



universität  
wien

# Diplomarbeit

## Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen im Diskurs um universitäre Lehre – eine exemplarische Betrachtung

Verfasserin

**Doris Zwanzinger-Hofbauer**

angestrebter akademischer Grad

**Magister der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 3. März 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
1.1	Einführung in die Thematik.....	5
1.2	Gliederung.....	8
1.3	Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft.....	9
1.4	Skizze des aktuellen Forschungsstands .....	10
2	Die Bologna-Reform – Harmonisierung der Hochschulausbildung.....	12
2.1	Entstehung der Europäischen Hochschulpolitik – Entwicklungen im Bologna-Prozess und die Veränderung der Studienstrukturen .....	15
3	Begriffskonfusion „Bologna“ .....	18
3.1	Begriffliche Unschärfen .....	19
4	Bildung im Medium der Wissenschaft.....	23
5	Das Konzept der „Learning Outcomes“ und die damit in Zusammenhang stehenden Vorstellungen von Lernen (siehe Bloom’scher Ansatz).....	32
5.1	„Der“ Kompetenzbegriff .....	49
6	Weiterführende Fragestellungen und Forschungsfragen.....	59
7	Curriculare Überlegungen .....	59
8	Aus Studienplänen werden Curricula - Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesses.....	62
8.1	Bachelor-Studiengänge an österreichischen Universitäten .....	64
9	Betrachtung von Bachelorstudiengängen.....	64
9.1	Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien .....	64
9.1.1	Aufbau und Inhalt.....	65
9.1.2	Learning Outcomes und Kompetenzen im Curriculum.....	68
9.2	Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck.....	74
9.2.1	Aufbau und Inhalt.....	74
9.2.2	Learning Outcomes und Kompetenzen im Curriculum.....	80

10	Ergebnisse der Untersuchung .....	86
11	Interpretation und Bewertung der Diskussion .....	96
12	Zusammenfassung und Ausblick .....	98
13	Danksagung.....	101
14	Lebenslauf .....	102
15	Abstract.....	103
16	Literaturverzeichnis.....	104

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im Inland noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich versichere, dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 3. März 2011

Doris Zwanzinger-Hofbauer

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung in die Thematik

Die Diskussionen der letzten Jahre über den gesellschaftlichen Sinn und über die Ziele, die die universitäre Lehre erreichen soll, sind sehr vielfältig. Ein klares Signal wurde mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration im Jahr 1999 gesetzt. Eine Reihe von Reformen wurde seither im europäischen Hochschulraum verwirklicht. 2010 ist das Jahr der Zwischenbilanz. Es geht darum, welche Bereiche erfolgreich umstrukturiert werden konnten und welche Bereiche nicht im geplanten Ausmaß reformiert werden konnten.

Das Bologna-Konzept hat eine Reihe umfassender struktureller Veränderungen zum Ziel: die dreigliedrige Studienarchitektur mit den neuen Bachelor-/Master- und PhD-Abschlüssen, die Forderung nach erweiterter Mobilität der Studierenden und auch der Lehrenden, die Einführung der Leistungspunkte (*credit points*) im Rahmen des *European Credit Transfer System (ECTS)*, die Erhöhung der so genannten „Employability“ der Beschäftigungsrelevanz der Curricula für die Absolventinnen und Absolventen mit Blick auf die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraumes. Insgesamt ist die Rede von einer Qualitätsverbesserung der Hochschulausbildung in Europa. An die Hochschulen wird nun die Forderung gestellt, die Lehre so zu konzipieren, dass Studierende in der Lage sind, bestimmte Zielkompetenzen – so genannte Learning Outcomes („Lernergebnisse“) – zu erreichen. Gleichzeitig sollen die Studierenden die Möglichkeit erlangen, ein eigenständiges Studier- und Arbeitsverhalten entwickeln zu können. Es stehen also auch das Lehren und das Lernen im Zeichen des Wandels. In verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen ist vom „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. unter anderem Berendt 2002, S. 175 ff. und Welbers/Gaus (Hrsg.) 2005) die Rede. Andere Konzepte – wie das Tuning Projekt<sup>1</sup> – sprechen von den Chancen der Kompetenzformulierung. Studierende sollen Kompetenzen erlangen, um in der Arbeitswelt bestehen zu können. „Employability“ – laut Ulrich Teichler mit „berufliche Relevanz“ und nicht wie es vielfach und irrtümlicherweise geschieht mit

---

<sup>1</sup> „Tuning Educational Structures in Europe“ ist ein Projekt, das Hochschulen bei der Implementierung der Bologna-Bausteine unterstützen soll.

Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Teichler 2009, S. 90-91) zu übersetzen – hat im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur Bedeutung erlangt. Die Studierenden sollen eine fundierte Bildung erhalten. Sie sollen aber auch konkurrenzfähig bleiben bzw. werden, ein interessantes Profil auf dem Arbeitsmarkt bieten können etc. Die Möglichkeit des Kombinierens von Modulen, die Fokussierung von Learning Outcomes und Kompetenzerwerb bedeuten, dass es eine Veränderung in der Studienstruktur geben muss. Zahlreiche Fragen, die allerdings nicht alle durch den Bologna-Prozess initiiert wurden, werden dadurch aufgeworfen und müssen bzw. sollten durchdacht werden: Wie soll nun Studierenden Wissenschaft nahe gebracht werden? Wo steht Österreich in Bezug auf die Etablierung der Bologna-Kriterien? Wie weit ist die Umsetzung im Rahmen der Curricula an den österreichischen Hochschulen vollzogen worden? Welche Kriterien müssen erneut bezüglich ihrer Sinnhaftigkeit bzw. Umsetzbarkeit diskutiert werden?

Der Bologna-Prozess hat sowohl Befürworterinnen und Befürworter als auch Gegnerinnen und Gegner auf den Plan gerufen. In der vorliegenden Diplomarbeit sollen beide Zugänge diskutiert werden. Konrad Paul Liessmann – Professor am Institut für Philosophie der Universität Wien – zeigt in seinem Essay „Theorie der Unbildung“ auf, welche Position er in Bezug auf den Bologna-Prozess vertritt: „Bologna: Das ist zum Synonym für eine radikale und flächendeckende Umstrukturierung des europäischen Hochschulwesens geworden, ein wichtiger Schritt in die moderne Wissensgesellschaft für deren Befürworter, der Ruin der Universitäten für deren Gegner (Liessmann 2009, S. 7).“ Für die Befürworterinnen und Befürworter stehen die Fortschritte, die sie für Wissenschaft und Forschung dank der Bologna-Diskussion erwarten, im Vordergrund. Die Kritikerinnen und Kritiker – so zum Beispiel die Hochschullehrer Georg Bollenbeck und Waltraud Wende - befürchten, die Hochschulen werden „durch eine leer laufende Betriebsamkeit mit Evaluierungen, Akkreditierungen und tonnen-ideologischen Anforderungen gelähmt, die da lauten, man möge möglichst viel prüfen und promovieren, Drittmittel einwerben und publizieren (Bollenbeck/Wende 2007, S. 8).“ Bildung im Neuhumanismus wurde als Selbstformung des Menschen verstanden – eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele und von Talenten und Begabungen. Bildungsprozesse heute werden als ökonomisch motivierte Investition in die Zukunft gesehen. Bildung wird als ökonomischer Faktor betrachtet, der die Marktdominanz sicherstellen soll (vgl.

Pongratz 2009, S. 79). Doch diese Sichtweise zeigt nur eine Seite der Medaille. Zu den Befürwortern zählen Politiker wie der ehemalige Wissenschaftsminister Johannes Hahn, der die Freiwilligkeit der Teilnahme – dieser Faktor wird im Rahmen der Diplomarbeit noch näher beleuchtet - und den Kooperationsaspekt in den Vordergrund stellt: „Der Bologna-Prozess ist das markanteste Beispiel für eine freiwillige Kooperation von Hochschuleinrichtungen im europäischen Raum. Durch die Zusammenarbeit werden Transparenz und Vergleichbarkeit der Studien erhöht und die Mobilität von Studierenden gefördert (Hahn 2009, S. 5).“

Immer wieder wird allerdings Kritik laut, dass Bildung aufgrund der Outcome-Orientierung zur Ware verkommt, es nur mehr um das Erlangen verwertbarer Zertifikate geht und die universitäre Bildung auf Humboldt'schem Niveau – die ursprüngliche Idee der Universität, Zeit für Reflexion aufzuwenden und sich in der akademischen Freiheit zu bilden – auf der Strecke bleibt. Es wird kritisiert, dass die Universität heute Absolventinnen und Absolventen für den „Markt produzieren“ soll. Was nämlich im Zuge der Diskussion um Bologna immer wieder in den Vordergrund rückt, sind Gedanken daran, Bildungsabschlüsse zu erreichen. Doch Bildung abzuschließen – so wie es in dem Begriff Bildungsabschluss vermittelt wird – ist ein Widerspruch in sich.

Die heimische Hochschullandschaft ist jedenfalls in Bewegung geraten. Rascher Umsetzungsdruck – das Tempo wird durch die Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten gesteuert – rüttelt Strukturen und Zielsetzungen durcheinander. Und es geht auch um Geldmittel, um Budgets. Die Universitäten sind auf finanzielle Zuwendungen durch den Staat angewiesen, sollen aber neutral forschen (dürfen). Hochschulen sollen durch den Bologna-Prozess mehr Autonomie erlangt haben, sind aber durch die Leistungsvereinbarungen mit dem Staat – die nicht implizit auf den Bologna-Prozess zurückgeführt werden können - auch enormen Reglementierungen ausgesetzt.

Eva Cendon and Katharina Prager – Department Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Donau-Universität Krems - sehen die wesentliche Herausforderung nicht nur in der Implementierung des Bologna-Prozesses an den heimischen Hochschulen. Auch die Erarbeitung eines Nationalen

Qualifikationsrahmens ist zentrales Projekt in der Entwicklung der europäischen Hochschulstrukturen. Sie sprechen damit deutlich „the development and implementation of new curricula focusing on competencies and learning outcomes (Cendon/Prager 2008, S. 9)“ an und erkennen die Notwendigkeit der Umstrukturierung bestehender Curricula (vgl. Cendon/Prager 2008, S. 9). Die Umgestaltungsprozesse der europäischen Studienarchitektur beinhalten also auch für die Hochschullehre neue Herausforderungen.

In der vorliegenden Diplomarbeit soll nun eine Analyse der unterschiedlichen Zugangsweisen zum Thema Outcome-Orientierung erfolgen.

## **1.2 Gliederung**

Im ersten Abschnitt der vorliegenden Diplomarbeit wird die europäische Hochschulpolitik im Rahmen des Bologna-Prozesses beleuchtet. Da es sich bei der Bologna-Reform um ein weit reichendes Themenfeld handelt, wird der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Aspekte der Learning Outcomes und Kompetenzen und ihren Auswirkungen auf die curricularen Entwicklungstätigkeiten gerichtet.

Die Entwicklungen im Bologna-Prozess und die Reform der europäischen Hochschulbildung sollen in einem eigenen Kapitel dargestellt werden.

Im folgenden Abschnitt findet sich eine Diskussion um die begrifflichen Unschärfen und unterschiedlichen Begriffszuschreibungen rund um die Bologna-Reformen. Ebenso soll in diesem Kapitel auf missverständlich gebrauchte Begriffe und oberflächliche Interpretationen Bezug genommen werden.

Außerdem werden einzelne Begriffe in ihrer Verwendungsform analysiert, um die jeweiligen Bedeutungszusammenhänge, die für diese Arbeit relevant sind, zu beleuchten und um aufzuzeigen, dass eine finalisierte Fassung und allgemeingültige Definition der bearbeiteten Begriffe nicht möglich ist. Konkret wird es um die Bildung im Medium der Wissenschaft und um die Begriffe „Learning Outcomes“ und „Kompetenzen“ gehen.

Nachdem die Forschungsfragen erläutert worden sind, wird das Vorgehen in Bezug auf die curriculare Untersuchung zweier österreichischer Bachelor-Studiengänge begründet, wobei auch der Nationale Qualifikationsrahmen Österreichs zum Tragen kommt.

Daran knüpfen die Betrachtung und der Vergleich von Studienprogrammen im Feld der Pädagogik an. Die Betrachtung des Bachelor-Curriculums für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und des Bachelor-Curriculums Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck sollen herauskristallisieren, ob es in den betrachteten Studienprogrammen eine Berücksichtigung der Bologna-Kriterien bezüglich der Learning Outcomes und Kompetenzvermittlung im Rahmen der Curriculargestaltung gibt und ob diese explizit ausgewiesen sind bzw. wie sich die Intention der Kompetenzvermittlung in den Formulierungen der Studienprogramme niederschlägt.

In der darauf folgenden Zusammenfassung werden die Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf die Forschungsfragen erörtert. Im anschließenden Kapitel geht es um die Interpretation und die Bewertung der Diskussion.

### **1.3 Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft**

Die Relevanz des Themas für die Bildungswissenschaft ergibt sich aus der Aktualität. Das Erkenntnisinteresse zielt auf die Frage ab, ob die Gestaltung von Curricula für die untersuchten Bachelorstudien an den Universitäten Wien und Innsbruck die Kriterien der „Learning Outcomes“ und der Kompetenzen berücksichtigt bzw. ob Unterschiede in der Umsetzung erkennbar sind. Vor allem aber soll überprüft werden, ob das Konzept der Learning Outcomes mit Bildung im Medium von Wissenschaft – das Leitmotiv universitärer Lehre – vereinbar ist und wie vor diesem Hintergrund die zwei zu untersuchenden Studiengängen mit der Idee der Learning Outcomes umgegangen sind.

Interessant könnten die Ergebnisse für das Team der österreichischen Bologna-Expertinnen bzw. -Experten sein, die bei der Umsetzung der Bologna-Ziele beratend unterstützen. Sie können Erkenntnisse darüber erlangen, ob die Inhalte der Curricula - im Sinne der Umstrukturierung der europäischen Hochschullandschaft - den europäischen Richtlinien entsprechen. Andererseits wäre auch zu berücksichtigen, inwiefern die Vorwürfe, die etwa im Laufe der Studierendenproteste gegen die Umsetzung des Bologna-Prozesses artikuliert wurden, auf der Ebene der Curriculargestaltung bestätigt werden oder ob die von den Studierenden artikulierten Problembestände an den Universitäten anderen Faktoren oder gar handwerklichen Fehlern bei der Umsetzung der Bologna-Architektur zuzuschreiben sind. Exemplarisch soll der Kritikpunkt der Verschulung untersucht werden, da dieser Faktor unmittelbar mit der Idee der Learning Outcomes zusammen hängt.

#### **1.4 Skizze des aktuellen Forschungsstands**

Die Outcome-Orientierung in europäischen Hochschulsystemen gewinnt deutlich an Relevanz, und zwar auch in Bildungsinstitutionen ohne unmittelbaren beruflichen Anwendungsbezug. Lorenz Lassnigg – wissenschaftlicher Mitarbeiter des Institutes für Höhere Studien in Wien - und Stefan Vogtenhuber – Donau-Universität Krems, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement - haben den Status Quo der Lernergebnisorientierung in Österreich bewertet und damit den Österreichischen Qualifikationsrahmen maßgeblich beeinflusst. Durch die Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens und der Nationalen Qualifikationsrahmen soll eine internationale Anpassung bezüglich der Beschreibung von Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen erreicht werden (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 72). Per Definition im Europäischen Qualifikationsrahmen sind Lernergebnisse „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert (Europäische Kommission 2006, S. 17-18).“

Die Learning Outcomes sind der kleinste gemeinsame Nenner im Europäischen Qualifikationsrahmen. Die acht Bezugsrahmen reichen vom Grundniveau (Niveau 1)

bis zum fortgeschrittenen Niveau (Niveau 8). Jeder Bezugsrahmen wird durch Deskriptoren definiert, die die jeweiligen Learning Outcomes, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen erforderlich sind, beschreiben (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 2-3).

Durch die Orientierung an Learning Outcomes soll der Vergleich von Bildungsabschlüssen europaweit erleichtert werden. Das Konzept des lebenslangen Lernens soll damit unterstützt werden (vgl. Markowitsch 2009, S. 7-9). In Österreich arbeitet eine Expertengruppe unter der Leitung von Jörg Markowitsch an der Etablierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (angelehnt an den EQR, den Europäischen Qualifikationsrahmen) und folgt damit einer Empfehlung der Europäischen Kommission, in der die Mitgliedsstaaten dazu aufgefordert werden, dass bis 2012 „alle neuen Qualifikationsnachweise einen klaren Verweis auf das entsprechende Niveau des EQR enthalten (Markowitsch 2009, S.7).“

Die Outcome-Orientierung in der Planung von Bildungskonzepten wird auch von den Pädagogen Helmut Ertel und Silke Wehr thematisiert: „Damit ist die Idee verbunden, dass zu Beginn des Planungsprozesses die Frage stehen soll, welche Aufgaben die Abgängerinnen und Abgänger von Bildungsangeboten bewältigen können sollen (Ertel/Wehr 2007, S. 41).“ Als Chance formulieren Ertel und Wehr beispielsweise die Möglichkeit, „trägem Wissen“ entgegen wirken zu können, doch verweisen sie unter anderem auch auf die Gefahr, Bildungsplanung auf Outcomes zu reduzieren (vgl. Ertel/Wehr 2007, S. 41).

Ulrich Teichler zeigt auf, dass man Learning Outcomes auf unterschiedlichen Stufen erreichen kann und konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die Bewertung von Learning Outcomes kein einfaches Unterfangen ist. So stellt Teichler zum Beispiel die Frage, woran gemessen werden soll, ob Studienangebote für die künftige Arbeitswelt bzw. für die Karrieren der Absolventinnen und Absolventen relevant sind (vgl. Teichler 2009, S. 85-86). Teichler warnt auch vor Rankings, die sich ausschließlich an Learning Outcomes orientieren und führt unter anderem die Bedeutung der persönlichen Vorbildung und divergierende regionale Arbeitsmärkte an, die den Berufserfolg beeinflussen (vgl. Teichler 2009, S. 87).

Auch Universitäten eines Landes legen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe an, wenn es um die Outputorientierung geht. In diesem Zusammenhang ist entscheidend, welche bildungswissenschaftlichen Theorien bei der Formulierung von Learning Outcomes zugrunde gelegt werden. Eine vergleichende Betrachtung der Curricula österreichischer Bachelorstudiengänge im disziplinären Rahmen der Pädagogik liegt gegenwärtig nicht vor. Inwiefern also Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen im Curriculum des Bachelor-Studiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien und des Bachelor-Studiengangs Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ausgewiesen sind, wurde bislang keiner Analyse unterzogen. Die exemplarische Untersuchung in der vorliegenden Diplomarbeit soll diese Forschungslücke aufgreifen und zusätzlich aufarbeiten, ob und wie die curricularen Kommissionen die der Bologna-Philosophie entsprechenden Outcome-Orientierung mit der universitären Idee der Bildung im Medium der Wissenschaft vereinbaren konnten.

## **2 Die Bologna-Reform – Harmonisierung der Hochschulausbildung**

Was ging der Bologna-Deklaration voraus und welche Intentionen wurden verfolgt? Im Großen und Ganzen liegen die Wurzeln der Entwicklungen in der Sorge, der europäische Wirtschaftsstandort könnte im globalen Wettbewerb nicht bestehen. Konkurrenzfähig zu bleiben und das, indem man das Bildungspotential der europäischen Bürgerinnen und Bürger ausbaut, so die Vorstellung der Bildungsministerinnen und -minister der Europäischen Union, sollte das Ziel sein. Die 800-Jahr-Feier der Pariser Universität Sorbonne 1998 wurde von der Bildungsministerin Großbritanniens und den Bildungsministern Deutschlands, Frankreichs und Italiens dazu genutzt, eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ zu unterschreiben (vgl. Pongratz 2009, S. 10). Die vier Politiker unterzeichneten 1998 eine gemeinsame unverbindliche Erklärung, doch schon 1999 schlossen sich in Bologna 29 weitere Staaten an. Bereits 40 europäische Staaten waren es 2003 in Berlin, die sich mit der Bologna-Deklaration einverstanden erklärten (vgl. Pongratz 2009, S. 10). Auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen 2005 kamen noch

einmal fünf Staaten hinzu (vgl. Banscherus 2007, S. 85). Inzwischen hat auch der Heilige Stuhl die Erklärung unterzeichnet. Auf Nachfolgekongressen werden der Stand der Reform und Korrekturvorschläge diskutiert (vgl. Liesner/Lohmann 2009, S. 11).

Philipp Eckardt – Politologe aus Deutschland - beschreibt die Sorbonne-Erklärung als sehr allgemein gehaltene erste unverbindliche Auseinandersetzung mit dem Thema der europäischen Hochschulreformpolitik. Im Gegensatz dazu erkennt er in der Bologna-Erklärung fest umrissene Reformpunkte, die mit Hilfe der Nachfolgekongressen in Prag, Berlin und Bergen weiter konkretisiert und ausgebaut wurden. Drei essentielle Reformziele wurden durch die Verhandlungsarbeiten der verschiedenen Konferenzen erarbeitet (vgl. Eckardt 2005, S. 45):

- „ - die Förderung der Mobilität durch die Schaffung eines (transparenten) europäischen Hochschulraumes,
- die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems sowie
- die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger (Eckardt 2005, S. 45-46).“

Die Deklaration ist von europäischen Politikerinnen und Politikern befürwortet worden und brachte für die Unterzeichnenden den Zwang mit sich, die gemeinsam gesetzten Ziele rasch umzusetzen. Vielleicht könnte man sogar von einem Konkurrenzdruck innerhalb der Staaten sprechen, die sich gegenseitig den Druck auferlegten, die Reformen im eigenen Land, möglichst rasch, flächendeckend und effizient umzusetzen. Die Verantwortlichen konnten sich so Rechtfertigungen auf den Nachfolgekongressen ersparen, warum der Umsetzungsprozess nicht zügig voranschritt bzw. konnte man die eigene politische Zusammenarbeit im Land in ein besseres Licht rücken, wenn man mit raschen Fortschritten aufwarten konnte. Das bedeutet indes für die Bildungsministerinnen und –minister, dass sie ihre Überzeugungen mit politischer Durchsetzungskraft an die Verantwortlichen in den Bildungseinrichtungen weiterzugeben hatten. Es war nicht vorgesehen zu diskutieren, ob die Harmonisierung der europäischen Hochschullandschaft ein gangbarer Weg ist, sondern die Umsetzung der Ideen und die aktive Beteiligung an einer raschen Lösung wurden eingefordert.

Doch die anfangs erklärte „Harmonisierung“, wie es noch in der Sorbonne-Erklärung formuliert worden war, wurde realistisch abgeschwächt. Die nationalen Hochschulsysteme konnten ihre länderspezifischen Lösungen etablieren. Allerdings mussten sie bei der Umsetzung ihrer Ideen in ihrem Blick bewahren, dass der vorgegebene Rahmen nicht unterschritten werden durfte (vgl. Pongratz 2009, S. 11-12). Der Bildungsbegriff kam jedoch so gut wie nicht mehr vor. Ziele des Bologna-Prozesses sind auf einer ganz anderen Ebene zu finden, denn es geht um die Förderung der Mobilität bei Studierenden wie Lehrenden, die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Europas und die Förderung von „Employability“.

Konrad Paul Liessmann bezweifelt, dass das Ziel die höhere Mobilität ist. Für ihn liegt der Grund für die Anpassung der Hochschulsysteme darin, die Universitäten dazu zu bringen, ihren Studierenden innerhalb der (zumeist sechs Semester dauernden) Bachelor-Studiengänge zu einer „protowissenschaftlichen Berufsausbildung“ zu verhelfen (vgl. Liessmann 2006, S. 105 -106). Es fehlt ihm die differenzierte Sicht auf die unterschiedlichen Studiensysteme innerhalb Europas. Die Einführung der Bachelor-Studiengänge ist nicht für alle Nationen gleichermaßen bedeutsam: „Das erscheint sinnvoll für Länder, die kein differenziertes berufsbildendes Schul- und Fachhochschulwesen kennen. Für andere Länder bedeutet das Bakkalaureat aber eine völlig unnötige Umstrukturierung der Universitätslandschaft. Auf kaltem Wege wird der Sinn der Universität als Stätte der wissenschaftlichen Berufsvorbildung, die ihre Voraussetzung in der Einheit von Forschung und Lehre hat, liquidiert (Liessmann 2006, S. 106).“

Durch den Bologna-Prozess erhoffen sich die europäischen Politikerinnen und Politiker eine hohe Anzahl von Studierenden - und noch wichtiger: Man erwartet eine hohe Anzahl von Absolventinnen und Absolventen. Doch das impliziert, dass man sich Gedanken über die Verwaltung und die Erfolgskontrolle machen muss. Und in manchen Publikationen kommen diese Parameter dann stärker zum Tragen als der Aspekt der akademischen Bildung, um den es doch in erster Linie gehen sollte. Der neue europäische Hochschulraum kann nur gelingen, wenn jede Nation länderspezifische Eigenarten beibehalten kann. Die Hochschulsysteme anderer

Staaten können nicht ohne Reflexion und Anpassung an die eigenen Verhältnisse übernommen werden.

## **2.1 Entstehung der Europäischen Hochschulpolitik – Entwicklungen im Bologna-Prozess und die Veränderung der Studienstrukturen**

Erste Überlegungen – so kann man es den Ausführungen Ulf Banscheraus' (Fakultät Erziehungswissenschaften an der TU Dresden) entnehmen - eine gemeinsame europäische Hochschulpolitik zu etablieren, wurden seit Mitte der 1980er Jahre angestellt. 1988 kamen die Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen in der *Magna Charta Universitatum* überein, drei wesentliche Prinzipien zu verfolgen, und zwar die wirtschaftliche, politische und ideologische Unabhängigkeit, die Einheit von Forschung und Lehre und die Freiheit von Forschung, Lehre und Studium. Im gleichen Jahr wurde von der Europäischen Gemeinschaft (EG) festgelegt, Hochschulabschlüsse als solche anzuerkennen, wenn eine mindestens dreijährige Studienzeit vorausging. Und auch das ERASMUS-Programm (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), das Auslandsaufenthalte Lehrender und Studierender fördern sollte – und nach Elsa Hackl, Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien mit Forschungsschwerpunkt Bildungspolitik - auch regulieren sollte. Die Mobilitätsförderung fand im Dienste ökonomischer Interessen statt – kulturelle und soziale Gesichtspunkte waren und sind Nebensache. Was es auch schon seit dem Mobilitätsprogramm ERASMUS gibt, ist das *European Credit Transfer System*. Es sollte Studienleistungen im Ausland und im Heimatland vergleichbar machen, doch es stellte sich heraus, dass es erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Hochschultypen, der Studienstruktur oder auch der Hochschulabschlüsse gab, was die Transparenz stark beeinträchtigte (vgl. Banscheraus 2007, S. 76-78).

Dänemark, Finnland, Malta, Island, Tschechien und die Slowakei führten Mitte der 1990er Jahre gestufte Studiengänge ein. Irland und Großbritannien verfügten bereits über derartige Systeme und auch Frankreich hatte ein mehrstufiges Studiensystem. Studiendauer, Curriculastrukturen und Abschlüsse waren allerdings nicht vergleichbar. Zahlreiche Staaten interessierten sich nun für ein gemeinsames Hochschulsystem,

auch vor dem Hintergrund, dass bereits Stimmen laut wurden, die Konkurrenzfähigkeit Europas zu heben (vgl. Banscherus 2007, S. 78-79). Elsa Hackl sieht vornehmlich drei Motive für dieses breite Interesse und Ulf Banscherus fasst diese wie folgt zusammen: (1.) der „Wandel des Studiums zu einer wissenschaftlichen Berufsausbildung im Rahmen der Hochschulexpansion [...] knappere öffentliche Haushalte und eine deutliche Zunahme der Studierendenzahlen, (2.) die Förderung der Mobilität in doppelter Richtung als grenzenloser Austausch und als Beweis der internationalen Attraktivität des *Studienstandortes* und (3.) ein anderes Bild der Hochschule als *Bildungs- oder Ausbildungsdienstleisterin*, mit dem auch neue unternehmensorientierte Steuerungsmodelle einhergingen (vgl. Banscherus 2007, S. 79)“.

So ist auch die Sorbonne-Erklärung besser zu verstehen. Sie wurde – wie bereits oben erwähnt - im Jahr 1998 von der Bildungsministerin Großbritanniens und den Bildungsministern Deutschlands, Frankreichs und Italiens unterzeichnet. Es handelte sich dabei um vier Staaten, in denen bereits verschiedene Anstrengungen unternommen worden waren, die nationalen Studienstrukturen zu reformieren. Ziel war es, den Grundstein für eine gemeinsame Hochschullandschaft bis zum Jahr 2010 zu legen und diesem Ziel schlossen sich in der Bologna-Erklärung 45 reformwillige Nationen an (vgl. Banscherus 2007, S. 83-85).

Andrea Liesner und Ingrid Lohmann kritisieren, dass mit Bologna das „Unternehmen Universität“ ins Leben gerufen worden ist, und zwar „im Kontext einer globalen wirtschaftlichen Neuordnung (Liesner/Lohmann 2009, S. 12).“ Der Bologna-Prozess wird als Instrumentarium beschrieben, ein betriebswirtschaftlich motiviertes Vorhaben mit politischem Hintergrund einfach als Reform bzw. Harmonisierung der europäischen Hochschulen darzustellen (vgl. Liesner/Lohmann 2009, S. 12-13).

Die Umstrukturierung auf Bachelor- und Masterstudiengängen ist in Deutschland, Österreich und der Schweiz weitgehend abgeschlossen. Kritik gibt es von vielen Seiten, so gibt Rainer Kokemohr – Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg - zu bedenken, die Modularisierung der Bachelor-Studiengänge „folgt einer an externen, wissenschaftsfremden Zielen orientierten ‚Deduktionslogik‘ (Liesner/Lohmann 2009, S. 16 – nach Kokemohr 2005, S. 105)“. Konkret werden die

differierenden Umsetzungen innerhalb der Bologna-Staaten angesprochen und die dichten Stundenpläne, die eine Vertiefung in individuelle Interessensgebiete beschränken bzw. unterdrücken. Auf Seiten der Lehrenden wird von der Schmälerung der Freiheit der Lehre berichtet. Zu guter Letzt wird erwähnt, dass sich die Anzahl der Prüfungen erhöht und die Bürokratie zunimmt (vgl. Liesner/Lohmann 2009, S. 16).

Oberflächlich betrachtet kann man aus heutiger Sicht sagen, dass eine Harmonisierung der Studiensysteme auf europäischer Ebene stattgefunden hat. Bei näherer Betrachtung erkennt man allerdings gravierende Unterschiede in der nationalen Umsetzung. So ist das offene Modularisierungskonzept Schwedens mit den streng eingeteilten Semestern in Österreich zum Beispiel kaum zu vergleichen, was Übergänge und Anrechnungsmöglichkeiten zwischen beiden Staaten erschwert. Ebenso verhält es sich mit den Studienabschlüssen, weil nach wie vor erhebliche Unterschiede zwischen den Nationen bestehen (vgl. Banscheraus 2007, S. 85-86).

Die ehemalige Vizerektorin der Donau-Universität Krems Ada Pellert zeigt in ihrem Beitrag „Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess an Österreichischen Hochschulen“, wie sich die Einführung der Bologna-Kriterien für Österreich gestaltet hat. Die Situation der Österreichischen Hochschulen ist bzw. war dadurch geprägt, dass bereits 1997 das Universitätsstudiengesetz erlassen wurde und zwischen 1997 und 2002 die universitären Studienpläne umstrukturiert wurden. Heute sind in allen universitären Curricula *Credits* ausgewiesen. Das dreigliedrige Studiensystem und die Modularisierung der einzelnen Studiengänge hatte zu diesem Zeitpunkt in die Curricula noch nicht Einzug gehalten. Pellert greift auch die Problematik auf, dass die österreichische Hochschule beispielsweise mit Outcome- und Kompetenzorientierung oder damit, Lernende in den Fokus zu nehmen, nicht adäquat umgehen konnte. Die Lehrenden bewerten diese Forderungen als Einschränkungen und Last und geben zu bedenken, dass universitärer Betrieb nicht verschult werden darf (vgl. Pellert 2005, S. 10-12).

