

Die Praxis des Prüfens an der WU

Evaluation des Assessment Systems – Bericht zur zweiten Evaluationsphase

Oliver Vettori
Julia Höcher
Heike Bäcker

September 2011



Wir danken allen Interviewpartner/inne/n herzlich für die Kooperation und den konstruktiven Dialog über ihre Erfahrungen mit der Assessmentpraxis an der WU.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----|--|----|
| 0 | Executive Summary | 4 |
| 1 | Einleitung | 8 |
| 2 | Vorgehensweise | 13 |
| 3 | Die Assessmentpraxis an der WU | 17 |
| 3.1 | Überblick über die Phänomenbereiche der Praxis | 17 |
| 3.2 | Funktionen und Bedeutung von Assessment an der WU | 18 |
| 3.3 | Verantwortlichkeiten und Erwartungen der Akteurinnen und Akteure ... | 23 |
| 3.4 | Qualifizierung der Beteiligten in Bezug auf Assessment | 30 |
| 3.5 | Feedback | 37 |
| 3.6 | Beurteilung studentischer Leistungen | 41 |
| 3.7 | Passung von Inhalt und Assessmentmethoden | 45 |
| 4 | Fazit und Ausblick | 50 |
| | Literatur | 53 |
| | Anhang | 55 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------------|---|----|
| Abbildung 1: | Funktionen von Assessment | 8 |
| Abbildung 2: | Modellhafte Darstellung des Assessment Systems der WU | 10 |
| Abbildung 3: | Projektplan der Evaluation des Assessment Systems der WU | 11 |
| Abbildung 4: | Darstellung des zyklischen Vorgehens | 13 |
| Abbildung 5: | Relevante Problemfelder der Praxis sowie Themenlücken | 17 |
| Abbildung 6: | Drei idealtypische Funktionen von Assessment in der WU-Praxis . | 18 |
| Abbildung 7: | Assessment als Lernanreiz | 19 |
| Abbildung 8: | Assessment als persönliche Weiterentwicklung | 19 |
| Abbildung 9: | Assessment als Notwendigkeit | 20 |

0 Executive Summary

Wie stoße ich bei meinen Studierenden die Lernaktivitäten an, die zur Erreichung der angestrebten Lernziele führen? Eine Antwort zu dieser Frage ist eng mit dem Schlüsselwort "Assessment" verwoben. Dass Studierende eher nur das lernen, was auch im Rahmen einer Leistungsbeurteilung gefordert wird, ist für Lehrende nicht neu. In wie weit die WU aber in der Praxis auf dieses Phänomen eingeht und welche anderen zentralen Handlungsfelder in der Lehre der WU mit Assessment verbunden sind, zeigt der folgende Bericht zur zweiten Evaluationsphase des Assessment Systems der WU.

Die Analyse dieser zweiten Projektphase gibt Aufschluss über die Assessmentpraxis an der WU, vor allem hinsichtlich dessen, wie die Akteurinnen und Akteure (vorrangig Lehrende und Studierende) innerhalb des Assessment Systems der WU agieren und ob das derzeitige System leistet, was es leisten sollte (Nachweis über eine Qualifikation von Studierenden bzw. Qualifizierung von Studierenden).

Zentral für diese Evaluation war es, die für die Beteiligten relevanten Problemfelder zu erfassen. Die Evaluation wurde daher auf Basis von offenen Interviews mit Lehrenden und Studierenden sowie einer umfassenden Dokumentenanalyse vorgenommen. Im Zentrum der Erhebungen stand das Ziel, die überindividuellen Handlungsperspektiven und –praxen zu erfassen und in kontrastierender Weise abzubilden. Grundsätzlich wurde im Rahmen der Evaluation deutlich, dass an der WU eine ganze Reihe hochwertiger Einzelideen und Überlegungen im Bereich Assessment existieren.

Die konkreten Ergebnisse dieser Arbeit werden in diesem Projektbericht ausführlich beleuchtet und im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Assessment wirkt auf studentische Lernprozesse

Es ist bekannt, dass Studierende eher nur das lernen, was auch „geprüft“ wird. Der Schluss, dass das Design der Lehrveranstaltung somit auch ein vorab entwickeltes Design des Assessment erfordert, um studentische Lernaktivitäten im Sinne der angestrebten Learning Outcomes sinnvoll zu steuern, ist jedoch deutlich schwieriger und wird seltener vollzogen. Das grundlegende Bewusstsein dafür, dass Assessment ein wesentlicher Ansatzpunkt für Lehre und Lernen ist, und dass es sinnvoll ist, dies in einem Lehrdesign entsprechend zu berücksichtigen, sollte daher stärker entwickelt werden.

Chancen und Risiken bei geteilter Verantwortung für Assessment

Viele Aspekte in Hinblick auf Assessment sind an der WU formal geregelt, z.B. auch die Verantwortlichkeiten von Lehrveranstaltungsleiter/inne/n für die Leistungsbeurteilung(en) in ihrer Lehrveranstaltung. Formale Verantwortlichkeiten und die tatsächliche Praxis stimmen jedoch nicht überall überein, etwa wenn eine Prüfung von mehreren Personen vorbereitet oder korrigiert wird. Dies kann qualitätssichernd wirken, wenn z.B. Prüfungsfragen nach dem „Mehr-Augen-Prinzip“ kontrolliert werden. Wenn jedoch z.B. zwei Verantwortliche unterschiedliche Kriterien der Beurteilung anwenden, wird dieser Unterschied in der Beurteilung und für Studierende spürbar. Im ungünstigsten Fall kann dies dazu führen, dass Lehrveranstaltung und Prüfung so unabhängig voneinander behandelt werden, dass bei Prüfungen Themen enthalten oder Fähigkeiten gefordert sind, die gar nicht oder nur zu einem sehr geringen Teil in die Lehrveranstaltung einbezogen waren. Dies kann z.B. den Mythos unter Studierenden bestärken, dass der Studienerfolg an der WU nicht ausschließlich an die angeeigneten Kompetenzen und Wissensbestände gekoppelt ist, sondern daran, an welchem Termin und bei welchem Lehrenden man zur Prüfung antritt.

Unterschiedliches Verständnis von Feedback und eingeschränkte Möglichkeiten für Studierende Feedbackfähigkeiten zu entwickeln

Ein besonders wirkungsvolles Element, um Kompetenzentwicklung zu befördern, ist Feedback. An der WU gibt es derzeit jedoch kein einheitliches Verständnis von Feedback für das Lernen (u.a. Stellenwert, Umfang, Ausgestaltung, Zeitpunkt). Ebenso ist das Wissen um die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Feedback verschieden ausgeprägt. Zwischen Lehrenden und Studierenden herrschen außerdem widersprüchliche Erwartungen hinsichtlich der Verantwortlichkeiten für Feedback. Wie die Analyse gezeigt hat, sind darüber hinaus die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung bei Studierenden, Feedback anzunehmen und damit umzugehen, nur begrenzt vorhanden, da z.B. in der im ersten Studienjahr eigentlich keine Möglichkeiten bestehen, diese systematisch einzuüben.

Systematische Qualifizierung im Bereich Lehre ausbaufähig

Bislang erlernen die Akteurinnen und Akteure an der WU ihre assessmentbezogenen Kompetenzen zumeist durch Erfahrung, was per se nicht negativ ist, jedoch Zeit bindet und stark von den individuellen Möglichkeiten abhängt. Die Konzentration auf das Erfahrungslernen ist auch einer fehlenden systematischen Qualifizierung geschuldet. Es zeigen sich seitens der WU einerseits Angebotslücken bei entsprechenden Weiterbildungsangeboten, andererseits gab es bei den Gesprächen mit Lehrenden keine konkreten Äußerungen zu bestimmten Weiterbildungsbedarfen. Beide Phänomene hängen insofern zusammen, als die Personalentwicklung der WU weitgehend

bedarfsorientiert agiert. Beispiele von Lehrenden an der WU, die an anderen Universitäten oder Institutionen eine methodische Qualifizierung erfahren haben, zeigen jedoch eine positive Wirkung einer entsprechenden Qualifizierung, u.a. hinsichtlich des sicheren Einsatzes von Lehr- und Lernmethoden aber auch in Bereichen der Effizienz. Sinnvoll wäre ein strategiegeleiteter Ausbau der Weiterbildungsmaßnahmen in Richtung einer systematischen und verbindlicheren Kompetenzentwicklung, im Rahmen dessen u.a. definiert wird, welche Kompetenzen Lehrende mit bedarfsorientierten Schwerpunkten in welchem Ausmaß und auf welchem Wege erreichen sollen.

Abstimmung von intendierten Learning Outcomes und Assessment WU-weit verbesserungswürdig

Hinsichtlich der zu erreichenden Learning Outcomes, die durch Assessment sowohl gefördert als auch nachgewiesen werden sollen, stellt die Berücksichtigung einer notwendigen Passung von eingesetzten Assessmentmethoden und intendierten Kompetenzen an der WU eine Herausforderung dar. In einzelnen Lehrveranstaltungen kann dies zwar punktuell umgesetzt sein, auf Studienprogrammebene ist eine systematische und lehrveranstaltungsübergreifende Kompetenzentwicklung durch kontinuierliches und aufeinander aufbauendes Feedback hingegen noch kaum üblich (oder möglich).

Die Qualifikationsprofile für die Bachelorstudien sind derzeit noch nicht ausreichend konkretisiert. Wenn allerdings nicht klar festgelegt ist, worauf die Programme konkret abzielen und welche Kompetenzen im Studium erlangt werden sollen, kann dies auch bei der Gestaltung von Assessment in einem Lehr- / Lernkontext nicht berücksichtigt werden.

Einsatz unterschiedlicher Beurteilungsrahmen

Das frühzeitige Bekanntgeben von konkreten Kriterien, die später zur Beurteilung von studentischen Leistungen herangezogen werden, waren im Zuge dieser Analyse selten ein Thema für die Interviewpartner/innen. Durchaus dazu passend ist, dass Lehrende an der WU berichten, über die Jahre ihrer Tätigkeit ein Gefühl für die Beurteilung von Studierendenleistungen bekommen zu haben. Diesem Ansatz folgend, werden grobe Kriterien für die Beurteilung entwickelt, die eher die Bereiche angeben, die beurteilt werden, als dass sie im Vorhinein Standards oder Beurteilungskriterien definieren. Die von den Lehrenden bei Beurteilungen angewendeten Bezugsnormen nutzen WU-weit betrachtet unterschiedliche Kategorien der Referenz, was die Vergleichbarkeit von Leistungen selbst in kleineren Programmen oder Programmeinheiten massiv erschwert. Zusätzlich zu dem Problem der unterschiedlichen Bezugsnormen fehlt für die WU so etwas wie eine explizite Aufschlüsselung dessen, welche Note konkret welchen Merkmalen einer erbrachten Leistung entspricht (*Grade Descriptors*). Dies würde einerseits

zusätzlich zur Vergleichbarkeit beitragen, andererseits auch zur Verbesserung der Aussagekraft von Notenziffern, da diese durchaus als einziges Feedback an Studierende zurückgespielt werden.

Derzeit eingesetzte Incentives legen den Fokus auf Studierendenzahlen

In Hinblick darauf, dass sich in der Praxis an der WU die formale Verantwortlichkeit und die tatsächliche Verantwortung für eine Prüfung durchaus unterscheiden können, ist die Zielsicherheit des derzeitigen Vergütungssystems fraglich. An die Frage, ob wirklich diejenigen die Vergütung erhalten, die auch das Assessment vorbereiten und durchführen, schließt sich die Frage nach der Adäquanz der Bemessungsgrundlage dieses Systems an. Derzeit dienen vorrangig Studierendenzahlen als Grundlage für die Höhe der Vergütung. Konsequenterweise werden so Assessmentformen honoriert, die von vielen Studierenden durchlaufen werden und zumeist auch effizient gestaltet sind, nicht jedoch qualitative Aspekte dieser Leistungsüberprüfung oder der tatsächliche Realisierungsaufwand pro Studierenden. In der Praxis kann dies dazu führen, dass an sich sinnvolle Assessmentformen aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Effizienz nicht verwendet werden.

Institutionell gesetzte Schwerpunkte und Praxisbedürfnisse sollten stärker aufeinander abgestimmt werden

Anstöße für einen umfassenden Wandel von Lehren und Lernen an der WU müssen für die Beteiligten auch anschlussfähig sein. Haben institutionell gesetzte Themen für die Praxis keine Relevanz, findet eine Auseinandersetzung nur punktuell statt. In dieser Evaluation trat dies z.B. bei den Themen „Beurteilung von Gruppenleistungen“ und „Identifikation von Plagiaten“ zu Tage.

Ausblick

An die zweite Phase der Evaluation des Assessment Systems schließt sich eine letzte Evaluationsphase an. Diese strebt eine Integration der Ergebnisse der Teilprojekte vor dem Hintergrund des internationalen Hochschuldiskurses sowie hochschuldidaktischer Erkenntnisse im Bereich Assessment an. Auf Basis dieser Ergebnisse wird schließlich ein umfassender Entwicklungsplan erarbeitet, der über die Verbreitung von Good Practices hinaus grundlegende Strukturreformen vorbereiten soll. Dabei wird nicht nur eine Orientierung an internationalen Trends und externen Maßgaben erfolgen, sondern mindestens genauso auf die Relevanzstrukturen und Erfahrungen der Lehrenden und Studierenden der WU geachtet werden.

1 Einleitung

Ausgehend von wahrnehmbaren Veränderungsprozessen in der Hochschulpraxis, wie der stärkeren Ausrichtung der Lehre an studentischen Lernprozessen und der Orientierung an Learning Outcomes, hat das Vizerektorat für Lehre der WU im Jahr 2010 begonnen, das Assessment System der WU umfassend zu evaluieren.¹ Als Assessment System wird dabei das Zusammenspiel formal-organisatorischer, methodisch-didaktischer und inhaltlicher Aspekte im Zusammenhang mit den Zielen von Leistungsbeurteilungen verstanden. Ebenso umfasst das Assessment System den Einfluss dieser Aspekte auf die Ausgestaltung der Assessmentpraxis an der WU durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure (Studierende wie Lehrende).

Der Begriff „Assessment“ schließt eine Vielzahl von Aktivitäten zur Erfassung und Bewertung studentischen Lernfortschritts und Lernerfolgs ein. Assessment dient dazu, durch Erfassen, Beschreiben, Einschätzen, Bewerten und Interpretieren unterschiedlicher Informationen ein tiefer gehendes Verständnis davon zu entwickeln, was Studierende wissen, verstehen und können. Assessment geht also über die Bedeutung des im deutschsprachigen Raum (und ebenso an der WU) gebräuchlichen „Prüfens“ hinaus, womit eine abschließende Messung und Beurteilung von Leistungen, zumeist in Form einer Note, assoziiert wird.²

Die Vielfalt, die der Begriff „Assessment“ beschreibt und die ihn letztlich von deutschsprachigen Begriffen unterscheidet, zeigt sich in den unterschiedlichen Funktionen, die Assessment einnehmen kann. Es erfüllt nicht nur die Funktion der Leistungsüberprüfung, sondern kann u.a. auch durch Feedback und die Möglichkeit zur studentischen (Selbst-)Reflexion Lernprozesse fördern und Verbesserungspotenziale aufzeigen. Auf diese Art und Weise betrachtet, hat Assessment drei mögliche Funktionen (siehe Abbildung).

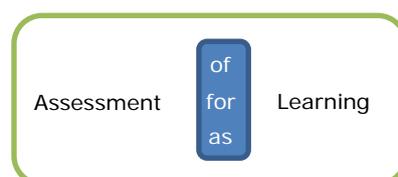


Abbildung 1: Funktionen von Assessment

Assessment *of* Learning kommt dem alltagssprachlich gebräuchlichen Prüfungsbegriff am nächsten. Es meint

- die Feststellung von studentischem (Nicht-)Lernen als abschließenden Schritt in einem Lernprozess,

¹ Die Motivation und die Ausgangssituation der Evaluation des Assessment Systems der WU sind im Detail im Evaluationsbericht der ersten Evaluationsphase dargestellt worden, im Internet unter <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess> (29. 7. 2011).

² Siehe dazu u.a. Reinmann, Gabriele (2007): Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik; Teaching Effectiveness Program, University of Oregon Teaching and Learning Center, im Internet unter <http://tep.uoregon.edu/workshops/teachertraining/learnercentered/assessing/definition.html> (29. 7. 2011).

