

Tuning

Tuning
Educational
Structures
in Europe

Der Beitrag
der
Hochschulen
zum Bologna-
Prozess

Eine
Einführung

Deutsche Ausgabe



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Der Beitrag
der Hochschulen
zum Bologna-Prozess
Eine Einführung

Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess Eine Einführung

Veröffentlicht von Julia González und Robert Wagenaar

Tuning Educational Structures in Europe

Der Name *Tuning* wurde für das Projekt gewählt, um die Idee auszudrücken, dass die Universitäten *nicht* die Uniformität ihrer Studiengänge oder eine Form eines einheitlichen, vorgeschrieben oder definitiven europäischen Lehrplans suchen, sondern schlicht nach Referenzpunkten sowie einer Annäherung und einer gemeinsame Verständigung. Der Schutz der breiten Vielfalt innerhalb der europäischen Hochschulbildung wurde im Tuning-Projekt von vornherein vorrangig behandelt und das Projekt versucht in keinsten Weise die Unabhängigkeit der akademischen und fachlichen Spezialisten einzuschränken, oder die lokalen oder nationalen Instanzen zu unterminieren.

Das Tuning-Projekt wird von der Europäischen Kommission durch die Sokrates- und Tempus-Programme (der Abteilung für Bildung und Kultur) unterstützt.

Diese Publikation spiegelt ausschließlich die Sichtweisen der Autoren wider, und die Europäische Kommission kann für jegliche Nutzung der enthaltenen Informationen nicht herangezogen werden.

© Tuning-Project

Obwohl das Material, das innerhalb des Tuning-Projekts entwickelt wurde, im Besitz seiner formalen Beteiligten steht, steht es anderen Hochschulinstitutionen frei, das Material nach der Veröffentlichung zu prüfen und zu verwenden, unter der Voraussetzung dass die Quelle genannt wird.

Kein Teil dieser Publikation, inklusive der Deckblattgestaltung, darf ohne vorherige Erlaubnis des Herausgebers auf jegliche Weise oder durch jegliche Mittel, seien es elektronische, chemische, mechanische, optische, durch Aufnahme oder Fotokopie abgedruckt, gespeichert oder übertragen werden.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-649-1

Inhalt

| | |
|---|-----|
| 1. Einführung | 9 |
| 2. Die Tuning-Methodik | 13 |
| 3. Kompetenzen im Lehr- und Lernprozess | 25 |
| 4. ECTS, Studentische Arbeitsbelastung und Lernergebnisse | 59 |
| 4.0. Einführung | 59 |
| 4.1. Bildungsstrukturen, Lernergebnisse, Arbeitsbelastung und die Berechnung von ECTS-Credits | 61 |
| 4.2. Studentische Arbeitsbelastung, Lehrmethoden und Lernergebnisse: der Tuning-Ansatz | 89 |
| 5. Methoden des Lehrens, Lernens und der Beurteilung in Kompetenzbasierten Studienprogrammen | 97 |
| 6. Qualitätssteigerung auf Studiengangsebene: Der Tuning-Ansatz | 129 |
| 7. Glossar der Tuning-Begriffe | 157 |

1. Einführung

„Tuning Educational Structures in Europe“ ist ein universitätsgesteuertes Projekt, das einen konkreten Ansatz anstrebt, den **Bologna-Prozess** auf hochschul- und fachspezifischer Ebene zu implementieren. Der Tuning-Ansatz beinhaltet eine Methodik, um Studienprogramme für jeden der Bologna-Zyklen bzw. Studienstrukturstufen (neu) zu gestalten, zu entwickeln, zu realisieren und zu bewerten. Es kann als weltweit gültig bezeichnet werden, da es in verschiedenen Ländern getestet und für nutzbringend befunden wurde. Der Begriff „Tuning“ kann mit „abstimmen“ übersetzt werden; im Sinne von beispielsweise dem Abstimmen der Musikinstrumente in einem Ensemble.

Des Weiteren dient das Tuning als Plattform zur Entwicklung von Referenzpunkten auf Fachbereichsebene. Diese sind notwendig, um Studiengänge vergleichbar, kompatibel und transparent zu machen. Die Referenzpunkte werden anhand von Lernergebnissen und Kompetenzen ausgedrückt. Lernergebnisse sind Beschreibungen davon, was der Lernende nach erfolgreichem Abschluss der Lerneinheiten wissen, verstehen und vorstellen können sollte. Laut Tuning drücken sich die Lernergebnisse anhand des Kompetenzniveaus aus, das von dem Lernenden erreicht werden soll. Kompetenzen stellen die dynamische Kombination aus kognitiven und meta-kognitiven Fähigkeiten, Wissen und Verstehen, zwischenmenschlichen, intellektuellen und praktischen Fähigkeiten sowie ethischen Werten dar. Die Förderung dieser Kompetenzen ist das Ziel aller Bildungsprogramme, die auf über Jahrhunderte entwickeltem Wissen und Verständnis beruhen. Kompetenzen werden in allen Lerneinheiten entwickelt und in verschiedenen Stadien innerhalb des Programms gemessen. Während einige Kompetenzen fachbezogen (spezifisch für einen Studiengang) sind, sind andere als überfachlich (allen Studienprogrammen gemeinsam) einzustufen. Normalerweise erfolgt die Entwicklung einer Kompetenz in einem integrierten, zyklischen Prozess während des Studiums. Um die Lernstadien vergleichbar zu machen, haben die Tuning-Fachgruppen Zyklus-Deskriptoren entwickelt, die ebenfalls anhand von Kompetenzen ausgedrückt werden.

Gemäß des Tuning-Projekts fordert die Einführung der drei Zyklen einen Wechsel von einem an den Lehrenden orientierten Ansatz hin zu einem Ansatz, der sich an den Studierenden orientiert. Es ist der Studierende, der für seine zukünftige Rolle in der Gesellschaft vorbereitet und

geeignet sein muss. Aus diesem Grund hat Tuning einen europaweiten Konsultationsprozess organisiert, der Arbeitgeber, Absolventen sowie Hochschulmitarbeiter/Lehrende mit einschließt, um die wichtigsten Kompetenzen, die im Rahmen eines Studiengangs geformt oder entwickelt werden sollen, herauszufiltern. Das Ergebnis dieses Konsultationsprozesses spiegelt sich in den Referenzpunkten – allgemeine und fachspezifische Kompetenzen – wider, die von jedem einzelnen Fachbereich bestimmt wurden.

Neben dem Ziel der Implementierung der drei Studienstufen oder -zyklen hat sich Tuning auch für die europaweite Nutzung des am Arbeitspensum orientierten europäischen Systems zur Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) eingesetzt. Im Verständnis des Tuning-Projekts ist ECTS nicht nur ein System, das die Mobilität von Studierenden innerhalb Europas durch die Sammlung und Übertragung von Credits (Leistungspunkten) vereinfachen soll; ECTS kann ebenso die Entwicklung und Gestaltung von Studiengängen erleichtern, insbesondere im Hinblick auf die Koordinierung und Rationalisierung der Ansprüche, die an die Studierenden von parallel laufenden Lehrveranstaltungen gestellt werden. Mit anderen Worten erlaubt uns das ECTS-System zu planen, wie die Zeit der Studierenden bestmöglich verwendet werden kann, um die Ziele des Bildungsprozesses zu erreichen, anstatt die Zeit der Lehrenden als Begrenzung, und die der Studierenden als nahezu grenzenlos zu betrachten. Im Rahmen des Tuning-Ansatzes können die Credits oder Leistungspunkte nur dann anerkannt werden, wenn die Lernergebnisse erreicht wurden.

Der Gebrauch dieses Ansatzes der Lernergebnisse und Kompetenzen könnte auch Veränderungen im Hinblick auf das Unterrichten, das Lernen sowie die Bewertungsmethoden, die innerhalb der Studiengänge vorherrschen, bewirken. Tuning hat Ansätze und optimale Verfahren ermittelt, um spezielle, allgemeine und fachspezifische Kompetenzen zu formen.

Schließlich hat Tuning noch die Rolle der Qualität im Prozess der Gestaltung oder Neugestaltung, Entwicklung und Implementierung von Studienprogrammen ins Augenmerk genommen. Es hat eine Methode zur Qualitätssteigerung entwickelt, die alle Elemente des Lernzyklus involviert. Zudem hat es einige Instrumente entwickelt sowie Beispiele für optimale Verfahren bestimmt, die den Institutionen helfen können, die Qualität ihrer Studienprogramme zu fördern.

Das im Jahre 2000 eingeführte und sowohl finanziell als auch moralisch von der Europäischen Union stark unterstützte Tuning-Projekt schließt heute den Großteil der Bologna-Unterzeichner-Länder mit ein.

Die Arbeit des Tuning-Projekts wird von allen Ländern und bedeutenden Akteuren des Bologna-Prozesses vollständig anerkannt. In der Bologna-Nachfolgekonferenz in Berlin, die im September 2003 stattfand, wurde den mit einem akademischen Grad abschließenden Studiengängen eine zentrale Rolle im Prozess zugesprochen. Der konzeptionelle Rahmen, auf den sich das Berliner Kommuniqué stützt, ist vollständig kohärent mit dem Tuning-Ansatz. Dies wird durch die verwendeten Begrifflichkeiten deutlich; die Minister weisen darauf hin, dass die Abschlüsse anhand von Arbeitsbelastung, Niveaustufen, Lernergebnissen, Kompetenzen und Profilen beschrieben werden sollen.

Als Fortsetzung der Berliner Konferenz hat die „Bologna-Follow-Up-Gruppe“ die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung (European Quality Framework for Higher Education, EQF for HE) initiiert, der in Konzept und Sprache in vollständigem Einvernehmen mit dem Tuning-Ansatz steht. Dieses System wurde in der Bergener Bologna-Nachfolgekonferenz im Mai 2005 übernommen. Der Qualifikationsrahmen macht sowohl von den Ergebnissen der gemeinsamen Qualitätsinitiative (Joint Quality Initiative, JQI) als auch vom Tuning-Ansatz Gebrauch. Das JQI, eine unformelle Gruppe von Experten der Hochschulbildung, hat eine Reihe von Kriterien zur deutlichen und generellen Unterscheidung der verschiedenen Studienzyklen konzipiert. Die Kriterien werden üblicherweise als die „Dublin Deskriptoren“ bezeichnet. Bereits von Anfang an wurden JQI und Tuning-Ansatz als komplementär angesehen. Die JQI beschäftigt sich mit der generellen Vergleichbarkeit der Zyklen, während das Tuning die Studiengänge der Zyklen auf Fachbereichsebene zu beschreiben sucht. Ein wichtiges Ziel aller drei Initiativen (EQF, JQI und Tuning) ist es, eine höhere Transparenz in der europäischen Hochschulbildung zu schaffen. In dieser Hinsicht bietet der EQF einen großen Fortschritt, da er eine Anleitung zur Erstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens, basierend auf Lernergebnissen und Kompetenzen sowie Credits, bietet. Wir können ebenfalls beobachten, dass es eine Parallele zwischen dem EQF und dem Tuning im Hinblick auf die Bedeutung der Initiierung und Beibehaltung von Dialogen zwischen den Hochschulen und der Gesellschaft sowie dem Wert von Konsultationen gibt – im Falle des EQF in Bezug auf die Hochschulbildung generell, in dem des Tuning in Bezug auf die Profile der akademischen Abschlussgrade.

Im Sommer 2006 führte die Europäische Kommission den europäischen Qualifikationsrahmen für lebensbegleitendes Lernen (European Qualification Framework for Life Long Learning, EQF for LLL) ein. Dessen Ziel ist es, alle Lerntypen in einem allgemeinen Rahmen zusammenzufassen. Obwohl sich die Konzepte, auf denen der EQF für Hochschulbildung und der EQF für lebensbegleitendes Lernen basieren, unterscheiden, sind beide vollkommen kohärent mit dem Tuning-Ansatz. Wie die beiden bereits erwähnten, basiert die LLL-Variante auf der Entwicklung von Kompetenzgraden. Aus der Tuning-Perspektive haben beide Initiativen ihren Wert und ihre Rolle in der weiteren Entwicklung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes.

Diese Broschüre beinhaltet die vom Tuning-Projekt entwickelten allgemeinen Schlüsseldokumente. Diese stellen den Konsens dar, den die Tuning-Mitgliederschaft über die oben erwähnten Themen erreicht hat. Alle Kapitel wurden bereits in den ausführlicheren Bänden Tuning 1 und Tuning 2 veröffentlicht; diese sind auf der Tuning-Webseite zu finden. Zur Veröffentlichung dieser Broschüre wurden die Beiträge überarbeitet und aktualisiert.

Ferner wurden spezielle Broschüren für jeden innerhalb des Tuning-Projekts behandelten Fachbereich erstellt. Jede dieser speziellen Broschüren enthält eine allgemeine Beschreibung des Fachbereichs, die auf den Referenzpunkten basiert, die während des Tuning-Prozesses ermittelt wurden. Insbesondere konzentrieren sie sich auf die ersten beiden der drei Zyklen des Bologna-Prozesses (Bachelor, Master und Promotion). Ausführlichere Informationen über den dritten Zyklus, sowohl auf allgemeiner als auch auf fachbereichsbezogener Ebene, bietet der erste Band des Tuning-Protokolls.

Wir hoffen und glauben, dass das in dieser Broschüre enthaltene Material sehr nützlich für alle Hochschulen sein wird, die den Bologna-Prozess implementieren wollen, und dass es ihnen helfen wird, jene Tools zu finden und anzuwenden, die am Besten für die Anpassung oder die Entwicklung von Studienprogrammen geeignet sind, um auf die Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft zu reagieren.

Das Tuning-Management-Komitee

Dezember 2006

2. Die Tuning-Methodik

Das Tuning-Motto:

Das Tuning von Bildungsstrukturen basierend auf Diversität und Autonomie

Im Rahmenwerk des Tuning-Projekts wurde eine Methodik entwickelt, die das Verständnis von Lehrplänen fördert und sie vergleichbar macht. Es wurden fünf verschiedene Bereiche unterschieden, um die Diskussionen in den Fachgebieten zu ordnen:

- 1) überfachliche Kompetenzen oder transferierbare Fertigkeiten
- 2) fachbezogene Kompetenzen
- 3) die Rolle von ECTS als Akkumulationssystem
- 4) Methoden des Lernens, Lehrens und der Beurteilung und
- 5) die Rolle von Qualitätssteigerung im Bildungsprozess (mit einem Schwerpunkt auf systembasierter oder institutionsinterner Qualitätskultur).

In der ersten Phase des Tuning-Projekts wurde der Schwerpunkt auf die ersten drei Bereiche gelegt. Der vierte und fünfte Bereich konzentrierte sich auf den dritten Zyklus (die Promotion) ebenso wie die Entwicklung von Strategien, um den Tuning-Ansatz in der Hochschulpraxis generell und in den unterschiedlichen Fachbereichen zu implementieren.

Jeder der Bereiche wurde in Anlehnung an einen vordefinierten Prozess entwickelt. Den Startpunkt stellten aktuelle Informationen über den Zustand auf europäischer Ebene dar. Diese Informationen wurden dann neu durchdacht und in kleinen Expertengruppen der inzwischen neun Disziplinen diskutiert. Es ist die Arbeit dieser Teams, validiert durch die entsprechenden europäischen Netzwerke, die Verständnis, Zusammenhänge und Schlussfolgerungen entwickelt und ausgearbeitet haben, welche inzwischen auf europäischem Niveau Gültigkeit besitzen. Insgesamt erlauben die fünf Bereiche den Universitäten, ihre Lehrpläne zu „tunen“ (aufeinander abzustimmen), ohne ihre Autonomie zu verlieren sowie gleichzeitig ihr Innovationspotential zu fördern.

Das Tuning-Modell

Des Weiteren hat Tuning ein Modell zur Gestaltung, Implementierung und zum Angebot von Lehrplänen entwickelt, die von einer einzelnen Hochschule oder zwei oder mehr Hochschulen gemeinsam offeriert werden. Die folgenden Hauptarbeitsschritte wurden im Prozess zur Entwicklung eines Studiengangs bestimmt; sei es ein lokaler oder (international) integrierter Studiengang oder z.B. ein Studiengang zur Erlangung eines Doppelabschlusses:

1. Einhaltung der Grundbedingungen

—Für alle Studiengänge:

- Wurde der gesellschaftliche Bedarf nach dem Studiengang auf regionaler/nationaler/europäischen Ebene festgestellt? Ist dies basierend auf der Konsultation der „Stakeholders“ (Interessenvertreter), also der Arbeitgeber, der Fachleute und der fachlichen Institutionen, geschehen?
- Ist der Studiengang vom akademischen Standpunkt aus gesehen von ausreichendem Interesse? Wurden gemeinsame Referenzpunkte bestimmt?
- Wurden die notwendigen Ressourcen für den Studiengang innerhalb der, oder, falls nötig, außerhalb der (Partner-)Hochschulen bedacht?

—Für internationale Studiengänge, die von mehr als einer Hochschule angeboten werden:

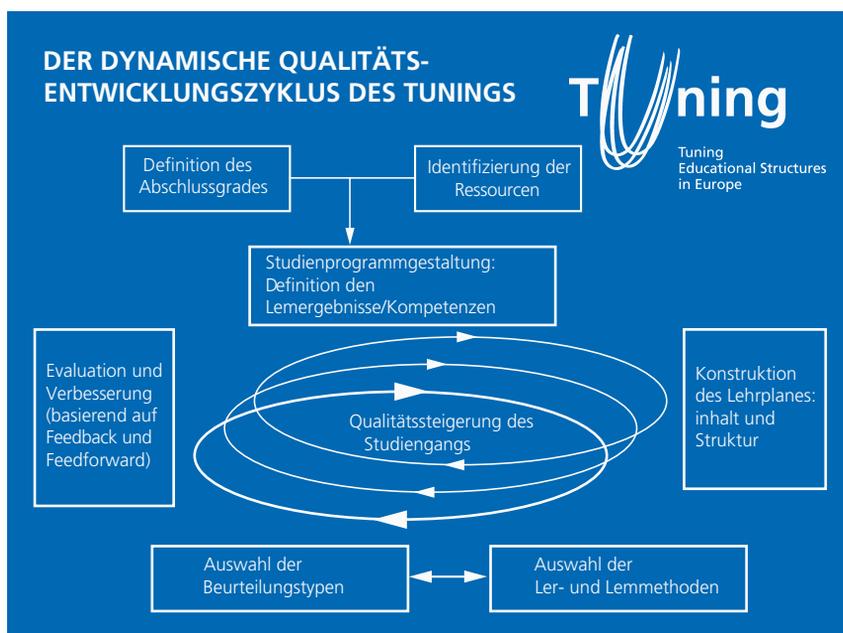
- Besteht eine Bindung zwischen den beteiligten Hochschulen? Auf welcher Basis: eines (offiziellen) Abkommens oder einer strategischen Allianz?
- Gibt es eine ausreichende Garantie, dass der Studiengang in anderen Ländern rechtsgültig anerkannt wird?
- Gibt es eine Verständigung im Hinblick auf die Länge des geplanten Studiengangs bezüglich der ECTS-Credits, die auf dem studentischen Arbeitspensum basieren?

2. Définition du profil d'un diplôme.

3. Beschreibung der Zielvorstellungen des Programms sowie der Lernergebnisse (bezogen auf Kenntnis, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten), die erzielt werden sollen.

4. Identifizierung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die innerhalb des Studiengangs erreicht werden sollen.
5. Übersetzung in den Lehrplan: Inhalt (abzudeckende Themenbereiche) und Struktur (Module und Credits).
6. Übersetzung in Bildungseinheiten und Leistungen, um die definierten Lernergebnisse zu erreichen.
7. Entscheidung über Lern- und Lehrvorgehensweisen (Methodentypen, Techniken und Formate) sowie über die Beurteilungsmethoden (falls nötig, die Entwicklung von Lehrmaterial)
8. Entwicklung eines Evaluationssystems mit dem Ziel, die Qualität ständig zu steigern.

Dieser Prozess wird in der folgenden Grafik dargestellt:



Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass Studiengänge nicht nur auf der Basis von Feedback, sondern auch auf der des „Feed-Forward“, näm-

lich durch die Einbeziehung von gesellschaftlichen Entwicklungen und solchen im betreffenden Fachbereich, verbessert werden können und sollten. Dies wird anhand der progressiven Spiralringe im Modell deutlich.

ECTS

Eine der Hauptinnovationen des Tuning-Projekts ist die Verbindung von Lernergebnissen, Kompetenzen und auf der Arbeitsbelastung basierenden ECTS-Credits. Im Rahmen von Tuning I war es notwendig, ein neues Konzept für das ECTS zu entwickeln. Dieses Konzept beinhaltet den Wechsel vom europäischen Credit-Transfer-System (European Credit Transfer System) hin zu einem europäischen Credit-Transfer- und Akkumulations-System (European Credit Transfer and Accumulation System), in dem Credits nicht mehr einen relativen, sondern einen absoluten Wert haben und mit den Lernergebnissen direkt verbunden sind. Im neuen ECTS-System ist die Vergabe von Credits abhängig von der vollständigen Erzielung der gewünschten Lernergebnisse einer Lerneinheit oder eines Moduls. Die Philosophie sowie ihre Besonderheiten werden in dem Dokument „*Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits*“ erläutert, welches die Basis für das neue ECTS-Benutzerhandbuch¹ bildet, das im Sommer 2004 von der Europäischen Kommission veröffentlicht wurde.

Lernergebnisse und Kompetenzen

Die Einführung eines Systems von zwei oder drei Zyklen, bzw. Studienstufen erfordert die Revision aller bestehenden Studiengänge, die nicht auf dem gestuften System basieren. In der Praxis müssen diese Studiengänge neu gestaltet werden, da in einem gestuften System jeder Zyklus als eigene Instanz gesehen werden sollte. Die ersten beiden Zyklen sollten nicht nur Zugang zu der jeweils nächsten Studienstufe gewähren, sondern auch zum Arbeitsmarkt. Dies verdeutlicht die Bedeutung des Konzeptes der Kompetenzen als Basis für die Lernergebnisse.

Tuning unterscheidet zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen, um die verschiedenen Rollen der wichtigsten Beteiligten hervorzuheben: akademische Mitarbeiter und Studierende/Lernende. Die gewünschten Lernergebnisse eines Lernprozesses werden von den akademischen Mitarbei-

1 ECTS Benutzerhandbuch: http://europa.eu.int/comm/education/socrates_ects.html.

tern basierend auf dem Input von internen und externen „Stakeholders“ formuliert, vorzugsweise durch die Einbeziehung von Studierendenvertretern. Die Kompetenzen werden während des Lernprozesses durch den Studierenden/Lernenden erlangt oder entwickelt. Mit anderen Worten:

- sind Lernergebnisse Erklärungen darüber, was nach Abschluss des Lernens von dem Lernenden erwartet wird, was er weiß, versteht oder demonstrieren kann. Sie können sich auf eine einzelne Kurseinheit oder ein Modul oder auch auf eine Lernperiode beziehen, zum Beispiel des ersten, zweiten oder dritten Zyklus. Lernergebnisse spezifizieren die Anforderungen für die Erlangung der Credits.
- Kompetenzen stellen eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten dar. Die Förderung von Kompetenzen ist das Ziel jeglicher Bildungsprogramme bzw. Studiengänge.

Kompetenzen können in fachspezifische und überfachliche Kompetenzen unterteilt werden. Obwohl Tuning die Bedeutung des Aufbaus und der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen und die Fertigkeiten als Basis der Hochschulstudiengänge vollständig anerkennt, so betont es auch, dass ebenfalls Zeit und Aufmerksamkeit der Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen oder transferierbaren Fertigkeiten gewidmet werden muss. Diese letzte Komponente wird immer relevanter, um Studierende gut auf ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten, im Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftlichem Engagement.

Tuning unterscheidet drei verschiedene Typen von überfachlichen Kompetenzen:

- Instrumentelle Kompetenzen: kognitive Fähigkeiten, methodologische Fähigkeiten, technologische Fähigkeiten und linguistische Fähigkeiten;
- Interpersonelle Kompetenzen: individuelle Fähigkeiten, wie Kommunikationstechniken (soziale Interaktion und Kooperation);
- Systemische Kompetenzen: Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich ganzer Systeme (Kombination von Verständnis, Empfindungsvermögen und Wissen; erforderlich ist das vorausgehende Erlangen von instrumentellen und interpersonellen Kompetenzen).

Im Rahmen des Tuning I wurde eine großrahmige Konsultation zwischen Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern durchgeführt, um die wichtigsten überfachlichen Kompetenzen für jeden der betreffenden Fachbereiche herauszufiltern. Obwohl einzelne der wichtigsten überfachlichen

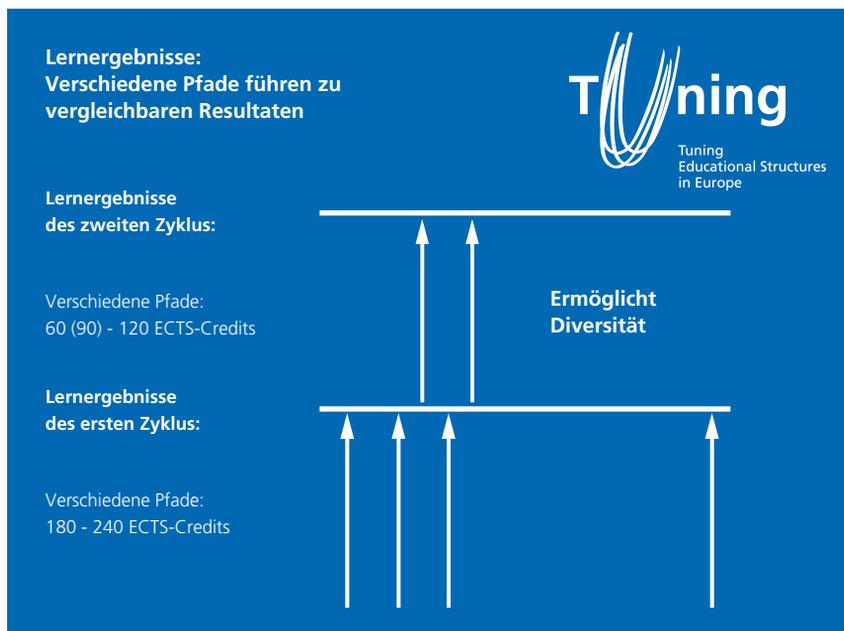
Kompetenzen zwischen den einzelnen Fachbereichen leicht variieren, gab es für die meisten Kompetenzen eine auffällige Ähnlichkeit zwischen den Bereichen. In allen Fachbereichen wurden typische akademische Kompetenzen als die wichtigsten bestimmt, wie zum Beispiel das Analyse- und Synthesevermögen sowie die Fähigkeit zu lernen und Probleme zu lösen. Insbesondere die Absolventen und Arbeitgeber, die außergewöhnlich viele Übereinstimmungen aufwiesen, zeigten auf, dass auch andere allgemeine Kompetenzen als wichtig für die Beschäftigungsfähigkeit angesehen werden, wie zum Beispiel die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen, die Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen, das Qualitätsbewusstsein, die Fähigkeit zum Management von Informationen, eigenständiges Arbeiten, Teamarbeit, die Fähigkeit zum Organisieren und Planen, mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache sowie Kommunikationstechniken. Außerdem folgerten Absolventen und Arbeitgeber, dass einige der oben genannten Kompetenzen nützlicher und stärker ausgeprägt waren als andere. Sie betonen, dass einer bestimmten Menge an überfachlichen Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit zugewendet werden sollte, um die Studierenden besser auf ihren zukünftigen Arbeitsplatz vorzubereiten. Das Ergebnis dieses erweiterten Konsultationsprozesses wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

Fachbezogene Kompetenzen wurden im Rahmen des Tuning-Projekts bereits für neun Fachbereiche bestimmt – die Betriebswirtschaftslehre, Chemie, Erziehungswissenschaften, Europäische Studien, Geschichte, Geowissenschaften, Mathematik, Krankenpflege und Physik sowie für eine wachsende Anzahl von Studienbereichen, die sich auf thematische Netzwerke beziehen. Auf diese Kompetenzen wird in einer separaten Broschüre eingegangen, die von den Fachbereichgruppen des Projekts und von den Themennetzwerken oder anderen Fachbereichsnetzwerken erstellt wurden oder werden. Die Ansatzpunkte unter den Gruppen unterscheiden sich zwar aufgrund der unterschiedlichen Strukturen der Wissensbereiche, dennoch verfolgten alle ein ähnliches Vorgehen, um zu ihren Ergebnissen zu erlangen. Durch Diskussion sowie dem Schaffen von wechselseitigem Wissen und der Ausarbeitung der Methoden, mit der der Themenbereich in den verschiedenen Ländern gelehrt und erlernt wird, wurde ein Einblick darüber gewährt und ein Konsens über den Kern der einzelnen Fachbereiche erreicht. Die entstehenden Dokumente sind als Arbeitsdokumente zu betrachten, Änderungen und weitere Ausarbeitungen sind vorbehalten.

Im Tuning werden die Kompetenzen als *Referenzpunkte* für die Gestaltung und Evaluation des Lehrplans beschrieben, nicht als Zwangsjacken. Sie erlauben Flexibilität und Autonomie in der Lehrplankonstruktion. Zu-

gleich schaffen sie eine *gemeinsame Sprache* um die Ziele der Lehrpläne zu beschreiben.

Der Gebrauch von Lernergebnissen erlaubt eine wesentlich höhere Flexibilität als es bei traditionelleren Studiengängen der Fall ist, da sie zeigen, dass verschiedene Wege zu vergleichbaren Ergebnissen führen; Ergebnisse, die viel einfacher als Teil eines anderen Studiengangs oder als Basis für den Zutritt zum nächsten Zyklus bzw. der nächsten Stufe anerkannt werden können. Ihr Gebrauch respektiert sowohl die Autonomie anderer Hochschulen als auch anderer Hochschulkulturen. So gewährt dieser Ansatz Diversität, nicht nur im globalen, europäischen, nationalen oder institutionellen Rahmen, sondern auch im Kontext des einzelnen Studiengangs. Dieses Konzept wird im folgenden Schema zusammengefasst:



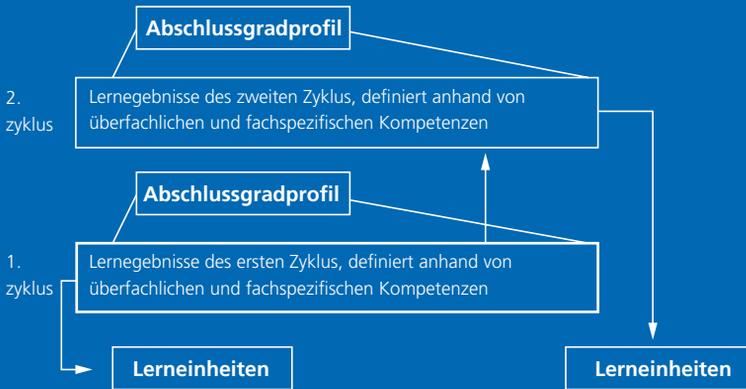
Studierenden-Orientiert

Der Gebrauch von Lernergebnissen und Kompetenzen ist notwendig, um Studiengänge und ihre Lerneinheiten und Module „studierenden-

orientiert“, also outcome-orientiert, zu gestalten. Dieser Ansatz erfordert, dass Schlüsselwissen und -fertigkeiten, die von dem Studierenden innerhalb des Lernprozesses erlangt werden sollen, den Inhalt des Studiengangs bestimmen. Die Lernergebnisse und Kompetenzen richten sich in der Vorbereitung auf die Beschäftigungsfähigkeit und das gesellschaftliche Engagement sowohl nach den Anforderungen des Fachbereichs als auch nach denen der Gesellschaft. Dennoch orientieren sich heute noch viele Studiengänge an den Lehrenden bzw. dem Personal, was in der Praxis bedeutet, dass sie input-orientiert sind. Sie stellen häufig eine Kombination aus den Interessengebieten und der Fachkenntnis der Lehrenden dar. In der Realität führt dies regelmäßig zu Studiengängen mit relativ lose gehaltenen Untereinheiten, die unter Umständen weder ausreichend ausgewogen noch besonders effektiv sind. Obwohl Tuning die Wichtigkeit, den maximalen Nutzen aus der verfügbaren Fachkenntnis des Personals zu ziehen, vollkommen respektiert, so sollte dieser Aspekt einen Studiengang nicht dominieren.

In einem outcome-basierten Studiengang liegt das Gewicht auf dem Abschlussgrad- oder dem Qualifikationsprofil. Dieses Profil wird von dem akademischen Personal bestimmt und von den verantwortlichen Instanzen unterstützt. Es sollte auf einem bestimmten und erkannten Bedarf der Gesellschaft basieren – dies entspricht den internen „Stakeholders“, das ist die akademische Gesellschaft, aber auch den externen „Stakeholders“, wie Arbeitgebern und Arbeitnehmern und ihren Organisationen, Absolventen und weiteren professionellen Organisationen. Sie alle haben ihre Rolle in der Entscheidung darüber, auf welche Kompetenzen, überfachlich und fachspezifisch, Wert gelegt werden muss und in welchem Maße. Obwohl jedes Studiengangsprofil einzigartig ist und auf den Urteilen und Entscheidungen des jeweiligen akademischen Personals basiert, muss dieses Personal auch spezielle Merkmale berücksichtigen, die als entscheidend für die betreffende Disziplin angesehen werden. Mit anderen Worten das, was beispielsweise einen betriebswirtschaftlichen Studiengang zu einem *betriebswirtschaftlichen* Studiengang macht. Im Rahmen des Tunings haben Gruppen von Akademikern diese Merkmale für ihren jeweiligen Wissensbereich festgelegt. Sie sind in standardisierten Übersichten (so genannten „Templates“) aufgeführt. Diese bilden die Synthese der Angaben, welche auf ausführlicheren Dokumenten beruhen.

In einem Zyklus-System sollte jeder Zyklus seine eigenen Lernergebnisse anhand von Kompetenzen formuliert haben. Dies kann im folgenden Schema visualisiert werden:



Wie bereits erwähnt, werden die Lernergebnisse sowohl auf Studiengangsebene als auch auf der Ebene der individuellen Lerneinheiten und Module formuliert. Die Lernergebnisse der einzelnen Lerneinheiten tragen zu den gesamten Lernergebnissen des Studiengangs bei. Hinsichtlich der Kompetenzen herrscht eine mehr oder weniger vergleichbare Situation. Kompetenzen werden schrittweise entwickelt. Das heißt, sie werden über mehrere Lerneinheiten oder Module hinweg auf verschiedenen Stufen des Studiengangs geformt. Während der Gestaltungsphase muss entschieden werden, in welchen Lerneinheiten welche Kompetenz gefördert werden soll. Abhängig von der Größe der Lerneinheit oder des Moduls empfiehlt Tuning nicht mehr als sechs bis acht Kompetenzen in den Lernergebnissen der einzelnen Einheiten vorzusehen. Obwohl es Kompetenzen geben mag, die implizit innerhalb des Studiengangs trainiert werden können, sollten nur jene explizit erwähnt werden, die auch überprüfbar sind. Das folgende Schema zeigt einen möglichen Ansatz, um Kompetenzen auf Lerneinheiten und Module einzuteilen:

Wie oben deutlich wird, bedeutet ein Studiengang für Tuning nicht die einfache Addition von lose zusammenhängenden Untereinheiten; er muss als zusammenhängende Einheit betrachtet werden. Dies erfordert

einen ganzheitlicheren Ansatz. In einem studierenden-orientierten/outcome-orientierten Studiengang hängen alle Lerneinheiten auf die eine oder andere Weise zusammen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Lerneinheiten und Module, die den Kern oder das Hauptfach des Studiengangs ausmachen, sondern ebenso auf Neben- sowie Wahlpflichtfächer. In einem gut gestalteten Studiengang sollten diese das Profil des Studiengangs stärken und stützen.

Lernergebnisse und Kompetenzen in Studienprogrammen



Beispiel

| Lerneinheiten/ Lernergebnisse | Kompetenz | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | F |
| Leereinheit 1 | | X | | | X | | | | | |
| Leereinheit 2 | X | | | X | | | X | | | |
| Leereinheit 3 | | X | | | | X | | | X | |
| Leereinheit 4 | X | | X | | | | | | | X |

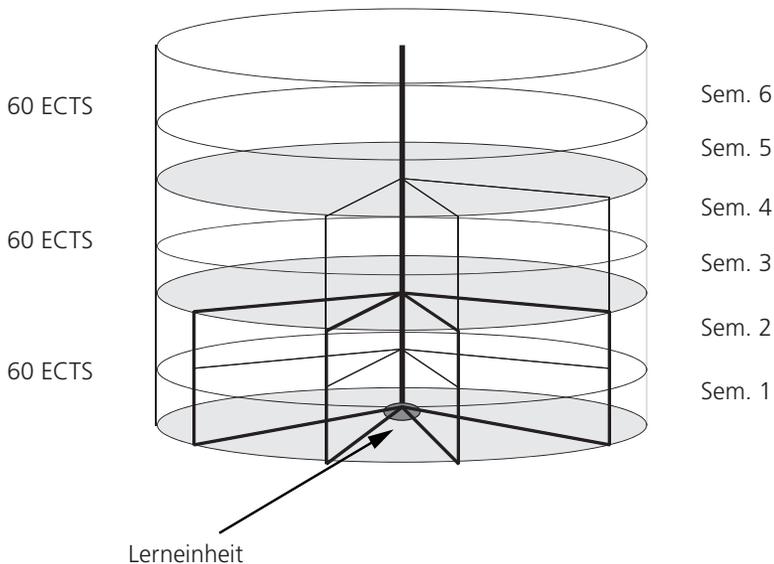
X = Diese kompetenz wurde entwickelt und beurteilt und wird in den lernergebnissen dieser lerneinheit erwähnt

In der Vision des Tuning-Projekts kann ein Studiengang als große Torte betrachtet werden, mit verschiedenen Ebenen, in dem alle Stücke miteinander verbunden sind, entweder horizontal oder vertikal. Formeller ausgedrückt: die Lernergebnisse der einzelnen Lerneinheiten und Module tragen zu den gesamten Lernergebnissen und der Entwicklung des Kompetenzgrads bei, unter voller Berücksichtigung der Lernergebnisse, die in den einzelnen Lerneinheiten erreicht wurden. Dieses Konzept kann in einer schematischeren Form dargestellt werden, wie das folgende Modell zeigt:

Dieses Modell unterstellt einen ansteigenden Verlauf bezüglich der Erzielung von Lernergebnissen, die anhand von Kompetenzen ausgedrückt

werden. Jede Lerneinheit spielt eine Rolle im Gesamtlehrplan. Das Modell unterscheidet drei Perioden von je 60 Credits, die wieder in jeweils zwei unterteilt werden können – dies ist die traditionellere Betrachtung eines Studiengangs: semesterweise. Jedoch zeigt das Modell, dass es auch andere Möglichkeiten gibt. Zum Beispiel kann ein Student einen Teil des Studiums weiter vertiefen, indem er zwei Units (oder Tortenstücke) vertikal belegt, soweit die Zugangsbedingungen dies erlauben. So kann man sich zum Beispiel vorstellen, dass ein Studierender, der eine Sprache studiert, zunächst die Erlernung der Sprache fokussiert und sich später dann entweder auf die Literatur oder die Linguistik konzentriert, obwohl der offizielle Ablauf des Studiengangs vielleicht etwas anderes vorsieht. Es zeigt außerdem, dass separate Lerneinheiten, die in einem anderen Zusammenhang erfolgreich absolviert wurden, auf Basis ihrer vorherigen Anerkennung in den eigentlichen Studiengang eingegliedert werden können. Dies könnte im Kontext des lebensbegleitenden Lernens und in flexibleren Studiengängen von Bedeutung sein.

EIN STUDIENGANG DES ERSTEN ZYKLUS



Eine der Hauptzielsetzungen des Bologna-Prozesses ist es, Studiengänge und Lernperioden vergleichbarer und kompatibler zu gestalten. Diese Zielsetzung wird durch den Gebrauch des Konzepts der Niveaustufen, Lerner-

gebnisse, Kompetenzen und ECTS-Credits stark begünstigt. Eine weitere Methode, um die Erreichung dieses Ziels weiter voranzutreiben, ist den Studiengängen Lerneinheiten gleicher Größe zugrunde zu legen. Diese Modularisierung der Hochschulstudiengänge wird die Transparenz fördern und die Mobilität und Anerkennung vereinfachen. Es könnte außerdem helfen, das Studieren leichter möglich zu machen, da es ein Instrument zur Verteilung des Arbeitspensums auf die verschiedenen Phasen des Studiums darstellt.

Niveaustufen

Der Gebrauch von Zyklen beinhaltet automatisch auch die Einführung eines Konzepts der Niveaustufen. Man kann hier zwischen dem Niveau für einen Zyklus und dem Niveau innerhalb eines Zyklus unterscheiden. Für jede dieser Niveaustufen können Indikatoren gebraucht werden. Diese werden als *Niveaustufen-Deskriptoren* bezeichnet. Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat eine Expertengruppe, die so genannte gemeinsame Qualitätsinitiative (Joint Quality Initiative, JQI), allgemeine Deskriptoren für jeden Zyklus entwickelt, die als „Dublin-Deskriptoren“ bezeichnet werden. Diese Zyklus-Deskriptoren wurden inzwischen von den Europäischen Bildungsministern als Teil des Berichts „A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“ (Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum) gebilligt. Der Ansatz des Tunings und der des JQI sind vollständig miteinander kompatibel und ergänzen einander.

Da die Zyklus-Deskriptoren in der Praxis als Niveaustufen-Deskriptoren behandelt werden, die das Niveau eines Zyklus identifizieren, hat Tuning vorgeschlagen, diese Deskriptoren „*Zyklus-Niveau-Deskriptoren*“ zu nennen, um sie von den *Zwischen- oder Subniveau-Deskriptoren* abzugrenzen. Tuning hat für den ersten und zweiten Zyklus Zyklus-Niveau-Deskriptoren auf Studiengangsebene in allen im Projekt beteiligten Disziplinen entwickelt. Außerdem berät es über die Möglichkeit, Subniveau-Deskriptoren zu entwickeln, ist aber bisher noch zu keiner endgültigen Schlussfolgerung gekommen. So könnte man sich zum Beispiel vorstellen, dass die folgenden Subniveaus in Universitätsstudiengängen des ersten Zyklus unterschieden werden können: grundlegendes oder Eingangsniveau, Mittelstufe oder Fortgeschrittenstufe. Für Studiengänge im zweiten Zyklus könnte eine Unterscheidung zwischen „fortgeschritten“ und „spezialisiert“ gemacht werden.

Erstellt von Julia González und Robert Wagenaar

3. Kompetenzen im Lehr- und Lernprozess

Einführung

Tuning ist überzeugt, dass die Entwicklung von Kompetenzen in akademischen Programmen bedeutend zu der Erschließung des wichtigen Bereichs der gemeinsamen Reflektion und Arbeit auf Universitätsebene in Europa beitragen kann. Dies ist bezogen auf das neue Bildungsparadigma, die Notwendigkeit von Qualität und die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und des gesellschaftlichem Engagements sowie die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes.

Die Fokussierung der Kompetenzen fördert die Entwicklung von leicht lesbaren und kompatiblen Abschlüssen und damit einhergehend die Transparenz in der europäischen Bildung. Das Tuning-Projekt erachtet die Abschlüsse als dann vergleichbar und kompatibel, wenn sowohl die Lernergebnisse als auch die akademischen und fachlichen Profile vergleichbar sind.

Vergleichbarkeit ist von Homogenität zu unterscheiden und Bezug nehmend auf die akademischen und fachlichen Profile wird klar, dass Diversität keinen Rückschritt, sondern einen Vorteil darstellt. Die Definition von fachlichen Profilen ist eng verbunden mit dem Bedarf der Gesellschaft, und gesellschaftliche Bedürfnisse und Anforderungen variieren sehr stark. Dies erfordert die Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Gruppen, und auch die Anliegen von fachlichen Instanzen auf lokaler, nationaler oder internationaler Ebene (in Übereinstimmung mit den Zielen des Abschlusses) sind zu bedenken. Konsultationen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Diese Konsultationen können auf verschiedene Weise durchgeführt werden, und es sollte für jeden Einzelfall die am Besten geeignete Art und Form gefunden werden. Diese Arbeit präsentiert die Erkenntnisse der vom Tuning-Projekt durchgeführten Konsultationen als Reflektionsinstrumente, um aktuelle Informationen über die Bedürfnisse der Gesellschaft zu erlangen.

Es muss betont werden, dass Profile nicht nur fachlicher, sondern auch akademischer Art sind. Bezogen auf akademische Institutionen wird von den Abschlüssen erwartet, dass sie die Anforderungen des akademischen Gemeinwesens auf nationaler und internationaler Ebene erfüllen. Auf der Suche nach einer gemeinsamen Sprache, um akademische

und fachliche Profile zu beschreiben, hält das Tuning-Projekt die Sprache der Kompetenzen für sinnvoll, um die Vergleichbarkeit im Sinne der gewünschten Leistungen der Absolventen auszudrücken. Außerdem kann es gemeinsame Referenzpunkte für die verschiedenen Fachbereiche ausdrücken, um einen zwanglosen Bezugsrahmen für das akademische Gemeinwesen (in diesem Fall das europäische akademische Gemeinwesen) in einer Sprache zu bieten, die von gesellschaftlichen Gruppen in Europa, fachlichen Instanzen und jeglicher anderer „Stakeholders“ innerhalb der Gesellschaft gleichermaßen verstanden wird.

Die Konsultation wird in der „Gesellschaft des Wissens“, die offensichtlich auch eine „Gesellschaft des Lernens“ ist, immer wichtiger. Diese Vorstellung ist eng verbunden mit dem Verständnis von Bildung im weiteren Sinne: das Kontinuum des lebenslangen Lernens, in der das Individuum Kompetenzen benötigt, um mit Wissen umzugehen, es zu aktualisieren, zu wählen, welches in einem speziellen Kontext anzuwenden ist, permanent weiterzulernen und das Gelernte zu verstehen, um es dann auf neue, sich ständig ändernde Situationen anzuwenden.

Sowohl die Veränderung als auch die Vielfalt von Zusammenhängen erfordert die ständige Überprüfung der gesellschaftlichen Bedürfnisse nach fachlichen und akademischen Profilen. Dies bekräftigt die Notwendigkeit der Konsultation und der ständigen Überprüfung von Informationen und ihrer Gültigkeit. Nebenbei kann die Sprache der Kompetenzen, da sie außerhalb der Hochschulbildung gebildet wurde, adäquater für die Konsultation und den Dialog mit jenen Gruppen betrachtet werden, die nicht direkt in das akademische Leben integriert sind. Dies trägt zur notwendigen Reflektion hinsichtlich der Entwicklung neuer Abschlüsse und der permanenten Aktualisierung der bereits bestehenden bei.

Daher erscheinen Kompetenzen im Hinblick auf *akademische und fachliche Profile* als wichtiges Element zur Auswahl des zweckmäßigen Wissens. Es bietet die Fähigkeit, aus einer Fülle von Möglichkeiten die Beste zu wählen.