Das dreigliedrige Studiensystem ist in Österreich mittlerweile – trotz einiger Ausnahmen – eingeführt worden. Auch die Modularisierung hat sich in den Curricula der Studiengänge mehrheitlich durchgesetzt. Die Umstellung in hochschuldidaktischen

Belangen ist an manchen Hochschulen stark forciert worden und in manchen hatte sie keine Priorität und ist nur teilweise umgesetzt worden.

Das Universitätsgesetz 2002 stellt die rechtliche Basis dafür dar, dass die Curriculumsentwicklung in den Autonomiebereich jeder einzelnen Universität fällt. Die curricularen Kommissionen standen nun vor der Herausforderung, in dreijährigen Bachelor-Studiengängen einerseits die Grundlagen eines Faches zu vermitteln und andererseits die Absolventinnen und Absolventen fit und attraktiv für das Berufsleben zu machen. Kritik ließ nicht lange auf sich warten: Für Auslandssemester, die aktive Involvierung Studierender in konkrete Forschungsvorhaben und das interessensgeleitete Belegen von Wahlfächern sei in diesem System kein Platz (vgl. Universität Wien – Informationen zum Bologna-Prozess, Stand: 3. März 2011).

Zehn Jahre nachdem der Bologna-Prozess initiiert wurde, war Österreich gemeinsam mit Ungarn Veranstalter der „Bologna Ministerial Anniversary Conference 2010“ (BAC). Die erste Phase zum Aufbau eines europäischen Hochschulraums ist mit dieser Konferenz beendet und der Bologna-Prozess wird einer Bewertung durch eine unabhängige Forschergruppe unterworfen (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Stand: 3. März 2011). Feine Korrekturen der neuen Hochschularchitektur werden permanent diskutiert und auch umgesetzt. Sinnvolle Überarbeitungen könnten beispielsweise bei missverständlichen Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit der Bologna-Reform verwendet werden, vorgenommen werden.

### **3 Begriffskonfusion „Bologna“**

Die Kriterien, die in der Bologna-Deklaration formuliert sind, sind großzügig gefasst. Das eröffnet den Hochschulen Möglichkeiten, den Bologna-Prozess zu interpretieren und – angepasst an den eigenen Standort – die Richtlinien zu implementieren. In der allgemeinen Diskussion kommt es allerdings auch zu Missdeutungen und Fehlschlüssen. Unklare und unpräzise Verwendung von Schlüsselbegriffen führen zu einer Begriffskonfusion rund um Bologna.

In den beiden folgenden Kapiteln soll einigen Missverständnissen, die sich im Laufe der Bologna-Diskussion ergeben haben, auf den Grund gegangen werden. Außerdem werden exemplarisch begriffliche Unschärfen aufgedeckt und diskutiert. Beim Versuch zu einer Begriffsbegrenzung zu gelangen, wurden aus der Literatur – die zu diesem Thema nicht zu knapp vorhanden ist – jene Verwendungsformen der einzelnen Begriffe gewählt, die sich auf das Verständnis der vorliegenden Arbeit zurückführen lassen. Eine endgültige Definition der diskutierten Begriffe ist nicht erreichbar und auch nicht das Ziel dieser Diplomarbeit.

### **3.1 Begriffliche Unschärfen**

Es gibt Begriffe, die im Zuge der Bologna-Diskussion verwendet werden, die aufgrund ihrer unpräzisen und oberflächlichen Verwendung zu unscharfen bzw. unterschiedlichen Auffassungen führen. Ungefähres und generelles Verständnis ist freilich im Rahmen eines wissenschaftlichen Diskurses undenkbar. Wenn Begriffe vermischt werden oder aufgrund verwirrender Begriffsvielfalt keine klaren Zuordnungen mehr passieren können, dann kommt es zur Verschleierung und zu ungenauen Schlussfolgerungen.

Der Trend zur Entdifferenzierung wird von Ludwig A. Pongratz kritisiert und er greift auf Uwe Pörksen (1988) zurück, der seine Kritik an dieser „weichen“ Entwicklung mit dem Begriff „Plastikwörter“ auf den Punkt bringt. Plastikwörter, so Pörksen, „sind der elementare Baustein des Industriestaates. Diese Chiffren bahnen den Weg in die großräumige Geometrie: hindernislos, unbeengt ist alles auf reibungslose Durchfahrt eingestellt, wo sie in Gebrauch sind (Pongratz 2009, S. 46 – nach Pörksen 1988, S. 19).

Pörksen führte in seiner Aufstellung 1988 zwar Begriffe wie „Employability“, „Monitoring“, „Modularisierung“ oder „Profilbildung“ (um nur einige zu nennen) noch nicht an, doch werden sie von Pongratz nachgetragen, um den neuesten Trends im Bildungssektor zu entsprechen (vgl. Pongratz 2009, S. 46). Und man könnte die Liste noch erweitern.

Der Begriff der Autonomie ist es schließlich den Pongratz herausgreift, um zunächst knapp anzudeuten, dass damit ursprünglich die Bildungsidee Humboldts erfasst wurde. Dann schwenkt er allerdings sarkastisch zu einem ganz anderen Verständnis von Autonomie, das er der OECD unterstellt. Er spricht von einem „Steuerungselement innerhalb einer spezifischen neoliberalen Regierungstechnik, deren Sinn vor allem darin besteht, das Erziehungssystem für ökonomische Interessen besser zugänglich zu machen (Pongratz 2009, S. 46).“ Autonomie als Druckmittel gegen jeden, der sich gegen den wirtschaftlichen Gedanken wehrt. Wer nicht mitschwimmt, der geht unter: „Reibungsverluste“ nennt es Pongratz und diese werden in der Planung mitkalkuliert (vgl. Pongratz 2009, S. 46). „Autonomie heißt bestenfalls: Wahlfreiheit als Kunde oder Konsument eines Bildungsmarkts, der – widersprüchlich genug – um der ‚Autonomie‘ willen mit Gewalt durchgesetzt werden soll (Pongratz 2009, S. 46).“

Und weil es in der vorliegenden Diplomarbeit um das Thema Kompetenzen geht, soll nicht vergessen werden, Pongratz' Interpretation des Kompetenzdiskurses zu erörtern: Unbeeinflusst und wertneutral so mutet der Begriff Kompetenz zunächst an. Doch Pongratz mahnt, dass politische und wirtschaftliche Interessen hinter dem Kompetenzbegriff stehen (vgl. Pongratz 2009, S. 49): „Und ‚Kompetenz‘ lässt sich als allgegenwärtige Bereitschaft und Fähigkeit zur Indienstnahme für Verwertungsprozesse dechiffrieren. Dies setzt voraus, dass der Begriffsinhalt vielgestaltig, auswechselbar und diffus bleibt. ‚Kompetenz‘ ist gewissermaßen das Plastikwort par excellence (Pongratz 2009, S. 49)“. Pongratz bezeichnet den Begriff Kompetenz als abstrakt und biegsam und verweist darauf, dass von „sensomotorischen Fertigkeiten“ bis zum „Technikverständnis“ alles mit einem Begriff abgedeckt werden können soll (vgl. Pongratz 2009, S. 49). „‚Kompetenz‘ kann eben alles sein, solange sie die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse des Marktes sicherstellt (Pongratz 2009, S. 49).“ Der Kompetenzbegriff erfüllt Normen – so Pongratz – Normen, die von Entscheidungsträgerinnen und -trägern der OECD vorgegeben werden (vgl. Pongratz 2009, S. 50).

Pongratz kritisiert, dass dehnbare, biegsame, elastische Begriffe in die Bildungsdiskussion eingeführt werden, die er auch als „Sprachnebel“ bezeichnet. Er kritisiert die Verschleierungstaktik und den Druck, den die Forcierung der Umsetzung

der Bologna-Reform mit sich bringt (vgl. Pongratz 2009, S. 46). Und er greift das Schönreden an, das sich nach seiner Auffassung nach und nach durchsetzt (vgl. Pongratz 2009, S. 49).

Kompetenzen müssen überprüfbar sein, daher wird eine Stufung vorgenommen (vgl. NQR bzw. EQR – Anmerkung der Verfasserin). Und Pongratz zeigt auf, wie problematisch er die Tatsache beurteilt, dass Kompetenzformulierungen für die einzelnen Domänen individuell angepasst werden müssen. Pongratz spricht sich gegen den viel zitierten Vorteil der Offenheit des Kompetenzkonzepts aus, denn dadurch wird gerechtfertigt, dass greifbare Lerninhalte in den Kompetenzformulierungen der Curricula ausgespart werden (vgl. Pongratz 2009, S. 50).

Es wäre wohl eher angebracht von Flexibilität – nicht Offenheit – im Zusammenhang mit dem Kompetenzdiskurs zu sprechen. Nur ist flexibel hier mit einem negativen Beigeschmack versehen. Flexibel lässt hier anmuten, dass einfach verändert werden kann, je nach Bedarf. Systematik und durchdachte Modelle darf man bei diesem Ansatz nicht erwarten. Vielmehr ist es ein „Nix-ist-fix“, das sich im Kompetenzansatz versteckt und das einen enormen Interpretationsspielraum erlaubt. Weitere Ausführungen zum Thema Kompetenzbegriff sind im Kapitel 5.1 einzusehen.

Ebenso im Rahmen des Kompetenzdiskurses in Verwendung ist der Begriff der „soft skills“. Die sozialen und persönlichen Kompetenzen gelten auf dem Arbeitsmarkt als unabdingbare Schlüsselqualifikationen. Absolventinnen und Absolventen sollen – so die Forderung der Arbeitswelt – „soft skills“ im Rahmen ihres Studiums „erwerben“. Sie sollen kooperations- und kommunikationsfähig sein, sie sollen kritikfähig und tolerant sein, sie sollen engagiert sein und eigenständig arbeiten können – um nur einige Konnotationen zu nennen, die mit „soft skills“ in Verbindung gebracht werden. Bei genauerer Betrachtung der eben genannten Begriffszuschreibungen wird deutlich, warum Reichenbach (2007) von den „weichen Fähigkeiten“ spricht, wenn es um die „soft skills“ geht. Soll sich universitäre Lehre nun diesem neuen, modernen Konzept anpassen und die Aneignung „weicher Fähigkeiten“ in ihren Curricula berücksichtigen? Welcher Stellenwert steht den „soft skills“ im Diskurs um universitäre Lehre zu? Detailliertere Angaben zum „soft-skill“-talk sind in Kapitel 5.1 angeführt.

Die letzten Begrifflichkeiten, die eine Abgrenzung verdienen, da sie im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit immer wieder aufgegriffen werden, sind „Modularisierung“ bzw. „Module“. Module werden oft als offene und flexible „Bausteine“ beschrieben und ihre Kombinierbarkeit wird als Vorzug herausgehoben. Gleichzeitig sollen sie die ursprüngliche inhaltliche Zersplitterung früherer Studiengänge verhindern. Ideale Modularisierung bedeutet für den Hochschuldidaktiker Ulrich Welbers etwa „die Organisation des qualitativ Wichtigen im Hinblick auf zentrale Problemstellung und zudem Kenntlichmachung des vernetzungsfähigen Wissens unter einer hochschuldidaktischen Perspektive, damit auch ein Lernen der Wissensorganisationen der Fachkultur selbst, das Verstehen des eigenen Lernens und damit geeigneter Transfermöglichkeiten (Welbers 2003, S. 10)“ auszubauen und zu begünstigen. Das System der Modularisierung bedeutet aber auch eine Einschränkung der Lehrfreiheit, denn ganze Module sollen bzw. müssen aufeinander abgestimmt werden und das heißt für Lehrende, Inhalte so zurechtzuschneiden, dass sie die Inhalte der Kolleginnen und Kollegen sinnvoll ergänzen. Die Wahlfreiheit der Studierenden wird durch das Modularisierungssystem ebenso beschnitten. In vielen neuen Studiengängen wird sogar die Reihenfolge der zu absolvierenden Module vorgegeben.

Die Modularisierung hat Einzug in die universitären Curricula gehalten und die curricularen Kommissionen waren und sind gefordert, die Inhalte der Module mit Bezug zur Bildung im Medium der Wissenschaft zu gestalten. Sich der Forderung widerwillig zu beugen, eine oberflächliche „Befolgung“ vorzugeben und die Module inhaltlich nichtssagend zu „befüllen“, wäre ein Verzicht auf eigenständige Gestaltungsmöglichkeiten.

Neue Begrifflichkeiten wurden im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführt. Neue Konzepte im Diskurs um universitäre Lehre wurden eingebracht. Zahlreiche Diskussionen über missverständlich verwendete Begriffe wurden entfacht. Im folgenden Kapitel soll nun die ursprünglich universitäre Idee - das Konzept mit dem an Universitäten immer noch geltenden Grundsatz der „Bildung durch Wissenschaft“ - diskutiert werden.

## 4 Bildung im Medium der Wissenschaft

Bildung ist kein abgrenzbarer Begriff – war er auch nie. Der Begriff der Bildung ist vielschichtig und mehrdeutig. Von welchen Inhalten bzw. von welchen bildungstheoretischen Überlegungen ist die Rede, wenn man von Bildung im Medium der Wissenschaft spricht? Zentrale Rollen in der Diskussion heute übernehmen Themen wie Interdisziplinarität, forschendes Lernen bzw. problemorientiertes Studieren oder auch die Frage nach der Einheit von Forschung und Lehre.

Bildung an der Universität war mit Humboldt damit verbunden, dass keine fertige Wissenschaft gelehrt werden sollte und auch gar nicht gelehrt werden konnte, denn wissenschaftliches Arbeiten im Sinne Humboldts ist ein nicht abschließbares, immerwährendes Forschen. „Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren (Humboldt 1997; 1809/1810, S. 120).“

Die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen sah er darin, die eigenständig beforschten Themen mit anderen Wissenschaftlern zu diskutieren. Es sollte auch kein zweckgebundenes Forschen sein. Humboldt wollte wissenschaftliches Denken lehren. Er war für die Einheit von Forschung und Lehre (vgl. u.a. Schrittmesser 2009, S. 696). Der Bildungstheoretiker Humboldt wollte keine didaktisierte Lehre, sondern eine Anleitung zur Selbstreflexion – das Individuum soll sich mittels Bildung selbst formen. Humboldts Menschenbild sieht vor, dass das Individuum zu einem Ganzen gelangen soll, dass Selbstverwirklichung möglich werden sollte. Das Philosophieren innerhalb der Disziplinen war für Humboldts Verständnis von Wissenschaft unabdingbar. Wie viel Platz dafür im Rahmen von sechssemestrigen Bachelor-Studiengängen bleibt, ist fraglich.

Wenn also universitäre Lehre als reine Vermittlung von Kompetenzen interpretiert wird und wenn Studierende während ihres Studiums nichts Eigenständiges, Neues zu suchen und finden imstande sind - sei es durch ein straff organisiertes Bachelorstudium oder das persönliche Unvermögen bzw. Desinteresse, selbst forschend tätig zu sein - so kann nach Humboldt nicht von Bildung im Medium der

Wissenschaft gesprochen werden. Die eigene Auseinandersetzung über die Routine hinaus ist Bedingung, wenn man im Sinne Humboldts Bildung erlangen will. Die geistige Bewältigung von Aufgaben muss bereits von Studierenden erbracht werden. Ein reines Wiedergeben vorgesetzter Lehrinhalte wäre eine Trivialisierung wissenschaftlicher Bildung.

Bildung wird seit der Aufklärung „als unablässiges Bemühen um Ausweitung, Strukturveränderung und Anpassung (Liessmann 2006, S. 159)“ gesehen. Doch gleichzeitig „leidet kein gesellschaftliches Segment so sehr unter dem Stigma, unbeweglich, verkrustet, antiquiert, erstarrt, mit Nutzlosem vollgeräumt und in jeder Hinsicht verstaubt zu sein wie der Bereich der Bildung (Liessmann 2006, S. 159)“. Doch welches sind die Inhalte, die im Allgemeinen als verkrustet, antiquiert und erstarrt bezeichnet werden? Wer bestimmt, was nutzlos und verstaubt ist? Die neuen Schlagworte der Gegenwart sind Flexibilität, Mobilität und Spezialisierung. Es geht darum, rasch auf den wirtschaftlichen Bedarf zu reagieren und folglich bedarfsgerecht auszubilden. Lässt sich das mit Humboldt vereinbaren?

Humboldts Bildungsprinzipien zeigen sich deutlich im Bereich der universitären Bildung. Bildung wird verstanden als „eigentlicher Inhalt und Sinn des individuellen Daseins, das sich also nicht in irgendwelchem Dienst, sondern in der Selbstentfaltung erfüllt, das klassische Beispiel einer anthropozentrischen und fast egozentrischen Lebensanschauung und -führung (Richter 1971, S. 15).“ Der Grundsatz der Selbstbildung in Verbindung mit dem Prinzip der Freiheit für Studierende und Lehrende waren für Humboldts Werk die wichtigsten Grundpfeiler, wenn es darum ging, die Möglichkeit der Erlangung von Bildung einzuräumen. Was Humboldt von den Studierenden erwartete war aktives Studieren, produktiv zu sein, spontan und kreativ zu agieren und nicht das unreflektierte Wiedergeben vorgetragener Inhalte. Und für Humboldt war die Ganzheit, die durch Bildung erreicht werden sollte, ein wichtiger Aspekt. Er kritisierte die einseitige berufliche Ausbildung der unterschiedlichen Hochschulen und Institute seiner Zeit. Seine Idee war es, philosophische Inhalte als Grundlage universitärer Bildung zu forcieren. Nicht die Ausbildung von Spezialisten sollte im Vordergrund stehen, sondern philosophisch gebildete Akademiker sollten sich etablieren können (vgl. Richter 1971, S. 21-22).

Eine Vielzahl der Studierenden bemängelt, dass im sechssemestrigen Bachelorstudium keine Zeit für Persönlichkeitsbildung, Selbstfindung und die Humboldt'sche Bildungsidee bleibt. Diese Elemente sind in der derzeitigen Situation für viele nicht „leistbar“. In Muße seine Phantasie zu entfalten, bedeutet für die Studierenden eine „Verzögerung“, die es im Lebenslauf zu rechtfertigen gilt. In Muße seinen Weg finden, seine Kreativität entdecken und sich Zeit nehmen, Inhalte zu vertiefen (ohne danach ein Zertifikat in Händen zu halten), sich zu besinnen und auch Abstand gewinnen, das sind Komponenten eines Studiums, die von einem jungen Bachelor-Studierenden Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen fordern. Doch kann gerade eine zeitaufwendige Vertiefung auch als Chance für das spätere Berufsleben genützt werden, wenn eben nicht der rasche Abschluss im Vordergrund des Studiums stand, sondern eine interessensgeleitete Eigeninitiative, die die Absolventin/den Absolventen in einem viel versprechenden Licht erscheinen lässt. Zu erfüllende Learning Outcomes, um ein entsprechendes Zeugnis zu erhalten bzw. ein Modul erfolgreich abschließen zu können, sind dann allerdings hintanzustellen und das hat zur Folge, dass eine Verlängerung der Studienzeit in Kauf genommen werden muss.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde die Interdisziplinarität als ein wesentlicher Diskussionspunkt genannt, wenn es in der Gegenwart um wissenschaftliche Bildung geht. Carl-Hellmut Wagemann – Institut für Hochschuldidaktik der TU Berlin – denkt über das fachüberschreitende Studieren nach und spricht in seinem Aufsatz die Vorzüge wie auch die Probleme dieses Ansatzes an: Wissenschaftliche Weiterentwicklung könne nur gelingen, wenn über die Grenzen der Disziplin hinaus geforscht wird, wenn also andere Perspektiven und Zugänge zu einem Thema zugelassen werden. Das bedeutet für die Autonomie der einzelnen Disziplinen, dass sie ein Stück weit aufgegeben werden muss. Ein Problem sieht Wagemann in der Strukturierung der Curricula, die die Kombinierung mit fachüberschreitenden Modulen ermöglichen müssten. Und er gibt zu bedenken, dass ein Studieren, das nur in einer Studienrichtung stattfindet, rasch als veraltete Form abgetan werden könnte. Allerdings weist Wagemann aber auch darauf hin, dass es sich bei Studierenden um angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler handelt, sie sind in „ihrem“ Fach noch keine Expertinnen und Experten und würden bereits interdisziplinär in anderen Fächern arbeiten. Studierende erreichen in einem Fach erst durch intensives Arbeiten

ein „gewisses Handwerkszeug“, das unabdingbar ist, um fundierte Einsichten in seiner Disziplin erwerben zu können. Nur weil ein Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und beforscht wurde, arbeitet man nicht fachübergreifend, außer man bedient sich fachspezifischer Methoden aus verschiedenen Disziplinen. Und nur weil in einem Studiengang einzelne Lehrveranstaltungen angeboten werden, die fachübergreifende Studieninhalte beinhalten, kann noch nicht von Interdisziplinarität gesprochen werden (vgl. Wagemann 2002, S. 223-225).

Fachübergreifendes Forschen kann die eigene Autonomie gefährden und das bedeutet auch seine Stellung zu gefährden, was im Extremfall darin münden kann in eine andere Disziplin – nützlicherweise und kostensparend – integriert zu werden – und zwar unter dem Deckmantel der gegenseitigen geistigen Befruchtung, dem interdisziplinären Lehren und Lernen. Etliche Curricula haben den Weg zunächst erfolgreich beschritten und Module aus anderen Disziplinen mit den eigenen zu kombinieren gesucht. Doch wenn Universitäten aufgefordert werden, die Bologna-Kriterien kostenneutral zu implementieren, können Modelle dieser Art nicht weitergeführt werden. Außerdem kann interdisziplinäres Forschen von (Noch-)Nicht-Wissenschaftlerinnen und –Wissenschaftlern, das Expertentum ins Wanken bringen. Es muss – um bei Wagemann zu bleiben - zunächst fundierte Bildung in einer Disziplin erlangt werden, inhaltliches Fachwissen in bestimmten Schwerpunkten gefestigt werden, um dann in anderen Disziplinen, das eigene Interesse interdisziplinär verfolgen zu können. Von Interdisziplinarität kann allerdings nur gesprochen werden, wenn in dem anderen Fach ebenso Methodenkompetenz erlangt wurde. Fachüberschreitendes Forschen kann durchaus als Chance gesehen werden, fachüberschreitendes Studieren allerdings scheint problematisch, wenn man bedenkt, wie viel Grundlagenwissen Voraussetzung ist, um nicht laienhaft an einem Thema zu arbeiten. Und fürs Hineinschnuppern in andere Disziplinen, zum Beispiel indem Einführungsvorlesungen anderer Fakultäten besucht werden, bleibt einer Vielzahl der Studierenden, die an das Bologna-konforme Sechs-Semester-Studium gebunden sind, keine Zeit. Zu dicht ist in der Regel die Vorgabe an Modulen, um auch noch aus Interessensgründen, andere Studienrichtungen zu besuchen. Der Stundenplan von Bachelor-Studierenden ist voll gepackt und lässt kaum Spielraum für Variationen. Doch bleibt es – wie schon erwähnt - auch in Zeiten von Bologna im Ermessen und in

der Verantwortung jedes einzelnen Studierenden, ob er/sie diese knapp bemessenen sechs Semester nicht auch „verlängern“ kann.

Interdisziplinarität beim Studium wird auch von Brinckmann et al. in ihrem „Abschlussbericht der Sommerakademie im Zentrum für internationale Studien (CIC)“ thematisiert. Sie sehen – anders als Wagemann - in jeder fachübergreifenden Auseinandersetzung eine Chance, sich mit Begrifflichkeiten aus anderen Perspektiven, durch andere Methoden und unter anderen Voraussetzungen zu beschäftigen (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 15). „Einzelne Gegenstände wissenschaftlicher Arbeit müssen in der Tiefenschärfe untersucht und kennen gelernt werden, die nur entsteht, wenn wir – systematisch benachbarte Gegenstände in die Betrachtung einbeziehen (Brinckmann et al. 2001, S. 15).“ Die Studierenden sollen dadurch eine Idee davon haben, „was Wissenschaft durch die bestimmte Disziplin geleistet hat und was sie nicht leisten konnte, vielleicht auch warum das so war (Brinckmann et al. 2001, S. 15).“ Die Studierenden sollen für die Methodologie anderer Disziplinen offen sein. Brinckmann et al. halten fest, dass interdisziplinäres Vorgehen im Rahmen eines universitären Studiums nur an einzelnen Beispielen durchgeführt werden kann (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 17). Ziel ist es, „dass in jedem Studium Ansätze zu allen notwendigen Richtungen ausreichend deutlich werden, damit für die weitere Arbeit das Bewusstsein geweckt ist und Vorstellungen davon ausgebildet werden, wie die Mittel praktisch zu finden sind (Brinckmann et al. 2001, S. 17)“. Brinckmann et al. würden die Einführung in andere Disziplinen in Phasen aufbauen. Es soll eine intensive Auseinandersetzung mit fachlichen Grundbegriffen geben. Dann soll aufgezeigt werden, wie ein bestimmter Problemfall von unterschiedlichen Nachbardisziplinen bearbeitet wird. In einer dritten Phase sollen die wissenschaftlichen Erkenntnisse mit nicht-akademischen Ordnungen zusammengeführt werden, um Einsichten über die wissenschaftliche Beforschung hinaus zu erlangen (vgl. Brinckmann 2001, S. 17-18). Sie sprechen sich für die fachübergreifende Untersuchung in konkreten Problemfällen aus, um die disziplinen eigenen Aspekte umfassender erforschen zu können. Auf diese Weise soll der Betrachtungshorizont der Studierenden erweitert werden. Es geht dem Team rund um Brinckmann nicht darum, Perfektion in der Methoden- bzw. Forschungsarbeit anderer Disziplinen zu erlangen. Brinckmann et al. gehen großzügiger als Wagemann mit dem Begriff der Interdisziplinarität um. Ihre Idee von Interdisziplinarität ist es, über den

Tellerrand hinauszuschauen, das Bewusstsein der angehenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dafür zu schärfen, dass andere Disziplinen unterschiedliche Vorgehensweisen und Methoden anwenden. Es soll das Problembewusstsein der Studierenden aktiviert werden. Dass disziplinäre Autonomie aufgegeben wird, wird von Brinckmann et al. eher als Gelegenheit für eigene Weiterentwicklung denn als Problematik bewertet und keinesfalls ungünstig beurteilt wie es bei Wagemann der Fall ist. Allerdings wird auch bei Brinckmann et al. die fremde Perspektive immer aus der Sicht der eigenen Disziplin betrachtet, d.h. die eigene Disziplin wird nicht verlassen, sondern die Grenzen der Perspektiven werden den Studierenden deutlich gemacht. Die daraus folgende unterschiedliche Sichtweise auf den Forschungsgegenstand wird für die Studierenden auf diese Weise erkennbar.

Neben dem interdisziplinären Forschen ist ein weiterer Punkt im Rahmen der (immer wieder kehrenden) Diskussion um wissenschaftliche Bildung die Beteiligung Studierender an Forschungsvorhaben. Diese Frage wurde unter anderem von Johannes Wildt, dem Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund, erneut aufgegriffen und er verweist darauf, dass die Bundesassistentenkonferenz Deutschland bereits im Jahr 1970 festgehalten hat, wie wichtig, die Einbindung Studierender in aktive Forschung ist und die Aufgaben, die im Sinne eines forschenden Lernens zu bewältigen sind, wie folgt beschrieben hat: „Entdeckung oder Wiederaufnahme eines (verlorenen) Problems und seine immer weiter präzisierete Bestimmung; Hypothesenbildung; Entwurf von Strategien; Versuche in Variationen; Probe auf Alternativen; Umwege; Rückschläge, Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, kritische Prüfung der Ergebnisse, Selbstständigkeit in allen diesen Schritten und je nach Umfang verschiedenes Risiko des Fehlschlags (Wildt 2002, S. 170 - nach BAK 1970, S. 13).“

Genau dieser Ansatz wäre ganz im Sinne Humboldt'scher Bildung im Medium der Wissenschaft. Es soll keine fertige Wissenschaft gelehrt werden. Studieren heißt, eine besondere Denkleistung zu erbringen, leidenschaftlich einer Frage nachzugehen, nicht an der Oberfläche zu bleiben, sich aber leidenschaftslos der Kritik zu stellen. Kritik ist in diesem Zusammenhang als Motor des wissenschaftlichen Arbeitens zu sehen, um im eigenen Denken weiterzukommen und in Bewegung zu bleiben.

Die Einheit von Forschung und Lehre ist (unter anderem auch) für Brinckmann et al. die tragende Säule wissenschaftlicher Bildung. Die Wichtigkeit dieses Ansatzes sehen sie in der problematischen Entwicklung, dass mit Informationen gehandelt wird, ohne „die kritische Rückbeziehung der Informationen auf einen Begriff des Wissens (Brinckmann et al. 2001, S. 14).“ Universität darf nicht „zum Archiv von unfruchtbarem Wissen oder zur Agentur für Kurzzeitinformationen (Brinckmann et al. 2001, S. 14)“ werden. Die Einheit von Forschung und Lehre gewährleistet, dass der Umgang mit Wissen ein forschender bleibt und dass sich Studierende eine wissenschaftliche Haltung aneignen können, um kreativ und verantwortungsbewusst mit Wissen umzugehen (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 14). Forschung sollten Studierende in jeder Lehrveranstaltung aktiv erleben können. Brinckmann et al. verweisen auf W. von Humboldt und seiner Vision vom forschenden Studierenden: Die angehenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollten, „ob in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen immer auf die Aufgabe bezogen werden, sich mit der Einstellung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln (Brinckmann et al. 2001, S. 21).“ Es wird klar negiert, dass Studium bedeutet, in Passivität zu bleiben, dass Lehrinhalte unkritisch angenommen und genau diese und nur diese – ohne eigene Auseinandersetzung bei der Überprüfung – wiedergegeben werden. Auf diese Weise würde die Methodenarbeit brach liegen und Eigeninitiative kaum aufkommen können. Rückfragen und Anschlussfragen sind Voraussetzung dafür, dass sich wissenschaftlich forschende Arbeitshaltung entwickeln kann. Akademische Bildung kann nur gelingen, wenn bereits Studierende an Forschungsvorhaben beteiligt werden und sie diese wissenschaftlichen Arbeitsformen verinnerlichen (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 22-23).

Brinckmann et al. sprechen sich auch dafür aus, dass während eines Studiums die „Entfaltung methodologischer Urteilskraft (Brinckmann et al. 2001, S. 27)“ forciert werden muss. Basis dafür sind Wissenschaftstheorie und Methodenlehre, welche allerdings im Rahmen von Lehrveranstaltungen anhand konkreter Themengebiete erschlossen werden müssten – ein eigenes Modul wäre nach Brinckmann et al. eine Themenverfehlung (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 27). Auch die Kritikfähigkeit wird als wesentliches Moment wissenschaftlicher Bildung erachtet, und zwar ist hier einerseits die kritische Prüfung des Gegenstandes gemeint und andererseits die Fähigkeit der Studierenden, ihr eigenes wissenschaftliches Tun systematisch zu

kritisieren und eventuell Korrekturen vorzunehmen (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 27).

„Bildung im Medium der Wissenschaft“ – das ist für Brinckmann et al. durch die Einheit von Forschung und Lehre gewährleistet. Forschend erlangen Studierende „Verständnis für Paradigmen, Ansätze in den Disziplinen, Thematisierungsweisen oder Problemlösungsmuster und Methoden (Brinckmann et al. 2001, S. 29)“ und dies ist die Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Bildung „in eine elaborierte Form der Autonomie durch Wissen (Brinckmann et al. 2001, S. 29)“ mündet. Last but not least: Durch die Einheit von Forschung und Lehre profitiert auch die Professionalität, die durch das wissenschaftliche Studium ausgebildet wird (vgl. Brinckmann et al. 2001, S. 29).