- eine Beurteilung, häufig durch eine Note,
- das Geben von individuellem Feedback als fakultatives Add-on

und manifestiert sich z.B. in einer abschließenden schriftlichen Prüfung im Rahmen einer LVP.

Assessment *for* Learning versteht Assessment als Hilfestellung innerhalb eines Lernprozesses. Es meint

- die Förderung eines laufenden Lernprozesses,
- die Möglichkeit der Einbeziehung des Ergebnisses in eine Beurteilung,
- die Wichtigkeit individuellen Feedbacks, um Verbesserungspotenziale aufzuzeigen,

und manifestiert sich z.B. in Assignments, die über das Semester hinweg absolviert werden müssen.

Assessment *as* Learning versteht sich als Lernprozess selbst. Es meint

- den besonderen Fokus auf die (Selbst-)Reflexion der Studierenden,
- die zentrale Bedeutung, das eigene Lernen zu lernen,

und manifestiert sich z.B. im Verfassen von Leistungsportfolios.

Die weitreichende Bedeutung von Assessment für den studentischen Lernprozess ist gerade durch die Funktionen, die über das „klassische Prüfen“ hinausgehen, verdeutlicht. Assessment beinhaltet eben auch Förderungs- und Entwicklungsaspekte hinsichtlich des studentischen Lernens. Assessment schöpft sein Potenzial voll aus, wenn die Ergebnisse für darauffolgende Lernprozesse genutzt werden bzw. genutzt werden können. Weil Studierende ihr Lernen nicht selten an Assessment ausrichten, muss dies im Rahmen des Assessmentdesigns einer Lehrveranstaltung berücksichtigt werden. Assessmentdesign meint dabei die Zusammenstellung von auf die Learning Outcomes der Lehrveranstaltung abgestimmten Methoden zur Erfassung und Bewertung studentischen Lernfortschritts und Lernerfolgs. Wird beim Design einer Lehrveranstaltung bei der Definition von Learning Outcomes und dem darauf abgestimmten Assessment statt bei der reinen Auswahl von Inhalten begonnen, kann das Lernen der Studierenden gezielt gefördert und unterstützt werden.³ Das Design von Assessment innerhalb einer Lehrveranstaltung ist daher als bedeutsamer eigener Teil des Lehrveranstaltungsdesigns zu verstehen.

Dieses Verständnis von Assessment eröffnet unterschiedliche Perspektiven, das Thema Leistungsbeurteilung zu beleuchten. Was allen diesen Aspekten gemeinsam ist, ist die grundsätzliche Orientierung am Lernenden (im Gegensatz zu einer primären Ausrichtung am Lehrenden oder an Inhalten). Europaweit manifestiert sich dieser Paradigmenwechsel von der Lehrenden- zur Lernendenzentrierung u.a. in der Gestaltung neuer Studienprogramme, in denen

³ Siehe dazu u.a.: Biggs, John/ Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university. 3. Auflage. Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
 Bloxham, Sue/ Boyd, Pete (2007): Developing effective assessment in higher education. A practical guide. Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
 Brown, Sally/ Glasner, Angela (2003): Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches. Buckingham [u.a.]: Society for Research into Higher Education [u.a.].

Lernziele lehrveranstaltungsübergreifend aufeinander abgestimmt sind und in denen idealerweise die Entwicklung und die Beurteilung von Kompetenzen Vorrang vor der reinen Vermittlung und der Prüfung von Inhalten haben.

Auch an der WU wird die Notwendigkeit, diese Veränderungen voranzutreiben, gesehen und es sind darauf bezogene Veränderungsprozesse angestoßen bzw. bereits vollzogen. Aus den oben genannten Gründen wird an der WU bereits seit zwei Jahren dieser Schwerpunkt gelegt und in Projekten umgesetzt. Vor diesem Hintergrund sowie dem von punktuell bereits bekannten Phänomenen an der WU (z.B. Problemfelder im Zusammenhang mit Multiple-Choice-Prüfungen) soll die Evaluation des Assessment Systems die derzeitige Assessmentpraxis an der WU als Gesamtbild darstellen und eine Standortbestimmung im oben dargestellten Paradigmenwechsel ermöglichen.

Rückblick auf die Evaluationsphase I und Ausgangssituation für die Evaluationsphasen II/III

Zur Evaluation des Assessment Systems der WU wurde in Phase I ein analyseleitendes Modell entwickelt. Zentral für die Evaluation sind hierbei drei Dimensionen: die formal-organisatorische, die methodisch-didaktische sowie die inhaltliche.

In Phase I standen die kritische Auseinandersetzung mit der formal-organisatorischen Dimension sowie eine quantitative Analyse von Prozess- und Strukturdaten im Vordergrund.⁴

In Phase II des Assessmentprojekts stand die Analyse der beiden verbleibenden Dimensionen – der methodisch-didaktischen sowie der inhaltlichen – im Vordergrund. Hierzu wird die Assessmentpraxis, wie sie sich für Lehrende sowie für Studierende darstellt, exemplarisch evaluiert, um sich der Erfassung der auftretenden, von Lehrenden und Studierenden geteilten Phänomenbereiche in der Praxis anzunähern.

Phase III wird eine abschließende Zusammenschau der gewonnenen Ergebnisse im Sinne einer gesamtheitlichen Betrachtung des Assessment Systems der WU bieten. Ziel dieser Zusammenschau werden die Identifikation von Stärken und Schwächen des Systems sowie das Aufzeigen von Entwicklungsoptionen sein, auch vor dem Hintergrund des internationalen (Hochschul-)Diskurses.

| Zeit/Quartal | 2010 | | | 2011 | | | |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 02/10 | 03/10 | 04/10 | 01/11 | 02/11 | 03/11 | 04/11 |
| Phase I | | ■ | | | | | |
| Phase II | | | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| Phase III | | | | | | | ■ |

Abbildung 3: Projektplan der Evaluation des Assessment Systems der WU

Phase II des Evaluationsprojekts

Um Antworten auf die Fragen nach der derzeitigen Assessmentpraxis an der WU zu bekommen, wurde eine systemebenenbezogene Perspektive im Sinne des oben dargestellten Modells des Assessment Systems der WU eingenommen. In Phase II des Evaluationsprojekts war folgende Frage leitend:

Wie agieren Studierende und Lehrende derzeit innerhalb des Assessment Systems der WU?

Das Erkenntnisinteresse im Zuge der zweiten Projektphase lag in der erstmaligen Abbildung der methodisch-didaktischen sowie inhaltlichen Dimension der Assessmentpraxis an der WU und des Umgangs von Lehrenden und Studierenden damit. Ziel war es dabei nicht, einzelne Fallstudien herauszuarbeiten, sondern Assessment an der WU anhand relevanter Merkmale aus handlungstheoretischer Perspektive der Akteurinnen und Akteure darzustellen. Antworten auf Fragen wie „Wo werden welche Assessmentformen wie und warum eingesetzt? Wie bereiten

⁴ Für eine umfassende Darstellung der Ergebnisse der ersten Evaluationsphase siehe im Internet unter <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess> (1. 9. 2011).

sich Lehrende wie Studierende auf die eingesetzten Assessmentformen vor? Welchem Zweck dient Assessment an der WU für die Beteiligten?“ wurden im Verlauf dieser Evaluation angenähert. Andererseits ging das Interesse über die reine Abbildung der Praxis hinaus.

Untersuchungsfeld

Das Untersuchungsfeld ist die Assessmentpraxis in den Bachelorstudien an der WU. Dieser Fokus wurde deshalb gelegt, da in den Bachelorstudien auf den längsten Erfahrungshorizont zurückgegriffen werden kann. Darüber hinaus ließ die Vielfalt in diesen generalistisch ausgerichteten Bachelorstudien die Vermutung zu, dass auch die Erfahrungen mit Assessment in der Praxis vielfältig sind. Grundsätzlich war eine Einschränkung des Untersuchungsfelds dieser Evaluationsphase auch aus forschungsökonomischer Sicht notwendig. Eine ähnliche Untersuchung der Masterstudien kann zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

Die Ansprechpartner/innen für diese Untersuchung waren vor allem Lehrveranstaltungsleiter/innen und Studierende, die Erfahrungen mit Assessment aus den Bachelorstudien (Wirtschaftsrecht sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) mitbringen. Insgesamt ließen sich allerdings in den Bachelorstudien hinsichtlich Assessment zwei Studienphasen ausdifferenzieren: zum einen die Studieneingangsphase und zum anderen das zweite und dritte Studienjahr. Die Studieneingangsphase stellt aufgrund der starken Homogenität der Assessmentdesigns und ihrer eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten eine Besonderheit dar. Die Konzentration liegt auf LVP mit Abschlussprüfungen, vornehmlich im Multiple-Choice-Format, die für sich allein bereits eine Reihe von Konsequenzen mit sich führen, wie z.B. kurzfristiges Lernen. Das zweite und dritte Studienjahr kann sowohl für Lehrende als auch für Studierende im Vergleich zur Studieneingangsphase unter anderen Voraussetzungen betrachtet werden, da dort Assessment flexibler und individueller gestaltet werden kann.

Untersuchungsperspektiven

Innerhalb dieser Untersuchung wird Assessment auf zwei Ebenen betrachtet. Auf Lehrveranstaltungsebene wird die konkrete Assessmentpraxis in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen an der WU betrachtet, um Aufschluss darüber zu erlangen, wie assessmentbezogene Entscheidungen getroffen werden, welche Begründungen dazu führen und welche Erfahrungen die Akteurinnen und Akteure im Umgang mit unterschiedlichen Assessmentmethoden machen. Auf Programm- bzw. Studiengangsebene wird die Einbettung von Assessment in einen lehrveranstaltungsübergreifenden Kontext beleuchtet, um Erkenntnisse über Abstimmungsprozesse, Kombinationsvarianten von Methoden und Zusammenhänge mit den Qualifikationsprofilen zu gewinnen.

2 Vorgehensweise

Evaluationsstrategie

Das Assessment System der WU wurde in der ersten Evaluationsphase modellhaft aufgespannt und Teilaspekte im Rahmen erster deskriptiver Analysen beleuchtet. Dabei zeigte sich, dass es sich um ein zwar in Grundsatzbelangen relativ einheitlich geregeltes, aber in den konkreten Ausprägungen sehr heterogenes Feld handelt. Sei es in Hinblick auf die eingesetzten Assessmentmethoden, die Arten der Beurteilungspolitik oder die Ausgestaltung von Zugangsbeschränkungen bei Speziellen Betriebswirtschaftslehren (SBWL).

Um die vielfältigen Strukturen und Prozesse hinsichtlich Assessment in Phase II der Evaluation des Assessmentsystems der WU zu untersuchen, brauchte es einen offenen Zugang zur Assessmentpraxis. Deshalb ist ein flexibler, aber nicht beliebiger Ansatz, wie er von der interpretativen Sozialforschung vertreten wird, für die Untersuchung der Assessmentpraxis sinnvoll. Der Hauptteil der zweiten Evaluationsphase wurde entsprechend dem Ansatz zyklisch organisiert. Beim zyklischen Vorgehen werden die Schwerpunkte der Erhebung und Interpretation mittels Reflexion und Anpassung regelmäßig einer Feinabstimmung unterzogen – bestenfalls bis kein weiterer Erkenntnisgewinn in einem Themenfeld mehr erfolgt.⁵

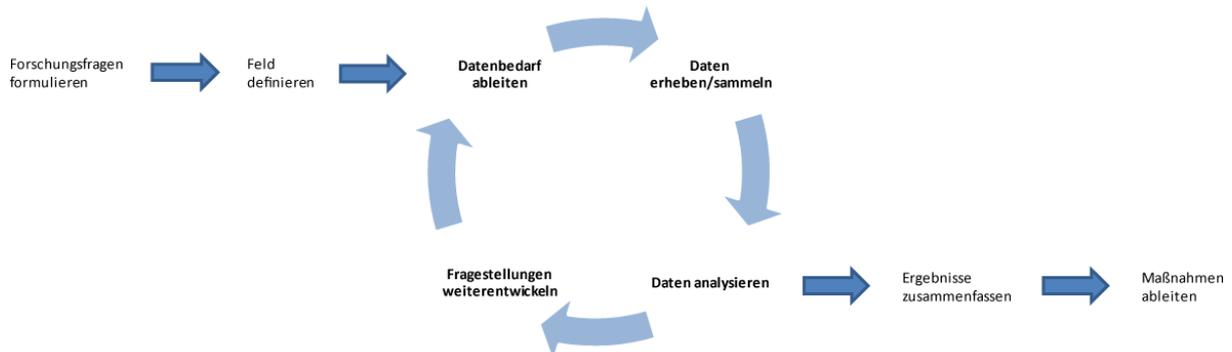


Abbildung 4: Darstellung des zyklischen Vorgehens

Untersuchungsmethoden

Offene Gruppen- und Einzelinterviews

Im Rahmen dieser Evaluation wurde hauptsächlich mit Lehrenden und Studierenden gearbeitet. Da „Assessment“, wie oben bereits dargestellt, nicht in der Alltagssprache von Lehrenden und Studierenden verwendet wird und in dieser Evaluation die Praxis untersucht werden sollte, war das Thema der

⁵ Zu diesem Ansatz siehe z.B. Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz; Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung. Der Prozess. Stuttgart: UTB.

Interviews mit „Leistungsbeurteilungen an der WU“ angekündigt. Es wurden mit Lehrenden, für die Leistungsbeurteilungen ein großer Teil ihrer Lehrtätigkeit und der Lehrveranstaltungsdesigns sind, sowie mit Studierenden, deren Leistung beurteilt wird, Gespräche geführt. Diese waren zum Teil als Round Tables, zum Teil als Einzelgespräche organisiert und von der Herangehensweise immer als offene Interviews angelegt, in denen der thematische Rahmen (ihre Erfahrungen mit Leistungsbeurteilungen an der WU) gesetzt war, die angesprochenen Aspekte innerhalb dieser Vorgabe aber von den jeweils Befragten immer frei wählbar waren. Der Grund für diese Art der Interviewführung ist, dass sich über diesen Weg die individuellen Kernfragen/-probleme im Zusammenhang mit dem Thema ermitteln lassen.

Dokumentenanalyse

Um die in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen, wurden unterschiedliche Dokumente und Informationsquellen, die im Zusammenhang mit den von den Lehrenden eingesetzten Assessmentdesigns stehen, analysiert. Als Beispiele für diese ergänzend verwendeten Quellen mögen Beschreibungen im Vorlesungsverzeichnis oder auf der WU-Homepage angeführt werden, Informationen auf Learn@WU, wissenschaftliche Arbeiten zum Thema, die an der WU erstellt wurden, die Betriebsvereinbarung zur Regelung der Leistungsprämien und Prüfungstaxen für das wissenschaftliche Universitätspersonal und gesetzliche Dokumente wie das Universitätsgesetz 2002. Ergebnisse aus Lehrveranstaltungsevaluierungen sowie die Analyse von Beiträgen von zur Verfügung stehenden Internetforen (Learn@WU und ÖH) geben weiteren Aufschluss über die Studierendenperspektive auf das Thema Assessment an der WU.

Teilnehmende Beobachtung

Um einen Eindruck von einer Großprüfungssituation zu bekommen, wurden bei drei Großprüfungen in der Prüfungswoche vom 24. bis 28. Januar 2011 teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

Auswahl der Interviewpartner/innen

Die Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgte angelehnt an das Konzept des Theoretical Sampling der Grounded Theory.⁶ Bei der Einladung von Lehrenden zum Interview wurde im Verlauf des Projektes im Sinne eines zyklischen Vorgehens darauf geachtet, dass eine Kontrastierung bei den Fällen hinsichtlich Fachzugehörigkeit, Position der Lehrveranstaltung im Studienplan sowie Einsatz unterschiedlicher Assessmentmethoden erreicht wurde. Außerdem wurden unterschiedliche Ausprägungen und Ausmaße von Praxiserfahrungen sowie

⁶ Zum Thema „Theoretical Sampling“ siehe z.B. Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Kapitel 4. Weinheim und Basel: Beltz.

Positionen der Interviewpartner/innen innerhalb der WU einbezogen. Bei den Interviewpartner/innen gab es eine große Bereitschaft zur Kooperation und zum direkten Austausch über das Thema Assessment; keine/r der Angefragten hat ein Gespräch abgelehnt.

