

Luzern, 30. März 2012

Schlussbericht zum Projekt «Learning Outcomes» zu Händen der Koordination Lehre der CRUS

1	Einleitung	3
1.1	<i>Hintergrund, Projektentstehung</i>	3
2	Das Projekt	3
2.1	<i>Ziele und Definitionen</i>	3
2.2	<i>Projektplan</i>	4
2.3	<i>Projektgruppe und Beteiligte</i>	5
3	Projektverlauf	6
3.1	<i>Sichtung von Referenzmaterial</i>	6
3.2	<i>Erarbeitung des Qualifikationsprofils</i>	7
3.3	<i>Interviews</i>	7
3.4	<i>Erarbeitung von Learning Outcomes</i>	8
4	Ergebnisse	9
4.1	<i>Ausgangslage: Wissen zur Outcome-Orientierung unter Lehrenden</i>	9
4.2	<i>Qualifikationsprofil</i>	9
4.3	<i>Learning Outcomes</i>	10
4.4	<i>Workshop</i>	11
5	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	11
5.1	<i>Outcome-Orientierung in der Lehre im Allgemeinen</i>	11
5.2	<i>Formulierung von Lernergebnissen</i>	12
5.3	<i>Konsequenzen für die Gestaltung der Lehre</i>	13
5.4	<i>Projektorganisation</i>	13
5.5	<i>Fazit - „Outcome-Orientierung - ja, aber“</i>	14
6	Literatur	15
7	Anhang 1: Informationen zum Studiengang	16
8	Anhang 2: Kurzzusammenfassung der Interviews mit Lehrpersonen des Studiengang	20
9	Anhang 3: Qualifikationsprofil für den Master „Weltgesellschaft und Weltpolitik“	23
10	Anhang 4: Auswahl von Lernergebnisformulierungen mit Kurzkommentaren	25

1 Einleitung

1.1 Hintergrund, Projektentstehung

Im Rahmen der Quality Audits an der Universität Luzern, durchgeführt vom Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) im Jahr 2008, regte die externe Expertengruppe eine stärkere Ergebnis-Orientierung der Lehre an. Diese Empfehlung ist Teil einer konsequenten Umsetzung des Bologna-Prozesses, die eine umfassende Lernzielorientierung der Lehre im Bereich der Hochschulen vorsieht. Die Universitätsleitung und hier insbesondere das Prorektorat Lehre sowie die Dekanate griffen die Idee auf. Im Zuge einer ECTS Site Visit durch die Rektorenkonferenz (CRUS) wurden erste Ideen zu einem entsprechenden Pilotprojekt entwickelt.

Aus mehreren Gründen wurde die Universität Luzern als besonders attraktiver Schauplatz für das geplante Pilotprojekt verstanden: sie ist jung, mit flexiblen und persönlichen Strukturen. Und sie bietet sogenannte „integrierte“ Studiengänge an, die mehrere Disziplinen umfassen und thematisch verbinden. Dieses Studienmodell stellt eine besondere Herausforderung hinsichtlich Zielsetzung und Koordination des Curriculums dar, was es für eine ergebnisorientierte Sichtweise interessant macht.

Aufgrund des besonderen Interesses der CRUS an Beispielen aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften wurde der Fokus auf die Studiengänge der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (KSF) orientiert. Nach internen Absprachen fiel die Wahl schliesslich auf den Masterstudiengang „Weltgesellschaft und Weltpolitik“ als Untersuchungsobjekt (siehe Anhang 1).

Da ein solches „Experiment“ auch im Interesse der CRUS liegt, hat die Universität Luzern die inhaltliche und finanzielle Unterstützung der Bologna-Koordination der CRUS (heute „Koordination Lehre“) für das Projekt gesucht. Die Anfrage wurde positiv aufgenommen¹, wodurch die Rahmenbedingungen für das Projekt diskutiert und konkretisiert werden konnten. Der Rektor stellte am 4. November 2009 einen formellen Antrag an die CRUS, ein revidierter Antrag vom 1. Februar 2010 über CHF 25'000 wurde schliesslich genehmigt.

2 Das Projekt

2.1 Ziele und Definitionen

Das wesentliche Ziel des Projektes beinhaltete, generelle Umsetzbarkeit und konkrete Umsetzung der Ergebnis- oder Outcome-Orientierung der Lehre im realen Umfeld eines Masterstudiengangs zu testen. Unter Outcome-Orientierung wird dabei eine konsequente Betonung und Ausformulierung der von den Studierenden erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten im Vorfeld der Durchführung von Lehrveranstaltungen verstanden. Dieses Vorgehen ist als Gegenentwurf zur bislang vorherrschenden Fokussierung auf den Inhalt, der seitens der Lehrenden bereitgestellt wird, zu verstehen. Die wesentliche Frage in der Entwicklung von Curricula und ihrer Umsetzung ist demnach nicht mehr jene nach dem zu vermittelnden disziplinären Stoff, sondern jene nach der Befähigung

¹ Vergleichbare Projekte wurden von der CRUS zu diesem Zeitpunkt an der Universität Fribourg und an der ETH Lausanne bereits unterstützt.

gung, die Studierende in wissenschaftlicher wie persönlicher Hinsicht durch die Absolvierung eines Studiums erwerben.

Je nach fachlicher Herkunft und eigener Ausbildung bedeutet dies einen Paradigmenwechsel für die Lehrenden. Neben der Operationalisierung vorhandener theoretischer Konzepte war eines der wesentlichen Ziele des Projekts die Sensibilisierung der Dozierenden für die Outcome-Orientierung. Die tatsächliche Nachhaltigkeit einer solchen Umstellung konnte aufgrund des Zeithorizonts des Projektes nicht einbezogen werden. Allerdings sollten die Projekterfahrungen zeigen, ob und auf welche Weise eine verstärkte Outcome-Orientierung auch an anderen Stellen der Universität Luzern verfolgt werden sollte.

Trotz des unterdessen vielfach proklamierten Paradigmenwechsels, den eine systematische Outcome-Orientierung für die (universitäre) Lehre sicherlich bedeutet, waren und sind Universitäten und ihre Curricula natürlich auch bislang nicht ausschliesslich inhaltszentriert. Bei näherer Betrachtung liegt die Vermutung nahe, dass einzelne Lehrveranstaltungen, Module, Prüfungen oder auch bestimmte Formen der Studiengangsdarstellung und -bewerbung bereits Aspekte einer Kompetenzorientierung enthalten, wenn auch nicht in systematischer Form. Deswegen wurde das Ziel, implizit Vorhandenes explizit zu machen, selbst auch wesentliche Triebkraft für die am Projekt Beteiligten.

Übergeordnetes Ziel, der Outcome-Orientierung selbst und des Projektes ist eine Verbesserung der Lehre im Sinne der Studierenden, in doppelter Hinsicht:

1. Beschreibung: es soll eine präzise Kommunikation über die Ziele von Studienprogrammen anhand erwarteter Lernergebnisse und erworbener Kompetenzen möglich sein.
2. „Messung“: Leistungsnachweise sollen sich an den intendierten Lernergebnissen orientieren (alignment) und damit tatsächlich die angestrebten Kompetenzen gezielt erfassen können (vgl. Biggs: 140 ff.).

Auch wenn im ersten Projektentwurf noch eine möglichst vollständige Behandlung beider Aspekte der Outcome-Orientierung vorgesehen war, wurde in der konkreten Projektplanung klar, dass die Beschreibung in den Mittelpunkt rückt und die Komponente Leistungsnachweise eine untergeordnete Rolle spielen würde.

Als Hauptziele des Projekts wurden daher die Erarbeitung eines Qualifikationsprofils für den Studiengang und die Definition von Kompetenzzielen („Learning Outcomes“) für die Modul- bzw. die Lehrveranstaltungsebene ins Auge gefasst. Die Projektergebnisse sollten schliesslich zu einer Anpassung und verstärkten Profilierung des Studiengangs (Curriculum und Aussendarstellung) führen.