Im Moment geht es für viele darum, Credits zu sammeln, in Listen abzuhaken, was man „hinter sich gebracht“ hat – und das am besten so, dass sich der Arbeitsaufwand in Grenzen hält, denn der arbeitstechnische Aufwand – das Abarbeiten von Aufgaben (wie es bei einigen Studierenden heißt) – ist hoch genug. Die Wahlfreiheit hat abgenommen. Die Universitäten wurden durch das BA-/MA-System zunehmend verschult.

Doch fehlt in diesem Diskurs ein wesentliches Moment, nämlich die Möglichkeit der Studierenden, das System für sich zu nützen. Keine Dozentin/kein Dozent hindert Studierende daran, sich nach einem Seminar vertiefend in ein Thema einzulesen, sich kritisch mit Themengebieten zu beschäftigen und eventuell eine weiterführende Lehrveranstaltung zu besuchen oder das Thema in einem Seminar einer anderen Studienrichtung aufzuarbeiten. Unbestritten ist dieser Weg arbeitsintensiver und zeitaufwendiger. Aber was heißt es denn zu studieren? Studieren heißt sich auf eine Disziplin einzulassen, in eine Fachwissenschaft einzutauchen, sich kritisch mit verschiedenen Ansätzen auseinanderzusetzen, Selbstreflexion zu suchen, seinen Bildungserwerb zu reflektieren, sich der Kritik stellen, sich forschend zu beteiligen. Dazu müssen Bildungsprozesse aber frei und gestaltbar bleiben. Der Selbstzweck des Bildungsprozesses ist von außen nicht festlegbar bzw. vorzugeben. Nur so ist Bildung denkbar. Was allerdings mit Bologna immer wieder in den Vordergrund rückt, sind Gedanken daran, Bildungsabschlüsse zu erreichen. Doch Bildung abzuschließen – so wie es in dem Begriff Bildungsabschluss vermittelt wird – ist ein Widerspruch in sich.

Verändert sich hier Bildung bereits zur „Aus“-Bildung, denn auch hier hätten wir es wieder mit dem Begriff Ende zu tun. Wenn das Wort Ausbildung auf die Endlichkeit hinweist, dann steht das im krassen Widerspruch zu dem, was Bildung meint. Erworbenes Wissen – und das wurde zu keiner Zeit bestritten – muss immer wieder aktualisiert und überprüft werden. Das ist die Pflicht jeder Wissenschaftlerin/jedes Wissenschafters. Insofern ist das Konzept des lebenslangen Lernens für Akademikerinnen und Akademiker selbstverständlich und sogar verpflichtend. Selbstqualifizierung und Eigenständigkeit werden vorausgesetzt, wenn man von Bildung im Medium der Wissenschaft spricht.

Lehrveranstaltungen im Sinne akademischen Bildungserwerbs – dafür setzen sich Brinckmann et al. ein - müssen im Medium wissenschaftlicher Reflexions- und Arbeitsformen vollzogen werden. Neugier und diszipliniertes Prüfen oder – und hier greifen Brinckmann et al. auf J.W. von Goethe zurück - „exakte Phantasie“ sind wichtig, um angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler adäquat auf ihr Forscherdasein vorzubereiten. Die intensive Auseinandersetzung und nicht bloß die Aneinanderreihung von Wissensbausteinen ist die Voraussetzung, wissenschaftliche Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Studierende müssen zum Selbststudium aktiviert werden, aber die Zusammenarbeit mit Lehrenden und Kommilitonen ist wichtig (vgl. Brinckmann et al. 2002, S. 21ff.).

Im Vordergrund einer wissenschaftlichen Bildung sollte das Bewusstsein stehen, dass das Wissen immer ein Kind seiner Zeit ist und dass die Betrachtung des Gegenstandes immer aus der jeweiligen Fachperspektive vorgenommen wird. Mit anderen Worten ist das Vermögen jeder Disziplin, einen Gegenstand zu untersuchen begrenzt und die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler muss sich dieser Grenzen bewusst sein. Eine kritische Wissenschaft fordert Fortschrittsorientierung und das selbstreflexive Moment. Der autonome Studierende soll – wie schon erwähnt - kritische Fragen stellen, offene Fragen diskutieren, aktiv werden, sich nach einem Seminar vertiefend mit Anschlussfragen auseinandersetzen und Inhalte nicht kritiklos hinnehmen. Sie/Er soll dabei Unterstützung durch die Lehrenden erhalten. Studierende sollten bereits in aktive Forschungsvorhaben eingebunden werden. Die Aneignung von Methoden ist in diesem Zusammenhang unabdingbar. Aus

bildungswissenschaftlicher Sicht muss der kritisch hinterfragende, reflektierende Studierende das Ziel sein.

## **5 Das Konzept der „Learning Outcomes“ und die damit in Zusammenhang stehenden Vorstellungen von Lernen (siehe Bloom'scher Ansatz)**

Seit der Umsetzung der Bologna-Bestimmungen ist eine Autonomieumschichtung der Kontrollmechanismen vom Staat zu einem eigenen „Unternehmen“ Universität zu beobachten. Neue Steuerungsmechanismen kommen seither zum Tragen. So wurden beispielsweise Learning Outcomes eingeführt, um nachweisen zu können, was Studierende am Ende einer Lehrveranstaltung bzw. am Ende eines Moduls wissen bzw. können müssen.

Der Paradigmenwechsel in der Hochschulbildung wird auch von der OAQ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen) thematisiert. Sabine Felder, wissenschaftliche Mitarbeiterin des OAQ, blickt in ihren Ausführungen auf die Ursprünge der Learning Outcomes im 19. Jahrhundert zurück. Der Behaviorist Iwan Pawlow wird von Felder als Urvater des Lernergebnisansatzes identifiziert. Zunächst kamen Learning Outcomes beim US-Militär und in der amerikanischen Arbeitswelt zum Einsatz, dann kamen sie im gesamten angelsächsischen Raum zum Tragen und wurden später auch von Skandinavien, Irland und den Niederlanden aufgegriffen. Die Taxonomie des Erziehungswissenschaftlers Benjamin Bloom (1956) wird von Felder als Basiswerk für das Entwickeln und Formulieren von Lernzielen genannt. Dass Lernziele und Lernergebnisse nicht gleichzusetzen sind, ist der Autorin bewusst und wird an späterer Stelle diskutiert. Learning Outcomes haben nun im Bologna-Prozess neuen Auftrieb erhalten und wurden vom Berlin-Communiqué im Jahr 2003 bezogen auf die Entwicklung von auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationsrahmen thematisiert (vgl. Felder 2007, S. 2). Auf der Nachfolgekonzferenz in Bergen 2005 wurde von den teilnehmenden Bildungsministerinnen und -ministern unter anderem die Outputorientierung in den Blick genommen. Die Fokussierung von Lernergebnissen

und Kompetenzformulierungen sollte als Grundlage für die (Formulierung der) Deskriptoren gelten (vgl. Cendon/Prager 2009, S. 50).

Die Darstellung von Qualifikationen im Rahmen der Outcome-Orientierung passiert auf einer technischen Ebene. Lernergebnisse werden zerlegt und definiert. Ein zu hoher Grad an Rationalisierung birgt jedoch die Gefahr, dass die wissenschaftliche Haltung der Reflexivität auf der Strecke bleibt. Damit stünden einander Learning Outcomes und Bildung als unvereinbar gegenüber. Wie sieht ein Studium aus, das nur auf Lernergebnisse ausgerichtet ist und wie sieht es aus, wenn es nur um die selbst bestimmte Bildung geht? Schließen die beiden Momente einander denn aus?

Ilse Schritteser – Professorin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck und Leiterin des Bologna-Büros an der Universität Wien von 2006 bis 2009 – wirft in die Diskussion ein, dass Lernergebnisse im universitären – also forschenden – Umfeld nicht einfach festzulegen sind und sie lassen sich „schon gar nicht problemlos ‚operationalisieren‘ (Schritteser 2009, S. 701).“ Schritteser lässt auch den Ansatz des Projekts „Tuning Educational Structures in Europe“, bei dem eine Unterteilung in fachspezifische und überfachliche Kompetenzen vorgenommen wird, nur begrenzt gelten. Problematisch wird dieses Konzept besonders dann, wenn Kompetenzen unabhängig von Inhalten vermittelt werden sollen. Positiv bewertet Schritteser, dass das Nachdenken und Formulieren von zu erwartenden Lernergebnissen dazu beitragen könnten, Curricula für Studierende transparenter und verständlicher zu gestalten. Schritteser plädiert auch dafür, den Begriff „Learning Outcomes“ durch „Studienziele“ zu ersetzen, wenn damit Missverständnisse eingedämmt werden können (vgl. Schritteser 2009, S. 701). Die Vorteile, die sie in der Formulierung konkreter Studienziele für jeden Studiengang erkennt, liegen darin begründet, dass sich Vertreterinnen und Vertreter der Studiengänge ihre disziplinäre Identität vergegenwärtigen müssen und innerhalb der jeweiligen Disziplin Klarheit geschaffen werden muss, welche Studienziele im Sinne der Aufgabe gegenüber der Gesellschaft konstruktiv, fruchtbar und auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand sind (vgl. Schritteser 2009, S. 701).

Die Autorinnen Cendon, Prager, Schacherbauer und Winkler sind Mitgestalterinnen bzw. -verantwortliche bei der Implementierung der Learning Outcomes in den Curricula

des Hochschulbereichs. Außerdem sind sie Teil des Projektteams „HE\_LeO – Competence Orientation und Learning Outcomes in Higher Education“. Dem Projekt HE\_LeO lag die Idee zugrunde, den Status Quo der Implementierung der Bologna-Kriterien in den einzelnen Mitgliedsstaaten zu erfassen und eine fruchtbare Diskussion und Weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. Cendon/Prager/Schacherbauer/Winkler 2008, S. 9). Learning Outcomes sind – wie bereits erwähnt - die Basis des European Qualifications Framework für lebenslanges Lernen (EQF), der acht Level des gesamten (Aus)Bildungsspektrums umfasst. Bis 2010 sollen die nationalen Qualifikationsrahmen erarbeitet sein. Auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen im Jahr 2005 wurde von den Bildungsministerinnen und –ministern die Entwicklung eines „Qualifications Framework for the Higher Education Area (QF-EHEA), mit dem Ziel die Transparenz, die Vergleichbarkeit, die Anerkennung von erbrachten Studienleistungen und die Mobilität der Studierenden zu gewährleisten, beschlossen. Auch dieser Qualifikationsrahmen basiert auf Learning Outcomes. Der EQF und der QF-EHEA sind kompatibel, die Levels 5 bis 8 im EQF verweisen auf die Deskriptoren des QR-EHEA. Es gibt allerdings Definitionsunterschiede zwischen den Qualifikationsrahmen (vgl. Cendon/Prager/Schacherbauer/Winkler 2008, S. 7). „In the QF-EHEA, learning outcomes are understood as description what a learner is expected to know, to understand and to do at the end of each cycle, whereas the EQF defines more broadly what a learner knows, understands and is able to do on completion of the learning process. In the EQF the learning outcomes are defined in terms of knowledge, skills and competences, whereas in the QF-EHEA the Dublin descriptors – ‘knowledge and understanding’, ‘applying knowledge and understanding’, ‘making judgements’, ‘communication’ and ‘communications skills’ – are applied (Cendon/Prager/Schacherbauer/Winkler 2008, S. 7).“ Die Learning Outcomes werden von den Autorinnen als Bindeglied zwischen diesen beiden Qualifikationsrahmen bezeichnet und sie zeigen auf, dass es sich bei der Etablierung Nationaler Qualifikationsrahmen auf Basis der Learning Outcomes um eine große Herausforderung handelt - einerseits für europäische Universitäten, die die Kriterien in ihre Curricula einarbeiten und andererseits für Bildungspolitikern und –politiker, die den Prozess der Implementierung begleiten (vgl. Cendon/Prager/Schacherbauer/Winkler 2008, S. 8).

Der Vizedirektor der Universität Lausanne Jacques Lanarès verteidigt die Learning Outcomes ebenfalls und zeigt die positiven Seiten auf: Werden Lehrveranstaltungen eingerichtet, besteht – so Lanarès - die Notwendigkeit, Inhalte und Methoden zu selektieren und Learning Outcomes können der Rahmen hierfür sein. Darüber hinaus regt die Einigung auf Learning Outcomes die Kommunikation unter den Lehrenden an, die sich abstimmen müssen, um einen Beitrag zum stimmigen Ganzen leisten zu können (vgl. Lanarès 2007, S. 4). Dennoch räumt Lanarès ein: „Auch wenn Learning Outcomes einen nützlichen Beitrag zu Definition, Bewertung und Vermittlung einer Ausbildung leisten und bei der Formulierung der Ausbildungsziele helfen, beinhalten sie keineswegs die gesamten im Lernprozess erworbenen Kompetenzen – sondern nur den sichtbaren Teil des unermesslichen Eisbergs des individuellen Lernprozesses (Lanarès 2007, S. 4).“ Lanarès würdigt den Facettenreichtum des Bildungsprozesses und sieht im Konzept der Learning Outcomes ein effektives Mittel, den Lernvorgang zu gestalten. Den Vorwurf der Verschulung entkräftet er dadurch, dass er auf „unterschiedlich geartete Formen von ‚Integrismus‘ (Lanarès 2007, S. 4)“ verweist und davor warnt, allzu oberflächlich zu urteilen und etwa zu formulieren „Learning Outcomes seien das Ziel an sich und würden der Vielschichtigkeit des Lernprozesses nur ungenügend Rechnung tragen (Lanarès 2007, S. 4).“

Teichler akzeptiert die gegenwärtige Outcome-Awareness, stellt allerdings wichtige Fragen, die unbedingt berücksichtigt werden müssen, wenn es zur Bewertung der Outcomes kommt: Wann kann man die Learning Outcomes als erfolgreich werten? Und woran wird gemessen, ob die Studienangebote für die Berufslaufbahn von Bedeutung sind? Teichler führt einige Beispiele an. Indikatoren für Erfolg sind zum Beispiel: beruflicher Erfolg, hohes Einkommen, ausbildungsadäquater Job, hohe Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen, die beruflichen Anforderungen sind anspruchsvoll, man trägt Verantwortung, hohe Selbständigkeit, Zufriedenheit im Rahmen der beruflichen Tätigkeit (vgl. Teichler 2009, S. 86).

Es gilt zu beachten, dass es auch noch andere Kriterien gibt, die den beruflichen Erfolg beeinflussen und dass Rankings, die sich nur auf die Output-Dimension der Hochschulabsolventinnen und -absolventen stützen, trügerisch sein können. Teichler führt hier beispielsweise folgende Parameter an: soziobiographische Voraussetzungen, individuelle Vorbildung, unterschiedliches Studierverhalten, regionale Arbeitsmärkte, fachspezifische berufliche Laufbahn - Erfolg in der

Arbeitswelt stellt sich für den Bereich der Betriebswirtschaft anders dar als in der Philosophie (vgl. Teichler 2009, S. 87).

Teichler möchte damit ins Bewusstsein rufen, dass man nicht nur auf die Learning-Outcomes bzw. den Kompetenzerwerb bei Studierenden achten darf, wenn man die Qualität ihrer Fähigkeiten prüft. Es gibt eine Reihe wichtiger Faktoren, die in Zertifikaten und Zeugnissen nicht aufscheinen, die aber auf den Berufserfolg Auswirkung haben.

Auch Universitäten bewerten Outcomes unterschiedlich und es kommt auch darauf an, welche bildungswissenschaftlichen Theorien bei der Formulierung von Lernergebnissen zugrunde liegen. Wenn ausschließlich von Outcomes – also Ergebnissen – die Rede ist, wird der eigentliche Lernvorgang ausgeblendet. In einem pädagogischen Lernbegriff (vgl. hierzu unter anderem Publikationen von Meyer-Drawe 2003, 2005, 2008; Göhlich & Zirfas 2007) steht allerdings der Lernvorgang – der Vollzug des Lernens – im Zentrum, da dieser im Zusammenhang mit einem nicht zweckgerichteten und unbeschneidbaren Prozess der Bildung gebracht wird. Und wenn die selbst bestimmte Bildung fokussiert wird, dann ist eine Vereinbarkeit der Freiheit des Lernenden mit der Erlangung von Learning Outcomes nicht erreichbar. Die Frage nach dem Lehr- und Lernkonzept ist jedenfalls zentral, wenn das Konzept der Learning Outcomes diskutiert wird.

Eine Möglichkeit, die seitens der Befürworter breite Zustimmung erfährt, wenn es darum geht, *kognitive* Lernergebnisse zu formulieren, ist die behavioristisch orientierte Bloom'sche Lernzieltaxonomie. Sie bietet eine maßgeschneiderte Struktur und Verbenliste zur Beschreibung der Lernergebnisse der einzelnen Ebenen. Abprüfbarkeit und nachvollziehbare bzw. beobachtbare Lernergebnisse spielen im Behaviorismus eine entscheidende Rolle.

Blooms Klassifikationsschema für Lernziele verfügt über sechs Stufen kognitiven Lernens: 1. Wissen, 2. Verstehen, 3. Anwenden, 4. Analyse, 5. Synthese, 6. Bewertung. Die Lernziele werden in dieser Lernzieltaxonomie in unterschiedliche Komplexitätsgrade eingeteilt und damit operationalisierbar (vgl. Bloom et al. 1972, S. 30-32).

Die Karl-Franzens-Universität Graz setzt den Bloom'schen Ansatz um und empfiehlt für die Definition von Lernergebnissen etwa zweifelsfreie Begriffe und aktive Verben zu verwenden, mehrdeutige Begriffe wie u. a. "verstehen", "wissen", "sich bewusst sein", "vertraut sein mit" zu vermeiden und konkrete Verben wie u. a. "definieren", "anwenden", "analysieren" zu bevorzugen. Die Lernergebnisse eines Moduls sollen sich auf die Gesamtlernergebnisse eines Studiums beziehen und sie sind so zu formulieren, dass sie überprüfbar sind (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz, Stand: 3. März 2011).

Interessant sind die Formulierungen, die auf der Website der Karl-Franzens-Universität verwendet werden: Gerade Begriffe wie „verstehen“ und „sich bewusst werden“ würden Verfechterinnen und Verfechter einer selbst bestimmten Bildung bevorzugen, wenn sie definieren müssten, was Studierende heute im Rahmen ihres Studiums erreichen sollten. Keiner der beiden Begriffe steht für etwas, das abgeschlossen wird. Beide Begriffe sind offen im Hinblick auf die Intensität der Vertiefung. Das Verstehen hat kein Ende, ist nichts Endgültiges und ebenso verhält es sich mit der Bewusstwerdung, auch hier können lange Phasen des Reflektierens anschließen. Dass das Verstehen als Formulierung in Curricula nicht vorkommen darf, ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht nicht zu legitimieren, denn die bildungswissenschaftliche Tradition ist gerade auf das Verstehen ausgerichtet. Doch es scheint nicht so, als wäre das ein erstrebenswertes Studienziel an der Karl-Franzens-Universität in Graz. Hier soll „definiert und angewendet und analysiert“ werden. Diese Verben werden auch als „konkret“ bezeichnet. Ist also beispielsweise das Verstehen zu abstrakt? Behavioristische Ansätze sind – wenn man die Formulierungen der Website betrachtet - an der Universität Graz deutlich erkennbar. Es geht darum, eindeutig zu formulieren, um am Ende ebenso eindeutig bewerten zu können. Wenn man aber ständig unter Druck steht, Lernergebnisse so zu beschreiben, dass die Überprüfung im Rahmen einer Prüfung möglich ist, bleiben Kriterien, die nicht standardisiert abgefragt werden können, auf der Strecke. Die Auseinandersetzung mit einer die Lehrveranstaltung umspannenden Frage im Zuge einer Prüfung, die eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichen würde, müsste dann wohl entfallen und statt dessen dürfte es im Hinblick auf die faire Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit von Lernergebnissen bloß Multiple-Choice-Fragen geben. Doch gerade die Herausforderung, die Inhalte einer Lehrveranstaltung im Rahmen der Prüfungssituation zu durchdenken, kreativ anzuwenden, begründete

eigene Schlüsse zu ziehen, werden durch einen Multiple-Choice-Katalog ausgeschlossen. Die Verantwortlichen der Karl-Franzens-Universität wollen ihre Module vergleichbar halten, die Lernergebnisse einteilbar machen und eine klare Struktur erstellen. Es ist einfacher, den Lösungsraster über ein MC-Verfahren zu legen als individuelle Lösungen und Strategien Studierender nachzuvollziehen. Learning Outcomes sind etwas Handfestes. Das kann verfolgt und beobachtet werden, das Ergebnis ist sichtbar. Das ist für Behavioristen ein wichtiger Ansatz. Das Verstehen ist nicht beobachtbar, schwierig nachweisbar, mühevoller herauszufinden. Der behavioristische Ansatz ist jedenfalls an der Karl-Franzens-Universität Graz wieder zu finden. Auf der Website ist nachzulesen, dass bei der Formulierung von Lernzielen, auf ungenaue Begriffe wie „vertraut sein“ verzichtet werden solle und durch Begriffe wie „analysieren“ ersetzt werden solle.

Auf der Website von Cedefop, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung – einer Einrichtung der Europäischen Union, sind Begründungen zu finden, warum die Orientierung an Learning Outcomes an europäischen Hochschulen forciert werden soll und es sind folgende Ziele nachzulesen:

- Die Bildungssysteme sollen einander „verstehen“
- Auswirkungen auf die Lehr- und Lernpraxis innerhalb der Systeme
- Eine fairere Haltung den Lernenden gegenüber
- Bestreben, das ungenutzte Potential des nicht formalen und informellen Lernens auszuschöpfen
- Die einzelnen Bildungsangebote für alle Nutzerinnen und Nutzer und alle Bürgerinnen und Bürger nachvollziehbarer zu gestalten

etc. (vgl. Cedefop, Stand: 3. März 2011).

Allerdings mussten die Verantwortlichen zur Kenntnis nehmen, dass sich Veränderungen in nationalen Systemen nicht erzwingen lassen und eine „Abgleichung“ extrem unterschiedlicher Bildungsansätze nicht möglich (Cedefop, Stand: 3. März 2011)“ ist.

Die Outcome-Orientierung in der Planung von Bildungskonzepten wird auch von Ertel und Wehr thematisiert. „Damit ist die Idee verbunden, dass zu Beginn des Planungsprozesses die Frage stehen soll, welche Aufgaben die Abgängerinnen und

Abgänger von Bildungsangeboten bewältigen können sollen (Ertel/Wehr 2007, S. 41).“ Ertel und Wehr drücken wohl ihre Befürwortung der Outcome-Orientierung aus, und zwar um neue Lernumgebungen schaffen zu können und „trägem Wissen“ entgegen wirken zu können, dennoch gehen sie auch auf die Kritikpunkte ein, die geäußert werden, wenn von der Orientierung an Lernergebnissen die Rede ist: Kritik wird angebracht, weil Bildungsplanung nicht auf Outcomes reduziert werden kann, weil es in der Hochschulbildung nicht bloß um „Benchmarks“ gehen kann, weil bestimmte Studienrichtungen (Geisteswissenschaften, Kunst ...) keine konkreten Outcome-Formulierungen kreieren können und weil die „ganzheitliche Entwicklung“ der Studierenden ihren Stellenwert einbüßt (vgl. Ertel/Wehr 2007, S. 41).

Helmut Ertel und Silke Wehr haben sich auch mit den Chancen der Formulierung von Lernergebnissen beschäftigt und gehen davon aus, dass das „Bologna-Zeitalter“ – so formulieren es die beiden Wissenschaftler – für Lehrende bedeutet, dass sie die didaktische Gestaltung des Lehr-Lerngeschehens in den Bereichen Outcomes und Ziele, Credits und Workloads, Lernende und Lerngruppen, Assessment, Lernzielkontrolle und Evaluation und zu guter Letzt Methoden anpassen müssen. Ertel und Wehr formulieren für jeden der genannten Punkte Leitfragen, deren Beantwortung es Hochschullehrenden ermöglichen soll, den strukturellen Veränderungen und somit auch der didaktischen Neugestaltung adäquat begegnen zu können (vgl. Ertel/Wehr 2007, S. 25-26). Für die vorliegende Diplomarbeit sind vor allem die Leitfragen, die für Punkt 1 gestellt werden, interessant: „Was fordern die Learning Outcomes und die Studienziele? ‚Was will ich erreichen und was sollen die Studierenden nach meiner Intervention wissen und können?‘ ‚Was erwartet die Lernenden nach meiner Intervention und wozu brauchen sie das Gelernte?‘ (Ertel/Wehr 2007, S. 25)“. Beim letzten Teil der letzten Leitfrage, werden Kritikerinnen und Kritiker wohl nachfragen wollen, wie die Frage nach der Brauchbarkeit des Gelernten zu verstehen ist. Richtet sich die Brauchbarkeit nach dem Arbeitsmarkt oder nach den persönlichen geistigen Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Studierenden. Was bedeutet Nützlichkeit von Wissen? Wem soll es nützen: der Wirtschaft oder dem Einzelnen in seiner individuellen Entfaltung? Sich als Lehrender selbstreflexiv mit Fragen zu den Zielen der Lehrveranstaltung auseinanderzusetzen, bringt durchaus Positives mit sich. Lehrveranstaltungen sind dann nicht Zufallsprodukte und Inhalte sollten auch nicht mehr unsystematisch aneinandergereiht werden. Ausschlaggebend werden der Grad

der Planung und die Flexibilität der Lehrenden sein. Durchgestylte Lehrveranstaltungen sind der Offenheit eines wissenschaftlichen Bildungsprozesses jedenfalls abträglich.

Die Idee, einen theoretischen Bezugsrahmen zu schaffen, der die Vergleichbarkeit, die Transparenz und die Kommunikation unter Bildungsexpertinnen und –experten erhöhen sollte, war für Bloom et al. der Ausgangspunkt für komplexe Diskussionen rund um Lernziele und ihre Kategorisierung und Klassifikation (vgl. Bloom et al. 1972, S. 17-19). Im Klassifikationssystem nach Bloom werden drei Lernzielbereiche bei der Erstellung von Curricula unterschieden: der kognitive, der affektive und der psychomotorische Bereich. Für die in dieser Diplomarbeit untersuchten Curricula bzw. Studienpläne sind kognitive Lernziele von Bedeutung und diese beinhalten Lernziele, „die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln (Bloom 1972, S. 20).“

Die Bloom'sche Lernzieltaxonomie wurde in den 1990er Jahren ausgebaut und unter dem Titel „Revised Bloom's Taxonomy“ (Anderson/Krathwohl 2001) publiziert. Dieses Handbuch richtet sich nicht mehr bloß an Bildungsexpertinnen und –experten, sondern erfasst auch Lehrerinnen und Lehrer, Lehrplanentwicklungsteams oder auch Curriculartheoretikerinnen und –theoretiker. In beiden Publikationen wird von der Messung von Erkenntnisprozessen mit Hilfe der Bloom'schen Taxonomie von Lernzielen gesprochen. Können Lernprozesse tatsächlich gemessen werden? Nicht jeder Lernprozess ist beobachtbar und operationalisierbar. Wie ist mit der Tatsache umzugehen, dass hier bewusst auf Nicht-Beobachtbares verzichtet wird?

Bloom et al. halten ausdrücklich fest, dass „das beabsichtigte Schülerverhalten (Bloom et al. 1972, S. 26)“ und nicht die tatsächliche Wirkung des Unterrichts klassifiziert wird (vgl. Bloom et al. 1972, S. 26).

Zur Beschreibung von Lernergebnissen werden in der Bloom'schen Taxonomie auch Beispiele für „useful verbs“ aufgelistet (vgl. Bloom et al. 1972, S. 71-208):

Für den Bereich des Wissens: definieren, unterscheiden, kennen, Grenzen abstecken, beherrschen, beschreiben, aufzählen, reproduzieren, wissen (vgl. Bloom et al. 1972, S. 71-83).

Für den Bereich des Verstehens (Comprehension): erklären, interpretieren, den Sinn begreifen, übersetzen, Schlüsse ziehen, definieren etc. (vgl. Bloom et al. 1972, S. 98-104).

Für den Bereich der Anwendung (Application): anwenden, entwickeln, zeigen, klassifizieren, darstellen, lösen etc. (vgl. Bloom et al. 1972, S. 130-138).

Für den Bereich der Analyse (Analysis): analysieren, unterscheiden, überprüfen, erkennen, begreifen, wahrnehmen, erschließen, erklären etc. (vgl. Bloom et al. 1972, S. 156-160).

Für den Bereich der Synthese (Synthesis): entwickeln, konstruieren, entwerfen, ableiten, formulieren, bilden etc. (vgl. Bloom et al. 1972, S. 174-184).

Für den Bereich der Evaluation (Evaluation): bewerten, abschätzen, urteilen, vergleichen, gewichten, identifizieren, unterscheiden etc. (vgl. Bloom et al. 1972, S. 200-208).

Bloom et al. führen klar an, dass eine eindeutige Klassifikation von Lernzielen ein sehr schwieriges Unterfangen darstellt und dass sich eine klare Zuordnung nur in den Hauptkategorien eindeutig gestaltet. Bei der Klassifizierung der Unterkategorien besteht noch deutlich Optimierungsbedarf (vgl. Bloom et al. 1972, S. 34). Ein eigenes Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema „Lernziele und Curriculumentwicklung“. Bloom et al. gehen davon aus, dass „die Klassifikation und Bewertung von Lernzielen als Teil des Gesamtprozesses der Curriculumentwicklung betrachtet werden muß (Bloom et al. 1972, S. 38).“ Das Leitprinzip der jeweiligen Bildungseinrichtung gibt vor, wie die Lernziele bestimmt und gewichtet werden. Außerdem müssen Überlegungen angestellt werden, welche Ziele realistischerweise am Ende eines Kurses erreicht werden können und welche den Organisations- und Zeitrahmen übersteigen würden (Bloom et al. 1972, S. 39). Der Wissenserwerb – „Wissen als Erinnern von Ideen oder Erscheinungen in einer Form, die möglichst nahe an die ursprünglich aufgenommene Idee oder Erscheinung herankommt (Bloom et al. 1972, S. 41)“ – ist das am häufigsten vorkommende Lernziel. Es wird auch zwischen Wissen und „wirklichem oder wahren Wissen“ unterschieden, wobei hier darauf verwiesen wird, dass diese Bereiche in der Bloom'schen Taxonomie als Fähigkeiten und als Fertigkeiten bezeichnet werden (vgl. Bloom et al. 1972, S. 41).

Es müsste nun diskutiert werden, wie sich diese Unterscheidung zwischen Wissen und wahrem Wissen oder auch Einsicht und Verständnis erlangen, für den Hochschulunterricht darstellt. Ein reines Reproduzieren von Inhalten kann nicht Ziel eines wissenschaftlichen Studiums sein. Lernziele in universitären Curricula sollten demnach eigentlich nicht den reinen Wissenserwerb anstreben. Vielmehr sollte es um die Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse gehen und darum, etwas aktiv bearbeiten zu können und nicht bloß wiedergeben können, was vorgetragen oder gelesen wurde.