Die interviewten Studierenden wurden nicht vorausgewählt, sondern ihre Teilnahme basierte auf Interesse am Thema und Freiwilligkeit, ohne dass sie eine Form der Gegenleistung für das Gespräch erhalten haben. Allerdings waren in den Einladungen durch das Vizerektorat für Lehre vornehmlich Studierende des zweiten und dritten Studienjahres der Bachelorstudien angesprochen. Drei Termine zum Austausch im Rahmen eines Round Table mit Vertreter/innen des Vizerektorats für Lehre wurden über unterschiedliche Kanäle (E-Mail, Einladung an die ÖH, Einladung über Learn@WU, Einladung durch Bekanntgabe in Lehrveranstaltungseinheiten, Einladung per E-Mail durch den/die Lehrveranstaltungsleiter/in) bekannt gegeben. Insgesamt waren allerdings nur fünf Studierende an einem Austausch zum Thema interessiert. Dies ist u.a. der Größe der WU und dem damit verbundenen hohen Grad an Anonymität geschuldet. Studierende haben einen geringen Bezug zu zentralen Einrichtungen der WU und sind beim Ausbleiben von unmittelbarem persönlichem Nutzen wenig intrinsisch motiviert, sich in Initiativen auf dieser Ebene einzubringen. Dass sich dieses Phänomen bei der Evaluation des Assessment Systems nicht mit der fehlenden Relevanz des Themas Assessment begründen lässt, zeigt das in ähnlicher Weise ausbleibende studentische Engagement bei Studierenden-Round-Tables des Vizerektors für Lehre oder in Vollversammlungen. Weil die Studierendenperspektive auf das Thema Assessment also durch weniger Interviewpartner/innen als zunächst eingeplant eingebracht werden konnte, wurden ergänzende Informationen über andere Quellen wie Protokolle von Studierenden Round Tables und unterschiedliche Foren im WU-Umfeld (ÖH, Learn@WU) eingeholt.

Um der systembezogenen Anlage dieser Untersuchung umfassend gerecht zu werden, wurde nicht ausschließlich auf Lehrveranstaltungsebene gearbeitet. Es wurden ebenso die jeweiligen größeren Kontexte von einzelnen Assessmentdesigns einbezogen und die (Aus-)Wirkungen von Kontextelementen auf ein einzelnes Assessmentdesign analysiert. Aus diesem Grund wurden auch Interviews mit Vertreter/innen unterschiedlicher lehrveranstaltungsübergreifender Funktionen an der WU (z.B. Programm-, Planpunkt- oder Modulverantwortliche) geführt, die Einblick in die und Verantwortung für die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen und den damit verbundenen Assessmentdesigns haben.

Durchführung der Interviews

In Vorbereitung auf die Interviews haben sich die Interviewerinnen mit Hilfe von unterschiedlichen Quellen (z.B. Angaben im Vorlesungsverzeichnis, Learn@WU, Institutshomepages) über die Lehraktivitäten der Interviewpartner/innen informiert.

Die Interviews wurden entweder im Vizerektorat für Lehre oder an den jeweiligen Instituten durchgeführt. Es wurde jeweils insgesamt ein Interview mit jeder Person oder Personengruppe geführt. Zu späteren Nachfragen und dem Überlassen weiterer Materialien erklärten sich alle Interviewpartner/innen bereit. Bei der Mehrheit der Interviews waren zwei Interviewerinnen anwesend. Bei einigen Interviews wurde mit mehreren Interviewten (z.B. eine fünfköpfige Gruppe junger Lehrender, eine fünfköpfige Studierendengruppe) gleichzeitig gesprochen.

Jedes der Interviews war zum überwiegenden Teil offen gestaltet. In der Schlussphase brachten die Interviewerinnen, wo thematisch anschlussfähig, zusätzliche Fragen zu ausgewählten Aspekten von Assessment ein.

Die Auswertung der Interviews erfolgte im Anschluss an die Gespräche durch die Interviewerinnen selbst themenbezogen. Dabei wurden diejenigen Themengebiete, die während des Gespräches von den Interviewten gewählt wurden, herausgearbeitet und der Zusammenhang zwischen einzelnen Themen hergestellt. Um mögliche blinde Flecken bei der Auswertung zu vermeiden, wurden in die Reflexion und Diskussion der Zwischenergebnisse dieser Auswertung Kolleg/inn/en einbezogen, die an den Interviews unbeteiligt waren.

Die Zusammenfassung der in den Interviews beschriebenen Phänomene im Zusammenhang mit Assessment wurde zu einer Themenlandkarte zusammengefasst, die als Übersicht dient und Bezüge zwischen Teilthemen ausweist. Daraus konnten die weiteren Schritte abgeleitet werden. Je nach Phänomenbereich waren unterschiedliche weitere Schritte nötig, um das Phänomen näher zu beleuchten. Es ergab sich entweder weiterer Interviewbedarf oder die Notwendigkeit des Heranziehens von Dokumenten und anderen Quellen aus dem Haus.

3 Die Assessmentpraxis an der WU

3.1 Überblick über die Phänomenbereiche der Praxis

Im Zuge dieser Analyse wurden für die Praxis relevante Phänomenbereiche identifiziert – siehe Problemfelder innerhalb des blauen Kreises. Darüber hinaus wurden „Lücken“ in der Praxis identifiziert, die sich aus Problemfeldern des Assessment Systems ergeben, welche im Rahmen der Interviews gar nicht oder nur sehr knapp thematisiert wurden – siehe Themen außerhalb der Kreise.



Abbildung 5: Relevante Problemfelder der Praxis sowie Themenlücken

Diese „Problemfeldlandkarte“ ist die Basis für die folgende Darstellung einzelner Problemfelder in der Assessmentpraxis an der WU. Die Auswahl wurde einerseits auf Basis der Relevanz für die Beteiligten vorgenommen, andererseits auf Basis der Bedeutung für das Assessment System.

3.2 Funktionen und Bedeutung von Assessment an der WU

Kurzdarstellung

- Assessment hat an der WU unterschiedliche Funktionen: Im Rahmen der Analysen an der WU konnten „Assessment als punktueller Lernanreiz“, „Assessment als Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung“ und „Assessment als Notwendigkeit“ identifiziert werden.
- Assessment wird nicht immer als integraler Teil des Lernprozesses verstanden.
- Effizienz im Umgang mit Assessment ist sowohl für Studierende als auch für Lehrende ein Ziel. Es wird versucht, in Teilbereichen möglichst ökonomisch vorzugehen, was nicht notwendigerweise Qualitätseinbußen bedeutet.
- Allerdings ist Ökonomisierung dort ein Problem, wo sie über die Qualität des Lernens gestellt wird, z.B. wenn eine Assessmentmethode aufgrund ihrer schnellen und einfachen Umsetzung gewählt wird, sie aber nicht adäquat ist, um die intendierten Learning Outcomes zu evaluieren.

Für die WU als Gesamtorganisation gibt es kein geteiltes Verständnis von Assessment. Die im Kern an Assessment Beteiligten, Lehrende und Studierende, haben nicht nur ein rollenspezifisches Verständnis des Themas, Unterschiede in dem, wie Assessment verstanden wird, finden sich auch auf individueller Ebene. Zum einen hängt das Verständnis von persönlichen Vorstellungen ab, zum anderen aber auch vom jeweiligen Kontext, in dem Assessment stattfindet. Dieses Verständnis manifestiert sich in den Funktionen, die Assessment für die Akteurinnen und Akteure in der Praxis an der WU hat. Dabei lassen sich drei idealtypische Funktionen an der WU unterscheiden: Assessment als punktueller Lernanreiz, Assessment als Ermöglichung von persönlicher Weiterentwicklung und Assessment als formale Notwendigkeit. In der Realität vermischen sich diese Funktionen für den individuellen Akteur/ die individuelle Akteurin und treten in unterschiedlichen Gewichtungen auf.



Abbildung 6: Drei idealtypische Funktionen von Assessment in der WU-Praxis

Assessment als punktueller Lernanreiz

In dieser Funktion dient Assessment dazu, einen punktuellen Lernimpuls für Studierende zu setzen. Dieser punktuelle Lernanreiz erfolgt ergebnisorientiert; es geht um die Erreichung eines bestimmten Learning Outcome, von dem ausgehend das Assessment gestaltet wird. Assessment wird von Lehrenden also bewusst als Einfluss- und Motivationsfaktor für das studentische Lernen genutzt, um es auf bestimmte Learning Outcomes hin anzuregen.

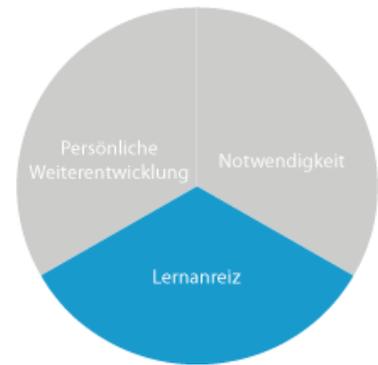


Abbildung 7: Assessment als Lernanreiz

Wenn z.B. Studierende einen Teilbereich der Kostenrechnung beherrschen sollen, dann muss ein dazu passendes Assessment Möglichkeiten beinhalten, genau diese Kompetenz auch zu demonstrieren. Über welche Wege diese Kompetenz von Studierenden erreicht wird, wie also der tatsächliche studentische Lernprozess ausgestaltet ist, spielt eine untergeordnete Rolle.

Verortet in den Funktionen, die Assessment in der Theorie (vgl. Einleitung) haben kann, ist diese Assessmentfunktion am ehesten mit *Assessment of Learning* gleichzusetzen.

Assessment als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung

Assessment dient in dieser Funktion der persönlichen Weiterentwicklung und betrifft, im Gegensatz zu Assessment verstanden als punktueller Lernanreiz, zusätzlich eine Metaebene, die Reflexion und Feedback über den Lernprozess selbst inkludiert. Insgesamt zielt Assessment als Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung auf nachhaltiges Lernen wie auch auf die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen über bestimmte Learning Outcomes hinaus ab.

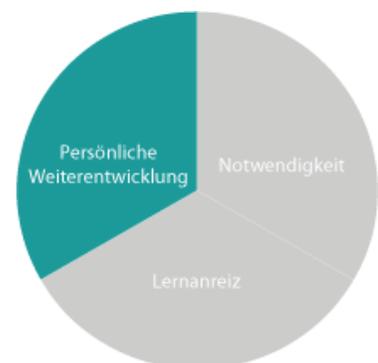


Abbildung 8: Assessment als persönliche Weiterentwicklung

Bringt man diese Funktion von Assessment mit den theoretisch beschriebenen Funktionen (vgl. Einleitung) in Verbindung, so findet sich Assessment, verstanden als persönliche Weiterbildungsmöglichkeit, in der Bedeutung von *Assessment as Learning* wieder.

Assessment als Notwendigkeit

Assessment wird an der WU aber auch als Notwendigkeit verstanden, um im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu einer Beurteilung bzw. Benotung von Studierendenleistungen zu gelangen. Assessment dient dem Zweck des formalen Nachweises der Absolvierung einer Lehrveranstaltung.

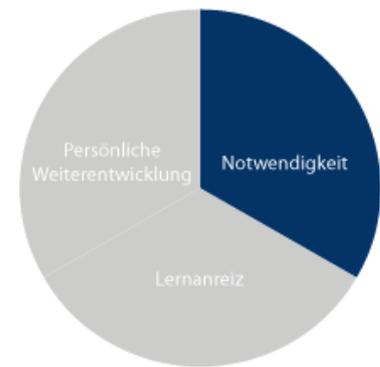


Abbildung 9: Assessment als Notwendigkeit

Assessment ist als Teil der Accountability notwendig, da durch Noten und Zeugnisse die Leistungen von Studierenden nach außen, aber auch innerhalb der Organisation dargestellt und vergleichbar gemacht werden können.

Die Einordnung dieser Funktion in den theoretischen Rahmen liegt wie im Fall von Assessment als punktuellern Lernanreiz im Bereich *Assessment of Learning*.

Effiziente Umsetzung von Assessment – Ökonomisierung (nicht immer) ein Problem

Ein Gesichtspunkt, der alle Funktionen von Assessment über alle Bedeutungsperspektiven und Akteurinnen/ Akteure hinweg überlagert, ist das Streben nach (relativer) Effizienz im Umgang mit Assessment. Effizienz ist dabei nicht nur die Antwort auf ein vorhandenes strukturelles Ressourcenproblem der WU, sondern bezieht sich zusätzlich auch auf den persönlichen Anspruch einer effizienten Erledigung von Aufgaben, was nicht per se mit qualitativen Einbußen einhergehen muss. Eine der Triebfedern für das Streben nach Effizienz ist neben den allgemeinen Rahmenbedingungen für Assessment an der WU die empfundene subjektive Lehr-/ Lernbelastung der Akteurinnen und Akteure.

Wo möglich, erarbeiten sich daher z.B. Lehrende an der WU Strategien, um Assessment – oder seine Bausteine – effizient zu gestalten. Beispielsweise indem sie individuelles Feedback nur den sehr guten sowie besonders schwachen Studierenden geben und dem Rest der Gruppe ein globales Feedback über die Gesamtleistung aller oder indem sie bereits bewährte Assessmentformen einsetzen, die mit vergleichsweise geringer Vorbereitungs-, Betreuungs- und Korrekturzeit verbunden sind. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn sich Lehrende zu einem Themengebiet über die Semester einen Pool an Fragen und ausgearbeiteten Antworten für eine schriftliche Prüfung erarbeiten, um später lediglich die Zusammenstellung der Fragen verändern zu müssen, um eine neue Prüfung zu erstellen.

Das Streben nach effizientem Umgang mit Assessment steht allerdings auch oftmals in einem Spannungsverhältnis zu den ideellen Ansprüchen der WU in Lehre und Lernen. Effizientes Vorgehen ist zwar nicht gleichzusetzen mit einem

Minus an Qualität, jedoch wird die Ökonomisierung immer dann zum Problem, wenn sie so weit getrieben wird, dass andere lehr-/ lernbezogene Aspekte zwangsläufig darunter leiden, sich in einer Entscheidung zu einer Assessmentform also die Balance zwischen Qualität des Lernsettings und Effizienz extrem zugunsten der Effizienz und extrem zu Ungunsten der Qualität des Lernsettings verschiebt.

Auf Studierendenseite finden sich ebenfalls Ökonomisierungstendenzen, die als punktuelle Strategie kaum zu beanstanden, aber als ständige Handlungsmaxime der Weiterentwicklung der Studierenden abträglich sind. Immer dann, wenn Studierende ihren Lernaufwand so minimal halten, dass sie ein Assessment gerade noch positiv absolvieren, kann dies nicht das Erreichen des optimalen Lernergebnisses darstellen. Dabei wird gelernt, was als erforderlich wahrgenommen wird und mit geringem Aufwand (z.B. das ausschließliche Durcharbeiten von Vortragsfolien) das angestrebte Ergebnis (etwa eine positive Note) liefert. Eine andere Ausprägung dessen ist das ausschließliche Lernen mittels Kontrollfragen auf Learn@WU und nicht unter Zuhilfenahme anderer Lernmaterialien oder Lernformen. Im Extremfall wird das Lernen über das als erforderlich Angesehene hinaus sogar als Risiko eingeschätzt.

Ein Ökonomisierungsproblem findet sich überdies dort, wo individuelles Feedback zu Studierendenleistungen zu kurz kommt. An der WU ist dies mitunter der Fall beim Einsatz von Seminararbeiten als Assessmentform. Wenn Studierende eine Seminararbeit erfolgreich ohne Vorbesprechung mit den Lehrenden, in der z.B. das Thema und die Vorgehensweise gemeinsam festgelegt werden, schreiben sollen, erfordert dies Kompetenzen aufseiten der Studierenden, die sie im Verlauf ihrer WU-Karriere erst erworben haben müssen. Es ist allerdings fraglich, wo und wann sie diese erwerben können und ob das Potenzial einer Seminararbeit als Übungsstück von akademischer Praxis (besonders im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Schreiben einer Abschlussarbeit) voll ausgeschöpft wird.