2.2 Projektplan

Phase	Zeitraum	Projektarbeit
A	1.2.2010 – 31.3.2010	Mitglieder der Projektgruppe bringen sich auf einen

		vergleichbaren Kenntnisstand.
B	1.3.2010 – 30.4.2010	Erfassung des Ist-Zustands (soweit möglich; was wird gelehrt/gelernt?)
C	1.4.2010 – 1.12.2010	Erarbeitung Soll-Zustand: Qualifikationsprofil
D	1.7.2010 – 30.9.2010	Interviews mit den Lehrenden
	1.1.2011 – 30.6.2011	Projektpause: Vorbereitungen für Umzug / Tage der offenen Tür der Universität Luzern
E	1.7.2011 – 31.10.2011	Erarbeitung von lehrveranstaltungsspezifischen Learning Outcomes
F	1.09.2011 – 31.1.2012	Auswertung und Präsentation der Ergebnisse

Die verschiedenen Phasen liefen teils parallel und umfassten iteratives Vorgehen. Die Projektplanung musste dabei aufgrund eingeschränkter Verfügbarkeit der Mitarbeitenden mehrere Male angepasst werden

2.3 Projektgruppe und Beteiligte

Zur Steuerung und Umsetzung des Projekts wurde eine Projektgruppe gebildet. Diese umfasste in der Projektleitung lic.phil. Michel Comte (Leiter des Zentrum Lehre) und Rayk Sprecher M.A. (Fakultätsmanager der KSF).

Michael Buess M.A., Absolvent des Studiengangs und Studienberater, der Recherchen übernahm und Interviews durchführte.

Prof. Dr. Sandra Lavenex, Studiengangsleiterin, vertrat den Lehrkörper des Studiengangs in der Projektgruppe und stellte die Verbindung zum Koordinationsgremium her, welches Dozierende und Studierende des Masterstudiengangs Weltgesellschaft und Weltpolitik versammelt. Der Einbezug der Studierenden wurde insbesondere durch Julia Maisenbacher, Studentin im Studiengang, sichergestellt.

Beratend standen der Projektgruppe zur Seite:

- lic. phil. Balthasar Eugster, Hochschuldidaktik Universität Zürich
- Dr. Sabine Felder, Leiterin Bologna Koordination CRUS
- Eva Mertins M.B.S., Dekanatsstudienberaterin KSF
- Dr. Wolfgang Schatz, Leiter Akademische Dienste und Qualitätssicherung Universität Luzern
- lic. phil. Thomas Tribelhorn, Hochschuldidaktik Universität Bern

Allen Projektbeteiligten sei an dieser Stelle für Ihre wertvolle Arbeit gedankt.

3 Projektverlauf

3.1 Sichtung von Referenzmaterial

Die ersten Schritte der inhaltlichen Aufarbeitung umfassten die Sichtung verschiedenster Referenzmaterialien, wie u.a. der Dublin Deskriptoren und des Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch HS). Diese Dokumente schienen jedoch nur bedingt geeignet, Beschreibungen der Lehre auf Studiengangs- oder gar Modul- oder Lehrveranstaltungsebene zu ermöglichen, da sie eine übergeordnetere, allgemeinere Ebene betrachten und zudem in hohem Mass auf implizitem Wissen aufbauen.²

Einen hilfreicherer Ansatz bietet die Publikation „Criteria for Academic Bachelor’s and Master’s Curricula“ der Universitäten Delft, Eindhoven und Twente. Auch hier wird implizites Wissen vorausgesetzt, aber es wird deutlich, wie umfangreich die Kompetenzen sind, die über reines Fachwissen hinausgehen, über welche Abgängerinnen und Abgänger verfügen müssen. Die entsprechenden Aufzählungen wirken zwar losgelöst vom fachlichen Kontext eher technisch-abstrakt und sind (natürlich) nicht abschliessend.

Es drängte sich ein Blick in den angelsächsischen Raum auf, der in der Outcome-Orientierung führend ist. Die britische Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) stellt fachbezogene Beschreibungen bereit. Für unseren Bereich ist die Publikation „Politics and International Relations“ relevant, die sich allerdings auf den Bachelorabschluss bezieht. Sie stellt ein „subject benchmark statement“ (QAA, S. 1) dar; versteht sich also als Referenzgrösse in Bezug auf Kompetenzen im angesprochenen Fachbereich. Da es sich dabei um allgemeine Mindeststandards handelt, kommt das Papier über recht allgemeine Bestimmungen nicht hinaus. Die Schwierigkeiten, die sich bei der Gegenstandsbeschreibung stellen, zeigen sich z.B. in Formulierungen wie “[...] students of politics and international relations acquire knowledge and understanding in appropriate areas of theory and analysis“ (QAA, S. 6). Anstehende Konkretisierungen werden hier durch weitere unbestimmte Begriffe ersetzt.

Mit anschaulichen Beispielen hilft die Broschüre „A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles“ weiter. Hier wird deutlich, wie wichtig die Kommunikation über Spezifika von Studienprogrammen sein kann. Wichtig scheint uns die Betonung der Bedeutung von Programmzielen und die Unterordnung von lehrveranstaltungsbezogenen Learning Outcomes (vgl. Tuning, S. 43), da die Programmebene einen ausreichend langen Zeitraum abdeckt, der es erlaubt, erwünschte emergente Wirkungen von Lernprozessen, also die Ergebnisse aus vielen einzelnen – spezifisch gar nicht fassbaren – Lernereignissen, zu beschreiben.

Ferner wurden Tagungsbeiträge und weitere öffentlich zugängliche Dokumente anderer Universitäten konsultiert.

Bereits die Sichtung verschiedener vorhandener Materialien belegt die Heterogenität und terminologische Unschärfe der Outcome-Orientierung. Während das grundsätzliche Vorhaben, die Befähigung

² z.B. wird Wissen und Verstehen auf Masterstufe umschrieben als solches, „[...] das auf den üblicherweise mit der Bachelorstufe assoziierten Kenntnissen aufbaut und diese vertieft [...]“ (CRUS 2011: S. 11).

gung der Studierenden ins Zentrum zu rücken, nachvollziehbar und evident wirkt, ist seine konkrete Umsetzung nicht scharf konturiert. Welche Ebene, also z.B. Studiengang oder Modul bzw. Lehrveranstaltung bedarf welcher Beschreibung, um dem Ziel gerecht zu werden? Bedeutet eine Festlegung ganz konkreter Lernergebnisse eine Einschränkung der Lehrfreiheit? Wie können individuelle Schwerpunktsetzungen der Studierenden, wie sie auch im Luzerner Masterstudiengang „Weltgesellschaft und Weltpolitik“ möglich sind, sinnvoll beschrieben werden? Und schliesslich: Führt die Einführung einer systematischen Orientierung an Lernzielen nicht zu einer Bürokratisierung der Lehre auf Kosten individuellen Lernens und Forschens?

3.2 Erarbeitung des Qualifikationsprofils

Ein wesentliches Ziel des Projekts bestand in der Ausarbeitung des Qualifikationsprofils, das anhand von Anregungen durch verschiedenen Publikationen entwickelt wurde. Ein Qualifikationsprofil „beschreibt den Schwerpunkt eines Studiengangs“ und „welche Qualifikationen die Studierenden nach Abschluss erworben haben“ (Schatz / Woschnack: 59). Zu Beginn entwickelte ausschliesslich die Projektgruppe eine Strukturvorgabe für das Qualifikationsprofil und erste Textbausteine. Auch hier bestand die wesentliche Herausforderung in der terminologischen Unschärfe der relevanten Begrifflichkeiten und der Festlegung des notwendigen Abstraktionsgrades („Flughöhe“) hinsichtlich der Kompetenz- und Zielformulierungen.

Unter Einbezug der Erkenntnisse aus den Interviews (s.u.) wurde eine erste Überarbeitung des Qualifikationsprofilentwurfs vorgenommen und dieser schliesslich innerhalb des Koordinationsgremiums des Studiengangs zur Diskussion gestellt. In Zusammenarbeit mit der Studiengangsleitung wurde schliesslich eine konsolidierte Fassung erarbeitet.