Die Setzung des Schwerpunkts auf die Aneignung einer bestimmten Kompetenz oder Menge an Kompetenzen durch den Lernenden beeinflusst auch die Transparenz in der *Definition der Zielsetzungen*. Diese Zielsetzungen wurden für einen speziellen Studiengang erstellt, indem Indikatoren hinzugefügt werden, um die Messbarkeit zu erhöhen. Gleichzeitig wird durch die Setzung von Zielen und die Berücksichtigung der aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft und den ultimativen Bezug zum späteren Berufseinstieg eine *höhere Dynamik* erreicht. Diese Ver-

lagerung bringt normalerweise eine Veränderung in der *Herangehensweise* an Hochschulaktivitäten, Lehrmaterial und viele Situationen im Bildungssektor mit sich, da sie die systematische Beteiligung des Lernenden durch Einzel- und Gruppenvorbereitungen von relevanten Themen, Präsentationen, organisiertem Feedback etc. begünstigt.

Der Fragebogen

Im Tuning-Projekt wurde die Konsultation über transferierbare Fertigkeiten und überfachliche Kompetenzen in Form eines Fragebogens durchgeführt.

Die Zielsetzungen

Die Zielsetzungen des Fragebogens beinhalteten:

- Den Wunsch einer gemeinsamen Diskussion über diesen Bereich der Kompetenzen auf europäischer Ebene, basierend auf der Konsultation mit Gruppen außerhalb des akademischen Sektors (Absolventen und Arbeitgebern) sowie aus einer breiteren Masse bezogen auf die wissenschaftlichen Fächer (sowohl Repräsentanten des Tuning-Projekts von jedem der involvierten Fachbereiche als auch anderer Personen, die nicht am Tuning-Projekt beteiligt sind).
- Den Versuch, aktuelle Informationen zur Reflektion über mögliche Trends und dem Grad an Vielfalt und Veränderung innerhalb Europas zusammenzutragen.
- Den Wunsch, von der Erfahrung und der Realität ausgehend, einen gewissen Grad an Diversität oder Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Ländern zu erreichen, um die Diskussion über spezifische Fragen in einer konkreten Sprache beginnen zu können
- Den Fokus auf der Reflektion und Diskussion auf drei verschiedenen Ebenen: der *institutionellen Ebene* (die Basis), der *Fachbereichsebene* (ein Referenzpunkt für die Hochschulen) und der *Aggregatebene* (ein zweiter Referenzpunkt in Bezug auf die Situation auf europäischer Ebene).

Der Inhalt des Fragebogens

Definition von Kompetenzen

Verschiedene Ausdrücke: Kapazität, Fähigkeit, Fertigkeit, Attribut, Kompetenz werden oft mit einer austauschbaren und bis zu einem gewissen

Grad überlappender Bedeutung gebraucht. Alle beziehen sich auf die Person und das, was er/sie erreichen kann. Aber sie haben ebenfalls speziellere Bedeutungen. „Ability“, das englische Wort für Fähigkeit, kommt aus dem Lateinischen: von dem Wort „habilis“, das soviel wie „haltend, tragend“ oder „handlich, tauglich“ bedeutet. Daraus leitet sich „habilitas“ ab, das als „Eignung, Fertigkeit, Fitness oder Fertigkeit“ übersetzt werden kann.

Der Begriff „Fertigkeit“ ist wahrscheinlich der am häufigsten gebrauchte Ausdruck, beschrieben als „imstande sein, fähig sein oder fachkundig sein“. Er wird häufig in der Mehrzahl „Fertigkeiten“ und - oft verglichen mit der des Begriffs „Kompetenzen“ - in einer eher eingeschränkten Bedeutung gebraucht. Dies erklärt auch die Wahl des Begriffs „Kompetenzen“ für das Tuning-Projekt. Jedoch wird den beiden Begriffen „transferierbare Fertigkeiten“ und „überfachliche Kompetenzen“ dieselbe Bedeutung zugesprochen. Sie beziehen sich auf jene Kompetenzen, die den verschiedenen Studiengängen gemein sind und die in jedem Studienprogramm zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmt werden können.

Im Tuning-Projekt versucht das Konzept der Kompetenzen einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen und die Kapazitäten als eine dynamische Kombination von Attributen, die gemeinsam eine kompetente Leistung ermöglichen, oder als Teil des Endprodukts des Studienprozesses anzusehen. Auf der ersten Ansatzlinie werden die Kompetenzen so verstanden, als das sie *Wissen und Verständnis* beinhalten (theoretisches Wissen auf einem akademischen Gebiet und die Fähigkeit zu wissen und zu verstehen) sowie das *Wissen, wie man sich verhalten sollte* (praktische und operative Anwendung von Wissen in verschiedenen Situationen), das *Wissen, wie man sein sollte* (Werte als wesentliches Element der Wahrnehmung und des Zusammenlebens mit anderen und in einem gesellschaftlichem Umfeld). Kompetenzen stellen eine Kombination aus Attributen (bezüglich des Wissens und seiner Anwendung, Einstellungen, Fertigkeiten und Verantwortungen) dar, die das Niveau oder den Grad wiedergeben, in dem die Person fähig ist, sie anzuwenden.

In diesem Zusammenhang bedeutet eine Kompetenz oder eine Sammlung von Kompetenzen, dass eine Person eine bestimmte Fähigkeit oder Fertigkeit in die Tat umsetzen kann und eine Aufgabe erfüllt, in der er oder sie zeigen kann, dass er/sie dies kann und zwar in einer Art und Weise, die eine Beurteilung des Erfüllungsgrads zulässt. Kompetenzen können erlangt oder entwickelt werden. Dies bedeutet, dass eine Kompetenz bei einem Menschen normalerweise nicht in absoluter Weise vorhanden oder nicht vorhanden ist, sondern er sie zu einem gewissen

Grad beherrscht, so dass Kompetenzen in einem kontinuierlichen Prozess durch Übung und Bildung entwickelt werden können.

Im Tuning-Projekt liegt der Fokus auf zwei verschiedenen Arten von Kompetenzen: Zunächst sind da die *fachbezogenen* Kompetenzen. Diese sind für jede Art von Studienabschluss unerlässlich und direkt auf das spezifische Wissen eines Studienfachs bezogen. Sie werden als akademisch-fach-spezifische Kompetenzen bezeichnet und geben den einzelnen Studiengängen ihre Identität und Beständigkeit. Als zweites hat Tuning versucht, gemeinsame Attribute zu bestimmen, die allgemein für jeden Abschluss gelten, und die von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen (in diesem Fall den bisherigen Absolventen und Arbeitgebern) als wichtig angesehen werden. Hier handelt es sich um bestimmte Attribute, wie die Fähigkeit zu lernen, die Fähigkeit zur Analyse und Synthese etc., die allen oder den meisten Studienabschlüssen gemeinsam sind. In einer sich verändernden Gesellschaft, in der die Nachfrage sich in nahezu ständiger Wandlung befindet, gewinnen diese Kompetenzen ebenfalls eine zunehmend hohe Bedeutung, da sie mehr Möglichkeiten für eine spätere Anstellung bieten können.

In der Gestaltung und Neugestaltung von Studiengängen ist es entscheidend, dass die Hochschulen die wechselnden Erfordernisse der Gesellschaft sowie die gegenwärtigen und zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten berücksichtigen. Obwohl diese allgemeinen oder überfachlichen Kompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis zu den fachspezifischen stehen müssen, sind sie für die Entwicklung von Studiengängen und Abschlüssen von wesentlicher Bedeutung.

Diese Arbeit behandelt die überfachlichen Kompetenzen, da die fachspezifischen durch die entsprechenden Expertengruppen anhand verschiedener Methoden passend für die einzelnen Fachbereiche analysiert wurden. Sie erklärt die Konsultation, die als Ausübung einer kollektiven Reflektion darüber galt, was die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen über die Relevanz der gewählten Elemente dachten und wie das, was die Hochschulen leisteten, empfunden wurde.

Im oben erläuterten Zusammenhang wurden zwei Konsultationen durchgeführt. Die erste Konsultation hatte das Ziel der Identifizierung der *überfachlichen* Kompetenzen und ihrer Bewertung, zunächst von den Absolventen und Arbeitgebern und dann, im Rahmen (des ersten Teils) der zweiten Konsultation, von den Akademikern.

Offensichtlich ist die Liste der ermittelten Kompetenzen, über die reflektiert werden könnte, enorm lang. Die Wahl der Elemente, die der Fragebogen

beinhalten soll, ist immer einseitig und fragwürdig. Strittig sind ebenfalls die verschiedenen Klassifizierungen. In der Vorbereitung des *Fragebogens für Absolventen und Arbeitgeber* wurde eine Durchsicht von mehr als zwanzig Studien im Bereich der allgemeinen Kompetenzen durchgeführt. Eine Liste von 85 verschiedenen Kompetenzen wurde ermittelt. Diese wurden von den Hochschulen und Firmen als relevant betrachtet. Die einzelnen Elemente wurden klassifiziert als instrumentell, interpersonell und systemisch. Die folgende Klassifizierung wurde als Arbeitsklassifizierung verwendet:

— *Instrumentelle Kompetenzen*: Diejenigen, die eine instrumentelle Funktion haben. Unter anderem:

- *Kognitive Fähigkeiten*, also solche, die dazu dienen Ideen und Gedanken zu verstehen und zu beeinflussen.
- *Methodische Fähigkeiten zur Beeinflussung der Umgebung*: die Organisation von Zeit und Strategien des Lernens, des Treffens von Entscheidungen und der Lösung von Problemen.
- *Technische Fertigkeiten* bezogen auf den Gebrauch von technischen Geräten, den Umgang mit Computern und Informationsmanagement.
- *Linguistische Fertigkeiten*, so wie mündliche und schriftliche Kommunikation oder die Beherrschung einer zweiten Sprache.

— *Interpersonelle Fähigkeiten*: Individuelle Fähigkeiten, also z.B. die Fähigkeit, seine eigenen Gefühle auszudrücken sowie Kritik- und Selbstkritikfähigkeit. Soziale Fertigkeiten bezüglich Kommunikationstechniken oder Teamarbeit oder dem Ausdruck von sozialem oder ethischem Engagement. Sie sind darauf gerichtet, Prozesse der sozialen Interaktion und der Zusammenarbeit zu erleichtern.

— *Systemische Kompetenzen*: Fertigkeiten und Fähigkeiten, die auf ganze Systeme bezogen sind. Sie setzen eine Kombination von Verständnis, Sensibilität und Wissen voraus, die es der Person erlaubt zu sehen, wie verschiedene Teile als Ganzes zusammenwirken und wie sie zusammenpassen. Diese Fähigkeiten beinhalten das Vermögen, Pläne zu ändern, um Verbesserungen in zusammenhängenden Systemen durchzuführen und neue zu gestalten. Systemische Kompetenzen erfordern das vorausgehende Erlangen von instrumentellen und interpersonellen Fähigkeiten.

Die Verteilung der Kompetenzen, die in den konsultierten Quellen angeführt wurden (ohne die Anzahl der Wiederholungen derselben Kompe-

tenz zu berücksichtigen), sah, basierend auf der oben erwähnten Terminologie, folgendermaßen aus:

- Instrumentelle Kompetenzen (38%)
- Interpersonelle Kompetenzen (41%)
- Systemische Kompetenzen (21%)

Im Anbetracht der Verteilung und in dem Versuch, verwandte Konzepte zusammen zu führen, änderten sich die Anteile wie folgt:

- Instrumentelle Kompetenzen (46%)
- Interpersonelle Kompetenzen (22%)
- Systemische Kompetenzen (32%)

Es war interessant zu beobachten, dass die interpersonellen Kompetenzen die größten Anteile in der Anzahl der verschiedenen Kompetenzen repräsentierten (41%). Jedoch sank der Anteil auf 22%, wenn sie hinsichtlich ihrer Häufigkeit analysiert wurden, da sie scheinbar stark variierten und nicht eindeutig bestimmt waren. Es hatte den Anschein, dass instrumentelle Kompetenzen recht begrenzt waren und sich innerhalb verschiedener Ansätze wiederholten; so zum Beispiel die technische Kompetenz (übersetzt als die Benutzung eines PCs) oder die linguistische Kompetenz (mündliche und schriftliche Kommunikation).

Auf der anderen Seite waren die interpersonellen Kompetenzen stark gestreut. Sie bezogen sich auf persönliche Aspekte (Selbstdarstellung, Selbstbewusstsein, Grad der Selbstkontrolle etc.) oder interpersonelle Aspekte, so wie Durchsetzungsvermögen, zwischenmenschliche Kommunikation, Stil der persönlichen Kontaktführung, soziales Engagement etc.

Auf diese Weise wurde ein Entwurf des ersten Fragebogens für Absolventen und Arbeitgeber angefertigt. Dieser erste Entwurf versuchte eine ausgewogene Darstellung von Kompetenzen aus allen drei Gruppen aufzustellen: den instrumentellen, interpersonellen und systemischen. Dieser vorläufige Fragebogen wurde im ersten Tuning-Treffen besprochen und einige Punkte wurden von den Tuning-Mitgliedern verändert. Einige Gruppen fügten auch Kompetenzen hinzu, die direkter auf ihren Fachbereich bezogen waren (Mathematik, Geschichte und Erziehungswissenschaften).

Diese Vorschläge wurden berücksichtigt und der endgültige Fragebogen wurde vorbereitet. Ebenfalls wurde sowohl in den Absolventen- als auch

in den Arbeitgeber-Fragebogen eine Reihe von Identifizierungsvariablen eingegliedert, die als wichtig zu lernen angesehen wurden.

Der endgültige Fragebogen beinhaltet die folgenden 30 Kompetenzen:

—*Instrumentelle Kompetenzen*

- Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese
- Die Fähigkeit zur Organisation und Planung
- Grundlegende Allgemeinbildung
- Ein Fundament im Basiswissen des Fachs
- Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache
- Die Beherrschung einer Fremdsprache
- Grundlegende Computerkenntnisse
- Fertigkeiten im Informationsmanagement (die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu beschaffen und zu analysieren)
- Die Lösung von Problemen
- Das Treffen von Entscheidungen

—*Interpersonelle Kompetenzen:*

- Die Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik
- Teamarbeit
- Kommunikationstechniken
- Die Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten
- capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines ;
- Die Anerkennung von Diversität und Multikulturalität
- Die Fähigkeit, in einem internationalen Zusammenhang zu arbeiten
- Ethisches Engagement

—*Systemische Kompetenzen:*

- Die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen
- Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten
- Die Fähigkeit zu Lernen
- Die Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen
- Die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln (Kreativität)

- Mitarbeiterführung
- Das Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder
- Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten
- Projektgestaltung und –management
- Unternehmungsgeist und Initiative
- Qualitätsbewusstsein
- Der Wille zum Erfolg

Auch andere interessante Kompetenzen hätten einbezogen werden können, zum Beispiel „Lehrfähigkeit“. Dies hätte unter Umständen eine relevante Perspektive bezogen auf einen speziellen Anstellungssektor bieten können, aber durch die Spezifizierung auf einen Sektor hätte es auch zu einer Verzerrung des Systems kommen können. Die Reaktionen der Arbeitgeber könnten ebenfalls durch das Wort „fortgeschritten“ an Stelle von „grundlegend“ im Bezug auf das Wissen oder den Grundlagen des Fachs beeinflusst werden.

Die Fragebögen wurden von den Tuning-Mitgliedern in elf offizielle Sprachen der EU übersetzt. Jede der Hochschulen versandte und erhielt die Fragebögen ihrer Absolventen und Arbeitgeber und sandte sie zur Universität Deusto (Bilbao, Spanien), wo die Fragebögen ausgewertet wurden.

Jede der Hochschulen erhielt ihre eigenen Daten per E-Mail sowie die Grafiken für die gesamten und die einzelnen Fachbereiche. Gemäß einer Vereinbarung und aus Gründen der Vertraulichkeit wurde keine zentrale Grafik oder Analyse vom Tuning-Projekt im Bezug auf die einzelnen Hochschulen aufgestellt. Vielmehr wurde von jeder Hochschule erwartet, die institutionelle Analyse und Reflektion auf lokaler Ebene durchzuführen und diese in die Bereichsgruppe einzubringen. Auch könnte jede Hochschule einen Vergleich zwischen ihren eigenen Daten und den Gesamtergebnissen und den Ergebnissen innerhalb der Fachbereiche durchführen, um ihre eigenen Schlussfolgerungen ziehen zu können und eigene institutionelle Strategien zu entwickeln.

Das Vorgehen

Das Vorgehen, das von den Koordinatoren an den teilnehmenden Hochschulen im Bezug auf die Auswahl der verschiedenen Stichproben verlangt wurde, war das folgende:

—Der Fragebogen für die Absolventen

- Jede an dieser Studie teilnehmende Hochschule hatte eine Stichprobe von *150 Absolventen* durchzuführen.
- Die gewählten Absolventen sollten ihren Abschluss innerhalb der letzten *3 – 5 Jahre* erreicht haben.
- Dieses Kriterium war abhängig von der *Anzahl der Absolventen*, die ihr Studium in diesem Zeitraum absolviert haben, sowie dem beruflichen Werdegang der Absolventen.
- Wenn es nur wenige Absolventen pro Jahr gegeben hat, sollte die Stichprobe jene beinhalten, die ihren Abschluss innerhalb der letzten 5 Jahre gemacht haben. Wenn es eine hohe Anzahl gab, sollte sich die Stichprobe auf diejenigen beschränken, die ihr Studium in den letzten 3 Jahren abgeschlossen haben. In den wenigen Fällen, in denen es nicht genügend Absolventen der Hochschule gab, wurden Absolventen von ähnlichen Institutionen desselben Landes herangezogen.
- Im Bezug auf den beruflichen Werdegang der Absolventen (angesichts der Tatsache, dass das Hauptinteresse der Studie auf den bereits arbeitenden Absolventen lag) konnte die Stichprobe dort, wo die Absolventen rasch nach dem Studienabschluss in das Arbeitsleben eingetreten sind, aus denjenigen gewählt werden, die ihr Studium in den letzten 3 Jahren beendet haben. Andernfalls wurde dort, wo die Absolventen länger gebraucht haben, um in das Arbeitsleben einzutreten, eine Auswahl aus den Absolventen der letzten fünf Jahre empfohlen.
- Das Kriterium für die Selektion der 150 Absolventen war willkürlich. Es wurde empfohlen, falls es einen *Alumniverein* mit einer aktuellen Adressdatenbank gab, die Auswahl durch diesen Verein durchführen zu lassen.
- Die entsprechende Hochschule sandte die Fragebögen zu ihren Absolventen mit einem Brief, der neben der Vorstellung des Fragebogens, die Bitte um eine Rücksendung innerhalb von 10 Tagen enthielt.
- Dem Fragebogen und dem Anschreiben wurde ein adressierter, frankierter Rückumschlag zur Rücksendung des Fragebogens beigelegt.

—Der Fragebogen für die Arbeitgeber:

- Jede an der Studie teilnehmende Hochschule sollte Informationen von *30 Arbeitgebern* erfassen.
- Das Auswahlkriterium war, dass es sich um Organisationen/Unternehmen handelte, die dafür bekannt sind, Absolventen der Hochschule

einzustellen und/oder Unternehmen, die, obwohl sie bisher noch keine Absolventen der betreffenden Hochschule eingestellt haben, interessante Arbeitgeber für die Absolventen sein könnten. Innerhalb dieser Richtlinien konnten die Hochschulen frei wählen, welche Arbeitgeber ihnen passend erschienen. Es wurde darauf hingewiesen, dass eine strengere Kontrolle über das Gleichgewicht der verschiedenen Arbeitgeber-Typen durchgeführt werden hätte können, um repräsentativere Ergebnisse zu erhalten. Jedoch hätte dies einen recht starren Rahmen für eine sehr mannigfaltige Realität erfordert.

- Die entsprechende Hochschule sandte die Fragebögen an die Arbeitgeber mit einem Brief, der neben der Vorstellung des Fragebogens, die Bitte um eine Rücksendung innerhalb von 10 Tagen enthielt.
- Dem Fragebogen und dem Anschreiben wurde ein adressierter, frankierter Rückumschlag zur Rücksendung des Fragebogens beigelegt.

—Der Fragebogen für die Akademiker:

- Jede teilnehmende Hochschule wurde gebeten, Informationen von wenigstens 15 Akademikern in dem Fachbereich einzuholen, in dem die Hochschule teilnahm.
- Jede Hochschule sandte den Akademikern einen Fragebogen in elektronischer Form zu, mit der Bitte, ihn innerhalb von sieben Tagen ausgefüllt zurückzuschicken.

Erbetene Art der Beantwortung

Der Fragebogen erforderte zwei Arten der Beantwortung:

1. Bedeutung / Erreichungsgrad
2. Klassifizierung von fünf Kompetenzen, die für die wichtigsten gehalten werden

Für jede der dreißig Kompetenzen sollten die Beantwortenden angeben:

- Die Bedeutung der Kompetenz die sie, seiner/ihrer Meinung nach, für die Arbeit im Beruf hat
- Der Grad der Erreichung dieser Kompetenz, den sie schätzungsweise aufgrund ihres Studiums erreicht haben.

Um dies kenntlich zu machen, sollten die Befragten eine Skala von 1 = „keine/r“ bis 4 = „stark“ benutzen.

Die Frage nach beiden Aspekten (der Bedeutung und dem Erreichungsgrad) beruht auf dem Interesse herauszufinden, wo ihre Institution steht - im Hinblick auf dreißig Kompetenzen, angeordnet in vier Kategorien, aufgezeigt im Diagramm unten:

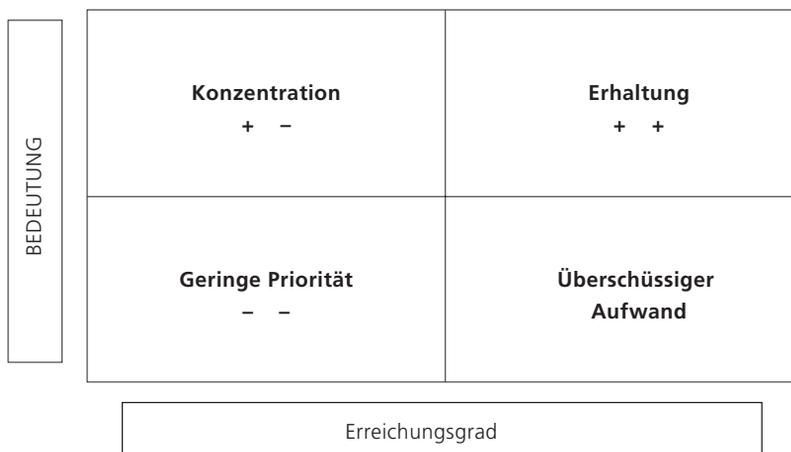


Diagram 1. AIR (Martilla and James, 1997)

- *Konzentration*: Hier handelt es sich um Kompetenzen, die als bedeutend angesehen wurden, die aber auf der Hochschule kaum erreicht wurden.
- *Geringe Priorität*: Die Kompetenzen, die nicht als besonders bedeutend erachtet wurden, und die auf der Hochschule auch kaum erreicht wurden.
- *Überschüssiger Aufwand*: Die Kompetenzen, die nicht für bedeutend gehalten werden, in der der Erreichungsgrad aber hoch war.
- *Erhaltung*: Die Kompetenzen, denen eine hohe Bedeutung zugesprochen wurde und in denen der Erreichungsgrad ebenfalls hoch war.

Der Hintergrund für diese Tabelle war, dass es der Reflektion und Diskussion auf institutioneller Ebene helfen kann, die Stärken und Schwächen zu finden, welche zur Erstellung von Politiken dienlich sein könnte (je nach Wunsch der Hochschule), um die Schwachpunkte zu verbessern oder sogar

die Stärken noch weiter zu stärken. Entscheidend war es, die Entwicklung eines Konsultationssystems in diesem Umfeld zu etablieren und außerdem, die Fähigkeit zu schärfen, Systeme zu kreieren, die der Entwicklung von gemeinsamen Strategien auf europäischer Ebene dienlich sein können.

Klassifizierung: Neben der Indikation der Bedeutung und des Erreichungsgrads jeder der 30 Kompetenzen, sollten beide Gruppen (Absolventen und Arbeitgeber) die Rangfolge der fünf Kompetenzen angeben, die ihnen am wichtigsten erschienen.

Üblicherweise fällt die Bewertung, wenn Personen danach gefragt werden, die Bedeutung verschiedener Aspekte des Lebens zu bewerten, eher hoch aus. Allgemein gibt es eine Tendenz, die Dinge als wichtig zu bewerten, die irgendwie als solche bezeichnet werden können, aber ohne übermäßig unter ihnen zu unterscheiden. Im Bewusstsein, dass dies auch im Falle der Kompetenzen eintreten könnte, schien es passend, die Befragten aufzufordern, die fünf wichtigsten Kompetenzen zu wählen und sie dann in der Reihenfolge der Bedeutung zu arrangieren. Diese beiden Informationen, Bedeutung und Klassifizierung, schienen für diese Arbeit sachdienlich.

Der Fragebogen, der zu den Akademikern gesandt wurde, war in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil war auf die überfachlichen Kompetenzen bezogen. Das Ziel war die Erlangung eines dritten Blickwinkels auf die Kompetenzen, um die Ergebnisse mit denen der Absolventen und Arbeitgeber zu vergleichen. Der Inhalt basierte auf den Ergebnissen der Studie der Absolventen und Arbeitgeber. In Abhängigkeit dieser Ergebnisse konnte eine hohe Kongruenz zwischen den Absolventen und den Arbeitgebern im Bezug auf die 11 von beiden Gruppen als am bedeutsamsten klassifizierten Kompetenzen beobachtet werden. Diese 11 Kompetenzen wurden in den zu den Akademikern gesandten Fragebogen eingebunden, ebenso 6 andere, die von Absolventen und Arbeitgebern ebenfalls als sehr bedeutsam erachtet wurden. Die Akademiker sollten diese 17 Kompetenzen in die ihrer Meinung nach passende Reihenfolge der Wichtigkeit bringen.

Der zweite Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit den spezifischen, fachbezogenen Kompetenzen. Das Ziel dieses Teils war es, eine erste Reaktion aus einer breiteren Gruppe von Akademikern der entsprechenden Fachbereiche auf die Arbeit von jeder der verschiedenen Gruppen von Tuning-Experten in der Identifizierung von fachbezogenen Kompetenzen zu erhalten und diese entweder dem ersten oder dem zweiten Zyklus in ihrem speziellen Fach zuzuordnen.

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe wurde von den Tuning-Mitgliedern deutlich wahrgenommen. Genauso deutlich war das Verständnis, dass das, worum es hier ging, die Entwicklung der Referenzpunkte war, die - nur als solche verstanden und in einem dynamischen Rahmen gesetzt - von maßgeblicher Bedeutung in der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums sein könnten.

Der Inhalt des zweiten Teils des Fragebogens der Akademiker wurde von den Tuning-Experten-Arbeitsgruppen der verschiedenen Fachgebiete angefertigt. Obwohl sich der Fragebogen für die einzelnen Bereiche unterschied, war die Art der Beantwortung allen gemeinsam. Die Beantwortenden wurden gebeten, für jede der Kompetenzen den Grad der Bedeutung zu beurteilen, den sie ihnen sowohl im ersten als auch im zweiten Zyklus zuschrieben.

Die Absicht der beiden Fragebögen war, wie oben erklärt, die Initiierung einer gemeinsamen Reflektion, also sollte als seine Hauptleistung die Auslösung einer Reflektion und Debatte gelten. Ebenso wichtig ist es zu erwähnen, dass als Resultat der gemeinsamen Diskussionen die Betrachtungsweisen einbezogen werden sollten, die jeder der Tuning-Teilnehmer von seiner oder ihrer Hochschule einbrachte. In diesem Kontext können die Ergebnisse des Fragebogens auch am einfachsten interpretiert werden. Dieses Ziel beeinflusste den Typ und die Form der gesammelten Daten.

Teilnehmer der Befragung

Insgesamt nahmen 101 der 105 Hochschulfakultäten, die am Tuning-Projekt beteiligt sind, an der Konsultation teil². Die Auswahl der Hochschulen für das Tuning-Projekt stellte einen sehr komplexen Prozess dar, in dem die Bedeutung, die Größe des Landes und die Kriterien der lokalen Rektorenkonferenz eine Rolle spielten.

Die Daten sollten zuerst auf Institutionsebene ausgewertet werden, um einen maximalen Grad an Gültigkeit zu bieten. Ebenso schienen die beiden Indikatoren in diesem Zusammenhang andersartig: die Meinung über den Grad der Erreichung scheint, insbesondere im Bezug auf die Absolventen,

² Zusätzlich nahm an dem Fragebogen der Akademiker auch das Historisch-Thematische Netzwerk (Clionet) teil. Auch wurden, in sehr begrenzten Fällen, Akademiker oder Absolventen anderer Institutionen, die einen ähnlichen Abschluss ausstellen, konsultiert.

sehr wichtig auf institutioneller Ebene. Aus diesem Grund kann diese eher als Empfindung betrachtet werden, da sie sich auf gesammelte Daten oder auf die einzelnen Arbeitgeber bezieht. Im Bezug auf die Bedeutung der Kompetenzen könnte es nötig sein, über den Grad der Wichtigkeit zu reflektieren, den sie dem einzelnen Element hinsichtlich seines Bezugs auf die Arbeit oder Entwicklung, zugeordnet haben.

Im Speziellen nahmen sieben Fachbereiche an der Konsultation teil: Wirtschaft, Erziehungswissenschaften, Geowissenschaften, Geschichte, Mathematik, Physik und Chemie, im Bezug auf Absolventen, Arbeitgeber und Akademiker.

In jedem dieser Bereiche wurde die folgende Anzahl von Hochschulen zur Teilnahme eingeladen:

- Wirtschaft: 15 Hochschulen, von denen 14 teilnahmen
- Geowissenschaften: 14 Hochschulen, von denen alle teilnahmen
- Mathematik: 15 Hochschulen, von denen 13 teilnahmen
- Physik: 14 Hochschulen, von denen alle teilnahmen
- Erziehungswissenschaften: 15 Hochschulen, von denen 14 teilnahmen
- Chemie: 15 Hochschulen, von denen 14 teilnahmen

Die *Daten* der an der Studie teilnehmenden Stichprobe sind unten aufgeführt.

Tabelle 1

| | Absolventen | | Arbeitgeber | | Akademiker | |
|--------------------------|-------------|-------|-------------|-------|------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Wirtschaft | 921 | 17,8 | 153 | 16,2 | 153 | 15,3 |
| Geowissenschaften | 656 | 12,7 | 138 | 14,6 | 145 | 14,5 |
| Geschichte | 800 | 15,4 | 149 | 15,8 | 221 | 22,1 |
| Mathematik | 662 | 12,8 | 122 | 12,9 | 122 | 12,2 |
| Physik | 635 | 12,3 | 85 | 9,0 | 121 | 12,1 |
| Erziehungswissenschaften | 897 | 17,3 | 201 | 21,3 | 134 | 13,4 |
| Chemie | 612 | 11,8 | 96 | 10,2 | 102 | 10,2 |
| Gesamt | 5183 | 100,0 | 944 | 100,0 | 998 | 100,0 |

Da die Absicht der Konsultation die Initiierung eines gemeinsamen Dialogs mit gesellschaftlichen Gruppen war, könnten die darauf anschließenden Debatten auf institutioneller und Fachbereichsebene als bestmögliche Ergebnisse betrachtet werden. Dennoch verdient die oben beschriebene wertvolle Arbeit von 101 Hochschulen und das Volumen an gesammelten Daten (5.138 Fragebögen von Absolventen, 944 von Arbeitgebern und 998 von Akademikern) einen Versuch der Aufbereitung zur weiteren Betrachtung.

Die Methodik

Die Stichprobenauswahl erfolgte in Form von Clustern, da die Befragten in ihren Hochschulen gesammelt, also clusterartig, auftraten. Deshalb könnten Annahmen über die Durchführung von reinen Zufallsauswahlen ungültig sein, da die Befragten nicht vollständig unabhängig voneinander waren. Gleichzeitig zeigten die Hochschulen eine gewisse Clusterbildung auf Landesebene.

Die Clustergestaltung ist in der Forschung weit verbreitet und stellt selbst noch kein Indiz für Neigungen dar. Die Clusterauswahl beeinflusst den Befragungsstichprobenfehler jeder aufgestellten Schätzung; er vergrößert sich abhängig von den Unterschieden in den gemessenen Größen der Clustern.

Dieser durch die Clusterauswahl bedingte Gestaltungseffekt kann durch die Intra-Cluster-Korrelation geschätzt werden; eine hohe Intra-Cluster-Korrelation weist darauf hin, dass die Unterschiede zwischen den Clustern groß sind, und erhöht damit den Stichprobenfehler. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass eine niedrige Intra-Cluster-Korrelation in jeder gemessenen Größe nahe an null andeutet, dass eine einfache Zufallsauswahl ähnliche Ergebnisse aufgewiesen hätte.

Im Bezug auf die Ergebnisse des Tuning-Fragebogens über allgemeine Kompetenzen wurden Schätzungen und Abläufe der reinen Zufallsauswahl durch ein- oder mehrdimensionale Analysen vermieden. Alle Schätzungen und Schlussfolgerungen berücksichtigen die clusterartige Beschaffenheit der Daten sowohl auf Hochschul- als auch auf Landesebene durch eine mehrstufige Modellbildung.

Dieser wurde als der am Besten geeignete Ansatz befunden, da die mehrstufige Modellbildung eine clusterartige Datenstruktur berücksichtigt (das heißt, er geht nicht von einer unabhängigen Betrachtung aus, wie in der einfachen Zufallsauswahl). Diese Modelle werden wegen ihrer clusterartigen Struktur häufig auf Hochschuldaten angewandt.

Gleichzeitig erlaubt die mehrstufige Modellbildung die simultane Darstellung von Unterschieden auf der individuellen und der Clusterebene, durch die Lieferung von adäquaten Schätzungen von Standardfehlern und die Anpassung der Folgerungen sowohl auf der individuellen als auch auf Clusterebene.

In diesem Zusammenhang werden die Cluster nicht als starre Anzahl Kategorien einer erläuternden Variablen (d.h. der Liste der ausgewählten Hochschulen als feste Anzahl von Kategorien) betrachtet, sondern es wird mit ein bezogen, dass der gewählte Cluster als Teil einer Grundgesamtheit von Clustern betrachtet werden muss. Zugleich werden bessere Schätzungen auf individueller Ebene für Gruppen mit wenigen Betrachtungen geliefert.

Es wurden drei verschiedene Typen von Variablen analysiert:

- Gewichtungselemente: 30 Kompetenzen, deren Bedeutung von den Befragten bewertet wurde (Absolventen und Arbeitgeber)
- Erreichungselemente: 30 Kompetenzen bewertet nach ihrer Erreichung (Absolventen und Arbeitgeber)
- Rangfolge: Basierend auf der Rangfolge der fünf von den Absolventen und Arbeitgebern angegebenen wichtigsten Kompetenzen, wurde für jede Kompetenz eine neue Variable gebildet. Für jeden Befragten wurde die entsprechende Kompetenz mit fünf Punkten ausgezeichnet, wenn sie die als erste gewählte Kompetenz war, mit vier, wenn es sich um die zweit gewählte handelte, etc...und letztlich einem Punkt, wenn sie auf den fünften Platz gewählt wurde. Wenn die Kompetenz durch den Befragten gar nicht gewählt wurde, wurde sie mit null Punkten ausgezeichnet. Für die Akademiker, die eine längere Liste von siebzehn aus den zuvor dreißig von den Absolventen und Arbeitgebern klassifizierten Kompetenzen bewerten mussten, wurde die Bewertung in ähnlicher Weise auf einer Siebzehn-Punkte-Skala angewendet: Siebzehn wurden der erstbewerteten Kompetenz zugewiesen, sechzehn der zweiten, etc.

Die Ergebnisse

Die Absolventen

Die Intra-Cluster-Korrelationen zeigten, bis zu welchem Grad sich die Hochschulen voneinander unterschieden sowie den Effekt der cluster-

artigen Betrachtungen auf Stichprobenfehler. Die höchste Intra-Cluster-Korrelation wurde für „Beherrschung einer Fremdsprache“ sowohl in der Gewichtung (0,2979) als auch in der Erreichung (0,2413) festgestellt; die nächst höchsten Werte waren die Erreichung „Grundlegender Computerkenntnisse“ (0,2413) und die Gewichtung von „Ethischem Engagement“ (0,1853). Aus der Liste der Elemente hinsichtlich der Gewichtung zeigten 21 von 30 Intra-Cluster-Korrelationen von weniger als 0,1 und aus der Liste der Elemente hinsichtlich der Leistung sank der Anteil auf 10 von 30. Die Ergebnisse schienen konstant: als die Absolventen die Hochschulen bewerteten, schienen sie sich mehr an dem Erreichungsgrad als an der Bedeutung orientiert zu haben.

Die Mittelwerte aller Elemente wurden durch die Einbeziehung der Intra-Cluster-Korrelation und den Gebrauch der mehrstufigen Modellbildung für jedes Element ohne erläuternde Variable und unter Zulassung eines zufälligen Abschnitts jeder Ebene berechnet. In diesem Stadium wurden drei Ebenen erwägt: die des Landes, die der Hochschule und die des Endbefragten. Deshalb gab der Abschnitt in dem Modell den Mittelwert jedes Elements durch eine realistische Einschätzung des Stichprobenfehlers jeder Schätzung wider.

Die Arbeitgeber

Für die von den Arbeitgebern gesammelten Daten wurde eine ähnliche Analyse durchgeführt. Die mehrstufige Modellbildung zeigte, dass der Landeseffekt – Arbeitgeber, die dem gleichen Land angehörten – im Vergleich zu den Absolventen wider Erwarten stärker war als der Hochschuleffekt – Arbeitgeber, die der gleichen Hochschule im Datengewinnungsprozess zuzuordnen sind. Die Mittelwerte aller Elemente wurden erneut durch den Gebrauch von mehrstufigen Modellen berechnet.

Der Vergleich von Absolventen und Arbeitgebern

Die Gewichtungsbewertungen von Absolventen und Arbeitgebern wurden abermals durch den Gebrauch von mehrstufiger Modellbildung verglichen, indem dem Modell ein Parameter zur Berechnung des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen beigefügt wurde. Dreizehn Elemente zeigten einen signifikanten Unterschied ($\alpha < 0,05$). Der größte Unterschied bezog sich auf das „Ethische Engagement“, das die Arbeitgeber höher als die Absolventen bewertet haben.

Es ist interessant zu vermerken, dass die Arbeitgeber die „Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten“ wesentlich höher bewerteten als die Absolventen, während im Falle der „Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten“ im Gegenteil die Absolventen dieses Element höher bewerteten als die Arbeitgeber. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2
Deutliche Unterschiede in den Gewichtungselementen.
Arbeitgeber vs. Absolventen

| Kennzeichnung (imp ≈ Importance z.Dt.: Gewichtung) | Beschreibung | | Unterschied Arbeitgeber vs. Absolventen | % |
|--|---|--|--|-------|
| imp28 | Ethisches Engagement | Arbeitgeber höhere Bewertung als Absol- venten | 0,3372 | 0,00% |
| imp20 | Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten | | 0,1463 | 0,00% |
| imp27 | Initiative und unternehmerischer Geist | | 0,0979 | 0,07% |
| imp17 | Teamarbeit | | 0,0957 | 0,04% |
| imp29 | Qualitätsbewusstsein | | 0,0838 | 0,11% |
| imp25 | Fähigkeit eigenständig zu arbeiten | Absolventen höhere Bewertung als Arbeitgeber | -0,1591 | 0,00% |
| imp8 | Grundlegende Computerkenntnisse | | -0,1559 | 0,00% |
| imp9 | Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten | | -0,1104 | 0,09% |
| imp3 | Fähigkeit zur Planung und Organisation | | -0,0900 | 0,04% |
| imp5 | Fachliche Grundkenntnisse | | -0,0822 | 0,62% |
| imp11 | Fertigkeiten im Informationsmanagement | | -0,0739 | 0,35% |
| imp15 | Lösung von Problemen | | -0,0554 | 1,80% |
| imp16 | Treffen von Entscheidungen | -0,0552 | 3,51% | |

Als die Elemente der Gewichtungsbewertung beider Gruppen verglichen wurden, zeichneten sich interessante Muster ab. Dieser Vergleich wurde durch die Vereinigung der Tabellen 3 und 6 erreicht, wie in Tabelle 3 sichtbar.

Tabelle 3
Bewertung der Gewichtungselemente.
Arbeitgeber vs. Absolventen

| Absolventen | | Arbeitgeber | |
|-------------|---|-------------|---|
| Bez. | Beschreibung | Bez. | Beschreibung |
| imp1 | Fähigkeit zur Analyse und Synthese | imp10 | Fähigkeit zu lernen |
| imp15 | Lösung von Problemen | imp2 | Fähigkeit, theoretisches Wissen in Praxis umzusetzen |
| imp10 | Fähigkeit zu lernen | imp1 | Fähigkeit zur Analyse und Synthese |
| imp25 | Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten | imp15 | Lösung von Problemen |
| imp11 | Fertigkeiten im Informationsmanagement | imp29 | Qualitätsbewusstsein |
| imp2 | Fähigkeit, theoretisches Wissen in Praxis umzusetzen | imp17 | Teamarbeit |
| imp8 | Grundlegende Computerkenntnisse | imp13 | Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen |
| imp13 | Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen | imp11 | Fertigkeiten im Informationsmanagement |
| imp18 | Kommunikationstechniken | imp18 | Kommunikationstechniken |
| imp3 | Fähigkeit zur Planung und Organisation | imp14 | Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität) |
| imp29 | Qualitätsbewusstsein | imp6 | Mündliche und schriftliche Kommunikation |
| imp6 | Mündliche und schriftliche Kommunikation | imp25 | Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten |
| imp30 | Der Wille zum Erfolg | imp3 | Fähigkeit zur Planung und Organisation |
| imp17 | Teamarbeit | imp30 | Der Wille zum Erfolg |
| imp16 | Treffen von Entscheidungen | imp16 | Treffen von Entscheidungen |
| imp14 | Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität) | imp12 | Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik |
| imp12 | Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik | imp8 | Grundlegende Computerkenntnisse |
| imp21 | Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren | imp20 | Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team Zu arbeiten |

| Absolventen | | Arbeitgeber | |
|-------------|---|-------------|---|
| Bez. | Beschreibung | Bez. | Beschreibung |
| imp5 | Fachliche Grundkenntnisse | imp27 | Initiative und unternehmerischer Geist |
| imp4 | Grundlegende Allgemeinbildung | imp21 | Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren |
| imp20 | Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten | imp4 | Grundlegende Allgemeinbildung |
| imp27 | Initiative und unternehmerischer Geist | imp28 | Ethisches Engagement |
| imp26 | Projektgestaltung und -management | imp5 | Fachliche Grundkenntnisse |
| imp7 | Beherrschung einer Fremdsprache | imp26 | Projektgestaltung und -management |
| imp9 | Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten | imp19 | Führungsqualität |
| imp23 | Fähigkeit, in einem internationalen Kontext zu arbeiten | imp7 | Beherrschung einer Fremdsprache |
| imp19 | Führungsqualität | imp23 | Fähigkeit, in einem internationalen Kontext zu arbeiten |
| imp28 | Ethisches Engagement | imp22 | Anerkennung von Diversität und Multikulturalität |
| imp22 | Anerkennung von Diversität und Multikulturalität | imp9 | Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten |
| imp24 | Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder | imp24 | Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder |

Die Korrelation zwischen beiden Rangfolgen war sehr stark (Spearman-Korrelation = 0,899) und zeigte einige gemeinsame Gruppen von Elementen an beiden Enden der Rangliste. Um eine kombinierte Rangliste zu erstellen, wurden Elementgruppen für Absolventen wie Arbeitgeber kreiert, so dass die einzelnen Elementpaare derselben Gruppe keinen signifikanten Unterschied im Mittelwert der Gewichtungsrangfolge zeigten. Auf diese Art wurden zehn Gruppen in der Absolventenbewertung gebildet und sieben in der Arbeitgeberbewertung. Jedes Element erhielt die Mittelbewertung der Gruppe, zu der es gehörte, und am Ende wurde der Mittelwert für jedes Element unter Einbeziehung der Bewertungsmittelwerte der Absolventenliste und der Arbeitgeberliste berechnet.

Diese Arbeitsweise schuf achtzehn Ebenen, in denen einige Elemente punktgleich waren, was vielleicht als adäquatere Art der Endergebnisdarstellung eines Vergleiches dieser Gruppen schien.

Tabelle 4
Kombinierte Rangfolge. Absolventen und Arbeitgeber

| Bezeichnung. | Beschreibung | Kombinierter Rang |
|--------------|---|-------------------|
| imp1 | Fähigkeit zur Analyse und Synthese | 1 |
| imp10 | Fähigkeit zu lernen | |
| imp15 | Lösung von Problemen | |
| imp2 | Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen | 2 |
| imp13 | Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen | 3 |
| imp29 | Qualitätssinn | |
| imp11 | Fertigkeiten im Informationsmanagement | 4 |
| imp25 | Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten | |
| imp17 | Teamarbeit | 5 |
| imp3 | Fähigkeit zur Planung und Organisation | 6 |
| imp6 | Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache | |
| imp18 | Kommunikationstechniken | |
| imp30 | Der Wille zum Erfolg | |
| imp14 | Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität) | 7 |
| imp8 | Grundlegende Computerkenntnisse | 8 |
| imp16 | Treffen von Entscheidungen | 9 |
| imp12 | Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik | 10 |
| imp20 | Fähigkeit in einem interdisziplinären Team zu arbeiten | 11 |
| imp27 | Initiative und unternehmerischer Geist | |
| imp4 | Grundlegende Allgemeinbildung | 12 |
| imp5 | Fachliche Grundkenntnisse | |
| imp21 | Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren | |
| imp28 | Ethisches Engagement | 13 |

| Bezeichnung. | Beschreibung | Kombinierter Rang |
|--------------|---|-------------------|
| imp7 | Beherrschung einer Fremdsprache | 14 |
| imp26 | Projektgestaltung und –management | |
| imp9 | Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten | 15 |
| imp19 | Führungsqualität | |
| imp23 | Fähigkeit, in einem internationalen Kontext zu arbeiten | 16 |
| imp22 | Anerkennung von Diversität und Multikulturalität | 17 |
| imp24 | Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder | 18 |

Die Akademiker

Die Akademiker wurden gebeten, siebzehn Elemente zu klassifizieren, die aus der Liste von dreißig Elementen, die den Absolventen und Arbeitgebern gegeben wurde, ausgewählt worden sind. Einige Befragte berichteten, dass es bei einigen Elementen schwierig war, einen spezifischen Rang zuzuordnen, da sie ihnen in gleichem Maße wichtig erschienen. Die Adäquanz einer Klassifizierung im Gegensatz zu einer Gewichtung in diesem Kontext ist strittig und die Schwierigkeit wurde deutlich wahrgenommen. Dieser Fall tritt häufig ein, wenn eine lange Liste von Elementen klassifiziert werden soll, aber da alle Akademiker dieser Schwierigkeit gegenüberstanden – und daher einige Positionen in der Rangfolge in gewissem Maße wahllos verteilt wurden – ist es offensichtlich, dass die aggregierten Ergebnisse die nahezu selben Positionen in der endgültigen Rangfolge aufweisen sollten.

