieser curriculare Freiraum beispielsweise im Lehrveranstaltungsblock „Erziehungswissenschaftliche und wirtschaftspädagogische Fragestellungen“ stellt eine begründete Ausnahme vom sonst hier durchgängig gewählten Prinzip der Learning Outcomes dar (vgl. AFF, 2007).

2.5 Sicherung des Lernerfolgs durch outcome-orientierte Programmevaluation

Die Überprüfung der Erreichung der Learning Outcomes erfolgt im Masterstudium Wirtschaftspädagogik wie oben bereits angedeutet nicht auf der Lehrveranstaltungs-, sondern auf der Programmebene. Das dabei gewählte Portfoliodesign sowie einige ausgewählte Instrumente dieser formativen Programmevaluierung werden hier nun vorgestellt.

Im Rahmen des derzeit laufenden formativen Evaluationsprojekts soll der erste Jahrgang von Studierenden im Masterstudium (Beginn WS 2007/08, geplantes

Ende WS 2009/10) hinsichtlich der Entwicklung ihrer berufsrelevanten Kompetenzen untersucht werden. Als Basis für diese Untersuchung dienen die oben beschriebenen Learning Outcomes des Studienprogramms. Ergänzt wird diese Studie um die Entwicklung der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale, die mit einem standardisierten Erhebungsinstrument (Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung, kurz BIP, HOSSIEP & PASCHEN, 2003) erfasst werden. Auf diesen zweiten Teil der Untersuchung wird an dieser Stelle allerdings nicht weiter eingegangen.

Um eine umfassende Programmevaluation durchzuführen, wird für die Studie ein multiinstrumenteller und multiperspektivischer Ansatz gewählt, der in der folgenden Grafik veranschaulicht wird:

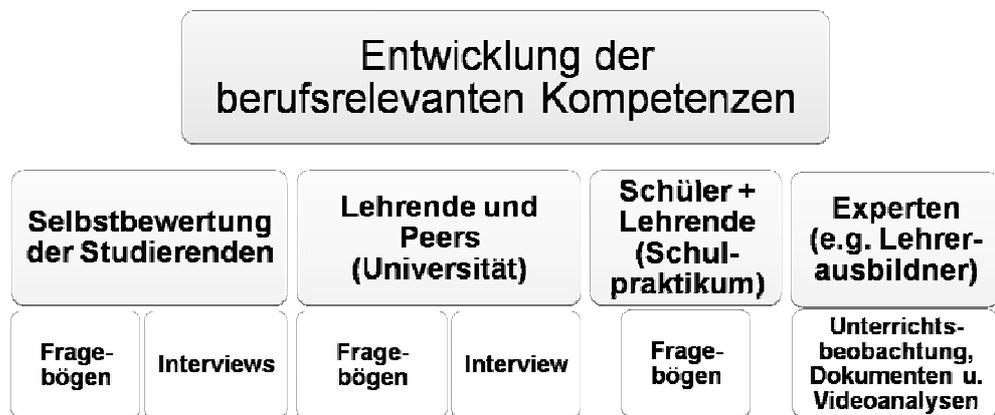


Abb. 5: Darstellung des Evaluationsdesigns

In diesem Design wird somit die Selbstsicht der Studierenden um Fremdeinschätzungen von den Lehrenden und den Peers im Rahmen der Lehrveranstaltungen an der Universität, der Einschätzung der Schüler/innen und Betreuungslehrer/innen im Schulpraktikum am Ende des Masterstudiums sowie um die Meinung von Experten (z.B. erfahrenen Lehrer/innenausbildnern) ergänzt. So kann eine mögliche verzerrte Selbstwahrnehmung der Studierenden durch weitere Perspektiven ausgeglichen werden.

Die Auswahl der verschiedenen Methoden erfolgt aufgrund der Komplexität des zu evaluierenden Untersuchungsgegenstandes. Dabei wurde versucht für die unterschiedlichen Learning Outcomes jeweils passende Evaluierungsmethoden zu finden. Beispielsweise können eher planungsorientierte Feinziele ausgezeichnet durch die Analyse der Planungen von (fiktiven) Unterrichtsstunden beurteilt werden. Andererseits ist eine Dokumentenanalyse für die Bewertung der zahlreichen Facetten des Konflikt- und Klassenmanagements nur bedingt einsetzbar.