Dazu bleibt zu bemerken, dass unter den Lehrenden leicht Einigkeit hinsichtlich der Programmkompetenzen im Sinne von Tuning (vgl. S. 21) herzustellen war. Deutlich schwieriger gestaltete sich die Definition der Programmlearnergebnisse (Programme learning outcomes; vgl. Tuning, S. 22). Der Nutzen der Beschreibung möglicher Arbeitsfelder war unbestritten und hat Eingang in die neue Auflage der Studiengangs-Broschüre gefunden.

3.3 Interviews

Um für die Projektgruppe mehr Klarheit darüber zu schaffen, welche Vorkenntnisse unter den beteiligten Lehrpersonen zu Learning Outcomes vorhanden sind und welche Haltungen sie zu diesem Thema einnehmen, wurden Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt (vgl. Anhang. 2). Übergeordnetes Ziel der Interviews war die Erfassung des Ist-Zustandes bezüglich Verständnis und Einsatz von „Learning Outcomes“.

Zentrale Fragen waren:

- Inwieweit werden LOs bereits definiert und kommuniziert?
- Welche Rolle spielen sie in der Planung von Lehrveranstaltungen?
- Welche Probleme gibt es im Umgang damit?
- Wo wäre Hilfestellung erwünscht/nötig?

Vorgängig zum Interview wurde der Fragenkatalog an die Dozierenden (die Interviewpartner) versandt. Die Interviews waren semi-strukturiert und wurden aufgezeichnet (Tonaufnahme) und an-

schliessend transkribiert, um die Gespräche allen Beteiligten und einer qualitativen Auswertung zugänglich zu machen.

3.4 Erarbeitung von Learning Outcomes

Zum Begriff „Lernergebnis“ liegen zahlreiche Definitionen vor, die sich alle leicht voneinander unterscheiden. Gemäss einer Arbeitsdefinition von Declan Kennedy beschreiben Learning Outcomes, was Studierende nach Ihrem Abschluss wissen, verstehen und können sollen (Kennedy et al., S. 5). Lernergebnisse können sich auf die Programm-, die Modul-, oder die Lehrveranstaltungsebene beziehen. Ihre Formulierung erfolgt mithilfe von Verben, die sich an Kognitionsstufen (Bloom, Anderson / Krathwohl) orientieren. Das Ziel ist, den Lernprozess zu fördern, indem nicht «nur» die fachlichen Lerninhalte beschrieben werden.

Zur Erarbeitung von Lernergebnissen für die Lehrveranstaltungsebene wurde im Projekt folgende Vorgehensweise gewählt: Die am Studiengang beteiligten Lehrpersonen wurden gebeten, für ihre Veranstaltung Lernergebnisse zu formulieren. Dazu haben diese einen sehr kurz und übersichtlich gehaltenen Leitfaden³ (eine Seite mit tabellarischer Übersicht) erhalten, der das Vorgehen erläutert:

Leitfaden für die Formulierung von Lernergebnissen

1. Was sollen die Studierenden am Ende Ihres Moduls und/oder Ihrer Lehrveranstaltung können?	z.B. ein Marketingkonzept erstellen, einen Projektantrag, einen Essay schreiben, eine Quelle kritisch diskutieren, ...
2. Woran wird sich zeigen, dass die Studierenden dies beherrschen?	Bitte machen Sie sich an dieser Stelle bewusst, welche «Performance» Sie von den Studierenden verlangen: wie sollen die Studierenden Ihnen zeigen, dass sie das verlangte beherrschen? Woran erkennen Sie selber, dass dies der Fall ist?
3. → Notieren Sie dies in «can-do-statements», d.h. formulieren Sie im weitesten Sinne beobachtbares Verhalten.	
4. Wenn Sie differenzieren wollen, bestimmen Sie nun unterschiedliche Anforderungsniveaus oder Teilprozesse des in Schritt 3 bestimmten Könnens. Drei grobe Niveaus dienen dabei als Orientierungshilfe.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konzepte, Modelle, Theorien (etc.) erläutern 2. Zusammenhänge erfassen und Schlussfolgerungen ziehen 3. Komplexe Probleme lösen und neue Konzepte entwickeln

Die von den Lehrenden vorgeschlagenen Lernergebnisse wurden anschliessend gemeinsam mit dem Zentrum Lehre diskutiert und weiterbearbeitet.

³ Den Leitfaden verdanken wir Thomas Tribelhorn (Hochschuldidaktik Universität Bern).

4 Ergebnisse

4.1 *Ausgangslage: Wissen zur Outcome-Orientierung unter Lehrenden (Ergebnisse aus den Interviews)*

Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass grundlegende Vorstellungen und Wissen darüber, was Learning Outcomes sind, bei den meisten Dozierenden vorhanden sind. Allerdings ist der Stellenwert der Learning Outcomes in der Lehre extrem unterschiedlich: Manche Dozentinnen und Dozenten setzen Learning Outcomes gezielt ein, andere verzichten bewusst darauf, Dritte äussern Unsicherheiten hinsichtlich der Anwendung, aber auch hinsichtlich des erzielbaren Nutzens.

Die Planung von Lehrveranstaltungen erfolgt weiterhin primär anhand von Inhalten her, Learning Outcomes werden erst später ergänzt und dienen Dozierenden wie Studierenden als Orientierungshilfe während des Semesters und insbesondere im Hinblick auf Prüfungen. Jedoch erfolgt die Überprüfung, ob kommunizierte Learning Outcomes auch erreicht wurden, meist in unsystematischer Weise.

Aus den Interviews lassen sich zudem verschiedene Probleme im Umgang mit Learning Outcomes herauslesen: Zuerst und vor allem stellt die Formulierung ein Problem dar. Lehrende fürchten, abstrakte Aussagen zu produzieren, bzw. mit überkonkreten Formulierungen den Lernprozess in unzulässiger Weise einzuschränken. Vorlagen oder Kataloge von Verben werden als kontraproduktiv und unakademisch wahrgenommen. Einige Interviewpartner regten dennoch an, am Vorhaben festzuhalten und ggf. sogar eine Pflicht zur Formulierung einzuführen, z.B. durch eigene Eingabefelder bei der Erstellung des Vorlesungsverzeichnisses.

Neben einigem Wohlwollen gegenüber der Absicht, die mit den Learning Outcomes verbunden wird, wurden auch sehr grundsätzliche Vorbehalte geäussert: Vordefinierte Lernergebnisse werden als Einschränkung gesehen, die der Individualität von Lernprozessen entgegenstehe. Die Vorstellung, Lernen von seinen Ergebnissen her lenken zu wollen, sei verfehlt.

Eine Zusammenfassung der Interviews findet sich in Anhang 2.

4.2 *Qualifikationsprofil*

Auch hinsichtlich des Qualifikationsprofils, dessen Erstellung ein wesentliches Projektziel war, sind verschiedene konkurrierende Definitionen zu finden. Nach Ansicht der Projektbeteiligten beschreibt ein Qualifikationsprofil Schwerpunkte und Ausrichtung eines Studiengangs und bildet die Grundlage für das Curriculum. Im Qualifikationsprofil werden jene Qualifikationen beschrieben, die die Studierenden mit einem Abschluss erwerben – in disziplinärer wie generischer Hinsicht. Auf diese Weise erlaubt ein Qualifikationsprofil den Vergleich mit anderen Studiengängen.

Hinsichtlich der Darstellung wurde die Kombination beschreibender Texte mit einem tabellarischen Lernergebniskatalog unter Angabe von Lehr-/Lernsettings und Überprüfungsmodi gewählt.

Das ausführliche Qualifikationsprofil für den Studiengang „Weltgesellschaft und Weltpolitik“ ist im Anhang 3 zu finden.