Für jedes Element wurde eine numerische Variable geschaffen, die siebzehn Punkte zuwies, wenn das Element an erste Stelle eingeordnet wurde, sechzehn wenn es an zweiter Stelle stand, usw.. Der Mittelwert dieser Variablen wurde für jedes Element erneut durch die mehrstufige Modellbildung ermittelt, wie in Tabelle 5 deutlich wird. Diese zeigt die Elemente in absteigender Reihenfolge und schafft damit abermals eine Rangfolge der Elemente. Unter der Voraussetzung, dass sich die Reihenfolge durch die Schätzung ergeben hat, wurden die Mittelwertsunterschiede zwischen den Elementen analysiert, um herauszufinden, ob es signifikante Unterschiede gibt. Auf diese Weise wurden acht verschiedene Elementgruppen gebildet, so dass keines der möglichen Mittelwertspaare einer Gruppe wesentliche Unterschiede aufwies. Innerhalb der einzelnen Gruppen konnte die Rangfolge der Elemente als bis zu einem gewissen Grad austauschbar betrachtet werden.

Tabelle 5
Akademiker

| Bez. | Beschreibung | Mittelwert | Standardfehler | Elementgruppe |
|-------|---|------------|----------------|---------------|
| imp4 | Grundlegende Allgemeinbildung | 12,87 | 0,1906 | 1 |
| imp1 | Grundlegende Allgemeinbildung | 12,70 | 0,3168 | |
| imp10 | Fähigkeit zu lernen | 12,23 | 0,2313 | 2 |
| imp14 | Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität) | 11,47 | 0,1907 | 3 |
| imp2 | Fähigkeit, theoretisches Wissen praktisch anzuwenden | 11,00 | 0,3266 | |
| imp12 | Kritik- und Selbstkritikfähigkeit | 10,14 | 0,3035 | 4 |
| imp13 | Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen | 9,88 | 0,2894 | |
| imp5 | Fachliches Grundwissen | 9,01 | 0,3685 | |
| imp6 | Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache | 8,81 | 0,2821 | 5 |
| imp20 | Fähigkeit, in interdisziplinären Teams zu arbeiten | 8,51 | 0,1829 | |
| imp9 | Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten | 7,67 | 0,3107 | 6 |
| imp16 | Treffen von Entscheidungen | 7,25 | 0,2389 | 7 |
| imp28 | Ethisches Engagement | 7,01 | 0,2844 | |
| imp18 | Kommunikationstechniken | 7,00 | 0,3124 | |
| imp7 | Beherrschung einer Fremdsprache | 6,90 | 0,3239 | |
| imp8 | Grundlegende Computerkenntnisse | 5,64 | 0,1816 | 8 |
| imp22 | Anerkennung von Diversität und Multikulturalität | 5,30 | 0,2681 | |

Um die Klassifizierung der Akademiker mit den vorherigen zu vergleichen, wurden die dreizehn Elemente, die nicht in der Liste der Akademiker aufgeführt waren, von den Klassifizierungen der Absolventen, Arbeitgeber und der kombinierten Absolventen-Arbeitgeber-Klassifizierung gelöscht und diese Klassifizierungen dann mit siebzehn nummerierten Positionen rekonstruiert. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 ersichtlich.

Tabelle 6
Klassifizierungen

| Bez. | Beschreibung | Akade- mieker | Absol- venten | Arbeitgeber | AG. & ABS. |
|-------|--|------------------|------------------|-------------|---------------|
| imp1 | Fähigkeit zur Analyse und Syn- these | 2 | 1 | 3 | 1 |
| imp2 | Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen | 5 | 3 | 2 | 3 |
| imp4 | Grundlegende Allgemeinbildung | 1 | 12 | 12 | 12 |
| imp5 | Fachliches Grundwissen | 8 | 11 | 14 | 13 |
| imp6 | Mündliche und schriftliche Kom- munikation in der Muttersprache | 9 | 7 | 7 | 5 |
| imp7 | Beherrschung einer Fremdsprache | 15 | 14 | 15 | 15 |
| imp8 | Grundlegende Computerkennt- nisse | 16 | 4 | 10 | 8 |
| imp9 | Rechercherfertigkeiten | 11 | 15 | 17 | 16 |
| imp10 | Fähigkeit zu lernen | 3 | 2 | 1 | 2 |
| imp12 | Kritik- und Selbstkritikfähigkeit | 6 | 10 | 9 | 10 |
| imp13 | Fähigkeit, sich an neue Situatio- nen anzupassen | 7 | 5 | 4 | 4 |
| imp14 | Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität) | 4 | 9 | 6 | 7 |
| imp16 | Treffen von Entscheidungen | 12 | 8 | 8 | 9 |
| imp18 | Kommunikationstechniken | 14 | 6 | 5 | 6 |
| imp20 | Fähigkeit, in einem interdiszipli- nären Team zu arbeiten | 10 | 13 | 11 | 11 |
| imp22 | Anerkennung von Diversität und Multikulturalität | 17 | 17 | 16 | 17 |
| imp28 | Ethisches Engagement | 13 | 16 | 13 | 14 |

Als auffälligster Unterschied erwies sich, dass die Akademiker „Grundlegende Allgemeinbildung“ auf den ersten Rang der Liste gesetzt haben (obwohl man sich vor Augen führen sollte, dass kein gewichtiger Unterschied im Vergleich zum zweiten Rang erkennbar war: „Fähigkeit zur Analyse und Synthese“), während sowohl die Absolventen als auch die Arbeitgeber dasselbe Element an zwölfte Stelle gesetzt haben.

Die Spearman-Korrelationen sind in Tabelle 7 dargestellt und zeigen, dass die Klassifizierungen der Arbeitgeber und Absolventen einander ähnlicher waren als die der Akademiker. Die wichtigsten Unterschiede im Vergleich zu den Absolventen waren: „Grundlegende Computerkenntnisse“ (vierte Position bei den Absolventen, sechzehnte bei den Akademikern) und „Kommunikationstechniken“ (sechster Platz bei den Absolventen, vierzehnter bei den Akademikern). Verglichen mit den Arbeitgebern boten erneut die „Kommunikationstechniken“ den wesentlichsten Unterschied (fünfte Position bei den Arbeitgebern, vierzehnte bei den Akademikern).

Tabelle 7
Die Spearman-Korrelationen

| | | | | |
|---------------------------|---------|---------|---------|---|
| Akademiker | 1 | | | |
| Absolventen | 0.45588 | 1 | | |
| Arbeitgeber | 0.54902 | 0.89951 | 1 | |
| Absolventen & Arbeitgeber | 0.55147 | 0.95098 | 0.97304 | 1 |

Die Ländereffekte

Die mehrstufige Modellbildung erlaubt die Beurteilung von einer Art „Ländereffekt“, also dem Ausmaß des Effektes des Landes als Ganzem auf die Befragten. Dieser Effekt wurde anhand der dreißig wichtigen Elemente gemessen, die von den Befragten bewertet wurden. Der Ländereffekt wurde in drei Gruppen eingeteilt: den starken Effekt (es gibt starke Unterschiede zwischen den Ländern), den leichten Effekt (schwächere Unterschiede) und kein Effekt (alle Länder scheinen gleich). Diese Einteilung wird in der folgenden Grafik verdeutlicht.

Tableau 8
Effet pays

| Bez. | Beschreibung | |
|-------|---|-------------|
| imp7 | Beherrschung einer Fremdsprache | STARK |
| imp25 | Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten | |
| imp30 | Der Wille zum Erfolg | |
| imp2 | Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen | |
| imp29 | Qualitätssinn | |
| imp27 | Initiative und unternehmerischer Geist | |
| imp20 | Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten | |
| imp9 | Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten | LEICHT |
| imp4 | Grundlegende Allgemeinbildung | |
| imp14 | Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität) | |
| imp28 | Ethisches Engagement | |
| imp26 | Projektgestaltung und -management | |
| imp22 | Anerkennung von Diversität und Multikulturalität | |
| imp13 | Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen | |
| imp12 | Kritik- und Selbstkritikfähigkeit | KEIN EFFEKT |
| imp5 | Fachliches Grundwissen | |
| imp19 | Führungsqualität | |
| imp17 | Teamarbeit | |
| imp16 | Treffen von Entscheidungen | |
| imp18 | Kommunikationstechniken | |
| imp21 | Fähigkeit mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren | |
| imp15 | Lösung von Problemen | |
| imp10 | Fähigkeit zu lernen | |
| imp1 | Fähigkeit zur Analyse und Synthese | |
| imp6 | Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache | |
| imp11 | Fertigkeiten des Informationsmanagement | |
| imp23 | Fähigkeit in einem internationalen Kontext zu arbeiten | |
| imp3 | Fähigkeit zur Planung und Organisation | |
| imp8 | Grundlegende Computerkenntnisse | |
| imp24 | Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder | |

Einige Schlussfolgerungen und offene Fragen

Eines der anfänglichen Ziele des Tuning-Projekts war es, die Debatte und Reflektion bezüglich der Kompetenzen auf europäischer Ebene zu fördern, und zwar sowohl aus der Hochschulperspektive als auch aus Sicht der Disziplinen, um einen *Weg in die Zukunft* zu offerieren. Diese Reflektionsebene und die Entwicklung von Kompetenzen in der Definition und der Entwicklung von Studiengängen in Europa variierte gemäß der Traditionen und Bildungssysteme.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass Kompetenzen im Tuning-Projekt immer mit Wissen verbunden sind, da sie selbstverständlich nicht ohne das Lernen in einem Bereich oder einer Disziplin erreicht werden können. In diesem Zusammenhang und aus der Arbeit und Diskussion der Tuning-Mitglieder, kann eine Reihe von Schlussfolgerungen gezogen werden, während andere wichtige Fragen vorerst offen bleiben.

1. Im Bezug auf die Relevanz von Kompetenzen:

- Die Entwicklung von Kompetenzen passt gut in das *Paradigma der vornehmlich studierenden-orientierten Bildung*. Es legt Wert darauf, dass der Studierende, der Lernende, den Mittelpunkt darstellt und schafft dadurch eine Veränderung der Rolle des Lehrenden. Diese bewegt sich eher in Richtung der begleitenden Rolle, also das Lernen zum Erreichen von speziellen, klar definierten Zielen hin leitend. Folglich beeinflusst dies den Ansatz der bildenden Aktivitäten und der Organisation des Lernens, das sich vermehrt daran orientiert, was der Lernende erreichen soll. Außerdem hat es Einfluss auf die Beurteilung, hinsichtlich der Verlagerung von Input- zu Outcome-orientiertem Lernen sowie auch hinsichtlich der Prozesse und dem persönlichen Hintergrund des Lernenden. Wie Kompetenzen eingesetzt, realisiert und erlangt werden können sowie die Auswirkungen dieser Veränderung, sowohl auf individueller als auch auf europäischer Hochschulebene, bedarf jedoch weiterer Reflektion und Diskussion.
- Die *Definition von akademischen und fachlichen Profilen* innerhalb der akademischen Grade ist eng mit der Identifizierung und Entwicklung von Kompetenzen und ihrer Erreichung innerhalb des Gesamtlehrplans verknüpft. Um dieses Ziel zu erreichen, reicht die Arbeit einzelner Fächer nicht aus, sondern muss sich quer durch den Lehrplan des Studiengangs ziehen.
- *Transparenz und Qualität sind bedeutende Vorteile* in akademischen und fachlichen Profilen, hinsichtlich sowohl der Berufseinstiegsmöglich-

lichkeiten als auch des späteren gesellschaftlichem Engagements. Die Steigerung von Qualität und Konsistenz sollte als gemeinsames Bestreben Priorität für die europäischen Hochschulen haben. Die Definition von akademischen und fachlichen Profilen und die Entwicklung der Bereiche der erforderlichen Kompetenzen, steigert die Qualität bezüglich des Fokus' und der Transparenz, dem Zweck, den Prozessen und Ergebnissen. In diesem Zusammenhang wäre der Gebrauch einer Sprache der Kompetenzen auf der Stufe des Diploma Supplements ein Qualitätsschritt sowohl auf Seite der Hochschulen als auch auf der der Unternehmen.

- Die Entwicklung von Kompetenzen (einschließlich Wissen) und die *Gewichtung des Outcomes ergeben eine weitere wichtige Dimension*, um das Gleichgewicht angesichts der Länge des Studiengangs herzustellen. Dies ist insbesondere im Rahmen des lebenslangen Lernens relevant.
 - Im Bezug auf die Erzeugung eines europäischen Hochschulraums könnten die gemeinsame Betrachtung, Diskussion und Versuche zur Definition von Fachbereichskompetenzen als dynamische Referenzpunkte von maßgeblicher Bedeutung für die Entwicklung von leicht lesbaren und vergleichbaren Hochschulabschlüssen und für die Verbesserung von Mobilität, nicht nur der Studierenden, sondern besonders auch der Absolventen und späteren Berufstätigen, sein.
2. Im Bezug auf die Durchführung einer der Ausarbeitung und neuen Darlegung der Studiengänge vorausgehenden *Konsultation von gesellschaftlichen Gruppen* haben die Tuning-Mitglieder unter den europäischen Hochschulen eine Schwankung im Grad der tatsächlichen Ausführung beobachtet. Ebenso stellen sie eine signifikante Vielfalt der für diese Konsultation gebrauchten Methoden fest. In dieser Hinsicht sind sich die Tuning-Mitglieder einig, dass die Durchführung der Konsultation von relevanten gesellschaftlichen und fachlichen Gruppen maßgeblich ist und in der jeweils angemessenen Form und Weise durchgeführt werden sollten.
- Im Falle des Tuning-Projekts waren die konsultierten Gruppen die relevanten „Stakeholders“: *Absolventen, Arbeitgeber und Akademiker*. Natürlich hätten auch andere Gruppen konsultiert werden können.
 - Die Tuning-Mitglieder sind sich außerdem darüber einig, dass eine gemeinsame Reflektion der Hochschulen, basierend auf aktuellen Daten, entscheidend für die Entwicklung von adäquaten Abschlüssen ist. Sie

bemerken, dass die Studierenden Qualifikationen brauchen und fordern, die sie effektiv für ihr Studium und ihre Karrieren in Europa nutzen können. Diese Ansprüche stellen nicht nur eine Reflektion darüber dar, was lokale gesellschaftliche und fachliche Gruppen an ihren Studiengängen wertschätzen und was sie fordern, sondern zeigen auch den Aspekt deutlicher Trends auf europäischer Ebene.

3. Es ist wichtig, sich zu erinnern, dass *fachbezogene Kompetenzen* für die Identifikation von Abschlüssen, der Vergleichbarkeit und der Definition des ersten, zweiten und dritten Zyklus *maßgeblich* sind. Diese Kompetenzen wurden von den Fachbereichsgruppen einzeln analysiert. Die Identifikation und Diskussion der fachbezogenen Kompetenzen für den ersten und zweiten Zyklus könnte als eine der bedeutendsten Beiträge des Projektes zur Entwicklung von europäischen Referenzpunkten betrachtet werden.
4. Im Hinblick auf die *überfachlichen Kompetenzen* in einer unbeständigen Gesellschaft, in der fachliche Profile klar definiert werden müssen, während gleichzeitig eine gewisse Offenheit zur Veränderung und Anpassung gewährt sein muss, können einige der Botschaften der Absolventen und Arbeitgeber an europäischen Hochschulen identifiziert werden:

— Bezüglich der *Bedeutung*, die den verschiedenen Kompetenzen gegeben wird, waren die Botschaften der Absolventen und Arbeitgeber von maßgeblicher Relevanz:

- In der Tat war eines der markantesten Resultate des Fragebogens der äußerst hohe Korrelationsgrad zwischen den Meinungen der Absolventen und Arbeitgeber bezogen auf die Bedeutung und die Klassifizierung der verschiedenen Kompetenzen. Diese beiden Gruppen waren der Meinung, dass die wichtigsten zu entwickelnden Kompetenzen die folgenden waren: die „Fähigkeit zur Analyse und Synthese“, die „Fähigkeit zu lernen“, das „Lösen von Problemen“, die „Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen“, die „Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen“, „Qualitätsbewusstsein“, „Fertigkeiten im Informationsmanagement“, die „Fähigkeit selbstständig zu arbeiten“ sowie „Teamarbeit“.
- Auf die andere Seite der Skala blickend (die am wenigsten wichtigen Kompetenzen) erschienen: das „Verständnis von Kulturen und Bräuchen anderer Länder“, die „Anerkennung von Diversität und Multikulturalität“, die „Fähigkeit, in einem internationalen Kontext zu arbeiten“, „Führungsqualität“, „Forschungs- und Entwick-

lungsfertigkeiten“, „Projektgestaltung und –management“ und die „Beherrschung einer Fremdsprache“. Ein auffälliger Aspekt war die Konzentration „internationaler“ Kompetenzen am Ende der Rangliste. Vielleicht handelt es sich bei ihnen um entstehende Kompetenzen, deren Wichtigkeit erst in der Zukunft deutlich wird.

- Die Wertschätzungsskala der Absolventen und Arbeitgeber wies zudem einen hohen Grad an Koinzidenz mit der Rangfolge der *Akademiker* auf, bis auf einige Ausnahmen:
 - Die erste Ausnahme bildet der Rang, der an „*grundlegende Allgemeinbildung*“ verteilt wurde. Dieser zeigte bei den Absolventen und Arbeitgebern einen Rang von 12 von 18, bei den Akademikern hingegen fiel er an erste Stelle. Es muss allerdings erwähnt werden, dass Antworten auf Fragen, die das Wort „*grundlegend*“ enthalten, von der Interpretation des Wortes abhängig sind, die je nach Auffassung der Fragen nach dem „*fortgeschrittenen*“ Wissen unterschiedlich sein kann.
 - Den zweiten Unterscheidungspunkt bildeten die „*elementaren Computerkenntnisse*“. Dieses Element variierte zwischen den Gruppen. So wurde ihm eine hohe Bedeutung von den Absolventen, eine weniger hohe von den Arbeitgebern und die geringste von den Akademikern zugesprochen.
 - Den dritten bildeten die „*Kommunikationstechniken*“, die die Absolventen und die Arbeitgeber für viel wichtiger hielten (Rang 6), als die Akademiker, bei denen dieser Punkt in einer wesentlich niedrigeren Position auftrat. Generell wurden alle interpersonellen Fertigkeiten von den Akademikern eher niedriger bewertet als von den Absolventen und Arbeitgebern. Die Mehrheit der Kompetenzen am oberen Ende der Skala, sowohl bezüglich der Gewichtung als auch der Erreichung, waren instrumentelle und systemische.
- Bezüglich der Erreichung von Kompetenzen, die von den Hochschulen in höchstem Maße zu erreichen erwartet wurden, wurde erneut eine Korrelation zwischen den Absolventen und Arbeitgebern deutlich. In diesem Punkt wurde jedoch nur auf die Absolventen Bezug genommen, da angenommen wurde, dass diese einen besseren Überblick über den Erreichungsgrad der jeweiligen Hochschule haben.
- Die Elemente, die am höchsten auf der Skala erscheinen, waren nach Meinung der Absolventen: die „Fähigkeit zu lernen“, „Grundlegende Allgemeinbildung“, die „Fähigkeit eigenständig

zu arbeiten“, die „Fähigkeit zur Analyse und Synthese“, „Fertigkeiten im Informationsmanagement“, „Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten“, das „Lösen von Problemen“, das „Qualitätsbewusstsein“ und der „Erfolgswille“. Sechs dieser Elemente fielen mit denen, die Absolventen und Arbeitgeber als wichtig erachteten und am höchsten in ihrer Skala auftraten, zusammen. Die übrigen spiegeln die Aufgaben wider, die die Hochschulen traditionell seit Jahrhunderten erfüllten.

- Am unteren Ende der Skala konnten folgende Kompetenzen entdeckt werden: „Führungsqualität“, das „Verständnis von Kulturen und Bräuchen anderer Länder“, die „Beherrschung einer Fremdsprache“, die „Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren“, die „Fähigkeit, in einem internationalen Kontext zu arbeiten“ und die „Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten“. Es ist beachtlich, dass all diese Kompetenzen am Ende der Gewichtungstabelle erscheinen, so dass auch hier ein hoher Grad an Übereinstimmung besteht.

Schlussendlich gab es 13 Elemente, die, hinsichtlich der Abweichungen in der Bewertung und dem Einfluss des *Landes*, überhaupt keine Variation aufwiesen. Darunter waren drei Kompetenzen, die am Anfang der Liste erschienen, sowie zwei, die am Ende der Liste platziert waren. Sieben Elemente zeigten einen deutlichen Ländereffekt; sie scheinen also mit Bildungstraditionen und kulturellen Werten zusammenzuhängen.

Jedoch bleiben bezüglich des Themas der überfachlichen Fertigkeiten noch einige Fragen offen. Diese beinhalten: gibt es einen Kern von allgemeinen Fertigkeiten, der als essenziell für jede Studienstufe bestimmt werden kann? Wie viele können innerhalb eines Studienprogramms entwickelt werden? Sollte die Wahl der Kompetenzen auf den einzelnen Zyklen basieren oder sollte sie durch institutionelle Wahl und institutionellen Stärken charakterisiert werden? Wer sollte für sie verantwortlich sein? Welche sind die adäquatesten Methoden, um sie im Laufe des Lehrplans zu entwickeln? Wie hoch ist die Veränderungsrate in der Fünf-Jahres-Lücke zwischen dem ersten und dem letzten Absolventen, der den Studiengang absolviert? Gibt es überfachliche Kompetenzen, die sich auf entstehende Bedürfnisse beziehen und die Bedeutung eines Blicks in die Zukunft zeigen sowie versuchen, Entwicklungen vorauszusehen? etc, etc.

Andere, generelle *offene Fragen* zur weiteren Untersuchung und Reflexion beziehen sich auf das Beschäftigungspotential der Absolventen; und geht näher auf die Lücken zwischen Gewichtung und Erreichung

der Kompetenzen und das nähere Angehen der institutionellen Ebene, die entstehenden Bedürfnisse der Gesellschaft und zukünftige Anforderungen, und den sich verändernden Charakter des Lernens, der in einer Vielfalt von Zusammenhängen stattfinden muss, ein.

Dies sind nur einige Schlussfolgerungen einer gemeinsamen Reflektion auf europäischer Ebene über das Potenzial, das Kompetenzen in der Gestaltung eines europäischen Hochschulraumes und der Verbesserung von Hochschulbildung im Allgemeinen aufweisen.

Erstellt von Aurelio Villa, Julia González, Elena Auzmendi, M. José Bezanilla und Jon Paul Laka.

4. ECTS, Studentische Arbeitsbelastung und Lernergebnisse

4.0 Einführung

In einem Akkumulations- und Transfersystem sind Credits und Lernergebnisse, dargestellt in Form von Kompetenzen, untrennbar miteinander verbunden. Sie bilden zwei Seiten derselben Medaille. Während Credits das Lernvolumen ausdrücken, beschreiben die Lernergebnisse die Lerninhalte. Credits werden nur dann vergeben, wenn die Lernergebnisse durch den Lernenden erreicht wurden. Jedoch gibt es im Allgemeinen keine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen den Credits und den Lernergebnissen. Die Zeit, die ein Durchschnittslernender oder typischer Studierender zur Erreichung der Lernergebnisse braucht, ist nicht nur abhängig vom Wissensvolumen und den zu lehrenden und erlernenden Fertigkeiten, sondern auch von dem Zusammenhang, in dem das Lernen stattfindet. Die Lernkultur eines Landes, die Institution, die Organisation von Lehren, Lernen und Bewertung sowie die Qualität und das Niveau der Studierenden sind entscheidende Elemente in der Bestimmung des Zeitaufwands, den der Durchschnittslernende benötigen wird, um die Lernergebnisse zu erreichen. Die benötigte studentische Zeit entscheidet in diesem Kontext, ausgedrückt in der Arbeitsbelastung oder dem Arbeitspensum, über die Anzahl von Credits. Gleichzeitig zeigt es, dass die Lernergebnisse in der Praxis durch die Anzahl Credits begrenzt werden, die für eine Einheit innerhalb des Studiengangs verfügbar ist. Mit anderen Worten: Lernergebnisse und Credits balancieren sich (im Idealfall) gegenseitig aus. Insofern ist die Berechnung von Credits von maßgeblicher Bedeutung. Tuning bietet einen Ansatz und gibt Beispiele für eine gute Umsetzung davon, wie die Berechnung in der Praxis durchgeführt werden kann.

Zur Veranschaulichung dieser komplexen Beziehung zwischen Credits und Lernergebnissen dient das folgende Beispiel. Es stammt aus dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Common European Framework of References for Languages). In diesem Rahmenwerk wird zwischen verschiedenen Niveaus von A1 (sehr elementar) bis C2 (beinahe

Muttersprachniveau) unterschieden. Diese Niveaus werden in Lernergebnissen und somit anhand von Kompetenzen dargestellt. Tuning erklärt, dass die Arbeitsbelastung (und somit auch die Anzahl der Credits), um ein festgelegtes Kompetenzniveau zu erreichen, für unterschiedliche Gruppen von Lernenden unterschiedlich hoch sein kann. Während ein typischer französischer Hochschulstudierender 30-ECTS-Credits benötigen mag, um ein Kompetenzniveau von C1 in Spanisch zu erreichen, könnte ein niederländischer Studierender 60-ECTS-Credits benötigen, um dasselbe Niveau zu erlangen. Der Unterschied bezieht sich auf die Tatsache, dass die Ausgangsbedingungen und der Kontext sich zwischen den Studierenden unterscheidet: für einen niederländischen Studierenden ist es einfacher, eine weitere germanische Sprache zu lernen, während es für den französischen Studierenden leichter sein würde, eine weitere romanische Sprache zu lernen. Wie bereits erwähnt, könnten auch die Effektivität des Lernens und die Lernmethoden Einfluss auf die Anzahl der Credits nehmen, die zur Erreichung der Lernergebnisse notwendig ist. Mit anderen Worten zeigt das Beispiel, dass man nicht in arbiträrer Weise sagen kann, dass das C1-Lernergebnis für alle Lernenden, unabhängig von deren Kontext, einer Anzahl von x Credits entspricht. Das x wird für jedes Land unterschiedlich sein und könnte sich von Anbieter zu Anbieter unterscheiden, abhängig von der Effektivität des Lernprozesses.

Tuning unterscheidet zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen. Dieser Unterschied wird gemacht, um die verschiedenen Rollen des Lehrpersonals und der Studierenden oder Lernenden zu verdeutlichen. Lernergebnisse werden, auf Studiengangsebene oder bezogen auf einzelne Kurse oder Lerneinheiten von dem Personal formuliert. Kompetenzen werden durch den Lernenden erreicht. Das Niveau der Kompetenzen, das von dem Studierenden erreicht wird, kann höher oder niedriger sein, als von den Lernergebnissen bestimmt. Das erlangte Niveau einer Kompetenz wird durch eine Note ausgedrückt. Kompetenzen sind nicht an eine bestimmte Lerneinheit gebunden, sondern werden im Laufe des Gesamtlernprozesses innerhalb eines Studiengangs entwickelt.

In der Praxis werden zwei Typen von Lernergebnissen gebraucht: die so genannten Grenz-Lernergebnisse, die das Bestehensniveau bestimmen, und die so genannten erwünschten Lernergebnisse. Die erwünschten Lernergebnisse stellen dar, was das Lehrpersonal im Hinblick auf das zu erlangende Kompetenzniveau von dem typischen Lernenden erwartet. Tuning zieht das Konzept der erwünschten Lernergebnisse vor, da es – wenigstens gegenwärtig – besser in die Lehr- und Lernkultur der großen Mehrheit der europäischen Länder passt.

4.1 Bildungsstrukturen, Lernergebnisse, Arbeitsbelastung und die Berechnung von ECTS-Credits

Einführung

Diese Arbeit versucht einen tieferen Einblick in die Beziehung zwischen Bildungsstrukturen, Arbeitsbelastung, Credits und Lernergebnissen zu bieten. Der Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass die Gestaltung und Implementierung eines Studiengangs im Allgemeinen zu einer anerkannten Qualifizierung oder einem Abschluss führt, der auf einer gewissen Anzahl von Elementen beruht, die wir hier wie folgt erwähnen:

- a) Die „erwünschten“ Lernergebnisse
- b) Die Gesamtanzahl von erforderlichen Credits und ihre Verteilung über die verschiedenen Aktivitäten (wie die Lehr-/Lerneinheiten, die Abschlussarbeit, die Abschlussprüfung etc.), die in den akademischen Grad eingebunden sind;
- c) Die tatsächlichen akademischen Inhalte, die dem Studierenden angeboten werden;
- d) Die Lehr-/Lernmethoden und Traditionen, die für die einzelne Hochschule passend sind.

Diese Arbeit fokussiert das Konzept und die Rolle der Credits bei dem Versuch, ihre Verbindungen zu den Lernergebnissen und anderen erwähnten Faktoren hervorzuheben. In der Tat erfordert der Tuning-Prozess eine klare Definition der Konzepte, die mit den Credits, den Lernzielen und –zwecken und den Ergebnissen verbunden sind. Dies macht es notwendig, eine größere Klarheit und Wissen bezüglich der folgenden Elemente zu schaffen:

1. Die Rolle der Credits
2. Die Verteilung von Credits auf die Kurse
3. Die Gestaltung des gesamten Lehrplans
4. Credits und Niveaus
5. Die Berechnung von Credits hinsichtlich der Arbeitsbelastung

6. Der Vergleich zwischen der Länge der akademischen Jahre in Europa.
7. Die Beziehung zwischen Arbeitsbelastung, Lehrmethoden und Lernergebnisse

Es muss betont werden, dass alle oben erwähnten Themen zusammenhängen.

Ebenfalls sollte hier erwähnt werden, dass das Hochschulwesen sich im letzten halben Jahrhundert grundlegend gewandelt hat. Ein eher gesellschaftlich orientierter Ansatz hat nach und nach den Humboldt'schen ersetzt. Instruktionsformen, geschaffen für eine zahlenmäßig begrenzte Elite, haben sich in Massenbildungssysteme entwickelt. Gleichzeitig wurde die traditionelle und notwendige Verbindung zwischen Hochschullehre und Forschung unter Druck gesetzt. Während der letzten Jahrzehnte folgte die Bildung der allgemeinen Tendenz zur Internationalisierung. Mehr als jemals zuvor sind Studierende überzeugt, dass es in ihrem Interesse ist, wenigstens Teile ihres Studiums im Ausland zu absolvieren. Die internationale Mobilität eines Teils der arbeitenden Bevölkerung ist Realität geworden. Es ist offensichtlich, dass mit dem steigenden Bevölkerungsanteil der Hochschulabsolventen und Anstellungs- und Karrieremodellen, die immer flexibler werden, die gegenwärtige Tendenz der Vermischung von Studium und Arbeit steigen könnte. Darüber hinaus gewinnt der Schwerpunkt einer ständigen fachlichen Weiterentwicklung, unter Einbeziehung aller Teile der Hochschulen und nahezu jedes Fachbereichs, zunehmend an Bedeutung. Die wechselnden Forderungen auf dem Bildungsmarkt machen es angemessen zu erwägen, wie eine ständige fachliche Weiterentwicklung im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen in einem gegenwärtigen *Qualifikationsrahmen* untergebracht werden kann. Ein System von Credits für solch ein Studium und seinem Abschluss, der in einer mobilen Erwerbsbevölkerung weitgehend anerkannt wird und letztendlich zu anerkannten Qualifikationen oder akademischen Graden führen wird, wird gefordert werden. ECTS bietet eine Plattform, die, wie bereits an anderen Stellen in dieser Arbeit angedeutet, bereits weitgehend verstanden und akzeptiert wird und die sich auch für die neuen Bedürfnisse als anpassungsfähig erweisen wird.

ECTS : Europäisches Credit Transfer- und Akkumulati- onssystem (European Credit Transfer and Accumulation System)

1. Das europäische Credit-Transfersystem

Das europäische Credit-Transfersystem (ECTS) wurde im Laufe der vergangenen dreizehn Jahre entwickelt und ist heute die am häufigsten gebrauchte Methode zur Messung studentischer Arbeitsbelastung in der europäischen Hochschulbildung. Andere - weniger weit verbreitete - Credit-Systeme basieren auf verschiedenen Kriterien, wie die Gewichtung eines Faches oder der Anzahl der Kontaktstunden eines Kurses. ECTS-Credits dagegen bezeichnen ausschließlich die studentische Arbeitsbelastung hinsichtlich der aufgewandten Zeit zur Absolvierung des Kurses oder der Lerneinheit. Dies repräsentiert einen Ansatz des europäischen Lernens und Lehrens, der den Studierenden in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses stellt.

ECTS wurde ursprünglich getestet und ausgereift als Transfersystem, um es den Hochschulen der verschiedenen europäischen Länder zu ermöglichen, die Menge an akademischer Arbeit zu beschreiben, die nötig ist, um jede der Lerneinheiten abzuschließen und daher die Anerkennung von im Ausland erbrachter studentischer Leistung zu vereinfachen. Um eine Basis für ein gegenseitiges Verständnis zu schaffen, wurde zu Anfang (1988) die These erstellt, dass die Arbeit eines ganzen Jahres an einer beliebigen Hochschule in Europa für die Studenten desselben Landes definitionsgemäß 60 ECTS-Credits entspricht. Die Credits wurden, zur Transparenz in der Beschreibung, jeder festgelegten (bewerteten oder benoteten) Aktivität zugeteilt, basierend auf der Beurteilung, zu welchem Anteil sie zur Arbeit des gesamten Jahres beiträgt. Daher wurden die Credits auf relativer Basis verteilt.

Das ECTS-System stand für mehr als Credits: es versuchte außerdem ein simples, akkurates Kommunikationsmittel zwischen Hochschulen, Lehrkräften, Abteilungen, Mitarbeitern und Studenten zu schaffen, um das wechselseitige Wissen, Verständnis und Vertrauen zu fördern. Es wurden Standardformulare kreiert: das ECTS Application Form, das Learning Agreement, das Transcript of Records. Alle Informationen über diese Instrumente können auf dem Europa-Server unter www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects gefunden werden

2. Das europäische Credit-Transfer- und Akkumulationssystem

In vielen Ländern werden ECTS oder entsprechende nationale Systeme als offizielle Akkumulationssysteme gebraucht. Dies bedeutet, dass ganze Studiengänge, die mit anerkannten akademischen Graden abschließen,

durch ECTS-Credits beschrieben werden. Die Basis für die Zuteilung der Credits ist die offizielle Dauer des Studiengangs: beispielsweise das insgesamt notwendige Arbeitspensum zur Absolvierung des ersten Zyklus, der offiziell drei oder vier Jahre dauert, wird in 180 oder 240 Credits ausgedrückt. Die einzelnen Lerneinheiten, die belegt werden müssen, um den akademischen Grad zu erlangen, können anhand des Arbeitspensums und somit in Credits ausgedrückt werden. Die Credits werden nur dann erzielt, wenn die Lerneinheit oder die andere Aktivität erfolgreich abgeschlossen und bewertet (also benotet oder zensiert) wurde.

Wenn ECTS als Akkumulationssystem genutzt wird, gelten bestimmte Regeln. Die Credits bemessen ausschließlich die Arbeitsbelastung bzw. das Arbeitspensum. Sie bemessen nicht Leistungsqualität, -inhalte oder Leistungsniveau. Diese Elemente werden auf andere Weise beschrieben. Die Arbeitsbelastung jeglicher absolvierter Lernaktivitäten kann in Form von Credits ausgedrückt werden und auf dem Transcript of Records des Studenten vermerkt werden. Jedoch können Credits nur dann zur Vervollständigung einer anerkannten Qualifikation eingesetzt werden, wenn sie einen zugelassenen Teil des Studiengangs bilden.

Wenn ECTS oder ein entsprechend anderes Credit-System offiziell vorgeschrieben wird, tragen die Credits nicht mehr einen relativen, sondern erhalten einen absoluten Wert. Das bedeutet, dass die Credits nicht mehr ad hoc berechnet werden, sondern anhand von offiziell anerkannten Kriterien. Wir sollten anmerken, dass nationale Credit-Akkumulationssysteme, die auf den Prinzipien des ECTS beruhen, nicht nur den nationalen Transfer, die Bewertung und Anerkennung der erbrachten Leistungen erlauben, sondern auch den internationalen Transfer – natürlich immer unter Berücksichtigung des Prinzips der Klarheit, welches die Grundlage des ECTS bildet.

Des Weiteren dürfen wir anmerken, dass, mit der zunehmenden Anzahl der Länder, die Systeme einführen, die mit der Bologna Erklärung/Prag Communiqué kompatibel sind, eine Annäherung und ein Konsens über ECTS-Credits als gemeinsames Maß studentischer Zeit entstanden ist. In der Praxis entspricht 1 ECTS-Credit circa 25-30 Stunden studentischer Arbeit (inklusive Kontaktstunden, unabhängigem und geleitetem Lernen, etc.).

3. ECTS heute

Wie wir sehen können, hat sich ECTS in dreizehn Jahren von einem Pioniersystem der Kommunikation zwischen den sehr verschiedenen europäischen Systemen und Strukturen zu einem gefestigten und expandierenden offiziellen System, das eine der Grundlagen für die Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes bildet, entwickelt. Ursprünglich hat es die internationale Mobilität der Studierenden gefördert und eine Steigerung

des wechselseitigen Wissens der Studiengänge ermöglicht, insbesondere bezogen auf *Vollzeitstudierende*.

Während sich ECTS zu einem europaweiten Akkumulationssystem entwickelt, wird es auch ein essentielles Werkzeug zur Entwicklung anderer, flexiblerer Formen der Hochschulbildung werden: Teilzeit-Studiengänge, wiederkehrende Studienperioden und dem, was im Allgemeinen als „lebenslanges Lernen“ bezeichnet wird: das bedeutet, dass ECTS ein notwendiges Werkzeug zur Messung und Beschreibung der vielen Lernaktivitäten darstellt, in denen sich die europäischen Bürger zunehmend in allen Lebensstadien wieder finden werden.

ECTS-Credits werden heutzutage zunehmend als Werkzeug zur Gestaltung von Lehrplänen verwendet. Da sie die studentische Arbeitsbelastung gemessen an der benötigten Zeit wiedergeben, geben sie den Hochschulen die Möglichkeit, den effektivsten Weg zur Erreichung der gewünschten Ergebnisse innerhalb des zeitlichen Rahmens der Dauer des Studiengangs zu planen. ECTS-Credits bieten zudem ein nützliches Mittel zur Überwachung von Ergebnissen und der Verbesserung der Lehr- und Lernleistung. Zudem fördert ECTS die Mobilität von Studierenden und Lehrenden durch die Bereitstellung einer gemeinsamen Währung und einer Transparenz bezüglich des Inhalts und des Gewichts von Studiengangsmaterial sowie Informationen zu Bewertungsmethoden.

Die Rolle von Credits

ECTS

Während der Zeit von 1989-1995 hat die Europäische Kommission das *Europäische Credit-Transfer-System (ECTS)* in enger Zusammenarbeit mit etwa 145 Hochschulen entwickelt. Die Absicht dieses Systems war es, ein Werkzeug zu erstellen, das den Vergleich von Perioden akademischer Studien mit verschiedenen Hochschulen in verschiedenen Ländern ermöglicht. Ein solches System wurde für wichtig erachtet, um die Anerkennung im Ausland absolvierter Studien zu verbessern. ECTS war als Transfer-System gedacht, zur Verbindung der verschiedenen Hochschulsysteme und Strukturen der Länder Europas. Als Transfer-System, basierend auf allgemeinen Annahmen bezüglich der Arbeitsbelastung und Informationen und einer Philosophie gegenseitigen Vertrauens und Zutrauens, funktionierte es gut.

In der Tat liegt und lag die Stärke des ECTS in:

- seiner Einfachheit;
- seiner allumfassenden Fähigkeit, Bildungssysteme auf nationaler sowie auf internationaler Ebene zu überbrücken.

Es bestand von Anfang an Einigkeit darüber, dass Studienabschnitte, die erfolgreich an anderen Hochschulen abgeschlossen wurden, nur auf Basis von vorherigen Vereinbarungen zwischen dem akademischen Personal bezüglich des Niveaus, Inhalts und Umfangs der Lerneinheit anerkannt werden.

Relativer und absoluter Wert von Credits

In dem Informationsmaterial, das über das Europäische Credit-Transfer-System verteilt wurde, wird dargelegt, dass *Credits, die den Kursen zugeteilt wurden, relative Werte sind, die die Arbeitsmenge reflektieren, die jeder Kurs fordert, im Verhältnis zu der zum Abschluss eines kompletten Studienjahres an einer beliebigen Hochschule notwendige Gesamtarbeitsmenge*. Es muss nun die Frage gestellt werden, ob dieser Ansatz nicht zu einfach ist. Insbesondere der Ausdruck „relativer Wert“ im Bezug auf „ein komplettes Studienjahr“ erfordert größere Aufmerksamkeit. Während der Entwicklungsphase war es nicht möglich, Credits eindeutig als relativen Wert in allen Situationen zu bestimmen. Dies schien zum großen Teil damit zusammenzuhängen, dass viele Länder nicht mit Credit-Systemen vertraut waren. Zu dieser Zeit wurden Italien und Deutschland als die beiden Länder mit den meisten Schwierigkeiten in der Anwendung des Systems bestimmt. Deutschland, da es auf vielen Gebieten keine klar beschriebenen Studiengänge hatte, und Italien, da es scheinbar kein wirkliches Verhältnis zwischen der offiziellen und der tatsächlichen Dauer der Studiengänge gab. Aus diesem Grund wurde dem Begriff „relativer Wert“ in den verschiedenen Ländern und Umständen eine unterschiedliche Bedeutung gegeben. Manchmal basierte die Credit-Verteilung auf der offiziellen Dauer des Studiengangs und manchmal auf der inoffiziellen Dauer, also auf der in der Praxis durchschnittlich benötigten Zeit, um das Studium erfolgreich zu beenden. In den Ländern, in denen ein auf arbeitspensumbasierendes Credit-System bereits bestand, wurde die offizielle Dauer als Ausgangspunkt für die Zuteilung der Credits gewählt. In diesen Fällen wurde aus dem „relativen Wert“ ein „absoluter Wert“ im jeweiligen Zusammenhang.

Es ist vorzusehen, dass die meisten europäischen Länder und Bildungsinstitutionen in diesen Ländern in näherer Zukunft ein Credit-System einführen werden, das, wie das ECTS-System, auf der Idee des Ar-

beitsaufwands basiert. Dadurch wird den Credits auch in diesen Ländern ein „absoluter Wert“ gegeben. Dies bedeutet nicht, dass die Anzahl der Arbeitsbelastungsstunden eines Credits auf nationaler und internationaler Ebene genau übereinstimmen werden. Die tatsächliche Dauer der Studienabschnitte in einem akademischen Jahr ist von Institution zu Institution und von Land zu Land unterschiedlich. Dies birgt solange keine Probleme, wie die Unterschiede in einem gewissen Rahmen bleiben. Auf diesen Punkt kommen wir später zurück.

Studiengangstypen

Manchmal wird zwischen gewöhnlichen Studiengängen und besonders anspruchsvollen Studiengängen unterschieden. Letztere sind für besonders überdurchschnittlich gute Studierende bestimmt³. In beiden Fällen sollte der vorgeschriebene Studiengang auf der Annahme basieren, dass ein reguläres akademisches Jahr insgesamt 60 Credits beinhaltet. Verdeutlicht wird dies dadurch, dass die Vorgabe des Arbeitstandards, d.h. die Leistung, die der Studierende erreicht hat, um die Credits zu erlangen, variieren kann. Dies ist der Fall, obwohl Credits immer die Arbeitsbelastung repräsentieren und nur auf Basis einer erfolgreichen Bewertung gegeben werden. Dieser Aspekt lässt sich aus der Tatsache schließen, dass es nicht nur verschiedene Ausbildungstypen gibt (d.h. Lehr- und Lernmethoden/-traditionen), sondern auch unterschiedliche Lernleistungen innerhalb desselben Ausbildungstyps. Mit anderen Worten verhält es sich bei den Credits so, dass die tatsächlich *anerkannte Qualifikation* definiert, wie viele Credits (als Ganzes) und wie viele einzelne Teile von Credits (durch die „Module“ oder Lehr-/Lernblöcke) ein Studierender erhält. Credits an sich haben nur eine Dimension: Arbeitsbelastung, aber – im Diploma-Supple-

³ Es scheinen drei verschiedene Bedeutungen zu den Worten „besonders anspruchsvoller Studiengang“ zu passen.

Sie sind:

- 1) Normale Studiengänge können von brillianten Studierenden, die mehr als 60 Credits pro akademischen Jahr erreichen, verkürzt werden
- 2) Mancherorts, z.B. Oxford oder Cambridge, Ecole Normale in Paris, Scuola Normale in Pisa, müssen die Studierenden Vorlesungen, Aktivitäten etc. außerhalb des Lehrplans besuchen
- 3) Ein Studierender kann in seinem Lehrplan einige weniger fordernde Credits durch andere Credits (gleicher Anzahl) ersetzen, die ihn mehr herausfordern: ein Studierender kann im selben Zeitraum ein höheres Niveau erreichen, ohne mehr ECTS-Credits zu sammeln (z.B. in Studiengängen, die Details überspringen, die in einem normalen Studiengang vorkommen würden). Das Niveau ist nicht durch die Anzahl Credits bestimmt.

ment, im Transcript of Records etc. – begleiten sie andere Indikationen und werden andersherum von ihnen begleitet, so wie (Gast-) Hochschule, Studiengang und -abschluss, Niveau, Inhalte, Leistungsqualität (d.h. Benotung), etc. Um der Klarheit willen ist diese Arbeit auf den *typischen* Student gerichtet, der ein *gewöhnliches* Studienprogramm verfolgt.

ECTS als Akkumulationssystem

Wie bereits erwähnt, sind Credits keine Einheiten an sich, sondern beschreiben erfüllte Arbeit, die einen Teil des Lehrplans darstellt. Wenn wir auf das Credit-Akkumulationssystem verweisen, meinen wir ein System, in dem Credits in einem zusammenhängenden Studiengang angesammelt werden. In dieser Hinsicht ist ein Credit eine Einheit, die eine bestimmte Menge Arbeit reflektiert, welche auf einem bestimmten Niveau für eine anerkannte Qualifikation erbracht wurde. Deshalb sind *Credits nicht automatisch untereinander von einem Kontext in den anderen austauschbar*. Die Zulassungsverantwortlichen müssen die an anderen Hochschulen, ob im Aus- oder Inland, abgeleistete Arbeit (erreichte Credits) *immer* bewerten, bevor sie in den eigenen Studiengang einbezogen werden kann. ECTS *erleichtert* als Akkumulationssystem die Anerkennung solcher Credits. Durch die Beurteilung sollte die gesamte Studienleistung berücksichtigt werden, um eine Gegenüberstellung der Kurse zu vermeiden. Diese Methode der akademischen Anerkennung anderswo geleisteter Arbeit wurde im vergangenen Jahrzehnt innerhalb des ECTS-Rahmenwerks als Grundregel festgelegt. ECTS ist als Akkumulationssystem geeignet, da es auf dem Konzept der inhaltsbezogenen Credits basiert sowie der Anerkennung der Hochschule, die letztendlich den akademischen Grad verteilt.

Wie erwähnt wurde bisher der Transfer-Aspekt der ECTS betont, doch in der Zukunft wird sich der Fokus sicherlich auf den Akkumulations-Aspekt der ECTS verlagern. Es wird einen der Mechanismen bilden, die nötig sind, um mit den Entwicklungen in der Hochschulbildung und auf dem Arbeitsmarkt umzugehen.