Konkret kann diese Überlegung am Beispiel des bereits oben vorgestellten Learning Outcome „Hausübungen und Problemstellungen unter Nutzung theoretischer und empirischer Befunde kompetent erstellen und rückmelden können“ aus dem Teilbereich „Bausteine“ der Unterrichtsdurchführung aufgezeigt werden: Für die Beurteilung, ob ein Studierender einsatzfähige Aufgabenstellungen erstellen kann, ist eine Dokumentenanalyse ausreichend. Will man allerdings die Rückmeldung

von Hausübungen und Problemstellungen analysieren, also die Kommunikation zwischen den Studierenden des Masterstudiums und beispielsweise den Schüler/innen/n, die im Schulpraktikum unterrichtet werden, so sind entweder eine Unterrichtsbeobachtung oder – falls eine größere Anzahl an Learning Outcomes anhand einer Unterrichtssequenz betrachtet werden soll – eine Videoaufzeichnung mit anschließender Analyse durch Expert/inn/en die geeignetsten Evaluationsmethoden.

Neben den bereits erwähnten Instrumenten wie Unterrichtsbeobachtungen oder Videoanalysen kommen auch Fragebögen sowohl mit offenen als auch mit geschlossenen Fragen und leitfadengestützte Interviews zum Einsatz. Die Entwicklung der berufsrelevanten Kompetenzen, die über die Learning Outcomes definiert sind, soll durch den wiederholten Einsatz der Instrumente im Laufe der fünfsemestrigen Studiendauer gemessen werden.

2.6 Conclusio und Ausblick

Die sehr ressourcenintensive Konzeption einer Programmevaluierung wird durch die überschaubare Anzahl von 20 Studierenden im ersten Jahrgang des Masterstudiums deutlich erleichtert. In einigen Jahren ist jedoch mit Jahrgangsgrößen von 60 bis 80 Studierenden zu rechnen, was eine deutliche Einschränkung in der Intensität dieser Programmevaluierung mit sich bringen wird. Die gegenwärtige Evaluation hat somit vor allem den Charakter eines Pilotprojekts, nicht zuletzt um die noch offenen methodologischen Fragen praxisnahe zu behandeln. Es ist jedoch geplant, einen Teil der hier verwendeten Instrumente auch nach dieser sehr forschungsintensiven Pionierphase weiterzuverwenden und im Sinne einer kontinuierlichen Programmevaluierung fest im Studienablauf zu verankern.

Derzeit erfolgt die Selbstevaluation der Studierenden laufend, d.h. an fünf Zeitpunkten während des Studienprogrammes werden sie um eine Selbsteinschätzung bezüglich ihrer schon vor Beginn des Studienprogramms vorhandenen Kompetenzen bzw. bezüglich der Erreichung der verschiedenen Learning Outcomes gefragt. Diese laufenden erhobenen Daten sind durchaus für eine formative Evaluierung geeignet und geben einen guten Überblick über die Veränderung der Selbsteinschätzung der Studierenden. Der Anspruch für diese Programmevaluierung ist jedoch, auch Fremdmeinungen (z.B. von Betreuungslehrer/innen/n und Schüler/innen/n im Schulpraktikum oder mittels Videoanalyse einer Peer-teaching-Einheit) einzuholen.

Diese Instrumente werden im derzeitigen Design aus verschiedenen organisatorischen Gründen erst in den letzten beiden Semestern des Studiums eingesetzt, was einige Einschränkungen bei der Interpretation der Daten mit sich bringt: Zwar kann somit das Erreichen oder Nicht-Erreichen gewisser Learning Outcomes festgehalten werden, eine Betrachtung der Veränderung dieser Eigenschaften ist jedoch nur sehr eingeschränkt möglich. Hier wurde bereits für spätere Jahrgänge angedacht, die schulpraktische Phase in zwei Teile zu splitten, d.h. einen ersten, kleineren Teil bereits in das erste Studienjahr zu integrieren und den zweiten, sehr umfangreichen Teil am Ende des Studiums zu belassen. Dies kann allerdings aus organisatorischen Gründen erst in einem mittelfristigen Zeitraum erfolgen – bis dahin sollen auf Basis der Erkenntnisse der umfangreichen Evaluationsstudie mit

dem Pionierjahrgang verschiedene (Auswertungs)Methoden entwickelt werden, die eine forschungsökonomisch sinnvolle Evaluation von bis zu 80 Studierenden pro Jahrgang ermöglichen.