Dass Wissen hinsichtlich seiner Fachgebiete differenziert betrachtet werden sollte, wird bei Bloom et al. betont. Es wird deutlich herausgearbeitet, dass beispielsweise ein Unterschied zwischen dem Wissen über Sozialwissenschaften oder Wissen über Physik zu machen ist (vgl. Bloom et al. 1972, S. 42). Und es wird darauf verwiesen, dass „Wissen nie festgelegt und abgeschlossen ist, sondern immer relativ und partiell (Bloom et al. 1972, S. 43).“

Bezüglich der Entscheidung, die im Rahmen von Curricularerstellungen gefällt werden müssen, wird deutlich gemacht, dass einige Fragen beantwortet werden müssen, bevor Wissensziele formuliert werden. Die Entscheidungsträgerinnen und –träger müssen sich darüber im Klaren sein, wie viel Expertentum von den Lernenden erwartet wird, wie hoch der Grad der Genauigkeit des Wissens sein soll, ob und wenn ja, welche Strukturierung des Wissens vorgenommen werden soll. Außerdem geht es um „die unmittelbaren im Gegensatz zu den zukünftigen Bedürfnissen des Lernenden (Bloom et al. 1972, S. 48)“. Das, was bei Dewey als „Problemlösen“, als „kritisches Denken“ oder als „reflektierendes Denken“ bezeichnet wird, wird von Bloom et al. mit dem Begriff „geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten“ umschrieben. Die Übertragung auf neue Problemsituationen bildet den Kern dieses Bereichs, der auf Wissen und der Kenntnis der notwendigen Methoden basiert (vgl. Bloom et al. S. 48-49). Der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten wird vor dem reinen Wissenserwerb von Bloom et al. der Vorzug gegeben. Die Begründungen liegen klar auf der Hand: Wissen wird reflektiert, es können Entscheidungen getroffen werden und das richtige Wissen wird auf neue Situationen angewendet. Probleme können dann auch selbständig gelöst werden. Die Nachhaltigkeit der Lernprozesse ist mit der Entwicklung geistiger Fähigkeiten und Fertigkeiten gegeben und ihre Anwendbarkeit

und ihre Übertragbarkeit sind in höherem Ausmaß möglich (vgl. Bloom et al. 1972, S. 50-52). Und dieses Reflektieren und kritische Lernen kommt den Anforderungen, die an Universitätsstudierende gestellt werden (sollten), schon näher. Künftiges Problemlösen soll aktiv mitgestaltet werden. Erworbenes Wissen reflektiert anzuwenden und auf neue Situationen anzupassen, das wird von Studierenden erwartet, die auf einen akademischen Abschluss hinarbeiten.

Dennoch: Die Klassifikation von Lernzielen muss unweigerlich dazu (ver)führen, dass es zu einer Herabsetzung der vollen Ausschöpfung der Lernvorgänge kommt, da nicht alle Prozesse festgestellt und belegt werden können. Ein Herunterbrechen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner führt dazu, dass vereinfacht werden muss. Technisches, rationales Bewerten geht auf Kosten freier Entfaltung. Wer ständig damit beschäftigt ist, zu kategorisieren und zu klassifizieren, was in einem Curriculum mit welchem Stellenwert zu vermerken ist, wird sein Augenmerk nicht mehr auf den Menschen (den Studierenden) richten können. Wo bleibt dann das neue Paradigma der studierendenorientierten Lernphilosophie? Geht es dann nicht erst recht wieder darum, Studienplanpunkte bzw. Arbeitsbereiche im Rahmen des Studiums abzuarbeiten? Denn gerade der Bloom'sche Ansatz, der sogar Empfehlungen über die korrekte Verwendung von Verben gibt, um die höchstmögliche Operationalisierung zu erreichen, bringt die Verführung mit sich, Listen (und zwar Lernergebnislisten) zu erstellen und diese verleiten zur Arbeitshaltung des Abhakens von „Erledigtem“ – bei Studierenden und auch bei den zuständigen Studiengangleitungen. Ein Studium mit der Haltung „Das-hab-ich-hinter-mich-gebracht“ ist wohl nicht der Bildungsprozess, der bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern in Bewegung gesetzt werden sollte – auch wenn die Haltung bei Studierenden durchaus weit verbreitet ist (vgl.dazu u.a. auch die einschlägigen Beobachtungen bei Brinckmann et al. 2001, S. 45 - 52).

Herwig Blankertz beschreibt Ende der 60er Jahre den lernzielorientierten Unterricht. Durch die Klassifikation von Lernzielen sollen – so die formulierten Intentionen dieses Ansatzes - subjektive Bewertungen eingeschränkt werden. Blankertz betont vor diesem Hintergrund, dass die Taxonomie von Lernzielen ein Teil eines ganzen Programms von Umstrukturierungen ist, wenn es darum geht, lernzielorientierten Unterricht zu etablieren (vgl. Blankertz 1991, S. 151-152). Die Orientierung an Lernzielen sei – so auch Blankertz - eher behavioristischen Denkerinnen und Denkern

zuzuordnen. Wenn nun nach behavioristischem Ansatz davon ausgegangen wird, dass ein beobachtbares Verhalten Voraussetzung dafür ist, Lernziele zu formulieren und die Beobachtung ihrerseits Voraussetzung ist, den Erfolg messen zu können, heiÙe das lt. diesem Ansatz nicht, dass vielschichtige Lernziele nicht erfasst werden, weil sie nicht einfach beobachtbar sind. Lernziele würden nämlich so lange zerlegt, bis jede Komponente in einem Lernziel festgehalten werden kann. Blankertz gibt in der Folge zu bedenken, dass es eine klare Unterscheidung zwischen Lernziel und Lernergebnis geben müsse (vgl. Blankertz 1991, S. 152-153). „Denn während die Ergebnisse eines Lernprozesses entsprechend den hier gemachten Voraussetzungen nur insofern erfaÙt werden, als sie beobachtbare Tatsachen sind, drücken die Lernziele die Vorstellung von erwünschten Ergebnissen aus (Blankertz 1991, S. 153)“. Die Wichtigkeit der Unterscheidung Blankertz' münde jedoch in der Unabdingbarkeit der Operationalisierung von Lernzielen, die ihrerseits für Curricular Kommissionen und Lehrende, die sich an lernzielorientierte Vorgaben halten müssen, ein unentbehrliches Instrument zur Messung des im Lernziel geforderten Verhaltens darstellten (vgl. Blankertz 1991, S. 154). Blankertz arbeitet mit seiner Darstellung die Voraussetzungen und Konsequenzen der Lernziel- und Ergebnisorientierung heraus.

Neben der Verhaltensänderung, die durch die Erreichung von Lernzielen angestrebt wird, müssen – so Blankertz - auch die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts vergegenwärtigt werden. Bei der Anwendung der formalen Kriterien zur Klassifizierung von Lernzielen werden reale Inhalte außer Acht gelassen. Für die Curriculare Entwicklung bzw. –analyse ist die inhaltliche Ebene aber entscheidend. Die Begründung Blankertz' folgt auf dem FuÙe: Die in Lernzielen formulierten und erhofften Verhaltensänderungen sind nur durch den Bezug auf konkrete Lerninhalte möglich (vgl. Blankertz 1991, S. 157). Es wird aber auch die Möglichkeit der Übertragung thematisiert, und zwar dass "ein an einem bestimmten Inhalt erlerntes Verhalten in gewissen Grenzen auf andere Inhalte übertragbar sein werde (Blankertz 1991, S. 157)“. Das Curriculum sei (so Blankertz) auf Inhalte aufzubauen und nicht auf eine technisch anmutende Taxonomie. Lernzielorientierte Curricula müssen ihre Arbeit auf inhaltliche Leitfragen stützen, sonst kann das Konzept keinen Erfolg bringen (vgl. Blankertz 1991, S. 158-159). Lernziele können also nicht unabhängig von Inhalten erreicht werden. Eine Lehrveranstaltung „Lernen lernen“ beispielsweise ist demnach zum Scheitern verurteilt, weil Lernen nur am konkreten Inhalt und Gegenstand

gelingen kann und sich auch je nach Gegenstand unterschiedlich gestaltet. Auch Sozialkompetenz als Thema eines eigenen Moduls anzubieten, ist aus didaktischer Sicht nicht sinnvoll.

Blankertz kritisiert schließlich den behavioristischen Ansatz der Lernzielorientierung, und zwar aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen. Dem Behaviorismus wird vorgeworfen:

- „- die Voraussagbarkeit von Lernergebnissen zu überziehen;
- den logischen Widerspruch zwischen pädagogischen Zielen, die die Freisetzung des Lernenden zu sich selbst intendieren, und der Determination durch vollständige Operationalisierung zu übersehen;
- die unterschiedlichen Fach- und Wissenschaftsstrukturen durch Verhaltensdispositionen zu nivellieren und dadurch die naivste Form der genannten ‚formalen Bildung‘ neu zu beleben;
- die falsche Frage für Curriculumentwicklung – Zielen oder Inhalten die Vorhand zu geben – zu befestigen, statt auf die Kriterienfrage zurückzuführen (Blankertz 1991, S. 161).“

Die Kritik Blankertz' lässt sich auf heutige Verhältnisse durchaus übertragen: Studierende sollen für Wissenschaft begeistert und motiviert werden, eigene Fragen zu stellen, schöpferisch tätig zu sein, ein Problem über die Grenzen der Lehrinhalte hinaus verfolgen, kritisch hinterfragen. Doch wenn sie ihren Fokus auf Learning Outcomes, Zertifikate und Abschlüsse richten, wird das auf der Strecke bleiben. Kritik ist an der reinen Orientierung an Outcomes auch insofern zu richten, da damit nur Faktenwissen kognitiv abgeprüft werden kann. Faktenwissen ist aber bereits kurz nach dem Abschluss des Studiums nicht mehr präsent oder auch nicht mehr aktuell. Jene, die dem Konzept der Output-Orientierung skeptisch gegenüber stehen, fragen, ob im Studium Zeit und Platz bleibt, um sich den Habitus aneignen zu können, sich leidenschaftslos der Kritik zu stellen und ob Learning Outcomes es zulassen, dass man im eigenen Denken weiterkommt, ob also besondere Denkleistungen weiterhin erbracht werden können. Der individuelle Bildungsweg darf nicht in Vergessenheit geraten oder verkümmern. Einer eindimensionalen Bildung ist entgegenzuarbeiten. Studierende müssen sich ihrer Möglichkeiten und Pflichten als aktiv Mitwirkende der Gesellschaft bewusst werden. Die Output-Orientierung muss kein Hindernis

darstellen, Wissen selbst zu konstruieren, Eigeninitiative zu demonstrieren, Selbstständigkeit zu beweisen oder Widersprüche in ihrer Komplexität zu untersuchen. Wenn sich aber im Bildungsprozess nur noch alles um Learning Outcomes dreht, was heißt das für den Bildungsbegriff? Learning Outcomes sollen der Qualitätssicherung dienen. Es geht um abgrenzbare Leistungserfolge und damit wird wieder der Begriff „Grenze“ ins Spiel gebracht, wenn es um die neuen konsekutiven Studiengänge geht. Curricula, die dieser missverständlichen Interpretation des Bildungsbegriffs entgegenwirken sollen, müssen in ihrer Formulierung die Idee des ihnen zugrunde liegenden Bildungsverständnisses deutlich machen. Das Bologna-Konzept widerspricht der ursprünglichen Idee einer selbst bestimmten Bildung nicht. Inwieweit die Studiengangsleitungen bzw. die zuständigen Curricularkommissionen die Vorgaben, Learning Outcomes zu formulieren, umsetzen, wird zeigen, ob die Universitäten ihren Traditionen trotz Bologna treu bleiben bzw. ob sie sich den Vorgaben ohne Widerstand beugen.

Es schwingt bei der Lernergebnisorientierung immer auch die Kalkulierbarkeit mit. In den verschiedenen Ansätzen (beispielsweise Tuning) wird zwar von der Erhaltung der Vielfalt oder der Offenheit gesprochen, Konzepte zur Förderung der Individualität und Kreativität werden allerdings ausgespart oder kommen zu kurz, da diese nicht zu beobachtbaren Lernergebnissen gerechnet werden können. Lern- und Bildungsprozesse sind aber keine geschlossenen Systeme, die planmäßig ablaufen. Das Moment der Reflexion muss in der kritischen Diskussion rund um die Outcome-Orientierung einen höheren Stellenwert einnehmen, schließlich ist die wissenschaftliche Haltung ohne reflexives Arbeiten nicht denkbar. Außerdem sind Learning Outcomes unwirksam, wenn man glaubt, in einem Modul eine bestimmte Kompetenz vermitteln zu können bzw. antrainieren zu können und am Ende des Kurses ist jede/jeder erfolgreich absolvierende Studierende mit dieser oder jener Kompetenz ausgestattet. Die Kompetenzentwicklung ist ein individueller, ein teilweise über Jahre verlaufender Prozess, der nicht innerhalb eines Moduls an der Hochschule von Statten gehen kann. Eine weitere Schwäche des Outcome-Konzepts wird bei der Frage der Überprüfung sichtbar. Anhand von standardisiert abgeprüften Lernergebnissen können Lehrende den Bildungsprozess ihrer Studierenden nicht ablesen. Wenn Learning Outcomes nur noch Funktionen erfüllen, die von der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Politik vorgegeben werden, dann ist Output-

Operationalisierung defizitär. Der Mensch ist individuell, eine zu starke Orientierung an Learning Outcomes ist flügelstutzend. Die menschliche Differenziertheit soll in ihren interessanten Facetten erhalten bleiben, denn das Individuum bleibt nicht auf einem Entwicklungsniveau stehen. Dieser Veränderungsprozess muss bei der Formulierung von Curricula basierend auf Lernergebnissen berücksichtigt werden. Es kommt auf die Inhalte an und ihre Anpassung an das Situative. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht reicht es nicht aus, sich auf messbare Kompetenzen zu konzentrieren. Studierende laufen Gefahr, nur mehr ergebnisorientiert zu arbeiten und den Vollzug des (Weiter)lernens und damit ihre je eigenwilligen Entwicklungsperspektiven aus den Augen zu verlieren. Es könnte passieren, dass sich Studierende nur noch auf die messbaren Kompetenzen konzentrieren und ihre Interessen, die über die zu erwerbenden Fähigkeiten hinausgehen, nicht weiter verfolgen, weil diese in der Schlussprüfung eben nicht gefragt werden und für das Ergebnis nicht von Bedeutung sind. Wenn für Studierende allzu genau festgelegt ist, was die Lernziele eines Moduls sind, werden möglicherweise kritische Fragen, die darüber hinausreichen, nicht mehr gestellt und eine intensive Beschäftigung mit Teilproblemen, die in der Lehrveranstaltung nur gestreift werden konnten, bleibt aus.

Welche Vorteile Befürworterinnen und Befürworter nun aus dem Konzept der Learning Outcomes ziehen wollen, soll im Folgenden angesprochen werden. Output-Operationalisierung soll ermöglichen, präzise darzustellen, was im Rahmen einer bestimmten Lehrveranstaltung eines bestimmten Moduls erreicht werden soll. Eine genaue Orientierung an solchen Operationalisierungen wird als wichtige Voraussetzung dafür verstanden, was im Rahmen der kombinierbaren Module erreicht werden soll und damit soll eine Überschneidung, Doppelinput etc. verhindert werden. Learning Outcomes sollen die zweckdienliche Grundlage für die Steuerung der Universitätsbildung sein – von einem Universitäten-PISA<sup>2</sup> ist in diesem Kontext etwa neuerdings die Rede -, da sie die wesentlichen Ziele bzw. angestrebten Lernergebnisse/Kompetenzen in bestimmten Modulen benennen. Auf diese Weise sollen vergleichbare Abschlussqualifikationen erreicht werden und auf nationaler wie auch europäischer Ebene fachliche Standards bzw. Kompetenzen gesichert werden.

---

<sup>2</sup> PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Bei der Studie handelt es sich um international vergleichende Untersuchungen zum Leistungs- und Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Bereichen.

Damit wird klar, dass länderübergreifende Möglichkeiten geschaffen werden sollen, Kernziele zu erreichen und vergleichend gegenüberstellen zu können. Die Learning Outcomes werden als starkes Instrument im Hinblick auf die aussagekräftigen Ergebnisse von Lehrveranstaltungen bzw. Modulen gesehen.

Der Diskurs um Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen in universitären Curricula fördert jedenfalls die interne Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Inhalten. Die Institutsleitungen können die positive Möglichkeit ergreifen, Strukturen und disziplinäre Ansätze konstruktiv zu reflektieren und fachinterne Überarbeitung zu starten. Eine oft längst fällige Entrümpelung der Curricula könnte stattfinden, eine Diskussion über die aktuelle Fokussierung des Faches sollte angeregt werden. Eine genaue sprachliche Auseinandersetzung mit den Zielvorstellungen eines Faches, kann die Verständlichkeit der Curricula erhöhen und damit ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung sein.

Was jedoch zu jeder Zeit kritisch mitgedacht werden muss, ist, dass zugleich alle Inhalte, die in den Learning Outcomes nicht aufscheinen, eine Abwertung erfahren. Noch so exakt formulierte Lernziele oder Studienziele oder Learning Outcomes können die absolute Transparenz keinesfalls garantieren. „Durch die präzise Formulierung von Lernzielen wird das Verständnis transportiert, dass Leistung in (vormals so genannten) Bildungseinrichtungen in einer Wenn-Dann-Relation herstellbar sind und dadurch lehrveranstaltungsspezifischer Kompetenzerwerb möglich sei (Bakic 2006, S. 111).“ Man könnte beinahe herauslesen, dass es sich dabei um die Vortäuschung falscher Tatsachen handelt. Andererseits sind sich Lehrende (hoffentlich) darüber im Klaren, dass das Unterrichtsgeschehen an sich immer noch Platz für Spontanität braucht und oft ein flexibles Reagieren bedeutender für den Bildungsprozess ist als das unumstößliche Festhalten an vorgegebenen Lernzielen.

Lernergebnisse werden in der Diskussion oft gleichzeitig mit dem Kompetenzbegriff thematisiert. Doch wie stehen die Begriffe in Beziehung zueinander? Zwischen den Begriffen ist zu differenzieren. Die Learning Outcomes sind – so die Bologna-Vorgabe – in den Curricula auszuweisen. Und um die geforderten Learning Outcomes zu erreichen, werden bestimmte Kompetenzen benötigt.

## 5.1 „Der“ Kompetenzbegriff

Nicht erst seit der Bologna-Reform ist die Formulierung von Learning Outcomes und Kompetenzen in den Blick der Gesellschaft geraten. Seit den 50er Jahren ist die Diskussion um die Lernzieloperationalisierung entbrannt. Eine der bekanntesten Einteilungen findet sich – wie oben bereits erläutert - in der Lernzieltaxonomie Benjamin Blooms, die bereits im Jahr 1956 veröffentlicht worden ist. Es geht darum, abstrakte Lernziele durch Grob- und möglichst auch durch Feinziele zu konkretisieren, um durch geeignete Überprüfungsverfahren, die Erreichung der formulierten Ziele kontrollieren zu können. Auch bei der Outcome-Orientierung geht es darum: Lernen soll präzise überprüfbar gemacht werden. Die Problematiken, die sich ergeben, wenn man Kompetenzen operationalisieren möchte, liegen allerdings auf der Hand: Wie geht man mit übergreifenden Zielen um? Die eindeutige Zuordnung ist schwierig. Und wie soll sichergestellt werden, dass in einer bestimmten Lehrveranstaltung, in einem bestimmten Modul bestimmte Kompetenzen so vermittelt werden, dass sie am Ende überprüfbar sind? Wer trifft die Entscheidung, welche Kompetenzen erforderlich sind, um bestimmte Learning Outcomes erreichen zu können? Kritikerinnen und Kritiker wollen jedenfalls den Lernprozess in den Mittelpunkt gestellt wissen und nicht das Lernergebnis, das immer nur eine Momentaufnahme darstellt.

Dem Zeitgeist (und nicht dem Bologna-Prozess) schreibt Teichler die Orientierung an „Learning Outcomes“ und kompetenzorientiertem Lehren und Lernen zu. Es geht nicht mehr bloß um das Erlangen von fachlichen Fähigkeiten und um die Reflexion der Inhalte. Heute sind Begriffe wie Evaluation und Akkreditierung oder die Kompetenzorientierung und Schlüsselqualifikationen in Verwendung (vgl. Teichler 2009, S. 84-85). Teichler gibt zu bedenken, dass man vorsichtig sein muss, wenn man den Begriff „Kompetenz“ verwendet. Er greift die Definition Tenorths und Tippelts (2007) heraus, in der Kompetenzen bezeichnet werden als „[...] fachbezogene und fächerübergreifende Fähigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme. Kompetenzen bilden ebenfalls die Basis für die Formulierung von Bildungsstandards und umfassen auch die Motivation sowie die soziale und volative Bereitschaft zur Nutzung dieser Problemstrategien [...]“ (Teichler 2009, S. 85).“

In den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen ist nachzulesen,

wie Lernergebnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz definiert werden: Lernergebnisse sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert (Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, S. 17-18, Stand: 3. März 2011).“ Als Kenntnisse werden im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen Theorie- und Faktenwissen beschrieben. Fertigkeiten sind kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten). Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird mit Kompetenz verbunden, dass Fähigkeiten, Kenntnis und Fertigkeiten in der Arbeits- oder Lernsituation genutzt werden. Kompetenz wird im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben (vgl. Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, S. 17-18, Stand: 3. März 2011).

Ein weiterer Aspekt, der diskutiert wird, ist die Frage nach der Vermittelbarkeit bestimmter Kompetenzen. Was kann in einem Seminar angeregt werden – was nicht? Auch Autorinnen und Autoren, die dem Konzept der auf Learning Outcomes basierenden Curricula positiv gegenüberstehen, räumen ein, dass es Kompetenzen gibt, die nicht einfach in einem Kurs vermittelt und am Schluss abgeprüft werden können. Beispielsweise sehen Julia Niehs und Eugen Brenner als Mitglieder der HE\_LeO-Projektgruppe die Grenzen der Kompetenzvermittlung, bieten jedoch auch einen Lösungsansatz an: „Some aspects cannot be covered in a specific course such as teamwork for example. It is possible to include teamwork in practical oriented courses where students are required to work together with fellow students and the lecturer acting as a coach (Brenner/Niehs 2008, S. 72-73).“ Dann allerdings muss eine exakte Überprüfung der Kompetenz „Teamwork“ ausfallen. Der Grad der Kompetenzausprägung kann nicht detailliert festgestellt und folglich auch nicht bewertet werden. Die Kompetenz „Teamwork“ kann im Rahmen von Gruppenarbeiten oder im Rahmen von Forschungsprojekten angeregt und gefordert (eventuell sogar gefördert) werden, doch kommt es immer darauf an, welche Einstellung Studierende haben bzw. welche Vorerfahrungen sie gemacht haben.

Die Leiterin der Fachstelle Hochschuldidaktik an der Fachhochschule Zentralschweiz in Luzern, Brigitte Pfäffli, spricht sich für die Praxisorientierung aus und erklärt, dass sich die Lehre nun neben den fachlichen Inhalten auch auf den Kompetenzerwerb konzentrieren müsse (vgl. Pfäffli 2005, S. 62). Pfäffli nennt folgende Kompetenzbereiche, die für Studierende an Hochschulen von Bedeutung sind: Zunächst erörtert sie die allgemeine berufliche Handlungskompetenz, die aus Fähigkeiten und der Bereitschaft bestehe, in der Arbeitswelt „wissensgeleitet, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln (Pfäffli 2005, S. 63)“, wobei auch die Zielorientiertheit, Kreativität, Selbständigkeit und Entscheidungskompetenz hier zum Tragen kommen. Die Fachkompetenz wiederum beinhalte die Fähigkeit und die Bereitschaft, „Aufgabenstellungen selbständig, wissensbasiert und systematisch zu bearbeiten (Pfäffli 2005, S. 63)“. Auch die Urteilsfähigkeit und die Generierung neuen Wissens werden der Fachkompetenz zugeteilt. Die Methodenkompetenz impliziert die Fähigkeit und die Bereitschaft „Denkmethode, Arbeitsverfahren oder Lösungsstrategien (Pfäffli 2005, S. 63)“ eigenständig zu selektieren, einzusetzen, anzupassen und auszubauen bzw. zu optimieren. Außerdem soll die Wahl der Methode begründet werden können. Bei der Sozialkompetenz geht es darum, die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, „soziale Beziehungen, Interessenslagen und Spannungen wahrzunehmen und zu verstehen (Pfäffli 2005, S. 64)“. Betont wird auch die Fähigkeit, sich ausdrücken zu können. Die Selbstkompetenz unterstreicht die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, sich und seine Position sowie Zukunftspläne verorten zu können. Konkret geht es unter anderem darum, seine Begabungen zu erkennen und zu entfalten, zu einem Werteverständnis zu gelangen und Entscheidungen zu treffen, wobei auch der Aspekt angesprochen wird, sich in andere einfühlen zu können. Zu guter Letzt spricht Pfäffli die Reflexionskompetenz an, die sie auch als „Querschnittskompetenz“ benennt und die die Fähigkeit darstellt, „über eigene Wahrnehmungen und Handlungen in allen Kompetenzbereichen nachzudenken (Pfäffli 2005, S. 64)“. Die Reflexionskompetenz soll den Einzelnen befähigen, Handlungen zu reflektieren und Optimierungen herbeizuführen (vgl. Pfäffli 2005, S. 63-64).

Wenn Pfäffli von „Fähigkeit und Bereitschaft“ spricht, dann sind damit sowohl kognitive (Fähigkeit) als auch affektive (Bereitschaft) Lernziele angesprochen. Sie verlässt also die rein kognitive Ebene des Lernens und bezieht die affektive Ebene in ihre

Überlegungen mit ein. Damit überschreitet sie den behavioristischen Ansatz, der darauf aufbaut, alle Lernprozesse beobachten zu können, um messbare Lernziele zu erhalten. Die Bereitschaft einer Person ist schwierig zu fassen, sie entzieht sich einer exakten Kontrolle und Überprüfung. Soll diese Ebene in die Leistungsmessung mit einfließen, ist der Lehrende gefordert, genaue Bewertungskriterien zu erstellen und eine gründliche Beobachtung jedes einzelnen Studierenden vorzunehmen. Es ist allerdings fraglich, ob dies im Bereich des Möglichen (quantitativ und qualitativ) liegt.

Im Hinblick auf diese Problematik ist die Antwort Wehrs und Ertels klar: Es geht im Rahmen der Kompetenzorientierung und Lernendenzentrierung nicht mehr bloß um das inhaltliche Arrangieren und Strukturieren einer Lehrveranstaltung. Für die Lehrenden rückt – so formulieren es Wehr und Ertel – die Aufgabe, die Lernumgebung zu gestalten, in den Vordergrund. „Die stimmige Organisation des gesamten Lernprozesses von der Bedarfsanalyse über die Zieldefinition, die Organisation und Durchführung der Lehre hin zur Leistungsmessung und Rückmeldung rückt immer mehr ins Zentrum der Aktivität jedes einzelnen Dozierenden (Ertel/Wehr 2007, S. 20).“ Es wird nicht näher ausgeführt, was sich hinter dem Begriff „Bedarfsanalyse“ verbirgt. Ist es die Bedarfsanalyse für die inhaltlich stimmige Weiterführung von Modulen oder ist der Bedarf gemeint, den die Wirtschaft hat. Dann allerdings werden Lehrende rasch an ihre Grenzen stoßen, denn es wäre eine immense Herausforderung seine Lehrveranstaltungsinhalte und Zielsetzungen angepasst an die sich immer rascher ändernden wirtschaftlichen Bedingungen und Nachfrage und Interessen zu organisieren und zu planen. Dass jeder Lehrende – der ja auch Forschender ist (zumindest wird dies im universitären Umfeld unterstellt) – die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse an seine Studierenden – ob nun rezipierend oder die Studierenden in handlungsorientierte Konzepte aktiv beteiligend – weitergibt, ist für verantwortliche Dozierende eine Selbstverständlichkeit und wird von keinem in Frage gestellt werden. Nur ist es ein Unterschied, ob wirtschaftliche Interessen für eine Anpassung der Lehrinhalte sorgen oder ob es die Errungenschaften unbeeinflusster wissenschaftlicher Forschung sind, die die Basis für Änderungen sind.

Ganz anders ist der Zugang des Erziehungswissenschaftlers Andreas Gruschka zum Kompetenzbegriff. Er greift ein Programmgutachten (Klieme-Expertise) heraus, das sich in Kapitel 5 der Studie mit dem Thema „Bildungsziele und Kompetenzmodelle“

beschäftigt und u.a. von Heinz Elmar Tenorth verfasst worden ist. „Neben einer Antwort auf einfühlsam fingierte, aber erwartbare Argumente gegen das Konzept der Bildungsstandards (Reduktionismusvorwurf, Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung, Legitimationsdefizit) und einem Exkurs zum Problem der Begründungsfähigkeit von Bildungszielen in der modernen Gesellschaft kommt der Autor Tenorth zu pragmatischen Antworten, deren Möglichkeit er vor allem in den ‚kulturellen Selbstverständlichkeiten‘ und dem faktischen ‚Konsens über Basisfähigkeiten‘ begründet sieht (Gruschka 2007, S. 13).“ Tenorth konstatiert, so Gruschka, dass Bildungsstandards „weder die Bildung reduzieren, noch anders auslegen (Gruschka 2007, S. 14)“ werden. Und die Begründung dafür liefert Tenorth gleich im Anschluss, wenn er Kerncurricula anführt, die es in den Bildungseinrichtungen bereits gibt und die nichts anderes sicher stellen sollen, als die Vermittlung jener Fähigkeiten, die auch durch die Bildungsstandards angegeben werden (vgl. Gruschka 2007, S. 14). In der Folge arbeitet Gruschka die seines Erachtens nach massivste Schwäche der Expertise heraus, und zwar die Aussage, dass die Bedeutungen der Begriffe „Kompetenz“ und „Bildung“ im Grunde deckungsgleich seien und inhaltlich keine Unterschiede ausgemacht werden können (vgl. Gruschka 2007, S. 14). Er zitiert aus der genannten Expertise: „Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zu erweiterter Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen (Gruschka 2007, S.14)“. Die Autoren der Expertise verfolgen ihre Argumentation im Hinblick darauf, dass Kompetenzen und Bildung auf etwas Gemeinsames verweisen, konsequent weiter: „Kompetenzen sind nicht an einen bestimmten Aufgabeninhalt und eine entsprechend eng geführte Anwendung gebunden, sondern erlauben vielfältige Lösungen und verlangen damit abwägende Entscheidungen (Gruschka 2007, S. 16)“. Diese Exklusivität, die die Autoren der Expertise dem Kompetenzkonzept bescheinigen, kann Gruschka nicht bestätigen. Für

ihn sind Bildungsprozesse und Kompetenzaneignung nicht umstandslos in eins zu setzen. Gruschka spricht sogar von einer „steilen These“ der genannten Autoren. Allein Bildungsprozesse – so Gruschka – zeichnen sich nämlich dadurch aus, dass in Problemsituationen das Routinedenken überschritten werden muss und das Individuum in der Lage sein muss, neue Lösungen herbeizuführen (vgl. Gruschka 2007, S. 16). Zudem kritisiert Gruschka am Kompetenzbegriff der Autoren der Klieme-Expertise, dass Inhalte keine Rolle spielen, denn für Gruschka ist die Aneignung von Kompetenzen ausschließlich im Zusammenhang mit konkreten Inhalten zu denken.

Gruschka problematisiert auch die Frage, wie man Kompetenzen steigern kann und kommt zu dem Schluss, dass jede Steigerung „paradoxe Weise eher durch deren Neu- oder Umbau denkbar (Gruschka 2007, S. 19)“ ist und das bedeutet im Grunde, dass eine neue Kompetenz gebildet wird und nicht die ursprüngliche Kompetenz verstärkt wird (vgl. Gruschka 2007, S. 19).

Thomas Höhne – seine Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Medienpädagogik und Didaktik – bezeichnet den Kompetenzbegriff als „Mantra“ und kehrt die Wichtigkeit heraus, genau zu unterscheiden, wie der Begriff verwendet wird (vgl. Höhne 2007, S. 30). Er fragt nach, über welche Kompetenzen ein Individuum verfügen muss, um flexibel auf unterschiedliche Problemfelder reagieren zu können. Höhne greift in diesem Zusammenhang auf die individuellen Kompetenzen nach de Haan und Poltermann zurück, die – unter anderem – wie folgt lauten (vgl. Höhne 2007, S. 37): „Kreativtechniken, Fähigkeit zur Selektion von Information, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung (Höhne 2007, S. 37 – nach de Haan/Poltermann 2002, S. 330)“. Höhne nennt es die „begriffliche Gleichschaltung von Subjekt und System (Höhne 2007, S. 37)“ und kritisiert, dass ein mögliches Unvermögen oder Menschen mit Schwächen und Fehlern hier keine Beachtung finden (vgl. Höhne 2007, S. 37).