Ein weiteres deutliches Beispiel für eine solche zugespitzte Ökonomisierung lässt sich an der WU in der großen Anzahl von Multiple-Choice-Prüfungen in der Studieneingangsphase finden, auf die hin Studierende geprägt werden. Auch wenn diese Prüfungen aufgrund der Ressourcenproblematik kaum anders gestaltet werden können, trägt ihre große Anzahl zu Studienbeginn ihren Teil dazu bei, dass Studierende eine Phase in ihrem Studium erleben, die den ideellen Ansprüchen der WU, zum Beispiel im Bereich der angebotenen Diversität und in der Art und Weise, wie Lernen stattfindet, entgegensteht. So erleben Studierende das WU-Studium in der Studieneingangsphase (in dem sie 14 bis 15 Prüfungen absolvieren müssen) bezogen auf Assessment als einseitig. Sie erlangen in der Vorbereitung spezialisierte Kompetenzen (beispielsweise im Bereich Informationsbeschaffung oder in der strategischen Vorbereitung auf Multiple-Choice-Prüfungen), auf die die WU in der Studieneingangsphase nicht bewusst abzielt und die Studierende bei Assessment im zweiten und dritten Studienjahr in dieser Form nur selten gewinnbringend einsetzen können. Im

Umkehrschluss haben sie in der Studieneingangsphase kaum Gelegenheit, Kompetenzen zu erlangen (z.B. im Bereich Argumentation und Diskussion), die sie für Assessmentformen, die im zweiten und dritten Studienjahr eingesetzt werden, benötigen.

3.3 Verantwortlichkeiten und Erwartungen der Akteurinnen und Akteure

Kurzdarstellung

- Formale Verantwortlichkeiten und tatsächliche Praxis stimmen nicht überall überein, wodurch Qualitätsprobleme entstehen können.
- Die derzeitige Bemessungsgrundlage der Prüfungstaxen setzt Anreize für Quantität und Effizienz, Qualität wird nicht belohnt.
- Sind Verantwortlichkeiten ungeregelt, kommen rollenspezifische oder auch ganz individuelle Erwartungen zum Tragen. Erfolgt keine Kommunikation und Abstimmung dieser Erwartungen unter den Beteiligten, entstehen Konflikte und Handlungsblockaden.

Die Frage, wer für welche Aspekte von Assessment verantwortlich zeichnet, ist mehrdimensional zu betrachten. Welche Verantwortlichkeiten sind verbindlich geregelt, wie gestaltet sich dies tatsächlich in der Praxis und welche Entscheidungen obliegen der Freiheit des Einzelnen?

Auf der formalen Ebene sind Fragen der Verantwortlichkeit klar zu beantworten, weil sie z.B. durch gesetzliche Regelungen oder Regularien, die die Organisation vorgibt, bestimmt sind. Diese Sicht von Assessment blendet allerdings einige (praktische) lehr-/ lernbezogene Aspekte von Assessment aus, bei denen die Antworten auf die Frage nach Verantwortlichkeiten somit nicht verbindlich definiert sind. Die Frage nach Verantwortlichkeiten auf einer informellen Ebene ist z.B. auch eine Frage danach, wer was von wem in Bezug auf Assessment erwarten kann, obwohl dies eben nicht verbindlich geregelt, sondern vielmehr Ausdruck einer tradierten (ungeschriebenen) Universitätskultur oder individueller Regelungen ist.

Formale Regelungen von assessmentbezogenen Verantwortlichkeiten und ihre Umsetzung in der Praxis

In Bezug auf Leistungsbeurteilungen sind in unterschiedlichen Dokumenten formale Regelungen hinsichtlich der Verantwortlichkeiten getroffen (Universitätsgesetz, Kollektivvertrag, Prüfungsordnung, Studienpläne, Arbeitsverträge, Funktionsbeschreibungen, Handlungsempfehlungen des Vizerektorats für Lehre u.Ä.). Diese beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen und Themen im Spektrum von Assessment an der WU. In der Praxis können die formal geregelten Verantwortlichkeiten jedoch anders umgesetzt sein, einige Beispiele dafür sind im Folgenden angeführt:

Grundsätzlich ist in der Lehrverpflichtung von Lehrveranstaltungsleiter/inne/n das Abhalten von Prüfungen inkludiert (siehe § 26–29 Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten). Formal tragen Lehrveranstaltungsleiter/innen die Verantwortung für Assessment⁷ und sind mit dessen Durchführung betraut. In der Praxis an der WU kann die Umsetzung von Assessment jedoch teilweise oder ganz an andere Personen übertragen sein, sodass nicht diejenigen Personen, die die Lehrveranstaltung abhalten, auch das zugehörige Assessment planen, durchführen und/oder nachbereiten, z.B. wenn eine Lehrveranstaltung von mehreren Lehrveranstaltungsleiter/inne/n abgehalten wird.

Im Rahmen von Großprüfungen ist diese Trennung von Lehrveranstaltungsleiter/in und Prüfungsverantwortlichem/Prüfungsverantwortlicher sogar institutionalisiert, da es hier eine/n formale/n Großprüfungsverantwortliche/n gibt. Bei den in der Studieneingangsphase eingesetzten eLearning-Mitarbeiter/inne/n ist die Mitarbeit bei der Großprüfungsorganisation und -abhaltung in der Stellenbeschreibung explizit vorgesehen. Die jeweilige Regelung kann in der Praxis jedoch unterschiedlich umgesetzt sein, beispielsweise wenn geteilte Verantwortlichkeiten über die formalen hinaus zum Tragen kommen. Die inhaltliche Gestaltung der Großprüfung obliegt in diesen Fällen nicht nur einem Verantwortlichen, sondern erfolgt z.B. innerhalb einer größeren Gruppe und inkludiert Reviewprozesse.

Auch in anderen Situationen in den Bachelorstudien an der WU ist es möglich, dass der/die Lehrveranstaltungsleiter/in nicht allein oder gar nicht für Assessment verantwortlich ist, z.B. bei der Korrektur von Prüfungen durch Tutor/inn/en oder bei der Zusammenstellung und Durchführung von Assessment für fremde Lehrveranstaltungen durch Assistent/inn/en.

Qualitätsrisiken bei Diskrepanz von formaler Verantwortlichkeit für und tatsächlicher Umsetzung von Assessment

Diese Rollentrennung ist jedoch nicht nur eine geteilte Verantwortlichkeit, um, im besten Fall, die Effizienz für Einzelne zu steigern, sondern es können auch durch die Trennung der Rollen durchaus relevante Qualitätsprobleme entstehen. Insbesondere Qualitätsunterschiede durch die geteilte Verantwortlichkeit stellen ein Problem dar. Wenn z.B. zwei Verantwortliche unterschiedliche Kriterien anwenden, ist der Unterschied für die Beurteilung und die Studierenden spürbar. Im ungünstigsten Fall führt dies dazu, dass in Prüfungen Themen abgefragt werden oder Fähigkeiten notwendig sind, die gar nicht oder nur zu einem sehr geringen Teil in die Lehrveranstaltung einbezogen waren. Dies fördert auch z.B. die Meinung unter Studierenden, dass es an der WU nicht um das Wissen geht,

⁷ In den entsprechenden Regularien wird der Begriff „Prüfungen“ verwendet und nicht „Assessment“. In Hinblick auf die Praxis sowie aufgrund der Tatsache, dass auch Bachelorarbeiten in der Prüfungsordnung geregelt sind, kann das Wort „Prüfungen“ so ausgelegt werden, dass es alle unterschiedlichen Assessmentformen umfasst.

sondern darum, zu welchem Prüfungstermin/ bei welchem Lehrenden man antritt.

Bei geteilter oder übertragener Verantwortlichkeit ist es deshalb zentral, dass sich alle Beteiligten an einem kohärenten Assessmentdesign orientieren. Wechselnde oder geteilte Verantwortlichkeiten bedürfen einer genauen Abstimmung rund um das Assessment, u.a. hinsichtlich

- der Funktion des Assessments,
- der intendierten Learning Outcomes,
- des Ablaufs des Assessments,
- der Verantwortlichkeiten für Feedback,
- Umfang, Zeitpunkt und Art des Feedbacks sowie
- der Standards und Kriterien der Beurteilung.

Die Indizien deuten jedoch darauf hin, dass die Abstimmung und die Entwicklung eines solchen Assessmentdesigns an der WU kaum der Fall sind. Die „Einheitlichkeit“ wird teilweise im Nachhinein durch Peer-Review oder Kontrolle durch Kolleg/inn/en sicherzustellen versucht. Letztlich ist eine Kontrolle am Ende jedoch sowohl weniger effektiv als auch weniger effizient (es kann zu mehreren Überarbeitungsschleifen kommen) als die Entwicklung eines detaillierten, ganzheitlichen Assessmentdesigns in Zusammenhang mit dem gesamten Lehrveranstaltungsdesign.

Vergütung von assessmentbezogenen Aktivitäten

Wie oben dargestellt, ist Assessment prinzipiell Teil der Lehrverpflichtung. Darüber hinaus werden bestimmte Formen von Assessment zusätzlich vergütet, z.B. Großprüfungen, Lehrveranstaltungsprüfungen ab dem 26. Kandidaten/ der 26. Kandidatin je Lehrenden, Fachprüfungen und Abschlussarbeiten (hier werden auch mitwirkende Assistent/inn/en berücksichtigt). Die Auszahlung erfolgt auf Basis der Prüfungsprotokolle an die dort angeführten Verantwortlichen, wodurch jene die Taxen erhalten können, die das Assessment tatsächlich realisiert haben. Kein Unterschied wird zwischen den Lehrveranstaltungstypen gemacht – ob eine LVP mit einer Abschlussprüfung oder eine PI mit drei zu betreuenden Teilleistungen – die Taxen sind auf Basis der Teilnehmer/innen/zahl für alle gleich.

In Hinblick darauf, dass sich in der Praxis an der WU die formale Verantwortlichkeit und die tatsächliche Verantwortung durchaus unterscheiden können, ist die Zielsicherheit des derzeitigen Vergütungssystems fraglich. Die Frage, ob wirklich diejenigen die Vergütung erhalten, die auch das Assessment durchführen, schließt sich an die Frage der Adäquatheit der Bemessungsgrundlage dieses Systems an. Derzeit dienen vorrangig Studierendenzahlen als Grundlage für die Höhe der Vergütung.

Konsequenterweise werden Assessmentformen belohnt, die von vielen Studierenden durchlaufen werden und zumeist auch effizient gestaltet sind, nicht jedoch explizit qualitative Aspekte oder der tatsächliche Realisierungsaufwand. Einzelfälle zeigen, dass dies durchaus auch dazu führt, dass aus einer normalen Lehrveranstaltungsprüfung eine Großprüfung geschaffen wird, um in eine andere Vergütungsstufe zu gelangen. Ob durch das derzeitige Vergütungssystem Impulse gesetzt werden, die großflächig eine stärkere qualitative Auseinandersetzung mit dem Thema Assessment und Lernen fördern, ist auf Basis der Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure unklar.

Konfligierende rollenspezifische Erwartungen

Gerade dort, wo es keine formalen Regelungen zu Aspekten von Assessment gibt oder geben kann, entsteht ein Interpretationsspielraum, eine Art Leerstelle, die jeweils durch persönliche unausgesprochene Erwartungen an sich und das Gegenüber gefüllt wird. Diese Erwartungen der Beteiligten sind Basis für Rollenzuschreibungen, die durchaus innerhalb der jeweiligen Peergroup ausgetauscht werden.

Innerhalb dieses Spannungsfeldes entstehen individuelle Antworten auf Fragen wie:

- Welche Erwartungen werden an Lehrende gestellt, z.B. hinsichtlich Lehre oder Betreuungsleistung?
- Welche Erwartungen sollen Studierende erfüllen, z.B. hinsichtlich Motivation oder Selbstständigkeit?
- Was wird von der WU als Organisation erwartet, z.B. hinsichtlich Services oder Unterstützungsleistungen?

Das Thema der Erwartungen entfaltet u.a. dann Brisanz, wenn die Beteiligten widersprüchliche Erwartungen aneinander stellen. Diese Erwartungshaltungen können zu Spannungen und Missverständnissen führen, die die tatsächlichen Lernerfahrungen an der WU nicht fördern und letztlich sogar überschatten können. Das Problem entsteht vorrangig durch geringe Kommunikation der Erwartungshaltungen, weshalb Erwartungen nicht erfüllt werden können und für das Lernen wichtige Aktivitäten gar nicht stattfinden können, da sich keine/r der Akteurinnen/ Akteure verantwortlich fühlt. Das zeigt sich sehr gut am Beispiel von Feedback. Feedback wird von Studierenden als eine Aufgabe von Lehrenden und damit Bringschuld dieser gesehen, während Lehrende auch erwarten, dass Studierende Feedback bei Bedarf selbst einholen (siehe dazu Abschnitt 2.4). Es gibt an der WU einzelne Good-Practice-Beispiele für Strategien, mit Problemen, die aus unterschiedlichen, teilweise unbekanntem Erwartungshaltungen entstehen, umzugehen, grundlegend sind diese Probleme jedoch nicht gelöst.

Kommunikation von Erwartungen an der WU

Es gibt an der WU Verantwortlichkeiten, die zwar nicht verbindlich geregelt, aber insofern verbreitet sind, als sie Teil einer ungeschriebenen, aber konventionalisierten Universitätskultur sind, die u.a. in Form von Erwartungen zutage treten. Zentrale Aspekte, die die Universitätskultur der WU ausmachen, hat das Vizerektorat für Lehre in Form des „we@WU – Was wir voneinander erwarten können“⁸ (siehe Anhang) für die gesamte Organisation zusammengetragen. „we@WU“ enthält einerseits die Erwartungen, die in Bezug auf unterschiedliche Themengebiete des Studierens an Studierende gestellt werden, und andererseits Hinweise darüber, was Studierende von der WU erwarten können. Diese Darstellung wichtiger Aspekte der Universitätskultur ist den Akteur/inn/en jedoch kaum bekannt, eine WU-weite Aussendung erfolgte nicht. „we@WU“ ist lediglich seit ca. einem Jahr Teil der Erstsemestrigenmappen und steht auf der WU-Homepage zum Download bereit, weshalb die Durchsetzungskraft dieser Erwartungen in der Praxis als schwach eingeschätzt werden kann.

Einer der praktizierten Wege auf Lehrveranstaltungsebene, den Friktionen, die durch unterschiedliche Erwartungen der Beteiligten ausgelöst werden, zu begegnen bzw. ihr Entstehen zu verhindern, ist eine frühzeitige Thematisierung von Erwartungen innerhalb eines Lehrkontextes. So klären Lehrende über unterschiedliche Wege (etwa in der Lehrveranstaltungskommentierung oder in der ersten Lehrveranstaltungseinheit), welche Erwartungen sie an Studierende stellen und welche Erwartungen im Gegenzug an sie selbst gestellt werden können.

In der Praxis ist jedoch diese frühzeitige Kommunikation der Erwartungen nicht überall gegeben, obwohl sie institutionell – im Rahmen der Kommentierung der Lehrveranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis – eingefordert ist. Im Zuge des Monitorings des Vorlesungsverzeichnisses des Wintersemesters 2011/12 wurde bei 37 Prozent der Bachelorlehrveranstaltungen eine Rückmeldung wegen fehlender oder mangelhafter Informationen gegeben. Die Kommunikation der eigenen Erwartungen dient auch der Absicherung des eigenen Handelns. Zum Beispiel gilt dies, wenn in einer Lehrveranstaltung früh die Rahmenbedingungen geklärt sind oder die fachlichen Vorkenntnisse, die erwartet werden, sowie die Kriterien der Leistungsbeurteilung thematisiert werden. Dadurch werden entsprechenden Erwartungen offengelegt und alle Beteiligten können so ihr Handeln absichern und daraufhin abstimmen.

⁸ we@WU – Was wir voneinander erwarten können, im Internet unter http://www.wu.ac.at/students/linksdownloads/download/infobroschueren/we_wu.pdf (19. 8. 2011).

Umgang mit enttäuschten Erwartungen

Gibt es jedoch keine Möglichkeit, die Erwartungen und Anforderungen vorab zu klären, kommen individuelle Erwartungen zum Tragen und die Wahrscheinlichkeit, dass unterschiedliche Erwartungen bestehen, die jeweils nicht erfüllt werden, erhöht sich. Werden die Erwartungen nicht eingelöst, kommt es zur Unzufriedenheit auf beiden Seiten.