Aus diesem Blickwinkel ist es für den Hochschulsektor von Interesse, das ECTS-System zu einem verlässlichen Akkumulationssystem für akademische Studien zu entwickeln. Im ersten Jahrzehnt seines Bestehens fehlten die richtigen Bedingungen für einen solchen Schritt. Jedoch fanden, insbesondere in den letzten drei Jahren, grundlegende Veränderungen in der europäischen Hochschulbildung statt, die die Möglichkeiten geschaffen und die Notwendigkeit eines europäischen Akkumulationssys-

tems unterstrichen haben. Die Sorbonne-Erklärung (1998), die Bologna-Erklärung (1999) und das Prag-Communiqué (2001) auf der einen Seite, und die Reformen, die in einer Vielzahl von Ländern stattfanden, auf der anderen, machen dies deutlich. Sie folgen der Idee eines europäischen Rahmenwerks des offenen Marktes, des freien Austauschs von Personen und Gütern und eines gemeinsamen Wirtschaftsraums. Deshalb wird ein Akkumulationssystem heute als eine der Grundvoraussetzungen für das Tuning der Bildungsstrukturen in Europa betrachtet.

In der Praxis bilden der Transfer von Credits und die Akkumulation von Credits zwei Seiten derselben Medaille. Während der letzten Jahre wurde oft vorgeschlagen, die Abkürzung „ECTS“ zu ändern, um den Akkumulations-Aspekt mit ein zu beziehen. Um Verwirrung zu vermeiden, entschied man, dies nicht zu tun. ECTS ist im letzten Jahrzehnt zu einem bekannten Markenzeichen in der Hochschulbildung geworden, das eine einzigartige Methodik der akademischen Anerkennung reflektiert. Diese Methodik beinhaltet sowohl Transfer als auch Akkumulation. Schließlich erfordert ECTS, dass allen Kursen in einem Studiengang Credits zugeteilt werden. Die Grundidee des ECTS ist es, die Anerkennung nicht auf Basis eines Kurses oder eines Kursvergleichs durchzuführen, sondern durch die flexiblere Anerkennung von Studienabschnitten von vergleichbarem Niveau und Inhalt.

Credits und die Dauer eines Studienganges

Seit der Sorbonne-Erklärung (1998) und der Bologna-Erklärung (1999) hat die Diskussion über Credits neue Impulse erfahren. Es haben sich nicht nur mehr Länder zur Einführung eines nationalen Credit-Systems entschieden - das sich in nahezu allen Fällen mit dem ECTS-System deckt - sondern es wurde auch eine Debatte über die Strukturen der Folge der Hochschulbildungszyklen und über die erwünschte Dauer eines Studienganges initiiert. Es scheint sich in Europa ein Konsens in Bezug auf die folgende allgemeine Struktur entwickelt zu haben:

- Erster Zyklus: 180 – 240 Credits (siehe die Ergebnisse der Helsinki-Konferenz 2001, in der ein allgemeiner Konsens über die Spanne der Längen erreicht wurde, welcher später auf dem Salamanca-Kongress bestätigt wurde).
- Zweiter Zyklus oder Graduiertenstudium: hier steht die erforderliche Länge noch zur Diskussion.
- Dritter Zyklus oder Promotion: 3 bis 4 Jahre; 180 – 240 Credits.

Die Verteilung der Credits auf Kurse

Studentische Arbeitsbelastung

ECTS wurde als Credit-System gestaltet, das auf studentischer Arbeitsbelastung, d.h. dem studentischen Arbeitspensum beruht. Dies geschah gemäß der Entwicklungen in vielen EU-Ländern wie in Skandinavien, den Niederlanden und Großbritannien in den achtziger Jahren. In diesen Ländern wurde das (nationale) Credit-System als Akkumulationssystem eingerichtet. ECTS könnte daher leicht implementiert werden. In anderen Ländern, die ihre Lehrsysteme auf der Anzahl der Kontakt- oder Lehrstunden basierten, stellte sich die Implementierung als wesentlich komplizierter heraus. Zunächst wurde in diesen Ländern hauptsächlich das folgende Verfahren angewandt: die Verteilung der Credits auf die Kurse erfolgte basierend auf der Anzahl der Lehrstunden für jede Lerneinheit. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass die Anzahl der Lehrstunden mehr oder weniger die damit verbundene Arbeitsbelastung für den Studierenden widerspiegelt. In der Praxis ist dies jedoch nicht immer der Fall. Erfahrungen in Italien und Spanien zum Beispiel zeigen, dass dieses Verfahren langfristig nicht ausreichend ist. Dieselbe Lehrbelastung könnte einer unterschiedlichen studentischen Arbeitsbelastung entsprechen. In vielen Ländern wird die Situation dadurch verkompliziert, dass die Inhalte der Lehrpläne zu einem großen Teil auf zentraler Regierungsebene bestimmt werden: es gibt eine festgelegte Liste von Fächern, die gelehrt werden müssen. Dieser Ansatz führt zu eher starren Studienfachstrukturen und eine faire Verteilung der Credits wird problematisch.

Einige Länder, die die Arbeitsbelastung hinsichtlich der Menge an studentischer Arbeit anstatt der Lehrstunden als Basis zur Verteilung verwendet haben, sind auf andere Probleme gestoßen. In vielen Fällen gab es Missverständnisse im Bezug auf das Verhältnis zwischen dem Gewicht eines Themas und der Anzahl Credits, die einer Lerneinheit zugeteilt werden sollten. In der Praxis erwies es sich als schwierig, zu verdeutlichen, dass die Komplexität und das Gewicht eines Themas als solches nicht die Basis der Credit-Zuweisung bildet. Die Credits sind ausschließlich von der Menge der Zeit abhängig, die es bedarf, den Lehrstoff zu lernen und die Lerneinheit erfolgreich abzuschließen.

Studierenden-orientierte versus lehrkraft-orientierte Studiengänge

Diskussionen dieser Art reflektieren einen anderen Schwerpunkt auf Lehren und Lernen. Bildungssysteme können als eher lehrkraft-orientiert

oder eher studierenden-orientiert beschrieben werden. Der lehrkraft-orientierte Ansatz ist allgemein zeitunabhängig und basiert auf der Annahme, dass das maßgebende Ziel des Lernens das ist, was der individuelle Professor meint, das der Studierende in seinem oder ihrem Kurs lernen sollte. Der studierenden-orientierte Ansatz schreibt der Gestaltung des Gesamtlehrplans eine höhere Bedeutung zu und fokussiert insbesondere die Nützlichkeit der Studiengänge für die zukünftige Rolle des Absolventen in der Gesellschaft. In Bezug auf den letzteren Ansatz spielen die Verteilung der Credits sowie eine sinnvolle Definition der Lernergebnisse eine entscheidende Rolle.

Bis vor kurzem waren die meisten verwendeten Systeme lehrkraftorientiert. Jedoch gibt es inzwischen eine Tendenz, sich mehr mit den Hindernissen, auf die der *typische* Studierende trifft, um sein Studium rechtzeitig abzuschließen, zu befassen. Studentische Arbeitsbelastung ist als entscheidender Faktor anerkannt, und die Pädagogen erkennen, dass es eine Spannung gibt zwischen dem, was ein Studierender *lernen soll* und dem, was er in einem bestimmten Zeitraum *lernen kann*. Besonders wenn es um die Bestimmung der Anzahl von Credits geht, die für bestimmte Lernergebnisse oder Studiengangsspezifizierungen erforderlich sind, müssen unterschiedliches Vorwissen sowie Fertigkeiten und Kompetenzen, die vor der Immatrikulation in der Hochschule erlangt wurden, berücksichtigt werden. In den verschiedenen Ländern gibt es, aufgrund von Unterschieden im Aufbau der Sekundärschulbildung verschiedene Annahmen über diese vorausgehenden Faktoren.

Gestaltung des Gesamtlehrplans

Die Rolle von erwünschten Lernergebnissen

In dem quantitativen Rahmen, der durch den Gebrauch von Credits gesichert wird, scheint es förderlich, Studiengänge auf der Grundlage der erwünschten Lernergebnisse zu entwickeln. Lernergebnisse können als Darstellung dessen definiert werden, was von dem Lernenden nach Abschluss des Lernprogramms zu wissen, zu verstehen und vorzustellen zu können erwartet wird.⁴ Erfahrungen in dieser Verfahrensweise wurden vor kurzem von der Qualitätssicherungsagentur (*Quality Assurance*

⁴ Vergleiche: Bericht *Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, veröffentlicht im November 2001 von CQFW, NICATS, NUCCAT und SEEC

Agency, QAA) in Großbritannien gesammelt, außerdem ist die Methode in den meisten anderen europäischen Ländern ebenfalls bekannt, wenn auch weniger gebräuchlich.

Durch die Gestaltung der Programme auf diese Art kann eine höhere Transparenz und mehr Zusammenhang erreicht werden. Dieser Ansatz macht es möglich, *kumulative* Studiengänge zu entwickeln, mit spezifischen *Zulassungsvoraussetzungen* für jeden der Zyklen, den Studienjahren und Niveaustufen sowie den Lerneinheiten.

Die Lernergebnisse, die für den ersten und zweiten Zyklus vorgesehen sind, müssen klar differenziert werden. Obwohl die Endergebnisse und die zu erlangenden Kompetenzen fach- bzw. studiengangsbezogen sind, können auch allgemeine Zielsetzungen formuliert werden. In der Praxis kann zwischen zwei Arten von Lernergebnissen unterschieden werden:

- Überfachliche Kompetenzen (transferierbare Fertigkeiten)
- Fachspezifische Kompetenzen (theoretisches, praktisches und/oder experimentelles Wissen und fachbezogene Fertigkeiten)

Beides sollte einen erkennbaren Platz innerhalb des Studiengangs aufweisen und am Ende nachweisbar sein.

Allgemeine und fachspezifische Kompetenzen (Fertigkeiten und Wissen)

Wenn wir von allgemeinen Kompetenzen sprechen, beziehen wir uns auf Eigenschaften, wie die Fähigkeit zur Analyse und Synthese, Allgemeinbildung, Bewusstsein der europäischen und internationalen Dimension, die Fähigkeit zum eigenständigen Lernen, Kooperation und Kommunikation, Zuverlässigkeit, Führungsqualität sowie organisatorische und Planungsfähigkeiten. Mit anderen Worten sprechen wir von Qualitäten, die in vielen Situationen von Nutzen sein können und nicht nur in denen, die sich auf den bestimmten Fachbereich beziehen. Des Weiteren können die meisten von ihnen durch die passenden/unpassenden Lehr- und Lernmethoden und -formate entwickelt, gefördert oder zerstört werden.

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Kompetenzen – die hoffentlich in allen Studiengängen entwickelt werden – wird jeder Studiengang versuchen, spezifischere Fachkompetenzen (Fertigkeiten und Wissen) zu fördern. Fachspezifische Fertigkeiten sind relevante Methoden und Techniken, die

den verschiedenen Fachbereichen zugehörig sind, d.h. Analyse von älteren Schriftstücken, chemische Analyse, Techniken zur Stichprobenentnahme und so weiter, dem Fachbereich entsprechend.

Das fachbezogene theoretische und praktische und/oder experimentelle Wissen beinhaltet die tatsächlichen Inhalte, das heißt das spezifische faktische Wissen bezüglich des Fachs, die Weise, in der Probleme angegangen und gelöst werden, Kenntnis der Historie des Fachs sowie seiner aktuellen Entwicklungen und so weiter. Hier muss bezüglich der Definition von Prioritäten und des erforderlichen Niveaus für jede Art fachbezogenen Wissens ebenfalls vorsichtig analysiert werden, um einen zufrieden stellenden Lehrplan zu erstellen.

Die gleichen Lernergebnisse und Kompetenzen können durch den Gebrauch verschiedener Typen von Lehr- und Lernmethoden, -techniken und -formate erreicht werden. Beispiele hierfür sind die Teilnahme an Vorlesungen, die Ausführung verschiedener Aufgaben⁵, die Ausübung technischer Fertigkeiten, das Erstellen von Hausarbeiten steigenden Schwierigkeitsgrads, das Lesen von Hausarbeiten, das Lernen, die Arbeit anderer konstruktiv zu kritisieren, Mitgliedervorsitz führen (beispielsweise in Seminargruppen), das Arbeiten unter Zeitdruck, die Mitwirkung an einer Hausarbeit, die Vorstellung von Hausarbeiten, das Erstellen einer Inhaltsangabe oder Zusammenfassung, die Ausführung von Labor- und Praxisübungen, die Feldforschung und die persönliche Beobachtung.

Auf den ersten Blick scheint es vernünftig, dass die Erreichung der allgemeinen Lernergebnisse im ersten Zyklus verfolgt werden sollte. Die bisherige Erfahrung zeigt jedoch, dass diese „überfachlichen“ Lernergebnisse zu einem gewissen Maß fachabhängig sind. Hier wird vorgeschlagen, dass der Studierende nach Abschluss der ersten Studienstufe normalerweise in der Lage ist:

- Vertrautheit mit den Grundlagen und der Geschichte seines Hauptfachs zu zeigen;
- Neue Informationen und deren Interpretation im jeweiligen Zusammenhang einzuordnen;
- Das erlernte Basiswissen auf verständliche Weise zu kommunizieren;

⁵ D.h. etwas über ein bestimmtes Thema in Erfahrung bringen und einen Bericht oder Aufsatz darüber schreiben

- Ein Verständnis für die allgemeinen Strukturen des Lehrfachs und die Verbindung zwischen den Unterbereichen darzulegen;
- Ein Verständnis für und die Implementierung von Methoden der kritischen Analyse und der Entwicklung von Theorien zu dokumentieren;
- Fachbezogene Methoden und Techniken richtig anzuwenden;
- Ein Verständnis für die Qualität studienfachbezogener Forschung zu zeigen;
- Ein Verständnis für die experimentelle und beobachtende Überprüfung der wissenschaftlichen Theorien zu belegen.

Die Absolvierung des ersten Zyklus fungiert als Zulassungsvoraussetzung für den zweiten Zyklus. Der zweite Zyklus bildet normalerweise die Phase der Spezialisierung, obwohl dies nur eines der möglichen Modelle darstellt. Der Hochschulabsolvent muss in der Lage sein, eine unabhängige (angewandte) Untersuchung durchzuführen. Scheinbar sollte der Studierende hinsichtlich der Lernergebnisse des zweiten Zyklus:

- Einen guten Überblick eines spezialisierten Bereichs auf fortgeschrittenem Niveau innerhalb eines Studienfachs haben. In der Praxis bedeutet dies mit den neuesten Theorien, Methoden und Techniken vertraut zu sein;
- Fähig sein, den neuesten Entwicklungen in Theorie und Praxis kritisch zu folgen und sie zu interpretieren;
- Hinreichende Kompetenz in den Techniken der unabhängigen Untersuchung haben und fähig sein, die Ergebnisse auf hohem Niveau zu interpretieren;
- Fähig sein, einen originellen - obgleich begrenzten - Beitrag innerhalb der Regeln des Studienfachs zu leisten, das heißt eine Abschlussarbeit;
- Originalität und Kreativität im Hinblick des Umgangs mit dem Fach zeigen können;
- Kompetenzen auf professionellem Niveau entwickelt haben.

Es sind nicht alle erwähnten Lernergebnisse oder Niveau-Indikatoren von gleicher Relevanz für die verschiedenen Studienfächer.

Modulare und nicht-modulare Systeme

Für manche setzt die Einführung eines Credit-Systems automatisch auch die Einführung eines modularen Systems voraus, d.h. dass den Lern-„Einheiten“ oder Modulen, eine „limitierte/angemessene Anzahl“ von Credits in mehr oder weniger Standard Multiplen zugeteilt wird. In der Praxis gibt es hier viele Optionen und der „Multiplen-Standard“ wird nicht häufig bedacht. Das modulare System hat offensichtliche Vorteile, da es in manchen Ländern einer übertriebenen Zersplitterung vorbeugen kann und somit eine übermäßige Anzahl Prüfungen vermeidet. Es vereinfacht außerdem den Transfer von Credits. Ein modulares System ist keine Voraussetzung für die Gestaltung eines Gesamtlehrplans, obwohl es in der Praxis den Prozess erleichtert. Der negative Aspekt eines modularen Systems ist, dass es die Lehrfreiheit verringert, wenn die Anzahl der Kontaktstunden innerhalb des Moduls begrenzt ist. Doch der positive Aspekt liegt in der erhöhten Flexibilität, die dadurch entsteht, dass es möglich wird, verschiedene Lehrpläne mit zwischenzeitigen Referenzmöglichkeiten aufzustellen. Während der Wahl des Materials in einem nicht-modularen System (das heißt, wenn eine hohe Anzahl Credits einer Lerneinheit zugeteilt wird, die nur von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet wird) oberste Priorität zugeschrieben wird, ist es in einem modularen System die Struktur des Gesamtlehrplans, dem die erste Betrachtung zukommt.

In einer Betrachtung von oben nach unten bietet den Startpunkt des Vorgehens die Beschreibung der erwünschten Lernergebnisse auf vier Ebenen:

In jeder Art von System, modular oder nicht-modular, kann die Frage der Verteilung der Credits von zwei Seiten angegangen werden: von unten oder von oben. In der Betrachtung von unten nach oben bildet die Lerneinheit oder der Baustein der Mauer den zentralen Betrachtungspunkt. In diesem Fall ist die Position der individuellen Lerneinheit innerhalb des Gesamtlehrplans nicht klar. Das Risiko dieses Vorgehens liegt darin, dass die Lehrenden die Rolle der Lerneinheit, die sie unterrichten, überschätzen (oder unterschätzen). Dies spiegelt sich in der Arbeitsmenge wider, die der Studierende für einen Kurs leisten soll. Für die Studierenden könnte dies bedeuten, dass sie ihre Zeit nicht in der ertragreichsten Weise nutzen können, da ihr Arbeitspensum zu hoch (oder zu niedrig) ist.

- Auf Ebene des ersten Zyklus des Hochschulstudiums (BA/BSc-Ebene)
- Auf Ebene des zweiten Zyklus des Hochschulstudiums (MA/MSc-Ebene)

- Bezogen auf jedes Jahr/Niveau des Studiengangs, d.h. das erste, zweite, dritte, vierte und fünfte;
- Bezogen auf jede einzelne Lerneinheit (oder Modul oder Lehr-Lern-Aktivität).

Die Verteilung der Credits

Wenn wir von den erwünschten Lernergebnissen oder Kompetenzen sprechen, beziehen wir uns auf faktisches Wissen, analytische sowie praktische Fertigkeiten etc. Besondere Aufmerksamkeit sollten wir der Vermeidung einer Einbeziehung von ungeeigneten Lernergebnissen widmen (d.h. einer zu detaillierten Behandlung eines bestimmten Themas). Nachdem die erwünschten Lernergebnisse formuliert wurden, ist der nächste Schritt darüber nachzudenken, wie viel Zeit erforderlich ist, um jedes der Lernergebnisse zu erreichen. Die Berechnung basiert auf der Schätzung dessen, was ein *typischer* Studierender innerhalb einer bestimmten Zeit leisten kann. In Wirklichkeit werden diese Berechnung und die gesamt verfügbare⁶ Zeit vermutlich nicht zusammenpassen. Dies ist der Punkt, an dem man *Kompromisse eingehen muss* zwischen dem Niveau von Wissen und Fertigkeiten, wie sie in den erwünschten Lernergebnissen formuliert wurden, und der verfügbaren Menge an Zeit. Dies wird wahrscheinlich bedeuten, dass die Lernergebnisse angepasst werden müssen. Wenn diese Aufgaben korrekt durchgeführt werden, wird sich zeigen, wie viel Zeit für jede Lehr-/Lernaktivität innerhalb des Studiengangs notwendig ist (d.h. Lehrblock oder Modul oder Lerneinheit, Hausarbeiten, Feldforschung, Praktika/Traineeships, Abschlussprüfungen etc.) *Die Credits erlauben eine Berechnung des notwendigen Arbeitspensums und setzen eine realistische Grenze für die Menge, die tatsächlich in einem ganzen Kurs oder in einem akademischen Jahr untergebracht werden kann.*

Die gesamte Anzahl von Credits, die zum Abschluss eines Studiums oder eines einzelnen akademischen Jahres notwendig ist, kann auf verschiedene Weise aufgeteilt werden, um die Definition der Studiengänge und des erlaubten Grads an Flexibilität zu erleichtern. Zum Beispiel könnten die benötigten Credits zur Absolvierung eines Studiums in verschiedene Kategorien unterteilt werden: d.h. danach, ob sie zu den pflichtmäßigen

⁶ Verfügbar, d.h. auf Basis der Lehr-/Lerntradition in der betreffenden "Institution + Land"

„Kern-“Kursen oder zu zusätzlichen bzw. Ergänzungskursen oder ähnlichem gehören.

Eine solche Verteilung in Kurskategorien wird von Institution zu Institution stark variieren. Tatsächlich unterscheiden die Institutionen klar bezüglich der verfügbaren Lehrkraft-Ressourcen und der Vorbereitung ihrer Studierenden zu Beginn des Studiums. Daher werden sie die Credits in einer günstigen Weise verteilen müssen, um den *Gebrauch der Ressourcen* sowie die Effizienz der Lehr-Lern-Aktivitäten zu *optimieren*.

Credits und Niveau

Obwohl nichts innerhalb ECTS darauf hinweist, dass die Credits das Niveau messen, ist es offensichtlich, dass, wenn Credits innerhalb eines Akkumulationssystems gebraucht werden, die Vorschriften für die Anerkennung einer Qualifikation normalerweise nicht nur die Anzahl der für den spezifischen akademischen Grad erforderlichen Credits beschreiben. Viel mehr implizieren sie auch eine gewisse Anzahl an Untervorschriften bezüglich des Niveaus, auf dem die Credits erlangt werden müssen sowie hinsichtlich der Art des Kurses.

Das Tuning-Projekt ist nicht bestrebt, die Frage der Niveaus auf abstrakte Weise zu bewältigen. Es hat diesen Punkt eher in Verbindung mit Credits und Anerkennung auf der Fachdisziplenebene untersucht. Es ist einleuchtend, dass die Institutionen, die ein Credit-System einführen, sich hiermit befassen müssen; und falls die Credits auf andere Institutionen und Länder transferierbar sein sollen, muss dieses Thema aus europäischer Perspektive angegangen werden. Momentan werden solche Fragen ad hoc gelöst, häufig durch Gebrauch des NARIC Netzwerkes. Doch wenn ein größer angelegter Gebrauch eines europäischen Credit-Akkumulationssystems erfolgreich sein soll, muss es ein europäisches Einvernehmen – oder sogar ein europaweites System – der Niveau-Indikatoren geben. Ferner wird die Entwicklung dieser weitergehenden Indikatoren in Verbindung mit den Credits ein kritischer Faktor in einem System der Akkreditierung von vorausgegangenem Lernen oder vorheriger Erfahrung sein. Außerhalb des traditionellen Hochschulrahmens kann es sogar noch wichtiger sein, solche Indikatoren zu haben, so dass alle Beteiligten auf transparente Weise die Niveaus nachvollziehen können, auf denen die Credits vergeben werden. Ebenso wird es, dadurch dass sich das Tempo der ständigen fachlichen Entwicklung beschleunigt, nötig sein, die Niveaustufe, auf der Credits verteilt werden, klar zu definieren und zu beschreiben.

Ein möglicher Weg in die richtige Richtung könnte die Einführung von Extra-Deskriptoren sein, in Anlehnung an ECTS als Transfer- und Akkumulationssystem. Voraussetzung für solch ein europaweites System ist, dass es transparent sein ist sowie leicht zu verstehen und zu implementieren. Die Folge ist, dass sich die Credits auf Niveaus und Kursarten verteilen.

Natürlich existierte der Gedanke der Niveaus auch bereits vor der Einführung des ECTS als Akkumulationssystem. In beinahe allen Fällen basierten die Studiengänge auf einem Weg oder Schema, die dem Konzept einer Steigerung folgten. Es sind verschiedene Modelle in Gebrauch, um zu garantieren, dass die Regeln hinsichtlich der Struktur von Studiengängen eingehalten werden. In traditionelleren und starren Studiengängen müssen die Studierenden bestimmte Anforderungen erfüllen, um von einem akademischen Jahr in das nächste zugelassen zu werden. In solchen Fällen findet die Anerkennung von Credits in einem festgelegten Kontext statt, in dem „Niveaus“ und „Jahre“ korrespondieren. In anderen Fällen wird von einem System von Voraussetzungen Gebrauch gemacht, um den Fortschritt zu kontrollieren. Der Studierende muss einen bestimmten Kurs oder eine bestimmte Anzahl an Kursen belegen, um zur nächsten Lerneinheit oder zum nächsten Modul weitergehen zu können. Solche Lernwege werden in den Studiengangs- oder Prüfungsordnungen festgelegt. Diese Vorschriften sind bezüglich der Anerkennung von Lerneinheiten als Teil eines Studiengangs ausschlaggebend.

In letzter Zeit hat der Gedanke des „lebensbegleitenden Lernens“ Fuß gefasst. Diese neue und umfassendere Sicht auf die Lehr- und Lernumgebung wird eine höhere Flexibilität bezüglich der Anerkennung von vorausgegangenem Lernen und des Erwerbs von Kompetenzen erfordern, die in anderen und fremden Umgebungen erlangt wurden. Die Bedürfnisse der Gesellschaft legen außerdem eine Reaktion durch differenziertere, und daher flexiblere Studiengänge nahe. Zukünftige Studiengänge werden wahrscheinlich zum großen Teil personalisiert sein, also unter Einbeziehung der persönlichen Interessen und Talente der einzelnen Studierenden. Für solch flexible Studiengänge sind die bestehenden Fortschritts-Systeme nicht länger ausreichend. Durch die Einführung des Systems der drei Zyklen und dem Verbinden der Zyklen zu Zyklus-Niveau-Deskriptoren wurde ein entscheidender Schritt zur Lösung des Problems getätigt. In der Praxis sprechen wir von ECTS-Credits des ersten Zyklus oder auch Bachelor-ECTS-Credits, von denen des zweiten Zyklus oder auch Master-ECTS-Credits und ECTS-Credits des dritten Zyklus

bzw. Promotions-ECTS-Credits. In vielen Ländern können Credits nicht in die Studiengänge mit einbezogen werden, wenn sie nicht derselben Niveaustufe entsprechen. Zum Beispiel können Credits, die innerhalb des ersten Zyklus erreicht wurden, nicht als Teil eines Studiengangs des zweiten Zyklus anerkannt werden. In Studiengängen, die die begrenzte Einrechnung von Credits eines niedrigeren Niveaus erlauben, wird die Unterscheidung von nur drei Niveaustufen vermutlich nicht als zufrieden stellend empfunden werden. In diesem, aber wahrscheinlich auch in anderen Fällen, wird ein Bedarf nach so genannten Zwischenniveaus entstehen, welche ebenfalls auf Deskriptoren basieren müssen.

Diese Zwischenniveaus können wie folgt unterschieden werden:

- Eingangsstufenniveau-Kurs (soll eine Einführung in das Thema bieten);
- Mittelstufenniveau-Kurs (soll grundlegendes Wissen und Fertigkeiten vertiefen);
- Fortgeschrittenen-Niveau-Kurs (soll eine weitere Stärkung der Expertise erreichen);
- Spezialisierungs-Niveau-Kurs (soll Wissen und Erfahrung in einem speziellen Bereich oder Studienfach aufbauen).

Man kann sich vorstellen, dass ein Studiengang des ersten Zyklus auf einer Struktur basiert, die die Idee des Eingangsstufen-, Mittelstufen- und fortgeschrittenen Niveaus gebraucht. In einem Studiengang der zweiten Strukturstufe, insbesondere einem zweijährigen oder 120 ECTS-Credit-Programm, könnte sich auch eine Unterscheidung zwischen dem fortgeschrittenen und dem spezialisierten Niveau als nützlich erweisen.

Die Berechnung von Credits anhand der Arbeitsbelastung

Die Definition von Credits

Die tatsächliche Berechnung der Credits bezüglich der Arbeitsbelastung hat sich als schwieriges Unterfangen erwiesen. Zunächst einmal sollte klar sein, was mit „Credits“ gemeint ist. Die folgende Definition scheint praktikabel zu sein:

Credit ist ein Maß studentischer Arbeitsbelastung basierend auf der benötigten Zeit, eine bestimmte Lehr-/Lerneinheit abzuschließen.

Im Sinne von ECTS:

60 ECTS-Credits entsprechen der Arbeitsbelastung eines typischen Studierenden innerhalb eines akademischen Jahres.

Die Anzahl der Stunden studentischer Arbeit (bezogen auf den typischen Studierenden), die zur Erreichung einer bestimmten Anzahl von Lernergebnissen (eines bestimmten Niveaus) erforderlich ist, ist abhängig von den Fähigkeiten des Studierenden, den Lehr- und Lernmethoden, den Lehr- und Lernmitteln sowie der Gestaltung des Lehrplans. Diese können zwischen den einzelnen Hochschulen innerhalb eines Landes und zwischen den einzelnen Ländern variieren.

Da Credits, ob absolut oder relativ, nur ein Maß der Arbeitsbelastung im Lehrplan darstellt, können die Credits nur als Planungs- oder Beobachtungsinstrument gebraucht werden, wenn der Lehrplan an sich definiert ist. Um einen Lehrplan zu gestalten, zu modifizieren oder auszuwerten, muss Einigung bezüglich der allgemeinen und fachspezifischen Lernergebnisse bestehen.

Die Schätzung der durchschnittlichen Arbeitsbelastung und Leistung

Es wird oft eingewandt, dass der typische Studierende nicht existiert. Wie bestimmt man den durchschnittlichen Standard an studentischer Leistungsfähigkeit bzw. Intelligenz? Es gibt jedoch einen Konsens darüber, dass es Zeit und ein bestimmtes Grundmaß an Vorbereitung/Hintergrundbedarf, um ein bestimmtes Wissen und bestimmte Fertigkeiten zu erlangen. Deshalb sind beanspruchte Zeit und persönliche Hintergründe die beiden Elemente, die als Variablen in der Lernleistung im Hinblick auf den speziellen Kurs oder Studiengang bestimmt werden können. In diesem Zusammenhang ist das vorausgesetzte Wissen bei Eintritt in eine bestimmte anerkannte Qualifikation ein grundlegendes Element. Das tatsächliche Niveau/bzw. die Arbeitsmenge kann die Arbeitsbelastung des Studierenden während des Kursverlaufs entscheidend beeinflussen. Das Lehrpersonal hat normalerweise eine ungefähre Vorstellung davon, wie viel es innerhalb einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Studiengang von einem Studierenden verlangen kann. Des Weiteren hat das Lehrpersonal eine klare Vorstellung von Qualitätsstandards. Jedoch ist es weitgehend akzeptiert, dass wenn ein typischer Studierender mehr Fleiß in die Vorbereitung einer Prüfung legt, die Note vermutlich etwas

höher ausfallen wird. Gleichmaßen wird, wenn ein guter Studierender die erwartete Menge an Zeit in die Vorbereitung der Prüfung investiert, er oder sie auch mit einer guten Note belohnt. Wenn weniger Zeit investiert wird, wird die Note vermutlich schlechter ausfallen. Mit anderen Worten, es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz und dem Ergebnis eines Studierenden. Unter Akzeptanz der Tatsache, dass die tatsächliche Zeit, die jeder Studierende braucht, um die Lernergebnisse zu erreichen, mit den Fähigkeiten des einzelnen Studierenden variiert und von seinem Maß an Vorwissen und der Art des Lernens beeinflusst wird, kann die so genannte antizipierte Studierzeit definiert werden. Diese antizipierte Studierzeit stellt die Anzahl der Stunden dar, von der angenommen wird, dass sie ein Studierender (auf einer bestimmten Niveaustufe) durchschnittlich braucht, um die spezifizierten Lernergebnisse des jeweiligen Niveaus zu erreichen.⁷

Methoden zur Berechnung der Arbeitsbelastung

In der Praxis werden verschiedene Ansätze zur Berechnung der studentischen Arbeitsbelastung genutzt. Obwohl es fachbedingte Unterschiede gibt, können auch gemeinsame Nenner bestimmt werden.

In der Berechnung der Arbeitsbelastung spielen die folgenden Elemente eine Rolle:

- Die Gesamtanzahl der Kontaktstunden für die Lerneinheit (Anzahl der Stunden pro Woche x Anzahl der Wochen);
- Die Vorbereitung und Nachbereitung nach Teilnahme der Vorlesung/ des Seminars;
- Die Menge der weiteren, eigenständigen Arbeit, die es bedarf, um den Kurs erfolgreich abzuschließen.

Das letzte Element ist das am schwierigsten zu berechnende und hängt stark von dem betreffenden Studienfach sowie der Komplexität des Themas ab. Eigenständige Arbeit kann die folgenden Elemente beinhalten:

- Die Sammlung und Auswahl des relevanten Materials
- Das Lesen und Prüfen dieses Materials

⁷ "Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland", S. 4.

- Die Vorbereitung einer mündlichen oder schriftlichen Prüfung
- Das Schreiben einer Hausarbeit oder Abschlussarbeit
- Selbstständige Laborarbeit

Es sollte klar sein, dass die Berechnung der Arbeitsbelastung bezüglich der Credits keinen automatischen Prozess darstellt. Der Lehrende muss über den Grad an Komplexität des Materials entscheiden, dass pro Lerneinheit gelernt werden soll. Es versteht sich von selbst, dass die bisherigen Erfahrungen des Lehrpersonals eine wesentliche Rolle spielen. Eine der Hauptnutzen des Credit-Verteilungsprozesses ist, dass es zu mehr Reflektion der Lehrplangestaltung und Lehrmethoden auf Seiten des Lehrpersonals führt.

Um regelmäßig zu überprüfen, ob die Studierenden ihre Leistungen in der vorgegebenen Zeit erbringen können, hat sich der Einsatz von Fragebögen als nützlich erwiesen. In diesen Fragebögen werden die Studierenden nicht nur danach gefragt, wie sie die Arbeitsbelastung bzw. das Arbeitspensum empfunden haben, sondern auch nach ihrer Motivation und der für den Kurs benötigten Zeit.

Die Länge des Akademischen Jahres in Europa

Die Ergebnisse der Tuning-Umfrage

Genau wie mit der Definition des typischen Studierenden, scheint es nicht einfach, mit der Vielfalt in den Längen der tatsächlichen Lehrperioden pro akademischem Jahr innerhalb Europas umzugehen. Wie bereits erwähnt, ist die Länge des akademischen Jahres, d.h. die Anzahl der Arbeitsstunden eines akademischen Jahres, einer der Faktoren zur Bestimmung, wie viele studentische Arbeitsstunden ein ECTS-Credit enthalten soll. In Europa scheint die Länge des akademischen Jahres auf den ersten Blick von Land zu Land und in manchen Fällen sogar innerhalb eines Landes von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich zu sein. Obwohl Zeit an sich offensichtlich ein unzulängliches Maß darstellt, hat das Tuning-Projekt eine Umfrage durchgeführt, um sich ein besseres Bild der Situation machen zu können. Aus den erlangten Informationen können eine Reihe von Schlüssen gezogen werden. Der Erste ist, dass eine Unterscheidung gemacht werden muss zwischen der tatsächlichen Anzahl der Lehrwochen, der Anzahl der (selbstständigen) Lernwochen und der Feldforschung, der Vorbereitungszeit für Prüfungen und der Anzahl der Prüfungswochen. Die Summe dieser Faktoren zeigt die tatsächliche

Länge der Lehrperioden an und bietet daher vergleichbare Informationen für das Studienfach, die Hochschule oder das Land. Die zweite Schlussfolgerung ist, dass wenn die Studiengänge zerlegt werden, die *Unterschiede* in der Länge *viel geringer* ausfallen, als man auf den ersten Blick vermuten würde.

Die letzte Schlussfolgerung stimmt überein mit den Informationen, die über die offizielle Länge des akademischen Jahres der Hochschulen und Länder gesammelt wurden, d.h. den Anfang und dem Ende des akademischen Jahres. Die Berechnung berücksichtigt Ferienperioden, während derer von Studierenden üblicherweise erwartet wird, weiter zu arbeiten sowie Prüfungen, Projekte und Dissertationen vorzubereiten. Im letzteren Fall liegen beinahe alle Länder in der Spanne von 34 bis 40 Wochen pro Jahr. Wenn angenommen wird, dass eine Woche 40 bis 42 Stunden beinhaltet, beläuft sich die tatsächliche Anzahl der „*offiziellen Stunden*“, während denen angenommen wird, dass ein Studierender arbeitet, innerhalb eines akademischen Jahres auf 1400 bis 1680 (1800⁸). Sogar in den Fällen von Systemen, in denen die formalen Vorgaben der Stunden niedriger sind, zeigt sich deutlich, dass, da auch in den Ferienzeiten Arbeit verrichtet wird, sich die tatsächliche Anzahl der Stunden mit der üblichen Norm deckt. Der Durchschnitt scheint um 1520 Stunden pro Jahr zu liegen. Unter der Voraussetzung, dass ein akademisches Jahr 60 ECTS-Credits umfasst, stellt ein Credit um die 25 bis 30 Stunden studentischer Arbeitsbelastung dar. Diese Schwankungsbreite erscheint akzeptabel. Der Durchschnitt liegt zwischen 25 und 26 Stunden pro Credit.

Einige Sonderfälle

Wenn ein normaler Studiengang 34 bis 40 Wochen in Anspruch nimmt, ist nur eine begrenzte Zeit übrig, um innerhalb des akademischen Jahres mehr ECTS-Credits zu erlangen als die festgelegte Standardanzahl von 60. Unter der Annahme, dass ein normaler Studiengang 36 bis 40 Arbeitswochen umfassen sollte, bleiben noch höchstens 10-12 Wochen, in denen extra Studienleistungen erbracht werden könnten. Diese Beobachtung ist für Studiengänge des zweiten Zyklus relevant, die auf einem vollen Kalenderjahr des Studierens basieren, anstatt auf 9 Studienmonaten. Diese Studienprogramme werden zum Beispiel in Großbritannien und Irland angeboten. Wenn ein Programm 12 Monate andauert, ent-

⁸ In vielen Ländern ist per Gesetz festgelegt, dass ein akademisches Jahr eine Arbeitsbelastung von 1500-1800 Stunden aufweist

sprechend also 49 bis 50 Wochen, sollten 75 ECTS-Credits verteilt werden. Eine Struktur, in der ein akademisches Jahr mehr als diese Anzahl Credits enthält, ist nicht wünschenswert. Wenn wir zusammenfassen:

- ein normaler Studiengang hat eine offizielle Belastung von 60 ECTS-Credits pro akademischem Jahr;
- ein Studiengang des zweiten Zyklus oder ein so genannter *ganzjähriger Studiengang* (d.h. mit einem 12-monatigen Programm) kann eine maximale Belastung von 75 Credits aufweisen (dies entspricht einem formalen Studiengang von 46 bis 50 Wochen);
- ein Studiengang des zweiten Zyklus oder Master-Programm von 90 ECTS basiert auf einer Länge von 14 bis 15 Studienmonaten (dies entspricht 54 bis 60 Studienwochen).

Für alle Studiengänge, die mehr als 1500/1600 Stunden (36/40 Wochen) pro Jahr beanspruchen, sollte ein Beweis der Arbeitsbelastung eingebracht werden, damit mehr als 60 Credits vergeben werden können.

Es wurde des Weiteren erkannt, dass viele Studierenden heutzutage nebenberuflich studieren. Wenn ein Teilzeitstudiengang, zum Beispiel, 45 ECTS-Credits pro Jahr enthält, entsprechen vier Studienjahre drei Jahren des Vollzeitstudiums. Credits stellen eine faire Methode dar, um Teilzeitstudiengänge zu organisieren.

Arbeitsbelastung, Lehrmethoden und Lernergebnisse

Arbeitsbelastung, Lehrmethoden und Lernergebnisse stehen klar miteinander in Verbindung. Jedoch gibt es auch andere relevante Elemente. In der Erzielung der erwünschten Lernergebnisse spielen eine große Anzahl zusammenhängender Faktoren eine Rolle. Diese sind nicht auf die Anzahl der Arbeitsstunden, das Arbeitspensum oder die Intelligenz des Studierenden begrenzt. Auch Methoden des Lehrens und Lernens müssen berücksichtigt werden. So kann es einen großen Unterschied ausmachen, ob das Lernen in großen Gruppen organisiert ist oder eher individuell: mit anderen Worten, ob die Mehrzahl der Lerneinheiten, die ein Studierender belegen muss, Vorlesungen oder Seminare sind, Übungskurse oder praktische Übungen. Weiterhin könnte die Anzahl der Studierenden in einer Arbeitsgruppe einen Effekt auf die Lernergebnisse haben, sowie wahrscheinlich auch der Gebrauch eines Tutorien-Systems. Die Art der Bewertung wird genauso eine Rolle spielen, wie die Gestaltung und die Kohärenz des Lehr-

plans (fokussiert er eher die graduelle Steigerung der Leistung oder stellt er in einigen Phasen übertriebene oder unzureichende Forderungen?) und die Qualität der Organisation und die Verfügbarkeit fortgeschrittener Lernhilfen, wie z.B. Computer. Ferner müssen nationale und regionale Traditionen berücksichtigt werden. In einigen Ländern leben – zum Beispiel - die Studierenden zu Hause und benötigen eine gewisse Fahrtzeit, während andere alleine leben und auf sich selber aufpassen müssen. In wieder anderen sind die Studierenden auf dem Campus untergebracht. All diese Faktoren beruhen, in gewissem Maße, auf den Ergebnissen der Lehr-/Lernerfahrungen, gemessen in Zeit (anhand von Credits) und Leistung (anhand des Erreichungsgrads). In einer idealen Situation werden die Ziele und Zielvorstellungen in der antizipierten Studierzeit erreicht werden. Wie bereits erwähnt, stellt die antizipierte Studierzeit nicht die tatsächliche Zeit dar, die ein individueller Studierender benötigt, um die Lernergebnisse zu erreichen. Die tatsächliche Zeit wird von Studierendem zu Studierendem variieren. In vielen Fällen wird die ideale Situation nicht eintreten.

Die relevanten Elemente, die eine Rolle spielen, können wir unter folgenden Begriffen zusammenfassen:

- Vielfalt der Traditionen
- Lehrplangestaltung und -inhalt
- Kohärenz des Lehrplans
- Lehr- und Lernmethoden
- Methoden zur Bewertung der Leistung
- Organisation des Lehrens
- Fähigkeit und Fleiß der Studierenden
- Finanzielle Unterstützung durch öffentliche oder private Fonds

Die oben genannten Faktoren verdeutlichen, dass es nicht nur unmöglich, sondern auch nicht wünschenswert ist, einen festen Weg zur Erreichung der erwünschten Lernergebnisse zu bestimmen. Unter Voraussetzung der internen und externen Umstände und Bedingungen muss für jeden Studiengang die richtige Balance bezüglich der oben erwähnten Faktoren gefunden werden, von denen Zeit nur einen darstellt. Diese Mischung wird von Hochschule zu Hochschule und von Land zu Land variieren. Folglich wird klar, dass *verschiedene Wege zu vergleichbaren Lernergebnisse führen können*. Auf diese Weise kann die bestehende Vielfalt in Europa vollständig bewahrt werden.

Studiengänge erfordern andauernde Beobachtung, Anpassung und Bewertung. Dies sichert, dass die erforderlichen Lernergebnisse auch dann noch erreicht werden können, wenn sich die Umstände und/oder Bedingungen, d.h. ein oder mehrere Faktoren, verändern. Beobachtung, Anpassung und Bewertung sind sehr wichtige interne Prozesse, für die das Personal und die Studierenden gleichermaßen verantwortlich sind.

Die wichtigste externe Methode um zu überprüfen, ob die angewandte Kombination die ideale ist, ist die Qualitätssicherung und Akkreditierung. Auf dieses Thema werden wir in einer anderen Arbeit zurückkommen. Was hier gesagt werden kann, ist, dass Qualitätsbewertungsschemata entwickelt wurden, um zu überprüfen, ob die tatsächlichen Lernergebnisse dem erwünschten Niveau entsprechen und ob sie durch den Inhalt des Studiengangs wirklich erreicht werden. Momentan sind diese hauptsächlich auf nationaler Ebene organisiert, allerdings darf man erwarten, dass die Qualitätssicherung und Akkreditierung in naher Zukunft internationalisiert wird.

Schlussfolgerung

Diese Arbeit verdeutlicht, dass viele Faktoren eine Rolle im Lehr- und Lernprozess spielen. Außerdem verdeutlicht sie, dass Credits als solche keine ausreichende Indikation für die bzw. das Niveau der Lernergebnisse sind. Der einzig verlässliche Weg der von den (Hoch-) Schulen angeboten wird, Teile des Lernens und des Studiengangs zu vergleichen, ist die Betrachtung der Lernergebnisse/Kompetenzen. Durch die Definition der richtigen Lernergebnisse können Standards hinsichtlich des erforderlichen Niveaus an fachbezogenem theoretischen und experimentellen Wissen und Gehalt, den akademischen und fachbezogenen Fähigkeiten sowie den allgemeinen akademischen oder transferierbaren Fertigkeiten gesetzt werden. Mit Ausnahme der letzten unterscheiden sich diese von Studienfach zu Studienfach. Um die Studiengänge auf europäischer Ebene transparenter und vergleichbarer zu machen, ist es notwendig, Lernergebnisse und Kompetenzen für jede anerkannte Qualifizierung zu entwickeln. Diese Lernergebnisse sollten innerhalb des Studiengangs, der eine solche Qualifizierung gewählt hat, bestimmbar und überprüfbar sein. Das Lernergebnis sollte nicht nur als Niveau der formellen Qualifizierungen, wie Abschlüssen, bestimmt werden, sondern auf Modul- oder Kursebene. Die Einrechnung der Lernergebnisse in die einzelnen Teile und den gesamten Lehrplan fördern seine Beständigkeit. Sie machen klar, was ein Studierender lernen soll. Es ist offensichtlich, dass die

Akkumulation und der Transfer von Credits durch klare Lernergebnisse erleichtert werden. Sie werden es ermöglichen, die Erfolge, für die Credits verliehen werden oder wurden, präzise zu bestimmen.