Höhne hebt die Definition Weinerts aus dem Jahr 2001 heraus, um zu demonstrieren, dass Kompetenzen aus dieser Sicht nicht für bestimmte Fachbereiche stehen, sondern einen bestimmten Habitus des Individuums voraussetzen (vgl. Höhne 2007, S. 40-41): „Kompetenzen sind, die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu

lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Höhne 2007, S. 40 – nach Weinert 2001, S. 27).“ Wenn Kompetenzen unter diesem Blickwinkel gedacht werden, dann – so gibt Höhne zu bedenken – werden Ausschließungsmechanismen und soziale Beschränkung aktiviert: „Mit ‚Kompetenzen‘ wird daher eher ein bereichs- und inhaltsübergreifendes Feld habitueller Praktiken im Sinne Bourdieus etabliert. Es handelt sich bei den Kompetenzlisten um kulturelles Kapital, das im sozialen Raum über das staatlich formalisierte Bildungssystem schon immer privilegiert von einer gesellschaftlichen Elite angeeignet wurde (Höhne 2007, S. 41).“ Im Diskurs um Kompetenzen werden allerdings eingeschränkte Aneignungsmöglichkeiten vernachlässigt und lediglich das Potential der Kompetenzkonzepte herausgearbeitet (vgl. Höhne 2007, S. 41). Höhne fordert von der Pädagogik einen kritischeren Diskurs rund um die Kompetenzmodelle. Er kritisiert, dass die Pädagogik zulässt, dass „soziale Begriffe wie Autonomie, Freiheit oder Verantwortung individualistisch umgedeutet werden (Höhne 2007, S. 41)“, wobei er auch weiter oben schon analysiert, dass es sich um eine „Bringschuld“ der „Kompetenzsubjekte“ handelt, die Kompetenzerwerb unter Beweis stellen müssen. Das Individuum trägt die Verantwortung für seinen Erfolg bzw. für sein Scheitern und löst damit die Gesellschaft in ihrer (Mit-)Verantwortung ab (vgl. Höhne 2007, S. 40-42).

Diese Art von Pädagogik bleibt – so Höhne – eine durchdachte Theorie des Subjekts mit Verweis auf die sozialen Restriktionen unter Einbeziehung der gegenwärtigen Machtverhältnisse und der Umschreibung des Sozialen schuldig. Der Tunnelblick dieses Ansatzes lässt Aussagen wie „Individuen zeichnen sich durch Kompetenzen aus (Höhne 2007, S. 42)“ zu. Der Blick müsste erweitert werden, und zwar um Themen wie den Einfluss der Wirtschaft auf das Individuum und seine Entwicklungsmöglichkeiten, die herrschenden Machtverhältnisse und das Fehlen des Themas Inkompetenz im Rahmen des Kompetenzdiskurses (vgl. Höhne 2007, S. 42).

Es gibt keine einheitlichen Kompetenzkonzepte, es herrscht also keine Einigkeit darüber, was als Basiskompetenz einzustufen ist. Welche Kompetenzen für eine Domäne relevant sind, wird individuell ausgewiesen (vgl. Höhne 2007, S. 33). Ein allgemeingültiges, fächerübergreifendes Kompetenzkonzept ist also nicht möglich (vgl. Höhne 2007, S. 33). Höhne erklärt, dass sich der Begriff „Kompetenz“ in den 1990er

Jahren etabliert hat und unter anderem den Begriff „Qualifikation“ damit abgelöst hat. Die begriffliche Umschichtung wird mit dem gesellschaftlichen Wandel und nicht selten mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft begründet, die – so Höhnes These – für die „Popularität des Kompetenzbegriffs (Höhne 2007, S. 34)“ verantwortlich ist (vgl. Höhne 2007, S. 34).

Die „soft skills“ sind das Thema, das der Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach vor dem Hintergrund des Kompetenzdiskurses auf ihr Potential hin hinterfragt: Soziale und persönliche Kompetenzen – oftmals auch Methodenkompetenzen – werden mit dem Begriff „soft skills“ umschrieben. Reichenbach übernimmt auch die Formulierung Bullingers und Mytzeks (2004), die „soft skills“ als „überfachliche Kompetenzen“ und „hard skills“ als Fachkompetenzen beschreiben (vgl. Reichenbach 2007, S. 66). Wenn man diverse Kataloge zum Thema „soft skills“ durchforstet, ist erkennbar, dass hier nicht differenziert wird zwischen „Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden (Reichenbach 2007, S. 67).“ Differenziert wird nur im Hinblick auf Qualifikation, die sich auf den Sachverhalt bezieht und Kompetenz, die dem Subjekt zugeschrieben wird (vgl. Reichenbach 2007, S. 67-68).

Reichenbach sieht im Kompetenzdiskurs das Ergreifen der Möglichkeit „von biederen Varianten der Aufklärung und allzu disziplinierter Altbachheit (Reichenbach 2007, S. 75)“ loszukommen. Das Resultat ist ein biegbares Konzept, das im Grunde für alles offen ist und Autoritäten hinter sich lässt (vgl. Reichenbach 2007, S. 75). Er thematisiert aber nicht nur diesen elastischen Zugang. Kompetenzen im Bereich von Schulleistungen werden vor einem wesentlich weniger offenen Background behandelt (vgl. Reichenbach 2007, S. 69). Reichenbach zitiert Kliemes erheblich engeren Zugang: „Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden (Reichenbach 2007, S. 69-70 – nach Klieme 2004, S. 12)“. Hier geht es um konkrete Ziele, die formuliert und kontrolliert werden müssen. Die Outputdimension steht im Vordergrund. Voraussetzung dafür, dass Kompetenzen im Sinne der oben angeführten Definition erfasst werden können, ist Klarheit in den Formulierungen und unterscheidbare Niveaus (vgl. Reichenbach 2007, S. 70). Affektive Kompetenzen (beispielsweise soziale Kompetenzen) – und hier zitiert Reichenbach nochmals Klieme – können aber

nicht einfach bewertet werden, eine Stufung ist kaum möglich (vgl. Reichenbach 2007, S. 70). Und es stellt sich weiters die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, bestimmte soziale Kompetenzen einer Messung zu unterziehen bzw. ob eine Operationalisierung möglich ist. Das Kriterium der Messbarkeit von Kompetenz spielt im Bildungsdiskurs der Gegenwart eine große Rolle, denn es werden Vergleichbarkeit und Transparenz angestrebt. Doch nicht alle Kompetenzen lassen sich in ihrer gesamten Komplexität erfassen und bewerten. Reichenbach fasst zusammen, dass es dabei um folgende Fragen geht (vgl. Reichenbach 2007, S. 71):

„ - wie sich das Messbare der Bildung zu den *nicht-messbaren* Komponenten der Bildung verhält,

- ob und welche bedeutsamen Bildungsdimensionen es denn gäbe, die sich nicht oder kaum oder nicht auf effiziente Weise messen lassen,

- ob und welche zentralen Bildungsdimensionen es gäbe, die sich zwar nicht messen, aber auf vernünftige Weise *beschreiben* lassen, und

- ob es allenfalls auch *nicht* oder *kaum wissenschaftlich beschreibbare* Bildungsdimensionen gäbe, die trotz diesem Defizit bedeutsam sein könnten (Reichenbach 2007, S. 71).“

Die Messung – und auch die Vermittlung – von „soft skills“ sei demnach problematisch und nicht operationalisierbar (vgl. Reichenbach 2007, S. 72).

Andreas Gruschka, Volker Ladenthin, Hans Peter Klein und Matthias Bruchardt waren die Veranstalter einer Tagung im Juni 2010 zur Fortsetzung der „Frankfurter Einsprüche“ von 2005. Die Tagung stand unter dem Titel „Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Bluff der Kompetenzorientierung“ und sollte die Entwicklungen im Bereich der Kompetenzorientierung kritisch rekonstruieren und hinterfragen. Die Veranstalter bezeichnen die Aussagen, die zum Thema Kompetenzorientierung gemacht werden als trivial und abstrakt (vgl. Frankfurter Einsprüche, Stand: 3. März 2011). „Wo darüber hinaus mehr versprochen wird, zeigt eine kritische Analyse der Modellierungen schnell die Inkonsistenz der Konstruktionen (Frankfurter Einsprüche, Stand: 3. März 2011).“ Kritisiert wird auch, dass nach wie vor offen ist, welche Inhalte Bildungsstandards fassen können und vor allem, welche sie nicht fassen können. Wenn nach der theoretischen oder methodischen Verortung gefragt wird, steht das Kompetenzmodell auf einem unsicheren Fundament – so die Veranstalter der Frankfurter Einsprüche 2010 (vgl. Frankfurter Einsprüche, Stand: 3. März 2011). „'Qualitätsmanagement' in

Form von Vorgaben, Zielvereinbarungen und flächendeckender Lernstandserhebungen sollen zu besseren Lernergebnissen führen. Auf originär pädagogische Elemente scheint man dabei weitgehend verzichten zu können (Frankfurter Einsprüche, Stand: 3. März 2011).“

Die angeführten Positionen zeigen, dass der Kompetenzbegriff eine schillernde Rezeption vorweist. In der vorliegenden Arbeit wird daher untersucht, wie sich dieser Begriff, der in den Vorgaben zur Entwicklung der Bologna-Curricula immer wieder Hand in Hand mit dem Begriff der „Learning Outcomes“ angeführt wird, in den Formulierung der neuen Bachelor-/Masterstudien niederschlägt und welche Konsequenzen dieser Effekt für die Frage der Bildung im Medium der Wissenschaft haben könnte.

Fazit: Es gibt unterschiedliche Kompetenzanforderungen in unterschiedlichen Studienfächern. Welchem Kompetenzbereich welche so genannten Schlüsselqualifikationen zuzuordnen sind, könnte zum Streitpunkt werden. Klare Zuordnungskriterien gibt es nämlich nicht, auch wenn dieser Eindruck vielfach erweckt wird. Wenn jemand von Kompetenzen spricht, dann bezieht sie/er sich auf spezielle Verhaltensmerkmale und gibt so der beschriebenen Kompetenz immer auch einen bestimmten Sinn bzw. liegt der Definition eine gewisse Sichtweise zugrunde. Bei Operationalisierungsversuchen muss diese Perspektive mitgedacht werden, um im Bewusstsein zu agieren, dass eine endgültige, allgemeingültige Bestimmung nicht erreicht werden kann. Problematisch ist auch, dass oft nur die Verwertbarkeit der angestrebten Kompetenzen in den Blick genommen wird. Das geht auf Kosten der Idee von Bildung. Darüber hinaus sind Kompetenzen (mit Gruschka) nur im Zusammenhang mit Bildungsinhalten zu denken, um einer Reduzierung auf die bloße berufliche Brauchbarkeit entgegenzuwirken.

Die Bildungswissenschaft will die Wahrnehmung schärfen, dass Kompetenzen nur einen Teil dessen abdecken, was wir uns an Können und Wissen im Leben aneignen. Kompetenz ist also nur ein Teil dessen, was man in der Bildungstheorie mit Bildung verbindet. Hochschulbildung kann nicht – soll sie die Ansprüche, die an sie zu stellen sind, erfüllen - zur Befriedigung der ökonomischen Ansprüche instrumentalisiert werden. Ihre Aufgabe ist es, die Studierenden an Themen heranzuführen, sie zu eigenständigem Forschung zu motivieren, sich auf Fragen einzulassen und sich

vorurteilsfrei Diskussionen zu stellen. Wenn universitäre Bildung ständig auf wirtschaftliche Neuerungen reagiert, bleibt ihre eigentliche Aufgabe (siehe dazu unter anderem „Bildung im Medium der Wissenschaft“ Kapitel 4) auf der Strecke.

## **6 Weiterführende Fragestellungen und Forschungsfragen**

Die weiterführenden bzw. an die bisherige Darstellung des Themas anschließenden Forschungsfragen der vorliegenden Diplomarbeit führen zur Frage der empirischen Evidenz der Learning Outcomes in den universitären Curricula. Aus diesem Anlass wird – exemplarisch – in zwei Curricula nach Evidenzen der Formulierung von Learning Outcomes im Sinne der Bologna-Philosophie gesucht. Es wird das Ziel verfolgt, einerseits den Einfluss der Learning Outcomes bzw. der Kompetenzformulierungen im Rahmen des Hochschulstudiums in diesen beiden Curricula darzustellen. Andererseits sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Fokussierung der Output-Orientierung in der Hochschulbildung diskutiert werden. Es wird eine Untersuchung der Bachelorstudiengänge Bildungswissenschaft an der Universität Wien und Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck vorgenommen. Die Auswahl der zwei Bachelorcurricula liegt darin begründet, dass zwei österreichische Studiengänge aus der gleichen Disziplin, die mit dem akademischen Grad eines Bachelors abschließen, im Rahmen einer Analyse am ehesten Vergleiche, Deutungen, Interpretationen und Rückschlüsse zulassen. Die Vorgangsweise ist explorativ und exemplarisch.

## **7 Curriculare Überlegungen**

Seit dem Universitätsgesetz 2002 sind Qualifikationsprofile mit Bezug zum Arbeitsmarkt verpflichtend anzuführen (vgl. UniStG §12 (5)). Es gibt jedoch keine gesetzlichen Bestimmungen zu Inhalt und Aufbau.

Lassnigg und Vogtenhuber führen an: „Es sollten die gesamten erwarteten Lernergebnisse einer Qualifikation dargestellt werden, die in der Regel über die

Summe der überprüfbaren Lernergebnisse der einzelnen Fächer bzw. Lehrveranstaltungen hinausgehen (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 93).“ Den Studienzielen soll man entnehmen können, wie sich die Learning Outcomes einzelner Lehrveranstaltungen darstellen. Schließlich sollen im Anhang des Hochschuldiploms (Diploma Supplement) Qualifikationen lernergebnisorientiert beschrieben werden (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 78).

Das Werkzeug, das zur Betrachtung der Curricula herangezogen wird, um zu überprüfen, inwieweit die lernergebnisorientierung Einzug gehalten hat, ist ein den Anforderungen des Österreichischen Qualifikationsrahmen entsprechendes Analyseraster, das von Lassnigg und Vogtenhuber erstellt worden ist, und zwar in Form einer Tabelle, in der eine Unterscheidung zwischen „nicht lernergebnisorientiert“, „teilweise lernergebnisorientiert“ und „vollständig lernergebnisorientiert“ getroffen wird. Die Basis dazu liefern vier Kriterien, wobei es sich bei den Kriterien um die Definition von Learning Outcomes, ihre Formulierung, den Überprüfungsprozess und um die Lehr- bzw. Lernstrategie handelt. Während die ersten drei Kriterien ein hohes Ausmaß an Standardisierung und Formalisierung bedingen, bezieht sich der letzte Punkt auf die Förderung von Eigenverantwortlichkeit und Selbstreflexion, wobei Lassnigg und Vogtenhuber an dieser Stelle die Wichtigkeit des individuellen Coachings durch die jeweils Lehrenden hervorheben (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 77-79).

In der Tabelle Lassniggs und Vogtenhubers wird ein Überblick über die „Kriterien für die Einschätzung der Ergebnisorientierung von Qualifikationen (Curricula, Vorschriften) (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79)“ wie folgt gegeben.

	nicht lernergebnis-orientiert	teilweise lernergebnis-orientiert	vollständig lernergebnis-orientiert
<b>Definition der Lernergebnisse und des zugrunde liegenden Konzepts</b>	Im Bildungsprogramm/in der Qualifikation sind keine Lernergebnisse beschrieben, sondern allgemeine Bildungsziele im Sinne von Lehrintentionen sowie Lehrinhalten.	Im Bildungsprogramm/in der Qualifikation sind Lernergebnisse (evtl. unterteilt in Dimensionen) bzw. verschiedene Formen von Kompetenzen aufgelistet, die Lernende am Ende des Lernprozesses erreichen sollen; diese bleiben jedoch eher abstrakt und es ist kein klares theoretisches Konzept erkennbar.	Die im Bildungsprogramm/in der Qualifikation beschriebenen Lernergebnisse sind definiert und folgen einem klaren und nachvollziehbaren Konzept; in der beruflichen Bildung kann dies z.B. durch die detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen in der Berufspraxis erfolgen.
<b>Formulierung der Lernergebnisse in den Lehrplänen bzw. Ausbildungsvorschriften</b>	Stichwortartige, allgemeine und unpersönliche Formulierung der Bildungsziele und Lehrinhalte. NutzerInnen erhalten dadurch keine genauen Informationen über das, was Lernende nach Abschluss des Bildungsganges wissen und tun können sollen. Das, was tatsächlich gelehrt wird und gelernt werden soll, bleibt dadurch intransparent.	Lernergebnisse sind aus der Perspektive der Lernenden formuliert, jedoch zu unpräzise und passiv formuliert und daher sind die Erwartungen für die NutzerInnen nicht völlig verständlich (z.B. „Lernende sollen Kenntnisse in einem bestimmten Fachbereich haben“, „er/sie soll mit einschlägigen Sicherheitsvorschriften vertraut sein“).	Die erwarteten Lernergebnisse sind in einer für NutzerInnen verständlichen und auf beobachtbares Verhalten bezogenen Sprache formuliert (Transparenz und Einfachheit), z.B. in Form von „can-do-statements“, die sich auf beobachtbare Handlungen als Repräsentationen von Lernen bezieht: „Lernende können umfassendes Wissen über die Bearbeitung von Stahl, Nichteisenmetallen und Kunststoffen zeigen“.
<b>Überprüfungs- bzw. Feststellungsprozess</b>	Keine konkreten Hinweise über das Niveau der Lerninhalte (Qualität, Schwierigkeitsgrad, Komplexität); die Formulierungen enthalten keine Verbindung zu den Prozessen der Feststellung.	Die vorhandenen Formulierungen lassen – zumindest im Zusammenhang mit den Lehrinhalten – Rückschlüsse über das Niveau zu (z.B. „grundlegende Kenntnisse“ bzw. „umfassendes Faktenwissen“ in einem Fachbereich oder „eigenverantwortliche und fachgerechte Ausführung von Tätigkeiten“ des Lehrberufs); die Kriterien der Feststellung leiten sich jedoch nicht direkt aus den Beschreibungen der Lernergebnisse ab.	Die spezifizierten Lernergebnisse implizieren die Kriterien der Überprüfung bzw. Feststellung, indem die erforderliche Art der Leistung angegeben wird, um den Lernerfolg nachweisen zu können (Angaben über den Grad der Schwierigkeit bzw. die Komplexität der erforderlichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten); der Bewertungsprozess umfasst alle für die Qualifikation relevanten Arten von Lernergebnissen.
<b>Lehr-/Lernstrategie (Förderung von Eigenverantwortung und Selbstreflexion)</b>	<i>Lehrorientierung:</i> „Was müssen die TeilnehmerInnen eines Bildungsprogramms lernen?“ Curriculare und organisationale Orientierung an Inhalten: Wissenstransfer bildet den Kernpunkt der Lernprozesse. Erwartungen über Lernergebnisse werden den Lernenden nicht kommuniziert.	Teilweise Autonomie und eingeschränkte Verantwortung der Lernenden bei der Bestimmung des Lernprozesses. Lehrende unterstützen bei Bedarf in Form von Beratung. Die erwarteten Lernergebnisse werden eingeschränkt kommuniziert, weshalb die Lernenden kein klares Bild über die Erwartungen haben.	<i>Lernorientierung:</i> „Was müssen die TeilnehmerInnen nach Durchlaufen eines Bildungsprogramms können?“ Curriculare und organisationale Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art; weitgehende Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse in Abhängigkeit von ihrem Lernbedarf. Die erwarteten Lernergebnisse werden kommuniziert und sind den Lernenden bekannt.

Abbildung 1: Analyseraster nach Lassnigg/Vogtenhuber

An Hand des Analyserasters soll in einem ersten Schritt festgestellt werden, wie genau bzw. ob sich die Curriculumentwickler an die Empfehlung, „Learning Outcomes“ im Curriculum als konkret feststellbare Lernergebnisse im Sinne von Lassnigg/Vogtenhuber gehalten haben. In dieser Diplomarbeit kommt das Analyseraster von Lassnigg und Vogtenhuber zum Einsatz, da es ein anerkanntes Instrument des Österreichischen Qualifikationsrahmens ist, um Learning Outcomes sichtbar zu machen. Nur so kann exemplarisch der Frage nachgegangen werden, wie die Universitäten mit der Vorgabe der Implementierung von Kompetenzformulierungen umgegangen sind.

## **8 Aus Studienplänen werden Curricula - Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesses**

Unter der dem Titel „Curricula – Änderungen bestehender Studienpläne/Curricula, Neustrukturierung gem. Bologna-Architektur, Neue Curricula“ wird auf der Website der Universität Wien bekannt gegeben, dass „Vorschläge für neue Studien und Curricula sowie für Umstrukturierungen gemäß der ‚Bologna-Architektur‘ [...] durch die zuständige Studienprogrammleiterin/den zuständigen Studienprogrammleiter im Rektorat der Universität Wien (Vizekanzler für Entwicklung der Lehre und Internationalisierung) einzureichen (Universität Wien, Stand: 3. März 2011)“ sind. Diese Kundmachung der Universität Wien ist nur ein Beispiel für das Aktivwerden aller österreichischen Hochschulen.

Es gibt drei Ebenen, die die Erarbeitung universitärer Curricula gegenwärtig bestimmen: Das sind zum einen die Bologna-Kriterien, in nächster Instanz die nationalen gesetzlichen Rahmenmöglichkeiten und zu guter Letzt die Kommissionen bzw. die Entscheidungsträgerinnen/Entscheidungsträger der einzelnen Hochschulen (vgl. Brenner/Niehs 2008, S. 59). In diesem Rahmen sind öffentliche Universitäten im Großen und Ganzen autonom, was die Gestaltung ihrer Curricula betrifft. Es gibt allerdings die Bestimmung, dass Qualifikationsprofile festgelegt werden müssen (vgl. UniStG §12 (5)). Grundsätzlich muss bei der Curricula-Überarbeitung die Bologna-Idee im Auge behalten werden. Im Monitoringbericht 2009 wird die Förderung

curricularer Reformen besonders mit dem Ziel, die Arbeitsmarktrelevanz der universitären Bachelor-Studien zu erhöhen und die Implementierung von Learning Outcomes zu forcieren, verlangt. Curriculare Entwicklungsgruppen scheitern oftmals an den Hürden der Vorgaben, die da lauten: Kostenneutralität, breit gefächerte Ausbildung im Bachelor-System, das Masterstudium soll in die Tiefe gehen, Bolognakonformität bezüglich der Eckpunkte, Mitdenken der Studierendenzahlen. Spannende Ideen können diesen Vorgaben zum Opfer fallen, denn es gibt weniger finanzielle Unterstützung der Ministerien, wenn bestimmte Punkte nicht erfüllt sind. Es wird nach der Drop-Out-Quote, nach der Anzahl der aktiven Studierenden und nach Prüfungsabschlüssen gefragt und diese Punkte stehen für die zuständigen Gremien der Ministerien im Vordergrund. Die so genannte Wissensbilanz ist in diesem Zusammenhang ein häufig angeführter Maßstab. Doch Zahlen sind oft nichtssagend. Betreuungen von Qualifikationsarbeiten können lange dauern – für die Wissen(schaft)sbilanz zählen allerdings nur Abschlüsse. Was soll das Bachelor-Studium für die europäische Hochschullandschaft leisten? Die Drop-Out-Quote von Studierenden in Europa und der hohe Finanzierungsaufwand für universitäre Studien bieten gegenwärtig Diskussionsstoff. Das Bachelor-Studium wird im Moment als Allheilmittel gehandelt: Die Studienzeit wird verkürzt und somit überschaubarer für die Studierenden, einem frühzeitigen Abbruch des Studiums soll so entgegen gewirkt werden und diese Zeitersparnis soll auch den Staatshaushalt entlasten. Im Bologna-Zeitalter müssen außerdem für jedes Curriculum Überlegungen angestellt werden, die der beruflichen Relevanz Rechnung tragen. Festgehalten werden muss, dass ein Unterschied zwischen den Hochschulen herauszuarbeiten ist: Universitäten basteln kein Qualifikationsprofil für den Arbeitsmarkt – das ist an den Fachhochschulen anders.

Hopmann und Künzli (1998) bezeichnen Curriculararbeit als „Teil der Selbstthematization einer Gesellschaft, in der sie ein Bild von sich entwirft, ein Bild von dem, was sie für wichtig und bedeutsam hält, was zu lernen und zu können ist, zu wissen und zu diskutieren vorzüglich Sinn macht (Hopmann/Künzli 1998, S. 27).“

Es wird auch angesprochen, dass Lehrplanüberarbeitungen bisher kaum derart weitreichende Änderungen brachten, dass sich der Unterricht deshalb gänzlich verändern musste. Überarbeitungen werden erwirkt, wenn politische, soziale oder gesellschaftliche Paukenschläge passieren (vgl. Hopmann/Künzli 1998, S. 27-28).

Die in dieser Arbeit untersuchten Curricula gehen auf den „Bologna-Paukenschlag“ zurück.

### **8.1 Bachelor-Studiengänge an österreichischen Universitäten**

Die Quote der Akademikerinnen und Akademiker ist in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern gering. Bologna wurde als Rettungsanker angenommen, die Drop-Out-Quote zu senken und die akademischen Abschlüsse zu erhöhen. Der Bachelorabschluss könnte als Kurzstudium eine gewisse Attraktivität erlangen. In der Regel erhält man bereits nach sechs Semestern einen akademischen Abschluss und kann rasch ins Berufsleben wechseln.

Um die nachfolgenden Bachelor-Studiengänge hinsichtlich der Formulierung von Learning Outcomes durchleuchten zu können, wird - wie oben angekündigt - die Untersuchungsmatrix von Lassnigg und Vogtenhuber eingesetzt, um aufzeigen zu können, inwieweit die Ergebnisorientierung in den Curricula Berücksichtigung findet. Nach dem Entwurf Lassniggs und Vogtenhubers sollen die Curricula – wie schon erwähnt - auf die Umsetzung der vier Kriterien (1) Definition von Lernergebnissen, (2) Formulierung von Lernergebnissen, (3) Überprüfungs- und Feststellungsprozess und (4) Lehr-/Lernstrategie untersucht werden. Darauf folgt die Überprüfung, auf welcher Stufe die Outcome-Orientierung steht. Die Unterteilung erfolgt auf 3 Ebenen: „nicht lernergebnisorientiert“, „teilweise lernergebnisorientiert“, „vollständig lernergebnisorientiert“ (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 78).

## **9 Betrachtung von Bachelorstudiengängen**

### **9.1 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien**

Zunächst sollen der Aufbau und die Inhalte, die das Bachelorstudium Bildungswissenschaft ausmachen, dargestellt werden. Anschließend soll eine exemplarische Untersuchung aufzeigen, inwieweit die Formulierung von Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen in die Curricula Einzug gehalten hat.

### 9.1.1 Aufbau und Inhalt

Das Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft wurde am 05.06.2007 beschlossen. Mittlerweile liegt eine überarbeitete Fassung aus dem Jahr 2009 vor (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S.1). Um weitere detaillierte Angaben über das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien zu erlangen, werden Informationen der Website „StudienServiceCenter Philosophie und Bildungswissenschaft“ herangezogen. Die Gegenüberstellung einiger Eckpunkte des neuen Curriculums „Bachelor Bildungswissenschaft 2009“ und des alten Curriculums Diplomstudium „Studienplan Pädagogik 2002“ soll explorativ und exemplarisch aufzeigen, wo mögliche Umstrukturierungsmaßnahmen vorgenommen worden sind.

§ 5 des Curriculums ist zu entnehmen, dass von den 180 Credits für das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft in der Studieneingangsphase 15 ECTS-Punkte, in den Pflichtmodulen 60 ECTS-Punkte, in den Schwerpunkten insgesamt 40 ECTS-Punkte, in den Wahlfächern 30 ECTS-Punkte und im Modul Forschung 35 ECTS-Punkte zu absolvieren sind.

Das Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft geht auf Bologna-Kriterien explizit ein und schreibt ihre Umsetzung fest. Folgende Kriterien lassen sich aus dem Curriculum herauslesen: die Stufung in Bachelor- und Masterstudiengänge, die Modularisierung, die ECTS-Punktezuweisung und die Mobilität im Bachelorstudium. Das Studium schließt mit dem akademischen Grad „Bachelor of Arts“ (abgekürzt „BA“) ab (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 1-2). § 9 ist zu entnehmen, dass wenigstens eine Lehrveranstaltung in nicht-deutscher Unterrichtssprache belegt werden muss.

Es geht nicht definitiv um die berufliche Relevanz des Studiums, da es sich um ein Basisstudium handelt, auf das Spezialausbildungen aufbauen können. Es wird darauf hingewiesen, dass nur in Verbindung mit berufspraktischer Ausbildung die Fähigkeit erlangt wird, die Praxis reflexiv und differenziert zu hinterfragen und erst damit Absolventinnen und Absolventen befähigt sind, Führungsfunktionen im Bildungs- und Sozialwesen zu übernehmen (vgl. StudienServiceCenter Philosophie und Bildungswissenschaft, Stand: 3. März 2011). In § 1 „Qualifikationsprofil und

Studienziele“ wird allerdings auf die Grundausbildung für wissenschaftliches Arbeiten als Voraussetzung für Tätigkeiten im sozialen bzw. pädagogischen Berufsfeld verwiesen und ebenso die Qualifizierung zu leitenden Funktionen im Bildungs- und Sozialbereich hervorgehoben (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 1).

Dem Anspruch Studierende bereits im Bachelor aktiv in die Forschung einzuführen wird im Rahmen des Studiums insofern Rechnung getragen, als es ein eigenes Modul „Forschung“ gibt, in welchem die Abschnitte Wissenschaftstheorie, Forschungspraktikum, Bachelorarbeit I zum Forschungspraktikum und Bachelorarbeit II zu absolvieren sind (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 2). Die Bachelorarbeiten ermöglichen einen intensiveren Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden. Über einen längeren Zeitraum erfolgt ein enges Bündnis im Rahmen von Forschungstätigkeit.

Für das Modul Forschungspraktikum, das Modul Bachelorarbeit I und das Modul Bachelorarbeit II sind jeweils 10 ECTS-Punkte vorgesehen – ohne Berücksichtigung der praktikumsbegleitenden Seminare (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S.7-8).

Unter § 1 werden das Qualifikationsprofil und die Studienziele für einen allgemeinen Überblick angeführt. Zu Beginn jedes Moduls werden die Studienziele (nun konkreter als unter § 1) angegeben. Es gibt drei Pflichtmodulgruppen, die in jeweils drei Module unterteilt sind. Jede Pflichtmodulgruppe wird mit der Angabe der Zielsetzung eingeleitet und bei jedem Modul weiter präzisiert und beschrieben, was sich die Studierenden in dem jeweiligen Modul aneignen. Die vier Schwerpunkte umfassen Bildung im Wandel (Education and Change), Lehren und Lernen (Curriculum and Instruction), Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf (Special Needs and Inclusive Education), Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter (Education, Counseling and Human Development). Das jeweils erste Modul jedes Schwerpunkts muss von allen Studierenden absolviert werden. Eingeleitet wird jeder Schwerpunkt – wie schon bei den Pflichtmodulen – mit einer Zielangabe. Beim Punkt „Forschung“ wird gleich zu Beginn erklärt, was Studierende hier erreichen. Das Modul „Forschungspraktikum“ wird wiederum durch eine Zielsetzung konkretisiert, wobei es sich eher um eine Beschreibung handelt. Die Module „Bachelorarbeit I“ und

„Bachelorarbeit II“ werden mit einer klaren Zielformulierung eingeleitet, die jeweils verdeutlicht, welcher Outcome angepeilt wird (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 4-8).

Im Wahlbereich wird für das Bachelorstudium angeführt, dass ein Erweiterungscurriculum bzw. Erweiterungscurricula zu absolvieren sind (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 2).

In der Prüfungsordnung wird eindeutig festgehalten, dass Modulprüfungen auf Antrag Studierender grundsätzlich möglich sind und vom zuständigen Organ nach den Organisationsvorschriften zu prüfen sind (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 9). Das würde der Überlegung, dass der Outcome nicht nach einer Lehrveranstaltung überprüft werden kann und es Sinn macht, erst nach einem Modul oder einer abgeschlossenen Forschungsarbeit zu überprüfen, ob die Learning Outcomes erreicht werden konnten, stützen. Und es würde den Vorwurf entkräften, dass mit den Bologna-Vorgaben eine „Prüfungsflut“ einhergeht.