Der Umgang mit solchen enttäuschten Erwartungen kann unterschiedlich ausfallen. Im Falle von Studierenden, die sich ein persönlich gegebenes Feedback über eine Notenziffer hinaus von ihrem/ ihrer Lehrenden erwarten, aber nicht bekommen, wird dies bei einer „sehr guten“ oder „guten“ Note durchaus noch akzeptiert. Handelt es sich allerdings um eine „schlechte“ Note, ist eine ausbleibende individuelle Begründung ein Frustrationserlebnis für Studierende, das sie im Extremfall die Transparenz der Notenvergabe anzweifeln lässt und sie darüber hinaus nicht in die Lage versetzt, die Schwachpunkte ihrer Arbeit zu verbessern. Erwartungen, die Lehrende an Studierende stellen, können ebenso enttäuscht werden, wenn z.B. die Prüfung nicht wie von den Lehrenden erwartet ausgefallen ist, obwohl Lehrende ihr Bestmögliches unter den gegebenen Bedingungen getan haben, um die Studierenden darauf vorzubereiten.

Gruppenarbeiten – Erwartungshaltungen unter Studierenden

Die Theorie und Indizien lassen den Verdacht aufkommen, dass es auch unter Studierenden Probleme aufgrund unterschiedlicher Erwartungen gibt. Insbesondere kann dies im Zuge von Gruppenarbeiten der Fall sein, die im Bachelorstudium eine relativ häufig eingesetzte Form sind und auch in den Qualifikationsprofilen verankert sind („...sich in Teams zu organisieren und sich aktiv in die Teamarbeit einzubringen“). Mögliche Probleme bei Gruppenarbeiten liegen u.a. in nicht erfüllten Erwartungen, z.B. wenn Studierende bei Gruppenleistungen eine unausgeglichene Aufgabenerledigung durch die Gruppenmitglieder erfahren und daher eine gleiche Notengebung für jedes der Gruppenmitglieder als ungerecht empfinden.

In der Analyse zeigte sich jedoch, dass im Rahmen von Gruppenarbeiten von Akteur/inn/enseite solche Probleme nicht wahrgenommen werden und die Erfahrungen mit Gruppenleistungen überwiegend reibungslos verlaufen, auch wenn Lehrende mutmaßen, dass sie selten von gruppeninternen Auseinandersetzungen erfahren, da sie nur das Endprodukt sehen und von den Gruppenprozessen nur durch Berichte der Teilnehmer/innen hören würden. Die Probleme, die es bei Gruppenarbeiten geben könnte, sind bewusst und so wurden unterschiedliche Strategien entwickelt, solche Fälle nicht aufkommen zu lassen. Indem sich z.B. Teammitglieder gegenseitig bewerten (sich gegenseitig benoten oder eine maximale Gesamtpunktzahl unter den Teammitgliedern nach Leistungsaspekten aufteilen, die dann wiederum zu einer Note umgerechnet

werden), ist es der Gruppe überlassen, das Engagement des Einzelnen zu bewerten, was gewichtet Einfluss auf die Gesamtnote des/der Einzelnen hat. Diese Form der Peerbewertung ist prinzipiell nicht unproblematisch, da z.B. aufgrund sozialen Drucks oder aufgrund persönlicher Differenzen, die nichts mit der Arbeit des/der Studierenden zu tun haben, bewertet werden kann. Wie groß dieses Problem sein könnte, kann nur geschätzt werden, da Lehrende keinen Einblick in die tatsächlichen Gruppenprozesse haben. Eine umfassende direkte Auseinandersetzung mit den Gruppenmitgliedern wäre hierfür notwendig, was durchaus auch eine Zeitfrage darstellt, da dies häufigere Treffen mit den Gruppen voraussetzen würde, um interne Gruppenprozesse nachzuvollziehen.

3.4 Qualifizierung⁹ der Beteiligten in Bezug auf Assessment

Kurzdarstellung

- Die WU bietet keine kontinuierliche und zielgruppenspezifische Qualifizierung zum Thema Assessment an.
- Ein gemeinsames Verständnis von Lehre und Lernen, auf dem eine strategische Planung von Qualifizierung aufbauen könnte, steht bislang aus.
- Studierende wie Lehrende lernen assessmentbezogene Aspekte vorwiegend durch das Sammeln und Reflektieren eigener Erfahrungen sowie die Nachahmung von Handlungsweisen anderer.
- Lehrende an der WU, die sich explizit mit Aspekten des Lehrens und Lernens auseinandergesetzt haben, gehen anders mit Problemfeldern in diesem Bereich um. Sie haben mehr Gestaltungsalternativen kennengelernt, was ihren Handlungsspielraum erweitert und somit flexibilisiert.
- Erfahrungslernen erfordert viel Zeit, was durch die Schaffung entsprechender Qualifizierungsangebote effizienter gestaltet werden kann.

Strategisch ausgerichtete kontinuierliche Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende an der WU erforderlich

Zu Beginn einer „WU-Karriere“ stehen sowohl für Studierende als auch für eine Gruppe von Lehrenden kurze Einführungsphasen, in denen allgemeine Qualifizierungsangebote zum Einstieg ins Lehren und Lernen an der WU gemacht werden. Darüber hinaus bestehen nur vereinzelte Qualifizierungsangebote.

Für junge Lehrende (Universitätsassistent/inn/en prae doc) findet eine Einführung in lehr-/ lernbezogene Themen im Rahmen des Traineeprogramms der Personalentwicklung statt. Für sie beginnt das Traineeprogramm mit einer zweistündigen Einführung am Welcome Day zum Thema „Lehrqualität an der WU“. Darüber hinaus gibt es in der Workshopwoche des Traineeprogramms drei unterschiedliche Workshops für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen zur Wahl. Im September 2011 sind dies folgende:

- Großlehrveranstaltungen – vom monotonen Frontalunterricht zur kreativ gestalteten Vorlesung
- Planung und Gestaltung von lernerzentrierten Lehrveranstaltungen
- Start in die Lehre für Jurist/inn/en

Diese Workshops sind auf den Einstieg in die Lehre abgestimmt und fokussieren allgemein auf Lehr-/Lernmethoden. Dass Assessment ein Thema innerhalb des

⁹ Qualifizierung bezieht sich im Folgenden nicht auf die inhaltliche bzw. fachwissenschaftliche Expertise von Lehrenden oder die studienplanbezogene Qualifikation der Studierenden, sondern meint die methodischen Kompetenzen, die für das Lehren und Lernen benötigt werden.

Workshops ist, ist aus der im Internet verfügbaren Kursbeschreibung nicht ersichtlich.

Es fällt auf, dass nicht für alle Gruppen des wissenschaftlichen Personals flächendeckend Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen, denn nur ein Teil des wissenschaftlichen Personals – Universitätsassistent/inn/en prae doc – sind „zur Absolvierung einer didaktisch-pädagogischen Ausbildung im Rahmen des Traineeprogramms der WU verpflichtet“¹⁰. Für die Gruppe der Professor/inn/en gibt es keine systematischen und kontinuierlichen Angebote der Förderung. Für sie vergibt das Rektorat allerdings einmal jährlich zwei Plätze im International Teachers Programme (ITP)¹¹. Es liegt nahe, dass für die Gruppe der Professor/inn/en angenommen wird, dass, wenn ein/e Hochschullehrende/r einmal einen Ruf bekommen hat, er/ sie zuvor Gelegenheit hatte, entsprechende Erfahrungen in der Hochschullehre zu sammeln, und daher über ausreichende didaktisch-methodische Kompetenzen verfügt.

An der WU gibt es im Verlauf der Karriere keine kontinuierlich zu belegenden Angebote zur Qualifizierung im Bereich Assessment; systematische und strukturierte Angebote zu diesem Thema finden sich vereinzelt:

- Im Rahmen des regulären Weiterbildungsprogramms der Personalentwicklung der WU werden für das Wintersemester 2011/12 keine lehrbezogenen Workshops angeboten¹², aus aktuellem Bedarf in der Studieneingangsphase wird allerdings ein Kurs zum Thema „Aktivierende Gestaltung von Großlehrveranstaltungen“ stattfinden. Außerdem bietet die Abteilung eLearning-Services Kurse zur Erstellung von Multiple-Choice-Fragen an, die vorrangig für die Verantwortlichen für Großprüfungen in der Studieneingangsphase gedacht sind und von diesen gut angenommen werden. Weitere methodisch-didaktische Weiterbildungsworkshops gibt es an der WU nicht.
- Im Wintersemester 2010/11 startete die Teaching & Learning Academy (TLAc)¹³. Die Teaching & Learning Academy ist ein Projekt, das vom Vizerektorat für Lehre initiiert und unter Beteiligung zahlreicher WU-Angehöriger umgesetzt wurde. Als frei zugängliche Onlineplattform auf Learn@WU widmet sich die Teaching & Learning Academy lehr- und lernbezogenen Themen und soll Lehrenden als Ideenpool Hilfestellung bei der Gestaltung von Lehre geben. Im Rahmen der TLAc wurde der Assessmentsschwerpunkt bereits aufgegriffen und Themenbereiche zu einigen Assessmentformen aufbereitet, die Lehrenden jederzeit zum Nachlesen und für Anregungen online zur Verfügung stehen.

¹⁰ Der Personalentwicklungsplan der Wirtschaftsuniversität Wien, S. 7, im Internet unter http://www.wu.ac.at/structure/management/senate/documents/pers_plan_anlage_24.6.09.pdf (4. 8. 2011).

¹¹ Für Details zum ITP Programm siehe im Internet unter http://www.kellogg.northwestern.edu/ITP/ITP_Overview.html oder <http://www.efmd.org/index.php/business-schools/itp> (16. 8. 2011).

¹² Interne Weiterbildung für Academic Staff der WU, im Internet unter <http://www.wu.ac.at/structure/servicecenters/pep/academic> (12. 7. 2011).

¹³ Teaching & Learning Academy, im Internet unter <https://learn.wu.ac.at/tlac/> (12. 7. 2011).

Dieser Befund ist stimmig dazu, dass es keine systematische Qualifizierung in Bezug auf Lehrethemen im Allgemeinen an der WU gibt. Zwar existieren, wie oben dargestellt, einzelne Substitute zur lehrebezogenen Qualifizierung, diese wirken aber nur in Teilbereichen und können insgesamt kein umfassendes und systematisches Qualifizierungsprogramm ersetzen.

Maßnahmen ergreifen, die die Auseinandersetzung mit dem Thema Assessment fördern

Bei der Auswertung der Daten im Rahmen dieser Evaluation war die Tendenz zu erkennen, dass diejenigen Lehrenden, die sich stärker im Rahmen von zusätzlichen strukturierten (Weiter-)Bildungsprogrammen qualifiziert haben, anders mit dem Thema Assessment umgehen. Auf diese Weise ausgebildete Personen ließen ein starkes Bewusstsein für grundlegende Aspekte von Assessment sowie einen größeren Handlungsspielraum für den Umgang mit Problemen und die Gestaltung von Assessment erkennen. Hier muss erwähnt werden, dass alle Akteurinnen und Akteure, die sich mit Assessment in dieser Form auseinandergesetzt und sich weitergebildet haben, dies nicht im Rahmen von WU-Angeboten getan haben, sondern z.B. während eines Beschäftigungsverhältnisses an einer ausländischen Universität, durch ein einschlägiges Studium oder im Rahmen von Netzwerken und Vereinigungen außerhalb der WU.

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Assessment (und letztlich mit den Themen Lernen und Lehre generell) kann bei den Beteiligten das Bewusstsein für die Wichtigkeit und die unterschiedlichen Dimensionen des Themas Assessment fördern. Darüber hinaus erzielen entsprechende Maßnahmen zur Qualifizierung sowohl in der Innenwahrnehmung als auch nach außen eine klare Signalwirkung in Bezug auf die Relevanz von Lehrethemen an der WU. Kann die Relevanz von Lehrthemen innerhalb der WU erhöht werden, ist ein wichtiger Schritt in Richtung der Stärkung der Qualität der Lehre und des Lernens an der WU getan.

Qualifizierungsmaßnahmen auf ein gemeinsames Verständnis von Lehre und Lernen an der WU abstimmen

Es zeigen sich also einerseits Angebotslücken bei den Weiterbildungsangeboten seitens der WU, andererseits gab es bei den Gesprächen mit Lehrenden keine konkreten Äußerungen zu bestimmten Weiterbildungsbedarfen. Beide Phänomene hängen insofern zusammen, als die Personalentwicklung der WU weitgehend bedarfsorientiert agiert. Wenn kein Bedarf von Lehrenden geäußert wird, kommt kein Angebot zustande. Dass die Lehrenden keinen Bedarf an assessmentbezogenen Qualifizierungsmöglichkeiten äußern, liegt mutmaßlich an

einem gering ausgeprägten Bewusstsein für lehrbezogene Fragestellungen im Allgemeinen.

Zusätzlich ist durch die Institution auch bislang nicht zu allen Themen, wie auch zu Assessment, klar formuliert, welche Entwicklung die Lehre an der WU insgesamt nehmen will und wie diese Entwicklung vorangetrieben werden soll. Um konkrete Maßnahmen zu entwickeln, gilt es also über die Schaffung punktueller Weiterbildungsangebote hinaus konzeptuell anzusetzen. Es muss dazu zunächst ein klares Gesamtbild davon geformt werden, was Lehre und Lernen an der WU insgesamt in der Zukunft leisten wollen. Erst dann kann zielgerichtet abgeleitet werden, welche Kompetenzen bei Lehrenden benötigt werden und auf welchem Wege diese erlangt werden können.

Für WU-Studierende gibt es ebenfalls nur punktuelle Qualifizierungsangebote

Die Vorbereitung auf Leistungsbeurteilungen von Studierenden gestaltet sich ähnlich wie die der Lehrenden. Sie erhalten zu Beginn ihres Bachelorstudiums eine Einführung in studienrelevante Themen, vor allem rund um die Studienorganisation im Rahmen der Campus Days. Bis inklusive Wintersemester 2010 gab es im Rahmen der Welcome Days Ende September, die ebenfalls an Studienbeginner/innen gerichtet waren, einen Vortrag eines/ einer Lehrenden zum Thema Lernmethoden. Dies findet im Rahmen der Campus Days nicht mehr statt. Der Fokus liegt nun stärker auf einem Kennenlernen der Studierenden untereinander, um der Anonymität der Studieneingangsphase entgegenzuwirken.

Studierenden stehen außerhalb des Lehrveranstaltungsangebots laut Studienplan Zusatzangebote durch die WU zur Verfügung, unter anderem Arbeitsgemeinschaften zur Prüfungsvorbereitung für unterschiedliche Lehrveranstaltungen sowie Angebote zur Unterstützung für akademische Arbeiten.¹⁴ Des Weiteren finden Studierende in der „Student Support Area“¹⁵ der Abteilung Studienservices auf Learn@WU umfangreiche Unterstützung zu unterschiedlichen studienrelevanten Themen. Unter anderem sind dort folgende assessmentbezogene Themen aufbereitet:

- Basics: Zeit- und Selbstmanagement, Textverständnis, Gruppenarbeiten, Präsentationen, Diskussionen
- Prüfungen: mündliche, schriftliche und Multiple-Choice-Prüfungen
- Prüfungsvorbereitung: Aller Anfang ist... Planung, Lerntechniken, Tipps und Tricks für den letzten Tag vor der Prüfung, der Prüfungstag, Prüfungsangst
- Wissenschaftliches Arbeiten

¹⁴ Zusatzangebot für das Sommersemester 2011 im Vorlesungsverzeichnis der WU, im Internet unter <http://vvz.wu.ac.at/cgi-bin/vvz.pl?LV=3;L2=32607;L3=32715;S=11S;LANG=DE#32721> (2. 8. 2011).

¹⁵ Student Support Area der WU, im Internet unter <https://learn.wu.ac.at/student-support/> (14. 7. 2011).

Zusätzlich dazu haben dezentral einzelne Institute sowie die ÖH WU Angebote für Studierende geschaffen, wie z.B. „rWA | rechtswissenschaftliches Arbeiten“ auf Learn@WU und Workshops zur gezielten Prüfungsvorbereitung, um das Angebot zu erweitern.