4.3 Learning Outcomes

Der Prozess zur Entwicklung von Learning Outcomes hat gezeigt, dass es schwierig ist, in einem ersten Bearbeitungsdurchgang Formulierungen zu erhalten, die sich von „Lehrzielen“ unterscheiden; meist wird „der Stoff“ beschrieben und durch relativ abstrakte Verben flankiert (wie z.B. „kennen“, „wissen“, „Einsichten gewinnen“).

Eine weitere Erfahrung war, dass «Dispositionsziele» mit verhältnismässig geringem Operationalisierungsgrad als Beschreibung ausreichen, wenn diese durch klare Angaben zum Leistungsnachweis begleitet werden.⁴

Nachfolgend ist ein erläuterndes Beispiel für eine gute Praxis dargestellt:

Interdisziplinäres Masterseminar (Völkerrecht / Politikwissenschaft)

Lernergebnis: Disziplinäre Perspektiven und Komplementarität zwischen Politikwissenschaft und Rechtswissenschaft in der Analyse internationaler Politik (hier: Migrationspolitik) erkennen und verstehen.

Woran das Lernergebnis festgestellt wird: es werden zu jedem Thema des Kurses je ein Referat aus Sicht der Politikwissenschaft und ein Referat aus Sicht der Rechtswissenschaft gehalten. Die Referentinnen und Referenten müssen explizit mit Theorien und Konzepten aus diesen Disziplinen arbeiten (auf der Basis von z.T. vorgegebener analytischer Literatur). Nach den zwei Referaten fokussiert die Diskussion auf die Frage, in wieweit sich beide Perspektiven voneinander abgrenzen und wo sie einander ergänzen. Im Anschluss an die Referate und die Diskussion müssen die zwei Referatsgruppen ein kurzes Essay abgeben, in dem sie diese Einsichten schriftlich festhalten.

Fakultativ kann eine Seminararbeit verfasst werden. Diese kann entweder primär disziplinär verfasst sein, mit einem Abschnitt über die interdisziplinäre Reflektion, oder sie kann interdisziplinär ausgerichtet sein. In beiden Fällen müssen die jeweiligen disziplinären Grundannahmen, Konzepte, Theorien und Methoden explizit reflektiert werden.

Bewertungskriterien:

- a) Erfassung der Grundkonzepte und -Vorgehensweisen der jeweiligen Disziplinen
- b) innerhalb der Disziplinen Niveau der theoretisch/methodischen Reflektion
- c) Verbindung Theorie-Methode-Empirie
- d) Empirischer Gehalt

Dieses Beispiel zeigt, wie durch die Beschreibung des Leistungsnachweises der Effekt der abstrakten Zielformulierung gemildert werden kann, die im Grunde nur mittels impliziten Wissens verstanden werden kann. Da in der Beschreibung des Leistungsnachweises konkrete Handlungen/Tätigkeiten sichtbar werden, lässt sich die Lernergebnisformulierung (Dispositionsziel) besser verstehen. Gleichzeitig erlaubt aber die vergleichsweise abstrakte Formulierung des Learning Outcome die Beibehaltung von Bildungszielen, die bei einer zu konkreten Zielbeschreibung (in beobachtbaren Handlungen) unsichtbar würden. Hier wird wiederum deutlich, wie heikel das Spiel zwischen den verschiedenen Ebenen und Abstraktionsgraden ist: Wird ein Lernergebnis für die Stufe Lehrveranstaltung durch allgemeinere Formulierungen auf Modul- oder Programmebene flankiert, entsteht möglicherweise kein Konflikt zwischen Bildungs- und Ausbildungszielen. Die Chance aber, dass die dazu notwendige Koordination unter den Lehrenden in der Praxis gelingt, scheint unsicher.

⁴ Die Hinweise zu diesem Punkt sind Balthasar Eugster (Hochschuldidaktik Universität Zürich) zu verdanken.

Eine Liste weiterer kommentierter Lernergebnisse findet sich in Anhang 4.

4.4 Workshop

Die Ergebnisse des Projektes wurden am 9. November 2011 auch anlässlich eines von der CRUS organisierten Workshops präsentiert.

An diesem Workshop vertrat zudem Prof. Dr. Rudolf Stichweh, der den Fachbereich Soziologie im Studiengang Weltgesellschaft und Weltpolitik vertritt, seine Sicht zur Thematik der Outcome-Orientierung in der Lehre. Die in seinem Referat „Learning Outcomes und die Bildungsidee“ aufgeworfenen Punkte scheinen vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen für den Umgang mit der hier behandelten Thematik beachtenswert:

Demnach sei es, gerade im Kontext von Universitäten, nahezu unmöglich, Lernprozesse durch vordefinierte Ziele zu steuern, da verschiedene Individuen (Studierende) an unterschiedlichen Punkten stünden und folglich je verschiedene Dinge lernten und lernen wollten, auch innerhalb desselben Studiengangs bzw. sogar innerhalb einer einzigen Lehrveranstaltung. Die übergeordnete Formulierung von Zielen erscheint aus dieser Sicht dann nur für eher technische Angelegenheiten, wie das Einüben von Methoden, sinnvoll, andernfalls muss sie zwingend auf einem so allgemeinem Niveau bleiben, dass sie kaum Aussagekraft hat. Lerngelegenheiten (und Lehrgelegenheiten) werden von Stichweh als „Fälle“ beschrieben; die sich nicht nach einem bestimmten Schema bearbeiten lassen. Ziele lassen sich nur allgemein festlegen, da universitäre Bildung auf die Lösung von Problemen ausgerichtet sei, auf die Auseinandersetzung mit zunächst unklaren Zusammenhängen. Stichweh stellt das Zweckprogramm dem Konditionalprogramm gegenüber; Bildung könne keinen vordefinierten Zweck erfüllen, sondern entwickle sich fallweise (bei jeder lernenden Person und einer „Lernchance“) immer wieder anders.

Die Konsequenz einer Outcome-Orientierung erscheint demnach als ein fundamental verändertes Verständnis vom Wesen der Universität, was auch eine Erklärung für die Zurückhaltung des Lehrpersonals, besonders im Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften, sein mag. Die Universität wird durch die „Outcome-Brille“ vor allem als Organisation betrachtet, das Selbstverständnis der Lehrenden als „Profession“ bleibt dabei beinahe unberücksichtigt (vgl. Stock 2006).

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

5.1 Outcome-Orientierung in der Lehre im Allgemeinen

Dass eine stärkere Beachtung der Outcome-Orientierung in der Lehre ganz konkret für Studierende wie Dozierende und allgemein für die Curriculumsentwicklung Vorteile birgt, davon bleiben die Projektbeteiligten überzeugt. Allerdings ist der Umgang mit der Thematik und die Einordnung von Begriffsverwendungen auch für Projektmitarbeitende nicht völlig problemlos, die mit der Thematik bereits vertraut waren. Diese Unklarheiten haben sich im Laufe des Projekts eher verstärkt als abgeschwächt, indem zusätzlich noch disziplinäre Unterschiede und verschiedene Betrachtungsebenen berücksichtigt werden mussten. Um diesen wirklich gerecht zu werden, müssten jeweils spezifische „Vokabulare“ entwickelt werden, die jedoch die Komplexität und damit auch den notwendigen bürokratischen Überbau steigern. Gerade für die Vermittlung des Anliegens gegenüber

Lehrpersonen ist jedoch die Verwendung spezifischer und klar definierter Terminologie notwendige Erfolgsbedingung.

Die Lehrpersonen waren und sind generell nur bedingt für die Thematik zu begeistern. Dies hat zum einen mit der Wahrnehmung des Projekts als politisches und administratives zu tun. Allerdings ist auch der empirische Nachweis über den Nutzen der Ergebnisorientierung für die universitäre Stufe bislang nur schwer zu erbringen. Für den Lehrkörper entsteht der Eindruck, dass die Verwaltung ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse der Dozierenden mit der Outcome-Orientierung, die beinahe unter Ideologieverdacht steht, etwas einführen will, das der Verschulung universitärer Lehre Vorschub leistet. Es wird unserer Meinung nach zu wenig berücksichtigt, dass Lehrende gleichzeitig Forscher sind und ihre Lehre in erster Linie aus letzterem Selbstverständnis heraus entwickeln, was uns für die universitäre Lehre als angemessen erscheint.