Dem Vorwurf der Verschulung – wie ihn beispielsweise die österreichischen Studierenden in ihren Protesten seit Herbst 2009 zum Ausdruck gebracht haben – kann sich der neue Studiengang aber insofern nicht entziehen, als die Studieneingangsphase (STEP) 1-4 erfolgreich absolviert werden muss, um Pflichtmodule studieren zu können. Die Studierenden sind damit einerseits an die Absolvierung bestimmter Lehrveranstaltungen und andererseits damit auch an vorgegebene (nicht selbst ausgesuchte) Zeiten gebunden. Das kommt einem fremdbestimmten Stundenplan gleich. Und bedeutet gleichzeitig eine massive Benachteiligung berufstätiger Studierender, die ihre Arbeitszeit nicht so flexibel einteilen können, um an den verpflichtenden Lehrveranstaltungen, die von einer Kette von Voraussetzungen abhängig sind, teilnehmen zu können. Ein weiterer Kritikpunkt ist in diesem Zusammenhang die Anzahl der prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium Bildungswissenschaft. Von 180 ECTS-Punkten, die es zu erreichen gilt, sind 65 ECTS-Punkte (ohne das Modul „Forschung“ mitzurechnen) prüfungsimmanent zu absolvieren.

Das Abstraktionsniveau der Studienziele bzw. Kompetenzformulierungen ist hoch. Die Kriterien, die im Österreichischen Qualifikationsrahmen angeführt sind, werden damit nur marginal erfüllt. Die Formulierung der Studienziele in diesem Curriculum erlaubt einen enormen Interpretationsspielraum. Dennoch ist ein im Vergleich zum Diplomstudium erhöhter Festlegungsgrad festzustellen. Es ist ein Curriculum erstellt worden, das sich in Richtung geschlossene Formulierung bewegt. Ein offenes universitäres Curriculum mit deutlicher Abgrenzung zu geschlossen formulierten Fachhochschulstudienplänen liegt nicht mehr vor. Es handelt sich vielmehr um ein gestuftes bzw. im Bereich der Bachelorarbeiten um ein spiralförmiges Curriculum (vgl. dazu Jerome Bruner, 1960). In sich geschlossene Themenkomplexe folgen aufeinander. Nachdem ein Thema abgeschlossen ist, folgt ein Thema höherer Komplexität.

Das Bachelorstudium Bildungswissenschaft ist im Rahmen seiner Schwerpunktsetzung teilweise differenzierend bzw. diversifizierend. Eine Spezifizierung des individuellen Studienprofils ist in gewissem Rahmen möglich. Es müssen zwar in jedem der vier Schwerpunkte die jeweils ersten Module (mit 5 ECTS-Punkten) belegt werden. Dann ist jedoch Wahlfreiheit im Rahmen von 5 bis 10 ECTS-Punkten gegeben. Allerdings mit der Einschränkung, dass die Anrechenbarkeit mit jeweils vorgegebenen ECTS-Punkten begrenzt ist (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 4-5). Im Diplomstudiengang waren die Voraussetzungen noch andere. Hier konnten aus zehn Schwerpunkten zwei Bereiche ausgewählt werden. Es gab zwar auch hier Vorgaben, welche Studienplanpunkte in welchem Ausmaß zu absolvieren sind, doch waren diese Einschränkungen vergleichsweise gering. Insgesamt ist die Wahlfreiheit im auslaufenden Diplomstudiengang höher.

### **9.1.2 Learning Outcomes und Kompetenzen im Curriculum**

Das Curriculum für den Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft der Universität Wien ist als breites Grundlagenstudium mit akademischer Orientierung konzipiert.

Der Begriff „Learning Outcomes“ findet in dem Curriculum keine Erwähnung. Vielmehr wird lt. Empfehlung des Senats und der Curricularkommission der Universität Wien mit dem Begriff „Studienziele“ operiert.

Im Qualifikationsprofil unter § 1 wird der Erwerb von Fachkompetenz, und zwar die „Vermittlung zentraler Fragestellungen, Theorien und Methoden zum Verständnis von Bildungsprozessen und zur Analyse der Erziehungswirklichkeit“ als zentrale Aufgabe des Bachelorstudiums deklariert. Auf der Forschungsebene wird „wissenschaftsorientierte Problemlösekompetenz“ angestrebt und es werden folgende zu erwerbende inhaltliche Grundkompetenzen angeführt: „die Reflexion/philosophische Bestimmung des Gegenstandes der Bildungswissenschaft, die Ideen- und Wirkungsgeschichte der Pädagogik und die forschungsmethodologische Grundausbildung (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 1).“ Nicht explizit erwähnt werden die Erlangung von Sozialkompetenz und Selbstkompetenz im Qualifikationsprofil.

Kompetenzformulierungen sind vielfach implizit und teils explizit – nicht jedoch durchgängig – angeführt. In der Pflichtmodulgruppe 1 wird im Modul 1 formuliert, dass Studierende über grundlegende Kompetenzen bildungswissenschaftlichen Arbeitens in Theorie und Praxis verfügen: „Die Studierenden verfügen über Kenntnisse aus einem Teilbereich der Bildungswissenschaft sowie über basale Kompetenzen bildungswissenschaftlichen Arbeitens in Theorie und Praxis (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 3).“ Im Rahmen der Pflichtmodulgruppe 3 „Methodologie und Methoden der Bildungswissenschaft“ wird deutlich, dass Studierende Methodenkompetenz gewinnen. Es wird formuliert, dass philosophische, empirisch-quantitative und empirisch-qualitative Arbeitsweisen angewendet werden. Konkret wird in der Pflichtmodulgruppe 3 folgendes Ziel ausgewiesen: „Studierende kennen fachspezifische Forschungsmethoden zur Analyse der Erziehungswirklichkeit und können diese nach den Erfordernissen der jeweiligen Forschungsfrage anwenden (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 3).“

Im Bereich 4 „Forschung“ wird explizit über die Fundierung der Methodenkompetenz gesprochen und „die Fähigkeit zur Durchführung wissenschaftlicher Studien und ihrer

schriftlichen Darstellung (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 7).“ Die Kompetenz im Team arbeiten zu können, wird in den Modulen nicht explizit gefordert, dass es allerdings teamorientierte Arbeitsphasen im Studium gibt, kann § 8 „Lehrorganisation, Lehrveranstaltungstypen und Teilnahmebeschränkungen“ entnommen werden, da hier die aktive Mitarbeit Studierender in Vorlesungen mit Übungen unter anderem mit dem Beispiel, Gruppenarbeiten abzuhalten, konkretisiert wird.

Mit Hilfe des Analyserasters von Lassnigg und Vogtenhuber soll nun eine genauere Betrachtung der Curricula erfolgen und der Grad der Lernergebnisorientierung auf Basis der Vorgaben des Österreichischen Qualifikationsrahmens bestimmt werden. Exemplarisch sollen einige Zielformulierungen angeführt werden und eine Einteilung in „nicht lernergebnisorientiert“, „teilweise lernergebnisorientiert“ oder „vollständig lernergebnisorientiert“ vorgenommen werden.

Um nach Lassnigg und Vogtenhuber die Stufung „vollständig lernergebnisorientiert“ erreichen zu können, sollte beim ersten Kriterium der *Definition von Learning Outcomes* beispielsweise „die detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen in der Berufspraxis erfolgen (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79).“ Da das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien jedoch als berufsvorbildend dargestellt wird, können seine Inhalte nicht auf spezielle berufliche Tätigkeiten umgelegt werden, dennoch vermittelt das Qualifikationsprofil § 1 ein klares Bild der Studienziele: „Der Bachelor im Fach Bildungswissenschaft

- a. vermittelt grundlegende Qualifikationen für wissenschaftliches Arbeiten im sozialen/pädagogischen Berufsfeld und stellt die Basis für Spezialausbildungen auf diesem Gebiet dar;
- b. bildet Kompetenzen und Fähigkeiten, die zu weiterführenden Studien befähigen;
- c. vermittelt in Kombination mit einer entsprechenden berufspraktischen Ausbildung die Fähigkeit zu einer differenzierten Reflexion der einschlägigen Praxis und qualifiziert AbsolventInnen damit zu Führungs- und Leitungsfunktionen im Bildungs- und Sozialwesen in Einrichtungen, Organisationen, Verbänden und Unternehmungen (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 1).“

Insgesamt wird klar, dass Basisqualifikationen erlangt werden, die es erlauben, spezielle Ausbildungen oder weitere Studien in Angriff zu nehmen. Nach erworbener Berufspraxis sind Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler mit Bachelorabschluss jedenfalls auch in Führungspositionen einsetzbar. Studierende können sich ein grobes Bild von ihren künftigen Arbeitsfeldern machen. Die berufliche Relevanz ihres Studiums ist weit gefasst und nicht auf spezielle Tätigkeitsfelder eingeschränkt. Auf diese Weise wird einerseits dem Anspruch der „Employability“ Rechnung getragen und andererseits sind die vielseitigen Möglichkeiten, die nach einem Universitätsstudium offen stehen sollten, weiterhin gegeben.

Bei der *Formulierung der Lernergebnisse* – dem zweiten Kriterium - sollten „beobachtbare Handlungen“ als Lernergebnisse bevorzugt werden. Im Curriculum wird beispielsweise formuliert „können reflektieren“ oder „können verstehen“. Ein Beispiel aus dem Modul 3 („Bildung und Anthropologie“): „Die Studierenden können unterschiedliche anthropologische Theoriezugänge differenzieren und die damit jeweils einhergehenden Implikationen für bildungswissenschaftliche Konzeptionen vom Menschen reflektieren (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 3).“ Das Reflektieren im Sinne des Nachdenkens und Bewusstwerdens etwa bestimmter Theoriezugänge ist nicht beobachtbar und müsste - würde man den Vorgaben des Österreichischen Qualifikationsrahmens folgen – aus den Formulierungen der Studienziele herausfallen. Im Modul 15 („Geschichte der Bildung, mit besonderer Berücksichtigung Österreichs“) steht „das Verstehen“ im Vordergrund: „Die Studierenden können Bildungsphänomene der Gegenwart als unter historischen Verhältnissen entstandene und gewandelte verstehen (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 5).“ Der Begriff „verstehen“ unterstützt zwar das Erlangen selbstbestimmter Bildung, entspricht aber nicht der Anforderung des Analyserasters, greifbare und genaue Formulierungen zu verwenden. Die Überprüfung dieses Studienziels gestaltet sich überaus schwierig und wird wohl kaum zu standardisieren sein. Es ist zwar davon auszugehen, dass eine intensive Auseinandersetzung in diesem Bereich zu erwarten ist, allerdings ist eine operationalisierte Bewertung des Ergebnisses mühevoll bzw. unmöglich. Es gibt aber auch konkretere Formulierungen in dem Studienplan: So wird etwa bei Modul 8 „Empirische Forschungsmethoden in der Bildungswissenschaft I“ genauer formuliert, welche Fähigkeiten hier erlangt werden sollen: „Studierende kennen Forschungslogik sowie Formen der empirisch-quantitativen Forschung und können diese bei der

Versuchsplanung, Datenerhebung, statistischen Auswertung und Interpretation von Daten anwenden (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 4).“ Für die Bewertung „vollständig lernergebnisorientiert“ fehlt hier dennoch die Möglichkeit der tatsächlichen Beobachtbarkeit von konkreten Lernsituationen. Die Formulierung lässt einen hohen Spielraum zu und ist deshalb als „teilweise lernergebnisorientiert“ einzustufen. Die Learning Outcomes sind – wie es in der Einteilung in die Kategorie „teilweise lernergebnisorientiert“ einzusehen ist – „aus der Perspektive der Lernenden formuliert, jedoch zu unpräzise und passiv formuliert und daher sind die Erwartungen für die NutzerInnen nicht völlig verständlich (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79).“

Im Rahmen des dritten Kriteriums - im *Überprüfungsprozess* – sollen zur Erreichung der Stufe „vollständig lernergebnisorientiert“ zum Beispiel „Angaben über den Grad der Schwierigkeit bzw. die Komplexität der erforderlichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79)“ gemacht werden. Unter § 9 „Prüfungsordnung“ wird zur Transparenz des Leistungsnachweises auf die Verantwortung der einzelnen Lehrenden verwiesen, die Art und Umfang der Überprüfung im Anmeldesystem bekannt zu geben haben. Auch in dieser Kategorie sind die Formulierungen „teilweise lernergebnisorientiert“, da diese Stufe den Studierenden ermöglichen soll, auf das zu erreichende Niveau schließen zu können. Einige beispielhafte Formulierungen werden in dem Analyseraster ausgewiesen: grundlegende Kenntnisse, umfassendes Faktenwissen, Eigenverantwortlichkeit etc. Im vorliegenden Curriculum wird beispielsweise unter Schwerpunkt II - Modul 13 „Allgemeine Didaktik“ formuliert: „Die Studierenden kennen die grundlegenden Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik, deren Anwendungsmöglichkeiten und – grenzen sowie dazugehörige Ergebnisse und Richtungen der Unterrichtsforschung (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 5).“ Im Schwerpunkt IV – Modul 21 „Gesellschaft und soziale Veränderung“ heißt es: „Die Studierenden erwerben exemplarisch vertiefte Kenntnisse über gesellschaftliche Strukturen und Organisationen, deren Dynamik und Veränderung sowie deren Bedeutung für Bildungs- und Beratungsprozesse (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 6).“ Der klare Bezug zu Überprüfungskriterien bleibt im Curriculum aus. Erst im Vorlesungsverzeichnis ist für die Studierenden ersichtlich, wie sich die Überprüfung der Lehrveranstaltungen darstellt. Doch sind die Studierenden in der Lage sich einen Überblick zu verschaffen,

welches Niveau im Rahmen des Bachelorstudiums erreicht werden kann. Es wird zwar nicht explizit die eigenverantwortliche Arbeit erwähnt, doch ist implizit herauszulesen, dass beispielsweise im Modul 23 „Forschungspraktikum“, im Modul 24 „Bachelorarbeit I“ und im Modul 25 „Bachelorarbeit II“ ein Forschen und Arbeiten auf Basis von Eigenverantwortlichkeit sowie eigenständige Reflexionsfähigkeit und die Anwendung der Methodenkenntnisse unabdingbar sind, um die Module absolvieren zu können. Aus den Beschreibungen im Bereich (4) Forschung können Studierende die zu erwartende Komplexität herauslesen: „Aufbauend auf eine wissenschaftstheoretische Befassung mit dem Gegenstandsbereich und der Forschungsmethodologie der Bildungswissenschaft erarbeiten sich Studierende Einblicke in ausgewählte bildungswissenschaftliche Praxisfelder. In Verbindung damit vertiefen sie ihre forschungsmethodischen Kompetenzen und weisen die Fähigkeit zur Durchführung wissenschaftlicher Studien und ihrer schriftlichen Darstellung nach (Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 7).“

Das vierte Kriterium sind die *Lehr- und Lernstrategien*. Die Lernendenzentrierung wird vorausgesetzt, um von einem „vollständig lernergebnisorientierten“ Curriculum sprechen zu können und dieser Forderung wird im Studiengang Bildungswissenschaft nachgekommen, denn die Studienziele sind im Curriculum beispielsweise klar gelegt und sind damit den Studierenden bekannt. Die Lernendenzentrierung wird unter anderem auch beim Erstellen der Bachelorarbeit deutlich: Es wird erwähnt, dass (nach Möglichkeit) ein Lehrender für die Betreuung des praktikumsbegleitenden Seminars und des Bachelor-Seminars zuständig sein soll, was darauf schließen lässt, dass damit die bestmögliche Betreuung und Beratung für Studierende gewährleistet werden soll (vgl. Universität Wien. Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft 2009, S. 7).

Was jedoch ebenso für eine Einstufung „vollständig lernergebnisorientiert“ notwendig wäre, ist folgendes Kriterium: „Curriculare und organisationale Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79).“ Explizite Formulierungen dieser Art sind im Curriculum nicht gegeben. Implizit ist aber bei dem Modul 24 (Bachelorarbeit I) herauszulesen, dass „bildungswissenschaftliche Fragestellungen“ bearbeitet werden sollen, und zwar „methodisch sachgerecht“. Hier ist von der Fachkompetenz und von Forschungsmethoden die Rede. Es wird nicht dezidiert von überfachlichen

Kompetenzen gesprochen. Das Erlangen von Sozial- und Selbstkompetenz wird im Curriculum nie explizit erwähnt, auch „soft skills“ werden nicht thematisiert. Dennoch ist implizit klar, dass eine Bachelorarbeit nicht ohne Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit der eigenständigen Bearbeitung bildungswissenschaftlicher Themen angefertigt werden kann.

Einem typisch universitären Diplomstudiengang wurde in der Vergangenheit in der Regel ein offen formuliertes Curriculum mit geringem Festlegungsgrad zugeschrieben, bei dem Inhalte und Ziele nicht detailliert ausdifferenziert wurden. Das vorliegende Bachelor-Curriculum ist – wie bereits erwähnt - in vielen Modulen eher geschlossen formuliert. Dennoch ist das Abstraktionsniveau der Lernziele bzw. der Kompetenzformulierungen zu hoch, um den Ansprüchen zu genügen, die von der Projektgruppe zur Implementierung des Nationalen Qualifikationsrahmen gestellt werden.

## **9.2 Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck**

### **9.2.1 Aufbau und Inhalt**

An der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck wurde das Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Bildungswissenschaften am 29. April 2008 ausgegeben. Unter §11 ist nachzulesen, dass das Curriculum am 1. Oktober 2008 in Kraft getreten ist. Die Dauer des Bachelorstudiums beläuft sich (wie in Wien) auf 180 ECTS-Punkte - also sechs Semester (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft 2008, S. 1-2). Das Institut für Erziehungswissenschaft stellt unter dem Punkt „Aktuelles“ auf seiner Website Informationen zum Bachelorstudium zur Verfügung, die in der nachstehenden Betrachtung der Curricula verwendet werden.

Folgende Bologna-Kriterien werden im Rahmen des untersuchten Curriculums ausgewiesen: die ECTS-Anrechnungspunkte, die konsekutiven Studiengänge

(Bachelor- und Masterstudien), die Modularisierung. Im Curriculum wird der Mobilitätsgedanke im Sinne einer Bologna-konformen Hochschularchitektur nicht formuliert.

Das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft schließt mit der Verleihung des akademischen Grades „Bachelor of Arts“, abgekürzt „BA“ ab. Es wird betont, dass im Rahmen des Studiums (ebenso wie im Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien) eine wissenschaftliche Berufsvorbildung erlangt wird. Das Studium qualifiziert ebenso für Berufe, welche erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse bedingen (vgl. Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Erziehungswissenschaft. Aktuelles. Stand: 3. März 2011).

Die Beschreibungen im Qualifikationsprofil §1 fallen alles in allem umfangreicher aus als jene im Vergleichscurriculum an der Universität Wien. Bezüglich der beruflichen Relevanz werden detailliertere Angaben zu den möglichen zukünftigen Tätigkeitsfeldern der Absolventinnen und Absolventen gemacht: „Das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft bereitet in besonderer Weise auf planende, analysierende und beratende Tätigkeiten beruflicher oder freiberuflicher Art in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, im Sozial- und Gesundheitswesen, in Freizeit- und Kultureinrichtungen, in Politik und öffentlicher Verwaltung, in den Medien, in der Wirtschaft, sowie auf Tätigkeiten in universitären und außeruniversitären kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen vor (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011).“ Allgemein formuliert wird die Erlangung der Fähigkeit, erziehungswissenschaftliche Fragestellungen theoretisch und methodologisch zu untersuchen und zu beurteilen. Explizit erwähnt wird im Qualifikationsprofil der Erwerb von „soft skills“ (von sozialen und kommunikativen Kompetenzen), die die Absolventinnen und Absolventen in ihrem künftigen beruflichen Tätigkeitsfeld dazu befähigen, Selbstmanagement, Kooperationsfähigkeit und Eigeninitiative zu beweisen. Einen weiteren Schwerpunkt des Studiums in Innsbruck stellt die Beforschung von Fragestellungen im Zusammenhang der sozial-kulturellen Konstruktion von „gender“, „race“ und „class“ dar (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 1). Dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen ist der letzte Punkt im Qualifikationsprofil gewidmet. In

Proseminaren, Seminaren und Kursen wird das Erlangen folgender Kompetenzen ausdrücklich angestrebt:

- im sozial-kulturellen Kontext: Kontaktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz, hermeneutische Kompetenz
- im unmittelbaren Arbeitskontext: Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeiten, Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenzen
- allgemeinbildende Kompetenzen: emotionale Intelligenz, Engagement und klare Selbstpositionierung (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 2).

Pflicht- und Wahlmodule werden unter § 5 angeführt. Der Gesamtumfang bei den Pflichtmodulen beträgt 145 ECTS-Punkte. Es handelt sich um 20 verpflichtende Module. Die Pflichtmodule 1 bis 4 (Einführung und Orientierung; Gesellschaftstheoretische Grundlagen von Erziehung und Bildung; Entwicklungs- und sozialisations- und lehr-/lerntheoretische Grundlagen v. Erziehung u. Bildung; Wissenschaftliches Arbeiten und Überblick über Forschungsmethoden) sind der Studieneingangsphase zugeordnet (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 3). Es wird empfohlen, diese Pflichtmodule 1 bis 4 im ersten Semester zu absolvieren und die Pflichtmodule 5 bis 8 (Historische und anthropologische Grundlagen von Erziehung und Bildung; Institutionen und Prozesse von Bildung und Erziehung; Basisliteratur; Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft) im zweiten Semester zu studieren (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 21). Die ersten beiden Semester des Bachelorstudiengangs sind – so ist es den aktuellen Informationen des Instituts für Erziehungswissenschaft zu entnehmen - dem erziehungswissenschaftlichen Basisstudium gewidmet. Im Anschluss daran können vom dritten bis zum sechsten Semester fünf Pflichtfächer studiert werden und vertiefend als Wahlfach belegt werden. Wissenschaftstheorie, Methodologie und forschungsmethodisches Grundlagenwissen werden von den Studierenden gleichlaufend erworben. Interessant ist, dass in den Informationen des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck der Begriff „Ausbildungsziel“ verwendet wird. Und als Ausbildungsziel werden die „wissenschaftlich fundierte theorie- und

methodengestützte Problemlösungs- und praxisorientierte Handlungskompetenzen der AbsolventInnen (Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Erziehungswissenschaft. Aktuelles. Stand: 3. März 2011)“ genannt.

Vertiefende Wahlmodule sind im Ausmaß von 35 ECTS-Punkten zu studieren. Aus den vier Wahlmodulen „Lebenslauf und sozialer Wandel“, „Psychoanalytische Pädagogik – Psychosoziale Arbeit“, „Biografie – Geschlecht – Gesellschaft“ und „Interdisziplinäre Kompetenzen“ sind zwei Module mit jeweils 10 ECTS-Punkten zu absolvieren und aus den drei Wahlmodulen „Inklusive Pädagogik/Disability Studies“, „Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ und „Migration und Pädagogik“ sind zwei Module mit jeweils 7,5 ECTS-Punkten zu belegen (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 4).

Im Pflichtmodul 13 „Projekt Praxisfeld-Erkundung“ und im Pflichtmodul 20 „Seminar mit Bachelorarbeit“ wird dem Anspruch der Einheit von Forschung und Lehre nachgekommen. Ein Pflichtpraktikum (so wie es im Wiener Curriculum angeführt ist) gibt es im Bachelorstudium Erziehungswissenschaft in Innsbruck nicht. Das praktische und wissenschaftliche Arbeiten in konkreten Situationen wird durch das Pflichtmodul 13 abgedeckt. Insgesamt gilt es, 10 ECTS-Punkte zu erreichen, was einem Workload von 250 Stunden entspricht. Das Pflichtpraktikum im Bachelorstudium in Wien (wissenschaftliches und pädagogisches Praktikum) ist im Ausmaß von 240 Stunden zu absolvieren, wobei Studierende in Wien eine höhere Entscheidungsfreiheit genießen, da eigenständig gewählt werden kann, in welchem der beiden Praktikateile mehr Stunden gearbeitet werden. Wie schon erwähnt ist folgender Rahmen von den Wiener Studierenden einzuhalten: wenigstens 80 Stunden, maximal 160 Stunden. Ein weiterer entscheidender Unterschied ergibt sich aus der Tatsache, dass sich Studierende in Wien selbst um Praktikumsstellen kümmern müssen. Eigeninitiative und Selbstmanagement werden von den Studierenden verlangt, wenn es darum geht, sich für einen Praktikumsplatz zu bewerben. In Innsbruck müssen sich Studierende lediglich für ein im Vorlesungsverzeichnis angebotenes Pflichtmodul anmelden. Zu guter Letzt ist hervorzuheben, dass im Rahmen des Bachelorstudiums in Innsbruck nur eine Bachelorarbeit anzufertigen ist. Die Themenwahl ist im Curriculum enger

eingegrenzt als für Studierende in Wien (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 4).

Auch in Innsbruck sind Verschulungstendenzen zu erkennen. Nach der Beschreibung der einzelnen Module ist als letzter Punkt jeweils die Anmeldungsvoraussetzung für das beschriebene Modul angeführt: Wenigstens der erfolgreiche Abschluss der Pflichtmodule eins bis vier ist Teilnahmevoraussetzung für alle Module ab dem Pflichtmodul 9 „Lebenslauf und sozialer Wandel“. Daraus ergeben sich ähnliche Nachteile wie in Wien: Berufstätige sind weniger flexibel in ihrer Studienorganisation. Wenn die positive Absolvierung bestimmter Lehrveranstaltungen verlangt wird, werden die Möglichkeiten berufstätiger Studierender eingeschränkt. Es gelten die gleichen Vorwürfe wie sie Wiener Studierende erheben könnten:

- Die fremdbestimmte Reihenfolge der Module bedeutet eine Einengung der Autonomie.
- Die Anzahl prüfungsimmanenter Lehrveranstaltungen ist höher als die Zahl jener Lehrveranstaltungen, die keinen immanenten Prüfungscharakter aufweisen.

Alles in allem sind die Unterschiede zum Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien an folgenden Eckpunkten festzumachen:

Das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft verfügt über ein ausführlicheres Qualifikationsprofil mit deutlicheren Ausführungen zur beruflichen Relevanz. Es wird ein klarer Bezug zur Vermittlung von „soft skills“ hergestellt. Zu gewinnende Schlüsselkompetenzen werden im Qualifikationsprofil des Innsbrucker Curriculums explizit beschrieben. Ebenfalls bereits im Qualifikationsprofil ausgeführt wird der stärkere Fokus auf die feministische Theoriebildung. Zudem sieht das Studium der Erziehungswissenschaft in Innsbruck keinen gesonderten Praxisnachweis vor und es ist lediglich eine Bachelorarbeit zu verfassen.

Jedes Modul wird durch eine Kurzbeschreibung eingeleitet, die auch Angaben zur Art der Lehrveranstaltung, der Semesterstundenanzahl und den ECTS-Anrechnungspunkten enthält. Dann wird das jeweilige Lernziel/werden die jeweiligen Lernziele formuliert. Abschließend werden in jedem Modul die Anmeldungsvoraussetzungen angegeben.

Die Kriterien, die im Österreichischen Qualifikationsrahmen (und hier im Speziellen in der Analysetabelle Lassniggs und Vogtenhubers) angeführt werden, sind nicht erfüllt. Die Lernziele weisen insgesamt ein hohes Abstraktionsniveau auf. Sie sind allgemein formuliert und sind der Ebene Grobziele zuzuordnen. Bei der allgemeinen Beschreibung der Module werden die Inhalte beschrieben, die im gegebenen Modul vermittelt werden. Der Input steht im Vordergrund, die Outcome-Orientierung – so wie sie die Bologna-Architektur vorsieht - hat nicht den Vorrang. Ein Auszug aus dem Pflichtmodul 2 „Gesellschaftstheoretische Grundlagen von Erziehung und Bildung“ (konkret zur VO „Soziologie der Erziehung“) soll dies verdeutlichen: „Die Vorlesung beschäftigt sich mit dem soziologischen Zugang zu den Grundfragen der Erziehung: mit Bedeutungen und Funktionen der abstrakten Kategorie ‚Gesellschaft‘ für Erziehungsprozesse und Erziehungsinstitutionen [...] (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 5).“ Es wird nicht aus der Perspektive der Studierenden formuliert, sondern die Inhalte, die in der Vorlesung vermittelt werden, (herkömmlich) dargestellt. Die Formulierungen der Lernziele selbst, die weniger umfangreich ausfallen wie die allgemeinen Beschreibungen zu Beginn der Module, sind hingegen auf die Studierenden bezogen. So werden die Lernziele durchgehend im Aktiv formuliert und nehmen die Lernenden in den Blick. Ein Beispiel (Pflichtmodul 4): „Lernziel: Die Studierenden erwerben forschungsmethodische Kompetenzen im Hinblick auf die spätere selbständige Durchführung von empirischen Untersuchungen (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 6).“

Zusammenfassend kann nach der inhaltlichen Betrachtung des Curriculums festgehalten werden: Die Wahlfreiheit im Rahmen des Bachelorstudiums ist eingeschränkt, weil 20 Pflichtmodule und zwei von vorgegebenen vier sowie zwei von vorgegebenen drei Wahlmodulen zu belegen sind. Spezialisierung durch den Aufbau eines eigenen, individuellen Studienprofils mit deutlicher Schwerpunktsetzung ist damit nur bedingt möglich. Schulähnliche Stundenplanstrukturen kommen zum Tragen, denn die Absolvierung von Studienplanpunkten ist (von der Reihenfolge her) vorgegeben. Auch für das Curriculum Erziehungswissenschaft ist festzuhalten, dass es nicht mehr den Ansprüchen eines offenen, universitären Curriculums entspricht.

Die einzelnen Module decken Themenbereiche ab, die in ihrer Komplexität unterschiedlich sind. Es macht zwar Sinn, weniger komplexe Fragestellungen vor Themen höhere Komplexität zu studieren, doch bedeutet dies wiederum eine Bevormundung der Studierenden und damit eine Einschränkung ihrer Wahlfreiheit, ihrer Eigeninitiative und ihrer Selbstmanagementfähigkeiten.

### **9.2.2 Learning Outcomes und Kompetenzen im Curriculum**

Beim Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck handelt es sich – wie auch beim Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien – um ein breit angelegtes Basisstudium mit akademischer Orientierung.

Auch im Innsbrucker Curriculum wird der Begriff „Learning Outcomes“ nicht verwendet. Es wird auf den Begriff „Lernziel“ zurückgegriffen, um zu definieren, was Studierende in einem bestimmten Modul erreichen sollen.

Das Qualifikationsprofil bezieht sich wie auch das Curriculum für das Bachelorstudium in Wien deutlich auf die Fach- und Methodenkompetenzen der künftigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Zudem wird das Erwerben von Sozial- und Selbstkompetenzen in Innsbruck – im Gegensatz zum Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft in Wien – ausdrücklich formuliert, wobei zusätzlich die Anforderungen der Arbeitswelt berücksichtigt werden: Die Absolventinnen und Absolventen werden „durch die Vermittlung von „soft skills“, von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, auf eine Arbeitswelt vorbereitet, die Anforderungen an Selbstmanagement, Kooperationsfähigkeit und Eigeninitiative auszeichnet (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 1).“

Die Formulierungen im Qualifikationsprofil sind in Bezug auf den Output des Studiums für seine Absolventinnen und Absolventen allgemein gehalten. Präzisere Angaben sind bei den Lernzielen in den Modulen vorzufinden. Noch detailliertere Angaben über die zu vermittelnden Inhalte werden in den Beschreibungen gemacht, die den

Lernzielen vorangestellt sind. Diese spiegeln Input-Formulierungen wider. Exemplarisch wurde dazu ein Beispiel im vorangegangenen Kapitel angeführt.