Studierende wie Lehrende erlangen assessmentbezogene Kompetenzen durch Beobachtung und Erfahrung

Die Vorbereitung auf Leistungsbeurteilungen erfolgt, wie oben gezeigt, in der Lehre und beim Lernen nicht durchgängig systematisch und strukturiert durch die Organisation; vielmehr ist sie den Beteiligten selbst überlassen. Aus diesem Grund nehmen bei Studierenden wie bei Lehrenden Formen von Beobachtungs- und Erfahrungslernen¹⁶ wichtige Rollen ein.

Erste Orientierung erfolgt anhand von Vorerfahrungen aus anderen Lehr-/Lernkontexten

Dies führt in der Praxis dazu, dass zu Beginn der WU-Karriere sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden unterschiedliche Lernphasen zu Assessment in unterschiedlichem Ausmaß durchlaufen werden. Zu Beginn steht eine Art „Orientierungsphase“, die vorwiegend an die bereits selbst gemachten Erfahrungen als Schüler/in oder als Studierende/r anknüpft und durch „Abschauen“ bei Mitgliedern der Peergroup ergänzt wird.

Studierende gestalten dementsprechend ihr Lernen anfangs u.a. auf Basis vorangegangener eigener Erfahrungen aus der Schulzeit und orientieren sich auch an Erfahrungen, die Freunde, Verwandte und Studienkolleg/inn/en bereits an der WU gemacht haben. Beispielhaft manifestiert sich dies in der Beherrschung von Tipps, wie man sich auf eine konkrete Lehrveranstaltungsprüfung effizient vorbereitet. Im Lehrendenalltag findet diese Erstorientierung an der Praxis anderer Lehrender an der WU und den eigenen Erfahrungen, die in der Rolle als Studierende/r mit Lehre gemacht wurden, statt.

Es verfestigen sich über das Abschauen und Weitergeben von Handlungspraxen auch Traditionen und Mythen im Bereich Assessment an der WU, die kaum mehr infrage gestellt werden. Einige WU-Mythen halten sich hartnäckig über Jahre, weil sie von Studierendengeneration zu Studierendengeneration weitergegeben werden. Zum Beispiel ist dies der Fall bei einer der Großprüfungen, die von zwei Instituten abwechselnd erstellt wird. Über diese Prüfung wird unter Studierenden ausgetauscht, dass eines der Institute wesentlich leichtere Prüfungen erstellt als das andere. Demgegenüber hat ein Vergleich der durchschnittlichen Durchfallquoten und der Institutszugehörigkeit der/des jeweiligen

¹⁶ Zu den Themen Modell- und Erfahrungslernen siehe weiterführend z.B. Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.

Prüfungsverantwortlichen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Instituten gezeigt.

In ähnlicher Weise verfestigen sich über die Weitergabe Handlungspraxen, die beinahe zu Traditionen werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn bei einer Lehrveranstaltung über Jahre hinweg dasselbe Assessmentdesign eingesetzt wird, welches von Lehrveranstaltungsleiter/in zu Lehrveranstaltungsleiter/in weitergegeben wird, obwohl bewusst ist, dass ein anderes Design den Zielen der Lehrveranstaltung eher gerecht würde.

Lernen durch Ausprobieren

Nach dieser ersten „Orientierungsphase“ folgt eine erste Anwendungsphase, in der die Informationen und Überlegungen aus der Orientierungsphase genutzt bzw. eingesetzt werden. Dabei werden aufseiten der Lehrenden z.B. mögliche Gestaltungsvarianten von oder Herangehensweisen an Assessment ausprobiert. In der Nachbereitung dieser Phase können an der WU zwei Vorgehensweisen unterschieden werden: zum einen eine im Vorhinein eingeplante Reflexion der Erfahrungen und zum anderen eine Art *Incidental Learning*, eine ungeplante situationsinduzierte Ad-hoc-Reflexion aufgrund eines sehr negativen oder sehr positiven Erlebnisses.

Die geplante Reflexion kann auf Basis unterschiedlicher Informationen erfolgen, zum Beispiel werden in einer Feedbackrunde am Ende der Lehrveranstaltung die Zwischenprüfungen angesprochen und diskutiert, u.a. hinsichtlich Umfang, Schwierigkeit und tatsächlich Gelerntem. Fällt diese Evaluation nicht insgesamt positiv aus, wird darauf aufbauend eine andere Form der laufenden Leistungsüberprüfung, z.B. Hausaufgaben via Learn@WU, gewählt und in einer neuen Phase im darauffolgenden Semester ausprobiert. Für Studierende spielt eine bewusst eingeplante Reflexion von Assessment eher keine Rolle.

Die andere typische Art und Weise, mit den Erfahrungen umzugehen, ist, keine Reflexionsphase einzuplanen und nur auf sehr negative oder sehr positive Erfahrungen zu reagieren. Feedback wird dabei nicht geplant eingeholt, sondern negatives oder positives Feedback muss erst herangetragen werden und kann dann zu einer Veränderung oder Bestätigung des Assessmentdesigns führen.

Auf Studierendenseite zeigt sich diese Phase beispielsweise an Konsequenzen aus negativen Beurteilungen hinsichtlich des eigenen Lernverhaltens, etwa indem das ausschließliche Durchgehen von Kontrollfragen durch das Durcharbeiten des Skriptums ergänzt wird. Ob etwas im Hinblick auf Assessment gelernt wird, hängt in diesem Fall allerdings davon ab, ob ein solcher zur Reflexion anregender *Incident* überhaupt eintritt.

Effizienz von assessmentbezogenem Lernen durch Angebote steigern

Egal in welcher Gruppe von Akteur/inn/en man sich das Phänomen des Erfahrungslernens genauer ansieht, man stellt fest, dass dieses Verfahren kontinuierlich Zeit und damit Ressourcen in Anspruch nimmt. Erfahrungen müssen schließlich erst einmal gemacht werden, damit man aus ihnen lernen kann. Eine Ergänzung von Erfahrungslernen durch praxisnahe Qualifizierungsangebote könnte diese Lernzeit verkürzen.

3.5 Feedback

Kurzdarstellung

- An der WU gibt es kein einheitliches Verständnis davon, was Feedback bedeutet, wie es eingesetzt werden kann und was es umfasst.
- Die Bachelorstudien der WU sind nicht auf die systematische und lehrveranstaltungsübergreifende Förderung von Kompetenzen durch kontinuierliches Feedback angelegt.
- Zwischen Lehrenden und Studierenden herrschen widersprüchliche Erwartungen hinsichtlich der Verantwortlichkeiten für Feedback.
- Studentische Kompetenzen, Feedback anzunehmen und damit umzugehen, sind zu Beginn des zweiten Studienjahres gering ausgeprägt, da sie in der Studieneingangsphase nicht systematisch eingeübt werden.

Wenn das Prinzip der Lernendenorientierung als Wegbereiter für die Entwicklung von Studierenden ernst genommen wird, so ist Feedback, d.h. individuelle und systematisch gegebene Rückmeldungen der Lehrenden an die Lernenden (oder auch der Lernenden untereinander) zu gezeigten Leistungen, ein zentraler Aspekt zur Motivation und Ermöglichung von Weiterentwicklung. „There have been numerous studies of the effects of feedback (for example, Black and William 1998, Hattie 2003) and it tops the list of those factors leading to good learning.“¹⁷ John Biggs und Catherine Tang (2007) gehen sogar so weit, zu sagen, dass Feedback so wichtig ist, dass die Effektivität jeder eingesetzten Lehr-/ Lernaktivität daran abgelesen werden kann, wie gut sie den Studierenden Feedback zu deren Leistungen zu geben vermag.¹⁸

An der WU existiert kein einheitliches Verständnis darüber, warum Feedback gegeben werden soll, welche Funktionen dies haben kann und in welcher Art und in welchem Umfang es gegeben werden soll. Es gibt zwar an der WU allgemein Vorgaben, dass Feedback erfolgen sollte, z.B. für Bachelorarbeiten gibt es einen Richtwert von vier Betreuungstreffen¹⁹. Es ist jedoch nicht klar, wie dabei konkret vorgegangen werden soll und was dieses Feedback umfassen sollte.

Feedback – nur bei Bedarf?

Ebenfalls ungeregelt ist die grundsätzliche Verantwortung: Sind Studierende für das Einholen von Feedback verantwortlich, z.B. dies im Rahmen von Einsichten

¹⁷ Biggs, John/ Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university. 3. Auflage. Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, S. 97.

¹⁸ Biggs, John/ Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university. 3. Auflage. Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, S. 97.

¹⁹ Bachelorarbeiten an der WU, im Internet unter <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/thesis/bachelor> (24.8. 2011).

oder Sprechstunden einzufordern? Oder ist es Aufgabe von Lehrenden, Feedback nach einer beobachtbaren Leistung an Studierende zu geben?

Es gibt zwar klare Positionen innerhalb der Akteursgruppen, jedoch sind die Positionen von Lehrenden und Studierenden in vielerlei Hinsicht widersprüchlich (siehe Kapitel 2.2). Denn beide Gruppen verlassen sich auf die jeweils andere. Lehrende gehen beispielsweise davon aus, dass Studierende die Initiative ergreifen und Feedback bei Bedarf selbst einfordern. Studierende andererseits gehen davon aus, dass sie Feedback zu einem angemessenen Zeitpunkt sowie in geeigneter Weise und in geeignetem Umfang von den Lehrenden bekommen, ohne dass sie selbst aktiv werden müssen.

Bachelorstudien an der WU sind strukturell nicht auf eine aufbauende, Lehrveranstaltungsübergreifende Förderung von Kompetenzen angelegt

Wenn Feedback durch Lehrende gegeben wird, kann dies für sie unterschiedlichen Intentionen und Zielen folgen. An der WU zeigte die Analyse, dass typische Funktionen von Feedback die folgenden sein können:

- Feedback als Anhaltspunkt für die Weiterentwicklung von Studierenden im Rahmen des konkreten Assessments, in dem die Leistung gezeigt wurde, z.B. Betreuung während der Erstellung einer Seminararbeit
- Feedback als Unterstützung für weitere Lernprozesse über ein konkretes Assessment oder eine spezifische Lehrveranstaltung hinaus
- Feedback als Erläuterung und Begründung zur Absicherung und Rechtfertigung einer Note

Je nach Funktion und Ziel des Feedbacks ist die letztliche Ausgestaltung hinsichtlich Zeitpunkt, Häufigkeit, Umfang und Art unterschiedlich, denn diese ist kontextbezogen zu betrachten und im Einzelfall abzustimmen, da z.B. jede/r Lernende in unterschiedlichen Aspekten und in unterschiedlichem Umfang Feedback benötigt. Dass Feedback im Idealfall nicht beim Geben/ Bekommen endet, sondern auch immer eine Phase der Aufnahme und Umsetzung benötigt, damit eine Weiterentwicklung stattfinden kann, ist in einigen Fällen aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich. Allen voran weil die WU-Studien nicht so aufgebaut sind, dass über mehrere Semester bzw. Lehrveranstaltungen hinweg systematisch und kontinuierlich die Entwicklung von bestimmten Kompetenzen von Studierenden beobachtet und durch Feedback gefördert wird. Ein hoher Abstimmungsgrad in Bezug auf Learning Outcomes beispielsweise in Studienzweigen oder SBWL wäre ein erster Schritt in diese Richtung.

Feedback muss auch genutzt werden

Feedback verfehlt seine Wirkung, wenn es nicht aufgenommen wird. Dies kann aus unterschiedlichen Gründen geschehen, z.B. wenn Feedback nicht vorwiegend zum Zweck der persönlichen Weiterentwicklung genutzt wird, sondern dem kurzfristigeren Ziel dient, verarbeitet zu werden, um eine bessere Note zu erhalten, wie z.B. bei der Überarbeitung einer Seminararbeit. Es kann aber auch der Fall sein, dass Feedback gänzlich ignoriert wird, wenn etwa die Note, die Studierende im Rahmen einer Leistungsbeurteilung bekommen haben, für sie passt und kein Bedarf besteht, die punktuelle Leistung zu reflektieren, um sich zu verbessern.

Schlussendlich kann es auch sein, dass Studierende Feedback nicht aufnehmen können, weil sie es gar nicht erst bekommen. Im Falle von Seminararbeiten wäre es, besonders in Hinblick auf die von den Beteiligten wahrgenommenen Mängel im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens (siehe Kapitel 2.6), sinnvoll, dass Studierende die korrigierte und mit Annotationen versehene Version von Seminararbeiten wieder zurückerhalten, was derzeit nicht der gängigen Praxis an der WU entspricht.

Das Ausbleiben von Feedback wird von Studierenden indifferent aufgenommen, z.B. wenn Studierende mit der Note, die sie für eine Leistung bekommen haben, zufrieden sind. „Es hat bei mir bis jetzt immer gereicht, dass ich positiv war und keine schlechten Noten hatte. Für mich war die Sache immer erledigt. Dann war halt kein Feedback, ganz banal“ (Studierendenstimme während des Round Table).

Kompetenzen im Bereich Feedback bei Studierenden zu Beginn des zweiten Studienjahres kaum vorhanden

Ebenso tun sich Studierende schwer, Feedback zu geben oder anzunehmen, denn zu Beginn des zweiten Studienjahres sind diese Kompetenzen nicht selbstverständlich vorhanden. Das Einüben davon, wie Feedback gegeben und verwendet werden kann, geschieht nicht zu Beginn des WU-Studiums, weil der Studienbeginn keine Lehr-/ Lernsituationen anbietet, in denen Studierende Feedbackprozesse systematisch kennenlernen und auch selbst einüben können. Einer der Studierenden formuliert diese Wahrnehmung im Round-Table-Gespräch folgendermaßen: „Weil es bei uns keine Feedbackkultur gibt. Niemand weiß, wie Feedback funktioniert.“ Dementsprechend kann im zweiten und dritten Studienjahr auf diese Kompetenzen nicht zurückgegriffen werden, wodurch in den folgenden Lehrveranstaltungen entweder kaum gewinnbringend mit Feedback umgegangen werden kann oder Lehrende ihre Lehrzeit für die Einübung solcher Kompetenzen aufwenden müssen. Andere Studierende berichteten im Rahmen des Round Table davon, dass sie zwar innerhalb von Lehrveranstaltungen, z.B. bei Präsentationen, durchaus Feedback von ihren

Studienkolleg/inn/en bekommen, dieses aber nicht notwendigerweise tatsächlich hilfreich ist, weil es sich auf Aspekte bezieht, die nur unzureichend Hinweise zur Verbesserung der eigenen Kompetenzen geben.

Grundsätze einer WU-Feedbackkultur schaffen

Für alle diese Varianten gilt, dass die Möglichkeiten, Feedback aufzunehmen und zu nutzen, auch immer an die Qualität, in der das Feedback gegeben wird, gekoppelt sind. Für das, was qualitativ hochwertiges Feedback ausmacht, gibt es, wie oben erwähnt, jedoch noch kein einheitliches Verständnis an der WU. Für die Zukunft könnte es sinnvoll sein, ein gemeinsames Bewusstsein für Feedback zu schaffen und sich auf Grundsätze einer entsprechenden Feedbackkultur zu einigen. Ansonsten kann ein zentraler Pfeiler der Lernendenzentrierung an der WU nicht zum Tragen kommen.

An einigen Stellen muss schließlich überprüft werden, ob die Etablierung von Standards einige der aufgeworfenen Problemfelder entschärfen kann. Zum Beispiel, dass Studierende zu gewissen Formen der Leistungsbeurteilung immer persönliches Feedback bekommen. Auch die Ausgabe von Musterlösungen oder die Bereitstellung der besten Arbeiten einer Gruppe zur Einsicht für Studierende wurden von den Gesprächspartner/innen nicht erwähnt, stellen aber ökonomische Varianten dar, wie Studierende Anhaltspunkte zur Verbesserung ihrer eigenen Leistungen bekommen können. Bleiben solche Anhaltspunkte aus, ist fraglich, ob und wie Studierende ihre Entwicklung vorantreiben können.

3.6 Beurteilung studentischer Leistungen

Kurzdarstellung

- Der Grad an Transparenz hinsichtlich Beurteilungskriterien und Nachvollziehbarkeit einer Beurteilung fällt an der WU unterschiedlich aus.
- Das Heranziehen von unterschiedlichen Bezugsnormen bei Leistungsbeurteilungen erschwert einen Vergleich von Leistungen über unterschiedliche Lehrveranstaltungen hinweg. Eine Einigung auf eine Bezugsnorm würde die Vergleichbarkeit erhöhen.
- An der WU steht eine Konkretisierung dessen, was eine Note über eine erbrachte Leistung aussagt, bislang noch aus.