Auch die Art und Weise der Rückschlüsse von den Evaluierungsergebnissen auf die in den verschiedenen Lehrveranstaltungen (nicht) vermittelten Kompetenzen ist eine Frage, die in enger Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen und den beteiligten Lehrenden in den kommenden Semester zu klären sein wird.

Insgesamt steht zu erwarten, dass sich der Studiengang in den nächsten Jahren auf Basis der laufend gewonnenen Erkenntnisse kontinuierlich weiterentwickeln wird: Im Zuge der Programmkonzeption wurde versucht auf sämtliche der eingangs beschriebenen Schlüsselfragen – Definition, Formulierung und Messung von Learning Outcomes sowie die jeweiligen Implikationen für die Lehre selbst – Antworten zu finden. Wie sich diese Antworten in der Praxis bewähren, kann und muss regelmäßig beobachtet werden – nicht zuletzt in Hinblick auf die sich ebenfalls beständig verändernden externen Rahmenbedingungen. Dass „work in progress“ sprachlich allerdings nicht nur fortlaufende Entwicklungen, sondern auch Fortschritt impliziert, stimmt uns jedenfalls optimistisch.

3 Literaturverzeichnis

Adam, St. (2008). Learning Outcomes. Current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. Präsentation im Rahmen des Bologna Seminars „Learning outcomes based higher education: the Scottish experience“, Edinburgh, 21 – 22 Februar 2008.

Adam, St. (2006). An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In: Purser, L. (Ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels European University Association and Berlin, Raabe. <http://www.bologna-handbook.com/>, Stand vom 14. Juli 2008.

Aff, J. (2007). Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 12. http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.shtml, Stand vom 14. Juli 2008.

DiMaggio, P.J. & Powell, W. W. (1991). The Iron Cave Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell Walter W., DiMaggio Paul J. (eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, pp. 63-82.

Fortmüller, R. & Langmann I. (2008). Learning Outcomes. Lerntheoretischer Hintergrund und Möglichkeiten der Gliederung. Arbeitspapier, Wirtschaftsuniversität Wien.

Hauer, E. & Kaiser, J. (2007). Schule oder doch Wirtschaft? Die Beschäftigungssituation von WIPÄD-Absolventen und Absolventinnen der WU-Wien. *wissenplus* 2-06/07, S. VI-VIII.

Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – BIP. Göttingen: Hogrefe.

Kennedy, D., Hyland Á. & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. In: Purser, L. (Ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels European University Association and Berlin, Raabe. <http://www.bologna-handbook.com/>, Stand vom 14. Juli 2008.

Krasensky, H. (1935). *Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre*. Wien, Berlin: Heymann.

Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2007). *Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung*. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 12. http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_sloane_bwpat12.shtml, Stand vom 14. Juli 2008.

Nusche, D. (2008). *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices*. OECD Education Working Papers Nr 15, OECD Publishing.

Schneider, W. (1999). *Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales Professionalitätsmerkmal des Handelslehrers?* In: Tramm, T., Sembill, D., Klausner, F. & John, E. (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung*. Frankfurt: Lang, S. 324-349.

Stensaker, B. & Norgard, J.D. (2001). *Innovation and isomorphism: A case study of university identity struggle 1969 - 1999*. In: *Higher Education*, Vol.42, 473-492.

Internetverzeichnis (alle Quellen geprüft am 15.07.2008):

Wirtschaftsuniversität Wien: Studienplan für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik: <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebotaktuell/master/wipaed/studienplan.pdf>.

Institut für Wirtschaftspädagogik: Learning Outcomes für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien: <http://www.wu-wien.ac.at/wipaed/studienangebot/masterstudium/standards>.

Autoren



Mag. Oliver VETTORI || Evaluierung und Qualitätsmanagement in der Lehre || Wirtschaftsuniversität Wien

<http://www.wu-wien.ac.at/portal/dl/eval>

Oliver.Vettori@wu-wien.ac.at



Mag. Christoph SCHWARZL || Institut für Wirtschaftspädagogik || Wirtschaftsuniversität Wien

<http://www.wu-wien.ac.at/wipaed>

Christoph.Schwarzl@wu-wien.ac.at