Die Beschäftigung mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen hat zudem deren Differenz gegenüber Ingenieur- und Naturwissenschaften in Erinnerung gerufen. Dort scheint die Umsetzung einer Outcome-Orientierung auf weniger Probleme zu stossen. Ein anschauliches Beispiel zu diesen Unterschieden hat der Beitrag der EPFL am CRUS Workshop vom 9. November 2011 geliefert; das Studium der Ingenieurwissenschaften lässt sich besser als Erwerb aufeinander aufbauender Fähigkeiten und damit zielorientiert darstellen. In den Kultur- und Sozialwissenschaften werden Lehrinhalte und damit auch Kompetenzen mitunter jedes Semester verändert und den Studierenden in anderen Kombinationen angeboten. Hinzu kommt die Freiheit der Studierenden zur eigenen und ganz individuellen Schwerpunktsetzung, deren Abbildung über feste Kompetenzraster nicht möglich ist.

5.2 Formulierung von Lernergebnissen

Ein problematischer Faktor scheint zu sein, dass viele Formulierungen auf implizites Wissen bauen; Beschreibungen, die die Kommunikation erleichtern sollen, setzen bereits einiges an Kontextwissen zu ihrem Verständnis voraus. Es stellt sich die Frage, ob für Studierende (geschweige denn für Studieninteressierte), die erst in scientific communities eingeführt werden, die Beschreibungen, wie sie Learning Outcomes darstellen, überhaupt relevante Information enthalten können. Lernergebnisse tatsächlich exakt und detailliert zu beschreiben, kann somit eine aufwändige Übung werden, die den Lehrenden kaum zuzumuten ist.

Insbesondere für den Bereich der überfachlichen Kompetenzen wird klar, dass die Beschreibungen unabhängig vom Fach stets sehr ähnlich lauten dürften. Solche Beschreibungen laufen also grosse Gefahr als redundant wahrgenommen zu werden. Dies bedeutet indes nicht, dass sie als Ziele des Studiums irrelevant sind. Ein Studium dürfte bereits in seiner „klassischen“ Form die Ansprüche an die Ausbildung sozialer und kommunikativer Kompetenzen erfüllen. Die Berücksichtigung der mündlichen und schriftlichen Vermittlung von Forschungsergebnissen verdient sicherlich eine stärkere Aufmerksamkeit. Es bleibt auch richtig, dass in besonderen Fällen, z.B. einem rechtswissenschaftlichen Studium, das auf eine Anwaltstätigkeit hinführt, Rhetorikpraxis einen Platz im Curriculum haben soll. Dies kann indes nicht bedeuten, dass generell Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler durch die Universität zusätzlich in Public Relations geschult werden sollen. Wird ein entsprechender Beruf angestrebt, dann sollten die nötigen Fähigkeiten in Praktika oder privat organisierter Weiterbildung verfeinert werden.

Die Lernergebnisformulierung sollte zudem intuitiv geschehen können. Der Anspruch, dass kognitive Kompetenzen sprachlich genau erfasst werden können, sollte – aus theoretischer und praktischer Sicht – fallen gelassen werden. Der entsprechende Prozess muss Lehrenden „natürlich“ erscheinen und es sollte verhindert werden, dass Lernergebnisformulierungen bürokratisch kontrolliert und überarbeitet werden.

Ausgehend vom Verständnis der Hochschullehrenden als Profession scheint klar, dass das Unterfangen, Zieldefinitionen vorzunehmen nur dann gelingen kann, wenn sich Professorinnen und Professoren eines Fachgebiets untereinander darüber verständigen. Da die Lehre zu einem grossen Teil, wie die Forschung ergebnisoffen ist, dürfte der gemeinsame Nenner dazu auch innerhalb eines Fachbereichs klein sein.

5.3 Konsequenzen für die Gestaltung der Lehre

Trotz der geschilderten Widerstände hat das Projekt eine Selbstverständigung und Profilschärfung innerhalb des Masterstudienganges „Weltgesellschaft und Weltpolitik“ angestossen. Unter den Beteiligten wurde eine Offenheit für Weiterentwicklungen in Richtung Ergebnisorientierung erreicht. Für die Bedeutung der Thematik konnte sensibilisiert werden. Die Aussendarstellung des Studienganges (Broschüren etc.) ist revidiert worden und findet ein positives Echo. Dies wird Einfluss auch auf die Selbstdarstellung anderer Studiengänge der KSF haben.

Im Master Weltgesellschaft und Weltpolitik wurde zudem eine neue Einführungsveranstaltung konzipiert, die nun alle neuen Studierenden zusammenführt und ihnen eine bessere Orientierung zu den Themen des Studienganges bietet. Auf die Beibehaltung der Wahlfreiheit im Studienprogramm wurde viel Wert gelegt.

Ein modularisierter Aufbau von Studiengängen wäre mit Blick auf die Beschreibung des Programms (Konkretisierungsgrad) und der Leistungsnachweise sinnvoll.

Aufgrund der Ausführungen von Rudolf Stichweh sehen wir für die Geistes- und Sozialwissenschaften die Formulierung von Lernergebnissen für die Lehrveranstaltungs- und die Modulebene eines Bachelorprogramms als vertretbar, hingegen für die Masterstufe höchstens auf der Programmebene als sinnvoll an.

Unsere Empfehlung ist, Leistungsnachweise als Angelpunkte für die Lehrplanung zu verstehen. Dabei muss die Tragweite des Ansatzes im Auge behalten werden; es bleibt v.a. die Frage nach dem Umgang mit Bildungszielen, die sich nur über lange Fristen erreichen und messen lassen; Veränderungen stellen sich hier u.U. erst nach dem Studium ein.

5.4 Projektorganisation

Entscheidend für den Projekterfolg jedes Projekts ist der frühzeitige Einbezug möglichst aller Beteiligten. Ideal wäre letztlich eine Initiierung durch die Betroffenen selbst, hier also durch Studierende und Lehrende. Im vorliegenden Projekt war dies so nicht der Fall, was die Identifikation der Lehrenden mit dem Projektanliegen – und damit das Erreichen der Projektziele – beeinträchtigt hat.

Ebenso müssten die zentralen Termini und Konzepte von den Betroffenen selbst entwickelt oder mindestens an die konkrete Situation angepasst werden, um eine nachhaltige Wirksamkeit zu erreichen und nicht als einmalige „Verwaltungsvorgabe“ betrachtet zu werden. Dies setzt eine beherrschbare und übersichtliche Rahmenvorgabe voraus, was unter Learning Outcomes zu verstehen ist und auf welchen Betrachtungsebenen sie auf welche Weise eingesetzt werden. Da zu die-

sen Ebenen jedoch noch disziplinäre Unterschiede kommen, scheint den Projektbeteiligten allerdings eine Rahmenvorgabe schwer erreichbar.

Im Projekt bewährt hat sich die Einsetzung einer zentralen Steuerungsgruppe unter Einbezug weiterer Expertinnen und Experten. Mit steigendem Konkretisierungsgrad steigt jedoch auch die Notwendigkeit einer engen (und damit zeitlich aufwändigen) Beteiligung des Lehrpersonals, die gerade im Semesterbetrieb schwer zu erreichen ist.