Die studentische Beurteilung, ein zentraler Aspekt von Assessment, ist an der WU kaum einheitlich geregelt. Gerade Noten sind jedoch für Studierende ein häufiges Thema an der WU, was sich z.B. in der Einführung eines Studierendenrankings zeigt. Zusätzlich hat die Phase I der Evaluation des Assessment Systems gezeigt, dass je nach Studiengang Noten, insbesondere negative Beurteilungen, unterschiedlich verteilt sind. In der Beurteilungspraxis an der WU konnten zwei zentrale Problemfelder identifiziert werden, zum einen hinsichtlich der eingesetzten Beurteilungskriterien²⁰ und zum anderen in Hinblick auf die Transparenz der Beurteilungen.

Unterschiedlicher Grad an Transparenz von Beurteilungskriterien und Nachvollziehbarkeit der Beurteilung in der WU-Praxis

Die Transparenz von Beurteilung betrifft vorrangig das In-Kennntnis-Setzen der Studierenden über die eingesetzten Beurteilungskriterien bzw. die Nachvollziehbarkeit einer Beurteilung – und gibt schlussendlich die Antwort auf die oft gehörte studentische Frage „Warum haben Sie mir diese Note gegeben?“. Theoretisch reicht das Spektrum einer transparenten Darstellung vom Aushändigen der Beurteilungskriterien vor der Lehrveranstaltung bzw. vor dem Assessment bis hin zur Veröffentlichung der Kriterien im Nachhinein mit der Endnote.

²⁰ Theoretisch sollen Beurteilungskriterien die Violdimensionalität von Leistungen handhabbar machen, also z.B. Kreativität, technisches Niveau, inhaltlicher Reichtum. Zusätzlich müssen verschiedene Ausprägungsgrade unterschieden werden, in denen ein Kriterium erfüllt sein kann, z.B. schlechte, durchschnittliche und gute technische Ausführung (vgl. Sacher, Werner/ Rademacher, Stephan (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen - Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.).

Wo Beurteilungskriterien nicht im Vorhinein von den Lehrenden an die Studierenden weitergegeben werden, steigt das Risiko, dass nicht nur die Leistung von Studierenden im Fach beurteilt wird, sondern auch das Vermögen eines/ einer Studierenden, genau das gut eingeschätzt zu haben, worauf der/ die Lehrende besonderen Wert legt.

Wie transparent die Beurteilung und die herangezogenen Kriterien dargestellt werden (können), ist auch davon abhängig, wie Beurteilungskriterien entwickelt und definiert sind. Detaillierte Kriterienkataloge zur Beurteilung von studentischen Leistungen waren im Zuge dieser Analyse kaum ein Thema in der WU-Praxis. Durchaus dazu passend ist, dass Lehrende an der WU berichten, über die Jahre ihrer Tätigkeit ein „Gefühl“ für die Beurteilung von Studierendenleistungen bekommen zu haben. Diesem Ansatz folgend, werden grobe Kriterien für die Beurteilung entwickelt, die eher die Bereiche angeben, die beurteilt werden, als dass sie Standards definieren. Die Beurteilung selbst erfolgt dann auf Basis der Erfahrungen der Lehrenden. In diesem Fall ist eine Bekanntgabe dezidierter Beurteilungskriterien, unabhängig vom Zeitpunkt, nur begrenzt möglich. Insgesamt bedeutet dieses Verfahren nicht notwendigerweise eine schlechte Qualität der Beurteilung, birgt allerdings das Risiko, bei verschiedenen Studierenden unbewusst unterschiedliche Kriterien anzulegen oder diese unterschiedlich zu gewichten.

Die Beurteilung von Mitarbeit als Herausforderung für Lehrende

Ein besonderer Fall, in dem sowohl die Festlegung adäquater Beurteilungskriterien als auch, damit zusammenhängend, die Wahrung der Transparenz der Beurteilung ein Problem in der Praxis darstellen, ist der Einsatz der Assessmentform „Beurteilung von Mitarbeit“. Diese ist, trotz des Bewusstseins um diese Probleme, eine der am häufigsten eingesetzten Assessmentmethoden in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen in den Bachelorprogrammen, wie im Zuge von Phase I der Evaluation des Assessment Systems erhoben wurde.

Bei der Beurteilung von Mitarbeit zeigt das Spektrum an der WU sowohl die Honorierung der Häufigkeit von Wortmeldungen eines/einer Studierenden als auch die Bewertung der Qualität der Wortmeldung – mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Standards. Gerade bei der Beurteilung von Qualität spielt wieder die Erfahrung und das „Im-Gefühl-Haben“ der Lehrenden eine Rolle, insofern ist eine transparente Darstellung der Beurteilung schwierig.

Handlungspraxen für die Beurteilung von Mitarbeit an der WU setzen u.a. bei einer Art Selbstbewertung der Studierenden an, z.B. wenn die Mitarbeitsnote am Semesterende von Studierenden im Plenum anhand von Beispielen argumentiert werden muss – sie also erklären müssen, warum sie eine positive Beurteilung ihrer Mitarbeit verdient haben. Andere Formen, wie

Lehrveranstaltungsleiter/innen Mitarbeit beurteilen, sind eine bewusste Reflexion und Bewertung der Seminarbeiträge direkt nach einer Lehrveranstaltungseinheit, der Vermerk eines studentischen Beitrags gleich während der Lehrveranstaltungseinheit oder die Vergabe von Mitarbeitsnoten aus dem Gedächtnis am Ende des Semesters.

Rückmeldung zum Zwischenstand der Studierenden nicht immer möglich

Ein Aspekt der Transparenz der Beurteilung, der im Zuge dieser Analyse als für die Akteurinnen und Akteure bedeutsam identifiziert wurde, ist die Bereitstellung des „Zwischenstands“ der Studierenden im Laufe der Lehrveranstaltung, z.B. die Einsicht der Studierenden in ihren aktuellen Punktestand. Gründe können u.a. sein, dass dadurch Studierende Feedback über ihre bisherigen Leistungen erhalten sollen, dass diese Form der Transparenz der Fairness gegenüber Studierenden geschuldet ist oder dass Studierende diese Form der Transparenz einfordern, ohne Begründungszusammenhang mit studentischem Lernen. Für Studierende ermöglicht die Kenntnis ihres „Zwischenstands“, in der Lehrveranstaltung abzuwägen, wie viel Anstrengung sie in einen Endtest investieren müssen, um die angestrebte Note zu erreichen.

Unterschiedliche Bezugsnormen bei Leistungsbeurteilungen machen einen Vergleich von Leistungen unmöglich

Es gibt drei mögliche Bezugsnormen bei Leistungsbeurteilungen:²¹

- Die individuelle Bezugsnorm: Die aktuelle Leistung eines/einer Studierenden wird mit den eigenen früheren Leistungen verglichen – bewertet wird der Lernfortschritt.
- Die sachliche oder kriteriale Bezugsnorm: Die Leistungen werden an sachlichen Vorgaben wie z.B. den Anforderungen des „Programms“ gemessen.
- *Grading on a Curve* bzw. die soziale Bezugsnorm: Die individuelle Leistung wird relativ zu den Leistungen anderer Studierender einer Gruppe bewertet, wobei von einer Normalverteilung der Noten in der Gruppe ausgegangen wird (z.B. nur die besten zehn Prozent bekommen ein „sehr gut“).

Transparenz ist bei einer relativen Beurteilung wie dem *Grading on a Curve*, das ebenfalls in der WU-Praxis eingesetzt wird, nicht möglich. Die eigentliche Benotung von Studierenden ist erst am Ende der Lehrveranstaltung möglich, denn erst im Vergleich zu den Leistungen des Rests der Gruppe wird

²¹ Siehe dazu u.a. Sacher, Werner/ Rademacher, Stephan (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

entschieden, wer welche Note bekommt. Der parallele Einsatz aller Bezugsnormen an der WU kann zu Problemen führen, u.a. hinsichtlich der Vergleichbarkeit und Bedeutung der Noten, denn ein „sehr gut“ muss nicht in jeder Lehrveranstaltung dasselbe meinen. Darüber hinaus sagt die Note nicht immer dasselbe über die individuelle Leistung sowie den Grad der Erreichung der intendierten Learning Outcomes aus. Ein Standard an der WU hinsichtlich der Bezugsnorm würde sowohl für Lehrende als auch für Studierende die Praxis erleichtern, zu einer klareren Bedeutung von Noten beitragen und die Vergleichbarkeit von Leistungen erhöhen.

An der WU steht eine Konkretisierung dessen, was eine Note über eine erbrachte Leistung aussagt, bislang noch aus

Zusätzlich zu den unterschiedlichen Bezugsnormen fehlt so etwas wie eine explizite Aufschlüsselung dessen, welche Note konkret welchen Merkmalen einer erbrachten Leistung entspricht (*Grade Descriptors*). Bisher ist für die WU als Gesamtorganisation eben nicht definiert, was ein „sehr gut“, „gut“ usw. bedeutet. Eine klare Bedeutung der (Ziffern-)Noten an sich wäre an der WU allerdings notwendig, damit die Vergleichbarkeit erbrachter Leistungen über alle Lehrveranstaltungen hinweg erhöht werden kann. Außerdem geben *Grade Descriptors* Studierenden ein klareres Bild darüber, was ihre Note jenseits der Ziffer und der Kurzbeschreibung (z.B. „sehr gut“) bedeutet. Dass dies notwendig ist, kann man auch aus dem folgenden Zitat einer Studierenden herauslesen: „Ich hab sicher vier bis fünf Noten, wo ich nicht genau weiß, ob ich wirklich behaupten kann, dass ich genau meiner Note entsprechend weiß, worum es geht. Ich finde, dass auf der WU eine Note nichts aussagt über das Können, das man in einem Fach hat.“

Um einen Minimalkonsens darüber zu schaffen, wie Noten an der WU verstanden werden, und einen Standard in der Verwendung schaffen zu können, sollte konkretisiert werden, welche (qualitativen) Merkmale einer Leistung mit welcher Notenziffer korrespondieren.

3.7 Passung von Inhalt und Assessmentmethoden

Kurzdarstellung

- Das Bewusstsein für die notwendige Passung von Learning Outcomes und eingesetzten Assessmentmethoden muss an der WU entwickelt werden.
- Nicht nur eine fehlende Passung, sondern bereits die Definition der Learning Outcomes kann in der Praxis zu Problemen führen.
- Die Problematik einer fehlenden Passung wird besonders im Kompetenzbereich „Wissenschaftliches Arbeiten“ evident.
- Bei der Betreuung von Bachelorarbeiten gibt es offene Grundsatzfragen, die sich u.a. auf den Grad der Wissenschaftlichkeit und den Betreuungsaufwand beziehen.
- Es ist möglich, eine Bachelorarbeit an der WU bereits zu Beginn des zweiten Studienjahres zu verfassen. Die dazu notwendigen Kompetenzen können zu diesem Zeitpunkt jedoch noch kaum im Rahmen des Studiums erworben worden sein.
- Das Absolvieren des Planpunktes „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“ ist zwar Pflicht, aber die kontinuierliche Übung durch den Einsatz der Assessmentform „Seminararbeit“ bleibt aus.

Eng verbunden mit den didaktischen Aspekten von Assessment ist die inhaltliche Komponente von Assessment. Dies ist die dritte zentrale Dimension des Assessment Systems und legt den Fokus auf die Frage: Sind die eingesetzten Assessmentmethoden für die Beurteilung und Förderung der Erreichung der intendierten Learning Outcomes geeignet? Wie die Analyse gezeigt hat, wird hier eine Lücke bei den Akteur/inn/en sichtbar, denn diese Frage wurde in den Interviews kaum thematisiert. Für die Passung zwischen intendierten Learning Outcomes und den Assessmentmethoden besteht nur ein geringes Bewusstsein. Hinsichtlich der beiden Ziele des Assessment Systems der WU – einerseits der Nachweis über die Qualifikation von Studierenden, andererseits die Qualifizierung der Studierenden selbst – wäre dies aber ein wichtiger Aspekt.

„Qualifikation steht auf dem Papier. Kompetenz zeigt sich im Handeln.“²² Diese sehr stark vereinfachte Aussage verdeutlicht, dass intendierte Learning Outcomes und die Orientierung der WU an Outcomes mehr als deren Formulierung bedeuten. Assessment, dessen zentrales Ziel es ist, die vorhandene (oder auch nicht vorhandene) Qualifikation zu überprüfen und auch zu fördern (siehe dazu die Funktionen von Assessment), spielt dabei eine wichtige Rolle und muss somit in Beziehung gesetzt werden.

²² Eberhard, Guido (2007): „Yo, wir schaffen das!“, Präsentation, 2. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, München, 2.–4. Mai, S. 1, im Internet unter http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/tagung2007/didaktik/yo_wir_schaffen_das_2007.pdf (18. 8. 2011).

Die Probleme an der WU hinsichtlich der Passung von Inhalt und Assessmentmethoden sind strukturelle, wobei zwei zentral sind. Zum einen ist es ein wichtiger Schritt, dass einmal Qualifikationsprofile und Learning Outcomes formuliert sind; wenn sich diese jedoch nicht im Assessment in der Praxis widerspiegeln, kann nicht sichergestellt werden, dass die Ausbildungsziele erreicht werden. Zum anderen benötigt man dazu klar definierte Ausbildungsziele als Basis für die Planung von Assessmentdesigns. Spiegeln sich jedoch im Assessment Kompetenzen wider, die nicht in den Ausbildungszielen definiert sind, für die Akteurinnen und Akteure aber wichtig sind, gibt es ebenfalls keine Passung. Beide Problemlagen führen dazu, dass das Assessment System nicht in der Weise funktioniert, wie es sollte, und die Ziele der Qualifizierung der Studierenden sowie des Nachweises über die Qualifikation nicht erreicht werden. Dies zeigt sich besonders am Beispiel des Kompetenzbereichs „Wissenschaftliches Arbeiten“ an der WU.

Wissenschaftliches Arbeiten – ein Beispiel für ein mangelndes Zusammenspiel von Learning Outcomes und Assessmentmethoden

Ein besonderes Beispiel für diese Passung bzw. deren Fehlen ist das wissenschaftliche Arbeiten in den Bachelorstudien der WU, wo die intendierte Kompetenz (wissenschaftliches Arbeiten) und die Assessmentmethoden nicht miteinander einhergehen. Die Erreichung des Ziels der Qualifizierung und des Nachweises darüber ist fraglich.

Die Auseinandersetzung mit dem Feld und die Analyse der Daten haben gezeigt, dass das Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“ für die Akteurinnen und Akteure an der WU eine Rolle spielt, weil diese Kompetenz für sie prinzipiell Baustein einer universitären Ausbildung ist. Das Verständnis von „wissenschaftlichem Arbeiten“ geht dabei über die Vermeidung bzw. Aufdeckung von Plagiaten²³ (dies ist nur für die WU als Institution von Wichtigkeit) hinaus. Prinzipiell ist die Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten jedoch kein Ausbildungsziel von Bachelorstudien an der WU. In der Praxis wirft dieser Widerspruch eine Reihe von Unsicherheiten und Problemen auf, da sich Kompetenzen im Assessment (z.B. der Bachelorarbeit) widerspiegeln, die nicht in den Qualifikationsprofilen festgehalten sind. Darüber hinaus spiegeln sich Kompetenzen, die für dieses Assessment notwendig sind, nicht im Assessment im Laufe des Studiums wider, z.B. ein seltener Einsatz von Seminararbeiten (siehe unten).

²³ An der WU wurden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um Plagiatsfälle aufzudecken und zu ahnden. Insbesondere die kürzlich eingeführte Regelung des verpflichtenden Einsatzes einer Plagiatserkennungssoftware nach Abgabe einer Abschlussarbeit bringt die WU der Vermeidung und Aufdeckung von Plagiatsfällen näher. Die Auswertungen hinsichtlich der tatsächlichen Praxis an der WU haben jedoch gezeigt, dass das Thema Plagiate für die Akteurinnen und Akteure kein primäres Problemfeld darstellt, denn dieses Thema wurde nicht explizit genannt, wohingegen „wissenschaftliches Arbeiten“ an sich bei allen Akteur/inn/en eines der aufgebrachten Themen war.