Zu erwerbende Kompetenzen werden (anders als im Wiener Curriculum) in den Lernzielen im Innsbrucker Curriculum zwar angegeben, doch werden eindeutige Angaben ausgespart. Einige Beispiele werden an dieser Stelle explorativ angeführt: Im Pflichtmodul 9 „Lebenslauf und sozialer Wandel“ wird beispielsweise die Aneignung von Schlüsselkompetenzen formuliert: „Die Studierenden erweitern ihre Wahrnehmung der Bandbreite von Lehr-/Lernsettings und setzen sich mit der Frage nach geeigneten Wegen zur Aneignung von Schlüsselkompetenzen, die aktive Partizipation in allen Lebensbereichen fördern, auseinander (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 8).“ Offen bleibt, welche Schlüsselkompetenzen in dem Pflichtmodul zum Tragen kommen sollen. Es scheint so, als bliebe es der Kreativität der/des Lehrenden überlassen, welche Kompetenzen sie/er in der Lehrveranstaltung ansprechen will. So wie die Angaben im Lernziel gemacht werden, sind sie allerdings wenig informativ für Studierende. Im Pflichtmodul 16 „Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ wird die Entwicklung von Medienkompetenzen angeführt: „Die Studierenden erwerben und entwickeln Medienkompetenzen in theoretischer und praktischer Hinsicht weiter (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 14).“ Auch hier wird nicht angegeben, welche Medienkompetenzen vermittelt werden. Wiederum ist es schwierig für Studierende, sich hier konkrete Vorstellungen darüber zu machen, was sie inhaltlich in diesem Modul erwarten wird. Betrachtet man die Idee, die hinter der Modularisierung steckt, stellt sich die Frage, inwieweit es mit derart mageren Angaben möglich ist, die Module – der Bologna-Idee nach – aufeinander abzustimmen, um etwa Überschneidungen zu verhindern. Die Erlangung von Methodenkompetenzen wird unter anderem im Pflichtmodul 18 „Qualitative und quantitative Forschungsmethoden“ erwähnt. In der allgemeinen Beschreibung ist von der Vermittlung von Basiskompetenzen für die Anwendung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden die Rede. Die Angaben hier sind detaillierter. So erfahren Studierende etwa, dass sie im Seminar „Qualitative Forschungsmethoden“ Verfahren der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und Datenauswertung kennen lernen werden (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3.

März 2011, S. 16-17). Interessant ist schließlich, dass ein eigenes Wahlmodul „Interdisziplinäre Kompetenzen“ angeboten wird. Studierenden wird im Rahmen dieses Moduls die Teilnahme an Lehrveranstaltungen aus Bachelorstudien folgender Fakultäten angeboten: „Fakultät für Politikwissenschaft und Soziologie, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften, Fakultät für Volkswirtschaft und Statistik, Fakultät für Betriebswirtschaft, Katholisch-Theologische Fakultät, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Philosophisch-Historische Fakultät, Rechtswissenschaftliche Fakultät (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 18).“ Das Lernziel des Moduls: „Die Studierenden erwerben die Kompetenz, über die Grenzen der eigenen Disziplin zu blicken und sich konstruktiv in einen interdisziplinären Diskurs einzubringen (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 18).“ Diese Passage ist für die vorliegende Diplomarbeit spannend, da Brinckmann et al. und Wagemann im theoretischen Teil zitiert wurden, als es um die Frage des interdisziplinären Forschens ging, die als wesentlicher Teil einer Bildung im Medium der Wissenschaft diskutiert wurde. Befremdend wirkt allerdings die Formulierung in dem Lernziel: Es kann „die“ Kompetenz erworben werden, um interdisziplinär forschen zu können. Es sind aber wenigstens grundlegende fachliche Kenntnisse und Basiskenntnisse der Methoden nötig, um sich in einer anderen Disziplin adäquat „bewegen“ zu können. Alles in allem ist die Formulierung zu ungenau, um eine Idee davon zu erhalten, was die Studierenden im Rahmen dieses Moduls erwarten.

Das Curriculum der Erziehungswissenschaft wurde schließlich mittels des Analyserasters von Lassnigg und Vogtenhuber auf den Grad der Lernergebnisorientierung auf Basis der Vorgaben des Österreichischen Qualifikationsrahmens untersucht. Wie auch bei der Betrachtung des Wiener Curriculums sollen beispielhaft einzelne Zielformulierungen bzw. Lernergebnisformulierungen angegeben werden und eine Einordnung in „nicht lernergebnisorientiert“, „teilweise lernergebnisorientiert“ oder „vollständig lernergebnisorientiert“ angelegt werden. Einige Formulierungen werden (obwohl schon bei der Untersuchung des Curriculums Bildungswissenschaft angeführt) hier nochmals wiederholt werden, um ein flüssigeres Lesen zu ermöglichen.

Um nach Lassnigg und Vogtenhuber die Stufung „vollständig lernergebnisorientiert“ erreichen zu können, sollte beim ersten Kriterium der *Definition von Learning Outcomes* beispielsweise „die detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen in der Berufspraxis erfolgen (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79).“ Auch das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung. Die Angaben zur Berufspraxis sind allerdings detaillierter als jene im Wiener Curriculum. So wird beispielsweise im Qualifikationsprofil die Erlangung von „soft skills“ (von sozialen und kommunikativen Kompetenzen) als Vorbereitung auf die Berufswelt angeführt – (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 1). In den Lernzielen selbst lauten die Formulierungen beispielsweise wie folgt: „Die Studierenden erwerben die Kompetenz, Institutionen und Prozesse der Bildung und Erziehung systematisch zu erfassen, in ihrer Bedingtheit zu analysieren und in ihren Folgen zu reflektieren (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 7).“ Fachliche Kompetenzen und Reflexionskompetenz werden in dem Lernziel ausdrücklich thematisiert. Ein anderes Beispiel: „Die Studierenden erwerben methodologische Kompetenzen zur selbständigen Durchführung von empirischen Untersuchungen (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 8).“ Beide Formulierungen weisen explizit Kompetenzformulierungen aus und beziehen sich auf künftiges selbständiges Arbeiten in Studium und Beruf.

Bei der *Formulierung der Lernergebnisse* – dem zweiten Kriterium nach Lassnigg und Vogtenhuber - sollten „beobachtbare Handlungen“ als Lernergebnisse bevorzugt werden. Als gelungene Formulierungen werden im Analyseraster can-do-statements angeführt. Da solche im Curriculum Erziehungswissenschaft fehlen, ist eine Einteilung in die Kategorie „vollständig lernergebnisorientiert“ nicht möglich. Lassnigg und Vogtenhuber führen unter „teilweise lernergebnisorientiert“ an, dass sich Learning Outcomes zwar auf Studierende beziehen, in ihrer Formulierung aber ungenau und passiv bleiben. Das trifft auf das vorliegende Curriculum zu. Die Formulierungen sind unverbindlich und knapp. Rückschlüsse auf die Erwartungen, die mit Lernzielen verbunden sind bzw. auf das Lernniveau sind für die Studierenden nicht möglich. Genauere Angaben sind in den allgemeinen Beschreibungen enthalten, die den Lernzielen vorangestellt sind. Das folgende Beispiel aus dem Pflichtmodul 4

„Wissenschaftliches Arbeiten und Überblick über Forschungsmethoden“ soll dies verdeutlichen. Zunächst wird die allgemeine Beschreibung des Kurses „Wissenschaftliches Arbeiten“ formuliert: „Im Kurs werden wissenschaftliche Arbeitstechniken vermittelt, die für das Verstehen von Forschungsergebnissen, das eigenständige Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und für die erfolgreiche Gestaltung des Studiums notwendig sind (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 6).“ Der Input des Kurses wird dargestellt. Studierende können sich von den Inhalten, die in dem Kurs vermittelt werden, ein Bild machen. Das Lernziel alleine ermöglicht diese Einblicke nicht: „Die Studierenden erwerben Grundkenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 6).“

Im Rahmen des dritten Kriteriums - im *Überprüfungsprozess* – sollen zur Erreichung der Stufe „vollständig lernergebnisorientiert“ zum Beispiel „Angaben über den Grad der Schwierigkeit bzw. die Komplexität der erforderlichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79)“ gemacht werden. Allgemeine Angaben zur Leistungsfeststellung sind – wie schon erwähnt - §9 „Prüfungsordnung“ zu entnehmen. Grundsätzlich kann diese Kategorie im Innsbrucker Curriculum das Kriterium „teilweise lernergebnisorientiert“ erreichen. Einige beispielhafte Formulierungen werden in dem Analyseraster ausgewiesen, um zu zeigen, dass Studierende in der Lage sein sollen, auf das zu erreichende Niveau schließen zu können: grundlegende Kenntnisse, umfassendes Faktenwissen, Eigenverantwortlichkeit etc. Folgende Formulierungen finden sich im vorliegenden Curriculum: Im Pflichtmodul 1 „Einführung und Orientierung“ heißt es beispielsweise: „Die Studierenden erwerben grundlegende Kompetenzen zur Gegenstandsbestimmung und zu entscheidenden Forschungsfragen der Erziehungswissenschaft (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 4).“ Im Pflichtmodul 10 „Psychoanalytische Pädagogik – Psychosoziale Arbeit“ wird formuliert: „Die Studierenden erwerben Basiswissen über Theorien und Anwendungsformen der Psychoanalyse (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 9).“ Was allerdings nicht berücksichtigt wird, sind deutliche Angaben zur Art der Leistung und zu den Kriterien der Überprüfung für die einzelnen Module. Die Ausnahme stellt – wie auch in Wien -

das Pflichtmodul 20 „Seminar mit Bachelorarbeit“ dar. Nur hier werden – wie oben dargestellt – klare Angaben zu Art und Umfang der Leistungsfeststellung gemacht. Zusätzliche Informationen zum Anfertigen der Bachelorarbeit sind auch in §8 „Bachelorarbeit“ enthalten. Das Modul, das sich mit dem Verfassen der Bachelorarbeit beschäftigt, kann mit „vollständig lernergebnisorientiert“ bewertet werden.

Das vierte Kriterium sind die *Lehr- und Lernstrategien*. Die Lernendenzentrierung wird vorausgesetzt, um von einem „vollständig lernergebnisorientierten“ Curriculum zu sprechen. Im Curriculum Erziehungswissenschaft überwiegt jedoch eine wenig studierendenzentrierende Form der Beschreibung am Beginn jeder Modulbeschreibung. Die Formulierungen entsprechen – wie bereits erwähnt - einer Input-Orientierung. Doch gibt es noch eine Voraussetzung, die zur Einstufung „vollständig lernergebnisorientiert“ führt. Lassnigg und Vogtenhuber formulieren: „Curriculare und organisationale Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79).“ Im Gegensatz zum Bachelorstudium Bildungswissenschaft sind Kompetenzformulierungen im Curriculum Erziehungswissenschaften sowohl fachlicher als auch überfachlicher Art ausgewiesen. Bereits in den zum Basisstudium zählenden Modulen wird der Kompetenzerwerb explizit formuliert. So werden etwa im Pflichtmodul 4 „Wissenschaftliches Arbeiten und Überblick über die Forschungsmethoden“ einerseits die Methodenkompetenz und andererseits die Selbstkompetenz angesprochen: „Die Studierenden erwerben forschungsmethodische Kompetenzen im Hinblick auf die spätere selbständige Durchführung von empirischen Untersuchungen (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 6).“ Die zu erwerbenden Fachkompetenzen beherrschen zwar das Curriculum, doch wird auch ausdrücklich die Aneignung von Schlüsselkompetenzen angesprochen. So zum Beispiel beim Pflichtmodul 9 „Lebenslauf und sozialer Wandel“: Bereits in der Beschreibung des Kurses ist von der „persönlichen und sozialen Kompetenzentwicklung“ die Rede und im Lernziel wird die geeignete „Aneignung von Schlüsselkompetenzen“ formuliert (vgl. Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 8). Genauere Formulierungen bleiben allerdings aus. Das Kompetenzkonzept, das im Qualifikationsprofil angekündigt wird, wird in den Modulen nicht konkret umgesetzt. Ein durchgängiges Gesamtkonzept ist im Curriculum nicht gegeben.

Schließlich ist die Bearbeitung und Reflexion ausgewählter Themen im Zuge der Erstellung der Bachelorarbeit zu erwähnen, da hierbei sowohl methodische als auch fachliche Kompetenzen vertieft werden. Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit der eigenständigen Bearbeitung bildungswissenschaftlicher Themen sind Voraussetzungen für das Verfassen einer Bachelorarbeit. Die (input-orientierte) Einleitung der Seminarbeschreibung macht dies deutlich: „Im Mittelpunkt des Seminars steht die theoretisch-methodische Diskussion und die Bearbeitung und Reflexion ausgewählter Themen der Bachelorarbeiten (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 17).“ Vor allem aber § 8 gibt detailliert Auskunft über die Anforderungen: „Die Studierenden haben durch die Anfertigung der Bachelorarbeit den Nachweis zu erbringen, dass sie selbstständig in der Lage sind, das theoretische und methodische Instrumentarium der Erziehungswissenschaft auf eine bestimmte Fragestellung anzuwenden, die von den Studierenden vorgeschlagen werden kann (Universität Innsbruck. Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft, Stand: 3. März 2011, S. 18).“

Abschließend ist festzuhalten, dass auch für das Curriculum der Erziehungswissenschaft gilt, dass es sich von einem offenen universitären Curriculum insofern entfernt hat, als die Modularisierung und die damit einhergehende teilweise vorgegebene Reihenfolge der Lehrveranstaltungen ein starkes Steuerungsinstrument darstellen.

## **10 Ergebnisse der Untersuchung**

Österreich war im Bologna-Prozess von Anfang an dabei und gehört zu jenen Ländern, in denen die strukturelle Umgestaltung der Studienarchitektur voll im Gang ist. Österreichs Universitäten haben in vielen Bereichen autonomen Handlungsspielraum und demnach Freiheiten in der Etablierung von Curricula. Sie sind (noch immer) in der Phase, sich an die Bologna-Kriterien anzupassen und den ursprünglichen Ideen trotzdem treu zu bleiben.

Im Kapitel 8 sind erste Ergebnisse aus der explorativen Betrachtung der beiden Studiengänge (anhand des Analyserasters nach Lassnigg und Vogtenhuber) zum Ausdruck gebracht worden. Im Folgenden sollen weitere Überlegungen dargestellt werden. Eine Gegenüberstellung der beiden Bachelorstudiengänge soll aufzeigen, welche Schwerpunkte jeweils gesetzt wurden und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede auszumachen sind. Außerdem wird in diesem Kapitel diskutiert werden, inwieweit es die curricularen Kommissionen angestrebt haben, die Implementierung der Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen zu forcieren und wie sie in weiterer Folge die Bologna-Philosophie ernst nahmen bzw. die Bologna-Instrumente eigenwillig gewendet haben.

Was Studierende nach der Absolvierung eines bestimmten Moduls können sollen, welche Learning Outcomes also erreicht werden sollen, ist in dem Wiener Curriculum gemäß dem Analyseraster von Lassnigg/Vogtenhuber mit „teilweise lernzielorientiert“ zu beurteilen. Wie die Betrachtung der Curricula gezeigt hat, ist die Lernzielorientierung in beiden Curricula nach den Kriterien des Analyserasters in geringem Ausmaß als „vollständig“ zu bewerten. Darüber hinaus wurde der Erstellung des Qualifikationsprofils im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft in Wien weniger Beachtung geschenkt als den Modulbeschreibungen. Die Kompetenzformulierungen sind im Curriculum des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien kaum explizit auszumachen. Wenn von der Erreichung von Kompetenzen die Rede ist, dann sind es die Fach- und die Methodenkompetenz, die als zu gewinnende Kompetenzen formuliert werden. Im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz wird kaum Spezifisches thematisiert. In Innsbruck sind die Formulierungen im Qualifikationsprofil ausführlicher und es wird explizit auf die Aneignung von „soft skills“ und Schlüsselkompetenzen verwiesen. Auch in den Lernzielen selbst kommen Kompetenzformulierungen häufiger zum Ausdruck als im Wiener Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft. In Wien sind zwei Bachelorarbeiten zu verfassen, während in Innsbruck nur eine gefordert wird.

Es bleibt die Frage, warum sich der Studiengang Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck auf das „biegsame Kompetenzkonzept“ (um es mit den Worten Reichenbachs zu formulieren) eher einlässt als der Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Reichenbach (2007) spricht als

mögliche Ursache die biederen, starren Konzepte der Vergangenheit an und das Bedürfnis, sich davon zu lösen, um ein klares Signal der Modernität und des Veränderungswillens zu setzen. Besonders die Erwähnung des Anstrebens von „soft skills“ im Qualifikationsprofil des Studiengangs wird Kritikerinnen und Kritiker irritieren. Im Diskurs um „soft skills“ wird nicht nur deren Biogsamkeit kritisiert, sondern auch die Frage der Messbarkeit und Operationalisierbarkeit diskutiert. Für die Universität Innsbruck muss in diesem Punkt allerdings festgehalten werden, dass die im Qualifikationsprofil formulierten „soft skills“ nicht explizit in bestimmten Lernzielen formuliert werden. Es wird also wohl das Erlangen persönlicher und sozialer Kompetenz als wünschenswert dargestellt, nicht jedoch eine graduierte Darlegung von konkreten (messbaren) Ergebnissen angepeilt. Doch könnte man für den Bachelorstudiengang an der Universität Innsbruck kritisch vermerken, dass die Angaben im Qualifikationsprofil allgemein und abstrakt bleiben und es an Begründungen für das vorliegende Kompetenzkonzept fehlt. Auf diesen Aspekt im Rahmen des Kompetenzdiskurses wird auch von den Autoren der Frankfurter Einsprüche (2009) kritisch hingewiesen.

Zum Thema Kompetenzformulierungen in den Curricula folgt in diesem Kapitel ein weiterer Kommentar, und zwar im Zuge der Darstellung der Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der beiden untersuchten Studiengänge.

Auf hochschuldidaktischer Ebene ist hervorzuheben, dass in Wien die Lernendenorientierung im Curriculum stärker zum Ausdruck kommt als in Innsbruck. Auf Antrag Studierender ist beispielsweise eine Zusammenfassung von Prüfungen möglich. Im Modul „Forschung“ wird die Betreuung und Beratung durch Lehrende hervorgehoben. Die Formulierung der Lernziele ist auf die Lernenden bezogen. Es kommen unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen zum Tragen. Ihr Aufbau, die Vermittlungsart der Inhalte, die Überprüfungsformen etc. sind unterschiedlich: Lehrveranstaltungen können beispielsweise mit E-Learning-Phasen kombiniert werden und hier wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer didaktischen Begleitung hingewiesen. In Vorlesungen mit Übung wird die aktive Mitarbeit der Lernenden hervorgehoben und es ist von Gruppenarbeiten und dem aufgabenorientierten Arbeiten die Rede und dem Abhalten von Tutorien. Der Schwerpunkt bei Proseminaren und Seminaren ist die Kommunikation sowie die Anfertigung schriftlicher Arbeiten. Wie die Seminare didaktisch und methodisch tatsächlich aufgebaut werden, liegt in der Hand der Lehrenden. Das Curriculum gibt hier lediglich

einen studierendenzentrierten Rahmen vor. In Innsbruck sind im Curriculum weniger Hinweise auf didaktische Umsetzungen auszumachen. Studierendenorientierte Formulierungen sind von der Anzahl her ebenso weniger häufig festzustellen. Dass auf die Vermittlung von Kompetenzen im Rahmen von Kursen, Seminaren, Proseminaren und Projektseminaren Wert gelegt wird, ist allerdings dem Qualifikationsprofil zu entnehmen. Persönliche und soziale Kompetenzen wurden im Rahmen der Curricularerstellung mitgedacht, aber nicht in Form von Operationalisierungsversuchen, um messbare Resultate zu erzielen, was im Fall von sozialen Kompetenzen – wenn (wie schon erwähnt) Reichenbachs Überlegungen zugrunde gelegt werden – ohnehin nicht möglich ist. E-Learning und die Betreuung von Studierenden beim Anfertigen ihrer Bachelorarbeit werden im Curriculum selbst nicht thematisiert. Doch ist davon auszugehen, dass sowohl durch elektronische Medien gestütztes Lernen als auch individuelle Beratung beim Verfassen der Bachelorarbeit, realisiert werden. Es bleibt also auch beim Studium der Erziehungswissenschaft weitgehend offen, welche didaktischen Elemente in den Lehrveranstaltungen zum Tragen kommen.

Im Folgenden sollen nun noch Parallelen bzw. Gegensätze der Curricula der beiden Studiengänge erläutert werden. Dazu wurde eine Unterteilung in vier Punkte vorgenommen:

a) Das BA-Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien fördert in stärkerem Ausmaß als das BA-Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck die Eigenständigkeit und das wissenschaftliche Arbeiten. Die Kriterien, die diesen Schluss untermauern sollen, lauten wie folgt:

- Es gibt kein Pflichtpraktikum in Innsbruck, um das sich Studierende selbst bemühen müssen. Beim Studium der Erziehungswissenschaft wird das durch das Pflichtmodul 13 „Projekt Praxisfeld-Erkundung“ ersetzt. Damit ersparen sich Studierende Eigeninitiative hinsichtlich des aktiven und persönlichen Bemühens um Praxisplätze, so wie es von Studierenden in Wien verlangt wird. Recherchearbeit, Bewerbungsgespräche und oft auch die begründete Rechtfertigung, um die Anerkennung des Praxisplatzes vor der Studiengangsleitung zu erhalten, sind für Studierende in Wien Voraussetzung

dafür, das Pflichtpraktikum absolvieren zu können. Dieses eigenständige (arbeitsintensive) Vorgehen ist Teil des Studiums der Bildungswissenschaft.

- Studierende in Innsbruck müssen eine Bachelorarbeit verfassen, während beim Studium der Bildungswissenschaft zwei Bachelorarbeiten anzufertigen sind. Ziel einer Bachelorarbeit ist es, eine wissenschaftliche Fragestellung reflektiert, methodisch fundiert und selbständig zu bearbeiten. Studierende in Wien müssen sich dieser Herausforderung zweimal stellen. Das bedeutet, dass sie ihre Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben und Forschen stärker unter Beweis stellen müssen als Studierende in Innsbruck, die lediglich eine Bachelorarbeit anzufertigen haben. Das bildungswissenschaftliche BA-Studium in Wien sieht mehr Studienzeit dafür vor, sich der interessen geleiteten Forschung zu widmen und sich in komplexere Fragestellungen einzuarbeiten. Auf diese Weise können Studierende in Wien verstärkt erleben, was es heißt, wissenschaftliche Arbeit (schreibend und forschend) zu leisten und sie können ihr methodologisches Verständnis eher vertiefen.
- Insgesamt ist die Wahlfreiheit für Studierende in Wien höher als in Innsbruck. Die Wahlmöglichkeiten der Studierenden der Erziehungswissenschaft stellen sich wie folgt dar: Aus vier Wahlmodulen sind zwei zu wählen und aus weiteren drei Wahlmodulen sind wiederum zwei zu wählen. Eigenständige Entscheidungen zum Studienverlauf werden von Innsbrucker Studierenden nur begrenzt gefordert. In Wien wird im Wahlbereich, der vom 1. bis zum 6. Semester absolviert werden kann, angegeben, dass ein so genanntes Erweiterungscurriculum bzw. Erweiterungscurricula<sup>3</sup> im Ausmaß von 30 ECTS–Punkten zu studieren ist bzw. zu studieren sind. Es dürfen alle Studiengänge, zu denen Studierende der Bildungswissenschaft Zugang haben, inskribiert werden. Das bedeutet einerseits eine enorme Wahlfreiheit für Studierende in Wien und andererseits sind Fähigkeiten wie Selbstmanagement (Welchen Studiengang soll ich wählen? Wann kann ich wo inskribieren? Wo erhalte ich Informationen? etc.) und Selbstpositionierung bei der Wahl der benachbarten Studiengänge gefragt. Der Innsbrucker Studiengang bietet – wie oben bereits

---

<sup>3</sup> In zahlreichen Bachelor-Studien ist neben der Absolvierung festgelegter Pflicht- und Wahlmodule im Curriculum auch die Möglichkeit der Wahl eines Erweiterungscurriculums oder mehrerer Erweiterungscurricula vorgesehen. Die Studierenden können auf diese Weise zusätzliche Kompetenzen, die nicht von den Inhalten des gewählten Bachelorstudiums abgedeckt sind, erwerben (vgl. Student Point – Universität Wien, Stand: 3. März 2011).

erwähnt - die Möglichkeit des fächerübergreifenden Studierens lediglich in einem Modul an (10 ECTS-Punkte). Die Fakultäten, an welchen Lehrveranstaltungen absolviert werden können, sind allerdings im Innsbrucker Curriculum exakt angegeben (siehe Kapitel 8.2.2), während in Wien die Auswahl den Studierenden obliegt, die – um Anrechnung zu erlangen – aber eine begründete Stellungnahme bei der Studiengangsleitung abzugeben haben.

b) Die Universitäten Wien und Innsbruck haben im Sinne der Bologna-Philosophie die Credit-Points, die BA-/MA-Strukturen und die Modularisierung umgesetzt. Eine Universität, die diese Punkte nicht erfüllt, würde im Bologna-Zeitalter rasch im Abseits landen. Bezüglich der Outcome-Orientierung kommt den Universitäten entgegen, dass hier der Spielraum und die Interpretationsmöglichkeiten höher sind bzw. dass das Konzept der nationalen Qualifikationsrahmen im Großen und Ganzen eine Empfehlung der EU darstellt – auch wenn ein gewisser Druck nicht zu leugnen ist. Ein skeptischerer Zugang zum Thema „Kompetenzerwerb“ ist (beim Vergleich Innsbruck-Wien) jedenfalls in Wien auszumachen. Es wird die Erlangung von Fach- und Methodenkompetenz – wie auch schon im Diplomstudiengang – zum Thema gemacht, doch wird der „Erwerb“ von Sozial- und Selbstkompetenz im Curriculum nicht explizit erwähnt. Im Wiener Curriculum ist rund um den Kompetenzdiskurs eine kritischere Haltung festzustellen als es im Bachelorstudium Erziehungswissenschaft in Innsbruck der Fall ist. Das heißt nicht, dass sich Studierende in Wien Fähigkeiten wie Selbstreflexion, klare Selbstpositionierung oder Kommunikationsfähigkeiten nicht aneignen (sollen). Wo es den Verantwortlichen für das Curriculum Bildungswissenschaft sinnvoll erschien, wurden Angaben zu den Kompetenzen gemacht, die im Rahmen bestimmter Module zum Tragen kommen. So ist dem Curriculum beispielsweise bei der Anfertigung der Bachelorarbeiten zu entnehmen, dass multiple wissenschaftliche Fähigkeiten gefordert sind, um die Aufgabenstellung zu bewältigen. Das Verfassen einer Bachelorarbeit wird ohne grundlegende Methoden-, Fach- und Reflexionskompetenz nicht gelingen können. Klare Outcome-Angaben erscheinen den Verantwortlichen in Wien an dieser Stelle offensichtlich sinnvoll. Dennoch haben Kompetenzformulierungen im Studiengang Bildungswissenschaft keinen bedeutenden Stellenwert. Die Curriculumentwickler in Wien gehen wohl vielmehr mit Pongratz (2009) konform, der den Begriff „Kompetenz“ als Plastikwort bezeichnet. Ganz anders wird hier in Innsbruck verfahren: Im

Innsbrucker Curriculum werden die Konzepte der „soft skills“ und der Schlüsselkompetenzen deutlich angenommen. Die Universität des 21. Jahrhunderts wird offensichtlich hier so interpretiert, dass sie sich dem Kompetenzdenken – wie es von Tuning und von der EU beworben wird – nicht entziehen kann. Im gegebenen Fall könnte aber auch eine andere Motivation für das Kompetenzkonzept in universitären Curricula sprechen – nach der Maxime: Wenn wir schon dabei sein müssen, dann heben wir uns mit unserer klaren Positionierung pro Kompetenzkonzept von anderen Universitäten ab und senden das Signal, dass wir modern bzw. am Puls der Zeit sind. Es könnte also durchaus auch der Wettbewerbsgedanke eine (strategische) Rolle spielen.

In Bezug auf Kompetenzformulierungen kann resümierend festgehalten werden, dass in beiden Curricula Kompetenzen im Zusammenhang mit Bildungsprozessen gesehen und gemeinsam mit Inhalten gedacht werden. Es wird nicht – wie es im Moment so oft kritisiert wird – vom „Kompetenzerwerb“ gesprochen. Die Forderung, die auch von Blankertz (1991), Gruschka (2007) oder Schrittmesser (2009) gestellt wird, nämlich Kompetenzen, immer in Zusammenhang mit konkreten Inhalten zu sehen, kommt in beiden Curricula zum Tragen. So kann einer Reduzierung auf eine berufliche Nützlichkeit entgegengewirkt werden. Die Vielfalt der akademischen Bildungsprozesse wird durch die beiden Curricula jedenfalls nicht in das Korsett der vollständigen Lernergebnisorientierung gezwängt. Das hat die Analyse der Curricula nach dem Lassnig/Vogtenhuber-Raster gezeigt, deren Ziel es war nach Bologna-Kriterien zu überprüfen, wie ausgeprägt die Orientierung an der Learning-Outcome-Empfehlung durch die Bologna-Richtlinien in den beiden untersuchten Curricula übernommen wurde. Im Rahmen der Anfertigung der Bachelorarbeiten sind nach wie vor besondere Denkleistungen gefragt. Der individuelle Bildungsprozess hat hier weiterhin seinen Platz.

c) Im Sinne der ursprünglichen universitären Idee, beispielsweise im Zusammenhang mit der akademischen Freiheit, sind allerdings die eingeschränkten Wahlmöglichkeiten der Studierenden zu erwähnen. Nicht direkt den Curricula aber den Vorlesungsverzeichnissen ist zu entnehmen, dass in den Bachelorstudiengängen der Einstieg im Sommersemester nur bedingt oder auch gar nicht möglich ist. Die Absolvierung mancher Lehrveranstaltungen ist Voraussetzung für die Teilnahme an Folgeveranstaltungen. Sollte eine Prüfung nicht bestanden werden oder eine

Lehrveranstaltung nicht belegt werden, hat dies Wartezeiten und Verzögerungen zur Folge. Die Prüfung kann erst im übernächsten Semester abgelegt werden. Die Studierenden müssen also auf die nächste verpflichtende Lehrveranstaltung ein Semester lang warten, da die Reihenfolge vorgegeben ist. Das bedeutet auch, dass sich Auslandssemester nur jemand leisten kann, der nicht in sechs Semestern abschließen will oder muss. Denn man ist für mindestens ein Semester abwesend und verliert häufig auch noch das Folgesemester aus den eben erläuterten Gründen. Der Vorwurf der Verschulung – so wie er bei den Studierendenprotesten im Herbst 2009 vorgebracht wurde - ist dahingehend zu bestätigen, dass die freie Wahl den Studierenden verwehrt ist. Die Kompetenz der Selbstorganisation und Selbständigkeit wurden im Diplomstudium gefördert, indem Studierende das Auswählen von Lehrveranstaltungen, der Lernzeiten oder der Prüfungstermine selbst einteilen bzw. organisieren mussten. Selbstbestimmung eröffnet sich für Studierende im Bachelorstudium gegenwärtig kaum. Vielmehr ist ein vorgeschriebenes Programm einzuhalten. Eigenständigkeit oder auch das Treffen von Entscheidungen sind Fähigkeiten, die einem Bachelorstudierenden kaum abverlangt werden. Dabei wären diese Befähigungen für die Arbeitswelt – wenn im Sinne der Employability gedacht werden soll - durchaus von Interesse.