Die Definition der Lernergebnisse/Kompetenzen liegt in der Verantwortung des Lehrpersonals. Nur Spezialisten des jeweiligen Bereichs werden nützliche Lernergebnisse formulieren können, obwohl es von Nutzen sein kann, auch andere „Stakeholders“ in der Gesellschaft zu konsultieren. Die Tatsache, dass der Hochschulsektor internationalisiert wurde und die Institutionen und Fachbereiche heutzutage auf globaler Ebene konkurrieren, macht es notwendig, dass die überfachlichen Lernergebnisse für jedes Studienfach oder Fachgebiet auf supranationaler Ebene gestaltet werden. Durch diese Art der Definition der Lernergebnisse können universelle Standards entwickelt werden, die die Basis für die interne, nationale und internationale Qualitätssicherung und -beurteilung bilden sollten. Eine der Hauptaufgaben des Projekts *„Tuning Educational Structures in Europe“* ist die Entwicklung der erforderlichen Methodik zur Definition von Lernergebnissen und Kompetenzen. Diese Methodik sollte einen Mechanismus zum Umgang mit aktuellen Entwicklungen bieten, wie der Internationalisierung von Arbeit und Bildung, der Unterbrechung des akademischen Studiums als Teil der Einführung des zweistufigen Studienzyklussystems sowie dem lebenslangen Lernen. In dieser Arbeit haben wir versucht, die Definition von Credits zu klären, um diese effektiv zur Planung von Studiengängen einzusetzen, die so gestaltet werden, dass die abgesprochenen Lernergebnisse/Kompetenzen erreicht werden.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Beziehung zwischen Bildungsstrukturen, Lernergebnissen, Arbeitsbelastung und besonders der Berechnung von Credits im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess aufzuzeigen. Diese Beziehung ist äußerst relevant in der heutigen Welt, in der das traditionelle Lernen teilweise durch neue Typen des Lehrens und Lernens ersetzt wird, und wo traditionelle Hochschulbildungsinstitutionen mehr und mehr in Konkurrenz zu vergleichbaren Institutionen stehen sowie mit nicht-traditionellen Institutionen, die neue, attraktive Möglichkeiten für Lernende anbieten. Es liegt im Interesse der Gesellschaft als Ganzem, dass die Lernenden ihren Weg auf dem globalen Bildungsmarktplatz finden. Transparenz ist hier nicht nur der Schlüsselbegriff für den Marktplatz, sondern auch für die Studiengänge. Qualitätssicherung und Akkreditierung bilden einen integrativen Teil dieses Bildes. Die Wettbewerbsfähigkeit erfordert es, dass die Definition von Lernergebnissen und Kompetenzen transparent ist, und erfordert auch ein Credit-System,

das Vergleiche ermöglicht. In dieser Hinsicht sind die ECTS-Methodik und –Instrumente (Learning Agreement, Transcript of Records und – in der Zukunft – Niveaustufen- und Kursdeskriptoren), die sowohl für den mobilen als auch den immobilen Studierenden relevant sind, von maßgeblicher Bedeutung. Dasselbe gilt für das Diploma Supplement. Die Beschäftigungsfähigkeit, sowohl im nationalen als auch im internationalen Rahmen, ist für den heutigen Studierenden entscheidend. Dies setzt voraus, dass der Studierende sich nach dem Studiengang umsehen wird, der am Besten zu seinen oder ihren Fähigkeiten passt. Ein solcher Vergleich erfordert nicht nur vergleichbare Hochschulsysteme auf europäischer Ebene, sondern auch vergleichbare Strukturen und Inhalte der Studiengänge. Die Definition der Lernergebnisse/Kompetenzen sowie der Gebrauch von ECTS als Transfer- und Akkumulationssystem können diesen Zielen entgegenkommen.

Erstellt von Robert Wagenaar.

4.2 Studentische Arbeitsbelastung, Lehrmethoden und Lernergebnisse: der Tuning-Ansatz

Voraussetzung

Während viele europäische Länder die Implementierung eines zwei Zyklensystems entsprechend dem Bologna-Prozess vorbereiten, wird es immer deutlicher, dass der Bedarf besteht, einige simple Referenzpunkte bezüglich der studentischen Arbeitsbelastung vorzulegen. Das Thema Arbeitsbelastung bezieht sich auf die Einführung des ECTS-Credit-Systems, sowohl als Transfer- als auch als Akkumulationssystem. ECTS ist eines der Instrumente zur Steigerung der Vergleichbarkeit und der Kompatibilität in der europäischen Hochschulbildung. Die Erfordernis klarer, festgesetzter Referenzpunkte entsteht auch aus der Forderung nach Transparenz und Fairness gegenüber den Studierenden⁹.

Die ECTS-Prinzipien

Das Europäische Credit-Transfer und –Akkumulationssystem, abgekürzt ECTS, ist ein studierenden-orientiertes System, das auf der studentischen Arbeitsbelastung beruht, die benötigt wird, um die Ziele des Studiengangs zu erreichen, die hinsichtlich der erforderlichen Lernergebnisse und Kompetenzen bestimmt sind. Das ECTS basiert auf einigen Prinzipien¹⁰:

- 60 Credits bemessen die Arbeitsbelastung eines Vollzeitstudierenden innerhalb eines akademischen Jahres. Die studentische Arbeitsbelastung eines Vollzeit-Studienganges in Europa beläuft sich in den meisten Fällen auf ca. 1500-1800 Stunden pro Jahr, in diesen Fällen steht ein Credit für 25 bis 30 Arbeitsstunden.¹¹

⁹ Der Begriff „Studierender“ wird in dieser Arbeit für jede Art von Lernenden gebraucht

¹⁰ Eine detaillierte Beschreibung der ECTS-Eigenschaften bietet der ECTS User's Guide, der auf dem europäischen Internetserver der Europäischen Kommission erhältlich ist: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.

¹¹ In Vollzeitstudiengängen der zweiten Strukturstufe können wir zwei Typen unterscheiden: der normale Studiengang, der eine offizielle Arbeitsbelastung von 60 Credits hat und der so genannte Intensiv-Studiengang, der ein volles Kalenderjahr in Anspruch nimmt (d.h. 12-monatige-Programme, anstatt der 9- bis 10-monatigen Programme), und eine maximale Arbeitsbelastung von 75 Credits beinhalten können (die 46 bis 50 Wochen entsprechen)

- Die Credits im ECTS können nur durch erfolgreichen Abschluss der erforderlichen Arbeit und einer angemessenen Beurteilung der erreichten Lernergebnisse erlangt werden. Lernergebnisse sind Zusammenstellungen von Kompetenzen, die ausdrücken, was der Studierende nach Vollendung eines kurzfristigen oder langfristigen Lernprozesses weiß, versteht oder ausführen kann.
- Studentische Arbeitsbelastung in ECTS beinhaltet die erforderliche Zeit aller geplanten Lernaktivitäten, wie die Teilnahme an Vorlesungen, Seminaren, das selbstständige oder private Studium, Praktika, die Vorbereitung von Projekten, Prüfungen und so weiter.
- Die Credits werden allen bildenden Komponenten eines Studiengangs zugeteilt (wie den Modulen, Kursen, Praktika, Abschlussarbeiten etc.) und reflektieren die Menge der Arbeit, die jede Komponente erfordert, um die spezifischen Zielsetzungen oder Lernergebnisse zu erreichen, und zwar im Verhältnis zur Gesamtmenge der zur erfolgreichen Absolvierung eines ganzen Studienjahres benötigten Arbeit.

Das Projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“, das sich auf Lernergebnisse und die allgemeinen akademischen (überfachlichen) Kompetenzen und die fachbezogenen Kompetenzen konzentriert, hat uns gezeigt, dass die Methoden des Lehrens, Lernens und die Bewertung einen Einfluss auf die Arbeitsbelastung haben, die zur Erreichung der erwünschten Lernergebnisse und folglich auch der Credit-Verteilung notwendig ist. Arbeitsbelastung, Lehrmethoden und Lernergebnisse sind eindeutig einander zugehörig. Jedoch gibt es noch andere Elemente. Beim Erreichen der erwünschten Lernergebnisse spielen eine große Anzahl zusammenhängender Faktoren eine Rolle. Die Vielfalt der Traditionen muss berücksichtigt werden, ebenso die Gestaltung, der Inhalt sowie die Kohärenz des Lehrplans, die Lehrorganisation, das Potential und der Fleiß der Studierenden. Mit anderen Worten, die erforderliche Zeit zur Erzielung derselben Lernergebnisse kann je nach Kontext variieren.

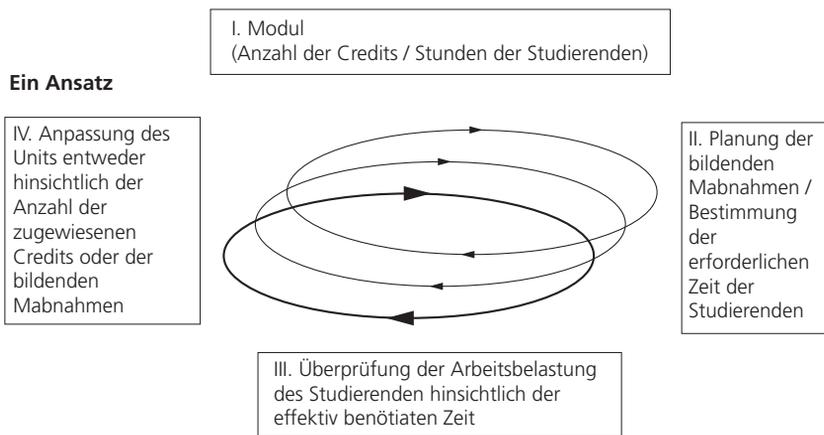
Ein Ansatz zur Bestimmung der Studentischen Arbeitsleistung in Hochschulbildungsprogrammen

Zur Entscheidung über die studentische Arbeitsbelastung sind die folgenden Elemente von Relevanz:

- Der Studierende hat eine bestimmte Menge Zeit, abhängig von dem Studiengang, dem er/sie nachgeht.

- Die gesamte Verantwortlichkeit für die Gestaltung eines Studiengangs und der Anzahl der Credits, die auf die Kurse verteilt werden, liegt bei der juristisch zuständigen Person, z.B. dem Dekan, Kanzler etc.
- Die endgültige Verantwortung für Entscheidungen über die Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden für eine bestimmte Menge studentischer Zeit wird von dem Lehrkörper und den Hochschulinstanzen auf die Lehrenden oder die verantwortlichen Gruppen bzw. das Personal übertragen.
- Es ist entscheidend, dass dem Lehrenden die speziell zu erreichenden Lernergebnisse und die zu erlangenden Kompetenzen bewusst sind.
- Der Lehrende sollte dann darüber nachdenken, welche bildenden Maßnahmen am besten für die Erreichung der Lernergebnisse eines Moduls/einer Lerneinheit geeignet sind.
- Der Lehrende sollte eine Vorstellung der durchschnittlichen studentischen Arbeit haben, die für jede der für die Module/Lerneinheiten gewählten Maßnahmen aufgebracht werden muss.
- Der Studierende spielt eine maßgebliche Rolle im Kontrollprozess, in dem bestimmt wird, ob die veranschlagte studentische Arbeitsbelastung realistisch ist, obwohl die Überwachung auch in den Verantwortungsbereich des Lehrpersonals fällt.

Ein Ansatz



Vier Schritte

Um das Gesamtziel zu erfassen, nämlich die Entwicklung eines Ansatzes, der zu einer tatsächlich und zulässigen Berücksichtigung von studentischen

scher Arbeitsbelastung führt, wird die Durchführung von vier Schritten empfohlen.

I. Die Einführung von Modulen/Lerneinheiten

Zunächst muss eine Wahl zwischen dem Gebrauch eines modularisierten oder eines nicht-modularisierten Systems getroffen werden. In einem nicht-modularisierten System kann jede Lerneinheit eine andere Anzahl von Credits haben, obwohl die Gesamtanzahl der Credits für jedes akademische Jahr weiterhin 60 beträgt. In einem modularisierten System haben die Module/Lerneinheiten eine festgelegte Anzahl von Credits, beispielsweise 5 Credits, oder ein Vielfaches dieser Zahl. Der Gebrauch eines modularen Systems in Hochschulen vereinfacht die Nutzung desselben Moduls durch Studierende verschiedener Studiengänge.

II. Die veranschlagte studentische Arbeitsbelastung

Die Arbeitsbelastung der Module/Lerneinheiten basiert auf der Gesamtanzahl der Lernaktivitäten, die ein Studierender erwartet wird zu absolvieren, um die vorgesehenen Lernergebnisse zu erreichen. Sie wird in Zeit (Arbeitsstunden) gemessen; beispielsweise sind für ein Modul von 5 Credits 125-150 Stunden Arbeit des typischen Studierenden vorgesehen.

Bildende Maßnahmen können unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte definiert werden:

- *Art des Unterrichts (Typen von Lehr- und Lernaktivitäten):* Vorlesung, Seminar, Forschungsseminar, Übungskurse, praktische Arbeit, Laborarbeit, unterstütztes Heimstudium, Tutorien, eigenständiges Lernen, Praktika, Feldforschung, Projektarbeit, etc.
- *Typen der Lernaktivitäten:* Besuchen von Vorlesungen, Ausführen spezieller Hausarbeiten, Üben von technischen und Laborfertigkeiten, Schreiben von Dokumenten, selbstständiges Lernen und Heimstudium, Lesen von Büchern und Zeitungen, Lernen, die Arbeit anderer konstruktiv zu kritisieren, Leiten von Mitgliederversammlungen etc.
- *Typen der Bewertung:* mündliche Prüfung, schriftliche Prüfung, mündliche Präsentation, Test, Arbeit/Aufsatz, Mappe (Portfolio), Praktikumsbericht, Feldforschungsbericht, laufende Beurteilung, (Abschluss-)Arbeit/Dissertation etc.

Die Lehrenden veranschlagen die erforderliche Zeit zur Abwicklung der Aktivitäten, die für die einzelnen Module/Lerneinheiten vorgesehen sind. Das anhand von Zeit ausgedrückte Arbeitspensum sollte zu der für die Lerneinheit verfügbaren Anzahl von Credits passen. Die Lehrenden sollten geeignete Strategien entwickeln, um die verfügbare Zeit möglichst vorteilhaft zu nutzen.

III. Überprüfung der veranschlagten Arbeitsbelastung durch studentische Bewertung

Es gibt verschiedene Methoden, um zu überprüfen, ob die veranschlagte studentische Arbeitsbelastung korrekt ist. Die gebräuchlichste Methode ist der Einsatz von Fragebögen, die von den Studierenden ausgefüllt werden sollen, entweder während des Lernprozesses oder nach Abschluss des Kurses.

IV. Anpassung der Arbeitsbelastung und/oder der bildenden Maßnahmen

Das Ergebnis des Kontrollprozesses oder die Aktualisierung eines Kursinhalts kann zu einer Anpassung des Arbeitspensums und/oder dem Typ der bildenden Aktivitäten der Lerneinheit/des Moduls führen. In einem modularisierten Modell wird es nötig sein, die Menge des Lernmaterials und/oder die Methoden des Lehrens, Lernens und die Bewertungsmaßnahmen anzupassen, da die Anzahl der Credits (d.h. in unserem Beispiel 5 oder ein Vielfaches von 5) festgelegt ist. In einem nicht-modularisierten Modell kann ebenfalls die Anzahl der Credits verändert werden, doch wird dies natürlich Auswirkungen auf andere Units haben, da die Gesamtanzahl der Credits des Studiengangs festgelegt ist (d.h. 30 pro Semester, 60 pro Jahr etc.). Eine Anpassung der Arbeitsbelastung und/oder der Aktivitäten ist ohnehin erforderlich, wenn der Kontrollprozess zeigt, dass das veranschlagte studentische Arbeitspensum nicht mit dem tatsächlichen übereinstimmt.

Eine Erklärende Anmerkung hinsichtlich des gebrauchs des Tuning-Modells in der Praxis

Der Tuning-Ansatz basiert auf der Korrelation einiger entscheidender Elemente:

- Das Profil des akademischen Abschlusses, das die Platzierung des Moduls im gesamten Studiengang indiziert, ebenso wie die innerhalb des Moduls zu entwickelnden Kompetenzen

- Die Zielgruppe, das Niveau des Moduls und alle bestehenden Zulassungsvoraussetzungen
- Die Lernergebnisse, die für das jeweilige Modul formuliert wurden
- Die bildenden Maßnahmen, die am besten zu den zu erzielenden Lernergebnissen passen
- Die Bewertungsmethoden, die für die Lernergebnisse als am besten geeignet angesehen werden
- Die durchschnittliche Arbeitszeit (in Stunden), die, basierend auf der studentischen Arbeitsbelastung, erforderlich ist, um die bildenden Maßnahmen auszuführen, die für das Erlangen der Lernergebnisse notwendig sind.

Tuning bietet zwei Formulare, die dabei helfen können, Entscheidungen über und Abänderungen der studentischen Arbeitsleistung zu treffen. Das erste Formular ist für den Lehrenden gedacht, um die bildenden Module planen und die erforderlichen studentischen Arbeitsstunden abschätzen zu können. Das Zweite ist für den Studierenden vorgesehen, um die tatsächlich für das Modul aufgewandte Menge an Zeit abzubilden und ihnen damit die Möglichkeit zu geben, zu überprüfen, ob sich die veranschlagte Arbeitsbelastung mit der Realität deckt. Den Studierenden wird das von den Lehrenden ausgefüllte Formular gegeben, auf dem nur die veranschlagte Arbeitsbelastung verdeckt ist. Durch den Gebrauch dieser beiden Formulare werden sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden die Lernergebnisse, sowie deren Beziehung zu den entwickelten Kompetenzen und der für die einzelnen Aufgaben benötigte Zeit der Studierenden bewusst gemacht.

Erstellt von Julia González und Robert Wagenaar

PLANUNGSFORMULAR FÜR EIN BILDUNGSMODUL

(von dem Lehrenden auszufüllen)

Studiengang:
 Name des Moduls / der Lerneinheit:
 Art des Kurses (d.h. Haupt-, Neben-, wahlpflicht-):
 Niveaustufe des Moduls / der Lerneinheit (d.h. BA, MA, PhD):
 Zugangsvoraussetzungen:
 Anzahl der ECTS-Credits:
 Zu entwickelnde Kompetenzen:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

| Lernergebnisse | Bildende Maßnahmen | Veranschlagte studentische Zeit in Stunden | Beurteilung |
|----------------|--------------------|--|-------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

FORMULAR ZUR ÜBERPRÜFUNG DER
ARBEITSBELASTUNG EINES BILDUNGSMODULS

(auszufüllen von dem Studierenden)

Studiengang:
 Name des Moduls / der Lerneinheit:
 Art des Kurses (d.h. Haupt-, Neben-, wahlpflicht-):
 Niveaustufe des Moduls / der Lerneinheit (d.h. BA, MA, PhD):
 Zugangsvoraussetzungen:
 Anzahl der ECTS-Credits:
 Zu entwickelnde Kompetenzen:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

| Lernergebnisse | Bildende Maßnahmen | Veranschlagte studentische Zeit in Stunden | Beurteilung |
|----------------|--------------------|--|-------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5. Methoden des Lehrens, Lernens und der Beurteilung in Kompetenzbasierten Studienprogrammen

Hintergrund

Innerhalb der zweiten Phase des Tuning-Projekts reflektierten die Fachgruppen über gute Praktiken des Lehrens, Lernens und der Beurteilung, insbesondere wie Lehr- und Lernaktivitäten und Beurteilung am besten organisiert werden können, um den Studierenden die Erzielung der gewünschten Lernergebnisse eines Studiengangs zu ermöglichen. Biggs (2002) beschreibt dies als den „Abgleich“ von Lehr- und Lernaktivitäten sowie die Bewertung mit den erwünschten Lernergebnissen eines Studiengangs. Die Fachgruppen diskutierten über die verschiedenen Ansätze, die in den verschiedenen Fachbereichen verfolgt werden oder eingesetzt werden könnten, und entwickelten einen strukturierten europaweiten studienfachbasierten Kontext, in dem ein Wissensaustausch bezüglich der Ansätze, die in Gebrauch sind oder potentiell sein könnten, stattfinden und ein neues Verständnis erreicht werden könnte.

Einführung

Eines der Hauptthemen in der Hochschulbildung gegen Ende des 20. Jahrhunderts war die Diskussion über die jeweiligen Wirkungen und Erfordernisse der traditionellen akademischen Bildung und der der Berufsschulbildung. Ein Großteil der Debatte fand innerhalb der Hochschulen statt, insbesondere im aktuellen Kontext der Wissensgesellschaft. Einige Berufe, die früher von Menschen ohne Universitätsabschluss ausgeübt wurden, erfuhren einen erhöhten Bedarf nach einer Hochschulbildung. Eine Konsequenz dessen war in einigen Ländern die Einführung einer erhöhten Anzahl fachspezifischer Kurse in das Hochschulsystem und der stärkere Schwerpunkt auf dem Nutzwert eines Studiengangs in den Ländern mit binären Systemen. In vielen EU-Ländern mussten die Hochschuldidaktiker die Bildungsdimension mit den fachlichen Erfordernissen abstimmen und mit den Spannungen, die sich hierbei ergaben, umgehen.

Ein zweites Thema entstand aus den neuen Einstellungen zu persönlichen Rechten, resultierend aus der EU-Gesetzgebung für die Menschenrechte, der Informationsfreiheit, den Datenschutz und so weiter. In dem neuen Geist der Offenheit wurden sich die Studierenden bewusster dessen, was angeboten wurde, was ausgeschlossen wurde und wie ihre Rechte aussahen. Das studentische Bewusstsein führte außerdem zu der Erkenntnis, dass der Besitz eines Hochschulabschlusses in einem sich rapide wandelnden Europa nicht automatisch eine Anstellung herbeiführte – und sicherlich keine lebenslange. In einigen Ländern begannen auch die Arbeitgeber höhere Anforderungen an die Hochschulen zu stellen, u.a. konkret zu beschreiben, wozu ein Studierender nach Abschluss der Hochschule tatsächlich fähig ist, und nicht nur, was er weiß.

Eine Reaktion auf diese Veränderungen war der Versuch, die Beziehung zwischen der Hochschulbildung und den Kern- oder transferierbaren Fertigkeiten transparent zu machen. Die eindeutigste Reaktion war die Entwicklung eines „Ergebnis“-Ansatzes oder eines kompetenzbasierten Modells zur Lehrplangestaltung für die Hochschulen. Es sind zwei große Denkrichtungen aufgekommen, die grob aufgeteilt werden können in die Ansätze, die den Schwerpunkt auf die Hochschulbildung als öffentliches Gut legen, und jene, die auch dem beruflichen Nutzen der Hochschulbildung Nachdruck verleihen. Die Spannungen zwischen den Befürwortern des beruflichen Ansatzes und denen, die das öffentliche Gut betonen, können nicht nur in Europa, sondern auch in den USA erkannt werden. Einer der führenden Bildungsvertreter der USA argumentiert, dass „Ergebniskonstrukte, die den Markt-Ansätzen der Bildungsreform zugehörig sind, die Dominanz der ‚privaten Güter‘ legitimieren und die Sicht unterminieren, dass die öffentliche Bildung eine Einrichtung für das öffentliche Wohl einer demokratischen Gesellschaft darstellt“ (Cochran-Smith, 2001, S.50). Das Tuning-Projekt versucht nicht, die Diskussion aufzulösen, möchte aber dennoch zeigen, dass ihm diese bewusst ist.

Eine Beschreibung der langen, komplexen Entwicklung der Wandlungen in der Hochschulbildung innerhalb Europas, insbesondere bezüglich der Themen, die den Lehrplanwandel beeinflusst haben, liegt außerhalb der Betrachtung dieses Kapitels.

Europa verlangt von seinen Völkern kulturell und intellektuell auf eine Weise vorbereitet zu sein, die sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft angemessen ist. Nur so wird es möglich sein, ein bedeutungsvolles und zufriedenes Leben zu führen, sowohl persönlich als auch gemeinschaftlich. Die Einrichtungen der Hochschulbildung spielen eine

Schlüsselrolle in der Entwicklung geeigneter Strategien. Es liegt in ihrer Verantwortung, die Studierenden aus der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens auf eine produktive Karriere und das gesellschaftliche Engagement vorzubereiten. Hochschulen und Hochschulbildungseinrichtungen kommen immer häufiger zu der Erkenntnis, dass ihr Sektor eine bewegliche Zielscheibe darstellt, und dass ihre Führung in dem Bereich der Ausarbeitung und der Vermittlung von Wissen und Verständnis ein erhöhtes Gespür für die Entwicklungen in der Gesellschaft bedarf. Sie suchen zunehmend und regelmäßig die Rücksprache mit ihren „Stakeholders“. Die Bildung regt den gesellschaftlichen Fortschritt an, muss aber gleichzeitig vorausschauend auf die Gesellschaft reagieren, indem es adäquate Strategien für zukünftige Studiengänge entwickelt.

Der Ansatz des Tuning-Projekts, Studiengänge vorzubereiten und die Qualität in ihrem Design und ihrer Ausführung zu sichern, kombiniert beide Aspekte. In Phase 1 des Tuning-Projekts lag der Schwerpunkt auf dem Konsultationsprozess mit den „Akteuren“ oder „Stakeholders“, die Definition der akademischen und fachlichen Profile und ihrer Übersetzung in die gewünschten Lernergebnisse. Das Tuning identifizierte indikative generische Kompetenzen oder transferierbare Fertigkeiten und bestimmte die danach häufig verwendeten fachspezifischen Kompetenzen, hinsichtlich des Wissen, der Fertigkeiten und dem Verständnis für neun Fachbereiche. Tuning II hat sich dem nächsten Schritt zugewandt, in dem es sich mit der Frage beschäftigt hat, wie man diese Kompetenzen anhand der bestimmten Voraussetzungen der Gesellschaft und der vorhersehbaren gesellschaftlichen Entwicklungen in dem betreffenden Fachbereich, hinsichtlich der Methoden des Lehrens, Lernens und der Bewertung, definieren kann.

Der Tuning-Ansatz

Im Tuning-Projekt wurde entschieden, zwischen den überfachlichen Kompetenzen (transferierbaren Fertigkeiten) und den fachbezogenen zu unterscheiden, obwohl man sich einig ist, dass die Schlüsselergebnisse eines Hochschulstudiengangs auf den fachbezogenen Kompetenzen beruhen werden. Tuning I zeigte auf, dass in einer indikativen Stichprobe von Arbeitgebern, Absolventen und akademischem Personal diese in weitgehender Übereinkunft standen und die überfachlichen Kompetenzen, aus einer gegebenen Auswahl in einem Fragebogen, die relevanten waren, obwohl sich einige von ihnen hinsichtlich der Reihenfolge der Gewichtung leicht unterschieden.

Die Gewichtung dieser allgemeinen Kompetenzen ist inzwischen weitgehend verstanden worden, aber das Verständnis für das Konzept alleine reicht nicht aus. Die tatsächliche Bedeutung liegt in den Auswirkungen, die ein kompetenzbasierter Ansatz auf Lehren und Lernen hat. Mit anderen Worten: welche geeigneten Arten des Lehrens, welche Lernmethoden könnten die Kompetenzen hinsichtlich des Wissens, des Verstehens und des Könnens am besten fördern, und wie erreichen wir diese Kompetenzen.

Definitionen

Eines der Probleme, auf die die Tuning-Mitglieder in der Diskussion über Lehren, Lernen und Bewertung in einem europaweiten Rahmen stießen, war, dass jedes Land sowie jede Einrichtung seine eigenen Besonderheiten und Eigenschaften hat, die tief in nationale und regionale Kulturen verwurzelt sind. Sie alle haben ihre eigenen geschriebenen oder ungeschriebenen Regeln, wie sie die Studierenden am besten für die Gesellschaft vorbereiten können. Zu Beginn einer „Mapping-Übung“ zu den Ansätzen, die momentan in den verschiedenen nationalen Systemen oder individuellen Hochschulen in Gebrauch oder geplant sind, wurde klar, dass sie alle einen Mix von Techniken und Arten der Lernumgebung geschaffen haben, die alle wohl begründet sind, die aber gegenseitig erst verstanden werden müssen. Es könnte der Fall sein, dass dieselbe Bezeichnung für verschiedene Methoden verwendet wird (d.h. „Seminar“, „Vorlesung“, „Tutorium“) oder umgekehrt verschiedene Bezeichnungen ähnlichen Maßnahmen entsprechen. Tuning hat es als eine seiner Aufgaben gesehen, eine größere Klarheit bezüglich der Frage der Definitionen und ihrer Auslegung in der Praxis zu schaffen. Eine umfassende Liste der Begriffe und ihrer Übersetzungen in vielen europäischen Sprachen wurde auf der Tuning-Website veröffentlicht.

In den Hochschulen wird ein großes Sortiment an Lehrtechniken verwendet. Die verwendeten Lerntechniken sind stark von der Lehrform des Stoffes abhängig (Face-to-Face-Bildung, Bildung durch Korrespondenz oder Fernlehre). Neben der ubiquitären Vorlesung, offenbarte die Konsultation die folgende Liste (die allerdings bei weitem nicht vollständig ist)

- Seminare (Unterricht in einer kleinen Gruppe)
- Tutorien
- Forschungsseminare
- Übungsunterricht oder -kurs

- Workshop (an den Unterrichtsraum gebundener praktischer Unterricht)
- Problemlösungsstunden
- Laborlehre
- Demonstrationsunterricht
- Arbeitsbasierte Übungen
- Feldforschung
- Online-/Fern- oder e-Learning: das Print- oder ICT-basiert stattfinden kann

Listen dieser Art dienen nur als Hinweis und stellen tatsächlich lediglich eine Auflistung von den Kategorien der Lehrmaßnahmen dar, da ihre Durchführung nicht nur unter den Akademikern, sondern auch in der täglichen Praxis jedes Akademikers variiert, abhängig von dem Lehrmittelpunkt und den beabsichtigten Lernergebnissen für die Studierenden. Die Vorlesung selber kann in Format und Funktion sehr unterschiedlich sein. In dem einen Extrem kann es ein pathetisches Vorlesen der Aufzeichnungen des Dozenten darstellen, während die Studierenden verzweifelt versuchen, diese in ihren Notizblöcken mit zu schreiben (der „Tops-of-the-heads-Ansatz“, da das einzig Sichtbare die Köpfe des Dozenten und der Studierenden von oben sind). Im anderen Extrem haben die Studierenden die Aufzeichnungen vor der Vorlesung bereits im Intranet gelesen und werden an einer Präsentation teilnehmen, die den Aufzeichnungen durch interessante Beispiele, gegeben von sowohl dem Dozenten als auch von den Studierenden durch ihr Lesen, Leben einhaucht. Der Umfang oder die Funktion kann ebenfalls sehr unterschiedlich sein. Eine Vorlesung, die ein neues Thema vorstellt, kann einen Überblick bieten, so dass den Studierenden schnell klar wird, wer die Schlüsselakteure in dieser Hinsicht oder in diesem Bereich sind, wie sich dieser entwickelt hat und wo die momentanen Bedenken liegen. Aber nicht alle Vorlesungen befassen sich mit umfassenden Spektren: man könnte zum Beispiel eine Vorlesung verwenden, um einige wichtige, aber komplexe Konzepte vollständig zu erläutern und die Studierenden an verschiedenen Stellen in kleinen Gruppen oder mit individuellen Problemen beschäftigen. So verhält es sich mit allen Lehrtechniken. Der bloße Titel ist praktisch, sagt aber nicht genau aus, was der Dozent tatsächlich macht.

Eine Möglichkeit, einen gewissen Einblick in die Lehrtechniken zu erhalten, ist einen Blick darauf zu werfen, welche Lernaktivitäten noch von einem Studierenden in dem Studiengang oder der Phase des Studien-

gangs gefordert werden. Genau wie im Falle des Lehrens können sich auch gleichnamige Lernaktivitäten ziemlich unterscheiden. Neben dem Besuch von Vorlesungen (der Teilnahme an Vorlesungen) oder dem Lesen von Büchern und Protokollen, gibt die folgende (unweigerlich unvollständige) Liste von gebräuchlichen Lernaktivitäten eine Vorstellung von der Reichhaltigkeit, die in einander verbundenem Lehren und Lernen möglich ist.

- Die relevante Materialsuche in Bibliotheken und Online
- Die Prüfung von Literatur
- Die Zusammenfassung der Dokumente, die für den aktuellen Bedarf am besten passend erscheinen
- Die Bearbeitung der von Dozenten gestellten Probleme und deren Lösung
- Die Durchführung von zunehmend komplexeren, wenn auch in kleinem Umfang bleibenden, Forschungen
- Die Übung von technischen und labortechnischen Fertigkeiten
- Die Übung von fachlichen Fähigkeiten (d.h. Krankenpflege, Medizin, Lehren)
- Die Recherche für und das Schreiben von Hausarbeiten, Berichten und Abschlussarbeiten mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad (hinsichtlich des Umfangs und der Komplexität des Materials)
- Die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und die Ko-Produktion eines Berichts, eines Designs oder der Lösung eines Problems
- Die Vorbereitung und Durchführung von mündlichen Präsentationen, entweder in Gruppen oder individuell
- Die Arbeit anderer konstruktiv kritisieren und die Kritik anderer produktiv gebrauchen
- Den Vorsitz in und die nützliche Teilnahme an Meetings (oder Seminargruppen, zum Beispiel)
- Die Führung von und nützliche Mitgliedschaft in einem Team
- Das Arbeiten unter Zeitdruck und das Einhalten von Fristen
- Das Kommunizieren von Fragen und Ergebnissen mit anderen unter Einsatz einer Vielzahl an Medien
- Das Kritisieren der eigenen Arbeit

Um den Lernzyklus zu vervollständigen, muss man auch einen Blick darauf werfen, wie die studentische Erreichung der Lernergebnisse bewertet wird. Die Bewertung stellt nicht nur die Abrundung der Lehr- und Lernperiode dar, sondern auch zum großem Teil ein zentrales Steuerungselement in diesen Prozessen, und ist direkt mit den Lernergebnissen verbunden. Eine Zeit lang stellte die mündliche Prüfung die am häufigsten verwendete Bewertungsmethode in einigen Ländern dar, während es in anderen das Essay war. In vielen Ländern bildet das Essay auch heute noch eine gebräuchliche Form der Bewertung. Gegen Essays ist an sich nichts einzuwenden, solange die gestellte Aufgabe für die Studieneinheit und die geplanten Lernergebnisse geeignet ist, und der Dozent die Zeit hat, sie umgehend zu bewerten und ein schriftliches Feedback bereitzustellen, das sowohl konstruktiv als auch fokussiert ist. Dennoch ist diese lange schriftliche Arbeit nur eine der Optionen, die einem Dozenten zur Verfügung stehen, und die hier hauptsächlich bewertete Kompetenz ist die Fähigkeit zur Recherche und des Schreibens solcher Arbeiten in dem entsprechenden Genre: nützliche akademische Fertigkeiten, aber nicht die einzigen, die ein Studierender entwickeln und beherrschen muss.

Die meisten im Tuning beschriebenen Programme gebrauchen eine ganze Reihe verschiedener Prüfungsmethoden zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb des Programms. Aufgaben innerhalb der Studienleistung, die formal bewertet und benotet werden oder auch nicht, bewerten die studentische Leistung im Laufe des Studiengangs oder zumindest Teilen davon. Diese können die folgenden beinhalten, allerdings handelt es sich auch hier nicht um eine vollständige Liste, sondern nur um die, die aus der Arbeit des Tunings hervorgegangen ist.

- Wissen- und Fertigkeitstests
- Mündliche Präsentationen
- Laborberichte
- Analysen, z.B. von Texten oder Daten
- Die beobachtete Demonstration von Fertigkeiten z.B. in Praktika, Laboren
- Praktikumsberichte und –tagebücher
- Professionelle Portfolios
- Feldforschungsberichte

- Schriftliche Essays oder Berichte oder Teile von diesen, z.B. eine schriftliche Besprechung relevanter Literatur; die kritische Abhandlung zweier gegensätzlicher Forschungsberichte.

Das zentrale Element all dieser Methoden, Studierende *während* eines Studiengangs zu bewerten, ist Feedback. Die Bewertung soll *formativ* wirken, da die Studierenden dadurch lernen, dass sie die Arbeit ausführen und sie ihren Dozenten anschließend kommentieren lassen, wie gut sie sie ausgeführt haben, wo ihre Schwachpunkte liegen, wie sie sich verbessern können und welche Schritte dafür getan werden können. Um es den Studierenden die erfolgreiche Ausführung ihrer Aufgaben noch leichter möglich zu machen, ist es zunehmend der Fall, dass die Erfolgskriterien den Studierenden von vornherein gegeben werden: eine genauere Bestimmung dessen, was sie tun müssen, um die Aufgabe zufrieden stellend zu erfüllen.

Natürlich gibt es in jedem Studiengang, oder dessen Abschnitten, den Bedarf nach einer *summarischen* Beurteilung. Manchmal erfüllt die oben besprochene Studienleistung sowohl eine formative als auch eine summarische Funktion. Die gegebene Note ist die Summation der studentischen Leistung des jeweiligen Elements, das Feedback des Dozenten – und teilweise auch der Fachkollegen – der formative Teil.

Traditionell jedoch, und noch heute aus einer Reihe von Gründen gebräuchlich, gibt es einige Arten der Bewertung, die normalerweise ausschließlich summarisch sind: sie bewerten die Leistung am Ende des Studiengangs oder eines Teils des Studiengangs, und die Studierenden erfahren lediglich ihre Note (die in der Tat ihre formativen Aspekte hat!) anstatt zusätzlich das Feedback des Dozenten. Wenn der Prüfung ein Follow-Up-Seminar oder Tutorium folgt, um die Ergebnisse zu besprechen, enthält dies dann bereits einen höheren Grad an formativer Funktion.

Die normale Art der summarischen Beurteilung ist jegliche Form der beaufsichtigten Bewertung; diese kann schriftlich oder mündlich erfolgen. Schriftliche Prüfungen haben den Vorteil der geringen Kosten und der Sicherheit: eine große Masse kann gleichzeitig geprüft werden, während mündliche Prüfungen das Lernen des Studierenden auf eine Weise überprüfen kann, die ein schriftliches Format gewöhnlich nicht zulässt.

Schriftliche Prüfungen können eine große Spanne an Formaten annehmen, inklusive der folgenden kurzen Liste von gebräuchlichen Arten:

- Essays
- Multiple-Choice-Fragen
- Zu lösende Probleme (z.B. u.a. in Mathematik, Physik und Linguistik)
- Analyse von Fällen/Daten/Texten
- Literaturbesprechungen, z.B. gedächtnisbasiert, oder Open-Book oder Takeaway-Prozedur.

Mündliche Prüfungen können ebenfalls innerhalb der beiden folgenden Kategorien viele verschiedene Formate aufweisen

- Mündliche Befragung, (normalerweise) durch mehr als einen Dozenten
- Demonstration praktischer Fähigkeiten.

Es ist selbstverständlich, dass beinahe jede Form der Bewertung eine diagnostische Funktion sowohl für den Studierenden als auch für den Dozenten haben kann. Indem man sieht, was nicht erreicht wurde, was mit wenig Aufwand erreicht wurde, was hervorragend ist, und so weiter, wissen sowohl Lehrender als auch Lernender, wo mehr Arbeit eingesetzt werden muss und wo der Aufwand gekürzt werden kann.

Bisher wurde die projektbasierte Abschlussarbeit oder Hausarbeit noch nicht erwähnt. Diese ist ein Beispiel für eine sehr komplexe Bewertungsmethode, weit verbreitet in Europa in jedem Fachbereich und in allen Zyklen in wechselndem Komplexitätsgrad sowie mit unterschiedlichen Zielen auf jedem Niveau. Die Hausarbeit ist eine summarische Bewertung eines Studiengangs oder eines substantiellen Teils des Studiengangs, die der Demonstration einer Reihe von Kompetenzen und Verständnis bedarf. Sie ist außerdem stark formativ, da sie normalerweise unter der Betreuung eines Dozenten erstellt wird, der den Studierenden bezüglich der Arbeit berät und ihm auch sicherlich in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung Feedback bietet. Die summarische Bewertung kann mündlich oder schriftlich erfolgen, z.B. basierend auf einem Text. Auf Promotionsebene findet die endgültige Beurteilung der Abschlussarbeit immer durch eine mündliche Prüfung statt (das Kolloquium), obwohl das Format dieser von Land zu Land stark variieren kann. In den ersten beiden Zyklen dagegen kann die Bewertung von Projekten und Abschlussarbeiten auch alleine auf dem schriftlichen Dokument des Studierenden beruhen.

In vielen Institutionen wurden Richtlinien und Voraussetzungen zur Beurteilung des Lernens auf verschiedenen Niveaustufen sowie für die Ent-

wicklung der Abschlussarbeit entwickelt. Insbesondere wird es immer mehr zur Norm, die Beurteilungskriterien für Studienarbeiten zu veröffentlichen, etwas, das allgemeingültig sein sollte. Viele Tuning-Mitglieder berichteten, dass ihr Fachbereich Verfahren für eine faire Bewertung festlegte. Inzwischen entstehen europaweite Richtlinien¹², die zum Beispiel besagen,

Von Bewertungsverfahren für Studierende wird erwartet, dass sie:

- geschaffen sind, um die Erzielung der erwünschten Lernergebnisse und andere Lernziele zu messen;
- für ihren Zweck geeignet sind, ob diagnostisch, formativ oder summarisch;
- klare und bekannt gegebene Benotungskriterien haben;
- von Personen durchgeführt werden, die die Rolle der Bewertung im Fortschreiten der Studierenden zur Erreichung von Wissen und Fertigkeiten verstehen, die mit ihrer geplanten Qualifikation verbunden werden;
- wenn möglich, nicht auf dem Urteilsvermögen von einzelnen Prüfern beruhen.“

Letztendlich ist es in der Diskussion über Bewertungsfragen von verschiedenen Kulturen wichtig zu bedenken, dass die verschiedenen Vorstellungen davon, was in der Bewertung berücksichtigt werden sollte, variieren. Zum Beispiel preisen manche Systeme harte Arbeit, andere eine hohe Leistung, wieder andere ein hohes Potential. Dieses zugrunde liegende Wertesystem wird in der geradlinigen Beschreibung, welche Bewertungsarten gebraucht werden, leicht vergessen, sollte aber in einem „mobilen Europa“ besser verstanden werden.

Die Tuning II-Konsultation

Um einen besseren Überblick über die möglichen Lern, Lehr- und Bewertungsstrategien basierend auf den Lernergebnissen/dem Kompetenzansatz zu erhalten, hat Tuning II eine ausgedehnte Konsultation seiner

12 “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” §1.3

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

Mitglieder organisiert. Jeder beteiligte Akademiker wurde gebeten, über eine gegebene Anzahl fachspezifischer und allgemeiner Kompetenzen nachzudenken und Ideen und geeignete Umsetzungen zu bestimmen, um diese Kompetenzen in einem Studiengang durch Lernaktivitäten, Lehre und Bewertung zu entwickeln. Sie wurden gebeten, auf die folgenden fünf Fragen Antworten zu finden:

1. Was bedeutet diese Kompetenz für Ihre Studierenden?
2. Wie können Sie den Studierenden durch Ihre Lehrmethoden helfen, diese Kompetenz zu erlangen?
3. Welchen Lernaktivitäten sollten Ihre Studierenden nachgehen, um diese Kompetenz zu entwickeln?
4. Wie bewertet man, ob und in welchem Maße sie diese Kompetenz erreicht haben?
5. Woher wissen Ihre Studierenden, ob und in welchem Maße sie diese Kompetenz erreicht haben und wenn nicht, warum sie sie nicht erreicht haben?

Die Tuning-Mitglieder verfolgten verschiedene Strategien, um verlässliche Antworten zu finden, so wie die Beratung mit Kollegen in ihren Heimatinstitutionen. Die meisten Fachgruppen bestimmten die möglichen Strategien entweder aufgrund von Ideen oder ihrer realen Erfahrung. Während einige von der tatsächlichen Anwendung berichteten, beschrieben andere, wie derzeitige gute Umsetzungen mit neuen Konzepten von Kompetenzen verbunden werden könnten und erzählten so von zukünftigen Möglichkeiten anstatt der gegenwärtigen Praxis.

Quer durch Europa ist deutlich, dass es zwei Hauptwege des Lehrens und Förderns allgemeiner Kompetenzen gibt. Der erste ist die Einbindung als Teil des Studiengangs oder als separater Lerneinheit bzw. separatem Modul, um es den Studierenden zu ermöglichen, wenigstens einen Teil der allgemeinen Kompetenzen zu bewältigen. So könnten zum Beispiel das Erstellen akademischer Texte, die mündliche Kommunikationsfähigkeit sowie ICT-Kompetenzen erlernt werden. Der zweite Weg ist die Entwicklung der allgemeinen Kompetenzen als Teil bzw. integriert in die Fachprogramme oder Module. Innerhalb des Konsultationsprozesses wurde klar, dass es möglich war, überfachliche Kompetenzen zu fördern während man normales Fachbereichsmaterial lehrt, vorausgesetzt, man ist sich der Erfordernis dies zu tun bewusst, und vorausgesetzt, dass die Lehrstrategien unter Einbeziehung der überfachlichen Kompetenzen

gestaltet wurden. Da die verschiedenen Lern-, Lehr und Bewertungsansätze dazu neigen, verschiedene überfachliche Kompetenzen zu formen und zu fördern, unterstrichen die Tuning-Mitglieder generell die Anforderung, dass jeder Studierende eine Vielzahl von Methoden erfährt.

Der Konsultationsprozess zu den überfachlichen Kompetenzen

Auf Basis der Materialien, die von den verschiedenen Fachbereichsgruppen des Tunings erstellt und vorgestellt wurden, wird ein Überblick darüber gegeben, wie spezielle generische Kompetenzen wahrgenommen werden, welche Lehr-/Lernmethoden eingesetzt werden und werden könnten, um ihre Entwicklung zu fördern und wie diese geprüft werden. Weitere Ziele sind die Perspektive der Studierenden zu erkennen (oder möglicherweise welche Bedeutung sie für sie haben) und herauszufinden, ob es Lehr-Lern-Methoden gibt, die in einigen disziplinären Bereichen oder in einigen Ländern oder Institutionen gebraucht werden, welche als sinnvolle Modelle für ein gutes Beispiel dienen könnten oder die im weiteren Sinne von Interesse bei der Entwicklung neuer Einblicke in die kompetenzbasierte Lehrplangestaltung und das Lehrangebot sein könnten.

Es ist verblüffend zu sehen, wie unterschiedlich einige überfachliche Kompetenzen im Zusammenhang mit den verschiedenen Fachdisziplinen verstanden wurden. Teilweise können starke Unterschiede zwischen den verschiedenen nationalen Traditionen innerhalb desselben Fachbereichs festgestellt werden; jedoch kommt es häufiger vor, dass man große Unterschiede in der Wahrnehmung und den Methoden zwischen den Fachdisziplinen erkennt.

Aus der Auswertung der gesammelten Antworten scheint es deutlich, dass überfachliche Kompetenzen immer angesichts des disziplinären Bereichs interpretiert werden. Sogar in den Fällen, in denen die Absolventen, oder eine erhebliche Anzahl von ihnen, voraussichtlich in Bereichen arbeiten werden, die nicht direkt mit jenem Fach zusammenhängen, in dem sie einen Abschluss machen werden, bleibt die Wahrnehmung der Akademiker hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen doch eng mit den eigentlichen Fachgebietslehrfächern verbunden.

Die erste Konsequenz dieser Beobachtung ist, dass die überfachlichen Kompetenzen in der Praxis nicht klar von den fachspezifischen Kompetenzen getrennt zu sein scheinen. Stattdessen erscheinen sie als weitere

Variationen, die innerhalb der Spanne der fachspezifischen Kompetenzen berücksichtigt werden sollten. Eine zusätzliche Konsequenz ist, dass für jede überfachliche Kompetenz eine Unterscheidung gemacht werden muss zwischen Studienfachbereichen, in denen die Kompetenz als wichtig oder sogar fundamental als eine Priorität für dieses Studienfach, erachtet wird, und denen, in denen die Verbindung zu dem Fachbereich weniger klar ausfällt.