Offene Grundsatzfragen bei der Betreuung von Bachelorarbeiten

Beim Thema Bachelorarbeiten gibt es offene Grundsatzfragen, u.a. darüber, was den Charakter einer Bachelorarbeit ausmacht. Die Analyse zeigte, dass für Lehrende unklar sein kann, welche Leistungen bei einer Bachelorarbeit von Studierenden verlangt werden können und welche Aspekte der Arbeit zur Beurteilung herangezogen werden können. Das Vizerektorat für Lehre gab zwar eine Richtlinie zum Rahmen von und zu den Standards für Bachelorarbeiten aus, diese enthält aber nicht eindeutige und widersprüchliche Vorgaben. Einerseits ist dort beschrieben, dass Bachelorarbeiten keine wissenschaftlichen Arbeiten sind, andererseits werden für die Beurteilung Kriterien genannt, die klar auf die Einhaltung von Standards wissenschaftlichen Arbeitens abzielen, wie etwa die formale Korrektheit (inkl. der Einhaltung der im Fach üblichen Zitierregeln), die Konsistenz der Argumentation und Ergebnissynthese, die kritische Reflexion und die Eigenständigkeit.²⁴

Ausprägung der Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens wird von allen Akteur/inn/en als defizitär wahrgenommen

Wissenschaftliches Arbeiten stellt nicht nur in Hinblick auf die Kriterien für das Verfassen und Beurteilen einer Bachelorarbeit ein Problemfeld dar, sondern die unzureichende Existenz der dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen wird von Studierenden wie Lehrenden als grundsätzliches Problemfeld an der WU wahrgenommen.

Um den Nachweis über die Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erlangen, ist die Absolvierung des Planpunktes „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“ verpflichtend. Da dies Voraussetzung für das Verfassen einer Bachelorarbeit ist, kann der Erwerb dieser Fähigkeiten, auch wenn nicht in den Qualifikationsprofilen enthalten, trotzdem als konstitutiver Bestandteil der Bachelorstudien verstanden werden. Studierende wie Lehrende stellten in den Interviews allerdings die Wirksamkeit dieses Planpunktes infrage, weil die Lehrveranstaltung kaum die gewünschten Ziele bzw. Kompetenzen erreicht.

Ein Grund dafür ist, dass die Einübung wissenschaftlichen Arbeitens in den Bachelorstudien der WU zwar ein fixes Element des Studienplans ist, aber im Studienalltag nicht kontinuierlich praktiziert wird. Dies zeigte sich bereits in der ersten Phase der Evaluation des Assessment Systems am relativ seltenen Einsatz der Assessmentmethode „Seminararbeiten“ in den Bachelorstudien, die als eine der adäquatesten Assessmentmethoden gilt, um Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens zu entwickeln und nachzuweisen. „Ich bin mir relativ sicher, dass es viele Leute schaffen, ohne jemals eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben zu haben und sich auch nur ansatzweise wissenschaftlich mit irgendeinem Thema beschäftigt zu haben, bis zur Bakk-Arbeit zu kommen (...),

²⁴ Siehe im Internet unter <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/thesis/bachelor> (1. 8. 2011).

spricht dass sie einen Bachelor abschließen, ohne sich jemals wissenschaftlich mit irgendeinem Thema an der WU auseinandergesetzt zu haben“ (Studierendenstimme während des Round Table). Bestätigt wird dieses Bild einerseits dadurch, dass in der Gesprächsrunde mit Studierenden eine der fünf Studierenden während ihres gesamten Bachelorstudiums keine einzige Seminararbeit verfassen musste und sich bei dem Verfassen ihrer Bachelorarbeit zum ersten Mal mit einer solchen Aufgabe konfrontiert sah. Durch die Erfahrungen, die sie mit der Assessmentmethode „Präsentation“ gesammelt hat, nahm sie als Schwerpunkt ihrer bisherigen Ausbildung die Entwicklung ihrer Präsentationsfähigkeiten wahr. Dass dies keine Einzelfälle sind, bestätigt eine Lehrende, die zum Zeitpunkt des Gespräches über Assessment vier Bachelorarbeiten betreute und erstaunt darüber war, dass zwei der vier Kandidat/inn/en noch nie eine Seminararbeit geschrieben hatten.

Betreuer/innen von Bachelorarbeiten sehen sich vor der Herausforderung, Ansprüche an eine Bachelorarbeit zu stellen (in Hinblick auf die oben dargestellten Standards), die Studierende nicht auf Basis der Lernerfahrungen an der WU erfüllen können. Die Absolvierung des Planpunkts „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“ wird nicht als ausreichende Vorbereitung auf das Verfassen einer Abschlussarbeit wahrgenommen, auch da die dazugehörigen Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich gestaltet sind und hinsichtlich der Zielsetzung differieren. Für diesen Planpunkt gibt es kein einheitliches Ausbildungsziel, welches alle Lehrenden der zugehörigen Lehrveranstaltungen aufgreifen können, somit kommen individuelle Vorstellungen zum Tragen und werden eigene Learning Outcomes definiert, die nicht mit den Ausbildungszielen des Programms korrelieren müssen. Zusätzlich ist es möglich, dass Studierende ihre Bachelorarbeit zu einem sehr frühen Zeitpunkt in ihrem Studium schreiben, denn Voraussetzung dazu ist lediglich die erfolgreiche Absolvierung des Planpunktes „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“. Dass Studierende im Regelfall zu diesem frühen Zeitpunkt im Studium kaum die für das Verfassen einer Abschlussarbeit erforderlichen Kompetenzen erworben haben können, ist nachvollziehbar. Ein Weg von Lehrenden, mit solchen Fällen umzugehen, ist, den Betreuungsaufwand zu erhöhen. Allerdings herrscht auch hier Unsicherheit, inwieweit es die Aufgabe der Betreuerin/ des Betreuers ist, die Studierenden so weit zu „coachen“, dass sie in der Lage sind, eine akademisch korrekte Bachelorarbeit zu verfassen. Studierende wiederum können ebenfalls Wege finden, mit dieser Situation umzugehen, z.B. indem sie sich die notwendigen Fähigkeiten selbst erarbeiten (u.a. durch Zuhilfenahme einschlägiger Literatur oder Reaktivierung von Schulwissen). Eine explizite Förderung dieser Fähigkeiten im Sinne eines Ausprobierens und kontinuierlichen Entwickelns während des Bachelorstudiums wird von den Akteur/inn/en nicht wahrgenommen und derzeit nicht eingefordert.

Von allen Akteur/inn/en werden aufgrund der Erfahrungen in der Praxis Defizite im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. hinsichtlich Technik, Argumentationsfähigkeit, methodischer Kompetenz) gesehen und Wege gesucht,

damit umzugehen. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den formalen Vorgaben des Studienplans und der Wirksamkeit der praktischen Umsetzung.

Im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens ist Assessment letztlich auch ein Symptom für die Unklarheit der Ausbildungsziele, die z.B. hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit der Bachelorstudien – aber auch der weiteren Stufen der WU-Studien, da in manchen Masterstudien die deskriptive Analyse der eingesetzten Assessmentmethoden ein ähnliches Bild zeigte – an der WU besteht.

4 Fazit und Ausblick

Die zweite Phase der Evaluation des Assessment Systems diene dazu, Assessment in der Praxis an der WU zu untersuchen, insbesondere hinsichtlich methodisch-didaktischer und inhaltlicher Aspekte von Assessment. Auf die Gesamtorganisation der WU bezogen zeigen sich folgende zentrale Ergebnisse:

- Auf formal-organisatorischer Ebene sind viele Bereiche geregelt, z.B. Verantwortlichkeiten von Lehrveranstaltungsleiter/inne/n oder bestimmte Fristen und Prozesse. Die Umsetzung dieser Regelung ist in der Praxis jedoch durchaus unterschiedlich, insbesondere da bei den Regelungen relevante lehr- und lernbezogene Aspekte häufig nicht berücksichtigt werden. Zusätzlich ist das Wissen über Teilaspekte des Assessment Systems der WU in der Praxis eher gering ausgeprägt, insbesondere wenn es um formal-organisatorische Regelungen oder Handlungsempfehlungen geht. Ob dies ein Kommunikationsproblem ist oder daran liegt, dass die Regelungen teilweise an Bedürfnissen der Praxis vorbeigehen, erfordert eine tiefere Untersuchung, Indizien deuten in beide Richtungen. Die Folgen betreffen einerseits die generelle Nichterreichung von Qualitätsaspekten, auf die bei der Einführung von Regelungen abgezielt wurde, und andererseits die große Bandbreite an Qualitätsunterschieden, die durch unterschiedliche Handhabungen in der Praxis innerhalb der WU entstehen.
- Das grundlegende Bewusstsein dafür, dass Assessment der Ausgangspunkt für Lehre und Lernen ist und dass es sinnvoll ist, dies im Assessmentdesign zu berücksichtigen, ist gering ausgeprägt. Es ist zwar bekannt, dass Studierende eher nur das lernen, was auch „geprüft“ wird, jedoch der zu vollziehende Schluss, dass das Design der Lehrveranstaltung auch ein vorab entwickeltes Design des Assessments erfordert, um studentische Lernaktivitäten im Sinne der angestrebten Learning Outcomes sinnvoll zu steuern, nicht. Ebenso gering ist das Wissen um die Möglichkeiten, Stärken und Schwächen hinsichtlich Assessment. Dass das Bewusstsein und das Wissen um die Möglichkeiten und Methodenvielfalt gering sind, ist auch einer fehlenden systematischen Qualifizierung geschuldet.
- Auf inhaltlicher Ebene, also hinsichtlich der intendierten Learning Outcomes, die durch das Assessment sowohl gefördert als nachgewiesen werden sollen, wird kaum bewusst auf eine Passung geachtet. In einzelnen Lehrveranstaltungen kann dies umgesetzt sein, jedoch auf ein ganzes Studienprogramm gesehen ist dies im Rahmen der Evaluation nicht zutage getreten. Die Programme sind in sich nicht aufbauend organisiert, sondern bestehen aus voneinander unabhängigen Elementen. Darüber hinaus sind keine klaren Qualifikationsprofile für die Bachelorstudien definiert. Wenn also nicht festgelegt ist, worauf die Programme abzielen und welche Kompetenzen sichergestellt werden sollen, kann dies auch nicht bei der

Gestaltung des Assessment berücksichtigt werden. Eine gesamtheitliche Ausrichtung an den intendierten Learning Outcomes und eine kohärente Gestaltung des Assessments über Lehrveranstaltungen hinweg ist somit nicht möglich.

All diese Aspekte hängen zusammen, bedingen einander und müssen eng zusammenspielen, damit das Assessment System greift und die Ziele erreicht werden können. Insgesamt werden die Ziele des Assessment Systems – eine Qualifizierung der Studierenden und der Nachweis über eine erworbene Qualifikation – derzeit partiell erfüllt. In einzelnen Bereichen trägt das Assessment System dazu bei, jedoch kann dies nicht flächendeckend behauptet werden.

Institutionelle Schwerpunkte gehen an den Themen der Praxis vorbei

Sowohl die Problemfelder, die die Akteurinnen und Akteure in der Praxis aufgezeigt haben, als auch die Bereiche, die nicht thematisiert wurden, führen zu einer zentralen Frage: Setzt die WU als Institution die Schwerpunkte und behandelt die Themen, die mit der Alltagswelt der an Assessment Beteiligten zusammenpassen?

Das Thema Plagiate ist zum Beispiel in letzter Zeit aus institutioneller Sicht ein wichtiges, während bei der Analyse dieses Thema für die Beteiligten in der Praxis nicht als Handlungsfeld identifiziert wurde. Für sie war ein hoch gewichtetes Thema ein grundlegendes Problem: die Fähigkeit, akademisch/wissenschaftlich arbeiten zu können. Das Fehlen dieser Kompetenz kann zu Plagiaten führen, deren Aufdecken oder der Umgang damit waren für die Akteurinnen und Akteure jedoch nicht wichtig.

Ebenso ist die Beurteilung von Gruppenleistungen aus der Perspektive der Institution und der vorliegenden Indizien (z.B. Beschwerden von einzelnen Studierenden) problematisch, für die Beteiligten in der Praxis erscheint sie jedoch bereits durch unterschiedliche Strategien, die sie erfahren haben, gelöst.

Haben institutionell gesetzte Themen für die Praxis keine Relevanz, findet eine Auseinandersetzung nur punktuell statt. Anstöße für einen umfassenden Wandel, wie er derzeit von der WU hin zu einer Lernendenorientierung angestrebt wird, müssen insofern für die Beteiligten anschlussfähig sein. Ansonsten läuft die zentrale Verwaltung Gefahr, zwar Probleme zu lösen, jedoch nicht die Probleme der Praxis.

Ausblick

Die letzte, dritte Phase der Evaluation des Assessment Systems strebt eine Zusammenschau der Ergebnisse der ersten beiden Phasen, auch vor dem Hintergrund des internationalen Hochschuldiskurses und hochschuldidaktischer Erkenntnisse im Bereich Assessment, an. Dadurch soll eine Einschätzung der Position der WU im Bereich Assessment in Hinblick auf ihren Weg hin zu einer lernendenorientierten Universität möglich werden.

Auf Basis der Ergebnisse dieser Evaluation wird ein Entwicklungsplan erarbeitet werden, der über die Verbreitung von Good Practices hinaus grundlegende Strukturreformen vorbereiten soll. Dabei soll nicht nur eine Orientierung an internationalen Trends und externen Maßgaben erfolgen, sondern mindestens genauso auf die Relevanzstrukturen und Erfahrungen der Lehrenden und Studierenden geachtet werden.

Literatur

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.

Biggs, John/ Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university (3. Auflage). Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bloxham, Sue/ Boyd, Pete (2007): Developing effective assessment in higher education - A practical guide. Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brown, Sally/ Glasner, Angela (2003): Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches. Buckingham [u.a.]: Society for Research into Higher Education [u.a.].

Dachverband der Österreichischen Universitäten (2009): Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten, im Internet unter <http://www.reko.ac.at/dachverband/kollektivvertrag/informationen/> (13. 9. 2011).

Eberhard, Guido (2007): „Yo, wir schaffen das!“, Präsentation, 2. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, München, 2.-4. Mai, im Internet unter http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/tagung2007/didaktik/yo_wir_schaffen_das_2007.pdf (18. 8. 2011).

Elšik, Wolfgang (2009): Der Personalentwicklungsplan der Wirtschaftsuniversität Wien. Im Internet unter http://www.wu.ac.at/structure/management/senate/documents/pers_plan_anlage_24.6.09.pdf (4. 8. 2011).

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung - Der Prozess. Stuttgart: UTB.

International Schools of Business Management (ISBM) (o.J.): ITP Programme. Im Internet unter http://www.kellogg.northwestern.edu/ITP/ITP_Purpose.html (9. 9. 2011).

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Reinmann, Gabriele (2007): Bologna in Zeiten des Web 2.0 - Assessment als Gestaltungsfaktor (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.

Sacher, Werner/ Rademacher, Stephan (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen - Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

University of Oregon Teaching and Learning Center (o.J.): Teaching Effectiveness Program. Im Internet unter

<http://tep.uoregon.edu/workshops/teachertraining/learnercentered/assessing/definition.html> (29. 7. 2011).

WU Personalentwicklung und Personalplanung (o.J.): Interne Weiterbildung für Academic Staff der WU. Im Internet unter

<http://www.wu.ac.at/structure/servicecenters/pep/academic> (12. 7. 2011).

WU Vizerektorat für Lehre (2010): Bachelorarbeiten an der WU. Im Internet unter <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/thesis/bachelor> (24. 8. 2011).

WU Vizerektorat für Lehre (2010): Evaluation des Assessment Systems – Evaluationsbericht der ersten Evaluationsphase. Im Internet unter <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess> (1. 9. 2011).

WU Vizerektorat für Lehre (2010): Student Support Area der WU. Im Internet unter <https://learn.wu.ac.at/student-support/> (14. 7. 2011).

WU Vizerektorat für Lehre (2010): Teaching & Learning Academy. Im Internet unter <https://learn.wu.ac.at/tlac/> (12. 7. 2011).

WU Vizerektorat für Lehre (2010): we@WU – Was wir voneinander erwarten können. Im Internet unter

http://www.wu.ac.at/students/linkdownloads/download/infobroschueren/we_wu.pdf (19. 8. 2011).

Anhang