5.5 Fazit - „Outcome-Orientierung - ja, aber“

Das Projekt hat gezeigt, dass die Lehre im Studiengang Weltgesellschaft und Weltpolitik in vieler Hinsicht bereits kompetenzorientiert gedacht ist (vgl. Anhang 3). Es scheint, dass die Ergebnisorientierung bei der Information von Studierenden und Studieninteressierten und für die Lehrplanung hilfreich und wertvoll sein kann. Es geht darum, explizit zu machen, was in der Lehre geleistet wird und gegebenenfalls die Modi der Leistungsnachweise an die Lernergebnisse anzupassen. Der Versuch, gegenüber Studierenden klarer zu kommunizieren lohnt sich, da strukturelle Probleme und inhaltliche Unklarheiten eines Studienganges dadurch bewusst gemacht werden können. Der Prozess kann auch das inhaltliche Profil eines Studienganges schärfen und die Erwartungen der Lehrenden sowie der Studierenden können besser gegeneinander abgeglichen werden.

Das Projekt hat einen ersten Schritt getan; viel Energie wurde auf die Beschreibung der Ergebnisse verwendet. Die tatsächliche Gestaltung der Leistungsnachweise und der Lehrveranstaltungen – die eigentlichen Knackpunkte – wurde indes nicht eingehend „untersucht“. Diesbezüglich wären weitere Schritte notwendig.

Wichtig ist, dass das Bewusstsein dafür gewachsen ist, dass Studierende möglichst das üben, was sie als Kompetenz später aufweisen sollen und daran gemessen werden. Über die inhaltlichen Schwerpunkte sollen die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften weitestgehend selbst entscheiden können, denn die Individualität und Situativität des Lernens muss auch in der outcome-orientierten Lehre berücksichtigt werden.

Die Outcome-Orientierung wird die Universität Luzern weiterhin beschäftigen. Bislang bestehen indes noch viele Unklarheiten in Bezug auf deren genaue Bedeutung, ihre Wirksamkeit hinsichtlich des Lernens und deren Konsequenzen für das Selbstverständnis der Universität. Das hat dieses Projekt gezeigt. Insbesondere die Wirksamkeit der Outcome-Orientierung in Bezug auf das Lernen sollte durch künftige Forschungsarbeit empirisch überprüft werden. Ganz allgemein wäre ferner eine Neuformulierung klarer Ziele wünschbar, die mittels Outcome-Orientierung für die Geistes- und Sozialwissenschaften erreicht werden sollen. Von solchen Forschungsergebnissen und einer breit akzeptierten Zielformulierung wird die „Umsetzung“ des Nationalen Qualifikationsrahmens abhängen.

6 Literatur

- Anderson, Lorin W. / Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Boston.
- Biggs, John (2003): Teaching for Quality Learning at University, 2nd edition. Maidenhead, New York.
- Bloom, Benjamin S. et al. (1971): Taxonomie der kognitiven Lernziele. Weinheim.
- CRUS (2011) : Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. Bern. www.qualifikationsrahmen.ch.
- Kennedy, Declan et al. (2006) : Writing and Using Learning Outcomes : A Practical Guide, in: EUA Bologna Handbook; C 3.4-1. Berlin.
- Meijers, A.W.M et al. (2005) : Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. Delft, Eindhoven, Twente.
- QAA (2007): Politics and International Relations. Mansfield.
- Stock, Manfred (2006) : Zwischen Organisation und Profession, in : Die Hochschule, 2/2006 : 67-79.
- TUNING (2010) : A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Bilbao, Groningen, The Hague.
- Schatz, Wolfgang / Woschnack, Ute (2008): Forschungsorientierte Ausbildung? Qualifikationsprofile in der Curriculumentwicklung von Masterstudiengängen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 3/2008/4: 59-70.

7 Anhang 1: Informationen zum Studiengang

Master Weltgesellschaft und Weltpolitik




Eckdaten:

- 4-semesteriger MA (120 CP)
- Besteht seit HS 2009
- Aktuell ca. 80 Studierende
- 5 beteiligte Disziplinen
 - Ethnologie
 - Ökonomie
 - Politikwissenschaft
 - Rechtswissenschaft
 - Soziologie

Dozierende

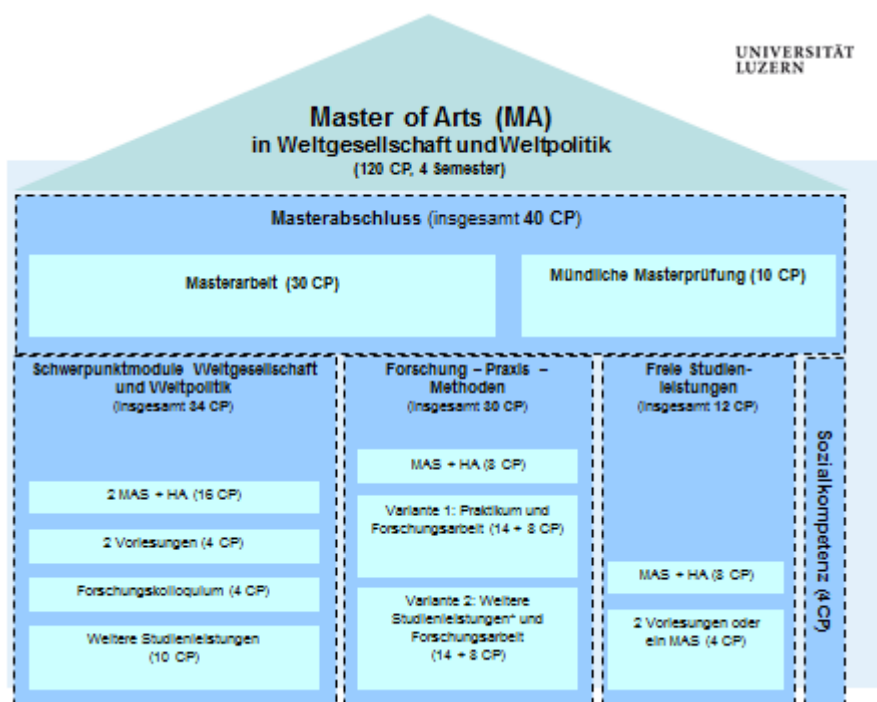
	<p>Prof. Dr. André Bächtiger <i>SNF-Förderprofessur für Politikwissenschaft</i></p>		<p>Prof. Dr. Bettina Beer <i>Professur für Ethnologie</i></p>		<p>Prof. Alexander H. E. Morawa <i>Professur für Vergleichendes und Anglo-Amerikanisches Recht</i></p>
	<p>Prof. Dr. Joachim Blatter <i>Professur für Politikwissenschaft</i></p>		<p>Prof. Dr. Martina Caroni <i>Professur für öffentliches Recht und Völkerrecht</i></p>		<p>Prof. Dr. Rudolf Stichweh <i>Professur für Soziologische Theorie und Allgemeine Soziologie</i></p>
	<p>Prof. Dr. Rainer Diaz-Bone <i>Professur für Soziologie und Methoden</i></p>		<p>Prof. Dr. Jürg Helbling <i>Professur für Ethnologie</i></p>		
	<p>Prof. Dr. Roland Hodler <i>Professur für Internationale Ökonomie</i></p>		<p>Prof. Dr. Sandra Lavenex <i>Professur für Internationale Beziehungen und Global Governance</i></p>		

Profil

- Interdisziplinäre Zusammensetzung
- Thematische Fokussierung
- Individuelle Gestaltbarkeit
- Praxisnähe und Forschungsorientierung
- Internationale Ausrichtung
- Mehrsprachigkeit (v.a. D, E)
- Exzellente Betreuungsverhältnisse

Studienorganisation und Lehrangebot I: Struktur

Kerndisziplinen		Weitere beteiligte Disziplinen	
Ethnologie, Politikwissenschaft, Ökonomie, Rechtswissenschaft und Soziologie		Geschichtswissenschaft, Religionswissenschaft,	
	Weltgesellschaft	Forschung - Praxis - Methoden	Weltpolitik
Themen-Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Genese und Strukturen der Weltgesellschaft • Kultur und Integration • Gewalt und Konflikt • Transnationale Kommunikation und Mobilität 	Methodische Grundlagen und Spezialisierungsmöglichkeiten: – qualitativ – quantitativ Oder Praxisschwerpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Global Governance: Strukturen und Akteure • Regionale Integration • Transformation von Demokratie • Migration und Staatsbürgerschaft
Veranstaltungen	Vorlesungen und (Master-)Seminare	(Master-)Seminare; Workshops; Praktika	Vorlesungen und (Master-)Seminare