Die Konsultation konzentrierte sich auf eine Auswahl aus den dreißig Kompetenzen, die vom Tuning-Projekt bestimmt worden waren. Von diesen wurden acht für die Behandlung in dieser Arbeit ausgewählt:

1. Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese
2. Die Fähigkeit, Wissen in der Praxis umsetzen
3. Grundlegendes allgemeines Wissen in dem Studienbereich
4. Fertigkeiten im Informationsmanagement
5. Kommunikationstechniken
6. Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten
7. Grundlegende Computerkenntnisse
8. Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten

Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese

In der Konsultation hob sich keine klar abgegrenzte Definition dieser Fähigkeit ab, aber es wurde deutlich, dass die Fachbereichsgruppen (Subject Area Groups; SAG) Analyse und Synthese in einem sehr weitem Sinne definierten. Die Betriebswirtschafts-SAG listete unter anderem die Elemente zur Bestimmung der richtigen Forschungsfrage oder des Problems, die Fähigkeit zu beschreiben sowie Schlüsse zu ziehen und Empfehlungen zu formulieren als Indikatoren. Die Erziehungswissenschafts-SAG berücksichtigte ebenfalls die reflektierenden Fähigkeiten eines Studierenden und die Art, in der die Fähigkeit zur Beschreibung, Analyse und Synthese dokumentiert ist. Die Mathematik-Gruppe betonte, dass ein Studierender seine analytischen Kompetenzen nutzen sollte, wenn er mit einem Problem konfrontiert wird, sowie überlegen, ob er es mit einem bereits gelösten Problem in Verbindung bringen könnte. Wenn dies der Fall ist, sollte er herausfinden, ob dieselbe Hypothese auch hier

stichhaltig ist, so dass zuvor erreichte Ergebnisse direkt angewendet werden können. Wenn nicht, sollten die Studierenden herausfinden, welche vergangenen Erfahrungen sie hier einbringen können und daraus neue Ansätze zur Lösung des Problems entwickeln. In diesem Zusammenhang könnte ein Studierender seine Synthesekompetenz fördern, indem er die Hauptpunkte aus der erstellten Lösung herausfiltert, so dass diese auf klare, prägnante und dennoch vollständige Weise präsentiert werden können.

Andere SAGs definierten die Analyse auf eine Weise, die all diese Indikatoren zu beinhalten scheint, d.h. diese überfachliche Kompetenz ermöglicht es dem Studierenden, Informationen, die gesammelt, interpretiert und deren Hauptpunkte bestimmt werden müssen, zu verstehen, auszuwerten und zu beurteilen. Dies erfordert logisches Denken, die Hauptannahmen des relevanten Fachbereichs und sogar die Entwicklung dieses Bereichs durch weitere Forschung. In keiner SAG wurde der Erwerb dieser Fertigkeit in einem separaten Element oder Modul gelehrt, d.h. diese generische Kompetenz ist in jedem Fach, in jedem Modul des Lehrens und Lernens integriert.

Diese Sicht wurde auch von den Wahrnehmungen der Studierenden gestützt. Die von den Studierenden gesammelten Daten zeigten, dass sie dieser Kompetenz eine hohe Bedeutung beimessen, da sie es ihnen ermöglicht, Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen, Ergebnisse logisch zu bewerten und Instrumente zur Suche nach alternativen Möglichkeiten zu gebrauchen; sie empfanden dies als höchst sachdienlich für ihre spätere berufliche Karriere.

Zur Beschreibung dieser Kompetenz wurden eine große Anzahl von Begriffen verwendet: zu interpretieren, die Hauptpunkte zu bestimmen, mit Informationen umzugehen, zu verstehen, zu bewerten, kritisch zu bewerten, Theorie und Praxis zu verbinden, Informationen zu organisieren, zu verstehen, in Kontext zu bringen, Objektivität zu entwickeln, zu kombinieren, zu recherchieren, zu formulieren, nicht nur zu reproduzieren, anzuwenden, zu beschreiben, zu schlussfolgern, zu denken, zu vergleichen, auszuwählen, zu unterscheiden, gegenüberzustellen, aufzuschlüsseln, zusammenzufassen, zu argumentieren, in Beziehung zu setzen, zu generalisieren, logisch zu denken, rational zu denken, wertzuschätzen, zu berücksichtigen, vorherzusagen, zu beschaffen, zu lösen. Diese weite Definition ist maßgeblich, da sie in direkter Verbindung zu den Lehr- und Lernaktivitäten steht, die es den Studierenden ermöglichen, diese Kompetenz zu erreichen. Es wird betont, dass die Kompe-

tenz mit der Fähigkeit, Probleme zu lösen zusammenhängt, die ebenfalls eine hoch bewertete überfachliche Kompetenz darstellt.

Es wurde berichtet, dass die Studierenden die Fähigkeit zur Analyse und Synthese entwickeln durch

- die Formulierung von Ideen eines Konzeptes infolge des Lesens, Forschens, Diskutierens und des Brainstormings innerhalb der hoch spezialisierten, fach-fixierten Arbeit, entweder akademisch oder beruflich orientiert
- das Lernen objektiv zu beschreiben, zu kategorisieren und Kategorien in einen Zusammenhang zu bringen
- die Erstellung eigenständiger Interpretationen, Beurteilungen, Unterscheidungen und der Differenzierung und Mitteilung von Lernerkenntnissen durch Diskussionen, Studienarbeiten
- das Bewusstsein der eigenen als selbstverständlich betrachteten Annahmen und die Anfechtung der Annahmen anderer
- das Aufzeigen von Verbindungen zwischen zeitgenössischen Konzepten
- die Quantifizierung von Informationen
- die Anwendung einschlägiger Theorien, um Material zu beziehen
- die Einarbeitung neuer Schlussfolgerungen in bereits existierendes Wissen
- die Platzierung von bestimmten Ereignissen und/oder Problemen in den größeren Zusammenhang
- das Darlegen von Beweisen und/oder Gegenbeispielen

Die Bestimmung des Maßes, in dem diese Kompetenz entwickelt wurde, variiert sehr stark mit der Methode, durch die diese entwickelt wurde. In einigen SAGs wurden die Ergebnisse teilweise durch Gruppen-Meetings und Diskussionssitzungen erreicht. Die Bewertung kann darauf basieren, wie die Studierenden Material oder Informationen analysieren. In der Erziehungswissenschafts-SAG wurde eine Vielzahl von Bewertungsmethoden bestimmt: Diskussion, Befragung, Beobachtung, Erweis des persönlichen und beruflichen Engagements, Überwachung von Berichten, aktive Teilnahme in den Praktika, Essays, schriftliche Aufgaben, Projekte, Prüfungen, Studienarbeiten.

Die Studierenden können außerdem durch die Abgabe oder die Präsentation einer „Selbst-Beurteilung“ am Ende des Semesters zu ihrer Bewertung beitragen. Das Feedback findet in Form von Gruppen- oder Einzeldiskussionen statt, entweder schriftlich oder Face-to-Face.

Die SAGs stellen außerdem heraus, dass die Studierenden einige Möglichkeiten bestimmt haben, wie sie erkennen können, ob sie diese Kompetenz erlangt haben, so wie

- Sich fachkundiger und selbstsicherer fühlen, ihre Meinung mitzuteilen
- Recherche-Ergebnisse mit der Theorie und/oder anderen Umständen in Verbindung bringen zu können
- Kein Problem mit dem Schreiben von Essays und Berichten über die Befunde des Lesens und der Recherche haben
- Sich frei und fähig fühlen, Präsentationen, Berichte etc. von anderen zu kritisieren oder kritisch zu bewerten
- Sich mit Kritik an der eigenen Arbeit wohler fühlen

Die Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen

In einigen Fällen wird diese Kompetenz allgemeiner beschrieben, so wie „das Angehen konkreter Probleme durch den Gebrauch grundlegender Konzepte“. In den meisten Fällen jedoch wird sie beschrieben als die Fähigkeit, spezielle akademische Aufgaben auszuführen, die dem Fach entsprechend variieren können. In der grundlegenden Ausbildung zum Lehrer gibt es eine klare Projektion in den zukünftigen Lehrberuf. Im zweiten Zyklus wird diese Kompetenz häufig in beruflicheren Begriffen beschrieben und kann näher mit den in der Arbeitsstelle geleisteten Aktivitäten in Verbindung gebracht werden, so wie die Sammlung von Informationen aus diversen Quellen und das Schreiben eines Berichts zu einem komplexen Thema.

Die verschiedenen Lehrmethoden, die gebraucht werden, um den Studierenden zur Erlangung dieser Kompetenz zu verhelfen, reflektieren verschiedene Ansätze zur Praxis. Dementsprechend werden die Gelegenheiten für die praktische Anwendung innerhalb und außerhalb der Institution in den verschiedenen Fächern unterschiedlich beschrieben, als Übungen verschiedener Art, praktischer Unterricht, Vorlesungen, Seminaren, Feldunterricht, Laborveranstaltungen, betrieblichen Projekten,

betrieblichen Praktika, Studienbesuchen, Feldexkursionen oder Student-Lehrer-Übungen. Einige Fächer suggerieren, dass diese Kompetenzen am Besten durch die Durchführung eines Projekts oder das Schreiben einer Studienarbeit entwickelt werden können. Andere, wie die Betriebswirtschaftslehre, Chemie, Mathematik oder die Erziehungswissenschaften, betonen die Erfordernis, sowohl geeignete Instrumente und Methoden anzubieten als auch Gelegenheiten für die Lösung von Problemen. Die Gruppe der Erziehungswissenschaftler hebt die Wichtigkeit der Reflektion abgeschlossener Arbeit hervor. Die Geowissenschaften berichten von der zentralen Bedeutung dieser Kompetenz in der Entwicklung von Fachwissen.

Manchmal werden die Lernaktivitäten, die dazu gedacht sind, diese Kompetenz zu entwickeln, in Verbindung mit der Arbeitswelt durchgeführt. In der Betriebswirtschaftslehre wird ein Verweis zu kursbezogenen Aufgaben/Berichten gezogen, vorgenommen mit Mentoren-/Sponsorenfirmen. Dies geschieht in Form von Studienarbeiten, die auf aktuellen Problemen der Unternehmen oder Organisationen und Gastdozenten basieren. In der Physik, Chemie, der Betriebswirtschaftslehre (zusammen mit anderen Fächern) können Jahresabschlussprojekte (teilweise oder vollständig) in der betrieblichen Umgebung durchgeführt werden, und in der Krankenpflege und den Erziehungswissenschaften gibt es einen substanziellen praktischen Anteil. Die Lernaktivitäten für diese Kompetenz können auch innerhalb der akademischen Lernumgebung durchgeführt werden, geleistet von ganzen Jahrgängen, kleinen Gruppen und individuellen Studierenden.

Traditionell müssen Studierende der Geowissenschaften eine sechswöchige kartographische Arbeit durchführen, unter Einbeziehung der praktischen Umsetzung des Wissens in dem Fach. Diese erfolgt entweder einzeln oder in kleinen Gruppen und gewöhnlich unter begrenzter Aufsicht. Der Ergebnisbericht dieser eigenständigen Arbeit kann eine wesentliche Komponente der Abschlussprüfung darstellen und wird von den Arbeitgebern als extrem wichtig erachtet.

Die ständige Bewertung des Lernfortschritts beruht auf Seminaren, Übungen ansteigenden Schwierigkeitsgrads, Laborarbeit, kurzen mündlichen Präsentationen, Lehrübungen, Aufgaben, regelmäßigen Treffen mit dem Lehrenden zur Bewertung und Feedback des Projekts. In einigen Kursen wird nur ein Teil der Note für die Studienleistung ermittelt, in anderen Fällen ersetzt sie die traditionelle Prüfung komplett. Dies ist insbesondere im zweiten Zyklus häufig der Fall. Abschlussprüfungen

können in Form von schriftlichen oder mündlichen Tests mit praktischen Problemen/Fragen auftreten, oder in Form von Fertigkeitstests in Kursräumen oder Laboren unter Betrachtung praktischer Probleme. Diese Kompetenz *kann* durch das Essay-Format bewertet werden, unter der Voraussetzung, dass die gestellte Aufgabe klar und wohl konstruiert ist. Ein dreiteiliges Modell für eine Aufgabe könnte die Erfordernis beinhalten, die theoretische Basis des Themas zu skizzieren, die Erfordernis, die relevanten Fragen bezüglich der praktischen Umsetzung darzulegen sowie die Aufgabe zu illustrieren, wie dies in dem Arbeits-Kontext des Kandidaten durchgeführt werden sollte oder werden würde. Die schlichte Nennung des Themas, mit der lakonischen Anweisung „Diskutieren Sie“ würde nicht prüfen, in wie weit diese Kompetenz erreicht wurde. Es würde das inhaltliche Wissen nicht sonderlich effizient überprüfen, da das Thema zu groß zur vollständigen Behandlung ist, und die Gefahr von Plagiaten oder zumindest einer übermäßigen Stützung auf die Quellmaterialien gegeben ist.

Im Allgemeinen verstehen die Studierenden, ob oder in welchem Maße sie die Kompetenz erreicht haben, durch das Feedback ihrer Lehrenden, entweder bezüglich des Fortschritts, der innerhalb des Kurses gemacht wurde oder hinsichtlich ihrer abschließenden Dokumente und Prüfungen.

Grundlegendes allgemeines Wissen in dem Studienbereich

Diese überfachliche Kompetenz stellt eine der am deutlichsten mit den einzelnen Fachbereichen verbundenen Kompetenzen dar. Tatsächlich scheint es klar, dass, da es eindeutig als grundlegendes allgemeines Wissen „in dem Studienbereich“ ausgewiesen wurde, diese überhaupt nicht als überfachliche Kompetenz gedacht war, sondern als ein vorhandenes Grundniveau an fachspezifischem Wissen. Deshalb könnte man davon ausgehen, dass die Methoden zur Formung dieser Kompetenz für jeden Fachbereich unterschiedlich und eng mit den Besonderheiten des Fachs verbunden sind. In der Praxis ist dies nicht ausschließlich der Fall. Im Zusammenhang mit dem grundlegenden allgemeinen Wissen werden drei Aspekte betrachtet: der erste betrifft die grundlegenden *Fakten*; der zweite die grundlegenden *Haltungen*, die in dem betreffenden Fachbereich als spezifisch betrachtet werden. Der dritte Aspekt setzt sich aus *zusammenhängendem oder notwendigem allgemeinem Wissen* zusammen, das nicht ausschließlich fachspezifisch ist: z.B. Mathematikkenntnisse oder die Beherrschung einer Fremdsprache für Physiker und Geschichte und Politik für Studierende der Erziehungswissenschaften.

Die Berichte, in denen es darum geht, ob das grundlegende generelle Fachwissen des ersten Zyklus in einigen Fällen und in bestimmtem Maß bereits in der Schule oder zuvor gesammelten Hochschulbildungserfahrungen erlangt und daher zu Studienbeginn beurteilt und innerhalb des Studienverlaufs selektiv integriert und vervollständigt werden könnte, bieten wenig Spielraum. In der Regel sind die Hochschulen des ersten Zyklus mit dem Schullehrplan sehr vertraut und haben eine gute Vorstellung von dem behandelten Stoff, insbesondere in der Hochschulvorbereitungsphase. Jedoch berichtet die Fachbereichsgruppe in Physik, dass die Mathematikkenntnisse und die Fähigkeiten, die in der Studienstufe der Schule erlangt wurden, zum Eintritt in die Hochschule geprüft werden. Eine andere Ausnahme bieten die Erziehungswissenschaften, in denen Studierende höherer Semester, die einem Lehrerbildungsprogramm beitreten möchten, unter Umständen ein Portfolio vorlegen müssen, um zu zeigen, dass sie sowohl ihre formalen als auch ihre nicht-formalen Qualifikationen für den Eintritt befähigen. Dieser Ansatz, bekannt als Accredited Prior Experiential Learning (anerkannte, vorausgehende Lernerfahrung), wird vielerorts in Europa eingesetzt.

Das grundlegende allgemeine Wissen wird in den meisten Fachbereichen durch Vorlesungen, Lesen, Diskussionen, Bibliotheks- und Internetsuchen vermittelt und durch schriftliche oder mündliche Prüfungen bewertet. Die Besprechung von Studienarbeiten, Prüfungsergebnissen oder die Diskussion während einer mündlichen Prüfung ist dazu gedacht, den Studierenden bewusst zu machen, ob sie über ein adäquates grundlegendes allgemeines Wissen verfügen oder nicht. Es scheinen allerdings keine großen Bemühungen in den Gedanken und die Reflektion dieses Lernaspekts gelegt zu werden; jedoch wird er von allen als notwendig akzeptiert, was zum großen Teil eine Frage des faktischen oder konzeptionellen Wissens ist. Natürlich zeigt der paneuropäische Zusammenhang des Tunings, dass in einigen Fachbereichen der Inhalt dieses grundlegenden allgemeinen Wissens recht drastisch unter den einzelnen Ländern variiert, obwohl es in anderen relativ wenig Unterschied zu geben scheint. Jedoch besteht in den meisten Fachbereichen ein allgemeines Einvernehmen bezüglich des Kernfachwissens der Studiengänge im ersten Zyklus.

Komplizierter ist es, die andere Komponente des grundlegenden allgemeinen Wissens zu entwickeln und zu fördern, die fachübliche Denkweise, seine Werte und seine methodische oder sogar ethische Basis. Jedoch wurden hier einige Strategien von den SAGs aufgezeigt. Einige Aspekte (die Methodik der Analyse, ethische Werte und intellektuelle Standards)

werden in den Vorlesungskursen besprochen und sind vermutlich auch Kriterien für die erfolgreiche Lösung der Aufgaben. Das Ziel ist in diesem Fall, den Studierenden mitzuteilen, welche die Standards und Werte des Fachbereichs sind. Zusätzlich erlangen die Studierenden die Denkweise des Fachbereichs durch ihr Lesen, während dem sie ständig Modelle sehen, die ihnen deutlich machen, wie die betreffende Fachgemeinschaft denkt; sie werden außerdem nach und nach erkennen, wie die verschiedenen Lehren innerhalb der Fachgemeinschaft denken und wie ihre unterschiedlichen Einstellungen sind. In den Fachdisziplinen, die diese allgemeine Kompetenz besprochen haben, können wir erkennen, dass die Haltung oder Einstellung sowie ethische und intellektuelle Werte, die als fundamental für den Fachbereich angesehen werden, schätzungsweise auch durch praktische Lernerfahrungen, wie der Laborarbeit in Physik oder der Erfahrung in der Analyse von historischen Dokumenten in Geschichte sowie der Vorbereitung von mündlichen Präsentationen, Berichten oder Postern in den Erziehungswissenschaften, gefördert werden.

Informationsmanagementqualitäten (die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen abzurufen und zu analysieren)

Diese Kompetenz wird ziemlich gleichmäßig so verstanden, als dass sie das Wissen beschreibt, wie man Informationen in der Literatur findet, wie man zwischen Primär- und Sekundärquellen unterscheidet, wie man die Bibliothek benutzen kann – traditionell oder auf elektronische Weise – sowie wie man Informationen im Internet findet. Eine Fachdisziplin, Geschichte, widmet den verschiedenen Arten der Informationsquellen und den Techniken, diese zu erlangen und zu interpretieren (die Bezeichnung von Archivdokumenten, Papyrus, archäologischem Material, Sekundärquellen, mündlich überlieferter Geschichte und so weiter) sowie den üblicheren Informationsformen, die von den anderen Disziplinen genannt wurden, eine größere Aufmerksamkeit. In dieser speziellen Disziplin werden eine Vielzahl von Aktivitäten, Vorlesungen, Workshops, Schauplatzbesichtigungen, Gruppen- oder Einzelarbeiten, inklusive der Abschlussforschungsarbeit mit dieser allgemeinen Kompetenz verbunden.

In allen Fachbereichen gibt es bestimmte Lehr-Lern-Aktivitäten, die sich dem Erlernen von Bibliothekskennnissen widmen. Einige dieser Aktivitäten können in Zusammenarbeit mit dem Bibliothekspersonal organisiert sein und in Form eines Bibliotheksbesuchs oder Bibliotheksworkshops auftreten. Das Gewinnen von Informationen aus dem Internet und seiner kritischen Beurteilung kann in einem Vorlesungskontext mit multimedialer Unterstützung

demonstriert werden, gefolgt von Aufgabenstellungen zur Lösung durch die Studierenden und der Bewertung der Ergebnisse. Informationsgewinnungsfertigkeiten werden als progressiv angesehen: in einem Bericht wird erwähnt, dass zu Beginn des Hochschulstudiums die Studierenden angeregt werden, Referenzbücher zur Unterstützung des durch den Dozenten ausgegebenen Materials zu benutzen, wo hingegen die Studierenden am Ende ihrer Studienzeit ihre Bibliotheks- und andere Informationsgewinnungsfähigkeiten auf Forschungsniveau gebracht haben sollten.

In allen Fachdisziplinen sind die zentralen Elemente, die als dieser Kompetenz zuträglich erachtet werden, diejenigen, in denen die experimentelle oder Recherchekomponente des Fachs entwickelt wird, um zu sehen, ob ein Studierender in der Lage ist, die Bibliothek oder jegliche andere geeignete Informationsquellen, um seine/ihre individuelle Arbeit zu unterstützen, effektiv nutzen kann. In der Chemie zum Beispiel, kann es während der Laborarbeit geschehen, dass er/sie auf die Literatur zurückgreifen muss (in verschiedenem Maße, entsprechend des Studienniveaus), um die Laborergebnisse zu interpretieren, oder als Leitfaden in der Gestaltung der Laboranalyse. In Geschichte wird von dem Studierenden verlangt, Dokumente verschiedener Art zu lesen und zu analysieren und sie unter der Benutzung der Bibliografie der veröffentlichten Quellen in einen Kontext zu bringen. Solche Übungen können, je nach Studienniveau, mehr oder weniger kompliziert sein und mehr oder weniger originell. In den Geowissenschaften wird von den Studierenden verlangt, dass sie mündliche oder schriftliche Präsentationen des gesammelten Materials organisieren und zeigen, dass sie es unter Einbeziehung der relevanten Literatur korrekt interpretiert haben.

Das Feedback für die Bemühungen der Studierenden wird für diese Kompetenz als besonders wichtig erachtet, und findet in Form von mündlichen oder schriftlichen Kommentaren zu der studentischen Arbeit statt. Basierend auf den Berichten scheint es, dass die Fachbereiche eine klare Vorstellung von der Geltung dieser Kompetenz haben und dass sie in allen disziplinären Studiengängen – in verschiedenen Komplexitätsgraden und anhand von Charakteristika, die von den einzelnen Fachdisziplinen bestimmt werden - entwickelt und beurteilt wird.

Kommunikationstechniken

Diese Kompetenz wird in drei Fachbereichen als zentral angesehen - den Erziehungswissenschaften, der Krankenpflege und der Betriebswirt-

schaftslehre, die alle auf die ein oder andere Weise spezielle Aktivitäten aufweisen, um etwas zu entwickeln, das als wichtige Kompetenz für den Fachbereich sowie als wichtige überfachliche Kompetenz angesehen wird. In den anderen Fachbereichen wird diese Kompetenz als nützlich oder notwendig für das Überleben, das gesellschaftliche Engagement oder die Anstellungsfähigkeit anerkannt, nicht jedoch als fachbezogen – und einigen Berichten zufolge nicht einmal als wichtig.

In der Betriebswirtschaftslehre sind die genannten Methoden zur Entwicklung dieser Fertigkeiten die Gruppenarbeit, Präsentationen, spezielle Vorlesungen sowie Training-Coaching-Kurse. Eine besondere Form von Aktivität ist das computerbasierte Planspiel innerhalb der Betriebswirtschaftslehre, in denen Gruppen von Studierenden realistische Geschäftsszenarien durchspielen müssen, in Gruppen arbeiten und mit den Besonderheiten der Gruppendynamiken, die Zeit managen, Entscheidungen treffen etc. Dennoch wird eingeräumt, dass, abgesehen von der tatsächlichen Durchführung solcher Aktionen, wenig Kenntnis über die Möglichkeiten der Beurteilung und der Bewertung von Kommunikationstechniken besteht und dass diese Kompetenz weiterer Arbeit bedarf.

In den Erziehungswissenschaften und der Krankenpflege ist das Cluster der Kommunikationstechniken im Zentrum der Reflektion. Tatsächlich stellt ihre Arbeit für viele Absolventen der Erziehungswissenschaften und der Krankenpflege eine fast ausschließlich kommunikative Tätigkeit dar. In der Krankenpflege bilden bestimmte Kommunikationsaspekte Schlüsselqualitäten, wie zum Beispiel das Zeigen von Präsenz, die Beobachtung, das Zuhören, das Stellen von Fragen, die nonverbale Kommunikation, die Fähigkeit, Gespräche mit verschiedenen Gruppen von Gesprächspartnern zu führen, die Führung und die Teilnahme an Meetings. Diese Fähigkeiten werden häufig mit schriftlichen Übungen in Verbindung gebracht, wie zum Beispiel der Vorbereitung schriftlicher Gesundheitsförderungsmaterialien für verschiedene Zuschauergruppen.

In den Erziehungswissenschaften gibt es ebenfalls ein großes Bewusstsein bezüglich der verschiedenen Aspekte, die diese Kompetenz beinhaltet. Die Definition von Kommunikationstechniken beinhaltet mehr als nur die Fähigkeit, in einer Gruppe zu arbeiten, sowie Projekte effektiv darzustellen und möglicherweise Führungsqualitäten zu entwickeln – hier mit Schwerpunkt auf der Dialogeigenschaft der Kommunikationstechniken und des Lehr-Lern-Prozesses. Die berücksichtigten

Aspekte sind bezeichnenderweise das „Zuhören“ (das neben der Krankenpflege von keiner anderen Gruppe genannt wurde), die verbale und nonverbale Kommunikation, die Fähigkeit, Diskussionsgruppen zu leiten oder mit ihnen zu arbeiten, auf zivilisierte Art mit Personen unterschiedlicher Hintergründe umzugehen, Interviews zu führen sowie interaktive Lehr- und Lernumgebungen zu schaffen. Die SAGs bemerkten, dass die Studierenden unweigerlich im Besitz von vielen interpersonellen Fertigkeiten sein sollten oder sein werden, wenn sie ihr Hochschulstudium beginnen; jedoch betonen die Betrachtungen der Gruppen der Erziehungswissenschaften und der Krankenpflege, dass die Erfahrung entscheidend zu diesen Kompetenzen beitragen und ihnen in der Tat eine ganz neue Rolle verleihen müssen. Dies überrascht, gemessen an der Bedeutung der Kommunikationstechniken für diese Bereiche, nicht.

Eine Methode, um solche Kompetenzen zu fördern, beginnt damit, den Studierenden bewusst zu machen, dass sie in diesem Bereich noch viel zu lernen haben. Dies erfolgt z.B. durch die Förderung der selbstkritischen Evaluation ihres bestehenden Wissens und ihrer Verhaltensmuster. Ein anderer Aspekt ist, dass der Studierende herausfindet, ob, was er glaubt, gesagt zu haben, auch von anderen so verstanden wurde. Eine Zielsetzung dieser Aktionen ist die Entwicklung von Bewusstheit und Vertrauen in das eigene interpersonelle Knowhow der Studierenden. Es gibt auch einen eher „wissensbasierten“ Aspekt in der Entwicklung von Kommunikationstechniken, nämlich hinsichtlich von Lesen und Recherche als Lernaktivitäten. Alle entwickelten Kompetenzen kommen bei dem Eintritt in den späteren Arbeitsplatz in einer Trainingssituation ins Spiel. In einem solchen Fall können die Studierenden Vorbilder in Aktion beobachten und analysieren, was sie hören und sehen; ebenso führen die Studierenden ein persönliches Tagebuch oder Protokoll ihrer Erfahrungen und Beobachtungen.

Die Ergebnisse können im Zusammenhang mit den oben erwähnten Aktivitäten relativ effektiv bewertet werden. Einige Lehrende, die von der Gruppe der Erziehungswissenschaften konsultiert wurden, waren skeptisch im Hinblick darauf, ob diese Fähigkeiten wirklich formell gelehrt und gelernt oder akkurat bewertet werden könnten. Jedoch machen die meisten Lehramtsstudiengänge Gebrauch von den kompetenzbasierten Bewertungsmethoden, um die Lehrraum-gebundenen Übungselemente der Kurse zu bewerten. Diese beinhalten die formale Bewertung der studentischen Kompetenz in den interpersonellen Bereichen, wie der Befragung, des Lehrraummanagements, der Lehrer-Schüler-Beziehung,

der Teamarbeit mit Kollegen und so weiter. Die skizzierten Strategien haben zweifellos die Leistungskraft, eine Umgebung zu schaffen, in der Kommunikationstechniken ausdrücklich berücksichtigt werden und ihre Entwicklung als Ziel gesetzt wird.

Es wird angegeben, dass den Studierenden bewusst ist, ob sie in der Gewinnung geeigneter interpersoneller Fertigkeiten erfolgreich waren, wenn sie sich in Gruppen und ihren Lehrübungen selbstsicher fühlen. Dieses Gefühl von Selbstsicherheit kann in den verschiedenen Ländern in der Indikation eines erfolgreichen Ergebnisses von unterschiedlichem Wert sein. Die Wahrnehmung und das Feedback anderer, insbesondere anderer Lernenden, würde aussagekräftiger erscheinen. Die Geltung und das Ausmaß der Kommunikationsqualitäten für Krankenpfleger wird in der Studiengangbeschreibung und den Bewertungsprozeduren deutlich gemacht.

Insgesamt scheint es auf Basis der verfügbaren Berichte, dass die Kommunikationstechniken von den Hochschulakademikern nicht ausreichend bedacht werden, mit der Ausnahme derer, in deren Fachdisziplin diese Kompetenzen oder Fertigkeiten als fundamental gelten. Dies überrascht nicht, berücksichtigt man, dass Kommunikationstechniken vielleicht genau die Art Kompetenz darstellen, die die traditionelle Hochschulbildung ignoriert hat und die dennoch von hoher Bedeutung im Bildungsprozess ist. Es wurde angenommen, dass die Studierenden die geeigneten Kommunikationstechniken „aufschnappen“ werden, während sie an Reife gewinnen. Dies mag in ausschließlich mono-kulturellen Kontexten der Fall sein, aber wie viele von diesen gibt es noch in dem Europa des 21. Jahrhunderts, oder an einem beliebigen anderen Ort des 21. Jahrhunderts? Es wird nicht empfohlen, dass alle anderen Fachbereiche die Erziehungswissenschaften-, die Krankenpflege- und Betriebswirtschafts-SAGs, in der hohen Bedeutung, die dieser Gruppe von Fertigkeiten und Kompetenzen beigemessen wird, nachahmen sollen. Und auch nicht, dass dieselben Lehr- und Lernstrategien verwendet werden sollen. Jedoch würden Studierende aller Fachbereiche davon profitieren, wenn die Studiengänge dieser Art Kompetenzen explizit mehr sowohl analytische als auch praktische Aufmerksamkeit schenken würden, denn dem Studierenden werden diese Qualitäten, unabhängig davon, welche Anstellung der Absolvent später finden wird, zweifelsohne von Nutzen sein. Daher könnte ein fruchtendes Bemühen, die Bildenden in diesem Bereich zu bilden, ein Bewusstsein für diese Kompetenzgruppe schaffen - sowohl in unserer Eigenschaft als Lehrende als auch in der als Lernende.

Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten

Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten wird in allen Fachbereichen angepriesen. Natürlich wird in der realen Welt – nach Studienabschluss – die Fähigkeit, die verfügbare Zeit zu organisieren, Prioritäten zu wählen, auf Deadlines zuzuarbeiten und das vereinbarte Ergebnis zu liefern, essentiell für das persönliche und berufliche Leben sein, genau wie das gesellschaftliche Engagement im Allgemeinen. Zur Zeit stellt die Bitte, neben den Vorlesungen auch andere Lernmethoden zu gebrauchen (z.B. Bibliothek, Feldarbeit), im ersten Zyklus die Hauptmaßnahme von Seiten der Hochschulen dar, um die Entwicklung der Kompetenz des eigenständigen Arbeitens bei den Studierenden zu fördern, sowie dem Studierenden zum Ende der Studienzeit hin einen größeren Freiraum für Autonomie zu lassen. Es wurden Empfehlungen gegeben, die Studierenden nicht durch viele kleine Deadlines zu schikanieren, oder sie andauernd an die Deadlines zu erinnern, um die Studierenden zu lehren, ihre Zeit zu organisieren, in dem sie dies selber tun. Die Abschlussarbeit oder Dissertation wird als besonders nützliches Mittel zur Ermittlung angesehen, ob der Studierende gelernt hat, Zeit zu nutzen und komplizierte Aufgaben effektiv zu organisieren.

Erfahrungen zeigen, dass die nationalen Traditionen sich in den Einstellungen und Praktiken hinsichtlich der studentischen Autonomie sehr unterscheiden. In einigen Ländern, insbesondere in denen, in denen die Studierenden das Studium in einem reiferen Alter beginnen, werden sie von Anfang als Erwachsene betrachtet, es besteht keine Anwesenheitspflicht und die Deadlines sind ziemlich flexibel gestaltet, bis zu dem Extrem, dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, alles auf eine Endprüfung zu setzen – eines Kurses, eines Jahres oder sogar eines ganzen Studiengangs. Das andere Extrem basiert auf einer eng strukturierten Kursorganisation, in denen den Studierenden spezielle Studienaufgaben gegeben werden, die während des Semesters gemäß eines strengen Zeitplans überprüft werden (das Schreiben von Studienarbeiten oder das Lesen und Lernen von bestimmtem Material, auf das der Studierende getestet wird), der häufig mit anderen Zeitplänen der Fakultät oder des Bereichs koordiniert wird, um Überschneidungen zu vermeiden. In diesem Fall besteht die Grundstrategie darin, darauf zu bestehen, dass der Studierende die Aufgaben rechtzeitig erledigt, in einem Kontext, der vielleicht an eine Schulorganisation erinnern könnte, aber eventuell ohne den Spielraum, der in der Schule erlaubt wird. Es ist in der Tat interessant zu sehen, dass für manche die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten durch eine Sink-or-Swim-Strategie entwickelt werden kann, während für andere das geltend

machen und durchsetzen einer strikten Aufgabenplanung, die von dem Lehrenden bestimmt wird, hilfreich sein kann.

Elementare Computerkenntnisse

Als Teil eines formalen Studiengangs wird von den Studierenden in den meisten Studienfächern gefordert, dass sie in den Aspekten der Computer- und Informationstechnologie angemessene Kenntnisse aufweisen.

Innerhalb der Studiengänge der verschiedenen Studienfächer kann diese Kompetenz als eine oder einige der folgenden Punkte verstanden werden:

- eine Kompetenz, die zur Unterstützung des gegenwärtigen Studiums des Fachs gestaltet wurde
- eine Kompetenz, um die zukünftige Anstellungsfähigkeit zu verbessern
- eine Kompetenz, um das lebensbegleitende Lernen zu fördern

Unter den oben genannten Punkten werden sich Inhalt, Schwerpunkte und das Gewicht innerhalb des Lehrplans maßgeblich unterscheiden. Im einen Extrem könnte angenommen werden, dass die Studierenden die notwendige Kompetenz bereits zum Eintritt in den Studiengang aufweisen oder dass sie die notwendigen Kompetenzen innerhalb des Studiums auf informelle Weise erlangen. Dies ist voraussichtlich dann der Fall, wenn die Computerkenntnisse als relativ elementare Fertigkeiten gesehen werden, sowohl bezüglich der Unterstützung des Studiums als auch der zukünftigen Anstellungsfähigkeit.

Nicht alle SAGs fokussierten diese Kompetenz in der Konsultation, selbst in Fällen, in denen ihr Fach eines ist, in dem Computeranwendungen häufig gebraucht werden, z.B. der Mathematik. Diejenigen SAGs, die diese Kompetenz angesprochen haben, betonten, dass die Zielsetzung darin besteht, dass der Studierende sich sicher im Umgang und Gebrauch eines Computers zur Durchführung sämtlicher durch den Fachlehrplan erforderlichen Tätigkeiten fühlt. Detaillierte Stellungnahmen berichteten über die Anforderung an die Studierenden, fähig zu sein, Informationen auf allen Medien zu erstellen und zu speichern, E-Mail, die Internetsuche zu nutzen und speziell in der computergestützten Datenprotokollierung experimenteller Apparate sowie der Verarbeitung der gefundenen Daten und dem Gebrauch der fachspezifischen Software (Chemie) Erfahrung

zu haben. Dies gilt z.B. auch für die Textverarbeitung oder den Umgang mit spezieller Software zur Präsentation in Worten oder Grafiken (Plotting) oder auch dem computergestützten Berechnen, Bewerten und Beschaffen von Informationen wo es nötig ist (Physik).

Von den Studierenden wird ebenfalls immer häufiger verlangt, mit Lernräumen für den Gebrauch von neuen Formen des E-Learnings vertraut zu werden, durch Möglichkeiten wie die Verwendung von Kommunikationsnetzwerken und neuen Bildungstechnologien. Moderne E-Learning-Managementsysteme gebrauchen gewöhnlich spezielle Einrichtungen, wie virtuelle Lernumgebungen (z.B. WebCT, Blackboard), Newsrooms sowie direkte Weblinks (Erziehungswissenschaften).

Diese Kompetenz ist außerdem erforderlich für die Erstellung von Studienarbeiten, Dissertationen in adäquater Form und unter der Erfüllung aller akademischen Standards hinsichtlich der Fußnoten, Literatur- und Quellenverzeichnissen (Geschichte).

Die Studierenden erhalten sowohl formale Vorlesungen als auch die Möglichkeit, ihr Wissen in Computerlaboren anzuwenden, um ihre Computerkompetenzen zu fördern. Einige SAGs berichten von dem anfänglichen Angebot von Gratis-Zugangs-Sitzungen, nach denen spezifisch fachorientierte Instruktionen gegeben werden. Andere führen eine Revision der studentischen Kenntnisse zu Beginn des Kurses durch. Die darauf folgende ICT-Entwicklung wird selbstständig gemeinsam mit der Hilfe eines persönlichen Tutors ausgewählt (Erziehungswissenschaften). Formale Unterrichtsstunden sind teilweise erst viel später innerhalb des Studiengangs vorgesehen (zweites oder drittes Jahr), wenn die spezifische Fachsoftware vorgestellt wird. Jedoch werden zumeist grundlegende Kurse auch schon zu Beginn des Studiengangs durch die Institutionen angeboten, z.B. in Form eines kurzen Intensivkurses.

Die Web-Evaluation wird auch als wichtige Methode zur Entwicklung der Computerkenntnisse im weiteren Sinne angesehen. Normalerweise beginnen solche Lehr- und Lernsituationen mit einer gruppenbasierten Aufgabe unter Benutzung einer Internetseite und der Generierung studentischer Bewertungskriterien, die anschließend diskutiert und kategorisiert werden. Einige Dozenten lenken ihre Studierenden anschließend in das Finden anderer Bewertungsseiten zur Ausprägung von Fertigkeiten in der Internetsuche, andere geben selbst gewählte Kriterien aus. Diese Evaluationskriterien werden durch die Bezugnahme auf identifizierte Internetseiten getestet.

Laut der Gruppe der Erziehungswissenschaften¹³, beinhalten die Methoden des Lehrens und Lernens zur Entwicklung von Computerkompetenzen die folgenden:

- Eigenständiges Lernen durch entsprechende Programme
- Der freiwillige Besuch von Lehrelementen, die mit verschiedenen Fertigkeiten, Grafiken, Web-Evaluation etc., wie oben genannt, verbunden sind
- Gute Umsetzungen als Vorbilder, z.B. in dem den Studierenden eine URL-Referenz zur weiteren Bearbeitung gegeben wird, durch die Bereitstellung von Beispielen guter Präsentationen etc.
- Die Erfordernis der Produktion studentischer Arbeit in verschiedenen geeigneten Formaten, häufig mit Links zu Internetquellen.
- Die Studierenden mit dem Finden von Literatur in verschiedenen Bibliotheken via Computer zu beauftragen
- Informationen über die Studiengangsorganisation nur im elektronischen Format zu kommunizieren, z.B. via Intranet
- Qualitätskriterien auf Webseiten anzuwenden

Die Bewertung der entwickelnden Computerkenntnisse basiert auf der Aufgabe der Studierenden, einen Beweis der Kompetenz zu erbringen, z.B. in dem die Studierenden gebeten werden, eine Präsentation für einen interaktiven Kurs zu schreiben, unter Benutzung verschiedener Computersoftwareanwendungen (Wirtschaftswissenschaften). In den Erziehungswissenschaften sind alle Aktivitäten für die frühe Entwicklung von ICT-Fertigkeiten eher auf die Entwicklung der Fertigkeit an sich als auf Wissen und Erkenntnis fokussiert.

Diese beinhalten, dass der Studierende

- eine Aufgabe erhält, in der einige fehlende Informationen auf einer von dem Dozenten erstellten Datenbank erhältlich sind – oder die Studierenden müssen eine adäquate Datenbank für bestimmte gegebene Informationen entwickeln

¹³ Im Internet(<http://www.ltss.bristol.ac.uk/anorak/>) kann der Personalrevisionsfragebogen gefunden werden- außerdem sind ähnliche auch für Studierende erhältlich, sowohl in elektronischer als auch Druckform

- eine Darstellung der „Fertigkeit“ sieht und danach eine Aufgabe erhält, in der er diese selber anwenden muss
- zur Lieferung der erforderlichen Informationen Browser oder Suchmaschinen gebrauchen muss
- eine Arbeit präsentieren muss, die dann anhand der computerbasierten Kompetenzen der Darstellung bewertet wird

Dort, wo Fertigkeiten bewertet werden, werden die Studierenden durch Noten oder mündliches Feedback über ihre Leistungen informiert. Diese beziehen sich auf alle Aufgaben, die der Studierende leisten sollte - darunter Demonstrationen in beaufsichtigten Computerlaborsitzungen, die Beantwortung von computerbasierten Aufgaben, praktischen Laborberichten und –experimenten und sogar der Endjahresprojektbericht (z.B. die Bachelor-Arbeit). In den Erziehungswissenschaften wird auch ein Vergleich zwischen den erreichten Kompetenzen am Ende des Studiengangs und den Ergebnissen der Selbstbeurteilung durchgeführt, so fern der Studierende diese zu Beginn des Studiums vorgenommen hat.

Zur Beschreibung dieser Kompetenz gebrauchen die SAGs die folgenden Verben; sich selbstsicher in der Annäherung fühlen, gestalten, speichern, vertraut werden mit, suchen, zeichnen, benutzen, zuordnen, beitreten, produzieren, speichern, ändern, ausschneiden und einfügen, formatieren, verbinden, durchführen, assistieren, illustrieren, evaluieren, generieren, kommunizieren, browsen, interagieren etc.

Eine Gruppe, für die der Gebrauch von Computern problematisch sein könnte, sind ältere Studierende, die erstmalig eingeschrieben sind. Heutzutage unterrichten die Schulen Computerkenntnisse und sowohl die Soft- als auch die Hardware haben sich in den letzten zehn Jahren sehr stark verändert. Ältere Studierende könnten jedoch nicht computerbewandert sein und sich nicht trauen, um Hilfe zu bitten.

Forschungs- und Entwicklungsfähigkeiten

Alle SAGS sind sich über die Wichtigkeit der Forschungs- und Entwicklungsfähigkeiten einig, insbesondere, aber nicht nur im zweiten Zyklus. Jedoch erschienen einige Unterschiede in der mit ihnen verbundenen Bedeutung in den einzelnen Studienfächern. Während die Erziehungswissenschaften und Geschichte auf die Kenntnis verschiedener Recherchemethoden Wert legen, fokussiert die Physik die Kenntnis der in einem

bestimmten Forschungsfeld gebrauchten Techniken und die Chemie bezieht sich auf die Gestaltung bestimmter Projekte und die Auswertung ihrer Ergebnisse.

Es wurde keine klare Unterscheidung gezogen zwischen dem Erlernen des Forschens mit Hilfe eines Lehrers und dem Erlernen durch Tätigkeiten im Rahmen eines persönlichen Forschungsprojekts; dennoch wurde in der Untersuchung der gesammelten Studiengangsbeschreibungen wenigstens in den Erziehungswissenschaften und der Krankenpflege klar, dass spezielle Elemente die Entwicklung von Forschungswissen und –fertigkeiten förderten, insbesondere im zweiten Zyklus. Dies erschien in Verbindung mit dem integrierten beweisbasierten Lehren, das Erziehungswissenschaftler und Krankenpflegespezialisten unterstützen. Da die Forschungskompetenz durch die Verfolgung einer dieser beiden Wege entwickelt wird (zusätzlich zu der andauernden Konfrontation mit der Forschung durch das Lesen von Forschungsberichten als Teil der Studierenerfordernisse), ist es manchmal schwierig, eine klare Linie zwischen der Rolle des Lehrenden und den Tätigkeiten des Studierenden zu ziehen. Der Beitrag des Lehrenden könnte hauptsächlich aus der Vorstellung von methodischen Ansätzen bestehen sowie auch der Schaffung eines Bewusstseins für den Forschungskontext z.B. dem sozialen, biografischen und kulturellen Hintergrund aller Teilnehmer eines Forschungsprojekts. Aber auch die Versorgung mit Input und die Erstellung von Aktivitäten für den Lernenden, der diese Aktivitäten ausführen wird und regelmäßig zur Beratung zum Lehrenden zurückkommen wird sowie Input und Feedback zu der getanen Arbeit sind mögliche Beiträge durch die Lehrenden. Die Dozenten schaffen Kurse/Seminare oder praktische Lese-/Schreibworkshops zum Thema Forschungsmethoden; erstellen Analysemodi, beschaffen bibliografisches Material und Dokumente und ermuntern zur Suche von weiterer Literatur sowie Verbindungen zu bereits im Rahmen anderer Elemente des Studiengangs gelerntem Material; führen das Lesen und die kritische Analyse von bestehenden Forschungen/Dokumenten weiter; betreuen Essays, Projekte und Studierarbeiten; organisieren Bibliotheks- und Archivbesuche. Die Studierenden nehmen an Kursen, Seminaren oder Workshops teil; entwickeln ein Forschungsprojekt/-these; prüfen bereits existierende Literatur und führen Dokumentenrecherche durch; sammeln und analysieren Daten; erhalten Ratschläge während der Hausarbeit; präsentieren und diskutieren die durchgeführte Arbeit; reagieren auf und greifen mit Kommentar und Kritik ein (sowohl mündlich als auch schriftlich); stellen die Ergebnisse im Kurs vor und kommentieren die Arbeit von Kommilitonen; schreiben eine festgelegte Anzahl Seiten; und auf der Promotionsebene aller Län-

der verteidigen sie ihre Hausarbeit in Anwesenheit von Experten, häufig aus der „realen Welt“ oder in einem internationalen Zusammenhang.

Durch die verwendeten Aktivitätstypen und zusammen mit der regelmäßigen Studierenden-Lehrenden-Interaktion entsteht eine direkte Verbindung zwischen der Bewertung des Lehrenden und dem Bewusstsein des Studierenden hinsichtlich der gemachten Fortschritte. Über die beiden Hauptpunkte ist man sich einig: Zunächst findet die Bewertung sowohl aufgrund der Leistung während des Forschungsprozesses – z.B. aufgrund der Qualität der abgegebenen geschriebenen Arbeit, der Teilnahme an Gruppenaktivitäten – statt, als auch auf der Qualität des Endprodukts – so wie der Originalität, der Fähigkeit, dokumentarische Nachweise zur Stützung der erstellten Thesen zu finden, Klarheit und Unabhängigkeit des Gedanken, dem Interesse an Kohärenz und Objektivität und der Klarheit der Präsentation. Zweitens wird regelmäßig sowohl zum Prozess als auch zum Produkt Feedback erteilt. Es erfolgt durch den akademischen Aufsichtsführenden und häufig auch durch Fachkollegen.