Vorteile, die sich aus der Vorgangsweise ergeben, dass die STEP positiv absolviert sein muss, um weitere Teile des Bachelorstudiums zu studieren, sind aber durchaus auch auszumachen. Weiterführende Lehrveranstaltungen können dann nur von Studierenden belegt werden, die sich für das Weiterstudieren qualifiziert haben und können nicht von Studierenden blockiert werden, die trotz nicht bestandener STEP-Lehrveranstaltungen Studienplätze in weiterführenden Modulen besetzen und das könnte (zum Beispiel im Falle einer Teilnahmebeschränkung) für erfolgreich Studierende Wartezeiten zur Folge haben.

d) Zu guter Letzt ist zu betonen, dass sowohl das Curriculum des Studiengangs Bildungswissenschaft in Wien als auch das Curriculum Erziehungswissenschaft in Innsbruck durch ihre Formulierung von Studien- bzw. Lernzielen einen höheren Grad an Offenheit behalten als es durch die Formulierung von Learning Outcomes der Fall wäre. Detailliertere Angaben wären enorm eingrenzende Vorgaben für die Lehrenden, weil sie sich möglicherweise an Schemata halten müssten, die sie selbst – aus begründeten Motiven – nicht mittragen könnten. Der eigene Forschungsstil und die

Individualität der Lehrenden sollen durch curriculare Eckpunkte nicht ausgebremst werden. Gerade im Bereich der Forschung könnte dies wissenschaftliche Kreativität einschränken oder interessante spontane Entwicklungen verhindern. Der Begriff „Learning Outcomes“ findet in den beiden Curricula überhaupt keine Erwähnung und das entspricht der Auffassung Schrittersers (2009), die sich für den Begriff „Studienziele“ einsetzt, um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Wenn die Verantwortlichen der Studiengänge nicht erst über die Begriffsbegrenzungen von Learning Outcomes diskutieren müssen, können sie sich sofort mit disziplinären Zielvorstellungen und den disziplinen eigenen Aufgaben auseinandersetzen. Auch Blankertz (1991, S. 153) hat den Unterschied zwischen Lernzielen und Lernergebnissen klar formuliert: Lernziele geben Auskunft über erwünschte Ergebnisse. Der Begriff Lernergebnisse verweist hingegen auf beobachtbare Tatsachen. Die Formulierungen in den beiden Curricula entsprechen demnach der Definition Blankertz' zum Begriff der Lernziele, denn sie lassen sich nicht auf beobachtbare Handlungen reduzieren. Nach Blankertz – um das an dieser Stelle kurz zu wiederholen – ist die Vorhersagbarkeit von Lernzielen ohnehin kritisch zu sehen und eine Nivellierung der facettenreichen Bildungsprozesse durch die Formulierung von Lernergebnissen nicht zu unterstützen (vgl. Blankertz 1991, S. 161).

Zu konkrete und detaillierte Formulierungen im Bereich der Learning Outcomes (Studienziele/Lernziele) schränken die Freiheit der akademischen Bildung ein und in diesem Zusammenhang konnte in beiden Curricula die Outcome-Orientierung mit der universitären Idee in Einklang gebracht werden. Denn ein beengtes „Lernergebnis-Korsett“ wurde von beiden vermieden bzw. umgangen. Auch müssen sich die für die beiden Curricula Verantwortlichen nicht dem Vorwurf stellen, nur auf eine Taxonomie à la Bloom gebaut und die Inhalte zweitrangig behandelt zu haben. Beide Studiengänge haben ihren Fokus auf pädagogische Fragestellungen gerichtet, Schwerpunkte verfolgt und in ein schlüssiges, modulares Gesamtkonzept geschrieben. Außerdem bewahren die Studiengänge (trotz dem lauten Ruf nach Employability) ihre traditionelle Aufgabe der wissenschaftlichen Berufsvorbildung, was den beiden Qualifikationsprofilen zu entnehmen ist.

Insgesamt lässt die vorliegende Analyse jedoch vermuten, dass die sechssemestrige Struktur der europäischen Bachelorstudien dennoch als eine Behinderung für die Idee der Bildung im Medium der Wissenschaft zu beurteilen ist. Die Universitäten Wien und

Innsbruck haben bzw. hatten auf diese Entwicklung keinen Einfluss. Darauf nicht – allerdings hätte es – das wurde zu zeigen versucht - mehr Spielraum gegeben. Es scheint so, als hätten die beiden Universitäten „ein bisschen mitgespielt“, damit aber gleichzeitig auch Grundideen universitärer Bildung aufs Spiel gesetzt. Innsbruck z.B. hat die (technischen) Empfehlungen der EU (im Gegensatz zu Wien) aufgenommen, wie eine Checkliste abgehakt und in ihr Bachelorcurriculum der Erziehungswissenschaft eingebracht. Das ist zwar auf den ersten Blick ein Bologna-konformer Schritt, aber detailliert ausgeführt wurde die Aneignung von „soft skills“ und so genannten Schlüsselkompetenzen in den einzelnen Modulen des Curriculums nicht. Ein weiteres Beispiel betrifft das Qualifikationsprofil des Bachelorstudiums in Wien: Bei der Erstellung der Qualifikationsprofile haben die Universitäten großen Spielraum, wobei die Bologna-Idee im Blick bleiben muss. Das Qualifikationsprofil des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft in Wien ist im Vergleich zu Innsbruck kürzer und unverbindlicher gehalten (siehe dazu Kapitel 9.1.2). Wien hat sich so einen größeren Interpretationsspielraum (zur Sicherheit) vorbehalten.

Die Idee universitärer Bildung wurde von beiden Studiengängen insofern verletzt, da beide Vorgaben darüber machen, welche Lehrveranstaltungen wann zu absolvieren sind, auch Prüfungstermine sind vorgegeben. Die akademische Freiheit der Studierenden wird damit massiv eingeschränkt. Studierende der beiden Studiengänge „leben“ mit einem Stundenplan, den sie kaum eigenständig beeinflussen können. Wer sich in Muße einem Thema vertiefend widmen möchte, darf nicht darauf vergessen, dass sie/er auch noch eine Reihe von „Terminen“ einzuhalten hat. Die Anleitung zur Selbstreflexion im Sinne einer Humboldt'schen Bildungsauffassung kann so in keinem der beiden Studiengänge realisiert werden – so viel Zeit bleibt nicht, wenn man die kompakten Module der beiden Curricula betrachtet.

Die Kommissionen der beiden analysierten Studiengänge haben lediglich oberflächlich auf die Bologna-Philosophie reagiert, wobei anzumerken ist, dass die Vorgabe der Outcome-Orientierung für eine Universität – will sie sich für Bologna nicht verbiegen - kaum einhaltbar ist.

## 11 Interpretation und Bewertung der Diskussion

Dass die Universitäten reformbedürftig sind, das hat nicht erst der Bologna-Prozess gezeigt. Reformen sind dem System Universität immanent. Ein ständiges Streben nach dem Ideal ist der Grund für permanente Überlegungen und Anstrengungen, den universitären Bereich umzustrukturieren. Die gegenwärtigen Reformen sind also keine Bologna-Erscheinung an sich. Wohl sind es aber die konkreten Forderungen - etwa nach der Implementierung Nationaler Qualifikationsrahmen und deren Outcome-Orientierung. Learning Outcomes sollen die Transparenz der Leistungsmessung erhöhen. Dadurch sollen die Leistungen der Studierenden vergleichbar, überprüfbar und vereinheitlicht werden. Insgesamt soll das System universitärer Wissensvermittlung – im Dienste der Erhöhung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit – verbessert werden. Die Befürworterinnen und Befürworter haben die Erwartung, dass Effizienz und Qualität leichter abzulesen sind, wenn standardisiert wird. Die Gegnerinnen und Gegner postulieren, dass Bildung nicht standardisierbar ist. Operationalisierte Learning Outcomes gewährleisten nicht, dass die Qualität der universitären Lehre steigt bzw. verbessert wird. Learning Outcomes erfüllen Funktionen und Forderungen aus dem gesellschaftlichen, dem politischen und dem wirtschaftlichen Bereich. Im Bachelorsystem werden beispielsweise Basisqualifikationen nachgefragt – vom Arbeitsmarkt, von Bologna. Dennoch liegt es in den Händen der curricularen Kommissionen, in welchem Ausmaß sie sich an die Bologna-Philosophie anpassen. Sich ausschließlich in die Opferrolle zu begeben und alles zu kritisieren, ohne Zeit in Reflexion und Prüfung der einzelnen Punkte zu investieren, könnte man fahrlässig nennen. Auf diese Weise werden Möglichkeiten zur Mitgestaltung aus der Hand gegeben. Gefragt wäre die selbstbewusste Positionierung universitärer Entscheidungsträgerinnen und –träger im Hinblick auf die Implementierung von Neuerungen. Denn nicht alle Neuerungen sind von vornherein als unbrauchbar für die Universität zu bewerten.

Ilse Schritteser war als Projektleiterin des Bologna-Büros in den Jahren 2006 bis 2009 an der Universität Wien tätig und konnte – allerdings nicht empirisch bestätigt – einige Beobachtungen machen, die zeigen, dass manche Interpretationen der Bologna-Kriterien zum Schiffbruch führen bzw. führten. Im Folgenden werden nur einige Beispiele angeführt, die relevant für die bearbeitete Fragestellung sind: Es gibt Bachelorstudiengänge, die so verplant sind, dass für interessensgeleitetes Forschen,

vertiefende Fragestellungen und für den Umgang mit komplexen Aufgaben kein Zeitpuffer vorhanden ist. Die Struktur des Faches und das methodologische Verständnis können im Rahmen dieser Studiengänge nicht vermittelt werden (vgl. Schrittmesser 2009, S. 703). Das Füllen der Studienziele mit „nichtssagenden Wissens- oder Könnensfloskeln“ ist ebenso ein Kritikpunkt, den Schrittmesser anbringt. Sehr weit oder zu detailliert gefasst, verhindert die Formulierung von Studienzielen die klare Aussagekraft eines Curriculums (vgl. Schrittmesser 2009, S. 703). Die Lernziele in Innsbruck und die Studienziele in Wien haben die disziplinäre Identität ihres Faches nicht aus dem Blick verloren. Die untersuchten Curricula räumen dem Bereich Forschung einen hohen Stellenwert ein. Wenn die curricularen Vorgaben ausgeschöpft werden, können Studierende Aufgabenstellungen methodologisch und fachwissenschaftlich bearbeiten lernen und so ein wissenschaftliches Rüstzeug erwerben. Fragestellungen intensiv zu bearbeiten ist allerdings auf den Bereich „Forschung“ beschränkt. Das Studienprogramm ist in beiden Curricula sehr dicht, so dass kaum Zeit bleiben wird, ein Thema über das Modul hinaus zu verfolgen – immer unter der Voraussetzung, dass das Ziel ein Abschluss nach sechs Semestern ist.

Dessen ungeachtet können durch die Forderung nach Output-Orientierung auch Chancen für Universitäten ausgemacht werden, denn die Formulierung von Studienzielen regt die Kommunikation unter den Lehrenden an. Neue Konzepte müssen diskutiert werden. Die intensive Auseinandersetzung und Reflexion über neu formulierte Studienziele hat den Vorteil, dass sich Lehrende erneut bewusst machen, was sie erreichen wollen. Der Mehrwert, der sich durch den Diskurs um Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen ergibt, besteht im gemeinsamen Nachdenken über die disziplinen-eigenen Vorstellungen. Nur im disziplinären Team können Strategien gefunden werden, den vorhandenen Freiraum positiv zu nutzen, um sich von der Outcome-Orientierung nicht instrumentalisieren zu lassen.

Der Bologna-Prozess ist zwar in vielerlei Hinsicht kritisch zu beurteilen, aber selbstbewusste Universitäten hätten den Reformtrend kritisch hinterfragend nutzen können, um lange währende Missstände und Probleme zu lösen. Die beiden analysierten Curricula haben, in Bezug auf die Implementierung der Learning Outcomes, die universitäre Idee nicht aus den Augen verloren und entschieden, dass Learning Outcomes mit dem der Universität zugrunde liegenden Bildungsverständnis unvereinbar sind. Es wäre allerdings noch mehr universitärer Eigensinn bzw. mehr

Selbstbewusstsein möglich gewesen, beispielsweise was die Verschulungstendenzen betrifft.

## **12 Zusammenfassung und Ausblick**

Durch die Output-Orientierung sollen außerhochschulisch erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden und es soll überlegt werden, welche Inhalte im Studium für die Arbeitswelt von Bedeutung sind. Es ist das Anliegen der Europäischen Union und der Wirtschaft, dass die Learning Outcomes jeder Studienrichtung konkretisiert und definiert werden.

Die europäischen Universitäten steckten (und stecken immer noch) in der Krise und die Politikerinnen und Politiker suchten eine (rasche) Lösung durch das gemeinsame Forcieren einer europäischen Hochschulpolitik. Probleme an Universitäten kehren immer wieder. Gewisse Schwierigkeiten und Kritikpunkte sind im Lauf der Geschichte durchgehend vorhanden. Ansatzweise bzw. vorübergehend werden einige Probleme und Konflikte gelöst und so kann man sich über einen bestimmten Zeitraum hinwegretten. Doch womit hängt es zusammen, dass es immer wieder ähnliche Diskussionen gibt? Es könnte mit der Vorstellung einer idealen Universität zusammenhängen. Der Gedanke, wie es ideal sein könnte, muss aber auch vorhanden bleiben. Es gibt Ideale, die weiter verfolgt und überlegt werden müssen – nicht jedoch als Ziele, die es zu erreichen gilt, sondern als Bezugspunkte. Universitäten sind außerdem ein Machtinstrument. Was immer mitschwingt, ist die Vorstellung der Elitebildung an Universitäten und dieses Mächtigwerden hat auch etwas Beunruhigendes. Wenn die Diskussion um Universität aktiv bleibt, Lehrende und Studierende sich rechtfertigen und deklarieren müssen, bleibt ihnen ihre privilegierte Stellung bewusst und die Verantwortung, die sie in diesem Zusammenhang haben. Das kann auch als Chance gesehen werden, die universitären Möglichkeiten darzustellen.

Bologna ist ein curriculares Instrument. Parallel dazu kommt es zum Rückzug des Staates vom Bildungswesen und einer Anpassung der Studierenden in Lifelong-

Learning-Programme. Der Vertrag bietet den Universitäten Spielraum. Flexibilität wäre innerhalb der Bologna-Architektur grundsätzlich möglich. Doch Bologna beinhaltet ein doppeltes Bild: einerseits wird der europäische Bildungsraum reformiert, andererseits darf der Subtext nicht außer Acht gelassen werden, dass dieser Bildungsraum nämlich einen wirtschaftlichen und politischen Auftrag hat. Als die Minister Deutschlands, Frankreichs, Italiens und Großbritanniens in Sorbonne beschlossen, dass das europäische Hochschulwesen einer Reform unterzogen werden muss, waren die weitreichenden Konsequenzen nicht durchdacht. Vielleicht war diese naive Vorgehensweise allerdings die einzige Möglichkeit, Neuerungen in Bewegung zu setzen.

Und da Bologna keine restriktiven Vorgaben aufgestellt hat, fanden sich die Entscheidungsträgerinnen und -träger in einer Situation großer Entscheidungsspielräume wieder. Diese Offenheit bot und bietet viele Chancen und Alternativen, was wiederum zur Folge hat, dass Irr- und Umwege vorprogrammiert sind. Zu einer tatsächlichen Harmonisierung im Sinne der Abstimmung der Curricula und der vollständigen Vereinheitlichung der Strukturen der europäischen Hochschullandschaft kann es nicht kommen. Nationale Interessen und Traditionen können nicht einfach reduziert und angepasst und in ein bestimmtes Strukturierungsschema „gepresst“ werden. Hochschulsysteme anderer Staaten können wohl als Vorbild dienen, nicht jedoch ohne Reflexion und Angleichung an die eigenen Verhältnisse übernommen werden. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist Folgendes festzuhalten: Es gibt nicht eine Bologna-Umsetzung, sondern vielfältige Formen.

Die Möglichkeiten, die die Lernergebnisorientierung für die institutionelle Umsetzung und die Entwicklung von Curricula mit sich bringt, sind zu nutzen. Es kommt auf die reflexive Auslegung und Interpretation und die standortbezogene Implementierung an, wie das Gestaltungselement der Outcome-Orientierung, Fuß fasst. Die Curricularkommissionen der unterschiedlichen Disziplinen müssen sich dem Diskurs stellen und für ihr Fach beantworten, inwieweit Kompetenzformulierungen in ihren Curricula festgehalten werden können, ohne die eigene Tradition verleugnen zu müssen. Am Ende soll eine Qualitätsverbesserung der Studiengänge stehen, weil mit

den europaweiten Vorgaben kritisch umgegangen worden ist und die Bologna-Kriterien differenziert zur Anwendung gekommen sind.

Abschließend lässt sich resümieren, dass nicht nur aus grundlegender Kritik an der Operationalisierung von Lernergebnissen, wie sie im theoretischen Abschnitt angeführt wird, die genaue technische Befolgung der Formulierung von Lernergebnissen problematisch wird, sondern sie sich auch praktisch in den Curricula offenbar kaum umsetzen lässt. Die curriculare Kommission des Innsbrucker Curriculums hat zwar den Versuch unternommen, der Bologna-Philosophie möglichst genau zu folgen, dennoch bleiben die Kompetenzformulierungen (notwendigerweise) unpräzise und abstrakt. Keines der beiden Curricula entspricht daher lt. Analyseraster einer ausreichenden Lernergebnisorientierung. Der Eigensinn der Universitäten lässt sich offensichtlich nicht ohne weiteres durch technische Vorgaben in den Dienst nehmen.

## **13 Danksagung**

Ich möchte meinem Ehemann Günter für seine Unterstützung danken. Meiner Familie möchte ich danken, dass sie dafür gesorgt hat, dass ich die arbeitsintensiven Schreibphasen durch ihre Mithilfe bewältigen konnte. Zu danken ist all jenen, die interessierte Fragen gestellt haben, mich damit in meinem Denken weitergebracht haben und mich auf diese Weise auch motiviert haben, die Diplomarbeit fertig zu stellen. Ein besonderer Dank gebührt meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser für ihre wertvolle fachliche Unterstützung. Zahlreiche Denkanstöße, ihr klarer Blick für das Wesentliche und ihre ausführlichen Rückmeldungen sind hilfreich und konstruktiv für mein Arbeiten gewesen.

## 14 Lebenslauf

Doris Zwanzinger-Hofbauer

- Persönliches      geboren am 19. Dezember 1974 in Wien  
verheiratet seit 2000  
ein Sohn, geboren 2009
- 1993                Reifeprüfung an der Handelsakademie Korneuburg
- 1993 – 1996       Studium an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien,  
Hauptschullehramt
- Seit 1996           Tätigkeit als Hauptschullehrerin in Wien 10, Marchegg und  
Stockerau
- 1997 – 1998       Ausbildung zur Schulbibliothekarin
- 2003 – 2004       ECHA-Diplom (European Council for High Ability)  
in St. Pölten/Wien/Münster (Deutschland)/Radboud University  
Nijmegen (Niederlande) bei Prof. Dr. Franz J. Mönks
- Seit WS 2006       Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.  
Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung und  
Schulpädagogik
- WS 2008           Wissenschaftliches Praktikum an der Universität Wien im Bereich  
der Medienpädagogik unter der Leitung von V.Prof. Mag. Dr.  
Christian Swertz

## 15 Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Outcome-Orientierung im Diskurs um universitäre Lehre. In der Bologna-Erklärung wurde die Einführung eines Systems als Maßnahme formuliert, das Abschlüsse vergleichbarer und verständlicher gestaltet. Damit soll die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraums gesichert werden. Eine Zugangsweise zu diesem Ansatz ist die Outcome-orientierte Formulierung der universitären Curricula. In der Nachfolgekonzferenz 2003 in Berlin wurde festgehalten, die Entwicklung Nationaler Qualifikationsrahmen basierend auf einem Europäischen Qualifikationsrahmen forcieren zu wollen.

Zahlreiche Initiativen, universitäre Curricula angepasst an die Bologna-Philosophie zu überarbeiten, wurden bereits abgeschlossen. Die Konzepte werden ständig überarbeitet bzw. angepasst. Ziel der Europäischen Union ist es, innerhalb Europas einen gemeinsamen Bezugspunkt im Rahmen der Studienabschlüsse an Hochschulen zu schaffen. Die Frage ist, ob Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen eine Qualitätsverbesserung für die Bildung an Universitäten darstellen können.

Im letzten Teil der vorliegenden Diplomarbeit geht es um die Frage, wie die Universitäten mit dem Auftrag umgehen, ihre Curricula auf die Outcome-Orientierung auszurichten. Wie wird den Forderungen nach Learning Outcomes und Kompetenzformulierungen nachgekommen, ohne die Bildung im Medium der Wissenschaft zu verleugnen? Ob österreichische Curricula diese Aufforderungen beachten, soll mit Hilfe einer exemplarischen curricularen Betrachtung der Bachelor-Studiengänge Bildungswissenschaft an der Universität Wien und Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität nachgegangen werden. Eine anschließende Diskussion der explorativen Ergebnisse soll zeigen, welche bildungswissenschaftlichen Überlegungen zur Umsetzung der Outcome-Orientierung angestellt werden können.

## 16 Literaturverzeichnis

**ASDONK, Jupp u.a. (Hrsg.):** Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz, 2002.

**BAKIC, Josef:** Europäisches System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). In: DZIERZBICKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker Verlag, 2006.

**BANSCHERUS, Ulf:** Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. In: BOLLENBECK, Georg/WENDE, Waltraud: Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 2007.

**BARNERTH, Fritz:** Bericht über das Seminar. Die Einheit von Forschung und Lehre. 15. und 16. Oktober 1984 in Wien. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 1986.

**BERENDT, Brigitte:** „The Shift from Teaching to Learning“. Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: ASDONK, Jupp (u.a.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, S. 175-184.

**BLANKERTZ, Herwig:** Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim-München: Juventa Verlag, 1991 <sup>13</sup>.

**BLOOM, Benjamin S.:** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz, 1973 <sup>2</sup>.

**BOLOGNA-ERKLÄRUNG:** Online im Internet: URL: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna\\_Erklaerung.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Erklaerung.pdf), Stand: 3. März 2011.

**BRENNER, Eugen/NIEHS, Julia:** Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case. In: CENDON, Eva u.a. (Hrsg.): Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries. Krems/Horn: Donau-Uni, 2008.

**BRINCKMANN, Hans:** Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. Berlin: Edition Sigma, 1998.

**BRINCKMANN, Hans/GRACIA, Omar/GRUSCHKA, Andreas/LENHARDT, Gero/LIPPE, zur Rudolf:** Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2002.

**BUNDESASSISTENTENKONFERENZ** (Hrsg): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK 5. Bonn 1970.

**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG:** Der Europäische Hochschulraum. Online im Internet: URL: [http://www.bmbf.de/pub/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf), Stand: 3. März 2011.

**BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG:** Monitoring Report 2009: [http://www.bmwf.gv.at/eu\\_internationales/bologna\\_prozess/monitoring\\_report\\_2009](http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/monitoring_report_2009), Stand: 3. März 2011.

**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG:** Online im Internet: URL: [http://www.bmwf.gv.at/eu\\_internationales/bologna\\_prozess/bologna\\_konferenz\\_2010/](http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/bologna_konferenz_2010/), Stand: 3. März 2011.

**CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training:** Online im Internet: URL: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/484/Cinfo32\\_007\\_de.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/484/Cinfo32_007_de.pdf), Stand: 3. März 2011.

**CENDON, Eva u.a. (Hrsg.):** Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries. Krems/Horn: Donau-Uni, 2008.

**CENTER FOR TEACHING AND LEARNING – Universität Wien:** Online im Internet: URL: <http://ctl.univie.ac.at/ctl/>. Stand: 3. März 2011.

**CENTER FOR TEACHING AND LEARNING – Universität Wien:** Online im Internet: URL: <http://ctl.univie.ac.at/qualitaetsentwicklung/>. Stand: 3. März 2011.

**ECKARDT, Philipp:** Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulpolitik. Norderstedt: Books on Demand GmbH Verlag, 2005.

**Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen:** Online im Internet: URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf), S.17-18, Stand: 3. März 2011.

**EUROPA:** Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung. Bologna-Prozess: Harmonisierung der Hochschulsysteme. Online im Internet: URL: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11088\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_de.htm), Stand: 3. März 2011.

**EUROPÄISCHE KOMMISSION – ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG:** Der Europäische Qualifikationsrahmen: Online im Internet: URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm), Stand: 3. März 2011.

**EUROPÄISCHE KOMMISSION – ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG:** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Online im Internet: URL: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf), S. 3, Stand: 3. März 2011.

**EUROPÄISCHE KOMMISSION:** Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel, KOM (2006) 479 endgültig. Online im Internet: URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf), Stand: 3. März 2011.

**EUROPEAN COMMISSION:** Education & Training. The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area, [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm), Stand: 3. März 2011.

**EUROPEAN COMMISSION:** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online im Internet: URL: [ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_de.pdf), Stand: 3. März 2011.

**FELDER, Sabine:** Paradigmenwechsel in der Hochschulbildung. In: ORGAN FÜR AKKREDITIERUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG DER SCHWEIZERISCHEN HOCHSCHULEN: OAQ-Newsletter/Nummer 4/Mai 2007/Bern, S. 2. Online im Internet: URL: [www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter\\_04\\_2007\\_de.pdf](http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter_04_2007_de.pdf), Stand: 3. März 2011.

**FRANKFURTER EINSPRÜCHE:** Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Bluff der Kompetenzorientierung. Online im Internet: URL: [http://www.bund-freiheit-der-wissenschaft.de/downloads/tagung\\_juni\\_koeln.pdf](http://www.bund-freiheit-der-wissenschaft.de/downloads/tagung_juni_koeln.pdf), Stand: 3. März 2011.

**GONZÁLEZ, Julia/WAGENAAR, Robert:** Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung (Deutsche Ausgabe). Bilbao (Universidad de Deusto Arpatado1) 2006; vgl. auch: Online im Internet: URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>, Stand: 3. März 2011.

**GRUSCHKA, Andreas:** Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: PONGRATZ, Ludwig A./REICHENBACH, Roland/WIMMER, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Die Deutsche Bibliothek, 2007.

**HAHN, Johannes:** Vorwort. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Monitoring Report 2009: Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich 2009. Berichtszeitraum 2000 – 2008. Online im Internet: URL:

[http://www.bmwf.gv.at/eu\\_internationales/bologna\\_prozess/monitoring\\_report\\_2009/](http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/monitoring_report_2009/),  
Stand: 3. März 2011.

**HANF, Georg/LUOMI-MESSERER, Karin/REIN, Volker:** Österreich und „gleichgesinnte“ Länder. Ergebnisse aus dem internationalen Projekt TransEQFrame. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning, Bd. 3. Wien: LIT-Verlag, 2009.

**HANFT, Anke/ MÜKENS, Isabel (Hrsg.):** Bologna und die Folgen für die Hochschule. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 2005.

**HÖHNE, Thomas:** Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: PONGRATZ, Ludwig A./REICHENBACH, Roland/WIMMER, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Die Deutsche Bibliothek, 2007.

**HOPMANN, Stefan/KÜNZLI, Rudolf:** Konzeption und Zugänge: Entscheidungsfelder der Lehrplanforschung. Aus: KÜNZLI, Rudolf/HOPMANN, Stefan: Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur/Zürich: Verlag Rüegger, 1998, S. 17-34.

**HUMBOLDT, von Wilhelm:** Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1997<sup>5</sup>, 1809/1810.

**KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ:** Online im Internet: URL: [http://www.uni-graz.at/evp3www/evp3www\\_lehrservice/evp3www\\_curriculaentwicklung/evp3www\\_lernergebnisse.htm](http://www.uni-graz.at/evp3www/evp3www_lehrservice/evp3www_curriculaentwicklung/evp3www_lernergebnisse.htm), Stand: 3. März 2011.

**LANARES, Jacques:** Leitlinien für den Lernprozess. In: ORGAN FÜR AKKREDITIERUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG DER SCHWEIZERISCHEN HOCHSCHULEN: OAQ-Newsletter/Nummer 4/Mai 2007/Bern, S. 4. Online im Internet: URL: [www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter\\_04\\_2007\\_de.pdf](http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter_04_2007_de.pdf), Stand: 3. März 2011.

**LASSNIGG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan:** Von Lehrplänen zu Lernergebnissen: Ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems in Österreich. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning, Bd. 3. Wien: LIT-Verlag, 2009.

**LIESNER, Andrea/LOHMANN, Ingrid (Hrsg.):** Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2009.

**LISSMANN, Konrad Paul:** Vorwort; In: LIESNER, Andrea/LOHMANN, Ingrid (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2009, S. 7 – 10.

**MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.):** Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning, Bd. 3. Wien: LIT-Verlag, 2009.

**PELLERT, Ada:** Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess an Österreichischen Hochschulen. In: HANFT, Anke/MÜKENS, Isabel (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler, 2005, S. 10-13.

**PONGRATZ, Ludwig A.:** Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009.

**PONGRATZ, Ludwig A./REICHENBACH, Roland/WIMMER, Michael (Hrsg.):** Bildung – Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Die Deutsche Bibliothek, 2007.

**REICHENBACH, Roland:** „soft skills“: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: PONGRATZ, Ludwig A./REICHENBACH, Roland/WIMMER, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Die Deutsche Bibliothek, 2007.

**RICHTER, Wilhelm:** Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. Berlin: Colloquium Verlag, 1971.

**SCHRITTESSER, Ilse (Hrsg.):** University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien: Facultas, 2009.

**SCHRITTESSER, Ilse:** Vexierbild Bologna-Reform: Überlegungen zur Zukunft der europäischen Universität vor dem Hintergrund von Studienreform und Universitätenentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 2009, 63. Jahrgang, S. 695-706. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt 2009.

**SORBONNE-ERKLÄRUNG:** Online im Internet: URL: [http:// www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne Erklaerung.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf), Stand: 3. März 2011.

**STUDENT POINT – UNIVERSITÄT WIEN:** Online im Internet: URL: <http://ec.univie.ac.at/>, Stand: 3. März 2011.

**TEICHLER, Ulrich:** Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. In: SCHRITTESSER, Ilse: University goes Bologna. Trend in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien: Facultas, 2009.

**UNIVERSITÄT WIEN. STUDIENPLAN PÄDAGOGIK 2002:** Online im Internet: URL: [http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/SSC/SSC\\_PhilBild/StudplanPaed\\_2002\\_\\_1\\_\\_AENDERUNG.pdf](http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/StudplanPaed_2002__1__AENDERUNG.pdf), Stand: 3. März 2011.

**UNIVERSITÄT WIEN. CURRICULUM FÜR DAS BACHELORSTUDIUM BILDUNGSWISSENSCHAFT:** Online im Internet: URL:

[http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/SSC/SSC\\_PhilBild/BA-Curriculum\\_2009\\_-\\_Volltext.pdf](http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/BA-Curriculum_2009_-_Volltext.pdf), Stand: 3. März 2011.

**UNIVERSITÄT WIEN:** Universitätsgesetz 2002: Online im Internet: URL: [http://www.bmwf.gv.at/submenu/service/recht/universitätsgesetz\\_2002/](http://www.bmwf.gv.at/submenu/service/recht/universitätsgesetz_2002/) Stand: 3. März 2011.

**UNIVERSITÄT WIEN:** Geschäftsprozess „Curricula – Änderungen bestehender Studienpläne/Curricula, Neustrukturierung gem. Bologna-Architektur, Neue Curricula“. Online im Internet: URL: [http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/Gesch%C3%A4ftsprozess\\_Curricula.pdf](http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Gesch%C3%A4ftsprozess_Curricula.pdf), Stand: 3. März 2011.

**UNSERE UNI:** Online im Internet: URL: <http://unsereuni.at>, Stand: 3. März 2011.

**WAGEMANN, Carl-Hellmut:** Und noch einmal: Interdisziplinarität. In: ASDONK, Jupp u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 2002.

**WEHR, Silke/ERTEL, Helmut (Hrsg.):** Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt, 2007<sup>1</sup>.

**WELBERS, Ulrich:** Der junge Seehund macht mobil: Rationale Ermutigung zu einer echten Studienreform mit Bachelor und Master. In: HRK Online – Newsletter der Hochschulrektorenkonferenz für Dozenten (10. Ausgabe) 22. Mai 2003, S. 9-11.

**WELBERS, Ulrich/ GAUS, Olaf (Hrsg.):** The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbeschreibungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2005.

**WILDT, Johannes:** „Forschendes Lernen“ – Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform? Oder der lange Wege des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In: ASDONK, Jupp u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der

Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 2002.

Alle Hyperlinks entsprechen dem Stand vom 3. März 2011.