Studienorganisation und Lehrangebot II: Gestaltbarkeit

Wahlmöglichkeit zwischen

- Vertiefung innerhalb einer der beteiligten **Kerndisziplinen** oder breiter interdisziplinärer Orientierung
- **methodisch** fundierter Forschungsorientierung oder stärkerem **Praxisbezug**

Studentische **Selbstorganisation:**

- Anrechenbare selbst konzipierte Workshops im Rahmen des „Forschung- Praxis-Methoden-Moduls“

Beispiele studentischer Projekte

1. Wissenschaftliche Workshops



Programm

10.15–12.00 Uhr	Panel 1: Gibt es so etwas wie Mehrheitsentscheidlichkeit? – Prof. Dr. Roland Schwens (Universität Luzern) – Dr. Lou Barham (Universität Lausanne) – Prof. Dr. Lutz Leisering (Universität Bochum) Diskussion
12.00–14.30 Uhr	Mittagspause/Kaffee
14.30–16.15 Uhr	Panel 2: Wandel des nationalen Wahlverfahrens – Ausbildung nationaler Sozialpolitik? – Prof. Dr. Stephan Leibfried (Institute Europe) – Harald Atkinson (Working Life Research Centre, Wien) – Dr. Michael Bucher (ETH Zürich) Diskussion
16.15–17.30 Uhr	Gemeinsame Abschlussdiskussion

2. Exkursionen

- Herbst 2010: Vereinte Nationen, Genf (inkl. Workshop mit Vertretern der UN, der ILO und des EDA)
- Frühjahr 2011: OSZE und EU-Agentur für Grundrechte, Wien (inkl. Workshops)
- Herbst 2011: Transparency International, Artlink und DEZA

8 Anhang 2: Kurzzusammenfassung der Interviews mit Lehrpersonen des Studiengang

Allgemein:

Was sagen Ihnen die Begriffe „Learning Outcome“ und „Kompetenzziele“?

A: Die Vorstellung, dass man Lehrveranstaltungen von den Zielen her steuern könnte.

B: Den Studierenden und sich selber explizit Rechenschaft darüber abgeben, was die Ergebnisse eines Seminars sein sollen.

C: Das Weggehen vom reinen Inhalt hin zu Kompetenzen und Fähigkeiten, die erlernt werden sollen.

Welchen Stellenwert haben diese Begriffe für Sie bei der Lehrplanung?

A: Keinen Stellenwert (bewusst nicht), da die Vorstellung, Lehrveranstaltungen über Learning Outcomes zu steuern, verfehlt ist.

B: Learning Outcomes sind wichtig, scheinen aber noch zu wenig explizit umgesetzt zu werden.

C: Sie sind sehr wichtig. Der Inhalt ist ja eigentlich nur Mittel zum Zweck.

Lehrveranstaltungsebene:

Wie gehen Sie an die Planung Ihrer Lehrveranstaltung heran? Was sind die einzelnen Schritte?

A: Zunächst Fixierung eines allg. Themas oder Problems. Dann dessen Zerlegung in Einzelthemen. Ferner Literatursuche und Entwicklung von Themen und Fragen aus der Literatur. Vorstellung über die einzelnen Sequenzen bilden. Wichtig ist, sich selber bewusst zu machen, für wen die Lehrveranstaltung geplant wird (Semesteranzahl; Fachbereich usw.).

B: 1) Festlegung des Themenbereichs. 2) (Inhaltliche) Gedanken machen über Teilthemen. 3) Sich überlegen, welche methodischen Fähigkeiten die Studierenden mitnehmen sollen und welche Form der Lehre gewählt werden soll.

C: Eigene Forschungsinteressen sind wichtig. Planung, welche Methoden gelehrt werden sollen. Methoden und Fähigkeiten stehen dabei im Zentrum

Haben Sie die Instrumente „Learning Outcome“ und „Kompetenzziele“ bereits in der Vorbereitung Ihrer Lehrveranstaltung genutzt?

[Keine eindeutigen Aussagen; scheint zum Teil der Fall zu sein.]

Wenn nein, warum nicht? Haben Sie Vorbehalte gegen diese Instrumente? Welches sind diese?

A: Kognitive Transformationen (über Jahre hinweg) sind wichtiger als Ergebnisse einzelner Lehrveranstaltungen. Die Vorstellung, dass Studierende alle dasselbe in einer Lehrveranstaltung lernen sollen ist befremdend. Dem Individualisierungsmoment tragen Learning Outcomes zu wenig bis gar keine Rechnung. Die Vorstellung, von Ergebnissen her zu denken ist von vornherein völlig verfehlt. Die Outcome-Orientierung ist „naiv“.

Wie definieren Sie, welche Kompetenzziele und Lernergebnisse die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung vorweisen sollten?

Keine klaren Antworten.

Welche Probleme ergeben sich dabei?

B: Man darf die Erwartungen nicht zu hoch hängen, sondern sich auf die basalen Dinge konzentrieren. Ein Problem ist meist, nicht nur abstrakte Floskeln zu benutzen.

C: Es ist z.T. sehr schwierig, Lernergebnisse gut zu formulieren.

Welche Hilfestellungen seitens der Fakultät / des Seminars / des Zentrums Lehre würden diese Arbeit erleichtern bzw. würden Sie sich wünschen?

B: 1) Vorlagen welche zum Denken anregen, könnten hilfreich sein, sollten aber nicht verbindlich sein, da das fakultätsübergreifend keinen Sinn macht. 2) Hürde einbauen (jeder/jede soll beim planen des Kurses und beim Beschrieb ein Feld ausfüllen müssen, in dem explizit Kompetenzen aufgelistet werden müssen).

C: Vorlagen (Bücher mit vorformulierten Kompetenzen) sind eher kontraproduktiv bzw. nicht hilfreich. Mehr Koordination unter den Dozierenden könnte aber helfen.

Kommunizieren Sie die Kompetenzziele und Lernergebnisse gegenüber den Studierenden? Wenn ja, in welcher Form? Wenn nein, warum nicht? Und schätzen dies die Studierenden?

A: Nur sehr begrenzt bis gar nicht. Wenn, dann v.a. inhaltliche Ziele bzw. Inhalte der Lehrveranstaltung.

B: Ja. Studenten würden es aber schätzen, wenn es noch klarer kommuniziert würde.

C: Ja. Kommt meistens klar und manchmal zwischen den Zeilen rüber (in der Beschreibung der Lehrveranstaltung). Lernergebnisse sind sehr wichtig als Orientierungshilfe.

Wie messen Sie die Lernergebnisse und Kompetenzen? (Überprüfung)

A: Prüfungen dienen dem Ziel, die Studierenden anzustossen, nicht primär um Inhalte abzufragen.

B: Dies wird oft nicht systematisch genug überprüft. Feedback zu Referaten als Möglichkeit.

C: Moot Courts sind ideal, um Kompetenzen zu prüfen; die Anwendung der Skills wird dabei sichtbar. Prüfungen sollten nur wenig am Inhalt orientiert sein, sondern sollen vor allem aufzeigen, ob erworbene Fähigkeiten auf unterschiedliche Problemstellungen und Fälle angewendet werden können.

Studiengangsebene:

Wie betten Sie Ihre Lehrveranstaltung in das Lehrangebot des MA ein?

C: Mehr Informationen wären für eine bessere Einbettung sinnvoll.

Alle: Die Einbettung ist eher mangelhaft bzw. zweitrangig.

Tauschen Sie sich mit den anderen Dozierenden über Inhalte und Lernergebnisse / Kompetenzen aus? Findet eine Koordination bezüglich Lernergebnisse und Kompetenzen statt (z.B. Vermeidung von Überschneidungen)?

A: Es gibt nur eine minimale Koordination, damit keine Doppelungen stattfinden.