Schlussfolgerungen

Der Vergleich der Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden ist aus Sicht der Fachbereiche in europaweitem Umfang ein weiterer Schritt darin, die Hochschulbildung transparent zu machen. Dieser kurze Überblick suggeriert, dass, wenn auch komplex, diese Maßnahme vollständig realisierbar ist, unter der Voraussetzung eines guten Willens und guten Zuhörkompetenzen.

Bologna stellte das Konzept eines Drei-Zyklen-System für die Hochschulbildung in Europa vor; eine Herausforderung, mit der der gesamte Kontinent konfrontiert wird. Vor kurzer Zeit einigten sich die Minister in Bergen auf ein allumfassendes „Rahmenwerk für Qualifikationen des Europäischen Hochschulraumes“¹⁴. Akademische Studiengangsleiter müssen Studienprogramme entwickeln, die den neuen „Ergebnisansätzen“ entsprechen, Niveaustufen, Niveaustufen-Deskriptoren, Qualifikationsdeskriptoren sowie Lernergebnisse gebrauchen und die Gesamtmenge der studentischen Arbeitsbelastung anhand von Credits fairer als bisher berücksichtigen. Die Arbeit des Tunings steht bereit, um denen zu assis-

¹⁴ Bologna Working Group on Qualifications Framework, “A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area” (Kopenhagen, 2005)

tieren, die solch einen Ansatz in ihre Lehrplangestaltung, die Lehre, das Lernen und die Beurteilung der Hochschulbildung einführen wollen.

Diese Arbeit wurde mit der Absicht verfasst, die weitere Diskussion über die hervorgehobenen Themen und die Befunde der Konsultation von Vertretern von Hochschulfakultäten aus 25 verschiedenen Ländern anzuregen. Natürlich müssen in Studiengängen, die mit Blick auf die Erreichung bestimmter, anhand von Kompetenzen formulierter Lernergebnisse gestaltet werden, die Lehr- und Lernaktivitäten auch so gewählt werden, dass diese Ergebnisse erreicht werden können. Auch die Bewertungspraktiken müssen geeignet sein zur Bestimmung, ob das geplante Lernergebnis erreicht wurde oder nicht. Es wird gehofft, dass diese Diskussion als Resonanzboden zur weiteren Evaluation in den Fachbereichsgruppen dienen kann, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kontextes des Tuning-Projekts.

Erstellt von Arlene Gilpin und Robert Wagenaar mit Beiträgen von Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi Damiani und Volker Gehmlich

6. Qualitätssteigerung auf Studiengangsebene: der Tuning-Ansatz

Einführung

Das Tuning-Projekt erfasst das wachsende Interesse an Qualität in der Hochschulbildung innerhalb ganz Europas. Es gibt ein Wachstum in der Anzahl von Qualitätseinheiten auf institutioneller Ebene, die die interne Qualität überwachen, sowie eine steigende Anzahl neu gegründeter Qualitätsagenturen, die die Qualität aus der Sicht externer Agenten beurteilen. Des Weiteren gibt es eine starke Überzeugung zwischen den relevanten Akteuren, dass die Qualität den Kern in der Konstruktion eines europäischen Hochschulraumes bildet. Dies wird in dem ENQA Richtliniendokument „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ („Standards und Richtlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum“) reflektiert, das von der EUA, EURASHE und ESIB befürwortet und auf dem Bergen-Gipfel von den europäischen Bildungsministern zugelassen wurde.

Der Begriff „Qualität“ ist in der Hochschulbildung oft nicht eindeutig bestimmt. Er wird gewöhnlich als eine Art Kurzform gebraucht, um die verschiedenen Verständnisse dessen, was die essentiellen Komponenten von Qualität sind, und welche die besten Methoden zur Erstellung und Gewährleistung ihrer Existenz sein mögen, zu repräsentieren. Das Tuning beachtet, dass das allgemeine Ziel des gesamten Hochschulbildungssektors die Erschaffung, die Steigerung und die Garantie der besten und ehesten angemessenen Studienerfahrung sein muss, die für den Studierenden möglich ist. Verschiedene Strategien und vielerlei Akteure auf verschiedenen Stufen des Prozesses müssen sicherlich in den Prozess der Gewährleistung, dass Qualität in diesem allgemeinen Sinne erreicht wird, miteingebunden werden. Jedoch glauben die Tuning-Mitglieder, dass in der abschließenden Analyse die Verantwortlichkeit zur Entwicklung, Beibehaltung und Steigerung der Qualität in der Hochschulbildung bei den Hochschulen und ihrem Personal liegt, mit Beiträgen der Studierenden und anderen „Stakeholders“. Auch andere Akteure und Stufen spielen eine wichtige Rolle in der Stimulierung und der Kontrolle der Leistung, aber wenn das akademische Personal und die Studierenden nicht tief, ernsthaft und auf intelligente Weise in die Entwicklung und

die Steigerung der Qualität eingebunden sind, werden außen stehende Agenten zwar die Existenz von Problemen bemerken, aber nicht selber in der Lage sein, Qualitätsprogramme zu erschaffen und zu implementieren.

Die spezielle Aufgabe des Tunings ist es, ein gemeinsames Verständnis und geeignete Instrumente zu kreieren, damit die Hochschulen die Qualität der Hochschulprogramme in dem breiten europäischen Kontext entwickeln, beibehalten und verbessern können. In diesem Kapitel werden wir uns auf die aus unserer Sicht wichtigste Strategie zur Schaffung gegenseitigen Vertrauens und Verständnisses sowie zur Sicherung der Anerkennung von akademischen Graden und Studienabschnitten konzentrieren, nämlich die Entwicklung von Qualität auf Studiengangebene.

Im Bologna-Kontext sollte jedes Programm von Bedeutung für die Gesellschaft sein, zur Beschäftigungsfähigkeit führen, auf das gesellschaftliche Engagement vorbereiten, von der Akademie anerkannt werden und hinreichend transparent und vergleichbar sein, um Mobilität und Anerkennung zu erleichtern. Weiterhin sollte es verständlich, wertvoll und als attraktiv genug erachtet werden können, um bei einer signifikanten Anzahl guter Studierender Anklang zu finden, entweder im nationalen oder im internationalen Umfang. Die Eignung dieses Ansatzes um die Zielsetzungen zu erreichen, sowie die Beständigkeit und Kohärenz der einzelnen Elemente des Programms, sind weitere Beweise seiner Qualität.

Das Tuning-Projekt hat eine Grundlage für die Qualitätssteigerung durch die Entwicklung geeigneter Transparenzinstrumente und eines Dialogs mit den „Stakeholders“ geboten. Die Schaffung einer Umgebung, in der mehr als 135 anerkannte europäische Experten aus neun verschiedenen Fachbereichen konstruktiv zusammen arbeiten konnten, hat es ihnen ermöglicht, Punkte der Verständigung und Konvergenz zu finden; sie waren in der Lage, die Bedeutung von Qualität gemeinsam zu reflektieren und auf seine steigende Bedeutung im Hochschulsektor zu reagieren, in dem sie eine Anleitung, insbesondere für die Gestaltung, Implementierung und das Angebot von Lehrplänen bieten.

Unter den verschiedenen Kriterien, die für die Qualitätsbewertung gebraucht werden, finden wir die Begriffe „Tauglichkeit für die Zielsetzung“ und „Tauglichkeit der Zielsetzung“. Ersterer, häufig im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen gebraucht, bezeichnet die Bestimmung, ob die akademischen Strategien für das Erreichen der erklärten Ziele des Studienganges geeignet sind. Letzterer meint die Bestimmung,

ob die Ziele des Studiengangs geeignet sind oder nicht. Um echte Qualität zu entwickeln, hat aus der Sicht des Tunings die „Tauglichkeit für die Zielsetzung“ nur dann Bedeutung, wenn die Tauglichkeit der Zielsetzung vollständig gewährleistet und bewiesen ist. Als Folge hält Tuning fest, dass Qualität der Studiengangsgestaltung und -ausführung sowohl die „Tauglichkeit für die Zielsetzung“ (z.B. die Eignung, die erklärten Ziele jedes Programms zu erreichen) als auch die „Tauglichkeit der Zielsetzung“ (z.B. die Eignung der Zielsetzungen jedes Programms: diese sollten den Erwartungen der Studierenden, des akademischen Personals, den Arbeitgebern und weiteren Gruppen, die im Bologna-Prozess vorgesehen werden, entsprechen) garantiert. Die Gewährleistung der „Tauglichkeit der Zielsetzung“ erfordert eine enge Verbindung mit den akademischen und Forschungsstandards sowie der Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit, die nur in der Definition der „Tauglichkeit für die Zielsetzung“ impliziert wird.

Tuning sieht seine besondere Rolle in der Förderung der *Qualitätssteigerung* auf Studiengangsebene und der Bereitstellung von Instrumenten zu ihrer Entwicklung. Als Arbeitsdefinition von Tuning, bedeutet die Qualitätssteigerung *„das konstante Bemühen, die Qualität der Studiengangsgestaltung, -implementierung und des Studienangebots zu verbessern“*. Der Tuning-Ansatz basiert auf einigen einheitlichen Merkmalen:

- *ein ermittelter und vereinbarter Bedarf:*
- *ein gut beschriebenes Profil:*
- *entsprechende Lernergebnisse formuliert in Form von Kompetenzen:*
- *die korrekte Allokation der ECTS-Credits auf die verschiedenen Einheiten des Studiengangs:*
- *geeignete Methoden des Lehrens, Lernens und der Bewertung.*

All diese beschreiben und sind abhängig von der Einführung eines fortwährenden Prozesses, der auf integrierte Qualitätssteigerungsmechanismen und der Bewusstheit derer beruht, nämlich einer „Qualitätskultur“.

Die Tuning-Methodik

Das Tuning-Projekt hat seine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Kompetenzen als Basis für die Gestaltung, Implementierung und das letztendliche Angebot von Studiengängen gelenkt. Das Konzept der Kompetenzen

impliziert den Gebrauch sowohl von Lernergebnissen als auch von Credits, vorzugsweise ECTS-Credits, als Leitprinzipien. Tuning unterscheidet fachspezifische und überfachliche Kompetenzen. Gemäß der Tuning-Methodik sollten die Lernergebnisse anhand von Kompetenzen ausgedrückt werden, Lernergebnisse sind Darstellungen dessen, was von einem Lernenden nach Abschluss einer Lerneinheit zu wissen, zu verstehen und/oder demonstrieren zu können erwartet wird. Sie können sich auf eine einzelne Lerneinheit, ein Modul oder eine Lernperiode beziehen, zum Beispiel einen Studiengang des ersten oder zweiten Zyklus. Lernergebnisse spezifizieren die Voraussetzungen für den Erhalt der Credits. Die Lernergebnisse werden von dem akademischen Personal formuliert. Die Kompetenzen stellen eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten dar. Die Förderung von Kompetenzen ist das Ziel der Bildungsprogramme. Die Kompetenzen werden durch die verschiedenen Lerneinheiten geformt und in verschiedenen Stadien bewertet. Die Kompetenzen werden durch den Studierenden erlangt. Die Kompetenzen können vom dem Studierenden zu einem höheren (oder niedrigeren) Grad als von den Lernergebnissen vorgesehen entwickelt werden. Das Niveau des Erlangens einer Kompetenz wird anhand einer Note oder Zensur ausgedrückt.

Die Studiengänge, die gemäß der Tuning-Methodik entstanden sind, sind outcome-orientiert und vorzugsweise modularisiert. Ein modulares System hat den Vorteil, transparent zu sein. Es wird die Suche nach der richtigen Balance zwischen den Lernergebnissen und der damit verbundenen studentischen Arbeitsbelastung, ausgedrückt anhand von ECTS-Credits, verbessern und erleichtern.

Für das Tuning bildet die Gestaltung eines Studiengangs ein entscheidendes Element für seine Qualität und Bedeutung für die Gesellschaft. Schlecht gestaltete Programme werden nicht nur einen negativen Effekt auf den Output hinsichtlich der Anzahl erfolgreicher Studierender und der durchschnittlichen Zeit zur Absolvierung des Programms haben, sondern auch auf das Niveau des gesellschaftlichen Engagements und der Beschäftigungsfähigkeit seiner Absolventen.

Im Rahmen der ersten Phase des Projekts entwickelte Tuning einen abgestuften Ansatz zur Gestaltung eines Studiengangs. Dieses Modell bestimmt die folgenden Schlüsselemente:

- Die notwendigen Ressourcen müssen verfügbar sein;
- Es muss ein Bedarf nachgewiesen und durch einen Konsultationsprozess der relevanten „Stakeholders“ bestätigt worden sein;

- Das Abschlussprofil muss klar beschrieben sein;
- Es muss eine bestimmte Anzahl erwünschter Lernergebnisse festgelegt und anhand von überfachlichen und fachspezifischen Kompetenzen ausgedrückt worden sein;
- Sowohl der akademische Inhalt (Wissen, Verständnis, Fertigkeiten) als auch die Struktur (Module und Credits) müssen festgelegt und beschrieben sein;
- Geeignete Lehr-, Lern- und Bewertungsstrategien zur Erreichung der erwünschten Lernergebnisse müssen bestimmt sein;
- Eine angemessene Evaluation sowie ein Qualitätssicherungs- und -bewertungssystem, insbesondere im Hinblick auf die Konsistenz und Implementierung des Lehrplans als Ganzem, muss erstellt werden.

Man muss in Erinnerung behalten, dass jeder Studiengang eine Einheit mit eigener Identität, definierten Zielen und Zielsetzungen darstellt. Aus diesem Grund müssen Qualitätsindikatoren von innen heraus als normales und substanzielles Element gebildet werden, nicht in dem Sinne, als dass sie standardisierte Normen darstellen sollen, sondern dass sie Kriterien bilden, die der Einzigartigkeit und der Kohärenz des speziellen Plans entsprechen.

Im Rahmen dieser Arbeit scheint es nützlich, die oben erwähnten Elemente genauer zu besprechen:

Eine Voraussetzung für die Durchführung eines Studiengangs ist die Verfügbarkeit von Ressourcen. Die Qualität dieser Ressourcen hat einen direkten Einfluss auf die Qualität des Programms. Ressourcen beinhalten die Verfügbarkeit und Qualität des akademischen Personals und, im Falle arbeitsplatzbasierten Lernens, des Vorgesetzten am Arbeitsplatz. Die umgebungsbedingten Umstände und Möglichkeiten, die zum Lehren und Forschen verfügbar sind, sind ebenfalls relevant. Beide erfordern permanente Kontrolle und Verbesserung. Im Falle des akademischen Personals bedeutet dies zum Beispiel, dass Möglichkeiten geschaffen und beworben werden, um das Personal mit den neuen Lehr- und Lernmethoden vertraut zu machen.

Um den Bedarf nach einem Studiengang nachzuweisen, ist ein weitläufiger Konsultationsprozess erforderlich. Dieser Konsultationsprozess sollte nicht nur die akademische Gemeinschaft mit einschließen, sondern auch Fachleute und fachliche Institutionen sowie Arbeitgeber und weitere „Stakeholders“. Um nützliche Informationen zu erlangen, hat das Tuning eine

Reihe von Fragebögen entwickelt, die sowohl die überfachlichen als auch die fachspezifischen Kompetenzen fokussieren. Das Ergebnis dieser Fragebögen bietet Input für die Definition von internationalen Referenzpunkten für einen Fachbereich. Weiterer Input kommt von der globalen akademischen Gemeinschaft des spezifischen Fachgebiets. Diese Gemeinschaft spielt eine entscheidende Rolle in der Definition von akademischen Referenzpunkten für diesen Bereich. Jedoch ist letztendlich das akademische Personal für den Studiengang verantwortlich, unter Berücksichtigung der bestimmten Referenzpunkte sowie der Ausrichtung und Kompetenzen der verfügbaren Mitarbeiter, die den Studiengang eigentlich gestalten. Obwohl die Kompetenzvielfalt und die Ausrichtung erforderlich ist, um Qualität in den Fachbereichen, Fakultäten und Hochschulen herzustellen, muss es auch koordinierende Strukturen geben, die eine Kohärenz garantieren und eine *Veränderung* überhaupt ermöglichen. Eine maßgebliche Rolle spielen in diesem Punkt die so genannten Veränderungsagenten, z.B. Studiendirektoren, Fachbereichsleiter, Fakultätsausschüsse und –räte etc., die für die Gestaltung, die Zulassung, das Angebot und das Management von Studiengängen verantwortlich sind. Es ist schwierig, Veränderungen durchzuführen, wenn diese nicht weitgehend unterstützt werden. Deshalb sollte ein breites Spektrum von akademischem Personal und studentischer Sichtweisen erfasst werden, so dass der Lehrplan und die Bildungsmethode sowohl von dem Personal als auch von den Studierenden verstanden und unterstützt werden.

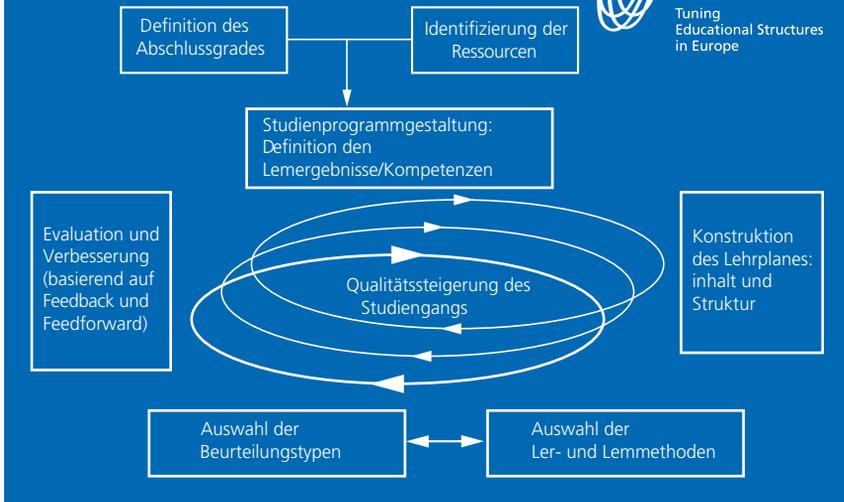
Für jeden Studiengang sollte es ein Abschlussgrad- oder Qualifikationsprofil geben, das die Zielsetzungen und Zwecke des Studiengangs klar definiert. Weitere Klarheit kann durch die Formulierung dieser Ziele in Form von geplanten Lernergebnissen (Beschreibungen dessen, was der Studierende wissen, verstehen und tun können sollte) erreicht werden, ausgedrückt anhand der zu erlangenden fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen. Die Lehrplangestaltung und die Bewertung der Studierenden sollten mit diesem Profil stimmig sein.

Der Lehrplangestaltungsprozess sollte den akademischen Inhalt und das Niveau, das erreicht werden soll, berücksichtigen, aber auch, dass eines der Hauptziele der Hochschulbildung die Förderung des eigenständigen Lernens und des eigenständigen Lernenden ist – was Auswirkungen auf die Lehr- und Lernmethoden und das gesamte studentische Arbeitspensum bezüglich der ECTS-Credits hat. Der Lehrplan sollte die Studierenden nicht mit übertriebenem und überflüssigem Inhalt überlasten. Die Lehrplangestaltung sollte die Anstellungsfähigkeit und die Entwicklung des gesellschaftlichen Engagements sowie ihre akademische und intellektuelle Schulung berücksichtigen.

DER DYNAMISCHE QUALITÄTS- ENTWICKLUNGSZYKLUS DES TUNINGS

Tuning

Tuning
Educational Structures
in Europe



Ein *Evaluationsschema* sollte erstellt werden, um den Betrieb der einzelnen Studiengänge zu überprüfen und zu bewerten. Der Kontrollprozess sollte die systematische Sammlung und Analyse von statistischen Informationen zu den Schlüsselindikatoren prüfen, so wie die Prüfungserfolgsraten, den Fortschritt der Studierenden in Richtung der Beschäftigungsfähigkeit oder höherer Abschlüsse, die Anzahl der eingestellten Studierenden, die Rücklaufquote von Evaluationsfragebögen, das Feedback von Partneruniversitäten, etc. Die Ergebnisse sollten innerhalb der Hochschule bekannt gemacht werden. Verschiedene Feedback- und „Feedforward“-Kreisläufe sollten eingesetzt werden. Diese sollten Studierende, Alumni und das akademische Personal mit einbeziehen und parallel oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt werden. Insbesondere sollte es eine Rücklage für die Erlangung und das Handeln anhand der Informationen aus den studentischen Fragebögen und der Studierendenvertreter geben. Der Zweck der Feedback-Kreisläufe ist die Korrektur von Defiziten in der Durchführung und/oder der Gestaltung des Lehrplans. Die Feedforward-Kreisläufe sind zur Identifizierung der erwarteten Entwicklungen gedacht, die bei der Verbesserung und/oder der Entwicklung von Studiengängen in Betracht gezogen werden soll-

ten. Im Falle von Studiengängen, die ein arbeitsplatzbezogenes Lernen beinhalten, sollte von den beteiligten „Stakeholders“ Feedback bezogen werden bezüglich der praktischen Eignung der studentischen Kompetenzen und dahingehend auch ihrer Beschäftigungsfähigkeit.

Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass die Studiengänge nicht nur basierend auf Feedback sondern auch auf Feedforward verbessert werden können und sollten, durch die Einbeziehung von Entwicklungen in der Gesellschaft sowie auf dem betreffenden Fachgebiet. Dies wird durch die progressiven Spiralaringe im Diagramm dargestellt.

Die oben genannten Prinzipien zur Erstellung und Verbesserung von Studiengängen wurden von Tuning in dem dynamischen Qualitätsentwicklungszirkel visualisiert: und oben bereits einmal dargestellt, in der Besprechung der Tuning-Methodik im Kapitel 1.

Um den Institutionen die Studiengangsgestaltung, -implementierung und das -angebot zu vereinfachen, hat Tuning eine umfassende Liste von Schlüsselfragen entwickelt, die in der Einleitung oder der Entwicklung eines Studiengangs berücksichtigt werden sollten. Ihre Nützlichkeit hat sich in der Praxis, wie in den Beispielen im Anhang dieser Arbeit dargestellt, bewährt. Dieses Instrument ist dieser Arbeit als Anlage 1 beigefügt worden.

Da die Gesellschaft sich ständig verändert und die wissenschaftlichen Bereiche sich immer weiter entwickeln, muss die Bildung einen dynamischen Prozess darstellen. Tuning ist überzeugt, dass die regelmäßigen externen und internen Qualitätssicherungskontrollen für die Weiterentwicklung und Bewahrung echter Qualität unzureichend sind. Der Fokus sollte eher auf der ständigen Verbesserung und Aktualisierung des Studiengangs liegen. Folglich müssen Evaluationsprozesse auf bestimmte Weise erfolgen. Einzelne Lehr- und Lerneinheiten sollten nicht einzeln bewertet werden, sondern besser im Rahmen des gesamten Studiengangs.

Eine Lehrplanevaluation kann unter drei Haupttiteln betrachtet werden:

- Bildungsprozess
- Bildungsergebnis und
- Mittel und Möglichkeiten zur Durchführung des Programms

Jeder dieser Haupttitel beinhaltet eine gewisse Anzahl zu berücksichtigender Elemente:

Der Bildungsprozess:

- Abschlussprofil (Zielsetzungen des Studiengangs)
- Lernergebnisse, die erreicht und Kompetenzen, die erlangt werden sollen
- Abschlussgrad-/Studiengangsstruktur sowie die Reihenfolge der Studiengangskomponenten, um den Fortschritt zu sichern
- Kohärenz des Studiengangs
- Verteilung der Arbeitsbelastung über das Semester oder das akademische Jahr
- Realisierbarkeit des Studiengangs (Überprüfung)
- Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden
- Die Verbindung mit der sekundären Ausbildung
- Internationale Kooperation und studentische Mobilität

Das Bildungsergebnis:

- Studienrate, Studiengangsbeendigung und –wechsel (Output)
- Output des ersten und zweiten Zyklus
- Anstellungsfähigkeit

Erforderliche Mittel und Möglichkeiten:

- strukturelle und technische Möglichkeiten
- personelle und materielle Mittel
- Unterstützung der Studierenden: Studierendenberatung

Die verschiedenen bestimmten Elemente werden in einer *Checkliste für die Lehrplangestaltung* vorgestellt. Die Checkliste basiert auf 14 „Prämissen“ oder Erklärungen, die die ideale Situation beschreiben. In der Praxis wird dieses Ideal schwer umzusetzen sein, aber es liegt in der *Verantwortlichkeit des akademischen Personals und der Studierenden*, so nah wie möglich an dieses heran zu kommen. Die Checkliste ist diesem Kapitel als Anlage 2 beigefügt. Es kann in Kombination mit der *Liste von Schlüsselfragen*, beigefügt als Anlage 1, gebraucht werden. Beide sollten als praktische Instrumente betrachtet werden, um den Studien-

gangsgremien bei der Gestaltung, der Implementierung des Angebots sowie der Kontrolle zu helfen und die Studiengänge zu verbessern.

Die weitere Rolle des Tunings in der Qualitätssteigerung

Neben der Vorlegung methodischer Rahmenwerke und praktischer Instrumente für die Gestaltung, Implementierung und das Angebot von Studiengängen nimmt das Tuning dahingehend eine weitergehende Rolle ein, als dass es ein paneuropäisches Netzwerk von Akademikern darstellt. Die potentielle Rolle von Netzwerken hinsichtlich der Qualitätsfrage wurde in dem Berliner Communiqué erwähnt. Tuning ist ein Netzwerk von Akademikern, die sowohl die europäischen Länder als auch ihre eigenen Institutionen repräsentieren, die sie ausdrücklich für das Projekt ausgewählt haben. Die maßgebliche Rolle der Akademiker innerhalb der Institutionen wird im „Trends III-Bericht“ betont, in dem es heißt:

„Wenn das enorme Potential *der Umsetzung* der Bologna-Zielsetzungen als Auslöser für die überfälligen, fundamentalen und nachhaltigen Reformen der Hochschulbildung in Europa nicht verschwendet wird, wird die Stimme der Akademiker innerhalb der Institutionen im Bologna-Prozess gehört und ihr gezielter zugehört werden.“

Netzwerke von Akademikern können maßgeblich zu der Wertschätzung von Qualität sowie zur Ausführung von Konzepten beitragen, die in verschiedenen kulturellen Zusammenhängen von Bedeutung sind. Dies ist, in Verbindung mit Qualität ein großer Gewinn, da die Gestaltung von gemeingültigen Bedeutungen zu der Entwicklung eines qualitätsorientierten europäischen Hochschulraumes außerordentlich beitragen kann. Des Weiteren können Netzwerke eine effektive Rolle in der Ausbreitung und Sozialisierung dieser Konzepte spielen.

Das Tuning-Projekt arbeitet in einem europäischen, transnationalen Kontext, in dem die Anerkennung eines der zentralen Themen darstellt. Eine Anerkennung, die auf Vergleichbarkeit und Transparenz basiert, liegt im Kern des Tuning-Projekts. Eine grundlegende Aufgabe des Tunings ist die Bereitstellung von nützlichen Referenzpunkten zur Schaffung von vergleichbaren, lesbaren Studiengängen, basierend auf den Studiengangprofilen und beschrieben in der Sprache der Lernergebnisse. Lernergebnisse werden anhand von überfachlichen und fachspezifischen Kompetenzen ausgedrückt, mit einer klaren Definition des Niveaus und klar fokussierten Lehr-, Lern- und Bewertungsansätzen. Dies ist ein

maßgeblicher Schritt auf dem Weg zur Anerkennung, da er eine Ausgangsebene bietet, zur:

- Formulierung von Referenzpunkten auf der Grundlage international gemeinsamer Konzepte und Inhalte hinsichtlich dessen, was die einzelnen Fachbereiche auszeichnet. Dabei wird zwischen Spezialisierungen und den Abbildungen bestehender Studiengänge unterschieden;
- Entwicklung von beiderseits geteilten Kriterien und Methodiken hinsichtlich der Qualitätssicherung auf Studiengangsebene;
- Bereitstellung von Elementen zur Vergleichbarkeit auf nationalem und internationalem Niveau;
- Bildung von Vertrauen in interne Evaluationssysteme, die gegenseitig verstanden und gemeinsam erstellt werden;
- Steigerung des Interesses für die Anerkennungsprozeduren auf Studiengangsebene innerhalb der Institutionen;
- Unterstützung von ENICS und NARICS in ihrer Arbeit zur Annerkennung von Hochschulabschlüssen;
- Effektiven Nutzung der verfügbaren Ressourcen zur Entwicklung von Referenz- und Datenverwaltungssystemen, die in verschiedenen Ländern verglichen und verstanden werden können.

Als transnationales Netzwerk bietet Tuning eine einzigartige Plattform zur Implementierung der Prinzipien, die bereits als *qualitätsstärkend in der europäischen Hochschulbildung* bestimmt wurden:

Relevanz. In einem studierenden-orientierten Bildungssystem bildet die Relevanz für die Studierenden wie auch die Gesellschaft offensichtlich einen Schlüsselwert für alle Studiengänge. Ein Studiengang sollte auf der akademischen, fachlichen und sozialen Entwicklung sowie intellektuellen Anstrengungen, Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftlichem Engagement in einer europäischen Umgebung beruhen. Durch seine kompetenzbasierte Eigenschaft vereinfacht der Tuning-Ansatz den Dialog zwischen den Arbeitgebern und den gesellschaftlichen Akteuren. Er verfolgt die Identifizierung von relevanten akademischen und fachlichen Profilen und fordert Klarheit bezüglich der Erfordernisse, die die Studiengänge erfüllen sollen.

Vergleichbarkeit und Kompatibilität. Mithilfe der Tuning-Methodik können europäische Studiengänge unter dem Gebrauch von gemeinschaft-

lichen Referenzpunkten und gemeinsam vereinbarten und formulierten überfachlichen und subjektspezifischen Kompetenzen so gestaltet werden, dass sie mit anderen europäischen Studiengängen kompatibel und vergleichbar sind. Diese Methodik erlaubt eine wirkliche Vergleichbarkeit, während sie aber auch einen klaren Respekt für die Vielfalt der Lehrpläne, Lehrpfade und kulturellen Ethiken aufweist. Die Einbeziehung und Entwicklung von ECTS bietet durch den Gebrauch von studentischer Arbeitsbelastung als Instrument zur Planung und Kontrolle von ganzen Studiengängen sowie ihren Bestandteilen zusätzlich ein höheres Niveau an Vergleichbarkeit und Kompatibilität.

Transparenz. Diese stellt ein notwendiges Charakteristikum eines jeden Studiengangs dar und muss von Anfang an miteinbezogen werden. Transparenz muss in den Ergebnissen, dem Prozess und den Lernressourcen sowie den Qualitätssystemen und der Datenverwaltung bestehen. Sie muss mit Lesbarkeit verbunden sein, die den Gebrauch einer Sprache erfordert, die sowohl von den Studierenden, als auch von den Arbeitgebern und anderen „Stakeholders“ in einer transnationalen Gesellschaft verstanden werden kann. Transparenz beinhaltet die korrekte Anwendung von ECTS-Credits zur Definition der studentischen Arbeitsbelastung und dem Diploma Supplement sowie anderen ECTS-Instrumenten.

Mobilität und transnationale Bildung. Die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes erfordert ein verlässliches und hoch qualifiziertes Mobilitätssystem. Sinngemäß trägt die Erfahrung von Mobilität maßgeblich zu der vollständigen Entwicklung eines starken und vitalen europäischen Hochschulraumes bei. Physische Mobilität erhöht die Qualität bezüglich der europäischen Bildungsdimension, der Fähigkeit zur beruflichen Anstellungsfähigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt und das gesellschaftliche Engagement innerhalb Europas, sowohl für gut strukturierte Studienabschnitte als auch für komplette Studiengänge. Die transnationale Bildung ist eine stark wirkende Kraft zur Zusammenführung von Institutionen und zur Entwicklung gemeinsamer Qualitätssteigerungsmechanismen.

Ein qualitativ hochwertiges Mobilitätssystem muss die vollständige Anerkennung von Studienabschnitten und -abschlüssen sowie die Eignung der durchgeführten Tätigkeiten in der Gast-Institution für den Studierenden garantieren. ECTS bildet das Schlüsselsystem, auf dem die Anerkennung aufgebaut werden soll. Tuning hat die Anerkennung durch die vollständige Entwicklung der ECTS-Akkumulationsfunktion, den

durchgängigen Gebrauch von Lernergebnissen, ausgedrückt anhand von Kompetenzen sowie der Arbeitsbelastung, erleichtert.

Attraktivität. In einem europäischen Hochschulraum, der für Drittländer attraktiv sein soll, muss die Qualität gewährleistet sein. Die Qualitätsmechanismen, die auf nationaler Ebene von den verschiedenen Ländern entwickelt wurden, müssen kombiniert und weiterentwickelt werden, um als europäisches System wahrgenommen und verstanden zu werden. Das Tuning-Projekt bietet eine Qualitätssteigerungsmethodik, um Studienabschlussprofile zu gestalten und Lehrpläne, inklusive derer für Doppelabschlüsse, zu entwickeln, Lernergebnisse und Kompetenzen zu formulieren und das studentische Arbeitspensum zu messen. Es liefert bereits eine gemeinsame Sprache für das Lehren, Lernen und die Bewertung von Kompetenzen, die weiterentwickelt werden wird, um Qualitätsindikatoren mit einzuschließen.

Die Hochschulen erschaffen ihre eigenen Methoden und Systeme für die Entwicklung einer internen Qualitätskultur. Sie müssen die Inangasetzung und die Entwicklung ihrer akademischen Aktivitäten und Programme auf eine Weise kontrollieren, die mit den akademischen Kernwerten und ihrer speziellen Mission in Zusammenhang steht. Tuning bietet einen Ansatz für die Gestaltung oder Neugestaltung sowie die Entwicklung von Studiengängen gemäß den Grundsätzen des Bologna-Prozesses.

Die allgemeinen Ergebnisse des Tunings liefern nützlichen Input für alle Hochschulbildungsinstitutionen, während die Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen Fachbereiche spezifische europäische Referenzpunkte bieten, die für die Qualitätssteigerung auf disziplinärer Ebene gebraucht werden können.

Die Fachbereichs-/disziplinäre Ebene ist geeignet für:

- die Nutzung der Erfahrung der Akademiker, die verschiedene Bildungstraditionen repräsentieren;
- die Abfrage der Sichtweisen von Fachgesellschaften und anderen verwandten „Stakeholders“ auf jedem Gebiet und folglich die Aufrechterhaltung eines dynamischen Dialogs über die gesellschaftliche Relevanz und Eignung;
- die Fokussierung von Entwicklungen der einzelnen Fachbereiche und somit die Entwicklung einer dynamischer Ansteuerung von Grenzwerten und Referenzpunkten;

- die Verbindung von Kursen und Abschlüssen zu Berufsbildern sowie akademischen und beruflichen Profilen in einem internationalen Kontext;
- die Verbesserung einer geteilten Vision hinsichtlich der Qualitätsentwicklung innerhalb eines Fachbereichs unter gleichzeitiger Wertschätzung und Respektierung der Diversität der gebrauchten Ansätze;
- den Vergleich von Lehrplänen und Lern-, Lehr- und Bewertungsmethoden, um die Fachbereiche abzubilden, das gegenseitige Verständnis zu erleichtern, die Kernkompetenzen zu bestimmen und gemeinsame Standards auf verschiedenen Ebenen zu setzen;
- die Förderung der Beschäftigungsfähigkeitsstudien auf europäischer Ebene mit einem Schwerpunkt auf die Vielfältigkeit der Innovation;
- einen maßgeblichen Beitrag zu der Entwicklung von Zyklen-Deskriptoren, die in der Konstruierung von nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen gebraucht werden.

Am Besten kann das Niveau der akademischen Entwicklung eines Studiengangs innerhalb der Fachbereiche verstanden und gemessen werden, sowohl anhand von Quantität als auch anhand von Qualität.

Der Gebrauch des Tunings zur Steigerung der Qualität in der Gestaltung und dem Angebot von Studienprogrammen

Zusammenfassend bietet Tuning leistungsfähige Instrumente, um die Qualität in der Studiengangsgestaltung und im Studiengangsangebot zu steigern. Selbstverständlich wird die Qualität auch von anderen Elementen beeinflusst, abhängig von dem nationalen, lokalen oder institutionellen Kontext. Dennoch können die Tuning-Ergebnisse und -Instrumente von Institutionen und ihrem Personal überall zum Management von Studiengangsentwicklungen im Bologna-Kontext auf eine effektive Weise eingesetzt werden, die lernenden-bezogene Kulturen fördert. Tuning bietet ein Gesamtrahmenwerk für die Entwicklung von studierenden-bezogenen Studiengängen. Es zeigt, wie man Studiengänge unter voller Berücksichtigung des Endergebnisses, nämlich die Art und Weise, wie der Absolvent auf das Leben in der realen Welt nach Abschluss des Lernprozesses vorbereitet ist, gestalten kann, unter Beachtung der fachlichen und persönlichen Entwicklung sowie des gesellschaftlichen Engagements. Es ermöglicht außerdem die Beschreibung von Studiengängen durch den Gebrauch einer Sprache, die auf dieselbe Weise in

allen Ländern Europas und auch darüber hinaus verstanden wird und somit Vergleichbarkeit, Transparenz und Attraktivität sicherstellt.

Tatsächlich liegt der Ansatzpunkt des Tunings in der Gestaltung von Studiengängen, die innerhalb eines bestimmten zeitlichen Rahmens aussagekräftige Lernergebnisse erreichen. Die Lernergebnisse werden nicht anhand von disziplinären Inhalten formuliert, sondern anhand des Wissens und der Fähigkeiten, die erlangt wurden. Dieses Wissen und diese Fertigkeiten werden als fachspezifische und überfachliche Kompetenzen ausgedrückt und konzipiert, also dem, was ein Studierender am Ende des jeweiligen Lernprozesses wissen und tun können wird.

Der kompetenzbasierte Ansatz des Tunings ermöglicht die Konsultation von „Stakeholders“, inklusive Studierender, und die Beschreibung davon, welche die spezifischen Ziele jedes Studiengangs sind, in einer klaren Sprache. Diese Ziele bilden das Studienabschlussgradprofil, das mit der fachlichen Rolle, die erwartungsgemäß von dem Absolventen eingenommen werden wird, und den akademischen Standards, die er erwartungsgemäß in dem Fachbereich erreicht, verbunden ist. Durch den Gebrauch von arbeitspensumbasierten Credits können Lern- und Lehrmaßnahmen auf beständige und effiziente Weise organisiert werden.

Jeder Studiengang muss eigene fachspezifische Kompetenzen entwickeln, nämlich Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Werte, die spezifisch für diese Fachdisziplin bzw. Fachdisziplinen erforderlich sind. Tuning bietet bereits disziplinbasierte Referenzpunkte für die fachspezifischen Kompetenzen vieler Fachdisziplinen: es hat einen Ansatz und eine gemeinsame Sprache geschaffen, durch die ähnliche Instrumente für die übrigen Fachbereiche entwickelt werden können.

Jede der bereits im Tuning-Projekt involvierten Fachdisziplinen hat außerdem das Niveau definiert, auf dem die verschiedenen Kompetenzen im ersten oder zweiten Zyklus entwickelt werden müssen. Dies sind allgemeine Beschreibungen, die zur Einbeziehung in jeder Institution oder in jedem Land unter Rücksichtnahme auf die nationalen oder lokalen akademischen Traditionen und jeder kulturellen, ökonomischen oder sozialen Besonderheit, gebraucht werden können. Zukünftig hat das Tuning vor, auch für die dritte oder die Promotionsebene Zyklus-Deskriptoren zu entwickeln.

Besonders neu ist im Tuning der Fokus auf den „überfachlichen Kompetenzen“, die bisher in den meisten akademischen Studiengängen nicht

berücksichtigt worden sind. Für jeden Studiengang werden Entscheidungen darüber getroffen werden, welche überfachlichen Kompetenzen die wichtigsten für seine Absolventen darstellen und auf dieser Basis werden dann geeignete Lern-/Lehr-/Bewertungsmaßnahmen organisiert. Tuning bietet nicht nur eine gemeinsame Sprache für die Definition von überfachlichen Kompetenzen; es stellt außerdem viele konkrete Beispiele aus einer großen Vielfalt an Fachdisziplinen über die Möglichkeiten der Förderung und Verbesserung bereit.

Natürlich müssen sich die Institutionen in der Planung der Lern- und Lehrmaßnahmen zur Erreichung der geplanten Lernergebnisse ständig des festgelegten Zeitrahmens bewusst sein. Die arbeitsbelastungsbasierten ECTS-Credits machen es möglich, die Aktivitäten effektiv zu planen, da sie die gesamte Zeit berücksichtigen, die den Lern-, Lehr- und Bewertungsmaßnahmen gewidmet werden muss und daher ein maßgebliches Instrument für die effektive Programmierung bieten.

Naturellement, dans la planification des activités pédagogiques destinées à atteindre les acquis de l'apprentissage escomptés, il est indispensable que les établissements soient à tout moment conscients du cadre de temps établi. Les crédits ECTS basés sur la charge de travail permettent de planifier efficacement les activités du fait qu'ils tiennent compte du temps total qui doit être consacré aux activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation et, par conséquent, fournissent un outil essentiel pour une élaboration effective des programmes.

Die ECTS-Credits bilden nur eines der Tuning-Instrumente zur Schaffung eines Umfelds, in dem die notwendigen Lernergebnisse erreicht werden können. Jedes Land, jeder Fachbereich und sogar jede Institution hat eigene Lehr-/Lern- und Bewertungstraditionen. Tuning hat diese Traditionen miteinander vereinbart: durch das Teilen von Wissen und Erfahrung wurde eine breite Palette an effektiven Methoden und Techniken zur Formung von individuellen Kompetenzen zusammengetragen und beschrieben. Dieses Material behandelt sowohl die fachspezifischen als auch die überfachlichen Kompetenzen und stammt aus vielen Fachdisziplinen. Es ist für den Gebrauch der Institutionen verfügbar, damit diese ihre eigenen Methoden entwickeln können. Die Befunde des Tunings indizieren, dass der Gebrauch einer Vielzahl von Lehr- und Lernmethoden in jedem Studiengang die besten Resultate erzeugt.

Die Beurteilung sollte das ausschlaggebende Instrument zum Verständnis dessen bilden, ob ein Studienabschlussprogramm erfolgreich ist. Es

sollte darauf beruhen, ob der Lernende tatsächlich die geplanten Ziele erreicht hat. Da diese anhand von Lernergebnissen ausgedrückt werden, die wiederum anhand von Kompetenzen dargestellt werden, muss die Bewertung so konzipiert und organisiert werden, dass das Ausmaß der erreichten Kompetenzen gemessen werden kann.

Auch hier hat Tuning Beispiele einer guten Umsetzung aus einer Vielzahl von Ländern und Fachbereichen gesammelt und ausgearbeitet. Diese sind für die Institutionen erhältlich und können zur Gestaltung der für einen kompetenzbasierten Ansatz geeigneten Bewertungsmethoden gebraucht werden.

Natürlich müssen die Gestaltung und Umsetzung des Studiengangs andauernd kontrolliert und evaluiert werden, um herauszufinden, ob die Ziele tatsächlich erreicht werden und ob sie weiterhin geeignet sind oder Veränderungen und Entwicklungen innerhalb der Fachbereiche und der Gesellschaft berücksichtigen sollten. Die Veränderungen und Entwicklungen in jedem Fachbereich werden zukünftig ein immer wichtiger werdendes Element im paneuropäischen Kontext werden. Die Tuning-Instrumente und Methoden werden die Hochschulen befähigen, sowohl ihre eigenen als auch gemeinsame und internationale Studiengänge in diesem weiteren Sinne zu kontrollieren, zu evaluieren und zu verbessern. Daher bietet Tuning einen Weg zur Qualitätssteigerung auf Studiengangsebene.

Préparé par Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi-Damiani et Robert Wagenaar avec la contribution de Joaquim Carvalho (Université de Coimbra), Gareth Jones (Imperial College) et Kristiina Wähälä (Université d'Helsinki) .

Anhang 1

Tuning-Liste von Schlüsselfragen für die Gestaltung, das Angebot, die Verwaltung und die Evaluation von Studiengängen im Rahmen der Bologna-Reform

Studiengangsgestaltung

| Elemente | Schlüsselfragen |
|---------------------------|--|
| Studiengang-sprofil | <ul style="list-style-type: none"> • Wurde der Bedarf nach und das Potential des (neuen) Studiengangs umfassend, vollständig und klar bestimmt? • Zielt er auf bestehende oder neue fachliche oder soziale Bedürfnisse ab? • War die Methode der Konsultation angemessen ausgewählt? Waren die ausgewählten Gruppen auch die entscheidenden für den bestimmten Studiengang? • Sind die Definition des Profils, die Bestimmung der Zielgruppen, die angesprochen werden sollen, und die Position des Studiengangs in der nationalen und internationalen Umgebung klar? • Gibt es überzeugende Beweise, dass das Profil hinsichtlich der zukünftigen Beschäftigungsfähigkeit anerkannt werden wird? Steht es in Zusammenhang mit einem gesellschaftlichen, fachlichen oder gesellschaftlichen Kontext? • Bietet dieses Profil eine akademische Herausforderung für Personal und Studierende? • Ist man sich über den Bildungskontext, in dem das Programm angeboten wird, bewusst? |
| Acquis de l'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> • Wurden klare und angemessene Lernergebnisse auf Ebene des Studiengangs sowie seiner Komponenten bestimmt? • Werden sie aus dem bestimmten Profil resultieren? Sind sie angemessen auf die verschiedenen Teile des Studiengangs verteilt? • Ist der Fortschritt und die Kohärenz des Studiengangs und seiner Elementen ausreichend gesichert? • Sind die Lernergebnisse anhand von fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen formuliert worden, unter Einbeziehung von Wissen, Verständnis, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Werten? • Welche Garantie gibt es, dass die Lernergebnisse innerhalb und außerhalb Europas anerkannt und verstanden werden? |

| Elemente | Schlüsselfragen |
|-------------|--|
| Kompetenzen | <ul style="list-style-type: none"> • Sind die von dem Studierenden zu erlangenden Kompetenzen, sowohl die fachspezifischen als auch die überfachlichen, klar identifiziert und formuliert? • Ist das Niveau der zu erlangenden Kompetenzen für den speziellen Studiengang angemessen? • Sind die zu gewinnenden Kompetenzen so ausgedrückt, dass sie tatsächlich messbar sind? • Ist der Fortschritt in der Entwicklung der Kompetenzen garantiert? • Können die erlangten Kompetenzen auf angemessene Weise bewertet werden? Ist die Methodik zur Bewertung der Kompetenzen klar bestimmt und geeignet, um Lernergebnisse auszudrücken? • Sind die gewählten Ansätze zum Lernen und Lehren der Kompetenzen klar bestimmt? Welche Anhaltspunkte gibt es, um zu sichern, dass die Ergebnisse erreicht werden? • Sind die gewählten Ansätze hinreichend abwechslungsreich und innovativ/kreativ? • Sind die bestimmten Kompetenzen vergleichbar und mit den europäischen Referenzpunkten des jeweiligen Fachbereichs kompatibel? (falls anwendbar) |
| Niveau | <ul style="list-style-type: none"> • Wurde das Ausgangsniveau der potentiellen Studierenden bei der Bestimmung des Lernbedarfs berücksichtigt? • Deckt sich das Niveau der Lernergebnisse und Kompetenzen mit dem Niveau des (Zyklus des) akademischen Grads in den europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen? • Wenn Unterniveaus mit einbezogen werden, werden diese anhand von Lernergebnissen ausgedrückt in Kompetenzen beschrieben? • Sind Niveaustufen beschrieben hinsichtlich: <ul style="list-style-type: none"> — Der Erlangung von Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten — Der Anwendung von Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Praxis — Des Treffens von informierten Urteilen und Entscheidungen — Der Kommunizierung von Wissen und Verständnis — Der Möglichkeiten, weiter zu lernen. |

| Elemente | Schlüsselfragen |
|------------------------------|---|
| Credits und Arbeitsbelastung | <ul style="list-style-type: none"> • Ist der Studiengang ECTS-basiert? Ist er mit den ECTS-Schlüsselementen abgeglichen? • Wurden Credits in dem Studiengang verteilt? Wie wird die Angemessenheit dieser Verteilung garantiert? • Wie stehen die Credits mit den Lernergebnissen des Studiengangs in Verbindung? • Wie wird die Korrelation zwischen der Arbeitsbelastung und der Credit-Verteilung kontrolliert? • Wie wird eine ausgewogene studentische Arbeitsbelastung während den einzelnen Lehr-, Lern- und Bewertungsperioden gewährleistet? • Welche Mechanismen werden zur Überprüfung der Credit-Verteilung und der Lehr-, Lern- und Bewertungsmaßnahmen gebraucht? Wie werden die Studierenden in diesen Prozess integriert? • Werden die Informationen über den Studiengang (Module und/oder die Lerneinheit) so präsentiert, wie es in dem ECTS-Benutzerhandbuch beschrieben wird?? • Wie wird die studentische Mobilität innerhalb des Studiengangs erleichtert? • Wie werden die Studierenden bezüglich der Mobilität beraten? • Wie werden die Schlüsseldokumente von ECTS für die Mobilität gebraucht? • Wer ist für die Anerkennung verantwortlich und welche Methoden werden gebraucht? |
| Ressources | <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die formale Akzeptanz des Studiengangs und der zur Umsetzung erforderlichen Ressourcen garantiert? • Ist die Personalausstattung (akademisches und Hilfspersonal sowie Praktikumsvorgesetzte) für das Angebot des Studiengangs garantiert? Benötigt der Studiengang den Einsatz von Personal von außerhalb der Institution oder Fakultät? • Ist die Personalentwicklung hinsichtlich von neuen Lern-, Lehr- und Bewertungsmethoden vorgesehen? • Wie werden die notwendigen strukturellen, finanziellen und technischen Mittel (Vorlesungsräume, Ausstattung, Gesundheits- und Sicherheitsmaßnahmen etc.) garantiert? <p>Im Falle des arbeitsbasiertem Lernens/Praktika, sind ausreichend und geeignet Praktika garantiert?</p> |

Studiengangsangebot, -verwaltung und -evaluation

| Articles | Questions clefs |
|----------------------------------|---|
| Monitoring | <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die Qualität des Angebots des Studiengangs und seiner Komponenten überwacht? • Wie wird die Personalqualität und -motivation für das Angebot des Programms überwacht? • Werden Systeme zur Evaluation der Qualität des Lernumfelds innerhalb des arbeitsplatzbasierten Lernens/Praktika eingesetzt? • Ist die Qualität der Vorlesungsräume und deren Ausstattung angemessen (inklusive der erforderlichen Arbeitsplatzumgebung), um den Studiengang hinreichend umsetzen zu können? • Wie wird das Eingangsniveau der potentiellen Studierenden überwacht? • Wie wird die studentische Leistung hinsichtlich der Qualität der zu erreichenden Lernergebnisse/Kompetenzen und der erforderlichen Zeit zur Absolvierung des Studiengangs und seiner Komponenten überwacht? • Auf welche Weise wird die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen kontrolliert? • Wie ist die Alumni-Datenbank organisiert? • Werden Daten bezüglich der Zufriedenheit der Absolventen mit dem Studiengang gesammelt? |
| Aktualisierung | <ul style="list-style-type: none"> • Wie ist das System zur Aktualisierung und Revision des Studiengangs organisiert? • Auf welche Weise können Veränderungen in den externen gesellschaftlichen Entwicklungen in das Programm einbezogen werden? • Wie wird die Personalentwicklung hinsichtlich der Studiengangsaktualisierungen organisiert und garantiert? |
| Nachhaltigkeit und Verantwortung | <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die Nachhaltigkeit des Studiengangs gesichert? • Wie wird garantiert, dass die relevanten Institutionen die Verantwortung für die Aufrechterhaltung und Aktualisierung des Studiengangs tragen ? |
| Organisation und Information | <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die Aktualisierung von Informationen im Hinblick auf die Studiengänge organisiert und sichergestellt? • Wie ist die Eignung des Systems zur Unterstützung, Beratung und Lehre der Studierenden gesichert? • Wird den Studierenden automatisch und kostenlos ein Diploma Supplement in einer weit verbreiteten europäischen Sprache ausgestellt? |

Anhang 2

Tuning-Checkliste für die Lehrplan-Evaluation

Die folgenden Elemente können im Rahmen der Lehrplan-Evaluation unterschieden werden: der Bildungsprozess, das Bildungsergebnis und die zum Programmangebot erforderlichen Mittel und Möglichkeiten.

Bildungsprozess:

- Studiengangprofil (Zielsetzungen des Bildungsprogramms)
- Zu erreichende Lernergebnisse und Kompetenzen
- Der Aufbau des akademischen Bildungsprogramms und die Reihenfolge der Studiengangskomponenten (um den Fortschritt festzustellen)
- Kohärenz des akademischen Bildungsprogramms
- Verteilung der Arbeitsbelastung über das Semester oder das akademische Jahr
- Umsetzbarkeit des Studiengangs
- Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden
- Verbindung von sekundärer und Hochschulausbildung
- Internationale Kooperation und studentische Mobilität

Bildungsprodukt/-ergebnis:

- Studienrate, Studienabbrüche und –wechsel (Output)
- Output des ersten und zweiten Zyklus
- Beschäftigungsfähigkeit

Erforderliche Mittel und Möglichkeiten:

- strukturelle und technische Möglichkeiten
- Personal- und Materialmittel
- Studierendenunterstützung: Studierendenberater

Bildungsprozess

1. Profil des akademischen Grads/Studiengangs

Voraussetzungen:

Der Studiengang hat ein klar definiertes Profil, das von den Erfordernissen des akademischen Abschlusses auf der einen Seite und dem gesellschaftlichem Bedarf, unter Berücksichtigung des zukünftigen Arbeitsmarkts der Absolventen (des betreffenden Studiengangs), auf der anderen Seite basiert.

Fragen:

In welchem Maße zeigen die verfügbaren Daten, dass das Programmprofil die ihm zugewiesenen Anforderungen erfüllt? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

2. Lernergebnisse und Kompetenzen auf Studiengangsbasis

Voraussetzungen :

Der Studiengang hat klar definierte Lernergebnisse, die das Studiengangprofil widerspiegeln. Die Lernergebnisse werden anhand der von den Studierenden zu erlangenden Kompetenzen beschrieben (Wissen, Verständnis und Fertigkeiten).

Fragen:

In welchem Maße decken sich die von dem Studierenden zu erlangenden Lernergebnisse und Kompetenzen mit dem Studiengangprofil? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

3. Lernergebnisse und Kompetenzen der (einzelnen) Studiengangskomponenten

Voraussetzungen:

Für jede Komponente des Studiengangs wurden insgesamt fünf Lernergebnisse formuliert, die eindeutig zum Verständnis der Lernergebnisse auf Studiengangsebene beitragen. Die Lernergebnisse werden anhand von zu erlangenden Kompetenzen beschrieben (Wissen, Verständnis und Fertigkeiten)

Fragen:

Sind die Lernergebnisse in den Kursauszügen der einzelnen Studiengangskomponenten (Modulen oder Lerneinheiten) (explizit) erwähnt und wer-

den sie bei Bedarf weiter erklärt? In welchem Maße wird aus den Beschreibungen klar, dass die bestimmten Kompetenzen praktiziert werden? Wird deutlich, auf welche Niveaustufe die Kompetenzen abzielen?

4. Lehrplanerstellung und die Reihenfolge der Studiengangskomponenten /Bildungsmodule

Voraussetzungen:

Der Lehrplan ist so strukturiert, dass die Kohärenz sowohl innerhalb des Gesamtstudiengangs, innerhalb seiner verschiedenen Phasen, als auch in den einzelnen Studiengangskomponenten und dem Studiengangsverlauf gewährleistet wird, und zwar hinsichtlich der überfachlichen und fachspezifischen Kompetenzen, die sie in Form von Wissen Verständnis und Fertigkeiten erreicht haben.

Fragen:

In welchem Maße wird in der Praxis deutlich, dass der Studiengang so strukturiert ist, dass die Kohärenz gesichert wird, und dass der geleistete Fortschritt im Hinblick auf Wissen, Verständnis und Fertigkeiten im Zusammenhang mit den zu erreichenden Lernergebnissen und Kompetenzen erreicht wird? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

5. (Verteilung der) Arbeitsbelastung

Voraussetzungen:

Der Studiengang ist so strukturiert, dass eine ausbalancierte Verteilung des gesamten Arbeitspensums für den Studiengang als Ganzes, für und innerhalb der separaten akademischen Jahre und für und innerhalb der beiden Semester erfasst wird. Die berechnete Arbeitsbelastung pro Studiengangskomponente muss sich mit der Zeit decken, die der typische Studierende benötigt, um die erforderlichen Lernergebnisse zu erreichen.

Fragen:

In welchem Maße wird in der Praxis bewiesen, dass das Gesamtarbeitspensum gemäß der oben erwähnten Prämissen aufgeteilt ist? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

6. Umsetzbarkeit des Studiengangs

Voraussetzungen:

Der Studiengang ist so aufgebaut, dass er für einen typischen Studierenden durchführbar ist (und er ihn innerhalb des festgelegten Zeitraums

absolvieren kann). Dies setzt eine gute Kombination der Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden, keine unnötigen Hindernisse zwischen den Studiengangskomponenten sowie hinreichende Betreuung/Mentoring durch das Lehrpersonal voraus.

Fragen:

In welchem Grad ist garantiert, dass eine ausgewogene Kombination aus Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden angewendet wird, eine hinreichende Betreuung durch das Lehrpersonal verfügbar ist und die Zulassungsvoraussetzungen für die Studiengangskomponenten nur dann erforderlich sind, wenn eine Motivation im Hinblick auf den Bildungsinhalt gegeben ist? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

7. Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden

Voraussetzungen:

Die verwendeten Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden sind unterschiedlich und wurden gewählt, da sie besonders geeignet zur Erreichung der formulierten Lernergebnisse und Kompetenzen sind.

Fragen:

In welchem Maße versichern die verfügbaren Informationen, insbesondere die Bildungs- und Bewertungsrichtlinien und Kursauszüge, dass die formulierten Prämissen eingehalten werden? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

8. Verbindung zwischen sekundärer und Hochschulausbildung

Voraussetzungen:

Das Programm wurde so entwickelt, dass es das Ausgangsniveau der Studierenden berücksichtigt. Für Studiengänge des ersten Zyklus betrifft dies die Verbindung mit der Sekundärausbildung, und für Studiengänge des zweiten Zyklus die Verbindung mit denen des ersten Zyklus (die den Zugang zu den Studiengängen des zweiten Zyklus gewähren).

Fragen:

In welchem Maße wird gesichert, dass die Studiengänge so erstellt werden, dass ein guter Übergang im Hinblick auf die Zulassungsvoraussetzungen des ersten und zweiten Zyklus geboten wird? Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

9. Internationale Kooperation

Voraussetzungen:

Es gibt eine strukturelle Kooperation mit Partnerhochschulen im Ausland. Diese Kooperation kann in Form von Doppelabschlüssen und/oder vereinfachtem Studierendenaustausch sowie der Anerkennung der akademischen Leistung, die an den Partnerhochschulen erreicht wurden, erfolgen.

Fragen:

In welcher Weise ist garantiert, dass die Studierenden nicht mit ihrem Zeitplan in Verzug geraten, wenn sie an Programmen an Partnerhochschulen im Ausland teilnehmen, außer falls sie selber für diesen Umstand verantwortlich sind (z.B. weil sie ihren Studiengang ohne Rücksprache gewechselt haben oder weil die Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Studiengangskomponenten nicht ausreicht). Falls notwendig, welche Anpassungen werden als erstrebenswert erachtet?

Bildungsprodukt

10. (Erzielter) Output des ersten oder zweiten Zyklus

Voraussetzungen:

Die Fakultät/Schule zielt auf die Erreichung der folgenden Ziele ab: die erfolgreiche Absolvierung des ersten Jahres xx% (höchstens zwei Jahre nach Beginn des Studiengangs), die Absolvierung des Studiengangs des ersten Zyklus basierend auf einem abgeschlossenem ersten Jahr xx% (vier Jahre nach Beginn des Studiengangs), Erreichung des Abschlusses des zweiten Zyklus xx% (zwei oder drei Jahre nach Beginn des Studiengangs).

Fragen:

Erzielt der Studiengang die festgelegten Prozentzahlen? Falls nicht, warum? Welche Vorschläge werden in diesem Falle gemacht, um eine Verbesserung zu erzielen?

11. Beschäftigungsfähigkeit

Voraussetzungen:

Der Studiengang erfüllt ein Bedürfnis in der Gesellschaft, was daraus geschlossen werden kann, dass der Übergang auf den Arbeitsmarkt im weiteren Sinne gut verläuft.

Frage:

Finden die Absolventen innerhalb eines angemessenen Zeitraums, der zu dem Profil und dem Niveau des Studiengangs passt, (geeignete) Anstellungen?

Erforderliche Möglichkeiten und Mittel

12. Strukturelle und technische Möglichkeiten

Voraussetzungen:

Es ist eine hinreichende strukturelle und technische Versorgung und Ausstattung für das Angebot des Studiengangs verfügbar.

Frage:

Sind in der Praxis Engpässe in der Durchführung des Studiengangs hinsichtlich der Ausstattung und Versorgung erkennbar?

13. Material- und Personalmittel

Voraussetzungen:

Für das Angebot des Studiengangs werden hinreichend quantitative und qualitative Personalmittel, im Sinne von Lehr- und Betreuungspersonal (Verwaltungs- und Fachpersonal) verfügbar gemacht. Jeder Studiengang und jede Organisationseinheit weist genügend Mittel zum Angebot des Studiengangs auf (Gastdozenten, Material etc.)

Frage:

In welchem Maß sind die zugeteilten Mittel in der Praxis für die Durchführung des Studiengangs gemäß seiner ursprünglichen Prämissen und Aufstellung ausreichend?

14. Studierendenbetreuung, Beratung und Mentoring

Voraussetzungen:

Den Studierenden steht ein System der Studierendenbetreuung, -beratung und des Mentorings zur Verfügung.

Frage:

Auf welche Weise ist der Bedarf/Anspruch für ein geeignetes System der Studierendenbetreuung, -beratung und des Mentorings erfüllt?

7. Glossar der Tuning-Begriffe

(November 2006)

Abschluss des ersten Zyklus (first cycle degree)

Eine Hochschulqualifikation, die nach erfolgreichem Abschluss eines Studiengangs der ersten Studienstufe, der gemäß der Bologna-Erklärung normalerweise mindestens drei Jahre oder 180 ECTS-Credits umfassen sollte, verliehen wird.

Abschluss des zweiten Zyklus (second cycle degree)

Hier handelt es sich um eine Hochschulqualifikation, die nach der erfolgreichen Absolvierung eines Studiengangs des zweiten Zyklus, der unter Umständen einige Forschungsarbeit enthalten haben könnte, verliehen wird. Sie wird häufig als „Master-Abschluss“ bezeichnet. **Normalerweise** wird ein solcher Studiengang erst nach Abschluss des ersten Zyklus belegt.

Abschlussgrad (degree)

Eine formale Qualifikation, die durch die Hochschulinstitution nach dem erfolgreichen Abschluss eines vorgeschriebenen Studiengangs verliehen wird. In einem Credit-Akkumulationssystem wird der Studiengang durch die Akkumulation einer bestimmten Anzahl von Credits, die für die Erreichung einer bestimmten Menge von Lernergebnissen gewährt werden, vollendet.

Abschlussgrads, Profil des (degree profile)

Eine Beschreibung des Charakters eines Studiengangs oder eines akademischen Grads. Diese Beschreibung gibt die Haupteigenschaften des Studiengangs wider, die auf den speziellen Zielen des Studiengangs basieren. Sie beschreibt wie der Studiengang in das akademische Bild von Studienfächern und thematischen Studien passt und wie er mit der Berufswelt des Fachs zusammenhängt. Die Entscheidung für ein neues Abschlussgrad-Profil sollte gewöhnlich das Ergebnis eines Prozesses der Analyse der gesellschaftlichen Bedürfnisse sein, kombiniert mit denen der speziellen

Fachdisziplin sowie den finanziellen und personellen Mitteln, die für die Einführung des Programms aufgebracht werden können.

Akademischer Grad (qualification)

Jeder Abschluss, akademischer Grad oder sonstige von einer befähigten Instanz aufgestellte Zertifikat, das den erfolgreichen Abschluss eines anerkannten Studiengangs attestiert.

Akademischen Grads, deskriptoren des (qualification descriptors)

Allgemeine Äußerungen über die für einen bestimmten akademischen Grad notwendigen Studienergebnisse. Sie bieten klare Referenzpunkte, die die Hauptergebnisse eines akademischen Grads so beschreiben, wie sie in dem nationalen Rahmen bestimmt sind und verdeutlichen die Differenzierung zwischen den Niveaustufen.

Betreuer (supervisor)

Ein Mitglied des akademischen Personals der Hochschule, der den Fortschritt des Promotions-Kandidaten kontrolliert, ihm Rat und Anleitung bietet und an der Bewertung der Studienarbeit beteiligt sein kann. Siehe auch **Studienarbeit**.

Beurteilungskriterien (assessment criteria)

Beschreibungen dessen, was ein Studierender wissen und tun zu können soll und auf welchem Niveau er dies tut, um zu zeigen, dass und in welchem Maße ein Lernergebnis erreicht wurde. Die Kriterien beziehen sich gewöhnlich auf den Zyklus und/oder die Niveaustufen-Deskriptoren für das Modul, das in dem betreffenden Fachbereich gelernt wird. Sie werden den Studierenden normalerweise in den Kurskatalogen oder ähnlichen Dokumentationen zusammen mit den geplanten Lernergebnissen, Lehrinhalten etc. zu Beginn der Lerneinheit präsentiert.

Bewertung (assessment)

Die gesamte Palette der verwendeten Methoden zur Evaluation der studentischen Leistungen in einer Lerneinheit oder einem Modul. Gewöhnlich beinhalten diese schriftliche, mündliche, praktische Tests/Prüfungen,

Projekte, Leistungen und Portfolios. Die Evaluationen können benutzt werden, damit die Lernenden ihre eigenen Fortschritte beurteilen können und vorherigen Leistungen verbessern können (formative Bewertung) oder damit die Institution beurteilen kann, ob der Lernende die Lernergebnisse der Lerneinheit oder des Moduls erreicht hat (summarische Bewertung). Siehe auch **Kontinuierliche Bewertung/Bewertung anhand von Beurteilungskriterien**

Bewertung Anhand von Beurteilungskriterien (criterion-referenced assessment)

In dieser Bewertungsform werden bestimmte Ergebnisse, z.B. Wissen, Verständnis, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Einstellungen als Kriterien zum „Bestehen“ der Prüfung bestimmt. Kriterienbezogenes Lernen kann mit der erwünschten und/oder der Minimalanforderung des zu erreichenden Lernergebnisses in Verbindung gebracht werden. In der normbezogenen Bewertung werden die Lernenden im Verhältnis zueinander, normalerweise in einer Gruppe, evaluiert. Letzteres Bewertungssystem ist, wenn es alleine verwendet wird, nicht mit einem kompetenzbasierten Lehrplan kompatibel.

Credit (credit)

Die „Währung“ die gebraucht wird, um die studentische Arbeitsbelastung zu messen, im Sinne der Zeit, die erforderlich ist, um die spezifischen Lernergebnisse zu erreichen. Sie ermöglicht dem Personal und den Studierenden die Bewertung des Ausmaßes und des Niveaus des Lernens, basierend auf der Erreichung der Lernergebnisse und der zuge teilten Arbeitsbelastung gemessen in Zeit.

Credits können dem Lernenden in Anerkennung der verifizierten Erreichung der geplanten Ergebnisse auf einem bestimmten Niveau, durch arbeitsbasiertes Lernen oder vorausgehendes Lernen sowie durch die Studienleistung gewährt werden. Credits können, wenn sie erst einmal erreicht wurden, normalerweise nicht wieder aberkannt werden, obwohl eine Institution unter besonderen Umständen bestimmen kann, dass die Credits innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erlangt werden müssen, um als Teil des Studiengangs anerkannt zu werden. Dies ist in bestimmten Fachbereichen der Fall, in denen Wissen und Fertigkeiten einer ständigen Veränderung unterliegen, z.B. Informatik, Medizin, etc. Siehe auch **Studentische Arbeitsbelastung** und **Geplante Lernergebnisse**.

Credit-Akkumulation (credit accumulation)

Die Credit-Akkumulation stellt den Prozess der Sammlung von Credits durch den Studierenden innerhalb von Studiengängen dar. In einem Credit-Akkumulationssystem muss eine bestimmte Anzahl von Credits erlangt werden, um einen Studiengang oder einen Teil von ihm erfolgreich und anforderungsgemäß zum Abschluss zu bringen. Die Credits werden nur dann erteilt und akkumuliert, wenn die erfolgreiche Erreichung der erforderlichen Lernergebnisse durch die Bewertung bestätigt wurde. Die Lernenden können das Credit-Akkumulationssystem nutzen, um die im Rahmen des arbeitsbasierten Lernens bzw. in verschiedenen Studiengängen sowie innerhalb der Institution erlangten und zwischen verschiedenen Institutionen anerkannten Credits zu transferieren oder „einzuzahlen“. Credits sind auch zwischen verschiedenen Studiengängen derselben Hochschule transferierbar sowie zwischen verschiedenen Institutionen innerhalb desselben Landes oder auch transnational (häufig ist die Anzahl der transferierbaren Credits begrenzt). Der Prozess erlaubt dem Lernenden, einzelne Units und Module zu studieren, ohne sofort eine akademische Anerkennung zu erhalten, aber lässt auch eine vorläufige Anrechnung zu, wenn die Studierenden noch keinen zu einer Auszeichnung oder Abschluss führenden vollständigen Studiengang absolviert haben. In jedem Falle ist es die Institution, die den Abschluss verleiht und die entscheidet, welche an anderer Stelle erlangten Credits als Teil der für den Studiengang erforderlichen Arbeit anerkannt werden.

Credit-Niveaustufe (credit level)

Ein Indikator der relativen Anforderungen von Lern- und Lernendenautonomie in einer bestimmten Lerneinheit oder einem Modul. Normalerweise reflektiert er die Komplexität und Tiefe des Lernens und wird in manchen Fällen mit dem Studienjahr (z.B. Niveaustufe 1/2/3 innerhalb eines dreijährigen Programms) oder dem Kursinhaltenstyp (z.B. Eingangsstufe/Mittelstufe/Fortgeschritten) in Verbindung gebracht.

Diploma Supplement (diploma supplement)

Das Diploma Supplement ist eine Anlage der offiziellen Qualifikationsdokumentation, die erstellt wird, um ausführlichere Informationen über die Studienleistung in einem Format zu bieten, das international vereinbart und anerkannt ist. Aus Gründen der Transparenz und Vergleichbarkeit ist es wichtig, dass dieses Format, das von der Europäischen Kommission, dem Europäischen Rat und der UNESCO/CEPES entwickelt wurde, genau eingehalten wird.

Dublin-Deskriptoren (dublin descriptors)

Die Dublin-Deskriptoren bieten sehr allgemeine Beschreibungen über die typischen Erwartungen der Leistungen und Fähigkeiten, die mit dem Abschluss einer Bologna-Studienstufe verbunden sind. Allgemeine Niveaustufen-Deskriptoren wurden für „die kurze Stufe innerhalb des ersten Zyklus“ sowie die erste, zweite und dritte Stufe entwickelt. Die Deskriptoren bestehen aus einer Gruppe von Kriterien, formuliert im Sinne von Kompetenzniveaus, die die breite und allgemeine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Studienstufen ermöglichen. Die folgenden fünf Kriteriengruppen werden unterschieden:

- Erlangen von Wissen und Verstehen
- Anwendung von Wissen und Verstehen
- Das Treffen von informierten Urteilen und Entscheidungen
- Kommunizieren von Wissen und Verstehen
- Lernen zu lernen

Die Dublin-Deskriptoren wurden von einer internationalen Expertengruppe entwickelt, die sich selber die gemeinsame Qualitätsinitiative (Joint Quality Initiative, JQI) genannt hat. Die Arbeit des JQI und des Tuning werden von beiden Seiten als komplementär erachtet.

ECTS (Europäisches Credit-Transfer- und Akkumulation System (ECTS (european Credit Transfer and Accumulation System)))

ECTS ist ein Lernenden zentrierendes Credit-System, das auf der zur Erreichung der Studiengangsziele, der erforderlichen studentischen Arbeitsbelastung und dem Prinzip, das 60 Credits das Arbeitspensum eines Vollzeit-Studierenden in einem akademischen Jahr darstellen, beruht. Die studentische Arbeitsbelastung eines Vollzeit-Studiengangs in Europa repräsentiert zumeist ein studentisches Arbeitspensum von um die 1500 bis 1800 Stunden pro Jahr. Die Credits werden auf Basis des offiziellen Studienplans verteilt. Wenn ein Studiengang die gewöhnliche Länge eines akademischen Jahres offiziell überschreitet, können mehr Credits verteilt werden. Dies könnte für die Studiengänge des zweiten Zyklus der Fall sein. Ein Studiengang, der ein volles Kalenderjahr in Anspruch nimmt, und somit gestaltet ist, um 50 – 52 Wochen des Vollzeitstudiums einzuschließen (keine Sommerferien), könnte bis zu 75 Credits aufweisen, abhängig von den Lernergebnissen und der verbundenen Arbeitsbelastung.

Neben der Eigenschaft als System zur Erleichterung der Mobilität von den Studierenden quer durch Europa durch die Credit-Akkumulation und den –transfer, kann ECTS auch die Studiengangsgestaltung und –entwicklung, insbesondere bezüglich der Erfordernisse von Studierenden in parallel laufenden Lerneinheiten, vereinfachen.

Europäischer Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework)

Der europäische Qualifikationsrahmen stellt ein übergreifendes Rahmenwerk dar, das die Beziehung zwischen den europäischen und nationalen (und/oder sektoralen) Bildungsqualifikationsrahmen und den in ihnen dargelegten Qualifikationen transparent macht. Er stellt einen Artikulierungsmechanismus zwischen den nationalen Rahmenwerken dar.

Gegenwärtig gibt es zwei europäische Qualifikationsrahmen. Der eine fokussiert die Hochschulbildung und wurde innerhalb des Bologna-Prozesses initiiert, der andere legt seinen Schwerpunkt auf die gesamte Bildung und wurde von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen. Der erste Rahmen wird als „Rahmenwerk für die Qualifikationen des europäischen Hochschulraumes“ („A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“) bezeichnet, kurz: EQF bzw. EQR) für HE. Der zweite erstreckt sich über alle Bereiche, u.a. auch dem der Hochschulbildung, und wird als „Europäischer Qualifikationsrahmen für das lebensbegleitende Lernen“ („European Qualifications Framework for Lifelong Learning“) bezeichnet, abgekürzt als EQF für LLL.

Der EQF für HE, der von den 45 Ländern, die an dem Bologna-Prozess teilnehmen, angenommen wurde, ist ein System, das beabsichtigt:

- es den Lernenden (Bürger, Arbeitgeber etc.) innerhalb ganz Europas zu ermöglichen, das gesamte Angebot und die Beziehung zwischen den verschiedenen nationalen, lokalen und regionalen europäischen Hochschulbildungsqualifikationen zu verstehen
- den Zugang, die Flexibilität, die Mobilität, die Kollaboration, die Transparenz, die Anerkennung und die Integration (Verbindungen) innerhalb und zwischen den europäischen Hochschulsystemen zu verbessern.
- die Vielfältigkeit in den Inhalten und in der Durchführung des Studiengangs und somit die nationale, lokale, regionale und institutionelle akademische Autonomie zu verteidigen.

—die Konkurrenzfähigkeit und Effizienz der europäischen Hochschulbildung zu verbessern.

Siehe auch **Nationaler Qualifikationsrahmen**.

Evaluation (Evaluation)

Die Evaluation des Lehr- und akademischen Studiums innerhalb eines Fachs oder Fachbereichs und der verwandten Studiengänge beinhaltet all jene Aktivitäten, die auf die Bewertung von Qualität, Eignung und Zweck abzielen. Die Stärken und Schwächen der Bildung und Ausbildung können durch die Bestandsaufnahme, die Analyse und formulierte Vorschläge zur dauerhaften Qualitätssicherung bestimmt werden. Die Evaluation kann sowohl durch interne als auch durch externe Maßnahmen erfolgen. Die interne Evaluation beinhaltet die systematische Sammlung von Verwaltungsdaten und den Erhalt von Feedback des Personals, der Studierenden und Absolventen, sowie die Führung von strukturierten Gesprächen mit Dozenten und Studierenden. Die externe Evaluation kann Besuche der Fakultät durch Bewertungsteams beinhalten, um die Qualität der akademischen Lehre und Studien zu beurteilen, sowie auch durch externe Prüfer, externe Anerkennungsverfahren etc. durchgeführt werden

Ein maßgebliches Element in der Qualitätssteigerung ist die Sicherung der Durchführung von internen und externen Maßnahmen, um das studentische Lernen zu verbessern.

Fakultative Lerneinheit (Optional Course Unit)

Eine Lerneinheit oder ein Modul, das innerhalb eines Studiengangs belegt werden kann, das aber nicht für alle Studierenden vorgeschrieben ist. Einige Systeme unterscheiden zwischen Wahlpflichtfächern (d.h. Lerneinheiten, die aus einer vordefinierten Liste gewählt werden) und komplett unabhängigen freiwilligen Lerneinheiten, den Wahlfächern.

Geplante Lernergebnisse (Intended Learning Outcomes)

Die geplanten Lernergebnisse sind von dem akademischen Personal erstellte Beschreibungen darüber, was nach Abschluss des Lernprozesses von einem Lernenden erwartet wird, was er weiß, versteht und ausführen kann.. Die Lernergebnisse müssen von geeigneten Bewertungskriterien begleitet werden, die gebraucht werden können, um zu beurteilen,

ob die geplanten Lernergebnisse erreicht wurden. Lernergebnisse und Bewertungskriterien bestimmen die Voraussetzungen für den Erhalt von Credits, während die Benotung beurteilt, ob die erbrachte Leistung über oder unter den Erfordernissen für die Anerkennung von Credits anzuordnen ist. Credit-Akkumulation und -Transfer werden erleichtert, wenn die Lernergebnisse zur genauen Indikation der Leistungen, für die die Credits anerkannt werden, verwendbar sind.

Hochschulbildung (Higher Education)

Die Hochschulbildung bezieht sich auf akademische Studiengänge, in die Studierende eintreten können, die entweder ein geeignetes Abschlusszeugnis einer höheren Sekundarschule bzw. andere relevante fachliche Qualifikationen oder ein anderes anerkannte Vorwissen und/oder vorausgehende Erfahrungen aufweisen. Bildungs anbietende können Universitäten, Fachhochschulen, Hochschulbildungs-institutionen, Akademien, Polytechniken etc. sein.

Kohort oder Jahrgang (Cohort or Class)

Eine Gruppe von Studierenden, die gleichzeitig einen bestimmten Studiengang begonnen haben.

Kompetenzen (Competences)

Kompetenzen stellen eine dynamische Verbindung von kognitiven und meta-kognitiven Fertigkeiten, Wissen und Verständnis, interpersonellen, intellektuellen und praktischen Fertigkeiten sowie ethischem Werten dar. Die Förderung dieser Kompetenzen ist das Ziel eines jeden Bildungsprogramms. Die Kompetenzen werden in allen Lerneinheiten entwickelt und in verschiedenen Stadien eines Studiengangs bewertet. Einige Kompetenzen sind fachbereichbezogen (spezifisch für ein Studienfach), andere sind überfachlich (allen Studiengängen gemeinsam). Normerweise ist es so, dass die Entwicklung einer Kompetenz auf integrierte und zyklische Weise innerhalb eines Studiengangs erfolgt.

Kontaktstunde (Contact Hour)

Der Zeitraum von 45-60 Minuten der Lehr-/Lernaktivität, in der sich ein Mitarbeiter face-to-face mit einem Lernenden oder einer Gruppe von Lernenden beschäftigt.

Kontinuierliche Bewertung (Continuous Assessment)

Ein Bewertungssystem, in dem die Arbeit während des gesamten Studiengangs oder der Lerneinheit bewertet wird und sich nicht auf eine Abschlussbewertung beschränkt. Die erreichten Noten tragen häufig zur Endnote oder der gesamten Endbewertung des Studierenden bei, entweder für eine Unit, ein Studienjahr oder einen Studiengang.

Kontinuierliche Fachliche Entwicklung/Bildung (Continuing Professional Development/Education)

Die kontinuierliche fachliche Entwicklung (Continuing Professional Development; CPD) ist das Mittel, mit dem arbeitende Menschen ihr Wissen und ihre Fertigkeiten erhalten, verbessern und erweitern sowie persönliche Qualitäten entwickeln, die in ihrem Berufsleben erforderlich sind. Einige tun dies durch die Teilnahme an einem kompletten weiterführenden Studiengang, während andere es vorziehen, spezifische Module oder Lerneinheiten zu belegen, die für ihre Lern- und Fachinteressen passend sind. Siehe auch **Lebensbegleitendes Lernen**.

Konvergenz (Convergence)

Die Konvergenz beinhaltet die freiwillige Anerkennung und Annahme der allgemeinen Richtlinien für die Leistung bestimmter Zielsetzungen. Die Konvergenz in der Bauweise von nationalen Bildungssystemen wird im Bologna-Prozess angestrebt. Das Tuning-Projekt versucht, Konvergenzpunkte zu bestimmen, unter Berücksichtigung und Mitteilung von Wissen über die Vielfalt der Praktiken mit weitgehend akzeptierten Rahmenwerken.

Kurs (Course)

Häufig als Synonym für Programm oder Lerneinheit gebraucht. Tuning hat den Begriff „Programm“ zur Beschreibung eines gesamten, zu einem bestimmten Abschluss führenden Studienprogramms oder Studiengangs gebraucht, sowie für Lerneinheiten und kleinere, strukturierte Lern- und Lehrabschnitte innerhalb eines solchen Programms.

Lehr- & Lernmethoden (Teaching & Learning Methods)

In den Hochschulen wird eine breite Palette von Lehrmethoden verwendet. Die Reihe von Lehrtechniken ist stark von Unterrichtsform (Face-

to-Face-Unterricht, Korrespondenzunterricht oder Fernunterricht) abhängig. Die Konsultation des Tunings ergab die folgende Liste (die bei weitem nicht vollständig ist):

- Vorlesungen
- Seminare (Unterricht in einer kleinen Gruppe)
- Tutorien
- Forschungsseminare
- Übungsunterricht oder -kurse
- Workshops (lehrraum-gebundener, praktischer Unterricht)
- Problemlösungsstunden
- Laborlehre
- Demonstrationsunterricht
- Praktika/Traineeships
- Arbeitsbasierte Übungen
- Feldforschung
- Online-/Fern- oder E-Learning: das print- oder ICT-basiert stattfinden kann

Solche Listen dienen nur als Hinweis und sind tatsächlich lediglich eine Auflistung der Kategorien der Lehrmaßnahmen zu sehen, da ihre Durchführung nicht nur unter den Akademikern, sondern auch in der täglichen Praxis jedes Akademikers variiert, abhängig von dem Lehrschwerpunkt und den beabsichtigten Lernergebnissen für die Studierenden.

Ähnlich wie in der Lehre wird auch für das Lernen eine breite Palette von Methoden verwendet. Die folgende (unweigerlich nur teilweise vollständige) Liste von gebräuchlichen Lernaktivitäten gibt eine Vorstellung von der Vielfalt, die im Lehren und Lernen möglich ist.

- Die Teilnahme an Vorlesungen, Seminaren und Tutorien, Laborsitzungen
- Die Teilnahme an Problemlösungsstunden
- Die Erstellung von Notizen
- Die Durchführung von Suchen nach relevantem Material in Bibliotheken und Online
- Die Prüfung von Literatur
- Das Lesen und Erfassen von Texten oder anderem Material

- Zusammenfassen
- Die Durchführung von zunehmend komplexeren Forschungs-/unabhängigen Projekten oder Gruppenprojekten
- Das Trainieren von technischen, mathematischen oder labortechnischen Fertigkeiten
- Die Übung von fachlichen Fähigkeiten (d.h. Krankenpflege, Medizin, Lehren)
- Die Recherche für und das Schreiben von Hausarbeiten, Berichten und Abschlussarbeiten mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad (hinsichtlich des Umfangs und der Komplexität des Materials)
- Die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und die Ko-Produktion eines Berichts, eines Designs oder der Lösung eines Problems
- Die Vorbereitung und Durchführung von mündlichen Präsentationen, entweder in Gruppen oder individuell
- Die Arbeit andere konstruktiv kritisieren und die Kritik anderer produktiv anwenden
- Das Vorsitz führen von und das nützliche Teilnehmen an Meetings (oder Seminargruppen zum Beispiel)
- Die Führung und nutzenvolle Mitgliedschaft eines Teams

Lerneinheit (Course Unit)

Eine in sich abgeschlossene, formal strukturierte Lernerfahrung. Sie sollte eine kohärente und konkrete Anzahl von Lernergebnissen aufweisen, die anhand von zu erlangenden Kompetenzen und geeigneter Bewertungsmethoden ausgedrückt werden. Lerneinheiten können eine verschiedene Anzahl von Credits haben, obwohl empfohlen wird, dass die Einheiten eine einheitliche Anzahl von Credits tragen oder ein Mehrfaches davon. Diese Einheiten sind, gemeinsam mit Studienarbeiten und Praktika, wenn passend, die Bausteine der Studiengänge.

Modul (Module)

Der Begriff „Modul“ hat in verschiedenen Ländern eine unterschiedliche Bedeutung. In einigen bezeichnet er eine Lerneinheit; in anderen stellt ein Modul eine Gruppe von Lerneinheiten dar. Der Klarheit wegen wird im Tuning die ECTS-Definition verwendet: ein Modul ist definiert als Lerneinheit innerhalb eines Systems, in dem jede Lerneinheit die gleiche Anzahl Credits oder ein Vielfaches trägt. Siehe auch **Lerneinheit**.

Nationaler Qualifikationsrahmen (National Framework Of Qualifications)

Ein nationaler Qualifikationsrahmen ist auf nationaler Ebene eine einzelne Beschreibung eines Bildungssystems, die international verstanden wird. Der Rahmen beschreibt alle in dem jeweiligen System vergebenen Qualifikationen und setzt sie auf kohärente Weise miteinander in Verbindung. Ein sehr deutliches Beispiel ist das der Republik Irland <http://www.ngai.ie/en/>. Siehe auch **Akademischen Grads, Deskriptoren des.**

Niveaustufen (Levels)

Die Niveaustufen werden als Serie von durch den Studierenden (innerhalb einer Entwicklungsfolge) vorzunehmenden sequenziellen Schritten verstanden, die anhand einer Reihe von überfachlichen Kompetenzen innerhalb eines bestimmten Studiengangs ausgedrückt werden.

Niveaustufen-Deskriptoren (Level Descriptors)

Ein Niveaustufen-Deskriptor ist eine Beschreibung, die eine Indikation der Tiefe des erwarteten Lernens in einem bestimmten Stadium innerhalb eines Studiengangs erläutert. Er bietet eine Anleitung für die Forderungen und Erwartungen, die den Studierenden in den verschiedenen Niveaustufen des Studiengangs zugemutet werden können. Die Deskriptoren vermitteln den Lernenden, den Lehrenden und in dem Lehrplan eine Orientierungshilfe im Hinblick auf die Komplexität, die verhältnismäßigen Erfordernisse und die Autonomie des Lernenden. Niveaustufen-Deskriptoren können für verschiedene spezielle Fachbereiche und Lernmethoden angewendet werden. Sie sind nützlich in der Lehrplangestaltung, der Zuteilung von Credits, der Validitätsprüfung, den Richtlinien für die Anerkennung von erfahrungsbasiertem und informellem Lernen sowie der Persönlichkeitsentwicklung.

Note/Zensur (Grade)

Ein numerisches oder qualitatives Maß, das auf klar definierten Kriterien beruht und das zur Beschreibung der Bewertungsergebnisse in einem einzelnen Modul, einer Lerneinheit oder in einem kompletten Studiengang verwendet wird.

Promotion Oder Akademischer Grad Des Doktors (Doctorate Or Doctoral Degree)

Eine Qualifikation, die nach Abschluss des dritten Zyklus verliehen wird. Sie beinhaltet einen substanziellen Anteil eigener Forschungsarbeit, gewöhnlich in Form einer Abschlussarbeit.

Prüfung (Examination)

Allgemein ein formaler schriftlicher oder mündlicher Test, durchgeführt zu bestimmten Zeitpunkten (z.B. am Ende eines Semesters oder eines bestimmten Zeitraums oder auch in der Mitte des Semesters oder eines bestimmten Zeitraums)

Referenzpunkte (Reference Points)

Unverbindliche Indikatoren, die den Vergleich zwischen den Studiengängen, insbesondere auf Fachbereichsebene, erlauben.

Studentische Arbeitsbelastung (Student Workload)

Die Zeit (ausgedrückt in Stunden), die ein durchschnittlicher Lernender (auf einer bestimmten Stufe) erwartungsgemäß benötigt, um die speziellen Lernergebnisse zu erreichen. Diese Zeit beinhaltet alle Lernaktivitäten, die von einem Studierenden durchgeführt werden müssen (d.h. Vorlesungen, Seminare, praktische Arbeit, privates Lernen, Betriebsbesuche, Prüfungen).

Studienarbeit (Thesis)

Ein formal präsentierter schriftlicher Bericht, der auf der selbstständigen Suche/Befragung/Projektarbeit beruht, die für die Verleihung des Abschlusses erforderlich ist (allgemein ein Abschluss der ersten oder zweiten Studienstufe oder ein Doktorat). Er wird auch als Dissertation bezeichnet.

Studienleistung (Course Work)

Die Studienleistung bezieht sich auf die erforderlichen – normalerweise bewerteten – Lernaktivitäten innerhalb einer Lerneinheit oder eines Moduls.

Studienprogramm, Studiengang (Study Programme)

Eine anerkannte Reihe von bestimmten Modulen und Lerneinheiten, die für die Anerkennung eines bestimmten akademischen Grads, der anhand einer Gruppe von Lernergebnissen, ausgedrückt in Form von Kompetenzen, die zur Erreichung der bestimmten Credits erlangt werden müssen, definiert wird.

Tuning-Projekt (Tuning Project)

„Tuning Educational Structures in Europe“ ist ein hochschulgesteuertes Projekt, das auf die Erstellung eines universellen Ansatzes zur Implementierung des Bologna-Prozesses auf Ebene der Hochschulen und Fachbereiche, abzielt. Der Begriff „Tuning“ kann mit „abstimmen“ übersetzt werden; im Sinne von beispielsweise dem Abstimmen der Musikinstrumente in einem Ensemble. Der Tuning-Ansatz beinhaltet eine Methodik zur (Neu)Gestaltung, Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Studiengängen für jede der Bologna-Studienstufen. Des Weiteren dient Tuning als Plattform zur Entwicklung von Referenzpunkten, die auf Lernergebnissen beruhen, welche anhand von Kompetenzen ausgedrückt werden. Tuning unterscheidet zwischen überfachlichen und subjektspezifischen Kompetenzen. Das Projekt entwickelt zudem Zyklus-(Niveau-)Deskriptoren für eine wachsende Anzahl von Fachbereichen. Eingeführt in 2000 und von der Europäischen Kommission sowohl moralisch als auch finanziell unterstützt, deckt es inzwischen die breite Mehrheit der Bologna-Unterzeichnerländer ab, inklusive der Ukraine und seit 2006 auch der Russischen Föderation. Ein vergleichbares Projekt wurde im Jahre 2003 für 18 Länder und Zentral- und Südamerika ins Leben gerufen: Tuning América Latina. Es wird von der Europäischen Kommission im Rahmen des Alfa-Projekts finanziell unterstützt.

Wiederholungsprüfung (Resit Examination)

Studierenden, die an der ersten Durchführung der Prüfung nicht teilnehmen konnten oder diese nicht bestanden haben, kann die Möglichkeit einer Wiederholungsprüfung oder der Bewertung zu einem späteren Zeitpunkt gegeben werden. Wenn eine Wiederholungsprüfung angeboten wird, wird die Prüfung des Kandidaten erst dann als „bestanden“ oder „durchgefallen“ erachtet, wenn die Ergebnisse der Wiederholungsprüfungen bekannt sind.

Zyklen, Stufen (Cycles)

Alle europäischen Hochschulabschlussgrade sind einer von drei Studienstrukturstufen oder Zyklen zuzuordnen. Eines der in der Bologna-Deklaration angeführten Ziele war die „Einführung eines Systems, das auf zwei Hauptstufen oder -zyklen basiert, Untergraduierte und Graduierte.“ Das Promotionsstudium ist inzwischen ebenfalls in der Bologna-Struktur enthalten und wird als dritte Stufe bezeichnet.

Zyklus-Niveau-Deskriptoren (Cycle Level Descriptors)

Allgemeine Beschreibungen bezüglich der weitgehend erwarteten Lernergebnisse in jedem der drei Zyklen. Ein gutes Beispiel von allgemeinen Zyklus-Niveau-Deskriptoren sind die so genannten „Dublin-Deskriptoren“, die von einer Gruppe von Experten entwickelt wurden, der gemeinsamen Qualitätsinitiative (Joint Quality Initiative; JQI). Diese Deskriptoren dienen (gemeinsam mit den ECTS) als eine der Grundlagen für das „Rahmenwerk für die Qualifikationen des Europäischen Hochschulraumes“ (Framework für Qualifications of the European Higher Education Area). Siehe auch **Dublin-Deskriptoren**, **Europäischer Qualifikationsrahmen** und **Niveaustufen-Deskriptoren**.

Kontakt

Das Tuning Projekt wird von der Universität von Deusto, Spanien, und der Universität von Groningen, Niederlande, koordiniert.

Allgemeine Koordinatoren

Julia González

Universität von Deusto
Spanien
relint@relint.deusto.es

Robert Wagenaar

Universität von Groningen
Niederlande
r.wagenaar@rug.nl

Projekt-Assistenten

Ingrid van der Meer

Faculty of Arts, Tuning Project
University of Groningen
P.O. Box 716
9700 AS Groningen
The Netherlands
Tel.: + 31 35 542 5038 /
+ 31 50 3635263
Fax: + 31 50 363 5704
y.van.der.meer@rug.nl

Pablo Beneitone

International Relations Office
University of Deusto
Av. De las Universidades 24
48007 Bilbao
Spain
Tel. :+ 34 944 139 068
Fax: + 34 944 139 069
pbeneito@relint.deusto.es

ür weitere Informationen besuchen Sie die Tuning-Webseite unter:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> und
www.rug.nl/let/tuningeu



University of
Deusto



university of
 groningen