B: Etwas mehr Koordination wäre ok, aber man muss aufpassen, dass nicht noch mehr Kommissionen oder Treffen dadurch fix institutionalisiert werden.

C: Würde sich gerne stärker koordinieren und einbringen.

Welchen Beitrag leisten Sie mit Ihrer Lehrveranstaltung zum Qualifikationsprofil eines MA-Absolventen / einer MA-Absolventin?

A: Das Einbringen des fachlichen Blickwinkels.

B: Das Vermitteln von Research-Skills durch Forschungsseminare; dient der Vorbereitung auf die MA Arbeit.

C: Den Sozialwissenschaftlern das Juristische näher bringen.

Was sollten MA-Absolvierende Ihrer Meinung nach an Kompetenzen erworben haben?

B: Sie sollen selbstständig wie Wissenschaftler/innen an Probleme herangehen können.

C: Sie sollen interdisziplinär, Disziplinen übergreifend und global denken, und einen inhaltlichen Schwerpunkt entwickeln.

In welche Dimensionen würden Sie das Qualifikationsprofil des MA einordnen: Forschung, Interdisziplinarität, Praxis, etc.? Wie stark ist Ihrer Meinung nach die Ausprägung dieser Dimensionen?

A: Alle drei Aspekte sind wichtig. Eigener Beitrag zu den Bereichen Interdisziplinarität und Forschung.

B: Interdisziplinarität ist die Basis des Dreiecks; Forschung und Praxis sind die zwei Optionen zwischen denen gewählt werden kann/sollte.

C: Im Idealfall sollte alles abgedeckt werden. Je ein Drittel sollten die Anteile ungefähr sein.

9 Anhang 3: Qualifikationsprofil für den Master „Weltgesellschaft und Weltpolitik“

Lernergebnisse

Wissen und Verständnis	Lehr-/Lernsettings; mögliche Überprüfungsmodi
<i>Beschreiben</i> von: Geschichte, ökonomischen Zusammenhängen, rechtlichen Normen, politischen und gesellschaftlichen Akteure und Phänomene etc des „Weltsystems“. Praktische Fallbeispiele und entsprechende Theorie(n) <i>erklären</i> , Verknüpfungen aufzeigen.	Vorgegebene und selbständig recherchierte Lektüre, Diskussionen. Entwickeln eigener Fragestellungen (schriftliche Arbeiten)
Disziplinäre Blickwinkel u. Forschungsstrategien <i>vergleichen</i> , kombinieren u. situationsgerecht <i>anwenden</i> . Wissensbestände kritisch <i>evaluieren</i> .	Diskussionen, Referate und Ko-referate, schriftliche Seminararbeiten, MA-Prüfungen und MA-Arbeit, Selbststudium (emergent)
Komplexe Konstellationen und Situationen <i>erkennen</i> , aus unterschiedlichen Blickwinkeln <i>analysieren</i> und <i>beurteilen</i>	Referate, schriftliche Seminararbeiten, MA-Arbeit
Wissenschaftliche Literatur <i>verstehen</i>	Diskussion, Gruppenarbeiten

Methodenkompetenz	Lehr-/Lernsettings; mögliche Überprüfungsmodi
Recherchen durchführen (<i>recherchieren</i>)	Seminararbeiten, Forschungsseminararbeit zum Praktikum, MA-Arbeit
Analytische Methoden <i>anwenden</i>	Neben interaktiven Elementen in Vorlesungen (u.a. Diskussionen, Gruppenarbeiten) umfasst ein wesentlicher Anteil der Vorlesungsprüfung einen Essay, in dem Theorieanwendung und –Reflektion gefragt sind, bzw. in den juristischen Fächern Falllösungen und Konzeptanwendung
Daten mittels qualitativer und quantitativer Methoden der Sozialwissenschaften <i>erheben</i> und <i>analysieren</i> (Statistikprogramme <i>anwenden</i> , Interviews <i>durchführen</i> , <i>auswerten</i> , Fragebogen <i>entwerfen</i> , <i>auswerten</i>)	Übungen, Feldforschungsexkursionen, Forschungsseminararbeit, Seminararbeiten, Masterarbeit
Forschungsprozess <i>planen</i> , <i>umsetzen</i> .	Masterarbeit

Sozial- und Kommunikationskompetenz	Lehr-/Lernsettings; mögliche Überprüfungsmodi
Im Team arbeiten	Gruppenarbeiten, Gruppenreferate
Ergebnisse <i>präsentieren</i> - mündlich, schriftlich.	Referate (Präsentationen), Diskussionen, schriftliche Arbeiten
Argumente gegeneinander <i>abwägen</i>	Diskussion, schriftliche Arbeit
Fähigkeit zur Synthese	Diskussion, Referat
Sprachfertigkeit auf Englisch	Literatur, Leistungsnachweise in Englisch, Kurssprache Englisch

Selbstkompetenz	Lehr-/Lernsettings; mögliche Überprüfungsmodi
Sich selbstständig weiterbilden	MA-Arbeit, (emergent)
Selbstreflexion; eigenen Lernprozess steuern	Studienabschluss (emergent)
Selbstständigkeit, Eigeninitiative	Arbeiten rechtzeitig und qualitativ hochwertig fertig stellen (emergent)

Sozial- und Kommunikationskompetenz	Lehr-/Lernsettings; mögliche Überprüfungsmodi
Im Team arbeiten	Gruppenarbeiten, Gruppenreferate
Ergebnisse <i>präsentieren</i> - mündlich, schriftlich.	Referate (Präsentationen), Diskussionen, schriftliche Arbeiten
Argumente gegeneinander <i>abwägen</i>	Diskussion, schriftliche Arbeit
Fähigkeit zur Synthese	Diskussion, Referat
Sprachfertigkeit auf Englisch	Literatur, Leistungsnachweise in Englisch, Kurssprache Englisch

Selbstkompetenz	Lehr-/Lernsettings; mögliche Überprüfungsmodi
Sich selbstständig weiterbilden	MA-Arbeit, (emergent)
Selbstreflexion; eigenen Lernprozess steuern	Studienabschluss (emergent)
Selbstständigkeit, Eigeninitiative	Arbeiten rechtzeitig und qualitativ hochwertig fertig stellen (emergent)

10 Anhang 4: Auswahl von Lernergebnisformulierungen mit Kurzkomentaren

- Die Studierenden sollen wichtige theoretische Perspektiven zum Wandel der politischen Ordnung der Welt kennen und unterscheiden können.

Anmerkung: Welches sind wichtige theoretische Perspektiven; kann das konkreter angegeben werden?

- Die Studierenden sollen vertiefte Einsichten in diejenigen Perspektiven gewinnen, die mit dem Begriff "glocalization" verbunden werden können.

Anmerkung: Was bedeutet „vertiefte Einsichten gewinnen“? Was müssen die Studierenden tun können?

- Die Studierenden [sollen] wissen, welche verfassungsrechtlichen Kompetenzen Städte und Regionen (Länder/Kantone) in europäischen und nordamerikanischen Regionen im Bereich der Aussenpolitik besitzen und welche tatsächlichen Aktivitäten wir heute vorfinden.

Anmerkung: Kann angegeben werden, was mit diesem Wissen unternommen werden soll?

- Die Studierenden sollen Erfahrungen bei der Umsetzung empirischer Arbeiten gewinnen und insbesondere die typischen Probleme kennen lernen, die bei der Datenerhebung existieren.

Vorschlag: Die Studierenden planen [im Rahmen einer Übung] Datenerhebung und führen diese durch.

- Die Studierenden sollen Kontakte zu interessanten Institutionen geknüpft haben.

Vorschlag: Die Studierenden organisieren [im Rahmen von...] selbständig Besuche relevanter Organisationen und führen mit deren Exponenten Interviews.

- Die Studierenden sollen die Gelegenheit nutzen, in englischer Sprache zu präsentieren und zu diskutieren.

Vorschlag: Die Studierenden präsentieren und diskutieren in englischer Sprache.